

Ermächtigung durch Sichtbarkeit? Filmprojekte mit fluchterfahrenen Jugendlichen in Deutschland

Schönhofer, Gerhard

Veröffentlichungsversion / Published Version

Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schönhofer, G. (2022). *Ermächtigung durch Sichtbarkeit? Filmprojekte mit fluchterfahrenen Jugendlichen in Deutschland*. (Kultur und soziale Praxis). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839460610>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Gerhard Schönhofer

ERMÄCHTIGUNG DURCH SICHTBARKEIT?

Filmprojekte mit fluchterfahrenen
Jugendlichen in Deutschland



[transcript] Kultur und soziale Praxis

Gerhard Schönhofer
Ermächtigung durch Sichtbarkeit?

Gerhard Schönhofer, geb. 1987, hat Ethnologie und Visuelle Anthropologie in Heidelberg, Leiden (NL) und München studiert. Von 2016 bis 2020 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Europäische Ethnologie/Volkskunde an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, wo er auch promovierte.

Gerhard Schönhofer

Ermächtigung durch Sichtbarkeit?

Filmprojekte mit fluchterfahrenen Jugendlichen in Deutschland

[transcript]

Die vorliegende Arbeit wurde als Inauguraldissertation an der Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der KU Eichstätt-Ingolstadt angenommen.

Das Datum der mündlichen Prüfung war der 21. Mai 2021.

Der Originaltitel lautet »Im Spannungsfeld zwischen Sichtbarkeit, Ermächtigung und Repräsentation – Eine ethnografische Studie zu partizipativen Filmprojekten für Jugendliche mit Fluchterfahrung«.

Gutachter*innen: Prof. Dr. Angela Treiber, PD Dr. Gilles Reckinger



The EOSC Future project is co-funded by the European Union Horizon Programme call INFRAEOSC-03-2020, Grant Agreement number 101017536

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Projekt EOSC Future.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Gerhard Schönhofer**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung/Foto: Barbara Donaubauer

Lektorat: Franziska Hodek

Korrektur: Gerhard Schönhofer

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6061-6

PDF-ISBN 978-3-8394-6061-0

<https://doi.org/10.14361/9783839460610>

Buchreihen-ISSN: 2703-0024

Buchreihen-eISSN: 2703-0032

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

1. Danksagung	11
2. Thematische Hinleitung und Verortung im Feld	13
2.1 Einleitung	13
2.2 Zugänge zum Forschungsfeld: 2015 – das Jahr der Flüchtlingskrise?	22
2.3 Gegenstimmen: »Willkommenskultur« und »der lange Sommer der Migration«	26
2.4 Filmworkshops für fluchterfahrene Jugendliche als Forschungsfeld	28
2.5 Workshop- und Medienformate: Definitionsannäherung und »Format Studies«	33
3. Filmprojekte, Ethnografie und kulturalanthropologische Migrationsforschung	39
3.1 Ethnografie, Kultur und Repräsentation im Wandel	42
3.2 Leitmotive einer kulturalanthropologischen Migrationsforschung	48
3.3 Mediale Bilder fluchterfahrener Menschen	55
3.4 »Can the refugees speak?« – Subalternität und ungehörte Stimmen	61
3.5 Zwischenfazit	64
4. Filmforschung in Medienpädagogik und Kulturalanthropologie	67
4.1 Marginal oder interdisziplinär? Filmemachen als Forschungs- und Praxisfeld	70
4.2 Hierarchie der Medien: Bild und Text	75
4.3 Fachgeschichtliche Debatten und erkenntnistheoretische Einflüsse	79
4.4 Zur Eigensinnigkeit des Aktanten Filmkamera	83
4.5 Potenziale und Gefahren partizipativer Filmprojekte: fünf Beispiele	87
4.6 Zwischenfazit	95
5. How about a Mixed-Method Approach?	99
5.1 Das Feld als Ort des Lernens: Apprenticeship und »Wie vernetzt seid ihr?«	101
5.2 Das Partizipations-Dilemma	104
5.3 Teilnehmende Beobachtung	107
5.4 Müssen Expert*innen-Interviews wirklich immer Expert*innen-Interviews sein?	111
5.5 Methodische Überlegung zu Transkulturalität und (audio-)visuellen Medien	116

5.6	Sehen als kulturelle Praxis: historische Bildanalysen und die »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen«	121
5.7	»Will the real Grounded Theory please stand up?«	123
5.8	Soziotechnologische Beziehungsgeflechte rund um die Kamera	126
5.9	Selektive Sichtbarkeiten und Selfies im Workshop	128
5.10	Der Lehrer und der Türsteher: Reinszenierung autoritärer Figuren und deren Reflexion	134
5.11	Zwischenfazit	138
6.	Fallauswahl und Sampling	143
6.1	Explorative Phase und Forschungsinteresse: »Wie vernetzt seid ihr?«	144
6.2	Männliche Workshopleiter und neue Ko*laborationen: »Nachhaltige Jugendhilfe e.V.«	147
6.3	Fremdrepräsentation und Auftragsarbeit: »Kinder in Pflegefamilien (KiP)« und »SchauinsLand«	151
6.4	Thematische Vorgaben und Teilnahme-Verpflichtungen: »Lesebrille«	154
6.5	Aktive Medienarbeit und »Herauskitzeln«: »Filmend auf Reisen«	157
6.6	Empathie und filmische Begegnungsräume: »Macht & Internet!«	159
6.7	Langfristige Teilnahme und Beziehungen im Feld: »Filmflucht«	160
6.8	Zwischenfazit	162
7.	Anspruchshaltungen und Zielsetzungen untersuchter Projekte	167
7.1	Integration, Interkultur, Inklusion – begriffliche Sondierungen	167
7.2	Integration und Repräsentation vs. Reflexion und Dekonstruktion	171
7.3	Workshops als außerschulische Lernorte und »Partnermodell« von Politikunterricht	178
7.4	... und Filmemachen?!	182
7.5	Filmpraktische Arbeit als Begegnungsraum	188
7.6	(Alibi-)Partizipation und Teilhabe	194
7.7	»Ich sag euch, alles muss man selber machen lassen«	197
7.8	Entscheidungsmacht und kommunikative Missstände auf der Hinterbühne	203
7.9	Zwischenfazit	212
8.	Themenwahl als Weichenstellung für Sichtbarkeiten	217
8.1	Auf Augenhöhe? Projekte ohne thematische Vorgabe	219
8.2	Erst das Thema, dann der Workshop?	224
8.3	Beziehungsgeflechte im Feld: Pädagog*innen und Jugendliche	228
8.4	Zusammenschau	231
8.5	Thematische Vorgaben als Strategie des effektiveren Sichtbarmachens	234
8.6	Unsichtbar bleiben beim Sichtbarmachen?	237

8.7	Die Idee des »Impulses«	241
8.8	Zwischenfazit	246
9.	Beschaffenheiten eines Sichtbarkeitsregimes	249
9.1	Im funktionellen Rausch: Über das Mensch-Technologie-Rendezvous	251
9.2	Sprachlosigkeit als Grund für selbstbestimmte (Un-)Sichtbarkeit	261
9.3	Traumatisierungen, Kompetenzfragen und die Reproduktion von Viktimisierungen	267
9.4	Alternative (Un-)Sichtbarkeiten	271
9.5	Affekt und Affizierung: Filmische Montagetechniken als »Technologies of Enchantment«	275
9.6	Fremd und ermächtigt: Ein Widerspruch?	283
9.7	Arenen der Sichtbarkeit – oder: Wer schaut welche Filme wo und warum?	293
9.8	Premierenfeiern unter Druck: von sozialer Ästhetik und »Gefügen des Zuschauens«	298
9.9	Abläufe und Dramaturgien des Regierens von Sichtbarkeiten	301
9.10	Sichtbarkeit als »große Verantwortung«	306
10.	Schlussbetrachtungen	317
10.1	Erneute Viktimisierung als Basis für das Sichtbarmachen der Anderen	319
10.2	Sichtbarmachen und Ermächtigen als Ausdruck hegemonialer Deutungshoheiten ...	324
10.3	Hybriditäten und Zwischenräume als (Un-)Möglichkeiten von dichotomen Zuschreibungen	326
10.4	Ko*laboratives Filmemachen und geteilte Autor*innenschaft	327
10.5	Ausblick	329
	Literaturverzeichnis	333

Meiner Großmutter Theresia

1. Danksagung

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich allen direkt oder indirekt Beteiligten meinen Dank aussprechen. Ohne euer Zutun, euer Interesse, eure Kritik, euren Zuspruch und euer Vertrauen wäre diese Arbeit so nicht möglich gewesen. Zuallererst sind hier sowohl die Teilnehmenden als auch die Koordinierenden der Workshops und Projekte zu nennen, an denen ich zwischen 2016 und 2020 teilhaben konnte. Für ihre Offenheit und Geduld mit mir und meinen Nachfragen, die ich in zahlreichen Gesprächen immer wieder an sie richtete, danke ich ihnen von Herzen. Wie vereinbart sind sie alle in anonymisierter Form genannt und werden daher an dieser Stelle nicht namentlich erwähnt. Ein weiterer Dank gilt meiner Familie, insbesondere meinen Eltern und meiner Großmutter, ohne deren bedingungslose Unterstützung während meines Studiums ich diese Arbeit nicht hätte schreiben können. Zu besonderem Dank bin ich meinem Großonkel Anton und meiner Großtante Rosa für die Unterstützung bei der Drucklegung dieser Arbeit verpflichtet. Für ihre bedingungslose Unterstützung zu jeder Phase dieser Arbeit danke ich von Herzen meiner Freundin Hannah.

Meiner Betreuerin Prof. Dr. Angela Treiber, die mir durch ihre Anregungen und Kritikpunkte immer wieder wertvolle Reflexions- und Überarbeitungspunkte aufzeigen konnte, gebührt ein weiterer Dank. Ebenso danke ich PD Dr. Gilles Reckinger für die Zeit und Mühen, die er in die Anfertigung des Zweitgutachtens investiert hat. Durch die Einbindung in das Ethnografische Forschungskolloquium an der Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt unter Prof. Dr. Angela Treibers sowie Prof. Dr. Robert Schmidts Leitung konnten meine Deutungen und Analysen in der Spur gehalten werden. Der Leitung sowie den Teilnehmer*innen des Kolloquiums möchte ich für ihre Offenheit danken, mit der sie sich auf meine Beiträge eingelassen und so zum Gelingen meiner Dissertation beigetragen haben. Dem Doktorand*innenkolloquium des Regensburger Lehrstuhls für Vergleichende Kulturwissenschaften unter Leitung von Prof. Dr. Daniel Drascek sowie der Münchner ethnografischen Supervisionsgruppe unter Prof. Dr. Jochen Bonz gilt ebenfalls mein Dank für den Empfang mit offenen Armen und das konstruktive Feedback.

Ein letzter Dank gilt meinen Freund*innen und Kolleg*innen für ihre Diskussionsfreudigkeit und all ihre Geduld mit mir und meinem Dissertationsthema, das mich nunmehr über fünf Jahre beschäftigt und begleitet hat. Besonders zu nennen sind hier Franziska Hodek, Lea Gelardi, Dr. Frauke Schacht, Jana Stadlbauer, Dr. Caroline Rothauge, Nina Reiprich, Till Kuhn, Thomas Kupser, Martin Rönna, Raphael Yassin und Patrick Wielowiejski.

2. Thematische Hinleitung und Verortung im Feld

2.1 Einleitung

»Wer sich für den Menschen einsetzt, tritt auch gegen die Mächtigen an. Für sie ist ein hoffnungsvolles Menschenbild rundherum bedrohlich.«¹

»Wenn Neues hinzukommt und Altes bestehen bleibt, beides nebeneinander besteht, sich zusammenfügt, ausschließt oder ganz neu sortiert, dann braucht es dafür auch Begriffe, die diese Transitionsphasen benennen.«²

Besonders die mediale Sichtbarkeit von Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung hat seit 2015 im deutschsprachigen Raum stark zugenommen. Wenn sie von fluchterfahrenen Menschen erzählen, bedienen sich Medienproduzent*innen jedoch keiner neuen Rhetorik. Sie beziehen sich vielmehr auf bestehende Routinen des Sprechens für und über »die fremden Anderen«. Die Übergriffe der Silvesternacht 2015/2016 in Köln, der angeblich rasante Anstieg des Drogenhandels im Görlitzer Park in Berlin-Kreuzberg sowie die zuallererst medial als solche deklarierte Gruppenvergewaltigung³ einer 18-jährigen Frau in Freiburg i.Br. riefen also ein sehr vorhersehbares, mediales Echo auf den Plan: Dieses Echo trug dazu bei, dass besonders fluchterfahrene Männer von bestimmten Gruppen unter Generalverdacht gestellt wurden kriminell, frauenfeindlich und allgemein gefährlich zu sein. Islamophobe Stimmungsmache in Parlamenten europäischer Staaten wurde so (wieder) salonfähig.

1 Bregman 2020, 37.

2 Foroutan 2019, 49.

3 Siehe hierzu <https://www.taz.de/Prozess-um-Vergewaltigung-in-Freiburg/!5695782/> zuletzt aufgerufen am 14. Oktober 2021.

Die erzeugten und zirkulierten Bilder des fremden, bedrohlichen Anderen sind also keinesfalls neu. Sie beruhen auf jahrzehntelang eintrainierten Perzeptionsroutinen sowie historischen Prozessen des *Otherings*⁴. Neben altbekannten politischen Parolen riefen die stigmatisierenden Schreckensbilder des drogendealenden, vergewaltigenden Moslems jedoch auch andere Positionen auf den Plan: Journalistische, künstlerische oder medienpädagogische Projekte mannigfaltigster Couleure entwickelten ambitionierte Konzepte, um den marginalisierten, als stimmlos und unsichtbar beschriebenen Menschen mit Fluchterfahrung Arenen zu bieten, in denen sie hör- und sichtbar werden sollten. *Partizipation, Teilhabe, Integration, interkulturelle Begegnung* oder *Ermächtigung* wurden dabei als Begriffe wieder laut.

Mein Anspruch ist es daher, im vorliegenden Buch eine kritische⁵ Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis, den angestrebten Zielsetzungen und den Ansprüchen der Organisator*innen und Koordinator*innen solcher Workshop- und Projektformate anzubieten. Auch die einzelnen, durch die Formate selbst produzierten Ansprüchen sind zu thematisieren.⁶ Letztere richten sich sowohl an die Koordinierenden als auch an die Teilnehmer*innen von Projekten und Workshops, in denen mediale Teilhabe und -gabe über den Prozess des ko*laborativen⁷ Filmemachens ermöglicht werden soll. Die Verhärtung handlungsprägender

4 Als *Othering* wird in den Sozialwissenschaften ein Prozess bezeichnet, durch den »ein stereotypes Anderes konstruiert wird« (Gaupp 2015, 23). Gesellschaftliche Machtasymmetrien und hegemoniale Diskursivierungen des fremden Anderen werden so gesamtgesellschaftlich etabliert und über die Konstruktion von Feindbildern wie der kopftuchtragenden, passiven muslimischen Frau und dem aggressiven, kriminellen muslimischen Mann zementiert.

5 In seinem Artikel »The endurance of critique« unterscheidet der Anthropologe Didier Fassin zwischen zwei grundsätzlichen Strängen der Kritik, die kultur- und sozialwissenschaftliche Disziplinen artikulieren: Auf der einen Seite verortet Fassin die kritische Theorie, die die Möglichkeit der Unterscheidung zwischen dem, was richtig und falsch ist, fokussiert. Ihr gegenüber steht laut Fassin die Genealogie einer Kritik: Ihr Gegenstand ist es vielmehr, Möglichkeitsräume anzudeuten hinsichtlich dessen, was Akteur*innen für richtig oder falsch *halten können* (Fassin 2017, 15). Ethnografie biete, so Fassin, die Möglichkeit, diese beiden Stränge des Kritisierens miteinander zu verbinden: Durch die Dimension der systematischen Selbst-Entfremdung von Sozialisierungen und der Rekonfiguration eigener Perspektivierungen sei es möglich, nicht-moralisierende Kritik zu artikulieren »[that] relies on an intellectual work of distancing from common sense and de-familiarization from what we take for granted« (ebd., 17). Das kritische Unternehmen dieser Arbeit will ich ebenfalls an dieser Theorie einer ausdauernden oder nachhaltigen Kritik verorten, »[as] it does not provide an ultimate judgement but rather a critical analysis of the complex consequences of the production of distinct truths« (ebd.).

6 Siehe hierzu Kapitel 6.

7 Die Schreibweise ko*laborativ bezieht sich auf *sämtliche* Formen der Ko*laboration zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Akteur*innen. Zugleich steht sie für die Ablehnung von akademisch-aktivistischen Formen der Kollaboration, die, oft initiiert durch Akademiker*innen, eher einen Zugewinn an Prestige und symbolischem Kapital für sie selbst zur Folge

Kategorisierungen aus allgemein Fremdem/Eigenem, uns/den Anderen oder deutschen/migrantisierten⁸ Personengruppen auf Seiten der Durchführenden von Ermächtigungs-Formaten werde ich somit am Beispiel des »Eine-Stimme-Gebens« im Rahmen von partizipativen, integrativen und ermächtigenden Filmworkshops für fluchterfahrene Jugendliche analysieren. Diejenigen, die diese Kategorisierungen eigentlich aufzubrechen ersuchen, scheinen über sprachliche Strukturen und diskursive Repräsentationen selbst in ihnen gefangen zu sein.

Diese problemzentrierte Analyse nehme ich jedoch nicht vor, um die Bemühungen der Initiativen und ihrer Akteur*innen, mit denen ich gesprochen, diskutiert und zusammengearbeitet habe, als fehlgeleitet, irrelevant oder gar überflüssig darzustellen. Dies ist keineswegs mein Ziel. Vielmehr werde ich aus einer praxistheoretisch informierten Perspektive heraus anhand ethnografischer Methoden Spannungsfelder aufzeigen sowie offenlegen, zu welchen Ergebnissen integrative, inkludierende sowie Ermächtigung, Partizipation und Teilhabe anstrebende Bemühungen kommen können. Zu diesem Zweck ist es unerlässlich, Vorannahmen der Akteur*innen im Feld aufzuzeigen und darauf hinzuweisen, wie sich diese Prämissen auf die unterschiedlichen Begegnungen zwischen Subjektpositionen⁹, technischen Aktanten und menschlichen Akteur*innen im Workshop auswirken.

Im Fokus dieser Arbeit steht also die Erforschung filmpraktischer Workshop-Formate für fluchterfahrene Jugendliche. In diesem Feld eröffnete sich mir die Möglichkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung der Akteur*innen ins Zentrum meiner Forschung zu rücken. Ausgehend von dichten Beschreibung partizipativ angelegter Filmworkshops auf einer Mikroebene werde ich auf einer Makroebene Deutungsmöglichkeiten für größere, soziokulturellen Muster und Praktiken des Othe-rings einer weißen, mitteleuropäischen Elite anbieten. Fragen nach der Hörbarkeit subalternen Stimmen jugendlicher Fluchterfahrener bei deren Repräsentation in medialen Formaten werden hingegen nicht im Vordergrund stehen. Vielmehr wird es darum gehen, Potenziale zur Partizipation jugendlicher Fluchterfahrener in der Neu- und Umgestaltung von medial konstruierten Blickregimen auf Migration kritisch zu hinterfragen. Zudem werde ich die reellen Möglichkeitsräume von

haben, aber vergleichsweise geringe Effekte für die Forschungsteilnehmer*innen mit sich bringen.

- 8 Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll anhand der Begriffsverwendung der Migrantisierung darauf hingewiesen werden, dass die gemeinhin als Migrant*innen gelabelten Menschen anhand von Fremdzuschreibungen erst zu Migrant*innen werden.
- 9 Subjektpositionen werde ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit Johanna Schaffer verstehen als »Orte«, die diskursiv in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich und widersprüchlich bereitgehalten sind und durch Identifikationen eingenommen werden« (Schaffer 2008, 142).

Ermächtigung und Teilgabe¹⁰ der jeweiligen Workshop-Formate im Hinblick auf die Hörbarkeit subalternen Stimmen in bestehenden, medialen Diskursen über das fremde Andere in der Figur des Flüchtlings mit den Ansprüchen und Vorstellungen der Koordinierenden einerseits sowie den intrinsischen Ansprüchen der Formate andererseits abgleichen.

Dementsprechend gehe ich im Rahmen dieser Arbeit folgenden, konkreten Fragestellungen nach: Mit welchen Mitteln stellen medienschaffende Akteur*innen Sicht- und Hörbarkeit von fluchtmigrantischen Perspektiven im medialen Diskurs her, wenn sie gemeinsam mit fluchterfahrenen Jugendlichen im Rahmen von Workshops audiovisuelle Formate produzieren? Warum und wie sollen Individuen und Subjekte der FluchtMigration¹¹ mit ihren eigenen Geschichten und Positionen medial sichtbar werden? In welchen Sphären mediatisierter Alltags-Lebenswelten wird diese Hör- und Sichtbarkeit erreicht? Welche Vorannahmen leiten die Akteur*innen, wenn sie »die Anderen« sichtbar machen und ihnen eine Stimme geben wollen? Welche Zielsetzungen werden hierbei angestrebt und wie werden diese von Organisator*innen, Teilnehmer*innen und Geldgeber*innen gemeinsam kommuniziert, koproduziert und wahrgenommen? Welchen Einfluss haben diese Vorannahmen und Zielsetzungen letzten Endes auf den Prozess des Filmemachens, das Endprodukt und die Rezeption desselben? Wie, wo und von wem werden die entstandenen Filme rezipiert und welche Wirkung erzielen sie hinsichtlich der artikulierten Zielsetzungen?

Analytisch werde ich die Ergebnisse dieser Studie auf den drei Ebenen Prozess, Produkt und Präsentation verorten: Auf der Ebene des *Prozesses* wird nach Potenzialen und Möglichkeiten der Begegnung fluchterfahrener Jugendlicher mit ande-

10 Den Begriff der Teilgabe verstehe ich in dieser Arbeit als terminologischen Antagonisten zur Teilhabe. Durch die Verwendung des Begriffs möchte ich verdeutlichen, dass auch Menschen mit Fluchterfahrung wertvolle Akzente zu Alltagswelten in Deutschland beizutragen vermögen. Sie sind nicht bloß – wie der Begriff Teilhabe suggeriert – bedürftig und müssen an Alltag, Kultur und Gesellschaft (durch pädagogische Maßnahmen) beteiligt werden. Besonders prägend für diese Sensibilisierung in Wort und Tat war hierfür die Mitarbeit bei dem vom BAMF geförderten Projekt »Die Teilgeber« 2016 und 2017 in München: <http://www.die-teilgeber.de/das-projekt-die-teilgeber/zuletzt> aufgerufen am 2. April 2020.

11 Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werde ich die Verwendung des Begriffes FluchtMigration mit entsprechender Schreibweise verwenden mit dem Ziel, a) auf die problematische Subsummierung fluchterfahrener Menschen in die Kategorie der Migrant*innen aufmerksam zu machen sowie b) basierend auf der entsprechenden Schreibweise sowohl Flucht als auch Migration als eigenständige Mobilitäts-Konzepte explizit zu machen. Ebenfalls werde ich die Akteur*innen dieser Phänomene als *Menschen/Jugendliche mit Fluchterfahrung* benennen. Mit der Verwendung dieser Begriffe bezwecke ich, einen Beitrag zu einer differenzierenden und anerkennenden Perspektive auf ebendiese Phänomene und ihrer Subjekte zu leisten und mich so von einer weiteren Migrantisierung und somit Stigmatisierung dieser Menschen zu distanzieren.

ren Teilnehmer*innen und den Leiter*innen der Workshop-Formate gefragt. Auf der zweiten Ebene ist das finale *Produkt* – ein eigens durch die Teilnehmer*innenschaft und Workshop-Leitung erdachter und angefertigter Kurzfilm – und dessen Abgleich mittels Filmsequenzanalyse zu verorten. Eine dritte Ebene ergibt sich aus dem Abschluss des Prozesses durch die *Präsentation und Zirkulation* im Rahmen von Filmpremierer, bei Jugendfilmfestivals, im privat organisierten Rahmen oder gar in einem eigens angemieteten Kino. Auch die Verfolgung, Beobachtung und Interpretation der auf YouTube oder Vimeo hochgeladenen Formate hinsichtlich der entstehenden Kommentare und Debatten sowie der Anzahl von Klicks spielt hier ebenfalls eine Rolle.

Insofern verstehe ich die vorliegende Arbeit als Beitrag zu einer postmigranten Perspektive kultur- und sozialwissenschaftlich-ethnografischer Erforschung medialer Phänomene rund um FluchtMigration. Mit Naika Foroutan verwende ich den Begriff des Postmigranten als subversiven Verweis auf die Neuordnung, Transformation und somit Fluidität des Alten und des Neuen hin zu hybriden und pluralen Formen soziokulturellen Zusammenlebens.¹² Gemäß dieser Perspektive problematisiere ich nachfolgend bestimmte Vorprägungen von Bildern und Sichtbarkeiten des Migrantischen und ihrer Wirkmächtigkeit, die sich in Form der Migrantisierung gesellschaftlicher Akteur*innen offenbart. Entmigrantisierung wissenschaftlicher Erkenntnisgenese sowie die Verunsicherung dichotomer Selbstverständlichkeiten aus Eigen und Fremd stellen daher nicht nur utopische Fernziele, sondern den konkreten Zweck dieser Arbeit dar. Jenseits binärer Lesarten möchte ich daher mittels ethnografischer Methoden und offener Kodierung eine Emanzipation kultur- und sozialwissenschaftlicher Epistemologie mitvorantreiben, die bisher oftmals in der Reproduktion binärer Beschreibungskategorien aus uns und ihnen, den Teilhabenden und den Teilgebenden oder den Integrierten und den zu Integrierenden verhaftet blieb.

Die letztendliche Ausrichtung dieser Arbeit ist nicht nur als Resultat eines kritischen und reflektierenden Blickes auf die Akteur*innen des Feldes und ihre Praktiken des Sichtbarmachens zu verstehen. In der ersten Phase der Ideenfindung und Exposé-Abfassung verortete ich sowohl den methodischen Fokus als auch das erkenntnistheoretische Interesse dieser Arbeit noch vollkommen konträr zu den jetzigen Schwerpunkten:¹³ Basierend auf ersten explorativen Feldaufenthalten sowie der Organisation, Durchführung und Nachbereitung eines eigenen Workshops in Zusammenarbeit mit einem gemeinnützigen Verein verfolgte ich zu Beginn des Forschungsprojektes die Absicht, die Praktiken des Sichtbarmachens *der jugendlichen Fluchterfahrenen* im Rahmen der einzelnen Workshops zu untersuchen. Besonders die fluchterfahrenen Jugendlichen selbst sollten dabei zu Wort kommen.

12 Foroutan 2018, 269.

13 Siehe hierzu Kapitel 6.1.

Hiermit übernahm ich jedoch unhinterfragt die Anspruchshaltungen meines Feldes: Eine meiner leitenden Annahmen war am Anfang der Untersuchung also, dass es per se im Interesse der Betroffenen sei, sich selbst, ihre Erfahrungen der Flucht, der Ankunft in Deutschland, des Spracherwerbs, der Begegnung mit dem kulturell Fremden – kurzum: ihre eigene Perspektive – sichtbar machen zu können. Damit folgte die zunächst geplante Arbeit weitestgehend den Anspruchshaltungen, die einzelne Initiativen, die weiter unten exemplarisch vorgestellt werden, selbst verfolgten.

Dieser Fokus verschob sich während der teilnehmenden Beobachtung und den Gesprächen mit den Beteiligten der einzelnen Workshops: Er bewegte sich weg von den Teilnehmenden hin auf *die Ausführenden und Koordinierenden* der jeweiligen Projekte. Die Arbeit, die diese Akteur*innen leisteten und bis heute leisten, ist zu großen Teilen geprägt von problemfokussierten Wahrnehmungen der Situation fluchterfahrener Menschen aufgrund der von medialen Institutionen und Diskursen produzierten Bilder. Die Solidarisierung mit und die Anerkennung von partizipativen, Ermächtigung und Sichtbarkeit anstrebenden Projekten werde ich in dieser Arbeit keinesfalls in Frage stellen. Nicht als amorphe Masse, als »die Flüchtlinge«, sondern als Individuen gehört und gesehen zu werden, sollte stets ein zentrales Anliegen derjenigen sein, die sich für die Beteiligung fluchterfahrener Akteur*innen an medialer Repräsentationsarbeit einsetzen oder damit gar ihren Lebensunterhalt bestreiten.

Das Engagement, das fluchterfahrene Menschen als Folge des »langen Sommers der Migration«¹⁴ erfuhren, trug jedoch bisweilen auch zu einer Verfestigung und sogar Verstärkung gesellschaftlich konstruierter Hierarchien »zwischen Helfer_innen und den Empfänger_innen«¹⁵ bei.¹⁶ Wenn ein als Gemeinschaft imaginiertes Wir den ebenso soziokulturell¹⁷ konstruierten Anderen eine Stimme gibt und ihnen somit ermöglicht, für sich selbst zu sprechen, so deutet sich ein bestimmtes Selbst- und Fremdverständnis *beider* Gemeinschaften an: Nur durch das Hilfsbedürfnis der fremden Anderen können wir in unserer Hilfsbereitschaft überhaupt erst aktiv werden und uns involvieren. Als illusorisch stellt sich hier eben-

14 Hess, Kasperek, Kron et al. 2017, 6ff.

15 Daphi & Stern 2019, 272.

16 Vgl. Danielzik & Bendix 2016.

17 Mit dem Gebrauch der Begriffszusammensetzung soziokulturell möchte ich im Sinne einer seit den 1980er Jahren stattfindenden Renaissance kultursoziologischer Forschungsperspektiven »die Wechselwirkungen zwischen ›Kulturellem‹ und ›Sozialem‹ – Kultur und Sozialstruktur, Kultur und sozialer Ungleichheit, Kultur und sozialer Bewegung – problematisieren« (Gilcher-Holtey 1996, 112). Hierbei steht besonders mein Vorhaben im Verlauf dieser Arbeit im Zentrum, »die konkreten Bedingungs- und Wirkungsverhältnisse, das Zusammenwirken kultureller, sozialer, ökonomischer und politischer Prozesse in differenzierten Konstellationsanalysen zu entfalten« (ebd.).

falls die Uniformität der Helfenden heraus: Die Motivationen zum Engagement beinhalten eine große Bandbreite Motivation bis hin zur Artikulation einer aktivistischen Gesellschaftskritik.¹⁸ Sie verbindet jedoch, dass sich die Praktizierenden dieses Engagement auf Basis ihrer Involvierung in gemeinsame Akte des Helfens einer Gemeinschaft geteilter Werte wie Nächstenliebe zugehörig fühlen. Erst durch den Glauben ihrer Mitglieder an diese Gemeinschaften und der Zugehörigkeit zu ihnen sowie der impliziten Verpflichtung zu geteilten Werten und ethisch-moralischen Grundsätzen werden sie real.¹⁹

Die Vorstellung, Gesellschaften, Nationen oder Kulturen bestünden aus monolithischen klar voneinander abgrenzbaren Gruppierungen, stellt sich in hoch diversen Gesellschaften wie der deutschen, die der Soziologe Steven Vertovec bereits 2007 als *super-divers*²⁰ beschrieben hatte, als stark vereinfachende und realitätsfremde Fantasie heraus. Sie lassen zudem Überschneidungen von Gruppenidentitäten und Mehrfachzugehörigkeiten²¹ zu ebensolchen außen vor. Die Wirkweisen von als imaginiert enttarnten und doch bis heute handlungsleitenden Kategorien gilt es daher systematisch in Frage zu stellen. Ein solches In-Frage-Stellen bildet den zentralen Ausgangspunkt der von mir in dieser Arbeit unternommenen, problemzentrierten Analyse audiovisueller Repräsentationen sowie ihrer Anfertigung und Rezeption.

Angeregt durch die Auseinandersetzung mit Medien und Migration des Kulturanthropologen und Sozialwissenschaftlers Stefan Wellgraf habe ich medial konstruierte Wirklichkeiten und die ihnen zugrundeliegenden Selbst- und Fremdverständnisse »nicht als gegeben und unveränderlich betrachtet, sondern nach den kulturellen, sozialen und technischen Prozessen gefragt, die ihnen zugrunde liegen.«²² Ich habe also »nicht nach dem Verhältnis von Medien und Wirklichkeit [recherchiert], sondern nach den Prozessen, die den unterschiedlichen medialen Wirklichkeitskonstruktionen zugrunde liegen.«²³ Der Blick auf diese Prozesse der Wirklichkeitskonstruktionen erscheint mir vor allem im Kontext der untersuchten Workshop-Formate relevant: Workshop-Teilnehmer*innen und Workshop-Organisator*innen entstammen unterschiedlichen Milieus, vertreten keine deckungsgleichen Weltbilder, konsumieren unterschiedliche Medien und definieren sich selbst in ihren gesellschaftlich konstruierten Subjektpositionen als Männer/Frauen, Schüler*innen/Lehrer*innen oder Deutsche/Ausländer*innen

18 Daphi & Stern 2019, 274.

19 Siehe hierzu Kapitel 2.3.

20 Vgl. Vertovec 2007.

21 Vgl. Scheer 2014.

22 Wellgraf 2008, 9.

23 Wellgraf 2008, 9.

sehr unterschiedlich. Somit wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit »[...] Wirklichkeit und die Welt als bedeutende – d.h. [sic!] lesbare, verstehbare – als durch gesellschaftliche Prozesse bzw. [sic!] durch Repräsentationspraktiken hergestellt verstanden.«²⁴

Die Erforschung von Kultur und Alltag, in denen die Aushandlung ebensolcher soziokulturellen Subjektpositionen stattfindet, stellt gemeinhin den zentralen Gegenstand der Kulturanthropologie dar. Wolfgang Kaschuba konstatiert, »daß wir im Bereich des ›Kulturellen‹ die Regeln und Praktiken gesellschaftlichen Zusammenlebens auffinden, während wir im Raum des ›Alltägliche‹ die Orte und Situationen sozialen Erlebens beobachten können.«²⁵ Die Bereiche des Alltäglichen und Kulturellen, wie Kaschuba sie hier definiert, stellen auch prägnante Eckpfeiler des Forschungsfeldes der handlungsorientierten Medienarbeit mit fluchterfahrenen Jugendlichen dar.²⁶ Mit Mediatisierung als voranschreitendem Prozess beziehe ich mich in dieser Arbeit zudem auf ein Konzept der Medienreflexion: Konkret wird Mediatisierung in der medienwissenschaftlichen Forschung verstanden als »die Ausrichtung [des] Handelns anderer gesellschaftlicher Akteure an den Gesetzmäßigkeiten und Aufmerksamkeitslogiken des Mediensystems.«²⁷ Bei genauerer Betrachtung erscheinen die beiden Konzepte des Alltags und der Mediatisierung aufs Engste miteinander verwoben: Medial erzeugte Bilder durchdringen Orte und Situationen sozialen Erlebens – den Alltag – und bestimmen maßgeblich, wie wir uns und die Anderen wahrnehmen und denken. Das Alltägliche deutet sich mittlerweile als so umfassend mediatisiert an, dass die Abtrennung alltäglicher Lebensbereiche, die nicht medial geprägt oder mit Medien verwoben sind, unmöglich erscheint²⁸. Alltag stellt sich somit als ein Schnittfeld medienpädagogischer Praxis- und kulturwissenschaftlicher Forschungsfelder heraus. Er stellt den selbstverständlichen Hintergrund dar, vor dem Menschen auf internalisiertes, ohne weiteres verfügbares Wissen im Rahmen »intersubjektiv geteilte[r] Lebenswelten«²⁹ zugreifen. Die Medienwissenschaftler*innen Pentzold, Bischof und Heise betonen jedoch, dass

»[i]m Zuge der Ausdifferenzierung verschiedener gesellschaftlicher Handlungssphären, die durch moderne Kommunikationsmedien zudem orts- und kulturübergreifend verknüpft werden, diese Selbstverständlichkeit allerdings abgenommen [habe].«³⁰

24 Schaffer 2008, 81.

25 Kaschuba 2003 [1999], 115.

26 Siehe hierzu Kapitel 4.

27 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 2.

28 Pentzold, Bischof & Heise 2018, 9.

29 Pentzold, Bischof & Heise 2018, 10.

30 Pentzold, Bischof & Heise 2018, 10.

Genauso wenig wie von einzelnen Kulturen ausgegangen werden kann, die lange in der Kultur- und Sozialanthropologie selbst als statische, voneinander klar abgetrennte und dadurch höchst problematische Konstrukte (wie die *deutsche* Kultur) gedacht wurden,³¹ kann im Kontext akteurszentrierter Ethnografien die Rede von *dem* Alltag sein. Im Sinne eines gleichzeitig-ungleichzeitigen³² Alltagsverständnisses gehe ich in dieser Arbeit daher grundsätzlich von verschiedenen, parallel zueinander existierenden und medial verbundenen Alltagsformen aus. Sie werden durch spezifische Formen der Nutzung, Aneignung und Rezeption von Medien maßgeblich strukturiert, miteinander verbunden und gleichzeitig voneinander abgetrennt. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werde ich ebendiese Agenden konkret benennen und auf ihre bisweilen spannungsreiche und widersprüchliche Bezugnahme zu dominanten Diskurspositionen hin untersuchen. Hierbei beziehe ich mich als Grundlage auf die mediale Konstruktion von »Wellen, Strömen und Fluten«³³ bestehend aus amorphen Menschenmassen fluchterfahrener Akteur*innen.

Nachfolgend lege ich mittels einer zeitgeschichtlichen Einordnung des Jahres 2015 meine Zugänge als Kulturanthropologe zum Forschungsfeld medialer Repräsentationen rund um Phänomene der FluchtMigration dar. Anschließend skizziere ich in groben Zügen die Entstehung einer alltagshumanitaristisch³⁴ geprägten Willkommenskultur mithilfe einiger konkreter Beispiele. Im weiteren Verlauf des ersten Kapitels beschreibe ich zudem in zwei Unterkapiteln zentrale theoretische und methodische Konzepte sowie Begrifflichkeiten und Programmatiken. Im zweiten Kapitel werde ich zentrale Lesarten einer Herstellung von Sichtbarkeit vorstellen, die für die nachfolgend dargelegte Analyse prägend sind. Das dritte Kapitel dieser Arbeit dient der Klärung gewisser Parallelen und Unterschiede ethnologischer und pädagogischer Disziplinen im Umgang mit audiovisuellen Medien in Forschung und Praxis. Diese Klärung nehme ich sowohl anhand einer fachgeschichtlichen Rückschau in beide Fachbereiche als auch durch ausgewählte Fallbeispiele pädagogischer und ethnografischer Medienarbeit vor.

Das folgende, empirisch unterfütterte Methodenkapitel markiert den Übergang hin zu Analysen und Ergebnissen meiner Forschung. Es stellt zudem anhand konkreter Fallvignetten die Elemente einer multi-methodischen Ethnografie vor. Diese Vorstellung ergänze ich im zweiten Teil des vierten Kapitels mit einer kompakten Vorwegnahme analytischer Ergebnisse aus dem Feld. Hiermit beabsichtige ich, das starre Gerüst aus Forschungsstand, Theorie, Methoden, Empirie und Analyse zum Wohle einer anschaulichen Exemplifizierbarkeit des gewählten *Mixed-Method Approaches* zu durchbrechen. Nachfolgend gehe ich in einem fünften

31 Siehe hierzu Kapitel 3.1.

32 Vgl. Bloch 1985.

33 Vgl. Schönhofer 2020.

34 Vgl. Richey 2018.

Kapitel dazu über, meine einzelnen Fallstudien vorzustellen und deren Auswahl zu beschreiben: Hierzu zeichne ich, dem zeitlichen Verlauf meiner Forschung folgend, bereits erste Analysekriterien und Entscheidungsparameter im Verhältnis zum Feld und seinen Akteur*innen nach.

Die Vorhaben der einzelnen Formate auf der einen, sowie die individuellen, persönlichen Ansprüche der Durchführenden auf der anderen Seite spielen im nachfolgenden, sechsten Kapitel eine zentrale Rolle. Diese Auseinandersetzung biete ich in fachtheoretische Debatten rund um Partizipation, Repräsentation und Dekonstruktion ein. Auch durch die Akteur*innen selbst kommunizierte Limitierungen und Möglichkeitsräume des eigenen Arbeitsalltages finden Erwähnung. Hierauf aufbauend spitze ich im siebten Kapitel meine analytischen Auseinandersetzungen mit der Herstellung von Sichtbarkeit als zentralem Topos der Bemühungen von Koordinierenden und Mitarbeitenden in den untersuchten Projektformaten zu. Die Strategien des Sichtbarmachens unter Heranziehung thematischer Vorgaben oder im Rahmen thematischer Findungsphasen zu Beginn oder vor dem Workshop werden hier genauer durchleuchtet.

Die weiter oben bereits angesprochene Beschaffenheit eines möglichen Sichtbarkeitsregimes findet im achten Kapitel Erläuterung. Durch die erneute Bezugnahme auf die Ebenen der Produktion, der Rezeption und der Distribution audiovisueller Medien lege ich eine analytische Zusammenschau meiner Deutungen und Interpretationen von Bemühungen des Sichtbarmachens und ihren Ergebnissen dar. Im hieran anschließenden Kapitel der Schlussbetrachtung resümiere ich die Ergebnisse meiner Studie und werfe den Blick in angrenzende Disziplinen und mögliche Anschlussfähigkeiten meiner Forschungsarbeit.

2.2 Zugänge zum Forschungsfeld: 2015 – das Jahr der Flüchtlingskrise?

Das Jahr 2015 war sowohl in Deutschland als auch in Europa und der Welt allgemein von einer Reihe besonderer, tragischer Ereignisse geprägt: Zu Beginn des Jahres erregte der Anschlag auf die Pariser Zeitschrift »Charlie Hebdo« mit zwölf Todesopfern Aufsehen. Weit aus mehr Menschen – laut unterschiedlicher Quellen sollen es bis zu 10 000 gewesen sein – kamen im April in Nepal bei einem Erdbeben der Stärke 7,8 auf der Richter-Skala ums Leben.³⁵ Dramatische Bilder eingestürzter, jahrtausendealter Tempelbauten, umrahmt von aufeinandergestapelten Leichen, gingen um die Welt. Die reine Größenordnung des Leids, der Zerstörung und der

35 <https://www.spiegel.de/panorama/nepal-acht-millionen-menschen-von-erdbeben-betroffen-a-1030995.html>, zuletzt aufgerufen am 14. Oktober 2021.

Toten in Nepal hielt sich jedoch angesichts einer anderen, viel näher an der europäischen Komfortzone befindlichen und dadurch immer wieder als dringlicher eingestuften humanitären Katastrophe nicht lange im flüchtigen, massenmedialen Fokus.

Laut dem EASY-System – einer IT-Anwendung zur Erstverteilung der Asylberechtigenden auf die Bundesländer, entwickelt durch und angewandt vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) – wurden im Jahr 2015 ca. 1,1 Millionen Zugänge von Asylsuchenden in der Bundesrepublik Deutschland registriert.³⁶ Die umfangreiche Fluchtbewegung der Menschen wurde »Flüchtlingswelle«, «-strom», «-krise» oder gar «-lawine» geheißen. Diese historisch erwachsenen³⁷ Wortschöpfungen trugen mit dazu bei, dass während der FluchtMigrations-Bewegungen des Jahres 2015 in Richtung der immer stärker gesicherten Außengrenzen der »Festung Europa«³⁸ bestimmte Ängste geschürt werden. Frühzeitig wiesen sowohl Wissenschaftler*innen als auch Mitglieder aktivistischer Kollektive auf die problematische Verwendung solcher Begrifflichkeiten hin.³⁹

Der Sommer 2015 mit seinen Ereignissen wurde von medialen Kanälen vielfältig thematisiert und aufgegriffen. Ob in den Polittalks der öffentlich-rechtlichen Sender,⁴⁰ im allsonntäglichen »Tatort«⁴¹ oder in Beiträgen bekannter Magazine

36 <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2016/01/asylantraege-dezember-2015.html>, zuletzt aufgerufen am 15. Oktober 2021. Bei den EASY-Zahlen sind Fehl- und Doppelerfassungen wegen der zu diesem Zeitpunkt noch fehlenden erkennungsdienstlichen Behandlung und der fehlenden Erfassung der persönlichen Daten nicht ausgeschlossen.

37 Vgl. Falk 2010.

38 Dieser seit den napoleonischen Kriegen des frühen 19. Jahrhunderts verwendete Begriff gelangte sowohl während der Zeit des 2. Weltkrieges als auch im Rahmen der EU-Wirtschaftspolitik zu ambivalenter Bekanntheit. Im Rahmen der Ereignisse des Sommers 2015 wurde sowohl von politisch linken, aktivistischen Gruppierungen wie dem No Border Netzwerk oder Pro Asyl als auch von patriotisch-nationalistischen Bewegungen im Kontext von Pegida immer wieder genutzt. Seine Verwendung soll im Kontext dieser Arbeit weder für die eine noch die andere Seite Partei ergreifen. Vielmehr soll durch die Verwendung des Begriffes auf die ambivalente Bezugnahme ebensolcher Termini im Diskurs um Flucht und Migration hingewiesen werden, die Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten aufzeigen.

39 <https://neusprech.org/fluechtlingsstrom/>, zuletzt aufgerufen am 15. Oktober 2021. Auch der Migrationsforscher Mark Terkessidis hat in seinem 2004 erschienenen Buch »Die Banalität des Rassismus« darauf hingewiesen, dass generalisierende Terminologien wie Ausländer- oder Fremdenfeindlichkeit aufgrund ihrer Ungenauigkeit wieder institutionelle Rassismen reproduzieren, die auf längst überholten Trennlinien des Wir und die Anderen beruhen (vgl. Terkessidis 2004, 14f.).

40 Vgl. Göbel 2017.

41 Als Beispiele für die stereotypische Rezeption von vor allem geflüchteten jungen Männern im »Tatort« ist die Episode »Wacht am Rhein« mit Erstausrahlung am 15. Januar 2017 oder die Episode »Land in dieser Zeit« mit Erstausrahlung am 08. Januar 2017 zu nennen. Zu

und Tageszeitungen⁴² – das dominante, allseits bekannte, bereits über Jahrzehnte hinweg kultivierte Bild des jungen muslimischen Mannes, der kein Interesse am Erlernen der deutschen Sprache hat, seine religiösen Anschauungen zunehmend radikalisiert, Frauen als minderwertige Objekte betrachtet und Geld illegalerweise durch Drogenhandel verdient, stellte sich erneut als Bestseller medialer Repräsentationen von Akteur*innen der FluchtMigration heraus. Bestimmte visuelle Darstellungen – wie das mit geflüchteten Menschen überfüllte Schiff, das hilflos und ohne potentiellen Zielhafen auf dem Mittelmeer umhertreibt⁴³ – waren und sind ebenfalls besonders markant vertreten. Diese Bilder stellen jedoch keine neue Entwicklung der letzten Jahre dar, sondern speisen sich aus gewissenhaft eintrainierten, essentialisierenden und der Kolonialgeschichte entspringenden Konstruktionen der Repräsentationen vom unbekanntem Anderen.⁴⁴

Parallel manifestierte sich neben den metaphorischen Narrativen des Stroms und der Flut in der Berichterstattung eine ebenso flutähnliche Menge von Abhandlungen über FluchtMigration in unterschiedlichen medialen Formaten, so die Kommunikationswissenschaftlerin Frederike Herrmann:

»Im Herbst 2015 entsteht in den deutschen Medien ein stetig fließender Strom: Tagtäglich erscheinen auf allen Kanälen zahllose Beiträge zur sogenannten Flüchtlingskrise an prominenter Stelle. Das Thema beherrscht die aktuellen Debatten, wird in Talkshows endlos variiert. Niemand, der auch nur entfernt am Zeitgeschehen teilnimmt, kann dem entkommen.«⁴⁵

Neben der vermeintlichen Flut an Menschen hatten Medienkonsument*innen es also parallel mit einer Informations- sowie Daten- und Bilderflut zu tun. Stark stereotypisierende Repräsentationen etablierten folglich alltägliche Sichtbarkeiten von Subjekten und Akteur*innen der FluchtMigration. Die Darstellungsstrategien von Menschen mit Migrations- und/oder Fluchterfahrung in medialen Repräsentationen strukturiert und prägt maßgeblich deren öffentliche Wahrnehmungen, so der Medienwissenschaftler Heinz Bonfadelli:

»Die Texte und Bilder, welche die modernen Massenmedien von den Ausländern, Asylsuchenden und Migranten [...] tagtäglich vermitteln, strukturieren rezipientenorientiert Vorstellungen in Form von kognitiven Stereotypen und verfestigen sich zu affektiv aufgeladenen *Vorurteilen*, welche sich [die] Bevölkerung von den

umfangreicheren Auseinandersetzungen zur Darstellung des Fremden/Anderen im »Tatort«
siehe Ortner 2007 und Walk 2011.

42 Vgl. Bischoff 2016.

43 Brandes 2011, 7.

44 Vgl. Hall 2013 [1997], 31ff.

45 Vgl. Herrmann 2016.

gesellschaftlichen Minoritätsgruppen macht. Und diese steuern wiederum allfällige diskriminierende Verhaltensweisen« [Hervorh. i. O.].⁴⁶

Wirklichkeiten und die kulturell tradierte Art, wie sie von Individuen und Kollektiven als solche wahrgenommen werden, können also allein in Verbindung mit den vorherrschenden medialen Konsummustern gedacht und verstanden werden. Dominante Sichtweisen auf Migrant*innen werden durch das bewusste Hervorheben und Verschleiern⁴⁷ bestimmter Aspekte von Migration soziokulturell konstruiert.⁴⁸ Die Kulturanthropologin Christine Bischoff etablierte für diese Prozesse des (Un-)Sichtbarmachens und der bewussten Einflussnahme auf die Art und Weise, wie Gesehenes wahrgenommen und bewertet wird, den Begriff *Blickregime der Migration*. Simon Göbel, Europäischer Ethnologe und Fluchtforscher, zeigte unter Einbeziehung der *Cultural Studies* im Rahmen einer kritischen Analyse von politischen Talkshows, dass in der Art des Diskurses über FluchtMigration neokoloniale Imaginationen wirkmächtig werden: Die dichotomen Erzählweisen über fluchterfahrene Menschen in Kategorien wie faul und produktiv, gut und schlecht oder integriert und asozial produzieren polarisierte Vorstellungen von der Lebenswelt geflüchteter Menschen in Deutschland. Sie spiegeln hegemoniale Diskurspositionen und koloniale Kontinuitäten wider, so Göbel.⁴⁹

Begegnungen mit dem vermeintlich Fremden waren und sind nur selten auf der Ebene persönlicher, zwischenmenschlicher Interaktionen zu verorten. Schon der Soziologe Georg Simmel hatte ebendiese Begegnung bereits 1908 als vielmehr von sozial konstruierter anstatt von geografisch existierender Distanz geprägt beschrieben.⁵⁰ Sie rühren bis heute, wie oben beschrieben, eher von einem stetigen Anstieg der medialen Beiträge über Flucht und Migration in Deutschland her. Direkte, zwischenmenschliche Begegnungen mit als fremd deklarierten Menschen spielen hierbei keine Rolle.

46 Bonfadelli 2007, 97.

47 Ein Beispiel für bewusstes Hervorheben und Verschleiern von Aspekten der FluchtMigration wäre der von Francesca Falk behandelte Topos der Invasion: Obwohl die meisten FluchtMigrant*innen in Länder außerhalb Europas migrieren und somit besonders für bereits ökonomisch schwächere und politisch instabilere Länder Probleme kreieren, wird basierend auf Bildern von überfüllten Booten die Gefahr der Invasion an den Außengrenzen Europas oder der Überfremdung durch Ströme, Wellen und Fluten überhaupt erst medial konstruiert. Vgl. Falk 2010; Schönhofer 2020.

48 Bischoff 2016, 14; beispielhaft zu nennen sind hier erneut oben genannte Darstellungsstrategien der Masse und des Stroms, die keine differenzierte Sichtweise auf die höchst heterogene Zusammensetzung der als uniform und monolithisch konstruierten gesellschaftlichen Gruppe der FluchtMigrant*innen zulassen.

49 Göbel 2017, 61, 66, 70.

50 Simmel 1908, 511.

2.3 Gegenstimmen: »Willkommenskultur« und »der lange Sommer der Migration«

Gewissermaßen als Pendant zu diesen Tendenzen des medialen Mainstreams etablierten sich Alternativentwürfe eines über fluchterfahrene Menschen Sprechens. An zentralen Schauplätzen der Ankunft von FluchtMigrierenden organisierte sich zivilgesellschaftliches Engagement. Als Folge bildeten sich Solidarisierungen durch Privatpersonen, Vereine, Institutionen und öffentliche Einrichtungen. »Willkommenskultur« sollte wenige Monate später das Schlagwort dieses kollektiven Engagements werden: Unter diesem Begriff kamen »viele Menschen in Kontakt, die einander unter anderen Umständen nicht begegnet wären oder nur schwerlich miteinander eine Ebene gefunden hätten.«⁵¹ Entgegen medialer Darstellung entwickelte sich dieses Engagement jedoch nicht als neues Phänomen aufgrund des als krisenhaft deklarierten Zuzugs flüchtender Menschen. Das Engagement der zivilgesellschaftlichen Akteur*innen speiste sich vielmehr aus historisch erwachsenen Traditionen des Helfens und Sich-Solidarisierens eines wohlhabenden Nordens mit dem hilfsbedürftigen Süden⁵²: Die Soziologinnen Priska Daphi und Verena Stern sprechen als Pendant zum Begriff der Flüchtlingswelle von einer *Engagementwelle*. Sie beziehen sich auf die Etablierung von Organisationen wie Pro Asyl in den 1970ern, um aufzuzeigen, dass auch unter dem Deckmantel des Begriffs der Willkommenskultur bereits bestehende Formen des Engagements – wenn auch in neuer, nie dagewesener Intensität und Bandbreite⁵³ – medial neu inszeniert und dramatisiert wurden.⁵⁴ Während im Jahr 2015 besonders euphorisch und solidarisch über die Helfenden berichtet wurde, wandelte sich 2016 das Bild hin zu einer Darstellung von Überforderung, Frustration und Überlastung der Helfer*innen. Dies unterstreicht besonders der krisenhafte Charakter des allgemein praktizierten, medialen Sprechens über FluchtMigration.⁵⁵

Als Gegenstück zu dystopischen Begriffen wie Krise, Strom und Flut etablierten kritische Migrationsforscher*innen das Sprechen über einen »langen Sommer der Migration.«⁵⁶ Bereits seit Jahren unternehmen wissenschaftlich-aktivistische Verbände den Versuch, Migration stringenter aus der Perspektive der Migration zu erforschen⁵⁷ oder, gar noch radikaler, die Migrationsforschung zu ent-

51 Tietje, Dinkelhaker & Huke 2021, 8.

52 Vgl. Wallerstein 2006.

53 »Fast zehn Prozent der Bevölkerung waren in den Jahren 2015 und 2016 in diesem Bereich engagiert – wenn Spenden in das Engagement miteinberechnet werden, schätzen die Beteiligten sogar auf die Hälfte bis zu zwei Drittel der Bevölkerung« (Daphi & Stern 2019, 266).

54 Vgl. Daphi & Stern 2019, 268f.

55 Daphi & Stern 2019, 271.

56 Vgl. Hess, Kasperek, Kron et al. 2016.

57 Vgl. Hess 2010.

migrantisieren⁵⁸ mit dem Ziel, Gesellschaftsforschung zu migrantisieren.⁵⁹ Göttinger Studierende der Kulturanthropologie etwa gestalteten zusammen mit Akteur*innen der FluchtMigration die Wanderausstellung »yallah?! Über die Balkanroute« und trugen Materialien in Form von Audio-, Video- und Fotoaufnahmen sowie Interviews und Gedichten zusammen. »Perspektiven der Geflüchteten«, deren Fluchtwege sie über die sogenannte Balkanroute nach Deutschland führten und die »in der Ausstellung [...] durch ihre eigenen Werke zu Wort« kamen, standen hierbei laut Website im Zentrum.⁶⁰ Die Kulturanthropolog*innen Gilles Reckinger und Diana Reiners präsentierten in ihrer Ausstellung »Bitter Oranges – African migrant workers in Calabria« Fotografien und Interviewausschnitte aus Begegnungen und Gesprächen mit Pflücker*innen auf den Orangenplantagen Süditaliens. Unter der Leitfrage »How can people whose voice is continuously excluded from public discourses make themselves heard?«⁶¹ verfolgten Reckinger und Reiners zusammen mit der luxemburgischen Fotografin und Sozialwissenschaftlerin Carole Reckinger das Ziel, alternative Sichtweisen auf FluchtMigration und ihre Akteur*innen gemeinschaftlich zu etablieren. Neue Ansätze des Umgangs mit fluchtmigrantischen Strategien des (Über-)Lebens sowie deren (Un-)Sichtbarkeit und (Nicht-)Hörbarkeit in europäischen Gesellschaften etablierten sich: Die Erziehungswissenschaftlerin Frauke Schacht schlug »die Idee einer *kontrapunktischen* Perspektive [...] [vor], die in Anlehnung an Edward Said hegemoniale Diskurse *gegen den Strich liest* [Hervorh. i. O.]«⁶² Im Zentrum steht hierbei erneut der Anspruch, »Erzählungen jenseits eurozentrischer Deutungen sicht- und erzählbar zu machen und die Deutungshoheit in bisherigen Repräsentationsverhältnissen gewissermaßen umzukehren.«⁶³

Neben solchen aktivistisch-ko*laborativ motivierten Forschungsarbeiten etablierten sich auch Projekte außerhalb universitärer Wissensproduktion: Journalist*innen, Medien- und Theaterpädagog*innen, Filmemacher*innen, Medienkünstler*innen oder Schriftsteller*innen und Publizist*innen stießen Formate

58 Die Entmigrantisierung von Migrationsforschung geht von der Annahme aus, dass Migrationsforschung als solches bereits durch die Benennung ihres Forschungsgegenstandes – der Migration – und dessen Subjekten – den Migrant*innen – zu einer Verfestigung gesellschaftlicher Dualismen im Sinne des Wir und die Anderen beiträgt. Sie tut dies in einer Zeit, in der super-diverse (Vertovec 2007) und transkulturelle (Welsch 2000) Verflechtungen derartige, binäre Sichtweisen auf Zugehörigkeiten zu längst ausgedienten Konzepten wie Nationalität, Religionszugehörigkeit oder gar regional begrenzten Kulturkreisen erklären.

59 Vgl. Bojadžijev & Römhild 2014.

60 <http://yallah-balkanroute.uni-goettingen.de/yallah-balkanroute/ueber-die-ausstellung/>, zuletzt aufgerufen am 14. Oktober 2021.

61 <https://bitter-oranges.com/about/>, zuletzt aufgerufen am 15. Oktober 2021.

62 Schacht 2019, 118.

63 Schacht 2019, 118.

an, die sich ähnlichen Zielsetzungen verschrieben hatten. Zu nennen wären hier beispielshalber die Münchner Zeitung »Neuland«, die sich als »Sprachrohr für geflüchtete Menschen und MigrantInnen«⁶⁴ versteht. Erwähnung muss hier auch das ebenfalls in München beheimatete »Kino Asyl«-Festival finden, das »während Filme aus verschiedenen Kulturen präsentiert werden [...], das Kennenlernen der deutschen Kultur und der Kultur des jeweiligen Gegenübers«⁶⁵ fördern möchte. Das 2015 gegründete und in Berlin beheimatete »The Poetry Project« organisiert Workshops für jugendliche Fluchterfahrene, in denen sie gemeinsam in Schreibgruppen mehrsprachig Lyrik-Projekte verwirklichen. Ziel ist es, »ihnen zuzuhören und den Blick für sie zu öffnen. Nicht über sie [zu] berichten, sondern eine Plattform [zu] bieten für ihre eigenen vielfältigen Stimmen.«⁶⁶ Tagungsformate wie die im September 2016 in Frankfurt a.M. abgehaltene Zukunftswerkstatt »Film, Flucht und Interkultur«⁶⁷ versammelten Künstler*innen, Aktivist*innen, Filmemacher*innen, Pädagog*innen sowie Forschende und Akademiker*innen aus verschiedensten (außer-)universitären Kontexten, um Best-Practice-Beispiele fluchtbezogener, akteurszentrierter Filmprojekte zu präsentieren und in Austausch zu bringen.

2.4 Filmworkshops für fluchterfahrene Jugendliche als Forschungsfeld

Im Rahmen dieser Arbeit habe ich mich dafür entschieden, besonders Workshop-Formate zu untersuchen, in denen sich jugendliche Fluchterfahrene unter Anleitung von Medienpädagog*innen und Filmemacher*innen der Produktion audiovisueller Medien widmeten. Menschen müssen sich im Prozess des Filmemachens verständigen und organisieren, um Aufgabenbereiche zu verteilen. Akte des Kommunizierens, Interagierens, Delegierens und Moderierens, aber auch des Kritisierens, Kompetitierens und Intrigierens finden rund um die Kamera zwischen darstellenden, filmenden und Regie führenden Akteur*innen statt.

Die Kamera verstehe in dieser Arbeit, angelehnt an Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie, als Aktant mit eigener *Agency*. Sie entfaltet *gemeinsam* mit den Filmschaffenden in netzwerkartigen Handlungszusammenhängen⁶⁸ ihre ganz eigene Handlungsträgerschaft. Rezente Forschungen aus der Visuellen Anthropolo-

64 <https://neulandzeitung.com/dassindwir/>, zuletzt aufgerufen am 14. Oktober 2021.

65 <https://www.kinoasyl.de/profil/>, zuletzt aufgerufen am 14. Oktober 2021.

66 <https://thepoetryproject.de/category/ueber-uns/>, zuletzt aufgerufen am 15. Oktober 2021.

67 <https://www.bpb.de/presse/231412/film-flucht-und-interkultur>, zuletzt aufgerufen am 15. Oktober 2021.

68 Vgl. Latour 2007. Siehe hierzu Kapitel 4.4 sowie Kapitel 9.1.

gie weisen ähnliche Stoßrichtungen in ihren Analysen auf. Sie schreiben der Kamera eine zentrale Rolle bei der Differenzierung von kulturell geprägten Wahrnehmungskategorien zu:

»The camera can also act as a mediator between people and their different ways of perceiving. Finally, we see the camera as a context-triggering device that can unsettle deep-seated cultural ways of seeing and understanding.«⁶⁹

Die Fokussierung von Handlungskomplexen zwischen Kamera, Filmenden, Gefilmten, Regisseur*innen und pädagogisch-didaktischem Personal der Workshops machte es mir möglich, aus dem Feld heraus relevante, analytische Kategorien herauszuarbeiten. Da ich Workshops als Felder der kulturellen Produktion⁷⁰ von (Un-)Sichtbarkeiten verstehe, sehe ich Dichotomien wie sichtbar/unsichtbar oder aktiv/passiv sowie die Grenzziehungen zwischen diesen dichotomen Differenzkategorien weniger als gegeben, sondern vielmehr als immer wieder neu auszuhandeln an. Mit Sabine Hess und Vasilis Tsianos möchte ich in diesem Zusammenhang ein praxeologisches Verständnis von Grenze in meine Arbeit einführen. Dieses Verständnis ist maßgeblich definiert von »unmerklichen Politiken der Flucht, die Flucht zu binden, sie zu regulieren, und in Bahnen zu lenken.«⁷¹

Vorarbeiten der kritischen Migrationsforschung konnten zudem aufzeigen, dass Menschen mit Fluchterfahrung durchaus Strategien entwickeln, um Handlungsfähigkeit für sich zu beanspruchen. Die Kulturanthropologin und Migrationsforscherin Sabine Hess legte in ihren Vorarbeiten zur *Grenzregimeanalyse* dar,

»wie die Akteure in diesem vermachteten Terrain agieren, welche Taktiken und Listen sie entwickeln, um ihren Lebensvorstellungen und Utopien etwas näher zu kommen, und wie sie hierbei die Grenze selbst ko-produzieren.«⁷²

Praktiken des Sichtbarmachens in Form von »hegemonialen Subjektivierungsweisen, die durch repressive Regime der Repräsentation [...] zählbar, planbar und regierbar gemacht werden [sollen]«,⁷³ sind ein essentielles Instrument des von Hess und Tsianos herausgearbeiteten, sich an Michel Foucaults Theorie der Governmentalität orientierenden Regieren von Grenzen.

Obwohl in Deutschland Filmworkshops für beinahe alle Altersgruppen angeboten wurden und werden, fiel die Wahl der Zielgruppe von Teilnehmenden auf die als *Digital Natives* bezeichneten Jugendlichen. Da sie »mit den neuen Informations-

69 Otto, Suhr, Crawford et al. 2018, 307.

70 Vgl. Bourdieu 1983a.

71 Hess & Tsianos 2010, 249.

72 Hess 2012, 12f.

73 Hess & Tsianos 2010, 248f.

und Kommunikationstechnologien aufgewachsen sind, d.h. diese vom Anfang ihres Lebens an als selbstverständlichen Bestandteil ihrer medialen Umwelt erlebt haben«⁷⁴ und dadurch

»mit dem frühen und selbstverständlichen Aufwachsen in den digitalen Medienwelten auch – gegenüber anderen Alterskohorten – [über] quasi-natürlich einverleibte Zugangs-, Umgangs- und Ausdrucksformen zu diesen scheinbar unendlichen virtuellen Parallelwelten«⁷⁵

verfügen, standen jugendliche Fluchterfahrene als Zielgruppe von Beginn an im Zentrum der Arbeit. Sie sind aufgrund von Instagram- und Snapchat-Vorerfahrungen routiniert in der Begegnung und dem Umgang mit Kameras. Ihr Alltag wird durch medial produzierte Bilder auf sozialen Medien sehr viel umfangreicher durchdrungen und strukturiert, als dies bei anderen Altersgruppen der Fall ist. Die Darstellungsweisen dieser audiovisuellen Alltagszeugnisse in Form von sog. Insta-Stories oder Facebook-Postings sind jedoch starken Formatierungen unterworfen: Einerseits limitieren die Vorgaben der einzelnen Plattformen hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer Erscheinung die jeweiligen Beiträge. Andererseits schränken sich die Jugendlichen selbst ebenfalls aktiv hinsichtlich vorherrschender Inhalte, Themen und der gewählten Bildausschnitte ein. Der Kulturwissenschaftler Christian Ritter hat im Kontext seiner Studie zu postmigrantischen Balkanbildern in der Schweiz herausgearbeitet, dass adoleszente, migrantisierte Mediennutzer*innen die eigene Identität oftmals durch Symboliken der Zugehörigkeit zu etwa nationalen, oder anderen imaginierten Gemeinschaften auf sozialen Medien ausdrücken.⁷⁶ Die Reflexion und Dekonstruktion dieser vorherrschenden Darstellungsregime wird jedoch nur selten umfangreich reflektiert, so die Kommunikationswissenschaftlerin Elke Grittmann:

»Gerade die Darstellung von Personen in fotografischen und filmischen Bildern [...] wird aufgrund des ihnen zugeschriebenen Wirklichkeitsbezugs als Bestandteil alltäglicher Lebenswelt wahrgenommen. Die dadurch erzeugten oder reproduzierten Wissensordnungen bleiben meist unhinterfragt.«⁷⁷

Laut den Medienpädagogen Peter Holzwarth und Horst Niesyto sprechen »Bilder, Symbolmuster und Mythen [...] gerade Jugendliche in ihrer Suche nach Orientierung und Sinn an [...]«⁷⁸ Sie sind somit weitaus größeren Entgrenzungen und

74 Süss, Lamper & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 3.

75 Ferchhoff & Hugger 2014 [2010], 253.

76 Vgl. Ritter 2018.

77 Grittmann 2018, 192.

78 Holzwarth & Niesyto 2008, 1.

Überschneidungen von Aspekten ihres Alltages ausgesetzt als andere Altersgruppen.

Pierre Bourdieu und seine praxistheoretischen Arbeiten offerieren laut der Soziologin und Migrationsforscherin Magdalena Nowicka »[the possibility] to explore the dynamics of power relations, ethnic hierarchy building and mechanisms of exclusion involved in intercultural contact.«⁷⁹ Besonders mit der Lesart eines Feldes kultureller Produktion offerierte mir Bourdieu die Möglichkeit, wechselseitige Verbindungen zwischen einzelnen, unterschiedlich machtvollen und zum Teil im eigentlichen humanitaristischen Projekt des Sichtbarmachens unsichtbaren Akteur*innen und ihren unterschiedlichen Formen des Kapitals greifbar zu machen:

»The science of the literary field is a form of analysis *situs* which establishes that each position – e.g. the one which corresponds to a genre such as the novel or, within this, to a sub-category such as the ›society novel‹ [...] – is objectively defined by the system of distinctive properties by which it can be situated relative to other positions; that every position, even the dominant one, depends for its very existence. And for the determinations it imposes on its occupants, on the other positions constituting the field; and that the structure of the field, i.e. of the space of positions, is nothing other than the structure of the distribution of the capital of specific properties which governs success in the field and the winning of the external or specific profits (such as literary prestige) which are at stake in the field. [Hervorh. i. O.]«⁸⁰

Die Produktionsverhältnisse medialer, fluchtmigrantischer Repräsentationen werden so – wie in Bourdieus Beispiel die Hervorbringung literarischer Werke – in Zusammenhang mit dem medialen Diskurs des Jahres 2015 deut- und analysierbar. Bourdieus Konzeptionen von kulturellem, symbolischem und sozialem Kapital sind hier hilfreich: Gesellschaftliche Akteur*innen sind mit ihnen in unterschiedlichem Ausmaß ausgestattet.⁸¹ Diese Ausstattung prägt die mediale Sicht- und Hörbarkeit von gesellschaftlichen Gruppierungen maßgeblich.⁸² Für die analytische Annäherung an Filmworkshop-Formate für fluchterfahrene Jugendliche und deren filmische Produkte sind sie somit ebenfalls relevant. Dominante und dominierte Positionen im Diskurs um FluchtMigration und dessen medialer Repräsentation sind so stets miteinander verbunden.

So können die entstandenen filmischen Formate nicht nur inhaltlich und ästhetisch analysiert werden. Neben dem Endprodukt des Workshops lassen sich auch Fragen nach Verläufen der Produktion und Rezeption des filmischen Ergebnisses

79 Nowicka 2015, 94.

80 Bourdieu 1983a, 312.

81 Bourdieu 1983b, 183ff.

82 Bourdieu 2013 [1987], 171ff.

als analytische Kategorien etablieren. Zusätzlich zum Prozess des Filmemachens und dem entstandenen Ergebnis rückt die Rezeption auf YouTube-Kanälen oder bei Filmpremieren in den Fokus. Dem kanadischen Soziologen Erving Goffman folgend gehe ich zudem davon aus, dass Projekte koordinierende und Workshops organisierende Akteur*innen aus bestimmten, weiter unten dargelegten Motivationen heraus ihr Handeln performativ darstellen und rechtfertigen müssen. Die Anerkennung ihrer Bestrebungen des Sichtbar- und Hörbarmachens von subalternen Positionen im medialen Diskurs rund um FluchtMigration als humanitaristisch oder philanthrop legitimiert die Produktion von Sichtbarkeit migrantisierter Akteur*innen. Diese Annahme stellt sich bei genauerer Betrachtung jedoch als vereinfachend heraus. Johanna Schaffer beschreibt Sichtbarkeit vielmehr als toposartigen Allgemeinschauplatz in der politischen Rede und konstatiert hierzu:

»Sichtbarkeit ist in den letzten drei Jahrzehnten zu einer zentralen Kategorie oppositioneller politischer Rhetorik aufgestiegen, ihr Gebrauch allerdings verwischt zumeist die komplexen Prozesse, die sich im Feld der Visualität zwischen dem Zu-Sehen-Geben [...], dem Sehen, und dem Gesehen werden herstellen.«⁸³

Durch die Herstellung von Sichtbarkeiten findet also auch immer die Reproduktion von Machthierarchien statt. Ein Regieren der Migration, wie es die Soziologen Vassilis Tsianos und Serhat Karakayali in ihrem 2008 erschienenen Beitrag benannt haben,⁸⁴ geschieht demnach nicht nur an den Außengrenzen der Europäischen Union. Vielmehr fußt dieses Migrationsregime auf »routiniert eingespielte[n] mediale[n] Erregungskurven«,⁸⁵ die durch die Mitte unserer Gesellschaft verlaufen. Der Kulturanthropologe Ove Sutter konnte in seinen Arbeiten zu präfigurativen Politiken des Helfens aufzeigen, dass auch die auf der Grundannahme des Leidens der Anderen basierenden Praktiken des Helfens zivilgesellschaftlicher Akteur*innen ambivalent erscheinen:⁸⁶ Während Helfende durch ihr Engagement zur Verbesserung der Situation fluchterfahrener Menschen beitragen wollten und weiterhin wollen, tragen sie gleichzeitig zum Regieren der Migration bei. Die geteilten Problemverständnisse, die diese Akteur*innen mit ihren Antagonist*innen politischer Parteien der neuen Rechten Europas eint, beruhen jedoch vielmehr auf medialen Kommunikationskanälen und kommunizierten, staatlich verordneten Maßnahmen als auf dem eigentlichen Austausch mit fluchterfahrenden Akteur*innen. Die hiervon geprägten Selbstverständnisse und daraus resultierende Handlungsmaximen einer heterogenen Gruppe von Medienpädagog*innen, Filmemacher*innen, Aktivist*innen und Philantrop*innen, denen die Eröffnung

83 Schaffer 2008, 12.

84 Vgl. Tsianos & Karakayali 2008.

85 Bischoff 2016, 8.

86 Sutter 2019, 299ff.

von neuen Sichtbarkeits- und Partizipationsräumen für marginalisierte Jugendliche mit Fluchterfahrung gemein ist, stehen daher im Zentrum meiner Betrachtungen.

2.5 Workshop- und Medienformate: Definitionsannäherung und »Format Studies«

»Formats matter because they have been designed to do so.«⁸⁷

Im Verlauf dieser Arbeit ist bei den untersuchten Projekt-Wochen(enden) einerseits oftmals von *Workshop-Formaten* die Rede. Die medialen Ergebnisse der gemeinsamen Bemühungen von Koordinator*innen und Teilnehmenden der Workshop-Formate finden andererseits in Form von *audiovisuellen* oder *Kurzfilm-Formaten* Erwähnung. Offensichtlich beinhaltet der Format-Begriff also in sich bereits eine analytische Unschärfe. Als Analysekatgorie erscheint er daher grundsätzlich problematisch, Marek Jancovic, Alexandra Schneider und Axel Volmar in der Einleitung des von ihnen herausgegebenen Sammelbandes »Format Matters: Standards, Practices and Politics in Media Cultures«:

»Discussions of the term ›format‹ are troubled by a semantic indeterminacy. It seems to refer to certain media objects, such as shape and dimension, but can also describe structural or programmatic relationships between individual elements and their organizational logic.«⁸⁸

Der Kultur- und Kommunikationswissenschaftler Axel Volmar nahm in seinem programmatischen Beitrag desselben Sammelbandes eine grundsätzlichen, wenn auch heuristische und in keinem Fall den Gegenstand erschöpfende Kategorisierung von Formaten vor. Unter strukturellen Formaten versteht Volmar räumliche, zeitliche oder einer anderen Logik folgende Strukturierungen der Lagerung, Übertragung und Darbietung von Inhalten.⁸⁹ Informationen seien laut Volmar aufgrund ihrer jeweiligen Formatierung, in der sie medial aufbereitet seien, nur in Verbindung zu ihrem speziellen Arrangement als solche überhaupt erst lesbar.⁹⁰

87 Jancovic, Schneider & Volmar 2020, 10.

88 Jancovic, Schneider & Volmar 2020, 8.

89 Volmar 2020, 30f.

90 Die Bedeutung eines semiotischen Verständnisses der Lesbarkeit medialer Inhalte deutet sich hier bereits an. Im weiteren Verlauf der Arbeit und besonders in den methodischen und empirischen Sektionen wird Semiotik in ihrer Systematik und Wichtigkeit für diese Arbeit und ihr Vorgehen in Bezug auf konkrete Inhalte weitere Erläuterung finden.

Nicht zu Unrecht bezeichnete Volmar Prozesse der Formatierung von Informationen als eine der ältesten Kulturtechniken menschlicher Existenz überhaupt.

Als zweite Kategorisierung führt Volmar einen standardisiert-ritualisierten Ablauf von Veranstaltungen und Events ein:

»Finally, in the second half of the 20th century, the notion of format has increasingly come to denote strongly structured events that follow predefined sequences, rules, or schemes, such as trading, sports, or auction formats.«⁹¹

Filmworkshops für fluchterfahrene Jugendliche sind aufgrund ihrer kompakten zeitlichen Rahmungen im Normalfall ebensolchen standardisierten und ritualisierten Abläufen ausgesetzt. Mit festen Zeitfenstern für didaktische Aneignung der Technik, Kameraübungen, Mittagspausen und Episoden des Drehs und der Sichtung des Materials unterliegen sie rigorosen Zeitplänen, die die Durchführenden bereits durch minimale Abweichungen in Bedrängnis bringen können. Um also reibungslose Abläufe und die effiziente Zeitnutzung zu gewährleisten, sehen sich die Koordinator*innen und Organisator*innen zu einer präzisen Strukturierung und somit Formatierung der Projekte genötigt. Im vorliegenden Bezugsrahmen schärft die Verwendung des Format-Begriffs besonders den Blick dafür, dass Workshops an sich nicht als neutrale Orte der Auseinandersetzung, der Begegnung und des Filmemachens zu verstehen sind; sie sind stets durchmachtet, hierarchisiert. Zudem konfrontieren sie die in ihnen aufeinandertreffenden Menschen mit oftmals konträren Interessen und Bestrebungen. Ebendiese resultieren aus unterschiedlichen Erwartungshaltungen der involvierten Akteur*innen an das Format sowie Ansprüchen des Formats.

Der Begriff des Formats findet nachfolgend also in zwei unterschiedlichen Kontexten Verwendung: Zum einen bezeichnet er die entstandenen Kurzfilme aufgrund ihrer Heterogenität hinsichtlich Dramaturgie, Bildsprache und (non-)fiktionalen Ausrichtungen als audiovisuelle Formate. Zum anderen verwende ich den Format-Begriff im Hinblick auf die Workshop-Kontexte, in denen die Kurzfilme entstanden sind. In diesem Zusammenhang verstehe ich ein Format als »die typische Konzeption einer multimedialen Lernumgebung.«⁹² Obwohl die Autor*innen unterschiedliche Kategorisierungen und Beschreibungsdimensionen benennen, innerhalb derer sich verschiedene Lernformate unterscheiden – namentlich Organisation der Informationsdarbietung, Abstraktionsniveau, Wissensanwendung, Steuerungsinstanz, Kommunikationsrichtung, Art der Lernaktivitäten und Sozialform des Lernens⁹³ – sprechen sie sich gegen eine Hierarchie oder Bevorzugung bestimmter Dimensionen aus:

91 Volmar 2020, 32.

92 Niegemann, Domagk, Hessel et al. 2008, 119.

93 Niegemann, Domagk, Hessel et al. 2008, 119f.

»Es gibt weder empirisch noch theoretisch fundierte Aussagen, die es erlauben würden, eine bestimmte Ausprägung einer dieser Dimensionen oder eine bestimmte Kombination von Ausprägungen generell, d.h. unter allen Bedingungen, als ineffektiv oder als besonders effektiv lernwirksam zu qualifizieren.«⁹⁴

Formatierungen folgen also im Hinblick auf die Ausgestaltung der Lernumgebung, in denen Filme entstehen, keiner festgelegten Ordnung. Sie sind vielmehr zu verstehen als netzwerkartige Konstellationen aus Akteur*innen und Aktanten. Mit Bruno Latour könnte dieses fluide Verständnis von Formatierung beschrieben werden als »das Werk, die Arbeit und die Bewegung [...] [den] Fluß und die Veränderung«⁹⁵ fokussierend. »Next to regulating the properties of technical media, formats can also consist in sets of rules and formal elements that determine the common ground for how social and political interaction can unfold,«⁹⁶ so schlussfolgern Jancovic, Schneider und Volmar.

Diese Arbeit begreift also konsequenterweise beeinflussende – sowohl statische als auch fluide – Faktoren der Formatierung als in einem dynamischen Verhältnis zueinanderstehend. Statische Faktoren umfassen etwa in die Gestaltung der Workshops involvierte Akteur*innen, Finanzierungsproblematiken, infrastrukturelle und didaktische Ausstattung der Projekte mit Equipment und Knowhow oder Sprachbarrieren zwischen Teilnehmer*innen bzw. zwischen Teilnehmer*innen und Koordinator*innen. Auch hierarchische Entscheidungsstrukturen der Protagonist*innen- und Themenwahl, feste Vorstellungen hinsichtlich Aufgaben- und Rollenverteilungen sowie im Voraus gesetzte Themen geben den Formatierungen ihre Form. Zudem spielen auch dichotome gesamtgesellschaftliche Diskurse und Debatten über Fremdheit, Heimat, Kultur und Integration sowie inhaltliche Vorgaben durch Geld- und Auftraggeber der Projekte zu deren inhaltlicher Ausrichtungen und Zielsetzungen, der lokalen Verortung der Projekte, beispielsweise in ruralen oder urbanen Kontexten, oder alten bzw. neuen Bundesländern wichtige Rollen.

Ein Beispiel für fluide Faktoren der Formatierung sind etwa dynamische, persönliche Begegnungsrahmen zwischen Teilnehmer*innen und Koordinator*innen zu nennen. Während Begegnungen zu Beginn noch friedvoll und auf Augenhöhen stattfinden, können sie sich im Laufe des Workshop hin zu einer hierarchischen und konfliktbeladenen Interaktion verändern. Als Gründe hierfür sind oft unausgesprochene Erwartungshaltungen der involvierten Akteur*innen aneinander zu nennen. Das aktuelle politische Tagesgeschehen als beeinflussender Faktor der thematischen Ausrichtung, die Konstellation der Teilnehmer*innenschaft hinsichtlich

94 Niegemann, Domagk, Hessel et al. 2008, 120.

95 Latour 2007, 247.

96 Jancovic, Schneider & Volmar 2020, 11.

religiöser Zugehörigkeit, Herkunftsland und Abschiebeproblematik, flexible Netzwerke aus menschlichen Akteur*innen in verschiedenen Konstellationen mit Akteuren wie der Kamera sowie variierenden Potenzialen des Einfühlungsvermögens, der Empathie für- und dem Interesse aneinander sind in ihrer Wandlungsfähigkeit ebenfalls von großer Relevanz.

Die Kombination aus diesen statischen und fluiden Faktoren legt eine systematische Eingrenzung und Terminologie der untersuchten Projekte nahe. Anhand der Arbeit an und mit dem audiovisuellen Medium etablierten sich zumindest temporäre Praxisgemeinschaften rund um die Kulturtechnik des Filmemachens. Jancovic, Schneider und Volmar schlagen in diesem Zusammenhang den Begriff der *Format-Kulturen* vor:

»The potential for enabling playing fields for diverse forms of cultural practice and the production of collective meaning on the basis of comparatively simple grammatical structures makes formats powerful anchor points for the study of social and cultural phenomena in general. Formats further point to specific communities of practice, which can form around a series of interrelated formats and which can be addressed as what we want to call *format cultures*. As such, formats pave the way to rich ethnographies of media [...]. [Hervorh. i. O.]«⁹⁷

Aus der direkten teilnehmenden Beobachtung sowie aus Gesprächen mit den Koordinator*innen ergaben sich neben den oben genannten statischen und fluiden Faktoren noch weitere praxisorientierte Aspekte der Wissensaneignung und -vermittlung, die als analytische Kategorien bedeutsam sind. Besonders die Dimensionen Wissensanwendung (»zwischen reiner Erklärung durch einen Lehrenden bzw. ein Medium«⁹⁸), Steuerungsinstanz (»zwischen weitestgehend externaler (fremder) Regulierung des Lernprozesses und nahezu ausschließlicher Eigensteuerung«⁹⁹), Art der Lerneraktivitäten (»rein rezeptives Verhalten als ein Extrem, nahezu ständige Aktivität der Lernenden als anderes«¹⁰⁰) sowie Sozialform des Lernens (»zwischen individuellem, sozial isoliertem Lernen oder ko*laborativem bzw. kooperativem Lernen«¹⁰¹) erschienen in den untersuchten Workshops zentral. Den Organisator*innen, Koordinator*innen und Durchführenden kam bei der Formatierung der Workshops eine besondere Rolle zu: Es oblag ihren Einschätzungen und Entscheidungen, mit welchem technischen Equipment gearbeitet wurde, wie sie didaktische Einheiten durchführten und

97 Jancovic, Schneider & Volmar 2020, 11.

98 Niegemann, Domagk, Hessel et al. 2008, 119.

99 Niegemann, Domagk, Hessel et al. 2008, 119.

100 Niegemann, Domagk, Hessel et al. 2008, 120.

101 Niegemann, Domagk, Hessel et al. 2008, 120.

welches Mitspracherecht die Jugendlichen in der inhaltlichen Ausgestaltung der filmischen Umsetzung hatten.

(Un-)sichtbare Akteur*innen trugen eigene Anspruchshaltungen hinsichtlich integrativer Potenziale, Sicht- und Hörbarmachung subalternen Stimmen sowie Repräsentativität der entstehenden Audiovisionen an den Workshop heran. Sie wirkten so an seiner Formatierung mit. Basierend auf diesem stark von unterschiedlichen Machtpositionen geprägten Feldverständnis wird offensichtlich, dass das Format vor allem durch die widersprüchlichen Ansprüche seiner Koordinierenden und Organisierenden auf der einen und der Heterogenität der Erwartungen, Wünsche und Haltungen seiner Teilnehmenden auf der anderen Seite geprägt ist. In den weiteren Ausführungen dieser Arbeit sind daher die Ansprüche von Formaten immer auch primär vor dem Hintergrund der Ansprüche seiner unterschiedlichen Formateur*innen zu lesen und zu deuten. Es ist daher einerseits von zentraler Bedeutung für die vorliegende Untersuchung, die artikulierten Ansprüche der Akteur*innen selbst zu Wort kommen zu lassen: Denn Akte des Sichtbarmachens und des Eine-Stimme-Gebens stellen keine wertneutralen Notwendigkeiten dar. Vielmehr sind sie von historisch gewachsenen, humanitaristischen Haltungen und somit einem eurozentrisch verzerrten Blick auf die Bedürfnisse der als unsichtbar und somit hilfsbedürftig deklarierten Anderen durchdrungen, denn: »[Es] wird oft davon ausgegangen, dass mehr Sichtbarkeit auch mehr politische Präsenz, mehr Durchsetzungsvermögen und mehr Zugang zu den Strukturen der Privilegienvergabe bedeutet.«¹⁰²

Ergänzend spielen ebenso die Zusammensetzung von entpersonalisierten Ansprüchen der Formate selbst eine Rolle in der Beschreibung und Deutung partizipativer Filmvorhaben für fluchterfahrene Jugendliche. Sie ergeben sich vielmehr aus den Dynamiken der Projektformate selbst als dass sie in Zusammenhang mit konkret intendierten Ansprüchen der Durchführenden und Koordinierenden resultieren würden. Zu nennen sind hier Faktoren wie die Begegnung zwischen menschlichen Akteur*innen und technologischen Aktanten sowie habitualisierte Produktionsverhältnisse deutscher Medienschaffender. Ebendieses beruht dies immer auch auf kanonisiertem Wissen, wie es an Filmhochschulen und Medienakademien curricular gelehrt wird. Diese beiden Pole der Akteurs- und Netzwerkzentrierung bilden die Grundpfeiler, auf denen nachfolgend die Auseinandersetzung mit Anspruchshaltungen, deren Umsetzung sowie der Limitierung und Begrenzung ihrer Wirkmächtigkeit kritisch hinterfragt und verunsichert werden.

102 Schaffer 2008, 12.

3. Filmprojekte, Ethnografie und kulturalanthropologische Migrationsforschung

Medienpädagogische Vorarbeiten zum Potenzial ko*laborativer Medienarbeit handeln vor allem von Jugendlichen mit Migrationserfahrung,¹ Kindern und Jugendlichen aus »gesellschaftlichen Peripherien«² sowie aus urbanen Industriegebieten.³ Von Seiten der medienpädagogischen Grundlagenliteratur wurden ausbleibende oder nur »sehr cursorisch ausfallen[de]«⁴ Evaluationen von Praxisprojekten moniert: »Zahlreiche medienpädagogische Projekte in der Praxis werden aber nicht evaluiert im Hinblick auf ihre Wirksamkeit oder ob sie gar kontraproduktive Effekte aufweisen.«⁵ Auch der Medienpädagoge Heinz Moser konstatiert, dass »Praxisforschung eine Lücke in der methodologischen Diskussion der Medienpädagogik dar[stellt] [...]«.⁶

Forscher*innen, die bestrebt waren, ebendiese Lücke zu schließen, bedienten sich bisher neben klassisch ethnografischen Methoden wie teilnehmender Beobachtung und leitfadengestützter, semi-strukturierter Interviews auch neuerer und rezenter Konzepte aus den *Performance Studies* oder experimentellen Ansätzen wie autoethnografischen Herangehensweisen. Ziel hierbei war es, die unterschiedlichen Stimmen der Akteur*innen miteinander in Dialog zu bringen. Zudem sollten die betroffenen Subjekte ihre Erfahrungen von Ungleichheit, Stereotypisierung und Diskriminierung selbst artikulieren, sodass sie Eingang in die entstehenden Forschungsdokumente finden konnten.⁷ Hierin unterscheidet sich der Beitrag, den diese Arbeit zu leisten vermag: Die Sichtbarkeit marginalisierter Akteur*innen durch methodische Überlegungen im Sinne einer Aktionsforschung zu erhöhen ist

1 Holzwarth 2008.

2 Wendel 2015, 11ff.

3 Blum-Ross 2012, 94.

4 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 13.

5 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 12.

6 Moser 2014, 55.

7 Wendel 2015, 15ff.

nicht ihr Ansinnen. Vielmehr will sie eine reflexive Perspektive auf die Erwägungen des Sichtbarmachens durch eine privilegierte, zumeist weiße Projektkoordinator*innenschaft lenken.

Die Frage, ob und inwiefern von Seiten der Protagonist*innen überhaupt das Bedürfnis bestand, solche Erfahrungen zu artikulieren und sichtbar zu machen, schienen die besagten Vorarbeiten grundsätzlich mit »ja« zu beantworten. Dieses Ja kam jedoch nicht von der Teilnehmer*innenschaft der untersuchten Workshops selbst. Vielmehr setzten es einige Projekte als Existenzgrundlage und Rechtfertigung ihrer Bemühungen quasi voraus. Als Anspruch artikulierten sie unter anderem Aspekte wie die Vermittlung von Medienkompetenzen oder die Aneignung einer »erweiterte[n] Form der Wahrnehmung und des Selbstaudrucks.«⁸ Der Medienpädagoge Peter Holzwarth, der von 2001 bis 2004 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg das EU-Forschungsprojekt »CHICAM – Children in Communication about Migration« mitbetreute, bekundet als Erkenntnisinteresse seiner 2008 veröffentlichten Dissertation: »Das Projekt verfolgte das Ziel, die Potenziale aktiver Medienarbeit für interkulturelle Kommunikation, Integration und Reflexion zu untersuchen.«⁹ Die Grundlage für Johann Wendels Monografie zum gleichnamigen Projekt »Fenster zur Welt« stellt hingegen die Stigmatisierung und »Abwertung des Selbstbildes«¹⁰ von Jugendlichen aus peripheren Räumen mittels massenmedialer Berichterstattung dar:

»Die Teilnehmer des Projekts Fenster zur Welt können durch ihre eigene Produktion von Kurzfilmen in diese Populärkultur eintauchen und, durch die Verbreitung ihrer Filme im Internet in gewissem Maße diese Kultur mitgestalten. [Hervorh. i. O.]«¹¹

Die Verfasser*innen dieser Vorarbeiten setzten es sich also allesamt zum Ziel, die von den Autor*innen artikulierten, subalternen Positionen der involvierten Jugendlichen zu stärken. Ihnen sollte die Möglichkeit geboten werden, mittels *eigener* Filmproduktionen ihre Sichtweisen zu artikulieren, ihr Leben in Deutschland/der Stadt/der Peripherie/als migrantisierte Menschen zu reflektieren und sich ihrer selbst auf ermächtigende Weise bewusst zu werden. Wer jedoch definiert die Parameter, innerhalb derer Sichtbarkeit und Artikulation stattfinden? Findet eine Reflexion der Anspruchshaltungen an die jugendlichen Teilnehmenden statt, die in Workshops immer wieder unmissverständlich artikuliert werden? Wodurch werden gute, produktive Sichtbarkeiten und Artikulationen messbar? Wie kann ein

8 Witzke 2004, 11.

9 Holzwarth 2008, 15.

10 Wendel 2015, 14.

11 Wendel 2015, 14.

kritischer Blick von außen in einer kritisch-reflexiven Ethnografie partizipativer Vorhaben zu diesen Fragen gewinnbringend beitragen?

Die Ansprüche von Peter Holzwarth und Johann Wendel, die ja neben ihrer Funktion als Forschende auch als Organisatoren, Initiatoren und Evaluierende ihrer eigenen medienpädagogischen Projektformate agierten, implizieren in gewisser Weise aber auch ein Spannungsfeld: Da sie als Feldforscher neben ihrer Rolle als teilnehmende Beobachter auch in anderen, verantwortungsvollen Positionen agierten, hatte dies unweigerlich Auswirkungen auf ihre Perspektiven und Positionen während des Forschungsprozesses. Aus Holzwarths und Wendels Arbeiten geht zwar hervor, dass die Methode der ko*laborativen oder partizipativen Erstellung von Filmen in Form von gemeinsam durchgeführten Workshop-Formaten den Subjekten ethnografischer Feldforschung großes Potential im Hinblick auf die Teilgabe zu den entstehenden Repräsentationen zu bieten vermochte. Diese Perspektive erscheint jedoch durch den Grad der eigenen Involviertheit in die Organisation, Strukturierung und Durchführung der Projekte geprägt.¹² Basierend auf meiner eigenen Involviertheit im Rahmen teilnehmender Beobachtungen bei Workshops und Projekten stellten sich Rollenkonflikte als virulent heraus. Fragen nach der eigenen Involviertheit in Prozesse der Organisation, Durchführung sowie Vor- und Nachbereitung wie Gelderakquise und -rechtfertigung in Projektberichten in der Rolle des Feldforschenden stellen sich: Wie beeinflussen diese Involviertheiten die Perspektive auf das zu untersuchende Projekt? Offeriert dieses Insider-Wissen besondere Vorteile oder ergeben sich auch Einschränkungen hinsichtlich eines kritisch-analytischen Blickes auf die untersuchten Prozesse des Ermächtigens und Sichtbarmachens?

Die Kulturanthropologin Marion Hamm merkt in diesem Zusammenhang an, dass partizipative, ethnografische Forschung nur allzu oft von der Vorannahme geprägt sei, dass die an sich sozial benachteiligte Gruppierung, mit der gearbeitet wird, mit dem Ziel der eigenen Ermächtigung und Hörbarkeit stärker in den Forschungsprozess einbezogen werden müsse. Dass jedoch diese stärkere Involviertheit der Forschungssubjekte in die Gestaltung der Feldforschung an sich auch den Forscher*innen und deren »wissenschaftsinterne[m] Gewinn«¹³ nütze, werde nur selten thematisiert, so Hamm:

»Heute wie damals kann partizipative Forschung auf eine Verbesserung der Verhältnisse und eine Ermächtigung derer, die an ihr partizipieren, ausgerichtet sein. Sie kann aber auch in besonderer Weise paternalistisch, bevormundend und auf

12 Dieser Eindruck verstärkte sich zudem durch meine eigene Erfahrung im Kontext des selbstorganisierten Workshop-Formates »Wie vernetzt seid ihr?«.

13 Hamm 2013, 58.

Ergebnisse ausgerichtet sein, die für die Beteiligten nicht nur irrelevant sind, sondern ihren Interessen sogar entgegenlaufen.«¹⁴

In mehreren sowohl medienpädagogischen¹⁵ als auch ethnografisch angelegten¹⁶ filmpraktischen Formaten wurde Ermächtigung¹⁷ als Utopie beschrieben. Ausführende und koordinierende Akteur*innen beschrieben Ermächtigung als unerfüllbares Fernziel, dem es entgegenzustreben gelte. Den Anspruch einer wahrhaftigen und einzigmöglichen Umsetzung ermächtigender Medienarbeit artikulierte indes keines der Projekte. Für die dichte Beschreibung der Strategien zur Ausrichtung des eigenen Handelns auf solche Fernziele bietet die Ethnografie systematische Werkzeuge und Vorgehensweisen des Fremdverstehens.

3.1 Ethnografie, Kultur und Repräsentation im Wandel

»Ist eine Ethnographie denkbar, die eine fremde Kultur nicht allein aus der Perspektive und unter dem Gesichtspunkt der eigenen Kultur zur Darstellung bringt, sondern mit den Augen und der Sprache jener, die dieser Kultur angehören, um sie so zu verstehen, wie sie sich selbst verstehen und verstanden wissen wollen, freilich ohne mit dem hermeneutisch-soziologischen Anspruch aufzutreten, sie besser zu verstehen als sie sich selbst?«¹⁸

Die Methode der Ethnografie hat seit ihrer Etablierung in den kultur- und sozialanthropologischen Disziplinen verschiedenste Paradigmenwechsel durchlebt. Mit der *Teilnehmenden Beobachtung* – bis heute eine der zentralen Methoden der qualitativ-empirisch forschenden Gesellschafts-, Sozial- und Kulturwissenschaften – erhielt die Praxis des Fremdverstehens eine neue Dimension: denn teilnehmende Beobachtung, so die Philosophin und Kulturwissenschaftlerin Iris Därmann,

14 Hamm 2013, 69.

15 Wendel 2015, 15f.

16 Walter 2014, 57.

17 Im weiteren Verlauf der Arbeit werde ich den Begriff Ermächtigung synonym mit dem englischen Pendant *empowerment* gebrauchen, sofern er sich nicht auf (in-)direkte Zitate von Autor*innen bezieht, deren Verständnis beider Begriffe divergiert.

18 Därmann 2002, 24.

»[...] stellt den [...] initialen Versuch dar, kraft der mehr oder weniger geduldeten Partizipation der jeweiligen Bevölkerungsgruppen die Erfahrung einer kulturellen fremden Realität bei gleichzeitiger oder nachträglicher Aufzeichnung des solcherart Erfahrenen zu durchlaufen.«¹⁹

Ethnograf*innen gingen also dazu über, selbst über längere Zeit mit den Akteur*innen ihres Feldes zu leben, ihre Sprache zu erlernen, deren Alltag zu teilen, sich an Arbeiten, Ritualen und Feierlichkeiten mit dem Ziel des tieferen Verständnisses kultureller Dynamiken zu beteiligen. Diese Eindrücke werden durch Feldtagebücher sowie Interviews komplettiert. Die Reflexion der eigenen Rolle im Rahmen der Involvierung in Filmworkshops für Jugendliche spielt für mich im Kontext der vorliegenden Arbeit eine wichtige Rolle: Welche Beziehungsgeflechte entstehen zwischen mir als Forschendem und meinen Gesprächspartner*innen? Welche moralischen Verpflichtungen gehen beide Parteien hierdurch ein? Wem nützt oder schadet meine Arbeit als Ethnograf?

Besonders wichtig erscheint zudem die Frage nach der Rolle eigener Wert- und Moralvorstellungen, die Haltungen gegenüber unterschiedlichen Akteur*innen der Forschung entscheidend prägen. Als erkenntnistheoretische Ergänzung zur Methode der teilnehmenden Beobachtung, die emische Sichtweisen zu verstehen versucht, etablierte der Ethnologe Franz Boas den *Kulturrelativismus*:

»Cultures differ like so many species, perhaps genera, of animals, and their common basis is lost forever. It seems impossible, [...] to bring cultures into any kind of continuous series. Sometimes we find simple, sometimes complex, social organizations associated with crude inventions and knowledge. Moral behaviour, except in so far as it is checked by increased understanding of social needs, does not seem to fall into any order.«²⁰

Anhand der Untersuchungen von Moralvorstellungen einer Kultur konstatierte Boas, dass diese nicht als bereits weiter fortgeschrittene Evolution im darwinistischen Sinne verstanden werden können. Der Kulturrelativismus stellt also den Versuch dar, einem Ethnozentrismus, der die eigene Kultur in den Mittelpunkt stellt und sämtliche Kulturen ausschließlich im Hinblick auf die eigenen Weltanschauungen einstuft und beurteilt, zu entkommen. Er entwickelte sich als direkte Reaktion auf das naturalistisch-evolutionistische Denken des 19. Jahrhunderts. Der Kulturrelativismus hebt also besonders die Augenhöhe hervor, auf der sich einander nicht über- oder unterlegene soziokulturell hervorgebrachte Gruppen sowie ihre Vertreter*innen in Form feldforschender Ethnograf*innen im Idealfall begegnen sollen.

19 Därmann 2002, 17.

20 Boas 1959, 254.

Er postuliert zudem, dass Kulturen²¹ an sich nicht vergleichbar oder aus dem Blickwinkel einer anderen Kultur zu klassifizieren seien.

Humanitaristisch motiviertes Helfen-Wollen und Sichtbarmachen zwar zu problematisieren, ohne es per se als fehlgeleitet zu bewerten, stellt ein zentrales, sich einer kulturrelativistischen Perspektive verpflichtendes Vorhaben dieser Arbeit dar. Dieses Vorhaben folgt somit immer auch dem kulturrelativistischen Ansatz des Verstehen-Wollens. Es denkt die eigene Positionierung des Forschenden als weißen, privilegierten Akteur im Feld ermächtigender Vorhaben für marginalisierte Menschen sowie seine Sozialisierung in die eigene Fachdisziplin mit. Die Bewertung von Beobachtungen, Gesprächen und Prozessen nehme ich somit stets unter Berücksichtigung dieser Positionierungen und Sozialisierungen vor. Sie entspringt einem Ansatz des Verstehen-Wollens von Praktiken der Ermächtigung und des Partizipieren-Lassens in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext. Dem kulturrelativistischen Ansatz dieser Arbeit ist es somit jedoch auch inhärent, die Bedürftigkeit und Subalternität jugendlicher Fluchterfahrener grundsätzlich in Frage zu stellen: Der Duktus, dem eine Pädagogik der Ermächtigung folgt, definiert sich somit vielmehr aus dem eigenen Selbstverständnis heraus, einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag des pädagogischen Griffs nach dem Fremden²² ausführen zu müssen als aus der per se angenommenen Hilfsbedürftigkeit der fremden Anderen.

Seit Boas wird Kultur in der Kultur- und Sozialanthropologie als unabhängig von einem schablonenhaften Abgleichen des ›unterentwickelten‹ Fremden mit dem Eigenen les- und interpretierbar: Clifford Geertz, US-amerikanischer Ethnologe, legte wenige Jahrzehnte später mit seinem semiotischen Kulturbegriff den Grundstein für eine interpretative Ethnologie. Wie Volker Gottowik beschreibt, war dieser Umschwung in der Selbstwahrnehmung der kulturwissenschaftlichen Disziplinen von formalen, literaturkritischen Auseinandersetzungen mit wissenschaftlichen Texten geprägt:

»Als Folge einer wechselseitigen Beeinflussung von hermeneutisch aufgeklärten und literaturtheoretisch informierten Strömungen innerhalb der Kulturanthropologie haben sich sowohl der Blick auf das ethnographische Genre als [auch] die Schreibpraxis interpretativ orientierter Anthropologen z.T. grundlegend gewandelt. Die interpretative Anthropologie hat demnach den ›literary turn‹ nicht nur vorbereitet, sondern ist zugleich auch verändert aus diesem Prozeß einer

21 Der Boas'sche Kulturbegriff geht im Vergleich zu den heutigen, dynamisch-praxeologisch geprägten Kulturverständnissen in der Kulturanthropologie und -soziologie von einem statischen, als abgeschlossene Einheiten gedachten Verständnis von Kulturen aus. Aus diesem Grund gebrauche ich in diesem fachgeschichtlichen Abriss an dieser Stelle den Begriff Kultur in einer heute überholten Konnotation.

22 Vgl. Dünnwald 2006.

umfassenden Selbstaufklärung mit den Mitteln der Literaturkritik hervorgegangen.«²³

Das neue Selbstverständnis von Ethnografie als literarischer Gattung und der hiermit einhergehende *Literary Turn* sind bis heute essentielle Aspekte einer deutenden Ethnologie. Die Produktion medialer Inhalte als symbolhafte Handlungen erscheinen unter diesem Gesichtspunkt in einem neuen Licht: Nicht mehr nur die Inhalte und Qualität der Bilder, Filme und Medien, die Menschen produzieren, sind vor diesem Hintergrund bedeutsam. Auch Prozesse der Produktion medialer Inhalte gilt es zu beschreiben und zu deuten. Sie werden so als Ausdruck eines bereits angedeuteten Selbstverständnisses von Pädagog*innen deutbar. Durch die Deutung und Beschreibung von Handlungen und Prozessen, die sich in Workshops und Projekten für fluchterfahrene Jugendliche vollziehen, kann eine Kritik an der Rolle des Pädagogischen im Umgang mit Fremd- und Selbstbildern in unserer Gesellschaft gelingen.

Mit dieser Öffnung des Ethnografischen hin zu subjektiven und literarischen Einflüssen und der Deklaration von Ethnografien als »Fiktionen, und zwar in dem Sinne, dass sie ›etwas Gemachtes‹ sind, ›etwas Hergestelltes‹,«²⁴ stürzte Geertz die Ethnografie ungewollt in eine Krise der Repräsentation und initiierte die sogenannte *Writing Culture*-Debatte: Da nur privilegierte Gruppen Diskurshegemonie ausüben könnten, hätten sich über die Zeit hierarchische, diskursive Formationen entwickelt, die durch die Verwendung von Sprache und den systematischen Ausschluss subalternen Perspektiven mehr oder weniger (un-)bewusst Autorität über die Subjekte ethnografischer Repräsentationen ausüben würden.²⁵ Die Hilfsbedürftigkeit, die somit den Subalternen attestiert wird, ist also nicht per se feststellbar, sondern vielmehr eine hegemoniale Zuschreibung. Dem Verständnis einer *Writing Culture* Debatte folgen konstruieren weiße, mitteleuropäische Helfer*innen sie diskursiv unter Bezugnahme auf mediale Repräsentationen und politische Programmatiken zu Hilfsbedürftigen. Durch die Beschreibung von Akten des Sichtbarmachens will diese Arbeit daher einen Beitrag zur Verunsicherung von per se angenommenen Asymmetrien und Machtgefällen zwischen uns und den fremden Anderen beitragen. Hierin kann auch der dezidierte, disziplinübergreifende Mehrwert einer kulturanthropologischen Arbeit zu pädagogischen Ermächtigungsvorhaben bestehen: Durch ebensolche fachgeschichtliche, erkenntnistheoretische Debatten des Konstruierens und Repräsentierens vermag die Ethnologie auch anderen Disziplinen wertvolle Impulse für die Auseinandersetzung mit eigenen, impliziten Programmatiken mitzugeben.

23 Gottowik 1997, 205.

24 Geertz 2002 [1973], 23.

25 Clifford 1993, 109ff.

Ethnografien an sich können immer nur subjektive Ausschnitte einer einzelnen Perspektive darstellen und sind durchzogen von Machtasymmetrien. Wer hat das Recht, wen zu repräsentieren? Wie werden diese Positionen reflektiert? Welche Machtverhältnisse wohnen ihnen inne? Und wie können wir sie deutlich machen? Ethnograf*innen suchen seither nach Möglichkeiten der Modifizierung und Adaption ihres Repertoires, experimentieren mit neuen Formen dialogischer oder polyphoner Ansätze und arbeiten mit Mental Maps, gemeinsam mit den Subjekten ihrer Forschung(en) verfassten Textsegmenten, autoethnografischen Verfahren oder neuen, radikal subjektiven Schreibstilen. Jedoch neigen auch die genannten Ansätze dazu, »die diskursiven Zugangs- und Ausschlußbedingungen des Dialogs, die asymmetrischen Kontexte und die intervenierende Rolle der Ethnograf*innen zum Verschwinden zu bringen [...]«²⁶ und somit nur einen Bruchteil der aufgeworfenen neuen Fragen adressieren zu können. Die konstante Reflexion und Thematisierung der eigenen Rolle im ethnografischen Forschungs- und Interpretationsprozess hingegen erhebt gar nicht den Anspruch, als Lösung für das Repräsentationsdilemma zu gelten. In dieser Arbeit findet sie jedoch als einzig mögliches Antidot gegen die Reproduktion der Hierarchien Anwendung, die diese Arbeit benennt und kritisiert.

Seit den 1980er Jahren und im Zuge der Writing Culture-Debatte wurden ethnografische Repräsentationen also durch ihre eigenen Praktizierenden als hegemoniale Machtverhältnisse reproduzierend und koloniale Diskurse replizierend kritisiert.²⁷ Durch die dichte, jedoch stets subjektive Beschreibung kultureller Phänomene konstruieren Ethnograf*innen ihre Beobachtungen als soziokulturelle Gegebenheiten und somit Wirklichkeiten.²⁸ In ähnlicher Weise beanstandeten die angeführten Vorarbeiten aktuelle, mediale Repräsentationen über Flucht/Migration als verallgemeinernd und Stereotype replizierend. Die Produzierenden medialer Formate üben somit in ganz ähnlicher Weise Autorität und Macht über die Protagonist*innen dichotomer und stereotypisierter Repräsentationsstrategien aus, wie es den Autor*innen ethnografischer Forschungsarbeiten in der Darstellung ihrer Akteur*innen und Gesprächsteilnehmer*innen ebenfalls vorgeworfen wurde.

Auch die Praxisforschung im Rahmen medienpädagogischer Projekte kam hinsichtlich des Methodenstreits quantitativ und qualitativ argumentierender Sozialwissenschaften nicht umhin, sich mit Fragen rund um die Rolle der Forschenden, der Praktizierenden und der Evaluierenden zu befassen. Der Medienpädagoge Heinz Moser attestiert seinem Fach einen Mangel an Grundlagenforschung, die es als »expansive Wissenschaftsdisziplin«²⁹ im Kontext einer voranschreitenden, allumfassenden Mediatisierung des Alltags dringend nötig hätte. Die Bezugnahme

26 Därmann 2002, 24.

27 Vgl. Clifford, Marcus 1986.

28 Vgl. Geertz 2002 [1973].

29 Moser 2014, 56.

auf die Debatten rund um die angesprochenen Repräsentationsprobleme in den ethnografisch arbeitenden Disziplinen offeriere eine großartige Chance, die Rolle der Forschenden im Prozess der qualitativen Datengenerierung zu reflektieren:

»Unter diesen Voraussetzungen bedeutet die Selbstreflexion nicht mehr, sich klarer Regeln und Prozeduren zu versichern, um die ›richtige‹ Interpretation in einem geregelten Verfahren zu erreichen. Vielmehr geht es darum, sich vermehrt bewusst zu sein, wie die Position des Interpreteten die Ergebnisse beeinflusst. Denn bei qualitativen Interviews ist es nicht immer klar, inwieweit die gewonnenen Daten durch den Interviewer forciert sind, oder ob es sich um ›unabhängige‹ Aussagen der Befragten handelt, bzw. wie stark Deutungen durch die subjektive Situation der Forschenden bestimmt sind.«³⁰

Diese neue Fokussierung auf das Subjekt biete die Chance, »nicht-standardisierte soziale Bedeutungen zum Ausdruck zu bringen«.³¹ Moser bringt hierfür die Gegenüberstellung positivistischer und gemäßigt konstruktivistisch-systemischer Ansätze ins Spiel. Deren paradigmatische Gegensätzlichkeit weist in überraschend umfassendem Ausmaß Übereinstimmungen mit den oben beschriebenen fachgeschichtlichen Veränderungen der ethnografischen Beschreibungs- und Deutungsarbeit aufweist.³²

Beeinflusst von Kultur- und Sozialanthropologie sowie qualitativer Soziologie wurde nun auch in der qualitativ arbeitenden Praxisforschung Wissen als situiert³³ und konstruiert³⁴ angesehen, als subjektiv und niemals unabhängig von der Person der Forschenden interpretierbar. Zudem können monokausale Wirkmechanismen und -zusammenhänge in dieser Praxis nicht mehr als ausschließliche Determinanten gelten. Beobachtungen sowie darauf basierende Schlussfolgerungen müssten immer beidseitig aufeinander rückgeprüft und hinsichtlich ihrer mannigfaltigen, subjektiven Kontexte betrachtet werden.

30 Moser 2014, 62.

31 Moser 2014, 63.

32 Moser 2014, 64.

33 Vgl. Haraway 1988.

34 Vgl. Berger & Luckmann 2018 [1980].

3.2 Leitmotive einer kulturalanthropologischen Migrationsforschung

»We are collectively caught in an intricate, delicate web in which each action I take, discursive or otherwise, pulls on, breaks off, or maintains the tension in many strands of the web in which others find themselves moving also.«³⁵

Die vorliegende Auseinandersetzung mit handlungsorientierter Medienarbeit als Mittel des Sicht- und Hörbarmachens fußt wie oben beschrieben auf einer reflektierten, ethnografischen Untersuchung. Zudem strebt sie an, einen Beitrag zur kulturalanthropologisch-ethnografischen Migrationsforschung zu leisten.

Unter den uniformen Begriff der Migration werden höchst unterschiedliche Akteur*innen subsumiert: Auf der einen Seite sind hier für eine bestimmte Zeit ins Ausland entsandte Fach- oder Führungskräfte zu nennen, die gemeinhin als *Expatriates* oder kurz *Expats* bezeichnet werden. Asylsuchende bilden das andere Ende des breiten Spektrums derer, die gemeinhin Migrant*innen genannt werden. Zwischen diesen beiden extremen Polen findet sich eine große Bandbreite an Motivationen zur Migration sowie Praktiken des Migrierens. Von *den* Migrant*innen zu sprechen, erscheint somit als problematische, vereinheitlichende und nicht zuletzt kulturalistische Kategorie für eine extrem heterogene Gruppe von Personen.

Es ist daher bemerkenswert, dass Kultur- und Sozialanthropolog*innen erst in den 1950er Jahren auf Phänomene rund um Migration und deren Relevanz als Forschungsfeld aufmerksam wurden.³⁶ Anthropologische Migrationsforschung fokussierte hierbei von Beginn an kulturelle Kontexte und Gründe für Migrationsbewegungen in ihren vielfältigen Ausprägungen. Die Sozialanthropologin Heidi Armbruster problematisiert Typologisierungen von Migration gemäß kausalen Zusammenhängen zwischen wirtschaftlichen, politischen oder soziokulturellen Faktoren in Relation zu räumlich-zeitlichen Determinanten. Laut Armbruster verzerren diese vereindeutigenden Standardisierungen die gegebenen, multidimensionalen Realitäten einer jeden Migrationsgeschichte, die in höchstem Maße individuell und subjektiv sind.³⁷ Eine binäre Klassifizierung zwischen uns und den Anderen sei jedoch nicht mehr aufrechtzuhalten, so die Anthropologin Halleh Ghorashi:

»The dichotomous construction of otherness through culture and religion, in particular for migrants with an Islamic background, is a fundamental ingredient in

35 Alcott 1991, 19.

36 Alcott 1991, 52.

37 Armbruster 2009, 20.

the current trend of othering leading to exclusion. The culture (including religion) of migrants is essentialized. It is imagined as absolutely different and inferior to the culture of natives.«³⁸

Als uniformes Kollektiv sind die Migrant*innen also Produkte unserer eurozentrischen und orientalistischen³⁹ Fantasien über das fremde Andere. Laut Ghorashi sei das Resultat dieser essentialistisch konstruierten Andersartigkeit eine ontologische, dichotome Unterscheidung zwischen westlichen und nicht-westlichen Gesellschaften. Ebendiese binäre, nicht mehr haltbare Kategorisierung strukturiert jedoch bis heute wesentlich das öffentliche Sprechen über flucht- und/oder migrationserfahrene Menschen auf machtvoll Weise. Genauso durchdringt sie auch die Bemühungen derer, die den Fremden anderen eine Stimme geben wollen. Medienpädagogische Vorhaben des Sichtbarmachens oder der interkulturellen Begegnung zwischen als statisch imaginierten, deutschen und migrantischen Teilnehmer*innengruppen reproduzieren unbewusst diese Kategorien. Sie sind für die Legitimierung ihrer Vorhaben, die sie in Projektanträgen rechtfertigen müssen, angewiesen auf die Bezugnahme auf ebendiese Differenzkategorien, mit denen sie im Verlauf ihrer Arbeit brechen wollen.

Nach Armbruster ist Migration immer auch in kulturelle Kontexte eingebettet und changiert als Praxis zwischen (trans-)lokalen Bezugsrahmen. Die Praxis des Migrierens wird somit besonders durch ethnografische Mikrostudien mit abduktiver⁴⁰ Theoriengenerierung auf Makroebene hinsichtlich ihrer Dynamiken, Veränderungen sowie der vorherrschenden Gründe für Wanderungsbewegungen wissenschaftlich greif- und analysierbar.⁴¹ Besonders auch die seit einigen Jahren fest im Fach etablierte kritische Migrationsforschung vermag unter Miteinbeziehung der Grenzregimeanalyse als Analysewerkzeug Zusammenhänge zwischen lokalen Aktionsräumen und translokalen politischen und ökonomischen Realitäten aufzuzeigen.⁴² In der gleichen Tradition vermag die hier vorgelegte Forschung auf der Mikroebene durch die ethnografisch-kleinteilige Beschreibung und Deutung der filmischen Arbeit in partizipativen Workshops größere Bedeutungsrahmen aufzuzeigen: Welche Rolle spielt die Produktion alternativer Sichtbarkeiten in einer so stark von dominanten, visuellen Narrativen geprägten Gesellschaft wie der unsrigen? Wer ist warum dazu motiviert, den Blick auf die fremden Anderen neu auszugestalten? Welche Rolle spielen die Konzepte des Ermächtigen und des Eine-Stimme-Gebens für die bestehenden Machtverhältnisse im mediatisierten Alltag des 21. Jahrhunderts? Und welche Perspektiven kann die Kulturanthropologie mit

38 Ghorashi 2017, 169.

39 Vgl. Said 1978.

40 Vgl. Reichertz 2003.

41 Armbruster 2009, 54f.

42 Hess, Kasperek, Kron et al. 2016.

ihrem spezifischen Verständnis von Kultur als »selbstgesponnenes Bedeutungsge-
webe«,⁴³ in das wir Menschen miteinander verflochten sind, und ihren ethnogra-
fischen Methoden der teilnehmenden Beobachtung zum Feld der Migrationsfor-
schung beisteuern?

Der Sammelband »München migrantisch – migrantisches München« illustriert
anschaulich, wie ein solcher Beitrag aussehen kann. Er ist das Resultat aus einem
Lehrforschungsformat am Institut für Empirische Kulturwissenschaften und Eu-
ropäische Ethnologie unter der Federführung von Sabine Hess und Maria Schwertl
an der LMU München. Thematisch widmen sich die Beiträge etwa der tibetischen
Diaspora,⁴⁴ Stadtvierteln mit besonders großer kultureller Vielfalt und prekären
Wohnsituationen,⁴⁵ transnationalen Identifikationsobjekten⁴⁶ oder der globalen
Mobilisierung kultureller, exotischer Images.⁴⁷ Die entsprechenden ethnografi-
schen Forschungen fanden allesamt im lokalen Kontext der bayerischen Landes-
hauptstadt statt. München fungierte dabei zwar als Arena studentischer Forschun-
gen und verbindendes Element der Beiträge. Jeder Aufsatz wies jedoch auf eine in-
dividuelle kulturelle Einbettung translokaler Praktiken verschiedener Gruppierun-
gen hin, die an sich nichts weiter teilten als den lokalen Bezugspunkt zu München.
Weltbilder, Strategien der Alltagsbewältigung, religiöse Praktiken oder soziokul-
turelle Settings der untersuchten Kontexte erschienen so heterogen, dass andere
Berührungspunkte nicht offensichtlich erkennbar waren.

»München migrantisch – migrantisches München« ist somit ein Paradebeispiel
dafür, wie Studierende im Rahmen von Praxisseminaren anhand lokal verorteter
Mikrostudien translokale Zusammenhänge auf Makrolevel ethnografisch er-
forschen können. Globale, sozioökonomische und politische Dynamiken bildeten
den Kontext, durch den Wanderungsbewegungen nach Oberbayern begründet und
bedingt wurden. Kontakte zwischen ethnisch-diversen Gruppierungen und super-
diverse,⁴⁸ multiple Zugehörigkeiten zu bisweilen kulturalistisch konstruierten Ka-
tegorien stellen oftmals die Arenen dar, in denen kulturwissenschaftlich-ethnogra-
fische Migrationsforschung stattfindet. Das Ergebnis – die kritisch-reflexive Be-
nennung dieser Kategorisierungen im Rahmen studentischer Forschungen – be-
säße eigentlich großes Potenzial, auch außerhalb akademischer Kreise Gehör zu
finden.

Auch der Sozialanthropologe Tim Ingold attestiert seinen Fachkolleg*innen, bei
öffentlichen Debatten zu Themenbereichen, zu denen sie doch eigentlich einiges zu

43 Geertz 2002 [1973], 9.

44 Vgl. Krcek 2010.

45 Vgl. Knauer 2010.

46 Vgl. Schwertl 2010.

47 Vgl. Riedner 2010.

48 Vgl. Vertovec 2007; Ghorashi 2017.

sagen hätten, »durch Abwesenheit« zu glänzen.⁴⁹ Er sah besonders in der schwer fassbaren akademischen Eigenheit der anthropologischen Disziplinen einen Grund dafür, dass

»die wahrscheinliche Reaktion von Anthropologen darin besteht, dass sie die Fragesteller ins Gebet nehmen, ihre unausgesprochenen Annahmen offenlegen und anmerken, dass andere – die von solchen Fragen frei sind – die Fragen anders stellen würden.«⁵⁰

Sabine Hess vermerkte in der europäisch-ethnologischen Migrationsforschung eine Entwicklung hin zur »Kulturalisierung der Migrationsforschung.«⁵¹ Kultur wurde zu Beginn dieser Entwicklung, den Hess in den 1980er Jahren verortete, »im Sinne eines kulturellen Erbes verstanden; als stabiles, homogenes und klar abzugrenztes Ensemble von Praxen und Werten, welches eine spezifische Gruppe auszeichnet und unterscheidbar macht.«⁵² Unausgesprochene Annahmen, wie sie Ingold durch Anthropolog*innen aufgedeckt sieht, prägten also bis vor wenigen Jahrzehnten noch die Kulturforschenden selbst. Fachinterne Kritiken dieses statischen Kulturverständnisses werden seither immer lauter: Auch Angela Treiber und Kerstin Kazzazi positionierten sich deutlich mit ihrer Absage gegen kulturalistische Erklärungsmodelle,

»[...] denn diese konstruieren essentielle Differenzen und Fremdheit mit der Vorstellung von Kulturen als stabilen, abgeschlossenen Ganzheiten von gemeinsamer Herkunft und Homogenität der Mitglieder, sowie der Vorstellung von deren Unveränderlichkeit. Soziale, ökonomische und politische Problemlagen werden dann als ursächlich für kulturelle bzw. ethnische Konflikte interpretiert.«⁵³

Besonders ebendiese reduktionistischen und simplifizierenden Erklärungsmodelle von Kultur als Ursache für Probleme in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft sind als Grund dafür zu nennen, dass Auffassungen von Kultur als beständig und unveränderlich sich so lange halten konnten. In den nachfolgenden Jahrzehnten ist dieses Verständnis durch eine gesamtgesellschaftlich geführte Multikulturalismus-Debatte von einem praxeologischen, konstruktivistischen und prozesshaften Kulturbegriff abgelöst worden, »der Kultur als ein dynamisches und ›hybrides‹ Gebilde begreift und folglich das *Doing Ethnicity* fokussieren hilft. [Hervorh. i. O.]«⁵⁴ Theo-

49 Ingold 2019, 95.

50 Ingold 2019, 95f.

51 Hess 2010, 13.

52 Hess 2010, 13.

53 Kazzazi & Treiber 2016, VII.

54 Hess 2010, 15.

retische Konzepte wie *Ethnoscapes* nach Arjun Appadurai,⁵⁵ *Doing Culture* nach Karl H. Hörning und Julia Reuter⁵⁶ oder *Creolization* nach Ulf Hannerz⁵⁷ trugen zusätzlich dazu bei, dass Kultur als von nationalstaatlichen Grenzen losgelöst gedacht wurde und konsequenterweise auch den Weg für eine Transnationalisierung der Migrationsforschung ebnete.

Auch das Berliner »Labor Migration« enttarnte Migration als problematischen Modus der Wissensgenese, der bis in die 1990er unter der machtvollen Fiktion des Nationalstaates stand. Einwanderungsforschung innerhalb nationaler Grenzen wird seither als transnationale Migrationsforschung neu wahrgenommen und reflektiert: »Alltagsweltliche Transnationalisierung [zu untersuchen], die zwar in engem Zusammenhang mit der globalen Entwicklung und Verbreitung kapitalistischer Produktion und Konsumption entsteht, aber keineswegs widerspruchsfrei darin aufgehoben ist«⁵⁸ ist ein hiervon inspirierter Ansatz, dem sich auch diese Arbeit verschreibt. Durch globale *mediascapes* zirkulieren archetypische Bilder der fremden Anderen transnational. Sie wirken also sowohl in nationale Populärkulturen als auch in das Selbstbild migrantisierter Minoritäten ein. Ein transnationaler Blick auf Workshops für fluchterfahrene und migrantisierte Jugendlichen eröffnet somit ein breiteres Verständnis für die medialen Ausdrucks- und Aneignungsformen junger Menschen im 21. Jahrhundert. Somit ist diese Forschung lesbar als ein Beitrag hin zu einer Wahrnehmung von Migration, die nicht allein durch ihre Bewegung beschreibbar ist. Vielmehr ist Migration selbst als historische und gesellschaftliche Veränderung anstoßend oder bewegend zu begreifen. Inspiriert durch diese reflexive Wende in der Migrationsforschung will ich mit dieser Arbeit besonders Stimmen und Positionen hinter, unter oder neben den dominanten Fragestellungen fokussieren, »die in der öffentlichen Diskussion mit ihrer Fixierung auf integrationspolitische Fragestellungen und standardisierte Erhebungsmethoden oftmals unerkannt und unverstanden bleiben«.⁵⁹

In diesem Sinne nimmt etwa der Kulturanthropologe Ove Sutter in seinen rezenten Arbeiten zum Engagement für fluchterfahrene Menschen die unhinterfragten Grundannahmen des Leidens fluchterfahrener Menschen in den Fokus, »von denen ausgehend für die Helfer_innen im Vordergrund stand, deren Leid zu lindern und ihre Situation unmittelbar zu erleichtern.«⁶⁰ Sutter begreift dieses unhinterfragte Helfenwollen mit Larissa Fleischmann und Elias Steinhilper als »Dis-

55 Vgl. Appadurai 1990.

56 Vgl. Hörning & Reuter 2004

57 Vgl. Hannerz 1987.

58 Bojadžijev & Römhild 2014, 12.

59 Nieswand & Drohtbohm 2014, 3.

60 Sutter 2019, 302.

positiv des Helfens.«⁶¹ Humanitaristische Bestrebungen gibt er als dessen ideologischen Referenzrahmen an, »der den Helfer_innen bestimmte Sichtweisen und Vorstellungen nahelegte.«⁶² Statt in seinen Arbeiten den Topos der hilfsbedürftigen Anderen erneut aufzugreifen, fokussiert Sutter vielmehr das Selbstverständnis derer, die sich basierend auf Selbstwahrnehmungen und diskursiven Rahmungen dazu berufen fühlen, sich in wohlwollende Akte des Helfens zu involvieren. »What I try to underline is that the story is much more about us than about them,«⁶³ bringt es der Anthropologe Didier Fassin auf den Punkt.

Für das Verständnis und die Beschreibung von Motivationen des Sichtbarmachens, des Ermächtigtens und des Eine-Stimme-Gebens, denen ich im Rahmen meiner Forschung immer wieder begegnete, musste ich mich also auf die Suche nach einem Hintergrund machen, vor dem ich diese Bestrebungen deuten konnte. Die Auseinandersetzung mit theoretischen Auseinandersetzungen mit humanitären Denkschulen aus der Entwicklungszusammenarbeit oder dem Non-Profit Bereich lag hier nahe. Die Politikwissenschaftlerin Lisa Ann Richey zeigt in ihrem Artikel »Conceptualizing ›Everyday Humanitarianism« Formen eines Alltagshumanitarismus auf, den sie nicht nur in institutionalisierten, karitativen Organisationen verortet. Vielmehr sei dieser auch auf der Ebene alltäglicher Praktiken des Sich-Solidarisierens mit als subaltern beschreibbaren Akteuer*innen und einem generellen *Good-Doing* lokalisierbar.⁶⁴

»Good-doing entails giving money, things, or time. It can include raising awareness, fundraising, political interventions, policy lobbying, or diplomacy in quiet rooms with powerful organizations, collaborations with the private sector, armed interventions, training, workshops, and projects to transform livelihoods, the spread of diseases, environmental change, infrastructure, or gender relations. It can also include shopping, following social media accounts, and liking celebrity campaigns or tweeting relevant information – all of which may contribute to expanding the reach and impact of traditional good-doing. In all these forms, everyday humanitarianism refers to an expanded series of practices in the everyday lives of citizens that purport to make a difference outside the traditional boundaries of humanitarian activity [Hervorh. GS].«⁶⁵

Der Europäische Ethnologe Jens Adam arbeitete zudem heraus, dass humanitaristische Haltungen von Akteuer*innen im Feld oftmals bereits bestehende globale Asymmetrien wie das Nord-Süd-Gefälle reproduzieren: Annahmen, was gutes

61 Vgl. Fleischmann & Steinhilper 2017, zit.n. Sutter 2019, 302.

62 Sutter 2019, 302.

63 Fassin 2013, 36.

64 Richey 2018, 3.

65 Richey 2018, 3.

Leben und Wohlbefinden bedeutet, werden oft an eurozentrischen Vorstellungen festgemacht, so Adam.⁶⁶ Ähnlich wie Fassin, der Humanitarismus als unlösbar verwoben mit der Sphäre des Politischen ansieht,⁶⁷ bezeichnet Adam Humanitarismus als »politisch-moralische[s] Projekt der Sorge um das Leid der ›Anderen‹ [...], über den sich ein zeitgenössisches Europa mit ›Welt‹ verknüpft und hierdurch zugleich (post)koloniale Asymmetrien, die dieses Verhältnis konstituieren, reproduziert.«⁶⁸ Humanitaristische Haltungen des Helfens werden in europäischen Gesellschaften als historisch erwachsene Alltagswirklichkeiten erfahrbar:

»Gerade in Abgrenzung zu solchen Rollenerwartungen an unsere Disziplin und einer nicht hinreichend entwickelten Kritik humanitärer Unternehmungen hat sich eine anthropologische Perspektive herausgebildet, die deutlich über ein Interesse an konkreten Abläufen und Störungen einzelner humanitärer Einsätze hinausgeht und stattdessen *Humanitarismus als eine historisch fließende Form* fokussiert, die sich im Zuge der europäischen Moderne um die Frage des Umgangs mit dem Leiden der – insbesondere auch weit entfernten – ›Anderen‹ konfiguriert hat und auf ganze bestimmte Weise affektive Momente mit moralischen Positionen, ethischen Forderungen und politischen Handlungserwartungen verbindet [Hervorh. i. O.].«⁶⁹

Die Auseinandersetzung mit Praktiken des Sichtbarmachens und den ideologischen Referenzrahmen, in denen die Akteur*innen ihre Handlungen begründen und legitimieren, stellen das konkrete Untersuchungsfeld dieser Arbeit dar. Weniger die Akteur*innen der Migration selbst sowie die soziokulturellen Dispositive und Präfigurationen, die ihr Handeln prägen und leiten, sollen hier fokussiert werden. Die kritische Auseinandersetzung mit Motiven und Praktiken einer weißen Helfer*innenschaft stehen im Mittelpunkt meines Vorhabens. Der Versuch, ethnografische Repräsentationsarbeit egalitärer und symmetrischer zu gestalten als bisher, war hierfür prägend, denn: aller Anerkennung des Beitrages zur kulturalanthropologischen Migrationsforschung aus München, Berlin oder Göttingen zum Trotz fällt beim Blick auf die Namen der Forschenden jedoch auf, dass es sich ausschließlich um weiße Mitteleuropäer*innen handelt, die den Blick auf die fremden Anderen aber nur allzu selten auf sich selbst lenken: Warum ist die Migrationsforschung unseres Faches im deutschsprachigen Raum eigentlich so weiß? Wo sind demgegenüber Akteur*innen der Migration selbst zu verorten? Warum rücken die diskursiven Rahmungen und idealistischen Beweggründe derer so selten

66 Adam 2018, 308.

67 Fassin 2013, 39.

68 Adam 2018, 313.

69 Adam 2018, 311.

in den Vordergrund – dies beweist der oben konstatierte Mangel an humanitarismuskritischen Beiträgen der Kulturanthropologie – die durch den Anspruch des Eine-Stimme-Gebens die Stimmlosigkeit der fremden Anderen mit zementieren?

3.3 Mediale Bilder fluchterfahrener Menschen

»Wir sind ein wenig hysterisch geworden, seit Zeitungsleute damit angefangen haben, uns zu entdecken und öffentlich zu erklären, wir sollten aufhören, unangenehm aufzufallen, wenn wir Milch und Brot einkaufen.«⁷⁰

Die oben dargestellten Lesarten von Kultur als unabgeschlossene, offene Entität konstituieren sich aus gemeinsamen Praktiken ihrer Mitglieder⁷¹ und weniger durch eine reine, passive Zugehörigkeit im Sinne eines Denkens in nationalstaatlichen Termini.⁷² In Arbeiten des Centre for Contemporary Cultural Studies der University of Birmingham zur Methode der kritischen Medienanalyse, die in Deutschland etwa von Rolf Lindner, Andreas Hepp sowie Barbara Becker und Josef Wehner⁷³ vorangetrieben wurden, spielen nun auch die Rezipierenden als Sinn konstruierende und produktive Akteur*innen bei der Untersuchung medialer Bilder des Fremden eine wichtige Rolle. Zudem ebneten diese Arbeiten den Weg für eine reflexive Auseinandersetzung mit (massen-)medialen Repräsentationsstrategien.

Nachfolgend nehme ich eine Zusammenschau rezenter Forschungsarbeiten zu ebensolchen medialen Repräsentationsstrategien migrantisierter und fluchterfahrener Menschen vor. Sie sind für die Einordnung und Deutung meiner eigenen Forschungsergebnisse bedeutsam: Sie dienen nicht nur als Hintergrund, vor dem ich meine eigenen Deutungen und Interpretationen der Praktiken des Sichtbarmachens in Workshop-Kontexten für fluchterfahrene Jugendliche vornehme. Zudem weist diese Zusammenschau erneut auf die Lücke hin, die in der heutigen kulturanthropologischen Migrationsforschung hinsichtlich eines notwendigen und aufschlussreichen *Study Up* besteht: Besonders diejenigen Akteur*innen, die formale, organisatorische, inhaltliche und diskursive Rahmungen unserer Wahrnehmung von fluchterfahrenen Menschen maßgeblich mitbestimmen, sind deutlich unsichtbarer als die Menschen, die sie selbst sichtbarer machen wollen. Von dem prozess-

70 Arendt 2016 [1986], 22.

71 Vgl. Hörning & Reuter 2004.

72 Vgl. Anderson 1983.

73 Vgl. Hepp 2010 [1999]; Lindner 2000; Becker & Wehner 2006.

haften, konstruktivistischen Kulturverständnis herrührend, dem sich diese Arbeit verpflichtet, werden nachfolgend besonders die Ergebnisse von Prozessen der Produktion und Konstruktion medialer Fremdbilder offensichtlich.

Zur Repräsentation von Migration sowie deren Akteur*innen entstanden jüngst kritische, inhalts- und diskursanalytische Auseinandersetzungen mit der Produktion von Perspektiven und Sichtweisen auf Migrant*innen. Im deutschsprachigen Raum wurde unter anderem am Beispiel der Darstellung von fluchterfahrenen Menschen im Fernsehformat »Tatort« erkennbar, in welchem Ausmaß die stereotype Darstellung von Akteur*innen der Migration zu deren Marginalisierung beiträgt.⁷⁴ Als dominante Mittel zur Konstruktion von Unterschieden zwischen ›Deutschen‹ und ›Ausländer*innen‹ in einzelnen Episoden des Krimiklassikers tauchten immer wieder essentialistische Konzepte von Identität, Kultur und Religion auf. Sie wurden bewusst herangezogen, um stereotypische Andersartigkeit zu kreieren und zu manifestieren.⁷⁵ Treffend fassen Christoph Rass und Melanie Ulz konträre Positionen zu Sichtbarkeiten und Repräsentationen von fluchterfahrenen Menschen im Film zusammen:

»Sichtbarkeit kann demzufolge sowohl ein Instrument im Kampf um politische Partizipation als auch ein Instrument der Herrschaftsstabilisierung sein, mit dem Normabweichungen und Regelverstöße kontrolliert werden. Eine erhöhte Sichtbarkeit von migrationsspezifischen Phänomenen führt daher nicht automatisch zu mehr politischem Einfluss von Migrantinnen und Migranten, denn das visuelle Feld wird durch eine Vielzahl von Akteuren hervorgebracht, die eine bestimmte Sicht auf Migration unentwegt behaupten und diese nur sehr langsam transformieren.«⁷⁶

Sichtweisen auf Migration lassen sich leicht und schnell etablieren, jedoch viel schwieriger wieder relativieren und dekonstruieren. Für die Bebilderung von Migration und der »assoziativen und diskursiven Engführung von Menschenströmen und Datenströmen ineinander, verknüpft über die Metaphorik des Wassers und des Fließens«,⁷⁷ prägte die Kunsthistorikerin Kerstin Brandes den Begriff der *Visuellen Migration*. Den spezifischen Anspruch dieses Konzeptes beschreibt Brandes wie folgt:

»Das Anliegen einer solchen, semiologisch informierten Perspektive besteht darin, das Migrierende, die Bild-Bewegungen, als temporäre, intertextuelle Situierungen – also als spezifische Verkettungen unvollständiger Fixierungen

74 Vgl. Ortner 2007; Walk 2011.

75 Ortner 2007, 13f., 25f.

76 Rass & Ulz 2015, 16.

77 Brandes 2011, 5.

innerhalb sich beständig verschiebender Ent- und Neukontextualisierungsprozesse – herauszuarbeiten und fassbar zu machen.«⁷⁸

Die flexiblen Kombinationsmöglichkeiten medialer Inhalte können je nach Kontext Narrative und Diskurse etablieren, aufgreifen oder dekonstruieren. Tendenzen der Generalisierung und Vereinheitlichung kollektiver Identitäten beschreibt die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt als »Schauplatz migrationsfeindlicher Artikulationen«,⁷⁹ nach denen Differenzkategorien, als Ergebnis unhinterfragt, in breiter Öffentlichkeit normiert und naturalisiert werden:

»Das Andere hat natürlich anders zu sein, genetisch nachweisbar und eindeutig. In der Tendenz zur Vereindeutigung geschlechtlicher Identität kommt aus meiner Sicht eine Sehnsucht nach Natur zum Ausdruck, ein Wunsch, sich einer biologisch gegebenen Identität zu vergewissern, das Soziale nach wie vor biologisch zu strukturieren und jede Uneindeutigkeit auszuschließen. Die Naturalisierung von Differenz bildet ein Merkmal mehrerer gruppenkonstituierender Diskriminierungspraktiken.«⁸⁰

Die von Messerschmidt herausgearbeitete Naturalisierung von Differenz zeigt sich in der medialen Darstellung von FluchtMigration auch auf einer weiteren, metaphorischen Ebene: Durch visuelle Darstellungsstrategien, die das Narrativ der Flut oder des Stroms heranzogen, wurden fluchterfahrene Menschen und ihre Ankunft in Europa ebenfalls mit Naturgewalten in Verbindung gebracht: Bilder von Menschenmassen, die auf Grenzübergänge hinströmten, mussten herhalten, damit die »Flüchtlingskrise« ähnlich einer Naturkatastrophe weiter stilisiert werden konnte. Mit ihnen galt es, einen »Ausnahmestand« zu konstatieren. Als Folge konnten diverse »Notstandspolitiken« wie die Aussetzung des Schengen-Abkommens in der Europäischen Union initiiert und legitimiert werden. Die Kunsthistorikerin und Kulturwissenschaftlerin Johanna Schaffer prangert solche Naturalisierungen als irreführend an, denn »sie negiert, dass das, was zu sehen ist, ein Produkt diskursiver Prozesse ist – also ein *Zu-Sehen-Gegebenes* [...] [Hervorh. i. O.]«⁸¹ Auch Astrid Messerschmidt spricht sich für offenere Differenzmodelle und gegen pauschale Kategorien des Bemessens kulturell konstruierter Wertigkeiten des Umgangs mit Körperlichkeit, Religion und daraus resultierenden Weltbildern aus:

»Aus meiner Sicht bietet sich damit eine zeitgemäße Perspektive für die Migrationsgesellschaft, in der nicht dasselbe geteilt werden muss – nicht dieselbe Auf-

78 Brandes 2011, 6.

79 Messerschmidt 2019, 47.

80 Messerschmidt 2019, 48.

81 Schaffer 2008, 53.

fassung von Anständigkeit und Eigenständigkeit, nicht dieselben Schamgrenzen, nicht dieselben Körperkonzepte.«⁸²

Im Kontext von Bemühungen des Sichtbarmachens und Ermächtigens bei Filmworkshops für fluchterfahrene Jugendliche erscheint daher im Hinblick auf die Intentionen der Durchführenden besonders problematisch, dass die entstehenden Repräsentationen und Bilder vieldeutig werden. Sie entgleiten den Intentionen derer, die Projekte planen, koordinieren, und formatieren. Johanna Schaffer verweist dabei auf gewisse Kontexte von Sichtbarkeit und ihren Rhetoriken, anhand derer sie das Vorhaben des Sichtbarmachens per se als ambivalentes Vorhaben beschreibt:

»Der erste Vorbehalt gegen eine ausschließlich positive Einschätzung des Modus und Status der Sichtbarkeit formuliert sich in dem Hinweis, dass mehr Sichtbarkeit sowohl eine höhere Einbindung in normative Identitätsvorgaben bedeutet wie auch Kontroll- und Disziplinierungsmaßnahmen leichteren Zugang gewährt. Für minorisierte Subjektpositionen und Wissenskontexte bedeutet mehr Sichtbarkeit zudem die Affirmation genau jener Repräsentationsordnungen, die sie minorisiert.«⁸³

Sichtbarmachen wird so also per se als hegemonialer Akt der Bekräftigung bestehender Ordnungen lesbar. Die Intention der Sichtbarmachenden als subversiver Verweis auf die Unsichtbarkeit der fremden Anderen wird aus einer konstruktivistischen Perspektive als eigentlicher Akt der Herabsetzung fluchterfahrener Menschen lesbar: Weil *wir* sagen, dass *sie* unsichtbar sind, werden *sie* überhaupt erst unsichtbar.

Bilder können also nie den Anspruch vertreten, »objektive Wirklichkeiten« deckungsgleich widerzuspiegeln. Sie sind immer nur vor dem Hintergrund ihrer Produktionskontexte, ihrer Zielgruppen und der Intention ihrer Produzentinnen zu verstehen. Francesca Falk konnte dies am Beispiel der Miteinbeziehung des Bootes in der Geschichte der Schweizer Berichterstattung über FluchtMigration aufzeigen. Gewissen Bildtraditionen – wie das seit dem 2. Weltkrieg immer wieder herangezogene Bild des sich überfüllenden Bootes – können »latente Erinnerungsgelände aktivieren.«⁸⁴ Der Schweizer Nationalstaat wird in den von Falk herangezogenen Quellen als integrierter, ausbalancierter Körper abgebildet, der durch die »auf das Boot aufspringenden« Flüchtenden in seinem Gleichgewicht gefährdet ist und zu kentern droht, so Falk. Andere ähnlich relevante Gründe, die zu Raum- und

82 Messerschmidt 2019, 49.

83 Schaffer 2008, 52.

84 Falk 2014, 216.

Ressourcenknappheit in der Schweiz führen würden, wie beispielshalber Bodenspekulationen oder die Privatisierung des öffentlichen Raumes, würden so als weniger bedeutsam im Diskurs um soziale Ungleichheiten wahrgenommen.⁸⁵ Falk weist zudem darauf hin, dass das Boot als vielfältige Metapher für Überfremdung, Durchlässigkeit von Grenzen oder illegalisierter FluchtMigration missbraucht werde, jedoch im Migrationskontext faktisch irreführend sei: »So kommen die wenigsten Migrierenden als Bootsflüchtlinge nach Europa; die meisten reisen über Land- und Luftwege ein.«⁸⁶ Das historisch aufgeladene Symbol des Bootes wird somit »aufgrund einer spezifischen gewaltvollen Geschichte [...] mit eben jener Gewalt aufgeladen, die in der Folge der Reproduktion des Zeichens automatisch mit reproduziert wird.«⁸⁷

In ihrem Buch »Blickregime der Migration. Images und Imaginationen des Fremden in Schweizer Printmedien« thematisiert die Kulturanthropologin Christine Bischoff die Brüchigkeit sowohl des Medialen als auch des Migrantischen: Immer wieder werde Migration medial von fixen, statischen Zentren aus als linearer, auf ein Ziel zulaufender Prozess repräsentiert.⁸⁸ Am Beispiel von Bild-Text-Artikeln in Schweizer Tageszeitungen gelang es Bischoff, exemplarisch die Beziehung verschiedener medialer Formate bei der Etablierung visuell-diskursiver Formationen und Repertoires aufzuzeigen.⁸⁹ Stereotypisierte Praktiken der Repräsentation, die auf essentialisierenden, kulturalistischen Wahrnehmungen von Gesellschaft und Migration fußen, enttarnt Bischoff als »routiniert eingespielte mediale Erregungskurven«,⁹⁰ die nur allzu oft in einem starken Spannungsfeld zu alternativen, transkulturellen Lesarten der Situation stehen:

»Der bildliche Interpretationsspielraum wird in den Printmedien durch vorgegebene ›plausible‹ und akzeptierte Deutungshorizonte beschränkt. [...] Die soziokulturellen Wirklichkeiten in der Schweiz, die sich im Laufe der vergangenen Jahre stark gewandelt haben, spiegeln sich oft nur bedingt in den dazu veröffentlichten Foto-Text-Artikeln wider. Insbesondere aber die Pressebilder und die über sie transportierten Inhalte verharren häufig in einem einfachen Spannungsfeld zwischen monokulturellen (durch Linearität und Kontinuität bestimmten) und transkulturellen (durch Multilokalität und Disparität bestimmten) Blickregimen.«⁹¹

85 Falk 2014, 218.

86 Falk 2014, 220.

87 Heinemann & Khakpour 2019, 5.

88 Bischoff 2016, 16.

89 Bischoff 2016, 110.

90 Bischoff 2016, 8.

91 Bischoff 2016, 286.

Ähnliche Formen des *Framings*, in denen das Sprechen über und somit die Diskursivierung von FluchtMigration und ihren Akteur*innen medial stattfinden, arbeitete auch Simon Göbel in seiner Analyse von Polittalks zum Thema FluchtMigration heraus: Er untersuchte die Bedeutung bestehender hegemonialer Machtbeziehungen gesellschaftlicher Institutionen und Akteur*innen. Die Aufführung öffentlicher Ideologien stehe in den Gesprächsrunden von Illner, Will und Co. im Mittelpunkt und trage zum Wohle der Unterhaltung von Zuschauer*innen bei, die im Lesen solcher medialer Beiträge geübt sind. Die Suche nach Problemlösungen und den dazugehörigen diskursiven Austausch dekonstruierte Göbel im Kontext seiner durch die Cultural Studies inspirierten, theoretisch durch die Hegemonie-Theorie von Chantal Mouffe und Ernesto Laclau⁹² gespeisten Diskursanalyse als performative, öffentliche Aufführung einstudierter Unterhaltungsrepertoires.⁹³ Die starke Rahmung der Formate durch Jingles, Auswahl der Gäste, Moderations- und Redaktionsstil führe »zu einem Produkt, das immer auch aufgrund seiner Diskrepanz zwischen Information und Unterhaltung diskutiert werden muss.«⁹⁴ Es zeigt sich, dass die Praxis des Sprechens über die ›Anderen‹ auch von ästhetischen Kontexten und Formatierungen wie Schnitt, Musik, Längen und Größen einzelner Kameraeinstellungen nachhaltig mitgeprägt wird.

Auch die medienanalytische Auseinandersetzung mit den filmischen Endprodukten aus Ermächtigung und Sichtbarkeit anstrebenden Workshops sind vor diesen Hintergründen zu diskutieren: Welche Rolle spielen die Formatierungsansätze der Durchführenden, die sich diese in formalen Bildungsprozessen und angepasst an eine mitteleuropäische Zuschauer*innenschaft angeeignet haben? Welche Rolle spielen Naturalisierungen und irreführende Darstellungsstrategien – wie die des Bootes – die oftmals nicht der Realität entsprechen? Inwieweit können diese filmischen Neuaushandlung von FluchtMigration wirklich neue Deutungshorizonte eines gesellschaftlichen Phänomens anbieten, das bereits durch dominante mediale Institutionen wie Polittalks und Tageszeitungen diskursiv besetzt und ausgestaltet wurde?

Medien unterlägen in der Darstellung und Auswahl ihrer Inhalte keiner zentralen Macht und stünden in komplexen Aushandlungsprozessen mit allen Segmenten einer Gesellschaft, so Göbel.⁹⁵ Ihre Mitglieder bestimmen stets mit, was sie wann, wie und wo sehen und hören wollen. Als ein Ergebnis seiner Untersuchungen konstatiert Göbel, dass unterschiedliche Gruppen auf mediale Inhalte verschieden reagieren. Um ihren Rezipient*innen die Dekodierungsarbeit zu vereinfachen,

92 Vgl. Mouffe & Laclau 1985.

93 Göbel 2017, 61.

94 Göbel 2017, 90.

95 Göbel 2017, 56f.

halten Massenmedien an hegemonial-dominanten Sprechakten fest. So konstatiert Göbel, dass Medien trotz möglicher heterogener Lesarten ihrer Inhalte immer Machtstrukturen und -asymmetrien zwischen gesellschaftlichen Akteur*innen vorgeben und zementieren.⁹⁶ Diese Asymmetrien basieren auf neo-kolonialen Imaginationen über Akteur*innen von Flucht und Migration. Sie sind als Kontinuitätslinien kolonialer Unterdrückung subalternen Subjekte zu benennen, deren Sicht- und Hörbarkeit in gesamtgesellschaftlichen Diskursen aufgrund ihrer marginalen Position stark eingeschränkt sind. Ob und inwieweit filmische Ermächtigungsprojekte und ihre Durchführende mit dem diesem hegemonialen Duktus, den Vorarbeiten bereits anderen, dominanten Medienformaten zugeschrieben haben, brechen und ihren Teilnehmenden neue, subversive Darstellungsstrategien eröffnen können ist also mit ein zentrales Erkenntnisinteresse, dem sich diese Arbeit widmet.

3.4 »Can the refugees speak?« - Subalternität und ungehörte Stimmen

»The point is not that for some speakers the danger of speaking for others does not arise, but that in some cases certain political effects can be garnered in no other way.«⁹⁷

Die Literaturwissenschaftlerin Gayatri Spivak sorgte 1988 mit dem Erscheinen ihres Essays »Can the subaltern speak?« für Aufsehen: Spivak vermochte dazulegen, dass durch ein global zementiertes, übermächtiges Herrschaftssystem marginalisierte Personengruppen, die sie subaltern nennt, in gesamtgesellschaftlichen Diskursen nicht hörbar sind. Deren Versuche, eigene Bedürfnisse zu artikulieren, bleiben aufgrund westlich-intellektuell dominierter und standardisierter Wissensproduktion ungehört. Das Sprechen für sich selbst nehmen ihnen westliche Wissenschafts- und Gesellschaftssysteme ab. Das Hauptinteresse des »Westens« läge darin, durch seine Darstellung des Wissens über die ›Anderen‹ eigene Positionen autoritativ als objektive Norm zu legitimieren. Diejenigen, über die er lernen möchte, bezieht er nicht in seine Wissensgenese mit ein. Spivak sieht hier koloniale Machtverhältnisse weiterhin fortbestehen, die eine wissenschaftliche und positivistische Selbstbeweihräucherung des Westens fortschreiben soll.⁹⁸ Wissen

96 Göbel 2017, 66.

97 Alcoff 1991, 17.

98 Spivak 1988, 35.

über sogenannte Dritte-Welt-Länder sei von jeher eingefärbt gewesen durch die ökonomischen und politischen Interessen des dominanten Westens, so Spivak.⁹⁹

Diese und ähnliche Debatten sind seit der Entkolonialisierung und Staaten-gründung betroffener Regionen in der Mitte des 20. Jahrhunderts von großer Bedeutung für das Erkennen und Benennen globaler Machtdisparitäten zwischen westlichen Industrienationen und ihren ehemaligen Kolonien. Eurozentrische Wissensproduktion entlarvte Spivak somit als Fortschreibung kolonialer Kontinuitäten.¹⁰⁰ Das 20. Jahrhundert erwies sich zudem als Epoche, in der koloniale Ausbeutung zeitgleich mit Dekolonialisierungsprojekten im globalen Süden ihren Höhepunkt erreichte. Vielfach erkämpften bürgerrechtliche Bewegungen große Fortschritte für gesellschaftliche Gruppen, die aufgrund ihrer Hautfarbe oder ihrer Geschlechteridentität jahrhundertlang minorisiert wurden. Das Gros liberal-demokratischer Gesellschaftsfragmente bejahte allgemein die Bemühungen der Aktivist*innen um mehr Gerechtigkeit. Die Frage nach dem wie dieser Transformationen und welche Gruppen als minorisiert anzusehen seien, gestaltete sich jedoch kontrovers. Zudem herrschte – so die Politikwissenschaftlerin María do Mar Castro Varela – Uneinigkeit darüber, »welcher Zustand als gerecht empfunden wird und welche (sozialen) Kosten damit einhergehen dürfen.«¹⁰¹ Ebenso wie akademische Wissensproduktion sind also auch Bestrebungen der Veränderung bestehender sozialer Verhältnisse nach wie vor dominiert von denselben gesellschaftlichen Fragmenten, gegen die sich postkoloniale Bestrebungen des Befreiens und Ermächtigens richten.

Für die kulturwissenschaftliche Begegnung mit migrantisierten Lebenswelten in Deutschland erscheinen postkoloniale Arbeiten wie dekonstruktivistische Auseinandersetzungen mit westlich dominierten Machtstrukturen in der Wissensgenese über die Anderen auf mehreren Ebenen relevant: Spivak kategorisiert die Subalternen als »jene Menschen, die aufgrund ihrer prekären, abgeschiedenen sozialen und wirtschaftlichen Situation keinen Zugang zu Öffentlichkeit [...] haben.«¹⁰² Die Politikwissenschaftlerinnen Sybille de la Rosa und Melanie Frank argumentieren am Beispiel des westlichen Menschenrechtsaktivismus, dass humanitaristisch-aktivistische Sprechakte des Aufbegehrens für die rechtlosen Anderen durch westliche Aktivist*innen Kontinuitäten kolonial zementierter Machtasymmetrien fortschreiben:

»Die Aktivist/innen weisen dabei durch ihr Handeln den Subalternen eine bestimmte homogene untergeordnete Subjektivität zu und erkennen nicht, dass

99 Spivak 1988, 43.

100 Vgl. http://culturalstudiesnow.blogspot.com/2011/11/gayatri-spivak-can-subaltern-speak_16.html, zuletzt aufgerufen am 12. Oktober 2021.

101 Castro Varela 2010, 251.

102 De la Rosa & Frank 2017, 50.

sie durch einen epistemischen Bruch nicht über einen unmittelbaren Zugang zu den Ansichten der Subalternen verfügen, sondern lediglich ihre eigenen Bedeutungsgrundlagen auf die Wahrnehmung der Anderen spiegeln.«¹⁰³

Bemühungen des Sichtbarmachens oder des Eine-Stimme-Gebens aus Wissenschaft, Pädagogik oder Journalistik laufen ebenfalls Gefahr, in ihrem Habitus des sich Einsetzens für die eigens attestierte missliche Lage der benachteiligten Anderen Kontinuitäten fortzuschreiben, die sie selbst eigentlich durchbrechen wollen. Sie riskieren, an den Bedürfnissen subalternen, fluchterfahrener Jugendlicher vorbei Sicht- und Hörbarkeit auf zu oktroyieren, denn »Sichtbarkeit [ist] nie gegeben, sondern immer in einem Zusammenhang aus Wissen und Macht produziert.«¹⁰⁴ Postkoloniale Theorie liefert somit einen wertvollen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit humanitaristischen Akten des Helfen-Wollens und Sichtbarmachens: Subalternität stellt sich immer als Resultat hegemonialer Diskurse und wird somit gesellschaftlich immer erst hergestellt, bevor sie wirkmächtig wird. Wenn Menschen also aus Prozessen des gesellschaftlichen Miteinanders ausgeschlossen sind, ist das nie von Natur aus der Fall: Ausgrenzung passiert immer auf der Basis sozialer Prozesse und muss so immer auch als konstruiert und ko-produziert verstanden werden.

Wie können sich jedoch gesellschaftlich privilegierte Milieus für eine gerechtere Gesellschaftsordnung engagieren, ohne wieder selbst für die Stabilisierung altergebrachter Ordnungen mitverantwortlich zu sein? Bereits zu Beginn der 1990er Jahre widmete sich die Philosophin Linda Alcoff dieser Frage anhand der Problematik eines Für-Andere-Sprechens. Ebenso problematisch sieht Alcoff jedoch auch den Akt des Schweigens privilegierter Milieus, wenn es um Belange marginalisierter Gruppierungen und daraus resultierende Ungerechtigkeiten und Machtasymmetrien geht: In ihren weiteren Ausführungen geht Alcoff besonders auf soziale Dimensionen solcher Sprechakte ermächtigtster Eliten für zu ermächtigende Subalterne ein. Sie konstatiert, dass soziale Positionen ihren Subjekten gewisse Handlungsoptionen und Sprechakte nahelegen, die so für anders – niedriger oder höher – positionierte Akteur*innen niemals in Frage kämen. Alcoff geht es somit besonders um die Relationalität des Sprechens und Zuhörens: »Who is speaking to whom turns out to be as important for meaning and truth as what is said; in fact what is said turns out to change according to who is speaking and who is listening.«¹⁰⁵

De la Rosa und Frank sehen in diesem Zusammenhang vor allem die Notwendigkeit eines nachhaltigen Bewusstseinswandels in der Art und Weise, wie Eli-

103 De la Rosa & Frank 2017, 52f.

104 Schaffer 2008, 13.

105 Alcoff 1991, 12.

ten über Subalterne sprechen. Die Informiertheit dieses Aktes des Über-Andere-Sprechens müsse auf der Bildung eines neuen Bewusstseins fußen:

»Der Weg zu einem neuen Bewusstsein, welches anerkennt, dass Verantwortung sich nicht daraus ableitet, dass man bereits Rechte genießt, die anderen noch vorenthalten werden, führt über eine geduldige und auf den/die Andere/n eingehende Bildung, die es vermag, etwas Gemeinsames zwischen den aufeinandertreffenden Individuen entstehen zu lassen [...].«¹⁰⁶

Es liegt somit an den bereits ermächtigten, hörbaren, sozial vorteilhaft positionierten Pädagog*innen, Aktivist*innen und Wissenschaftler*innen, ihr Gesagtes in Einklang zu bringen mit den Anliegen derer, die sie ermächtigen und hör- bzw. sichtbarer machen wollen. Welche Kompetenzen sind hierfür jedoch von Nöten? Wie müssen Akteur*innen sich diese neuen Kompetenzen aneignen? Welche Grundannahmen müssen das Verständnis per se gegebener Unsichtbarkeit der marginalisierten Anderen ersetzen?

3.5 Zwischenfazit

Der fachgeschichtliche Abriss der Praxis des Ethnografierens zeigte eine dynamische Veränderung hin zu einem Verständnis von Ethnografie als subjektiv erzählter, literarischer Gattung. Dadurch, dass die Ergebnisse von ethnografischen Beschreibungen und Deutungen als konstruiert und positioniert entlarvt wurden, stürzten die ethnografisch arbeitenden Disziplinen in den 1980er Jahren in die sogenannte Krise der Repräsentation. Dass die beschriebenen Akteur*innen durch partizipativ-ko*laborative Ansätze fortan in die Produktion ethnografischer Repräsentationen involviert wurden, war Folgeerscheinung und Lösungsversuch des entstandenen Dilemmas zugleich.

Bestrebungen der Ermächtigung, Sichtbarkeit und Teilhabe, wie sie medienpädagogische Projekte an den Tag legen, werden in ethnografischen Forschungskontexten also bereits seit Jahrzehnten praktiziert, reflektiert und dekonstruiert. Anhand zentraler medienpädagogischer Fachliteratur wurde offensichtlich, dass die aus der Krise der Repräsentation resultierende Writing Culture-Debatte auch in der Medienpädagogik rezipiert und diskutiert wurde. Zwischen beiden Fachkulturen bestehen somit nicht nur methodische und gegenstandsbezogene Parallelen. Sie weisen auch aufeinander bezugnehmende Querverbindungen und fachgeschichtliche Ähnlichkeiten hinsichtlich eines Paradigmenwechsels in der repräsentativen Praxis des Über- und Für-die->Anderen-<-Sprechens auf.

106 De la Rosa & Frank 2017, 56.

Namhafte Fachvertreter*innen der kulturanthropologischen Migrationsforschung im deutschsprachigen Raum trugen durch ihr Wirken produktiv zur Kulturalisierung einer europäisch-ethnologischen Migrationsforschung mit eigenem Methoden- und Analyseinstrumentarium bei. Hierdurch etablierte sich ein Verständnis von Kultur, das nicht mehr statisch, historisch stabil und homogen, sondern fluide, hybrid, veränderlich und praxeologisch geprägt erscheint. Unter dem Konzept der Migration werden oftmals mannigfaltigste Akteur*innen, multiple Motivationen und somit eine große Bandbreite an Migrant*innen in kulturalistischer Manier subsumiert und hierdurch als einheitlich und homogen konstruiert. Diese Subsumierung ist als Resultat eines historisch tradierten und gesamtgesellschaftlich betriebenen Otherings zu deuten. Es entspringt orientalistischen und eurozentrischen Fantasien über die fremden Anderen, die überhaupt erst durch machtvolle, medial koproduzierte diskursive Formationen zu diesen doch so fremdartigen Anderen gemacht werden.

Obwohl es mannigfaltigste lebensweltliche Schnittmengen zwischen Menschen gibt, die im Kontext von postmigrantischen Gesellschaften zusammenleben, werden Differenzkategorien zugunsten medialer Unterhaltung und anhand eintrainierter Deutungsmuster weiterhin hervorgehoben und überbetont. Migrationsgeschichten gestalten sich komplex und einzigartig und sind nicht allein durch unidirektionale, wirtschaftlich, politisch und soziokulturell definierte Push- und Pull-Faktoren erklärbar. Konzepte wie *Doing Culture*, *Creolization* und *Ethnoscapes* aus den 1990er Jahren unterstreichen dies. Sie trugen maßgeblich zur Etablierung einer transnationalen Migrationsforschung bei und führten so zur Überwindung eines methodischen Nationalismus. Unter Paradigmen wie »Migration aus der Perspektive der Migration erforschen!« oder »Migrationsforschung entmigrantisieren und Gesellschaftsforschung migrantisieren!« rückte die Perspektive der flucht- und migrationserfahrenen Akteur*innen immer mehr ins Zentrum rezenter Forschungsarbeiten, wie die angeführten Beispiele belegen.

Es zeigte sich zudem, dass Sichtbarkeit in medialen Formaten einerseits durchaus ein Instrument für Ermächtigung und Teilhabe sowie -gabe sein kann. Andererseits besteht jedoch auch die Gefahr, dass sich bereits bestehende dichotome Repräsentations- und Deutungsmodelle reproduzieren und verfestigen. Im Kontext von stark mediatisierten Gesellschaften und deren vielschichtigen Deutungs- und Diskursivierungsangeboten kann die Kontrolle über die öffentliche Wahrnehmung und Deutung von Sichtbarkeiten genau denjenigen Akteur*innen und Institutionen entgleiten, die diese Sichtbarkeiten eigentlich anstreben und forcieren. Offenerere Differenzmodelle sind von Nöten, die sich von binären Erklärungsangeboten wie eigen/fremd, deutsch/ausländisch sowie christlich/muslimisch emanzipieren und elliptisch-enggeführte Blickregime brüchiger werden lassen. Zudem zeigt sich, dass in der Forschungslandschaft der kritische Blick auf die Motive und Praktiken derer, die alternative Sicht- und Hörbarkeiten der marginalisierten An-

deren erhöhen wollen, zwar bisweilen gefordert jedoch noch nicht umgesetzt wurde.

Wie ich gezeigt habe, sind globale Herrschaftssysteme und (post-)koloniale Kontinuitäten bedeutsam und wirkmächtig für hegemoniale Darstellungen von FluchtMigration. Durch sie wird machtvolles Sprechen für und über die ›Anderen‹ normativiert und normalisiert. Ein okzidentaler Wille zum Erhalt bestehender Machtasymmetrien wird so legitimiert. Die Frage nach der Rolle dieser oftmals unbewusst in das Tun der Philantrop*innen und Humanitarist*innen miteinfließenden Erhaltsansprüche von bestehenden Ordnungen versuche ich anhand der ethnografischen Untersuchung filmischer Ermächtigungsprojekte in der vorliegenden Arbeit zu beantworten.

Aktivistische und humanitaristische Bestrebungen im Kontext der FluchtMigration laufen Gefahr, Kontinuitätslinien kolonialer Unterdrückung fortzuschreiben, indem sie subalternen Fluchterfahrenen durch ihr Bemühen um deren Sichtbarkeit, Teilhabe und Ermächtigung eine homogene Subjektivität zuweisen. Besonders problematisch erscheint hier, dass auch das Nicht-Sprechen einer privilegierten Elite für die subalternen Unterprivilegierten als moralisch verwerflich anzusehen ist. Zielführender erscheint nur ein relationales Verhältnis des Sprechens und Zuhörens: Empathisches Zuhören und Verstehen stellt einen entscheidenden Zwischenschritt dar, bevor Privilegierte für migrantisierte Subalterne sprechen bzw. infrastrukturelle Gegebenheiten für die Hörbarkeit der fremden ›Anderen‹ herstellen.

4. Filmforschung in Medienpädagogik und Kulturanthropologie

In dieser Arbeit analysiere ich unter anderem die Verflechtung von FluchtMigration, medialer Repräsentation und Konzepten wie Ermächtigung, Partizipation und Teilgabe unter Heranziehung ethnografischer Methoden. Es ist daher notwendig, sich an dieser Stelle auch mit den Verbindungen zwischen ethnografischer Forschung und der filmischen Repräsentation ihrer Ergebnisse auf der einen, und der Kamera als Feldforschungsinstrument auf der anderen Seite auseinanderzusetzen. Des Weiteren folgt dieses Kapitel auch medienpädagogischen Traditionslinien in der handlungsorientierten Filmarbeit, die es in Forschung und Praxis aufgreifen und beleuchten wird. Hierbei werden zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten kultur- und sozialanthropologischer sowie medienpädagogischer Filmarbeit offenbart.

Der Jugendforscher und Medienwissenschaftler Dieter Baacke führt als zentralen Tätigkeitsbereich der Medienpädagogik die Vermittlung von Medienkompetenz an. Unter der Kategorie handlungsorientierte Medienpädagogik fasst Baacke Mediennutzung – »[sie] zielt dann darauf ab, dass wir Medien aktiv nutzen«,¹ indem wir uns mit Inhalten proaktiv auseinandersetzen oder selbst welche produzieren – und Mediengestaltung zusammen. Süss, Lampert und Trültzsch-Wijnen führen hierzu aus:

»Der handlungsorientierte Ansatz der Medienpädagogik geht davon aus, dass eine kreative Auseinandersetzung mit den Medien am besten erfolgen kann, wenn man selbst Medienbotschaften gestaltet.«²

In der handlungsorientierten Medienpädagogik werden Filme also besonders zu Zwecken der Reflexion von und Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in der Nutzung und Gestaltung und Medien im Alltag produziert und herangezogen. In der Nischendisziplin der Medienanthropologie hingegen, die »den gesellschaftli-

1 Baacke 1999, 19.

2 Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2010 [2018], 100.

chen Umgang mit Medien, ihre Funktionsweise und je eigene Ästhetik«³ untersucht, steht eher die wissenschaftliche Produktion und Untersuchung audiovisueller Medien als nicht-textbasierte Alternativen der Vermittlung ethnografischen Wissens im Vordergrund. Die Ethnologin und Filmemacherin Barbara Keifenheim attestierte ethnografischen Filmarbeiten jedoch ein doppeltes Rechtfertigungs-dilemma: »Während die Forschung [...] [ihre] Wissenschaftlichkeit bestreitet, spricht [...] [ihnen] die Filmwelt nennenswerte Qualitäten ab.«⁴

Die Gründe für die vielfach attestierte, mangelnde Bezugnahme auf das Medium Film⁵ in den ethnologischen Disziplinen wurden oft in der »Schwierigkeit, bestimmten Anforderungen der Wissenschaft im Film gerecht zu werden«⁶ gesucht. Auch der Münchner Ethnologe Frank Heidemann – seit Jahrzehnten eine feste Größe in der visuellen Anthropologie und bis 2015 Mitveranstalter des jährlich stattfindenden »EthnoFilmFestes« im Münchner Museum 5 Kontinente – lässt sich zu der doch vagen Annäherung hinreißen, »dass der ethnologische Film den Korpus von Filmen umfasst, der von Ethnologen verantwortet wurde oder Eingang in die ethnologische Literatur oder Filmfeste gefunden hat.«⁷ Die Ethnologin Vanessa Marlog beschreibt besonders Filmfestivals als Arenen der Aushandlung dessen, was ethnologischer, ethnografischer oder kulturwissenschaftlicher Film sein könne. Ihnen sei bei der Auseinandersetzung mit Definitionsansätzen oder verschiedenen stilistischen Ausrichtungen filmischer Ethnografien besondere Aufmerksamkeit zu zollen.⁸

Ähnliches deutet sich in der Medienpädagogik an: Ebenso wird bei Kinder- und Jugendfilmfestivals verhandelt, wie Jugendliche und Kinder sich als medienkompetent qualifizieren. Die Rolle von Kinder- und Jugendfilmfestivals bezüglich der öffentlichen Anerkennung von Produktionsprozessen medialer Inhalte heben Beiträge aus der Fachliteratur besonders hervor: »Jugendfilmfestivals mit Prämierungen, der Abdruck guter Beiträge in ›echten‹ Medien und ähnliches [sei] wichtig«, so Süß, Lampert und Trültzsch-Wijnen.⁹ Auch, dass Dargestelltes öffentlich diskutiert und reflektiert wird, sei relevant:

»Das verfügbare mediale Artikulationsspektrum bot Heranwachsenden vielfältige Möglichkeiten, Lebensgefühle, Ansichten, Wünsche, Träume etc. zu äußern,

3 https://www.anthro.unibe.ch/forschung/schwerpunkte/medienanthropologie/index_ger.html, zuletzt aufgerufen am 4. Oktober 2021.

4 Keifenheim 1995, 47

5 Vgl. Leimgruber 2010; Lipp & Kleinert 2011

6 Leimgruber 2010, 9.

7 Heidemann 2011, 259.

8 Marlog 2016, 24.

9 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2010 [2018], 101.

und innerhalb der Öffentlichkeiten, die beispielsweise über Jugendfilmfestivals erreichbar waren, waren auch Selbstreflexion und Diskurs anschlussfähig.«¹⁰

Sowohl ethnografische als auch Jugendfilmfestivals dienen also der Repräsentation und Normierung dessen, was in der jeweiligen Fachtradition als salonfähig und zeigbar anerkannt wird. Somit sind beide Formen des filmischen Arbeitens – seien sie auch von noch so marginaler Bedeutung in ihren jeweiligen Disziplinen – stets geprägt von vorherrschenden Darstellungs- und Repräsentationsregimen, die auf Filmfestivals festgesetzt und definiert werden.

Ähnlich wie in der ethnografischen Forschung lassen sich in der Medienpädagogik normative Positionen ausmachen: Medien werden im Kontext pädagogischen Handelns entweder vollständig positiv anerkannt, differenziert betrachtet oder als schädlich und negativ gänzlich abgelehnt. Die zum Teil vagen, bisweilen konträren Definitionsansätze davon, was ethnografische Filmforschung und medienpädagogische Filmarbeit sein oder darstellen könnten, weisen auf eine ausgeprägte, bis heute bestehende Unsicherheit bezüglich des Umgangs mit audiovisuellen Medien in beiden Fachtraditionen hin. Die Zurückhaltung gegenüber dem Visuellen erscheint paradox, gerade angesichts der Methode ethnografischer Feldforschung *par excellence*, der teilnehmenden *Beobachtung*: Während ein Großteil des Inhalts verschriftlichter Ethnografien auf der Interpretation (audio-)visueller Eindrücke beruht, wurde in zahlreichen deutschsprachigen kulturwissenschaftlichen Instituten viel zu lange ohne jeglichen Einbezug visueller Medien Lehre und Forschung betrieben.¹¹ Der Visuelle Anthropologe Paolo Favero konstatiert hierzu:

»Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung rückt die Ethnografie den Akt des Schauens – und somit der sinnlichen Erfahrung insgesamt – ins Zentrum anthropologischer Untersuchungen [...]. Die Ethnografen müssen jedoch ihre sinnlichen Beobachtungen und Wahrnehmungen dem fast uneingeschränkt geschriebenen Text unterordnen, zunächst den Notizen, später dem Tagebuch.«¹²

Der Blick in die Vergangenheit zeigt, dass sowohl ethnografisch motiviertes als auch medienpädagogisches Interesse an, die Auseinandersetzung mit und letztendlich die Produktion von Filmen sich in den vergangenen Jahrzehnten gewandelt haben: Der Kulturwissenschaftler Peter Gürge unterteilt die Kategorie des ethnografischen Filmes einerseits in ethnowissenschaftlichen Film, dessen bereits weiter oben als problematisch deklariertes Anspruchs im »Filmbild als weitgehend objektives Abbild der Wirklichkeit«¹³ zu verorten ist. Kontrastierend hierzu denkt

10 Theunert & Schorb 2010, 244.

11 Leimgruber 2010, 10.

12 Favero 2018, 101.

13 Gürge 2009, 18.

Gürge ethnografischen Film als ethnomethodologischen Film, der »seine Hauptaufgabe nicht ausschließlich in der Gewinnung nackter Daten sieht, sondern mit den Gefilmten in einen Dialog eintritt, d.h. um ein wirkliches Verständnis bemüht ist.«¹⁴ Die Ethnologin und Filmemacherin Beate Engelbrecht äußert sich fatalistisch: »Den ethnographischen Film gibt es nicht.«¹⁵ Sie verwies bereits 1995 auf das Problem der doppelten Marginalität sowohl im kulturwissenschaftlichen als auch im filmtheoretischen Bereich:

»Hinsichtlich der filmischen Umsetzung kann das Filmen zudem selbst als eine Erweiterung der ethnologischen Methode betrachtet werden: Einerseits bedient es sich der Erkenntnisse der ethnologischen Feldforschungsmethode, andererseits werden neue Forschungsmethoden aus der Filmsituation heraus, während der Filmbearbeitung und der Filmanalyse entwickelt. *Bisher fehlt hier eine angemessene Methodologie* [Hervorh. GS].«¹⁶

Es zeigt sich, dass sowohl Pädagogik als auch Kulturanthropologie in ihrer Kritik filmischer Arbeiten von anderen Bedingungen ausgehen: Während die bewahrungspädagogisch-pessimistische Medienpädagogik von der Störung einer per se imaginierten Ordnung der Medienrezeption durch die Einführung neuer Medien ausgeht, ist in der ethnografischen Forschung vielmehr eine Präferenz des geschriebenen Wortes im Vergleich zu filmischen Repräsentationsarbeiten erkennbar. Können jedoch all die Ressentiments in Bezug auf Herangehensweisen und Definitionen der kulturwissenschaftlichen und medienpädagogischen Praktiken der Produktion audiovisueller Formate auch als Stärke der beiden Disziplinen begriffen werden?

4.1 Marginal oder interdisziplinär? Filmemachen als Forschungs- und Praxisfeld

Die Medienwissenschaftlerin Eva Hohenberger definiert »ethnographische[n] Film [...] [als] ein Genre des Dokumentarfilms, zwischen dessen vor- und nachfilmischer Realität eine *kulturelle Differenz* besteht. Er soll Analysematerial bereitstellen, Datensammlung sein, der Verifikation ethnologischer Hypothesen dienen und Feldforschungersatz für Studenten sein [Hervorh. GS].«¹⁷ Film als Medium kann laut Hohenberger also niemals objektives Abbild des ›Wirklichen‹ sein und ist stets als

14 Gürge 2009, 19.

15 Engelbrecht 1995, 147.

16 Engelbrecht 1995, 148.

17 Hohenberger 1988, 146.

Resultat eines Aushandlungsprozesses sich unterscheidender, subjektiver Realitäten anzusehen. Mit dem Gebrauch der Formulierung der kulturellen Differenz weist Hohenberger zudem auf das Spannungsfeld zwischen vor- und nichtfilmischer Realität hin:

Im Rahmen ihrer historiographischen Auseinandersetzung mit dem non-fiktionalen Film unterscheidet Hohenberger insgesamt fünf verschiedene Realitätsbezüge, die für die Einbettung des Genres in multilaterale kommunikative Kontexte bedeutsam sind. Die erste zentrale Ebene des Realitätsbezugs besteht in der *nichtfilmischen Realität*. Sie ist zu verstehen als Summe von ideologischen und politischen Rahmenbedingungen, die zwar nicht direkt im Film sichtbar gemacht werden, jedoch direkt Einfluss auf das nehmen, was filmisch überhaupt zeigbar ist. Konkret ist hier die Rede von »Geschichte vor dem Moment ihrer medialen Produktion«, aber auch von »Realität, auf die der Produzent [...] hinarbeitet.«¹⁸ Im Gegensatz hierzu steht die *vorfilmische Realität*, die sich konkret im Moment der Filmaufnahme vor der Kamera vollzieht. Die Wahl genau dieser Ebene von Realität, die filmisch abgebildet werden soll, ist nicht zuletzt durch nichtfilmische Realitätsbezüge konkret beeinflusst. In erneuter Abgrenzung hierzu wird die *Realität Film* angeführt als alle infrastrukturellen oder institutionellen Aspekte von Film umfassend, wie z.B. »Organisation, Finanzierung, Absichten, übliche Arbeitsweise, Technik, Schnitt, Laborarbeiten, Verleih, Werbung usw [sic!].«¹⁹ Nicht zu verwechseln mit der zuletzt genannten Realitätsbezugsebene ist trotz der ähnlichen Namensgebung die *filmische Realität*, die die Realität des fertigen Filmes meint, wie sie sich den Zuschauer*innen bei der Projektion offenbart. Diese Bezugsebene begreift Hohenberger als diejenige, die der nichtfilmischen Realität am autonomsten gegenübersteht.²⁰ Als Kontinuität hierzu ist die *nachfilmische Realität* zu verstehen: »Gemeint ist hierbei die Rezeption im weitesten Sinn.«²¹ Neben der Filmkritik, beispielshalber auf Filmfestivals oder -premierenfeste, spielen hierbei auch Rückbezüge zu nichtfilmischen Realitätsebenen und die Wechselwirkungen eine Rolle, die in diesen Konstellationen entstehen können.

Diese heuristisch unterschiedenen Realitätsbezüge lassen erkennen, dass audiovisuelle Formate, deren Anspruch in der objektiven Abbildung von Realität besteht, durch ihre unidimensionale Ausrichtung bestimmte Querverbindungen und Bezugspunkte nicht aufzeigen können: Hohenberger versteht die Beziehung zwischen Rezipient*innen und audiovisuellen Formaten als eine semantische. Dies impliziert, dass Zuschauer*innen Filme ähnlich wie Texte lesen und die Inhalte

18 Hohenberger 1988, 30.

19 Hohenberger 1988, 31, 38ff.

20 Hohenberger 1988, 31ff.

21 Hohenberger 1988, 31, 43ff.

dechiffrieren müssen, um Bezüge zwischen vorfilmischen und filmischen Realitätsebenen zu verstehen.²² Wenn wir die Beziehung zwischen Zuschauer*innen und Medien als semantische verstehen, kann die Lesbarkeit von Filmen als kulturell erlernbare Technik eingeübt werden. Der Medienwissenschaftler und Philosoph Harun Maye erweitert den Begriff der Kulturtechniken produktiv von einem rudimentären Verständnis des Lesens, Rechnens und Schreibens hin zu einer komplexeren Wahrnehmung: Er versteht auch kreativ-repräsentative Darstellungs- und Ausdrucksformen als Kulturtechniken,²³ deren Repertoire im Rahmen filmischen Schaffens aufgerufen werden kann. Konkret heißt das aus der Perspektive der Medienpädagogik:

»Eine Alphabetisierung für die Mediengesellschaft kann also nicht bei den klassischen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen Halt machen, sondern muss Bildsprache, audiovisuelle Texte, computergenerierte Welten und Navigationsweisen sowie virtuelle Gestaltungsformen miteinbeziehen.«²⁴

Das semiotische Verständnis ihres Gegenstandes verbindet sowohl Medienpädagogik als auch zentrale Ansätze der Kultur- und Sozialanthropologie.²⁵ Basierend auf diesem geteilten Verständnis ihrer Kernthemenbereiche als zeichenhaft und abhängig von der Alphabetisierung jeweiliger Rezipient*innen lesbar entsteht eine Perspektive, aus deren geteilter Marginalität heraus somit die Chance zur Interdisziplinarität erwächst. Dieses Spannungsfeld aus Marginalität und Interdisziplinarität kann neue Möglichkeiten und Potenziale für empirisch-kulturwissenschaftliches Forschen und Arbeiten offerieren, so auch Thorolf Lipp und Martina Kleinert:

»Eine Ethnologie mit audiovisuellen Mitteln muss immer aufs Neue Ausdrucksformen schaffen, die ethnologisches Denken reflektieren. Die ethnologische Epistemologie bestimmt die Gesamtheit des Produktionsprozesses, kann dabei aber in durchaus unterschiedliche Formen auftreten. [...] Das impliziert noch keine totale Beliebigkeit der narrativen Form, deutet aber an, dass sich filmische Ethnologen heute undogmatisch Anleihen aus den semantischen Becken auch der (non)fiktionalen Filmproduktionen oder der Kunst nehmen können.«²⁶

Filmemachen als selbstreferentielle Kulturtechnik der bildlichen Darstellung kann somit auch außerhalb der engen Grenzen disziplinärer Fachzwänge gedacht und

22 Hohenberger 1988, 65.

23 Maye 2010, 121ff.

24 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2010 [2018], 10.

25 Vgl. Geertz 2002 [1973].

26 Lipp & Kleinert 2011, 21.

praktiziert werden. Auch Süß, Lampert und Trültzsch-Wijnen beschreiben die notwendige Offenheit medienpädagogischer Forschung für die Theorien und Ansätze verschiedener Disziplinen sowie die Notwendigkeit, eigene Forschungsansätze zu entwickeln: Einer der Hauptfaktoren für die marginale Position der Medienpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaften ebenso wie im Falle des ethnografischen Filmes in den ethnografisch forschenden Disziplinen stellen oftmals normative Standpunkte und klare mediale Präferenzen innerhalb der Disziplinen dar. Hierdurch werden fachinterne Wirklichkeitsvorstellungen über das audiovisuelle Medium zementiert, die angesichts der voranschreitenden Alltagsmediatisierung heute längst nicht mehr aufrechtzuhalten sind.

Innovationen im Bereich des ethnografischen Films sind Filmschaffenden wie Jean Rouch, Robert Flaherty, Dennis O'Rourke oder Lucien Castaing-Taylor zuzuschreiben, die sich selbst jedoch nicht als filmende Ethnografen verstehen. So sprengten Impulse von außerhalb der eigenen Disziplin die Grenzen und Definitionen dessen, was zu einer gewissen Zeit als ethnografischer Film bezeichnet wird, vielmehr als Einflüsse von innen.²⁷ Walter Leimgruber merkt zudem an, dass ethnografischer Film stets interdisziplinär ausgerichtet war:

»Volkskundler, Cineasten und Künstler arbeiteten oft zusammen; häufig dominierten Amateure. Geschuldet war dies vielen institutionellen Zwängen, dem Mangel an Ressourcen und fehlenden filmtechnischen Fertigkeiten, aber auch der fehlenden Akzeptanz des Mediums bei konservativen Fachvertretern.«²⁸

Visuelle Anthropolog*innen, filmende Ethnograf*innen sowie handlungsorientiert arbeitende Medienpädagog*innen haben sich also nicht nur mit problematischen, epistemologischen Fragestellungen auseinanderzusetzen, sondern müssen die grundlegende Akzeptanz ihrer Arbeit oft auch vor dem Hintergrund der Skepsis ihrer eigenen Kolleg*innen überhaupt erst einfordern. Innerhalb der noch jungen Disziplin der Medienpädagogik wurde bereits die statische Rolle der Fachgesellschaften moniert. Impulse aus deren Reihen wurden oftmals als machtpolitische Kalküle des Anschlusses an bestehende Fachtraditionen aus den die Medienpädagogik konstituierenden und hervorbringenden Disziplinen der Erziehungswissenschaften, der Kommunikationswissenschaften und der Soziologie gedeutet. Namhafte Fachvertreter*innen attestierten der Medienpädagogik kurzum, dass sie sich noch in einer Phase der Selbstfindung hinsichtlich Methode und Gegenstand befinde:

»Es gehört zu den Aufgaben wissenschaftlicher Disziplinen, sich durch eine Bestimmung ihres Gegenstandes und diesem angemessenen Methoden selbst zu

27 Marlog 2016, 17.

28 Leimgruber 2010, 13.

disziplinieren und so zu konstituieren. Die Frage, ob eine Konstituierung der Disziplin durch Prinzipien, Performanzen, Perturbationen oder nur als Parodie möglich ist, stand im Mittelpunkt.«²⁹

Der Gegenstand des ethnografischen Films war bis weit ins 21. Jahrhundert definiert als objektive Darstellung und Erklärung. Evokation, Synästhesie oder non-lineare Dramaturgien, wie sie in anderen Genres des Dokumentarfilmes bereits praktiziert wurden, finden erst seit wenigen Jahren ihren festen Platz im ethnografischen Dokumentarfilm.³⁰ In Deutschland wurde dieses Verständnis vor allem durch das von 1956 bis 2010³¹ betriebene Institut für Wissenschaftlichen Film (IWF) in Göttingen geprägt, das lange Zeit ein Monopol auf kulturwissenschaftliche Filmarbeit in Deutschland innehatte:

»So wurden Inhalte und Form dieses Genres für nahezu vier Jahrzehnte von einer Institution bestimmt, deren Dokumentationsinteresse sich im kulturwissenschaftlichen Bereich auf ›einmalige‹ oder ›bald nicht mehr erfassbare‹ Phänomene und damit vor allem auf ›Bewegungsabläufe‹ der Kategorien Handwerk und Brauch konzentrierte, die als ›Bewegungsdauerpräparate‹ konserviert und auf diese Weise für die Nachwelt bzw. für weitere wissenschaftliche Untersuchungen erhalten werden sollten.«³²

Kritik an dieser Praxis als theoriedefizitär und unreflektiert wurde bereits durch Edmund Ballhaus – selbst über lange Jahre Kameramann für volkskundliche Filmprojekte und von 1985 bis 1989 Referent für Volkskunde am IWF – und Rolf Wilhelm Brednich insbesondere vor der Gründung des eigenständigen Referats für Volkskunde 1964 im IWF artikuliert.³³ Sich bei filmischen Unternehmungen den »Vorgaben des übermächtigen Partners«³⁴ zu entziehen, sei aufgrund des einzigartigen Etats, der unvergleichlichen technischen Ausrüstung und besonders wegen des überregionalen Filmverleihs des IWF jedoch beinahe unmöglich gewesen.³⁵

Aufgrund der Ermangelung innovativer fachinterner Debatten und Impulse war, ist und bleibt eine Orientierung nach außen sowie eine interdisziplinäre Aus-

29 Swertz, Ruge, Schmölz et al. 2017, 1.

30 Als Ausnahme, die die Regel bestätigt, ist etwa Robert Gardener, von 1957-1997 Direktor des Harvard Film Study Centers, zu nennen: In seinen filmischen Arbeiten verfolgte Gardener einen besonderen, essayistischen Stil zwischen Dokumentation und Kunst. Als Beispiel hierfür kann unter anderem sein Film »Forest of Bliss« (1985) über das Thema des Todes und mit ihm verbundene Rituale in der nordindischen Stadt Varanasi gelten.

31 Ab dem Jahr 2001 bis hin zu seiner Abwicklung in den Jahren 2008 bis 2010 trug das Institut für den Wissenschaftlichen Film (IWF) den Namen IWF Wissen und Medien gGmbH.

32 Gürge 2000, 11.

33 Brednich 1986, 95.

34 Gürge 2000, 72.

35 Gürge 2000, 72.

richtung der ethnografischen sowie medienpädagogischer Filmarbeit nicht allein gewinnbringend: Sie ist schlicht und ergreifend notwendig.

4.2 Hierarchie der Medien: Bild und Text

»Das ›Auge‹ ist ein durch Erziehung reproduziertes Produkt der Geschichte.«³⁶

Zwischen Medien bestehen immer auch kulturell konstruierte Hierarchien hinsichtlich ihrer Rezeption und ihrer Anwendung durch bestimmte Gruppen von Nutzer*innen. Sie unterliegen hierbei immer auch historischen Gesamtzusammenhängen, gesellschaftlichen Aushandlungen und disziplin-interner Lagerbildung. Mit besonderem Nachdruck etwa sprachen sich kulturpessimistische Positionen einer normativen, bewahrungsorientierten Medienpädagogik im Kontext bestimmter Zeitverläufe immer wieder gegen bestimmte Medien aus. So zeigten sich Ende des 19. Jahrhunderts besonders Lehrer*innen und Kirchenvertreter*innen besorgt aufgrund eines vermeintlich negativen Einflusses sogenannter »Schund- und Schmutzliteratur«³⁷ und wollten das aus ihrer Sicht »gute Kinder- und Jugendbuch«³⁸ weiter fördern.

Unabhängig von Zeitverläufen offenbarte sich in den Kulturwissenschaften hingegen eine generelle Prädisposition bezüglich der Verwendung von Film und Schrift. Der Kulturanthropologe Thorsten Näser widmete sich umfassend dem Machtgefälle wissenschaftlicher Hoheitsansprüche schriftlicher und filmischer Forschungs- und Darstellungsweisen. Er arbeitete heraus, dass die Marginalität des Mediums Film und dessen Rolle als »(un)geliebtes Stiefkind der Kulturwissenschaften«³⁹ nicht zuletzt von der Art und Weise herrühre, wie in wissenschaftlichen Foren und Tagungen über das Medium Film gesprochen wird. Laut Näser sei dieses Über-Film-Sprechen »in weiten Teilen kontrastiv zum schriftlichen Text organisiert.«⁴⁰ Es ist kaum zu bestreiten, dass es sich bei audiovisuellen Formaten auf der einen und schriftlichen Formaten auf der anderen Seite um zwei voneinander getrennte, Wissen generierende und repräsentierende Formate handelt. Filmende Ethnograf*innen wurden sich jedoch lange vor ihren schreibenden Kolleg*innen der Konstruiertheit ihrer Produkte bewusst. Bereits vor der Writing Culture-Debatte⁴¹ begannen sie, sich mit Themen wie Reflexivität, der eigenen Position

36 Bourdieu 2013 [1987], 20f.

37 Kolfhaus 1994, 114, zit.n. Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 48.

38 Kolfhaus 1994, 114, zit.n. Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 48.

39 Leimgruber 2010, 9.

40 Näser 2011, 12.

41 Zur Krise der Repräsentation in den Kultur- und Sozialwissenschaften siehe Kapitel 3.2.

und Rolle während der Feldforschung und bei der »Montage« ihrer Ergebnisse sowie der Beziehung zu den Subjekten ihrer Forschungen auseinanderzusetzen.⁴²

Auch die Medienpädagogen Peter Holzwarth und Horst Niesyto schreiben zynisch von »sozialwissenschaftlichen »Monstranzen«,«⁴³ wenn sie »die Höherbewertung der Wort- und Schriftsprache und die Geringschätzung der Bildsprache«⁴⁴ anmerken. Sie beschreiben Reflexion der eigenen Position und Rolle in der Gesellschaft als Heranwachsender nicht nur als ein wichtiges Forschungs-, sondern auch als einen zentralen Praxisbereich der Medienpädagogik. Zudem werden »Geschlechterbilder, Modelle von Partnerschaft, Ehe und Erziehung [...] durch Medienangebote in vielfältiger Weise geliefert.«⁴⁵ Medien werden durch die Medienpädagogik ganzheitlich »als Bausteine einer anregenden sozialen Umwelt genutzt.«⁴⁶ Sie bilden also nicht objektive Realität ab, sondern bedienen sich immer gewisser Stilmittel wie der Übertreibung, Kontrastierung, Satire und Dramatisierung. Dies erfordert jedoch eine gewisse Sozialisation und Kompetenz im Hinblick auf die Lesbarkeit verschiedener Medienformate.

Sowohl verfilmte als auch verschriftlichte Ethnografien bedienen sich gleichermaßen gewisser stilistischer Mittel – seien sie sprachlicher oder filmisch-gestalterischer Natur – um ihre Interpretationen des Geschehenen verständlich zu machen. Es hängt tatsächlich in enttäuschend geringem Ausmaß von dem tatsächlichen Potenzial eines Mediums zur Repräsentation ab, ob eine Form der medialen Abbildung oder Vertextlichung der anderen grundsätzlich vorzuziehen ist bezüglich ihrer Befähigung, tradiertes, medial produziertes und somit auch konstruiertes, stets subjektives Wissen zugänglich und beschreibbar zu machen. Die Bevorzugung des geschriebenen Wortes sei laut Näser mit »Potenzialzuschreibungen [...] und Wertevorstellungen«⁴⁷ sowie »soziale[n] Komponente[n] in der Beziehung von Akteur*innen zu bestimmten Formaten«⁴⁸ verbunden, die stets hinter der Erstellung sowohl von Filmen als auch von Texten stehen. Handlungsorientierte Medienpädagogik geht davon aus, dass Akteur*innen erst durch die eigene Produktion medialer Inhalte zentrale Kompetenzen wie Mediensprache und technische Voraussetzung kennenlernen können. Nur dadurch sind sie auch in der Lage, »Rahmenbedingungen, welche das Medium durch seine Darstellungsstärken und -schwächen nahelegt oder gar aufzwingt,«⁴⁹ zu erkennen und zu benennen. Hier

42 Leimgruber 2010, 20f.

43 Holzwarth, Niesyto 2008, 2.

44 Holzwarth, Niesyto 2008, 2.

45 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 40.

46 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 42.

47 Näser 2011, 16.

48 Näser 2011, 41.

49 Süß, Lampert, Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 100.

ist also von »Mediensprachen«⁵⁰ die Rede, die es zu erlernen und zu verfeinern gilt.

Zahlreiche Fachvertreter*innen aus den ethnologischen Disziplinen prangern bis heute die Hierarchie der Repräsentationsformen und die damit verbundene Präferenz des Wortes gegenüber dem Bild als eurozentrisch⁵¹ an. In Anbetracht dessen machen sich Ethnograf*innen zunehmend für eine Öffnung ethnografischer Forschung hin zu multisensorischen Modi des Wahrnehmens stark und fordern, visuelle Feldnotizen als ebenso bedeutsames Datum wie Interviews oder Feldtagebücher anzuerkennen. Nur die Absage an die Utopie eines rein objektiv-positivistisch ausgerichteten Wirklichkeits- und somit Wissenschaftsverständnisses sowie die Akzeptanz der Möglichkeit von Vieldeutigkeit und Subjektivität führe zur Möglichkeit, Wissen erschließbar und zugänglich zu machen, so die Sozialanthropologin Sarah Pink.⁵² Die Rede ist hier also von einem Verständnis von Multimedialität als Werkzeug, das sich künstlerischer, (non-)fiktiver und evokativ synästhetische Sinneswahrnehmungen auslösender gestalterischer Mittel bedient.⁵³ Ziel hierbei soll ein tieferes Verständnis sowohl konkret dargestellter als auch nur angedeuteter Inhalte sowohl auf kognitiver als auch auf emotionaler Ebene sein. Während Castaing-Taylor und Paravel durch ihre Filmarbeit definitiv neue, multiperspektivische Akzente setzen konnten, so blieben die Blickrichtungen ihrer Filme doch immer noch konstruiert. Eine Loslösung vom alten Paradigma des beobachtenden ethnografischen Filmes sei ihnen nicht möglich, so der Medienwissenschaftler Ramón Reichert:

»Das Experimentieren mit anderen Blickstrategien und experimentellen Bildkulturen vermag zwar zu einer kritischen Revision des dokumentarischen

50 Süss, Lampert, Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 100.

51 Der deutsche Volkskundler Wolfgang Brückner wies in seinem Aufsatz »Wort oder Bild? Ein europäischer Antagonismus und seine Folgen« darauf hin, dass sich im europäischen Wissenschaftsverständnis der letzten Jahrhunderte eine konstante Präferenz niedergeschriebener Gedanken als Erkenntnisquellen etabliert hätten. Bildlichkeit sei vor der Fokussierung auf Gegenwartsphänomene der Mediengesellschaft geradezu tabuisiert worden, so Brückner (Brückner 2005, 36f.). Als Begründung für diese Präferenz führt er monotheistisch geprägte Phänomene wie die Bezugnahme auf eine heilige Schrift sowie die »Verketzerung der für gefährlich gehaltenen kunstvollen und elaborierten Wahrnehmungsmöglichkeiten des Hörens, Sehens und Bewegens« (Brückner 2005, 39) an.

52 Pink 2009 [2000], 6.

53 In diesem Zusammenhang sind vor allem die Filme »Sweetgrass« (2009), »Leviathan« (2012) und »Caniba« (2017) von Lucien Castaing-Taylor, dem Direktor des Harvard Sensory Lab, und Verena Paravel, zu nennen. Durch filmische Mittel wie experimenteller Kameraarbeit und aufwendiger Soundmontage gelingt es den Filmemacher*innen, den Zuschauer*innen einen multisensorischen Zugang zu der Lebenswelt der filmischen Protagonistinnen des jeweiligen Sujets – sei es Hochseefischerei, Massentierhaltung oder Kannibalismus – zu offerieren.

Objektivismus und des Erklärdokumentarismus führen, doch kann sich LEVIATHAN nicht vollständig von der Machtpolitik ethnografischer Filmarbeit lösen und schafft mittels digitaler Bildkulturen des ›Authentischen‹, ›Nahen‹ und ›Unmittelbaren‹ neue Macht-Asymmetrien innerhalb filmethnografischer Praxis, deren Anschlussfähigkeiten und Relevanz innerhalb der Gegenwartsgesellschaft noch nicht abzusehen sind.«⁵⁴

Somit sind filmische und schriftliche Medien nicht per se als mehr oder weniger konfliktbehaftet zu bewerten.⁵⁵ Die jeweiligen Problematiken unterscheiden sich bei schriftlichen Arbeiten auf der einen und audiovisuellen Formaten auf der anderen Seite jedoch erheblich: Sowohl zu Beginn der Forschung – während der Konzeptionsphase hinsichtlich Methodendesign, Fragestellungen und Feldarbeit – als auch zum Ende der Forschung während der Ergebnisfixierung stoßen Forscher*innen mit der Kamera auf höchst unterschiedliche Widerstände wie ihre Kolleg*innen, die auf die Inkorporation filmischer Forschungswerkzeuge verzichteten. Zudem ist die jeweilige wissenschaftsgeschichtliche Dominanz und, hiermit verbunden, die Vernachlässigung bestimmter Medien ebenso relevant. Filmisch-ethnografische Arbeiten blieben also qua definitionem bis vor wenigen Jahren in einem rein deskriptiven und darstellenden Verständnis von Bild und Film verhaftet.

In der jungen Disziplin der Medienpädagogik erschweren Trends, die stark an die politische, ökonomische und – mit diesen beiden Faktoren eng zusammenhängend – technische Entwicklung gebunden sind, eine nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich, wie der Medienpädagoge und Erziehungswissenschaftler Bernd Schorb betont:

»Jede medientechnische Entwicklung, die soziale Bedeutung erlangt, tangiert die Medienpädagogik. Ob ihre Vertreter es wollen und können oder nicht, es wird von der Pädagogik erwartet, daß sie erzieherische Konsequenzen aus der technischen Entwicklung zieht.«⁵⁶

Der Medienpädagogik wird somit die Tendenz attestiert, allen neuen technischen Entwicklungen zunächst skeptisch oder »bewahrpädagogisch«⁵⁷ oder gar reaktionär zu begegnen. Während sich zuallererst kritische Stimmen bezüglich der Gefahren des neuen Mediums Film rührten und die Regierung 1920 das Reichslichtspielgesetz als Vorläufer des heutigen Jugendmedienschutzgesetzes erließ, wurden die Chancen des Mediums erst Jahre später erkannt. Es galt zuerst festzulegen, was unter »dem guten Film«⁵⁸ zu verstehen sei. Bis weit in die 1960er Jahre hinein hiel-

54 Reichert 2018, 51.

55 Ballhaus 1995, 20f.

56 Schorb 1995, 15.

57 Süß, Lampert, Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 48.

58 Süß, Lampert, Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 49.

ten sich innerhalb der Medienpädagogik die normativ-bewahrungspädagogischen Positionen, die in den 1950ern dem neuen Massenmedium der Television mit ähnlichen Vorbehalten wie zuvor dem Film begegneten.

Die sehr kompakte Darstellung der Entwicklung von und Hinführung zu kulturwissenschaftlicher und medienpädagogischer Filmarbeit vermag nur einen Teil der Inkorporation audiovisueller Medien in diese beiden Disziplinen zu berühren. Die angespannte Beziehung zum audiovisuellen Medium, die nicht zuletzt von der Diskrepanz aus dynamischen, fluiden Entwicklungen in anwendungszentrierten Zusammenhängen und der statischen Auffassung von Institutionen, Fachverbänden und Vereinen, die Filmformate archivierten, evaluierten und zensierten, herührt, lässt dennoch tief blicken. Nachfolgend möchte ich, basierend auf einem wissenschaftsgeschichtlichen Abriss der Anwendung und Thematisierung filmischer Formate im kulturwissenschaftlichen Fächerkanon sowie in der Medienpädagogik, weitere Problemfelder und Spannungen zwischen filmischen und textlichen Wissensformaten aufzeigen.

4.3 Fachgeschichtliche Debatten und erkenntnistheoretische Einflüsse

»Wir leben im Zeitalter des Bildes, und die Wissenschaft muss Antworten auf diese Herausforderungen finden.«⁵⁹

Im vorherigen Kapitel standen repressive Argumente und Diskurse innerhalb der Disziplinen und Fachgesellschaften hinsichtlich audiovisueller Medien im Vordergrund. Im Folgenden werde ich anhand eines kompakten fachgeschichtlichen Rückblickes auf die Verwendung filmischer Mittel in Ethnografie und Medienpädagogik eine grundlegende Einführung in die Potenziale und Schwierigkeiten sowie die zentralen Fragestellungen des wissenschaftlichen und des pädagogischen Films vornehmen. Zentrale zeitgeschichtliche Entwicklungen, technische Evolution und gesellschaftliche Veränderungen im Kontext des Postkolonialismus und der 1960er Jahre werde ich zudem auf ihren Einfluss auf und die Bedeutung für die Arbeit an und mit dem filmischen Medium in beiden Fachtraditionen hin erläutern und befragen, um anschließend die in dieser Arbeit untersuchten Workshop-Formate vor diesem Hintergrund deuten zu können.

Bereits 1898 nutzte der Ethnologe Alfred C. Haddon während der Torres-Straits-Expedition neben Fotoapparaten auch Filmkameras zur Erforschung der

59 Leimgruber 2010, 22.

Inselgruppen und ihrer Bewohner*innen zwischen Papua-Neuguinea und Australien.⁶⁰ Erst 24 Jahre später veröffentlichte der Ethnologe Bronislaw Malinowski sein wegweisendes Werk »Argonauten des westlichen Pazifiks« und legte darin den Grundstein für die Etablierung der teilnehmenden Beobachtung als Methode par excellence der ethnografischen Feldforschung.⁶¹ Das Lernen mit und anhand von Medien reicht laut Süß, Lampert und Trültzsch-Wijnen allerdings weitaus länger in die Geschichte der Menschheit zurück als ethnografische Alltagsforschung:

»Dass Medien dazu genutzt werden, um Lehren und Lernen zu unterstützen, geht bis in die Anfänge der Menschheitsgeschichte zurück, wenn wir an Höhlenmalereien, Skulpturen und andere Artefakte denken, welche zur Pflege und Tradierung von kulturellen Inhalten genutzt wurden.«⁶²

Als das Ethnolog*innenpaar Margaret Mead und Gregory Bateson 1936 auf eine gemeinsame Feldforschungsreise in Richtung der indonesischen Insel Bali aufbrach, wollte das Reisegepäck präzise geplant sein: Die beiden waren mit mehreren Film- und Fotokameras ausgestattet, um auf Bali mit filmischen und fotografischen Mitteln nonverbale und auf Gesten beruhende Formen der Kommunikation der Balines*innen zu studieren.⁶³ Als Mead und Bateson 1939 von ihrem dreijährigen Forschungsaufenthalt aus Bali und Neuguinea zurückkehrten, waren sie wohl die ersten, die sich mit einem der großen Probleme filmender Ethnograf*innen konfrontiert sahen: Nach ihrer Rückkehr in New York mussten sich Mead und Bateson angesichts der 25 000 Fotoaufnahmen und den 33 000 Fuß an Rohmaterial enthaltenden Filmrollen mit zentralen Fragen nach dem Umgang mit dem Rohmaterial, seiner Archivierung und nicht zuletzt mit der Auswertung ihrer Daten auseinandersetzen. Trotz der sich grundlegend veränderten Rahmenbedingungen und Methoden erscheinen diese Fragen bis heute für filmende Ethnograf*innen essentiell. Wie können also der Prozess des Filmemachens, der finale Film und letztendlich auch seine Zirkulation und Rezeption einerseits als ethnografisches Wissen zugänglich und verständlich gemacht sowie andererseits auch selbst ethnografisch erforschbar werden?

60 Vgl. Edwards 1998; Jay Ruby verweist im Zusammenhang mit frühen ethnografischen Filmarbeiten zudem auf die Reproduktion eines Colonial Gaze, also einer exotisierenden und koloniale Machtstrukturen reproduzierenden Perspektive auf das kulturell Fremde. Diese formte sich auch durch audiovisuelle Formate, die insbesondere auf ihren ökonomischen, historischen und soziokulturellen Entstehungskontexten der Industrialisierung, Kolonisation und Christianisierung des 19. Jahrhunderts sowie ethnozentristischen Blickweisen basierten, siehe hierzu Ruby 2000, 7.

61 Vgl. Malinowski 1922.

62 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 11.

63 Jacknis 1988, 162.

Im Verlauf einer jeden filmischen Arbeit entsteht ein Korpus an Material, den es im Idealfall bereits vor der finalen Auswertung zurück am heimischen Schneide- oder Schreibtisch zu ordnen, zu kategorisieren und zu archivieren gilt. Eine gemeinsame Auswahl des Rohmaterials, aus dem die filmische Repräsentation entstehen soll, ist nur möglich, wenn die Protagonist*innen auch die Möglichkeit bekommen, das Material zu sichten. Oftmals gestaltet sich dies im Rahmen ethnografischer Feldforschung oder handlungsorientierter Projektarbeit jedoch schwierig. Zu hoch erscheint der Druck hinsichtlich Zeit, Kosten und Ergebnis des filmischen Produktionsprozesses. Paradoxe Weise werden Emanzipation und Partizipation jedoch als die zentralen Grundsätze vor allem medienpädagogisch-handlungsorientierter Projektarbeit dargestellt. Die Transformation von Rezipient*innen zu Produzent*innen soll im Idealfall zur Folge haben, »sich vom objektiven Medienalltag nicht bestimmen zu lassen, sondern in diesen einzugreifen und ihn aktiv mitzugestalten durch ein authentisch, kommunikativ kompetentes Handeln, das sich die Medien dienstbar macht.«⁶⁴ In diesem Kontext war vor allem die kritische Theorie der Frankfurter Schule um die Soziologen Theodor Adorno und Max Horkheimer⁶⁵ sowie der von ihr attestierten, engen Verflechtung von Gesellschaft und Medien von zentraler Bedeutung, wie der Pädagoge Manfred Pirner herausgearbeitet hat:

»Die industrielle Kulturproduktion [...] manipulierte die Masse der Konsumenten und lenkte sie mit standardisierten Vergnügungen von ihren eigentlichen Bedürfnissen ab, so dass sie immer unmündiger würden und zum apolitischen Funktioniern in einer affirmativen Integrationskultur gebracht würden. Somit würden sie einerseits ökonomisch ausgebeutet und andererseits politisch ruhiggestellt.«⁶⁶

Vor allem der Zeitgeist der 1960er Jahre mit den Leitmotiven der Befreiung und der Emanzipation sowie dem Aufbegehren gegen als problematisch wahrgenommene gesellschaftliche Schief lagen waren im Zusammenhang mit der Etablierung handlungsorientierter, partizipativer Konzepte richtungsweisend. Angesichts heutiger technischer Möglichkeiten besteht nur noch wenig Grund, sich im Rahmen eines partizipativ angelegten Filmprojektes keines Feedbacks der Teilnehmer*innen zu bedienen. Diese technischen Entwicklungen ermöglichen durch die »zunehmend vereinfachte Handhabung von Produktionsmedien«⁶⁷ theoretisch eine immer umfassendere Involvierung der Protagonist*innen in Medienproduktionen mit partizipativem Anspruch.

64 Schorb 1995, 11, zit.n. Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 55.

65 Vgl. Adorno & Horkheimer 2019 [1944].

66 Pirner 2004, 1.

67 Schorb & Theunert 2010, 244.

Konträr zu der enormen Steigerung an medialen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten erscheinen die immer kürzere Laufzeit von Projektformaten und der immense finanzielle Druck, basierend auf einer zunehmend entgrenzt-neoliberalen Finanzierung sowohl pädagogischer als auch wissenschaftlicher Filmarbeiten, als deutliche Limitierung dieser Möglichkeiten. Gepaart mit einer Beschleunigung soziokultureller Entwicklungen, wie sie beispielshalber infolge der rasanten Zunahme an Asylanträgen seit dem Sommer 2015 oder der radikalen Einschränkungen des öffentlichen Lebens im Zuge des Corona-Lockdowns im Frühjahr 2020 beobachtbar waren, gestaltet sich Partizipation zunehmend problematisch: Was im Idealfall als Beitrag zur Ermächtigung, Artikulation und Reflexion jugendlicher Lebenswelten intendiert war, mutierte aufgrund finanzieller Sachzwänge bisweilen zu einer zügig inszenierten, wenig reflektierten Darstellung von soziokulturellen Problematiken rund um Sprachprobleme, Integrationsdruck und Traumabewältigung.

Unter anderem setzte sich der Medienwissenschaftler Nico Carpentier umfassend mit Partizipations-konzepten auseinander:

»[...] participation is still used to mean everything and nothing, remains structurally undertheorized and its intrinsically political nature –as part of a democratic-ideological struggle on the democratic nature of democracy- remains unacknowledged.«⁶⁸

Carpentier unterscheidet des Weiteren zwischen minimalen und maximalen Formen der Partizipation. Mit Bezugnahme auf Ernesto Laclau und Chantal Mouffe sieht er Partizipation immer auch mit Macht und Hegemonie in Verbindung stehend: Durch deren asymmetrische Verteilung werde die Einladung zur Partizipation an exkludierte Gruppierungen überhaupt erst nötig. Medienpartizipation, wie sie etwa in den untersuchten Formaten durch die gemeinsame Arbeit an und mit dem Medium Film betrieben wird, biete sich somit als Raum der Neuverteilung von Repräsentationsmacht und dadurch der Neuaushandlung von Wirklichkeitskonstruktionen an.

Am in Deutschland lange vorherrschenden Verständnis von wissenschaftlichem Filmen kritisierte Edmund Ballhaus bereits 1995 die Annahme, »daß die filmische Apparatur einen raum-zeitlich begrenzten Ausschnitt der Wirklichkeit total aufzeichnen könne.«⁶⁹ Ballhaus verortete dieses Verständnis von Film als exakte Realitätsabbildung in der »positivistische[n] Wissenschaftsauffassung [...], die im Wirkungskreis des deutschen Filmschaffens Tradition hat.«⁷⁰ Dementsprechend können audiovisuelle Medien auch nicht mehr als Sozialisationsinstanz

68 Carpentier 2012, 165.

69 Ballhaus 1995, 15.

70 Ballhaus 1995, 15.

verstanden werden, an denen sich Heranwachsende allein als Rezipient*innen medialer Inhalte orientieren:

»Sie [die Medien] bieten eigentätig zu nutzende Artikulationsformen und Räume, in denen diese erprobt und angewendet sowie die Ergebnisse veröffentlicht und Feedback organisiert werden können. Das hält Erfahrungen und Handlungsperspektiven vor, die für die Interaktion mit der Umwelt und damit für Medienaneignung, Identitätsarbeit und Sozialisationsprozesse gleichermaßen bedeutsam sind. Sozialisationsrelevant ist entsprechend nicht mehr allein, was Heranwachsende mit den medialen Kommunikaten machen, die sie realisieren, sondern zunehmend mehr, wie und wozu sie sich die medialen Artikulationsmöglichkeiten zunutze machen.«⁷¹

Aufgrund dieser voranschreitenden Alltagsmediatisierung und der daraus resultierenden, neuen Sozialisations- und Artikulationsräume müssen sowohl Pädagog*innen als auch Ethnograf*innen ihr Handeln ständiger Reflexion unterziehen, wenn sie mit Heranwachsenden, Medien und partizipativen Anspruchshaltungen arbeiten. Ob ein professionelles Filmteam die Ton-, Regie- und Kameraarbeit übernimmt oder ob diese Aufgaben aus Gründen der Ermächtigung, der Teilhabe bzw. der Sensibilisierung für kulturelle Werte und Tabus in die Hände der Subjekte einer filmischen Feldforschung oder eines handlungsorientierten Filmprojektes gelegt werden, macht einen fundamentalen Unterschied: Nicht nur die Stoßrichtung der Forschung oder des Filmprojektes beeinflusst dies deutlich, sondern auch die Beteiligung der im Zentrum des jeweiligen Vorhabens stehenden Menschen sowie deren Ko-Autor*innenschaft an den entstehenden audiovisuellen Formaten.⁷²

4.4 Zur Eigensinnigkeit des Aktanten Filmkamera

Die Nutzung von Kameras als primäres Instrument zum Sammeln ethnografischer Daten verhalf der Arbeit von Meads und Bateson zu einem Alleinstellungsmerkmal. Die beiden verstanden die Kamera nicht nur als rein deskriptives Darstellungsmittel ohne jegliche tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem Dargestellten.⁷³ Sehgewohnheiten von Zuschauer*innen und die Vermarktbarkeit audiovisueller Formate stellen für filmende Ethnograf*innen oft eine viel größere Determinante in ihrer Arbeitsweise dar als der laut den Ethnolog*innen Lipp und

71 Theunert & Schorb 2010, 244.

72 Pink 2009 [2000], 48.

73 Jacknis 1988, 166.

Kleinert in Deutschland »seit mindestens einem Jahrzehnt«⁷⁴ nicht mehr existente Diskurs bezüglich der »leitenden Paradigmen einer Ethnologie mit audiovisuellen Mitteln.«⁷⁵ Beate Engelbrecht wies ebenfalls bereits 1995 auf das Problem der mangelnden Reflexion der Kamera und deren Präsenz hin:

»Bei der Beobachtung des Films [...] ist es notwendig, auch auf die Methode des Filmens einzugehen, da beide eng miteinander zusammenhängen. Während früher davon ausgegangen wurde, daß ›Realität‹ dadurch abgebildet werden könne, daß man eine Kamera [versteckt] aufstellt und filmt, was passiert, ist heute die Subjektivität des Films eine anerkannte Tatsache. [...] Dabei wird deutlich, daß der Filmprozeß äußerst komplex ist, da er einerseits Aufzeichnungen auf mehreren Ebenen ermöglicht [...], und andererseits mehrere Personengruppen aktiv in die Gestaltung des Endproduktes eingreifen, [...] insbesondere die Akteure selbst.«⁷⁶

Engelbrecht argumentiert, dass Filmen immer auch eine spezifische Filmsprache innewohne, die sie auf gewisse Art einzigartig in der Darstellung ihrer Inhalte macht. Bemühen sich Filmschaffende jeglichen Genres – um in Eva Hohenbergers weiter oben aufgeführten Begrifflichkeiten zu sprechen – möglichst umfassend und zielführend darum, filmische Realität herzustellen, so steht ihnen hierbei doch bisweilen die Realität Film im Weg: Die im Feld vorgefundenen Gegebenheiten – seien es problematische Lichtverhältnisse, Protagonist*innen, die nicht verstehen können oder wollen, oder technisches Equipment, das nicht so wie vorgestellt funktioniert, – behindern Filmschaffende oftmals mehr, als dass sie der Erstellung eines Filmes zuträglich sind. Wenn Ethnograf*innen und Medienpädagog*innen – ob gemeinsam mit ihren Protagonist*innen oder eigenständig – Filme erstellen, muss eine kritische Auseinandersetzung mit bereits bestehenden filmischen Repräsentationsstrategien des anvisierten Themenbereiches Teil des Vorhabens sein.

Basierend auf gesellschaftlichen und technischen Veränderungen, d.h. aufgrund von technischen Innovationen und der Unabhängigkeit einiger ehemaliger Kolonien auf dem afrikanischen Kontinent, war es dem französischen Ethnologen und Filmemacher Jean Rouch in den 1950er und 1960er Jahren gelungen, eine komplett neue Methode der ethnografischen Filmarbeit zu etablieren. Ihre Ideale und Methoden ähnelten denen der handlungsorientierten Medienpädagogik stark: das *Cinéma vérité*. Im Gegensatz zum US-amerikanisch geprägten Stil des *Direct Cinema* gingen die Vertreter*innen dieses Ansatzes bewusst von der Annahme aus, die Präsenz von Kameras und Filmteams beeinflusse das Verhalten der zu

74 Lipp & Kleinert 2011, 20.

75 Lipp & Kleinert 2011, 20.

76 Engelbrecht 1995, 152f.

repräsentierenden Kultur signifikant.⁷⁷ Rouch wollte bewusst die Präsenz der Filmemacher*innen und ihrer Kameras nutzen, um mit den Protagonist*innen in einen Austausch zu treten: Er sollte unter anderem auch Gegenstand des jeweils entstehenden Filmes werden. Nur aufgrund seiner zu der Zeit hochentwickelten technischen Ausstattung

»[...] war es Jean Rouch hier jedoch möglich – und diese Innovation beeinflusste die weitere Entwicklung des ethnografischen Films wohl am nachhaltigsten – mit Hilfe der von Raoul Coutard entwickelten Kamera, dem Prototyp einer von der Firma Eclair vorgestellten 16-mm-Synchrononkamera, die Gespräche der Protagonisten unter Verwendung eines Nagra Magnettonbandgerätes und kleinen, unauffälligen Krawattenmikrofonen bildsynchron aufzuzeichnen und somit – erstmals ohne technische Einschränkungen – den Gefilmten selbst das Wort zu erteilen.«⁷⁸

Die Entwicklung von Handkameras und einfach zu bedienenden Rekordern eröffnete neue Möglichkeiten der Miteinbeziehung auch von Jugendlichen und Kindern als aktiv handelnde Subjekte.⁷⁹ Noch viel stärker ist die Medienpädagogik heutzutage aufgrund ihres zentralen Gegenstandes der Mediatisierung, Medienbildung und Mediendidaktik an technische Entwicklungen ihrer Zeit gebunden.

Die Medienpädagogik verschreibt sich jedoch sehr viel mehr der nachhaltigen Ermächtigung ihrer Subjekte und weniger einer holistischen Gesellschaftskritik, wie dies unter anderem der Anspruch der Filme Jean Rouchs war. Ziel seiner Filmarbeiten war es, asymmetrische Machtverhältnisse zwischen Filmemacher*innen und Protagonist*innen im Prozess des Repräsentierens zu durchbrechen und ihre Stimmen in ethnografischen Dokumentarfilmen hörbar zu machen.⁸⁰ Nur durch die Intervention der Filmemacher*innen und die Interaktion mit den Gefilmten sei es Rouch möglich gewesen, nicht nur ko*laborativ akademisches Wissen zu produzieren, sondern auch Momente der Ermächtigung für die Protagonist*innen seiner Filme zu ermöglichen, so Pink.⁸¹

Für Rouch stellte sich somit die Frage nach der Thematisierung der Kamera nicht. Für den Stil des *Cinéma vérité* war die Kamera quasi als Interaktions-Katalysator zwischen Rouch und seinen Protagonist*innen essentiell. Dass Rouchs Arbeiten aus den 1950er und 1960er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ebenso wie die Etablierung handlungsorientierter Medienpädagogik in den 1960er und

77 Ruby 2000, 12.

78 Gürge 2000, 40f.

79 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 55.

80 Ruby 2000, 13f.

81 Pink 2009 [2000], 111.

1970er Jahren bis in unser heutiges Verständnis von Ethnografie und Film hineinwirken, beweist die relativ rezente Heranziehung von Rouchs Konzept der *Ethnofiktion* durch den Visuellen Anthropologen Johannes Sjöberg. Er definiert Ethnofiktion als »improvised documentary film-making with improvised performances of [...] protagonists.«⁸² Sjöberg konnte zeigen, dass Rouch für sich einen starken ethnografischen Anspruch an die entstandenen filmischen Formate gestellt hatte. Aus Rouchs Verständnis heraus seien Kreativität und Spontanität essentielle Aspekte seiner ethnografischen Arbeit gewesen. Vor allem jedoch war er der Überzeugung, dass nur durch Spaß und Freude an der gemeinsamen Filmarbeit tiefes Verständnis und Empathie ermöglicht werden.⁸³

Sjöberg drehte unter Anwendung des Ethnofiktion-Konzeptes mit Mitgliedern der Transgender-Community in São Paulo/Brasilien den Film »Transfiction«, für den er zwei transsexuellen Sexarbeiterinnen in ihrem Alltag folgte. Sjöberg stellte die Kamera als zentrales Rechtfertigungsmittel für seine Präsenz als Forscher dar: Nur durch die ständige Thematisierung der Kamera und über die Reflexion fiktiver Inszenierung in Interviewsektionen konnte Sjöberg den Zugang zu seinem Feld aufrechterhalten.⁸⁴ Am Beispiel von »Transfiction« wird klar, dass die Thematisierung der Kamera neue Möglichkeiten und Zugänge eröffnen kann, die sich bei einer nicht transparenten Nutzung von Kameras als Forschungswerkzeuge nicht ergeben würden.⁸⁵

Im nachfolgenden Kapitel werden die Potenziale einer solchen Filmarbeit, wie Rouch und Sjöberg sie praktizierten, diskutiert. Neben den Möglichkeiten, die solche Ansätze bieten, werden auch theoretische Konzepte und konkrete Beispiele der Umsetzung skizziert. Besonders Arbeiten, die an der unscharfen Trennlinie zwischen ethnografischer Forschung und ermächtigender Filmarbeit zu verorten sind, habe ich hierbei fokussiert. Schnittmengen und Unterschiede zwischen ethnografischer und medienpädagogischer Filmarbeit sowie Forschung aufzuführen ist hier mein zentrales Anliegen.

82 Sjöberg 2008, 229.

83 Sjöberg 2008, 230.

84 Sjöberg 2008, 236, 238.

85 An dieser Stelle auf all die ethisch-moralischen Fragestellungen einzugehen, die sich im Kontext einer nicht kommunizierten Nutzung von Filmkameras ergeben, wie etwa beispielshalber die Notwendigkeit eines Informed Consent oder der Verletzung des Rechtes am eigenen Bild bei fehlendem Transparentmachen des Mitschneidens, würde den Rahmen dieses Kapitels definitiv sprengen.

4.5 Potenziale und Gefahren partizipativer Filmprojekte: fünf Beispiele

»I'm happy that you are here,« he said.
>It's important that the work goes on.<
With that he slapped me on my back and
sent me on my way.«⁸⁶

Durch die Thematisierung sowohl der Kamera als auch der Machthierarchien zwischen verschiedenen Akteur*innen im Feld wird es für alle im filmischen Arbeitsprozess beteiligten Akteur*innen möglich, miteinander in Beziehungen zu treten, die eine neue Qualität aufweisen und althergebrachte Machthierarchien zwischen Repräsentierten und Repräsentierenden relativieren können. Es scheint, als befähigten unterschiedliche Formen der (audio-)visuellen Repräsentationsarbeit Ethnolog*innen und Medienpädagog*innen dazu, sich sowohl den Protagonist*innen ihrer Filmarbeiten als auch den gemeinsam kreierte Inhalten und den hierdurch ausgedrückten Gefühlen auf sensiblere und empathischere Art und Weise anzunähern:

»The participatory approach to the production of images [...] tends to give [...] a deeper sense of context. By interacting with the participants in the process of visual data construction, [...] [one] may capture the multiple dimensions of images and better understand the ethical consequences of their exhibition and circulation.«⁸⁷

Nachfolgend werde ich auf insgesamt fünf ausgewählte Film- und Forschungsprojekte eingehen, die sich entlang der unklaren Trennlinie zwischen der Praxis partizipativer, ethnografischer Filmforschung und handlungsorientierter Medienpädagogik verorten lassen. Ziel dieses Kapitels ist es daher, präziser herauszuarbeiten, welche Fragen die unterschiedlichen Vorarbeiten gestellt haben, welcher konkreter theoretischer und methodischer Konzepte sich die verschiedenen Studien bedienen und zu welchen Ergebnissen sie kamen.

Für seinen Film »On the road with Maruch« begab sich Florian Walter gemeinsam mit der Protagonistin Maruch de la Cruz Pérez sowie einem kleinen Filmteam auf eine einwöchige Reise durch den mexikanischen Bundesstaat Chiapas. Im Verlauf der Reise sind die beiden Protagonist*innen immer wieder gemeinsam problematischen Situationen wie Sexismus, Rassismus oder einem Aufeinandertreffen mit Paramilitärs, von denen die Region nach jahrelangen bewaffneten Konflikten

86 Stoller 2005, 123, über seine erste Begegnung mit seinem Mentor, dem Filmemacher und Ethnologen Jean Rouch.

87 Bayre, Harper & Afonso 2016, 14.

geprägt ist, ausgesetzt. Im Verlauf des 42-minütigen Films führen Walter und de la Cruz Pérez immer wieder dialogische Gespräche über Mythologie, Geschichte, soziale Hierarchie, Politik und Gewalt in der Region, die sie bereisten, sowie über de la Cruz Pérez' persönliche Lebenswelt und ihre eigenen Erfahrungen zu genannten Themen. Walter taucht hierbei regelmäßig als Ko-Protagonist im Film auf, der im Rahmen von Gesprächen und Interaktionen mit de la Cruz Pérez durch empathisches Nachfragen und Erzählen-Lassen die Rolle des Zuhörers einnimmt. In einer seiner Publikationen zum Film beschreibt Walter hierfür das von ihm vorgeschlagene theoretische Konzept der »transkulturellen Partnerschaft«⁸⁸ als prägend für seine Arbeit. Dasselbe sei wiederum stark durch die von Jean Rouch etablierte *Ethnofiktion* und David MacDougalls *Transcultural Cinema*⁸⁹ beeinflusst:

»Transkulturelle Partnerschaft [...] zielt darauf ab, gleichberechtigte Formen der Kommunikation als utopisches Fernziel anzusteuern, selbstreflexiv indigene und wissenschaftliche Diskurse des globalen Nordens und künstlerische Praktiken auszuhandeln sowie offene Formen von Repräsentation zu finden.«⁹⁰

Florian Walter begreift sein eigenes methodisches Konzept als Utopie. Dies offenbart bereits deutlich, dass sich die praktische Handhabung im Prozess der dialogischen Filmarbeit oft als problematisch erwiesen haben musste. Zwar plädiert Walter dafür, »Kollaborationen in allen Phasen der Filmproduktion zu implementieren«⁹¹, da durch ein solches Vorgehen »einseitige Interpretationen des Ethnologen vermieden und Inhalte filmisch verhandelt werden [können].«⁹² Dennoch resümiert er, dass dieser Anspruch auf manchen Ebenen, beispielsweise im Bereich des Filmschnitts, den Walter aus finanziellen Gründen in Deutschland und ohne de la Cruz Pérez' Beteiligung realisieren musste, utopisch und nicht realisierbar erschien.

Auch der Pädagoge und Kulturwissenschaftler Johann Wendel, der im Rahmen seiner Dissertationsforschung das Filmprojekt »Fenster zur Welt« begleitete, bezweifelt die Möglichkeit, bestehende Machthierarchien in einem Filmprojekt nachhaltig eben zu können. *Empowerment*, das Wendel als die Ermächtigung marginalisierter Bevölkerungsgruppen über der Eröffnung des Zugangs zu Kultur und Öffentlichkeit versteht, »[...] ist also im Kontext dieser Studie eher ein Oberbegriff, der ein gewisses utopisches Ideal vorzeichnet, wonach die Projektteilnehmer sich aus Situationen der Unterdrückung und Entrechtung befreien.«⁹³ Im Projektfor-

88 Walter 2014, 56.

89 Vgl. MacDougall 1998.

90 MacDougall 1998, 57.

91 MacDougall 1998, 58.

92 MacDougall 1998, 58.

93 Wendel 2015, 15f.

mat fertigten Jugendliche aus »gesellschaftlichen Peripherien«⁹⁴ in Deutschland, der Türkei und Brasilien Kurzfilme an und tauschten sich über soziale Medien wie YouTube über ihre eigens angefertigten medialen Produkte aus. Hierdurch sollten die Jugendlichen im Rahmen angeleiteter Projektarbeit und im Austausch miteinander zum einen den Umgang mit Kameras, PCs und dem Internet erlernen. Zum anderen war es Ziel des Projektes, dass die Teilnehmer*innen stigmatisierenden, medialen Darstellungen ihrer selbst eigene populärkulturelle, filmische Erzeugnisse entgegensetzen:

»Die Teilnehmer des Projekts Fenster zur Welt können durch ihre eigene Produktion von Kurzfilmen in diese Populärkultur eintauchen und, durch die Verbreitung Ihrer Filme im Internet in gewissem Maße diese Kultur mitgestalten [Hervorh. i. O.].«⁹⁵

Als Ziel des Projektes gab Wendel zudem die *visuelle Alphabetisierung* der Teilnehmer*innen an, die in der »Fähigkeit, die Bilder sowohl der Massenmedien als auch der Kunst zu interpretieren und zu kritisieren«⁹⁶ bestehe. Auf welcher Basis die Jugendlichen hinsichtlich der Lesbarkeit visueller Inhalte zu Analphabet*innen gemacht werden und welche Rolle schriftversierte Bildungseinrichtungen wie Schulen hierbei spielen, kam nicht zur Sprache. Technologien wurden im Kontext des Films verstanden »als soziale Werkzeuge des Empowerment«⁹⁷ und durch die Beschäftigung mit Eigen- und Fremdwahrnehmungen während des Filmemachens fand laut Wendel ein Aus-sich-Heraustrreten der Teilnehmer*innen statt. Dies führte dazu, dass sie sich mit anderen Augen zu sehen begannen. Indem Wendel die entstandenen Narrative der Jugendlichen in seine wissenschaftliche Arbeit mit einbezog, ihre Stimmen berücksichtigte und die Positionen von Koordinator*innen, Projektleiter*innen, Forscher*innen und Teilnehmer*innen zusammenführte, sei im Rahmen seiner Ethnografie bereits ein Moment der Ermächtigung zu lokalisieren. »Dabei wird Film als das Medium par excellence gesehen, um eine kritische intermediale Literatur der Gegenwart zu entwickeln.«⁹⁸

Die zu Beginn erwähnten kritischen Perspektiven auf Ermächtigung als Utopie erscheinen Wendel im weiteren Verlauf seiner ethnografischen Beschreibungen eher peripher. Als »emanzipatorisches Bündnis mit den Subjekten der Forschung«⁹⁹ beschreibt er sein Tun und eröffnet die Verbündung mit Forschungssubjekten als ethnografische Perspektive. Methodisch bezeichnet er die Ausrich-

94 Wendel 2015, 12.

95 Wendel 2015, 14.

96 Wendel 2015, 15.

97 Wendel 2015, 24.

98 Wendel 2015, 86.

99 Wendel 2015, 87.

tung seiner Forschung als Performance-Ethnografie und begreift das Projekt »als eine riesige Performance mit vielfältigen Akteuren, Autoren, Darstellern, Settings und Requisiten.«¹⁰⁰ Ob das Projekt auch von den Forschungs- und Projektteilnehmer*innen sowie den Koordinator*innen und Geldgeber*innen als performativer Akt empfunden wurde, bleibt allerdings offen. Er merkt auch an, dass er selbst seinem dialogisch-multiperspektivischem Anspruch nicht gerecht werden konnte:

»So sehr ich mich auch darum bemühe, in der vorliegenden Studie die Stimmen und Interessen der verschiedenen am Forschungsprozess beteiligten Subjekte zum Ausdruck zu bringen und so intensiv ich auch mit all diesen Subjekten zusammenarbeite – im besten Falle als eine Art Verbreiter oder Herausgeber ihrer Narrative und Standpunkte – so sehr muss ich mir auch der Verantwortung bewusst sein, die ich als Verfasser des Textes letztlich habe: Es ist in der Tat eine Studie, in der viele Stimmen zum Ausdruck kommen, aber in irgendeiner Weise sind sie immer durch mich gesammelt, übersetzt oder vermittelt (wenn auch im ständigen Dialog mit den Forschungssubjekten).«¹⁰¹

Kinder seien immer abhängig von Institutionen, die ihnen Möglichkeiten zur Hörbarmachung ihrer Stimmen geben. Sie entwickelten durch das Projekt Interesse an Technologie, Forschung und dem Erzählen eigener Geschichten. Forschende müssten Ausbeutung und Exotisierung im Rahmen partizipativer, ermächtigender und dialogischer Filmprojekte vermeiden, so Wendel.¹⁰²

Kritischer geht der Visuelle Anthropologe Peter Anton Zoettl mit der partizipativen Forschungsmethode des ko*laborativen Films im Rahmen von Workshop-Formaten ins Gericht. Während Florian Walter partnerschaftliches, dialogisches Forschen als erstrebenswerte Utopie definiert und Johann Wendel den ermächtigenden Aspekt trotz der stets dominierenden Rolle der übersetzenden, moderierenden Ethnograf*innen hervorhebt, geht Zoettl vor allem auf die Schwierigkeiten und Widerstände bezüglich der Annahme von Ermächtigung der Protagonist*innen ein. Diese gingen nur allzu oft mit Forschungsvorhaben einher, die dialogische oder partizipative Ansprüche artikulierten. Zoettl weist darauf hin, dass geteilte Kameraarbeit nicht automatisch zur Folge haben muss, dass bestehende, sozioökonomische Disparitäten innerhalb einer Gruppierung reflektiert und aufgearbeitet werden.¹⁰³ Anhand der angebotenen Involvierung der Protagonist*innen einer seiner Filmworkshops in den Prozess des Filmschnitts zeigt Zoettl auf, dass Partizipation im Kontext filmischer Forschung immer auch als zweidimensional verstanden werden muss: Auf sein Angebot des gemeinsamen Filmschnittes gingen nur

100 Wendel 2015, 89.

101 Wendel 2015, 110.

102 Wendel 2015, 111f.

103 Zoettl 2012, 210.

zwei Protagonist*innen ein, die sich für die vergleichbar ›langweilige‹ Aufgabe der Montage und Postproduktion interessierten.¹⁰⁴

Neben der Möglichkeit zur Partizipation erscheint somit auch die Bereitschaft dazu als notwendige Grundvoraussetzung für ko*laborative oder partizipative Forschungsvorhaben. Oft wird diese Bereitschaft von filmisch Forschenden neben anderen Vorannahmen – beispielshalber im Hinblick auf das Bewusstsein einer als subaltern kategorisierten Gruppierung bezüglich ihres Status als ›benachteiligt‹ und der Bereitschaft, soziale Ungerechtigkeiten zu artikulieren und verbessern zu wollen – quasi unreflektiert vorausgesetzt und in die konkrete Feldforschungssituation miteingebracht. Dabei sei es, so Zoettl, zielführender, Partizipation als barrierefreie Möglichkeit zu verstehen, den Protagonist*innen Raum zu geben, ihre eigenen Motivationen und Leitmotiv zu konkretisieren und sich auf die Potenziale und Möglichkeiten eigener kultureller Werte zu besinnen:

»Why might [...] Portuguese immigrants of African descent be seemingly [...] uninterested in the political potentialities of the new media, to the frustration of the anthropologist or social activist? [...] The day-to-day survival of minorities is often linked to their recognition as a distinct group within society, a status that may call for periodical reaffirmation of whatever is – by the minority and by the Other – considered to be the group's ›culture‹: a truly political undertaking.«¹⁰⁵

Es ist also bereits als effektives Ergebnis anzusehen, dass sich Akteur*innen im Prozess partizipativer Filmarbeit ihres eigenen kulturellen Reichtums bewusst(er) werden und lernen, sich bei dem Ausdruck ihrer Werte, Sprache(n) und Traditionen filmischer Mittel zu bedienen. Wenn die Erwartungen der Feldforscher*innen, die auf politische Statements, Subversivität und Aktivismus hoffen, hier auf der Strecke bleiben, sei dies zweitrangig. Zoettl begreift mediale Repräsentationen mit Pierre Bourdieu als Systeme symbolischer Macht¹⁰⁶ und merkt an, dass deren Hör- und Sichtbarkeit oft mit dominanten Narrativen machtvoller Kollektive wie politischen Parteien oder anderen Gruppierungen korrelieren:

»However, even when considering the merit of participatory projects that seek to support community members in their efforts to rediscover, reaffirm and value their own way of being in relation to the norms and value judgements of dominant society, the unfortunate – and general unnoticed – complicity between the desire of marginalized communities to show their best side, and the wish of dominant society to conceal the (marginalized) negative, causes uneasiness.«¹⁰⁷

104 Zoettl 2012, 212.

105 Zoettl 2012, 216.

106 Vgl. Bourdieu 1991.

107 Zoettl 2012, 220

Es bleibt zu bezweifeln, ob die durch Zoettl dargelegten Strukturen der Repräsentation wirklich so generalisierbar konträr gegeneinander arbeiten. Jedoch erwähnt Zoettl hier einen wichtigen Aspekt in Bezug auf die Intentionen partizipativer Filmprojekte im Hinblick auf die Unterstützung von Workshop-Teilnehmer*innen, nämlich die selbstbewusste Miteinbeziehung und Artikulation ihrer eigenen kulturellen Werte. Wie konkret das Ziel eines partizipativen Workshop-Formates auszusehen hat, sollte demnach also ebenso partizipativ herausgearbeitet werden wie das fertige Produkt.

Deutlich bescheidener ist der Anspruch des internationalen EU-Förderungsprojekts »CHICAM«, an dem die Medienpädagogen Peter Holzwarth und Björn Maurer bis 2003 mitarbeiteten. Folglich

»möchte [CHICAM] 10- bis 14-jährigen Kindern, die im Kontext von Migration oder Flucht in verschiedenen Ländern Europas leben, die Möglichkeit geben, sich mittels Fotografie, Video und Internet mit der eigenen Lebenssituation auseinander zu setzen (Peergroup-Beziehungen, Familienbeziehungen, Schule) und Erfahrungen über Ländergrenzen hinweg auszutauschen.«¹⁰⁸

Vorsichtig wagen Holzwarth und Maurer unter der Prämisse, dass es »nicht die Interpretation eines Symbolangebots [Hervorh. i. O.]«¹⁰⁹ gebe, die Darlegung ihres Forschungsansatzes *Eigenproduktionen mit Medien*. Vor allem im Hinblick auf die Sprachgebundenheit herkömmlicher Erhebungsmethoden qualitativer Sozialforschung stellen die Medienpädagogen die Möglichkeit in den Raum, solche sprachgebundenen Methoden der Erhebung durch andere, nicht-sprachgebundene Methoden zu ergänzen:¹¹⁰

»Wer in der heutigen Mediengesellschaft etwas über die Vorstellungen, die Lebensgefühle, das Welterleben von Kindern und Jugendlichen erfahren möchte, sollte ihnen die Chance geben, sich – ergänzend zu Wort und Schrift – auch mittels eigener, *selbst* erstellter Medienprodukte auszudrücken [Hervorh. i. O.]«¹¹¹

Die beiden Medienpädagogen gehen also im Sinne eines inklusiven Verständnisses davon aus, dass Kinder und Jugendlichen bereits dazu in der Lage seien, sich medial auszudrücken. Es brauche hierzu keine ermächtigenden Forscher*innen und Pädog*innen, die integrative Maßnahme anberaumen müssten. Auch sprechen sich Holzwarth und Maurer gegen die Heranziehung herkömmlicher methodischer Werkzeuge aus Bild- und Filmwissenschaft aus, um die entstandenen medialen Fragmente zu analysieren. Sie heben zudem den symmetrischen Aspekt der

108 Holzwarth & Maurer 2003, 1.

109 Holzwarth & Maurer 2003, 2.

110 Holzwarth & Maurer 2003, 3.

111 Holzwarth & Maurer 2003, 3.

Begegnung zwischen Forschenden und Projektteilnehmer*innen hervor, aus dem beiden Parteien gewisse Vorteile erwachsen:

»Es geht darum, Kindern und Jugendlichen Formen des Selbstaudrucks zu ermöglichen, die an ihren vorhandenen Medienkompetenzen ansetzen und ihnen gestalterische und kommunikative Spielräume eröffnen. [...] Nicht gering zu schätzen ist dabei der Aspekt, dass nicht nur die Forschung etwas aus diesen praktischen Medienprojekten bekommt – die beteiligten Kinder und Jugendlichen können ihre Kreativität praktisch erproben und sich zugleich neue Medienkompetenzen aneignen.«¹¹²

Vor allem im Kontext der Migrationsforschung ist die Notwendigkeit der Eröffnung alternativer Ausdrucksformen, die nicht das durchmachtete Instrument der Wortsprache voraussetzen, besonders groß. Auch die Anerkennung vielfältiger Identifikationsmarker sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene ist von zentraler Bedeutung, wie die Studie nahelegt: Während einige Kinder die Inhalte bekannter Pop- und Hip Hop-Videos reinszenierten, bevorzugten andere die rein ästhetisch-emotionale Darstellung von Inhalten, die sie selbst auf sprachlicher Ebene gar nicht verstehen konnten. Dies wird besonders eindrücklich am Beispiel kurdischer Jugendlichen, die in Griechenland griechische Lieder mit einem typisch kurdischen Instrument, dem *Saz*, neu interpretierten und gefilmt wurden:

»Da der Liedtext in griechischer Sprache von keinem der Kinder/Jugendlichen hätte verstanden werden können, konnte der Film gleichsam ohne den Anspruch eines textlichen oder inhaltlichen Verstehens auf einer ästhetischen und emotionalen Ebene angeeignet werden. Möglicherweise ist diese, dem kognitiven Verstehen entbundene Art von Aneignung der alltäglichen Rezeption von Musik und Musikvideos ähnlich: Nicht das Verstehen von Text und Inhalt steht im Vordergrund, sondern das ästhetische Erleben.«¹¹³

Trotz fehlender Sprachkenntnisse interpretieren die Forscher diese Verfilmungen als Ausdruck einer kulturellen Nähe.¹¹⁴ Theoretisch wird sich hier auf Konzepte bezogen, die »natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten«¹¹⁵ zulassen. Hybride Zuschreibungen und Formen des Kapitals, die Mehrfachzugehörigkeiten nicht nur zulassen, sondern diese als Werkzeug zur Auseinandersetzung mit und Beschreibung von Prozessen der Identitätskonstruktion als gegeben ansehen, spielten ebenfalls eine zentrale Rolle.

112 Holzwarth & Maurer 2003, 4.

113 Holzwarth, Niesyto 2008, 15.

114 Holzwarth, Niesyto 2008, 14.

115 Mecheril 2003, zit.n. Holzwarth, Niesyto 2008, 7.

Der Filmemacher und Visuelle Anthropologe Martin Gruber hält im Zusammenhang mit der ausgeübten Autorität von Workshop-Koordinator*innen im Machtgefälle mit Teilnehmer*innen die Fähigkeit des »Let-Go«¹¹⁶ für bedeutsam, also das bewusste Abgeben von Kontrolle, sogar mit dem Bewusstsein des eventuellen Scheiterns einer (Dreh-)Situation. Durch die Einführung fiktiver Sequenzen, die sich wieder auf Jean Rouchs Konzept der Ethnofiktion beziehen und in denen Reinszenierungen alltäglicher Situationen dargestellt wurden, vermochte Gruber laut eigener Aussage die Beziehung zu den Protagonist*innen der entstandenen Formate und ihm als Forschenden zu transformieren:

»I want to argue that the introduction of a fictional layer not only has an effect on the protagonists but also changes the relationship between protagonists and filmmakers: they become players of the same (Rouchian) game rather than bound into the more rigid hierarchical relationship between observer and observed that is characteristic of more conventional documentary filmmaking.«¹¹⁷

Durch die metaphorische Heranziehung des Ausdrucks »become players of the same game« hebt Gruber bewusst auch die performative Komponente der Interaktion hervor, die aus der Ausebnung hierarchischer Strukturen zwischen Forscher*innen und Erforschten resultiert. Wie Zoetl benannte auch Gruber bestimmte Aspekte wie die Filmmontage als wenig von Teilnehmer*innenschaften beachtetes Ressort.¹¹⁸ Als zentrale Methode für sein Vorgehen nennt Martin Gruber die Methode des *Participatory Video* (PV). In diesem Zusammenhang wurden die einzelnen Phasen des Filmprozesses nach einer kurzen, didaktischen Einführung mit Kameraübungen und Tonaufnahmen ko*laborativ durchgeführt: Sowohl beim Dreh als auch bei der Montage hatten alle Teilnehmer bei Entscheidungen gleiches Mitspracherecht. Somit steht in diesem Kontext der Prozess des Filmemachens im Zentrum: Dem finalen Produkt wird eine deutlich geringere Bedeutung für die Generierung ethnografischer Daten beigemessen.¹¹⁹

Auch für Gruber spielen Machtstrukturen, die den Workshop-Formate zugrunde liegen, eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Teilnehmer*innenschaft: Auf der einen Seite erhielten die Teilnehmer*innen im Rahmen der von ihm organisierten Formate ein Entgelt für ihre Zeit. Auch wurde ein Catering angeboten. Durch diese materiellen Vorteile, die die Teilnehmer*innen im Rahmen der Workshops erfuhren, erschwerte sich der Prozess der Auswahl: Dieser konnte nur von Teilnehmer*innen produktiv durchgeführt werden, die in der Gemeinschaft involviert

116 Gruber 2016, 33.

117 Gruber 2016, 23.

118 Gruber 2016, 25.

119 Gruber 2016, 26.

und als Autoritätspersonen etabliert waren. Neben einem materiellen Vorteil führte Gruber damit auch einen Zugewinn an symbolischem oder sozialem Kapital an, den Teilnehmer*innen in ihrer Gemeinschaft durch die Teilnahme erfuhren.¹²⁰ Neben ermächtigenden Aspekten partizipativen Filmemachens hebt er allerdings auch problematische Aspekte für bestehende gesellschaftliche Ordnungssysteme hervor:

»As long as filmmaking offers benefits to possible participants – financial, political, personal and otherwise – it has the potential to raise or reinforce conflicts. In order to minimise this unwelcome side-effect, more public and more transparent procedures should be applied. This would make powerful actors – including the researcher – more accountable.«¹²¹

Die Auswahl der Akteur*innen und Protagonist*innen macht Martin Gruber für die Verstärkung eventueller Disharmonien und Asymmetrien innerhalb bereits bestehender gesellschaftlicher Gefüge mitverantwortlich und sieht Koordinator*innen und Organisator*innen von Workshops hier doppelt haftbar.

4.6 Zwischenfazit

Sowohl in der medienpädagogischen als auch in der ethnografischen Arbeit mit dem Medium Film bestanden lange Zeit Vorannahmen, die progressive Auseinandersetzungen mit dem Medium über Jahrzehnte hemmte. Trends und Paradigmenwechsel innerhalb der Disziplinen waren auch immer mit historischen Kontexten wie den gesellschaftlichen Umwälzungen der 1960er sowie der Entkolonialisierung des afrikanischen Kontinents verwoben. Als Orte der Normierung und Formatierung von Darstellungs- und Blickregimen fungieren zumeist Filmfestivals der jeweiligen Disziplinen.

Während in der Medienpädagogik ein genereller Trend hin zur Ablehnung neuer Medien zu beobachten war, der als allgemeine Präventivzensur beschrieben werden kann, ist der ethnografischen Forschung und ihren Praktizierenden mehrfach eine generelle Präferenz des Wortes gegenüber dem Bild attestiert worden. Vor allem die kulturell konstruierte Hierarchie der Medien Bild und Text ist hierfür verantwortlich zu zeichnen. Erst mit der Abkehr vom Anspruch, objektive Wirklichkeit in Ethnografien darstellen zu wollen bzw. überhaupt dazu in der Lage zu sein, Wirklichkeit darzustellen, ließ sich eine grundlegende Veränderung feststellen: Filmischer Arbeit zugrundeliegende Wirklichkeitsannahmen erschienen nun problematisch, da die Veränderung von Wirklichkeit durch Film nicht mitgedacht

120 Gruber 2016, 31.

121 Gruber 2016, 32.

wurde. Eva Hohenbergers Ausführungen zur Wirklichkeitskonstruktion im Film verdeutlichten, dass die Beziehung zwischen Zuschauer*innen und Film immer eine semantische sein muss. Prozesse der Produktion und Rezeption audiovisueller Medien sind daher als Kulturtechniken zu bezeichnen.

Multimedialität wurde zudem von Forschenden und Praktizierenden gleichermaßen als gewinnbringendes Werkzeug beschrieben, das einerseits bestimmte gestalterische Mittel zur Verfügung stellt und andererseits eine Form der Metakommunikation für Teilnehmer*innen offeriert. Filmische und schriftliche Medien sind also nicht aufgrund ihrer inhärenten Eigenschaften als mehr oder weniger konfliktbehaftet zu bewerten. Sowohl ethnografische Forschung als auch handlungsorientierte Medienpädagogik unterliegen neoliberalen Sichtbarkeits- und Verwertungsregimen. Sie sehen nur wenig Zeit und Geld für nachhaltige, den eigenen Idealen entsprechenden Formen der Umsetzung von Projekten vor. Mit diesen Regimen hängt auch die problematische Dimension der Partizipation von Teilnehmer*innen an zentralen Prozessen des Filmemachens zusammen, beispielshalber hinsichtlich Montage und Postproduktion: Wie sich gezeigt hat, werden Aufgaben oftmals von Workshop-Koordinator*innen eher selbst erledigt, als dass sie an Teilnehmer*innen herangetragen werden. Deren Möglichkeit zur Teilhabe am Filmemachen und somit zur Teilgabe am filmischen Endprodukt wird hierdurch verringert.

Der Anspruch einer Verwertbarkeit der entstandenen Audiovisionen von Seiten der Durchführenden, Koordinierenden und Finanzierenden limitiert und begrenzt zudem innerdisziplinäre, reflexive und erkenntnistheoretische Debatten zur Heranziehung der Kamera als Arbeitsinstrument. Im vorangegangenen Kapitel wurde ein Verständnis der Kamera als Aktant beschrieben. Dies geschah mit dem Ziel, deutlich zu machen, in welchem Ausmaß sie den Prozess der Dreharbeiten organisiert und strukturiert. Jean Rouch macht in seiner *Shared Anthropology*¹²² die Thematisierung der Kamera zur Basis filmisch-ermächtigenden Arbeitens. Freude und Spaß an gemeinsamer Arbeit mit und am Medium Film sieht er stets als Grundlage für ein empathisches Verständnis für die Blickwinkel der Teilnehmer*innen.¹²³ Sie gilt es nach Rouch ins Zentrum einer jeden Ethnografie zu rücken, sei sie filmisch oder rein schriftlich.

Der Blick auf die vorgestellten Projekte wies bereits auf konkrete Ansprüche und Problemfelder hin, die im Zusammenhang mit ethnografischer Arbeit an und mit dem audiovisuellen Medium auftauchen: Es tritt ein Verständnis von Filmen

122 Vgl. Henley 2009, 310ff.

123 Vgl. Gruber 2016; Henley 2009; Sjöberg 2008. Aus Ermangelung verfügbarer Primärquellen zu methodischen Implikationen eines *Cinéma vérité* nach Jean Rouch, die ins Deutsche oder Englische übersetzt sind, beziehe ich mich hier auf Sekundärquellen und methodische Weiterentwicklungen dieser Tradition des ethnografischen Filmens.

als kulturell kodierte Texte zutage. Als Anspruch formulierten die Verantwortlichen, durch die Produktion eigener Medien einen Beitrag zur visuellen Alphabetisierung ihrer Zielgruppen leisten zu wollen. Durch die Miteinbeziehung neuer Medien und Kommunikationsplattformen steht auch die Förderung intermedialen Handelns im Mittelpunkt. Ziel hierbei ist es, mediale Inhalte und die zunehmende Mediatisierung des Alltages über Ländergrenzen hinweg zu thematisieren und letzten Endes gemeinsam zu reflektieren. Gleichzeitig stand die Rückbesinnung der Teilnehmer*innen auf eigene ›kulturelle‹ Werte und ihr Ausdruck durch filmische Mittel im Zentrum.

Als zentrales Anliegen konnte bei allen Projekten der Anspruch des bereits weiter oben kritisch erläuterten Eine-Stimme-Gebens identifiziert werden. Gleichberechtigung, Partizipation und Emanzipation zu erreichen, wurde von den Forschenden jedoch auch als »utopisches Fernziel«¹²⁴ oder »utopisches Ideal«¹²⁵ beschrieben. Das Selbstverständnis der Koordinator*innen als in der Begegnung mit fluchterfahrenen Jugendlichen Ermächtigungs- und Teilhaberräume eröffnend stand oftmals der Anerkennung bereits bestehender medialer Kompetenzen der Teilnehmer*innen im Weg. Ermächtigung wird nicht allein durch die Bemühungen von Koordinator*innen und Organisator*innen, sondern besonders durch die Eröffnung von barrierearmen Gestaltungsräumen für die jugendlichen Teilnehmenden erreichbar.

Als zentral erwies sich hier die Fähigkeit eines *Let-Go*: Hiermit ist die Abgabe der Kontrolle von Koordinator*innen über zentrale Prozesse der Film(Post-)Produktion gemeint. Ziel hierbei sollte es sein, Freiräume für Teilnehmer*innen zu etablieren, damit diese sich selbst ausdrücken und Themen setzen können. Es zeigte sich folglich, dass Partizipation barrierearmer, offener, und vor allem ohne Erwartungshaltungen von Seiten der Koordinator*innen gedacht werden müsste. Filmprojekte mit partizipativ-ermächtigendem Anspruch sind oftmals durchdrungen von Erwartungshaltungen der Geldgeber*innen, Forschungskoordinator*innen oder Institutionen. Sie verfolgen oftmals eigene Zielsetzungen über ihre Involvierungen in beispielhaft beschriebene Filmprojekte. Als Konsequenz kann partizipative und ko*laborative Filmarbeit auch soziokulturelle, politische oder religiöse Konflikte neu an- oder im schlimmsten Falle überhaupt erst entfachen, wenn sie verbunden ist mit möglichen Vorteilen für direkt oder indirekt Mitwirkende.

Sowohl inhaltlich als auch methodisch finden tiefgreifende Reflexionen über die Beziehungen zwischen Personen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Feldes »Filmworkshop« statt. Dass diese Beziehungen reflektiert und in den Prozess des Ethnografierens inkorporiert werden, macht eines deutlich: Audiovisuelle Medien und partizipative Medienarbeit bieten hierfür in Kombination einen Möglich-

124 Walter 2014, 56.

125 Wendel 2015, 15f.

keitsraum. Dieser Möglichkeitsraum offeriert jedoch nicht per se Ermächtigung, Teilhabe und Sichtbarkeit für marginalisierte und migrantisierte Personengruppen. Es gilt, ebendiese Personengruppen in die Ausgestaltung dieses Möglichkeitsraumes in allen Phasen der gemeinsamen Workshop-Arbeit möglichst umfassend und bedingungslos miteinzubeziehen.

5. How about a Mixed-Method Approach?

»Ethnography is, indeed, not sufficient to fully develop a critical understanding of the world. It benefits from other approaches.«¹

Um dem vorliegenden, heterogenen Datenmaterial aus Feldprotokollen, Interviews, Filmsequenzanalysen und Dokumenten wie Vereinssatzungen gerecht zu werden empfahl sich ein multi-methodischer Ansatz. Die endgültige methodische Ausrichtung konnte erst nach einem ersten, explorativen Feldaufenthalt und den daraus gewonnenen Erfahrungen und Einblicken festgelegt werden.

In den einzelnen Episoden ethnografischer Feldforschung und teilnehmender Beobachtung etablierte ich einen ständigen Prozess des Abgleichens und Anpassens von gewählten Interviewmethoden und Techniken des Festhaltens und Protokollierens, die ich mit paralleler Transkription und Kodierung kombinierte. Als Forschungsmethode und zugleich theoriegenerierendes Analyseprozedere, das solche Gleichzeitigkeiten mitdenkt und als produktiv anerkennt, orientierte ich mich im Rahmen dieser Arbeit an der Grounded Theory als Analysekontext. So bot sich mir die Option, Resultat und Prozess begrifflich vereint zu denken:

»Der methodologische und methodische Vorschlag der Grounded Theory basiert gerade auf eben dieser Spannung. Sie ist ein Forschungsstil, der empirisch erfahrbare Lebenswelten nicht nur anerkennt, sondern Mittel bereitstellt, um aus der Entdeckung und Erforschung ihrer kulturellen Logiken, Zwänge und Bezüge eine wissenschaftliche Methode zu machen.«²

Empirische Daten habe ich somit im Rahmen dieses changierenden Vorgehens der Analyse, Auswertung und Sammlung nicht als statisch und für sich selbst sprechend verstanden; »sie müssen durch uns zum Sprechen gebracht werden.«³ Der Soziologe Stefan Hirschauer attestiert empirischen Daten im Rohzustand eine

1 Fassin 2017, 23.

2 Pentzold, Bischof & Heise 2018, 2.

3 Strübing 2018, 42.

grundsätzliche Schweigsamkeit. Laut Hirschauer ist das ethnografische Datum nicht per se hör- und sichtbar:

»Es sind die Probleme des Stimmlosen, Stummen, Unaussprechlichen, Vorsprachlichen und Unbeschreiblichen, die das ethnografische Schreiben zualtererst zu lösen hat. In ihm wird etwas zur Sprache gebracht, das vorher nicht Sprache war.«⁴

Die bloße Bezugnahme auf rapide erkaltende Daten wie Beschreibungen, Gedächtnisprotokolle oder Feldtagebücher seien laut Hirschauer für das ethnografische Schreiben nicht ausreichend. Es bestehe die Gefahr, dass »das Vergessen des Ethnografen und das Verschwinden des Gegenstandes«⁵ koinzidieren. Das Ziel, neben Beobachtungen und deren Beschreibung alternative Zugänge zu dem vorliegenden, heterogenen Material zu erschließen, bleibt ebenfalls bedeutsam. So gewinnt das bereits in den 1960er Jahren von dem Soziologen und Psychologen David T. Campbell imaginierte Modell eines »fish scale model of omniscience«⁶ wieder an Bedeutung: Grenzziehungen zwischen Nachbardisziplinen und deren Wissens-Ethnozentrismen zu überwinden wird nicht nur inhaltlich, sondern auch methodologisch wieder zur Maxime.

Besonders zu Beginn der Forschung bot es sich zum Zwecke der Sensibilisierung für im Feld verwendete Konzepte und Begrifflichkeiten an, mit zentralen Akteur*innen des Feldes hierarchische Lernbeziehungen im Rahmen von *Apprenticeships*⁷ einzugehen. Zentral für die Erforschung unterschiedlicher Filmworkshop-Formate war aufgrund ihrer örtlichen Verteilung in ganz Deutschland ein multilokaler Forschungsansatz. Um die bereits weiter oben dargelegte Kritik an partizipativen und ko*laborativen Methoden⁸ miteinzubeziehen, fand in dieser Arbeit eine intensivere Bezugnahme auf die teilnehmende Beobachtung statt. Zudem wurden verschiedene Formen des qualitativen Interviews herangezogen, um die in der teilnehmenden Beobachtung gesammelten Daten zu ergänzen. Die entstandenen Kurzfilme wurden anschließend mit filmsequenzanalytischen sowie ikonografischen Methoden auf ihre Inhalte befragt.

4 Hirschauer 2001, 429.

5 Hirschauer 2001, 432.

6 Campbell 1969, 328ff.

7 Vgl. Coy 1989; Grasseni 2004.

8 Siehe hierzu Kapitel 5.2.

5.1 Das Feld als Ort des Lernens: Apprenticeship und »Wie vernetzt seid ihr?«

»Ich bin schon lange der Meinung, daß Lehre und Studium der Ethnologie mehr Spaß machen sollten, als dies bisher der Fall ist. Vielleicht sollten wir Ethnographien nicht bloß kommentieren, sondern sie tatsächlich aufführen.«⁹

Die besondere Bedeutung einer explorativen Phase für ethnografisch ausgerichtete Forschungsvorhaben wurde unter anderem von der Ethnologin Brigitta Hauser-Schäublin betont: Besonders zu Beginn einer ethnografischen Forschung sei eine Periode des Sich-Verortens im Feld wichtig. Im Hinblick auf das Aufspüren neuer und die Überprüfung bereits vor Eintritt ins Feld bestehender Forschungsfragen sei die Präsenz im Feld in Form von explorativer Feldforschung unerlässlich¹⁰. An dieser Stelle möchte ich daher einen Rückblick in eine erste explorative Phase im Winter 2016/2017 ausführen.

Im Rahmen einer ersten Orientierung im Feld und der Recherche nach lokalen Initiativen, die Workshop-Formate für Jugendliche mit Fluchterfahrung anboten, trat ich im September 2016 in Kontakt mit der Filmemacherin und Ethnologin Lisa.¹¹ Unter der Schirmherrschaft eines lokalen Vereins veranstaltete Lisa mit stets wechselnden Mitarbeiter*innen und Assistent*innen zwischen 2012 und 2017 zweibis dreimal jährlich Filmworkshops für Jugendliche mit Fluchterfahrung in Mainberg, einer Stadt in Südwestdeutschland. Nach einem ersten Treffen entschieden Lisa und ich, einen gemeinsam konzipierten Filmworkshops für Jugendliche mit Fluchterfahrung durchzuführen. Der Workshop, den wir »Wie vernetzt seid ihr?« nannten und der im Dezember 2016 stattfand, sollte den Jugendlichen die Möglichkeit bieten, sich reflexiv mit ihrer eigenen Mediennutzung auseinanderzusetzen. In der Projektbeschreibung im Antrag auf Förderung beim Kulturamt der Stadt Mainberg war von der Reflexion der »individuellen Hintergründe und subjektiven Erfahrungen der Teilnehmer*innen in Bezug auf ihre Smartphone--Nutzung« die

9 Turner 2015 [2002], 193.

10 Hauser-Schäublin 2003, 45; die Relevanz der teilnehmenden Beobachtung für diese Arbeit wird in Kapitel 5.3 umfassender erläutert.

11 Alle Namen, Orte, Institutionsnamen und Zeiträume wurden aus forschungsethischen sowie datenschutzbezogenen Gründen abgeändert. Ethnografische Beschreibungen basierend auf Feldnotizen wurden zum Teil stark entfremdet. Wenn Personen oder Orte in verschiedenen Kontexten und Funktionen im Rahmen der vorliegenden Ethnografie mehrfach eine Rolle spielten, habe ich ihnen unterschiedliche Namen zum Schutz von Persönlichkeitsrechten meiner Gesprächsteilnehmer gegeben.

Rede. Auf der Website des Projektes beschrieb Lisa den Anspruch ihres Projektes folgendermaßen:

»Fokus von [...] [Projektname] sind aktive Medienarbeit, Partizipation und Empowerment: Gesellschaft mitgestalten und soziale Handlungsfähigkeit erlangen. Mit filmischen Mitteln werden eigene Ausdrucksweisen gefunden, individuelle Lebenswirklichkeiten zu reflektieren und in einen größeren Kontext einzubetten. Neben einem selbstbewussten und kritischen Umgang mit dem Medium Film werden Ausdrucks- und Abstraktionsvermögen, kooperative und solidarische Fähigkeiten der jungen Teilnehmer*innen gefördert.«¹²

Diese benannten Fokusse sowie deren Umsetzung in der Zusammenarbeit mit den jugendlichen Teilnehmer*innen sollte richtungsweisend für die in dieser Arbeit adressierten Forschungsfragen sein. Eine wichtige Rolle spielte ebenfalls die gemeinsame Ausarbeitung des Antrages auf Projektförderung, die Planung und Konzeption des Workshops mit Fokus auf der Nutzung neuerer Medien, die Teilnehmer*innen-Akquise an Sprachschulen und die Suche nach einer geeigneten Örtlichkeit für die Durchführung des Workshops. Sie stellten die zentralen Tätigkeitsfelder dar, in denen ich Lisa in meiner Tätigkeit als Ko-Leitung und Assistent unterstützen und über die ich von ihr lernen konnte.

Gemäß einer *Apprenticeship* als Modell hierarchischer Beziehungen zwischen zentralen Expert*innen im Feld und dem Forschenden begab ich mich bewusst in ein hierarchisches Verhältnis zu Lisa als ihr Assistent bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung des Projektes. Meine Absicht war es, hierbei über zentrale Aspekte zu lernen, die bei der Organisation und Durchführung eines »partizipativen, dokumentarischen Filmprojekts« bedeutsam sind. Ich wollte einen bestimmten Modus des Sehens erlernen, der für meine Rolle als teilnehmenden Beobachter¹³ in diesem – so nahm ich an – von Un-/Sichtbarkeiten durchdrungenen Feld von zentraler Bedeutung sein sollte. Für die kritische Auseinandersetzung mit den vorherrschenden, tradierten Begriffen und Konzepten,¹⁴ derer sich die Akteur*in-

12 In den nachfolgenden Ausführungen werden einige Internetseiten eine tragende Rolle spielen. Da eine Anonymisierung dieser zentralen Quellen aufgrund ihrer Abrufbarkeit im Netz unmöglich ist, habe ich mich dazu entschieden, die URLs besagter Quellen nummeriert auf einer separaten Liste im Begutachtungsanhang dieser Arbeit zu führen. Diese Liste ist ausschließlich den Gutachter*innen dieser Inauguraldissertation zugänglich.

13 Umfassendere Ausführungen zur Bedeutung dieser Methode für die vorliegende Arbeit sind in Kapitel 5.3 vorzufinden.

14 Beispielhaft zu nennen wären hier unter anderem die oftmals von unterschiedlichen Koordinator*innen genutzten Redewendungen wie »ins Machen kommen«: Hierunter fiel in der Regel die aktive Interaktion der jugendlichen Teilnehmenden mit der Kamera im Zuge erster praxisorientierter, didaktischer Episoden der Vermittlung von Einstellungsgrößen sowie Funktionen der Kamera.

nen im Feld immer wieder bedienten, war ein tieferes Verständnis für die Kontexte und Situationen, in denen auf sie zugegriffen wurde, ausschlaggebend.

Die Volkskundlerin Esther Gajek hat die große Bedeutung von Lernprozessen forschender Ethnograf*innen im Feld in ihrem Beitrag »Lernen vom Feld« im Sammelband »Methoden der Kulturanthropologie« hervorgehoben.¹⁵ Ihrem Aufsatz liegt ein Verständnis von Feldforschung als heterogenes und prozesshaftes Gebilde aus »Handlungen, Akteurinnen und Akteuren, Bedeutungen, Objekten und Diskursen, die sich stetig verändern, auflösen und wieder neu zusammensetzen«¹⁶, zugrunde. Das Verständnis von Forschungsfeldern als fest eingrenzbar und stabil ist somit irreführend: Vielmehr konstituiert sich das Feld dynamisch und fluide durch komplexe Konstellationen sowie im Rahmen ihrer Beobachtungen und Beschreibungen durch die Person des Forschenden. Teilnehmend zu beobachten begriff ich somit als Möglichkeit, durch das Lernen von meinem Feld und seinen Akteur*innen auf tiefere Erkenntnisebenen Zugriff zu erhalten, deren Beschreibung und Interpretation mir auch dieser Basis des Zusammenarbeitens überhaupt erst möglich wurden.

Das Feld meiner Forschung war für mich kein Novum. Während meines Studiums und der Phase zwischen Studienabschluss und Dissertation hatte ich verschiedene eigene berufliche Erfahrungen im Bereich der Filmproduktion gesammelt. Dies schlug sich auch auf die Beschaffenheit meines Blickes nieder und wirkte sich auf die grundsätzliche Ausrichtung meiner Forschungspraxis aus: Mein Blick auf das Feld »Filmemachen« war somit geprägt von der eigenen Erfahrung im Rahmen wissenschaftlicher Auseinandersetzung und Produktion von audiovisuellen Medien. Esther Gajek problematisierte ebenfalls ihre eigenen Vorerfahrungen im Bereich der Museumsarbeit als Kuratorin im Hinblick auf empirische Feldforschung in diesem Feld, das ihr zuvor als Arbeitsplatz gedient hatte:

»Über die ersten Monate hatte ich eine regelrechte »Museumsbrille« auf und war ganz im – wie ich es aus der Retrospektive nenne – »Museums-Ich« verfangen. Ich achtete mehr auf die Vermittelnden und nur wenig auf die anderen Anwesenden. Bei den Museumsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern konzentrierte ich mich beispielsweise auf die Art des Vortrags. Das schlug sich in den Mitschriften und besonders in den Fotos der ersten Veranstaltungen nieder.«¹⁷

Ähnliche Blickweisen und Fokussierungen konnte ich bei meinen eigenen ersten Feldaufenthalten beobachten: Es bedurfte einiger Zeit und Reflexion, bis es mir zumindest streckenweise gelang, meine »Filmemacherbrille« abzunehmen und neue Aspekte aus einem distanziert-reflektierten Blickwinkel jenseits meines

15 Gajek 2014, 55.

16 Gajek 2014, 53.

17 Gajek 2014, 65.

»Film-Ichs« wahrnehmen zu können. Die Ausrichtung der Arbeit entwickelte sich sodann deutlich von einem stark ko*laborativen und partizipativen Ansatz im Rahmen einer *Engaged Anthropology*¹⁸ weg. Stattdessen begannen reflexive, deutlich partizipationskritischere Überlegungen und Ausrichtungen meiner Arbeit stetig wichtiger zu werden. Als Konsequenz verstärkte sich der Anspruch, eine kritische Dekonstruktion der Motive des Sichtbarmachens fluchterfahrener Jugendlicher abbilden zu wollen. Nachdem ich – so gut es ging – meine Filmemacher-Brille abgenommen hatte, gelang mir ein deutlich forschender sowie forschenderer Blick auf die gemeinsame Filmarbeit, deren Stoßrichtungen ich ethnografisch deuten und beschreiben wollte.

5.2 Das Partizipations-Dilemma

Die Krise der Repräsentation in den ethnologischen Disziplinen läutete im Zuge der Enttarnung ethnografischer Schriften als literarische Gattung mit fiktiven Elementen die Writing Culture-Debatte ein. Nicht nur in den ethnografisch arbeitenden Disziplinen wurde der Ruf nach einem neuen Umgang mit den eigenen Arbeiten und den sich aus der Krise der Repräsentation ergebenden Dilemmata immer lauter. Unter dem Paradigma des Hörbarmachens bisher ungehörter Stimmen¹⁹ oder des Sichtbarmachens bisher unsichtbarer Akteur*innen²⁰ wandten sich Forscher*innen vermehrt partizipativ oder ko*laborativ ausgerichteten Forschungsdesigns zu. Oftmals vorzufinden sind partizipative Methoden in der Erforschung sozialer Bewegungen,²¹ in emanzipatorischen und postkolonialen Forschungsarbeiten²² oder generell im Rahmen von das Gemeinwohl einer Kultur betreffenden Themengebieten wie *Public Health* oder Alphabetisierung.²³ Die Etablierung ebensolcher Themen und Methoden rührte von feministischen, emanzipatorischen oder subaltern-postkolonialen Strömungen in den ethnografisch arbeitenden Disziplinen der 1970er Jahre her. Basierend auf ideologisch stark aufgeladenen Leitideen der Mitbestimmung und Ermächtigung von Akteur*innen durch ethnografische Feldforschung verstanden sich Forscher*innen oftmals neben ihrer Rolle als Ethnograf*innen auch als Aktivist*innen: Nicht nur an ethnografischen Repräsentationen sollten die Subjekte der Forschung aktiver beteiligt werden. Auch der Anstoß sozialen Wandels oder die Auflehnung gegen patriarchale Strukturen sollte nun

18 Vgl. Kirsch 2018.

19 Davidson 2017, 229.

20 Bayre 2016, 10.

21 Vgl. Hamm 2013.

22 Vgl. Fluehr-Lobban 2008.

23 Vgl. Hamm 2013.

unter Miteinbeziehung der Forschungsteilnehmer*innen deutlich aktiver angestossen werden: Ethnograf*innen sahen sich selbst in der Rolle von Advokat*innen für benachteiligte und subalterne Gruppierungen.²⁴

Partizipative und ko*laborative Bestrebungen in den 1970er Jahren waren als deutlich ideologisch motivierte Elemente einer aktivistischen Forschung zu verstehen. Sie müssen daher im Kontext der sozialen und politischen Entwicklungen ihrer Zeit betrachtet werden. Die Europäische Ethnologin Marion Hamm konstatiert dabei eine deutliche Verschiebung hinsichtlich des Lagers, aus dem Forderungen nach partizipativen Forschungsansätzen damals und heute artikuliert wurden und werden:

»War bis in die 1980er die Forderung nach mehr Partizipation (auch in der Forschung) am progressiven, emanzipatorischen oder oppositionellen Ende des politischen Spektrums angesiedelt, so ertönt die Anrufung der Partizipation heute zunehmend aus dem Zentrum der Macht.«²⁵

Der Aspekt des *Mitmachens* steht bei neueren partizipativen Projekten in Forschung, Pädagogik, Unternehmensführung oder Politik im Vordergrund. Er muss von dem Aspekt der *Mitbestimmung* – beispielshalber hinsichtlich der »Rahmensetzung solcher Projekte«²⁶ – getrennt interpretiert werden. Kritiker*innen heben besonders die problematische Annahme hervor, durch partizipative oder ko*laborative Forschungsmethoden sei es möglich, in der Forschung real existierende Machtasymmetrien zwischen Forscher*innen und Erforschten zu annullieren und einen barrierefreien Raum zu erschaffen, auf dem sich alle Akteur*innen ethnografischer Forschung auf Augenhöhe begegnen können. Oftmals sind partizipativ ausgelegte Projekte jedoch bereits durch die Vorgaben von Geldgeber*innen und Träger*innen deutlich vorbestimmt und eingeschränkt.²⁷ Dies verleiht dem Konzept der Partizipation in vielen Zusammenhängen einen surrealen Aufführungscharakter: Unter anderem interpretierte die Geografin Uma Kothari mit Bezugnahme auf theatralische Darstellungsakte des Alltäglichen, wie sie der Soziologe Erving Goffman²⁸ ausgearbeitet hatte, partizipativ angelegte Prozesse im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit als Praktiken mit deutlich erkennbarem performativem Charakter:

»The development practitioner [...] is asking participants to adopt and play a role using certain techniques and tools, thus shaping and, in some instances, confining the way in which performers may have chosen to represent themselves. The

24 Low & Merry 2010, 204; Vgl. Amborn 1993 [1980]; Vgl. Tax 1975.

25 Hamm 2013, 56.

26 Hamm 2013, 56.

27 Gruber 2016, 27.

28 Vgl. Goffman 1983 [1959].

stage and the props for the performance may be alien to the performer. The tools provided can limit the performance so that the performers are unable to convey what they want to; *the stage has been set by others and the form of the performance similarly guided by them* [Hervorh. GS].²⁹

Resultierend aus diesen neuen Lesarten des Partizipierens etablierten sich neue, kritische Begrifflichkeiten wie etwa der Partizipationsimperativ³⁰ oder gar die Tyrannei der Partizipation.³¹ Partizipation wurde vielmehr die Funktion eines apologetischen Gestus zugeschrieben als dass man ihr das Potenzial für die Veränderung soziokultureller Realitäten zugestanden hätte. Vielmehr deutet sich die Rechtfertigung vorgefertigter, bereits bestehender diskursiver Rahmungen anhand der performativen Aufführung von Ermächtigung und Teilhabe durch ohnehin stigmatisierte Personengruppen als eigentliches Ziel an.

Auch im Rahmen der in dieser Arbeit untersuchten Projekte zeichnete sich ab, dass die Möglichkeit der Repräsentation von Akteur*innen im Rahmen partizipativ angelegter Projekte oft mehr von deren Fähigkeit zur Performanz in bereits vorbestimmten Rahmungen abhing. Bei der Durchsicht der Titel von Panels, die man auf der zweiten Konferenz des Netzwerkes für Fluchtforschung im Oktober 2018 in Eichstätt besuchen konnte, ist besonders die gehäufte Verwendung von Begriffen wie Partizipation, Koproduktion, Handlungsfähigkeit, Ko*laboration und gesellschaftlicher Teilhabe auffällig. Vor allem in Vorträgen aus den Fachbereichen der Pädagogik und Sozialen Arbeit finden partizipative und ko*laborative Methoden wie beispielshalber Filmgespräche als Bewältigungsstrategien für Alltagserfahrungen immer wieder Erwähnung.³² Interessanterweise scheinen ko*laborative und partizipative Methoden trotz deutlicher Schwächen also in der seit 2015 stark zunehmenden Erforschung von Phänomenen rund um Flucht und Migration eine Renaissance zu erleben. Ob und inwieweit sie das Dilemma der Partizipation aus *Mitbestimmung* und *Mitmachen* zu durchbrechen vermögen, bleibt fraglich.

29 Kothari 2004, 149.

30 Hamm 2013, 56.

31 Vgl. Cooke & Kothari 2004.

32 Siehe hierzu https://fluchtforschung.net/wp-content/uploads/2018/10/Programm_NWFF-18_f.pdf, zuletzt aufgerufen am 2. November 2020.

5.3 Teilnehmende Beobachtung

»Der Begriff der teilnehmenden Beobachtung ist ein Oxymoron; er enthält einen Widerspruch in sich.«³³

Teilnehmende Beobachtung impliziert Partizipation so wie es keine andere Forschungsmethode tut. Sie verlangt dies einerseits den Forschenden ab, die am Alltag derer, über die sie lernen wollen, partizipieren sollen. Andererseits verlangt sie auch den Akteur*innen des Feldes Toleranz und Geduld mit der ständig präsenten Person des Forschenden ab, der Fragen stellt, Unverständnis äußert oder gar in Fettnäpfchen tritt. Die Ambivalenz des Begriffs der teilnehmenden Beobachtung, die Kombination aus Nähe und Distanz zu den Akteur*innen des Feldes, in dem sich die Forscher*innen bewegen, deutet bereits auf eine Gratwanderung hin. Neben der ambivalenten Beziehung zwischen Teilnahme und Beobachtung beinhaltet auch noch die Teilnahme selbst unterschiedliche Dimensionen: Es mache einen Unterschied, so die Ethnologin Brigitta Hauser-Schäublin, ob wir an einem Fußballspiel als Zuschauer*in oder an einem Marathonlauf als Läufer*in teilnehmen. So wird deutlich, dass Teilnahme in sich mannigfaltige Facetten oder Abstufungen trägt.³⁴

Akteur*innen verbalisieren im Normalfall selbst auf konkrete Nachfrage hin eher selten, nach welchen Grundwerten, ethisch-moralischen Eckpfeilern und Normengerüsten sie ihr Alltagsleben strukturieren. Die Untersuchung von Workshop-Formaten, in denen sich junge Menschen in gemeinsame, moderierte Schaffensprozesse begeben, wurde überhaupt erst durch die Methode der teilnehmenden Beobachtung möglich: Implizites Wissen oder *Tacit Knowledge*,³⁵ das für die Akteur*innen aufgrund etwaiger Sprachbarrieren schwer in Worte zu fassen ist und doch zentralen Einfluss auf ihr Verhalten hat, ließ sich durch Beobachtung explizit machen. Dennoch ist teilnehmende Beobachtung nur kombiniert mit anderen Methoden denkbar.³⁶ Feldforschung sei ein »methodenplurales Vorgehen,«³⁷ bei dem die teilnehmende Beobachtung nur eine mögliche Erscheinungsform darstelle. Grundsätzlich seien »verschiedene Aktivitäten möglich,«³⁸ so die Pädagogin und Kulturwissenschaftlerin Miriam Cohn. Sie definiert teilnehmende Beobachtung als

33 Illius 2006 [1986], 76.

34 Hauser-Schäublin 2003, 33.

35 Polanyi 1958.

36 Cohn 2014, 72.

37 Cohn 2014, 72.

38 Cohn 2014, 72.

»eine Methode der Feldforschung, bei welcher Forscherinnen und Forscher zur Informationsbeschaffung an den Interaktionen der zu untersuchenden Personen teilnehmen, diese beobachten und die resultierenden Eindrücke festhalten. Die (physische) Präsenz der forschenden Person am Forschungsort gehört zum Wesen der teilnehmenden Beobachtung und ist Voraussetzung für das Generieren von Daten.«³⁹

Es wird klar, dass eine systematisch-präzise Erläuterung dessen, was unter teilnehmender Beobachtung zu verstehen ist, im Gegensatz zum qualitativen Interview⁴⁰ schwierig ist. Unter anderem sind die wechselseitigen Konstruktionsprozesse des Forschungsfeldes und seiner Akteur*innen im Laufe der teilnehmenden Beobachtung Bedingung für diese Unschärfe verantwortlich. Die Erforschung eines elitären Umfeldes, beispielshalber im Bereich der Manager-Ebene großer Unternehmen im Kontext des *Study Up*,⁴¹ gestaltet sich somit von Grund auf anders als der Feldaufenthalt in prekären Verhältnissen wie bei der Lagerung geflüchteter Menschen an den EU-Außengrenzen, obwohl dabei dieselbe Methode Anwendung finden kann. Der Europäische Ethnologe Rolf Lindner schrieb in diesem Kontext von einer reziproken Begegnung zwischen Forscher*innen und Subjekten der Feldforschung: »[D]ie methodischen Regeln, die er [der Methodologe] aufstellt, sind zugleich Interaktionsregeln.«⁴² Die Erwähnung von Interaktionsregeln impliziert, dass im Feld stets eine gegenseitige, reziproke Beobachtung stattfindet: Nicht nur die Forscher*innen beobachten die Akteur*innen, deren Lebenswelten sie zu verstehen ersuchen. Auch die Gegenseite beobachtet die feldforschenden Wissenschaftler*innen. Das Feld und seine Akteur*innen wirken somit gegenseitig aufeinander ein und produzieren sich im Laufe der teilnehmenden Beobachtung gegenseitig. Ich verstehe und betriebe teilnehmende Beobachtung daher wie oben ausgeführt als reziproken Prozess: In ihm konnten sich Akteur*innen mit gegensätzlichen Rollen – Beobachtende und Beobachtete, Fremde und Bekannte oder Geflüchtete und Einheimische – zumindest in einem abgegrenzten Raum neu und anders begegnen.

Es galt des Weiteren dem Zwischenraum, in dem ich mich im Kontext der Projekte zwischen jugendlichen Teilnehmenden und erwachsenen Wissensvermittler*innen wiederfand, gerecht zu werden. Ich entschied mich daher besonders zum Einstieg in mein Forschungsfeld für eine hierarchische Lehrbeziehung zu den zentralen Akteur*innen meines Feldes, den Koordinierenden und Durchführenden der von mir untersuchten Workshops und Projekte: Die Fokussierung auf das Erlernen einer oder mehrerer Tätigkeiten – in diesem Fall die Planung, Organisation

39 Cohn 2014, 72.

40 Sieferle 2019, 29.

41 Cohn 2014, 74; Vgl. Nader 1972.

42 Lindner 1981, 52.

und Durchführung von Medienworkshops für fluchterfahrene Jugendliche – engt den Erfahrungshorizont des »Wissenschaftler[s], der sich durch ein allgemeines Forschungsinteresse definiert«⁴³ zwar deutlich ein. Sie eröffnet ihm jedoch die Möglichkeit, Sinnzusammenhänge und nicht-verbalisierbares Wissen am eigenen Körper zu begreifen.⁴⁴

Weder die teilnehmende Beobachtung noch qualitative, halbstrukturierte Interviews allein sind somit als methodisch zuverlässig einzustufen für die Erfassung von Lebenswelten und Sinnzusammenhängen der Akteur*innen im Feld. Nur deren Kombination und die entstandenen Diskrepanzen aus beiden Datenkorpora dienen als empirisches Material der Erkenntnisgenese. Dass hierbei das Beobachtete als neutraleres, objektiveres Datum zu behandeln wäre ist ein Trugschluss. Das Ergebnis einer Beobachtung ist immer auch Resultat eines interpretativen Vorgangs durch die Beobachter*innen. Der Soziologe Stefan Hirschauer bemerkt in diesem Zusammenhang besonders die unterschiedlichen Textformen, die aus Beobachtungen entstehen:

»Der in Beobachtungen generierte Datentyp sind Beschreibungen. Beschreibungen lassen sich nicht so leicht umreißen wie Aufzeichnungen oder Auskünfte, da sie durch ein beständiges Umschreiben, einen kontinuierlichen Wechsel unterschiedlicher Genres produziert werden: von den handschriftlichen fieldnotes über das elaborierte ›Postskript‹ des Gedächtnisprotokolls und analytical notes bis hin zur vollständig artikulierten ›dichten Beschreibung‹.«⁴⁵

Kontrastierend und als Pendant zur dichten Beschreibung beschreibt Hirschauer die Transkription eines Interviews als arm an Deutungs- und Interpretationsräumen, dafür jedoch reich an konkreten Aussagen und Anhaltspunkten. Gerade hierin bestehe die komplementäre Stärke des Interviewtranskripts im Vergleich zu den Vor- und Nachteilen einer dichten Beschreibung: »Das Transkript schafft also nicht eine Kopie des Gesprächs so wie es für seine Teilnehmer stattgefunden hat, sondern ein ›Original‹ (d.h. einen Referenten) für den Diskurs seiner [...] Beobachter.«⁴⁶ In diesem Sinne habe ich mich dafür entschieden, meine Beobachtungen im Feld im Nachhinein durch leitfadengestützte Interviews mit Workshop-Leiter*innen, Koordinator*innen und Teilnehmer*innen zu ergänzen. Als Resultat speiste sich diese Arbeit zum einen aus den deutungsreichen Beschreibungen von Beobachtungen im Feld, sowie zum anderen aus den verschriftlichten Originalen der aufgenommenen Gespräche mit Akteur*innen aus dem Feld.

43 Spittler 2001, 14.

44 Vgl. Siefert 2019.

45 Hirschauer 2001, 431.

46 Hirschauer 2001, 434.

Affekt als »ein Register von *Machtwirkung* [...], in dem sich hegemoniale Strukturen stabilisieren oder neue, unterschwellige Machtmechanismen ausbilden können [Hervorh. i. O.]«,⁴⁷ wird durch die Kombination von Interview und Beobachtung besonders ethnografisch als sinnlich-ästhetische Wahrnehmungs- und Beschreibungskategorie interpretierbar. Radikale Ansätze einer *Performance Ethnography* oder Autoethnografie, die sich im Kontext postmoderner und poststrukturalistischer Turns etabliert haben, stellen hingegen das Paradigma einer teilnehmenden Beobachtung zugunsten interventionistischer Modelle einer »Beobachtung der Teilnahme«⁴⁸ in Frage. Dieser Wunsch nach Partnerschaft auf Augenhöhe zwischen und absoluter Gleichberechtigung von Forscher*innen und Forschungsteilnehmer*innen impliziert jedoch oft eine verengte Sichtweise auf Akteur*innen. Dies hat bisweilen gegenteilige Auswirkungen auf die Beziehung der Feldforscher*innen zu den Subjekten ihrer Forschungen, wie der Soziologe Alexander Geimer ausführt:

»Es ist ein [...] Effekt dieser moralischen Hypochondrie, dass die Beforschten in ihrer Lebenssituation ungefragt als »unterstützenswert«, »hilfebedürftig« oder »optimierungsfähig« gelabelt und durch die Aufforderung zum *change* zudem unter einen gewissen Druck gesetzt werden, den die Beforschten wohl zumeist nicht nachgefragt haben dürften. Zudem werden über die Dauerthematisierung der Marginalisierten und Ausgegrenzten Eliten und Machtzentren als potenzielle Gegenstände der Forschung völlig vergessen [...].«⁴⁹

Diese Form der vermeintlich hierarchiearmen Forschung »auf Augenhöhe« wird in der Ethnologie seit den 1970er Jahren oft als Aktionsforschung oder *Action Anthropology*⁵⁰ bezeichnet. Wie Geimer darlegt wohnt ihr jedoch oftmals die Gefahr der Paternalisierung von Forschungsteilnehmer*innen inne. Jedoch offerieren Aktionsforschungen das Potenzial, Prozesse der Subjektivierung aller Forschungsteilnehmer*innen sowie Vorannahmen der Forschenden im Feld zu reflektieren.

Wie also können Ethnograf*innen den Sturz vom Grat, auf dem sie wandern, verhindern? In meiner eigenen Forschung spielte Reflexivität, die ständige Auseinandersetzung mit den Akteur*innen im Feld, unseren Beziehungen sowie deren Begegnungen untereinander eine essentielle Rolle. Mit Marion Hamm möchte ich Reflexive Ethnografie verstehen

»als Beitrag zu einer *reflexiven aktivistischen Forschung*, innerhalb derer die[/der] engagierte Forschende ihre politische und manchmal auch persönliche Involviertheit einbringen können, und sich gleichzeitig der Interessen und Hierarchi-

47 Mühlhoff 2018, 18.

48 Geimer 2011, 301.

49 Geimer 2011, 310.

50 Vgl. Tax 1975.

en, die sich aus ihrer Rolle als Wissenschaftlerin ergeben, bewusst bleibt. [Hervorh. GS]«⁵¹

Meine eigenen politischen Positionierungen bezüglich Flucht und Migration in Deutschland, die sich mit den Positionen meiner Forschungsteilnehmer*innen bisweilen deckungsgleich überschneiden, konnten so stets Teil unserer Gespräche und Interaktionen im Feld bleiben. Die konstante Reflexion dieser Deckungsgleichheiten wurde jedoch Teil einer systematischen Entfremdung von meinem Forschungsfeld. Die Hinwendung zu allzu performativ, partizipativ oder evokativ ausgerichteten, experimentellen Methodendesigns sehe ich mit Alexander Geimer hingegen jedoch als Gefahr für die »Aufgabe des kontrollierten methodischen Fremdverstehens.«⁵² Die Auswirkungen auf die Ergebnisse qualitativer Forschung sind doch unabsehbar und kritisch zu diskutieren.

5.4 Müssen Expert*innen-Interviews wirklich immer Expert*innen-Interviews sein?

Neben der teilnehmenden Beobachtung, die ich im vorherigen Kapitel als eine zentrale Methode der vorliegenden Arbeit vorgestellt habe, bildeten verschiedene Formen des qualitativen Interviews eine weitere methodische Säule dieser Arbeit. Hervorzuheben ist hier vor allem die Bedeutung der Kombination, Verflechtung und Einbettung dieser beiden Methoden qualitativer Forschung mit- und ineinander.⁵³ Wie bereits oben erwähnt, besteht zur Methode des offenen, narrativen und halb-strukturierten Interviews umfassende Fachliteratur. Selbige stellt sich in ihren Ausführungen weitaus uniformer als die Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung dar. Laut Esther Gajek sind geteilte Verständnisse von Sinnstiftungen und Handlungen als Folge gemeinsamer Erlebnisse von Forschenden und Akteur*innen im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung im Feld anzusehen.⁵⁴ Basierend auf der Annahme, dass die Vertrautheit zwischen Forscher*innen und Subjekten der Forschung sich in der Interviewführung positiv bemerkbar machen würde, habe ich Interviews ausnahmslos im Anschluss an die akute Workshop-Phase und somit die teilnehmende Beobachtung geführt.

Interviews stellen »besondere Formen menschlicher Kommunikation«⁵⁵ dar, in denen Menschen sich mehr oder weniger kontrolliert oder zielgerichtet unterhalten. Der Ethnologe Bruno Illius schlug für die Erstellung von Unterkategorien des

51 Hamm 2013, 62.

52 Geimer 2011, 315.

53 Vgl. Schmidt-Lauber 2007; Cohn 2014; Gajek 2014; Hirschauer 2001.

54 Vgl. Gajek 2014, 59.

55 Schmidt-Lauber 2007, 174.

qualitativen Interviews unter anderem den Grad der Involvierung sowohl der Forscher*innen als auch deren Gesprächspartner*innen in die Gesprächsführung vor: »Dass wir einen guten Interviewpartner gefunden haben, bemerken wir spätestens, wenn dieser unsere Fehler beim Befragen korrigiert oder die Beantwortung unsinniger Fragen verweigert.«⁵⁶

Die Gestaltung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Interviews orientierte sich bei Gesprächen zwischen Workshop-Leiter*innen, Koordinator*innen und Durchführenden zumeist am »problemzentrierten, fokussierten Tiefeninterview.«⁵⁷ Ziel hierbei war es, die beobachteten Handlungen, Ausrichtungen und Themen fokussiert zu kontextualisieren. Die Beobachtungen und informellen Unterhaltungen während der dichten Teilnahme an den Workshop-Formaten sowie die in der explorativen Feldphase erlernten Kategorisierungen und Begrifflichkeiten ermöglichten mir als Feldforscher und meinen Gesprächspartner*innen eine verständnisbezogene Übereinkunft bezüglich zentraler Konzepte und Termini. Basierend auf ebendiesen geteilten Verständnissen spielte bei der Erstellung der Interviewleitfäden die kritische Hinterfragung von Kategorien, Begrifflichkeiten und Überlegungen, die das Handeln der Workshop-Koordinator*innen strukturierten, eine zentrale Rolle.

Es steht außer Frage, dass die interviewten Akteur*innen allesamt Expert*innen in ihrem Tätigkeitsbereich sind, die über ein spezielle Form des Wissens hinsichtlich Migration, Integration und/oder audiovisuellen Medien verfügen. Die Definition für Expert*innen-Interviews von Michael Meuser und Ulrike Nagel, nach denen »bei ExpertInneninterviews *nicht* die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse [bildet], d.h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs [Hervorh. i. O.]«,⁵⁸ erschien mir in diesem Zusammenhang jedoch nicht als passend: Da den Handlungen der Workshop-Leiter*innen und Koordinator*innen im Kontext der ideell stark aufgeladenen Arbeit mit fluchterfahrenen Jugendlichen persönliche Überzeugungen und Positionen zugrunde lagen, spielten ebendiese Orientierungen und Einstellungen bezüglich des Erkenntnisinteresses der geführten Interviews eben schon eine zentrale Rolle.

Konkret bot sich die Arbeit mit spezifisch ethnografischen Fragen an, wie James Spradley sie in seinem 1979 erschienen Buch »The Ethnographic Interview« empfahl. Als effektive Werkzeuge für »ethnografische« Interviews arbeitete Spradley drei Kategorien »ethnografischer« Fragen heraus,⁵⁹ er unterscheidet zwischen

56 Illius 2006 [1986], 88.

57 Schmidt-Lauber 2007, 174f.

58 Meuser & Nagel 2005 [2002], 72.

59 Spradleys Ansatz überzeugt vor allem dadurch, dass er sich nicht zu allgemeingültigen, kompakten, zitierfähigen Definitionen der von ihm abgehandelten Konzepte hinreißen lässt,

deskriptiven, strukturellen und kontrastierenden Fragen, die er zu unterschiedlichen Phasen der Interviewführung empfiehlt.⁶⁰ Eine solch radikale Kategorisierung der einzelnen Phasen ethnografischer Interviews – bei denen es sich ja wie bei allen Formen von Interviews zu allererst einmal um Formen der sozialen Begegnung handelt⁶¹ – ist jedoch stets der Empathie der Ethnograf*innen unterzuordnen: zugunsten einer Begegnung auf Augenhöhe, die sich nach den Bedürfnissen derer richtete, deren Positionen und Einblicke die Befragenden zu verstehen ersuchen,⁶² sollte situationsgerechtes Vorgehen gegenüber strikten Ablaufplänen stets Priorität genießen.

Deskriptive, bewusst offen angelegte Fragen eigneten sich prinzipiell in einer ersten Phase des Gesprächs. Fragen nach alltäglichen Tätigkeiten im Bereich des Erkenntnisinteresses der Ethnograf*innen oder biografische Ausführungen zur Aneignung relevanter Kompetenzen in bestimmten Feldern dienten vor allem zur Annäherung der Gesprächspartner*innen und zum Abbau von Ängsten und Verdachtsmomenten bezüglich der Intentionen des Gegenübers. In dieser Phase des Interviews fordert Spradley von Ethnograf*innen eine radikale, konsequente Selbsterklärung der Absichten ihrer Forschung und des daran angebandenen Projekts sowie konkret auch der Absicht des Interviews und der gestellten Fragen.⁶³

In einer fortgeschrittenen Phase des Interviews bot sich die Stellung struktureller Fragen an, die vor allem auf die Artikulation von Strukturierungen und Ordnungen des Wissens der Akteur*innen abzielten.⁶⁴ Spradley empfiehlt hier den wiederkehrenden Bezug auf bestimmte Themenfelder und Begrifflichkeiten sowie auf die Kontexte, in die die jeweiligen Fragestellungen eingebettet sind.⁶⁵ Strukturelle Fragen waren im Rahmen dieser Forschung vor allem im Hinblick auf die Einschätzung der handelnden Akteur*innen in den eigenen Formaten von zentraler Bedeutung. An der Antwort eines Workshop-Koordinators auf meine Frage nach seiner Präferenz im Hinblick auf filmpraktische Arbeit mit oder ohne thematischer Vorgabe zeigte sich dies deutlich:

Gerhard: »[...] Wie ist es denn so generell bei [...] [Workshop-Name] mit Themenvorgaben? Da war ja jetzt eine klare Vorgabe. Aber normal ist es eher frei? Oder sind die einzelnen Workshops schon immer so mit einem Oberthema?«

sondern besonders anhand praxisbezogener Beispiele anwendungsorientierte Kategorien aufzeigt, mit Hilfe derer sich die Praxis des ethnografischen Interviewens und Fragens nachzeichnen lässt.

60 Spradley 1979, 78ff., 120ff., 155ff.

61 Schmidt-Lauber 2007, 172; Ilius 2006 [1986], 87.

62 Spradley 1979, 121.

63 Spradley 1979, 59f.

64 Spradley 1979, 60f.

65 Spradley 1979, 120f.

Theodor: »Ja, also, das ist schon auch ein Konzept, wo ich festgestellt habe, dass es besser funktioniert [...]. Also wir können einen Film zusammen machen, ich zeige euch wie Filmemachen geht [...] also wo geht's dann hin? Was wird dann weiter gemacht? Und wie schnell komme ich zu einem Ergebnis? Und das Oberthema, oder irgendein filmisches Format, das bringt's schon total. Ich muss mich als Workshop-Leiter auch auf irgendwas einrichten. Wenn ich jetzt zum Beispiel sage ›komm, wir machen jetzt zusammen nen Trickfilm‹, dann ist das ja auch schon mal ne Formattierung, oder ich sag ›wir machen zusammen einen Dokumentarfilm‹, also wird der ganze Workshop anders aufgebaut werden. Oder ich sage ›wir machen was zu Toleranz‹, dann tut's das schon auch, wenn ich mal was über Toleranz gelesen hab. Wenn wir was Fiktionales machen, bringt's das schon auch, vielleicht dass ich irgendwas hab zu: wie funktioniert Dramaturgie? So, und ich habe festgestellt, wenn man da was Gutes findet, was für die Leute, die dann eben in den Workshops sind auch interessant ist, und sie da abholt, wo sie stehen, dann kommt man damit so ziemlich schnell zu ziemlich guten Ergebnissen, und das hilft einem auch.«
(Theodor, Absatz 41)

Im Vorfeld der strukturellen Frage nach thematischen Vorgaben und ihren Berechtigungen drehte sich das Gespräch relativ umfassend um ein Workshop-Format, in dem eine thematische Vorgabe von einem im Workshop absenten, externen Akteur artikuliert wurde. Dieser externe Akteur war jedoch maßgeblich für die Finanzierung des Projektes verantwortlich. Aufgrund der allgemeineren und offeneren Re-Artikulation der Frage nach thematischen Vorgaben war es dem Koordinator jedoch möglich, eigene Aktionsräume aufzuzeigen und über eigene Handlungsfähigkeiten zu reflektieren. Die Kategorisierung des Expert*inneninterviews, das vor allem »auf die Generierung bereichsspezifischer und objekttheoretischer Aussagen angelegt [ist]«,⁶⁶ traf im Kontext des Gesprächsbeispiels zwar zu, griff jedoch nicht weit genug: Nicht das Wissen über spezifische Tätigkeitseinschränkungen oder -limitierungen in Form von thematischen Vorgaben standen hier im Zentrum meines Erkenntnisinteresses. Stattdessen ging es mir um die Bedeutung der thematischen Vorgabe für die einzelnen Akteur*innen im Feld der kulturellen Produktion audiovisueller Formate durch Jugendliche mit Fluchterfahrung. Deutlich hervortraten hier relationale Aspekte, die konkretes Erfragen von reinem Expert*innenwissen nicht zutage fördern hätte können.

Eine weitere, letzte Kategorie des ethnografischen Fragens bezeichnet James Spradley als kontrastierende Fragen.⁶⁷ Diese Form von Fragen setzt einen gewissen Grad an Vorkenntnissen voraus, die sich Ethnograf*innen bereits angeeignet oder

66 Meuser & Nagel 2005 [2002], 91.

67 Spradley 1979, 155.

herausgearbeitet haben. Als Beispiel hierfür sei nachfolgend eine Interviewsituation angeführt, in der ich die Workshop-Leiterin auf die Unterschiede in der aktiven Workshop-Arbeit mit Jugendlichen mit und ohne Fluchterfahrung ansprach:

Gerhard: »Was würdest du sagen wären so die Hauptpunkte, oder die Dinge, die man anpassen muss, wenn man mit Menschen, mit jugendlichen Menschen mit Fluchthintergrund filmisch arbeitet, oder in so Film-Workshop-Formaten zusammentrifft? Was müsste man anders aufziehen, anders organisieren, wenn man jetzt mit geflüchteten Jugendlichen arbeitet, im Vergleich zu homogenen, deutschen Gruppen?«

Christine: »Mmh ... man braucht einmal ein großes Stück Spontanität selber und die Bereitschaft auf plötzliche Planänderungen zu reagieren. Also es ist so: Wir sind trotzdem in ner offenen Arbeit, das heißt du hast IMMER die Schwierigkeit: Wie verbindlich sind die Projekte, die du machst? Ich habe aber das Gefühl, dass wenn du mit deutschen Gruppen arbeitest, oder wenn du sagst ›so, wir machen jetzt ein Ferienprojekt, das geht von dann bis dann, so und so ist die Uhrzeit, bringt das und das mit!‹ dann funktioniert das in der Regel bei deutschen Gruppen relativ gut. Die kommen zu den Zeiten, die bleiben bis zum Ende, meist vielleicht weil da Eltern dahinterstehen, die das so ein bisschen pushen, oder das für die regeln. Bei geflüchteten Gruppen habe ich bisher die Erfahrung gemacht, dass das so nicht funktioniert. Dass die schon interessiert sind, aber nicht so die Verbindlichkeit da ist. Und in der Regel ist es schon so, wenn die am ersten Tag dann da sind, und man dann ein bisschen anfängt mit denen zu arbeiten, dass die dann durchaus schon auch Interesse haben, aber dass da nicht einfach nicht so die Verbindlichkeit da.«
(Christine, Absatz 29-30)

Im Kontext der vorangegangenen Workshop-Phase hatte sich die Leiterin mehrfach in stark kontrastierender Art und Weise über die unterschiedlichen Voraussetzungen in der Arbeit mit flucht(un-)erfahrenen Teilnehmer*innen geäußert. Wie das Beispiel aufzuzeigen vermag, gab eine überspitzt gestellte, kontrastierende Frage Gesprächspartner*innen die Möglichkeit, Positionen zu reflektieren und gegebenenfalls zu korrigieren, wie es die Workshop-Leiterin mit Verweis auf die »offene Arbeit«, wo »IMMER die Schwierigkeit« der Verbindlichkeit vorherrsche, tat. Die eigene Involvierung der Interviewpartnerin in die Planung und Durchführung des Workshop-Formates sowie die (Post-)Produktion der entstandenen Formate deutete also erneut auf eine andere Form der Begegnung hin, die sich von der zwischen Interviewer*in und Expert*in unterscheidet:

»Die Experten sind ein Medium, durch das der Sozialwissenschaftler Wissen über einen ihn interessierenden Sachverhalt erlangen will. Sie sind also nicht ›Objekt

unserer Untersuchung, der eigentliche Fokus unseres Interesses, sondern sie sind bzw. waren ›Zeugen‹, der uns interessierenden Prozesse. Die Gedankenwelt, die Einstellungen und die Gefühle der Experten interessieren uns nur insofern, als sie die Darstellung beeinflussen, die die Experten von dem uns interessierenden Gegenstand geben.«⁶⁸

Die direkte Involvierung der Expert*innen machte sie im Falle der dieser Arbeit zugrunde liegenden Untersuchungen zu weit mehr als reinen Zeug*innen von Prozessen, die dem Forschenden zentral erscheinen. Die geführten Interviews mit Expert*innen dienten daher ebenso der Lokalisierung gewisser Wissensformen und -hierarchien, auf deren Basis Workshop-Leiter*innen oder Koordinator*innen im Feld der kulturellen Produktion von Workshop-Formaten zentrale Positionen besetzen. Jedoch spielte im Rahmen dieser praxis- und akteurszentrierten Ethnografie auch die holistische Perspektive auf die relationalen Handlungskomplexe der Akteur*innen eine primäre Rolle. Somit möchte ich abschließend die im Rahmen meiner Arbeit eingesetzte Interviewform als problemzentrierte, fokussierte, ethnografische Tiefeninterviews kategorisieren. Dagegen distanzieren mich von der Kategorisierung als reine Experteninterviews, die gemäß der zitierten Literatur für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit nicht weit genug reichen.

5.5 Methodische Überlegung zu Transkulturalität und (audio-)visuellen Medien

Audiovisuelle Formate, die in den verschiedenen Workshop-Formaten im Laufe der Forschung entstanden waren, stellten für diese Arbeit einen weiteren, wichtigen Datenkorpus dar. Für die Analyse der Kurzfilme, die im Rahmen der von mir be- und untersuchten Projekte und Workshops entstanden, wählte ich Werner Faulstichs Ansatz einer transkulturellen Filminterpretation.⁶⁹ Hinsichtlich der in den behandelten Filmen aufeinandertreffenden Konstellationen von Protagonist*innen, Inhalten und Dramaturgien sowie den daraus resultierenden Fragestellungen nach Spannungsfeldern von und Mehrfachzugehörigkeiten zu kulturalistisch konstruierten Differenzkategorien erschien dieser Ansatz zielführend. So konnte ich die unterschiedlichen, gewählten Darstellungsformen hinsichtlich ihrer entstehenden Repräsentationsstrategien und letzten Endes ihrer Wirkweisen auswerten. Als Ergänzung zu weiter oben bereits beschriebenen ethnografischen Methoden will ich nachfolgend Ansätze und Theorien versammeln,

68 Gläser & Laudel 2009, 12.

69 Faulstich 2008 [2002], 208ff.

»die Fragen nach einer Untersuchung der (Reproduktion der) Normativität des Feldes der Sichtbarkeit und darin wirksame Minoritäts- und Herrschaftsprozesse ermöglichen und sie mit der Analyse spezifischer Bilder und Medien verknüpfbar machen.«⁷⁰

Der Medienwissenschaftler Werner Faulstich definiert Transkulturalität als »Prozess, bei dem das klassische Kulturkonzept aufgelöst wird«,⁷¹ und der vor allem durch seine Unabgeschlossenheit charakterisiert wird.⁷² Der Philosoph und Historiker Wolfgang Welsch begründete Anfang der 1990er Jahre Transkulturalität als Gesellschaftskonzept, das den Multikulturalismus ablösen sollte: Laut Welsch sind Kulturen heute nicht mehr als homogene und voneinander unabhängige Entitäten fassbar. Sie seien vielmehr geprägt durch mannigfaltige Durchdringungen und Verflechtungen. Infolgedessen seien Identitäten zeitgenössischer Individuen dadurch gekennzeichnet, dass sie in sich Elemente verschiedener kultureller Hintergründe verbinden. Das Subjekt sei laut Welsch heute in sich transkulturell. Dies gelte somit nicht allein für Migrant*innen.⁷³

Transkulturalität deutet sich also in gewisser Weise als eine utopistische Gesellschaftsform an, als eine Gemeinschaft, in der alle teilhaben, egal welcher Nation, Hautfarbe oder sexuellen Orientierung sie angehören. Sie wird lesbar als ein Gegenmodell zu Inter- und Multikulturalität, die Kulturen als nebeneinander existente, abtrennbare Entitäten verstehen. Transkulturalität hingegen geht von einer globalen Weltkultur aus, in der die verschiedenen lokalen regionalen Ausformungen miteinander durch Dialog auf Augenhöhe und gegenseitiger Anerkennung verwoben sind. Faulstich argumentiert zudem, dass sich gemäß der Auflösung ebensolcher, konstruierter Grenzziehungen zwischen Kulturen eine eigene, transkulturelle Filmästhetik entwickelt habe. Hieraus resultierend »verändert, erweitert, relativiert sich auch das filmische Gestaltungsreservoir enorm«,⁷⁴ so Faulstich. Als mögliche Felder der Interpretation empfiehlt er Handlung, Figuren, Bauformen sowie im Film kommunizierte Normen und Werte.

Nachfolgend will ich mich auf zwei konkrete Fallbeispiele für eine solche kritische Interpretation medialer Repräsentationen von Migration, Integration und Assimilation sowie für Probleme bei ebendiesem Vorgehen beziehen: Konkret dient mir hierfür Özkan Ezli und seine Auseinandersetzung mit den Filmen »Yasemin« von Hark Bohm sowie »Meine verrückte türkische Hochzeit« von Stefan Holtz.⁷⁵

70 Schaffer 2008, 47.

71 Faulstich 2008 [2002], 209.

72 Faulstich 2008 [2002], 209.

73 Welsch 2000, 336ff.

74 Faulstich 2008 [2002], 209.

75 Ezli 2013, 189ff.

Ezli nahm anhand von Figuren und ihren Beziehungen, deren verschiedenen regionalen Kontexten sowie kommunizierten Normen und Werten eine problemorientierte Analyse der Konstellationen und Intentionen des Filmes vor. Als Ergebnis benennt Ezli deutliche Spannungsfelder: Unter anderem sieht er inhärente Gegensätze zwischen wertkonservativen Familienmitgliedern und ungebundenen Individuen,⁷⁶ problematischen Verhältnissen und »harte[n] Grenzziehungen zwischen der türkischen und der deutschen Welt«,⁷⁷ (Un-)Ehrenhaftigkeit in verschiedenen »kulturellen« Kontexten,⁷⁸ (Un-)Sichtbarkeiten von Religion, Raum und kulturellen Werten⁷⁹ oder der Differenz zwischen Aufnahme und Ankunft in ein(r) Gesellschaft.⁸⁰

Die Perspektiven und Kritiken, die Ezli aufzeigt, sind jedoch ambivalent: Als Autor benennt er zwar die deutlich dichotomen, kulturalistischen Konzeptualisierungen von Familie, Beziehung, Geschlecht, Religion und nicht zuletzt Kultur, wenn er in seiner Analyse innen und außen, fremd und eigen, sichtbar und unsichtbar, die Ankommenden und die zu Integrierenden/Assimilierenden und zu guter Letzt die Türken und die Deutschen konkret erwähnt. Er verpasst es jedoch, in seinen Ausführungen eine kritische Distanzierung der eigenen, analytischen Perspektive auf ebendiese Dichotomisierung vorzunehmen. Johanna Schaffers Analyse desselben Filmes legt ihr Augenmerk hingegen gerade auf solche konstruierten Differenzkategorien:

»Im hier besprochenen Filmbeispiel veranschaulicht sich jedoch eine erzählerische Arbeit, in der Geschlechterdifferenz ein Konstruktionsvehikel für die Nachdrücklichkeit der Konstruktion ethnisierte/rassierte Differenzen bildet. Dabei basiert die ethnisch markierte, türkisierte Seite dieser Differenz, im Gegensatz zur weißen, in *Yasemin* auf stereotypen Darstellungen. [Hervorh. i. O.]«⁸¹

Damit offenbart sie die Notwendigkeit einer Neujustierung des Blickes auf die Herstellung von Sichtbarkeit migrantisierter Subjektpositionen im medialen Diskurs: Nach Schaffer müsse die Frage nach den Möglichkeiten der Herstellung von Sichtbarkeiten in bestehenden Verhältnissen vernachlässigt werden zugunsten der Frage nach anderen, alternativen, transkulturellen Verhältnissen, in denen ein neues, gesellschaftliches Subjekt überhaupt auf neue Arten sichtbar werden kann. Zudem seien die Mechanismen zu fokussieren, anhand derer verschiedene Gruppen unserer Gesellschaft durch Repräsentationsprozesse ihre asymmetrischen Beziehungen

76 Ezli 2013, 196.

77 Ezli 2013, 196.

78 Ezli 2013, 199.

79 Ezli 2013, 205.

80 Ezli 2013, 208.

81 Schaffer 2008, 16.

zueinander weiter aufrechterhalten.⁸² Mit Bezug zum deutschen Migrant*innenkino konstatiert Schaffer:

»Diese Form der Sichtbarmachung reproduziert, über eine geschlechterdifferenziell ausbuchstabierte Stereotypisierung der als Migrant_innen markierten Charaktere, in Film um Film die dominanten und traditionsreichen orientalisierenden Souveränitätsphantasien eines hochindustrialisierten Nordens/Westens.«⁸³

Im Hinblick auf die in den Workshops entstandenen Formate, deren Länge sich im Bereich weniger Minuten bewegt, schien also besondere Sorgfalt bezüglich der eigenen gewählten Benennungen und Kategorien geboten. Dargestellte Formen sozialer Beziehungen, kultureller Praktiken oder stereotypisierter Darstellungsweisen können auch als bewusst satirisch überzogen und somit emanzipatorisch interpretiert werden. Werner Faulstich merkt hierzu an:

»[...] auch die Handlungsräume verschieben sich in unerwartete Richtungen. In dem der Heimat- und Lebensraum von Menschen als Übergangsprozess gestaltet wird, gewinnen sie als *Filmfiguren* sowohl an Komplexität als auch an Vorläufigkeit – was die rasche Identifikation verhindert. Rollen wie Vater und Mutter, Beziehungen zwischen Mann und Frau, Sozialkulturen wie Freundschaft und Familie werden als bekannte Versatzstücke aufgelöst und müssen im Rekurs auf die involvierten kulturellen Wertepartner zunächst einmal mühsam neu dechiffriert werden. [Hervorh. i. O.]«⁸⁴

Zentrales Element einer transkulturellen Filmanalyse muss somit der Fokus auf eine Neuordnung bereits bestehender Darstellungsstrategien von Beziehungen, Haltungen, Identitäten und Wertvorstellungen sein. Welche neuen Wege werden bei der Konstruktion ebendieser Felder beschritten? Welchen Akteur*innen im Feld der einzelnen Workshop-Formate kommt hier welche Handlungsträgerschaft zu? Um diese konkreten Fragen an das Format Film stellen zu können, ohne sich bereits bestehender Deutungsschablonen aus uns und den Anderen zu bedienen, bot es sich an, Filme semiotisch als lesbare Zeichensysteme zu begreifen.

Wie bereits oben dargelegt, ist das Verhältnis der in der Europäischen Ethnologie oft als konträr zueinander wahrgenommenen Gattungen Film und Text ein spannungsreiches.⁸⁵ Filme können jedoch auch als textliche Systeme im Sinne eines weiten Textbegriffes⁸⁶ les- und analysierbar werden. So kann die lange vor-

82 Schaffer 2008, 17.

83 Schaffer 2008, 16.

84 Faulstich 2008 [2002], 210.

85 Vgl. Näser 2014. Siehe hierzu Kapitel 4.2.

86 Gräf, Großmann, Klimczak et al. 2011, 27.

herrschende Trennung der beiden zugleich repräsentativen und erkenntnistheoretischen Formate methodisch relativiert werden:

»Unter ›Text‹ wird semiotisch generell das (empirisch vorliegende) Ergebnis aus Wahl und Kombination konkreter Zeichen eines spezifischen Zeichensystems verstanden. Film (oder allgemeiner das audiovisuelle Format) ist selbst ein komplexes System von interdependenten Zeichensystemen und konstituiert sich als Interaktion von visuellen und akustischen *Zeichen*. Ein solcher Textbegriff reduziert also nicht den Film in seinen medialen Qualitäten und zwingt ihn vor allem nicht in die Beschreibungsdimensionen von sprachlichen Texten (im engeren Sinne). [Hervorh. GS]«⁸⁷

Zentrales Element einer semiotischen Herangehensweise an die vorliegenden audiovisuellen Medien musste also das Übersetzen und Interpretieren audiovisueller Inhalte in Text sein. Die Schwierigkeit hierbei bestand vor allem darin, die visuellen und akustischen Zeichen, aus denen sich so geartete Textformate zusammensetzen, nicht in ihren medialen Qualitäten zu beschneiden, um sie nicht in das Korsett reiner sprachlicher Beschreibung von Bedeutungsebenen zu pressen.⁸⁸ Somit gebot es sich, möglichst detaillierte Filmsequenz- und Einstellungsprotokolle der untersuchten Kurzfilme zu erstellen. Neben der jeweiligen Länge der protokollierten Sequenz waren auch Start- und Endpunkte relevant: Hierauf basierend konnte die dramaturgische Funktion der jeweiligen Sequenz im Kontext des gesamten Filmes lokalisiert werden. Zentral waren ebenfalls Handlung und Setting, die unter der Spalte Inhalt/Ort/Zeit beschrieben wurden. Neben den Mono-/Dialogen der Protagonist*innen sind hier ebenfalls Einstellungsgrößen sowie Handlungsorte vermerkt. Erste Deutungen der Inhalte wurden in der Spalte »Bedeutung für den Film« festgehalten. Anhand der zuvor vorgenommenen Aspekte wurde es so möglich, die einzelnen Versatzstücke zu lesbaren Texten im Sinne eines semiotischen Textverständnisses zusammenzufügen.

Die Etablierung einer transkulturellen Lesart der entstandenen Kurzfilme ist das Ziel dieses semiotischen Vorgehens. Hierdurch will diese Arbeit den Bruch mit den bekannten, filmisch so oft reproduzierten Dichotomien aus Fremd und Eigen, mit der Vorstellung einer harmonischen Begegnung von separaten, abgetrennten kulturellen Entitäten vorantreiben. Da gerade die hier untersuchten Kurzfilmprojekte den Anspruch erheben wollen, alternative Sichtbarkeiten fluchterfahrener Jugendlicher zu produzieren, erschien dieses Vorgehen einer transkulturell-semiotischen Filmanalyse naheliegend. Wie bereits gezeigt tragen Medien heute in nie dagewesenem Ausmaß zur Konstruktion und Festigung von Fremdbildern bei. Die vorliegende Arbeit reiht sich somit ein in bereits artikulierte Kritik

87 Gräf, Großmann, Klimczak et al. 2011, 27.

88 Hirschauer 2001, 436ff.

der Darstellung von Multi- und Interkulturalität, die Vertreter*innen einer transkulturell informierten Gesellschafts- und Medienanalyse als konstruktivistischen Beitrag der Hervorhebung von kultureller Differenz ablehnen. Durch ein semiotisches Verständnis von Filmen und einer Filmsequenzanalyse, die sich auf dieses Verständnis stützt, gilt es einen Beitrag zu leisten zu einer weniger polarisierenden Perspektive von Fremd und Eigen. Sie nimmt nicht naturalisierte, kulturalistische und rassifizierte Merkmale von Differenz in den Blick, sondern fokussiert hier- von losgelöst hybrider Deutungsangebote soziokultureller Phänomene als deutlich vielschichtiger und mehrdimensionaler.

5.6 Sehen als kulturelle Praxis: historische Bildanalysen und die »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen«

Die Historikerin Francesca Falk begreift Bildanalyse als dezidiert kulturwissenschaftliche Methode der Auseinandersetzung mit visuellen Quellen. Sie definiert besonders historische Rückbezüge auf etablierte Traditionen der visuellen Wahrnehmung als prägend, die stets subjektiv und verzerrt seien: »Das bedeutet, es gibt kein natürliches Sehen: Unser Blick ist sozial und kulturell geprägt; unsere Sicht auf vergangene Bilder immer anachronistisch.«⁸⁹ Beispielhaft sei dies im Kontext der Migration vor allem am Bild des Bootes zu erkennen: Visuelle Medien konstruieren regelmäßig das Bild einer geschlossenen Entität von Nation oder ethnischer Gemeinschaft, die durch das Eindringen von Booten überfüllt mit geflüchteten Menschen Bedrohung erfahre, so Falk.⁹⁰ Die Bedeutung des Bootes habe sich jedoch im Kontext von Migrationsbewegungen im Laufe der Geschichte mehrfach gewandelt, wie Falk in ihren Ausführungen offenbart:

»Gegenwärtig stehen die Medienbilder von Bootsflüchtlingen in Europa für eine bestimmte Art der Migration, nämlich jener junger afrikanischer Männer. Das Boot weist allerdings ein sehr breites Bedeutungsspektrum auf, im Prinzip kann es ebenso auf die Beschränktheit des Platzes verweisen wie auch an Solidarität appellieren; erinnert sei hier an den Ausspruch ›Wir sitzen alle im gleichen Boot‹ oder an das Schiff als Metapher für den Staat. Ein Schiff, das wiederum etwas anders konnotiert ist als das Boot, vermag noch weitere Assoziationen aufzurufen – beispielsweise an Sklavenschiffe oder an die zumindest in christlichen Kontexten positiv besetzte Arche Noah. Doch auch diese Deutungen sind immer kontextabhängig: Die gleichen Bilder können verschiedene Interpretationen und Emotionen hervorrufen, Angst oder Mitleid – oder beides.«⁹¹

89 Falk 2014, 216.

90 Falk 2010, 85f.

91 Falk 2014, 220.

Anhand der unterschiedlich kontextualisierten Bedeutungskonstruktionen im Zusammenhang mit dem Boot riefen Medienproduzent*innen also bewusst emotionale Reaktionen von den Rezipient*innen medialer Formate ab, die sich je nach gesellschaftlicher und historischer Konnotation vielschichtig interpretieren ließen. Ob sich diese Interpretationen jedoch stets auch mit dem deckten, was tatsächlich belegbar ist, sei fraglich, so Falk:

»Dabei steht die im Bild dargestellte Deutung im Widerspruch zur konkreten empirischen Situation – auch dafür sollten die Bildforschenden sensibilisiert sein: So kommen die wenigsten Migrierenden als Bootsflüchtlinge nach Europa; die meisten reisen über Land- oder Luftwege ein.«⁹²

Das Boot agiert somit als vielfältig einsetzbare Metapher im Kontext der FluchtMigration. Es eignet sich hervorragend dazu, die mediale Konstruktion der Durchlässigkeit europäischer Außengrenzen zu problematisieren. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich diese Deutungen nicht verallgemeinern lassen. Wir alle blicken mit anderen Augen auf Bilder und befinden uns in anderen Hier-und-Jetzt-Situationen, aus denen heraus wir visuell wahrnehmen. Der Philosoph Ernst Bloch konzeptualisierte diese Idee bereits während der Zeit des Nationalsozialismus in Europa in seinem Buch »Erbschaft dieser Zeit« und nennt sie *Ungleichzeitigkeit*: Aufgrund der enormen Heterogenität gesellschaftlicher Milieus und der mangelnden Verbindung zwischen ihnen beschreibt Bloch das Erstarken der nationalsozialistischen Gesinnung als aus einer ›Schieflage‹ zur jeweiligen Modernität der Gesellschaft resultierend. Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen – etwa der Wahrnehmung fluchterfahrener Menschen sowohl als Bedrohung als auch als Bereicherung für Europa – erklärt Bloch mit Bezug auf Karl Marx als Resultat einer ungleichen Verteilung von Produktionsmitteln in modernen Gesellschaften.⁹³

Die Vielschichtigkeit des menschlichen Lebens und die vielfältigen Handlungsmöglichkeiten von Subjekten, wie sie in einer systematischen Kulturanalyse benannt und beschrieben werden (sollten), stellte als einer der Ersten Hermann Bausinger in konkreten Zusammenhang mit volkskundlichen Methoden: Konkret bot Blochs Ungleichzeitigkeits-Konzept Bausinger die Möglichkeit, besonders in der empirischen Untersuchung nationalistischer Symboliken, Sprechakte und Ideologien positivistische Traditionen der Wissensgenese zu überwinden.⁹⁴ Interpretationen medial wahrgenommener Inhalte können sich demnach also gleichzeitig in unterschiedlichen Wissensmilieus verschiedentlich entfalten: Die beschriebenen Bilder des Bootes sind etwa dazu instrumentalisierbar, gleichzeitig unterschiedliche Reaktionen bei gesellschaftlichen Gruppierungen zu generieren.

92 Falk 2014, 220f.

93 Bloch 1962 [1935], 285f.

94 Bausinger 1989, 273.

Falk führt die Reaktionen, die die beiden unterschiedlichen Konnotationen Angst und Mitleid auslösen, zurück auf die *beiden* Reaktionen zugrunde liegende Panik vor der Infektion mit dem Fremden, sei sie medizinisch in Form von eingeschleppten Krankheiten oder in Form von kultureller Entfremdung.⁹⁵ Dezidiert würden gewisse, in diesem Fall negativ-bedrohliche Aspekte hervorgehoben, während die Gründe für Flucht/Migration nach Europa bewusst unsichtbar bleiben.⁹⁶ Falk zeigt so exemplarisch auf, wie Prozesse des Herstellens und Verhinderns von Sichtbarkeit – oder gar des Überbetonens beziehungsweise Verschleierns – mithinein wirken in Prozesse der Konstruktion der fremden Anderen *sowohl als bedrohlich als auch* als hilfsbedürftig. Beide einander opponierenden Haltungen, die fluchterfahrene Menschen vor den Grenzen Europas sehen oder ihnen bedingungslose Hilfe anheimstellen wollen, beziehen sich auf dieselben Prozesse naturalisierender und rassisierender Konstruktion.

Francesca Falk schlägt in Anlehnung an den Kunsthistoriker Erwin Panofskys die Kombination ikonografischer und ikonologischer Methoden zur Erschließung von Bildinhalten vor. Panofskys Vorgehen kritisierend als zu textlastige Analyse, die die »Bildlichkeit der Bilder«⁹⁷ verkenne, plädiert sie neben der Bildanalyse auch für eine Auseinandersetzung mit von Rezipient*innen tradierten, verinnerlichten Bildwahrnehmungsmustern, die kollektive Muster der Wahrnehmung (audio-visueller Formate nachhaltig prägen).⁹⁸ Ergänzend zur transkulturellen Filmanalyse, die sich der Vielheit kultureller Assemblagen in audiovisuellen Formaten widmet, und der Filmsemiotik, die Filme ähnlich wie Texte lesbar macht, ergänzte die Bildanalyse nach Falk mein in dieser Arbeit angewandtes Analyseinstrumentarium somit um den für europäisch-ethnologische Forschung so essentiellen Blick ins Vergangene. Ziel hierbei war es, gegenwärtige Bildproduktionen und die Lesbarkeit der entstandenen Bilder in ihrer historisch erwachsenen Komplexität und Zielgerichtetheit kombiniert zu verstehen.

5.7 »Will the real Grounded Theory please stand up?«⁹⁹

Da das zusammengetragene Material sich, wie gezeigt, als sehr heterogen herausstellte, verlangte das multi-methodische Datensammeln ein möglichst offenes System der Auswertung, um dem vorliegenden Datensatz gerecht zu werden. Die auf

95 Falk 2010, 88ff.

96 Falk 2014, 221.

97 Falk 2014, 213.

98 Falk 2014, 214.

99 Pentzold, Bischof & Heise 2018, 4.

der »erkenntnistheoretische[n] Denkrichtung des Pragmatismus«¹⁰⁰ basierende, durch Anselm Strauss und Barney Glaser in den 1960er Jahren etablierte *Grounded Theory* bot sich daher als offener, epistemologischer Analyserahmen an. Sie ist »keine starre Methodik, sondern ein problemzentrierter Verfahrensrahmen, der vor allem die Spezifik des Materials für die Bildung empirisch begründeter, konzeptuell gehaltvoller Theorien betont.«¹⁰¹ Sie stellt daher kein allgemeingültiges Regelwerk für die theoriegenerierende Auswertung qualitativer Daten dar. Vielmehr ist die *Grounded Theory* als »komparative Analyse, also [...] beständige[s] Vergleichen von konzeptuellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden einzelner Daten oder Gruppen von Daten – auf der Basis des Vorwissens unserer bereits gewonnenen Kenntnisse«¹⁰² – zu verstehen.

Diese komparative Analyse habe ich in der vorliegenden Arbeit durch die Kodierung von verschriftlichten Materialien wie Interviewtranskripten, Filmsequenzprotokollen, Feldtagebüchern und Beobachtungsprotokollen umgesetzt. Auch bereits bestehende Schriftstücke wie Vereinssatzungen, Website-Inhalte, Flyer oder Info-Materialien der einzelnen Projekte habe ich in diesen Prozess miteinbezogen. Ich habe mich bei der Kodierung der Daten und Materialien grundlegend an drei konsekutiven und sich zugleich überschneidenden Schritten orientiert: Im ersten Schritt, dem *offenen* Kodieren, »werden thematische Zugänge zum Material geschaffen sowie relevante Materialstücke ausgewählt und im Detail analysiert.«¹⁰³ Anhand bestehender Codes entstanden Kategorien der Analyse, um die herum als nächstes *axiales* Kodieren zu praktizieren war: »Es geht um das Kodieren »um die Achse« einer zentralen Kategorie herum. Erst so kann aus der Entwicklung theoretischer Konzepte schließlich eine Theorie erwachsen [...]«¹⁰⁴ Anhand der geclusterten Kategorien und Konzepte fand in einem letzten Schritt nun die Überarbeitung und Rekodierung bisheriger Ergebnisse statt:

»Was bislang in Bezug auf eine Reihe unterschiedlicher, im Projektverlauf immer wieder modifizierter, tentativer Sichtweisen kodiert wurde, soll im selektiven Kodieren nun insgesamt auf eine einheitliche Analyseperspektive hin überarbeitet werden [Hervorh. GS].«¹⁰⁵

Besonders im Hinblick auf die Darstellung prozesshafter Vorgänge der Konstruktion von Eigen- und Fremdbildern, der Verstärkung oder Auflösung von stereotypen Repräsentationsstrategien und somit immer auch der Beschreibung und Deu-

100 Pentzold, Bischof & Heise 2018, 2.

101 Pentzold, Bischof & Heise 2018, 3.

102 Pentzold, Bischof & Heise 2018, 5.

103 Strübing 2018, 42.

104 Strübing 2018, 45.

105 Strübing 2018, 47.

tion von Repräsentationsregimen¹⁰⁶ lag die Praxis des *zirkulären* Kodierens Nahe. In allen Stadien der Kodierungsarbeit fand die Bezugnahme auf erste, abduktiv aus dem Feld erarbeitete Analysekatégorien und das kodierte Material statt. Solche Rückbezüge zu früheren Stadien des Arbeitsprozesses dienten besonders der Reflexion von und der Auseinandersetzung mit eigener Voreingenommenheit gegenüber Aussagen, Akteur*innen und Beobachtungsperspektiven.¹⁰⁷ Durch ebensolche reflexive Praktiken

»werden Zusammenhänge zwischen den Unterkategorien hergestellt und es wird rekonstruiert, wie sich diese verschiedenen Facetten zu einem *Phänomen* zusammenfügen. Das Phänomen ist eine zentrale Beobachtung im Material, die uns bei der Beantwortung der Forschungsfrage hilft. [Hervorh. i. O.]«¹⁰⁸

Für diesen Prozess war neben der weiter oben in ihrer besonderen Bedeutung für diese Arbeit bereits beschriebenen *Reflexivität* ebenso die *Kreativität* des Forschenden unerlässlich: Nur durch das selbstbewusste Sich-Bedienen am Baukasten der Grounded Theory und dem ebenso selbstbewussten, zugleich reflexiven Umgang mit den eigenen Dispositionen und Vorannahmen konnte das Changieren zwischen Felddaten, Kategorisierungen und Theoriegenese gelingen.¹⁰⁹ Forschungswerkstätten wie ethnografische Forschungskolloquia und Supervisionsgruppen kam hierbei eine zentrale Funktion zu: Diese Kontexte des gemeinsamen Arbeitens am Material stellten wichtige Möglichkeitsräume dar, in denen ich meine subjektive Interpretationsleistungen überprüfen, diskutieren und quasi »in der Spur« halten konnte.

Diese Prozesshaftigkeit der Etablierung analytischer Kategorien ist ein zentrales Charakteristikum der Grounded Theory,¹¹⁰ das auch gewinnbringend im Rahmen dieser Arbeit Anwendung fand. Die Wahl dieses analytischen Rahmens trug so neben der inhaltlichen Dekonstruktion binärer Kategorisierungen wie fremd und eigen, Migrant*innen und Deutsche oder machtlos und ermächtigt auch methodisch zur »Auflösung unfruchtbarer Dichotomien in Prozess und Relation«¹¹¹ bei: Inwieweit verschiedene Dimensionen des Kodierens und Analysierens nicht in voneinander klar separierten Schritten, sondern nur in stetiger Bezugnahme

106 Stuart Hall beschreibt in seinem Aufsatz »Das Spektakel der Anderen« Repräsentationsregime als sich intertextuell verschiedener Praktiken und Figuren bedienend (Hall 2004, 115). Differenz wird so anhand eines sich fortwährend verändernden Repertoires an Bildern und ihrer Kombination historisch produziert, repräsentiert und in Erinnerungen von deutenden Subjekten eingeschrieben (Dimitrova, Egermann, Holert et al. 2012, 21).

107 Vgl. Müller 2018, 154f.

108 Müller 2018, 157.

109 Vgl. Müller 2018, 154, 164.

110 Vgl. Muckel 2007, 215.

111 Strübing 2018, 48.

aufeinander zu Ergebnissen führen können, werde ich anhand der nachfolgenden Beschreibungen und Deutungen konkreter Fallvignetten exemplarisch aufzeigen.

5.8 Soziotechnologische Beziehungsgeflechte rund um die Kamera

Im Laufe der Kodierung von Interviewtranskripten, Beobachtungsprotokollen, Feldnotizen, Online-Quellen sowie Filmsequenzanalysen kristallisierte sich die Kamera als ein stets wiederkehrender Dreh- und Angelpunkt der Sichtbarkeit von Teilnehmer*innen – deren Herstellung, wie gezeigt, eines der Hauptziele der meisten untersuchten Projektformate war – heraus: Insgesamt mehr als 50 Begriffskonstellationen wie »hinter der Kamera«, »vor der Kamera«, »an der Kamera«, »Kamera machen«, »Kameraarbeit«, »Kameraübungen«, »auf die Kamera aufpassen«, »Begegnungen mit der Kamera« oder »Kameraführung« deuteten bereits in sich unterschiedliche, jedoch stets aufeinander bezogene und miteinander in Verbindung stehende Dimensionen der Begriffsnutzung an. Ich habe diese für den weiteren Verlauf der Arbeit aus Gründen der Strukturierung in *relationale*, *räumliche* und *prozesshaft-reflexive* Kategorisierungen geclustert. So wurde ebenfalls die Formatierung¹¹² sowohl der Kurzfilme als auch der Workshops deut- und beschreibbar.

Anhand der Arbeit und Begegnung mit, der Übung an oder der Führung von Kameras begann sich aus meinem Material eine *relationale Dimension* des Zusammentreffens zwischen Menschen und Technologie abzuzeichnen, die es zu versprachlichen galt. Im Rahmen der untersuchten Projekte interagierten menschliche Akteur*innen mit technischen Aktanten zu unterschiedlichsten Gelegenheiten: Zu Beginn der Workshops führten die Koordinierenden den Teilnehmenden exemplarisch Filmausschnitte über Fernsehgeräte oder Beamer vor. Hierauf folgten Kamera- und Interviewübungen, auf deren Basis die Jugendlichen den grundlegenden Umgang mit Kameras und Mikrofonen erlernen sollten. Nach Abschluss des Drehs musste das aufgenommene Rohmaterial zudem an Computern gesichtet und geschnitten werden. Die Interaktion zwischen Menschen und Maschinen zog sich wie ein roter Faden durch jede Phase der Workshop-Arbeit.

Der Anthropologe Bryan Pfaffenberger prägte für derartige Konstellationen aus menschlichen Akteur*innen und nicht-menschlichen Aktanten¹¹³ den Begriff der soziotechnologischen Systeme. Selbige definiert Pfaffenberger als »heterogeneous constructs that stem from the successful modification of social and non-social actors so that they work together harmoniously.«¹¹⁴ Die Beziehung zwischen

112 Zur Verwendung des Formatbegriffs in dieser Arbeit siehe Kapitel 2.5.

113 Vgl. Latour 2007.

114 Pfaffenberger 1992, 498.

dem technischen Aktant Kamera und menschlichen Akteur*innen war im Rahmen der von mir beforschten Workshop-Formate in unterschiedlichen Ausprägungen (dis-)harmonisch, (un-)freiwillig eng oder distanziert sowie geprägt von (un-)freiwilliger Begegnung. Unter Miteinbeziehung all dieser Dimensionen stellte sich diese Begegnung jedoch als für die Teilnehmenden relevantestes soziotechnologisches System heraus. Sei es bei der Bedienung der Kamera zum Zweck der Aufnahme von Interviews, fiktiven Reinszenierungen, non-fiktiven dokumentarischen Episoden oder bei der Darstellung ebendieser Kontexte als aktive Protagonist*innen vor der Kamera: Besonders in Interaktion mit der Kamera gestaltete sich die Involvierung der Teilnehmenden besonders interaktiv und vielfältig.

Neben der aus dem Feld resultierenden Kodierung und *Line-by-Line-Analyse*¹¹⁵ fand die kreative Bezugnahme unter konstantem Abgleichen des empirischen Materials auch auf bereits bestehende Theoriegerüste aus Vorarbeiten statt: Basierend auf Präpositionen wie *vor*, *hinter*, *an*, *auf* und *mit* eröffnete sich eine *räumliche Dimension*, die anhand der Kamera als Aktant fassbar wurde. Während die einzelnen Akteur*innen mit der Kamera interagierten, mussten sie stets in einer gewissen Nähe oder Distanz zu ebendiesem technischen Aktanten positioniert sein. Erklärten beispielshalber Workshop-Koordinator*innen den Teilnehmenden gewisse Funktionen der Kamera, die sie für die Aufnahme audiovisuellen Materials benötigten, hielten sie sich gemeinsam mit den Teilnehmenden, die mit der Kameraführung betraut worden waren, hinter der Kamera auf. Diejenigen Akteur*innen, die als Protagonist*innen vor der Kamera standen, hatten sich zur Aufnahme gewisser Einstellungsgrößen näher oder entfernter von der Kamera aufzuhalten. Die Position der Akteur*innen in Relation zur Kamera bestimmte somit maßgeblich, wer von wem sichtbar gemacht wurde.

Vielmehr noch wurden durch die Positionen der Akteur*innen in Relation zur Kamera bestimmte Formen des Regierens von Sichtbarkeit, Repräsentation und Visualität deut- und beschreibbar. So offeriert die Deutung der Positionen und räumlichen Ordnungen von Koordinator*innen, Teilnehmer*innen, Organisator*innen und Geldgeber*innen in Relation zur Kamera wichtige neue Perspektiven für die zentralen Fragen dieser Arbeit. Es galt daher, Strategien des Sichtbarmachens im Kontext von Ermächtigungs- und Teilhabeansprüchen der Koordinierenden gegenüber den fluchterfahrenen, jugendlichen Teilnehmenden zu beschreiben und zu deuten: Wer steht hinter der Kamera? Wer davor? Wer bewegt oder bedient die Kamera? Wer hält sich in welcher Entfernung von der Kamera auf? Wer bringt die Kamera mit in das Geschehen ein und positioniert sie? Wer übergibt wem die Kontrolle über die Kamera, gibt Anweisungen? Was tun die verschiedenen Akteur*in-

115 »Ein Textstück wird kleinschrittig-sequenziell betrachtet, um hinter der leicht für selbstverständlich vertraut genommenen Oberfläche des Textes weitere Sinndimensionen zu erschließen« (Strübing 2018, 43).

nen in der Nähe der Kamera? Durch Fragen nach räumlichen Anordnungen mit dem flexiblen Fixpunkt Kamera, die beim Prozess des Filmens eine zentrale Position einnimmt, konnten weitere Kategorisierungen hinsichtlich Machtasymmetrien im Feld der kulturellen Produktion¹¹⁶ partizipativer Filmworkshops adressiert werden. Sie erlaubten die kritische Dekonstruktion ermächtigender Ansprüche derer, die im Prozess des Filmemachens unsichtbar blieben und problematisieren die Sichtbarkeit derer, die durch die Kamera im Film ermächtigt werden sollten.

5.9 Selektive Sichtbarkeiten und Selfies im Workshop

Bei einem der Workshops, bei denen ich zugegen sein durfte, lernte ich Fatima kennen. Von Beginn an hielt sich Fatima bewusst im Hintergrund. Sie hatte sich entgegen dem wohlwollenden Drängen der Workshop-Durchführenden dazu entschieden, hinter, anstatt vor der Kamera mitzuarbeiten; sie selbst wollte im entstehenden Film nicht sichtbar sein. Azmi, ein Freund und Mitschüler von Fatima, der auch am Workshop teilnahm, bemerkte mein Interesse am Rückzug seiner Klassenkameradin. Er kam auf mich zu und erklärte mir wohlwollend, dass die öffentliche Präsentation der eigenen Person in Form von bildlichen Darstellungen besonders für Frauen im Islam als *ḥarām*, – also tabu, unrein und somit verboten – wahrgenommen werde. Ich bedankte mich für die Erklärung bei Azmi, blieb jedoch skeptisch. Sah Fatima die Interaktion mit dem Smartphone somit als nicht-öffentlich an? Erschufen sie im Rahmen der Smartphone-Fotografie einen privaten, spielerischen Experimentierraum hinsichtlich ihrer eigenen medialen Sichtbarkeit, die ausschließlich ihrer Kontrolle oblag? Mich interessierte, wie Fatima selbst ihre Absenz vor der Kamera erklären würde. Ich bemühte mich um ein Treffen mit ihr im Nachklang des Workshops.

Als Fatima und ich uns nach dem Workshop zu einem Gespräch trafen, hatte ich die Gelegenheit, meine Fragen an sie zu richten. Enttäuschenderweise verlief das Gespräch unter vier Augen weitaus anders als unsere Begegnung im Workshop: Fatima wirkte verschlossen und schüchtern und schien durch meine Fragen zum Workshop verunsichert. Ganz anders als während der Projektwoche wich sie meinen Fragen aus. Es wollte sich kein rechter Gesprächsfluss einstellen. Aus diesem Grund entsteht in meinen nachfolgenden Ausführungen der Eindruck, dass ich Fatima nicht zu Wort kommen lasse, quasi für sie spreche. Der Dynamik der nachfolgenden Fallvignette bin ich mir bewusst, möchte jedoch aufgrund ihrer Relevanz nicht darauf verzichten, sie mit in das Kapitel einzubringen.

Als ich Azmis Deutung ihres Verhaltens ansprach, verneinte Fatima, dass ein Zusammenhang zwischen Verhaltensregeln ihrer Religion und der Entscheidung,

116 Vgl. Bourdieu 1983a.

nicht vor der Filmkamera des Workshops sichtbar werden zu wollen, bestehe. Vielmehr hob sie ihre eigene Erscheinung als Grund hervor:

Gerhard: »Ehm ... und du hast ja ganz am Anfang gesagt du willst nicht vor die Kamera.«

Fatima: »Ja, das hab' ich so gesagt, ich will nicht vor die Kamera.«

Gerhard: »Wieso? Was war da der Grund für dich?«

Fatima: »Weil ich [lacht] ... weil ich nicht so mag, wie ich in der Kamera aussehe.«
(Fatima, Absatz 99-102)

Ihre Entscheidung, nur *hinter* der Filmkamera des Workshops aktiv zu werden, während sie kein Problem damit hatte, *vor* der eigenen Handykamera sichtbar zu sein, hing vielmehr mit der Beschaffenheit sowie der Kontrolle ihres eigenen Bildes zusammen: Sie selbst fertigte gemeinsam mit einer anderen Teilnehmerin nur Selfies an, für die sie gemeinsam Posen einübten, um sie in begrenztem und von ihr selbst kontrolliertem Rahmen – beispielshalber in privaten WhatsApp-Gruppen oder bei persönlichen Treffen mit Freund*innen – sichtbar werden zu lassen. Zudem seien Fotos und Videos nicht das Gleiche, so Fatima. In diesem Zusammenhang gab Fatima ebenfalls an, dass für sie der wesentliche Unterschied zwischen der Aufnahme von privaten Fotografien und gemeinschaftlich erstellten bewegten Bildern darin bestehe, dass sie die alleinige Kontrolle über die eigenen Smartphone-Fotografien habe.

Auf konkrete Nachfrage hin weigerte sich Fatima, mir ihre aufgenommenen Selfies zu zeigen oder gar für meine Analyse weiterzuleiten. Ihr sei es unangenehm und sie wolle nicht, dass ich ihre Aufnahmen zu sehen bekäme. Anders als bei den im Workshop entstandenen Filmaufnahmen konnte ich das von Fatima aufgenommene Fotomaterial nicht in meine Analyse miteinbeziehen. Ich musste die Grenzziehung ihrerseits ernst nehmen und hatte ihren Wunsch, nicht sichtbar zu werden, zu respektieren. Azmi hatte mir in Fatimas Abwesenheit erklärt, warum die beiden jungen Frauen seiner Ansicht nach nicht vor der Kamera sein wollten. Er bezog sich also auf ein als emisch-ästhetisch kategorisierbares Konzept – das Ikonografie-Verbot im Islam – um Fatimas Praktiken der Vermeidung von Sichtbarkeit zu erklären. Sah sie das Smartphone somit also als nicht-öffentlich an, sondern als privaten, spielerischen Experimentierraum?

Im Islam besteht basierend auf dem generellen Verbot der Darstellung von jeglicher Form beseelten Lebens als *ḥarām* ein Verbot der Fotografie und von Filmaufnahmen, außer in Ausnahmefällen wie beispielshalber zur Anfertigung von Aus-

weisdokumenten.¹¹⁷ Für Fatima hatte jedoch ein solches Verbot der Fotografie als *ḥarām* – also tabu, unrein und somit verboten – keine Rolle für die Entscheidung gespielt, selbst nicht vor die Kamera treten zu wollen. »Nein, das mache ich nicht, weil es *ḥarām* ist. Ich will einfach nicht vor die Kamera« widersprach sie der Aussage Azmis, der sich dezidiert auf *ḥarām* bezog und auch den Begriff selbst aktiv – im Gegensatz zu Fatima – nutzte und in unsere Gespräche zu diesem Thema einführte.

Seine wohlwollende Einmischung als Forschungsassistent und kultureller Übersetzer kann auf der einen Seite darauf hindeuten, dass Azmi mit mir als Feldforscher eine Art hinterbühnenhafte Komplizenschaft in der Dekonstruktion der visuellen Praktiken Fatimas eingehen wollte. Andererseits ließ es auf ein tief verwurzelt Selbsterverständnis als männlicher Sprecher einer nicht sprechberechtigten muslimischen Frau schließen. Azmi schien anzunehmen, Fatima wäre selbst nicht dazu in der Lage, eigene Strategien der (Un-)Sichtbarkeit im Umgang mit den im Workshop anwesenden Kameras entwickeln und erklären zu können. Als Teilnehmender des Workshops reproduzierte er durch seine Erklärungen des Verhaltens von Fatima Marginalisierungen, deren Auflösung eines der Ziele des Workshops waren. Auch die zu ermächtigende Teilnehmenden des Workshops reproduzierten also untereinander Hegemonien und Hierarchien, die auf statischen Differenzkategorien – wie in diesem Fall kulturell aufgefasste Geschlechterhierarchien – beruhten.

Die Koordinator*innen hatten den Teilnehmer*innen bereits am ersten Tag des Workshops zu verstehen gegeben, dass der entstehende Film zu einem Termin wenige Monate nach Abschluss des Projektes im Rahmen eines Filmfestivals öffentlich präsentiert wird. Fatima lehnte diese Sichtbarkeit ihrer Person in einem Film während einer Projektion, deren Publikumsauswahl sie nicht (mit-)bestimmen konnte, ab. Die fotografischen Ergebnisse der spielerischen Interaktionen mit der Kamera ihres Smartphones unterlagen hinsichtlich deren Sichtbarkeit jedoch exklusiv Fatimas Kontrolle. Sie handhabte dies mit der Sequenz, die im Workshop entstand, ebenso:

Gerhard: »[...] ich hab dir ja den Film über WhatsApp ganz am Anfang mal geschickt, den wir gemacht hatten. Diesen Clip, den wir gemacht haben.«

Fatima: »Ja, den kleinen, ja, ja.«

Gerhard: »Hast du den rumgeschickt viel? Oder Leuten gezeigt?«

117 <https://islamfatwa.de/soziale-angelegenheiten/179-bilder-medien-musik/bilder-medien/133-ist-fotografieren-erlaubt>, zuletzt aufgerufen am 18. September 2021.

Fatima: »Nein, nein, ich habe es nicht gezeigt, nur selbst behalten.«

Gerhard: »Ok, das war quasi nur für dich?«

Fatima: »Nur für mich, ja.«

Gerhard: »Ok, aber du bist jetzt nicht quasi zu Freunden bist so ›kuck mal, wir haben das gemacht?«

Fatima: »Nein, nein, ich habe [es] nur meiner Nachhilfe-Lehrerin gezeigt [...], ich habe ihr gezeigt. Und sie hat gesagt ›ja toll, das habt ihr gut gemacht!«

Gerhard: »Hat's ihr gefallen?«

Fatima: »Ja, ihr hat's gefallen.«

(Fatima, Absatz 131-140)

Nur Fatima konnte also bestimmen, wem sie die selbst aufgenommenen Bilder sowie den Clip vor der Premiere zirkulieren oder präsentieren wollte. Anders gestaltet sich dies bei medial erzeugten, gesellschaftlich etablierten und öffentlich wirksamen Bildern muslimischen Lebens in Deutschland. Es handelt sich hierbei oftmals um »Bilder von auffälligen und gewaltbereiten muslimischen männlichen, bis hin zu unterdrückten und unfreien weiblichen Jugendlichen, welche unter der Autorität einer patriarchalen Familienstruktur litten«, so die Kulturanthropologin und Pädagogin Annalina Häußermann.¹¹⁸ Johanna Schaffer arbeitete anhand ihrer Analyse zum deutschsprachigen Migrant*innenkino ähnliche Tendenzen der Darstellung von vorgestrigen Genderkonstruktionen heraus:

»Diese Rückständigkeit findet ihre besondere Ausformulierung und Betonung in der filmischen Konstruktion einer streng patriarchalen Geschlechteranordnung. Es zirkulieren primär Bilder türkischer Frauen als durch patriarchale Väter, Brüder, Ehemänner Unterdrückte, als aus der Öffentlichkeit Ausgeschlossene und in verschlossene Räume Eingesperrte.«¹¹⁹

Smartphone-Fotografien seien im Gegensatz zu aufwendig produzierten Bewegtbildern geprägt von ihrer Kurzlebigkeit, so der Psychologe John Suler, der das Selfie als »throw-away item [or] [...] note-then-forget image«¹²⁰ bezeichnet. Ebendieses

118 Häußermann 2010, 79f.

119 Schaffer 2008, 67.

120 Suler 2015, 179.

Kurzlebigkeit der entstehenden Sichtbarkeit, die sie selbst uneingeschränkt kontrollieren konnte, erlaubte es Fatima, sich im Rahmen visueller Praktiken selbst zu positionieren und zu inszenieren. Es gelang ihr so, letztendlich eigene Strategien ihrer Sichtbarkeit und medialen Präsenz zu entwickeln. Dies war ihr unabhängig von Darstellungs- und Sichtbarkeitsregimen im Rahmen des von ihr besuchten Workshops möglich.

Praktiken des Taktierens und der Listigkeit, wie es Sabine Hess ausdrückt,¹²¹ werden anhand der beschriebenen Fallvignette offenbar: Dass Workshop-Teilnehmer*innen nicht bereit waren, vor die Kamera zu treten, stellte in keinem Fall der untersuchten Formate die Ausnahme dar. Begründungen für die Ablehnung der eigenen Sichtbarkeit vor der Kamera durch die Teilnehmenden erwiesen sich als deutlich heterogener, selbstbestimmter und informierter, als es die Erklärungen von Azmi im Fall von Fatima hätten vermuten lassen. Obwohl Fatima mir sagte, sie möge nicht, wie sie in der Kamera aussehe, nahm sie – unsichtbar für die Filmkamera des Workshops – mit der Kamera ihres Smartphones ständig Fotos von sich selbst auf. In diesen Aufnahmen übte sie für alle Workshop-Teilnehmer*innen sichtbar selbstbestimmte Posen ein, die *ihrer eigenen* Kontrolle unterlagen. Sie folgte keinen im Workshop immanenten Zwängen des Sichtbarwerdens.

Die Religionswissenschaftlerin Anna Piela wies in ihrer Studie zu Selfies von *niqab* tragenden Frauen und deren Upload auf Online-Plattformen wie Flickr darauf hin, dass sowohl die Aufnahme als auch das Hochladen eigens angefertigter Fotografien als emanzipatorischer Akt zu deuten seien: Der Upload ihrer Selfies weise auf die Intention der Fotografinnen hin, sich von dem in westlichen Medien vorherrschenden Bild der muslimischen Frau als stimmlose, unterwürfige Opfer männlicher Unterdrückung zu lösen, die auf externe Hilfe angewiesen sind, um sich patriarchaler Vorherrschaft zu entziehen.¹²² Besonders die selbstbestimmte Kontrolle von und das Recht am eigenen Bild deute ich somit als befreiende Praxis sowohl von kollektiven Stigmata oder westlichen Vorurteilen als auch von Sichtbarkeitsregimen pädagogisch-integrativer Bemühungen der handlungsorientierten Medienarbeit. Das zuvorkommende Für-Fatima-Sprechen von Azmi und seine Erklärungen mir gegenüber interpretiere ich zudem als erneute Reproduktion patriarchaler Strukturen und als Aberkennung selbstbestimmter Praktiken der (Un-)Sichtbarkeit muslimischer Frauen.

Nur weil sich Fatima sicher war, dass nur sie ihre eigenen Aufnahmen zirkulieren und kontrollieren kann, begann sie, Selfies von sich und ihrer Freundin Anouk aufzunehmen. Diese Praktiken mögen durch die Workshop-Kamera motiviert sein. Für Fatima stellte sich jedoch die Frage der eigenen Sichtbarkeit vor der

121 Hess 2012, 12f.

122 Vgl. Piela 2013, 782.

Filmkamera nicht. Das Recht am eigenen Bild erwies sich für sie als ein zentraler Faktor dafür, die dezidierten Formen fluchtmigrantischer Sichtbarkeit abzulehnen, die der Workshop, deine Koordinierenden, die anwesenden Kameras sowie die Teilnehmenden gemeinsam hervorbrachten.

Wie bereits weiter oben ausgeführt, kreisten die Ansprüche der einzelnen untersuchten Workshop-Formate und deren präfigurativer Politiken des Helfens¹²³ oftmals um die Sicht- und Hörbarkeit, die Ermächtigung sowie Teilhabe subaltern markierter, fluchterfahrenen Jugendlichen.¹²⁴ Wie anhand der fotografischen Praktiken Fatimas deutlich wird, sind die Orte der Vorder- und Hinterbühne sowohl im Kontext der Dreharbeiten als auch bei der öffentlichen Aufführung der entstandenen Filmarbeiten von zentraler Bedeutung: Beide Bereiche bieten institutionalisierte Arenen der Inszenierung und Konstruktion von dichotomen Differenzkategorien, Fremdheit, Subalternität und Vulnerabilität. Ebendiese Prozesse der spielerischen Etablierung und (Selbst-)Stilisierung erscheinen essentiell für das Selbstverständnis und die Daseinsberechtigung der Projektformate, die mittels handlungsorientierter Medienpädagogik Partizipation und Ermächtigung anstreben. Es wird deutlich, dass Teilnehmer*innen der Workshops im Prozess der Dreharbeiten eigensinnige, selektive Strategien des Umgangs mit Kameras und Sichtbarkeiten entwickelten.

Im Rahmen der beschriebenen strategisch-selektiven Sichtbarkeiten können sich Teilnehmende so dem Zwang des Sichtbarwerdens entziehen. Sichtbarmachen und Sichtbarwerden deuteten sich im Kontext der Interaktion zwischen jugendlichen Teilnehmenden und Filmkamera als die zentralen Praktiken an, die an unterschiedlichen Positionen im Feld der kulturellen Produktion von (Un-)Sichtbarkeiten fluchtmigrantischer Akteur*innen im Workshop-Geschehen stattfinden. In diesen Prozessen des Sichtbarmachens und des Sichtbarwerdens spiegeln sich hegemoniale, gesamtgesellschaftliche Deutungshoheiten wider. Indem Fatima sich diesen asymmetrischen Beziehungsgeflechten entzog, praktizierte sie einen ambivalenten Umgang mit der eigenen Sichtbarkeit. Vielmehr als die Herstellung einer gegenhegemonialen Sichtbarkeit motivierte Fatima eine minoritäre Praxis der Ablehnung fremdbestimmter und nicht ihrer eigenen Kontrolle unterliegenden Darstellungsregime im Feld, nicht vor der Filmkamera des Workshops, sehr wohl aber vor ihrer eigenen Smartphone-Kamera sichtbar zu werden.

123 Vgl. Sutter 2019.

124 Siehe hierzu Kapitel 7.5 sowie Kapitel 7.6.

5.10 Der Lehrer und der Türsteher: Reinszenierung autoritärer Figuren und deren Reflexion

Aus der vorangegangenen Vignette trat hervor, dass die Position der jeweiligen Akteur*innen relational, räumlich und prozesshaft abhängig von der Kamera ist. Sie bestimmt maßgeblich den Grad der Involvierung in unterschiedliche Praktiken des Sichtbarmachens sowie des Sichtbarwerdens. Die Beziehungen zwischen der Kamera und den um sie herum verorteten Akteur*innen ist jedoch genauso instabil wie die räumliche Aufteilung der Akteur*innen im Rahmen von Vorder- und Hinterbühne. Vielmehr als von Konstanz und Stabilität sind diese Beziehungsgeflechte geprägt von Fluidität und Durchlässigkeit. Dies wies auf die Relevanz einer weiteren Dimension der Prozesshaftigkeit im Kontext der Beziehung zwischen beim Workshop anwesenden Akteur*innen und der Filmkamera hin. Filmemachen als *prozesshaft-reflexive Dimension* der Konstruktion von Wirklichkeiten wurde besonders in den Begriffen *Kamera machen*, *Kameraführung* und *Kameraarbeit* fassbar: Bestimmte Akteur*innen agierten zu bestimmten Zeitpunkten in besonders umfangreichem oder begrenztem Ausmaß mit, um und für die Kamera. Dieselben Akteur*innen, die für den Dreh einer Szene oder Sequenz zentrale Rollen oder Positionen für die Darstellung einnahmen, konnten zu einem anderen Zeitpunkt gänzlich bedeutungslos für die Kamera bzw. hinter oder vor ihr sein.

In zwei konkrete Situationen wurde ich in meiner Rolle als anwesender, beobachtender Ethnograf von jugendlichen Teilnehmer*innen des Workshops dazu eingeladen, Teil inszenierter Szenen im Rahmen der untersuchten Projektformate zu sein. Ich durfte als Deutschlehrer im Kontext eines reinszenierten sprachlichen Missverständnisses im Klassenzimmer und als Türsteher am Eingang einer Diskothek vor der Kamera sichtbar werden. Während ich mich im Verlauf meiner Feldaufenthalte zunehmend bewusst in gewissem Abstand aufgehalten und mich nicht aktiv in die Aktivitäten rund um die Kamera involviert hatte, sollte ich in diesen beiden Kontexten auf die dezidierte Einladung der Teilnehmer*innen hin aktiv werden. Mir wurden in beiden Fällen Rollen der Darstellung von Figuren vor der Kamera zugetragen, die besonders mit unterschiedlichen Formen der Macht und Autorität konnotierte Akteur*innen des Alltags darstellen.

Im ersten Fall diente meine Anwesenheit in der Rolle des Lehrers vor der Kamera dazu, die Situation des Klassenzimmers mit seinen Machtgefällen sowie den dort anzutreffenden strukturellen Ausgrenzungs- und Herabwürdigungsmechanismen¹²⁵ zu verdeutlichen: Im Workshop »Filmend auf Reisen« entschieden sich die Teilnehmenden, im Rahmen einer Szene sprachliche Missverständnisse und daraus resultierende Diskriminierung im Kontext der Bildungsinstitution Schule zu reinszenieren. Amisshah, der einzige Deutsch-Muttersprachler unter

125 Vgl. Binder 2004; Wellgraf 2012; Häußermann 2010.

den Workshop-Teilnehmern,¹²⁶ übernahm die Rolle eines sich missverständlich ausdrückenden Protagonisten. Während des Deutschunterrichts meldete er sich bei der Lehrkraft, um kurz austreten zu dürfen: »Ich bin Toilette«, äußerte er. Durch den Einsatz bestimmter Montagetechniken in der Postproduktion wurde sein Kopf durch eine Toilettenschüssel ersetzt. Parallel erklang ein Spül-Geräusch. Verschiedene Nahaufnahmen der anderen, lauthals lachenden Schüler wurden anschließend eingeblendet. Mustafa, einer der anderen Teilnehmer, verbesserte Amissah, nachdem das Lachen langsam abgeklungen war: »Nein, man, du musst sagen: Ich gehe IN die Toilette.« Mustafa wurde direkt nach einem scharfen Schnitt eine Kloschüssel besteigend dargestellt. Wieder folgte Gelächter sowie das irritiert dreinschauende Gesicht des Lehrers in der Nahaufnahme. Amissah legte mir in einer Regieanweisung nahe, durch einen verwunderten Blick die Hilflosigkeit des verdatterten Lehrers in dieser Situation zu vereindeutigen. Jedoch gestanden die Jugendlichen es der Figur des Lehrers nicht zu, einzuschreiten, die Situation zu entschärfen und die auf Fehlern im sprachlichen Ausdruck basierende Situation der Diskriminierung aufzulösen. Schließlich war es Hakim, der die Situation auflöste: »Bruder, das heißt ›Ich gehe auf die Toilette.« Nach der finalen Korrektur des Satzes und der Wiederholung desselben erlaubte der Lehrer mit ausladender Handbewegung und den Worten »Selbstverständlich, [...]! Bitte, geh auf die Toilette!« nun endlich den Toilettengang.

Ähnliche Formen der Reinszenierung erlebter Geschehnisse bezog der Arzt, Psychiater und Soziologe Jacob Levy Moreno in seine psychotherapeutische Methode des Psychodramas ein. Dieser ursprünglich als *handlungsorientierter* Gegenentwurf zu Sigmund Freuds Psychoanalyse konzipierte Ansatz wird von Moreno beschrieben als auf

»[...] die Aktivierung und Integration von Spontanität und Kreativität [abzielend]. Konstruktives spontanes Handeln ist zustande gekommen, wenn der Protagonist für eine neue oder bereits bekannte Situation eine neue und angemessene Reaktion findet.«¹²⁷

Die dargestellte Szene aus dem Film »Deutsch verstehen – Neue Wege gehen« bot Amissah, Mustafa und Hakim die Möglichkeit, durch kreative Darstellungen erlebter Szenerien einen Perspektivwechsel zu wagen: Während Mustafa und Hakim auf sprachlichen Fehlern basierte Diskriminierung (in Form des Auslachens) reinszenierten, eröffnete sich ihnen eine neue Zugangsebene zur Fremderfahrung deutscher Jugendlicher im Kontext des Klassenzimmers, in dem sie auf Jugendliche mit Fluchterfahrung trafen. Mustafa und Hakim wurde in der Reinszenierung einer

126 Da es sich hierbei nur um männliche Jugendliche handelte, werden nachfolgend die Teilnehmer allein in der männlichen Form benannt.

127 Moreno 1959, 34.

real erlebten Situation im Rahmen des Workshops die Möglichkeit zum reflexiven Perspektivwechsel über die filmische Umsetzung spontaner, kreativer Impulse geboten mit dem Ziel, der »bekannten Situation« linguizistischer Diskriminierung anders begegnen zu können.

In der Darstellung des Lehrers kam mir keine aktive Funktion in der konkreten Benennung sprachlicher Fehler, dem Unterbinden eines aus den gemachten Fehlern resultierenden Auslachsens oder gar der Verbesserung von falschen Formulierungen zu. Einzig die Ankündigung des Themas der Unterrichtseinheit und die Erlaubnis zum Toilettenbesuch reichten aus, um meine Rolle als machtvoll sowie zugleich machtlose Autoritätsperson zu markieren und meine Funktion für die Szene zu verdeutlichen. Die Sprachlosigkeit des Lehrers, der einzig die Stunde anmoderierte und einen Schüler aufrief, deutete somit auf eine bestimmte Wahrnehmung Lehrender von Seiten der Jugendlichen hin: Pädagog*innen in deutschen Bildungsinstitutionen schienen als passiv, überfordert und wenig positioniert wahrgenommen zu werden gegenüber Diskriminierungen, die auf defizitärem Sprachgebrauch beruhten.

Die effektive Korrektur sprachlicher Fehler und die Auflösung des Missverständnisses ohne die aktive Involvierung der Figur des Lehrers eröffneten den Teilnehmenden somit die Option einer kritischen Lesart von Vertreter*innen alltäglicher Bildungsinstitutionen. Nur durch die *gegenseitige* Unterstützung *untereinander* schien es den Jugendlichen im Kontext des Klassenzimmers möglich, Situationen der sprachbasierten Diskriminierung und des Ausgelacht Werdens aufzulösen und zu dekonstruieren. Schon Sigmund Freud hatte in seinen Ausführungen zum Witz und dessen Beziehung zum Unbewussten des humorbasierten Sich-Selbst-Wiedererkennens in einem Witz das Potenzial gesehen, neue, selbstreflexive Rückbezüge zur Aktualität eigens erlebter Situationen erkennen zu können.¹²⁸ Für mich selbst eröffneten sich durch die Darstellung des Lehrers gemäß den Regieanweisungen der jugendlichen Filmemacher einerseits ebendiese Reflexions- und Interpretationsansätze hinsichtlich deren Wahrnehmungen von Pädagog*innen.

Meine zweite Erscheinung in einem der entstandenen Filme fand als Türsteher in einer Szene statt, in der konträr zum oben beschriebenen Kontext sprachlicher Missverständnisse nonverbale Kommunikation eine wichtigere Rolle spielte. Inhaltlich wurden jedoch ebenfalls rassistisch-ausgrenzende Widerstände thematisiert: Nach einer Schwarzblende zeigt die Szene eine Menschenschlange vor der Tür eines Clubs. Verschiedene Protagonist*innen werden in halbtotale Einstellunggröße sichtbar, Techno-Beats im Hintergrund lösten melancholische Klaviermusik als musikalische Untermalung der vorherigen Sequenz ab und läuteten so auch auditiv einen neuen Erzählstrang im Film ein. Als Türsteher hatte ich die Aufgabe der jungen Menschen zu kontrollieren, die in der Schlange wartend auf Ein-

128 Freud 1905, 101ff.

lass in den Club hoffen. In verschiedenen Nahaufnahmen wurden abwechselnd die Gesichter des Türstehers und der weißen Clubgäste, denen der Einlass in den Club gewährt wurde, erkennbar. Laute elektronische Musik, die Schlange von auf Einlass wartenden jungen Menschen und die schwere, mit Graffiti besprühte Eisentür, vor der ich mit verschränkten Armen und Sonnenbrille stehen sollte, sollten den Club-Kontext filmisch markieren. Allein durch Gesten hatte ich den potentiellen Clubbesuchern in der Warteschlange zu bedeuten, ob ihnen Einlass gewährt wurde oder nicht. Alle Wartenden konnten sich jedoch ausweisen und so den Club betreten. Nur Iskander, der als Letzter in der Warteschlange stand und sich in seiner Darstellung des Asylbewerbers lediglich anhand einer Duldung ausweisen konnte, wurde nicht eingelassen. In meiner Rolle als Türsteher hatte ich ihn mit schroffen Gesten und grimmigem Blick abzuweisen. Hier war keine verbale Äußerung nötig, um die Verteilung von symbolischer Macht darzustellen: Bloß durch Attribute wie verschränkte Arme, das Tragen einer Sonnenbrille und eine Handbewegung der Akzeptanz oder Abweisung, die in Form von Regieanweisungen an mich hergetragen wurden, kreierten die Jugendlichen eigenständig die stereotype Figur des Türstehers. Durch die bewusste Reproduktion solcher stereotypischen Rollenbilder im Rahmen des Filmprojektes eröffnete sich ein Raum der Reflexion von Außenwahrnehmungen, Beziehungen, Machtgefällen, Stereotypen und Zuschreibungen für *alle* Beteiligten des Akteur-Netzwerkes rund um die Kamera.

Die Impulse, die mir die Teilnehmenden in Form von Regieanweisungen zur Erfüllung klischeehafter Rollenbilder wie dem Türsteher oder dem Lehrer zuspielten, sind als künstlerisch-kreative Formen des Umgangs mit alltäglichen Diskriminierungen in ganz unterschiedlichen Kontexten wie Schule und Freizeit zu deuten. Fluchterfahrene Jugendliche sind somit nicht alleinig als passive Rezipient*innen philanthropischer Aufmerksamkeit und Hilfestellungen einer westlichen Willkommenskultur anzusehen, sondern als eigenwillige Akteur*innen mit Perspektivierungen und Handlungsfähigkeiten. Im Sinne eines »Gegen-den-Strich-Lesens« fluchtmigrantischer Perspektiven bemühte sich die Erziehungswissenschaftlerin und Migrationsforscherin Frauke Schacht,

»eine alternative – eine kontrapunktische – Perspektive anzuregen, die geflüchtete Menschen als kreative (Über-)LebenskünstlerInnen ihrer eigenen Lebensentwürfe bergreift und ausgehend von ihren Erzählungen entwickelte Strategien zu rekonstruieren versucht, die einen Umgang mit den restriktiven Bedingungen – sowohl in den Herkunfts- als auch in den Ankunftskontexten – ermöglichen. Es geht darum, die bisher weitgehend marginalisierten Perspektiven geflüchteter Menschen selbst sicht- und hörbar zu machen und sie den dominanten Fremddefinitionen entgegenzusetzen.«¹²⁹

129 Schacht 2019, 118.

Der kreative Umgang im Spiel mit (Un-)Sichtbarkeiten in Alltagssituationen wie dem Schulunterricht oder an der Clubtür zeigte, inwieweit jugendliche Fluchterfahrene dazu in der Lage sind, selbstbestimmt in der Begegnung mit Kameras, Protagonist*innen, Koordinierenden und Hospitant*innen der Workshop-Situation eigene Formatierungen hinsichtlich Darstellung und Dramaturgie zu etablieren. Durch eigene Initiativen bei der Rollenbesetzung sowie der Verteilung von Dialogen wird den Jugendlichen *Agency* zuteil. Basierend auf dieser Handlungsfähigkeit wurde es den Teilnehmenden möglich, selbstbestimmt eigene Perspektiven sichtbar zu machen und sich von »dominanten Fremddefinitionen«¹³⁰ zu emanzipieren.

Unter anderem die Kulturanthropologin Brigitte Bönisch-Brednich unterstreicht die Bedeutung solcher reflexiven und selbstreferentiellen Prozesse, die Forschende am eigenen Leib erfahren. Besonders hinsichtlich neuer Modi der Wissensproduktion, derer es nach Repräsentationskrisen und vielfältigen Turns bedürfe, sei der Rückgriff auf das ethnografische Ich als Chance für neue analytische Praxen zu sehen, denn: »Das Selbst, das Ich und die akademische Analyse sind deutlich miteinander verknüpft und verweisen über ihre individuelle Situation hinaus auf allgemeine Probleme in den anthropologischen Disziplinen.«¹³¹

5.11 Zwischenfazit

Die heterogene Quellen- und Datenlage dieser Forschung erfordert ein multi-methodisches Vorgehen sowohl beim Sammeln der Daten als auch bei ihrer Auswertung. Die konkrete Zusammensetzung dieses Methoden-Instrumentariums kristallisierte sich erst im Laufe der Forschung heraus. Hierfür war die erste explorative Phase der Feldforschung im Rahmen des mitorganisierten Filmworkshops »Wie vernetzt seid ihr?« besonders prägend.

Hervorzuheben ist besonders die Rolle der teilnehmenden Beobachtung für diese Forschung. Bedeutsam war hier besonders die Etablierung hierarchischer Lernverhältnisse mit Expert*innen des Feldes als Methode des Lernens vom Feld im Rahmen von Apprenticeships. Diese eröffneten die Möglichkeit, Selbstreflexion als Mittel zu etablieren, um eigene Positionierungen und partielle Blindheiten zu thematisieren. Sich wandelnde Partizipationsansprüche seit den 1970er Jahren, weg vom Ziel der Mitbestimmung hin zu einem reinen Mitmachen, dekuvierten angestrebte Partizipation marginalisierter Akteur*innen als alibihaft und stark eingeschränkt. Zur erhöhten Teilhabe von als stimmlos imaginierten Akteur*innen

130 Schacht 2019, 118.

131 Bönisch-Brednich 2012, 56f.

an Forschung, Gesellschaft oder medialer Repräsentation können partizipative Anspruchshaltungen – wie in Kapitel 2 und 3 gezeigt – oftmals zwar nur bedingt beitragen. Die dargelegten Fallvignetten des vorherigen Kapitels zeichneten hierzu jedoch ein konträres Bild und verdeutlichen, von welchen Ambivalenzen partizipative Vorhaben geprägt sind.

Episoden der teilnehmenden Beobachtung waren zudem von zentraler Bedeutung für die Lokalisierung versteckter Selbstverständnisse und intransparenter Anspruchshaltungen sowie von Dogmen und Didaktiken, die der handlungsorientierten Medienarbeit zugrunde liegen. Qualitative, halb-strukturierte Interviews und teilnehmende Beobachtung produzierten unterschiedliche Formen von deutungsarmen bzw. deutungsreichen sowie subjektiveren bzw. objektiveren Texten, die ich in dieser Arbeit miteinander verwoben und in der finalen Analyse komplementär ergänzt habe. Durch die Auswahl der konkreten Methodenkombination aus teilnehmender Beobachtung, ethnografischen Interviews, Medienanalyse und offener Analyse mittels Kodierung zielte ich darauf ab, Bestrebungen des Teilhabe-Eröffnens und Partizipieren-Lassens ethnografisch beschreiben und deuten zu können. Die Etablierung und Inkorporation partizipativer Verfahren in mein eigenes Vorgehen verlor also immer mehr an Bedeutung zugunsten einer dekonstruktivistischen Auseinandersetzung mit partizipativen und Teilhabe offerierenden Anspruchshaltungen.

Die Öffnung der engen Kategorie des Expert*innen-Interviews hin zu einer offeneren Interpretation des Gesagten unter Miteinbeziehung des persönlichen Hintergrundes der Gesprächspartner*innen erschien zielführend: Sie ermöglichte es mir, auch die persönlichen Motivationen meiner Gesprächsteilnehmer*innen zu erfragen und sie nicht alleinig auf ihr Expert*innenwissen zu reduzieren. Die transkulturelle Filminterpretation ergänzte als methodisches Instrumentarium zur Analyse der im Workshop entstandenen audiovisuellen Formate die in ethnografischen Interviews und teilnehmenden Beobachtungen gesammelten Daten. Basierend auf eigenen Erfahrungen, die ich gemacht hatte, als ich auf Wunsch der Teilnehmenden als Darsteller in zwei Filme involviert wurde, erschien mir die Distanzierung und Reflexion von dichotomen Differenzkategorien erneut als unbedingt notwendig: Nicht nur fluchterfahrene Jugendliche stehen struktureller Diskriminierung in staatlichen Bildungseinrichtungen oder im kulturellen Leben macht- und hilflos gegenüber; auch Pädagog*innen sind überfordert von staatlicher Willkür. Bleibeperspektiven, sprachbasierte Diskriminierung und hieraus resultierende Unsicherheiten in der alltäglichen Begegnung mit fluchterfahrenen Jugendlichen sind zentrale, negative Begleiterscheinungen dieser Überforderung und Unsicherheit.

Der Blick auf Filme als audiovisuelle Texte eröffnete mir die Möglichkeit, die entstandenen Audiovisionen im Rahmen einer systematischen Dekonstruktion zu interpretieren. Ergänzend bezog ich in meine Analyse kulturanthropologische Me-

thoden der Bildanalyse ein, die als Lesart gegenwärtiger Bildtraditionen auch historische Rückbezüge herstellt. Durch bildanalytische Verfahren ließen sich so tradierte Bildwahrnehmungskontexte herausarbeiten, die diskursiv dezidiert flucht-migrantisch besetzt sind. Sie sind somit auch für die Analyse der Kurzfilme bedeutsam.

Die Begegnungen zwischen Teilnehmenden, Koordinierenden, Drehorten und Filmkameras in netzwerkartigen Konstellationen, wie ich sie weiter oben anhand Pfaffenbergers soziotechnologischen Systemen definiert habe, zeigten sich kulturell geprägten Wertvorstellungen und Ästhetikverständnissen unterworfen. Sie weisen auf die große Bedeutung affektierter, intersubjektivistischer, präreflexiver sowie affizierender Agencies hin,¹³² die durch die ethnografische Untersuchung solcher Netzwerke in meiner Analyse bedeutsam werden. Konsequenterweise werde ich die Praxis des Filmens im weiteren Verlauf der Arbeit als kulturelle Praxis beschreiben und deuten, die einem semiotischen Verständnis audiovisueller Medien und deren Lesbarkeit folgt. Neben den Handlungsfähigkeiten der Workshop-Leiter*innen und Organisator*innen, die auf ihrem Wissen über Technik basieren und sich aus ihrer autoritären Position ableiten, entwickelten auch Teilnehmer*innen eigenständige Strategien im Umgang mit der Kamera.

Die Fallvignetten gegen Ende des Kapitels griffen ebenso wie das Feld immer wieder verwendete Begriffskonstellationen »hinter der Kamera«, »vor der Kamera«, »an der Kamera«, »Kamera machen«, »Kameraarbeit«, »Kameraübungen«, »auf die Kamera aufpassen«, »Begegnungen mit der Kamera« oder »Kameraführung« auf. So wurde es möglich darauf hinzuweisen, dass der Kamera als Analysekategorie aufgrund der drei geclusterten Dimensionen der *Räumlichkeit*, der *Relation* sowie der *Prozesshaftigkeit* von Sichtbarkeit eine wichtige Position im Gefüge der beschriebenen Akteur*innen-Netzwerke zukommt. Diese Dimensionen weisen meines Erachtens auf zentrale Alltags-Heuristiken hin, anhand derer filmische Wirklichkeitskonstruktionen sowie (Un-)Sichtbarkeitsregime einerseits relativiert oder andererseits gar verstärkt werden. Die Unsicherheiten, Vorannahmen und Abwehrhaltungen, von denen geprägt sich Menschen in Situationen ihres Alltages begegnen, sind aufs Engste mit der medialen Verfestigung oder Relativierung der Kategorie des fremden Anderen verbunden. An diesem Punkt, so zeigt meine Analyse, vermag handlungsorientierte Medienarbeit anzusetzen. Mit routiniert eintrainierten Perzeptionsmustern des jeweilig fremden Anderen vermag der medienpädagogisch begleitete, bewusst reflektierte Perspektivwechsel – etwa im Rahmen von Rollenwechseln in Reinszenierungen – zu brechen.

Die von mir vorgeschlagene Lesart des vorliegenden Materials nimmt Bezug auf den in der kulturanthropologischen Migrationsforschung etablierten Regime-Begriff. Hierdurch werden spezifische Sichtbarkeiten migrantisierter Akteur*in-

132 Mühlhoff 2018, 18.

nen vor der Kamera analytisch präziser fassbar. Wie gezeigt, sind die untersuchten filmischen Formate auf gewisse stereotype Figuren mit entsprechendem äußeren Erscheinungsbild für das gesamte Narrativ der Szene, der Sequenz oder gar des ganzen Filmes angewiesen, um Aussagekraft zu erlangen. Methodologische Aspekte der Analyse solcher Figuren, Figurationen oder Figurierungen¹³³ – im Kontext der ausgeführten Beispiele ist hier etwa die kopftuchtragende, muslimische Frau oder der weiße, mit Autorität konnotierte Mann als Lehrer oder Türsteher zu nennen – hat Moritz Ege im Rahmen seines ethnografisch-kulturanthropologischen Forschungsbeitrages »Ein Proll mit Klasse« bereits umfassend dargelegt.¹³⁴ Figuren, Figurierungen und Figurationen können im Rahmen des filmischen Endproduktes wichtige Funktionen einnehmen. Wer sie allzu freimütig heranzieht, läuft jedoch Gefahr, die problematischen, essentialisierenden Darstellungs- und daraus resultierenden Sichtweisen auf alltägliche Begegnungen zwischen Menschen mit und ohne Fluchterfahrung zu reproduzieren, anstatt mit ihnen zu brechen. Durch diese Prädispositionen riskieren Filmschaffende, Medienproduzierende und Pädagog*innen des Weiteren, selbstbestimmte Formen des Umgangs mit der eigenen Sichtbarkeit der jugendlichen Protagonist*innen und dem Recht am eigenen Bild einzuschränken. Diese Limitierungen wirken sich wie gezeigt auf die aktive Teilnahme der fluchterfahrenen Jugendlichen am Workshop-Geschehen aus. Sie beeinflussen zudem das jeweils angestrebte Leitmotiv des Sichtbarmachens, Ermächtigens und Partizipierens ungeahnt, wenn sie nicht im Rahmen der einzelnen Projekte benannt, diskutiert und reflektiert werden.

133 Mit Moritz Ege möchte ich die Kopftuchträgerin, den Türsteher oder den Deutschlehrer als »eine kulturelle Figur [verstehen]. Das relationale, oftmals hierarchische Gefüge verschiedener Stile bildet eine Figuration. Die daran beteiligten Prozesse und Praktiken bezeichne ich als Figurierungsprozesse. Die Begriffe [...] sind Teil der skizzierten analytischen Strategie, die Repräsentations- und Praxisseite zu verbinden. [Hervorhebungen GS]« (Ege 2013, 36f.).

134 Vgl. Ege 2013.

6. Fallauswahl und Sampling

Das Sampling und die Auswahl der besuchten Formate folgte zum einen einer abduktiven Logik, d.h. sie folgten aus den Beobachtungen, Aussagen der Akteur*innen sowie vorläufigen Schlussfolgerungen einer ersten Kodierung der Ergebnisse eines explorativen Datensammelns im Feld. Zum anderen jedoch musste ich die Auswahl der besuchten Formate anhand der pragmatischen Möglichkeiten des Zugangs treffen: Viele der kontaktierten Projekte meldeten sich auf meine Anfragen nicht zurück. Kam ein Kontakt jedoch zustande, war dieser zumeist wohlwollend und aufgeschlossen hinsichtlich meiner Interessen und Absichten. Nachfolgend werde ich die einzelnen Episoden der teilnehmenden Beobachtung bei verschiedenen Projektformaten in chronologischer Abfolge kurz umreißen. Zudem führe ich Bedingungen des Zugangs und Kriterien der Auswahl aus. Diese Bedingungen kamen durch die parallel stattfindende Auswertung und Kodierung von Feld- und Gesprächsnotizen, Interviews, Ereignisprotokollen und Felddagebüchern zustande. Gemäß einer Logik des *Follow the Field*¹ achtete ich hierbei auf verschiedene Kriterien wie etwa Zugangsmöglichkeit sowie Begrenztheit² des Feldes. Auch die Aussagekraft der ausgewählten Formate hinsichtlich des oben artikulierten Erkenntnisinteresses – den Mitteln, mit denen Ermächtigung, Partizipation und Teilhabe angestrebt wird – spielten hierbei eine zentrale Rolle.

1 Vgl. Gupta & Ferguson 1997.

2 »Die Begrenzung bedeutet nicht, dass das Feld lokal begrenzt sein muss. Im Gegenteil: Es ist eines der Anliegen, den Untersuchten dahin zu folgen, wohin sie gehen« (vgl. Schiffauer 2010); »Aufbau und Durchführung einer Feldforschung«, https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/polsoz/Lehre-Archiv/lehre-ws10/schwarz-emp-meth/Vorlesung_4_Feldforschung.pdf, zuletzt aufgerufen am 5. Juni 2020.

6.1 Explorative Phase und Forschungsinteresse: »Wie vernetzt seid ihr?«

Der Workshop »Wie vernetzt seid ihr?« war für die Lokalisierung relevanter Kompetenzen in der Planung, Konzeption, Durchführung und Nachbereitung von Filmworkshops für Jugendliche mit Fluchterfahrung von großer Bedeutung. Konsequenterweise war ich im Unterschied zu den nachfolgend untersuchten Formaten in jene Bereiche daher auch maßgeblich involviert. Ich lernte Lisa, die hauptverantwortliche Person des Vereins Kleinkultur e.V., unter dessen Federführung bereits seit 2012 insgesamt zehn Workshops stattgefunden hatten, im Sommer 2016 kennen. Im Frühherbst desselben Jahres begannen wir mit der Bearbeitung der Anträge für Gelder zur Durchführung unseres Workshops bei städtischen Geldgebern. Eine verstetigte Finanzierung konnte der Kleinkultur e.V., unter dessen Schirmherrschaft Lisa ihre Workshops bisher anbot, bis zum heutigen Tage nicht erreichen. Unter anderem nannte Lisa diese Tatsache als Grund dafür, dass »Wie vernetzt seid ihr?« vorerst als letzter Workshop dieser Art stattfand.³

Unser gemeinsam erarbeitetes Workshop-Konzept verschrieb sich besonders der Begegnung jugendlicher Smartphone-Nutzer*innen mit ihrem Gerät und der Reflexion daraus resultierender Mensch-Technologie-Beziehungen. Diesen Fokus hatte ich bereits bei meinen Überlegungen zur Abfassung eines Forschungsexposés vorangetrieben, in dessen Rahmen ich mich besonders auf mediatisierte Begegnungen zwischen fluchterfahrenen Jugendlichen, medialen Öffentlichkeiten und Ermächtigungs- sowie Partizipationsprojekten konzentrieren wollte. Im Projektantrag hatten Lisa und ich diesen Fokus folgendermaßen formuliert:

»Der Filmworkshop reflektiert damit die individuellen Hintergründe und subjektiven Erfahrungen der Teilnehmer*innen in Bezug auf ihre Smartphone--Nutzung. Durch die starke inhaltliche Bindung an die existierenden medialen Erfahrungen der Teilnehmer*innen wird eine umfassendere Reflexion des eigenen Umgangs mit und der Nutzung von digitalen Medien angeregt, die auch über den zeitlichen Rahmen des Workshops hinaus eine intensiviertere Auseinandersetzung mit den Wirkweisen digitaler Medien in Bezug auf Selbstrepräsentationen anregt und zur Stärkung der eigenen Medienkompetenz beiträgt.«

Zusätzlich war es Lisa wichtig gewesen, neben diesen Zielen der Reflexion von und der Auseinandersetzung mit Mediennutzung sowie der Stärkung eigener Kompetenzen in diesem Bereich auch anderweitige Transferfertigkeiten im Hinblick auf

3 Obwohl momentan keine Workshops stattfinden, ist das Projekt jedoch noch immer aktiv: Im Winter 2018/2019 organisierte Lisa noch ein gemeinsames Theaterprojekt in Zusammenarbeit mit einem lokalen kirchlichen Träger. Am 20. April 2020 ging Lisas Projekt zudem mit eigener Website online.

gesellschaftliche Teilhabe, Gleichberechtigung, Solidarität und Barrierefreiheit in den Förderantrag miteinzubeziehen:

»Neben der Auseinandersetzung mit dem Schwerpunktthema fördert der Workshop kreative Fähigkeiten, Sprachkompetenzen sowie Ausdrucks- und Abstraktionsvermögen der Teilnehmer*innen. Durch das Agieren in der Gruppe und die Zusammenarbeit in Filmteams werden Sozialkompetenz, Kommunikation und solidarische Fähigkeiten gestärkt. Alle Teilnehmer*innen treten gleichberechtigt in den reflexiv-kreativen Prozess des Filmemachens in einem kreativen und offenen Erfahrungsraum ein. In aktiver Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswirklichkeit findet prozessorientiertes, emanzipatorisches Lernen statt.«

Besonders das kreative gemeinsame Arbeiten am Medium Film sollte den Teilnehmer*innen dabei helfen, »Sprachkompetenzen sowie Ausdrucks- und Abstraktionsvermögen« auszubauen. Diese Zielsetzungen deckten sich mit den Ausrichtungen, die in der medienpädagogischen Fachliteratur als handlungsorientierte Medienarbeit konzeptualisiert werden: Süß, Lampert und Trültzsch-Wijnen definieren diesen Ansatz als besonders deutlich gekennzeichnet durch aktive, produktive Auseinandersetzung besonders mit Formen von Versprachlichung im Medienkontext:

»Wer selbst eine Botschaft medial gestaltet, muss die jeweilige Mediensprache und die technischen Voraussetzungen genau kennen lernen und merkt damit auch sehr schnell die Rahmenbedingungen, welche das Medium durch seine Darstellungsstärken und -schwächen nahelegt oder gar aufzwingt.«⁴

Eine Alphabetisierung, die anstatt auf das Erlernen regionaler Landessprachen auf die Aneignung einer »Mediensprache« abzielt, steht somit im Zentrum medienpädagogisch-integrativer Bemühungen.⁵ Da hier von »Botschaft« und »Mediensprache« die Rede ist, scheint auch hier ein semiotisches Verständnis von Filmen als lesbare Texte vorzuherrschen. Mediale Ausdrucksformen werden als von besonderer Bedeutung im Kontext einer zunehmend mediatisierten Alltagskultur markiert. Sprache als Instrument sowohl der Zementierung als auch der Auflösung von hierarchischen Machtverhältnissen tauchte im Kontext der einzelnen Workshops immer wieder als Thema pädagogisch motivierten Handelns auf: Alternativ zu sprachlicher Ausdrucksfähigkeit als Vehikel zum Selbstaussdruck⁶ sowie hieraus resultierender Hör- und Sichtbarkeit verstanden Koordinator*innen und Organisator*innen die gemeinsame Erstellung von Kurzfilmen als alternative Herstellung

4 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 100.

5 In einem Gespräch erwähnt Lisa in der Satzung des Vereins, unter dessen Schirmherrschaft ihre Workshops stattfinden, die »Durchführung von Filmworkshops zu integrativen Zwecken«.

6 Siehe hierzu »The Poetry Project«, näher beschrieben unter Kapitel 2.3.

einer öffentlichen Sicht- und Hörbarkeit, die nicht ausschließlich an den Erwerb von Deutschkenntnissen gekoppelt war.⁷ Dass die jugendlichen Fluchterfahrenen öffentlich als Individuen und nicht als amorphe Masse gehört und gesehen werden, sollte auch eines der zentralen Ergebnisse der Workshops sein, wie Lisa schon im Projektbericht artikuliert hatte. Auf diese mediale Alphabetisierung bezog sie sich beispielhaft auch anhand der beiden im Workshop entstandenen Kurzfilme.

Die Akquise der Teilnehmer*innenschaft fand über den persönlichen Besuch von zwei Sprachschulen statt. Lisa und ich verteilten eigens gestaltete Flyer, warben für das Format und beantworteten Fragen der interessierten Jugendlichen. Einerseits als ethnografischer Forscher das Workshop-Format zur Sammlung empirischer Daten zu nutzen sowie andererseits in der Funktion der Ko-Leitung Teilnehmer*innen für das Workshop-Format zu akquirieren und im Zuge dessen in Bildungsinstitutionen Werbung für die Teilnahme zu machen, deutete für mich ein Spannungsfeld an. Selbiges wollte ich im weiteren Verlauf meiner Forschung aufgrund des inhärenten Rollenkonfliktes dieser beiden konträren Positionierungen vermeiden: Die in meinen Augen höchst problematische Konstruktion des eigenen Forschungsfeldes in der Organisation von Workshops würde auf kurz oder lang zu einem Interessenkonflikt der beiden Positionen des Ethnografen und des Organisators führen.⁸

Lisa beabsichtigte einige Aspekte der Koordination, die vor allem die Geldakquise betrafen, nicht mit mir gemeinsam zu bearbeiten. Es tat sich hierdurch für mich hervor, dass für die teilnehmenden Beobachtungen bei weiteren Projektformaten ökonomische Aspekte mit besonderer Sensitivität zu thematisieren sind, wobei sie aber augenscheinlich ein zentrales Thema für die Organisation des jeweiligen Formates darstellen. Für die Jugendlichen war die Teilnahme am Workshop freiwillig und ohne Unkostenbeitrag möglich. Dies hatte zur Folge, dass zwar ein großes Interesse an der Teilnahme bestand und sich am ersten

7 Besonders von Praxisvertreter*innen wird die unidimensionale Fokussierung des Spracherwerbs als primäres Integrationskriterium immer wieder deutlich kritisiert, da bürokratische Hürden und zeitgleich verpflichtende Kursteilnahmen auf Menschen mit Fluchterfahrung problematisch Druck ausüben würden.

Siehe hierzu https://www.deutschlandfunk.de/integration-ist-sprache-das-einzig-kriterium.724.de.html?dram:article_id=344861, zuletzt aufgerufen am 14. Oktober 2021.

8 Da ich diese Arbeit, wie bereits beschrieben, in einer reflexiv-ethnografischen Tradition verortet sehe, nehme ich Involvierungen in das eigene Forschungsfeld wie die Bewerbung von Workshops mit dem Ziel der Akquise von Teilnehmer*innen grundsätzlich als höchst problematisch wahr. Da diese kritik- und distanzlose Bewerbung jedoch im Rahmen einer eher explorativ zu definierenden Periode der Feldforschung stattfand und sich nicht mehr wiederholte, entschied ich mich für die Miteinbeziehung dieser ersten Fallstudie in die Analyse dieser Dissertation nicht zuletzt, weil sie eine zentrale Rolle für das Erlernen wichtiger, im Feld gebräuchlicher Konzepte und Begrifflichkeiten mit sich brachte.

Tag des Workshops zwölf Teilnehmer*innen im Medienzentrum einfanden. Aus verschiedenen Gründen verabschiedeten sich einige Teilnehmer*innen im Verlauf des ersten Workshop-Tages bereits wieder. Die Kerngruppe der verbleibenden fünf Teilnehmer⁹ setzte sich aus Jugendlichen aus dem Irak und Syrien zwischen 17 und 19 Jahren zusammen. Die Struktur und der Ablauf der eigentlichen beiden Workshop-Tage wurden im Vorfeld von Lisa gemäß einer Vorlage für bereits abgehaltene Workshops und ihrer Erfahrungswerte im Hinblick auf die Anordnung von Theorie- und Praxis-Einheiten sowie auf die Platzierung von Pausen im Gesamtkontext detailliert ausgearbeitet.

6.2 Männliche Workshopleiter und neue Ko*laborationen: »Nachhaltige Jugendhilfe e.V.«

Aus dem Projekt »Wie vernetzt seid ihr?« ergaben sich für mich eine Reihe zentraler Aspekte, an denen es bei meiner weiteren Untersuchung von Filmworkshops für fluchterfahrene Jugendliche anzusetzen galt. Aus diesen ersten Feldeinsichten in Form einer aktiven Involvierung und Begleitung der Jugendlichen resultierten zentrale Fragestellungen sowie die Verschiebung des bisherigen Fokus: Einer ersten Kodierung des Materials konnte beispielshalber das zuvor so zentral verortete Smartphone als Agens¹⁰ hinsichtlich der veränderten Sichtbarkeit und Selbstdarstellung der Jugendlichen auf Social Media-Plattformen nicht standhalten. Christian Ritter etwa weist im Kontext seiner Auseinandersetzung mit postmigrantischen Balkanbildern in der digitalen Kommunikation im jugendkulturellen Alltag auf die zentrale Rolle des Smartphones hin.¹¹ Im von Lisa und mir organisierten Workshop griffen die Jugendlichen jedoch nicht zum Smartphone, um digitales *Doing Ethnicity*¹² selbst zu praktizieren: Vielmehr bezogen sie bestehende Ausdrucksformen ezidischer, postmigrantischer Identität und Auseinandersetzung mit dem erlebten Genozid mit ein und übten Kritik am IS in Form eines bereits bestehenden Raps der Künstler Diler und Hawar.¹³

Lisa war es bisher gewohnt gewesen, in ihren Workshops mit einer semi-professionellen Handkamera zu arbeiten. Da ich im Gegenzug eigene Workshop-

9 Da es sich hierbei nur um männliche Jugendliche handelte, werden nachfolgend die Teilnehmer allein in der männlichen Form benannt.

10 Vgl. Heid 2015; Holfelder & Ritter 2015.

11 Besonders für die Bezugnahme auf Symbole nationaler Zugehörigkeit, wie beispielsweise durch die Abbildung von Nationalflaggen oder einer den albanischen Doppelpadler imitierenden Handgeste, spielten das Smartphone und Social Media-Plattformen eine zentrale Rolle, siehe hierzu Ritter 2018, 157f.

12 Ritter 2018, 50.

13 Siehe hierzu Kapitel 9.2.

Erfahrung bislang jedoch nur mit dem Smartphone gesammelt hatte, stellte sich daher bei der Recherche weiterer, zu beforschender Workshop- und Projektformate die Frage, welche Rolle technische Aktanten wie Filmkameras im Gegensatz zu konstanten, alltagsweltlichen Begleitern der Jugendlichen wie Smartphones spielen können: Würde eine Faszination für das Gerät die Jugendlichen enger an das Workshop-Format binden? Würde die Absprungrate dadurch geringer ausfallen? Bekämen Teilnehmer*innen neue Impulse für ihre eigene Mediennutzung durch die Begegnung mit einem neuen Aktanten wie der Handkamera? Werden fluchterfahrene Jugendliche anders sichtbar, wenn sie sich im Prozess der Anfertigung audiovisueller Repräsentationen ihrer selbst nicht netzwerkartig um die Smartphone-Kamera, sondern um eine professionelle Filmkamera positionieren? Ich begann mich des Weiteren sowohl in der Planung als auch in der Durchführung des Workshops für koordinierende, organisierende, und somit auch formatierende Personen in den jeweiligen Workshops zu interessieren: Welchen Einfluss haben sie konkret auf die Praktiken des Filmens sowie auf den Ablauf der Workshops? Welche gesellschaftspolitischen Agenden und persönlichen Selbstverständnisse bringen sie mit in das Format?

Diese neuen Fragen hatten zur Folge, dass sich die generelle, akteurszentrierte Ausrichtung meiner Forschung zwar nicht grundlegend veränderte. Meine Aufmerksamkeit verlagerte sich fortan jedoch weg von den fluchterfahrenen Jugendlichen hin zu den Organisierenden, Koordinierenden und Durchführenden der von mir untersuchten Projekte und Workshops. Die Adjustierung des Forschungsfokus hin zu einem *Study Up*¹⁴ oder *Research Sideways*¹⁵ resultierte also direkt aus der Feststellung, dass Koordinierende und Organisierende in ungemein größerem Ausmaße definierten, wie sich jugendlichen Fluchterfahrenen Teilhabe an medialer Repräsentation eröffnet, warum mediale Alphabetisierung bedeutsam ist oder warum es aus ihrer Sicht als Konsequenz unerlässlich ist, die von ihnen konzipierten und/oder durchgeführten Workshops abzuhalten und zu finanzieren. Sie taten dies durch die Verschriftlichung ihrer Ansprüche, Vorannahmen und erhofften Ergebnisse in Projektanträgen. Wer in welchem Maße zu ermächtigen ist, schienen also die Koordinierenden zu bestimmen und nicht die Teilnehmenden.

Ich achtete in Abgrenzung zum ersten untersuchten Format »Wie vernetzt seid ihr?« bei der Recherche weiterer Feldzugänge darauf, eine Streuung des Samples auf möglichst vielen Ebenen zu erreichen: Um die Rolle des *Gender* der jeweiligen Projektmitarbeiter*innen evaluieren zu können, sollte die Koordination der jeweiligen Projekte in der nächsten Feldsituation Männern obliegen. Zudem war es mir nach dem Prozess der Gelderakquise wichtig, auch Formate in mein Sample mit aufzunehmen, die Auftragsarbeiten mit externer Finanzierung waren. Da Lisa

14 Vgl. Nader 1972.

15 Vgl. Plesner 2011.

konzeptuell stets integrativ-ermächtigend gearbeitet hatte, waren für mich bei der Suche nach weiteren Workshop-Formaten hierzu erweiternd besonders inklusive, auf Barrierefreiheit abzielende Konzeptualisierungen und Ansprüche als Kriterien der Auswahl zentral. Zudem sollten die Akteur*innen ergänzend zur Heranziehung professionellen Filmequipments beruflich eher im Film als in der Pädagogik beheimatet sein: Besonders hinsichtlich der weiter oben ausgeführten handlungsorientierten Medienarbeit sowie deren Anspruch einer aktiv-kreativen Auseinandersetzung mit Medienbotschaften ließ die Begegnung fluchterfahrener Jugendlicher mit Filmschaffenden ohne pädagogischen Hintergrund neue Konstellationen und Inhalte vermuten.

Wie würden sich die Teilnehmenden und die Koordinierenden begegnen? Wie würden sie Themen aushandeln? Welchen Strukturierungen und Reglementierungen würden die Teilnehmenden unterliegen? Welche Vorannahmen hinsichtlich Fehlrepräsentationen, mangelnder Teilhabe oder erweiterter Selbstwirksamkeit fluchterfahrener Jugendlicher würden diesen Strukturierungen und Regulierungen und somit der Formatierung der jeweiligen Workshops zugrunde liegen?

Der zweite Workshop, den ich im Zuge dieser Forschung also untersuchte, fand unter der Federführung des gemeinnützigen Vereins Nachhaltige Jugendhilfe e.V. in Hohenbürgendorf statt. Die erste Kontaktaufnahme erfolgte im August 2017 via E-Mail. Auf meine E-Mail antwortete mir Karl, der Vorstand des Vereins, bereits 15 Minuten nach meiner Anfrage mit einem lapidaren »Moin Herr Schönhofer« und drei verschiedenen Terminvorschlägen zu Workshops in den nächsten Tagen und Wochen. Zwei der Formate, die er mir als mögliche Termine für einen weiteren Feldaufenthalt vorschlug, fanden parallel zueinander in Hohenbürgendorf statt. Den längeren Workshop, der in einer Notunterkunft für Menschen mit Fluchterfahrung stattfinden sollte, würde Karl selbst leiten. Er erbat sich ein paar Tage Zeit, um mit der gastgebenden Institution die Möglichkeit meiner Anwesenheit abzuklären. Karl leitete mir zudem die E-Mail-Adressen der beiden Workshop-Leiter Benjamin und Marco sowie den Kontakt zu Akida weiter, seine Ansprechpartnerin in einem Medienzentrum, das er als Veranstaltungsort des zweiten Workshops nannte.

Akida reagierte sehr offen auf meine Anfrage und sprach mir eine freundliche Einladung zum Workshop aus. Sie teilte mir zudem Details zu seinem Beginn und zur Anreise mit. Akida erwähnte außerdem zwei bereits in Kooperation mit Nachhaltige Jugendhilfe e.V. abgehaltene Workshops mit sieben und zehn Teilnehmer*innen. Basierend auf diesen erfolgreichen Ko*laborationen hatte der Veranstaltungsort, eine städtische Einrichtung, die sich bis heute der Jugendarbeit widmet, den Kontakt zu Karls Verein gesucht und eine erneute Zusammenarbeit angeregt. Karl war bei den beiden ersten Workshops federführend beteiligt gewesen. Aufgrund der terminlichen Überschneidung mit dem längeren Workshop in

der Notunterkunft war es ihm jedoch nicht möglich, selbst anwesend zu sein. Die Finanzierung des gemeinsamen Projektes speiste sich vorwiegend aus Mitteln des Medienzentrums sowie aus städtischen Zuschüssen.

So war bereits vor dem Workshop erkennbar, dass die dreidimensionale Verknüpfung a) des Medienzentrums als Veranstaltungsort, b) des gemeinnützigen Vereins als den Workshop organisierende und ausrichtende Institution sowie c) der Unterkünfte und Betreuer*innen der fluchterfahrenen Jugendlichen von zentraler Bedeutung waren. Zudem stellten frühere, gemeinsam durchgeführte Workshops, die besonders von der gast- und Auftrag gebenden Instanz als Erfolg verbucht wurden, die Basis der Vertrauensverhältnisse zwischen im Feld aktiven Akteur*innen – beispielshalber zwischen Akida und Karl – dar. Diese Basis nahm offensichtlich eine noch viel wichtigere Funktion für die Planung des Workshops ein: Allein aus ihr entsprang die personelle Besetzung des Workshop-Formates mit Marco und Benjamin, mit denen Akida selbst vor Beginn des Workshops noch gar nicht in Kontakt gestanden hatte.

Das Telefonat mit Karl wenige Tage später fiel knapp aus, er schien sehr beschäftigt. Leider hatte er schlechte Nachricht für mich: Die Wohnunterkunft hatte meiner Anwesenheit bei besagtem Filmworkshop keine Zustimmung erteilt. Deutlich vielversprechender gestaltete sich das Gespräch mit Marco am darauffolgenden Tag. Er schien sehr interessiert an meiner Forschung und fragte nach meinen Motivationen. Zusätzlich erkundigte sich Marco auch nach meiner Fähigkeit und meinem Interesse daran, mich aktiv in die Workshop-Arbeit einbringen und Aufgaben übernehmen zu wollen: Während des Workshops sollte ich vor allem organisatorisch tätig werden und die Teilnehmer*innen bei der Bedienung des Kamera-Equipments unterstützen.

Da das Format auch im Ferienprogramm der Stadt beworben wurde und sich nicht ausschließlich an Jugendliche mit Fluchterfahrung richtete, setzte sich die Teilnehmer*innenschaft auch dementsprechend heterogen zusammen: Jugendliche und Kinder im Alter von sechs bis 17 Jahren aus verschiedensten Ländern wie Albanien, Afghanistan, Argentinien, Eritrea, dem Irak und Syrien waren vertreten. Einige Jugendliche beendeten ihre Teilnahme jedoch erneut vorzeitig. Der Begriff der Absprungrate, den ich bereits in der Zusammenarbeit mit Lisa kennengelernt hatte, tauchte wieder auf. Auch formierten sich die bestehenden Gruppeneinteilungen täglich aufgrund gewisser Spannungen zwischen den Teilnehmer*innen neu. Dass sich das Workshop-Format und die Arbeit in den einzelnen Gruppen an keinem festen Ablaufplan orientierten, schien die beiden Gruppenleiter nicht großartig zu irritieren. Fehlende Interviews mit neuen Gruppenmitgliedern etwa wurden flexibel nachgedreht.

Nach der Untersuchung zweier Formate mit unterschiedlich geschultem Workshop-Personal – »Wie vernetzt seid ihr?« mit Lisa als Ethnologin, Pädagogin und Filmemacherin und »Nachhaltige Jugendhilfe e.V.« mit Marco als professionel-

lem Kameramann – erschien die Fokussierung anderer Aspekte naheliegend: Beide Workshops arbeiteten ohne thematische Vorgaben. Die inhaltliche Ausrichtung der filmischen Resultate der Workshops wurden gemeinschaftlich ausgehandelt. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Akteur*innen sowie deren Ansprüche sowohl an ihr eigenes Tun als auch an das Format bei einer thematischen Vorgabe?

6.3 Fremdrepräsentation und Auftragsarbeit: »Kinder in Pflegefamilien (KiP)« und »SchauinsLand«

»Auch kulturelle Güter unterliegen einer Ökonomie, doch verfügt diese über ihre eigene Logik.«¹⁶

Einen weiteren Filmworkshop für Jugendliche mit Fluchterfahrung, der durch die gemeinnützige gGmbH Kinder in Pflegefamilien (KiP) in Pflegefamilien vermittelt wurden, konnte ich im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls einer genaueren Analyse unterziehen. KiP trat an die Brachstieger Medienagentur SchauinsLand heran, da auf deren Seite bereits Vorerfahrungen in der Filmarbeit mit fluchterfahrenen Jugendlichen bestand und KiP regte daher die gemeinsame Produktion eines audiovisuellen Formates an. Der dazugehörige Workshop fand 2017 in der Stadt Brachstiege statt, das filmische Endergebnis feierte im Frühjahr desselben Jahres ebendort Premiere. Als einziges Fallbeispiel dieser Arbeit war es mir als Forscher nicht möglich, am eigentlichen Workshop beobachtend teilzunehmen und mit den Teilnehmer*innen außerhalb der von mir besuchten Premierenfeier vor Ort in Kontakt zu treten: Ich konnte nur zum Abschluss des Projektes anreisen und in diesem Rahmen Gespräche mit Organisator*innen, Workshop-Koordinator*innen und Teilnehmer*innen führen. Hierzu trat ich bereits im Vorfeld mit der Medienagentur über E-Mail im Sommer 2017 in Kontakt.

Da sich Frieder, koordinativer Leiter der Medienagentur, zum Zeitpunkt meiner Anfrage auf einem mehrwöchigen Auslandsaufenthalt befand, wurde Leo, dem die künstlerisch-kreative Ausgestaltung der unterschiedlichen Projekte von SchauinsLand oblag, zu meinem direkten Ansprechpartner. Neben der konkreten inhaltlichen Vorgabe durch einen externen Auftraggeber erschien mir spannend, dass es sich bei der durchführenden Medienagentur um einen frei wirtschaftenden Betrieb handelte. Es war also keine Gemeinnützigkeit oder institutionelle Anbindung an städtische Einrichtungen gegeben. SchauinsLand hatte im Vorfeld bereits zwei andere Workshop-Formate in Zusammenarbeit mit dem Brachstieger diakonischen

16 Bourdieu 2013 [1987], 17.

Hilfswerk sowie einer örtlichen Jugendservice-Stelle abgehalten. Nach der Ko*laboration mit KiP hielt SchauinsLand laut Website noch einen weiteren Workshop speziell mit interkulturellem Schwerpunkt ab. Leo und Frieder widmeten sich neben Workshops für Kinder und Jugendliche unter anderem auch der Ausrichtung eines Kurzfilmwettbewerbs sowie der Produktion von Imagefilmen. Da im Frühjahr die bereits erwähnte Premiere des Filmes anstand, den SchauinsLand gemeinsam mit KiP produziert hatte, lud mich Leo hierfür kurzerhand nach Brachstiege ein.

Obwohl KiP sich explizit mit einem Gesuch zur Zusammenarbeit an Leos und Frieders Unternehmen gewandt hatte, erklärte Leo, dass es sich mehr um eine Auftragsarbeit als um eine Zusammenarbeit handelte, in der er sich oftmals in einer vermittelnden Position zwischen Protagonist*innen des audiovisuellen Formats und KiP wiederfand:

»Aber das war da so ne Doppelrolle, weil wir ja einerseits eine Verantwortung gegenüber den Jugendlichen haben, andererseits aber auch diese Anforderung, dass der Film hinterher irgendwie gut wird. Und dann war halt die Ansage ›na ja [...] für die Jugendlichen ist vor allem dieses Wochenende, wo sie halt diesen Rahmen bekommen, selber mal Sachen auszuprobieren, die Ideen mitzuspinnen, die Fragen mitzuentwickeln, und so weiter.« Und bei den Dreharbeiten sind eher wir die Macher, und die sind so ein bisschen die Praktikanten, die sind mit dabei, wir erklären denen auch Sachen und so [...].« (Leo, Absatz 42)

Die Finanzierung des Workshops, die neben einer großzügigen Privatspende zu großen Teilen von KiP getragen wurde, verstärkte dieses Spannungsfeld zusätzlich. Somit hatte sich die gGmbH auch einige Mitspracherechte in der Ausgestaltung des audiovisuellen Formates und der Protagonist*innen zugesichert. Der Wunsch eines Teilnehmers, aktiv vor der Kamera mitzuwirken, musste den Vorgaben des Auftraggebers hinsichtlich spezifischer Protagonist*innen-Konstellationen, die nur so und nicht anders im Film auftauchen sollten, untergeordnet werden. Die Teilnehmer*innenschaft war also im Gegensatz zu den bereits vorgestellten Formaten gewissen Auswahlkriterien unterworfen. Zudem waren neben den fluchterfahrenen Protagonist*innen besonders die Pflegeeltern¹⁷ im Film sicht- und hörbar. Dies wies meines Erachtens bereits auf eine gewisse Hierarchie und Asymmetrie der Protagonist*innen hin: Die Drehs in den privaten Wohnhäusern – zumeist bürgerlichen Einfamilien- oder Reihenhäusern mit entsprechenden Arrangements, Dekorationen und Erscheinungsbildern des Wohnraumes, der Terrassen und des Gartens – machten dies offensichtlich.

17 Da es sich bei der Begriffsverwendung der gGmbH ausschließlich um die Vermittlung Jugendlicher in Pflegefamilien handelte, wurde dieser Begriff für den weiteren Verlauf der Arbeit vom Feld übernommen.

Konflikte und Spannungsfelder emergierten, die bei bisherigen Untersuchungen in diesem Maße keine Rolle gespielt hatten und auf weitere Komplexitätsebenen hinwiesen. Ich empfand diese Ebenen hinsichtlich der Forschungsfragen dieser Arbeit als relevant: Welche Funktion soll konkret die Sichtbarkeit der gastgebenden Pflegeeltern in dem entstandenen Kurzfilm erfüllen? Welchen Auswahlkriterien unterliegen sie? Wem kommt die entstandene Sichtbarkeit der Begegnung fluchterfahrener Jugendlicher mit ihren Gasteltern konkret zugute? Welche gesamtgesellschaftlichen Hierarchien und Asymmetrien werden durch die offenkundig neokoloniale Darstellung hilfsbedürftiger, fluchterfahrener *People of Color* und wohlstauer, weißer Pflegeeltern reproduziert? Porträtiert der entstandene Film nicht ein Integrationsverständnis, das eine gewisse Anpassungsleistung im Sinne von Integration als Assimilation voraussetzt, vielmehr als dass er inklusive, barrierearme Zugangsmöglichkeiten zu soziokulturellem Leben in Deutschland für Jugendliche mit Fluchterfahrung voraussetzt?

Auch mussten die gastgebenden Pflegeeltern gewisse Kriterien erfüllen – in diesem Falle die gesellschaftlich genormte, jedoch nicht mehr ganz zeitgemäße Erscheinungsform der Kernfamilie,¹⁸ – um für die Darstellung der ihnen zugeordneten Subjektpositionen vor der Kamera in Frage zu kommen. Die Jugendlichen sollten bei dieser filmischen Arbeit natürlich auch beteiligt sein. Jedoch äußerte KiP den Wunsch, dass die Formate gewisse ästhetische und inhaltliche Ansprüche erfüllen müssten. Dieses Spannungsfeld zwischen geteilter Autor*innenschaft und externen Setzungen und stellte KiP jedoch auf ihrer Website im Rahmen der Ankündigung einer Premierenfeier deutlich anders dar:

»Es ist so weit, am 11. September zeigen *KiP* und das Brachstieger Medienbüro *SchauinsLand*: »Meine Pflegefamilie und ich.« Den Kurzfilm haben junge Flüchtlinge gemacht – und dabei viel über Drehbuch und digitalen Schnitt gelernt. Mindestens so spannend war die Phase von Planung und Erkundung: Was drehen wir überhaupt, was wollen wir ausdrücken und wer soll im Film auftreten?«

Der beanspruchte Grad an Mitbestimmung der jugendlichen, fluchterfahrenen Akteur*innen variierte in den verschiedenen untersuchten Quellen wie Interviews und Websites, die sich bisweilen widersprachen. Anhand der Ko*laboration von KiP und *SchauinsLand* wurde zudem deutlich, dass Koordinierende und Durchführende von Formaten es sich vorbehielten, die Auswahl von Protagonist*innen und Drehorten maßgeblich zu bestimmen. Sie installierten so Regularien, die mit Literaturwissenschaftler Michael Warner als »Regime des Normalen«¹⁹ beschrieben werden können: Die Darstellungspräferenz der heteronormativen Kernfamilie als elementarste Form des zwischenmenschlichen Zusammenlebens oder gar als

18 Siehe hierzu detailliert Kapitel 7.3 sowie 8.5.

19 Vgl. Warner 1991; Dimitrova, Egermann, Holert et al. 2012, 25ff.

»Grundbedingung von Gesellschaft/Sozietät überhaupt«²⁰ wird hier als klare Norm präferiert und filmisch etabliert. Anstelle von Heteronormativität, die in meinem Fallbeispiel der Zusammenarbeit zwischen KiP und SchauinsLand eher nebensächlich ist, wird vielmehr die biodeutsche Kernfamilie filmisch als Idealbild normativiert. Rassifizierte und migrantisierte Jugendliche mit Fluchterfahrung haben sich diesem Inbegriff des ›Normalen‹ unterzuordnen und seine Regeln zu befolgen, indem sie in der für sie vorgesehenen Rolle des demütigen, angepassten Pflegekindes aufgehen dürfen. Durch diese Essentialisierung und Kulturalisierung fluchtmigrantischer Ausdrucksoptionen trägt die filmpraktische Arbeit von SchauinsLand deutlich zu einer Verfestigung des medialen Diskurses zu FluchtMigration bei, anstatt ihn durch emische, subalterne Perspektiven zu erweitern und letzten Endes zu verunsichern.

6.4 Thematische Vorgaben und Teilnahme-Verpflichtungen: »Lesebrille«

Im weiteren Verlauf der Suche nach Feldzugängen gebot es sich somit, zusätzlich zu den persönlichen, sehr heterogenen Agenden der aktiv Koordinierenden und Durchführenden – wie an den Beschreibungen von Lisas, Marcos und Leos Handlungsräumen erkennbar wurde – besonders auf thematische Vorgaben seitens unsichtbarer, jedoch machtvoller Akteur*innen zu achten. Trotz ihrer Unsichtbarkeit im Workshop und einer oftmals nur kurzen Erwähnung im Abspann des finalen Filmes trugen Finanziere, Auftraggeber*innen, karitative Organisationen oder öffentliche Institutionen der Kultur- und Jugendarbeit signifikant zur Durchmachung des Feldes kultureller Produktion²¹ von FluchtMigration bei. Wie gezeigt, waren sie in der Lage, Vorgaben zu artikulieren, Darstellungsregime zu etablieren und Protagonist*innen zu boykottieren, wie auch das nachfolgend vorgestellte, in dieser Arbeit untersuchte Projektformat beweist.

Das im Gegensatz zu bisher untersuchten Projekten finanziell verstetigte Workshop-Format »Lesebrille« findet seit 2010 zwei Mal jährlich »als integrativer Medienworkshop« im Museum Haus Raufaser der deutschen Großstadt Mainberg statt und verfolgt laut Website »[...] die Begegnung mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und Altersgruppen und das Einbringen unterschiedlicher Erfahrungswelten [...]«. Bei der Durchführung dieser Workshops ist neben dem Museum auch ein städtisch gefördertes Medienzentrum involviert, das personell und durch Kamera-Equipment beiträgt. Die Website des Medienzentrums proklamiert die Zielgruppe des Formats als »unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

20 Dimitrova, Egermann, Holert et al. 2012, 26.

21 Vgl. Bourdieu 1983b.

und [...] [Mainberger] Schülerinnen und Schüler«. Das Projekt imaginiert und konstruiert seine Teilnehmer*innenschaft somit als voneinander getrennte, bisweilen sogar binär einander gegenüberstehende Personengruppen. Wie auf der Website des Museums also bereits artikuliert, steht besonders die *Begegnung* zweier gesellschaftlich konstruierter, binär dargestellter Ensembles im Zentrum der Bemühungen des Workshop-Formats. Das Haus Raufaser stellte den exklusiven Raum für Dreharbeiten der entstehenden Filme und war so auch in den filmischen Fragmenten deutlich sichtbar. Die Teilnahme am Workshop war anders als in den bisher untersuchten Formaten zudem verpflichtend. Lehrkräfte, die Teilnehmende aus ihren Bildungseinrichtungen entsandten, kontrollierten deren Anwesenheit täglich.

Anders als die vorangegangenen Workshops verfolgte dieses Format zudem nicht dem Anspruch, einen in sich geschlossenen Spannungsbogen in Form eines eigenständigen Kurzfilms herzustellen. Im Kontext des Workshops entstand vielmehr eine Neuinterpretation einer einzelnen Szene eines Literaturklassikers. Diese von unterschiedlichen Jugendlichen aus Schulen, Jugendhäusern, Freizeithäusern und Begegnungsstätten der Stadt Mainberg inszenierten Versatzstücke fügte ein Cutter nach dem Dreh aller Szenen zu einem ca. einstündigen Film zusammen.²² Unterstützt wurden die Jugendlichen hierbei erneut von zwei Medienpädagog*innen, die

»mit der notwendigen Film- und Tontechnik für einige Stunden in die Einrichtung (bis zu einem Tag) [kamen]. Der jeweilige Abschnitt aus [Name des Literaturklassikers] wird gemeinsam mit den Jugendlichen (ab zwei Personen) frei filmisch interpretiert. Am Ende des Workshops ist ein ca. einminütiger Clip entstanden.«

Nachdem ich im Sommer 2017 mit dem Museum in Kontakt getreten war, sollte es noch bis zum darauffolgenden Winter dauern, bis ich den besagten Workshop tatsächlich besuchen würde können. An dessen erstem Tag fand ich mich, wie zuvor mit Bettina, der zuständigen Mitarbeiterin des Haus Raufaser, abgesprochen, im Museum gegen neun Uhr morgens ein. Bevor mich Bettina im Foyer abholte, traf ich Manfred, Kameramann und Medienpädagoge sowie Mitarbeiter bei besagtem Medienzentrum. Wenig später trafen Regisseur Marian und Kamerafrau Renate ein. Die Akteur*innen-Konstellation des Workshop-Personals involvierte hier also neben Marian und Rebecca als Filmschaffende auch Manfred als Medienpädagogen. Sie wollten die Filmproduktion gemeinsam begleiten.

22 Als Selbstbeschreibung artikuliert das Projekt auf der eigenen Website: »[Projektname] ist ein Film-Bastard, der das Handlungsgerüst des [Name Originalwerk] als Mega-Structure missbraucht, auf die Knochen der skelettierten Tragödie neues Fleisch aufträgt und sie zu einem Faust-Wiedergänger mit künstlicher Hüfte montiert.«

Sieben Teilnehmer*innen einer weiterführenden Schule, gänzlich ohne Migrationserfahrung, zwischen 17 und 18 Jahren alt, mit einer Ausnahme weiblich, trafen auf 12 Teilnehmer*innen einer schulanalogen Sprachschule. Sie waren zwischen 17 und 23 Jahren alt, stammten aus verschiedenen Ländern wie Afghanistan, Burkina Faso, Eritrea, Somalia und Syrien und waren bis auf zwei weibliche Teilnehmerinnen männlich. Für beide Schulen war die Teilnahme an dem Workshop verpflichtend. Mir drängte sich die Frage auf, ob diese augenscheinliche Gender-Asymmetrie beabsichtigt war. Als ich Manfred auf diese Asymmetrie ansprach, lachte er und erklärte: »Das ist ein ziemlich reguläres Phänomen«, meinte er. »Manches Mal hat das schon ein wenig seltsame Züge angenommen. Is' ja klar, dass die sich gegenseitig schon auch interessant finden. Da muss man dann als Koordinator schon ein Auge drauf haben.«

Mit seinen großen, lichtdurchfluteten Räumen, die den Jugendlichen während des Workshops beinahe uneingeschränkt zur Verfügung standen, bot das Museum eine besondere Kulisse zum Dreh. Resultierend aus der thematischen Vorgabe ergab sich für die Workshop-Leiter*innen die Dreiteilung der Teilnehmer*innenschaft in Gruppen, in denen jeweils eine Szene gedreht werden sollte. Anders als bei den zuvor von mir besuchten Workshops wurde nicht jeder Gruppe ein*e feste*r Betreuer*in zugeteilt; die Workshop-Leiter*innen waren stets zwischen den einzelnen Gruppen unterwegs. Sie brachten sich in den Gruppen jeweils nur dann ein, wenn sie es als notwendig empfanden. Diese Hilfestellung leisteten die Workshop-Leiter*innen in allen Episoden der filmpraktischen Arbeit, beispielsweise bei der Erstellung eines Drehplanes, sowie bei der Etablierung von Requisiten. Ein flexibler Ablaufplan mit nur wenigen didaktischen Episoden zur Bildgestaltung und Kameranutzung ließ hierfür Raum.

Nach Ende des ersten Workshop-Tages begleitete ich Renate und Marian ein Stück und erfuhr erst jetzt, dass es in der Projektplanung bewusst nicht so angelegt war, jeweils eine Gruppe mit einer fest dazugehörigen Leitungsperson zu betrauen. Dass ich mich direkt an eine Gruppe geheftet und mich in ihr eingebracht hatte, war somit nicht ganz im Sinne der eigentlichen Workshop-Leiter, und hatte mir – wie es Marian scherzhaft ausdrückte – eine »Beförderung zum Ko-Leiter« eingebracht. Achtete ich genug auf Distanz? War ich zu nahe an einer Gruppe? Vor allem im Rahmen ebendieses Formats waren diese Fragen für mich in meiner Verortung als Forscher und im Hinblick auf die Einnahme einer kritischen Distanz zu den Dynamiken und Altersgruppen im Workshop zentral. Sie sollten mich neben dem sich als virulent erweisenden Topos der Reinszenierung in ungeahnter Intensität in der teilnehmenden Beobachtung nachfolgender Workshops begleiten.

6.5 Aktive Medienarbeit und »Herauskitzeln«: »Filmend auf Reisen«

Im April 2018 hatte ich die Möglichkeit, in der süddeutschen Stadt Adelshügel beim Workshop-Format »Filmend auf Reisen« zugegen zu sein, das Jugendlichen mit Fluchterfahrung über das Medium Film eine Stimme verleihen wollte. Das Projekt entstand aus einer Leistungsvereinbarung zwischen der Stadt Adelshügel und einem lokalen Medienbüro. Die Finanzierung für das Workshop-Format war verstetigt. Seit 2017 findet das Format circa zwei Mal jährlich statt. Es wurde erst nach den Ereignissen des Sommers 2015 etabliert. Die Entscheidung, das Projekt in das Sample der zu untersuchenden Formate miteinzubeziehen, resultierte somit aus der Intention, den Workshop »Filmend auf Reisen« als konkretes Fallbeispiel für eine direkte Reaktion auf die Migrationsbewegungen nach Deutschland seit 2015 heranzuziehen. Die zuvor untersuchten Formate waren allesamt bereits Jahre vor dem »langen Sommer der Migration« initiiert worden.

Bei einem ersten Treffen im Medienbüro lernte ich Natascha, die damalige Leiterin der Medienstelle, kennen. Sie beschrieb den Ansatz, dem die Arbeit der Medienstelle folgt, als handlungsorientierte Medienpädagogik. »Aktive Medienarbeit« war zudem ein Begriff, der immer wieder fiel. Während unseres Kennenlernens zeigte sich Natascha an meinen bisherigen Erfahrungen mit Workshop-Formaten interessiert. Bei der Zusage des Termins für den Workshop und meiner Teilnahme daran fragte sie zudem, ob sie mich »auch als aktiven Helfer« einplanen könne. Ob und inwieweit Christine – Medienpädagogin, Mitarbeiterin an der Medienstelle und die eigentliche Leitung des Workshop-Projektes – den Wunsch nach einem aktiven Helfer teilte, blieb vorerst offen: Sie war beim Gespräch mit Natascha nicht anwesend. Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl hatte Christine mich am ersten Tag des Workshops mehrfach gebeten, eigene Impulse zurückzuhalten und vor allem bei der Themenfindung des Films möglichst wenig einzugreifen. Christine ist ausgebildete Kultur- und Medienpädagogin und bezeichnete ihr Studium und die Aneignung entsprechender pädagogischer Methoden – gepaart mit persönlichem Interesse an der Arbeit mit Jugendlichen und einer Vorliebe für audiovisuelle Medien – im Gespräch als zentral für ihre Tätigkeit:

»ich habe tatsächlich Medienpädagogik auch studiert, angefangen mit Kultur- und Medienpädagogik in meinem Bachelor, und in meinem Master habe ich einen Schwerpunkt auf Medien in der Bildung, also Bildungsmedien gemacht. Ehm [...] genau, ich hab mich selber eigentlich schon immer für Medienthemen interessiert, vor allem im Bereich im Bereich Film und Fotografie [...] ehm [...] hab selber auch Filme gemacht und gerne fotografiert, und fand es dann ganz toll, dass man sowas auch studieren kann, mit nem pädagogischen Kontext, hab nen guten Draht zu Kindern und Jugendlichen, ehm [...] das macht mir Freude mit denen zu arbeiten, und aus denen was rauszukitzeln, ehm, was man vielleicht in

der normalen [...] normalen pädagogischen Arbeit nicht immer rauskitzeln kann, also die Arbeit über ein Medium finde ich eigentlich dann immer ganz spannend. Weil man an [...] an viele Dinge rankommt, an die man halt sonst vielleicht nicht rankommt.« (Christine, Absatz 4)

Audiovisuelle Medien begreift Christine demnach als Destillationsmittel für Erfahrungen und Empfindungen der Jugendlichen, die in »herkömmlicher« pädagogischer Arbeit nicht zugänglich seien. Fred Schells Konzept einer (von Natascha als Leitmaxime deklarierten) handlungsorientierten Medienpädagogik vertritt »die Zielvorstellung von Menschen, die als Individuum selbstbestimmt sind und als gesellschaftliche Subjekte die Zwänge, die ihre Autonomie verhindern, erkennen und an deren Beseitigung arbeiten können.«²³ Formulierungen wie »rauskitzeln« oder »rankommen« weisen eher auf ein konträres Verständnis der Teilnehmer²⁴ als hilfsbedürftig und unselbständig hin. Diesen sich nach Stefan Dünwald andeutenden »problematisierenden und pädagogisierenden Umgang mit den Fremden«²⁵ galt es im weiteren Verlauf der Projektuntersuchungen genauer zu beschreiben.

Insgesamt nahmen fünf Jugendliche aus Afghanistan, Syrien, Sierra Leone und Nigeria/Ghana im Alter zwischen 16 und 18 Jahren in ihrer Freizeit am Workshop teil. Die Teilnahme war für alle Jugendlichen mit einer Ausnahme freiwillig: Amis-sah, der zum Zeitpunkt des Workshops im Jugendzentrum Sozialstunden abzuleisten hatte, konnte durch die Teilnahme am Workshop die Anzahl seiner Arbeitsstunden reduzieren. Er erwähnte im Kontext des Workshops jedoch nicht, dass seine Teilnahme verpflichtend und als Ersatz für gemeinnützige Arbeit angerechnet wurde. Er schien die Kompetenzen, die ihm seine Deutschkenntnisse auf muttersprachlichem Niveau boten, sichtlich zu genießen. Amissah übernahm mit großer Vorliebe zentrale Positionen und Aufgaben besonders vor der Kamera, indem er sprachliche Fehler der anderen Teilnehmenden darstellte oder korrigierte. Ermächtigung und Teilhabe für migrantisierte, intersektional diskriminierte, aber nicht-fluchterfahrene Jugendliche zu eröffnen, stellte sich als *Hidden Agenda* des Workshops heraus: Durch die Begegnung mit fluchterfahrenen Jugendlichen im Rahmen des Workshops sowie der gemeinsamen kreativen Arbeit mit und am Medium Film unter pädagogischer Begleitung war es Amissah möglich, eigene Stärken zu erkennen, sich aktiv in Begegnungen zu involvieren und aus dem Stigma des Ableistens von Sozialstunden herauszutreten.

23 Schell 2009, 9.

24 Da es sich bei den Teilnehmenden ausschließlich um männliche Jugendliche handelte, werden nachfolgend die Teilnehmer allein in der männlichen Form benannt.

25 Dünwald 2006, 50.

6.6 Empathie und filmische Begegnungsräume: »Macht & Internet!«

Aus der Zusammenarbeit zwischen einer Filmakademie und einem gemeinnützigen Verein speiste sich das fünfte, in dieser Arbeit untersuchte Projekt, das im Jahre 2015 entstand. Auf der Website von »Macht & Internet!« wird das Projekt ebenso wie das weiter oben bereits vorgestellte Workshopformat »Lesebrille« sprachlich basierend auf binären Differenzkategorien konstruiert und beschrieben als

»[...] ein Filmprojekt von Jugendlichen mit und ohne Fluchtgeschichte. Auf Initiative unserer ehemaligen Präsidentin [...] [Name] schaffen wir die Voraussetzung, dass Jugendliche mit und ohne Fluchtgeschichte miteinander in Kontakt kommen. [...] Die intensive Arbeit an einem gemeinsamen Film baut Brücken, schafft Vertrauen und ermöglicht den Jugendlichen sich auszutauschen. Sie beschäftigen sich mit Themen aus ihrem Alltag, die sie miteinander verbinden. Das gemeinsame Filmemachen stärkt Medien- sowie Sozialkompetenz und fördert die Teamfähigkeit – auch über die Projektwoche hinaus.«

Alltag wird als gemeinsamer Aspekt sowie gleichzeitig als Pool von Themen dargestellt, auf deren Basis Verbindungen und Kontakte entstehen können. Filmische Arbeit wird als intensiv beschrieben und, basierend auf dieser Intensität, als brückenbauend und Vertrauen schaffend hervorgehoben. Da sich das alltägliche Erleben von sprachbasierter Diskriminierung im Rahmen des persönlichen Alltags in Deutschland, wie im Zitat oben gezeigt, als implizite Themen und Ansprüche herauskristallisierten, stellte sich besonders der explizite Verweis auf Alltag als verbindendes Element zweier als different konstruierter Gruppierungen von Jugendlichen (»mit und ohne Fluchtgeschichte«) als bedeutsam heraus. Auch seit der Erneuerung der Kulturanthropologie zum Vielnamensch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts etablierte sich das Alltägliche als *der* zentrale Gegenstand ihrer Forschung.²⁶

Zwischen 2015 und 2021 organisierte Elisabeth als Leitung mehrere Projektwochen pro Jahr, deren Frequenz tendenziell stark anstieg. Dies sei vor allem abhängig von der immer wieder neu zu organisierenden Finanzierung durch das Einwerben von Projektgeldern, so Elisabeth. Eine verstetigte Finanzierung hatte das Projekt trotz mehrfacher Auszeichnungen noch nicht erreichen können. Besonders wichtig sei Elisabeth die Empathie ihrer Mitarbeiter*innen gegenüber den Teilnehmenden. Wie oben zitiert, machte Elisabeth zudem klar, wie zentral sie sich selbst in »ihrem« Projekt verortet: Für methodische und didaktische Hilfestellungen sah sie besonders sich selbst als qualifiziert an. Diese zentrale Position der Person Elisabeth und ihrer Qualifikationen kam immer wieder als essentielles Element des von ihr geleiteten Projekts zum Tragen. Aus diesem Grund erhält Elisabeth in den

26 Vgl. Bausinger 1991.

Beschreibungen des Projektes »Macht & Internet!« auch einen größeren Raum verglichen mit den Teilnehmenden und anderen Mitarbeiter*innen des Projektes. Im Verlauf der teilnehmenden Beobachtung stellte sich ihre präsenste Position jedoch als Einschränkung sowohl für Elisabeths Mitarbeiter*innen als auch für die Teilnehmenden heraus.²⁷

Die von mir besuchte Projektwoche fand im September 2018 statt. Neben angehenden Abiturient*innen befanden sich unter den insgesamt ungefähr 25 Jugendlichen auch Schüler*innen aus Berufs-Qualifikations-Lehrgängen und sogenannten Integrationsklassen aus Ländern wie Albanien, Afghanistan, Bosnien, der Republik Moldau, Irak, Syrien und der Ukraine. Da sich die Jugendlichen anstelle des Schulbesuchs für die Teilnahme an der Projektwoche entscheiden konnten, war die Teilnahme verpflichtend. Mein Zugang zum Projekt als Forscher gestaltete sich über einen Zeitraum von circa eineinhalb Jahren aus terminlichen Gründen problematisch. Elisabeth zeigte sich stets offen für meine Anliegen und Fragen, empfahl mir Kongresse und Veranstaltungen und lud mich immer wieder zu Projektwochen ein. Diese folgten einem standardisierten Ablaufplan, den Elisabeth im Vorfeld bereits festgesetzt hatte. Zudem hatten vor der Projektwoche bereits Besprechungen stattgefunden, in denen das Vorgehen in den einzelnen Gruppen durch konkrete inhaltliche Vorgaben und Zielsetzungen festgelegt wurde. Besonders aufgrund des begrenzten Zeitfensters und der heterogenen Zusammensetzung erschien es Elisabeth besonders wichtig, stets die Zügel des Geschehens in der Hand zu halten und möglichst wenig dem Zufall oder gar der Entscheidungsmacht ihrer Mitarbeiter*innen zu überlassen.

6.7 Langfristige Teilnahme und Beziehungen im Feld: »Filmflucht«

Es hatte sich mittlerweile angedeutet, dass die Workshops aufgrund ihrer kurzen Zeitfenster oftmals sehr engmaschig gestrickten, zeitlichen und inhaltlichen Strukturierungen unterlagen. Diese Strukturierungen fußten teils auf den Vorstellungen der Durchführenden, teils auf den Vorgaben machtvoller, externer Akteur*innen. Hieraus resultierend entstanden oftmals Zugzwänge und Anspruchshaltungen, die sich virulent auf den Prozess sowie das Produkt filmischen Schaffens auswirkten. Zwar war es mir möglich, besonders im Rahmen der explorativen Feldphase aufgrund der langen Postproduktions- und Montagephase nachhaltige Beziehungen zu den Teilnehmer*innen so wie Lisa als Leiterin und Koordinatorin zu etablieren, die zum Teil bis heute fortbestehen. Es stellte sich allgemein jedoch als schwierig heraus, die Teilnehmenden im Nachklang an den Workshop längerfristig zu begleiten, um beobachten zu können, wie sich mediale Alphabetisierung,

27 Siehe hierzu Kapitel 8.7.

Selbsterfahrung, Sichtbarkeit und interkulturelle Begegnung auf den Alltag der Jugendlichen auswirkten. Als sich daher im Juli 2019 die Möglichkeit auftat, Teil eines mehrjährig angelegten Projektes in Form ehrenamtlicher Mitarbeit zu werden, war dies eine große Chance für längerfristigen Begleitungen.

Im Rahmen einer universitären Veranstaltung lernte ich einige Mitglieder des Organisationsteams eines besonderen Filmfestivals kennen: Hier wählen die ausschließlich fluchterfahrenen Kurator*innen jährlich Filme aus ihren Herkunftsländern aus, anhand derer sie einem interessierten Publikum Einblicke in deren ehemalige Heimat eröffnen wollen:

»[...] *Filmflucht* ist ein Festival mit Filmen aus der Heimat von in [...] [Mörven] lebenden, geflüchteten jungen Menschen. Das Festival wird von Kurator*innen mit Fluchterfahrung, unterstützt von Fachleuten aus den Bereichen Festival und Medien, gemeinsam gestaltet.«

Nach meiner Interessensbekundung am Projektformat »Filmflucht« luden mich Kadir und Andrej, zwei Kuratoren des Festivals und gleichzeitig für dessen Öffentlichkeitsarbeit zuständig, zu ihrem nächsten Planungstreffen ein. Neben den jugendlichen Teilnehmer*innen fielen mir jedoch einige Anwesende in mindestens meinem Alter auf, die anscheinend schon seit einigen Jahren Teil des Teams waren. Besonders die jugendlichen Kurator*innen wurden aus lokalen Bildungsinstitutionen akquiriert. Im Gegensatz zu den ›alten Hasen‹ des Kernteams waren sie oft nur für ein Jahr als Kurator*innen des Festivals aktiv. Wie sie mir in persönlichen Gesprächen verrieten, hielt sich ihr Interesse am Medium Film zu Beginn ihrer Involvierung in das Festival eher in Grenzen. Für sie zählte die gemeinschaftliche Begegnung mit Gleichgesinnten und die projektbezogene Zusammenarbeit, in deren Rahmen sich über die Jahre neben inhaltlichen Erfolgserlebnissen und einer preisgekrönten Entwicklung des Festivals auch tiefe Freundschaften etabliert hatten. Für Kadir war das Festival und die sozialen Kontakte der Hauptgrund, warum er von einem circa 40 Kilometer entfernten Ort in die Stadt Mörven zog, in der das Filmfestival jährlich stattfindet. Aufgrund seiner persönlichen Beziehungen zum Personal des ausrichtenden Medienzentrums hatte er zudem eine Berufsausbildung in der Einrichtung begonnen.

Die Finanzierung des Festivals hatte sich aufgrund der positiven öffentlichen Resonanz, der verliehenen Preise und der resultierenden, prestigeträchtigen Aufmerksamkeit in einem positiven, wenn auch nicht ganz problemfreien Ausmaß verstetigt: So ließen es sich die finanzierenden Einrichtungen nicht nehmen, Kontinuität in der Ausrichtung des Festivals bei den koordinierenden Mitarbeiter*innen des Dachverbandes einzufordern. Da sich die Situation der in Deutschland ankommenden Menschen eher in eine Richtung des dauerhaften Bleibens und Sich-Einrichtens entwickelt hatte, wollte das Team sich dementsprechend auch in der Ausrichtung des Festival-Themas aufstellen. Es erwog sogar eine Namens-

änderung, um diese Adjustierung an die dynamische Alltagswirklichkeit fluchterfahrener Menschen auch nach außen hin zu verdeutlichen. Hiervon rieten die geldgebenden Stellen der Stadt Mörven mit Verweis auf den mittlerweile großen Bekanntheitsgrad des Festivals und seiner Funktion als preisgekröntes Aushängeschild integrativer Filmprojekte lokaler Initiativen jedoch ausdrücklich ab. Das symbolische Kapital, welches das Projekt mittlerweile durch die Ansammlung von Preisen, die immer größere Reichweite, die wachsende Bekanntheit sowie die öffentliche Aufmerksamkeit in lokalen Medien gesammelt hatte, wurde nun zwar deutlich wertgeschätzt; als Schattenseiten des Ruhms und der Popularität des Projektes wurden jedoch bisher mäßig achtsame Geldgeber*innen auf die Reichweite des Projektes aufmerksam. Sie begannen, eigene Interessen und Bedingungen an die Finanzierung des Formats zu knüpfen: Anstatt dynamische Tendenzen des Wandels und der Anpassung an die mittlerweile in Mörven angekommenen Kurator*innen und daraus resultierenden, neuen Themen zu unterstützen, sprachen sich die finanzierenden Stellen eher für eine Beibehaltung und weitere Fokussierung des Themas Flucht aus.

Einige Mitglieder des Kernteams der ›alten Hasen‹ hatten in ihren Herkunftsländern einschlägige Vorerfahrungen im Bereich des Filmmachens gesammelt. Sie waren zum Teil sogar professionell ausgebildete Regisseur*innen, Filmemacher*innen oder Kameramänner/-frauen. Sie hatten sich auch mit der Erwartung, selbst wieder filmisch aktiv zu werden, im Projekt-Team eingefunden. So wurden 2018 Stimmen laut, die die Formierung einer aktiven Filmproduktions-Gruppe unter der Schirmherrschaft des etablierten Festival-Projektes forderten. Die Mitglieder dieses organisch gewachsenen Nebenprojektes realisierten gemeinsam eigens erdachte Filmprojekte wie Trailerdrehs für das Festival oder satirische Aufarbeitungen alltagsrassistischer Erfahrungen der Teilnehmenden.

Insgesamt war ich über den Zeitraum von ungefähr acht Monaten zu mehreren Planungstreffen, zwei separaten Dreharbeiten sowie zwei pandemiebedingten Online-Meetings zugegen. Hierbei übernahm ich verschiedene Aufgaben im Rahmen wie Licht- und Kameraassistent, Besorgungsgänge für Requisiten zum Dreh oder beteiligte mich an den konzeptuellen Diskussionen zur Planung der Dreharbeiten.

6.8 Zwischenfazit

Im Verlauf des dieser Arbeit zugrundeliegenden, ethnografischen Forschungsprozesses kamen wie gezeigt verschiedene thematische, inhaltliche und methodische Aspekte zum Tragen: Besonders im Kontext der explorativen Phase des gemeinsam mit Lisa organisierten Workshops »Wie vernetzt seid ihr?« standen das Ankom-

men im und das Lernen vom Feld,²⁸ das Sich-Vertraut-Machen mit Begrifflichkeiten und Abläufen sowie die Vor- und Nachbereitung des Formats im Zentrum. Ich lernte, dass die performative Darstellung und Inszenierung des eigenen Vorhabens bei der Abfassung des Förderantrages hinsichtlich der Finanzierung des Formats eine wichtige Rolle spielten. Aspekte der Finanzierung stellten sich für mich als delikates Hinterbühnen-Vorhaben bei der Organisation beinahe aller untersuchten Projektformate dar. Hieraus resultierend stellte ich fest, dass eine deutliche Prekarisierung des Feldes kultureller Produktion von FluchtMigration vorzuherrschen schien: Prekäre Förderungs- und Finanzierungssituationen wiesen mich »auf die relationalen, vielschichtigen, partizipativen und flüchtigen Formen der Organisation von Dominanz«²⁹ hin.

Die Frage nach der Wahl des Equipments, das zum Dreh herangezogen wurde, erschien deutlich relevanter als angenommen. Zudem fand eine Neufokussierung auf die Organisator*innen und zugleich weg von fluchterfahrenen Jugendlichen statt: Besonders hinsichtlich der Durchmachtung, Formatierung und Strukturierung des Feldes kultureller Produktion fluchtmigrantischer Repräsentationen halten sie einflussreichere Positionen inne. Somit sind sie auch von größerer Bedeutung als die Jugendlichen im Workshop selbst. Fragwürdig erschien die Perspektive auf den Selbstaussdruck durch Filmemachen, die umfassendere Barrierearmut als sprachbasierte Ermächtigungsprojekte versprechen sollte: Wie weiter oben dargestellt, gehe ich in dieser Arbeit davon aus, dass Filme semiotisch als textliche Systeme les- und deutbar sind. Genauso wie sprachbasierter Ausdruck erforderte auch filmisches Sich-Artikulieren eine Alphabetisierung und somit immer eine Anpassungsleistung der Teilnehmenden an bestehende syntaktische und kompositorische Gegebenheiten. Diese Anpassungsleistung mussten die Teilnehmenden erbringen, um den Rahmenbedingungen und Vorgaben des Workshop-Formats zu genügen, an dem sie teilnehmen.

Im zweiten Feldaufenthalt achtete ich darauf, eine möglichst große Kontrastierung zu meiner ersten Fallstudie zu erreichen: Die Koordinator*innen und federführenden Organisator*innen sollten nicht weiblichen Geschlechtes sein. Zudem war es mir wichtig, dass keine Gelder zur Durchführung des Workshops beantragt werden mussten, sondern sich im Idealfall die Geldgeber*innen an die Durchführenden mit Angeboten zur Zusammenarbeit wandten. Nachdem Lisa sich besonders auf integrative Konzepte berufen hatte, sollten konzeptionell nun Alternativkonzepte wie Inklusion zum Tragen kommen. Zudem sollte nicht länger das Alltagsgerät Smartphone mit seinen Kameras als Werkzeug im Mittelpunkt der Dreharbeiten stehen, sondern der für die Jugendlichen weniger banale und außeralltägliche Aktant der (semi-)professionellen Filmkamera. Durch diese Erwä-

28 Vgl. Gajek 2014.

29 Dimitrova, Egermann, Holert et al. 2012, 25.

gungen beabsichtigte ich, eine möglichst breite Streuung meines Samples zu erreichen. Die Wechselwirkungen und Verknüpfungen zwischen Organisator*innen, Geldgeber*innen, Veranstaltungsort und den Teilnehmer*innen entsendenden Institutionen wie Schulen oder Unterkünften wurden so in ihrer Komplexität und Heterogenität beschreibbarer. Es zeichnete sich zudem im zweiten Feldaufenthalt ab, dass sich die Durchführenden nicht scheuten, mich aufgrund meiner Expertise mit gewissen Aufgabenbereichen zu betrauen. Hieraus ergab sich die besondere Notwendigkeit, aufgrund von eigenem Vor- und Expert*innenwissen auf Nähe und Distanz zum Feld und seinen Akteur*innen zu achten.

Die Problematik einer heterogenen Teilnehmer*innenschaft, die unter das enge Netz des Fluchtbegriffes subsummiert sowie bisweilen allzu homogen imaginiert und somit konsequent reduziert wurde, wirkte sich ebenfalls auf das Workshop-Geschehen hinsichtlich von Konfliktpotenzialen innerhalb der Teilnehmer*innenschaft aus. Im weiteren Verlauf der Forschung stellten sich Akte der Reinszenierung bestehender literarischer Werke auf der einen sowie real erlebter Szenen linguizistischer Alltagsdiskriminierung auf der anderen Seite als bedeutsam heraus: Machtvolle Kulturinstitutionen instrumentalisierten Workshop-Formate mit fluchterfahrenen Jugendlichen, um eigenen Diversitätsansprüchen gerecht zu werden: Deutsche Schülerinnen trafen auf fluchterfahrene, männliche Jugendliche; gleichzeitige, super-diverse³⁰ Mehrfachzugehörigkeiten³¹ wurden jedoch programmatisch ausgeblendet. Limitierenden Faktoren versuchten die Workshop-Leiter*innen oftmals entgegenzutreten, indem sie deregulierende Positionen einnahmen und als zu stark empfundene Strukturierung durch Formatvorgaben durch offene, lockere Formen der Begegnung zu kompensieren versuchten.

Hinsichtlich der Rolle, die medienpädagogische Methoden in den einzelnen Workshops spielten, wurde ebenfalls ein Spannungsfeld beobachtbar: Zwischen theoretischen Handlungsmaximen medienpädagogischer Grundlagenliteratur und der Alltagspraxis der Medienpädagogik taten sich Widersprüche auf. Diese ließen auf einen problemfokussierten Umgang mit den fremden Anderen seitens einer Pädagogik schließen, deren Anspruch die Integration fluchterfahrener Jugendlicher sein soll.³² Besonders sozialintegrative Aspekte einer Involvierung der in Deutschland geborenen Teilnehmer*innen, die im Kontext interkultureller Begegnung als schablonenhaftes Gegenstück konstruiert und imaginiert wurden, nahmen Projektformate kaum in den Blickwinkel. Es deutete sich also ein gewisser Pragmatismus in der Praxis des audiovisuellen Ermächtigens von

30 Vgl. Ghorashi 2017; Vertovev 2007.

31 Vgl. Scheer 2014.

32 Dünwald 2006, 50.

Seiten pädagogischer Akteur*innen an, die qua Formatierung von auf interkulturelle Begegnungen abzielenden Workshops einen »Griff nach dem Fremden«³³ praktizieren.

Neben der spezifischen Konstellation aus Akteur*innen spielten also auch die unterschiedlichen Intentionen der Beteiligten sowie deren Mittel zur Durchsetzung ihrer Interessen zentrale Rollen. Thematische und inhaltliche Vorgaben sowie eigene Interessen im finalen Film oftmals nur im Abspann erwähnter, des Weiteren unsichtbarer, jedoch machtvoller Akteur*innen kristallisierten sich als virulent hinsichtlich der Herstellung von Sichtbarkeit subalternen Teilnehmer*innen am Workshop heraus.

Sowohl hinsichtlich des Ziels der medialen Alphabetisierung als auch der Auswahl von Themen mit ebendiesem Ziel erschien Alltag als Pool von Anhaltspunkten zur gemeinsamen filmpraktischen Arbeit. Erlebnisse der Diskriminierung und Ausgrenzung im Alltag stellten zentrale Schwerpunkte bei der Themenwahl dar. Deren Benennung und Aufarbeitung wird – so zeigen verschiedene Vorarbeiten – in institutionalisierten Bildungsformaten allerdings zu wenig oder gar überhaupt kein Raum eingeräumt.³⁴ Hieraus resultierend artikulierten Koordinierende Selbstverständnisse in den durch sie betreuten Formaten als außerschulische Bildungsorte. Der Anspruch, institutionalisierte Rassismen in Bildungsinstitutionen auffangen zu wollen, um sie gemeinsam mit den Jugendlichen in filmpraktischer Arbeit thematisieren und dekonstruieren zu können, wurde laut. Erneut stellte sich hierbei ein dichotomes Verständnis des Fremden und des Bekannten, sowie ein problematisierender Blick auf Jugendliche mit Fluchterfahrung als einschränkend heraus. Sozialintegrative Wirkmechanismen der filmpraktischen Arbeit auf Teilnehmer*innen *ohne* Fluchterfahrung erschienen wenig bedeutsam, da das Hauptaugenmerk auf den per se als defizitär angenommenen Jugendlichen *mit* Fluchterfahrung lag.

Besonders bei der teilnehmenden Beobachtung des letzten, beschriebenen Projektformates, in dessen Kontext eine längerfristige Teilnahme an Aktivitäten über mehrere Monate hinweg möglich war, eröffneten sich mir Einblicke in die nachhaltige Etablierung von Beziehungsgeflechten zwischen Teilnehmenden und koordinierendem Personal. Diese Beziehungen, die sich auf unterschiedlichen Sphären beruflichen und privaten Lebens der Akteur*innen entwickelten, sind ein nachhaltiger Effekt gemeinsamer filmpraktischer Arbeit. Zudem wurden hinsichtlich der Einflussnahme von geldgebenden Akteur*innen im Verlauf des Projektes dynamische Veränderungen beschreibbar. Auch selbstbestimmte, humoristische und satirische Formen der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Alltagsrassismen, die quasi organisch aus Initiativen der Teilnehmenden erwachsen waren,

33 Vgl. Dünnwald 2006.

34 Vgl. Binder 2004; Häußermann 2006; Wellgraf 2018.

konnten im Rahmen des Langzeitprojekts entstehen. Die Zusammensetzung der einzelnen Akteur*innen-Ensembles des längerfristigen Projekts deutete sich als fluide und heterogen an: Neben den beiden Gruppierungen der Teilnehmenden und der Betreuenden beanspruchte eine dritte Gruppe das Feld der kulturellen Produktion von FluchtMigration in filmpraktischen Projekten: die ›alten Hasen‹, seit Jahren regelmäßig anwesende und teilnehmende Akteur*innen, denen eine wichtige Mittler*innenposition zwischen Personal und neuen Teilnehmenden zukam.

7. Anspruchshaltungen und Zielsetzungen untersuchter Projekte

»Es [das Workshop-Format] muss ziemlich viel vereinigen, und das [...] heißt man hat da irgendwie viele verschiedene Ansprüche unter einen Hut zu bringen: Es gibt da ein Museum, es gibt da [...] nen Medienkünstler, der da dabei ist, und es gibt da ne pädagogische Komponente, und es gibt da eventuell noch ein Thema, was man da noch so drauf setzt, was aber im besten Fall mit [der organisierenden, finanzierenden Institution], und mit allen anderen Sachen eben zusammenhängen sollte, und der Anspruch ist natürlich ziemlich hoch.«

Theodor, Absatz 16

7.1 Integration, Interkultur, Inklusion – begriffliche Sondierungen

Integrationsangebot, Integrationsfähigkeit, Integrationspotenzial, Integrationsgeschwindigkeit, Integrationsregeln, Integrationsprozess, Integrationskurs, Integrationsamt, aber auch Integrationsdilemma, Integrationsunwille, Integrationsproblematik, Integrationszwang – wie nur wenige Worte der deutschen Sprache erfreut sich die Integration seit einigen Jahren einer enormen Konjunktur im alltäglichen Sprachgebrauch. Ihre Umsetzung erscheint jedoch ebenso utopisch wie dystopisch. Folglich wird sie in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten wie Politik, Wissenschaft, Pädagogik und den Medien immer kontroverser diskutiert. Neben diesen theoretischen Debatten findet Integration als mal mehr, mal weniger griffiges Konzept auch praktische Anwendung. Der Soziologe Rainer Geißler merkt hierzu treffend an, dass es angesichts der konstant hohen politischen Relevanz des Konzeptes nicht verwunderlich sei, dass die eigentliche Bedeutung des Begriffes höchst umstritten, gar umkämpft sei, »sowohl in der

Politik als auch in der Wissenschaft.«¹ Für den Begriff der Integration kann also, obwohl oder gar, weil er in aller Munde ist, keine allgemeingültige Definition Geltungsanspruch erheben.

Mit Integration meine ich im Rahmen dieser Arbeit, der Migrationssoziologin Annette Treibel folgend,

»die Eingliederung einer kleineren Gruppe in eine größere, ältere etablierte Gruppe [...]. Bei diesem Verständnis kommt es entscheidend darauf an, dass die neue, ›andere Gruppe‹ als untergeordnet gilt und sich an das Reglement der älteren Gruppe anpassen soll. Wer fordert ›Die sollen sich integrieren!‹, geht davon aus, dass er selbst zu der größeren Gruppe gehört, einer kollektiven Einheit.«²

Dieses Verständnis von Integration als Absorption oder Assimilation³ einer problematisierten Kleingruppe in eine idealisierte Großgruppe wurde im Laufe der vergangenen Jahrzehnte vielfach kritisiert. Laut dem Migrationsforscher Mark Terkessidis sei der Begriff der Integration durchdrungen »von willkürlichen und verallgemeinernden Normvorstellungen [...], die auch die ›deutsche‹ Gesellschaft nicht erfüllt.«⁴ Er unterliege somit einer gefährlichen Doppelmoral. Terkessidis nimmt zudem in seiner Kritik Bezug auf konstruierte Kategorien wie dem »muslimischen Jugendlichen.«⁵ Sie müssen, so Terkessidis, oft als *Umbrella Terms* für viele heterogene Gruppen unterschiedlicher Herkunft mit sehr vielfältigen Ansichten zu Themen wie Antisemitismus, Homosexualität und Frauenrechten herhalten. Terkessidis empfiehlt daher einen paradigmatischen Wechsel weg von dem essentialistischen Verständnis einer dominanten Kultur, in die es die subalternen Kulturen zu integrieren gilt, hin zu einem barrierefreien Raum, in dem

»die Vielheit, deren kleinste Einheit das Individuum als unangepasstes Wesen ist, als Bündel von Unterschieden [möglich ist]. Die Gestaltung dieser Vielheit muss für dieses Individuum einen Rahmen schaffen, in dem Barrierefreiheit herrscht und es seine Möglichkeiten ausschöpfen kann.«⁶

Zugehörigkeiten zu nationalen oder religiösen Gruppierungen, die – wie oben dargelegt – in ihrer Homogenität und Uniformität imaginiert werden, nicht aber super-diversen, soziokulturellen Realitäten entsprechen und als grundsätzliche Problematik die Hierarchie zwischen dominanter und subalternen Kultur reproduzie-

1 Geißler 2005, 46.

2 Treibel 2015, 33.

3 Vgl. Esser 2001.

4 Terkessidis 2010, 41.

5 Terkessidis 2010, 124.

6 Terkessidis 2010, 126.

ren, sollen hier keine zentrale Rolle mehr spielen. Laut der Migrationssoziologin Anna Amelina habe das Inklusionsprinzip im Gegensatz zu Integrations- und Assimilationskonzepten das Potenzial, »die Dichotomie zwischen ›Mehrheitsgesellschaft‹ und eingewanderten ›Minderheiten‹ konzeptionell [...] [zu überwinden].«⁷ Bleiben aber unter dem Deckmantel des Pluralismus und der Heterogenität nicht doch auch versteckte Hierarchien erkennbar?

Zugehörigkeiten zu großen Meta-Entitäten wie Nationalstaaten oder anderen Ordnungssystemen spielen im Kontext der Inklusion eine weitaus geringere Rolle, als sie dies bei der Integration noch taten, so Amelina:

»Mit dem Inklusionsbegriff finden wir eine geeignete Denkfigur, die weder die Bindung der ›ganzen‹ Individuen noch die der ›ganzen‹ Kollektive an die nationalstaatlichen Container voraussetzt. Dieser in der soziologischen System- und Differenztheorie prominent gewordene Begriff [...] bezeichnet die individuellen Zugangsvoraussetzungen zu den Subsystemen der (Welt-)Gesellschaft wie Ökonomie, Politik, Recht, Wissenschaft, Erziehung, Kunst, Sport, Medien, Medizin usw. Dabei sind nationalstaatliche Grenzen primär nur für das politische System, das intern in Nationalstaaten differenziert ist, relevant. [...] Entscheidend ist [...], dass ein Individuum potentiell über Inklusionsmöglichkeiten in alle Makrosysteme [...] verfügt.«⁸

Barrierefreier Zugang *aller* Individuen zu *allen* Makrosystemen unabhängig von ganzheitlichen, subsummierenden Zuschreibungskategorien wie Nationalität, Religionszugehörigkeit oder Geschlecht stellt also eine zentrale Bedingung der Inklusion dar. Der Philosoph und Rechtswissenschaftler Peter Siller sieht konsequenterweise Exklusion als zentrale Triebfeder gesellschaftlicher Ungleichheit bestätigt, der nur durch inklusive Maßnahmen beizukommen ist:

»Die Beschreibung unserer Gesellschaft erfolgte durch die Brille der Exklusion nicht mehr nach dem bloßen Kriterium der materiellen Unterschiede, sondern nach dem Maßstab des gesellschaftlichen Ausschlusses von zentralen Orten, Netzen und Systemen. Dabei wurde festgestellt, dass der eigentliche Gerechtigkeitskandal unserer Gesellschaft in einem weitreichenden Ausschluss bestimmter gesellschaftlicher Gruppen von entscheidenden öffentlichen Gütern bestehe: Bildung, Arbeit, Gesundheit, öffentliche Räume etc.«⁹

Auch theoretische Definitionsansätze der Inklusion kommen also auch nicht umhin, mit dem Ziel präziser Abgrenzung auf dichotome Kategorisierungen und ge-

7 Amelina 2013, 134.

8 Amelina 2013, 134f.

9 Siller 2015, 25.

gensätzliche Begriffskonzepte wie Exklusion Bezug zu nehmen. Dies kritisierte unter anderem der Erziehungswissenschaftler Hans Wocken:

»Was die Begriffe ›Integration‹ und ›Inklusion‹ also genau beinhalten, ist offen und Gegenstand einer lebhaften und kontroversen wissenschaftlichen Diskussion, die von einem einheitlichen und einvernehmlichen Begriffsverständnis weit entfernt ist. Die terminologische Diskussion ist anarchisch: anything goes. Man kann in der Fachdiskussion alle Positionen finden, von der synonymen Verwendung ›Integration ist gleichbedeutend mit Inklusion‹ bis hin zur scharfen Unterscheidung ›Inklusion ist mehr und anderes als Integration‹.«¹⁰

Obwohl eine begriffliche Neuorientierung viel weniger notwendig ist als inhaltliche Veränderungen in der konkreten Ausführung von inklusiven und integrativen Bestrebungen, werden doch mit dem Begriff der Integration gewisse negative Assoziationen konnotiert. Hubertus Schröer, Geschäftsführer der Interkulturellen Qualitätsentwicklung München, verweist in diesem Zusammenhang

»auf eine vorsichtige und strategisch geplante Neuorientierung von der Integrationsforderung zur Inklusionsbegrifflichkeit, um durch ein neues Verständnis die durch Politik, Medien und Öffentlichkeit als diskriminierend und rassistisch konnotierte Semantik von Integration zu unterlaufen.«¹¹

In den untersuchten Workshop-Formaten und den aus ihnen resultierenden Kurzfilmen wurden oftmals Themen wie der barrierefreie Zugang zu Bildung, Wohnraum, Medien, Sport, öffentlichem Raum oder dem Arbeitsmarkt behandelt. In dieser Arbeit folge ich hierauf basierend der Annahme, dass fluchterfahrene Menschen bereits an Gesellschaft, Kultur und Alltag beteiligt sind, ohne dass es großer integrativer Maßnahmen bedürfe. Die Frage hingegen, wie diese Menschen an den strukturell von Diskriminierungen, Hierarchien und Dichotomien durchmachteten gesellschaftlichen Institutionen – im Falle dieser Arbeit der kulturellen Produktion von FluchtMigration in den mediatisierten Alltagswelten von Medienrezipient*innen – teilhaben und zu selbigen auch aktiv teilgeben können, erscheint nun mehrere Jahre nach dem langen Sommer der Migration dringlicher denn je.

10 Wocken 2009, 205.

11 Schröer 2013, 252.

7.2 Integration und Repräsentation vs. Reflexion und Dekonstruktion

»Wenn aber Repräsentation Wirklichkeitskonstruktion ist und es Gründe und ein Interesse daran gibt, eine herrschende Wirklichkeit anzufechten, dann ist vor allem das Herausstellen der Produziertheit dieser Wirklichkeit notwendige Grundlage der Veränderbarkeit eines herrschenden Status Quo.«¹²

In einer Nachbesprechung unseres gemeinsamen Filmworkshops in Mainberg hatte Lisa beiläufig angemerkt, dass in der Satzung des gemeinnützigen Vereins Filmschule e.V. die »Durchführung von Dokumentarfilm-Workshops zu integrativen Zwecken« als zentrale Absicht der Vereinstätigkeiten artikuliert sei. Wenn ich die Chance hatte, Organisator*innen und Koordinator*innen der besuchten Workshops zu sprechen, waren Begrifflichkeiten wie Integration, Partizipation und Empowerment quasi omnipräsent. Erst bei der Transkription und Kodierung der geführten Interviews fiel mir auf, mit welcher Beiläufigkeit von diesen zentralen Begriffen gesprochen wurde. Sie spielten nicht nur eine essentielle Rolle für das Selbstverständnis, sondern auch – hier im konkreten Fall sogar laut Satzung – für die grundsätzliche Daseinsberechtigung eines als gemeinnützig anerkannten Vereins.

Wie oben dargelegt, galt Integration bereits lange vor den umfangreichen FluchtMigrations-Bewegungen nach Deutschland seit 2015 aufgrund der ihr inhärenten Anpassungserwartungen als problematischer Kampfbegriff.¹³ Trotzdem bezog sich ein Großteil der untersuchten Formate direkt auf den Begriff. Was die einzelnen Projekte und besonders ihre aktiv Ausführenden jedoch mit ihm konzeptionell assoziierten, variierte von Workshop zu Workshop und von Koordinator*in zu Koordinator*in stark. Lisa beispielshalber führte zur Stoßrichtung des ihrem Tun zugrunde liegenden Verständnisses von Integration Folgendes aus:

»Und integrativ heißt, dass vor allem die Leute also einerseits auf der persönlichen, auf der personellen Ebene erfahren, dass diese Gleichheit da ist. Also dass man da irgendwie keine Unterscheidung trifft: ›Du bist ein Junge, du bist ein Mädchen, du kommst aus X oder Y, oder du bist deutsch und du sprichst [...]?[?‹ und so weiter. Sondern dass wir alle gleich sind, und jeder ein Recht darauf hat, seine Geschichte zu erzählen, oder das zu sagen, das zu machen was er will, oder AUCH NICHT zu partizipieren.« (Lisa, Absatz 118)

12 Schaffer 2008, 82.

13 Siller 2015, 29.

Neben Lisa stellt auch Workshop-Leiterin Christine aus Adelshügel einen direkten Bezug zum Begriff Integration in ihren Ausführungen her:

»[...] integrativ, ich glaube schon, dass- wenn du jetzt ne Gruppe hast, mit verschiedenen Geflüchteten, das sind ja auch verschiedene Kulturen- dass da auch etwas passiert, untereinander, dass sie sich auch besser kennenlernen, und beim nächsten Mal, wenn sie sich dann im Jugendhaus treffen, dass sie sich dann die Hand geben und fragen ›hey, wie geht's dir?‹ und so, ja? Also ich glaube du schaffst da schon Kontakte.« (Christine, Absatz 50)

Sowohl Lisas als auch Christines Darstellungen lassen keinen konkreten Bezug zu den hierarchisch geprägten Integrationsverständnissen erkennen, wie Treibel sie in der Mitte der Gesellschaft verortete. Lisa verwies in der Darlegung ihres integrativen Anspruchs vielmehr auf eine individuelle, zwischenmenschliche Mikroebene. Unabhängig von gesellschaftlich konstruierten Kategorien wie Gender, auf die Lisa direkt Bezug nahm, waren ihr besonders Begegnungen auf Augenhöhe wichtig. Ihr Verständnis von grundsätzlicher Gleichheit der Menschen, mit denen sie zu tun hat, sowohl mit als auch ohne Flucht/Migrationserfahrung, bildete für Lisa die Grundlage ihrer Workshops. Christine hingegen hob die Begegnung der fluchterfahrenen Jugendlichen untereinander sowie die Möglichkeit der nachhaltigen Etablierung neuer Beziehungen hervor. Aus ihren Ausführungen war die Wahrnehmung der Gruppe von fluchterfahrenen Teilnehmer*innen als heterogen und super-divers¹⁴ deutlich herauszuhören. Einer vereinheitlichenden und subsumierenden Wahrnehmung ihrer Teilnehmer*innenschaft im Sinne statischer Zugehörigkeitskategorien wie den »muslimischen Jugendlichen«¹⁵ widerspricht sie.

In ihren Positionierungen zum Begriff Integration nahmen Lisa und Christine auf in Deutschland populäre, jedoch nicht mehr zeitgemäß erscheinende Verständnisse von Integration als mehrdimensionale Assimilation¹⁶ keinen Bezug. Besonders die Barrierefreiheit sowohl in der Begegnung der Teilnehmer*innen mit der Gesellschaft als auch untereinander, die sie unabhängig von soziokulturell konstruierten Kategorien wie Gender oder regionalen Zugehörigkeiten anstrebt, erschien für Lisa zentral. Konzeptionell bewegte sie sich hier eher in theoretischen Nachfolgemodellen der Integration, wie der Inklusion oder dem durch den Migrationsforscher Mark Terkessidis geprägten Begriff der Interkultur. »Gestaltung von Vielheit« und »Barrierefreiheit«¹⁷ wurden als zentrale Begriffe genannt, die »Anpassung« der einen an die andere Gruppe, und daraus resultierende Unterordnung ablösen

14 Vgl. Vertovec 2007; Ghorashi 2017.

15 Terkessidis 2010, 41.

16 Esser 2001, 17f.

17 Terkessidis 2010, 41.

sollen. Es deutet sich an, dass sich Lisa und Christine auf einen eigenen, modifizierten, progressiven Integrationsbegriff beziehen. Zudem wird deutlich, dass sich die Integrationsverständnisse der Praktizierenden im Feld nicht mit weitreichend zitierter Fachliteratur und Forschungsarbeiten zum Themenbereich Migration und Integration decken.

Für mich wies dies zudem auf die Eigensinnigkeit und Praxisbezogenheit der Akteur*innen hin: Pragmatismus und die Ausrichtung der eigenen Bestrebungen hin zum handelnden Subjekt stellen sich, basierend auf dem Abgleich von Begriffsbedeutungen, als erste, zentrale Motivationen zur Formatierung der jeweiligen Workshop-Formate heraus. Anstatt sich mit theoretischen Neukonzeptualisierungen zu befassen, füllten Akteur*innen im Feld also begriffliche Hülsen mit neuen, eigenen Bedeutungsinhalten. An die Verwendung dieser Begriffe auf Websites und Vereinssatzungen scheinen sie jedoch immer noch aus Gründen gebunden zu sein.¹⁸ Begriffliche Diskrepanzen zeichnen sich also ab: Auf der einen Seite standen die verschriftlichten, für das gesamte Projekt öffentlich auf Websites, Satzungen und Projektanträgen kommunizierten Anspruchshaltungen und Selbstverständnisse. Auf der anderen Seite artikulierten die Durchführenden im Feld eigene Leitmotive und Handlungsmaximen.

Besonders anhand wissenschaftlicher Publikationen, in denen eine theoretische Auseinandersetzung mit differenzierten Integrations- und Inklusionsverständnissen stattfindet, zeigen sich die Unterschiede zwischen theoretischen Konzepten und praktischer Anwendung deutlich: Unter anderem die Heinrich-Böll-Stiftung schenkte dem Konzept der Inklusion sowie deren Bedeutung für einen neuen gesellschaftlichen Umgang mit Migration, Exklusion, Teilhabe und Barrierefreiheit im Rahmen eines 2015 erschienenen Sammelbandes besondere Aufmerksamkeit. Die Herausgeber¹⁹ beschreiben im einleitenden Kapitel den Anspruch einer inklusiven gesellschaftlichen Praxis darin, »eine Gesellschaft nach Maßgabe für Teilhabegerechtigkeit für alle zu gestalten, Diversität und Pluralität als Fortschritt zu betrachten.«²⁰

Die Produktion von Flucht und Migration im Rahmen hegemonialer, medialer Distributions- und Repräsentationssysteme stellt einen exklusiven Raum eines privilegierten Systems dar. Durch ihre wiederkehrenden Narrativierungen von FluchtMigration und ihren Subjekten als amorphe, bedrohliche Masse in Form von Asylantenströmen und Flüchtlingswellen²¹ konstruierten und konstruieren sie

18 Siehe hierzu etwa Kapitel 8.1 oder 8.7.

19 Da es sich bei allen Herausgebern um Männer handelt, werden sie nachfolgend allein in der männlichen Form benannt.

20 Siller, Schönfelder, Meinefeld et al. 2015, 13.

21 Vgl. Schönhofer 2020.

Fremdheit nach wie vor als bedrohlich und gefährlich. Indem Christine die Teilnehmer*innen als verschiedenen Kulturen zugehörig beschrieb, erkennt sie die Vielheit und Heterogenität der oft vereinheitlichend als »die Flüchtlinge« bezeichnete Personengruppe. Gleichzeitig jedoch reproduziert sie damit unbewusst das Verständnis, das den medial konstruierten Differenzkategorien zugrunde liegt: »wir« und »das bedrohliche, amorphe Fremde«. Wenn sie von »verschiedenen Kulturen«, denen die Jugendlichen zugehörig seien, sprach, versteht Christine Kultur hier als deutlich normativen und essentialisierenden Generalbegriff, »der nicht einzelne, sondern sämtliche menschlichen Lebensäußerungen umfassen soll [...]«. ²²

Die Reflexion medial konstruierter Repräsentationen von Wirklichkeiten nahm in artikulierten Anspruchshaltungen an das eigene Tun im Kontext anderer beforschter Workshops eine zentralere Rolle ein: Marco etwa ist seit mehreren Jahrzehnten als selbstständiger Kameramann in Film, Fernsehen, sowie Werbung tätig. Auf seiner Website beschreibt Marco umfangreich Kenntnisse in verschiedenen Kamera- und Produktionsformaten. Am letzten Tag unseres gemeinsamen Workshops hatten Marco und ich die Möglichkeit, uns in einer der wenigen ruhigen Minuten des sehr turbulenten und lebhaften Workshop-Geschehens etwas ausführlicher zu unterhalten. Auf die Frage, was ihn selbst zu filmpraktischer Arbeit mit jungen Menschen mit Fluchterfahrung motiviert hatte, brachte er seinen professionellen filmischen Hintergrund als Kameramann wieder ein:

»Das Interesse sind zwei Sachen, eines der hauptsächlichen Sachen, einmal eben halt die Vermittlung von Kameraarbeit an die Kinder. Einfach so was eine Einstellung ist und wie man mit ner Kamera umgeht, und wie man auch in einem Film auflösen kann. Und wie man dann eben halt das Ganze sozusagen in Bildern zusammensetzt, dass das eben eine Geschichte wird, und daraus dann vielleicht die Erkenntnis resultiert, dass zweitens, Filme GEMACHT werden, und nicht irgendwie von selber entstehen, sondern da sind immer Leute hinter der Kamera, und vor der Kamera, und an der Seite von der Kamera, und die dann irgendwie was sagen, und das finde ich ziemlich wichtig für die Kinder.« (Marco, Absatz 37)

Marco hob in seiner Aussage besonders den konstruktivistischen Charakter des Filmemachens hervor. In verschiedenen Arbeitsprozessen würden Bilder zusammengesetzt und zu einer Geschichte gemacht. Die Sensibilisierung der jugendlichen Teilnehmer*innen dafür, dass dem Prozess des Filmemachens also auch immer eine Intention innewohnen muss hinsichtlich dessen, was Bilder erzählen sollen, betonte Marco besonders. Wirklichkeit sei also nicht per se abbildbar, sondern werde durch die »Leute« im Film konstruiert, so Marco. Da Realitäten in Filmen konstruierbar sind, werden sie im Rahmen der Medienbildung umgekehrt auch wieder dekonstruier- und reflektierbar. Marco zufolge sei vor allem für junge Menschen

22 Welsch 2000, 328.

diese Reflexion besonders wertvoll, da sich ebendiese in einer viel umfassenderen, tagtäglichen Konfrontation mit medial konstruierten Wirklichkeitsbildern befänden.

Medienbildung und -alphabetisierung erklärte Marco als das Ziel des von ihm koordinierten und durchgeführten Workshop-Formats. Auf den so stark aufgeladenen und deutlich polarisierenden Begriff der Integration verzichteten sowohl Marco als auch der federführende Verein Nachhaltige Jugendhilfe e.V. In der Satzung zum Vereinszweck heißt es:

»Zweck des Vereins ist es, Kinder und Jugendliche mit der Durchführung von Filmprojekten zu fördern, ihre Medienbildung, ihre Kreativität, ihr Verantwortungsbewusstsein, ihre Selbständigkeit, ihre künstlerischen und sozialen Kompetenzen zu stärken, ihre Qualifizierung und ihre Berufsfindung zu unterstützen, Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.«

Im Vordergrund stehen besonders bereits bestehende Kompetenzen, die es zu stärken und zu unterstützen gilt und auf deren Basis Erfolgserlebnisse ermöglicht werden sollen. Marco ging somit anders als die zuvor dargestellten, normativ-theoretischen Integrationsverständnisse nicht von einer Disposition der jugendlichen Teilnehmer*innen aus, der es mit pädagogischen Maßnahmen beizukommen gilt. Marco beschrieb zudem die Kamera als Aktanten, der in den Prozess des Filmemachens in Akteur*innennetzwerken mit Akteur*innen vor, neben oder hinter der Kamera involviert ist. Die Reflexion der Wirklichkeitskonstruktion und -produktion in diesen Akteur*innen-Netzwerken stellte Marco im Gespräch als sein zentrales Anliegen dar. Er bezog sich hierbei vielmehr auf das oben beschriebene, zentrale Konzept einer mediatisierten Alltagswelt. Theoretisch fundiert erscheint sein Ansatz zudem ebenfalls: Die Filmwissenschaftlerin Eva Hohenberger hatte bereits Ende der 1980er Jahre in ihrer Monografie »Die Wirklichkeit des Films« herausgearbeitet, dass sich die Beziehung zwischen Film und Realität komplex und vielschichtig gestaltet: Filme seien wie Texte ebenfalls lesbar und würden sich im Rahmen einer semantischen Beziehung mit den Zuschauer*innen offenbaren.²³

Mediale Alphabetisierung als Projekt einer handlungsorientierten Medienarbeit steht also im Zentrum von Marcos Medienarbeit. Seinen Anspruch sieht er in der Vermittlung eines grundlegenden, filmischen Vokabulars. Ziel hierbei soll sein, es jugendlichen Teilnehmer*innen mit Fluchterfahrung zu ermöglichen, eigene Kompetenzen hinsichtlich der Lesbarkeit ihrer Fremdrepräsentationen über filmpraktische Arbeit an eigenen Filmen zu eröffnen. Wissen und Erkenntnisse entfalten sich in Marcos Verständnis also im Rahmen der Begegnung zwischen Produzent*innen und Rezipient*innen audiovisueller Medien. Darstellungen von gelungener Integration zu präsentieren oder gemeinschaftlich Kritik an missglückter

23 Siehe hierzu Kapitel 4.1.

Integration zu artikulieren, spielte im Gespräch dagegen keine Rolle. Marco wollte vielmehr eine mediale Alphabetisierung forcieren, auf deren Basis dominante und subalterne Darstellungsstrategien sowie Formatierungen von Audiovisionen erkannt, benannt, diskutiert und reflektiert werden können. Dies stellte sich als inhaltlicher Kern der von Marco betriebenen Medienbildung dar.

Audiovisuelle Formate entfalten also unterschiedliche Deutungshoheiten und werden von mannigfaltigen Rezipient*innen – abhängig von ihrer medialen Sozialisierung und Alphabetisierung – auf verschiedenste Weisen interpretiert und wahrgenommen. Diese Erkenntnis ist keine neue für Kultur- und Sozialanthropolog*innen.²⁴ Eine grundlegende Trennung von Bild und Text nach dem Schema der Zugänglichkeit für Rezipient*innengruppen beschreibt Johanna Schaffer hingegen als nur begrenzt zutreffend, denn »diese Argumentationen haben ihren strategischen Ort im Zusammenhang disziplinärer Grenzkämpfe und Bemühungen um exklusive Reservierungen von Arbeitsbereichen.«²⁵

Dass Medienproduktionen, die sich an integrative Bestrebungen koppeln und deren Ergebnisse quasi als Gegenentwurf oder Antidot zu vorherrschenden Repräsentationen verstanden werden sollen, auf ein anderes Publikum abzielen, als dies Formate mit einem dekonstruierenden Anspruch tun, erscheint klar. Laut Schaffer stehen jedoch nicht nur diese verschiedenen Öffentlichkeiten und Publika in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, denn »auch die Begriffe und Beschreibungslogiken, die diese Kontexte produzieren, sind mit asymmetrischen Wertigkeiten aufgeladen.«²⁶ Wie gezeigt, steht hier die Alphabetisierung der Teilnehmenden von Workshops und Projektformaten im Vordergrund. Diese Unterscheidung dient an diesem Punkt der Arbeit einer ersten Sensibilisierung a) für die Bedeutung sich unterscheidender Publika der entstandenen Kurzfilme und b) deren Bedeutung sowohl für Teilnehmende als auch Koordinierende der einzelnen Workshops.

Die Reflexion von Zugängen zu sowie Prägungen und Erreichbarkeiten von bestimmten medialen Formaten für ihre Rezipient*innen benannte Marco als einen zentralen Anspruch der Workshop-Arbeit, dem er sich verschrieben hatte. Kontrastierend hierzu erschien Integration in Marcos Ausführungen, wenn überhaupt, nur unklar umrissen und als die Aktivitäten der beteiligten Akteur*innen schemenhaft prägend. Undeutlich sowie eher nebulös gedacht und definiert ähnelte Integration eher einem Mysterium, das sich der eindeutigen Aussagbarkeit und Erklärbarkeit prinzipiell entzieht und nicht einfach nur eine schwer vermittelbare oder zufällig verschwiegene Information darstellt. Erving Goffman bemerkte zum Mysterium:

24 Siehe hierzu Kapitel 4.2.

25 Schaffer 2008, 47.

26 Schaffer 2008, 117.

»Wie zahlreiche Volksmärchen und Initiationsriten zeigen, ist das Geheimnis, das hinter dem Mysterium steht, oft die Tatsache, daß es in Wirklichkeit kein Mysterium gibt; das wirkliche Problem besteht darin, das Publikum daran zu hindern, dies ebenfalls zu bemerken.«²⁷

Wie Goffmans Mysterium erschien Integration im Feld oftmals unklar definiert und wenig konkret thematisiert, war jedoch stets im Subtext präsent und begleitete die Darstellungen der einzelnen Ensembles organisatorisch und didaktisch federführender Akteur*innen. In Form von selbstartikulierten Zielsetzungen, Selbstwahrnehmungen, Statements und Slogans, wie etwa als »integrativer Medienworkshop, der jugendliche Flüchtlinge und [...] Schülerinnen und Schüler zusammenbringt«, »Integration braucht Begegnung!« oder »Dokumentarfilm-Workshops zu integrativen Zwecken«, rekurrten die einzelnen Workshop-Formate immer wieder auf den nebulösen, an eine höchst emotional gesamtgesellschaftlich geführte Debatte gekoppelten Topos der Integration als Triebfeder für ihre inhaltlichen Bemühungen. Integration wird von den Akteur*innen somit als vage definiertes, angestrebtes, jedoch zugleich utopisches Fernziel mystifiziert. Integrative Medienarbeit lässt sich somit deutlich vom Anspruch der Medialphabetisierung abgrenzen: Während erstere besonders den Anspruch verfolgt, Begegnungen zu forcieren und die Produktion medialer Realitäten anhand praktischer Selbsterfahrung vor und hinter der Kamera reflektieren zu wollen, liegt letzterer vielmehr an einem geradezu subversiven Vorhaben der Dekonstruktion und Renovation hegemonialer, alltäglicher Erzählungen des Medialen.

In diesem Zusammenhang werde ich an dieser Stelle zwei grundsätzlich verschiedene Stoßrichtungen der Anspruchshaltungen von Workshop-Formaten benennen. Sie beide sind, wie gezeigt, Deutungen aus dem von mir gesammelten, empirischen Material. Obwohl diese Formationen handlungsorientierter Medienarbeit einander diametral gegenüberstehen, schließt dies ihre gleichzeitige Erscheinung – mal dominanter, mal subordinierter – nicht aus. Die erste Tendenz werde ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit als *integrativ-repräsentative Anspruchshaltungen* benennen. Hierbei spielt vor allem der Antrieb, integrative Bemühungen einzelner karitativer Institutionen wie Unterkünften, öffentlichen Stellen oder Vermittlungsagenturen als geglückt zu porträtieren, eine zentrale Rolle. Im Sinne eines Repräsentations-Verständnisses nach Stuart Hall ist hier ein konstruktivistisches Vorhaben der Bedeutungsherstellung gemeint:

»In part, we give objects, people and events meaning by the frameworks of interpretation which we bring to them. In part, we give things meaning by how we use them, or integrate them into our everyday practices. [...] In part, we give things meaning by how we *represent* them – the words we use about them, the

27 Goffman 1983 [1959], 65.

stories we tell about them, the images we produce, the emotions we associate with them, the ways we classify and conceptualize them, the values we place on them.«²⁸

Als Faktoren zu nennen sind hier die Rahmung der Workshops durch integrative oder ermächtigende Bemühungen sowie die Formatierung der Kurzfilme durch ein spezifisches Expert*innenwissen über Montage, Filmschnitt oder Kategorien der Einreichung auf Filmfestivals. Hierdurch generiert sich diese bestimmte Bedeutung, die ich im weiteren Verlauf als integrativ-repräsentativ beschreiben werde.

Die zweite Tendenz von Ansprüchen beschreibe ich nachfolgend als *reflexiv-dekonstruierende Anspruchshaltungen*. Sie streben eine kritische Auseinandersetzung der jugendlichen Fluchterfahrenen mit ihrer eigenen Repräsentation in deutschsprachigen Medien und die Artikulation eigener Haltungen und Positionen im medialen Diskurs um FluchtMigration und ihre Akteur*innen an. Wie gezeigt, bedienen sie sich hierfür der medialen Alphabetisierung von Teilnehmenden. Sie beziehen zu diesem Zweck die eigenständige Produktion audiovisueller Medien unter Anleitung und Assistenz der Workshop-Koordinator*innen mit ein. Auf diese beiden modellhaft skizzierten Vorhaben werde ich nachfolgend immer wieder Bezug nehmen, sie exemplifizieren, weiter definieren sowie ihre Gemeinsam- und Gegensätzlichkeiten und auch (Un-)Gleichzeitigkeiten genauer darlegen.

7.3 Workshops als außerschulische Lernorte und »Partnermodell« von Politikunterricht

»How can we react to the announced intellectual disaster, as critique has been absorbed, appropriated and recycled by those who, disingenuously or not, use it to serve their cause, be it denialism or capitalism? How can we cure the ailment of critique?«²⁹

An dieser Stelle sei auf den Unterschied zwischen den Anspruchshaltungen und Wünsche *des Workshop-Personals* auf der einen sowie den Ansprüchen *des Workshops*, die durch bestimmte Konstellationen bedingt sind, verwiesen. Es ist wichtig für das Vorhaben dieser Arbeit, diese beiden Stränge an Ansprüchen getrennt voneinander zu betrachten. Zu diesem Zweck stellte ich in Interviews oft Fragen nach

28 Hall 1997, xix.

29 Fassin 2017, 6.

Zukunftsvisionen und -plänen für die betreuten Workshops. Hierbei zielte ich auf konzeptionelle, inhaltliche und thematische Ausrichtungen der Workshops ab.

Neben Integration, Begegnung und medialer Alphabetisierung nannten Koordinierende von Workshop-Formaten mehrfach politische Bildung als Anspruch. Auf die Nachfrage an Workshop-Leiter Leo aus Brachstiege, welches Themengebiet er sich selbst für ein künftiges Workshop-Format wünsche, fiel ihm die Antwort sichtlich schwer. Nach einigen Momenten der Stille unseres sonst sehr lebhaften Austausches äußerte er schließlich den Wunsch, durch filmpraktische Arbeit eine alternative Form des Politikunterrichts für Schüler*innen anzubieten, die man mit den herkömmlichen Unterrichtsformaten wohl nicht so gut erreichen könne wie durch die Arbeit mit der Kamera:

»Ich finde generell so Demokratie, und so wie gestalten wir eigentlich unsere Gesellschaft, das finde ich total interessant aus persönlicher Sicht, und glaube auch dass da ein total hoher Bedarf ist Projekte zu machen, um Menschen das irgendwie beizubringen. Ich finde halt genauso, wenn ich mir ankucke was in manchen ländlichen Strukturen hier abgeht, das ist auch so weltfremd, dass ich denke da ist das genauso [lacht] notwendig, dass sich die Leute irgendwie damit nochmal anders auseinandersetzen [...] also das finde ich eigentlich nen spannende Themenkomplex: Wie kann man Beteiligung nochmal anders organisieren? Was bedeutet eigentlich Demokratie? Ist Demokratie nur alle vier Jahre zur Wahl gehen, oder heißt das auch sich auf andere Art und Weise in Gesellschaft einzubringen und so weiter. Das sind so Themen wo ich glaube, dass man da über so kreative Formate Menschen auch besser erreicht als irgendwie über Politikunterricht oder mit dem Zeigefinger.« (Leo, Absatz 68-70)

Bemerkenswert in diesem Kontext erscheint die Selbstwahrnehmung als Ergänzung zu herkömmlichen politischen Bildungsformaten wie dem verpflichtenden Schulunterricht und gleichzeitig als Abgrenzung davon. Auch dass Leo hier dezidiert »ländliche Strukturen« erwähnte, macht deutlich, dass der von ihm festgestellte »hohe Bedarf« an alternativen politischen Bildungsformaten nicht nur fluchterfahrene Jugendliche einschließt. Vielmehr problematisierte Leo hier auch die in Deutschland aufgewachsenen Schüler*innen und deren Mangel an politischer Bildung. Er wandte den Blick also auf konkrete institutionelle Missstände, die *alle* schulpflichtigen Jugendlichen in Deutschland, ob fluchterfahren oder nicht, betreffen. Er tat dies in Abgrenzung zu oben aufgeführten, nebulösen oder mystifizierten, integrativen bzw. inklusiven Anspruchshaltungen, deren Vertreter*innen besonders der Herstellung von Barrierefreiheit und Begegnungsräumen entgegenstrebten.

Das Problem der Nicht-Anerkennung kultureller Werte – beispielshalber divergierende Verständnisse von Familienkonstellationen oder Geschlechterbeziehungen – und der daraus resultierenden Diskriminierung stellt sich in Leos oben zi-

tierten Ausführungen anhand der Bezugnahme auf »ländliche Strukturen« und deren Bezeichnung als »weltfremd« zentral dar. Diese Abwertung des neuen Fremden gegenüber dem eigenen Altbekannten ist im Kontext von schulischen Bildungseinrichtungen sowohl auf Seiten der Mitschüler*innen als auch der Pädagog*innen zu verorten. Solche Formen der Diskriminierung basieren auf gemeinsam konstruierten, eintrainierten und anerkannten Differenzkategorien, so die Wiener Ethnologin Susanne Binder bereits 2004 in ihrer Studie zu interkulturellem Lernen in Österreich und den Niederlanden. Laut Binder erlaube sanktionsfreie Diskriminierung in geschützten, institutionalisierten gesellschaftlichen Räumen wie Schule Rückschlüsse auf eine gesamtgesellschaftliche Tendenz der Salonfähigkeit von Diskriminierungen und Alltagsrassismen.³⁰

In Leos Statement tritt ein als deutlich defizitär beschreibbares Bild von Bildungsinstitutionen zutage. Hieraus resultiert ein den Workshop-Formaten inhärenter und unmissverständlich ausgesprochener Anspruch, durch das eigene Wirken zur positiv imaginierten Veränderung der bestehenden Zustände in Bildungsinstitutionen beizutragen. Auch für Elisabeth aus Blitzwacht, Koordinatorin eines durch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) geförderten Filmprojektes, stellte der Wunsch, aktiv an der Beseitigung solcher strukturellen Missstände mitzuwirken, eine zentrale Motivation für ihre organisatorische Arbeit dar:

»[...] man muss Schule auch reformieren, also man muss es auch schaffen, dass Schule als System nochmal irgendwie anders tickt: [...] Wie kann ich sozusagen Unterricht neu und anders gestalten? Was ist mit außerschulischem Unterricht? Außerschulische Lernorte, die dich nochmal ganz anders auf Ideen bringen! Aber der Wert von solchen außerschulischen Projekten, beziehungsweise außerschulischen Lernorten als Kombi, als Partnermodell, wird von Schule noch nicht erkannt, oder zu wenig wertgeschätzt, oder eher als zusätzliche Belastung empfunden als jetzt irgendwie als Bereicherung.« (Elisabeth [Büro], Absatz 89)

Die Wahrnehmung von Schule als grundsätzlich problematisch und reformbedürftig bot Elisabeth die Basis, »ihr« Workshop-Format als ergänzenden, außerschulischen Lernort zu verstehen. Solche Lernorte beschrieb Elisabeth für die Institution Schule als »zusätzliche Belastung«, obwohl sie für ihre Pädagog*innen eine »Bereicherung« sein könnten. Anders als Leo, der politische Bildung in Filmworkshops als Erweiterung des schulischen Bildungsangebots zwar anstrebte, bisher allerdings noch nicht umsetzen konnte, hatte Elisabeth in ihrem von der bpb kofinanzierten Projekt »Macht & Internet!« bereits seit 2015 zu ebendiesem Themenfeld gearbeitet. Selbstbewusst kritisierte sie in Gesprächen immer wieder das starre, bürokratische System der Institution Schule und ihre zu geringe Bezugnahme und Wertschätzung von außerschulischen Lernorten. Pädagog*innen, die in rein

30 Binder 2004, 14.

ausführender Funktion unflexible Lehrpläne durchzuführen hätten, ohne mit eigener Handlungsfähigkeit entlastende und ergänzende Angebote in ihren Lehrplan miteinbeziehen zu können, seien nur als Symptome eines maroden Bildungssystems zu identifizieren, so Elisabeth im oben zitierten Gesprächsausschnitt.

Auch die Pädagogin und Kulturanthropologin Annalina Häußermann macht Bildungsinstitutionen in Deutschland mitverantwortlich für ungleiche Bildungschancen. Diese Ungleichheit resultiere direkt aus binären Differenzkategorien, so Häußermann. Sie attestiert Bildungseinrichtungen zudem institutionell diskriminierendes Vorgehen, das sich auf eine »Leistungshomogenität« stützt:

»Die institutionellen Ursachen der Bildungsungleichheiten, das heißt die institutionellen Diskriminierungen sind sehr komplex. Sie bewegen sich aber entlang einer bestimmten Linie, und zwar jener der sozialen, ethnischen oder kulturellen Herkunft. [...] Hierzulande haben sich Bildungsinstitutionen noch immer nicht auf die heterogene Realität in Schulen eingestellt – im Gegenteil: Das Lehrpersonal richtet sein Curriculum weiterhin nach einer vermeintlichen Leistungshomogenität innerhalb der Schulklassen aus.«³¹

Demnach werden Schüler*innen in Bildungsinstitutionen durch bereits vorkonstruierte Differenzkategorien systematisch diskriminiert und ausgeschlossen. Häußermann zählt hier unter anderem die Kategorien »ethnisch« und »kulturell« auf, die in der Kulturanthropologie häufig problematisiert wurden. Anstatt aus der Situation heraus Strategien der Förderung schwacher Bildungsteilnehmer*innen zu etablieren, werden Dispositive so noch zusätzlich verfestigt.

Elisabeth erhob mit ihrem Workshop- oder Projektformat also den Anspruch, als Partnermodell zu schulisch-institutionalisierter Bildung anerkannt zu werden und der als starr und reformbedürftig dargestellten Institution Schule damit zu begegnen. Selbst als außerschulischer Bildungsort akzeptiert und gefördert zu werden, impliziert somit ein Selbstverständnis der Akteur*innen, im Rahmen der Workshop-Formate bestehende Differenzkategorien nicht zu reproduzieren, die – wie Vorarbeiten gezeigt haben³² – in Bildungsinstitutionen besonders effektiv eingeübt und verfestigt werden. Bei den Workshop-Leiter*innen deutete sich ein Verständnis von politischer Bildung als Vorhaben an, das für alle sich in institutionalisierten Bildungsprozessen befindlichen Menschen zugänglich sein soll. Medialer Alphabetisierung kam somit erneut die Funktion als Motor für inklusive, barrierefreie und Bildungsvorhaben zu.

31 Häußermann 2010, 83.

32 Vgl. Wellgraf 2018; Binder 2004.

7.4 ... und Filmemachen?!

»Der Film bringt es zur Illusion des Schauspielers, der sich selbst verkörpert. Deshalb kann eigentlich nur hier die Rolle zum bloßen Vorwand und Hilfsmittel der Darstellung einer Person werden, deren Charme sie zum Star stempelt.«³³

Im Hinblick auf die oben formulierten Ansprüche stellte sich mir im Verlauf meiner Forschung die Frage, welche Rolle eigentlich der Kulturtechnik des Filmemachens während der Workshops sowie dem Ergebnis des Filmemachens im Anschluss an sie zukommt. Treten die ästhetischen Ansprüche in regelmäßig stattfindenden Workshop- und Projektformaten mit verstetigter Finanzierung eher in den Hintergrund? Statements von Workshop-Koordinator*innen wie die nachfolgenden erwecken genau diesen Anschein:

»Also ich merke, wenn ich selber darüber nachdenke, dass mein Anspruch nicht mehr so hoch ist, wie vielleicht noch ganz am Anfang. [...] also mein Anspruch ist, dass am Ende ein fertiger Film da ist. Und das klappt in der Regel eigentlich auch immer. [...] Mein Anspruch ist, dass die Jungs und Mädels gut miteinander auskommen. Dass die ein bisschen als Team zusammenwachsen, dass die sich untereinander kennenlernen, aber dass die vielleicht auch uns kennenlernen, als Deutsche, die in Deutschland leben. [...] dass sie auch kennenlernen oder sehen, dass es eben Leute gibt, die ein Interesse an Ihnen haben und an den Themen, die sie interessieren, oder die sie bewegen, und dass sie eben erkennen, oder dass sie eben auch sehen wie sie sich vielleicht auf ne andere Art mal Gehör schaffen können. [...] Also das wäre schon so ein Anspruch. Der Anspruch wäre, dass die aufgefordert werden, darüber wie sie sich fühlen, nachzudenken, und das irgendwie zu verbalisieren, oder zu verbildlichen, in Form eines Films. Ja!« (Christine, Absatz 60-64)

»Also letztendlich finde ich sowas wie ›Lesebrille‹ sind drei Tage, das macht Spaß, ich will forcieren, dass man auch mal ins Museum geht, dass das kein Fremdkörper ist. Ich will forcieren, dass man Inhalte filmisch zeigen kann. Und ich will forcieren, dass die sich nett kennenlernen, und dass man Dinge diskutieren kann, und sich vielleicht auch gegenseitig weiterhilft, irgendwie. Genau, also im Prinzip will ich einen Impuls geben, und das ist das Ziel bei der ›Lesebrille‹, würde ich sagen. Und das glückt mal mehr mal weniger.« (Thilo, Absatz 14)

33 Plessner 2000 [1982], 149.

Gut miteinander auszukommen, als Team zusammenzuwachsen, sich auszutauschen oder ins Museum zu gehen, erscheinen den Ausführungen von Thilo und Christine nach als dem Prozess und dem Produkt des Filmemachens übergeordnet. Solange »am Ende ein fertiger Film da ist«, scheint zumindest dieses Ziel erfüllt. Das gemeinsame Arbeiten an und mit dem Medium Film deutet sich vielmehr als ein Motor für die Vermittlung anderer Kompetenzen und Zielsetzungen an, als dass es selbst einen besonderen Stellenwert in den Anspruchshaltungen der Koordinierenden einnehmen würde. Das Kommunizieren, in Kontakt Treten und Aushandeln von Entscheidungen spielte beim gemeinsamen Dreh zwar ebenfalls eine Rolle, ist jedoch nicht ausschließlich für filmische Arbeitsprozesse reklamierbar.

In einigen untersuchten Fällen standen alleinig die Dreharbeiten im Zentrum des Workshops. Die Vorgänge der Postproduktion etwa wurden hintenangestellt oder ohne die Involvierung der Teilnehmer*innen abgehandelt. Dies resultierte bisweilen in einem Spannungsfeld hinsichtlich der artikulierten Anspruchshaltungen und deren Umsetzbarkeit: Die Visuellen Anthropolog*innen Otto, Suhr, Crawford et al. argumentieren, dass »the post-production stage of editing and processing audiovisual and photographic material offers ways to expand the moments of encounter and look deeper into how different perspectives are entangled.«³⁴ Die Konstitution der Multiperspektivität, die ein zentrales Ergebnis gemeinschaftlicher Filmarbeit von Menschen mit und ohne Fluchterfahrung sein kann, stellt sich besonders klar in der gemeinsamen Montage und Postproduktion audiovisuellen Materials dar, so die Autor*innen. Kann denn überhaupt von einer gemeinsamen Filmarbeit die Rede sein, wenn die Teilnehmenden aus diesem so zentralen Arbeitsschritt bewusst ausgeschlossen werden?

Finanzielle Zugzwänge ließen Workshop-Leiter*innen oftmals keine andere Wahl. Sie mussten diese essentiellen Arbeitsschritte zum Wohle eines zügigen Ablaufplanes ans Ende des Workshops setzen. Die zeitaufwendige Mitwirkung der Jugendlichen, für die noch eine Einführung in die Technik des Filmschnitts sowie die entsprechenden nötig gewesen wäre, konnte so nicht gewährleistet werden. Im Gegensatz dazu beschrieb unter anderem Workshop-Leiter Leo die Notwendigkeit eines grundsätzlichen Verständnisses des Filmschnitts für den Dreh des Rohmaterials durchaus als essentiell: »Man müsste eigentlich mit dem Schnitt anfangen und dann zurückgehen, das ist aber ein bisschen schwierig, gerade wenn man nicht viel Zeit hat«, eröffnete er mir im persönlichen Gespräch. Die Formatierung der Workshops fand also nicht nur anhand idealistischer, utopisch ausgerichteter und sich an mysteriösen Konzeptionen der Integration orientierender Anspruchshaltungen des Workshop-Personals statt. Auch externe Faktoren wie Zeitdruck und Sachzwänge spielten zentrale, wenn nicht sogar dominantere Rollen als persönliche Bestrebungen und Vorstellungen der Koordinierenden.

34 Otto, Suhr, Crawford et al. 2018, 308.

Dieses Spannungsfeld aus idealistischen Ansprüchen und realen Restriktionen spitzte sich zusätzlich noch in Projekten zu, die als Auftragsarbeiten konzipiert und dementsprechend formatiert wurden. Externe, im Workshop unsichtbare Akteur*innen setzten bestimmte eigene ästhetische Maßstäbe an die medialen Endprodukte an. Sie sollten ein bestimmtes Publikum ansprechen. Der Philosoph Rainer Mühlhoff beschreibt diese subtilen Wirkweisen ästhetisch formatierter Medienformate als »immersiv Macht«³⁵. Das Ziel ihrer Produzent*innen sei es, über ein »Dispositiv des Subjektseins in spätmodernen Machtformationen«³⁶ Menschen zu affizieren und sie so zu regieren. Ein Regime des Affektes fußt somit nicht mehr auf einem internalisierten Machtverständnis, wie es Michel Foucault in seinem Konzept der Gouvernementalität beschrieben hat.³⁷ Die Einbindung von bewussten Affizierungen in die ästhetischen Formatierungen der Kurzfilme eröffnet deren Produzierenden somit eine neue, moralisierende Dimension des Regierens der Migration als durch Disziplinierung und Bestrafung.³⁸ Die durch die Filme kommunizierten affizierenden Dispositionen legen nahe, bestimmte Haltungen des Helfens einzunehmen, die an anderer Stelle bereits als präfigurativ beschrieben wurden.³⁹ Hierfür ist es allerdings notwendig, dass die Filme eine gewisse Ästhetik, Dramaturgie und Filmsprache inkorporieren. Die Miteinbeziehung der jugendlichen Teilnehmenden zum Zwecke deren Teilhabe und Autor*innenschaft am entstandenen Produkt erscheint hierfür eher hinderlich.

Das Brachstieger Medienbüro SchauinsLand etwa wurde von KiP zur Erstellung eines Imagefilmes beauftragt. In Brachstiege lebende fluchterfahrene Jugendliche sollten in dem Film auf bestimmte, vordefinierte Art und Weise sichtbar werden. Leo artikulierte im Gespräch den projekteigenen Anspruch an die gemeinsame Filmarbeit mit den Teilnehmenden jedoch konträr: Es gehe darum, Jugendlichen mit Fluchterfahrung Möglichkeitsräume zu eröffnen, um eigene Thematiken zur Sprache zu bringen. Eines der letzten Textfelder im Abspann des im Workshop entstandenen Kurzfilmes stellte diese Diskrepanz noch einmal pointiert dar:

»Er [dieser Film] ist entstanden, um Jugendlichen eine Stimme zu geben. Diese jungen Flüchtlinge brauchen die Begleitung von Menschen, die bereits hier leben.«

Durch die syntaktische Voranstellung des »Jugendlichen eine Stimme Gebens« vor dem »diese [...] Flüchtlinge brauchen [...] Begleitung« entsteht der Eindruck, als wäre die Ermächtigung der Jugendlichen gewichtiger und dadurch noch vor der

35 Mühlhoff 2018, 13.

36 Mühlhoff 2018, 14.

37 Vgl. Foucault 2005, 171f.

38 Mühlhoff 2018, 19f.

39 Vgl. Sutter 2019.

Artikulation einer Hilfsbedürftigkeit angesiedelt. Die angeführte Losung weist zudem auf einen inhärenten Widerspruch hin: zwischen dem Anspruch des Formats und seinen Akteur*innen an das eigene Tun auf der einen Seite, und den äußeren Zwängen, denen der Workshop durch die Vorgaben seiner Auftraggeber*innen unterliegt, auf der anderen. Die Zielsetzung, Jugendlichen eine Stimme zu geben, kann hier einerseits als politische Parole sowie andererseits als ästhetischer Leitspruch gelesen werden. Den Auftraggeber*innen lag in diesem konkreten Fall besonders die Darstellung der geglückten Integration der Jugendlichen in das (Auslauf-)Modell der heteronormativen, deutschen Kernfamilie – und hiermit verbunden auch in die »deutsche« Gesellschaft – am Herzen. Als logische Konsequenz der misslichen Lage der Jugendlichen in Notunterkünften sehen sie die Notwendigkeit ihrer integrativen Bestrebungen gerechtfertigt. Hier offenbart sich ein Verständnis von Integration, das Anpassung an als typisch deutsch deklarierte Alltagskontexte hervorhebt.

Der Gegensatz zu oben vorgestellten Ambitionen, den Prozess der filmischen Arbeit als Motor für Teamwork, Selbstreflexion und inhaltlicher Auseinandersetzung mit als deutsch deklarierten Normen und Werten oder interkultureller Begegnung anzusehen, wurde hier besonders augenfällig. Während Leo und seine Kolleg*innen, die allesamt Ausbildungen oder Studiengänge in pädagogischen und/oder gestalterischen Berufen im Medienbereich absolviert hatten, sich besonders aktiv in den schöpferischen Prozess involvieren sollten, kamen den Jugendlichen nur unterstützende und natürlich darstellende Rollen zu.

Im entstandenen Film sollte Integration in die als typisch deutsch imaginierte und deklarierte Kernfamilie als dezidiert geglücktes Vorhaben dargestellt werden. Für die Auftraggeber*innen war es hierfür notwendig, dass der Film gewisse Kriterien hinsichtlich seiner Repräsentativität und Wirkmächtigkeit erfüllte. Somit bestanden also konkrete Erwartungen zum einen an das filmische Ergebnis des Workshops und zum anderen an die Darsteller*innen im Film: Einer der jugendlichen Protagonist*innen mit Fluchterfahrung äußerte etwa den Wunsch, vor der Kamera als Protagonist mitwirken zu dürfen. Da der Jugendliche allerdings bei einer Pflegemutter lebte – die klassische Form der Kernfamilie also nicht gegeben war, was KiP bereits im Vorfeld indirekt als Vorgabe gegenüber den Workshop-Leiter*innen artikuliert hatte – und besagte Pflegemutter bei den Mitarbeiter*innen von KiP zudem als »ziemlich schwierig« bekannt war, konnten Leo und sein Team von SchauinsLand den Ambitionen des Teilnehmers keinen Raum einräumen. Die Finanzierungsform des Projekt- und Workshop-Formats hatte also tatsächlich gewichtigen Einfluss auf den Stellenwert des Filmemachens, zumindest im Hinblick auf die ästhetischen Ansprüche an das filmische Endprodukt. Selbstredend verfolgten die Auftraggeber*innen des Workshops bestimmte eigene Ziele, die jedoch anhand der offensichtlichen Ansprüche der durchführenden Mitarbeiter*innen von SchauinsLand bewusst in den Hintergrund rückten.

Leo strebte in dem von ihm geleiteten Brachstieger Workshop die selbstbestimmte Darstellung der Jugendlichen mit Fluchterfahrung zwar an. Er wurde in diesen Bemühungen jedoch durch die Einflussnahme der Auftraggeber*innen und daraus resultierenden Darstellungszwängen deutlich eingeschränkt. Auch während der Premieren-Feier des entstandenen Kurzfilms wurde dies augenfällig: Fluchterfahrene Jugendliche durften auf der Bühne stehen, während zumeist weiße Zuschauer*innen ihnen wohlwollend, aber doch positioniert Fragen zum Ablauf des Workshops, ihrem Leben in Deutschland und der Flucht aus ihrer Heimat stellten.⁴⁰ Leo hindeutete im Gespräch die Bedeutung dieses Moments für die Jugendlichen besonders positiv hervor:

»Ich finde, dass das ein ganz wichtiger Moment für die Jugendlichen ist, also auch nochmal ein besonderer Moment, der auch einen Lerneffekt hat nochmal, auf die Bühne zu gehen, sich da hin zu stellen, sich seinen Applaus abzuholen, vielleicht auch noch ne Frage gestellt zu kriegen, mag sie noch so banal sein [...]. Weil das ist schon auch [...] für viele ist das das erste Mal, dass die überhaupt mal im Mittelpunkt stehen, oder so gewürdigt werden. Stolz auf etwas sein zu können, was sie gemacht haben. Ja, ich erfahre das immer wieder, dass das für die Teilnehmerinnen nochmal so ein ganz wichtiger Moment ist.« (Leo, Absatz 92)

Trotz des bestehenden Bewusstseins für die konkreten Darstellungszwänge durch Vorgaben und Einmischungen der Auftraggeber*innen in das Workshop-Geschehen stellte Leo den Moment der erneuten Sichtbarkeit auf der Bühne im Rahmen der Premierenfeier als »wichtig«, als »besonderen Moment« mit »Lerneffekt« dar. Die Frage, ob die Protagonist*innen selbst den Mittelpunkt, in dem sie gestanden hatten, genossen und als ermächtigend empfanden, schien sich für Leo nicht zu stellen. Dass die Jugendlichen nach dem Feinschnitt und der Postproduktion stolz auf »ihre« Filme sein konnten, artikulierten auch Lisa aus Mainberg als für sich zentral im Kontext der von ihr angebotenen Workshops:

»Das ist halt eine Arbeit, und ich finde die sollte man dann auch leisten, und halt das Beste rausholen, damit es dann möglichst ein gutes Resultat ist, auf das die Jungs und Mädels dann auch stolz sein können, und das dann eben auch funktioniert auf Festivals einzureichen.« (Lisa, Absatz 106)

Die Einreichung der Filme auf Festivals⁴¹ solle »funktionieren«. Der Film habe »dann möglichst ein gutes Resultat« zu sein und man müsse »halt das Beste raus-holen«. Lisas Vokabular impliziert hier eine deutliche Erwartungshaltung sowohl

40 Für eine dichtere Beschreibung der hier nur kurz angedeuteten Premierenfeier siehe Kapitel 9.8.

41 Zur Rolle von Filmfestivals als Arenen der Aushandlung von »hochwertigen« medienpädagogischen Projekten siehe Kapitel 4.

an den fertigen Film als auch an die Art und Weise, wie er im Kontext eines Filmfestivals und seines Publikums produktiv zu sein habe: Ihm wurde eine gewisse Leistung abverlangt. Um die als optimal produktiv erachtete Darstellung der eigenen, im Workshop geleisteten filmischen Arbeit zu garantieren, musste der entstandene Film gewisse ästhetische sowie inhaltliche Standards erfüllen, die Lisa vor allem durch ausgefeilte und detaillierte Schnittarbeit pointieren wollte.

Diese Darstellung der eigenen Arbeit erachteten vor allem die organisierenden, koordinierenden und somit formatierenden Akteur*innen als notwendig: Neben der Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit dem filmischen Resultat sollte ebenso gewährleistet werden, dass auch zukünftige Antragstellungen für Förderungen erfolgreich verliefen. Auch KiP als Auftrag gebende Instanz hatte ein gezieltes Interesse daran, seine Vermittlungsaktivitäten von fluchterfahrenen Jugendlichen in Brachstieger Pflegefamilien weiter betreiben zu können. Der entstandene Film sollte hierfür als idealtypisches Aushängeschild fungieren. Die Stoßrichtung einer solchen Praxis des Formatierens wies auf die Absicht hin, das eigene Vorhaben »Filmworkshops zu integrativen Zwecken« weiter zu etablieren und zu positionieren. Die Interessen der auftraggebenden und durchführenden Instanzen stehen hierbei deutlich im Zentrum, verglichen mit den überhaupt nicht nachgefragten, sondern einfach vorausgesetzten Bedürfnissen der Jugendlichen nach Ermächtigung und Sichtbarkeit: Dem Ensemble der Teilnehmer*innen kam bei der eigentlichen Gestaltung bisweilen nur eine unterstützende, assistierende Funktion zu. Dieser Beitrag wurde gelegentlich sogar als defizitär beschrieben, wie Leos und Lisas Statements unterstreichen.

Es zeigte sich, dass also nicht die motiviertesten Darsteller*innen von Leo und seinen Mitarbeiter*innen als Protagonist*innen in den Kurzfilmen ausgewählt wurden; vielmehr galt es, diejenigen Jugendlichen als Protagonist*innen sichtbar werden zu lassen, die für die produktive Darstellung der geleisteten Arbeit im Kontext des Workshops besonders geeignet waren. Ebenso konnte Lisa den Jugendlichen im Mainberger Beispiel nur geringe Handlungsträgerschaft in der Montage zugestehen: Das Rohmaterial, das sie bisweilen als laienhaft gedreht bezeichnete, musste besonders im Hinblick auf seine Festivaleinreichungen bearbeitet und formatiert werden. Nur im Abspann des Filmes werden neben den Namen der jugendlichen Protagonist*innen und Filmemacher*innen auch das Vereinslogo sowie die Namen der Workshop-Leiter*innen und Organisator*innen sichtbar, die bei der Formatierung sowohl des Film- als auch des Workshop-Formates zentrale Rollen spielten.

Im Rahmen von Projekten, deren Finanzierung beispielsweise durch öffentliche Träger verstetigt worden war, zeigte sich eine solche performative Dimension in der Darstellung sowie Herstellung von Sichtbarkeit der eigenen Arbeit eher selten. Der Anspruch lag vielmehr in der Rahmung einer intakten sozialen Begegnung der Akteur*innen in einem klar definierten Feld kultureller Produktion: Akteur*in-

nen, die durch Verstetigung nicht nur bereits mit finanziellem, sondern auch mit kulturellem und symbolischem Kapital ausgestattet waren, griffen in diese Prozesse möglichst nicht ein. Der Prozess des Filmemachens wurde demnach weniger als zielgerichtete Aktivität, die auf ein konkretes Ergebnis in Form eines zuvor akribisch geplanten Filmes hinauslief, wahrgenommen und definiert. Im Fokus beim Prozess des Filmemachens stand vielmehr, ihn als barrierefreien Begegnungsraum zu begreifen, wie zuvor bereits durch Lisa und Christine beschrieben.

7.5 Filmpraktische Arbeit als Begegnungsraum

Einige der beforschten Projektformate hatten es sich zum Ziel gesetzt, die Begegnung mit gesellschaftlichen Institutionen und Akteur*innen zu initiieren und zu fördern. Wie bereits oben angedeutet, erweisen sich die Identitäten von Kollektiven, die sich begegnen sollen, oftmals als nicht so deutlich voneinander separierbar, wie es die Workshop-Formate und ihre Initiator*innen voraussetzen. Nachfolgend werde ich anhand zweier Fallvignetten darlegen, auf welchen Ebenen Durchführende in ihren Projekten Begegnung von als separat imaginierten Gruppen forcieren wollen. Dass sie durch diese forcierte Begegnung jedoch zusätzlich zur Fixierung von dichotom konstruierten Kollektividentitäten anstatt deren Öffnung beitragen, wird ebenfalls augenfällig werden:

Einer der zentralen, persönlichen Ansprüche von Lisa, mit der ich den Workshop »Wie vernetzt seid ihr?« in Mainberg organisiert habe, war es, die Begegnung der Jugendlichen mit der »Stadtgesellschaft« zu fördern:

»Ja, dass die Leute sich anders erfahren, und sich auch in der Stadtgesellschaft anders verorten und anders wahrnehmen, wenn sie da mal durchgegangen sind. Weil das ja nicht nur ist ›ah, ich hab' nen Film gemacht‹, sondern ›ich hab mit den und den Leuten kommuniziert‹ und ›ich habe das und das kennengelernt‹ und einfach so neue Kreise halt erschlossen werden durch die Filmarbeit.« (Lisa, Absatz 22)

Während unseres Workshops waren die jugendlichen Teilnehmer dazu angehalten, sich in Teams aufzuteilen, um anschließend Einstellungsgrößen und Kamerabewegungen einzuüben. Zu diesem Zweck musste jede Kleingruppe einen sogenannten Kameragang üben: Hierunter ist das Filmen einer Person von vorne zu verstehen, während diese Person auf die Kamera zuläuft. Kameramann und Protagonist bewegen sich hierbei möglichst gleich schnell, im Optimalfall auch im Gleichschritt, um den Eindruck eines möglichst wenig verwackelten Bildes zu erwecken. Im Gegensatz zur Kamerafahrt gewährleistet die bestehende Bewegung jedoch ei-

ne gewisse Lebendigkeit.⁴² Ein dritter Teilnehmer musste, den rückwärtslaufenden Kameramann führend, voranlaufen und so gewährleisten, dass Kameramann und Protagonist nicht Gefahr liefen, während der Übung mit entgegenkommenden Personen zu kollidieren. Um einen möglichst langen Kameragang abzufilmen, wies Lisa die Teilnehmer zudem an, in der nahegelegenen Fußgängerzone zu filmen. Die Drehsituation wurde durch die Menschenmenge, die die Fußgängerzone an einem Samstagnachmittag frequentierte – zufällig der Zeitpunkt, zu dem diese Drehübung anberaumt war – noch zusätzlich erschwert. Die Drehübung sollte zudem von einem Tonmann mit Tonangel begleitet werden, um auch das akustische Gesamtbild miteinzufangen.

Neben den infrastrukturellen Herausforderungen des Umgangs mit dem ungewohnten Equipment kam zudem noch das Interesse eines Publikums in Form von Passant*innen hinzu: Immer wieder blieben interessierte Fußgänger*innen stehen, kamen mit den Jugendlichen ins Gespräch, hatten gar den Verdacht, Zeuge einer performativen Kunstaußführung oder etwa professioneller Dreharbeiten geworden zu sein. Regelmäßig wurden Smartphones gezückt und ungefragt Fotos des ungewöhnlich anmutenden Quartetts mit seiner Kameraausstattung aufgenommen. Berzam, der sich in der Rolle des vorwärtslaufenden Helfers befand und für den Kameramann so essentiell wichtig ist, war immer wieder dazu angehalten, Fragen zu beantworten. Er musste mit einer urbanen Öffentlichkeit der Fußgängerzone interagieren, da er als Einziger nicht voll konzentriert in das Filmgeschehen involviert war, sondern eher mit der Aufgabe der Interaktion mit der belebten Umwelt der Fußgängerzone betraut wurde.

Neben der eigentlichen Aktivität des Films stand also auch die Interaktion mit verschiedenen Akteur*innen im öffentlichen Raum im Fokus: Neben der gerade beschriebenen Situation ging es im Rahmen der Workshops oftmals auch um das Einholen von Drehgenehmigungen, die Kommunikation mit Passant*innen, die sich über die Dreharbeiten, die Kamera oder das Format erkundigen wollen, oder die Vorlage von Einwilligungserklärungen zur Aufnahme von Bild und Ton an externe Protagonist*innen. All diese Kommunikations- und Begegnungsakte stellten für die Jugendlichen mögliche Anknüpfungspunkte mit »Stadtgesellschaft« dar. Sie waren somit aufgefordert, ihre eigene Motivation zur filmischen Arbeit zu elaborieren und zu artikulieren, losgelöst von den Anspruchshaltungen des jeweiligen Workshop-Formats. Letzten Endes hatten sich die Teilnehmenden also ebenso intensiv mit dem Interesse ihrer neuen Umgebung an dem, was sie filmisch ausdrücken wollten, auseinanderzusetzen wie mit den Inhalten ihrer Filmarbeit selbst.

Die Begegnung mit der als »Stadtgesellschaft« deklarierten Zuschauer*innenschaft ihrer Übung in Form von Passant*innen in der Fußgängerzone wurde zentral durch den Aktanten Kamera bestimmt. Die Idee der Kamera als »context-trig-

42 Vgl. Wied 2007, 325.

gering device«⁴³ erscheint hier treffend: Um sie herum formieren sich spielerisch Konstellationen aus Akteur*innen, Aufmerksamkeiten, Atmosphären sowie Grenzüberschreitungen zwischen öffentlich und privat, uns und ihnen sowie fremd und bekannt in einem geschützten Rahmen. Passant*innen hatten die Möglichkeit, Impulse und Deutungen der entstandenen Sichtbarkeit mit den Teilnehmenden interaktiv zu kommunizieren, indem sie mit ihnen ins Gespräch kamen. Gleichzeitig nahmen die Teilnehmenden – und besonders Berzam in seiner Rolle als Koordinator und Kommunikator – ein besonderes Interesse an ihren Aktivitäten wahr.

Neben der *externen* Begegnung zwischen Stadtgesellschaft und Teilnehmer*innen der Workshop-Formate strebten Projekte jedoch auch *intern* neue Zusammenkünfte auf persönlicher Mikroebene an: Das durch die bpb geförderte Projekt »Macht & Internet!« artikulierte im Rahmen seiner Online-Präsenz die Begegnung zwischen »einheimischen« Heranwachsenden und Jugendlichen mit Fluchterfahrung an erster Stelle noch vor der Entstehung audiovisueller Medien:

»Begegnungen beim Filmemachen: Das integrative Filmbildungsprojekt [...] bringt geflüchtete und einheimische Jugendliche zusammen. Mit der Unterstützung eines professionellen Teams entstehen seit 2016 Kurzfilme, die sich authentisch und kreativ mit Erfahrungen und Eindrücken aus der alten und neuen Heimat auseinandersetzen. Fortlaufend werden neue schulische Projektwochen in mehreren Bundesländern umgesetzt.«

Bereits rein syntaktisch wurde »Begegnung« vor das »Filmemachen« gesetzt und erscheint somit priorisiert. Auch im danach folgenden Textsegment wurde zuerst dem Aufeinandertreffen der Jugendlichen untereinander Raum gegeben, bevor andere bedeutungsvolle Aspekte wie Film, Professionalität, Authentizität, Kreativität sowie alte und neue Heimat Erwähnung fanden. Erst in der Mitte des zitierten Absatzes wurde die Thematisierung des Filmemachens und der Begegnung mit dem Medium Film eingeleitet. Lediglich bei diesem Prozess der filmischen Auseinandersetzung mit »Erfahrungen und Eindrücken aus der alten und neuen Heimat« erhielten die Jugendlichen Unterstützung durch ein professionelles Team. Gemäß dem zitierten Ausschnitt der Website von »Macht & Internet!« müsste ihnen eigentlich die Hauptverantwortung in der Gestaltung sowohl der ausgewählten Inhalte als auch der generellen Darstellungsstrategien übertragen worden sein.

Im konkreten Workshop gestaltete sich diese kreative, offene Begegnung und die vom Workshop-Personal rein assistierende Haltung jedoch etwas anders: Am Kennenlern-Tag nur kurz vor dem eigentlichen Workshop fand ein erstes Treffen aller Involvierten im selben Jugendhaus statt, in dem auch die Projektwoche inklusive Dreharbeiten wenige Tage später stattfinden würde. Nach den Gruppenleiter*innen, die sich bereits etwas früher zum Aufbau eines Stuhlkreises

43 Otto, Suhr, Crawford et al. 2018, 307.

im Hauptraum des Jugendzentrums eingefunden hatten, trafen auch langsam die Schüler*innen aus der nahegelegenen Gesamtschule ein. Die Gruppe war bunt gemischt: Einige der Schüler*innen standen kurz vor dem Abitur, andere befanden sich in Förderklassen und nahmen gerade ihre letzte Chance auf einen qualifizierenden Hauptschulabschluss wahr. Dazu kamen noch einige Jugendliche mit Fluchterfahrung oder -hintergrund aus Syrien, dem Irak, der Ukraine und den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens. Die Jugendlichen waren einander nur teilweise bekannt, da sie aus unterschiedlichen Klassen und Bildungszweigen der Gesamtschule in den Workshop kamen. Aus diesem Grund kannten sich die meisten Jugendlichen mit Flucht- und/oder Migrationserfahrung bereits. Die in Blitzwacht geborenen oder aufgewachsenen Jugendlichen, unter denen sich ebenfalls Jugendliche mit Migrationserfahrung befanden, hatten bisher hingegen nur wenig Kontakt zu den Schüler*innen der sogenannten »Integrationsklasse« an ihrer Gesamtschule gehabt.

Insgesamt waren 34 Teilnehmer*innen anwesend. Die Mischung aus Teilnehmer*innen, die in Deutschland geboren wurden, und Teilnehmer*innen mit Migrationserfahrung betrug ungefähr 50:50. Elisabeth verkündete in der nun beginnenden, ersten Phase des Kennenlernens auch das große Oberthema des Workshops: In den kommenden Tagen sollte sich alles um den Begriff »Widerstand« drehen. Jede*r der Teilnehmenden bekam im Anschluss ein Stück Papier und durfte seine Assoziationen hierzu aufschreiben. In einer anschließenden Runde zog jede*r der Anwesenden wieder einen der Zettel, um dessen Inhalt anschließend laut vorzulesen und zu kommentieren. Immer wieder tauchte das fälschlicherweise Bertolt Brecht zugesprochene Zitat »Wenn Unrecht zu Recht wird, wird Widerstand zur Pflicht« auf, das sinnbildlich eine verkürzte, säkularisierte Fassung eines Lehrwortes von Papst Leo XIII. darstellt. Auch sprachen einige Teilnehmer*innen wiederholt von inneren Widerständen, die es zu überwinden gilt. Diese selbstreflexiven Ansätze empfand ich genau wie die Bezugnahme auf das vermeintliche Brecht-Zitat beeindruckend für Schüler*innen im Alter zwischen 16 und 19 Jahren.

Aufgrund der großen Anzahl an Teilnehmer*innen fiel es mir schwer, den Überblick über alle Gruppen zu behalten. Ich musste mich entscheiden, worauf ich meine Aufmerksamkeit lenken wollte. Elisabeth war während dieser ersten Phase überwältigend präsent und stand im Mittelpunkt des Geschehens. Die einzelnen Gruppenleiter*innen hielten sich auffallend zurück. Den Ablauf dieses ersten gemeinsamen Tages leitete Elisabeth somit komplett alleine. Auf meine Nachfrage im Anschluss an den Kennenlern-Tag beteuerte sie aber, dass der Workshop an sich in Gruppen stattfinden würde. Nach dem Mittagessen im Außenbereich des Jugendzentrums fanden wir uns gegen 14 Uhr wieder im Innenraum ein. Sogleich erfolgte ein erster Arbeitsauftrag: Elisabeth bat die Teilnehmer*innen, die Inhalte der gezogenen Widerstands-Zettel in Kleingruppen mittels drei Fotos darzustellen.

Zwar kannte ich die Methode des Einübens visueller Narrationen anhand der Erstellung von kurzen Foto-Stories und hatte sie selbst bereits im Rahmen von »Wie vernetzt seid ihr?« gemeinsam mit Lisa zur Themenfindung angewandt. Es irritierte mich jedoch zunehmend, dass Elisabeth mehr mit der Umsetzung und Etablierung des von ihr im Voraus gesetzten Oberthemas als mit der eigentlichen Begegnung der Teilnehmenden beschäftigt zu sein schien. Nur weil an mich selbst im Rahmen der Projektwoche keine Aufgaben als quasi Bedingung der Teilnahme herangetragen wurden, war es mir möglich, meine Beobachtungen fokussierter durchzuführen: Die Übungen zu Beginn des Workshops wirkten auf mich zwar weniger ergebnisorientiert im Sinne einer konkreten Ausarbeitung eines visuellen Narratives, das entstehen sollte, sondern durchaus sowohl auf die Begegnung der Teilnehmer*innen untereinander als auch mit der Kamera abzielend. Dennoch waren einige der Jugendlichen deutlich mehr mit ihren Smartphones beschäftigt und verlangten oft nach Pausen. Elisabeth streifte indes mit wachsamem Blick von Gruppe zu Gruppe, um bei eventuellen Problemen eingreifen zu können.

Zum Ende des Kennenlern-Tages hatte ich die Chance, der Nachbesprechung der Gruppenleiter*innen mit Elisabeth beizuwohnen. Mit großem Erstaunen musste ich feststellen, dass die Begegnung der Jugendlichen tatsächlich viel weniger Raum einnehmen würde als die konkrete Aufbereitung des im Voraus bereits durch die einzelnen Gruppenleiter*innen vorbereiteten Filmentwürfe: Während Alina in ihrer Gruppe eventuell eine Art Dating-Show umsetzen wollte, hegte Konstanze eher den Wunsch, dokumentarisch zu arbeiten. Moritz hingegen wollte zwischenmenschliche Widerstände filmisch thematisieren. Ich fragte mich, inwieweit die Teilnehmer*innen mit ihren heute ausformulierten und diskutierten Widerstands-Wahrnehmungen auftauchen würden. Es fiel mir schwer, einfach zuzuhören und den Ablauf der Teambesprechung durch meine Einwände nicht zu stören. Ich verspürte den Drang, für die Jugendlichen Partei zu ergreifen, für ihren Raum zu kämpfen, wollte mich in diesem Moment ihrer Abwesenheit und der konkreten Aushandlung ihrer Sichtbarkeit als ihr Platzhalter für sie stark machen.

Mein Unbehagen wurde zudem durch die weiterhin dominante Rolle von Elisabeth noch verstärkt: Sie forderte eindringlich zu konkreten, gestalterischen Maßnahmen auf, sprach sich für mehr Bilder und weniger Sprache in den Filmen aus, konkretisierte Ideen weiter, schlug etwa eine Märchen-Erzählung nach dem Stil von »Hans im Glück« vor und wollte kulturelle Widerstände, wie sie etwa in Paar-Beziehungen vorkommen, zum Thema machen. Sie schloss zudem eigene Ideen der Gruppenleiter*innen, wie die Vertonung eines Raps, aufgrund negativer Vorerfahrungen kategorisch aus. Sie verwies zudem auf das politische Tagesgeschehen, das unbedingt eine Rolle spielen müsse. »Krampfhaftes Über-Rassismus-Reden ist ermüdend«, dozierte sie die Filmemacher*innen. »Wir müssen in den Filmen anders Position beziehen, und das Thema ›Widerstand‹ als Chance wahrnehmen!«

Die Ideen und Ansprüche sprudelten nur so aus ihr heraus. Konstanze, Alina und Moritz notierten fleißig mit. Die Situation fühlte sich wie eine Lehrmeister*innen-Lektion an, der wir als wissbegierige Schüler*innen lauschen durften. Elisabeth warf weitere Fragen auf: »Ist es sinnvoll, Widerstand zu leisten? Wo kann ich Widerstand leisten? Ist Film nicht eine Bühne für möglichen Widerstand? Welche Verbindung haben Kunst und Widerstand?«, dachte sie laut vor sich hin. Ihren emotionalen Monolog schloss Elisabeth mit der Aufforderung an die Gruppenleiter*innen, selbst stark Input in kreative Prozesse mithineinzugeben. »Es ist ja doch manchmal schwierig, aus dem Eigenen zu schöpfen«, so Elisabeth, abschließend bevor wir uns trennten und der Kennenlern-Tag endete.

Wie sollten die Jugendlichen überhaupt die Chance haben, sich selbst mit kreativen Ideen zu involvieren bei so viel bereits vorgefertigtem Input? Wie sollten sie sich begegnen bei bereits so deutlich vorgefertigten Prioritäten der filmischen Ausarbeitung angesichts eines doch knapp bemessenen Zeitfensters von fünf Tagen? »Macht & Internet!« brachte »geflüchtete und einheimische« Jugendliche gemäß der oben zitierten Losung zwar zusammen; jedoch erschien die Begegnung der Teilnehmenden untereinander eher an den Rand gedrängt angesichts der doch so konkreten und ambitionierten Vorbereitungen. Das »Filmbildungsprojekt«, das Elisabeth verfolgte, schien anhand der dargestellten Inhalte eher eine *eigene* Gesellschaftskritik darstellen zu wollen als den Jugendlichen eine Stimme geben zu wollen.

Durch das Medium Film, so möchte ich anhand meiner Beobachtungen schlussfolgern, sollten also Zuschauer*innenschaften und somit gesellschaftliche Akteur*innen gebildet werden, vielmehr als die eigentlichen Teilnehmenden selbst. Wie sich bereits am Tag des Kennenlernens angedeutet hatte, sollten sie in den noch zu produzierenden Kurzfilmen eher Subjektpositionen aufführen, die für sie vorgefertigt wurden, als eigene Akzente bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Narratives, der Dramaturgie oder den resultierenden Sichtbarkeiten der entstehenden Kurzfilme zu setzen. Am regelmäßigen Griff zum Smartphone sowie an den häufig nachgefragten Pausen deutete sich an, dass die Jugendlichen auf diese offensichtliche Aberkennung ihrer möglichen Involvierung sowie auf die mangelnde Möglichkeit, sich in Begegnungsräumen *miteinander* zu beschäftigen, recht eindeutig mit Ablehnung und Arbeitsverweigerung reagierten.

7.6 (Alibi-)Partizipation und Teilhabe

»Die Macht ist nicht etwas, was man erwirbt, wegnimmt, teilt, was man bewahrt oder verliert; die Macht ist etwas, was sich von unzähligen Punkten aus und im Spiel ungleicher und beweglicher Beziehungen vollzieht.«⁴⁴

Im Gespräch verwies Elisabeth, Projektleiterin von »Macht & Internet!«, auf die Bedeutung zwischenmenschlicher Begegnung für eine inklusive Gesellschaft:

»Wir müssen uns einfach [...] wir müssen uns begegnen! Und deshalb finde ich Inklusion als Konzept des egal welchen Hintergrund oder für [...] Voraussetzungen man mitbringt, die Chance hat, sich in so nem Projekt zu treffen, und zu finden, und gemeinsam was zu machen, das wäre schon auch was wo man perspektivisch, oder wo ich das Projekt vielleicht gerne perspektivisch hinbewegen würde.« (Elisabeth [Büro], Absatz 153)

Formulierungen wie »sich zu treffen«, »zu finden« oder »gemeinsam was zu machen« weisen darauf hin, dass Elisabeth die Intention verfolgte, Begegnung und Sich-Treffen zu forcieren. Auch die Stoßrichtung des »perspektivisch Hinbewegen« ließ bereits erahnen, wie sie ihre eigene Rolle hinsichtlich der Formatierung des Projektes wahrnahm: Elisabeth verstand sich selbst als diejenige Akteurin, die deutliche Richtungsvorgaben der perspektivischen Ausrichtung des Projektformats »Macht & Internet!« machte. Im Gespräch imponierte sie mir mit ihrer präzisen Kritik bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse im Hinblick auf die als ungleich beschriebene Aufteilung von Ressourcen wie Bildung, Sichtbarkeit und Teilhabe. Bei der Nachfrage nach Partizipation blieb Elisabeth jedoch vage:

»Ja, mitmachen ist immer gut! [...] es ist immer ein partizipativer Prozess von allen, also insofern gehören Partizipation und Teilhabe auch einfach dazu, das ist einfach projektimmanent würde ich sagen.« (Elisabeth [Büro], Absatz 145)

Elisabeth sieht Partizipation demnach als natürliche, organisch vorhandene Komponente des filmischen Begegnungsprojektes, dem sie als Projektleiterin vorstand. Eine Reflexion des Begriffs in der Art und Weise, wie er eine Bereitschaft zur Partizipation seitens der Teilnehmenden quasi als per se gegeben voraussetzte, sowie die dahinterstehenden Anspruchshaltungen erfolgte bei ihr nicht. Andere Projektverantwortliche hingegen artikulierten ihre Partizipationsverständnisse sehr viel präziser: Theodor beispielshalber definierte aus seinen bisherigen Erfahrungen in

44 Foucault 1983, 94.

Projekt- und Gremienarbeit heraus das Szenario einer durch die wissenschaftliche Mitarbeiterin Gisela Schubert im Rahmen einer Publikation des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis benannten Alibi-Partizipation,⁴⁵ das er in einem Gespräch für mich folgendermaßen ausführte:

»Das wäre so [...] ein klassischer Fall von Alibi, dass man sagt ›pass auf, ihr habt hier die Möglichkeit was zu machen, aber nö! So gefällt's mir jetzt auch nicht, oder ich will's anders haben«. Dann kann ich das sogar machen, finde ich, und bei Partizipation würde es vielleicht sogar gehen, dass man sagt ›ok, wir machen ein Projekt, wo ihr dann sozusagen zum Schluss einer Agentur das vorstellt, nur diese Agentur hat dummerweise ganz schön viele eigene Interessen auch noch, ja? Also, das heißt mit der müsst ihr das abgleichen.« Dann fänd' ich das auch wieder fair, ja? Dann könnte daraus auch wieder was Partizipatives erwachsen. Aber wenn die Grundlagen dafür nicht geschaffen sind, dass die Leute wirklich selber dann was machen können, oder danach einfach gesagt wird ›nein, machen wir nicht, gefällt mir nicht.« Und das ist der Klassiker, das passiert ständig! Und in Gremien habe ich ganz häufig das Gefühl, dass Partizipation falsch verstanden wird, dass es eben auch heißt bittere Kröten zu schlucken, irgendwie. Oder man muss das klar so formulieren am Anfang. Man kann ja auch sagen ›pass auf, ich möchte Mitspracherecht! Ich möchte am Schluss sagen: Nein, so nicht, sondern anders!« und dieses Recht will ich mir [...] behalten, und wir besprechen das dann. Dann muss das in diesen partizipativen Prozess integriert werden, und dann funktioniert das auch, finde ich, also [...] dann ist es nur ein faires Ding.« (Theodor, Absatz 67)

Es werden hier zwei grundsätzlich divergierende Definitionen und Auffassungen von Partizipation augenscheinlich: Während Elisabeth aktives Mitmachen als Grundbedingung »ihres« Formats begriff, durchdrang Theodor in seinem Verständnis von Partizipation bereits die möglichen Formen der Einflussnahme derer, die quasi die Arena absteckten, in der Partizipation stattfinden durfte und konnte. Für Elisabeth, die sich selbst in der Position sah, aktiv perspektivische Ausrichtungen vorzunehmen, stellten sich gewisse Problematiken der Kommunikation und Transparenz somit überhaupt nicht. Theodor indes reflektierte die Involvierung der Workshop-Leiter*innen in kreative Entscheidungsprozesse und die Art und Weise, wie diese Einflussnahme transparent gemacht wird.

Zentral bei diesen doch sehr unterschiedlichen Überlegungen zur Beschaffenheit, Reichweite und zum Umfang der Partizipation von Teilnehmenden war jeweils, dass sie stark zur jeweiligen Formatierung des Workshops beitrugen: Zwischen aktivistischer Positioniertheit und pädagogischer Reflektiertheit wurde also eine Bandbreite an Einflussnahmen der Koordinierenden und Verantwortlichen

45 Vgl. Schubert 2017.

eröffnet, deren Tragweite für die Teilnehmenden nicht offensichtlich war. Die Unterschiedenheit, mit der sich Workshop-Koordinierende bezüglich gesellschaftspolitischer Debatten artikulierten und positionierten, hatte einen zentralen Einfluss auf die Ausgestaltung und Formatierung von Partizipationsoptionen und deren Reflexion. Besonders Elisabeth und auch Lisa erlebte ich als sehr energische, positionierte und emanzipierte Persönlichkeiten. In der filmpraktischen Arbeit mit fluchterfahrenen Jugendlichen wollten sie ihre eigenen Haltungen zu indiskutablen, gesellschaftlichen Missständen miteinbringen. Die Befragung der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer eigenen Positionen schien hier oftmals untergeordnet. Wie mir Berzam und Firaz nach dem Workshop »Wie vernetzt seid ihr?« anvertrauten, habe es sich ihnen bis zum ersten Tag des Workshops aus den Flyern allein nicht erschlossen, dass sie bei der Filmarbeit selbst als Protagonisten, Kameramänner oder Regisseure aktiv sein würden.

Auch im Projektformat aus Brachstiege unter der Leitung von Leo zeigte sich, wie oben bereits dargelegt, dass hinsichtlich ihrer Partizipation für die Jugendlichen bereits vorgefertigte Muster existierten, bevor sie überhaupt als Teilnehmer*innen in das betreffende Format eingestiegen waren. Die Partizipation der jugendlichen Teilnehmer*innen musste den Profilierungsansprüchen externer Akteur*innen und Auftraggeber*innen untergeordnet werden. Gisela Schubert, wissenschaftliche Mitarbeiterin am JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis in München im Bereich Medienarbeit mit Heranwachsenden, merkte hierzu Folgendes an:

»Für alle, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, bedeutet das, sich im Vorfeld Gedanken darüber zu machen, wie umfassend partizipative Prozesse angelegt sein sollen. Fehlformen, die junge Menschen instrumentalisieren, anstatt ihrem Recht auf Teilhabe wirklich nachzukommen, sollten ausgeschlossen werden.«⁴⁶

Im Gespräch mit dem Workshop-Leiter und Filmemacher Leo zeigte sich, dass die Aufteilung der Aufgaben und Rollen im Kontext des gemeinsamen, filmpraktischen Arbeitens eine allzu umfangreiche Partizipation der Jugendlichen bereits von Anfang an und grundsätzlich ausschloss. Als Grund hierfür nannte er die Verwertbarkeit der entstandenen audiovisuellen Repräsentationen des Alltags für Zwecke der Öffentlichkeitsarbeit. Es deutete sich an, dass gewisse Zielsetzungen, die auf der Website und im Abspann des Filmes zwar artikuliert wurden, zugunsten eines übergeordneten Zieles jedoch vernachlässigt werden mussten.

Im konkreten Abgleich der Bedeutung von Prozess und Produkt der gemeinsamen Workshop-Arbeit wurde offensichtlich, dass das Brachstieger Projekt dezidiert auf das Produkt zu Kosten des Prozesses Wert legte. Während Leo und

46 Schubert 2017, 21.

seine Kolleg*innen hinter der Kamera agierten, selbige führten, Regie übernahmen, stellten die Jugendlichen mit Fluchterfahrung vor der Kamera ihre Rollen als hilfsbedürftige, defizitäre, auf die Unterstützung ihrer Gastfamilien angewiesene Heranwachsende dar. Die positive Grundstimmung, die Begegnungen und die daraus resultierende Wiedersehensfreude im Rahmen der Premierenfeier des Films deutete darauf hin, dass sich die Filmenden und die Darstellenden auf ihre Rollen geeinigt hatten, die sie im Rahmen des Workshops einnehmen wollten. Dass es sich jedoch um eine exklusive, anhand von Attributen wie beispielshalber der Pflegefamilien-Konstellation selektierten und somit stark eingeeengten Auswahl von Menschen handelte schien in diesem Kontext jedoch nicht reflektiert zu werden.

7.7 »Ich sag euch, alles muss man selber machen lassen«

»Do it yourself ist out, ich lass' das jemand andern machen. Alles muss man alleine machen lassen. Ich muss mir schon wieder deine Hände dreckig machen.«⁴⁷

Wie die vorangegangenen Ausführungen deutlich gemacht haben, bestehen also unterschiedliche Partizipationsverständnisse und -wahrnehmungen gegenüber den kreativen Schaffensprozessen des Filmemachens. Elisabeth proklamierte ihr persönliches Eingreifen und die daraus resultierende Formatierung des Projektes sowohl auf der Ebene der inhaltlichen Ausrichtung als auch im Prozess des Filmemachens als komplett legitim. Sie bezog sich in diesem Kontext auf pädagogische Theorien, auf die sie jedoch im Gespräch nicht näher einging:

»Ja, [...] also das ist tatsächlich so ein pädagogischer Ansatz, einfach auch wo ich als Erwachsener in so einen kreativen Prozess von Kindern und Jugendlichen mit reingehe. Und das finde ich jetzt nicht verwerflich oder verkehrt [...] also insofern, wie gesagt, weil man auch nicht die Zeit hat, um komplett alleine zu entdecken, und zum anderen, weil ich es halt, selbst wenn man jetzt ein halbes Jahr Zeit hätte, immer irgendwie auch ganz schön fände, wenn man etwas auf dem Tisch hat. Ne?« (Elisabeth [Büro], Absatz 26)

Neben besagter »pädagogischer« Argumentationslinie bezog sich Elisabeth bei der Legitimierung ihres Eingreifens auch auf eigene persönliche Erfahrungswerte. So berief sie sich zuerst auf den kompakten Zeitrahmen. Dieser gebot es ihr, thematische Vorgaben zu setzen. Am Ende des oben zitierten Gesprächsausschnittes ge-

47 Aus dem Track »Selber machen lassen« von der Band »Deichkind« (2015).

neralisierte sie ihre Aussage bezüglich der Notwendigkeit thematischer Vorgaben noch: Es sei ja nicht schlecht, etwas »auf dem Tisch« zu haben. Wenn man die Metapher des gedeckten Tisches ein wenig weiterspinnt, beanspruchte Elisabeth für sich somit die Rolle der Ernährerin. Sie sorgte dafür, dass die Tafel »thematisch« für alle Beteiligten gedeckt war. Durch die Fürsorge Elisabeths konnte der kreative Schaffensprozess somit effektiver und zielführender gestaltet werden. Die Metapher des gedeckten Tisches deute ich hier als rhetorische Rechtfertigung Elisabeths für die Involvierung ihrer selbst. Durch inhaltliche Vorgaben greift sie in kreative Schaffensprozesse ein, die auch exklusiv den Teilnehmer*innen vorbehalten sein könnten.

Der Philosoph Burkhard Liebsch widmete sich dem Tisch auf metaphorischer Ebene in seiner rezenten Monografie zu europäischer Ungastlichkeit und identitären Vorstellungen. Bloße Floskeln des Sich-Zusammensetzens oder des Ins-Gespräch-Kommens implizierten in der Alltagssprache oftmals das konkrete Zusammenbringen konfligierender Parteien »an einen Tisch«. Der Tisch verdiene als hierdurch politisierter und symbolisch aufgeladener Ort besondere Aufmerksamkeit.⁴⁸ Liebsch bescheinigt der metaphorischen Bezugnahme auf gedeckte Tische, wie sie Elisabeth oben ausführte, eine

»latente Idealisierung [...], die sehr leicht ins Spiel kommt, wenn uns der Tisch als imaginäres Bild in den Sinn kommt – bis hin zum märchenhaften und gedeckten Tisch, der auf Befehl alles zu wohlfeilem Genuss bereitstellt und uns auf diese Weise jeglicher Mühe zu entledigen verspricht.«⁴⁹

Aufgrund der eigenen, stark politisch aufgeladenen Anspruchshaltung Elisabeths, mit ihrem Wirken Prozesse der Begegnung zu forcieren und gesamtgesellschaftlichen Tendenzen gegenzusteuern, erscheint ihr Selbstverständnis als Versorgerin aller am gedeckten Tisch Sitzenden bemerkenswert: Es deutet auf eine Zentrierung ihrer eigenen, im Workshop erbrachten Leistung hin, die sich deutlich vom Beitrag der Teilnehmenden abhebt. Bemerkenswert ist außerdem, dass der von Elisabeth gedeckte, metaphorische Tisch des Begegnungsprojekts »Macht & Internet!« stark von ihren eigenen Vorannahmen und Zielsetzungen geprägt ist. Liebsch merkt hierzu weiter an:

»So sind wir unversehens von wörtlicher über metonymische zu metaphorischer Rede übergegangen, die uns auf die Spur des Politischen führt, wenn wir sehen, dass der Tisch im politisch-übertragenen Sinne des Wortes nicht einfach wie ein Ding vorhanden ist, sondern besetzt und gedeckt werden kann. Die Fragen: wie

48 Liebsch 2019, 172.

49 Liebsch 2019, 173.

(reich oder nicht), für wen nicht usw. drängen sich sofort auf. [...] Wie am gedeckten Tisch eine Art ›Wohlleben‹ mit Tischgenossen soll stattfinden können, bleibt rätselhaft. [Hervorh. i. O.]⁵⁰

Bringen Koordinierende eigene Ideen und Themen mit in den eigentlichen Workshop und die Begegnungen mit den jugendlichen Teilnehmenden ein, so strukturieren sie dieses Feld kultureller Produktion von FluchtMigration maßgeblich mit. Vielmehr noch tragen sie zentral zu einer Hierarchisierung und Durchmachung des Feldes durch die Etablierung ihrer eigenen Vorstellungen und Erwartungen bei.

Der Anspruch der Workshop-Leitung, sich in die Etablierung von Themen selbst zu involvieren, erwuchs somit aus zweierlei Beweggründen: Erstens nahmen sich Koordinator*innen wie Elisabeth, basierend auf eigenen, individuell wahrgenommenen Interessen und Vorerfahrungen, als hierzu legitimiert und qualifiziert wahr. Zweitens wurden mit Verweis auf die knapp bemessenen Zeitfenster auch zeitökonomische Begründungen genannt. Beide Involvierungen stellten jedoch in allen Fällen deutliche Eingriffe in die Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmer*innen am aktiven Workshop-Geschehen und somit in deren Autor*innenschaft der entstandenen Filme dar. Parallel dazu verwiesen die Koordinierenden jedoch auf eine Erweiterung oder Stärkung hinsichtlich der Sichtbarkeit der Jugendlichen in den entstehenden Kurzfilmen, sodass sie Einschränkungen *im Prozess* zugunsten einer erhöhten Sichtbarkeit *im Produkt* billigend in Kauf nahmen.

Vorwissen über Dreharbeiten, Montage, Bildausschnitte, Dramaturgie und Narration, das Koordinator*innen im Hinblick auf ein gewisses Publikum und Arenen der Herstellung von Sichtbarkeit wie Filmfestivals mitbringen, spielten eine entscheidende Rolle für die kulturelle Produktion von FluchtMigration: Die Workshop-Leiter*innen selbst nahmen Einschnitte dieser Couleur im Produktionsprozess als produktiv wahr, ohne hierbei die grundsätzlichen Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmenden zu erfragen. Im Hinblick auf die Ansprüche der Workshop-Koordinator*innen an das Format rechtfertigten Verantwortliche dieses starke Eingreifen als notwendig. Auch Lisa äußerte sich zu ihren Interventionen im Prozess des Filmemachens:

»Genau, und das ist halt dann so ein kreativer Prozess wo ich total stark mit rein-gehe, weil mir das auch total Spaß macht und ich halt ziemlich schnell viele Ideen entwickle, normalerweise, und wenn die Chemie stimmt mit den Jugendlichen, dann ist es auch super.« (Lisa, Absatz 40)

Lisa begründete ihr »Reingehen« damit, dass es ihr »Spaß macht«, eigene Ideen zu entwickeln, zu artikulieren und umzusetzen. Die passende »Chemie« zwischen den Jugendlichen und ihr sei da besonders ausschlaggebend. Von einer Notwendigkeit war zu diesem Zeitpunkt noch nicht die Rede. Es entstand mehr der Eindruck einer Gefälligkeit, die Lisa ihren Teilnehmer*innen erwies unter der Bedingung, dass sie ihr sympathisch waren. Im Verlauf des Workshops begründete Lisa ihr Eingreifen in einen weiteren kreativen Schaffensprozess sehr viel mehr mit der eigenen Lust am Ausdrücken und Umsetzen mannigfaltigster Ideen als den Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmenden:

»Also [...] jeder ist anders und für manche ist es halt ein kreatives, gemeinschaftliches, interessantes Erlebnis und das war's dann. Und für andere ist es dann so ›wow, krass, ich hab irgendwie einen Film gemacht, und schaut mal alle her. Wie aufregend! Und jetzt können das alle sehen.« Also da ist dann viel mehr noch danach, also das gibt's beides, aber das was im Fokus der gemeinsamen Erfahrung natürlich steht ist der Prozess des gemeinsamen Filmemachens. Und natürlich ist es halt so, dass für mich das Produkt natürlich total wichtig ist, hast du ja auch gemerkt, mit meinem Feinschnitt bin ich dann auch ziemlich penibel, weil ich will halt das beste rausholen. Das ist halt eh schon schwer, weil das ja laienhaft gedreht zum Teil ist, oder dann ist es mal der Ton, oder was weiß ich, also es gibt eben alle möglichen Baustellen meistens bei dem Material [...]. Also für mich geht's dann wirklich einerseits darum dass die Jugendlichen die Möglichkeit bekommen nochmal sichtbar zu werden.« (Lisa, Absatz 106)

Das Material, das »ja laienhaft gedreht« wurde und stets »irgendwelche Baustellen« aufweist, beschrieb Lisa als defizitär. Diese von ihr attestierte Tatsache erschien Lisa dann auch als Grund, warum sie das aus dem Prozess des Filmemachens resultierende Produkt im Feinschnitt noch in einem eigenen, zusätzlichen, nicht-partizipativen und vom Workshop losgelösten Prozess zu optimieren hatte. Lisa artikuliert hierfür als Motivation, dass die Workshop-Teilnehmer*innen auch selbst auf ihren Film stolz sein sollten. Die Bewertung dieses Resultats musste sich dann aber an externen Kategorien messen lassen, wie beispielshalber an der Annahme nach der Einreichung bei einem lokalen Filmfestival. Deren externe Gütekriterien, die vom eigentlichen Workshop und seinen integrativ-handlungsorientierten Ansprüchen losgelöst sind, erscheinen also deutlich zentraler als in Projektanträgen formulierte, interne Zielsetzungen und Ansprüche. Externe Faktoren trugen sowohl zu einer Formatierung der im Kontext des Workshops stattfindenden Arbeitsprozesse als auch zu der inhaltlich-ästhetisch-dramaturgischen Ausgestaltung der finalen Filme bei. Mit dem filmischen Produkt möglichst hohe Wertschätzung zu erlangen, erwies sich in besonderem Maße als Zielvorstellung und Formatierungskriterium der Workshop-Leitung.

Ob und inwieweit diese Sichtbarkeit von den jugendlichen Teilnehmer*innen selbst überhaupt gewünscht war, wurde von Lisa nicht erfragt. Wie oben bereits angedeutet, war einigen der Workshop-Teilnehmern⁵¹ zu Beginn des Workshops noch gar nicht klar, dass sie selbst aktiv in den Dreh und die Produktion eines Kurzfilmes involviert sein würden und nicht nur als passive Zuschauer bei Dreharbeiten zugegen sein sollten. Es ist nicht davon auszugehen, dass die Teilnehmer diese Sichtbarkeit als finales Ziel oder Motivation zur Teilnahme motiviert hatte. Lisa setzte also Sichtbarkeit ebenfalls erneut mit Ermächtigung, Teilhabe und Partizipation gleich. Zudem folgte die Optimierung des gedrehten Materials im Schnitt und in der Postproduktion vielmehr ästhetischen Sehgewohnheiten und der erhofften positiven Bewertung oder Affizierung eines Festival-Publikums als dem Wunsch der involvierten und repräsentierten Akteur*innen. Verwertungslogiken der entstehenden Kurzfilme beschränkten somit deutlich die potentiellen Partizipations- und Teilhaberäume der Jugendlichen während der eigentlichen praktischen Filmarbeit.

Auch Berzam und Firaz genossen die Aufmerksamkeit und Anerkennung, die ihnen etwa bei der öffentlichen Vorführung des Filmes im Rahmen eines Jugendfilmfestivals zuteilwurde. Gleichzeitig war es ihnen jedoch unangenehm, ihren Film auf der Bühne vor Publikum zu kommentieren. Ihre Deutschkenntnisse hatten sich seit den Dreharbeiten enorm verbessert. Dennoch wogen den beiden ihre sprachlichen Schwierigkeiten schwerer, als dass ihren erkennbaren Fortschritt wertschätzen konnten.

Einer solchen Involvierung eigener Vorstellungen und somit der Einschränkung von Partizipationsmöglichkeiten für die Teilnehmer*innenschaft standen andere Akteur*innen eher (selbst-)kritischer und ablehnend gegenüber, wie mir Theodor im Gespräch offenbarte:

»Also was ich häufig festell' ist bei mir, weil ich auch sehr viele Ideen immer habe und dann auch jetzt ungern auch mit denen zurückhalte, wenn ich sozusagen das Gefühl hab, dass die gut sind, wahrscheinlich sind die gar nicht so gut jetzt für dich, ja? Aber für mich sind die halt total gut! [G lacht, T räuspert sich kurz]. Bei sowas wie Ideenentwicklung setz ich mich da gar nicht erst hin, ich bin da weg. Wenn ich solche Filmprojekte wie [Projektname] mach, dann zieh ich sogar immer die Rest-Teamer alle ab. Also ich will gar nicht, dass irgendjemand da am Tisch sitzt und unterstützt beim Ideen finden. Das sollen die irgendwie für sich klarmachen. Und dann, am Ende, wenn man merkt irgendwie das eskaliert voll, oder da kommt jetzt gar nichts, dann fragt man halt nochmal nach. Aber ich weiß zum Beispiel, dass ich da nicht dabeisitzen darf. Also zum einen wird man dann

51 Da es sich im Rahmen dieses Workshops ausschließlich um männliche Teilnehmer handelte, werden nachfolgend die Teilnehmer allein in der männlichen Form benannt.

ja wirklich als Fachmann gefragt, und dann ist man ja auch einfach fachmännischer als der andere. Und zum anderen wär's halt auch einfach nicht meine Art sozusagen da einfach still daneben zu sitzen und zuzuhören. [G lacht]. Da komm ich halt dann dummerweise schon ins Gespräch. Deswegen muss man halt für sein Konzept irgendetwas finden, wie man das umgeht.« (Theodor, Absatz 105)

Was Theodor hier benannte, war nicht nur die Notwendigkeit der eigenen Zurückhaltung von kreativem Input im Rahmen der Ideenentwicklung. Zusätzlich offenbarte er, dass er sich seiner Rolle als Experte in solchen Kontexten bewusst ist. Theodor zog hieraus die Konsequenz, sich nicht in gewisse kreative Schaffensprozesse im Kontext des Workshops zu involvieren: Er berücksichtigte seine Position im Prozess basierend auf seiner Rolle als Workshop-Leiter und Medienpädagoge. Durch die konkrete Handlungsvorgabe an die »Rest-Teamer« machte er seine Vorstellung zur Maxime für seine Mitarbeiter*innen. Dies tat er mit dem Wissen um seine subjektive Neigung, nicht »einfach still daneben zu sitzen und zuzuhören«.

Durch die Workshop-Leitung wurde hier also eine radikale Maxime des Nicht-Eingreifens artikuliert, die für das gesamte Ensemble der Mitarbeiter*innen galt. Ein solches Vorgehen möchte ich somit als kontrastierendes Formatieren im Vergleich zu den weiter oben beschriebenen Maßnahmen und Involvierungen der Koordinator*innen benennen: Während hier Koordinierende die Rahmenbedingungen durch eigene Ansprüche, Erwartungen und Vorstellungen stark formatieren, will Theodor durch die Maxime des Rückzugs dort solchen Setzungen entgegenwirken. Nachfolgend möchte ich anhand einer weiteren Fallvignette aus dem Feld verdeutlichen, wie solche oder ähnliche Entscheidungen von Teamleiter*innen sich auf das Verhältnis zwischen Teilnehmenden, Koordinierenden, Mitarbeiter*innen und letztlich mir als Forscher auswirken können.

7.8 Entscheidungsmacht und kommunikative Missstände auf der Hinterbühne

»Auf der Bühne werden Dinge vorge-täuscht. Im Leben werden höchstwahrscheinlich Dinge dargestellt, die echt, dabei aber nur unzureichend geprobt sind.«⁵²

Wie bereits gezeigt, äußerten einerseits Workshop-Koordinator*innen und -Organisator*innen Anspruchshaltungen hinsichtlich des Effekts der gemeinsamen, handlungsorientierten *Medienarbeit* und trugen sie an die Teilnehmer*innen der Projektwochen(enden) heran. Andererseits sprachen auch Auftraggeber*innen und finanziell fördernde Institutionen Anforderungen an die *filmischen Ergebnisse* aus. Die unterschiedlichen Ausprägungen dieser Wünsche und Forderungen habe ich als integrativ-repräsentierend und reflexiv-dekonstruierend benannt mit dem Ziel, die (Un-)Gleichzeitigkeit dieser Ansprüche zu kategorisieren und auf einer Meso-Ebene zu kontrastieren. Wie gezeigt wirkten sich beide Stoßrichtungen auf die Formatierung der Projekte sowie die Erlebnisräume ihrer Teilnehmenden aus.

Um eine weitere Tiefendimension des Spannungsfeldes aus Filmarbeit und Ermächtigung aufzuzeigen, werde ich nachfolgend eine etwas anders gelagerte Konstellation aus Anspruchshaltungen beschreiben. Dies werde ich anhand der Begegnung mit zwei zentralen Akteurinnen im Feld illustrieren: Bei einem ersten Treffen vor dem Workshop »Filmend auf Reisen«, für den ich mich interessierte, lernte ich Natascha, die damalige Leiterin der Medienstelle Adelshügel, kennen. Bei der Vorbereitung auf unser Gespräch fand ich heraus, dass Natascha bisher vorwiegend als Schauspielerin und Moderatorin mit kurzen Ausflügen in die Erlebnispädagogik tätig gewesen war. Leitungserfahrung in einer medienpädagogischen Einrichtung sammelte sie als Elternzeitvertreterin gerade das erste Mal. Nachdem mir eine Mitarbeiterin geöffnet hatte, trat ich in den schlauchartigen Gang der Medienstelle ein. Zu den Seiten gingen einige Türen zu Büroräumen ab. Im Vorbeilaufen nahm ich wahr, dass die meisten der Türen offenstanden. Freundliche Augen schauten neugierig von ihren Computer-Bildschirmen auf, um mich interessiert zu mustern und kurz grüßend zu zwinkern. Mich überkam direkt das Gefühl, in einen kleinen, in sich geschlossenen Mikrokosmos vorgestoßen zu sein, in dem sich alle gut kannten und niemand etwas vor den Kolleg*innen zu verstecken hatte. Ich durfte es mir in einem Gruppenbüro mit drei Arbeitsplätzen gemütlich machen, um auf Natascha zu warten, die noch telefonierte.

52 Goffman 1983 [1959], 3.

Ich hatte also noch kurz Zeit, um mich umzusehen. Der recht große, lichtdurchflutete Raum, in dem ich auf Natascha wartete, war in zwei Teile aufgeteilt: Während sich auf der rechten Seite des Raumes nahe der Tür Schreibtische und Arbeitsplätze befanden, an denen zwei Frauen in ihren Zwanzigern auf rückenschonenden Wellnesshockern sitzend gerade an Excel-Tabellen arbeiteten, schien der linke Bereich des Raumes mit einem umfangreichen Bücherregal und einer gemütlichen Sitzecke einer Bibliothek oder einem salonartigen Gesprächszimmer nachempfunden. Zwei hellblaue Sessel standen um einen kleinen Tisch gruppiert für Natascha und mich bereit. Das Gesamtbild eines offenen Wohlfühl-Arbeitsplatzes mit fließenden Übergängen zwischen intensiver Einzelarbeit und dem Austausch in Kleingruppen eröffnete sich mir. Die Bezugnahme auf Fachliteratur, so suggerierte mir das Bücherregal, das eine komplette Wand des Raumes ausfüllte, schien für diese erweiterte Öffnung der medienpädagogischen Praxis eine zentrale Rolle zu spielen. Die offenen Türen und die direkten Übergänge zwischen Einzel- und Gruppenarbeitsbereichen erweckten in mir zudem den Eindruck eines barrierearmen Raumes ohne oder zumindest mit nur sehr flachen Hierarchien.

Noch während ich meine Eindrücke ordnete, erschien Natascha und begrüßte mich herzlich. Nach einer kurzen Vorstellung, zu der wir auf den hellblauen Sesseln nahe dem Bücherregal Platz genommen hatten – eine Praktikantin reichte uns hierzu in der Bibliotheks-Ecke Kaffee und Kekse –, bekundete ich erneut mein Interesse an dem Projekt- und Workshop-Format »Filmend auf Reisen«, wie ich es zuvor bereits per E-Mail getan hatte. Wir unterhielten uns zuerst ein wenig über die inhaltliche und methodische Ausrichtung der medienpädagogischen Arbeit, der sich die Medienstelle Adelhügel verschrieben hatte. Immer wieder streute Natascha humoristische Bemerkungen über soziale Medien, Alltag, *Millennials* und Bildungsinstitutionen in unsere Unterhaltung ein. Besonders zu Beginn unseres Gesprächs schien sie auffallend um ein ausgelassenes, lockeres Gesprächsklima bemüht. Natascha lachte immer wieder, auf die beiden Mitarbeiter*innen blickend, laut auf: Die beiden jungen Frauen blieben während unserer Unterhaltung bei Kaffee und Keksen im »Salon« in der anderen Hälfte des Raumes an ihren Arbeitsplätzen sitzen und gingen anscheinend uninteressiert an unserem Austausch der Bearbeitung ihrer Excel-Tabellen nach. Das unterschiedliche Setting der beiden Gruppen von Menschen im Raum – die geschäftigen Mitarbeiter*innen an ihren Computern und wir, gemütlich plaudernd – empfand ich als bemerkenswert: Obwohl Natascha als Leiterin der Medienstelle ein eigenes Büro besaß, besprachen wir uns im Gruppenbüro in der Anwesenheit der Mitarbeiter*innen.

Nachdem unser Gespräch ein wenig in Schwung gekommen war, bezog sich Natascha immer wieder auf zentrale wissenschaftliche Publikationen aus dem Forschungsbereich der Medienpädagogik. Wiederholt stand sie während des Gesprächs von ihrem Sessel auf, um verschiedene Bücher aus dem Regal zu uns an den Kaffeetisch zu holen. Natascha legte das »Handbuch Medienpädagogik«,

das sie gerade aus dem Regal genommen hatte, auf das Tischchen zwischen uns. Sie beschrieb den Ansatz, dem die Arbeit der Medienstelle folgte, als handlungsorientierte Medienpädagogik. »Aktive Medienarbeit« war zudem ein Begriff, auf den sie sich im weiteren Verlauf unserer Unterhaltung immer wieder bezog. Mir erschien es so, als wollte sie durch diese Bezugnahme auf die Fachliteratur deutlich machen, dass sie »vom Fach« sei.

Als ich die Möglichkeit der Hospitanz bei einem Workshop der Reihe »Filmend auf Reisen« ansprach, fragte mich Natascha nach meinen Vorerfahrungen in diesem Bereich. Ich berichtete ihr, dass ich bereits bei mehreren Workshops die Chance zur Hospitanz gehabt hatte. Auch erwähnte ich meine Involvierung bei Konzeption und Durchführung von »Wie vernetzt seid ihr?«, wo ich als Ko-Leitung aktiv gewesen war. Ich wollte mich als erfahren und kompetent präsentieren, um mir meinen eventuellen Zugang, der sich hier gerade aufzutun schien, nicht zu verbauen. Natascha zeigte sich interessiert und befragte mich weiter nach meinen Kompetenzen und Erfahrungen in den Bereichen Leitung, Konzeption und Betreuung von Workshops. Meine Frage des Zugangs zu »Filmend auf Reisen« schien immer mehr zugunsten von Nataschas Fragen bezüglich meiner Kompetenzen in den Hintergrund zu rücken. Bemerkenswerterweise unterhielten wir uns zudem zu zweit, d.h. ohne die durchführende Medienpädagogin des Formats »Filmend auf Reisen«, für das ich mich interessierte. Ich würde sie erst zu Beginn des Workshops einige Wochen später kennenlernen.

Natascha schien hier eine Möglichkeit wahrzunehmen, von meiner Interessensbekundung zu profitieren: »Würdest du dir zutrauen, auch eine eigene Gruppenleitung beim Workshop zu übernehmen?«, fragte sie mich direkt. Ich äußerte mich ein wenig zurückhaltend; so hatte ich doch in der Vergangenheit und bei meiner Involvierung in »Wie vernetzt seid ihr?« gelernt, dass mich eine zu starke Verstrickung in infrastrukturelle und didaktische Aufgabenbereiche von der eigentlichen Intention meiner Anwesenheit, der dichten Teilnahme, abhielt. Um meine Chance auf eine mögliche Hospitanz jedoch nicht zu verlieren, willigte ich ein, bei Bedarf auch die Betreuung einer einzelnen Gruppe zu übernehmen. Wir verabschiedeten uns nach zirka eineinhalb Stunden Gespräch. »Sobald wir ein Datum für die nächste Auflage von »Filmend auf Reisen« haben, hörst du wieder von mir«, versicherte mir Natascha. Ich bedankte mich und beteuerte, dass ich mich sehr freuen würde, wenn eine Hospitanz zustande käme.

Nach dem Gespräch mit Natascha hatte ich für mich selbst ein sehr deutliches Bild, wie sie sich *meine* Involvierung bei einer möglichen Hospitanz vorstellen würde: Als in ihren Augen qualifizierte, kostenfreie Arbeitskraft wäre ich basierend auf eigenen, ersten Vorerfahrungen eine ideale Ergänzung des Teams. Eine möglichst umfangreiche Involvierung meinerseits war für Natascha das wünschenswerte Ideal. Dies machte sie ebenfalls durch die Anfrage, ob ich mir eine eigene Gruppenleitung zutrauen würde, deutlich.

Einige Wochen später traf ich nach einer Teambesprechung, zu der ich selbst nicht eingeladen war, am Tag des Workshop-Beginns zum ersten Mal Christine, die verantwortliche und durchführende Medienpädagogin. Neben Christine waren Elvira, freie Mitarbeiterin und Mediengestalterin, und Leonie, Praktikantin an der Medienstelle, mit der Durchführung des Workshops betraut. Wir trafen uns vormittags an der Medienstelle und brachen dann zu viert in Leonies Auto in Richtung Jugendzentrum auf, in dem der Workshop stattfinden sollte. Während der Fahrt konnte ich bereits erkennen, dass Christine eine deutliche Führungsposition im Projekt beanspruchte. Sie bestimmte unsere Gesprächsthemen, sprang abrupt vom heutigen Wetter zur Vorbereitung auf den Workshop und ermahnte Leonie zwischendurch, bitte vorsichtiger zu fahren.

Gegen 13.30 Uhr trafen wir im Jugendtreff ein. Cedric, der für das Haus tätige Streetworker, begrüßte uns herzlich. Christine und er kannten sich bereits aus der Medienstelle, wo er während seines Studiums im Rahmen eines Praktikums mitgearbeitet hatte. Cedric eröffnete uns, dass einige Teilnehmer leider wohl etwa eine Stunde später als abgemacht eintreffen werden. »Ach komm, das kann doch nicht wahr sein!«, überraschte uns Christine mit einer unerwartet heftigen, negativen Reaktion. Bei der anschließenden Begutachtung des Workshop-Raumes merkte Christine zusätzlich die zucker- und koffeinhaltige Getränkeauswahl negativ an: »Coca-Cola geht gar nicht. Die werden wir gleich noch wegräumen«, verkündete sie. Es wurde offensichtlich, dass Christine sehr konkrete Vorstellungen von den infrastrukturellen Rahmenbedingungen des Workshops hatte. Nachdem wir den Workshop-Raum also vorbereitet, den Beamer angeschlossen und die Getränkeauswahl ausgedünnt hatten, begaben wir uns auf eine kurze Erkundungstour durch das Viertel. Anschließend gingen wir zurück zum Jugendzentrum und setzten uns dort in die Frühlingssonne, um auf die Teilnehmenden des Workshops zu warten.

Es wurde mir klar, dass meine mit Natascha angedachte Involvierung als Gruppenleitung in der Form nicht stattfinden würde. Meine Rolle während des Workshops hatte sich somit geändert: Anstatt eigene didaktische Einheiten, Kameraübungen und die Begleitung der inhaltlichen Ausgestaltung eines möglichen Kurzfilms stellte ich mich auf eine beobachtendere Rolle während des Workshops ein. Bisher war ich es gewohnt, dass sich die Durchführenden der Workshops über Eigeninitiative und die selbständige Übernahme kleiner organisatorischer Aufgaben gefreut hatten. Sie bei ihrer Arbeit zu unterstützen war für mich eine Selbstverständlichkeit, derer ich mich als Bedingung für meine Anwesenheit quasi verpflichtet fühlte. In diesem Workshop sollte meine Erfahrung jedoch eine andere sein:

Im Laufe des ersten Tages beschäftigten wir uns gemeinsam mit Hakim, Amisah, Nadim, Samuel, Omid und Said neben ersten Kamera- und Interviewübungen mit der Diskussion von möglichen Themen, die Gegenstand des Films sein sollten. Der Betreuungsschlüssel des Workshops lag so hoch wie bei keinem an-

deren Format, das ich besucht hatte: Sechs Teilnehmer sahen sich mit mir insgesamt vier Mitarbeiter*innen gegenüber. Christine, die diese Situation mit deutlicher Unzufriedenheit und der enttäuschten Hoffnung auf mehr Teilnehmer*innen zur Kenntnis genommen hatte, bat Leonie, doch wieder zurück in die Medienstelle zu fahren und sich nach einer anderen Tätigkeit umzuschauen. »Toll«, schoss es mir in den Kopf, »nun hast du als Hospitant direkt Leonie als Praktikantin zurück in die barrierearme Bücherecke zum Kekse und Kaffee Servieren gedrängt«.

Christine und ich waren uns bisher freundlich und respektvoll, aber mit deutlich bemerkbarer Distanz und Unsicherheit begegnet. Ich musste mir selbst eingestehen, dass ich mich schwertat, Sympathien für sie zu entwickeln und Antipathien basierend auf meinem bisherigen Eindruck von ihr nicht überwiegen zu lassen. Mir war meine eigene Rolle etwas unklar: Natascha hatte angeregt, dass ich mich als aktiver Part und sogar als Gruppenleiter einbringen sollte. Christine jedoch mied das Gespräch und die Begegnung mit mir, wirkte sowohl durch meine Präsenz als auch durch die geringe Teilnehmerzahl verunsichert. Auch ich wusste nicht recht, wie ich mich verhalten sollte: Hatten Natascha und Christine beim Teammeeting, bei dem ich nicht anwesend war, über meine Rolle als Forscher im Workshop gesprochen? War meine Anwesenheit von Seiten Christines überhaupt erwünscht? Sollte ich mit Christine das Gespräch suchen? Oder sollte ich einfach, so gut es eben ging, versuchen, nicht zu stören?

Nach den ersten Kamera- und Interviewübungen, in denen sich die Anwesenden in Kleingruppen bereits sowohl untereinander als auch mit der vorhandenen Technik vertraut machen konnten, widmeten wir uns nun gemeinsam der Themenfindung: Nach nur wenigen Minuten Brainstorming kristallisierte sich Sprache als zentrales Interesse aller Teilnehmenden heraus. Ich hatte mich in diese Diskussion durchaus aktiv miteingebracht. In meiner Rolle als Ethnograf wollte ich den Prozess der Themenfindung konkreter mit den Teilnehmern besprechen: Wieso schien ihnen Sprache als relevant für ihren Film? Folgten sie einem eigenen Bestreben, Sprache zu thematisieren, oder waren es bestimmte Rahmenbedingungen des von deutschen Muttersprachler*innen angeleiteten Projektes, die sie hierzu motiviert hatten? Mehrere Minuten saß ich mit den Jugendlichen am selben Tisch im Seminarraum des Jugendzentrums, in dem der Workshop stattfand, und involvierte mich mit Rückfragen in diesen für mich aufschlussreichen Prozess. Christine, die sich während der Themenfindung überraschend schweigsam zeigte, würde später in einem persönlichen Gespräch auf meine Präsenz in diesem Kontext der Themenfindung erneut zu sprechen kommen:

Nach dem Ende des ersten Workshop-Tages fuhr ich noch gemeinsam mit Christine in der Straßenbahn zum Bahnhof. Ich wollte das Gespräch mit ihr suchen, da mich während des Tages das Gefühl beschlichen hatte, sie würde mir zunehmend angespannt begegnen. Ich überwand mich und schilderte ihr meine Annahme: »Mir kommt es so vor, als würdest du dich mit meiner Anwesenheit, mei-

nen Fragen an die Teilnehmenden und meiner Involvierung ein wenig schwertun«, sprudelte es aus mir heraus, während ich mich gleichzeitig für meine männlich-dominante Art, nun auch noch das aus meiner Perspektive bestehende Problem anzusprechen zu wollen, schämte. Ich fragte mich, inwiefern sie in die Entscheidung, dass ich bei »ihrem« Workshop hospitieren durfte, involviert war. Sie hatte sehr konkrete Vorstellungen bezüglich gewisser Details des Workshops. Engmaschige Zeitgerüste galt es ebenfalls perfide einzuhalten und das Rauchen war den größtenteils volljährigen Teilnehmern während des Workshops nicht gestattet. Auf der anderen Seite stand da auch mein eigenes Verhalten im Raum: Ich hatte direkt eine sehr aktive Rolle eingenommen, obwohl ich sowohl mit Christine, Elvira und Cedric als auch mit Hakim, Amissah, Nadim, Samuel, Omid und Said sowie dem allgemeinen Setting des Jugendtreffs und des Workshop-Prozederes noch nicht vertraut war. Habe ich mich vielleicht zu sehr in den Vordergrund gespielt? War meine Präsenz »zu viel« für die geringe Anzahl an Teilnehmern? Und vor allem: Hatte ich mich dazu hinreißen lassen, Christines Autorität als Workshop-Leiterin zu missachten und dadurch selbst unser angespanntes Verhältnis verursacht?

Christine hingegen wirkte beinahe erleichtert, als ich das Gespräch mit ihr suchte, was mich sehr überraschte. Sie kam direkt auf die Situation der Themenfindung zu sprechen: »Normalerweise verlassen mein Team und ich direkt den Raum, wenn die Teilnehmer anfangen, sich mit der Frage nach dem Thema ihres Filmes zu beschäftigen«, merkte sie an. Ihr wäre unklar gewesen, was meine konkreten Absichten zur Teilnahme am Workshop waren. Offensichtlich hatte Natascha Christine weder darüber in Kenntnis gesetzt, warum und mit welcher Intention ich beim Workshop »Filmend auf Reisen« teilnehmend beobachten wollte, noch wusste Christine über diese eigene Art der Anwesenheit von mir als Forscher Bescheid. Es wäre meine Aufgabe gewesen, mich im Vorfeld des Workshops noch einmal dezidiert um ein Treffen mit Christine zu bemühen, um ihr – ebenso wie Natascha im Vorfeld – meine Absichten und Motivationen offenzulegen. Wie fatal sich dieser verpasste Schritt für die Beziehung zwischen mir und den Akteur*innen meines Forschungsfeldes musste ich nun am eigenen Leib erfahren.

Auf meine Frage, wie sie meine Anwesenheit während des Workshops empfunden hatte, antwortete mir Christine einige Wochen nach dem Workshop in einem persönlichen Gespräch folgendermaßen:

»Von daher war irgendwie meine erste Sorge, dass es einfach von der Gruppendynamik dann so klappt, dass du nicht jemand bist der dann zu viel da ist [lacht kurz] [...] Und das war ja die eine Sache, wo wir am Anfang aber auch geredet hatten, dass bei uns natürlich immer sehr wichtig, dass so viel wie möglich einfach von den Jugendlichen auch kommt, und dass man halt genau den richtigen Grad findet an: Ich gebe jetzt Input auch von mir, und Ideen, aber ich lasse noch Raum, dass noch viel von denen kommt, ja? Es soll ein Film von denen sein, und

nicht irgendwie eine Idee von uns. Und ... genau, da hatte ich zwischendurch mal das Gefühl, dass du ... du warst sehr schnell drin, was eigentlich total cool ist, und du warst voll in dem Projekt mit drin, und hast dich da ein bisschen mitreißen lassen auch, was total schön ist auch, ja? [...] Genau, manchmal dachte ich nur, es ist vielleicht ein bisschen zu viel [lacht kurz].« (Christine, Absatz 102)

Christine argumentierte zuerst auf einer rein quantitativen Ebene und eröffnete mir ihre Sorge, ich wäre der, »der dann zu viel da ist«, im Hinblick auf den Betreuungsschlüssel, der dann für die eigentliche Anzahl an Teilnehmer*innen ihrem Ermessen nach zu hoch sein könnte. Dies bekräftigte Christines Entscheidung, Leonie darum zu bitten, sich zurück im Büro einer anderen Aufgabe zu widmen. Vielmehr als die mangelnde Anzahl an Mitarbeiter*innen des Workshops, wie ich es aufgrund meines Gesprächs mit Natascha vermutet hatte, deutete sich also die geringe Teilnehmer*innenzahl als strukturelles Problem des Formats »Filmend auf Reisen« an. Im Anschluss führte Christine jedoch aus, dass sie auch den Grad, zu dem ich mich hatte »mitreißen lassen«, als »ein bisschen zu viel« empfand. Merkwürdig rang Christine um Worte, versuchte den richtigen Ton zu treffen, um mir ja nicht auf die Füße zu treten. Obwohl sie mein Verhalten deutlich irritiert hatte, war sie umso deutlicher darum bemüht, dieser Irritation nicht allzu viel Raum zu geben. Meine Teilnahme an der Diskussion zur Themenfindung hatte Christine ja bereits zuvor im persönlichen Austausch unter vier Augen als zu dominant angelehnt und mich im weiteren Verlauf des Workshops um Mäßigung gebeten.

Ich erkannte, dass ich mich selbst sehr maskulin, beinahe invasiv handelnd in eine Situation involviert hatte, die ich mir zuvor genauer hätte vergegenwärtigen müssen. Zudem wuchsen auch im Kontext einer methodischen Reflexion die Zweifel an meiner Handhabung einer teilnehmend-beobachtenden Forschungspraxis. Aus Christines Perspektive hatte ich mit meiner Involvierung deutlich eine Grenze überschritten. Ihre Perspektive ließ mich jedoch auch die Gesprächssituation mit Natascha, in der sie ausdrücklich um aktive Involvierung oder gar Gruppenleitung gebeten hatte, in einem neuen Licht sehen und anders deuten: Die Wahl des Besprechungsraumes mit einem Publikum in Form von Mitarbeiter*innen sowie der bewusst lockere und humoristische Gesprächston weisen darauf hin, dass Natascha gewissermaßen eine »dramatische Gestaltung der eigenen Arbeit«⁵³ anstrebte, in ihrem Fall die Akquise eines Hospitanten mit Forschungsinteresse als unbezahlte, jedoch qualifizierte Arbeitskraft im Projekt »Filmend auf Reisen«. Hierfür war das Publikum in Form der Mitarbeiter*innen im Besprechungs-/Arbeitszimmer-Hybrid unerlässlich. Denn sobald geleistete Arbeit für Außenstehende sichtbar wird, findet sie deutlich mehr Wertschätzung.⁵⁴

53 Goffman 1983 [1959], 31.

54 Goffman 1983 [1959], 32.

Dieses Ungleichgewicht aus Aufgabe und Position war im Falle von Natascha hinreichend gegeben. Da Natascha momentan als Elternzeitvertretung der eigentlichen Leitung der Medienstelle tätig war, schien sie einen besonderen Rechtfertigungsdruck vor ihren Mitarbeiter*innen wahrzunehmen. Die offenstehenden Türen und das Gespräch in dem Gruppenbüro deuteten darauf hin, dass Natascha bei Gesprächen, wie sie es mit mir führte, alles andere als publikumsscheu vorging: Vielmehr schien sie eher darauf bedacht, Aushandlungen mit Personen wie dem interessierten Forscher, die für sie einen gewissen Zugewinn an symbolischem und sozialem Kapital einbrachte, unter Miteinbeziehung einer gewissen Zuhörer*innenschaft zu führen. Mein Forschungsinteresse war für Natascha im Gespräch weniger zentral als die Möglichkeit, dass ich eventuell aktiv mithelfen und so das Kernteam entlasten könnte. Eine »Tendenz [...], beim Publikum einen auf verschiedene Art idealisierten Eindruck zu erwecken«,⁵⁵ deutete sich an.

Wie sich in der tatsächlichen Workshop-Arbeit herausstellte, war meine Anwesenheit jedoch vielmehr Be- als Entlastung für Elvira und Christine. Ohne bestehendes Vorwissen brachte ich mich intuitiv in bestehende und routinierte Arbeitsprozesse der beiden ein. Diese wohlwollende Involvierung meinerseits verursachte jedoch mehr Probleme als positive Konsequenzen. Während Natascha besonders um die eigene Anerkennung durch ihre Mitarbeiter*innen bemüht war, sah Christine durch die Anwesenheit eines sich involvierenden teilnehmenden Beobachters a) den Betreuungsschlüssel »ihres« Projektes ruiniert und b) die Handlungsträgerschaft der Teilnehmenden in der Aushandlung des Themas eingeschränkt.

Das Vorhaben des Filmworkshops »Filmend auf Reisen« ist es nach außen und gemäß Website der Medienstelle, zu gesellschaftlich wirksamen Produkten und Hervorbringungen wie Integration, Begegnung, Teilhabe und Ermächtigung mit den Mitteln einer handlungsorientierten Medienarbeit beizutragen. Mein eigenes Interesse hingegen bestand in der möglichst aktiven und intensiven Involvierung meiner Person in das Workshop-Geschehen. Wie gezeigt, finden in der Arena des ko*laborativen Filmemachens nicht nur Kämpfe um Teilhabe und Deutungshoheit subalternen, gesellschaftlicher Akteur*innen wie fluchterfahrener Jugendlicher statt. Auch die Koordinierenden der Projektformate nutzen diese Räume, um für sich eigene Ziele und Vorstellungen umzusetzen. Während Natascha in ihrer Leitungsposition der Medienstelle agiert, scheint es Christine besonders um ihr Projekt »Filmend auf Reisen« zu gehen. Beide wollen ihre Sache gut machen, sind bestrebt, die zentralen Aufgaben ihrer jeweiligen Positionen zu absolvieren. Vielmehr als Christine, die – routiniert in ihren Abläufen – die Anwesenheit des Forschers eher als Störung wahrnimmt, nimmt Natascha meine Involvierung als Chance der

55 Goffman 1983 [1959], 32.

Bestätigung ihrer Selbsteinschätzung als kompetente, agile und entscheidungsfreudige Führungspersönlichkeit der Medienstelle Adeshügel wahr.

Natascha scheint also deutlich auf ihr doch so desinteressiertes Publikum im Büro angewiesen zu sein. Bei meiner Involvierung hatte sie z.B. vielmehr die positive Beurteilung durch ihre Mitarbeiterinnen im Auge als einen effektiven Beitrag zu »Filmend auf Reisen«. Ihre eigene unsichere Position in der Medienstelle Adeshügel spielt hier wohl ebenfalls eine wichtige Rolle: Zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Kapitels hatte Christine als Elternzeitvertreter*in die Leitung der Medienstelle Adeshügel übernommen. Die Uneinigkeit zwischen den beiden als organisierende und durchführende Akteur*innen ist schließlich anhand meiner Beobachtung deutbar: Persönliche Diskrepanzen und Konkurrenzsituationen in einem prekären Arbeitsfeld mit einer durchaus übersichtlichen Anzahl an entfristeten Arbeitsplätzen und immer wieder neu zu beantragenden Projektfinanzierungen deutete ich als beeinflussende Faktoren dieser Konstellation. Nataschas Unsicherheit würde ich vor allem mit ihrer befristeten Anstellung als extern eingeworbene, nicht bereits im Team der Medienstelle beheimatete Vertretung in Verbindung bringen wollen. Dies verdeutlichte sich für mich besonders anhand meines Besuches in der Medienstelle, der mir sehr publikumswirksam inszeniert erschien.

Resümierend sei also angemerkt, dass das Treffen im Vorfeld also im starken Kontrast zu meiner Anwesenheit beim Workshop-Projekt »Filmend auf Reisen« stand, für das ich mich eigentlich interessiert hatte: Christine war darum bemüht, mich und meine Interaktionen mit den Teilnehmenden des Workshops im Zaum zu halten. Für Natascha hingegen schien unsere Begegnung in der Medienzentrale eine willkommene Gelegenheit, anhand meines Interesses am Projektformat eigene Kompetenzen zur Geltung zu bringen. Unser Treffen ermöglichte es ihr einerseits, vor den anwesenden Mitarbeiter*innen als routiniert im Umgang mit medienpädagogischer Literatur aufzutreten. Durch die Abfrage meiner Kompetenzen und Vorerfahrungen konnte Natascha andererseits verdeutlichen, dass ihr mehr am Workshop als an meiner Forschung gelegen ist. Obwohl Natascha Gutes für »Filmend auf Reisen« im Sinne hatte, verbaute sie durch meine Anwesenheit und den hieraus resultierenden, zu hohen Betreuungsschlüssel einer Praktikantin die Möglichkeit, praktische Erfahrungen in der Durchführung medienpädagogischer Workshop-Formate zu sammeln. Neben den Zugzwängen und Limitierungen wie etwa externen Geldgeber*innen oder paradigmatischen Rahmungen wie (politische) Bildungsansprüche, die sich durch externe Vorgaben und Bedingungen ergeben, können auch interne Erwartungshaltungen wie personelle Konkurrenzsituationen oder mangelnde Kommunikationsabläufe dazu beitragen, dass Ermächtigung und Selbstwirksamkeit anstrebende Projektformate ihre selbst gesetzten Ziele nur eingeschränkt verfolgen können.

7.9 Zwischenfazit

Das vorangegangene Kapitel beinhaltete vielfältige Quellen wie Websites, Vereinsatzungen, Förderanträgen, Projektberichten und Interviews mit Organisator*innen und Koordinator*innen. Aus ihnen habe ich die Anspruchshaltungen und Zielsetzungen der einzelnen Projektformate auf der einen sowie ihrer Durchführenden auf der anderen Seite herausgearbeitet. Wie gezeigt ist diese Unterscheidung eine wichtige: Besonders die Anspruchshaltungen der Formate selbst stellten sich als Vorstrukturierungen der kulturellen Produktion von FluchtMigration, wie sie den untersuchten Filmworkshops stattfand, heraus. Zudem wurde anhand der Verwendung von und der Bezugnahme auf die Begriffe Integration und Inklusion offensichtlich, dass Akteur*innen sich beider Begriffe eher pragmatisch bedienen: Unabhängig von theoretischen Konzepten und Debatten in der Migrationsforschung verschmelzen hier begriffliche Trennlinien. Eine klare Abgrenzung inklusiver und integrativer Bemühungen voneinander ist nicht erkennbar. Integration stellte sich in diesem Zusammenhang als mysteriöser Topos heraus: Sie ist zwar begrifflich omnipräsent, durchdringt jedoch nebulös das Feld, anstatt es klar zu strukturieren. Integration stellt somit ein unklares Leitmotiv handlungsorientierter Medienarbeit mit fluchterfahrenen Zielgruppen dar.

Medienbildung und -Alphabetisierung der Teilnehmenden während der Workshops stellte sich losgelöst von eben dargestellten, integrativen Selbstverpflichtungen als eine weitere, ganz konkrete Anspruchshaltung heraus. Als Pendant artikulierten Verantwortliche die Zielsetzungen der Dekonstruktion und Reflexion medialer Inhalte. Im Vergleich zu den aufgeladenen Bestrebungen des Integrierens, des Inkludierens und der politischen Bildungsarbeit taten sie das weitaus pragmatischer. Zudem erhoben Koordinator*innen und Organisator*innen den Anspruch, mittels einer Programmatik der politischen Bildung als Partnermodell von und Ergänzung zu als defizitär wahrgenommenen und präzise kritisierten staatlichen Bildungsinstitutionen anerkannt und gefördert zu werden. Diese Kritik eines defizitären, vielfach diskriminierenden Bildungssystems fokussierte strukturelle Probleme staatlicher Institutionen, wohingegen dezidiert mit Fluchterfahrung in Verbindung stehende Schwierigkeiten mit integrativen oder medienpädagogischen Maßnahmen keineswegs im Zentrum standen. Geknüpft waren diese Anspruchshaltungen erneut an emotionalisiert geführte Debatten um das deutsche Bildungssystem sowie Kritikpunkte hinsichtlich der Überforderung der Pädagog*innen und deren geringfügiger Wertschätzung außerschulischer Bildungsangebote.

Der Stellenwert des Filmemachens als Kulturtechnik erschien als untergeordnete, handlungsleitende Kategorie in den Ausführungen der Projektverantwortlichen; vielmehr verstanden sie die Arbeit an und mit audiovisuellen Medien als Motor für neue Begegnungen, Bildungs- und Reflexionsansätze sowie Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden. Besonders Montage und Filmschnitt waren limitie-

rende Faktoren einer geteilten Autor*innenschaft der produzierten Filme und damit auch von Partizipationsräumen der involvierten Jugendlichen. Besonders in Projektformate mit integrativ-repräsentativen Anspruchshaltungen fanden Schnitt und Montage bewusst unter Ausschluss der Teilnehmenden statt. Als Arenen der Anerkennung solcher Bemühungen fungierten Kinder- und Jugendfilmfestivals. Deren Annahmekriterien erschienen als die zentralen Kriterien, denen folgend audiovisuelles Rohmaterial montiert wurde. Zudem trat besonders die Bedeutung einer weißen, urbanen Zuschauer*innenschaft für die diskursive Rahmung und somit Formatierung »richtiger« integrativ-partizipativer Projektformate und deren filmischer Repräsentationen zutage.

Koordinierende und Organisator*innen übernahmen den Filmschnitt also oftmals bewusst ohne die Involvierung der beteiligten Jugendlichen, um das Ergebnis basierend auf eigenem Expert*innenwissen zu Montage- und Filmschnitttechniken zu optimieren. Externe Sachzwänge, idealistische, auf nebulösen Konzeptualisierungen des Integrativen und Pädagogischen fußende Ausrichtungen sowie Ansprüche an Repräsentativität und Wirkmächtigkeit des fertigen Filmes limitierten die Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmenden stark. Eigene ideologische sowie ökonomische Interessen der Projektleitungen erschienen somit eng verwoben mit Begrenzungen möglicher Teilhabe und Autor*innenschaft der Teilnehmenden. Besonders die Finanzierung der einzelnen Projekte machte es bisweilen notwendig, besonderes Augenmerk auf professionelle, präzise Montage- und Schnittarbeit zu legen. Dies implizierte allzu oft den bewussten Ausschluss der jugendlichen Teilnehmenden aus diesem so bedeutsamen Arbeitsschritt.

Begegnung stellte ein weiteres Leitmotiv dar, auf das Koordinator*innen und Organisator*innen immer wieder Bezug nahmen. Einerseits wurde Begegnung mit Milieus, Segmenten und Akteur*innen von Gesellschaft und öffentlichem Leben angestrebt. Andererseits sollte Begegnung auch im Rahmen der Workshops zwischen zwei als monolithisch und homogen imaginierten Gruppierungen von Teilnehmenden *mit* und *ohne* Fluchterfahrung stattfinden. Diese binäre Konstruiertheit spart jedoch virulent die Heterogenität der Gruppe von fluchterfahrenen Menschen in Deutschland untereinander aus. Auch die Notwendigkeit der Begegnungen ihrer Mitglieder *untereinander* scheint unterschätzt. Der Umgang mit *Super-Diversity*⁵⁶ und Intersektionalität in dieser Zielgruppe spielt eine untergeordnete Rolle. Die Reproduktion gesellschaftlich etablierter Dichotomien zum Wohle einer Lesbarkeit der dargestellten Bemühungen vor Financiers und Auftraggeber*innen wog deutlich schwerer als eine kritische Reflexion bestehender Differenzkategorien und daraus resultierenden Diskriminierungsmechanismen. Die entstandenen audiovisuellen Formate und die darin enthaltenen Repräsentationsstrategien ent-

56 Vgl. Vertovec 2007; Ghorashi 2017.

sprechen somit vielmehr vorherrschenden diskursiven Rahmungen und Deutungsschablonen, als dass sie diese verunsicherten oder gar mit ihnen brachen.

Ein weites Spektrum an Partizipationsverständnissen tat sich also auf: Einerseits stellten Koordinator*innen wie Elisabeth oder Lisa Partizipation der Teilnehmenden als unhinterfragt, als per se vorausgesetzt und als Grundbedingung des Gelingens von Projekten zu handlungsorientierter Medienarbeit mit fluchterfahrenen Jugendlichen dar. Das eigene Eingreifen in diese, als an sich existent angenommenen Partizipationsräume wurde mit der eigenen zentralen Rolle im Workshop gerechtfertigt. Real existierende Hierarchien und Wissensvorsprünge sah etwa Lisa durch die empathische und wertschätzende Begegnung auf Augenhöhe als relativiert an. Sie rechtfertigte so ihr beherztes Eingreifen im Prozess der Montage. Eine Reflexion und Analyse des bedeutenden Beitrags, den die Anwendung von Expert*innenwissen über Schnitt und Montage audiovisueller Medien zur Formaturierung der Filme leistete, blieb dagegen aus.

Auf der anderen Seite des Spektrums artikulierten Verantwortliche wie Theodor sorgfältig durchdachte und hochgradig reflektierte Partizipationsauffassungen: Sie problematisierten das eigene Expert*innenwissen im Hinblick auf Limitierung und Hemmung möglicher Partizipation. Erneut wurden Stoßrichtungen beschreib- und deutbar, die sich als systematisch, rational und reflektiert auf der einen, sowie emotionalisierend, reaffirmierend und dichotomisierend auf der anderen Seite benennen ließen. Forschungs- und Praxisinstitutionen wie dem JFF – Institut für Medienpädagogik in München kommt hier die Aufgabe der kritischen Auseinandersetzung mit und der Differenzierung von Partizipationsverständnissen zu. Dies verdeutlichen besonders kritisch-reflexive, theoretische Beiträge wie die Begriffsprägung der »Alibi-Partizipation« durch Gisela Schubert im Rahmen einer projektbegleitenden Publikation des JFF.

Besonders in der Episode des Hinterbühnen-Besuchs in der Medienstelle Adelshügel zeigte sich, dass innerhalb des Ensembles der Koordinierenden bisweilen Uneinigkeit, Konkurrenzdruck und Uninformiertheit über die eigentlich gemeinsam zu treffenden Entscheidungen vorherrschten. Sowohl die eigentlich geplanten Vorhaben des Filmworkshops – seien sie integrativ, partizipativ oder strebten sie dekonstruierende Medienbildung und -Alphabetisierung an – als auch die teilnehmende Beobachtung eines Ethnografen beeinflussten diese Faktoren negativ. Erving Goffmans Deutungsangebote performativer, alltäglicher Darstellungsakte waren dabei mehrfach gewinnbringend: Sie machen Integration als Mysterium, im Workshop unsichtbare Financiers als strategische Geheimnisträger, Feinschnitt-Optimierung gemäß Festival-Standards als dramaturgische Darstellung der eigenen Arbeit sowie die Priorisierung gewisser Zielsetzungen, die parallel eine Vernachlässigung anderer Absichten nötig macht, als performative Akte im Feld kultureller Produktion von Fluchtmigration des Workshops interpre-

tierbar. Dieses Feld deutet sich somit als durchdrungen von Machtasymmetrien, Hegemonien, emotionalisiert geführten Debatten und Argumentationen an.

8. Themenwahl als Weichenstellung für Sichtbarkeiten

»Für minorisierte Subjektpositionen und Wissenskontexte bedeutet mehr Sichtbarkeit [...] die Affirmation genau jener Repräsentationsordnungen, die sie minorisiert.«¹

Die »Taktiken und Listen«,² die Akteur*innen im Forschungsfeld »Filmworkshop« hinsichtlich des kreativen Umgangs mit strukturellen Limitierungen und Beschränkungen entwickeln, sind, wie etwa an der Fallvignette zu Fatima und der selektiven Sichtbarkeit vor verschiedenen Kameras in Kapitel 5.9 gezeigt, spitzfindig und vielfältig. Besonders in Prozessen der Aushandlung inhaltlich-thematischer Fragen zeichneten sich Handlungsspielräume der Anwesenden hinsichtlich konkreter Formatierungen des Workshops auf der einen sowie der entstehenden Kurzfilme auf der anderen Seite ab. Welche Akteur*innen artikulieren von welcher Position aus mit welchem Nachdruck Themenvorgaben? Wie flexibel sind die Teilnehmenden und Durchführenden bei der Umsetzung dieser Vorgaben? Welche Maßnahmen stehen ihnen im Falle einer thematischen Umorientierung im Rahmen des Workshops zur Verfügung?

In den untersuchten Formaten machte sich eine große Bandbreite an Möglichkeiten des Umgangs mit externen Vorgaben und der gleichzeitigen Etablierung kreativer Freiräume der Durchführenden bemerkbar: Ob konkrete Vorgaben von im Workshop-Kontext unsichtbaren Auftraggeber*innen, im Voraus ausgearbeitete Drehkonzepte mit detaillierten Filmbildern, thematische Vorgaben, die sich an einem zentralen Begriff oder Konzept orientierten, oder komplett offene, an den Ideen der Teilnehmer*innen ausgerichtete Inhalte – das Spektrum ist breit und die Übergänge zum Teil fließend. Im zusammengetragenen Material habe ich den Prozess der Themenwahl als zentrales Analysekriterium miteinbezogen. Besonderes Augenmerk habe ich hierbei auf mögliche Gestaltungsräume für die verschie-

1 Schaffer 2008, 52.

2 Hess 2012, 12f.

denen, in den Prozess des Filmemachens aktiv involvierten Akteur*innengruppen gelegt. Parallel kristallisierten sich Einschränkungen und Limitierungen für die Akteur*innen in ihren Handlungsoptionen heraus. Diese Einschränkungen und Limitierungen habe ich weiter oben bereits als statisch oder fluide beschrieben.

Erneut kommt hier die weiter oben bereits dargelegt, stark von Pierre Bourdieus Praxistheorie beeinflusste Lesart³ meiner Daten zum Tragen. Sie macht es möglich, die relationale Beziehung hegemonialer und subalternen Repräsentationsstrategien im Feld der kulturellen Produktion von FluchtMigration miteinzubeziehen. Die Migrationsforscherin Magdalena Nowicka betont hinsichtlich eines wissenschaftlichen Sichtbarmachens von Beziehungsgeflechten zwischen Akteur*innen im Feld die Bedeutung von Bourdieus Praxistheorie, »[as it] allows us to see dispositions, attitudes, worldviews and practices that people display as processes rather than individual qualities [...] [and] addresses how ideas and values transfer between people.«⁴ Die einzelnen Akteur*innen stehen zudem in Filmworkshops netzwerkartig miteinander in Verbindung: Sie haben unterschiedliche Wahrnehmungs- und Nutzungsmuster audiovisueller Medien und sind unterschiedlich in bestimmte Repräsentationspraktiken eingebunden. Diese Verbindungen spielten eine zentrale Rolle für die Etablierung thematischer Schwerpunkte. Mannigfaltige Aktanten wie Equipment, Drehort und Umgebung sowie Wetter oder vorhandene Requisite spielten neben dem aktuellen politischen Tagesgeschehen in inhaltliche Ausrichtungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ebenfalls mit hinein.

Es galt also zweierlei Dimensionen zu beschreiben: Zum einen stand die zentrale Bedeutung des *Sichtbarseins* für die als ermächtigt, integriert, partizipierend und teilhabend wahrzunehmenden fluchterfahrenen Menschen im Vordergrund. Zum anderen wollte ich auch das *Sichtbarmachen* als philanthropischen, ermächtigenden und humanitaristischen Akt einer kritischen Auseinandersetzung unterziehen. Beide Stoßrichtungen sind von mysteriösen und nebulösen Vorstellungen hinsichtlich ihrer Beschaffenheit, ihrer Zielsetzungen und ihrer angestrebten Ergebnisse durchdrungen. Johanna Schaffer beschreibt die »epistemologische Verbindung zwischen Sichtbarkeit, Erkenntnis und Wirklichkeit«⁵ als positivistische Konstante im deutschsprachigen Raum. Diese ziehe sich seit dem Beginn der europäischen Moderne bis in den Alltag heutiger spätindustrieller, hochgradig mediatisierter und von Visualität durchdrungener Gesellschaften⁶ durch.

Im Rahmen der untersuchten Filmworkshops nahm Sichtbarkeit also bei Teilnehmenden und Organisierenden einen grundsätzlich anderen Stellenwert

3 Vgl. Bourdieu 1983a.

4 Nowicka 2015, 96.

5 Schaffer 2008, 13.

6 Vgl. Mitchell 2002.

ein: Die performative Darstellung der eigenen Arbeit von Koordinierenden oder Auftraggeber*innen erschien oftmals mit bestimmten Bemühungen verbunden zu sein: Die Jugendlichen sollten sichtbar werden. In diesem Zusammenhang kam der Auswahl von Protagonist*innen große Bedeutung zu. Zudem sollten die entstandenen Sichtbarkeiten basierend auf Expert*innenwissen möglichst zweckdienlich sein. Die Teilnehmenden entwickelten hingegen hierzu konträre Strategien. Sie hatten nicht vor, in dem von Koordinierenden angestrebten Ausmaße sichtbar werden zu müssen: Einige der Teilnehmenden fürchteten wegen der neuen Hör- und Sichtbarkeit ihrer selbst unter anderem um ihre Verwandten in der Heimat oder wollten nicht als Projektionsfläche herkömmlicher Grundannahmen über das fremde, orientalische Andere – etwa der verschleierte, muslimischen Frau als unterdrückt und fremdbestimmt – herhalten.

Nachfolgend werde ich daher zwischen Projekten mit und ohne thematischer Vorgabe unterscheiden. Ich tue dies einerseits, um den im Feld vorgefundenen Tendenzen und Kategorien in meiner Forschung gerecht zu werden. Andererseits gilt es, die beiden Stoßrichtungen des integrativ-repräsentativen sowie des dekonstruierend-reflexiven Arbeitens in Filmworkshops weiter zu beschreiben, zu deuten, miteinander in Verbindung zu bringen und zu verunsichern. Hierbei werde ich Praktiken, Motivationen und Wirkweisen eines Regierens von fluchtmigrantischen Sichtbarkeiten empirisch genauer herausarbeiten.

8.1 Auf Augenhöhe? Projekte ohne thematische Vorgabe

Wie bereits oben dargelegt, fand im Dezember 2016 der Workshop »Wie vernetzt seid ihr?« in Mainberg unter Lisas und meiner Federführung statt. Lisa hatte basierend auf akademischen und beruflichen Vorerfahrungen im Tagesgeschäft des non-fiktionalen Films die Möglichkeit, auf ästhetische, dramaturgische und didaktische Vorkenntnisse in der ko*laborativen Arbeit mit und am Medium Film zurückzugreifen. Sie profitierte von diesen Vorerfahrungen und dem angeeigneten Expert*innenwissen über das Filmemachen und die didaktische Arbeit im Rahmen des Workshops. Gleichzeitig war ihr die Begegnung auf Augenhöhe mit den Teilnehmenden stets ein zentrales Anliegen. Im Verlauf des Workshops sowie anschließender Drehtermine ging es in Gesprächen immer wieder um private Themen wie Probleme in der Schule, die Wahl eines Praktikumsplatzes oder den Familiennachzug von nahen Verwandten, die den Jugendlichen zu schaffen machten. Aufgrund ihrer eigenen Auslandserfahrung in muslimisch geprägten Ländern fiel es Lisa zudem leicht, die Ausführungen der Teilnehmenden über ihre alte Heimat nachvollziehen zu können. Bisweilen fanden die manchmal sehr lebhaften und emotionalen Treffen bei Lisa zu Hause oder im Beisein ihres damals dreijährigen Sohnes Ingo statt.

Walter Leimgruber beschreibt die Trennung öffentlicher und privater Sphären als »ein spezifisch westliches Konstrukt, das in anderen Gesellschaften meist nicht existiert.«⁷ Die Absage an diese für europäische Gesellschaften so typische, dichotome Grenzziehung zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen⁸ nutzte Lisa, um empathisch Nähe zu den Teilnehmer*innen ihrer Workshop-Formate herzustellen. Aufgrund eigener Auslandserfahrung war ihr bewusst, dass die strikte Trennung öffentlicher und privater Sphären in den Herkunftsländern der jugendlichen Teilnehmenden nicht existierte. Immer wieder rekurrten Unterhaltungen während des Workshops auf die besonders verschlossenen Deutschen, die vor allem im Winter lediglich von Zuhause in die Arbeit und wieder zurückfahren würden, ohne sich mehr als notwendig im öffentlichen Raum aufhalten zu müssen. Lisa interessierte sich für die Anliegen der Teilnehmenden, hörte ihnen zu, scherzte mit ihnen über »diese Deutschen«, sprach bewusst Themen und Inhalte an, die sie in ihrem Alltag beschäftigten und zeigte offen ihr Wohlwollen, ihre Wertschätzung und ihre Sympathie für die Jugendlichen.

Das Gesprächsklima, das aus dieser besonderen, offenen und wohlwollenden Haltung Lisas resultierte, ermöglichte es den Teilnehmenden, sich im Workshop bestimmten Themenbereichen und Inhalten zu öffnen. Sie konnten im Prozess die eigenen Befindlichkeiten zu Themenkomplexen und der Herstellung von Sichtbarkeit für die Kamera ausloten und reflektieren. Obwohl bereits im Kontext der Antragsstellung konkrete Zielsetzungen für den Workshop artikuliert werden mussten,⁹ zeigte sich Lisa bei der Themenwahl offen und darum bemüht, nicht vorartikulierte Programmatiken, sondern die Wünsche und Themen der Jugendlichen ins Zentrum zu rücken:

»Während des Workshops, schon am ersten Tag sprechen wir das an mit den Themen und fragen gleich am Anfang: »Hat jemand schon ein Thema oder irgendwie was, was ihn interessiert?« [...] dann ist es halt meistens so dass irgendwie ein bis zwei Leute schon eine ganz konkrete Idee haben. Andere haben dafür gar keine eigenen Ideen, oder nur was total Unrealistisches, oder was total Schwammiges.«
(Lisa, Absatz 26, 28)

Lisa verstand die im Antrag artikulierten Zielsetzungen und Ideen der Miteinbeziehung des Smartphones zwar als richtungsgebend. Sie behielt es sich jedoch vor, auch anhand der Interessenlage von Teilnehmenden eigene Entscheidungen zu treffen, die im Vorfeld des Workshops, ohne sie, als solche nicht getroffen werden konnten. Die Logiken des Beantragens von Fördergeldern und einer dazugehörigen Antrags-Prosa mussten sich also nicht zwangsläufig mit den außerhalb einer

7 Leimgruber 2019, 69.

8 Vgl. Habermas 1982 [1962], 13ff.

9 Siehe hierzu Kapitel 6.1.

als »Antragswirklichkeit« beschreibbaren, angestrebten Zielsetzung der Projektkoordinator*innen und Teilnehmer*innen decken.

Als zentraler Punkt wäre hier die Emanzipation von der im Antrag formulierten Zielsetzung der inhaltlichen Thematisierung des Smartphones zu nennen: Während als Ziel die Erstellung von Kurzfilmen genannt wurde, »die das Smartphone [...] sowohl inhaltlich als auch methodologisch miteinbeziehen«, distanzierte sich Lisa im Verlauf des Workshops deutlich von der inhaltlichen Bezugnahme auf das Smartphone. In der Projektbeschreibung war hier insbesondere die »Reflexion der Rolle, die der eigenen Nutzung des Smartphones im Alltag zukommt [...] [sowie] der digitalen Identitäten und Online-Selbstdarstellungen« erwähnt worden. Da sich eine solche Thematisierung jedoch im Prozess der Themenfindung für die Kurzfilme während des zweiten Workshop-Tages nicht ergeben wollte, sah Lisa auch keine Rechtfertigungsbasis, die in der Projektbeschreibung geplanten Themen heranzuziehen. Somit ergab sich ein selbstbestimmter Raum für die Interessen der Teilnehmenden hinsichtlich favorisierter Themen.

Lisa ließ bei der Erfüllung der vorartikulierten thematischen Zielsetzungen also Pragmatismus walten. Dies zeigte sich konkret anhand von Araf's Ambitionen der Teilnahme am Workshop: Er stieß erst nach dem eigentlichen Workshop-Wochenende zu den Dreharbeiten, von denen er über Mirza, einem der anderen Teilnehmer der ersten Stunde, erfahren hatte. Araf hatte bereits als Statist bei einer großen Spielfilm-Produktion Einblicke in professionelle, großdimensionierte Facetten der Produktion audiovisueller Formate erhalten. Zudem hatte er an einer künstlerischen Video-Performance einer Theater-Regisseurin mitgewirkt: Hier wurden Szenen aus bekannten Spielfilmen reinszeniert und mit fluchterfahrenen Schauspieler*innen neu dargestellt.

In beiden Kontexten war Araf hauptsächlich wegen seiner Fluchterfahrung und weniger wegen seiner schauspielerischen Referenzen oder des in der Filmszene so wichtigen Netzwerkes zur Zusammenarbeit eingeladen worden. Es bestanden daher in beiden Fällen stark vorgefertigte Vorstellungen von den stereotypen und schablonenhaften Rollen und Positionen, die Araf in den beiden Projekten auszufüllen hatte. Als Araf von Lisas Workshop erfuhr, nahm er die Teilnahme als Möglichkeit wahr, sich selbstbestimmter in einer Art und Weise medial auszudrücken, als es ihm in vorherigen Involvierungen möglich gewesen war:

»Ich habe Mirza kennengelernt und wir haben die Idee [gehabt], dass wir ein Lied singen. Ich mit normalem Gesang, und er [Mirza] als Rapper. Da haben wir schon auf diese Idee [hin-]gearbeitet. Wir haben das schon vorbereitet.« (Araf, Absatz 2)

Nicht die audiovisuelle Aufarbeitung eines Themas stand somit für Araf und Mirza im Vordergrund. Viel bedeutsamer war für sie die selbstbestimmte Wahl des Ausdrucks eigener Perspektiven durch selbst ausgewählte und eigens eingeübte

Musikstücke. Nicht thematische, sondern rein darstellerisch-ästhetische Aspekte hatten für die beiden Priorität. Als sich diese Präferenz von Araf und Mirza im Workshop herausstellte, reagierte Lisa hierauf und initiierte Bemühungen, das angestrebte Ergebnis zu verwirklichen: Für die Untertitelung des Musikvideos ließ sie den von Araf und Mirza geschriebenen Songtext übersetzen. Zudem arrangierte sie für die beiden die Möglichkeit, im Studio einer lokalen gemeinnützigen Organisation für die spätere Aufnahme in einem professionellen Tonstudio unter Federführung eines Tonmeisters üben zu können. Die filmische Dokumentation der Aufnahme der Arbeit im Tonstudio erschien für Araf jedoch quasi als ein Nebenprodukt des Workshops, auf das er nur zweitrangig einging:

»Und danach haben wir Lisa kennengelernt und so. Da haben wir auch das Lied im Studio gemacht und wir haben das auch fotografiert [= filmisch dokumentiert]. Das war sehr cool.« (Araf, Absatz 6)

Lisa gestand Mirza und Araf große Freiheiten hinsichtlich ihrer eigenen Zielsetzungen zu. Verschriftlichte Zielsetzungen aus dem Projektantrag spielten eine untergeordnete Rolle. Bei der konkreten Ausarbeitung der Umsetzung brachte sie sich, ihre Erfahrung und ihr Wissen über filmische Darstellungsstrategien hingegen sehr stark ins Spiel. Für Lisa implizierte die oben bereits beschriebene, egalitär-freundschaftliche Begegnung auf Augenhöhe, dass sie im Prozess der konkreten Ausarbeitung des filmischen Narratives als Expertin gleichwertig involviert sein konnte wie die Teilnehmenden des Workshops. Basierend auf ihrer Expertise in der Arbeit mit dem Medium Film sah sich Lisa nicht nur in der Position, sondern auch in der Pflicht, Ideen in der konkreten Umsetzung beizusteuern. Sie tat dies, um die Teilnehmenden bei der erfolgreichen Konzipierung »ihres« Filmes zu unterstützen. Ein besonders gutes Ergebnis ihrer Workshop-Arbeit bemaß Lisa konsequenterweise in einer Art Gleichzeitigkeit. Die nachhaltige Reflexion der jugendlichen Teilnehmenden, ihres Medienkonsums und ihrer eigenen Sichtbarkeit anhand selbst produzierter medialer Formate bildete eine Säule dieser Bewertung. Im Nachklang der durchgeführten Workshops bemaß Lisa Erfolg jedoch ebenfalls mit der Frage, ob zukünftige Projekte von denselben Stellen erneut finanziert würden.

In meiner Rolle als Apprentice war es mir im von Lisa initiierten Workshop nicht nur möglich, zentrale Aspekte der Vorbereitung und Durchführung eines Workshop-Formates für fluchterfahrene Jugendliche mit dem Ziel der Anfertigung von Kurzfilmen zu erlernen. Ich selbst wurde auch mit der Aufgabe einer Gruppenbetreuung betraut. Ich konnte somit selbst Erfahrungen in der Erarbeitung eines thematischen Schwerpunktes in Zusammenarbeit mit den Teilnehmer*innen des Workshops sammeln. Neben dem Projekt von Mirza und Araf, das Lisa betreute, formierte sich um die beiden geflüchteten Eziden Berzam und Firaz eine weitere Projektgruppe mit eigener Filmidee. Ihr Anliegen bestand darin, die Geschichte

des ezidischen Genozids im Irak seit 2014 durch den IS sichtbar werden zu lassen. Ich versuchte in meiner Rolle als Teambetreuer vor allem durch Fragen der Umsetzbarkeit Akzente zu setzen: Wie wollen die beiden selbst einen Film über Eziden im Irak machen, ohne dort hinreisen zu können? Wollen sie mit Archivmaterial arbeiten? Sollen Interviews Teil des Filmes sein? Wollen die beiden selbst sichtbar werden? Wer soll vor und hinter der Kamera stehen?

Aufgrund von Widerständen möglicher Protagonist*innen, vor der Kamera sichtbar zu werden, begannen Berzam und Firaz, ihren Film thematisch neu auszurichten. Hierbei gingen sie auf eine intensive Reise zurück in die Zeit ihrer Flucht und die Beweggründe für selbige. Inwieweit bietet ein Format wie der Workshop »Wie vernetzt seid ihr?« jedoch überhaupt den Rahmen, sich in solche tiefen thematischen Gefilde wie traumatische Erfahrungen der Flucht¹⁰ zu begeben und sich mit ihnen auseinanderzusetzen? Wie sind diese Prozesse im Rahmen der Themenfindung zu rechtfertigen? In Kontexten von zum Teil über Monate hinweg fortlaufenden partizipativ-filmischen Feldforschungen¹¹ oder im Rahmen von langfristig angelegten Psychotherapie-Formaten – beispielsweise als Psychodrama¹² – wird die dramaturgische Repräsentation von Reinszenierungen traumatischer Erlebnisse bewusst inkorporiert. »Wie vernetzt seid ihr?« bot hierfür aufgrund bestehender, zeitlicher Begrenzungen schlichtweg keine Möglichkeit, wie auch Lisa bestätigte:

»Natürlich entsteht dann bei einem Workshop, der in so kurzen Zeitrahmen mit verschiedenen Jugendlichen stattfindet, dann halt sowas wie: Ok, alle erzählen was über das Viertel, und ich schneide das dann zusammen, suche dann noch die Musik raus und das wird halt dann sowas. Das ist dann kein tiefergehender Film über eine Thematik, keine Präsentation von dem Anliegen einer Person, oder mehreren Personen aus einem Team, das schon ein bisschen zusammengewachsen ist [...].« (Lisa, Absatz 64)

Der zeitliche Rahmen von Workshop-Formaten ist stets begrenzt. Er wird jedoch besonders als begrenzender Faktor für die Involvierung der Jugendlichen in die Themenwahl relevant. Auch ähnelt die Suche nach passenden Protagonist*innen, Drehorten und konkreten Ausgestaltungen des filmischen Narratives in wenigen Tagen einer Mammutaufgabe: Der Workshop »Wie vernetzt seid ihr?« begann an einem Samstagvormittag und endete am Sonntagnachmittag desselben Wochenendes. In diesem Zeitraum mussten sich die Jugendlichen neben der Themenwahl auch mit weiteren wichtigen Aktivitäten wie dem Erlernen der Grundlagen filmi-

10 Siehe hierzu Kapitel 9.3.

11 Vgl. Sjöberg 2008.

12 Vgl. Moreno 1959.

schen Arbeitens sowie dem gegenseitigen Kennenlernen und ihrer Verständigung untereinander beschäftigen.

Selbst wenn sich der Prozess der Themenfindung an den Interessen der Teilnehmenden orientiert und vermeintlich frei in Projektanträgen formulierten Rahmungen entwachsen kann: Die ökonomischen Rahmenbedingungen erlauben es den Koordinierenden nicht, diese Prozesse konstruktiv zu begleiten. Es fehlt an Zeit und Ausbildung im Umgang mit traumatisierten Jugendlichen. Der Umgang mit dem komplexen Kamera-Equipment¹³, engmaschige Zeitgerüste und die eigentlichen Dreharbeiten machen Workshop-Wochenenden zu einem intensiven Sprint. Filmschaffende scheinen hierfür aufgrund ihres stressigen Arbeitsalltages gut im Training zu sein. Als kompaktes Reflexions- und Selbstwirksamkeitsformat für fluchterfahrene Jugendliche hingegen verlangen sie den Koordinierenden Flexibilität und Pragmatismus hinsichtlich eigener bzw. in Projektanträgen vorartikulierter Zielsetzungen ab. Am Prozess der Themengabe wird – wie Lisa im Umgang mit Mirza und Araf zeigte – erkennbar, in welchem Umfang die Koordinierenden bereit sind, eigene Gestaltungsräume an die jugendlichen Teilnehmer*innen abzugeben.

8.2 Erst das Thema, dann der Workshop?

Zur Themensuche im Rahmen des eigentlichen Workshop-Formates zogen andere Formate alternative Herangehensweisen heran: Der Verein Nachhaltige Jugendhilfe e.V. etwa arbeitete mit dem Konzept der Ideen-Seminare. Vereinsvorstand Karl erklärte hierzu im Gespräch, dass er selbige gerne gemeinsam mit den Teilnehmer*innen und ungefähr einen Monat vor dem eigentlichen Workshop ansetzte. Das Problem des zu engen Zeitfensters des eigentlichen Workshops wollte Karl umgehen, indem bereits im Ideen-Seminar Themen gemeinsam erarbeitet werden. »Die Jugendlichen bekommen so die Chance, mit uns Workshop-Leitern persönliche Beziehungen aufzubauen«, erklärte er. Das Ideen-Seminar des von mir untersuchten Workshops im August 2017 musste aus infrastrukturellen und finanziellen Gründen jedoch leider entfallen. Wie Marco, neben Benjamin einer der beiden Workshop-Leiter des besagten Workshops, mir im Gespräch anvertraute, sah er – genau wie Lisa – die Problematik des begrenzten zeitlichen Rahmens in Verbindung mit der mangelnden Möglichkeit, tiefgreifende zwischenmenschliche Be-

13 Zumindest diesen Aspekt konnten Lisa und ich im Rahmen von »Wie vernetzt seid ihr?« ein wenig abfedern: Mit den Kameras des Smartphones waren die Jugendlichen bereits vertraut. Blieben nur noch die Einarbeitung in die Aufnahmesoftware »Filmic Pro« und der Umgang mit kleinformatigen Richtmikrofonen, die direkt am Telefon angebracht wurden.

ziehungen zu den Teilnehmenden zu etablieren, als zentralen, limitierenden Faktor für die Auswahl der Themen an:

»Vor allen Dingen, was will man machen? Also es ist einfach so wie es ist: Drei Tage sind ziemlich knapp finde ich um Kinder so kennenzulernen, und damit die selber einen auch kennenlernen, und wenn wir jetzt noch morgen gehabt hätten, und Freitag, dann wäre das noch was ganz was anderes gewesen, dann hätte man wahrscheinlich viel mehr inhaltlich arbeiten können.« (Marco, Absatz 9)

Wie Marco und Lisa in ihren Aussagen betonten, sind besonders der Zugang sowie der persönliche Kontakt zu den Teilnehmer*innen zentral. Den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Workshop-Leiter*innen und Teilnehmenden hoben beide als bedeutsam für etwaige angestrebte Ergebnisse der einzelnen Formate hervor. Gleichzeitig betonten sie die Unmöglichkeit der Etablierung eines solchen Vertrauensverhältnisses in nur wenigen Tagen mit zum Teil traumatisierten Jugendlichen sowie vielfältigen Sprachbarrieren. Dies stellte eine konkrete, statische Begrenzung bei der freien Wahl eines Themas im Rahmen filmpraktischer Arbeit dar. Obwohl Lisa, wie bereits oben erwähnt, durch das bewusste Einreißen der eurozentrisch konstruierten Grenze des Öffentlichen und des Privaten zu einer Vertiefung der Beziehungsebenen beitragen wollte, ließen ihr die zeitlichen Rahmungen hierfür nur geringen Spielraum. Ein sogenanntes Ideen-Seminar wurde als Möglichkeit genannt, um Abhilfe hinsichtlich zeitaufwendiger Themenerarbeitung im Rahmen des Workshops zu schaffen. Allerdings waren etwa im Workshop des Vereins Nachhaltige Jugendhilfe e.V., in dem ich anwesend sein konnte, hierfür aus Budgetgründen keine finanziell-personellen Mittel eingeplant.

Im Gegensatz zu der homogenen Teilnehmerschaft des Workshops »Wie vernetzt seid ihr?«, die sich ausschließlich aus männlichen Jugendlichen zwischen 17 und 19 Jahren aus Syrien und dem Irak zusammensetzte, hatten es Marco und Benjamin als Workshop-Leiter mit einer weitaus größeren Bandbreite zu tun: Während die älteste Teilnehmerin 17 Jahre alt war, waren auch Jungen und Mädchen im Kindesalter zugegen, die gerade erst eingeschult worden waren. Auch kamen die Teilnehmer*innen aus sehr unterschiedlichen Ländern und sprachen verschiedenste Sprachen wie Dari, Farsi, Serbokroatisch, Spanisch und Kurdisch. Hieraus ergab sich das zentrale Problem multipler, super-diverser Sprachbarrieren: Weder die Teilnehmenden konnten untereinander in umfassendem Maße kommunizieren noch war es ihnen möglich, mit den Leitern ihres Workshops in hinreichendem Umfang in Kontakt zu treten. Einige der Teilnehmer*innen baten daher darum, den Workshop auf Englisch abzuhalten.

Der erste Versuch einer Themenfindung fand zu Beginn des Workshops im Plenum aller Teilnehmenden und Gruppenleiter statt. Die Teilnehmer*innen hatten deutlich andere Vorstellungen von dem, was thematisiert werden sollte, als die Workshop-Leitung. Auch die pädagogischen Mitarbeiterinnen der den Workshop

beherbergenden, öffentlichen Jugendpflegeeinrichtung, die ebenfalls in dieser ersten Phase des Workshops anwesend waren, brachten sich in diesen Prozess scheinbar ohne Hemmungen mit ein. Erst nachdem sie »Meine Sicht auf Hohenbürgendorf« als grobes Oberthema vorgeschlagen hatten, öffnete Marco die Debatte und bezog die Teilnehmer*innen mit ein. Diese schlugen unter anderem Reinszenierungen von Comics wie »Spiderman«, »Die Schöne und das Biest«, »Cinderella« oder »Tom und Jerry« vor. Besonders Benjamin schienen diese Vorschläge nicht besonders zu gefallen. Er griff erneut das Leitmotiv »Hohenbürgendorf aus eurer Sicht« auf und fragte: »Was ist euch aufgefallen? Was ist anders als bei euch?«.

Benjamin bezog also in einer Situation der Themenfindung, die in eine Richtung abzudriften drohte, die ihm als Workshop-Koordinator nicht zusagte, Differenzkategorien und konstruierte Trennlinien zwischen uns und den Anderen mit ein. Seine Intervention erweckte den Eindruck, als wäre dieses binäre Vorstellungsgerüst aus hier und da, die und wir, früher und heute, sein Rettungsanker in einer Situation der Überforderung und Ungewissheit, in der er vor einem Fachpublikum aus einem Ethnografen und pädagogischen Mitarbeiterinnen eine überzeugende Darstellung abzuliefern habe: Nach Benjamins Vorschlag wurden auch die Mitarbeiterinnen des Medienzentrums aktiv, sahen sich zu diesem Zeitpunkt des Workshops nun selbst zur Äußerung von Beiträgen und zum Eingreifen befugt und regten die Workshop-Leiter zur Bildung von Gruppen an. Marco und Benjamin entschieden sich zunächst, die Kinder und Jugendlichen selbstständig die Kameras, Stative und Mikrofone auspacken und entdecken zu lassen. Es wurde – wie zu erwarten war – lebhaft.

Unklar war jedoch noch, ob die Gruppeneinteilung nach Interessensschwerpunkten oder bereits bestehenden Bekanntschaften erfolgen sollte. Daher gestaltete sich dieses Unterfangen turbulent, wohl auch aufgrund der mittlerweile ausgepackten und zum Teil bereits aufgebauten Kameras, Mikrofone und Stative. Letztendlich entschieden sich die beiden Workshop-Leiter zur Einteilung in zwei ungefähr gleichgroße Gruppen. Marco regte die Teilnehmer*innen dazu an, sich Fragen für anschließend zu filmende Interviews zu überlegen. Es schien mir, als plane er, den Film auf ebendiesen Interviews aufzubauen. Die Teilnehmenden hatten sich für offene Fragen nach Alter, Herkunft und momentanem Wohnort in Hohenbürgendorf entschieden. Besonders richtungsweisend für die nachfolgende Themenfindung erwies sich jedoch die Nachfrage, was den Teilnehmenden denn in der neuen Heimat in Deutschland und konkret der Stadt Hohenbürgendorf besonders gefalle. Nachdem die Interviews gedreht waren und die Inhalte kurz besprochen wurden, kristallisierte sich heraus, dass die Kinder und Jugendlichen neben der Möglichkeit, die Schule zu besuchen, in Hohenbürgendorf vor allem das Wasser und die Natur liebten. Marco nahm die Thematisierung des Wassers als positiv wahr, obwohl es wenig konkrete Anhaltspunkte von Seiten der Teilnehmer*innen bezüglich möglicher filmischer Motive gab.

Ich bewunderte Marco für seine offene Haltung gegenüber dem Thema. Er schien keine Bedenken gegenüber der bedrohlichen und negativen Assoziation mit Wasser zu haben, die anhand überfüllter Boote¹⁴ und ertrunkenen Kleinkindern¹⁵ oftmals medial konstruiert wurde. Direkt regte er eine erste filmische Auseinandersetzung mit dem groben Oberthema in einem nahegelegenen Park an, in dem es vielfältige Begegnungspunkte mit dem kühlen Nass gab. Für eine konkrete Ausarbeitung eines Drehplans blieb keine Zeit. Die zeitliche Begrenzung stellte sich somit erneut als limitierender Faktor für die filmpraktische Arbeit im Workshop heraus. Meine Anerkennung für die Arbeit der Organisator*innen wuchs weiter mit dieser Erkenntnis: Trotz der enormen infrastrukturellen Einschränkungen und des mehr als knapp bemessenen zeitlichen Rahmens gaben Benjamin und Marco ihr Bestes, mit der quirligen Truppe ihre eigene Faszination am Medium Film zu teilen.

»Mensch, ich hatte so viel zu tun die letzten Wochen, ich bin leider überhaupt nicht vorbereitet«, raunte mir Marco zu, als er nur wenige Minuten vor den Teilnehmenden am Medienzentrum eintraf. Eine koordinierende Absprache hinsichtlich des konkreten Vorgehens im Workshop und der Suche nach Themen war Marco und Benjamin daher anscheinend nicht möglich gewesen. Die inhaltliche Ausarbeitung des eigentlichen Themas fand also auch im Rahmen des Workshops nicht statt. Die Konsequenzen wurden zum Ende des Workshops von Marco selbst bewusst artikuliert und reflektiert:

»[...] ich habe ein bisschen Angst, dass ich den Film zusammenkriege. Aber das liegt einfach daran, dass ich im Moment nicht so den richtigen Überblick habe. Und ich glaube auch, gemerkt zu haben, dass wir nicht ganz inhaltlich zusammenhängend gedreht haben. Ist aber jetzt auch nicht so schlimm: Ich kann das quasi so reportagemäßig zusammenschneiden.« (Marco, Absatz 3)

Mit dem hohen Anspruch von Lisa an die entstehenden Filme im Ohr war ich überrascht, wie pragmatisch sich Marco ein »quasi so reportagemäßig« zusammengeschnittenes Endprodukt seiner Workshop-Arbeit mit den Teilnehmer*innen vorstellen konnte. Dass sie »nicht ganz inhaltlich zusammenhängend gedreht« hatten, schien ihm wenig auszumachen. Für die gemeinsame Ausarbeitung eines Themas sind mehrere, erschwerende Faktoren zu nennen: Zum einen erschwerte die thematische Offenheit des Formats eine konzise Themenwahl in einem angemessenen, zeitlichen Rahmen. Auch die Sprachbarriere sowohl innerhalb der Teilnehmer*innen als auch zwischen Teilnehmer*innen und Gruppenleitern sind zu nen-

14 Vgl. Falk 2010.

15 <https://www.tagesspiegel.de/themen/reportage/die-not-der-fluechtlinge-warum-uns-dieses-bild-nicht-loslaesst/12275866.html>, zuletzt aufgerufen am 14. Oktober 2021.

nen. Interessanterweise schien Marco dies jedoch mehr als Chance denn als Limitierung zu begreifen.

Der Dreh von Interviews zu Beginn des Workshops bot die Möglichkeit, zwei Aspekte miteinander zu verbinden. Zum einen lernten die Teilnehmenden etwas übereinander, sie stellten sich Fragen und kamen so gemeinsam auf Ideen hinsichtlich möglicher Themen. Zum anderen lernten die Teilnehmenden zentrale Aktanten im Prozess der Dreharbeiten wie die Kamera, das Stativ oder das Mikrofon kennen und bedienen: Sie sammelten erste spielerische Erfahrungen im gegenseitigen Sichtbarmachen und konnten selbst vor der Kamera im interaktiven, gegenseitigen Befragen und Antworten zwanglos sichtbar werden. Die Bedeutung bestehender Sprachbarrieren trat in den Hintergrund und inhaltliche Fragen wurden als verbindendes Element der einzelnen Teilnehmenden wahrnehmbar. Dass am Ende dieser Begegnung ein fertiger Film entstehen sollte, war während des kompletten Workshop-Zeitraumes zweitrangig: Die Begegnung der Kinder und Jugendlichen sowohl untereinander als auch mit dem Aktant Kamera stand während des Prozesses des Filmemachens im Vordergrund. Unterstrichen wurde dieser Fokus zudem durch den für alle Beteiligten bedauerlichen Ausfall einer Premierenfeier der entstandenen Kurzfilme: Viele der Teilnehmer*innen waren mittlerweile aus ihren Notunterkünften ausgezogen. Die vermittelnde Organisation war aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen nicht in der Lage, dem Hohenbürgendorfer Medienzentrum die Kontaktdaten der Kinder und Jugendlichen mitzuteilen. Der aktive Prozess des Filmemachens im Rahmen der Workshop-Woche erschien damit deutlich dem finalen Produkt und dessen Rezeption gegenüber priorisiert.

8.3 Beziehungsgeflechte im Feld: Pädagog*innen und Jugendliche

Komplett ohne thematische Vorgaben arbeitete auch das Format »Filmend auf Reisen«. Nach einer kurzen Episode des gegenseitigen Kennenlernens ging Workshop-Leiterin Christine gemeinsam mit ihrer freien Mitarbeiterin Elvira dazu über, den Prozess der Themenfindung zu initiieren. Wie weiter oben bereits deutlich wurde, war es Christine besonders wichtig, sich hier selbst zurückzuhalten, um den Ideen der Jugendlichen möglichst viel Raum zu lassen:

»[...] die Themen sind schon da, aber es ist natürlich dann die Schwierigkeit das da so aus denen herauszukitzeln, dass sie es einmal a) formulieren, so dass man es auch versteht, und b) [...] dann diese Transferleistung auch, ›ok, wenn wir jetzt einen Film machen, wie könnte der denn aussehen?‹ Wie könnte man das dann in eine filmische Geschichte packen, in Bilder packen?« (Christine, Absatz 32)

Christine als Projektleitung ging also davon aus, dass Themen per se schon existent seien und quasi nur noch aus den Jugendlichen herauszukitzeln seien. Anders als

Lisa wollte sich Christine nicht nur in der konkreten Themenfindung persönlich zurückhalten. Sie sah sich selbst auch in der Phase der konkreten Ausarbeitung und Umsetzung im Rahmen des Workshops eher in einer den Teilnehmenden assistierenden Rolle. Aufgrund der verstetigten Finanzierung des Formats und der somit entfallenden Notwendigkeit, bereits ein Oberthema im Rahmen der Gelderakquise für die Umsetzung des Workshops zu setzen, war es Christine möglich, den Teilnehmern¹⁶ großflächige Handlungsspielräume hinsichtlich der Etablierung eines Leitthemas ihres Filmes zu eröffnen und somit die weitaus umfassendere Möglichkeit zur Co-Autorenschaft. Diese Freiräume nahmen die Jugendlichen selbst auch als solche wahr, wie Hakim mir bestätigte:

»[...] eigentlich war es so ganz gut. In Wahrheit ist es auch bei uns so, es passiert noch immer so, und das haben wir ganz interessant gefunden, zum Beispiel so ein Angebot für uns, damit wir auch unsere Probleme besprechen und so, und anderen Menschen zeigen, damit die uns besser verstehen, zum Beispiel wie schwierig die deutsche Sprache ist, und so weiter.« (Hakim, Absatz 12)

Im Prozess der Themenfindung, der sich im Rahmen einer formlosen Unterhaltung ohne jegliche Moderation abspielte, begannen sich sprachliche Missverständnisse als Oberthema zu formieren. Teilnehmer benannten Wortähnlichkeiten in der deutschen Sprache, wie z.B. »Kuchen« und »Kochen« oder »Keller« und »Teller«, und wussten über lustige Situationen in diesem Zusammenhang zu berichten. Das Problem der Sprachbarriere und daraus resultierende Missverständnisse reflektierten die Teilnehmenden mühelos. Sie entwickelten in gelöster Stimmung direkt Ideen zur filmischen Umsetzung, ohne dass hierbei problematische Situationen der Retraumatisierung von Teilnehmenden einerseits sowie Überforderung und Machtlosigkeit des Begleitpersonals des Workshops andererseits aufkamen.

Der Pädagoge und Ethnograf Johann Wendel legt in seiner Arbeit zu dem Projekt »Fenster zur Welt« dar, dass bei der Beschäftigung mit Eigen- und Fremdwahrnehmung im Kontext des Filmemachens ein »aus sich heraus treten« stattfindet, wodurch Teilnehmer*innen sich selbst durch das Medium »mit anderen Augen« wahrnehmen und reflektieren können.¹⁷ Besonders im Kontext der spielerischen Reinszenierung sprachlicher Fehler und Missverständnisse sowie der Heranziehung der Kamera für Interviews zur Themenfindung eröffneten sich solche Reflexionsräume des Abgleichens der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Jugendlichen in mediatisierten Alltagswelten. Sichtbarwerden und Sichtbarmachen fanden harmonisch und sich aufeinander beziehend statt. Freiwilligkeit, Selbstbestimmtheit und Reflexion waren tragende Säulen beider Dimensionen.

16 Da die komplette Teilnehmerschaft männlich war, wird bei nachfolgenden Ausführungen auf geschlechterneutrale Schreibweise verzichtet.

17 Wendel 2015, 23.

Die Phase des Kennenlernens und der gegenseitigen Vorstellung im Rahmen des von Christine koordinierten Workshops nahm nur kurze Zeit in Anspruch. Da sich die Teilnehmenden bereits seit längerer Zeit in Deutschland befanden, waren ihre fortgeschrittenen Deutsch-Kenntnisse in diesem Zusammenhang doppelt bedeutsam: Sie ermöglichten es ihnen, sich ohne Sprachbarrieren *untereinander* inhaltlich und thematisch auszutauschen. Zudem bildeten Kenntnisse der deutschen Sprache sowie der Prozess des Erlernens die inhaltliche Basis für den entstehenden Film.

Die Präsenz des Sozialarbeiters Cedric, der am Veranstaltungsort des Workshops, in einem lokalen Jugendzentrum, als Streetworker tätig war und aktiv zur Organisation des Workshops und insbesondere zur Raum- und Teilnehmer-Akquise beigetragen hatte, war ausschlaggebend, denn: Alle Jugendlichen kannten sich bereits mehr oder weniger persönlich aus dem Jugendzentrum und wurden in diesem Kontext auch zur Teilnahme angeregt, wie Amissah berichtete:

»Also, ich hab's von Josefine [weitere Sozialarbeiterin im Jugendzentrum, Kollegin von Cedric] erfahren, und sie sagte, dass ich halt mitmachen soll, weil es würde mir halt Spaß machen und so, dass es für mich geeignet ist. (Amissah, Teilnehmer_Adelsügel, Absatz 2)

Auch Hakim hatte sich aufgrund der Anregung durch Cedric zur Teilnahme entschieden, während er mit Freunden das Jugendzentrum zum Zeitvertreib aufgesucht hatte:

»Also wir waren zum ersten Mal hier, zu zweit waren wir hier, und wir haben so Billard gespielt und so weiter, und Herr Cedric hat [bei] uns nachgefragt, ob wir Zeit haben einen Film zu filmen und so weiter. Dann haben wir gesagt ja, das haben wir ganz interessant gefunden, dann haben wir gesagt ›ja, ok, wir machen mit.« (Hakim, Teilnehmer_Adelsügel, Absatz 6)

Neben der bestehenden Bekanntschaft *zu Mitarbeiter*innen des Jugendzentrums*, die die Jugendlichen hier selbst als zentrale Motivationen zur Teilnahme sowie Bindung an das Projekt nannten, hob auch Workshop-Leiterin Christine die Bekanntschaft *der Jugendlichen untereinander*, die Rolle des Jugendzentrums als gemeinsamer Bezugsrahmen sowie die bestehenden Bekanntschaften mit Mitarbeiterin Josefine und Sozialarbeiter Cedric besonders für die erste Phase der Workshops hervor:

»Genau, der Cedric [...] Bichler heißt der, ja. Genau, der hat das Projekt dann immer mit begleitet, was auch wichtig ist, finde ich, auf jeden Fall für den Anfang, dass jemand auch da ist, zu dem die [Teilnehmer] Bezug haben und jemand der die halt auch motivieren kann, oder sagen kann so ›komm, jetzt komm doch, bleib doch da!‹ Weil wegen mir bleiben die sicher nicht da. Wegen Cedric vielleicht schon eher, weil die ihn kennen.« (Christine, Absatz 80)

Christine hob die Anwesenheit von Cedric wertschätzend hervor. Sie selbst hatte seine Teilnahme aufgrund der persönlichen Bindung der Teilnehmenden zu Cedric sogar angeregt. In der Beziehung, die er zu den jugendlichen Teilnehmern in seiner Rolle als Streetworker aufgebaut hatte, war er für Christines Arbeit von essentieller Bedeutung: Wie bereits oben dargelegt, sah Christine als eines der Ziele ihrer Arbeit die Begegnung der Jugendlichen *miteinander* an.¹⁸ Sie trat hierfür nicht in Konkurrenz mit bestehenden, etablierten und institutionalisierten pädagogischen Beziehungsgeflechten. Vielmehr bediente sie sich produktiv dieser Netzwerke und band sie pragmatisch in ihre Workshop-Arbeit ein.

Als eine indirekte, lose thematische Vorgabe für einen möglichen Gestaltungsimpetus des entstehenden Filmes hatte Christine bereits zu Beginn des Workshops eher optional die Möglichkeit artikuliert, eine Szene mit Mitarbeiter*innen der lokalen Polizei zu drehen.¹⁹ Passenderweise hatte Nadim, einer der Workshop-Teilnehmer, kurz nach seiner Ankunft in Deutschland eine Zusammenkunft mit der Polizei gehabt: Als die Beamten ihn darauf hingewiesen hatten, dass beim Radfahren in der Dunkelheit Licht verpflichtend ist, war es ebenfalls zu sprachlichen Missverständnissen gekommen. Das thematische Angebot der Miteinbeziehung lokaler Polizeibeamter in das Narrativ des Filmes konnte also basierend auf Nadims Vorerfahrung mit der Polizei dankbar genutzt werden.

Impulse zur inhaltlichen Gestaltung zeigen sich also hinsichtlich ihrer Miteinbeziehung als optional. Sie sind keine Vorgabe, die von der Workshop-Leitung gesetzt und durch die Teilnehmenden erfüllt werden müssen.

8.4 Zusammenschau

Insgesamt drei der untersuchten Formate verfolgten also den Anspruch, die Themenwahl während des Workshops ko*laborativ und auf Augenhöhe mit den Teilnehmer*innen auszuhandeln. Sie waren hierbei mit unterschiedlichen Schwierigkeiten und Möglichkeitsräumen konfrontiert, um die Zielsetzung der freien Themenwahl der entstehenden Filme zu verfolgen.

Zentral ist in diesem Kontext immer der finanzielle Aspekt der Planung. Wenn, wie im Falle von »Wie vernetzt seid ihr?«, für jeden Workshop finanzielle Mittel neu einzuwerben sind, wird eine zumindest vage angedachte inhaltliche Ausrichtung notwendig, deren Umsetzung im Hinblick auf die Einwerbung zukünftiger

18 »Mein Anspruch ist, dass die Jungs und Mädels gut miteinander auskommen. Dass die ein bisschen als Team zusammenwachsen, dass die sich untereinander kennenlernen, aber dass die vielleicht auch uns kennenlernen, als Deutsche, die in Deutschland leben« (Christine, Absatz 62). Siehe hierzu Kapitel 7.1.

19 Siehe hierzu Kapitel 9.6.

Projektgelder doch in Teilaspekten anzustreben ist. Um potentielle Geldgeber wie Kulturreferate, Bezirksausschüsse oder andere Stellen von der Notwendigkeit der Finanzierung des eigenen Vorhabens zu überzeugen, bedarf es einer inneren Überzeugung ebendieser Notwendigkeit von Seiten der Workshop-Durchführenden. Dass das angestrebte Endprodukt zum Zeitpunkt der Antragstellung jedoch noch nicht realistisch feststehen kann, ist hier ebenfalls von Bedeutung: Weder die Teilnehmenden noch deren Bezüge zur angedachten thematischen Rahmung stehen zu diesem Zeitpunkt fest. Ziel eines Förderantrags ist es somit primär, Geldgeber*innen anhand der schriftlichen Darstellung eines zwar angestrebten, jedoch eventuell realistisch nicht umsetzbaren Ergebnisses dazu zu motivieren, Gelder für das Vorhaben zu bewilligen. Lisa ließ sich durch die Tatsache, dass es sich gemäß dem Antragsschreiben um ein medienreflektierendes Oberthema handeln sollte, jedoch nicht einengen: Sie zeigte sich durchaus bereit, den Jugendlichen auch die Etablierung eigener Themen zuzugestehen, die nicht direkt mit der Reflexion ihres eigenen Medienkonsum- und -nutzungsverhaltens in Zusammenhang standen, wie er im Antragsschreiben als zentraler Gegenstand des Workshops artikuliert wurde.

Im Rahmen des durch den Verein Nachhaltige Jugendhilfe e.V. in einem Jugendzentrum Hohenbürgendorfs durchgeführten Workshops bestand keine Notwendigkeit für eine Antragstellung und damit verbundene Darstellungsstrategien der eigenen Motivationen. Aufgrund der Bekanntheit von Vereinsvorstand Karl und der bereits zuvor erfolgreich durchgeführten Workshop-Formate mussten Benjamin und Marco gegenüber dem Jugendzentrum, das den Workshop finanzierte, keine performative Darstellung der eigenen Leistung im Kontext des Prozederes einer Beantragung öffentlicher Gelder vollführen. Jedoch waren sie angesichts der Abwesenheit von Karl – Vorstand des Vereins, für den Benjamin und Marco tätig waren – dazu angehalten, die Glaubwürdigkeit der Darstellung ihrer Rolle im Workshop aufrechtzuerhalten: Karl war aufgrund seiner bereits durchgeführten Workshops, seiner jahrelangen Erfahrung in der filmpraktischen Arbeit mit Jugendlichen sowie seiner ruhigen und besonnenen Art mit gewissen Formen von symbolischem Kapital ausgestattet. Auf dieser Basis initiierte also das Jugendzentrum den Workshop, den Benjamin und Marco quasi als Auftragsarbeit und in Stellvertretung für den bekannten und geschätzten Vereinsvorstand auszuführen hatten. Besonders die Anwesenheit der Mitarbeiterinnen des Jugendzentrums und deren selbstbestimmte Involvierung in der ersten Phase des Workshops führten dazu, dass sich Benjamin und Marco mit einer unkonkreten Erwartungshaltung konfrontiert sahen. Diese übte auf die beiden einen deutlich wahrnehmbaren Druck hinsichtlich des Umgangs mit den Teilnehmenden und der gemeinsamen Arbeit an und mit dem Medium Film aus. Marco und Benjamin waren aufgrund der turbulenten Workshop-Situation, des besonders breit gefächerten Spektrums aus Alters-, Sprach- und sozialen Gruppen der Teilnehmer*innenschaft sowie der dar-

aus resultierenden Spannungen und Konflikte in ihrer eigentlichen Aufgabe – der Vermittlung von grundsätzlichen Kenntnissen in sowie der Hilfestellung bei der Erstellung audiovisueller Formate – verhindert. Umso erstaunlicher erschien es, dass Marco und seine siebenköpfige Filmgruppe aufgrund der anfangs erfolgten Interviewdreh und der näheren Umgebung des Drehortes das Oberthema Wasser im Film etablierten.

Cedric und Christine kannten sich aus früheren Arbeitskontexten und waren sich ihrer jeweiligen Rollen im Workshop-Geschehen sowie deren Limitierungen bewusst: Cedric band durch sein soziales Kapital in Form von langen, nachhaltigen Beziehungen zu den Jugendlichen, die er im Rahmen seiner Tätigkeit als Streetworker und Sozialarbeiter aufbauen konnte, die Teilnehmenden an das Projektformat. Christine hingegen etablierte basierend auf ebendiesem Sozialkapital durch medienpädagogisches Fachwissen einen weiteren Anreiz für die Jugendlichen, die Möglichkeiten des Workshops zum Selbstaussdruck, der Reflexion sowie der Darstellung eigener Perspektiven auf ein konkretes Thema – in diesem Fall sprachbasierte Diskriminierung – in einem sicheren Raum filmisch zu thematisieren. Da die Teilnehmenden dieses Projektformates gutes Deutsch sprachen, war ihnen der Austausch und die Diskussion untereinander hinsichtlich der thematischen Ausrichtung »ihrer« Filme umfassend möglich.

Auf einen zusätzlichen Problemkomplex im Kontext medienpädagogischer Theorie und Praxis wies insbesondere das beschriebene »Herauskitzeln« von Themen in Verbindung mit den knapp bemessenen Zeitfenstern der einzelnen Workshops für die Themenfindung hin: Statische, infrastrukturelle Limitierungen stellten sich als dominante Begrenzung einer tatsächlich selbstbestimmten Teilhabe und Partizipation heraus, worauf auch die Ablehnung eines delikaten Themas im Kontext von »Wie vernetzt seid ihr?« bereits hinwies. Als effektiv im Hinblick auf die gemeinsame Suche nach Inhalten und Themen erschien aber auch die Möglichkeit, das eigene Privatleben zu öffnen und tiefgreifendere, persönliche Vertrauensverhältnisse zu etablieren, wie es z.B. Lisa tat. Diese Etablierung einer beidseitig als egalitär und auf Augenhöhe wahrgenommenen Beziehung hatte jedoch ebenfalls zur Folge, dass Lisa aus diesem Verständnis ihr Expert*innenwissen hinsichtlich der Montage und Postproduktion filmischer Formate deutlich einbrachte.

Partizipative, integrative sowie Teilhabe eröffnende Ansprüche der Workshop-Formate stellen sich als stark an zeitliche Limitierungen gekoppelt dar. Entsprechend erfordern sie einen kreativen Umgang mit zur Verfügung stehenden Ressourcen zum Zwecke der Themenfindung. Somit wurde ein Zusammenhang aus finanziellen sowie Sachzwängen offenbar, der Projekte hinsichtlich ihrer selbst artikulierten, bisweilen bereits als utopisches Fernziel deklarierten Ansprüche und Zielsetzungen im Sinne einer neoliberalen Leistungsoptimierung enorm unter Druck setzt.

8.5 Thematische Vorgaben als Strategie des effektiveren Sichtbarmachens

»Die Erklärung ist nicht nötig, um einer Verständnislosigkeit abzuweichen. Diese Unfähigkeit ist im Gegenteil die strukturierende Fiktion der erklärenden Auffassung der Welt. Der Erklärende braucht den Unfähigen, nicht umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solches schafft.«²⁰

Zwei der untersuchten Formate arbeiteten mit festen thematischen Vorgaben. Diese wurden in beiden Fällen seitens der Partner*innen oder Auftraggeber*innen gesetzt. Auch hinsichtlich der Finanzierung, die sich selbst bei Workshops mit freier Themenwahl als zentraler Faktor herausgestellt hatte, zeigten sich die Projekte unterschiedlich aufgestellt: Während im nachfolgend beschriebenen Fall KiP das durchführende Medienbüro SchauinsLand zur Anfertigung eines Kurzfilmes beauftragt hatte, speiste sich das zweite Beispiel aus einer verstetigten Finanzierung durch einen der Projektpartner, das Museum Haus Rauhfaser, das gleichzeitig als Veranstaltungs- und Drehort fungierte. Im Falle des Projektformates »Macht & Internet!« mussten Gelder im Rahmen von jährlichen Ausschreibungen immer wieder eingeworben werden. Dies brachte erneut die Notwendigkeit für eine Rechtfertigung des eigenen Tuns sowie für die Produktion von Sichtbarkeit mit sich: Zu diesem Zwecke ließ das Projektformat, wann immer es hinsichtlich infrastruktureller Ressourcen möglich war, durch eigens hierfür angeheuerte Mitarbeiter*innen oder frühere Projektteilnehmer*innen ein »Making-Of« produzieren, das auf dem zu diesem Zweck angelegten YouTube-Kanal laufen sollte.

Aus dem selbst artikulierten Beweggrund, die eigenen Aktivitäten im neuen Tätigkeitsfeld in Form eines Imagefilmes unter Miteinbeziehung der Pflegeeltern und -kinder positiv darzustellen, traten Mitarbeiter*innen von KiP in Kontakt mit den Verantwortlichen von SchauinsLand. Zwei bereits erfolgreich durchgeführte Filmprojekte mit fluchterfahrenen Jugendlichen – eines davon in Zusammenarbeit mit einer ebenfalls karitativ arbeitenden Initiative der Stadt Brachstiege – hatten den Vorstand der gGmbH zur Kontaktaufnahme mit SchauinsLand motiviert. Zum Zeitpunkt der Initiation des Workshop-Formates hatte KiP bereits 40 Jugendliche mit Fluchterfahrung in Brachstieger Pflegefamilien vermittelt.

Die Jugendlichen sollten natürlich Teil der angestrebten filmischen Arbeit und besonders deren Ergebnis sein. Jedoch wurde durch die gGmbH die klare Vor-

20 Rancière 2018 [2007], 16.

gabe geäußert, dass das im Workshop entstandene Format bestimmte ästhetische und inhaltliche Ansprüche erfüllen muss. Der fertige Film porträtiert mittels stilistischer Mittel wie musikalischer Untermalung einen positiven, von Freude durchdrungenen Alltag, den die Protagonist*innen – Pflegeeltern wie »Pflegekinder« – in gemeinsamer Harmonie und allem Anschein nach gänzlich konfliktfrei leben. Gemeinsame Unternehmungen von Pflegeeltern und -kindern, z. B. Einkäufe in Geschäften, spezialisiert auf Produkte und Lebensmittel aus Ländern des afrikanischen Kontinents, oder die Zubereitung eines afghanischen Gerichtes, verstärken zudem das Bild einer interkulturellen Begegnung ohne Spannungen und Missverständnisse im deutschen Alltag innerhalb der Familie. Der Film soll demonstrieren, wie harmonisch sich das Zusammenleben zwischen geflüchteten Jugendlichen und deutschen Pflegeeltern vollzieht, wie bedingungslos die Pflegeeltern ihre neuen Schützlinge aufnahmen, sie an der Hand nehmen und gleichzeitig – wenn auch in begrenztem, in diesem Kontext vor allem kulinarischen Ausmaß – von ihnen lernen. Anhand der Qualität der Aufnahmen wird klar, dass sowohl bei der eigentlichen Filmarbeit als auch bei der Postproduktion keiner der geflüchteten Jugendlichen selbst involviert gewesen sein konnte. Die Filmsprache ist eindeutig geprägt von einer Imagefilm-artigen Ästhetik: Das Leben in Pflegefamilien wird durch die Art der Einstellungen, der Schnittabfolge, der dargestellten Motive sowie der musikalischen Untermalung als regelrecht erstrebenswert und positiv beworben.

Die Filmsprache, die Montage, die Auswahl der Einstellungsgrößen und die daraus resultierende Ästhetik sind somit als Aktanten im Netzwerk des partizipativen Filmprojektes zu deuten: Neben den involvierten Akteur*innen agieren sie basierend auf kulturell tradierten und etablierten Sehgewohnheiten eines dezidiert eurozentrischen Projektes der Sicht- und Hörbarkeit marginalisierter Menschen. Das filmische Produkt unterstreicht somit, dass es bei diesem Projekt nur nebensächlich um die Sichtbarkeit fluchterfahrener Jugendlicher in medialen Diskursen um FluchtMigration und Integration ging. Vielmehr war es die Absicht des Vorhabens, die Sichtbarkeit der koordinierenden und finanzierenden, gemeinnützigen Organisation und ihren humanitaristischen Bestrebungen zu erhöhen.

Leo, einer der Workshop-Leiter und verantwortlicher Mitarbeiter bei SchauspielLand, fand sich in einer Doppelrolle wieder,²¹ zu deren Darstellung er sich im Kontext des Workshop-Formats basierend auf den unterschiedlichen Verpflichtungen gegenüber Teilnehmenden und Auftraggeber*innen verpflichtet sah. Für ihn ergab sich so die komplexe Situation, unterschiedliche Darstellungen des gleichen Sachverhaltes für verschiedene Ensembles aus Akteur*innen organisieren und bewältigen zu müssen. Während Leo den Ansprüchen von KiP gerecht werden musste, wollte er auch seinem eigenen Anspruch gerecht werden, für die Jugendlichen

21 Siehe hierzu Kapitel 6.3.

»überhaupt so ne Möglichkeit zu schaffen, sich mal über Themen, die vielleicht auch für Jugendliche problematisch sind, wenn die von Erwachsenen irgendwie für sie besetzt werden, eben so einen Möglichkeitsraum zu bekommen, um sich irgendwie selber damit auseinandersetzen.« (Leo, Absatz 2)

Als leitender Mitarbeiter der Medienagentur SchauinsLand war Leo für mehrere Mitarbeiter sowie deren Auskommen mitverantwortlich. Er befand sich in einem deutlichen Spannungsfeld, das sich aus unterschiedlichen Interessen der involvierten Akteur*innen konstituierte: Leo war als Arbeitsgeber auf den positiven Ausgang des Projektes und den wirtschaftlichen Erfolg für sein Unternehmen und dessen Mitarbeiter*innen angewiesen, wollte jedoch ebenfalls die mit der filmpraktischen Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen verbundene Anerkennung für sich und sein Unternehmen akquirieren.²² Wie bereits in anderen Projektkontexten offensichtlich hervorgetreten, sind idealistische Zielsetzungen wie Teilhabe, Ermächtigung und Empowerment in Rahmungen wie der durch die Auftragsarbeit für KiP gegebenen Situation pragmatisch-strategischen Überlegungen untergeordnet. Der Pädagoge und Ethnograf Johann Wendel beschreibt diese Haltung als »ein[en] Oberbegriff, der ein gewisses utopisches Ideal vorzeichnet, wonach die Projektteilnehmer sich aus Situationen der Unterdrückung und Entrechtung befreien.«²³ Ökonomische Zugzwänge in der oftmals prekären Alltagsrealität von gemeinnützigen Integrationsprojekten sind jedoch mit dafür verantwortlich zu zeichnen, dass ebensolche utopischen Fernziele pragmatischen Alltagsproblemen untergeordnet werden müssen.

Wie sich im Verlauf der Dreharbeiten herausstellte, hatte KiP nicht nur hinsichtlich des Themas konkrete Vorgaben, sondern auch betreffend der präferierten Darsteller*innen im entstehenden Film: Einer der Teilnehmer hatte mehrfach geäußert, dass es ihm große Freude bereiten würde, selbst vor der Kamera aktiv als Protagonist sichtbar zu werden. Da der Jugendliche jedoch »nur« bei einer Pflegemutter untergebracht war, d.h. die herkömmliche Form der Kernfamilie nicht bestand, was die gGmbH jedoch bereits im Vorfeld als Vorgabe artikuliert hatte, und besagte Pflegemutter bei den Mitarbeiter*innen von KiP darüber hinaus keinen guten Ruf genoss, musste Leo dem Jugendlichen die Mitwirkung als Darsteller vor der Kamera versagen. Für die Jugendlichen bestanden also schon vor deren Eintreffen im Workshop-Kontext vorgefertigte Muster hinsichtlich ihrer Partizipation

22 Zu sozialem Kapital in der Arbeit mit Geflüchteten siehe Gamper 2015. In diesem Kontext erscheint es bedeutsam, darauf hinzuweisen, dass Leo und Björn ihr Unternehmen SchauinsLand besonders mit Projekten einer gemeinnützig-philanthropen Stoßrichtung in Verbindung bringen und repräsentieren. In diesem Zusammenhang organisieren sie Tagungen, Workshops, Wettbewerbe, Online-Portale und Kampagnen zu Themen wie Integration, Sucht-Prävention und Vermittlung von Medienkompetenzen.

23 Wendel 2015, 15f.

sowie des angestrebten Resultats derselben. Durch den bereits vor dem Workshop bestehenden Anspruch von KiP, das entstandene Format nach dessen Fertigstellung durch eine Brachstieger Werbeagentur zu Zwecken der Selbstbewerbung als Imagefilm auf YouTube platzieren zu lassen, wurde die Handlungsfähigkeit sowohl der Teilnehmer*innen als auch der Koordinierenden zur kreativen Selbstentfaltung und Reflexion drastisch eingeschränkt. Konservativ geprägte Familienverständnisse einer traditionellen Kernfamilie und der Wunsch, ebensolche im Film repräsentiert zu sehen, fungierten zudem als Ausschluss-Kriterium für die Auswahl von möglichen Darsteller*innen.

Auf Kosten der Teilnehmer*innen und ihrer Vorstellungen der Teilnahme wurden im Workshop durch die thematischen Vorgaben der Auftraggeber somit altergebrachte, dominante Narrative des Fremden und des Eigenen verfestigt und reinstalled anstatt aufgebrochen und reflektiert. Die Kunsthistorikerin Burcu Dogramaci beschreibt Fremdheit jedoch als omnipräsent in spätmodernen, urbanen Gesellschaften und somit als losgelöst von seiner dichotomen Gegenüberstellung zum Eigenen. Der Zustand des Fremdseins sei somit zum »Grundzustand« oder zur »*conditio humana*« in dem geworden, was man früher noch als deutsche Gesellschaft habe betiteln wollen, so Dogramaci.²⁴ Das Fremde, das der entstandene Kurzfilm in Form von anders aussehenden, sprechenden oder auch kochenden Fremdkörpern fluchterfahrener Jugendlicher in deutschen Kernfamilien sichtbar macht, wird somit als defizitär und assimilierungsbedürftig dargestellt. Stefan Dünnwald hatte auf ähnliche Tendenzen bereits im Kontext von Nachbarschaftsinitiativen zur Flüchtlingshilfe in den 1990er Jahren verwiesen: Solche Problematisierungen von Migration entspringen zumeist unhinterfragten, kollektiven Haltungen dem »Fremden« gegenüber, die in einem »erzieherischen Gestus«²⁵ Integrierender gegenüber zu Integrierenden resultieren, so Dünnwald.

8.6 Unsichtbar bleiben beim Sichtbarmachen?

Machtvolle externe, im eigentlichen Workshop-Geschehen jedoch unsichtbare Akteur*innen durchdringen und strukturieren die Arbeit der Teilnehmenden und Durchführenden radikal, indem sie ihre Ansprüche als thematische Vorgabe artikulieren. Dies wurde im Projektformat »Lesebrille« ebenfalls offenkundig. Das Workshop-Format findet bereits seit 2010 in einer deutschen Großstadt statt und resultierte aus der Zusammenarbeit eines medienpädagogischen Praxisverbandes und dem Museum Haus Raufaser. Das Traditionshaus diente seitdem auch als Drehort der Workshops. Im Kontext des von mir besuchten Workshops wurde eine

24 Dogramaci 2013, 7ff.

25 Dünnwald 2006, 16.

umfassende thematische Vorgabe in Form der Reinszenierung eines Literaturklassikers artikuliert. Diese Vorgabe entstand aus der Allianz einiger großer lokaler Kulturinstitutionen der Stadt. Bereits im Vorfeld meiner teilnehmenden Beobachtung hatte sich die projektverantwortliche Museumsmitarbeiterin Bettina mir gegenüber verwundert geäußert über den Zusammenschluss solch bedeutender Institutionen und Kollektive der lokalen Kunst- und Kulturszene: Weder ein lokaler Bezug zum Werk oder dem Gegenstand noch ein spezifischer Jahrestag der Veröffentlichung oder des Autors seien ausmachbar gewesen und hätten für Verwunderung hinsichtlich eines so groß angelegten Projektes gesorgt. Jede der insgesamt 24 Szenen wurde von diversen Akteur*innen der lokalen Jugendmedienarbeit reinszeniert und anschließend von einem 23-jährigen Mediengestalter, der den Koordinierenden bereits aus anderen Zusammenhängen bekannt war, aneinandergeschnitten. Die Auswahl der Szenen für die einzelnen Akteur*innen, die in das Mammut-Projekt involviert waren, oblag im Kontext des untersuchten Workshops den einzelnen Projekt-Koordinator*innen.

Das Projektformat »Lesebrille« war mit der Reinszenierung von insgesamt sechs Szenen im Rahmen von zwei Workshops betraut. Die Wahl war auf das Format gefallen, da die Herstellung eines Begegnungsraumes Jugendlicher mit und ohne Fluchterfahrung als Anspruch konzeptionell auch in dessen inhaltlichen Grundstatuten wiederzufinden ist. Die bisherigen Editionen der Workshops hatten zumeist ohne inhaltlich-thematische Vorgaben stattgefunden. Diesmal sei das aber anders, betonte Bettina. Das Haus Raufaser habe der »Lesebrille« dieses Projekt tendenziell eher »zugeschoben«, da es eigentlich nicht in die vorgabefreie, handlungsorientierte Medienarbeit im Kontext der »Lesebrille«-Workshops passe. Es war ein Gesamtwerk von insgesamt 24 Sequenzen geplant, die neben dem Haus Raufaser in verschiedenen lokalen Kulturinstitutionen der Stadt gedreht wurden. Drei dieser Sequenzen wurden in dem Workshop gefilmt und montiert, bei dem ich zugegen sein durfte. Im Sommer desselben Jahres sollte während eines renommierten Filmfestivals die Premiere des Projektes auf einer lokalen Kunst- und Kulturbühne stattfinden. Zudem wurde das filmische Endergebnis des ko*laborativen Vorhabens beim Jahresabschlussfest des Haus Raufaser ebenfalls präsentiert.

Mir drängte sich der Eindruck auf, als stünde Bettina dem Projekt etwas skeptisch gegenüber. Sie verschwand nach Beginn des Workshops relativ zügig und war auch im weiteren Verlauf, wenn überhaupt, nur für kurze Besuche oder in den Pausen anwesend. Auch im Gespräch mit Thilo, dem Projektverantwortlichen des mitinvolvierten medienpädagogischen Praxisverbandes, tat sich die Schwierigkeit im Umgang mit den Vorgaben der Auftraggeber*innen auf:

»Also, federführend waren erstmal, so, die Bettina hat mit der [...] [Mitarbeiterin der städtischen Jugendarbeit] und dem Marian [künstlerische Leitung und Regie]

und mir ein Treffen vereinbart. Also letztendlich wurde bei [...] ALLEN Institutionen angefragt was zu machen, und irgendwie, [...] wurden [wir] häufig angefragt, aber der Alltag war irgendwie schwierig, beziehungsweise, ja, was wollen wir jetzt irgendwie machen? Und Bettina hat das dann trotzdem mal zusammengebracht, hat gesagt ›Komm, wir machen jetzt‹, und dann habe ich halt vorgeschlagen, weil ich extrem viele [...] Filmschaffende Jugendliche habe [...] ob wir nicht eine Inszenierung von dem Ganzen mal machen, also dass man es in Kapitel aufteilt, und das hat dann der Marian gemacht, der hat das dann in einzelne Kapitel aufgeteilt [...] dass man das sozusagen noch so eine kleine Kurzfassung hat, und das wurde dann an Workshops [...] weitergegeben, man konnte sich Kapitel aussuchen. Also das haben damals die ganzen Workshop-Leiter von ›Lesebrille‹ gemacht, aber jetzt mal diese ganzen Jugendlichen, die Film-Jugendlichen, die haben eine kleine Filmförderung für diesen kleinen Teil bekommen, und haben dann [...] den [Film] verfilmt, also konnten sich dann eine Szene aussuchen, und wenn sie noch nicht vergeben waren, dann haben sie die bekommen, und dann wurde das verfilmt, und das sind dann diese 25 oder 26 Szenen geworden, die dann eben ganz viele verschiedene Jugendliche gemacht haben [...] Genau, und so kam das zustande. Mir schwebte das eigentlich immer schon so vor, einen Film zu machen, der wie so'n Klappbild funktioniert, wo man immer so weitermalt, dass es so als ein Ding funktioniert, und das war halt [...] irgendwie möglich. So kam's dazu« (Thilo, Absatz 24).

Die Koordinierenden, die zwei Museumsinstitutionen und einen Praxisverband repräsentierten, betrieben die Formatierung des Workshops bereits aus diesen unterschiedlichen Blickwinkeln heraus. Hinzu kam noch die Ebene der Institutionen aus Kunst und Kultur des städtischen Lebens, die das Projekt an erster Stelle vorantrieben. Die Vermittlung zwischen ebendiesen Institutionen und den sowohl Workshop als auch die Dreharbeiten aktiv-betreuenden Medienpädagog*innen oblag hier besonders Bettina und Thilo. Resultierend aus ihrer privaten Freundschaft, aus ihrem Engagement und ihrer Federführung konnte das Projekt »Lesebrille« überhaupt erst ins Leben gerufen werden. Als Konsequenz ging auch die Initiative zur Formatierung der Projektanfrage in passende Abschnitte sowie der erste Impuls des »Komm, wir machen [das]« von Bettina und Thilo aus. Da Thilo das Projekt durchaus als Chance für die Umsetzung einer von ihm lange gehegten Idee des filmischen »Klappbildes« wahrnahm, war er dem Format laut eigenem Ermessen eingangs positiv zugetan.

Nicht nur auf der Hinterbühne des Großprojektes war vielfältiger Austausch und groß angelegte Kommunikation von Nöten. Auch die Umsetzung des Projektes musste, wenn es die Handschrift der »Lesebrille« tragen sollte, die Begegnung unterschiedlicher Menschen, Kollektive, Haltungen und Lebensweisen des urbanen Lebens miteinbeziehen, so Thilo:

»Und das ist sozusagen eben auch die Idee, dass man ganz viele Leute zusammenbringt, und es gab auch extrem viel Austausch zwischen diesen Filmgruppen, also jetzt weniger glaub ich zwischen ›Lesebrille‹ und dem einzelnen Film [unv.], ich meine die ganze freie Filmszene, die haben da angefragt: ›Was hast denn du da wie so gemacht?‹ Oder ›Ich würde gerne da, kannst du nicht hier?‹ [...] und da hat schon vieles stattgefunden, was dann im Endeffekt die Herausforderung ist [...]« (Thilo, Absatz 24).

Die Begegnung von Menschen mit Interesse am Medium Film sowie den Austausch über die Produktion von audiovisuellen Formaten beschrieb Thilo als ein angestrebtes Resultat des Projektes. Erneut bewiesen hier die Koordinierenden von Filmprojekten Kreativität im Umgang mit thematischen Vorgaben und geäußerten Ansprüchen, die das eigentliche Konzept und dessen artikulierten Anspruch stark beeinflussten. Konfrontiert mit fremdbestimmten Limitierungen machtvoller Akteur*innen aus Kunst und Kultur, starteten Bettina und Thilo also den Versuch, durch die Formatierung des Inhalts zur Gruppeneinteilung sowie der Akquise der Teilnehmenden aus lokalen Bildungsinstitutionen einen Teil der Beschränkungen auszugleichen. Problematisch sei das ungewohnt große und viele verschiedene Institutionen und Akteur*innen involvierende Projekt alles in allem jedoch trotzdem verlaufen, so Thilo, denn

»[...] letztendlich ist es noch nicht so richtig abgeschlossen. Ja, die ganzen Leute zu bündeln, und zusammenzubringen, und den Film zu präsentieren, und die Rechtsfragen zu klären, und so.« (Thilo, Absatz 24)

Interessanterweise erfüllte die Präsentation des fertigen Filmes im Rahmen eines Filmfestes sowie beim Jahresabschlussfest des Hauses Raufaser für Thilo nicht den Anspruch eines konkreten Projektabschlusses. Besonders die Anspielung auf die noch offene Klärung von »Rechtsfragen« weist darauf hin, dass es in diesem Kontext klärende Gespräche und Vorbereitungen auf der Hinterbühne des Geschehens geben sollte. Die Präsentation des Filmes auf Vorderbühnen vor Zuschauer*innen reichte für Thilo nicht aus: Es gebe noch einige »Befindlichkeiten« sowie offene Fragen, die geklärt werden müssten. Thilo stünde hierfür laut eigener Aussage allerdings nicht mehr zur Verfügung: »Ja, habe ich mich zurückgezogen. Ging mir so noch nie bei nem Projekt, aber bei dem war's mir zu wild.« Bevor Thilo einen Themenwechsel in unserem Gespräch einleitete und erneut anerkennende Worte für das Projekt sowie das filmische Endprodukt anstimmte, erfuhr ich weiter, dass er jedoch besonders hinsichtlich der Anerkennung dessen, was durch einzelne Akteur*innen geleistet wurde, noch Luft nach oben sah:

»Sowas zeigt sich dann auch bei wie so Credits vergeben werden, welche Wertschätzung bekommt wer, und so, und da ist dann nicht jeder damit zufrieden und einverstanden, und [...] naja [...] komisches Thema [...]« (Thilo, Absatz 34)

Für einige der Beteiligten hätte Thilo sich ein größeres Ausmaß an Sichtbarkeit gewünscht. Da es in seinen Augen keinen gemeinsamen Projektabschluss gegeben hatte, der die Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmer*innen und Projektmitarbeiter*innen gleichermaßen miteinbezog, war er enttäuscht. Zwei Termine zur Premiere des Gesamtprojektes im Rahmen eines international renommierten Dokumentarfilmfestes und dem Jahresabschlussfest des Museums waren bereits im Vorfeld des Projektes festgesetzt worden. Thilos Haltung zeigte, dass sich die Vorgabe thematischer Rahmungen auf ein bereits laufendes und bisher thematisch frei agierendes Workshop-Format virulent auswirkte. Die Problematik der im Workshop unsichtbaren, jedoch einflussreichen Akteur*innen aus Kunst und Kultur, die machtvolle Vorgaben artikulierten, schien sich aus der Perspektive von Thilo wie ein roter Faden durch das Projekt zu ziehen. Erneut sahen sich die Koordinator*innen des Projektes verschiedenen Zugzwängen und Interessensgemeinschaften gegenübergestellt, zwischen denen es nun zu vermitteln galt. Verglichen mit Leos Zugzwängen im Kontext von SchauinsLand, wie weiter oben beschrieben, stellten sich die Positionen und Bedürfnisse der Teilnehmenden aufgrund einer weiteren Instanz der Vermittlung hier noch marginaler dar.

8.7 Die Idee des »Impulses«

In den bis zu diesem Zeitpunkt vorgestellten Fallstudien wurden thematische Vorgaben als auf Projekte oktroyierte Einschränkung durch beim Dreh absente Dritte erörtert. Im Projekt »Macht & Internet!« zog jedoch die Projektleitung selbst aus pragmatischen Gründen inhaltliche und thematische Vorgaben heran, wie Projektleiterin Elisabeth erläuterte:

»also zum einen ist es der Zeitfaktor, weil man einfach zu wenig Zeit hat um in in so eine weite Fläche zu gehen. Also man muss eh in so einer Gruppe einen starken Impuls reintragen, weil sonst verliert man sich. Man weiß sonst nicht: Wo setze ich an.« (Elisabeth [Büro], Absatz 24)

Zeit als bereits bekannte, statische Limitierung der Projektarbeit fand somit erneut Erwähnung. Durch die Vorgabe eines offenen Leitthemas versprach sich Elisabeth also einen zeitökonomischeren Ansatz der Verfolgung von Zielen des Projektformates. Normalerweise zog sie für solche Vorgaben offene Begriffe wie »Heimat« oder »Widerstand« heran, um den Teilnehmenden einen Impuls für die eigene Auseinandersetzung mit einem Themenfeld zu geben:

»Und im Prinzip ist die Vorgabe eines solchen Themas nichts anderes, als einen Impuls zu setzen, ok, bewegt euch mal um diesen Begriff herum, und versucht einfach mal zu überlegen: Was kommen einem da für Dinger [...] und dann be-

sprechen wir und dann versuchen wir die möglichst so frei zu halten, die Begriffe, dass sie einen nicht komplett dann zumachen, und gleichzeitig aber irgendwie etwas Konkretes anstoßen.« (Elisabeth [Büro], Absatz 26, 28)

Durch die Verwendung des Begriffs »Impuls« eröffnete sich Elisabeth die Möglichkeit, die Etablierung thematischer Vorgaben und damit die Beschneidung von Möglichkeitsräumen der Partizipation Teilnehmender pragmatisch zu rechtfertigen. Da die Begriffe jedoch bereits im Vorfeld des Workshops mit den Teamleiter*innen besprochen worden waren und Elisabeth im Rahmen dieser Besprechungen schon die Ausarbeitung konkreter Strategien der Umsetzung angeregt hatte, erscheint die Begriffsverwendung eines Impulses untertrieben: Wie oben gezeigt, standen bereits während des dem Workshop vorangehenden Kennenlern-Tages feste Pläne und greifbare Strategien zur Aushandlung und Darstellung des für den Workshop angesetzten Leitmotivs »Widerstand« fest. Diese konkreten Ausarbeitungen eines im Voraus gesetzten Oberthemas sollten im Verlauf des Workshops noch zu konfliktösen Situationen führen:

Wir befanden uns am dritten Tag des Workshops, der bereits in vollem Gange war. Bereits während des Kennenlern-Tages hatte die Einteilung in drei Gruppen stattgefunden, die mittlerweile unabhängig voneinander und unter Anleitung ihrer jeweiligen Gruppenleiter*innen damit beschäftigt waren, das vorgegebene Oberthema »Widerstand« filmisch aufzuarbeiten. Während ich in Moritz' Gruppe den konfliktfreien Umgang mit dem Thema und den Dreh einiger selbst erdachter Szenen beobachtete, schien parallel in Konstanzes Gruppe ein Konflikt rund um die umfangreichen, inhaltlichen Vorgaben zu eskalieren, die sie artikuliert hatte: Ich beobachtete, wie sie eine Pause einberief und sich bei Elisabeth wortwörtlich ausheulte. Neben ihr als Teamleitung schienen auch die Teilnehmenden in Konstanzes Gruppe deutlich an Grenzen zu stoßen: Es entbrannte eine heftige Diskussion um eine Szene, die eine kollagenartige Tanzchoreografie mit Regenschirmen beinhalten sollte. Konstanze hatte den Dreh der Szene vorgeschlagen und war zunächst auf keine Widerstände bei den Teilnehmer*innen gestoßen. Es schien jedoch, als bestünden innerhalb der Gruppe konkrete Uneinigigkeiten bezüglich eines anderen Themas: Gerda, eine der älteren Teilnehmer*innen, die kurz vor dem Abitur stand, dominierte die Diskussion und sprach sich klar gegen die Nutzung von Smartphones während der gemeinsamen Dreharbeiten aus. Einige Gruppenmitglieder hatten sich wohl mehr ihren mobilen Endgeräten als dem Thema des Workshops gewidmet. Die Gruppe war in die Diskussion vertieft, suchte jedoch gemeinsam nach Lösungen.

In der Mittagspause desselben Tages begann ich ein Gespräch mit Tibor, einem Teilnehmer aus Konstanzes Gruppe. Ich wollte von ihm erfahren, was denn eigentlich das konkrete Problem in seinem Team sei. Laut Tibor habe der Gruppe von Beginn an die Lust am Mitmachen gefehlt, da niemand so richtig überzeugt

gewesen war von der Idee Konstanzes, eine Choreografie mit Regenschirmen für den Film einzustudieren. Deutliche Kritik habe aber irgendwie niemand geäußert, so Tibor. Die Unzufriedenheit der Teilnehmenden machte sich alleinig durch mangelndes Mitmachen, abnehmenden Elan und eine zunehmende Hinwendung der Jugendlichen zu ihren Smartphones bemerkbar. Die stille Sabotage des von Konstanze im Voraus angefertigten filmischen Grundgerüsts durch die Teilnehmenden hatte zur Folge, dass Konstanze die komplette Überarbeitung und Neuausrichtung ihres Konzeptes nach Ende des beschriebenen Workshop-Tages bevorstand. Angesichts der Situation erschien dies auch Elisabeth notwendig. Jedoch war sie es, die Konstanzes Ausarbeitung eines konkreten Konzeptes im Vorfeld angeregt und nach kurzer Einführung auch als solches abgesegnet hatte. Durch die konkreten, vor dem Kennenlernen der Teilnehmenden und Koordinierenden bereits durch Elisabeth artikulierten Arbeitsaufträge trug sie maßgeblich zu einer Formatierung des Workshop-Geschehens bei, das in einer problematischen, konfliktbeladenen und emotionsreichen Situation zwischen Teilnehmenden und Gruppenbetreuung resultierte.

In seinem Buch »Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance« beschreibt der Politologe und Anthropologe James C. Scott ähnliche Formen des stillen Widerstandes eines als machtlos imaginierten Arbeiter*innen-Milieus gegen hegemoniale Ausbeutung in ruralen Gebieten Malaysias. In seiner Analyse stellt er tagtägliche Formen des stillen, beinahe unsichtbaren Boykottierens und Traktierens im Gegensatz zu revolutionären Aufständen und liminalen Situationen des kollektiven Aufbegehrens gegenüber.²⁶ Scott kommt zu dem Ergebnis, dass erstere Formen des Widerstandes sich als deutlich effektiver zum Zwecke der Auflehnung erweisen: Großgrundbesitzer*innen waren aufgrund ihrer Vormachtstellung in der Lage, Aufstände und Revolten schnell und effektiv niederschlagen zu können, während sie kleine, versteckte und doch tagtäglich stattfindende Akte des Nicht-Befolgens von Arbeitsvorgaben, des Nicht-Verstehens von Zielsetzungen der Profiteur*innen oder des Sich-Dumm-Stellens im Umgang mit Technologien nur schwer sanktionieren konnten.

Ebenso verstehe ich die Nicht-Teilnahme der Mitglieder von Konstanzes Arbeitsgruppe als einen ähnlichen Verweis auf deutlich zutage tretende Machtasymmetrien im Feld »Filmworkshop«. Die betroffenen Akteur*innen – mich eingeschlossen – fanden sich in diesem durchmachteten Feld wieder. Jeder einzelne hatte sich mit den ihm bzw. ihr zur Verfügung stehenden Mitteln zu arrangieren. Wieder einmal fand ich mich als Forschender in einem Zwischenraum wieder: Hier war es mir möglich, von beiden Seiten Blickweisen auf die spannungsreiche Situation zu erlangen. Zu einer Involvierung oder gar einem Versuch der Vermittlung wollte ich mich jedoch nicht hinreißen lassen: Wie würde ich einschätzen

26 Vgl. Scott 1985, 28ff.

können, ob sich eine Involvierung meinerseits nicht nachhaltig auf die Situation im Workshop auswirken würde?

Meine Aufmerksamkeit war während des beschriebenen Tages weniger bei Moritz' Gruppe, deren ständiger Begleiter ich seit dem Kennenlern-Tag geworden war. Vielmehr bewegte mich der auf Konflikt in Konstanzes Gruppe und die unterschiedlichen Perspektiven auf die Situation: Die Konfliktparteien schienen unterschiedliche Motivationen und Interessen zu verfolgen. Während Konstanze, angeregt durch Elisabeth, konkrete Vorstellungen von den Verläufen und sogar den Ergebnissen des Prozesses hatte, hatten die Teilnehmenden anscheinend etwas weniger vorgegebene Strukturen und mehr eigene Entscheidungsträgerschaft erwartet. Durch die akribisch ausgearbeiteten Vorgaben zur filmischen Umsetzung des Themas »Widerstand« hatte Konstanze sich neben der Vorarbeit der Konzipierung noch zusätzliche Arbeit durch die notwendige Neustrukturierung ihres Vorhabens eingehandelt. Dass Elisabeth, wie weiter oben beschrieben, die Vorgaben im Kontext des gesamten Workshops aus zeitökonomischen Gründen gerechtfertigt hatte, schien für Konstanze im konkreten Zusammenhang ihrer Einzelgruppe nun in unerwarteter Mehrarbeit zu resultieren.

Obwohl sie von der Projektleitung selbst etabliert und artikuliert worden war, deutete sich die Vorgabe eines Leitthemas als nicht minder problembehaftet an, als sie in den Fallstudien mit externer Themensetzung ausgefallen war. Besonders die mangelnde Informiertheit und Involviertheit der jugendlichen Teilnehmenden schlug sich auf deren Motivation zur Mitwirkung am bereits vorgefertigten und feststehenden Drehplan nieder. Anders als bei externen Vorgaben, wie etwa im Falle von Thilo, der sich gegen zu starke Regulierungen und mangelnde Credits für Teilnehmende zur Wehr setzte und so Partei für die seiner Ansicht nach nicht ausreichend sichtbaren Jugendlichen ergriff, schien Konstanze eher dazu motiviert, den Anforderungen und Vorgaben ihrer Projektleitung als den Wünschen der Teilnehmenden genügen zu wollen.

Gründe für den sich grundlegend unterscheidenden Umgang mit thematischen Vorgaben im Workshop-Kontext sind unter anderem in den Biografien und professionellen Hintergründen von Konstanze und Thilo zu suchen: Während Thilo in seinem Master-Studium einen medienpädagogischen Schwerpunkt gewählt hatte, hatte sich Konstanze im Anschluss an ihre Ausbildung zur Kamerafrau für ein Studium der Dokumentarfilmregie entschieden. Diese professionellen Hintergründe wirkten sich auf die Wahrnehmung des filmischen Mediums und dessen gemeinschaftlicher Produktion durch Jugendliche in Workshop-Situationen aus. Thilo hob in seinen Ausführungen auch die Option des Scheiterns hervor, die Konstanze augenscheinlich mit aller Kraft und Unterstützung Elisabeths verhindern wollte:

»Also die ›Lesebrille‹, das ist letztendlich ein Filmworkshop, wo sich im besten Fall, es hat auch manchmal nicht funktioniert, also dass sozusagen Schüler, die

schon länger in Deutschland sind, sich irgendwie kreativ, mit viel Spaß, aktiv, ein paar Tage miteinander beschäftigen.« (Thilo, Absatz 6)

Thilo erwähnte nicht einmal das Produkt des Workshop-Geschehens, es schien für ihn komplett im Hintergrund zu stehen. Elisabeth hingegen hob das filmische Endprodukt auf dieselbe Stufe wie den Prozess des gemeinsamen Filmemachens:

»Ich würde tatsächlich denken, dass der Prozess ohne das Produkt nur halb so intensiv wäre, weil so die Jugendlichen ja auf was hinarbeiten. Und das ist ja sozusagen in dem Falle ja das Produkt Film. Also das eine würde gar nicht ohne das andere gehen, und ich finde das auch wichtig, dass man das im Blick behält, weil natürlich könnte man auch nen Filmprojekt-Workshop machen, wo man sagt ›wir probieren jetzt irgendwie mal was aus, und am Ende ist es das dann.‹ Irgendwie ein paar Szenen, die wir uns gemeinsam ankucken und analysieren, aber eigentlich ist es unbefriedigend, weil das, was man damit verbindet, ist natürlich ein fertiger Film. Also insofern ist das Produkt schon auch genauso wichtig wie der Prozess« (Elisabeth [Büro], Absatz 107)

Die unterschiedlichen Anforderungsebenen, die Koordinierende von Workshop-Formaten an ihre Teilnehmenden hinsichtlich des Filmemachens und der Bearbeitung konkreter Thematiken stellen, fächern sich hier deutlich auf. Während Elisabeth sich eher mit dem finalen Oberthema und dessen Darstellung im Film zu solidarisieren schien, artikuliert Thilo für den Fall einer Arbeitsverweigerung, wie sie Konstanze erfahren musste, eine alternative Maxime:

»Also wenn die sagen ›ok, wir haben absolut keinen Bock so einen Scheiss [...] [Thema] zu verfilmen, interessiert uns absolut nicht!‹ Dann ist das ok! Wenn ich jetzt der Anleiter wäre, würde ich sagen ›ok, wenn ihr gut begründet keinen Bock darauf habt: Auf was habt ihr denn Bock? Also, was können wir zusammen machen?‹ Weil das Ziel bei ›Lesebrille‹ ist nicht ›Wir verfilmen [Thema]‹, das ist nur eins der kleinen Ziele, sondern, genau, wir verbringen da eine Zeit miteinander, machen Medienkompetenz, und machen Integration, also interkulturelle Arbeit, also, und wir wollen das Museum [Haus Raufaser] vorstellen, und so, das Ziel ist ja nicht das Produkt.« (Thilo, Absatz 41)

Während die »Lesebrille« aus einer pädagogischen Stoßrichtung von Medienpädagog*innen und Museumsmitarbeiter*innen initiiert und aus städtischen Geldern verstetigt finanziert ist, musste sich »Macht & Internet!« jährlich erneut um Projektgelder bewerben und hierfür bereits vorzeigbare Filme, die im vergangenen Jahr entstanden waren, als Referenz präsentieren. Als Ziel eines solchen Vorzeigens kann mit Erving Goffman die Aufrichtigkeit der eigenen Rolle und deren Dar-

stellung bezeichnet werden.²⁷ Ähnlich wie bei Lisas Antragsprosa²⁸ ist hierfür eine performative Darstellung des eigenen Vorhabens notwendig, um finanzierende Institution wie private und öffentliche Stiftungen und etwaige andere Geldgeber*innen von der Finanzierung des Projektes zu überzeugen. Da Thilos und Bettinas Projektformat »Lesebrille« aufgrund seiner verstetigten Finanzierung aus öffentlichen Geldern keine regelmäßige Rechenschaft über thematische Fokussierungen oder gar Integrationserfolge ablegen musste, konnte es in der Ausrichtung eher prozess- als produktorientierte Schwerpunkte setzen.

8.8 Zwischenfazit

Integrativ-repräsentative Anspruchshaltungen auf der einen Seite sowie reflexiv-dekonstruierende Zielsetzungen auf der anderen Seite sind die zentralen Stoßrichtungen, die die Arbeit der untersuchten Projektformate prägen. Sie verfestigten sich in den beschriebenen Prozessen der Themenfindung sowie der Umsetzung vorgegebener Themenfelder kontinuierlich. Anhand der beschriebenen Prozesse wurden sie deutlicher fassbar.

Ökonomische, infrastrukturelle sowie inhaltliche Vorbedingungen sind für die Erarbeitung und Auswahl thematischer Schwerpunkte besonders relevant. Sie werden bisweilen von externen Partner*innen, Geldgeber*innen und Auftraggeber*innen im Vorfeld gesetzt. Durch Vorgaben schränken sie Partizipations- und Teilhabebereiche ein. Teilnehmende wie etwa Araf brachten im Kontext anderer Projektformate wie professionellen Dreharbeiten oder künstlerischen Performances²⁹ bereits Erfahrungen mit ebensolchen Rahmungen und Einschränkungen mit. Hieraus resultierend trugen sie bisweilen selbstbewusst eigene Bestrebungen an das Format heran. Thematische Vorgaben und starre Rollenverteilungen hatten ebenfalls zur Folge, dass Teilnehmende das Angebot zur Partizipation nicht wahrnahmen. Aufgrund von Boykott und Arbeitsverweigerung der Teilnehmenden, die ich mit James Scott³⁰ als alltägliche Formen des Widerstandes beschrieben habe, sah sich das Workshop-Personal mit Konfliktsituationen im Workshop konfrontiert. Jugendliche eignen sich selbstbewusst Räume des medialen Ausdrucks an und erkennen reelle Freiräume als solche. Konträr hierzu erschienen besonders prekär finanzierte Projektformate ohne Verstetigung auf die performative Darstellung ihrer Arbeit angewiesen.

27 Goffman1983 [1959], 20ff.

28 Siehe hierzu Kapitel 4.1.

29 Siehe hierzu Kapitel 8.1 dieser Arbeit.

30 Vgl. Scott 1985.

Hieraus entstand eine Art Konkurrenzsituation, nämlich einerseits die Bestrebungen und Bemühungen des wohlwollenden Umgangs mit fluchterfahrenen Jugendlichen von Seiten auftraggebender Instanzen darzustellen und andererseits den Jugendlichen Freiräume des Selbstaudrucks einzuräumen. Workshop-Mitarbeiter*innen okkupierten in diesem komplexen Netz aus Interessen und Bestrebungen oftmals Positionen des Dazwischen, auf denen sie sich enormen Zugzwängen ausgesetzt sahen. Ein problematischer Widerspruch des Sichtbarmachens anderer und des gleichzeitigen, eigenen Unsichtbarbleibens gestaltete sich im Rahmen des Setzens von Themen als besonders virulent. Erneut zeichnete sich die filmische Umsetzbarkeit als zweitrangig für die Erwägungen aller Parteien ab. Vielmehr stellten sich die Position der Akteur*innen im Feld »Filmworkshop« und darüber hinaus als bedeutsam dar.

Zudem deutete sich erneut die Identifikation der Durchführenden und Koordinierenden mit ideologisch aufgeladenen Zielsetzungen und Konzepten wie Integration, Ermächtigung und Partizipation als zentral an. Im Prozess der Themenfindung traten somit Handlungsfähigkeiten der einzelnen Akteur*innen im Feld zutage und wurden auf diese Weise beschreibbar. In diesem Zusammenhang eröffneten sich mir Einschränkungen, Regulierungen und Limitierungen, mit denen die Akteur*innen aufgrund eigener Vorerfahrungen unterschiedlich umgingen: Einige Koordinierende stellten vor allem die Teilnehmenden, deren Befindlichkeiten, Wünsche und Anerkennung ins Zentrum ihrer Bemühungen. Sie nahmen hierfür bisweilen persönliche Konflikte oder gar den Ausstieg aus dem Projekt in Kauf. Parallel tendierte das Workshop-Personal jedoch auch zur Loyalität gegenüber dem filmischen Endprodukt, das sie mit besonderem Eifer umzusetzen versuchten.

Das aktuelle politische Tagesgeschehen oder Befindlichkeiten der Teilnehmenden prägten die Auswahl der zu behandelnden Themen in überraschend geringem Ausmaß. Die infrastrukturellen Rahmenbedingungen oder ideologisch-emotionalisierten Vorstellungen der Koordinierenden hingegen spielten eine umso größere Rolle. Durch das Setzen von »Impulsen« oder Taktiken des »Herauskitzelns« legten Koordinierende Haltungen den Teilnehmenden gegenüber an den Tag, die einem paternalistischen Duktus der Bevormundung und Selektion an Themen und Protagonist*innen näherkamen als einem Streben nach deren Ermächtigung und Teilhabe. Erneut sind hierfür vielmehr förderungspolitische Zugzwänge verantwortlich zu zeichnen als mutwillige Absichten der Verantwortlichen. Die hegemoniale Durchmachtung des Feldes kultureller Produktion von FluchtMigration zeichnete sich somit anhand der Notwendigkeit ab, die Anforderungen performativer Darstellungsregime von Themen zu erfüllen, die mehr den Finanziers und Auftraggeber*innen sowie deren Interessen entgegenkommen als den Teilnehmenden. Geldgeber*innen artikulierten also gewisse Anspruchshaltungen, die bisweilen im Konflikt zu den Anspruchshaltungen der Durchführenden stehen konnten. Besonders im Rahmen solcher Einflussnahmen durch auftraggebende Instanzen

zeichnete sich ein Spannungsfeld ab, in dem sich die Durchführenden wiederfanden: Einerseits strebten sie die Umsetzungen ihrer eigenen Anspruchshaltungen an, erkannten jedoch gleichzeitig den pragmatischen Zugzwang, der sich aus zeitlichen, finanziellen und infrastrukturellen Limitierungen ergab.

Bei der Wahl des zu behandelnden Themas sowie dem Mitspracherecht der fluchterfahrenen Jugendlichen sind die Durchführenden medienpädagogischer Workshops also nicht nur auf sich selbst gestellt: Externe, machtvolle Akteur*innen, die im Prozess des Sichtbarmachens jedoch unsichtbar bleiben, bestimmen hier maßgeblich mit. Das Regieren von Sichtbarkeiten zum Zwecke der Selbstdarstellung, ohne selbst sichtbar werden zu müssen, ist als ein weiterer, zentraler Faktor eines integrativ-repräsentativen Diskursstranges zu identifizieren. Die Miteinbeziehung der Teilnehmenden in oder gar der komplette Rückzug des Workshop-Personals aus Entscheidungsprozessen hinsichtlich der Themensetzung weist konträr auf Freiräume hin, die besonders auf eine dekonstruierend-reflexive Stoßrichtung verweisen. Die Sichtbarkeit der Teilnehmenden wird hier weniger von externen, kapitalträchtigen Akteur*innen regiert und durch deren Ansprüche formatiert. Vielmehr kommen die Themen und Inhalte der Jugendlichen selbst sowie die Reflexion ihrer Relevanz und Wirkungsweisen für und auf das eigene Leben in Deutschland zum Tragen. Konsequenterweise sind für die Analyse der Wirkmächtigkeiten und Erscheinungsformen eines repräsentativ-integrativen Sichtbarkeitsregimes oder dessen Verunsicherung durch reflexiv-dekonstruierende, handlungsorientierte Medienarbeit zwei Aspekte zu befragen: Es sind entstehende Sichtbarkeiten einerseits und die Selbstbestimmtheit der Jugendlichen in diesem Prozess andererseits, denen es besonderes Augenmerk zu schenken gilt.

9. Beschaffenheiten eines Sichtbarkeitsregimes

»Man braucht ein Theater ohne Zuschauer, wo die Anwesenden lernen, anstatt von Bildern verführt zu werden, aktive Teilnehmende zu werden, anstatt passive Voyeurs zu sein.«¹

Wie gezeigt, entstehen während der Dreharbeiten, in der Postproduktion, im finalen Produkt des Filmes sowie in dessen Rezeption verschiedene Formen der (un-)freiwilligen Sichtbarkeit. Sichtbar exponiert werden hier besonders die Teilnehmenden der jeweiligen Formate auf der Vorderbühne des finalen Films oder der Filmpremiere,² wohingegen die Koordinierenden, Organisierenden und Formatierenden größtenteils unsichtbar auf der Hinterbühne des Zuschauer*innenraums oder hinter der Kamera bleiben. Die Zwecke und Absichten dieser entstehenden (Un-)Sichtbarkeiten sind aufs Engste verbunden mit den weiter oben artikulierten Anspruchshaltungen der Workshop-Koordinator*innen und Organisator*innen. Sie werden beschreibbar als das Ergebnis verschiedener Konstellationen und ko*laborativer Akte unterschiedlicher Akteur*innen und Aktanten, die in Akteur-Netzwerken³ miteinander in Verbindung stehen. Zudem sind sie gemeinsam in das Feld kultureller Produktion⁴ fluchtmigrantischer Sichtbarkeiten eingebunden, mit seinen spezifisch positionierten, mit unterschiedlichen Kapitalformen⁵ ausgestatteten und daher mehr oder weniger machtvollen Akteur*innen. Sowohl integrativ-repräsentative als auch reflexiv-dekonstruierende Anspruchshaltungen der Formate und ihrer Durchführenden sind oftmals stark von machtvollen, im Feld jedoch unsichtbaren Akteur*innen und von ihnen gesetzten, limitierenden Faktoren beeinflusst.

Mit dem Ziel einer weiteren analytischen Zuspitzung des Beitrages, den die in dieser Arbeit enthaltenen kultur- und medienanthropologischen informierten An-

1 Rancière 2008, 14.

2 Siehe hierzu Kapitel 9.7.

3 Vgl. Latour 2007.

4 Vgl. Bourdieu 1983a.

5 Vgl. Bourdieu 1983b.

sätze der Migrationsforschung leisten wollen, führe ich in diesem Kapitel den Begriff *Sichtbarkeitsregime* weiter aus. In Anlehnung an die weiter oben beschriebene Theorie der Grenzregime von Sabine Hess und Vasilis Tsianos sowie konkreter an Christine Bischoffs Blickregime der Migration möchte ich Sichtbarkeitsregime als eine vordefinierte, bisweilen unfreiwillige Form der Sichtbarkeit begreifen. Stuart Hall sieht es typisch für rassifizierte Repräsentationsregime an, dass sie kulturelle Differenz – etwa zwischen Weißen und People of Colour – naturalisieren und somit festschreiben.⁶ In ähnlicher Weise sehe ich Sichtbarkeitsregime besonders durch ihre Naturalisierung von Sichtbarkeit charakterisiert: Sichtbarkeit fungiert so als positivistischer Rückbezug zu Prozessen der medialen Wirklichkeitskonstruktion.

Denn wie gezeigt, setzen Verantwortliche die Herstellung von Sichtbarkeit quasi von Natur aus mit der Herstellung von Partizipation und Ermächtigung gleich. Sichtbarkeit wird in partizipativ angelegten Filmprojekten für fluchterfahrene Jugendliche unhinterfragt und bereits vor Beginn der filmischen Arbeit als Resultat angestrebt. Die Teilnehmer*innen haben sich dem Regime der Sichtbarkeit zu fügen und sichtbar zu werden. Ziel der Etablierung solcher Sichtbarkeitsregime ist die systematische Verfestigung und performative Rückversicherung bereits bestehender Vorstellungen von als typisch fluchtmigrantisch diskursivierten Erscheinungs- und Verhaltensweisen. Diese sind aufs Engste verknüpft mit kollektiven Imaginationen des Marginalen, des Subalternen und des Fremden. Sie führen hegemoniale Muster des dichotomen Regierens eines Verhältnisses zwischen uns und den Anderen fort. Anhand darstellerischer Akte der Repräsentation gewisser Inhalte, wie etwa der öffentlichen Aufführung unterschiedlicher, jedoch zumeist dichotomer Differenzkategorien, finden sie Eingang in mediatisierte Kulturen des Alltäglichen.

Zur weiteren Abgrenzung und als Pendant zum Sichtbarkeitsregime beziehe ich mich auf das Konzept des *skopischen Regimes*: Der Historiker Martin Jay beschreibt in seinem Aufsatz »Scopic Regimes of Modernity« den Akt des Sehens als umkämpftes Terrain: Auch bei Jay erscheint die Bezugnahme auf positivistische, typisch europäisch-moderne Traditionen der Priorisierung des Visuellen auffällig: Jay weist dem Akt des Sehens besondere Bedeutung beim Regieren imaginärer Prozesse zu.⁷ Ohne materielle Referent*innen wie etwa Theaterschauspieler*innen lösen Filme bei ihren Rezipient*innen eine Immersion in symbolische und imaginäre Dimensionen aus. Durch gesellschaftliche Übereinkünfte hinsichtlich allgemeiner Ordnungs- und Moralvorstellungen sind diese Immersionen jedoch weniger frei als angenommen. In diesem Verständnis sind skopische Regime lesbar als »Ord-

6 Hall 2004, 110.

7 Jay 2012 [1988], 17ff.

nungsmacht, die das Sehen und die Prozesse des Imaginären nachgerade polizeilich regelt, kontrolliert und sanktioniert.«⁸

Ein weiterer zentraler Faktor für die Konstitution eines Regierens von Sichtbarkeiten stellen besonders emotional und gesamtgesellschaftlich geführte Debatten rund um Integration und Migration dar. Neben Vorgaben und Ausschlüssen bestimmter Themenfelder durch machtvolle Akteur*innen sind auch sie ausschlaggebend. Pragmatische Ansatzpunkte des Dekonstruierens oder Alphabetisierens im Rahmen des Vorhabens einer reflexiven Medienbildung deuteten sich bereits als großmaschigere, durchlässigere Beschaffenheitsmuster mit weniger strengen Regulatoren und Durchmachungen an. Geprägt von einem praxeologischen Verständnis des Regierens von Sichtbarkeiten durch deren Herstellung oder bewusster Verhinderung konkretisiere ich in diesem Kapitel den theoretischen Beitrag dieser Arbeit zum Konzept des Regimes, dessen »Polyvalenz [...] den Umgang mit ihm schwierig, unberechenbar, aber auch reizvoll [macht].«⁹ Das Sichtbarkeitsregime werde ich daher nachfolgend als ein Regime beschreiben, das ästhetische und politische Formen zusammendenkt.

9.1 Im funktionellen Rausch: Über das Mensch-Technologie-Rendezvous

Am Ende des vorletzten Workshop-Tages des Projekts »Macht & Internet!« half ich den Teilnehmer*innen Gerda und Marlen dabei, Kamera, Stativ und Mikrofon abzubauen und sie in die dafür vorgesehenen, speziell gepolsterten Equipment-Taschen zu packen. Ich nutzte die Gelegenheit zum Gespräch und fragte die beiden Teilnehmer*innen nach einem ersten Resümee hinsichtlich ihrer Workshop-Teilnahme:

Gerhard: »Was habt ihr für euch hier ... was nehmt ihr jetzt mit – ich weiß, die Frage ist ein wenig früh, es ist erst der vorletzte Tag, aber ich muss sie jetzt stellen – was nehmt ihr für euch mit ...«

Moritz: »Die Kamera.«

Marlen: »[lacht] Ich nehm die Kamera mit!«

Gerhard: »[lacht] Ok, also du hast Bock auf die Kamera, quasi?«

8 Dimitrova, Egermann, Holert et al. 2012, 22.

9 Dimitrova, Egermann, Holert et al. 2012, 19.

Marlen: »[lacht laut] [unverständlich] Was nehmt ihr mit? Die Kamera!«

Adurrahman: »Also, einfach die Erfahrung.«

Gerhard: »Die Erfahrung?«

Marlen & Gerda: »Ja, genau, die Erfahrung, auch wie's hinter der Kamera aussieht.«
(Teilnehmer*innen_MI!, Absatz 45-52)

Anhand des Ausschnitts aus einem Gespräch, bei dem Moritz als Gruppenleitung ebenfalls zugegen war, offenbarte sich, dass anscheinend unterschiedliche Wahrnehmungen und Beziehungsebenen zwischen menschlichen und technischen Akteur*innen im Kontext des Workshop-Geschehens existierten: Moritz berief sich hier auf seine Faszination für das technische Gerät der Kamera. Scherzhaft übernahm er das Sprechen für die beiden Teilnehmer*innen, an die ich meine Frage eigentlich gerichtet hatte. Gerda und Marlen griffen Moritz' Einwurf voller Amüsement auf, während erst Adurrahman wieder zaghaft begann, auf inhaltliche Aspekte zu sprechen zu kommen, auf die sich Gerda und Marlen dann ebenfalls bezogen.

Wenn Nutzer*innen sich nicht nur auf einer rein utilitaristischen Ebene einer Gerätschaft näherten – dies suggeriert die Äußerung von Moritz in diesem Fall deutlich –, so ist laut Jean Baudrillard von einer ästhetisch anstatt nutzegeprägten Interaktion zwischen Subjekt und technischer Gerätschaft auszugehen: In seinem Buch »Das System der Dinge« thematisiert Baudrillard diese Akteur*innen-Aktant-Begegnungen als eine Form des Rausches, die eintrete, sobald Menschen in den Bann der Maschine gezogen würden und sich mit selbiger zu identifizieren beginnen.¹⁰ Ob und inwiefern solch eine Form von ästhetischem Rausch oder Affekt eher von den filmaffinen Organisator*innen auf die Teilnehmer*innen projiziert wurde oder ob die Faszination für die Kamera von den Jugendlichen selbst entwickelt wurde, bedarf genauerer Betrachtung:

Der humoristische Einwurf von Moritz rief ausgelassenes Gelächter von allen Seiten hervor. Das Gespräch verlagerte sich jedoch recht zügig wieder in andere Gefilde und fokussierte nicht nachhaltig die Nutzung der Kamera im Workshop-Kontext. Vielmehr kam Adurrahman auf die Erfahrungen der Aspekte des filmischen Arbeitens vor und hinter der Kamera zu sprechen. Der Einwurf von Moritz schien eher auf seine eigene Faszination für das technische Gerät hinzuweisen sowie den eventuellen, versteckten, jedoch lange gehegten Wunsch,¹¹ es selbst be-

10 Baudrillard 2001 [1968], 143f.

11 Da Moritz bereits von Kindesbeinen als Schauspieler vor der Kamera gestanden hatte und sich zum Zeitpunkt des Workshops im ersten Semester seines Regie-Studiums befand, ist

sitzen zu wollen. Die Kamera an sich nahm für die Teilnehmer*innen Melanie, Gerda und Adurrahman im Gespräch eher eine untergeordnete Rolle im Vergleich zu neuen Erfahrungen und Begegnungen im Kontext des Workshops ein:

Marlen: »Auch die Erfahrung, mit Menschen Kontakt zu haben, und zu spielen, die von anderer Herkunft sind, die Verständigung einfach, dass die zwar gut deutsch sprechen auch, aber manche Wörter für die schwierig sind einfach, zu verstehen.« (Teilnehmer*innen_MI!, Absatz 52-53)

Marlen kam im selben Gespräch nur wenige Sekunden nach der humoristischen Bezugnahme auf die Kamera durch Moritz auf Erfahrungswerte zu sprechen. Kontakt mit Menschen anderer Herkunft und die sprachbasierten Probleme in der Verständigung seien für die eine Erfahrung gewesen, die das Workshop-Geschehen für sie maßgeblich kennzeichnete. Von der Kamera ist nachfolgend keine Rede mehr.

Ein Sprung zurück zum ersten Drehtag des Workshops wird nachfolgend die Diskrepanz der Positionen zur Kamera zwischen Moritz und Gerda, Daria, Marlen, Adurrahman und Bruno verdeutlichen: Es war kurz nach 14 Uhr. Moritz' Gruppe nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den Inhalten der zu drehenden Szenen am Vormittag desselben Tages mit einem ersten Dreh im Außenbereich des Jugendzentrums begann. Inhalt der Szene sollte die Befüllung eines Glasbehältnisses mit den zuvor von den Teilnehmenden beschrifteten Zetteln mit Assoziationen zu »Widerstand«, dem Oberthema des Workshops, sein. Moritz brachte die Teilnehmer*innenschaft direkt »ins Machen« – forcierte also die Begegnung zwischen Kamera und Teilnehmenden – und vermittelte die einzelnen Jugendlichen in die zuvor verteilten Tätigkeitsbereiche: Nachdem er Marlen in ihrer Position als Regisseurin in die Aufgabenbereiche am Set eingewiesen hatte – hierzu zählte er die Artikulation von Regieanweisungen und die Einschätzung, ob ein *Take* wiederholt werden müsse, das Motivieren der einzelnen Akteur*innen vor und hinter der Kamera sowie konkrete Arbeitsanweisungen an die verschiedenen Positionen – wandte er sich an Daria und Adurrahman, die Kamera und Mikrofon bedienen sollten. Auch ihnen begann er nun genauere Anweisungen bezüglich ihrer Verpflichtungen beim Dreh zu geben. Besonders Adurrahman erschien im Umgang mit der Kamera stark verunsichert und fragte mehrfach, ob denn etwas kaputtgehen könne, wenn er Fehler bei der Aufnahme mache.

von einer deutlich ausgeprägten Affinität für das Arbeiten mit, an und vor der Kamera auszugehen. In all den Jahren hatte Moritz sich ein gewisses Expertenwissen hinsichtlich der unterschiedlichen Funktionen und Möglichkeiten gewisser Kameras in unterschiedlichen Preissegmenten angeeignet, die seiner Faszination für Kameras eher zu- als abträglich gewesen sein dürften.

Zuletzt bekamen dann auch Veronica und Jamal ein kurzes Briefing bezüglich ihrer darstellerischen Tätigkeiten vor der Kamera. Moritz wurde nicht müde, das Thema Geschwindigkeit immer wieder zu thematisieren: »Es ist echt wichtig, sich Zeit zu lassen,« so Moritz. »Egal ob hinter der Kamera, wenn ihr sie bewegt, beim Ausschalten – hier müsst ihr immer mindestens fünf Sekunden warten« führte er weiter aus. »Genauso vor der Kamera! Bewegt euch nicht zu schnell und achtet darauf, dass euch die Kamera folgen kann!« Zaghafte begannen die Teilnehmenden nun, miteinander in Dialog zu treten: Marlen als Regisseurin formulierte zurückhaltend erste Regieanweisungen, die niemand so richtig mitzubekommen schien. Als Folge musste die erste Aufnahme einstimmig wiederholt werden: Unter anderem war Daria bei der Bedienung der Tonangel ein wenig unaufmerksam und hatte die Schiene berührt, auf der Adurrahman die Kamera bewegte. Diese unfreiwillige Berührung resultierte in einer verwackelten Einstellung, die mit für die Wiederholung des Takes verantwortlich war, sollte jedoch nicht der Grund für den erneuten Dreh der Einstellung sein: Adurrahman hatte die Kamera zu schnell bedient und auch die Fünf-Sekunden-Regel vor dem Beenden der Aufnahme nicht beachtet. Ihm war es besonders unangenehm, dass ausgerechnet er für den erneuten Dreh der Sequenz mitverantwortlich war.

»Wann kann jemand anderes denn Kamera machen?«, fragte Adurrahman noch vor dem zweiten Take. Sein Unbehagen in der Begegnung mit der Kamera schien sich durch seinen Fehler noch zu steigern. Anstelle eines Wechsels der verteilten Aufgaben entschieden sich die Teilnehmer*innen jedoch gemeinsam mit Moritz, für den zweiten Take gewisse Anpassungen vorzunehmen: Daria musste mit ihrer Tonangel auf die andere Seite der Kamera, um mehr Platz zum Rangieren zu bekommen und die Schiene nicht mehr zu berühren. Bruno in seiner Rolle als Aufnahmeleiter zog es währenddessen vor, sein Smartphone zur Erstellung von Insta-Stories heranzuziehen, als seine ihm zugeordnete Aufgabe zu erledigen: Es wäre an ihm gelegen, das Set vor dem erneuten Dreh in Ordnung zu bringen und für Ruhe zu sorgen. Um 15.30 Uhr endete der Dreh und mit ihm der Workshop-Tag. Moritz besprach sich mit seiner Gruppe im Hinblick auf den morgigen Tag: Die Aufgaben wurden nun gemeinsam neu verteilt und die Szenen, die gedreht werden sollten, bestimmt. Um 15.45 Uhr fanden sich die einzelnen Gruppen wieder im Plenum zur Abschlussrunde zusammen: Elisabeth moderierte sie wie immer und wünschte sich Feedback, unterteilt in »positiv«, »negativ« und »Wünsche für die nächsten Tage«.

Was war an diesem intensiven, ersten Drehtag des Workshops eigentlich alles passiert? Zuallererst war er geprägt vom Arbeiten in der Gruppe und inhaltlichen sowie methodischen Fragen. Bei der Nachbesprechung stellte sich heraus, dass sich Moritz und seine Kolleginnen auf Geheiß von Elisabeth bereits intensiv Gedanken bezüglich der filmischen Umsetzung gemacht hatten. In der Situation der aktiven Begegnung zwischen Kamera und Teilnehmer*innenschaft kam es jedoch zu Res-

sentiments von Seiten der Teilnehmer*innen bezüglich der Begegnung mit dem Aktant Kamera: Aufgrund der Hinweise, dass Fehler im Drehablauf begangen wurden, Bewegungen zu schnell ausgeführt wurden, Kabel oder Mikrofone im Bild bei der Aufnahme zu sehen waren oder das Bild aufgrund einer unkontrollierten Bewegung verwackelt war, erschienen die Teilnehmer*innen im Umgang und in der Begegnung mit der Kamera bisweilen gehemmt.

Wie Moritz' Vorgehen zeigte, stellte die Begegnung zwischen der Teilnehmer*innenschaft und der Videokamera für ihn eine zentrale Motivation zur Arbeit am Medium Film im Rahmen des Workshops dar. Es wurde zudem deutlich, dass Teilnehmer*innen im Umgang mit (semi-)professionellen Camcordern im Gegensatz zur Nutzung von Tablets oder Smartphones, die im Workshop oft sehr präsent waren, nicht vertraut waren. Adurrahman hatte sogar darum gebeten, in seiner Rolle als Kameramann zeitnah abgelöst zu werden. Er fühlte sich offensichtlich unwohl und hatte Sorge, Fehler zu machen und dem Dreh zu schaden oder gar die Kamera zu beschädigen. Nicht das Gerät als solches und die Faszination für selbiges stand für die Teilnehmer*innen im Vordergrund, sondern ihre Interaktionen und Begegnungen zwischen ihnen, die sich um das Gerät herum formierten. Moritz hingegen versuchte, seine eigene Faszination für die Kamera als konkretes didaktisches Mittel seiner filmpraktischen Arbeit miteinzubeziehen. Die Kamera schien für ihn als Motor zu agieren. Für die Teilnehmenden nahm sie aufgrund ihrer technischen oder ästhetischen Qualitäten hingegen keine eigene, dezidiert faszinierende oder affizierende Funktion ein. Vielmehr erscheinen sie gehemmt und voller Respekt für das teure Gerät, dessen Funktionsweisen komplexer und vielschichtiger erscheinen als die des alltäglichen Begleiters Smartphone.

Die Begegnung zwischen der Teilnehmer*innenschaft und der Videokamera stellte für einige Workshop-Organisator*innen überhaupt erst eine zentrale Motivation zur Inkorporation des Mediums Film dar. Mehrfach erwähnten Workshop-Leiter*innen die Möglichkeit, jugendliche Teilnehmer*innen basierend auf der Faszination für das technische Gerät Kamera im Ablauf des Workshops quasi affizierend bei der Stange zu halten: Lisa etwa merkte im Kontext des Workshops »Wie vernetzt seid ihr?« an, dass sie vermutet, die Nutzung von Smartphones anstatt Kameras habe einen der Teilnehmer zum Ausstieg aus dem Workshop bewegt:

»Der [Teilnehmer] wollte unbedingt Kamera machen, und ich glaub [...] dem war das dann halt zu [...] der hat dann das irgendwie nicht so genau gecheckt, was das dann soll mit diesen Handys dann, der fand das dann irgendwie so dilettantisch, glaub ich. Also wenn man dem dann ne richtige Kamera gegeben hätte glaub ich, wäre er dabei gewesen.« (Lisa, Absatz 86)

Dieser Punkt stellte sich als relevant bezüglich der Anschaffung teurer Kameras¹² für die freie Arbeit mit Kindern und Jugendlichen heraus.¹³ So erhoben Koordinator*innen bisweilen den Anspruch, durch die Bezugnahme auf hochwertiges Profi-Equipment als didaktische Übermittler*innen eines Expert*innenwissens glaubwürdig zu wirken.

Im Feld werden Geräte wie die Filmkamera oftmals eher in ihrer Funktion als »soziale Werkzeuge des Empowerments«¹⁴ herangezogen. Tedrick, Filmemacher und Mitarbeiter eines der untersuchten Filmprojekte, brachte diese Haltung folgendermaßen zum Ausdruck:

»[Die Kamera ist] das Objekt, um das sich alles dreht [lacht]. So ungefähr. Eigentlich ist es ein Werkzeug, das die Leute alle zusammenbringt. Und [...] ein Werkzeug hat ja auch viele Funktionen. Hat halt die Funktion, was festzuhalten [...] die Funktion [...] was zu lernen, was über sich selber zu erfahren. Spaß zu haben auch [lacht], aber es ist ja auch Arbeit.« (Tedrick, Absatz 85)

Tedrick wies hier auf die Einbettung technischer Aktanten in soziale Kontexte hin: Je nach Situation sei die Kamera dazu in der Lage, dass sie »Leute zusammenbringt« oder »was festzuhalten«, vielleicht sogar »was zu lernen, was über sich selbst zu erfahren«. Nur durch diese Einbettung sah Tedrick die Kamera im Kontext integrativer, partizipativer und reflexiver Filmvorhaben als produktiv an. Die Heranziehung der Kamera resultierte jedoch, wie anhand Adurrahmans Ressentiments offensichtlich wurde, in einer Verunsicherung und Hemmung der Teilnehmenden: Ein ehrfürchtiges und fasziniertes Begegnen mit der Kamera schien also eher Hürden aufzubauen, anstatt Barrierefreiheit zu garantieren.

In den Begrifflichkeiten von Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie lässt sich die Kamera als Aktant beschreiben, die mit einer gewissen Form von Handlungsträgerschaft ausgestattet ist: Durch ihr Design, ihre ästhetische Beschaffenheit, die – wie oben angeschnitten – Jean Baudrillard weiter elaboriert hat, affizieren uns Geräte. Sie tun dies nicht ausschließlich, weil sie auf technischer Ebene besonders viel können; sondern eben auch, weil sie uns aufgrund ihres Preises und ihrer Funktion vor Ehrfurcht erstarren lassen. Hierbei tragen taktile, olfaktorische oder motorische Aspekte gemeinsam zu einem synästhetischen, affizierenden Erlebnis

12 Der Verein Nachhaltige Jugendhilfe e.V. aus Hohenbürgendorf beispielsweise schaffte sich eine Handkamera von Sony des Modells HXR-MC2500-JNXCAM an, deren Anschaffungspreis momentan mehrere tausend Euro beträgt.

13 Die Workshop-Formate des Nachhaltige Jugendhilfe e.V. dauern im Normalfall zwischen drei und fünf Tagen. Eine umfassende Einführung in die technischen Möglichkeiten einer doch recht komplexen Kamera wie der SONY HXR-MC2500-JNXCAM gestaltet sich in so kurzer Zeit als beinahe unmöglich und war in dem von mir im September 2017 hospitierten Format auch nicht geplant.

14 Wendel 2015, 24.

der Begegnung zwischen Menschen und Technologie bei. Um diese aufgeladene Atmosphäre der Begegnung abzuflachen, griff Moritz in die Begegnung zwischen den Teilnehmenden und den technischen Aktanten Kamera und Mikrofon bewusst recht spät ein. Erst nach dem ersten Drehtag der Projektwoche ging er dazu über, didaktische Einheiten wie Einstellungsgrößen zu etablieren.

In ihrer Rolle als Aktant im Akteur-Netzwerk des Filmworkshops ist der Kamera somit aufgrund ihrer kulturell-tradierten Ästhetisierung als berauschendes, technisches Objekt¹⁵ keine Funktion zuzuschreiben, die per se ermächtigt oder Teilhabe eröffnet. Nur durch Kontextualisierungen und Miteinbeziehungen in das Beziehungsgeflecht der in das Workshop-Geschehen involvierten Akteur*innen erfüllt sie den Zweck eines Motors sozialer Begegnungen im Workshop. Ästhetische Aspekte oder das Bewusstsein für den hohen Preis des Gerätes schienen die Teilnehmenden in ihrer Interaktion mit der Kamera eher zu hemmen als sie zu faszinieren.

Warum aber wirken Geräte und Technologien – in diesem Fall die Kamera – auf Menschen mehr oder weniger anziehend und faszinierend oder gar verunsichernd und abschreckend? Hierzu lohnt ein kurzer Exkurs in einen Forschungsbereich der Ethnologie, der sich mit kulturell geprägten Verständnissen von Kunst und Ästhetik beschäftigt: Die Ethnologin Sylvia Schomburg-Scherff zeigt anhand ihrer ethnografischen Untersuchungen der Betrachtungsweisen und Blickwinkel auf künstlerische Hervorbringungen »fremder Völker«¹⁶ auf, dass der Blick auf und die Einordnung eines Objektes als »ästhetisch-schön«¹⁷ bereits eine kulturell geprägte Voreingenommenheit und somit die Verengung des eigenen Blickes voraussetzt. Schönheit liegt somit nicht nur sprichwörtlich im Auge ihrer Betrachter*innen: Wir (be-)urteilen oftmals sehr selbstüberzeugt und eurozentrisch, was auf wen wie ästhetisch zu wirken hat und was nicht. Grundsätzlich entspringen bereits alltäglich verwendete Konzeptionen von Kunst und Ästhetik einem zutiefst europäisch geprägten und historisch erwachsenen Verständnis dessen, was als ansprechend und schön oder hässlich und abstoßend kategorisiert wird.

Unter Miteinbeziehung westlich-europäischer Konzeptualisierungen des ästhetischen Erlebens untersuchte der Dramaturg Richard Schechner das hinduistische *Rasa*-Konzept quasi als Äquivalent zur europäischen Ästhetik. Als Gegenstück zum positivistisch vorgeprägten, den Hör- und Sehsinn bevorzugenden ästhetischen Erleben beschreibt Schechner *Rasa* als ganzheitlichen, nicht in Worte fassbaren Zustand der Erfüllung. Diese rauschartigen Episoden sinnlicher Verzückung bringt Schechner unter anderem mit olfaktorischen und gustatorischen

15 Vgl. Baudrillard 2001 [1968].

16 Schomburg-Scherff 1986, 25.

17 Schomburg-Scherff 1986, 26.

Wahrnehmungen in Zusammenhang. Diese sind hingegen aus westlichen Konzeptualisierungen des Sinnlich-Wahrnehmbaren und Ästhetischen zumeist ausgeklammert.¹⁸

Ästhetische Wahrnehmungskategorien sind somit zu deuten als geprägt von soziokulturellen Befangenheiten oder epistemologischer Positioniertheit im Sinne eines positivistischen Weltbildes. Die Einordnung von Objekten, Gegenständen und Artefakten als schön, ästhetisch, ansprechend, faszinierend, fesselnd oder verzückend unterliegt also stets einem vorgeprägten Verständnis und konstruierten Kategorien, die nur unter gewissen Bedingungen entstehen und interpretiert werden können. Moritz' Vorwissen über Kameras, deren technischer Entwicklungsgeschichte und seine Faszination, die auf seiner langjährigen, berufsbedingten Sozialisation in der Filmszene basiert, verengte so zusätzlich zu einer voranschreitenden Alltagsmediatisierung Europas *seinen* Blick auf die Kamera. Hierzu artikuliert der US-amerikanische Kunsthistoriker W.J.T. Mitchell die Notwendigkeit, im Rahmen einer Programmatik der transdisziplinären *Visual Culture Studies* die Erforschung von Visualität und Sichtbarkeit sowie des Sehens als kommunikativen, interpretativen Akt zu begreifen. Als Abgrenzung zur Programmatik bereits bestehender *Visual Studies* führte er wie folgt aus:

»I also prefer visual culture because it is less neutral than visual studies, and commits one at the outset to a set of hypotheses that need to be tested – for example, that vision is (as we say) a cultural construction, that it is learned and cultivated, not simply given by nature; that therefore it might have a history related in some yet to be determined way to the history of arts, technologies, media, and social practices of display and spectatorship; and (finally) that it is deeply involved with human societies, with the ethics and politics, aesthetics and epistemology of seeing and being seen.«¹⁹

Die Produktion, Zirkulation und Rezeption von Sichtbarkeit sowie die sie herstellenden medialen Formate sind gemäß Mitchell somit als Kulturtechnik zu begreifen. Sie unterliegen stets kulturellen Codes und sind immer durch die technischen Aktanten zur Produktion ihrer selbst geformt. Zudem speisen sich Sichtbarkeiten immer aus den erlernten und kultivierten Formen des Expert*innenwissens, das Akteur*innen ins Feld der kulturellen Produktion ebensolcher Sichtbarkeiten mitbringen. Johanna Schaffer erweitert in ihrem Buch »Ambivalenzen der Sichtbarkeit« das Konzept der *Visual Culture Studies* um eine politisch informierte Dimension: Die höhere Verfügbarkeit von Bildern sei nicht als Zeichen einer voranschreitenden Demokratisierung des Visuellen zu deuten.²⁰ Vielmehr müsse die

18 Schechner 2001, 27f.

19 Mitchell 2002, 166.

20 Schaffer 2008, 46.

Frage nach »normativen Vorgaben eines zeitgenössischen, kulturell spezifischen Visuellen«²¹ in den Vordergrund rücken, so Schaffer.

Selbstredend strukturieren und hierarchisieren also Formen des Expert*innenwissens Begegnungen im Akteur-Netzwerk. Sie sind zudem historisch erwachsen, da sie sich aus gewissen Formen tradierter Ästhetiken des Sehens und Wahrnehmens speisen. Dies schlug sich auch im didaktischen Vorgehen von Moritz im Rahmen des Projektes »Macht & Internet!« nieder: Er ließ die Jugendlichen zuerst die Begegnung mit der Kamera erleben, brachte sie »ins Machen«, wie er es immer wieder nannte. Aus seiner Perspektive hätte das arrangierte Rendezvous zwischen Jugendlichen und der Kamera wohl eine Faszination für das audiovisuelle Medium und dessen Produktion sowie eine Fokussierung darauf auslösen sollen. An Adurrahmans und Marlens Reaktionen wurde jedoch deutlich, dass die erste, unmoderierte Begegnung mit der Kamera auch Unsicherheit und Überforderung zur Folge haben kann.

Angesichts dessen schritt Moritz als Workshop-Personal zunehmend in das Mensch-Technologie-Rendezvous zwischen Kamera und jugendlichen Teilnehmer*innen ein, das drohte, aus dem Ruder zu laufen. Allein in diesem Kontext übte er daher einerseits deutliche Formen von Autorität aus, die von einem grundsätzlich anderen Verständnis von Kamera- und Filmtechnik im Allgemeinen herrührten. Er brachte es aufgrund seiner Vorerfahrungen bereits ins Feld mit und bediente sich dieses Verständnisses quasi selbstverständlich. Andererseits machte sich Moritz jedoch auch für Freiräume stark, die auf seinem Motiv des »Ins-Machen-Bringens« basierten und in denen sich die Teilnehmenden von den über allem stehenden Vorgaben von Elisabeth zumindest in begrenztem Rahmen emanzipieren konnten. Seine Faszination für die Kamera, die er als Element der didaktischen Vermittlungsarbeit heranzog und die auf eurozentrischen Kategorien des ästhetischen Wahrnehmens basiert, stellte sich als nicht generalisierbar heraus. Während Moritz seine Faszination für die Kamera als essentielles Instrument für die didaktische Arbeit an ihr begriff, hoben die Teilnehmenden eher pragmatisch die Erfahrung der Begegnung und des Perspektivwechsels im Prozess des Filmemachens hervor.

In diesem Kontext offenbarten sich auch wieder gewisse größere, gesamtgesellschaftlich bestehende Hierarchien und deren Reproduktion auf der Mikroebene des Workshop-Geschehens: Die Nutzung und Aneignung medialer Aktanten durch fluchterfahrene Akteur*innen im öffentlichen Raum bringen rezente Studien mit struktureller sowie intersektionaler Diskriminierung in Verbindung. Im Zusammenhang mit der Aneignung medialer Telekommunikationstechnologien wie dem Smartphone sowie der medialen Repräsentation von Smartphone-Nutzung durch

21 Schaffer 2008, 46.

fluchterfahrene Akteur*innen kann die Bildungswissenschaftlerin Livia Ramos anhand bestehender Smartphone-Kategorisierungen der »modifizierte[n] Geräte«²² aufzeigen, dass die Aneignung besonders teurer Modelle durch fluchterfahrene Akteur*innen oftmals als negativ und ungewöhnlich konnotiert, medial dargestellt und somit konstruiert wird.²³ Ramos konstatiert:

»Topgeräte werden der westlichen Kondition, ›modifizierte Geräte‹ den Einwohnern aus Irak oder Afghanistan zugeschrieben. iPhones von der Marke Apple werden als prestigeträchtige Geräte konstruiert, von denen keine ›modifizierten‹ (kostengünstiger, weil bspw. weniger Speicherplatz) Smartphones hergestellt werden – während die anderen Marken, Samsung, HTC diese Geräte verkaufen. Dabei wird behauptet, dass iPhones in Irak oder Afghanistan kaum erschwinglich seien, die anderen Marken aber schon. Über diese Differenzierung kann die symbolische Repräsentation von Andersheit (durch Klasse und Rasse) und von Macht (Hierarchie zwischen westlich – nicht westlich) veranschaulicht werden.«²⁴

Fluchterfahrene Akteur*innen werden also in öffentlichen, medial konstruierten Repräsentationen ihrer selbst in Interaktion mit technischen Aktanten laut Ramos' Studie eher mit kostengünstigen, weniger prestigeträchtigen Gerätschaften dargestellt und in Verbindung gebracht. In rezenten Diskursivierungen hat sich in diesem Kontext zudem der Begriff des *Hostile Design*²⁵ etabliert: Hierbei handelt es sich um die systematische Exklusion bestimmter Gruppen und Milieus aus sowohl virtuellen sowie konkreten, physischen Öffentlichkeiten. Werden fluchterfahrene Akteur*innen im öffentlichen Raum in Interaktion mit »Topgeräte[n]« sichtbar, verunsichern sie hierdurch hegemoniale Strategien des Sichtbarmachens. Anhand der vorherrschenden Darstellungsstrategien von fluchterfahrenen Menschen, wie sie Ramos in ihrer Studie zu Smartphones und fluchterfahrenen Menschen im medialen Diskurs aufgezeigt hat, sind jedoch erneut deutlich von rassistischen Logiken durchzogene Dichotomien anzutreffen, die ebendiese Akteur*innen (un-)bewusst diskriminieren.

Es verwundert daher nicht, dass Adurrahman im Workshop-Kontext in der Begegnung mit prestigeträchtigen, technischen Aktanten wie semiprofessionellen Handkameras und teuren Richtmikrofonen eher gehemmt als gefesselt erschien:

22 Ramos 2018, 86.

23 Ramos 2018, 86.

24 Ramos 2018, 86f.

25 »Hostile designs are designs against humanity. They are made specifically to exclude, harm or otherwise hinder the freedom of a human being. Quite often they aim to remove a certain section of a community from a public space.« (vgl. <https://hostiledesign.org/>, zuletzt aufgerufen am 14. Oktober 2021).

Stereotype, mediale Darstellungsregime suggerieren fluchterfahrenen Menschen tagtäglich, dass es ungewöhnlich sei, wenn sie aufgrund ihrer geografischen Herkunft mit teuren Gerätschaften interagieren würden. Diese rassifizierte Konstruktionen schienen viele Teilnehmer*innen in der Nutzung und Aneignung medialer Aktanten verinnerlicht zu haben. Obwohl sie als machtvolleres Blickregime der Migration entlarvt werden kann, deutet die Sichtbarkeit fluchterfahrener Akteur*innen mit hochpreisigen, technischen Aktanten in öffentlichen, physischen oder virtuellen Räumen dennoch eher auf stigmatisierende als auf ermächtigende Dimensionen des Sichtbarmachens hin. Andererseits können, wie bereits zuvor gezeigt, durch Situationen des öffentlichen Interagierens mit technischen Aktanten wie (semi-)professionellen Filmkameras ebendiese kulturell konstruierten Blickrichtungen auf Jugendliche mit Fluchterfahrung auch verunsichert werden. Hierzu bedarf es jedoch des beherzten Eingreifens in Form von Moderationen und Kontextualisierungen durch erfahrene Filmschaffende. Sie sind dazu in der Lage, in dem netzwerkartigen Rendezvous zwischen fluchterfahrenen Jugendlichen, technischen Aktanten und urbanen Öffentlichkeiten moderierend und kontextualisierend aufzutreten.

9.2 Sprachlosigkeit als Grund für selbstbestimmte (Un-)Sichtbarkeit

»The social uses of language owe their specifically social value to the fact that they tend to be organized in systems of social differences [...] which reproduce, in the symbolic order of differential deviations, the system of social differences.«²⁶

In allen Projektformaten, in denen ich die Chance hatte, teilnehmend zu beobachten und Interviews zu führen, begegneten mir immer wieder Teilnehmende, die es aus unterschiedlichen Gründen konkret ablehnten, vor der Kamera und im Rahmen des Drehs sichtbar zu werden. Neben einer *kompletten* Verweigerung der Präsenz vor der Kamera traf ich im Verlauf meiner Forschung jedoch auch Entscheidungen der *selektiven* Ab- oder Anwesenheit von eigenen Positionierungen und Fremdrepräsentationen bestimmter Inhalte an, die die jungen Filmemacher*innen teilten.

Die beiden irakischen Eziden Berzam und Firaz – beide Teilnehmer am Workshop »Wie vernetzt seid ihr?« – hatten sich im Verlauf des Dreharbeiten aufgrund einiger Widerstände in dem ezidischen Gemeindezentrum in Mainberg, in dem

26 Bourdieu 1991, 54.

sie Gemeindemitglieder für Interviews gewinnen wollten, zu einer Neuausrichtung ihres Filmes entscheiden müssen: Sie hatten beschlossen, nicht nur vor der Kamera sichtbar zu werden. Die beiden wollten nun auch durch Interviewsequenzen selbst zu einigen Themen dialogisch Position zu beziehen. Im Vorfeld überlegten sich die beiden mögliche Interviewfragen, bei deren sprachlicher Überarbeitung ich Berzam und Firaz behilflich sein durfte. Unter anderem thematisierten sie Gründe für die großen Probleme, die Ezid*innen in den Gebieten ihrer Heimat hatten. Bei der gemeinsamen Sichtung der gedrehten Interviewsequenz im Anschluss ergab sich jedoch, dass sich die beiden Protagonisten weigerten, die Szene im Film zu verwenden. Als Begründung gaben Berzam und Firaz an, dass sie Angst um ihre sich noch immer im Nordirak befindlichen Familien hätten: Man könnte nicht ausschließen, dass Verwandte mit weiteren Repressalien durch Mitglieder des Islamischen Staates (IS) rechnen müssten, wenn publik würde, dass sie sich in Deutschland kritisch über Erlebtes äußerten.

Da ich die besprochenen Inhalte für sehr stark hielt und auch die Dialoge als unbedenklich eingestuft hätte – Firaz hatte Berzams Frage nach den Gründen für die großen Probleme in ihrer gemeinsamen Heimat damit begründet, dass die Ezid*innen in den Augen der Anhänger des IS als Ungläubige galten – machte ich mich dafür stark, den Dialog mit in den Film aufzunehmen. Im Endeffekt ließen sich die beiden auch von dem Argument, dass die Aussagen erst aus dem Deutschen übersetzt werden müssten, nicht umstimmen: Die Szene kommt im finalen Film, der bis heute auf YouTube online zu sehen, nicht vor. Zu anstößig empfanden Berzam und Firaz die Rede von Ezid*innen als Ungläubige. Da diese Aussage quasi sinngemäß wiedergab, welche Haltung der radikalislamische IS den Angehörigen der ezidischen Glaubensgemeinschaft gegenüber bis heute vertritt, und für mich in keiner Weise problematisch oder provokativ erschien, versuchte ich erfolglos, die beiden umzustimmen. Die Position von Berzam und Firaz als Protagonisten, Regisseure und Kameramänner zugleich galt es jedoch zu respektieren: Die Herstellung von Sichtbarkeit der Positionen, die sie vor der Kamera vertreten hatten, wurde auf ihren Wunsch hin im finalen Film unterbunden.

Erst im Nachhinein wurde mir klar, dass ich mich in diesem Kontext sehr viel mehr mit der Rolle des Workshop-Koordinierenden als mit der des Ethnografen identifizierte. Anstatt einen systematischen Ansatz des Fremdverstehens hinsichtlich der Motivationen für die Entscheidung von Berzam und Firaz zu verfolgen, identifizierte ich mich intensiv mit den Zielen des Workshops. Gemeinsam mit den beiden jungen Männern einen aussagekräftigen Film zu produzieren, erschien mir zu dieser frühen Phase meiner Feldforschung wichtiger als einen differenzierten Blick auf die Entscheidungen der Teilnehmenden einzunehmen. Das Erlebte zu thematisieren war Berzam und Firaz trotzdem ein großes Anliegen. Jedoch waren sie nur eingeschränkt dazu bereit, selbst als Personen sichtbar zu werden und vor der Kamera Kritik zu artikulieren. Sie selbst wählten in den Dialogen ihres Fil-

mes Worte der Anerkennung und Dankbarkeit für all die in Deutschland gesetzlich garantierten Freiheiten und Rechte. In diesem Zusammenhang erwähnten sie beispielshalber die Möglichkeit, ungestört der Ausübung ihrer Religion nachgehen zu können, die freie Meinungsäußerung, und als zentrales Grundrecht die Unverletzlichkeit der eigenen Person.

Zu Beginn des Filmes »Besuch für Berzam«, der im Rahmen des Workshops »Wie vernetzt seid ihr?« entstand, ist Firaz auf der Schaukel eines Spielplatzes sitzend zu sehen. Während er gedankenverloren auf den Bildschirm seines Smartphones blickt, wird seine eigene Stimme hörbar:

»Mein Name ist Firaz. Ich komme aus einem Dorf aus dem Irak. Ich bin Ezide. Als ich noch in meinem Dorf war, haben wir unsere Feste immer gemeinsam gefeiert. Aber alles änderte sich am 3. August 2014, dem schwarzen Tag.«

Während Firaz' Stimme zu hören ist, wechselt die Kamera in die Over-Shoulder Perspektive, um den Blick auf den Smartphone-Bildschirm freizugeben. Nach der Erwähnung des 3. August 2014 – dem Datum, an dem der Völkermord an den Ezid*innen durch den IS in der irakischen Stadt Shingal begann,²⁷ – entschied sich das Filmteam für eine längere Schwarzblende. Für die nachfolgende Sequenz des Kurzfilmes, in dem alleinig das Smartphone in Firaz' Händen zu sehen ist, wählten Berzam und Firaz den Track »#Shingal« von Diler und Hawar aus,²⁸ dessen Videoclip nun auf dem Bildschirm des Smartphones zu sehen ist. Da der Track Berzam und Firaz die Möglichkeit bot, sich kritisch über das Geschehene in seiner nordirakischen Heimat zu äußern, was sie im Gespräch und während der Dreharbeiten aus Angst über mögliche Konsequenzen für ihre dort verbliebenen Verwandten mehrfach ausgeschlossen hatten, wählten sie eine bereits bestehende Repräsentation und Reflexion des durch den IS durchgeführten Genozid an den irakischen Ezid*innen in Form eines Hip-Hop Tracks. Sie kamen so einerseits dem Flehen des Ethnografen, der in seiner Rolle als Workshop-Koordinator und Durchführender gefangen erschien, nach Erwähnung der Gräueltaten, die sie erlebt hatten, nach. Gleichzeitig war es ihnen so möglich, durch die Bezugnahme auf bestehende, populärkulturelle Repräsentationen des Sprechens über den Genozid an der ezidischen Bevölkerung im Irak das eigene Sprechen über traumatisierende Erlebnisse vermeiden zu können.

Nach der Wiedergabe des Tracks über Firaz' Smartphone, das über die Dauer der ausgewählten Sequenz den Bildschirm füllt, wird Firaz erneut auf der Schaukel des Spielplatzes sichtbar. Wieder hören die Zuschauer*innen seine Stimme:

27 Ezidis.org/zeitleiste-voelkermord-an-den-eziden-2014/, zuletzt aufgerufen am 15. Oktober 2021.

28 <https://www.youtube.com/watch?v=2xmoXTWFHLw&t=15s>, zuletzt aufgerufen am 13. Oktober 2021.

»Wir mussten unsere Heimat verlassen, und sind nach Deutschland geflüchtet. Ich habe schnell bemerkt, dass das Leben hier sehr anders ist. Die gemeinsamen Feste mit meinen Freunden und Verwandten fehlten mir am meisten.«

Die Bezugnahme auf den Track »#Shingal« von Diler und Hawar verdeutlichte die Sprachlosigkeit, mit der die Ezid*innen dem Genozid im Nordirak durch den IS gegenüberstanden. Den Verlust eigener Freund*innen und Familienmitglieder in eigene Worte zu fassen, war den beiden sowohl im Kontext des Workshops²⁹ als auch in der Produktion eines audiovisuellen Formats nur sehr eingeschränkt möglich. Sie lehnten es tatsächlich konsequent trotz mehrfach Drängens eines in der Rolle des Workshop-Koordinierenden agierenden Ethnografen ab, vor der Kamera über das Erlebte zu sprechen. Sprachliche Barrieren oder mangelnde Vertrautheit mit den Akteur*innen des Workshops erschienen weniger problematisch als die eigene, selbst als solche wahrgenommene und artikulierte Unfähigkeit, dem Erlebten Ausdruck zu verleihen.

Neben der Deutung einer selbstbestimmten Absage an die eigene Sichtbarkeit im Kontext der Erstellung eines Kurzfilms zu ihrer Flucht aus dem Irak lässt das Verhalten der beiden jungen Eziden jedoch auch andere, machtbewusstere Interpretationen zu: Mit Pierre Bourdieu ließe sich die Entscheidung, eigene Inhalte über kapitalträchtigere Sprecher*innen zu artikulieren, auch als Streben nach möglichst effektiver Hör- und Sichtbarkeit kommunizierter Inhalte interpretieren: Aufgrund der Begegnung mit Lehrkräften, Betreuer*innen und Sachbearbeiter*innen als Vertreter*innen einer »deutschen« Gesellschaft, die ihnen Integration, Spracherwerb und Anpassung nahelegen, sind sich Berzam und Firaz ihrer Subalternität und der damit verbundenen, eingeschränkten Reichweite ihrer Inhalte bewusst geworden. Sie entschieden sich bewusst für die Hip-Hop-Künstler Diler und Hawar als Sprachrohr für ihre eigenen Anliegen mit dem Ziel, dessen Reichweite sowie Hör- und Sichtbarkeit zu maximieren.

Berzam und Firaz schlugen für die stellvertretende Darstellung eigener Erlebnisse bewusst die Bilder von vertriebenen Menschen, weinenden Kindern und Frauen, schwer verletzten und verwahrlosten Männern vor, die sie mit den anklagenden Zeilen von Diler und Hawar kombinierten. Durch Verse wie »Sie köpfen im Namen Gottes mit stumpfem Messer, schreien ›Allahu Akbar‹ und fühlen sich dann besser« äußern die Rapper – und mit ihnen auch Berzam und Firaz – deutliche Kritik an den Gräueltaten des IS. Die Marter und Tortur, die Mitglieder der ezidischen Glaubensgemeinschaft durch den IS erleiden mussten, der sie als minderwertig ansieht, wird hier in ihrer vollen, unzensierten Härte gezeigt. Den beiden war zum Zeitpunkt des Workshops in vollem Ausmaß bewusst, wie verstörend die

29 Zur Situation der Retraumatisierung Berzams während des Workshops siehe Kapitel 9.3.

Bilder wirkten. Als sie Lisa und mir das Musikvideo zum ersten Mal zeigten, waren unsere Reaktionen mehr als klar: Wir waren uns unsicher, ob wir solche Bilder ungeschönt in den entstehenden Film inkorporieren konnten. Beim Aufruf des Videos von Diler und Hawar über YouTube weist die Plattform die User*innen bereits darauf hin, dass die dargestellten Inhalte von der YouTube-Community »für einige Zielgruppen als unangemessen oder beleidigend eingestuft«³⁰ werden. Berzam und Firaz insistierten jedoch. Sie versuchten uns klar zu machen, wie wichtig es ihnen war, Bilder von solcher Stärke in ihren Film miteinzubeziehen.

Die Etablierung solcher, auf Emotionalität und Affekt abzielender Episoden im Film wird in der Fachliteratur als ein typisches Merkmal für ein Genre im deutschen Film identifiziert, das von transkultureller Ästhetik geprägt ist. Der Historiker und Literaturwissenschaftler Guido Rings schreibt, sich auf Filmanalysen der Arbeiten von Werner Fassbinder und Fatih Akin beziehend, von der »Internalisierung inhumaner Normen als eigentliche Gefahr«³¹ für die Protagonist*innen eines transkulturellen Kinos: Das »Sehen und Betrachten Anderer«³² sowie die Einnahme eines bewusst konstruierten, voyeuristischen Blickes auf das Leid dieser Anderen besitze das Potenzial, die »Weiterentwicklung transkultureller Sensibilität«³³ seitens der Zuschauer*innenschaft voranzutreiben. »Die »Künstlichkeit« des sozial geformten Blicks steht hier im Gegensatz zur »Echtheit« des Affekts [...].«³⁴ Das starke stilistische Mittel der Objektivierung von Menschen, denen Leid widerfährt, bliebe in der filmischen Darstellung jedoch besonders dann problematisch, wenn die Degradierung von Menschen als exotische Objekte ohne Namen und eigene Stimme zur Veranschaulichung von leidvollen Erfahrungen der Flucht und Verfolgung nicht reflektiert wird, so Rings.³⁵

Berzam und Firaz setzten sich in ihrem Film jedoch im Rahmen von mono- oder dialogischen Episoden reflexiv mit dem Erlebten auseinander. Das traumatische Erlebnis der eigenen Flucht und des Genozids in der Heimat sowie die Angst vor möglichen negativen Konsequenzen des Aussprechens der Kritik an den Gräueltaten des IS sind als Gründe zu nennen für die Bestrebungen, besonders hinsichtlich dieses problematischen und traumatischen Aspekts des Genozids des IS an als ungläubig deklarierten Ezid*innen unsichtbar und sprachlos bleiben zu wollen. Die beschriebene Aushandlung sowie mein Versuch, Berzam und Firaz überzeugen zu wollen, das Material im Film zu platzieren, fand im Rahmen mehrerer

30 <https://www.youtube.com/watch?v=2xmoXTWFHLw&t=20s>, zuletzt aufgerufen am 12. Oktober 2021.

31 Rings 2014, 62.

32 Rings 2014, 61.

33 Rings 2014, 59.

34 Rings 2014, 61.

35 Rings 2014, 62.

Treffen während der Postproduktion und Montage des Kurzfilmes statt. Dem *gemeinsamen* Schneiden und Montieren von Sequenzen kam in beinahe allen untersuchten Formaten deutlich geringere Bedeutung zu. Diese geringe Bedeutung und mangelnde Zeitraum, den Durchführende in Workshops dem Filmschnitt und der Montage einzuräumen vermögen, wird auch in medienpädagogischer Fachliteratur moniert³⁶. Die Komplikation des Filmschnittes besteht darin, dass er von Seiten der Koordinierenden als wenig attraktiv für die jugendlichen Teilnehmenden – zumindest im Vergleich zur aktiven Kameraarbeit – angenommen wird: Das leidige, stundenlange Sitzen vor dem Computer zur Auswahl und Montage passender Clips nach dem Dreh des Rohmaterials fand in fast allen untersuchten Formaten ohne die aktive Involvierung der Jugendlichen statt. Im Prozess der Montage des Kurzfilmes »Besuch für Berzam«, der im Rahmen des Workshops »Wie vernetzt seid ihr?« entstand, stellte sich diese Behauptung jedoch als ungültig heraus: Im Gegensatz zu den einzelnen Besprechungs- und Drehterminen tauchten Berzam und Firaz zu jedem der abgemachten Sichtungstermine des Materials überpünktlich auf. Es schien den beiden Jugendlichen offensichtlich große Freude zu bereiten, an der Dramaturgie und der Entfaltung des Narratives sowie an der Auswahl von musikalischer Untermalung und Schnittbildern mitzuarbeiten.

Auch im Kontext der Artikulation symbolischer Sprechakte eröffnete die Montage Berzam und Firaz Möglichkeitsräume, in der Ausgestaltung ihres Filmes selbst Akzente zu setzen. Zwar hatte ich einige Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl und der Anordnung von gedrehten Sequenzen zu akzeptieren, die ich basierend auf Vorerfahrungen im Filmschnitt selbst anders gelöst hätte. Jedoch hatte diese Entscheidungsgewalt von Berzam und Firaz in Form des letzten Wortes zur Folge, dass ihnen ein zentrales Stück der eigenen Autorenschaft erhalten blieb. Eben-diese Autorenschaft hätte ihnen bei einer sicherlich weniger zeitaufwendigen Gesamtlösung des Filmschnitts durch die Projektleitung – der alleinig die Abnahme des Feinschnitts oblag – nicht mehr zugestanden werden können. Im Anschluss an die Premiere und Zirkulation des Filmes via YouTube hatten Berzam und Firaz umfassende Anknüpfungspunkte zur Selbstidentifikation und -reflexion anhand des eigens erstellten Kurzfilmes. Auch behielten die beiden die Kontrolle über die Ausgestaltung der eigenen Sichtbarkeit, die im Rahmen des Filmes entstand: Dies wurde besonders an der von mir favorisierten Miteinbeziehung der Interviewsequenz erkennbar, die die beiden partout nicht in ihrem Film haben wollten. Die Entscheidung, ob der fertige Film bei lokalen Kinder- und Jugendfilmfesten eingereicht werden sollte, oblag ebenfalls Berzam und Firaz. Erst nach dem Besuch der Vorjahres-Edition des Festivals, bei dem Lisa eine Einreichung anstrebte, erklärten sich die beiden bereit, ihren Film dort ebenfalls einzureichen.

36 Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2010 [2018], 100. Siehe hierzu auch Kapitel 4.5.

9.3 Traumatisierungen, Kompetenzfragen und die Reproduktion von Viktimisierungen

Wie weiter oben kurz angedeutet, kam es im Rahmen des Workshops »Wie vernetzt seid ihr?« bei der Suche nach Themen für den zu drehenden Kurzfilm zu einer Situation der Retraumatisierung: Wir befanden uns in der zweiten Hälfte des ersten Workshop-Tages. Der Einstieg in die Suche nach möglichen Themen, die sich für eine filmische Auseinandersetzung anboten, stand auf dem Programm. Berzam kämpfte mit Atembeschwerden und ganz offensichtlich auch mit seinen Emotionen. Wir verließen gemeinsam das Gebäude und gingen nach draußen, um frische Luft zu schnappen. Ich hielt mich in seiner Nähe auf und beobachtete ihn, während ich versuchte, ihm gut zuzusprechen. Ich war nicht vorbereitet gewesen auf eine solche Situation und konnte mich alleinig auf meine Intuition verlassen.

Berzam und Firaz waren zu Beginn des Workshops besonders erpicht darauf gewesen, in ihrem Film von den besonders intensiven Themen ihrer Flucht wie dem Genozid an den Eziden im Nordirak zu erzählen. Berzam realisierte nun im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Thema, dass dies für ihn eine enorme emotionale Belastungsprobe darstellen würde, derer er sich selbst als nicht gewachsen erlebte. Er stieß an die Grenzen seiner eigenen Handlungsfähigkeit und musste sich damit abfinden, dass die Idee des eigentlichen Filmes für ihn nicht umsetzbar war. Diese Auseinandersetzung mit den eigenen Grenzen, worüber gesprochen werden konnte und was wie sichtbar gemacht werden sollte, fand im Rahmen des Workshops begleitet durch das Workshop-Personal statt. In dieser intensiven Situation der Selbsterfahrung Berzams während der Themenfindung des zu drehenden Filmes konnten ihm Lisa und ich als Workshop-Koordinierende und -Durchführende ausschließlich assistierend zur Seite stehen. Eine umfassendere Betreuung von Berzam sowie eine gemeinsame Auseinandersetzung mit den Triggern seiner Retraumatisierungserfahrung wäre im Rahmen des Workshops nicht möglich gewesen: Einerseits waren Lisa und ich nicht umfassend geschult für die therapeutische Arbeit mit Traumatisierungen. Andererseits hätte dies bedeutet, dass die restlichen Teilnehmer auf die Hälfte des Workshop-Personals hätte verzichten müssen.

Lisa erwähnte zwar einen Zwischenfall der Retraumatisierung im Rahmen eines vorangegangenen Workshops, berief sich beim Umgang mit eventuell problematischen Situationen und ihrer Intervention jedoch anstatt auf konkrete Handlungsweisungen aus traumasensibilisierenden Schulungen oder Fachliteratur auf ihre Erfahrung:

»Also ich habe das jetzt noch nicht erlebt, dass ein Filmthema jemandem so zugesetzt hat, dass er psychisch Probleme bekommen hat. Allerdings werden

halt schon Sachen getriggert, deren Folge ich dann auch nicht mehr mitkriege, denn ich bin dann ja auch nicht mehr da.« (Lisa, Absatz 50-52)

An- und Abwesenheit trat hier als zentraler Faktor hinsichtlich Lisas Einschätzung von Situationen der Retraumatisierung oder des Flashbacks hervor. Da Lisa nach Ende ihrer Workshops »nicht mehr da« ist, sah sie für sich keinen Handlungsspielraum, auf die Reaktionen der Teilnehmer*innen auf das im Workshop filmisch Umgesetzte kontextualisierenden oder relativierenden Einfluss zu nehmen. Auf das Nicht-mehr-anwesend-Sein einer Teilnehmerin im Rahmen eines früheren Workshops reagierte Lisa, indem sie die Teilnehmerin nach eigener Aussage »hochnahm und beruhigte«. Körperliche Nähe und Verfügbarkeit für die sich in einer Situation der Retraumatisierung befindlichen Teilnehmenden traten für Lisa deutlich in den Vordergrund hinsichtlich der Produktion von Sichtbarkeit einer solchen Retraumatisierung. Empathie und Diskretion standen für sie an erster Stelle.

Mir führte diese Situation mehrere virulente Aspekte meiner Präsenz bei der gemeinsamen, Ermächtigung und Teilhabe anstrebenden Filmarbeit mit fluchterfahrenen Menschen auf schmerzhaft Weise vor Augen: Auf der einen Seite stieß ich in meiner Rolle als Mitarbeiter des Projektes Workshop an meine Grenzen. Ich war schlichtweg nicht vorbereitet und vollkommen unqualifiziert für die Aufgabe der Begleitung eines retraumatisierten Jugendlichen. Ich konnte mich auf keinerlei Erfahrungswerte beziehen und hatte in der akuten Situation keinerlei Referenzpunkte, auf die ich mich beziehen konnte in meinem Handeln. Erst im Nachhinein hatte ich die Chance, mit Lisa, die den Workshop in der Zwischenzeit weitergeführt hatte, zu sprechen und meine Erfahrung mit ihr gemeinsam zu reflektieren. Auch in meiner Rolle als Ethnograf, in der ich ebenfalls anwesend war, hatte ich mich in der Situation überfordert und unwohl gefühlt: Hatte ich durch mein Interesse an Berzams Auseinandersetzung mit diesem schwierigen Thema dazu beigetragen, dass er sich in die missliche Lage einer Retraumatisierung hineinmanövriert hatte? Hatte ich ihn getriggert?

Die Fachliteratur spricht in Situationen der Retraumatisierung von Trigger-Erlebnissen, welche die Traumatisierten an die das Trauma auslösende Situation erinnert. Beispielhaft erwähnt der Traumatherapeut Alexander Korittko den Schwimmbadbesuch einer Gruppe minderjähriger Asylsuchender: Während einige der Jugendlichen ohne Umschweife ins Becken sprangen, blieben zwei der Teilnehmenden wie versteinert und unfähig zu jeder Bewegung am Beckenrand stehen. Sie hatten das Mittelmeer auf einem Schlauchboot durchqueren müssen und wurden durch die auditive Wahrnehmung des Wasserplätscherns in ein retraumatisierendes Erlebnis getriggert³⁷. Neben solchen Situationen des Triggerns wirkt sich die unstete Situation des Asylverfahrens und dessen eventuell jahrelanges Prozessieren

37 Vgl. Korittko 2017, 51.

deutlich negativer auf die psychische Gesundheit traumatisierter, fluchterfahrener Jugendlicher aus.³⁸ Korittko rät daher als ersten Schritt zu einer Stabilisierung fluchterfahrener Jugendlicher mit offensichtlichen Traumatisierungen:

»Stabilisierung hat einerseits zum Ziel, dass man mit Erinnerungsfragmenten umgehen kann, ohne in unkontrollierbare Affektdurchbrüche zu geraten, und andererseits, schlechten Erinnerungen positive Bilder entgegenzusetzen und selbstwirksam das Leben gestalten zu können. Kinder und Jugendliche geraten durch Stabilisierung in eine bedeutungsvolle Gegenwart, statt immer wieder ungewollt die Vergangenheit durchleben zu müssen.«³⁹

Ebensolche Stabilisierungen beziehen traumatisierte Jugendliche aus »positiv bewertete[n] Erlebnisse[n] in sozialen Gemeinschaften«,⁴⁰ so Korittko weiter. Die erste Reaktion auf den Trigger »Themensuche« im Workshop-Kontext könnte bei Berzam also ein ebenso geartetes physisches und psychisches Erstarren hervorgerufen haben. Jedoch schien er durch die gemeinsame filmpraktische Arbeit doch durchaus »Resilienz und posttraumatisches Wachstum«⁴¹ zu entwickeln: Seit dem Abschluss des Projektes konnte Berzam einen berufsqualifizierenden Schulabschluss nachholen, bekam einen Ausbildungsplatz und konnte sich für den Familiennachzug seines Vaters nach Mainberg einsetzen. Es ist zweifellos unmöglich, den spezifischen Einfluss des filmpraktischen Workshop-Formats auf diese Entwicklungen differenziert herauszuarbeiten. Jedoch ist eine negative Auswirkung der über mehrere Wochen andauernden Dreharbeiten und der ebenso langen Phase der Postproduktion, die in der Premiere des Films auf einem lokalen Jugendfilmfestival mündete, gemäß den durch Korittko vorgestellten Kriterien einer posttraumatischen Stabilisierung eher unwahrscheinlich. Pädagogische Maßnahmen der Ermächtigung wollen oftmals genau an diesem Punkt ansetzen. Wie gezeigt, erheben sie in dem breiten Netz von Faktoren, die im Umgang mit posttraumatischen Belastungsstörungen relevant erscheinen, einen besonderen Anspruch. Können Workshop-Formate ohne psychologische Begleitung überhaupt eine nachhaltig produktive Auseinandersetzung mit Erlebnissen gewaltsamer Vertreibung und Genozid leisten? Und wie können sie so den Anspruch der Ermächtigung erheben?

Mündigkeit und Emanzipation wurden als Zielsetzungen der handlungsorientierten Medienpädagogik artikuliert. Johanna Schaffer beschreibt Rhetoriken des Sichtbarmachens als zumeist im Kontext eines Ermächtigungs- und Anerkennungsanspruches stehend:

38 Vgl. Laban 2017.

39 Korittko 2017, 54f.

40 Korittko 2017, 55.

41 Korittko 2017, 56.

»Auf dem Gemeinplatz der Sichtbarkeit kreuzen sich [...] feministisch, antirassistische und queere oder lesbischwultranspolitische Rhetoriken. Immer ist er in den Rhetoriken dieser links-aktivistischen oppositionellen und minorisierten Politiken positiv besetzt: ›Sichtbar machen‹ bedeutet hier zuallererst die Forderung nach Anerkennung einer gesellschaftlich relevanten, d.h. [sic!] mit Rechten und politischer/gesellschaftlicher Macht ausgestatteten Existenz.«⁴²

Solche Forderungen nach einem Mehr an politischen Rechten, gesellschaftlicher Macht und allgemeiner Anerkennung bestehen im Rahmen partizipativer Filmprojekte ganz offensichtlich. Oftmals jedoch können sie nicht den Abgleich mit den realen Ergebnissen, die aus der Herstellung einer spezifischen Sichtbarkeit im Rahmen der Workshops resultieren. »Sichtbarkeit führt nicht zwangsläufig zu größerer symbolischer und materieller Teilhabe«, so die Kultur- und Medienwissenschaftlerinnen Maja Figge und Anja Michaelsen⁴³. Nur durch die eigene Entscheidung zur (Un-)Sichtbarkeit, die Projektformate den Jugendlichen selbst überlassen müssen, entstehen selbstbestimmte Räume hinsichtlich eigener Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit.

Ob und inwieweit Sichtbarkeit hergestellt werden und stattfinden kann, erwies sich wie gerade gezeigt als umfassend von der emotionalen und psychischen Konstitution der beteiligten Teilnehmenden abhängig. Nur aufgrund des offenen Möglichkeitsraumes des selektiven Thematisierens und Negierens gewisser Inhalte war es Berzam möglich, sich seiner eigenen Grenzen dessen, was für ihn sag- und zeigbar war, bewusst zu werden. Berzams im Workshop-Kontext durch die gemeinsame Suche nach möglichen Themen evozierte Retraumatisierung wies hierauf hin. Es zeigt sich, dass die Involvierung der jugendlichen Teilnehmenden in die Themenauswahl zwar produktive Anreize und einen Weg zur nachhaltigen Teilhabe am Workshop-Ergebnis bieten kann. Die Grenzen einer solchen Involvierungen zeigen sich jedoch ebenfalls deutlich: Um Situation des Triggers oder gar der Retraumatisierung zu vermeiden liegt eine besondere Verantwortung der aufmerksamen Begleitung des Prozesses der Themenauswahl besonders bei denjenigen, die die jugendlichen Teilnehmenden dazu einladen und auffordern, sich selbst mit ihren eigenen Geschichten und Perspektiven sicht- und hörbar(er) zu machen, denn: Nur so können Teilnehmende und Durchführende gemeinsam eventuelle negative, retraumatisierende Konsequenzen der als ermächtigend und Teilhabe eröffnenden handlungsorientierten Filmarbeit für die Teilnehmenden thematisiert und abwägen.

42 Schaffer 2008, 12.

43 Figge & Michaelsen 2018, 105f.

9.4 Alternative (Un-)Sichtbarkeiten

Wie gezeigt unterlagen die möglichen Prozesse des Sichtbarmachens und darin vorgenommenen Thematisierungen gewissen Limitierungen, die sich durch die traumatischen Erfahrungen der Teilnehmenden während der Flucht nach Deutschland ergaben. In Abgrenzung zu solchen Gratwanderungen in der Auseinandersetzung mit traumatischen Erlebnissen der Flucht offerierten Workshop-Formate jedoch ebenfalls Möglichkeiten, mit dominanten diskursiven Formationen des stereotypischen, traumatisierten, leidenden sowie hilfsbedürftigen Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu brechen. Der spielerische Umgang mit dem Element Wasser im Rahmen eines Workshops in der deutschen Großstadt Hohenbürgendorf dient mir hierfür als Anschauungsmaterial.

Nach dem Prozess der bereits weiter oben angeschnittenen Themenfindung kristallisierte sich heraus, dass die Teilnehmenden neben der Möglichkeit, die Schule zu besuchen, in Hohenbürgendorf vor allem das Wasser und die Natur schätzen. Marco als Gruppenleiter beschloss daraufhin, eine ergebnisoffene, erste Dreh-Session ohne konkrete Überlegungen zu Szenografie, Inhalt und Dramaturgie in einem nahegelegenen Park zu verorten. Wie bereits anzunehmen war, entwickelte sich dieses Vorhaben zu einem lebhaften Unterfangen. Die Gruppe drehte zuerst vor einem kleinen Wasserbecken inklusive Wasserfall. »Nicht ins Wasser fallen! Und passt um Himmels Willen auf die Kamera auf!« ermahnte Marco die Teilnehmenden. Dessen ungeachtet begaben sich beinahe alle Kinder und Jugendlichen in die spielerische Interaktion mit dem kühlen Nass, zogen zum Teil ihre Schuhe aus, um die kleinen Wasserflächen betreten zu können. Lautstark lachend und übermütig verloren einige der Kinder und Jugendlichen das Gleichgewicht und stürzten, erfüllt von Gelächter und glücklicherweise ohne Blessuren, ins Wasser. Die Teilnehmenden machten in keiner Weise den Eindruck, als wären sie von traumatischen Fluchterlebnissen im Umgang mit dem Element Wasser gehemmt.

Wasser erscheint im Kontext medialer Berichterstattungen zu fluchtmigrantisches Themenkomplexen jedoch immer wieder als ein Motiv, das besonders im Zusammenhang mit FluchtMigration im Mittelmeerraum eine zentrale Rolle spielt.⁴⁴ Wie Vorarbeiten aufzeigen konnten, wird FluchtMigration mithilfe von überfüllten Booten, die hilflos auf dem Mittelmeer treiben, unter anderem als Asylantenflut, Flüchtlingswelle oder -strom medial konstruiert und somit als ebenso bedrohlich repräsentiert wie todbringende Naturkatastrophen, z.B. Tsunami-Wellen oder Jahrhundert-Fluten.⁴⁵ Im Verlauf des Filmes »Aber sing' doch!« wurden immer wieder kurze Episoden einbezogen, die Begegnungen der Teilnehmer*innen mit dem

44 Siehe hierzu Kapitel 5.6.

45 Vgl. Schulze & Schmitz 2017; Falk 2010, 2014. Siehe hierzu Kapitel 2.2.

Element Wasser zeigten: Über kurze Schnittbilder oder Nahaufnahmen von Wasserpflanzen, Springbrunnen, Booten, Schiffen oder Fontänen wurde das Wasser als omnipräsenter Bestandteil im Film etabliert. Angstvoller oder traumatisierter Umgang mit dem oft durch mediale Zuschreibungen als exklusiv von traumatischen Fluchtgeschichten durchzogenen Element ist im Film komplett absent und nicht sichtbar. Das finale Produkt des Workshops, der Kurzfilm »Aber sing' doch!«, besitzt somit das Potenzial, zu einer alternativen Sichtbarkeit von bisher medial extrem sichtbaren, jedoch oftmals ebenso extrem einseitig dargestellten Themenkomplexen beizutragen. Im Feld der kulturellen Produktion der Repräsentation von FluchtMigration und ihren Akteur*innen stellen ebensolche alternativen, subalternen Sichtbarkeiten ein wichtiges Gegengewicht zu den in engen diskursiven Formationen gefangenen Darstellungsstrategien medialer Formate des Mainstreams dar.

Wohl auch aufgrund des milden Wetters im frühen September und hoher Temperaturen suchten die Teilnehmer*innen im Park immer wieder die Begegnung mit dem Element Wasser. Ohne großartige Vorbereitung manifestierte sich diese Affinität im Film zusätzlich in einem spontanen Interview, das Meriam in der Nähe der Ginner, ein stark frequentiertes, als städtisches Naherholungsgebiet bekanntes Binnengewässer, mit Janine und Masuda, zwei Studentinnen der nahegelegenen Universität, führte:

Meriam: »Gefällt euch Hohenbürgendorf?«

Janine: »Ja, Hohenbürgendorf ist auf jeden Fall die schönste Stadt in diesem Teil Deutschlands, und wir sind hier so gerne, vor allem an der Ginner.«

Wasser wurde also nicht nur in mehreren, unabhängig voneinander aufgenommenen Sequenzen als positiv wahrgenommener Aspekt des Stadtbildes im Film etabliert, sondern auch als ein favorisierter Aufenthaltsort in Hohenbürgendorf bezeichnet. Die Szene erfüllt in gewisser Weise die Funktion des Abgleichs eines positiven Hervorhebens der städtischen Gewässer durch die Workshop-Teilnehmer*innen mit dem, was andere Bewohner*innen der Stadt mit Wasser verbinden. Meriam hatte sich – wie sie mir zusätzlich in einem Gespräch im Anschluss an den Drehtag verriet – zudem für ein Interview mit den beiden jungen Frauen entschieden, da Masuda ein Kopftuch trug. Im Film wirkt diese Entscheidung als ein weiterer Bruch mit den konventionellen und stark stereotypen Darstellungsstrategien muslimischer Kopftuchträgerinnen als passive Opfer von als grundsätzlich angenommenen Ordnungen des Islams, in diesem Fall in Form von Geschlechterasymmetrien und -hierarchien.⁴⁶ Beide Frauen besuchen die Universität in Hohenbü-

46 Wagner 2010, 20.

gendorf, waren also zum Zeitpunkt des Drehs Kommilitoninnen und immatrikulierte Studentinnen an einer deutschen Universität.

Janine und Masuda etablieren durch ihr Erscheinen im Film somit ein alternatives Bild der muslimischen Kopftuchträgerin als gebildet, selbstbestimmt, gleichberechtigt, weltoffen und emanzipiert. Durch ihre Teilnahme am Dreh des Kurzfilmes tragen sie zu einer alternativen Sichtbarkeit kopftuchtragender Frauen in Deutschland bei, die sich weder in stigmatisierender Weise von einem männlichen Familienmitglied bevormunden lassen noch durch ihre mangelhaften Deutschkenntnisse den Eindruck von in etwaigen Parallelgesellschaften isolierten, bildungsfernen Personen erwecken. Durch den Freiraum der Auswahl an Interviewpartner*innen, den Marco seinen Teilnehmenden zugestand, gelingt es im Film somit, nicht nur Wasser als sonst problematischen Topos in der medialen Diskursivierung von FluchtMigration und ihren Akteur*innen aufzugreifen und neu zu etablieren. Auch die stereotype Darstellung von Kopftuch tragenden Frauen wird von den Teilnehmenden selbst aktiv und ohne Korrektivanspruch der Koordinierenden miteinbezogen.

Durch die Erwähnung der Universität, an der Janine und Masuda studieren, wurde neben Wasser auch noch ein weiteres Thema der Teilnehmer*innen mit seiner Bedeutung für die Hohenbürgendorfer*innen abgeglichen: Bildung. Schule wurde besonders von Feven, einer Teilnehmerin des Filmworkshops, in einer kurzen Interviewsektion thematisiert, die der Begegnung zwischen Janine und Masuda in der Montage vorangestellt wurde:

Interviewer: »Wie alt bist du?«

Feven: »Ich bin 10 Jahre alt.«

Interviewer: »Was gefällt dir in Hamburg?«

Feven: »Eh ... Schule!«

Interviewer: »Danke.«

Feven: »Bitte! Tschüss.«

Die Entscheidung, diese beiden Sequenzen genauso aneinander zu montieren, sei keine unbewusste gewesen, so Marco in einem Telefonat, das wir beide nach der Fertigstellung des Feinschnitts führten. Es sei ihm wichtig gewesen, dass das Thema der Bildung neben dem des Wassers im Vordergrund stehe. Er habe dies so auch als im Interesse der Teilnehmer*innen wahrgenommen.

Marco konstruierte in der Montage des Kurzfilms hier jedoch unbewusst einen direkten Zusammenhang: Vorfilmische Realität, wie Eva Hohenberger sie als im Moment der Filmaufnahme vor der Kamera sichtbar beschreibt,⁴⁷ erscheint bei genauerem Blick von ganz anderer Beschaffenheit als die im Film konstruierte Realität. Das Interview mit Janine und Masuda an der Ginner fand an einem komplett anderen Drehtag statt als die Interviews der Teilnehmer*innen, in denen Feven den Besuch der Schule in Hohenbürgendorf positiv hervorhebt. Indem Marco während des Filmschnitts Rohmaterial aneinander montierte und damit Aufnahmen vorfilmischer Realität in ihrem zeitlichen Ablauf neu ordnete, etablierte und konstruierte er eine neue – sich von der vorfilmischen Realität unterscheidende – filmische Realität. Dies tat Marco allein, denn in dem knappen Zeitfenster wäre es nicht möglich gewesen, die Teilnehmer*innen zumindest grundlegend bei der Sichtung des Rohmaterials und der Montage des eigentlichen Films zu involvieren. Auch während des Workshops hatte sich alleinig Meskerem, einer der wenigen männlichen Teilnehmer, für die Sichtung von Rohmaterial und das Einlesen desselben in das Schnittprogramm interessiert.

Marco kam somit eine besondere Rolle zu: Es oblag ihm, Themen, die im Kontext vorfilmischer Realität als solche noch nicht offensichtlich etabliert waren, durch die Konstruktion von narrativen Zusammenhängen in der Montage des Kurzfilmes und somit der Produktion filmischer Realität zu setzen. Durch die Produktion von filmischen Versatzstücken, die im Prozess des Drehs nur teilweise Marcos Kontrolle unterlagen, schafften die Teilnehmer*innen die Grundlage für diesen machtvollen, kreativen Prozess, den Marco maßgeblich gestaltete. Da er den Prozess der Montage aufgrund zeitlicher und finanzieller Limitierungen ohne die Involvierung der jugendlichen Teilnehmer*innen durchführen musste, konnte Marco beim Arrangement der im Workshop gedrehten Rohmaterialien einzig empathisch im Sinne der Teilnehmenden agieren, jedoch nicht auf ihre Miteinbeziehung bauen.

Dass das Projekt fluchtmigrantische Sichtbarkeit nur sehr eingeschränkt auf der Produktebene herstellen konnte, hing besonders damit zusammen, dass der finale Film niemals einem größeren Publikum zugänglich gemacht wurde: Die Bemühungen sowohl von Seiten der Nachhaltige Jugendhilfe e.V. als auch der gastgebenden, städtischen Institution, eine Premierenfeier des Filmes zu organisieren, verliefen im Sande. Hintergrund war, dass die Teilnehmenden mit ihren Familien mittlerweile in anderen Quartieren untergebracht worden waren. Aus datenschutzrechtlichen Gründen war es dem gemeinnützigen Träger der Sammelunterkünfte nicht möglich, die neuen Adressen der Familien an Dritte weiterzuleiten. Aus diesen Gründen war es dann auch nicht möglich, von den Jugendlichen ihr Einverständnis zum Upload und somit zur Veröffentlichung des Films auf Plattformen

47 Hohenberger 1988, 31.

wie YouTube einholen zu können. Dass die filmischen Ergebnisse und damit die gemeinsame Dekonstruktionsarbeit der beiden deutlich besetzten Themengebiete Kopftuch und Wasser nicht öffentlich präsentiert werden konnten, ist bedauerlich. Doch auch ohne eine öffentliche Vorführung kommt ebendieser reflexiv-dekonstruierende Charakter des Vorhabens einer alphabetisierenden Medienbildung zum Tragen: Die Herstellung eines Verständnisses davon, wie anhand von Konstruktionsprozessen filmische Realität entsteht, strebte Marco auch ganz unabhängig von der Rezeption des filmischen Endproduktes an.

Durch die Verunsicherung ordnungsstiftender, medialer Narrative der FluchtMigration wie dem des Wassers im Rahmen von Medienbildung und -Alphabetisierung entstanden also Möglichkeitsräume, in denen auch besetzte Diskurse und mediale Rahmungen neu formatiert, thematisiert und letzten Endes ausgehandelt werden können. Am Beispiel der filmischen Auseinandersetzung im Film »Aber sing' doch« unter der Marcos Federführung wurde dies besonders deutlich.

9.5 Affekt und Affizierung: Filmische Montagetechniken als »Technologies of Enchantment«

Die in den einzelnen Workshops entstandenen Kurzfilme sind Resultate eines komplexen, die Dauer des eigentlichen Drehs filmischer Rohmaterialien weit überschreitenden, technischen Prozesses der Montage. Die Involvierung der Teilnehmenden in diesen Prozess war nur zu einem geringen Anteil der untersuchten Projektformate vorgesehen und zudem möglich. Aus bereits genannten Gründen⁴⁸ vollzogen Durchführende Schnitt und Montage ohne Miteinbeziehung der Teilnehmenden. Dies wirkte sich nicht nur auf das Potenzial aus, anhand handlungsorientierter Medienarbeit medial konstruierte (Fremd-)Bilder mit den Teilnehmenden reflektieren zu können. Auch die Erscheinungsform der Filme war somit geprägt von Expert*innenwissen, das zum Teil aus jahrelanger Produktion und Auseinandersetzung von und mit audiovisuellen Medien sowie der formalisierten Aneignung von Fertigkeiten im Rahmen von Ausbildungen und Studiengängen herrührte.

In den Workshops wurden zeitliche Abfolgen durch die Aneinanderreihung von an unterschiedlichen Tagen gedrehten Rohmaterials verändert und neu geordnet. Filmisches Material, das für den Rohschnitt verwendet wurde, wurde selektiert. Zur dramaturgischen Untermalung der Sequenzen wurde Musik herangezogen. Der Aufbau des filmischen Narratives wurde durch die Aneinanderreihung erster geschnittener Sequenzen formiert und formatiert. Protagonist*innen wurden

48 Siehe hierzu Kapitel 6.6 bzw. Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2010 [2018], 101.

durch die Auswahl bestimmter Kameraperspektiven und deren Aneinanderreihung als solche im Film mehr oder weniger prominent eingeführt und als solche etabliert. Bild und Ton wurden zum Teil voneinander losgelöst montiert, um gedrehte Interviewsequenzen als solche mit passenden Bildern zu untermalen. Der Vollzug dieses Arbeitsschrittes durch das Workshop-Personal führte im Rahmen von diesen »komplexen und [im Idealfall] meist kollaborativen Produktionsweise[n]«⁴⁹ zu einer Vermischung der Autor*innenschaft des entstandenen Kurzfilmes.

Im Workshop-Format »Wie vernetzt seid ihr?« unternahm ich in meiner Rolle als Team-Betreuer den Versuch, Berzam und Firaz in die Montage eines Filmes zu involvieren, in dem ihre Handlungsträger- sowie Autor*innenschaft möglichst ungebrochen zum Tragen kommen sollte: In unregelmäßigen Abständen berief ich Treffen ein, um Rohschnitte erster Sequenzen gemeinsam zu sichten. Ich entschied mich dafür, die beiden langsam an den durchaus intensiven, vielschichtigen und arbeitsreichen Prozess des Filmschnitts heranzuführen. Im Rahmen einer ersten Zusammenkunft sichtigten wir gemeinsam unser gedrehtes Rohmaterial auf meinem Computer, machten uns Gedanken über den weiteren Verlauf des Filmes und darüber, ob wir noch Szenen nachdrehen sollten. Als wir uns zu einem zweiten Treffen zirka drei Wochen später trafen, um uns mit der Erstellung der einzusprechenden Kommentare zu befassen, konnte ich Berzam und Firaz bereits weitere geschnittene Sequenzen präsentieren. Anhand dieser Sequenzen gelang es mir, Berzam und Firaz in die Diskussion der (Dis-)Qualifikationen weiteren Rohmaterials zu involvieren: Die beiden begannen direkt im Nachklang des Treffens, mir mediale Beiträge über das Ezidentum zu schicken, das sich als zentrales Thema des Filmes etabliert hatte. Auch über die musikalische Untermalung des Filmes schienen sie sich ebenfalls intensivere Gedanken zu machen und ließen mir Musikvideos über WhatsApp zukommen.

Die Präsentation erster Entwürfe der Montage des gedrehten Materials versetzte die beiden in eine neue Phase produktiver und motivierter Auseinandersetzung mit dem gedrehten Material. Dies resultierte insbesondere im Dreh von neuem Rohmaterial für die Komplettierung des Films. Er entstand somit in einem Prozess des Abgleichens und Ergänzens in enger Absprache mit den Teilnehmenden. Ich selbst nahm mich in dieser Position vor allem als Assistent von Berzam und Firaz bei der Erstellung ihres eigenen Films wahr.

Lisa jedoch hatte als übergeordnete Projektleitung ein anderes Verständnis von der eigenen Involvierung, besonders bezüglich der endgültigen Abnahme des finalen Filmes im Feinschnitt. Basierend auf ihrem Expertinnenwissen hinsichtlich der Dramaturgie, der zu wählenden Bildausschnitte sowie der Sehgewohnheiten eines Publikums, das interkulturelle Kinder- und Jugendfilmfestivals besucht, trug Lisa durch ihr entschlossenes Eingreifen im Feinschnitt dazu bei, dass der Film auf

49 Hohenberger 1988, 225.

verschiedenen Ebenen funktionieren würde: Durch die Garantie einer rhythmischen Schnittabfolge, der Auswahl passender Einstellungsgrößen, Bildwinkel und Schnittbilder leistete sie im Rahmen der Montage einen maßgeblich Beitrag dazu, dass aus dem Rohschnitt ein fertiger Film werden konnte. Auch wenn die Aufnahmen nicht von ihr gedreht worden waren, so oblag Lisa doch die finale Abnahme des Feinschnitts. Sie hatte im Prozess des Videoschnittes uneingeschränkt die Möglichkeit, in ihren Augen »misslungenes« Material zu disqualifizieren und besonders »gelungenes« Material heranzuziehen. Dieser Selektionsprozess stellt im Rahmen der Produktion non-fiktionaler Filme ohne festem Drehbuch und präzise festgelegter Schnittabfolge einen mindestens ebenso großen Handlungsraum dar wie der Dreh des Rohmaterials selbst.⁵⁰ Auch ohne konkrete thematische Vorgabe verfügte Lisa als Koordinatorin über enorme Handlungsmacht hinsichtlich der finalen Formatierung des entstandenen Kurzfilmes. Auch im von mir betreuten Filmprojekt mit Berzam und Firaz behielt sie es sich vor, einige inhaltliche Änderungen anzuregen.

Der komplette Prozess der ko*laborativen Montage des zirka sechsminütigen Kurzfilmes von Berzam und Firaz erstreckte sich über einen Zeitraum von sechs Wochen. In meiner Doppelrolle als Gruppenleiter sowie als Ethnograf des Workshops war dieser Zeitaufwand für mich verschieden ergiebig: Die unzähligen Arbeitsstunden für Treffen zur Sichtung, Diskussion und zu ergänzenden Drehs sowie die Montage-Sitzungen ohne die Anwesenheit der beiden Protagonisten überschritt die im Etat angesetzten Arbeitsstunden für die Ko-Leitung des Projektes um ein Vielfaches. In diesem Prozess eröffnete sich mir ethnografisch jedoch besonders das Potenzial des ko*laborativen Filmschnittes hinsichtlich einer neuen Motivation der Teilnehmenden, sich mit ihrem Rohmaterial produktiv in Beziehung zu setzen und, hieraus resultierend, eine geteilte Autor*innenschaft zu erhalten.⁵¹ Die Miteinbeziehung der Teilnehmenden in den Arbeitsschritt des Filmschnittes gestaltete sich jedoch als zeitlich enorm aufwendig. Dass andere, von mir hospitierte Formate hier zu pragmatischeren Lösungen griffen, die auf die Miteinbeziehung der Teilnehmenden verzichteten, konnte ich anhand meiner Erfahrung nun nur zu gut verstehen: Externe Sachzwänge, wie begrenzte Budgets für Arbeitsstunden im Schnitt und die Notwendigkeit, innerhalb eines begrenzten Zeitrahmens vorzeigbare filmische Ergebnisse für ein gewissermaßen vordefiniertes Kinder- und Jugendfilmfest-Publikum zu produzieren, um weitere Finanzierungen und so den

50 Vgl. Ast 2002.

51 Im Abspann des entstandenen Filmes wird besonders durch den Verweis auf mich als Projektbetreuung und die Unterstützung beim Filmschnitt durch mich als Ko-Leitung transparent gemacht, dass der Filmschnitt als ko*laboratives Vorhaben der Teilnehmenden und mir zu deuten ist.

Fortbestand des Projektformates zu garantieren, waren für die deutlich beschnittene Autor*innenschaft der Teilnehmenden in viel höherem Maße verantwortlich als die Aspirationen und Absichten des Workshop-Personals selbst, wie bereits weiter oben dargelegt wurde.

Manfred, Rebecca und Marian konnten die Frage des Filmschnitts im Rahmen ihres Workshops »Lesebrille« im Marienberger Museum Haus Raufaser auf eine ebensolche pragmatische Weise lösen. Sie ermöglichte es zugleich jedoch auch noch, die Teilnehmenden zu involvieren: Für den letzten Tag des eigentlichen Workshops beraumten die drei Verantwortlichen den Schnitt im Workshop direkt an den iPads an, die auch zum Dreh herangezogen wurden. Als ich am Morgen des besagten letzten Workshop-Tages im Museum eintraf, waren die teilnehmenden Jugendlichen gerade damit beschäftigt, Material in das standardmäßige Schnittprogramm der iPads einzulesen und es im Anschluss gemeinsam zu sichten. Lina, die eine Marienberger Fachoberschule mit künstlerisch-kreativem Schwerpunkt besuchte und sich wenige Monate vor ihrem Abitur befand, war hier neben ihrer Mitschülerin Sabrina am aktivsten involviert: Die beiden saßen gemeinsam am iPad und diskutierten die Anordnung des Rohmaterials und die Auswahl der Sequenzen. Sie recherchierten zudem auf ein paar Internetseiten, die ihnen Marian zuvor genannt hatte, nach Musik mit *Creative Commons*-Lizensierung zur kostenfreien musikalischen Untermalung der dialogfreien Szene.

Azmi, der Schüler einer Marienberger Sprachschule war, schien wenig interessiert und vertrieb sich mit einem befreundeten Teilnehmer aus einer anderen Gruppe die Zeit. Das Team erschien zersplittert. In diesem doch so wichtigen Prozess der Synthese des Rohmaterials zu einem Film fand wenig Kommunikation unter den Gruppenmitgliedern statt. Leska, die Hauptdarstellerin der reinszenierten Szene, kam aufgrund eines Termins etwas später, stieg jedoch direkt mit vollem Elan in die Montage der Szenen ein: »Oh, ihr habt ja schon ohne mich angefangen!« bemerkte sie überrascht. Sie nahm etwa hinsichtlich Erzählgeschwindigkeit und Musikauswahl mehrmals eine der Gruppenmehrheit entgegengesetzte Position ein, was zu Diskussionen führte. In der Selektion des für den Film zu verwendenden Rohmaterials kam es bisweilen ebenfalls zu Kontroversen. Auch hier stand Leska oft allein in Opposition zu den in diesen Arbeitsprozess involvierten Gruppenmitgliedern, wenn sie Material für den Film beibehalten wollte, auf dessen Miteinbeziehung die anderen Mitglieder des Teams verzichtet hätten. Azmi erschien unterdessen immer noch uninteressiert und beteiligte sich nicht an den Diskussionen.

Die Prozesse der Diskussion ebendieser Auswahlprozesse gestalteten sich jedoch für *alle* Teilnehmenden als zentrale Arenen der Aushandlung dessen, wie *ih*r Film aussehen sollte. Im Rahmen der gemeinsamen Montage des Rohmaterials ergab sich für die Teilnehmenden die Möglichkeit, bereits bestehende Dynamiken des sich (Nicht-)Beteiligens umzukehren und neue Aufgabenbereiche für sich zu

entdecken, die wiederum neue Dimensionen der Partizipation an der filmpraktischen Arbeit offenlegten: Sabrina, die im Rahmen des Drehs oftmals im Hintergrund geblieben war und auch vor der Kamera nur eine Nebenrolle ausgefüllt hatte, nahm nun eine zentrale Position bei der aktiven Bedienung des iPads und dem Arrangement des audiovisuellen Materials ein. Da jedoch ausschließlich auf deutscher Sprache diskutiert wurde, gerieten aufgrund bestehender Sprachbarrieren besonders die fluchterfahrenen Jugendlichen ins Hintertreffen. Ebendiese Hierarchien im Auswahlprozess verstärkten zudem Asymmetrien, die bereits während der Dreharbeiten bestanden hatten, der ebenfalls zumeist von den Teilnehmer*innen ohne Migrations- oder Fluchterfahrung dominiert wurde.

Eine solche Tendenz der asymmetrischen Beteiligung an Aushandlungsprozessen war besonders in Projektformaten zu beobachten, die eine Begegnung zweier als grundsätzlich different konstruierter Gruppierungen, bisweilen selbst als interkulturell deklariert,⁵² zum zentralen Gegenstand ihres Bestrebens gemacht hatten. Ebenso, wie die bereits vor dem Workshop artikulierte Dichotomie aus lokalen und fluchterfahrenen Jugendlichen bereits Asymmetrien und Hierarchien hinsichtlich der zu erbringenden Anpassungsleistung⁵³ voraussetzte, gestalteten sich die Prozesse des Aushandelns inhaltlicher Ausrichtungen beim Filmschnitt: Anstatt die Aufweichung der konstruierten Kategorisierungen aus *den Einheimischen* und *den Fremden* aufzuweichen, trug diese Dynamik der Aushandlung zur weiteren Verfestigung bestehender dichotomer Kategorisierungen bei.

Resultierend aus diesen Wahrnehmungen und Deutungen des Filmschnitts im Kontext des Workshops, seiner überwiegenden Auslagerung aus dem eigentlichen Workshop-Geschehen sowie dem besonderen Augenmerk, welches das Workshop-Personal auf ebendiesen Arbeitsschritt legte, möchte ich die Kunst der Filmmontage im Kontext der kreativen Produktion fluchtmigrantischer Repräsentationen, angelehnt an den britischen Sozialanthropologen Alfred Gell, als *Technology of Enchantment* denken. Gell definiert seine Idee von Technologien der Verzauberung, die einen Prozess künstlerischer Produktion beinhalten, folgendermaßen:

»I consider the various arts – painting, sculpture, music, poetry, fiction and so on – as components of a vast and often unrecognized technical system, essential to the reproduction of human societies, which I will be calling the technology of enchantment.«⁵⁴

Durch die Produktion von als Kunst beschreibbaren Ausdrucksformen erfinden sich menschliche Gesellschaftsformen neu, reproduzieren sich und nehmen Bezug

52 Siehe hierzu Kapitel 6 sowie Ghorashi 2017.

53 Siehe hierzu Kapitel 6 sowie Dünnwald 2006.

54 Gell 1999, 163.

aufeinander. Aufgrund der Herstellungs- und Wirkweisen ebendieser Erzeugnisse künstlerischer Produktionen, die von einer breiten Masse als obskur wahrgenommen werden, sind sie als Technologien der Verzauberung zu bezeichnen, so Gell. Komplementär dazu vertritt er die Auffassung, dass die Resultate dieser Anwendung obskurer Techniken in ihrer affizierenden Wirkmächtigkeit eine gewisse Magie ausüben:

»As a technical system, art is oriented towards the production of the social consequences which ensue from the production of these objects. The power of these art objects stems from the technical processes they objectively embody: the technology of enchantment is founded in the enchantment of technology. The enchantment of technology is the power that technical processes have of casting a spell over us so that we see the real world in an enchanted form. Art, as a separate kind of technical activity, only carries further, through a kind of involution, the enchantment which is immanent in all kinds of technological activity [Hervorh. i. O.].«⁵⁵

Gell geht anschließend in seinen Ausführungen dazu über, diese etwas kryptische Konzeptualisierung von Kunstobjekten und ihrer Handlungsträgerschaft anhand von Bemalung und Schmuck trobriandischer Boote zu exemplifizieren: Gegnerische Parteien sollen durch farbenfrohe und elaborierte Verzierungen im Rahmen des *Kula*-Gabentausches zur freigiebigeren Herausgabe von Tauschobjekten motiviert werden. Da sich die Boote aufgrund ihres bunten und auffälligen Schmuckes besonders von der sonst so uniformen Umgebung der Trobriand-Inseln abheben, übe ihre Erscheinung laut Gell somit einen mobilisierenden Effekt auf die *Kula*-Partner aus. »Sometimes art objects are intended to function as weapons in psychological warfare«,⁵⁶ lautet seine Schlussfolgerung.

Mediale Repräsentationen fluchtmigrantischen Lebens sowie deren Produktion stellen ebenfalls Arenen der Aushandlung⁵⁷ dar: Besonders die Aufteilung verfügbarer Ressourcen und Kapitalformen in postmigrantischen Gesellschaften⁵⁸ ist hier zu nennen. Durch die selektive Involvierung fluchterfahrener Menschen in bestimmte Prozesse der Produktion audiovisueller Medien sowie die Überbetonung und Aussparung von Sichtbarkeiten ebendieser Akteur*innen im finalen Produkt werden Medien hierfür instrumentalisiert. Sie dienen als Schauplatz von Verteilungskämpfen. Somit stellen sie ein durchmachtetes⁵⁹ Terrain dar, auf dessen Bo-

55 Gell 1999, 163f.

56 Gell 1999, 164.

57 Vgl. Oltmer 2018.

58 Vgl. Foroutan 2019.

59 Vgl. Reinecke 2010, 78.

den kulturelle Verteilungskämpfe ausgefochten werden.⁶⁰ Die Kämpfenden agieren hierbei mit ihnen zur Verfügung stehenden Formen des Kapitals. Der oben beschriebene Einsatz von Expert*innenwissen in bestimmten Episoden des Produktionsprozesses stellt eine Form herangezogenen Kapitals dar. Die Akteur*innen des Feldes der medialen Produktion von FluchtMigration sind somit nicht in der Lage, alleinig durch die Herstellung gewisser Sichtbarkeiten eindeutige Botschaften oder Ziele zu kommunizieren.

Nicht *ob*, sondern *wie* etwas sichtbar gemacht wird, sei eine der zentralen Fragen, die besonders in politisch-aktivistischen Kontexten deutlicher zu reflektieren sei, so Kunsthistorikerin und Kulturwissenschaftlerin Johanna Schaffer. Sichtbarkeit sei nicht gleichzusetzen mit Ermächtigung und laufe besonders in einer Rechtfertigung als quantifizierende Parole qua mehr Sichtbarkeit bedeute mehr politische Macht Gefahr, bestehende Ordnung zu affirmieren als zu verunsichern.⁶¹

Somit lässt sich die Anwendung von Techniken der Herstellung von uns affizierenden Kunstobjekten auch auf die Produktion von Kurzfilmen im Rahmen der in dieser Arbeit untersuchten Workshop-Formate übertragen: Die sehr langsame Transformation von Sichtweisen auf Migration und ihre Akteur*innen gleicht einem ständig ausgehandelten Abgleich von Prestige und Anerkennung, der wie der Gabentausch des durch Alfred Gell untersuchten *Kula*-Rings einem System der auf bestimmten Techniken beruhenden Manipulation und Beeinflussung gleichkommt. Durch den möglichst effektiven Einsatz der Ressource »Expert*innenwissen« im Prozess der Filmproduktion sollen die entstehenden Audiovisionen möglichst große Wirkmächtigkeit⁶² im Kontext dieser Aushandlungen entfalten.

Dies sollen sie einerseits tun, um auf Jugendfilmfestivals Anerkennung für die Ergebnisse der als ko*laborativ deklarierten Arbeitsprozesse Anerkennung zu finden. Andererseits stellen sie das Resultat der gemeinsamen Arbeit aus Teilnehmenden und Koordinierenden am Medium Film dar. Die Teilnehmenden sollen sich gemäß den Ansprüchen der Koordinator*innen mit den entstandenen Filmen identifizieren, sich in ihnen mit ihren Erlebnissen wiederfinden und sie als Reflexionspunkt ihres Lebens in Deutschland seit der Flucht heranziehen. Durch ihre Fremdheit in Deutschland tragen sie zentrale Aspekte zur inhaltlichen Ausgestaltung der audiovisuellen Formate bei. Findet jedoch eine größere Beteiligung der Jugendlichen an diesen Ausgestaltungen statt, so tragen die Jugendlichen zu diskursiven Aushandlungsprozessen bei, die fluchtmigrantische Akteur*innen als heterogene gesellschaftliche Gruppierung abbilden.⁶³ Sie können sich so zumindest

60 Vgl. Göbel 2016, 60ff.

61 Schaffer 2008, 14f.

62 Wirkmächtigkeit möchte ich hier im Sinne eines poststrukturalistischen Subjektverständnisses als Affekt verstehen, dessen Macht das Subjekt durchdringt und es affiziert.

63 Vgl. Mouffe & Laclau 2006 [1985], 79 ff; Stäheli 1999, 146.

bei der Abschwächung bestehender hegemonialer Machstrukturen im Feld beteiligen.

Für das Workshop-Personal – die Leiter*innen, Organisator*innen, Koordinator*innen und Formtierenden – jedoch impliziert die *gelungene* Darstellung der eigenen Arbeit wirtschaftliche Konsequenzen: Von ihnen hängt die erfolgreiche Einwerbung von Projektgeldern für zukünftige Workshop-Formate ab. Im Rahmen von verstetigt finanzierten Projektformaten stehen sie unter dem Rechtfertigungsdruck von Kolleg*innen und Vorgesetzten in einem prekären, von hohem Konkurrenzdruck durchdrungenen Arbeitsfeld. Für sie stellt die Neuaushandlung hegemonialer Strukturen im Feld des Medialen zum Teil die wirtschaftliche Grundlage ihrer Existenz dar. Fehlen Gelder für die Durchführung von Workshops oder gar Teilnehmende an selbigen, so stellt dies eine Bedrohung des eigenen Einkommens dar. An der effektiven Produktion von Technologien der Verzauberung in Form von audiovisuellen Medien sind sie, basierend auf der Ressource ihres Expert*innenwissens, maßgeblicher beteiligt als die jugendlichen Teilnehmer*innen selbst.

Den Filmschnitt im Projekt »Macht & Internet!« übernahmen ebenfalls die jeweiligen Gruppenbetreuer*innen ohne die Mitarbeit der jugendlichen Projektteilnehmer*innen, die ihre eigenen Filme in der finalen Fassung erst bei der offiziellen Premiere zu sehen bekamen. Anders als in dem auf der eigenen Website deklarierten Anspruch, Jugendliche würden »unter Anleitung von Filmschaffenden eigene Kurzfilme« entwickeln und umsetzen, hatten die Filmschaffenden den Jugendlichen den wichtigen letzten Schritt des Feinschnitts und der Postproduktion ihrer Filme abgenommen. In einem Gespräch mit Elisabeth während des Workshops hatte sie mir mitgeteilt, dass dies ihrem gängigen Prozedere entspreche. Zu eng sei die Taktung der Workshops und zu aufwändig wäre ein erneutes Treffen aller Teilnehmenden zum gemeinsamen Filmschnitt. Ökonomische und zeitliche Zwänge sind somit als Gründe für die eigenmächtige Anfertigung des Feinschnitts durch das Projektpersonal zu nennen.⁶⁴

Wie Alfred Gell betont, ist nicht im Kunstobjekt selbst und in seiner Existenz seine Wirkmächtigkeit zu suchen. Vielmehr ist in dem Prozess der Produktion des Artefakts nach seiner wirkmächtigen Aufladung zu fragen: »It is the way an art object is construed as having come into the world which is the source of the power such objects have over us – their becoming rather than their being.«⁶⁵ Im Prozess der ko*laborativen Produktion medialer Formate werden somit integrativ-repräsentative Dimensionen eines fluchtmigrantischen Sichtbarkeitsregimes augenscheinlich. Selbiges wirkt sich besonders für die Durchführenden der jewei-

64 »Ehrgeizige Kursleiter oder Lehrer nehmen den Kindern vielleicht viel Arbeit ab und schneiden den Kurzfilm in Nacharbeit noch fertig, womit den Kindern ein Teil ihrer Autorenschaft abhandenkommt« (Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 101).

65 Gell 1999, 166.

ligen Formate aus: Nur wenn die Erwartungen von etwaigen Geldgeber*innen, Förder*innen und Auftraggeber*innen hinsichtlich der Wirkmächtigkeit des Formats erfüllt sind, wird der ko*laborative Prozess des Sichtbarmachens als geglückt wahrgenommen. Bestimmte Arenen wie Filmfestivals oder Premierenfeiern, für deren Publika die audiovisuellen Formate produziert wurden, garantieren die Anerkennung der entstandenen Repräsentationsarbeiten als Beiträge zur Sichtbarkeit, Ermächtigung, Partizipation und somit auch der Integration fluchterfahrener Jugendlicher.

9.6 Fremd und ermächtigt: Ein Widerspruch?

»Fremd ist nur der Fremde
in der Fremde.«⁶⁶

Im vorangegangenen Kapitel habe ich das Expert*innenwissen der Durchführenden als eine Erscheinungsform von Ressourcen beschrieben. Diese Ressource zogen die Durchführenden zur Produktion audiovisueller Repräsentation von Flucht-Migration heran. Welches Kapital bringen jedoch fluchterfahrene Jugendliche in die Workshop-Formate ein? Wie beeinflussen sie die Produktion von Sichtbarkeit, in deren Prozess – wie gezeigt – deutliche Wirkmächtigkeiten affizierender Technologien einer Verzauberung erkennbar sind? An zwei Fallbeispielen werde ich nun zeigen, dass die »Fremdheit« der jugendlichen Protagonist*innen zwar einen wichtigen Ankerpunkt der filmischen Narrationen darstellt. Ob und inwiefern Durchführende diese Fremdheit jedoch auch als Handlungsträgerschaft oder gar kulturelles Kapital der Jugendlichen – losgelöst von stereotypisierenden Darstellungsregimen – heranziehen, möchte ich anhand zweier Fallvignetten aus unterschiedlichen Workshop-Kontexten kritisch beleuchten.

Besonders im Rahmen der Themensetzung oder -findung während der ersten Phase der Workshop-Formate brachten die Teilnehmenden wertvolle Impulse, basierend auf eigenen Alltagserfahrungen im Hinblick auf das Leben als migrantisierte Person in Deutschland, ein. Während im Workshop »Filmend auf Reisen« alltägliche Probleme mit dem Verständnis der deutschen Sprache den Stoff bildeten, aus dem sich das übergeordnete Narrativ des Filmes »Deutsch verstehen – Neue Wege gehen« entwickelte, erzählte der Brachstieger Kurzfilm, den die Medienagentur SchauinsLand für die gGmbH KiP produziert hatte, vom alltäglichen Zusammenleben fluchterfahrener Jugendlicher und den Pflegefamilien, bei

66 Karl Valentin 1940. Aus dem Dialog »Die Fremden«. <https://www.br.de/mediathek/podcast/karl-valentin-der-podcast-mit-der-komiker-legende/original-1-die-fremden/1787685> zuletzt aufgerufen am 12. Oktober 2021.

denen sie dank der Vermittlungsarbeit von KiP lebten. Inhaltlich orientierte sich der Kurzfilm »Deutsch verstehen – Neue Wege gehen« an Alltagssituationen, die die Workshop-Teilnehmenden erlebt hatten. Eingefügt wurden diese Inhalte in das humoristische Grundgerüst eines leichten Kurzfilmes, der bewusst auf eine durchgehende Dramaturgie und feste Rollenverteilungen verzichtete. In Form kurzer inhaltlich voneinander abgetrennter Sequenzen wurden von den Teilnehmern⁶⁷ selbst gesetzte Themen und Inhalte filmisch reinszeniert.

Der Kurzfilm beginnt mit einer Nahaufnahme eines Wasserkochers, untermalt mit fröhlich-leichter Gitarrenmusik im Hintergrund. Die Zuschauer*innen sehen anschließend eine Nahaufnahme von Händen, die ein Kästchen mit Teebeuteln durchsuchen und einen jungen Mann, der einen Kühlschrank öffnet, um Getränke herauszuholen. Selbige spielen in der darauffolgenden Situation einer Zusammenkunft junger Männer eine wichtige Rolle: Als einer der Protagonisten Hakim ein Getränk einschenkt und es anschließend mit einem anderen mischen will, reagiert dieser ungehalten: »Nein, warte mal, warte mal, ich will das alleine trinken!« Es folgt ein unruhiges Raunen, das durch den Raum geht. Die jungen Männer erscheinen irritiert und machen sich bereit, das Zimmer zu verlassen. »Wohin geht ihr?«, fragt Hakim überrascht. Die anderen entgegnen: »Wir gehen! Du willst das alleine trinken!« »Nein, ich mein, ich will nur DAS alleine trinken«, sagt Hakim, und hebt eine Flasche Wasser hoch. Sofort entspannt sich die Situation, alle setzen sich wieder, und die Musik beginnt erneut.

Diese humoristisch inszenierte Sequenz verortet das Thema, um das es im Film gehen soll. Sie fungiert ebenso als Hinführung zum Titel des Kurzfilmes, der zum Ende der Sequenz im Anschluss an eine lange Schwarzblende erscheint. Gemeinsam werden also von Teilnehmenden in Zusammenarbeit mit einem medienpädagogisch geschulten Team Alltagserlebnisse des sprachbasierten Missverstehens filmisch neu inszeniert und dargestellt.

Der Film »Deutsch verstehen – Neue Wege gehen« zeigt anschließend eine Interviewsequenz, für die sich die Teilnehmer gegenseitig in einem nahegelegenen Park interviewten. Sie stellen kurz sich selbst, ihre Interessen, ihre Herkunftsländer sowie die Rolle des Jugendzentrums für ihre Freizeitgestaltung vor. Die Zuschauer*innen erfahren, wie lange die jungen Männer sich bereits in Deutschland befinden, wie sie ihr Leben in Deutschland gestalten und dass ihr äußeres Erscheinungsbild bisweilen zu fehlgeleiteten Einschätzungen ihrer Sprachkenntnisse führen: Amisshah, dessen Eltern vor seiner Geburt aus Nigeria nach Deutschland geflohen sind, erklärt, dass er selbst in Deutschland geboren sei, seine Eltern aber keine Deutschen seien. Ein fluider Umgang mit Zuschreibungen als (nicht-)deutsch

67 Da es sich im Rahmen dieses Workshops ausschließlich um männliche Teilnehmer handelte, werden nachfolgend die Teilnehmer allein in der männlichen Form benannt.

zeichnet sich ab und lässt bereits erahnen, mit welchen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit differenzbasierten Selbst- und Fremdzuschreibungen fluchterfahrene Jugendliche in Deutschland ihren Alltag zu meistern haben.

In einer reinszenierten Szene veranschaulichen die Teilnehmer die problematische Dimension der Sprachbarriere beispielhaft durch eine Interaktion mit Mitarbeiter*innen der lokalen Polizei.⁶⁸ In einer weiteren Interviewsequenz spricht Workshop-Teilnehmer Hakim zuerst mit dem Polizeibeamten Florian Nägler und erkundigt sich nach der Relevanz von Sprachkenntnissen in deren Arbeitsalltag:

Hakim: »Wie viele Sprachen muss man sprechen können, wenn man zum Beispiel Polizist werden will?«

Florian: »Also natürlich Deutsch ist Voraussetzung, und zudem wäre Englisch noch sehr von Vorteil. Zudem ist es für uns natürlich immer super, wenn [...] beispielsweise Muttersprachler dabei sind, beispielsweise Türkisch oder Russisch, [...] oder Polnisch, das kann natürlich in dem ein oder anderen Einsatz sehr helfen.«

Auf Hakims offene Frage nach der Anzahl der Sprachen, die Polizist*innen in Deutschland beherrschen sollten, stellt Nägler ungefragt einen direkten und konkreten Zusammenhang zu den Sprachen Polnisch, Türkisch und Russisch her. Diese Aussage suggeriert, dass ebendiese Sprachgruppen in besonders häufigem Kontakt mit der Polizei stehen. Mehrsprachigkeit wird somit als notwendiges Übel des Arbeitsalltages von Polizeibeamten im Streifendienst deklariert. Im Umgang mit unter Generalverdacht gestellten Sprachgruppen, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, sei sie unerlässlich, so Nägler. Nur aufgrund seines eigenen, als solide dargestellten Vorgehens und der Ressourcen, die ihm zur Verfügung stehen, sei es dem Polizeibeamten möglich, diese Situationen zu lösen:

»Ich hatte so eine Situation natürlich schon, dass man die Person dann nicht mehr versteht, aber [...] in dem einen, konkreten Fall haben wir das dann über einen Dolmetscher lösen können, beziehungsweise in dem Fall konnte eine Kollegin dann tatsächlich Russisch, und die hat dann zumindest das Anliegen der Person hinterfragen können, dann konnten wir der Person auch helfen. Ich persönlich handhabte es aber wenn dann so, dass mir ein Dolmetscher dann aus der Klemme hilft, sag ich mal. Wenn ich jetzt irgendwo im Urlaub bin, und die Person versteht jetzt kein Deutsch, was natürlich in einem fremden Land auch irgendwo klar ist, dann muss ich auch natürlich versuchen, mich verständigen zu können, und dann

68 Wie bereits weiter oben in Kapitel 8.3 angemerkt, war diese Begegnung mit den Beamt*innen der Adelsberg Polizei die einzige artikuliert Vorgabe, die Workshop-Leiter*in Christine den Teilnehmenden nahelegte. Bei den Beamt*innen handelte es sich also nicht um Teilnehmer*innen des Workshops »Filmend auf Reisen«, sondern um echte Polizist*innen.

geht's natürlich auch mit Händen und Füßen, je nach dem wie man miteinander dann auskommt. Irgendwas [...] findet man immer.«

Auf den ersten Blick scheinen die geschilderten Begegnungen zwischen dem Polizisten und anderen Personen auf gleicher Ebene angesiedelt. Es geht ums Helfen Wollen, man will sich verstehen. Die Involvierung eines Dolmetschers weist auf die pragmatische Lösungsorientiertheit des Beamten hin. Andererseits ist die angesprochene Problematisierung an eine defizitäre Position von Nicht-Muttersprachler*innen gekoppelt, die durch die Aussage von Florian Nägler im Rahmen der Sequenz zementiert wird. Er beschreibt seine persönliche Handhabe mit sprachlichen Missverständnissen. Ihnen kommt er im Normalfall mit Hilfe eines Dolmetschers bei. Andernfalls behelfe er sich eben »mit Händen und Füßen«, wenn sein Gegenüber »jetzt kein Deutsch versteht«. Der Beamte sieht seine Sprache somit als Standard an und spricht sich selbst im Gegensatz zu seinem des Deutschen nicht mächtigen Gegenüber gewisse linguistische Vorrechte zu.

Die folgende, nachgestellte Sequenz agiert quasi als Beweis für die vom Polizeibeamten festgestellte Problematik: Nadim, ein Teilnehmer des Workshops, der selbst schon Erfahrungen mit der Polizei in Deutschland wegen eines nicht verkehrstüchtigen Fahrrads gesammelt hat, schickt sich nun an, seinen Kopfhörer aufzusetzen. Der Straßenlärm, der bisher als Geräuschkulisse hörbar war, wird exakt im selben Moment gedämmt, in dem Nadim seine Kopfhörer aufsetzt; eine Nahaufnahme von Nadims Händen am Smartphone wird sichtbar. Sie entsperren es, um auf YouTube einen Song auszuwählen, der sogleich erklingt. Mit nickendem Kopf und zufriedenen Grinsen beginnt Nadim seine Fahrt, eine Nahaufnahme zeigt Schuhe und Fahrradreifen bei der Abfahrt. Nach kurzer Fahrt wird Nadim durch den oben vorgestellten Polizeibeamten mit einer Kelle und den Worten »Halt, Verkehrskontrolle! Stop!« angehalten. Er wird darauf hingewiesen, dass er nicht mit Kopfhörern Fahrrad fahren dürfe. Nachdem der Beamte festgestellt hat, dass Nadim weder Deutsch noch Englisch versteht, geht er kurzerhand dazu über, seine Ausführungen auf sehr vereinfachtem Deutsch mit entsprechenden Gesten zu untermalen: »Kopfhörer nicht aufhaben, während Sie mit Fahrrad fahren. Ok? Kopfhörer runtertun, ok?« Nadim nimmt nun seine Kopfhörer ab und darf unter dem prüfenden Blick des Beamten weiterfahren.

Diese Repräsentation eines problematischen Zusammenhangs zwischen Fluchterfahrung, Sprachkompetenzen und Missachtung eines als typisch deutsch deklarierbaren, wenig flexiblen Regelwerkes wie der Straßenverkehrsordnung reproduziert ein machtvolleres Narrativ massenmedialer Darstellungsstrategien von Akteur*innen der FluchtMigration. Unter dem Deckmantel der reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen werden stereotype Selbst- und Fremdbilder weder durchbrochen noch dekonstruiert, sondern detailgetreu reproduziert. Anstatt mit diskriminierenden und ausgrenzenden Praktiken der

Staatsgewalt zu brechen sowie kritisch Defizite im Bereich der Sprachkenntnisse zu benennen und aufzuzeigen, wird das Bild des defizitären Flüchtlings verfestigt, der aufgrund seiner mangelnden Sprachkenntnisse die Anweisungen des Polizeibeamten nicht verstehen konnte. Im Hinblick auf die Missachtung deutscher Regelwerke wird hier deutlich eine intersektionale Differenz, des a) männlichen, b) fluchterfahrenen und c) jungen Akteurs rekonstruiert. Ebendiese aus Zuschreibungen resultierenden Eigenschaften tragen dazu bei, dass besonders junge Männer mit Fluchterfahrung überdurchschnittlich oft als mit der Polizei in Kontakt kommend wahrgenommen werden.

Wie jedoch unter anderem die Kriminologen Dirk Baier und Sören Klim in einer Studie zu Jugendgewalt anhand von Kriminalstatistiken aufzeigen konnten, tritt die Altersgruppe der 14- bis unter 21-jährigen männlichen Heranwachsenden allgemein und unabhängig von etwaigen Migrationsfaktoren am häufigsten durch Erstkontakt mit der Polizei in Erscheinung.⁶⁹ In einer weiteren Studie machen Baier und Kliem in Zusammenarbeit mit dem Kriminologen Christian Pfeiffer zudem deutlich, dass es innerhalb der als »homogen kriminell« imaginierten Gruppe der männlichen, fluchterfahrenen Jugendlichen klare Unterschiede gebe.⁷⁰ Verschiedenste individuelle Faktoren wie mangelnde Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, zahlreiche Wohnortwechsel, schulische Misserfolge und familiäre Konflikte lassen fluchterfahrene Jugendliche polizeilich in Erscheinung treten. Diese Aspekte, so ein Ergebnis der Studie, unterscheiden sich nicht von den Faktoren, die in Deutschland geborene Jugendliche erste Erfahrungen mit der Polizei machen lassen.

Die öffentliche Wahrnehmung, fluchterfahrene junge Männer kämen besonders oft mit der Polizei in Berührung, erweist sich als die stark vereinfachte Schlussfolgerung einer deutlich komplexeren Sachlage: Fluchterfahrene, männliche Jugendliche gehören einer Altersgruppe von in Deutschland lebenden Menschen an, die an sich und herkunftsunabhängig überdurchschnittlich oft Kontakt mit der Staatsmacht hat. People of Colour und Menschen mit Fluchterfahrung werden aber tatsächlich eher angezeigt als weiße Menschen, so die Studie von

69 Baier & Klim 2019, 15.

70 Pfeiffer, Baier & Kliem 2018, 77ff.; anzumerken ist hier, dass diese Studie besonders aus kulturwissenschaftlicher Lesart jedoch auch deutlich zu kritisieren ist: So führen die Kriminologen die Gewaltbereitschaft junger Männer mit Fluchterfahrung etwa unter Heranziehung kulturalistischer Deutungsmuster auf das maskulin dominierte Umfeld muslimischer Gesellschaften zurück, in dem der Mann seine Vormachtstellung zur Not auch mit Gewalt durchsetzen müsse (ebd., 74). Solchen stereotypisierenden Interpretationsschablonen widerspricht diese Arbeit vehement; für den Verweis auf die unterschiedlichen Faktoren wie Bleibeperspektive oder Unterbringung in Deutschland mit dem Ziel, die Entstehung von Kriminalität und Gewalt unter jungen Männern mit Fluchterfahrung nicht zu exotisieren, erscheint der Verweis an dieser Stelle jedoch hilfreich.

Pfeiffer, Baier und Kliem weiter.⁷¹ Eine dialektische Auseinandersetzung mit der Rolle der Polizei in diesem Prozess sowie bestehenden Ängsten fluchterfahrener Jugendlicher gegenüber den Beamten fand sowohl im Produkt als auch im Prozess des Filmemachens allerdings nicht statt.

In einer letzten Interviewsequenz attestieren die Jugendlichen der deutschen Sprache eine besondere Schwierigkeit, nachdem sie einige der Sprachen aufgezählt haben, die sie bereits sprechen:

»Als erstes Dialekt und Aussprache. Und das zweite sind diese Artikel und so was. Es ist so schwer einfach die Artikel zu wissen, und die Endungen mit diesen Wörtern, die Adjektive. Das ist echt schwierig!«

Erneut diskriminiert der Film so die jugendlichen Fluchterfahrenen. Er stellt die Autoritätsfigur des Polizeibeamten den Jugendlichen mit Fluchterfahrung gegenüber. Er tut dies aufgrund sprachlicher Defizite der Jugendlichen. Eine Wertschätzung der großen Anzahl an Sprachen, die die Jugendlichen sprechen, artikuliert der offensichtlich weniger sprachkompetente Polizeibeamte Nägler nicht. Sie wäre für eine dialektische Sichtweise auf Muttersprachlichkeit und die Aneignung der Fremdsprache Deutsch besonders im Hinblick auf die Reflexion sprachbasierter Differenz- und Diskriminierungskategorien von großer Bedeutung gewesen.

Im Kurzfilm der Brachstieger Medienagentur SchauinsLand, der auf Anfrage der gGmbH KiP produziert wurde, fällt im Hinblick auf porträtierte, gemeinsame Aktivitäten zwischen fluchterfahrenen Jugendlichen und Gasteltern auf, dass alle Tätigkeiten, die sämtliche Protagonist*innen mit und ohne Fluchterfahrung gemeinsam vollziehen, zumeist von den fluchtunerfahrenen Akteur*innen initiiert und angeleitet wurden. In der Interaktion zwischen Gastmutter Annemarie und Makeda sowie Omar und seinem Gastvater Armin blieb, abgesehen vom Kochen neuer Speisen, die bisher noch nicht Bestandteil des Speiseplans der Familie gewesen waren, eigentlich kein Raum für durch die Jugendlichen initiierte und bestimmte Handlungsräume. Es drängt sich der Eindruck auf, als könnten Makeda und Omar nur durch die Integration in die alltäglichen Abläufe in das Familienleben ihrer Pflegefamilien ein besseres Leben erreichen. Die beiden wurden im Film so repräsentiert, als wären sie in eine lebenswerte Umgebung aus den Sammelunterkünften heraus »gerettet« worden. Dort hatte sich zumindest Makeda ihr Zimmer mit mehreren Mitbewohner*innen teilen müssen und Betreuer*Innen verrichteten dort laut Makeda »nur ihre Arbeit«.

Der Kurzfilm artikuliert somit eine Kritik an Sammelunterkünften und den dort arbeitenden Fachkräften, die er als defizitär und in ihren Bemühungen denen der Pflegefamilien unterlegen darstellt. Omar und Makeda macht er zu diesem Zweck in ihren Rollen als hilfsbedürftige Menschen mit Fluchterfahrung sichtbar.

71 Pfeiffer, Baier & Kliem 2018, 75.

Durch Aussagen wie »Wenn ich [...] Hausaufgaben habe, dann helfen meine Eltern dabei« oder »Dann sitzen wir am Tisch, wir reden, ich sag was ich für [...] Probleme habe, und die helfen mir einfach« tragen die beiden dazu bei, dass der Film dazu im Stande ist, die an sich ja eigentlich als parasitär angenommene Beziehung zwischen hilfsbedürftigen Jugendlichen und hilfsbereiten Eltern der Zuschauer*innenschaft als symbiotisch zu verkaufen.

Im weiteren Verlauf des Kurzfilmes sind die beiden Protagonist*innen mit Fluchterfahrung bei der Ausführung weiterer Alltagsaktivitäten zu sehen, wie etwa dem Basketballspiel, beim Einräumen der Spülmaschine, beim Einkaufen oder beim Gitarrenspiel. Durch die Pflegeeltern, die ihren jugendlichen Gästen sowohl gemeinsame Aktivitäten als auch selbstbestimmte Unternehmungen allein oder mit Freunden außerhalb des Familienalltages ermöglichen, unternimmt der Film so den Versuch, die positive Wirkung und Einflussnahme der Pflegeeltern auf das Leben der Jugendlichen nachdrücklich zu erzählen. Durch die filmischen Darstellungsweisen in Form von gewählten Motiven und Schnittbildern, die etwa den Hund der Familie auf dem Teppich liegend zeigen, bestimmten Einstellungsgrößen, die bewusst physische und emotionale Nähe vermitteln wollen, und eingängiger Hintergrundmusik wird das Narrativ des Films weiterspinnen: Harmonisch verleben und bewältigen alle Protagonist*innen gemeinsam ihren Alltag. Gleichzeitig sollen Selbstbestimmtheit und Freiheit der Protagonist*innen mit Fluchterfahrung in ihrer neuen Wohnsituation sichtbar werden.

In einem Dialog schreibt Omar der Pflegefamilie zudem eine große Bedeutung beim Kennenlernen einer neuen Kultur zu: »Und wenn man in einer Pflegefamilie, oder irgendwo in einer Familie ist, das hilft natürlich so wie man [...] Kultur auch besser kennenlernen kann.« Ein solches Verständnis von Kultur »als stabiles, homogenes und klar abzugrenzendes Ensemble von Praxen und Werten, welches eine spezifische Gruppe auszeichnet und unterscheidbar macht«,⁷² gilt es im Sinne einer kulturalanthropologischen Migrationsforschung zu verunsichern: *Deren* Integration in *unsere* Kultur muss noch immer das Resultat der Bemühungen sein, in die sich die Protagonist*innen gemeinsam im Kontext der Handlung des Kurzfilmes involvierten. Die Rolle, die die Protagonist*innen ohne Fluchterfahrung in diesem Zusammenhang als Pflegeeltern einnehmen, wird nachfolgend im Statement von Gastvater Armin offensichtlich:

»Wir sind ja Pflege- und Adoptiveltern schon seit vielen Jahren, und [...] klar, es ist was Neues, es sind keine kleinen Kinder [lacht], sondern eben groß, und stehen schon fast mitten im Leben, Pubertät und alles was sonst noch so mit reinspielt.«

72 Hess 2010, 13; zum sich wandelnden Kulturverständnis in der kulturalanthropologischen Migrationsforschung siehe Kapitel 3.2.

Erfahrung im Umgang mit pubertierenden Pflegekindern wird hier von Armin als zentrale Qualifikation auch für die neue Erfahrung des Zusammenlebens mit fluchterfahrenen Jugendlichen angeführt. Dass beide im Film porträtierte Pflegefamilien jedoch unterschiedliche Erfahrungen und Zugänge mit und zu ihrer Rolle als Vormünder von Jugendlichen haben, wird anhand nachfolgender Aussage von Annemarie ersichtlich:

»Freunde von uns haben [...] sich das auch überlegt, mit Pflegekindern, dann haben wir uns gedacht ›gut, dann können wir das ja auch!‹, denn es gibt so viele Kinder auf der Welt, oder beziehungsweise hier in Brachstiege, die keine Familie haben oder wo die Familie nicht richtig funktioniert. Dann haben wir gesagt: Gut, dann machen wir das.«

Nicht Erfahrungswerte im Umgang mit Jugendlichen, die zwar im selben Haushalt leben, aber nicht die eigenen Kinder sind, sondern humanitaristische Bestrebungen, »Kindern« eine »Familie« zu bieten, »die richtig funktioniert«, artikuliert Annemarie hier als Motivation. Stabile Alltagsroutinen und Unterstützung bei ihrer Bewältigung benennt der Kurzfilm dementsprechend als zentrale Kompetenzen einer »funktionierenden« Pflegefamilie. Besonders deutlich macht dies das Motiv des gemeinsamen Kochens: Zwar haben die Jugendlichen die Möglichkeit, den Speiseplan der Familie aktiv mitzugestalten und eigene Gerichte mit Zutaten aus ihren Herkunftsländern zuzubereiten. Dies kann jedoch nur unter Mithilfe der Pflegeeltern geschehen, die sowohl beim Einkauf als auch beim Kochen unterstützen. Obwohl Omar ein Gericht mit Gewürzen aus seiner Heimat zubereitet, hebt er hervor, dass die Hilfe von Armin ganz zentral zum Gelingen beitrage.⁷³ Armin benennt das gemeinsame Kochen und die notwendige Vorbereitung als Herausforderung, die es zu meistern gelte, der man aber, da man ja »in diese Richtung dazulernt«, gewachsen sei.⁷⁴

Die Anstrengungen, die von Seiten der Pflegefamilien zu leisten sind, stehen hier deutlich im Vordergrund. Dass der im Film dargestellte und von KiP imaginierte Assimilationsprozess der jugendlichen Protagonist*innen jedoch ebenfalls mit Anstrengungen und Bemühungen verbunden ist, die Makeda und Omar noch mehr abverlangten als eine Erweiterung ihres Speiseplanes durch bisher unbekannte Gewürze, wurde im Film nicht sichtbar gemacht. Das Ende des Filmes zementiert diesen Eindruck durch die von den Protagonist*innen artikulierten Danksagungen an die Familien, die sie für das gemeinsame Leben aufgenommen haben.

Der Film von KiP und SchauinsLand reproduziert also in der kulturanthropologischen Migrationsforschung lange vorherrschende, jedoch heute als machtvoll-

73 Omar: »Er [...] hilft mir so richtig, und sagt was ich zum Kochen brauche.«

74 Armin: »Man muss viele Gewürze haben, man muss viele Zutaten haben. Und wir sind dabei, auch in diese Richtung dazulernen.«

le Illusionen dekonstruierte Dichotomien wie »unsere Heimat – ihre Fremde.«⁷⁵ Er verpasst es jedoch, ihren verhängnisvollen Einfluss auf die problemfokussierte öffentliche Wahrnehmung fluchtmigrantischer Akteur*innen zu benennen. Mit Karl Braun lässt sich durch solche »Praktiken der Fremdsetzung«⁷⁶ Fremdheit als Vorhaben und Beziehung, jedoch nicht als per se gegebene Eigenschaft greifbar machen: Das defizitäre Wissen der Fremden über Regeln, Sprache und Gepflogenheiten lieferte den Stoff für Darstellungsstrategien, wie ich sie oben anhand der inhaltlichen Analysen der beiden Filme »Deutsch verstehen – Neue Wege gehen« und dem namenlosen Imagefilm von KiP und SchauinsLand beschrieben habe. Diese asymmetrischen Beziehungen zwischen hilfsbedürftigen Fluchterfahrenen und helfenden Einheimischen, die in den beiden beschriebenen Filmen exemplarisch deutlich wurden, bilden eine Grundlage für gesamtgesellschaftliche Aushandlungsprozesse und Hegemonieansprüche einzelner Gruppen gegen- und miteinander. Johanna Schaffer bezieht sich in ihren Arbeiten zu ambivalenten Sichtbarkeiten auf das Konzept der absoluten Andersartigkeit des Historikers Kobena Mercer, das sie als »the fantasy of the visible truth of absolute difference«⁷⁷ beschreibt. Schaffer merkt weiter an:

»Diese Fantasie, die in den Diskursen der Physiognomie, der Medizin und der Anthropologie des 19. Jahrhunderts gründet, reduziert die historisch spezifischen Konstruktionen und Konstruiertheiten der Rassiertheit, des Geschlechts und der Sexualität auf die Wahrnehmung visueller Differenzen.«⁷⁸

Andere, weniger vereindeutigende Repräsentationsstrategien könnten Attribute wie Resilienz, Sprachtalent, Lernbegierigkeit oder Anpassungsfähigkeit in den Vordergrund rücken. Der Film zeigt die Jugendlichen jedoch als fluchterfahrene Fremdkörper in der als weiß-bürgerlich markierten Umgebung des klassischen Einfamilienhauses mit Terrasse und Garten. Als Fremde werden Makeda und Omar besonders in diesem Kontrast zum deutschen, kleinbürgerlichen Idyll sichtbar. Mit Johanna Schaffer ist dieser Rückgriff auf verschlossene und unanfechtbare Repräsentationsstrategien als Naturalisierung des fremden Anderen zu deuten. Ihre Neuaushandlung werde aufgrund der quasi naturgegebenen Assoziationen, die solch wohlbekannte Bilder bei ihren Rezipient*innen hervorrufen, verunmöglicht.⁷⁹

Durchführende und Koordinator*innen wandten also basierend auf formalisiertem Expert*innenwissen Technologien der Verzauberung an. Den fluchterfah-

75 Rolshoven 2010, 12.

76 Reuter & Worrach 2015, 170.

77 Mercer 1995, 25f., zit.n. Schaffer 2008, 100.

78 Schaffer 2008, 100.

79 Schaffer 2008, 83, 64ff.

renen Jugendlichen kann allein auf der Basis essentialisierender Zuschreibungen (als hilfsbedürftig, unwissend hinsichtlich geltender Regeln sowie nicht fließend Deutsch sprechend) einen Beitrag zu einer Form von Objektivation zugestanden werden. Diese Möglichkeit zur öffentlichen Rede der fluchterfahrenen Jugendlichen muss »deswegen gesondert behandelt werden [...], weil sie [...] dem kulturellen Kapital, das sie ja garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht«:⁸⁰ Geduldig müssen sich im Film die hiesigen Protagonist*innen den subalternen Jugendlichen mit Fluchterfahrung annehmen und sie bei der Bewältigung ihres Alltages unterstützen. Ebenso geduldig hatten sich auch die Mitarbeitenden der beiden Workshops basierend auf ihrem Expert*innenwissen wohlwollend involviert, damit die Herstellung von Sichtbarkeit auch glücken konnte. Durch diese produzierte Sichtbarkeit können sich Alltagsinstitutionen wie Polizei und heteronormative Familienkonstellationen als solche ihrer Rechtmäßigkeit und ihrem Wohlwollen selbst versichern. Problematische Geschehnisse wie innerfamiliäre Konfliktsituationen oder Polizeigewalt gegen fluchterfahrene Menschen,⁸¹ die bestehende Spannungen offensichtlich werden lassen könnten, bleiben unsichtbar. Somit produzieren die Filme ein intersektionales Othing sowohl auf inhaltlicher als auch auf visuell-ästhetischer Ebene.

Sind fluchterfahrene Jugendliche auf die Hilfe und Unterstützung durch eine wohlwollende staatliche Exekutive, humanitaristisch-gemeinnützige Aktivitäten oder eine stabile gesellschaftliche Einrichtung wie die heteronormative Kernfamilie angewiesen? Oder sind ebendiese Institutionen umgekehrt eher auf fluchterfahrene Menschen und deren Repräsentation als hilfsbedürftig und schutzsuchend angewiesen, um sich in ihrer Eigenwahrnehmung als wohlwollend, humanitaristisch-gemeinnützig oder stabil selbst zu bestätigen? Dadurch, dass in den beiden herangezogenen Beispielen bestimmte Aspekte der als dichotom konstruierten Akteur*innen-Ensembles über- bzw. unterbetont wurden, deutet sich eine umso präzisere Formierung eines Regimes der Sichtbarkeit an: Nur durch feste Zuschreibungen aus Fremden und Einheimischen, Hilfsbedürftigen und Hilfsbereiten, Fragenden und Antwortenden oder Unwissenden und Erklärenden können audiovisuelle Zeugnisse als Selbst-Versicherung von Akteur*innen und Vertreter*innen gesellschaftlicher Institutionen wirksam werden.

80 Bourdieu 1983b, 185.

81 <https://www.augsburger-allgemeine.de/augsburg/Betrunkene-Polizisten-greifen-Fluechtling-an-und-duerfen-Job-wohl-behalten-id53889061.html>, zuletzt aufgerufen am 12. Oktober 2021.

9.7 Arenen der Sichtbarkeit – oder: Wer schaut welche Filme wo und warum?

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt, streben besonders die größtenteils integrativ-repräsentativ arbeitenden Workshop-Formate die Herstellung einer Sichtbarkeit an, die in gewisser Art produktiv für die beteiligten Akteur*innen sein muss. Dieses Regieren von Sichtbarkeit basiert auf der Anwendung gewisser, affizierender Techniken, die in Anlehnung an Alfred Gell als »Technologies of Enchantment«⁸² beschreibbar sind. Sowohl während der Produktion der Kurzfilme als auch im finalen Produkt werden jugendliche Fluchterfahrene oftmals als hilfsbedürftig und unwissend sichtbar gemacht. Strategien der antagonistischen Darstellung, nach denen fluchtunerfahrene, hiesige Akteur*innen den »Fremden« geduldig Unterstützung anbieten, basieren auf dichotomen Fremd- und Eigenbildern, die bis heute medial produziert wirkmächtig in spätmodernen, super-diversen Gesellschaften überlebt haben. Mit Bezugnahme auf die beiden von mir herausgearbeiteten Stränge der bestehenden, reflexiv-dekonstruierenden auf der einen und integrativ-repräsentierenden Anspruchshaltung auf der anderen Seite ist der Blick auf die Rezeption und Zirkulation der entstandenen Kurzfilme also wichtig und aufschlussreich.

Ähnlich wie im Kontext der Faszination für das technische Gerät der Kamera scheinen die handlungsleitenden Grundannahmen der Workshop-Koordinator*innen im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Sichtbarkeit als ermächtigend und angestrebt mit den Haltungen der jugendlichen Akteur*innen oftmals in Widerspruch zu stehen, wie nachfolgendes Zitat aus dem Interview mit Lisa, Workshop-Koordinatorin und Leiterin des Workshops, an dem Berzam und Firaz ebenfalls teilnahmen, zu Filmpremieren und Filmpräsentationen auf Filmfestivals zeigt:

»Also für mich geht's dann wirklich einerseits darum, dass die Jugendlichen die Möglichkeit bekommen nochmal sichtbar zu werden, nochmal mit ihrem Anliegen, oder überhaupt öffentlich in Erscheinung zu treten, und dann dazu gezwungen sind, sich auf so ne Bühne zu stellen. Das ist so ein guter Lernprozess! Wenn die dann auf einmal da stehen, und die sind total aufgeregt zum Teil, oder total lässig und souverän, also es ist unterschiedlich. Manche finden's super und fühlen sich so wohl, und andere stehen dann auf der Bühne und denken sich ›Woah, scheisse, oh Gott, ich muss was auf Deutsch sagen‹, und so, und da muss ich dann mitgehen und auch mehr reden als die, aber ist auch ok, dann stehen sie halt da, werden gesehen [...].« (Lisa, Absatz 106)

82 Vgl. Gell 1999.

Die Formulierung »dazu gezwungen sein« impliziert, dass hier nicht die Beseitigung von Zwängen und die Herstellung von Autonomie vorangetrieben werden soll, wie sie beispielshalber von Fred Schell im Kontext seines Prinzips der handlungsorientierten Medienpädagogik eingefordert wird.⁸³ Dies wird im Kontext des Beispiels um Berzam und Firaz ersichtlich, deren Deutschkenntnisse sich seit den Dreharbeiten im Dezember 2016 und Januar 2017 bis zum April 2018 bei der ersten, groß angelegten öffentlichen Vorführung ihres Filmes enorm verbessert hatten. Dennoch waren die beiden von ihren Deutschkenntnissen im Film, die sie als exorbitant schlecht beurteilten, selbst peinlich berührt. Während der Vorführung des Films konnten sie vor Kichern kaum an sich halten und mussten im Anschluss mit sehr viel Überzeugungsarbeit seitens Lisa dazu bewegt werden, den Weg zur Bühne zum Filmgespräch allein und ohne die Workshop-Leiter*innen anzutreten.

Berzam und Firaz kannten das Forum, auf dem ihr Film seine öffentliche Premiere feiern sollte, jedoch bereits. Gemeinsam mit Lisa und mir waren sie bei der letztjährigen Ausgabe des Filmfestivals gewesen, für das Lisa Freikarten über eine ihrer früheren Produktionen ergattern konnte. Wir saßen gut gelaunt zu viert in einer der hinteren Reihen und sahen uns die verschiedenen Kurzfilme an, um sie anschließend für die Vergabe eines Publikumspreises zu bewerten. Berzam und Firaz begannen in diesem Prozess der Bewertung das Gesehene mit ihrer eigenen Filmproduktion zu vergleichen und sich so auf interessante Weise neu mit ihrer eigenen Arbeit zu identifizieren. Durch dieses Erlebnis schienen Berzam und Firaz in der nächsten Auflage des Festivals, auf der ihr Film laufen würde, somit auch nicht das Risiko »unvorhergesehene[r] Aspekte der Selbstentblößung«⁸⁴ eingehen zu müssen. Durch den Besuch des Kinder- und Jugendfilmfestivals, das später auch als öffentliche Premiere des eigenen Filmes agieren sollte und auf dessen Zuschauer*innenschaft hin somit auch das filmische Endprodukt ein Stück weit angepasst wurde, begann bei Berzam und Firaz eine reflexive Auseinandersetzung mit Prozessen der Produktion und Rezeption audiovisueller Medien, die bei vielen der untersuchten Formate aufgrund der Auslagerung des Montage-Prozesses zu kurz kam. Durch die Bewertung anderer Filme als ge- oder misslungen gelang es ihnen, auch bei ihrem eigenen Film neue Aspekte zu entdecken, die ihnen besonders ge- oder missfielen. Durch Prozesse der Bewertung anderer Filme während des Filmfestivals konnten sie so immer wieder neue Bezugspunkte zu ihrer eigenen filmischen Arbeit herstellen: »Siehst du wie die das gemacht haben, Lisa?« flüsterte Berzam während der Projektion eines Filmes. »Wir haben auch überlegt ob wir so eine ähnliche Sequenz mit genau der gleichen Musik verwenden wollten, haben es aber dann doch nicht gemacht« teilte er ihr stolz mit.

83 Schell 2009, 9. Siehe hierzu Kapitel 9.3.

84 Süß, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018 [2010], 101.

Leo, Workshop-Leiter des Brachstieger Projektes im Sommer 2017, positionierte sich im Kontext zu Sichtbarkeit auf der Bühne ähnlich wie Lisa, hob jedoch den Aspekt der Wertschätzung, die die Jugendlichen durch ihre eigene Sichtbarkeit erfahren sollten, stärker hervor:

»Ich finde, dass das ein ganz wichtiger Moment für die Jugendlichen ist, [...] also auch nochmal ein besonderer Moment, der auch nen Lerneffekt hat nochmal, auf die Bühne zu gehen, sich da hin zu stellen, sich seinen Applaus abzuholen, vielleicht auch noch ne Frage gestellt zu kriegen, mag sie noch so banal sein [...]. Weil das ist schon auch für viele das erste Mal, dass die überhaupt mal im Mittelpunkt stehen, oder so gewürdigt werden, ne? Das erste Mal, dass sie stolz drauf sein können, was sie da gemacht haben.« (Leo, Absatz 92)

Der Grundton des Statements von Leo scheint durchaus Anerkennung und Wertschätzung zu beinhalten. Es wird jedoch erneut klar, dass ebensolche anerkennenden und wertschätzenden Haltungen heranwachsenden Fluchterfahrenen gegenüber immer erst ein in Vorausleistung-Gehen der Jugendlichen bezüglich einer gewissen Produktivität voraussetzte, die es sichtbar zu machen gilt. Der Ethnologe Stefan Dünnwald attestiert dieser impliziten Forderung eines in Vorausleistung-Gehens den Status des

»Einstieg[s] in einen vielfältig abgestuften und pädagogisch unterfütterten Eingliederungsprozess, der für mehr Rechte ein Mehr an Anpassung fordert und am Ende eine vollständige Anerkennung in Aussicht stellt.«⁸⁵

Dieser Duktus einer Pädagogik, die Fremdsein als Defizit begreift, dem es durch den unfreiwilligen Schritt ins Scheinwerferlicht der Bühne beizukommen gilt, deutet sich im Hinblick auf die selbstartikulierten Zielsetzungen der Ermächtigung, der Partizipation und der Teilhabe als problematisch an: Was es bedeutet, ermächtigt zu sein und zu partizipieren, wird allzu oft vordefiniert durch Akteur*innen, deren Ziel die Teilhabe der »fremden Anderen« ist. Vorgeprägte Verständnisse dessen, was es in einer von Visualität und Sichtbarkeit durchdrungenen Gesellschaft bedeutet, ermächtigt zu sein, taten sich auf: Nur wer sichtbar wird, wird wahrgenommen. Dabei sind es nicht die Ensembles der Akteur*innen mit Fluchterfahrung, die definieren dürfen, welche Räume und Arenen es sein sollen, in denen sie partizipieren und teilhaben dürfen. Es sind Medienpädagog*innen, Filmemacher*innen und Festival-Organisator*innen, zumeist einer weißen, akademisch gebildeten, urbanen Elite angehörend, die aus eigenen Bestrebungen und eurozentrischen Perspektiven heraus Partizipations- und Teilhaberäume aktiv abstecken.

85 Dünnwald 2006, 56.

Im Gespräch verwies Thilo im Kontext des »Lesebrille«-Projektes im Haus Rau-
faser darauf, dass für ihn als Projektkoordinator der Spagat zwischen den Initia-
tor*innen und den Durchführenden nicht mehr umsetzbar war, denn

»[...] ja, da gibt's ganz viele Befindlichkeiten. Und die kommen gar nicht von den
Filmemachern, sondern von den Einrichtungen [...] aber eigentlich ein ganz groß-
artiges Projekt. Ich glaub' es gab in Marienberg noch nie nen Film, wo so viele
unterschiedliche Filmgruppen an einem Werk gearbeitet haben [...].« (Thilo, Ab-
satz 34)

Thilo verwies vorsichtig und nach den passenden Worten suchend auf die einzel-
nen Positionen der involvierten Akteur*innen und Institutionen, derer es im Kon-
text der Sichtbarmachung vor allem im Bereich des Abspanns in Form von Erwäh-
nungen und Credits besonderes Augenmerk zu schenken galt. Ihm schien bewusst
zu sein, wie delikater die Frage nach der Anerkennung war, und wie sehr sie mit
banal erscheinenden Aspekten des Sichtbarens verbunden war, beispielshalber
in Form von Erwähnungen im Abspann des Filmes. Der Verweis darauf, dass es
den aktiv Involvierten und Filmemacher*innen weniger um die *eigene* Sichtbar-
keit als den im Prozess unsichtbaren Institutionen ging, weist auf ein gesteigertes
Interesse der *institutionellen* Sichtbarkeit als Initiator*innen, Geldgeber*innen, Ko-
ordinator*innen und Gastgeber*innen der Dreharbeiten hin. Aufgrund ihrer insti-
tutionalisierten Position im Feld kultureller Produktion sind sie nachhaltig daran
interessiert, bei Neuaushandlung der Durchmachtung dieses Feldes unter Mitein-
beziehung subalternen, fluchterfahrener Akteur*innen repräsentiert zu sein. Thilo
hob hier besonders die Problematik hervor, dass in diesem »eigentlich [...] ganz
großartigen Projekt« so viele Gruppen wie noch nie zusammengearbeitet hatten.
Institutionelle Interessen an Sichtbarkeit erscheinen hier ausgeprägter als die Prio-
rität Teilnehmenden, im Kontext des Projektes an Sichtbarkeit zu gewinnen.

Die Sichtbarkeit der fluchterfahrenen Jugendlichen selbst scheint hier deutlich
der Sichtbarkeit einzelner Institutionen, die sich in den Akt des Sichtbarmachens
involviert sehen wollen, untergeordnet. Im Gegensatz zu den Teilnehmenden me-
dialer Ermächtigungsformate liegt ihnen die eigene Sichtbarkeit stark am Herzen.
Auch im Gespräch mit Fatima, einer Teilnehmer*in des Projektes, die bei den Dreh-
arbeiten selbst nicht vor der Kamera sichtbar werden wollte, kommt zu Vorschein,
dass sie der Premiere und einer öffentlichen Sichtbarkeit geringe Bedeutung bei-
maß:

Gerhard: »Mmh ... warst du auch bei der Premiere von dem Film? ... Da gab's ja
diesen Termin, im Mai ...«

Fatima: »Ja, ich war nicht dabei [...] .«

Gerhard: »Achso, ah!«

Fatima: »Ja, ich hatte anderes zu tun, ja.«
(Fatima, Absatz 49-53)

Fatima hatte großen Wert daraufgelegt, den finalen Rohschnitt der Szene, bei deren Reinszenierung sie beteiligt war, direkt am Tag des Schnitts aus dem iPad auf ihr Smartphone weitergeleitet zu bekommen. Bei der Premiere des Filmes anwesend zu sein war ihr weniger wichtig. Das Publikum entsprach vielmehr der allgemeinen Zielklientel des Museums, als dass auch minorisierte oder migrantisierte Zielgruppen aktiv angesprochen worden wären. Dass Teilnehmende »auch mal ins Museum« gehen, wie es Thilo als Zielsetzung der »Lesebrille« artikuliert hatte, schien nicht stattzufinden. Das Museum schien auch keine Bemühungen in die Richtung unternommen zu haben selbst aktiv zumindest auf die Workshop-Teilnehmer*innen respektive deren Lehrerin zuzugehen, um deren Anwesenheit bei der Film Premiere sicherzustellen. Im Anschluss an die Projektion des zirka eineinhalb stündigen Filmes, der weder an- noch abmoderiert wurde, tauschten die Zuschauenden wohlwollende und anerkennende Oberflächlichkeiten aus und widmeten sich im Anschluss bei Fingerfood den anderen Programmpunkten des Jahresabschlussfestes. Eine Öffnung der Institution hin zu anderen gesellschaftlichen Gruppierungen war somit nicht erkennbar. Man blieb unter sich.

Anders verlief die Premierenfeier des Filmes, der im Adelshügeler Projekt »Filmend auf Reisen« entstanden war. Schon eine Stunde vor den Teilnehmern des Workshops waren Christine und Cedric mit den Vorbereitungen und dem Aufbau beschäftigt. Im Diskoraum des Jugendzentrums wurde alkoholfreier Schaumwein sowie Chips und Knabberereien vorbereitet und Sitzmöglichkeiten für die Teilnehmer bereitgestellt, die gemeinsam mit einigen Freund*innen kurz vor Premierenbeginn ankamen. Es war deutlich spürbar, dass alle Anwesenden guter Dinge waren und sich auf die Veranstaltung lange im Voraus gefreut hatten. Als Christine die Teilnehmenden vor der endgültigen Projektion des Filmes vor das Publikum bat, war der Stolz der Jugendlichen, ihren Freund*innen heute »ihr« filmisches Endprodukt präsentieren zu können, unverkennbar. Nachdem Christine Details zum Workshop und den Teilnehmenden vorgetragen und den Film anmoderiert hatte, drängten die Teilnehmenden zur schnellen Projektion und vertrösteten Fragen nach der Erfahrung des Filmemachens auf später. Ihnen war es wichtig, sich untereinander auszutauschen.

Im Anschluss richteten besonders Christine und Cedric Fragen an die Jugendlichen, die sie durchaus knapp beantworteten. Wiederholte Nachfragen wie »Erzähl mal, wie war das?« sollten die Jugendlichen zu erneuter Rekapitulation und Reflexion der erlebten Situationen sprachlicher Missverständnisse anregen. Mitarbeiter*innen des Jugendhauses rundeten die knappe Filmdiskussion mit anerken-

nenden Worten ab. Christine versprach zudem, in den kommenden Tagen DVDs für alle Teilnehmenden mit dem kompletten Film- und Fotomaterial inklusive Outtakes im Jugendhaus vorbeizubringen. Der offizielle Teil der Veranstaltung endete mit der Rückfrage, ob die Jugendlichen damit einverstanden seien, wenn der Film innerhalb der nächsten Tage online gestellt würde. Zudem erging von Seiten Christines die Bitte um Rückmeldung bei ihr, falls Namen im Film falsch geschrieben worden seien.

9.8 Premierenfeiern unter Druck: von sozialer Ästhetik und »Gefügen des Zuschauens«

Während die beiden, gerade beschriebenen Vorführungen finaler, in Workshop-Kontexten produzierter Filme Extrembeispiele der (Nicht-)Involvierung Durchführender und Teilnehmender darstellen, konnte ich hinsichtlich der Sichtbarkeit einzelner Akteur*innen-Ensembles auch weniger radikal auf sie ausgerichtete bzw. sie ausschließende Premierenfeiern besuchen: Besonders im Blitzwacher Workshop »Macht & Internet!« spielte Projektkoordinatorin Elisabeth die Karte ihres umfassenden Netzwerkes in der Filmbranche aus: Es war ihr so möglich, ein großes Kino in der Innenstadt für die Premierenfeier des Kurzfilmes zu gewinnen. Dass die Teilnehmenden aus den Bezirken am östlichen Stadtrand der Großstadt bis ins Zentrum verhältnismäßig lange Anreisezeiten hatten und aufgrund des Termins, der unter der Woche stattfand, einige von ihnen wegen des Schulbesuchs am nächsten Tag nicht zur Premiere erscheinen konnten, schien Elisabeth jedoch bewusst in Kauf genommen zu haben.

Obwohl ich das Kino bereits zirka eine halbe Stunde vor Veranstaltungsbeginn erreichte, traf ich bereits einige Teilnehmer*innen des Workshops an. Praktikantin Linda hatte über die seit der Projektwoche bestehende WhatsApp-Gruppe angekündigt, dass mit großem Andrang zu rechnen ist. Einige Jugendliche hatten daraufhin direkt ihre Teilnahme abgesagt. Eine andere Gruppe, die ich nun traf, hatte es sich nicht nehmen lassen, bereits eine Stunde vor Beginn der Premierenfeier am Veranstaltungsort einzutreffen. Ihre Stimmung war ausgelassen. Die Jugendlichen waren damit beschäftigt, Fotos von- und miteinander aufzunehmen. Auch ich wurde mehrfach zum Fotoshooting eingeladen und abgelichtet. Trotz eines Mathetestes am nächsten Tag hatten die Jugendlichen keine Mühen gescheut: Neben der frühen Ankunft und der langen Anreise vom Stadtrand hatten sich die Jungs und Mädels mit Jackett und Abendkleid in Schale geworfen. Man merkte ihnen an, wie sehr sie das Zusammentreffen genossen und wie stolz sie waren, aufgrund ihrer eigenen filmischen Arbeiten im Mittelpunkt zu stehen.

Der weitläufige Innenhof des Kinos bot Raum für die Bildung kleiner Grüppchen von Menschen, die zusammenstanden und sich unterhielten. Nachdem ich

einige der Teilnehmer*innen getroffen hatte und freudige Begrüßungen ausgetauscht worden waren, passierte ich zügig den offenen Innenhof, ging an dem kleinen Infostand von »Macht & Internet!« neben der Bar vorbei und registrierte mich im Foyer, wo ich weitere Mitarbeiter*innen und Teilnehmer*innen des Workshops traf. Als ich mich umsah, vermisste ich besonders Moritz. Er war als Leiter eben jener Gruppe im September beim Workshop zugegen gewesen, bei der ich teilnehmend beobachtet hatte. Gerne hätte ich ihm noch ein paar Fragen gestellt und mich mit ihm unterhalten, er sollte es jedoch nicht zur Premiere schaffen. Alina, eine weitere Gruppenleiterin, mit der ich mich im Rahmen des Workshops angefreundet hatte, schien vor allem mit ihrem Mann und ihrer Tochter beschäftigt. Neben den Teilnehmer*innen und Mitarbeiter*innen waren zudem auch wichtige Persönlichkeiten aus der Führungsriege der organisierenden Institutionen zur Film Premiere gekommen. Elisabeth unterhielt sich angeregt mit eben diesen anwesenden Funktionär*innen und fand daher nur Zeit für eine kompakte Begrüßung.

Im Foyer bekamen alle am Workshop Beteiligten ein oranges Armbändchen, das sie als Beitragende sichtbar machte und ihnen freien Eintritt zur Filmvorführung gewährte. Nachdem ich mich registriert, mein Bändchen erhalten und ein paar kurze Gespräche geführt hatte, traf ich Elisabeth auf der Treppe beim Hochgehen zum Kinosaal erneut. Cassandra, die Geschäftsführerin der Filminstitution, in deren Büroräumen ich bereits vor einem guten Jahr zum ersten Kennenlernen mein Forschungsinteresse bekundet hatte, begleitete sie. Es war Elisabeth anzusehen, dass sie sehr stolz war, uns allen die Premierenfeier in so einem eindrucksvollen und renommierten Kino zu ermöglichen, als sie ausführte, dass sie eigentlich an einem anderen Spielort interessiert gewesen sei, nun aber auch ganz glücklich mit dieser Lösung wäre. Es ginge ihr darum, dass die Jugendlichen auch durch den Veranstaltungsort Wertschätzung für ihr Tun erfahren. Unter anderem waren hierfür auch Details wie die orangen Armbändchen ausschlaggebend: Sie machten die Jugendlichen neben den Mitarbeiter*innen als gleichwertig Beitragende zum Projekt sichtbar.

Die Gesamtkomposition der einzelnen Faktoren – das noble Kino, das Veranstaltungsformat mit Sektempfang und rotem Teppich, der sonnige Spätherbstag, dessen Witterung dem der Projektwoche gleichkam, die Sichtbarkeit der Mitarbeitenden aufgrund ihrer Armbändchen, die sich herausgeputzt und beinahe eine Stunde Anreise mit öffentlichen Verkehrsmitteln hinter sich hatten – trug dazu bei, dass bei der Film Premiere eine ganz besondere Stimmung vorherrschte: Diese war zum einen von den Organisierenden intendiert, wie Elisabeths Ausführungen andeuteten. Zum anderen jedoch konstituierte sich eine gewisse Atmosphäre. Gernot Böhme liefert mit seinem Beitrag zu einer Ästhetik des Sozialen⁸⁶ ein

86 Vgl. Böhme 2014 [1995].

passendes Vokabular zur Beschreibung solcher Atmosphären. Wie die Medienwissenschaftlerin Julia Bee in ihrem Buch »Gefüge des Zuschauens« zudem darlegt, konstituieren sich Rezeptionsweisen medialer Inhalte in ebensolchen Kontexten wie dem gerade beschriebenen multisensorischen Kinoerlebnis durch »ein Zusammenwirken menschlicher und nichtmenschlicher Praktiken anhand von Mikroprozessen.«⁸⁷ Der Akt des Rezipierens ist somit nicht nur als einfaches Anschauen von Filmen zu denken. Ihm wohnt das Potenzial inne, durch die bewusste Auswahl und Involvierung von Aktanten wie Kino, Sekt, orangen Bändchen und rotem Teppich eine bestimmte Atmosphäre zu kreieren, die bei Rezipient*innen gewisse Stimmungen und sogar Haltungen den Filmformaten gegenüber erzeugen kann.

Bevor die Kurzfilme gezeigt wurden, betrat Elisabeth die Bühne und richtete einige Worte ans Publikum. Sie führte kurz ihre Wahrnehmungen der politischen Situation in Deutschland hinsichtlich FluchtMigration aus und nahm Bezug auf jüngst stattgefundene Großveranstaltung im Zusammenhang mit dem sogenannten Unteilbar-Bündnis.⁸⁸ Sie sprach von zwei separaten Parallelwelten, als sie von den gemeinsamen Prozessen des Filmemachens in den Workshops auf der einen und den Debatten im Kontext des aktuellen Tagesgeschehens auf der anderen Seite erzählte.⁸⁹ Nach der Filmvorführung trafen sich alle Beteiligten im Foyer des Kinos. Die Ensembles der Akteur*innen des Workshops blieben abgesehen von der gemeinsamen Bühnenpräsenz größtenteils unter sich: Elisabeth und ihre Mitarbeiter*innen fanden nur wenig Zeit für die Protagonist*innen und Teilnehmer*innen des Workshops. Sie befanden sich den größten Teil der Zeit in Gesprächen miteinander oder mit Mitarbeiter*innen von Stiftungen, Dachverbänden und

87 Bee 2018, 17.

88 #unteilbar rief am 13. Oktober 2018 zu einer Großdemonstration in Berlin auf, an der laut eigenen Angaben 250 000 Menschen teilnahmen. Das Bündnis versteht sich als Zusammenschluss von Initiativen, die sich für die Unterstützung von und gesamtgesellschaftliche Solidarität mit fluchterfahrenen Menschen in Deutschland stark machen. Siehe hierzu <https://www.unteilbar.org/uber-unteilbar/positionen/>, zuletzt aufgerufen am 6. November 2020.

89 Der Begriff der Parallelwelt stammt aus der Philosophie und ist insgesamt positiver konnotiert als der oftmals im Zusammenhang mit Migration verwendete Begriff der Parallelgesellschaft aus den Sozial- und Kulturwissenschaften. Die Möglichkeit einer anderen, besseren Welt, einer eskapistischen Utopie, stellt die scharfe Trennlinie der Parallelwelt zum Begriff der Parallelgesellschaft dar: Die Etablierung von Parallelgesellschaften, die bisweilen das Gewaltmonopol des Staates nicht mehr anerkennen, erscheint als dystopisch und beängstigend. Erklärbar ist dies durch die als gefährlich wahrgenommene Abschottung von der Mehrheitsgesellschaft. Auch die Befolgung eigener Regelwerke und zugrunde liegender ethisch-moralischer Wertvorstellungen spielt hierbei eine Rolle. Auch prekäre Bildungsrealitäten, derer die Teilnehmenden teilweise entstammen, werden Minderwertigkeit produzierende Konzeptualisierungen von Parallelgesellschaft assoziiert wird (Vgl. Wellgraf 2018). Elisabeth zeigt durch das Sprechen über Parallelwelten erneut auf, wie sehr ihr Handeln von politischen Idealen durchdrungen ist.

Filmakademien, die ebenfalls zur Präsentation der Filme erschienen waren. Das Premieren-Event schien für sie daher mehr die Funktion eines Netzwerk-Treffens mit Mitgliedern der »Branche« zu erfüllen. Die Reflexion der Dreharbeiten sowie der interkulturellen Begegnung im Workshop fand nur in kurzen Episoden statt.

Die Premiere des Kurzfilmes, der aus der Kollaboration zwischen der Blitzwacher Medienagentur SchauinsLand und der lokalen gGmbH KiP entstand, verfolgte eine ähnliche Strategie des selektiven Sichtbarmachens der jugendlichen Protagonist*innen während der Premierenfeier des Kurzfilms: Gegen 17 Uhr erreichten die ersten Gäste die »Kombüse«, eine Art Trendlocation in dem selben Loftgebäude, in dem SchauinsLand sein Quartier bezogen hat. Neben den Protagonist*innen des Filmes – den fluchterfahrenen »Pflegekindern« und ihren »Pflegeeltern« – kamen auch Stellvertreter*innen von KiP, die das Format neben SchauinsLand infrastrukturell mitorganisiert und vor allem finanziert hatten. Das hippe Café füllte sich langsam mit Menschen, die sich zumeist bereits zu kennen schienen und es sich auf den bereitstehenden Secondhand-Möbeln gemütlich machten, nachdem sie sich an der Auswahl an matehaltigen Limonaden und zuckerfreien Koffeingetränken bedient hatten.

Zumeist hatten Verwandte und Freund*innen der Gasteltern den Weg zur Premiere auf sich genommen. Wie sich nach Gesprächen mit den fluchterfahrenen Protagonist*innen herausstellte, die mir Leo kurz vorgestellt hatte, hatten sie es nicht für notwendig befunden bzw. die Möglichkeit erwogen, ihre Freund*innen aus Schule, Sportverein oder Sprachkurs zur heutigen Filmpremiere einzuladen.

9.9 Abläufe und Dramaturgien des Regierens von Sichtbarkeiten

»In der Tat ist es der Zirkel von Manipulation und rückwirkendem Bedürfnis, in dem die Einheit des Systems immer dichter zusammenschießt. Verschwiegen wird dabei, daß der Boden, auf dem die Technik Macht über die Gesellschaft gewinnt, die Macht der ökonomisch Stärksten über die Gesellschaft ist.«⁹⁰

Bereits in den ersten Minuten der oben ja schon angerissenen Zusammenkunft deutete sich die Formation zweier, voneinander getrennter Ensembles von Akteur*innen an, denen an unterschiedlichen Zielsetzungen im Kontext des Vorhabens »Filmemachen« gelegen ist: Auf der einen Seite konnte ich eine weiße, gebil-

90 Adorno & Horkheimer 2019 [1944], 129.

dete, einigermaßen wohlhabende Gruppe an Menschen ausmachen, die sich selbst in ihrem Habitus als wohlwollende Gönner*innen und Philanthrop*innen im Rahmen von Unterhaltungen über die großartige Intention des filmischen Vorhabens zu bestärken schien. Während der Premierenfeier des filmischen Endprodukts bedienten sich die Mitglieder dieses Ensembles, die im Laufe der Dramaturgie des Events mehr und mehr unsichtbar wurden, der Mithilfe eines zweiten Ensembles aus Akteur*innen, das ich auf der anderen Seite ausmachen konnte: die fluchterfahrenen Jugendlichen. Aufgrund ihrer visuell markierten und dadurch besonders hervorgehobenen Hilfsbedürftigkeit qualifizierten sie sich als Darsteller*innen einer performativen, inszenierten Aufführung von Inferiorität, Hilfsbedürftigkeit und Fremdheit, die die Premierenfeier letztlich darstellte. Durch gezielte Akte des Otherings⁹¹ fluchterfahrener Jugendlicher hoben die Durchführenden somit die Inferiorität der Teilnehmenden hervor. Wie auch im filmischen Endprodukt des Projektes ließen sie Resilienzpotenziale sowie Selbstbestimmung und bestehende Handlungsfähigkeiten der Jugendlichen außer Acht.

Das Programm begann mit drei kurzen Ansprachen der Organisator*innen und Geldgeber*innen des Workshop-Formates. Eine Dame, die den gemeinnützigen Verein vertrat, unter deren Federführung und Finanzierung das Format realisiert wurde, sprach am längsten: Sie hob vor allem den positiven Effekt des durch sie vertretenen Vereins und dessen Aktivitäten auf das Leben der jugendlichen Protagonist*innen hervor. Zudem bedankte sie sich bei Leo und Frieder für die Durchführung des Workshops und für das tolle Ergebnis in Form des entstandenen Kurzfilms. Leo ergriff nach ihr das Wort. Aus einem mir dazu antagonistisch erscheinenden Impetus heraus hob er den Beitrag der fluchterfahrenen Jugendlichen ins Zentrum seiner Ausführungen, dankte ihnen für ihr Mitwirken und beglückwünschte sie zu »ihrem« tollen Film. Nach diesem letzten Redebeitrag folgte ohne Kommentar der Protagonist*innen die Vorführung des Kurzfilms.

Ich war mir anhand dieser Beobachtungen ein wenig unsicher, wessen Film wir auf dieser Premierenfeier nun konkret feierten: War es der Film der Jugendlichen, die bei den Dreharbeiten involviert waren und deren Geschichten im Film erzählt werden sollten? Oder war es der Film der Organisation, die ihre integrativen Bestrebungen und sich selbst feiern wollte? Die bisherigen Redebeiträge, die Atmosphäre der Veranstaltung in dem hippen Café, das anwesende Publikum und die eher passive Rolle der Hauptdarsteller*innen erweckten in mir den Eindruck, als würde es sich hier um eine performative Selbstversicherung der eigenen Bemühungen und Aktivitäten der Organisator*innen und Koordinator*innen handeln. Die reflexiv-dekonstruierende Involvierung der Jugendlichen in mediale Produktions- und Rezeptionskontexte von Darstellungen eines fluchtmigrantischen Alltags in Deutschland schien bisher nicht im Vordergrund zu stehen. Die

91 Vgl. Gaupp 2015.

Rolle der jugendlichen Mitwirkenden, die auch nicht vollzählig zur Premiere anwesend waren, erschien mir widersprüchlich: Ihre Anwesenheit war zwar erwünscht, vor der Präsentation des Filmes kamen sie jedoch nicht zu Wort. Sie wurden nicht sicht- oder hörbar. In Leos anerkennenden Ausführungen fanden sie zumindest Erwähnung.

Nachdem der Applaus zum Ende der Filmvorführung langsam abgeebbt war, betrat Inka, eine der begleitenden Pädagoginnen des Formats, die Bühne. Sie bat nun endlich auch die Darsteller*innen zu sich. Mir fiel auf, dass nur die fluchterfahrenen Protagonist*innen und Mitwirkenden im Bereich Licht, Kamera und Ton auf der Bühne standen. Ihre Gasteltern wurden nicht auf die Bühne gebeten, steuerten jedoch aus dem Publikumsbereich ergänzende Wortmeldungen bei. Ihre Sichtbarkeit in diesem Kontext kam mir inszeniert und asymmetrisch vor. Freundlich beantworteten die Jugendlichen wohlwollende Fragen aus dem Publikum zum Leben in Deutschland, dem Produktionsprozess des Filmes, ihrer Wahrnehmung der deutschen Kultur und dem Stellenwert des Familienlebens in ihrer Heimat. Eine kurze Diskussion mit Rückfragen aus dem Publikum kam im Anschluss an die Einladung der fluchterfahrenen Protagonist*innen zustande. Einige Interessierte nutzten die Gelegenheit und erkundigten sich nach weiteren Einzelheiten zum gemeinsamen Leben mit den Pflegefamilien und nach dem persönlichen Nutzen der filmischen Arbeit für die Jugendlichen. Der Grundtonus war geprägt von anerkennenden und dankenden Worten seitens der Jugendlichen. Einige der Pflegeeltern machten einen sehr gerührten Eindruck, es flossen Tränen. Nach dem Filmgespräch, das zirka zehn Minuten gedauert hatte, bekamen die Jugendlichen noch auf der Bühne von Leo ein Teilnahmezertifikat ausgehändigt, auf dem ein kurzer Text die von ihnen ausgeführten Aufgaben und den Titel des besagten Filmes würdigte. Nach insgesamt einer Stunde endete die Veranstaltung.

Die Präsenz der Jugendlichen auf der Bühne markierte im Gesamtkontext der Veranstaltung einen dramaturgischen Höhepunkt. Sie kulminierte in der Sichtbarkeit der fremden Anderen im Rahmen der milieuspezifischen Umgebung der »Kombüse«. Die Sichtbarkeit der Jugendlichen und ihre inszenierte Hörbarkeit erschien mir jedoch eher als Anerkennung gegenüber der Organisation, die Geld und Ressourcen für das Projekt bereitgestellt hatte. Die Fragen an sie waren vorhersehbar, ihre Antworten wie abgelesen oder zuvor eingeübt. Es fand somit eine deutlich überhöhte Sichtbarkeit der Jugendlichen und ihrer Aktivitäten im Verhältnis zum Rest der involvierten Akteur*innen statt. Darauf deuteten die wohlwollenden Bestrebungen hin, bestehende Asymmetrien in der Darstellung und Sichtbarkeit fluchterfahrener Jugendlicher auszugleichen. Diese Bemühungen blieben jedoch in der binären Logik des »Wir und die Anderen« verhaftet, anstatt sie zu durchbrechen. Die Anerkennung der Jugendlichen als Personen mit Potenzialen und Stärken ohne die aufoktroierte Kategorisierung als hilfsbedürftige Flüchtlinge fehlte also auch in der öffentlichen Präsentation des filmischen Endproduktes. Dies deutete

sich unter anderem anhand der Tatsache an, dass die jugendlichen Workshopteilnehmer*innen nach Ende des offiziellen Teils vielmehr mit dem Abbau der Stuhlreihen beschäftigt waren, anstatt sich unter die Gäste zu mischen und mit ihnen ungezwungen zu plauschen. »Nein, Du musst uns nicht helfen, wirklich nicht! Du bist von so weit her angereist, jetzt genieß erstmal die Veranstaltung!« entgegnete mir Omar, als ich ihm beim Stapeln der Stühle helfen wollte.

Aufgrund seiner eigenen privilegierten Position und Stellung in der deutschen Gesellschaft war das Ensemble des anwesenden weißen Bildungsbürgertums somit auf die Unterstützung der als filmisch inferior konstruierten und hierdurch als hilfsbedürftig deklarierten, fluchterfahrenen Jugendlichen angewiesen, um seinen eigenen eurozentrischen Philanthropismus zu legitimieren. Neben dem Prozess des gemeinsamen Filmemachens betonte Leo im Gespräch auch die Ebene der Präsentation und Rezeption des finalen Produktes. Ermächtigung verstand er in diesem Kontext vor allem so, dass Aufmerksamkeit für, Interesse an und die Würdigung von fluchtmigrantischen Ausdrucksformen in Form eines Films entstanden war. Auf meine Rückfrage, ob und inwiefern die Jugendlichen im Hinblick auf die eigentliche Artikulation ihrer Positionen Ermächtigung erfahren hätten, wich Leo jedoch aus. Stattdessen begann er von Freiräumen zu sprechen, die geschaffen werden müssten. Die gemeinsame Erarbeitung von Rückeroberungsstrategien in Bezug auf Themen, zu denen sich Erwachsene äußerten, die betroffenen Jugendlichen aber nicht, schien Leo am Herzen zu liegen. Ob und inwiefern die jugendlichen Protagonist*innen diese Themen jedoch für sich zurückgewinnen wollten und inwiefern sie diese Prozesse der Rückgewinnung als ermächtigend empfanden, bleibt unklar. Dies sind weiterführende Fragen, die auf der Premierenfeier des Kurzfilmformats in Zusammenhang mit dem lokalen, gemeinnützigen Verein jedoch nicht final geklärt werden konnten. Sie kamen mir erst auf dem Heimweg im ICE nach Bayern bei der Niederschrift meiner Gedanken in den Sinn.

Premierenfeiern und Filmvorführungen in ko*laborativen Arbeitszusammenhängen zwischen fluchterfahrenen Jugendlichen und Medienschaffenden verschiedenster Couleur stellen also nicht per se Freiräume für spielerischen Umgang mit der eigenen (Un-)Sichtbarkeit dar. Vielmehr sind sie in zweierlei Hinsicht ein hierarchisch-durchmachtetes Feld mit deutlichen Absichten: Einerseits stellen sie klar strukturierte Arenen performativer Darstellung der im Workshop und bei Dreharbeiten erbrachten repräsentativ-integrativen Eigenleistung der Akteur*innen dar. Andererseits eröffnen sie Räume, die Jugendlichen anhand des filmischen Endprodukts und dessen Wahrnehmung durch möglichst heterogene Publika die Möglichkeit bieten, Alltag, Mediennutzung, Sprachkenntnisse oder erlebte Diskriminierung zu benennen und zu reflektieren. Ebenso wie die Arbeitsschritte während der Dreharbeiten wurden die Filmvorführungen von den Verantwortlichen und Durchführenden moderiert, strukturiert und somit formatiert. Alle Vorgänge des Sichtbarmachens der entstandenen audiovisuellen Formate – sei es die öffentliche

Vorführung der Filme, deren Einreichung bei Jugendfilmfestivals sowie der Upload auf Videoplattformen wie YouTube oder Vimeo – oblagen den Organisator*innen und Koordinator*innen der jeweiligen Workshops und Projekte.

Im Adelshügeler Projekt »Filmend auf Reisen« stand die Reflexion gemeinsamer Schaffensprozesse im Rahmen einer Premierenfeier im Mittelpunkt. Hierzu hatten die mitwirkenden Jugendlichen eigens Freundinnen und Freunde eingeladen. Bei anderen Projekten hingegen stellten öffentliche Vorführungen oftmals eher Räume der performativen Selbstbestätigung durchführender und formatierender Akteur*innen dar. Die Akteur*innen sind hierfür auf die bestehenden Differenzkategorien des Fremden und des Eigenen angewiesen, um den Effekt ihres Wirkens im Hinblick auf die selbst artikulierten Zielsetzungen des interkulturellen Begegnens, des Integrierens und des Sicht- oder Hörbarmachens aufzeigen zu können. Die Verfestigung konstruierter, »einander diametral gegenüberstehende[r] Positionen«,⁹² die sich in der Diskursivierung von Differenzkategorien aus dem machtvollen Eigenen und dem passiven, hilfsbedürftigen Fremden niederschlagen, ist als Folgeerscheinung solch performativ-darstellerischer Selbstaffirmationen anzusehen. Zu kurz kommt sowohl im Film als auch in der Premiere der Ko*laboration von SchauinsLand und KiP die Dekonstruktion ebendieser Kategorien hin zu hybriden Räumen oder *Third Spaces*,⁹³ in denen spielerischer Umgang mit identifikativen Mehrfachzugehörigkeiten oder »Bindestrich-Identitäten«⁹⁴ möglich werden. Denn wie Vorarbeiten aus den empirischen Kulturwissenschaften gezeigt haben, sind »Einfachzugehörigkeiten« vielmehr Produkt stark reduzierender und vereinfachender Vorstellungen spätmoderner Subjektidentitäten:

»Wer fühlt sich denn *nicht* mehreren identitären Einheiten zugehörig? Selbst wenn man solche wie Schicht, Geschlecht, Familie und politische Gesinnung außer Acht lässt und nur ethnische, nationale oder lokale Identitäten in den Blick nimmt, kann man sich auch als Bayrisch-Westfale, Berliner Schwäbin oder Baden-Württemberger als hybrides Wesen empfinden [Hervorh. i. O.].«⁹⁵

Ebendiese Zwischenräume erscheinen als bedeutsame Räume des Miteinanders. Sie ermöglichen Begegnungen auf Augenhöhe zwischen den Hiesigen und den Fremden. Auch Stefan Hirschauer macht sich für die Untersuchung ebendieser Zwischenräume stark. Er argumentiert, dass die Ursache real existierender Differenzkategorisierungen in tiefliegenden Gesteinsschichten des eigenen Handelns und Bewusstseins zu verorten sei:

92 Heinemann & Khakpour 2019, 3.

93 Vgl. Bhabha 1994.

94 Vgl. Scheer 2014.

95 Scheer 2014, 8f.

»Kulturelle Differenzen sind nicht nur Diskurseffekte, kognitive Schemata [...] oder theoretische Essentialisierungen, wie in den Kulturwissenschaften [...] oft unterstellt wird, es sind vor allem *praktisch vollzogene*, körperlich und situativ materialisierte sowie institutionell geronnene ›Real-Essentialisierungen‹, und diese sozial konstruierte *Eigentlichkeit* von Differenzen gilt es zu untersuchen [Hervorh. i. O.].«⁹⁶

Nicht nur durch das dramaturgische Arrangement des filmischen Rohmaterials basierend auf ihrem Expert*innenwissen,⁹⁷ sondern auch über die gezielte Planung und Formatierung der öffentlichen Vorführung der entstandenen Filme sowie das bewusste Auf-die-Bühne-Bitten fluchterfahrener Akteur*innen beeinflussten die Workshop-Mitarbeiter*innen gezielt die öffentliche Wahrnehmung des Projektes. Zum anderen arrangierten sie sehr selektive Situationen der (Un-)Sichtbarkeit auf der Hinterbühne, um die Darstellung der eigenen Arbeit auf der Vorderbühne zu optimieren und zu idealisieren:⁹⁸ Obwohl die Jugendlichen bisweilen aus zentralen Prozessen des Filmschnitts und der Montage aus zeitökonomischen Gründen ausgeschlossen worden waren, wurden sie bei der Premiere dennoch als Filmschaffende gefeiert und zu »ihren« Filme beglückwünscht.

9.10 Sichtbarkeit als »große Verantwortung«

Als Konsequenz zu behaupten, dass fluchterfahrene Jugendliche ausschließlich als Darstellende in einer performativen Selbstbestätigung philanthropischer Akteur*innen eines Alltagshumanitarismus sichtbar werden dürfen und können, wäre jedoch falsch. Anhand der Begegnung mit Kadir, einem seit 2017 für das Filmfestival »Filmflucht« aktiven jungen Mann aus Mörven, wird nachfolgend klar werden, dass unter gewissen Bedingungen durchaus bestimmte Freiräume entstehen können: Die Projektteilnehmer*innen können diese aktiv für sich nutzen, um selbstbestimmt sicht- und hörbar zu werden.

Ich lernte Kadir persönlich im Rahmen eines Workshops an einer Universität zum Thema »migrantische Sichtbarkeiten« kennen, an dem ich im Zusammenhang mit meiner Dissertationsforschung im Frühjahr 2019 ebenfalls teilgenommen hatte. Gemeinsam mit Andrej, einem Kurator des Filmfestivals »Filmflucht« der ersten

96 Hirschauer 2014, 188.

97 Siehe hierzu Kapitel 7.6.

98 »Der Einzelne wird sich also bei seiner Selbstdarstellung vor anderen darum bemühen, die offiziell anerkannten Werte der Gesellschaft zu verkörpern und zu belegen, und zwar in stärkerem Maße als in seinem sonstigen Verhalten« (Goffman 1983 [1959], 35).

Stunde, und Tedrick, einem Dokumentarfilmemacher, präsentierte Kadir die Arbeit des Festivals sowie die gerade erwähnte filmische Langzeitdokumentation des Projekts, die gleichzeitig als Abschlussarbeit Tedricks an einer lokalen Filmhochschule fungierte. Bereits seit 2017 hatte Kadir Aufgaben als Moderator und Beschaffer von Filmrechten zur öffentlichen Vorführung selbständig übernommen. Mehrfach präsentierte er während aller Festival-Editionen seit 2017 verschiedene Filmvorführungen und moderierte die anschließende Diskussion der gezeigten Filme. Kadir hatte also bereits hinreichend Erfahrung damit sammeln können, wie es sich anfühlte, auf einer Bühne sichtbar zu sein vor einem zumeist deutschen Publikum.

Ich hatte bereits zuvor im Gespräch mit Thilo, dem medienpädagogischen Leiter des Projektes, von Kadir und seinen Aufgaben gehört. Thilo äußerte sich im Zusammenhang mit dem Prozess des Ablassens von »seinem« Projekt darüber, was für Konsequenzen es für ihn als Projektleitung hatte, bestimmte Aufgabenbereiche abzugeben:

»Es ist jetzt ein etwas nerdigeres Festival geworden. Also die Kuratoren kennen sich wirklich aus, die organisieren auch ihre eigenen Filmscreening in Hamburg, in sonstwo, und machen das dann einfach. Ich geb' teilweise einfach Anfragen weiter, an irgendjemand der Kuratoren, wo ich mir denk, »so Pro Asyl fragt für die Tagung in Leipzig an, ob wir irgendwas da machen können.« Dann geb ich das halt an Andrej und Kadir weiter und die regeln das selber mit den Personen, holen sich selber den Film, holen sich selber Filmrechte, gehen da hin, stellen sich vor. Damit bekomme ich's halt auch nicht mehr mit: Ist mir fast schon peinlich, wenn ich halt gefragt werde von meinen Kuratoren: »Hast du das eigentlich auf die Website gestellt?« → »Was hab' ich auf die Website gestellt?« → »Ja, dass wir das da und da machen!« → »Achso, echt? Entschuldigung, ja! Hab' ich nicht.« (Thilo, Absatz 53)

Mit der Übernahme von Aufgaben durch Kadir ging für Thilo ein gewisser Verlust des Überblicks und der Kontrolle über das Projektformat einher. Bewusst ließ es Thilo jedoch hiermit zu, dass sich freiere Aufgabenverteilungen im Rahmen einer Selbstverwaltung etablieren konnten. Durch seinen eigenen, schrittweisen Rückzug aus dem Projekt machte es Thilo möglich, dass sich gesamtgesellschaftliche Machtasymmetrien und Hierarchien in der Struktur von »Filmflucht« nicht widerspiegelten. Durch das intendierte Gehenlassen der Kontrolle von Entscheidungsprozessen durch die Projektkoordination entstanden offenere Gestaltungs- und Partizipationsräume für die fluchterfahrenen Projektteilnehmer*innen, als dies in anderen Projektformaten beobachtbar gewesen war:

» [...] und ich mein das ist ja jetzt auch schon so, dass ich sozusagen möglichst viel übergebe, aber da wär's ja dann wirklich so, dass ich sag: »Ich bin raus! Macht! So,

und holt mich, wenn ihr mich braucht.« Und ich bin sozusagen ein Stück weit der Auftraggeber, und sage, »ich hätte gerne im [Monat] ein Festival, und wenn ihr das nicht schafft, dann sagt mir bitte, dass ihr das nicht schafft, dann kümmer« ich mich wieder drum. Aber ansonsten: macht ihr das.« Und das würde mich total glücklich machen, in einem total guten Festival zu sitzen [...].« (Thilo, Absatz 61)

Interessanterweise sprach Thilo von sich selbst in diesem Kontext als Auftraggeber. Er wollte fluchterfahrenen Menschen den Auftrag erteilen, ein Festival zu organisieren, das er gut finden wollte. Im Gegensatz zu den anderen, als Auftraggeber*innen identifizierten Instanzen weiter oben erwähnte Thilo jedoch keinen Anspruch der Weiternutzung eines Ergebnisses des von ihm zu erteilenden Auftrages. Ob Thilo jedoch mehr oder weniger klar vor der Erteilung eines Arbeitsauftrages definieren würde, wie ein »gutes Festival« aussehen sollte, trat aus dem Gesagten nicht hervor. Das Vertrauen, das alteingesessene Mitglieder wie Kadir und Andrej basierend auf jahrelanger Zusammenarbeit genossen, erschien hier zentral. Auf Abruf standen sie den eigentlichen Festival-Organisator*innen und Kurator*innen zur Verfügung, sahen sie sich aber generell nicht in der Position, grundsätzliche Rahmungen und Vorgaben – und somit auch Formatierungen – vorzunehmen und zu etablieren.

In der Zeit, die ich mit Thilo verbrachte, nahm ich ihn zunehmend als beinahe antiautoritär wahr. Mit einem verschmitzten Lächeln begegnete er den Teilnehmer*innen der von ihm betreuten Formate, als wären es langjährige Kumpels, mit denen er eine alte Liebhaberei betrieb. Sein echtes Interesse am Leben der Jugendlichen faszinierte mich. Die Erstellung von Film-Synopsen des Festivalprogramms ließ er kurzerhand ruhen, als ihm Ibrahim, einer der Kuratoren, YouTube-Videos bei der Ausübung seines Hobbys zeigte, beim Breakdance: Anstatt nach dem ersten Video wieder zurück zur Abfassung einer inhaltlichen Zusammenfassung des gerade noch besprochenen Langfilms zu kommen, forderte Thilo fasziniert weitere Videos und schien die eigentliche Aufgabe komplett zu vergessen, in die er mit Ibrahim gerade vertieft gewesen war. Anstatt auf die Zeit zu verweisen, die gerade scheinbar ungenutzt verstrich, verlagerte Thilo seine komplette Aufmerksamkeit und sein Interesse auf Ibrahims Breakdance-Künste. Erst als er ausgiebig gestaunt und seine Bewunderung ausgedrückt hatte, war Ibrahim es, der Thilos Aufmerksamkeit zurück auf die Abfassung der Inhaltswiedergabe zur Vorbereitung der Anmoderation lenkte.

Diese Dynamik einer Kontrollverlagerung war unter anderem einer langfristigen Finanzierung des Projektes zu verdanken. Diese Situation offerierte den Beteiligten die Möglichkeit, im Rahmen des dynamisch anwachsenden und immer populärer werdenden Projektes Aufgaben selbstbestimmt und langfristig zu verteilen. Ebendiese Verteilung wurde bei regelmäßig stattfindenden Planungs- und Koordinationstreffen diskutiert und bei Bedarf neu ausgerichtet. Wie sich im Rah-

men meiner Teilnahme an diesen regelmäßig stattfindenden Treffen herausstellte, fand hier viel mehr statt als nur die Koordination von Aufgaben und die Planung des Festivals: Bereits bei der Ankunft der Teilnehmenden herrschte herzliche Stimmung und tiefe Wiedersehensfreude bei allen Zusammenkünften, bei denen ich anwesend sein konnte. Im weiteren Verlauf kamen und gingen immer wieder Personen, ohne dass dies irgendwelche konsternierten Reaktionen von Thilo oder seinem Kollegen Lorenz zur Folge gehabt hätte. Freundlich begrüßten und verabschiedeten sich alle voneinander, nahmen sich Zeit zum Händeschütteln und Umarmen. Im Vergleich zu den zuvor untersuchten Projekten, die oftmals sehr strikten Zeitgerüsten unterlagen, empfand ich diesen offenen Rahmen als bemerkenswert.

Zeit und der Umgang mit ihr ist stets auch abhängig von kulturellen Determinanten. Dies beschreibt auch der Anthropologe Johannes Fabian seinem Buch »Time and the Other. How Anthropology Makes Its Object«. Konkret impliziert Fabian positivistische Modelle eines als europäisch-modern deklarierbaren Wissenschaftsbildes kritisierend, dass sämtliche ethnografische Beschreibungen durch die Generalisierung *unserer* Zeit in der Beschreibung von *ihnen* Prozesse eines hegemonialen Otherings anstoßen würden.⁹⁹ Der Psychologe Robert Levine setzte sich in seinem Buch »Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen« umfassend mit der eigenen Erfahrung des Sich-Anpassens an alternative Umgänge mit Uhrzeiten, Pünktlichkeit, gleichzeitigen Verabredungen und kulturellen Codes hinsichtlich ihrer Verbindlichkeit auseinander. In einem einführenden Kapitel stellt Levine das Konzept der sozialen Zeit vor, welche er als »untrennbar mit kulturellen Werten verknüpft«¹⁰⁰ versteht. Diese Werte seien oftmals tief internalisiert. Sie sind so mitverantwortlich zu zeichnen für die Verselbständigung von Konfliktverläufen und misslungener Begegnung zwischen uns und den anderen verantwortlich zu zeichnen:

»Kulturelle Überzeugungen sind wie die Luft, die wir atmen, sie sind derart selbstverständlich, daß sie kaum je diskutiert oder überhaupt artikuliert werden. Aber häufig kommt es zu einer heftigen Reaktion, wenn diese ungeschriebenen Gesetze übertreten werden.«¹⁰¹

Durch einen offeneren Umgang mit alternativen Verständnissen von Zeitlichkeit und ihren Verläufen offenbart sich Projekten für Menschen mit Fluchterfahrung die Option, sich nach den Bedürfnissen der Teilnehmenden zu richten. Im Fall von »Filmflucht« resultierte diese Öffnung der Zeitverständnisse, in denen etwa Thilo und Lorenz sozialisiert worden und mit denen sie in ihrem Alltag allzu oft

99 Fabian 1983, 71ff.

100 Levine 1998, 20.

101 Levine 1998, 20.

konfrontiert waren, in einer inklusiven Atmosphäre der Barrierefreiheit: Nicht die Zeitverständnisse der Projektverantwortlichen, die sie – wie gezeigt – oftmals auf die Teilnehmenden gespiegelt hatten, wurden als Standard etabliert. Ob Leute sich aktiv und kreativ einbrachten oder abwesend ins Handy starrten, herumblödelten oder Musik hörten, war nicht Angelegenheit von Lorenz und Thilo.

Es verwunderte mich daher auch nicht, dass mir Kadir im Gespräch offenbarte, dass »Filmflucht« für ihn mehr als nur ein ehrenamtliches Engagement für die Präsentation von Filmen aus den Herkunftsländern der Kurator*innen war. Nach seiner Ankunft in Deutschland stellte das Filmfestival für ihn einen Raum dar, in dem er Freundschaften zu Menschen mit und ohne Fluchterfahrung etablieren konnte. Deutsch zu lernen und auch für sich selbst nachhaltige, berufliche Perspektiven zu etablieren war ihm bei »Filmflucht« ebenfalls möglich:

Kadir: »Also ich hab' damals wie gesagt kein Deutsch gesprochen, dann habe ich gemerkt, dass ich mit den Leuten irgendwie schon schnell Deutsch lerne. Dann habe ich sechs Monate später eine Sprachprüfung abgelegt, B1 war das glaube ich, ich habe sie bestanden und dann habe ich mir irgendwie so langsam überlegt was ich jetzt machen will, eine Ausbildung, oder das Abitur nachholen. Und dann habe ich das erste mal überlegt eine Ausbildung im Medienbereich zu machen, deswegen habe ich ein Praktikum bei Thilo gemacht. Das war aber auch ein kurzes Praktikum ich glaub vier Wochen oder so.«

Gerhard: »Mhm, so ein Schnupper-Praktikum oder so, zum Orientieren?«

Kadir: »Genau, und dann haben sie mir halt gesagt, dass sie einen Ausbildungsplatz nur für [...] haben. Dann habe ich mir gedacht ›ja, hört sich gut an!‹ Ich weiß nicht, das Thema [...] war für mich eigentlich auch nicht so, ich hatte mir noch nie so Gedanken drüber gemacht, so in dem Bereich eine Ausbildung zu machen. Aber ich hab's gemacht, weil ich dort die Leute im Medienzentrum schon kannte, und gerne dort auch arbeiten wollte. Ja, und dann hab' ich mich auf die Ausbildungsstelle beworben. Also ich hab' meinen Chef genauso kennengelernt, also durch Thilo. Und ja, ich glaub' so drei Monate später bin ich zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen worden. Da konnte ich dann noch ein bisschen besser deutsch, ja und ich wurde dann genommen.«

Gerhard: »Also war quasi das Umfeld, das du da im Medienzentrum hattest eher das ausschlaggebende, als jetzt das Berufsfeld?«

Kadir: »Ja, ja, auf jeden Fall! Also ich glaub' so von alleine wäre ich nie darauf gekommen, eine Ausbildung in dem Bereich zu machen.«

(Kadir, Absatz 19-23)

Beruhend auf seinem ehrenamtlichen Engagement bei »Filmflucht« hatte Kadir die Chance bekommen, eine Ausbildung im Medienzentrum zu beginnen. Seine (nicht ganz freiwillige) Wahl fiel auf ein Berufsfeld, das er für sich als solches zuvor nicht in Erwägung gezogen hätte. Niemals wäre ihm in den Sinn gekommen, als Veranstaltungskaufmann zu arbeiten. Kadir verriet mir nicht ohne Stolz, dass er nach fünf Auszubildenden nun der erste sei, dem das Medienzentrum eine Übernahme mit Anstellung angeboten hätte.

Basierend auf all diesen positiv wahrgenommenen Einflüssen auf sein Leben und seiner persönlichen Erfolgsgeschichte des Ankommens in Deutschland – freundschaftliche Kontakte durch die ehrenamtliche Tätigkeit, Gelegenheit zum praktischen Deutschlernen und eine Ausbildungsstelle mit Übernahmeperspektive – verspürte Kadir die Verpflichtung, etwas für das Projekt zu tun und für all das, was ihm durch sein Engagement zuteilgeworden war, zurückzugeben:

»Weil, also, ich mein, das war zwar alles ein Zufall, aber ich weiß nicht wie mein Leben jetzt aussehen würde, wenn ich nicht bei »Filmflucht« mitgemacht hätte, weißt du? Wahrscheinlich ganz anders: Ich hätte die Ausbildung zum Veranstaltungskaufmann nicht gemacht. Ich hätte nie auf der Bühne vor Publikum gesprochen. Weißt du, es sind halt so viele Sachen, die mir durch das Projekt passiert sind, wofür ich unendlich dankbar bin, und deswegen ist es mir schon irgendwie so wichtig, dass das Projekt so weiterläuft, und auch bekannter wird.« (Kadir, Absatz 79)

Persönliches Engagement für das Weiterbestehen des Projektes sowie selbst sichtbar zu werden mit seiner Geschichte in Deutschland, die eng mit »Filmflucht« und seinen Mitarbeiter*innen verflochten ist, beschrieb Kadir als Aufgabe, der er gerne nachkam. Sichtbarkeit ist für Kadir somit ein Aspekt seines Engagements für »Filmflucht«. Dem Projekt sein Gesicht zu leihen, nahm Kadir als Beitrag wahr, den zu leisten er »Filmflucht« als Gegenleistung für Berührungspunkte mit einer zuvor als so fremdartig wahrgenommenen, deutschen Gesellschaft quasi schuldig sei. Er hob im Gespräch jedoch ebenfalls hervor, dass er die Prozesse des Sichtbarwerdens vor Publikum auch als große Verantwortung wahrnehme:

»[...] also ich seh's auch so als ne große Verantwortung auch. Also mir ist es schon wichtig, dass das, was auf der Bühne gesagt wird, auch so rüberkommt wie wir uns das gedacht haben oder wie wir das meinen als Team und wie wir uns rüberbringen wollen. Mir geht's damit schon sehr gut. Manchmal habe ich schon so Schwierigkeiten, vor allem so bei ernsten Filmen, also wenn ich jetzt moderiere, und einen Film vorstelle und es so um ein sehr ernstes Thema geht, das so komplex ist, dass man trotzdem es schafft, eine Diskussion mit dem Publikum irgendwie zu starten und das bis zum Ende zu bringen, weil manchmal ist das emotional auch nicht so einfach, das zu Ende zu bringen.« (Kadir, Absatz 91)

Kadir artikuliert als Anspruch, das Projekt unter Absprache mit dem gesamten Team auf eine Art und Weise »rüberbringen« zu wollen, die nicht nur er als sichtbarer Akteur vertreten kann, sondern auch der Rest des Teams aus Kurator*innen und Moderator*innen. Er hob zudem die Schwierigkeit des Moderierens von Diskussionen zu ernstern Filmen und Themen hervor, die von ihm Professionalität, Contenance und emotionale Stabilität verlangte. Sichtbar zu sein wird hier von Kadir als Anstrengung, als Leistung beschrieben. Kadir hat sich selbst dafür entschieden, Moderationen und die Repräsentation von »Filmflucht« nach außen hin sowohl durch seine Person als auch auf sozialen Medien, beispielshalber durch die Administration des Instagram-Accounts von »Filmflucht«, zu übernehmen. Im Rahmen dieser Sichtbarkeiten hatte Kadir jedoch auch mit Anfeindungen auf mehreren Ebenen zu kämpfen, wie er mir im Gespräch berichtete:

»Hm, ja, bestimmt, also, ich meine, das heftigste war irgendwie in [...] [früherer Wohnort von Kadir] mit diesem Typen, aber ansonsten: schon so Kommentare, oder so Nachrichten, aber ja, von Rassisten halt. Aber ich fänds halt deswegen wichtig, noch sichtbar zu bleiben und sich nicht einschüchtern zu lassen. Und das war auch genauso bei dem Typen in [...] [früherer Wohnort von Kadir]: Damals hat mir auch die Polizei gesagt ich soll die Veranstaltung absagen, weil er es nicht zulassen würde. Und da habe ich auch schon der Polizei gesagt: Ich würde mich von dem Typen jetzt nicht einschüchtern lassen, weil auch wenn ich jetzt die Veranstaltung absage und wir das Problem lösen würden, dann würde er einen anderen bedrohen. Und das würde ich jetzt nicht zulassen.« (Kadir, Absatz 133)

Kadir hatte sich vor seinem Zuzug nach Mörven, wo »Filmflucht« jährlich stattfindet, dazu entschlossen, das Festival im Rahmen einer einmaligen Veranstaltung in einen Landkreis quasi zu exportieren, der nördlich von Mörven lag und in dem er zuvor gewohnt hatte. Während der Vorbereitungen sah sich Kadir jedoch mit Anfeindungen von Akteur*innen der lokalen rechten Szene konfrontiert. Ihm gegenüber wurden Drohungen ausgesprochen, die ihn sogar dazu bewegten, sich an die lokale Polizei zu wenden. Obwohl die Beamt*innen ihm dazu rieten, sein Event abzusagen, entschied sich Kadir trotz der Drohungen und Einschüchterungsversuche dafür, die Veranstaltung stattfinden zu lassen.

Die öffentliche Sichtbarkeit der kulturellen Produktion von FluchtMigration in Form von eigenen Perspektivierungen verstehe ich anhand der mutigen Entscheidung Kadirs als Antidot gegen Alltagsrassismus. Neben der Sichtbarkeit des Projektes durch seine Person ging es Kadir auch darum, sich von Fremdzuschreibungen, Kategorisierungen und Essentialisierungen seiner Person und deren Wahrnehmung in gesellschaftlichen Diskursen rund um FluchtMigration zu emanzipieren. Genauso selbstbewusst wie er der lokalen rechten Szene entgegentrat, führte er mir gegenüber seine eigene, in meinen Augen sehr selbstbewusste und ex-

trem aufgeklärte Haltung zu und Auseinandersetzung mit der Kategorisierung als »Flüchtling« aus:

»Ja, also ich find's irgendwie schon generell wichtig, dass wir uns auch klar sind wie wir wahrgenommen werden wollen durch das Projekt. [...] Wir haben schon sehr oft diskutiert, ich glaube auch schon 2017 wegen dem Begriff Flüchtling, weil das ist eigentlich falsch, also auch von der Bedeutung her. Also uns jetzt, die Kuratoren von ›Filmflucht‹, die schon in Deutschland leben oder in Mörven leben, als Flüchtlinge zu bezeichnen, ist falsch. Also sprachlich ist das falsch, weil ein Flüchtling ist jemand, der noch auf der Flucht ist, und wir sind ja schon angekommen. Also das richtige Wort wäre geflüchtet. Aber trotzdem will ich auch nicht immer, ja, auf den Grund warum ich nach Deutschland gekommen bin reduziert werden, weil, ich meine, bei ›Filmflucht‹ geht's nicht nur darum, dem Publikum zu zeigen, dass es in Deutschland Geflüchtete gibt, sondern, ja, um irgendwie den Leuten hier klar zu machen [...] was es für wunderbare Kulturen es auf der Welt gibt. Und ich würde eher, also ich würde mich eher irgendwie auch nicht so als Geflüchteter bezeichnen, der Filme aus seinem Land zeigt, sondern so ein Kulturschaffender.« (Kadir, Absatz 80)

Der hohe Grad, in dem Kadir sich mit dem Projekt »Filmflucht« identifiziert, korreliert also mit dem vorhandenen Ausmaß an Freiräumen, in denen sich die Akteur*innen selbst dekonstruierend und reflektierend im Rahmen von Diskussionen mit Fremdzuschreibungen im Projekt auseinandersetzen können. Die Kategorisierung als Flüchtling konnte Kadir anhand der kritischen Auseinandersetzungen im Rahmen des Projektes nicht nur als grammatikalisch falsch, sondern auch als inhaltlich irreführend entlarven: Ihn als Flüchtling zu bezeichnen, würde schlichtweg nicht seinem Status des Angekommen-Seins in Deutschland, in Mörven, gerecht werden, so Kadir. Das Selbstbewusstsein, mit dem Kadir im Zitat oben die Kategorisierung seiner Person durch gesamtgesellschaftlich verwendete Termini wie dem Flüchtlingsbegriff kritisierte, beeindruckte mich zutiefst. Es lag Kadir zudem daran, mir zu verdeutlichen, dass er sich selbst als Kulturschaffender im weitesten Sinne bezeichnen würde und er beide Benennungen – Flüchtling und Geflüchteter – als einengend, reduzierend und nicht seinem Selbstbild entsprechend wahrnahm.

Kadirs Auseinandersetzung mit der Kategorie Flüchtling mit dem Ergebnis, dass sie höchst problematisch und vielfach unzutreffend ist, deckt sich mit Begriffsannäherungen in der kulturanthropologischen Migrationsforschung: Unter anderem die Migrationsforscherin und Kulturanthropologin Manuela Bojadžijev beschäftigte sich eingehender mit dem Flüchtlingsbegriff und konnte darlegen, dass besonders die Verwendung des Abschätzigkeit suggerierenden Suffix «-ing», kombiniert mit dem Wort Krise, zur Stigmatisierung der betroffenen Personen beiträgt. Weder die persönlichen Krisen der fluchterfahrenen Menschen noch die

Krise der europäischen Migrationspolitik seien hiermit gemeint.¹⁰² »Der Begriff Flüchtlingskrise suggerierte in diesem Setting, dass die Anwesenheit von Geflüchteten selbst die Krise [ist].«¹⁰³ Eine Kapitalisierung des Begriffs habe besonders in rechten und rechtsextremen politischen Kreisen stattgefunden, die zu einer skandalösen Verschärfung der Asylpolitik in Deutschland geführt haben. Bojadžijev attestiert dem Diskurs über FluchtMigration in Deutschland sowie besonders denjenigen Personen und Institutionen, die ihn basierend auf dieser Vereinfachungslogik dominieren und prägen, den Tatbestand schwerwiegender Komplexitätsreduktion: Immer noch werde in Dichotomien zwischen Einheimischen und Fremden ausgehandelt, wer welchen territorialen Anspruch in Deutschland habe und wer sich in welche ideengeschichtliche Konzepte zu integrieren habe.¹⁰⁴

Basierend auf der langfristigen Auseinandersetzung mit der Fremdbezeichnung »Flüchtling« im Rahmen eines medienpädagogisch begleiteten Projektes, das sich mit der Distribution und Rezeption von Medien auseinandersetzte, war es Kadir möglich, sich von dieser fremdbestimmten Kategorisierung zu emanzipieren. Sichtbar zu werden als in Mörven lebender, sich in Ausbildung befindlicher junger Mann, der sich ehrenamtlich für ein Projekt zur Förderung kultureller Vielfalt engagiert, stellt dementsprechend einen deutlichen Gegenentwurf zu einem krisenhaften Verständnis der Anwesenheit von Menschen mit Fluchterfahrung dar: Vielmehr sind sie in ganz ähnlichen, hybriden Zwischenräumen des Alltäglichen zu verorten, wie Monique Scheer dies etwa auch in Berlin lebenden Schwäbinnen und Schwaben attestiert.¹⁰⁵ Beide Gruppen sehen sich in ähnlicher Weise von reaktionären Anfeindungen der Alteingesessenen konfrontiert, die bestehende soziale Verhältnisse durch Prozesse der kulturellen Entfremdung oder der Gentrifizierung als bedroht wahrnehmen. Beinahe irrational erscheinen die Ursachen für die Verunsicherung eines Selbstverständnisses von in Deutschland geborenen Menschen: die Ankunft und der Bleibewunsch von als grundsätzlich anders deklarierten und repräsentierten Individuen, die sich jedoch in denselben (Bildungs-)Institutionen wie Menschen ohne Flucht- und/oder Migrationserfahrung wiederfinden, sich über dieselben sozialen Medien selbst repräsentieren und darüber hinaus dieselbe Sprache sprechen. Als krisenhaft ist somit vielmehr der statische Umgang mit Heterogenität und Vielfalt einer nur nach außen hin so dynamischen Gesellschaft wie der deutschen und ihren Mitgliedern zu bezeichnen.

Am Projekt »Filmflucht« und an den Ausführungen von Kadir offenbart sich, welch große Bedeutung der Laufzeit eines Projektes zuzurechnen ist. Insbesondere kurze, fremdfinanzierte Projekte, die interkulturelle Begegnung forcieren und

102 Vgl. Bojadžijev 2019, 33ff.

103 Bojadžijev 2019, 35.

104 Bojadžijev 2019, 35.

105 Vgl. Scheer 2014, 13.

porträtieren wollen, tragen vielmehr zu einer Verhärtung gesellschaftlich konstruierter Differenzkategorien und somit der weiteren Migrantisierung und Marginalisierung fluchterfahrener Menschen bei. Die knappe Formel »Sicht- und Hörbarkeit fluchterfahrener Jugendlicher ist nur gut, wenn sie selbstbestimmt ist« drängt sich hier also fast auf. Die Frage nach der Handlungsträgerschaft des Workshop-Personals hinsichtlich der Etablierung projektinterner Freiräume für die jugendlichen Akteur*innen spielt im auf eine lange Zeitspanne angelegten Projekt »Filmflucht« ebenfalls eine zentrale Rolle, wie Thilo im Gespräch ausführte:

»Letztendlich geht's halt darum, um die Sache, und die Sache bei ›Filmflucht‹ ist einfach, [unv.] unsere Probleme, unsere Themen, unsere Foren, und das können die gerne alleine machen, ich vermute halt, dass es so sein wird. Also ich will's eben gehen lassen. Wahrscheinlich wird's am Anfang nich so sein, dass man gar nichts macht, sondern man macht schon noch ziemlich viel. Und ich mein das ist ja jetzt auch schon so, dass ich sozusagen möglichst viel übergeb, aber da wär's ja dann wirklich so, dass ich sag: ›Ich bin raus! Macht! So, und holt mich, wenn ihr mich braucht.« (Thilo, Absatz 61)

Was sich auf den ersten Blick wie die Arbeitsverweigerung eines arbeitsfaulen, zum Outsourcing neigenden Festivalleiters liest, stellt im Kontext von »Filmflucht« jedoch die große Leistung eines Pädagogen dar, sich von einem in Deutschland über Jahrzehnte eintrainierten, höchst problematischen Habitus des Pädagogischen zu emanzipieren: Durch seinen schrittweisen Rückzug aus einem hervorragend evaluierten und finanzierten Projekt, das bereits mehrere Preise gewinnen konnte, eröffnet Thilo als Leiter und Initiator von »Filmflucht« den Teilnehmenden die konkrete Möglichkeit, das Projekt als eigenen, realen Freiraum wahrnehmen und diesen selbst gestalten zu können. Die öffentliche Sichtbarkeit von aktiven Teammitgliedern wie Kadir und Andrej, die bei Presseanfragen oder auf wissenschaftlichen Tagungen, wie oben bereits ausgeführt, in zentraler Funktion auftreten, zeigt dies deutlich: Umso weniger Projekte und deren Koordinierende vordefinierte, schablonenhafte Sichtbarkeiten von Teilnehmenden aufgrund infrastruktureller Limitierungen wie zeitlichen Rahmungen und Finanzierungsunsicherheiten anstreben müssen, umso größer ist die Chance, dass Teilnehmende emanzipiert und selbstbewusst sichtbar werden. Stefan Dünnwald führt hierzu aus:

»Zwischen Angehörigen der eigenen und anderer Kulturen wird, indem letztere als erziehungsbedürftig verstanden werden, ein Gefälle eingeführt, das die Einheimischen und ihre Kultur an erste Stelle setzt. Appelle, die eine multikulturelle Gesellschaft alternativ als ›Bereicherung‹ und als Möglichkeit des ›Lernens von anderen Kulturen‹ zu sehen, unterstreichen dies. [...] Das Pädagogische ist damit zugleich eine Diskriminierung und eine Dethematisierung der Diskriminierung. Mit dem Pädagogischen wird eine Vermittlung zwischen den republikanischen

Werten der Gleichberechtigung und der nationalstaatlich-kulturell begründeten Diskriminierung der Fremden eingeführt. So müssen die gesellschaftlichen Ideale der Gleichberechtigung nicht aufgegeben werden, sondern können in der Praxis der Privilegierung der Bürger gegenüber den Nicht-Bürgern, der Deutschen gegenüber den Nicht-Deutschen auf eine Art verbunden werden, die den Diskriminierten auch die Ursache der Diskriminierung sowie deren Überwindung qua Anpassung zuschiebt.«¹⁰⁶

Eine Pädagogik, die sich stark macht für das Fremde und dessen Integration, ist somit stets eine Pädagogik des Reaktionären und des Hegemonialen. Nur wenn Verantwortliche Freiräume bewusst entstehen lassen, in denen Teilnehmende eigene Akzentuierungen etablieren, eigene Aushandlungen führen, sich mit Begrifflichkeiten, Kategorisierungen und Konzepten auseinandersetzen und hierbei selbst scheitern oder erfolgreich sein können, ohne einem Erfolgsdruck hinsichtlich Verwertbarkeit oder Vorzeigbarkeit genügen zu müssen, tragen sie zum Beschreiten neuer, entpolarisierter Wege bei, in denen emische Perspektiven und Begegnung auf Augenhöhe stattfinden kann.

106 Dünwald 2006, 58f.

10. Schlussbetrachtungen

»Wer sich ›die Anderen‹ ganz vom Leib halten will, muss auch ›das Eigene‹ ruinieren.«¹

In den vorangegangenen Kapiteln habe ich mich mit der ko*laborativen Produktion audiovisueller Medien im Rahmen unterschiedlicher Workshop-Formate für fluchterfahrene Jugendliche in Deutschland auseinandergesetzt. Hierbei bin ich von einem spezifischen Verständnis medialer Repräsentationsarbeit zu Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung ausgegangen. Wie eingangs dargelegt, verstehe ich sie als tendenziös, verengt und grundsätzlich vielmehr den Erwartungshaltungen einer hegemonialen Zuschauer*innenschaft als ihren Protagonist*innen verpflichtet. Alltagshumanitaristisch motiviertes Sichtbarmachen der marginalisierten Anderen deute und beschreibe ich konsequenterweise als *Sichtbarkeitsregime*.

Anstatt aber die ellenlange Reihe der Regimebegriffe lediglich zu ergänzen, sollen Sichtbarkeitsregime vielmehr auf einer Metaebene ansetzen: Ziel des Regierens von Sichtbarkeit ist es, ästhetische und politische Aspekte des Visuellen zusammenzudenken. Hieran anknüpfend habe ich die Selbstwahrnehmung der Koordinierenden, Organisierenden und Ausführenden von handlungsorientierten Medienprojekten beschrieben: Sie zielen in ihrer Arbeit oftmals auf die Etablierung von Artikulationsräumen für fluchterfahrene Jugendliche ab, in denen diese mit ihren Perspektiven, Anliegen und Inhalte als Individuen sicht- und hörbar werden können. Die Selbsteinschätzungen meiner Gesprächspartner*innen als »Gegenpol« oder »Antidot«² zu dominanten Darstellungsregimen deuten jedoch darauf hin, dass diskursiv erzeugte Dichotomien eher vorangetrieben als aufgelöst werden, wie etwa jene zwischen Integrierenden und zu Integrierenden oder Willkommenskultur und Fluchtgegner*innen.

Nicht nur im Rahmen der disziplininternen, ethnografisch-kulturanthropologischen Analyse, sondern auch und besonders für die Tätigkeitsbereiche der Akteur*innen selbst können die unternommenen Deutungen ebenfalls von Bedeu-

1 Liebsch 2019, 11.

2 Vgl. Schönhofer 2019.

tung sein: Sie ist von Belang für ebenjene Akteur*innen, die als Koordinierende sowohl der beschriebenen Workshop-Formate als auch vergleichbarer, darüber hinaus gehender Projekte selbst zentrale Positionen einnehmen. Fragen nach Vorannahmen, Zielsetzungen und Motivationen hinsichtlich einer Herstellung »neuer« Sicht- und Hörbarkeiten fluchterfahrener Jugendlicher habe ich daher bewusst ins Zentrum dieser Untersuchung gerückt. Wie einleitend bereits dargelegt, war dies keinesfalls von Beginn an Ziel dieser Arbeit: Zu Beginn des Forschungsvorhabens waren vielmehr die Potenziale und Möglichkeitsräume partizipativer Filmarbeit als ethnografische Methode meines Interesses. Nun rücken die Ergebnisse einer kritischen, akteurszentrierten Ethnografie in den Vordergrund. Anhand teilnehmender Beobachtung, Interviews und Medienanalyse vermag sie die Spannungsfelder und Limitierungen der filmpraktischen Arbeit sowohl für die Medienpädagogik als auch für die Kultur- und Sozialanthropologie aufzuzeigen. Nur basierend auf einer abduktiven, vom Feld geleiteten, offenen Auswertung der gesammelten Daten war es möglich, diese erkenntnistheoretische Verschiebung während des Forschungsprozesses zu verargumentieren und zu reflektieren.

Die unterschiedlichen Erkenntnisebenen, entlang derer ich in dieser Arbeit vorgegangen bin, verorten sich zum einen in der ethnografischen Untersuchung von *Prozessen* ko*laborativer Produktion audiovisueller Medien. Zum anderen standen die *Produkte* der untersuchten Projektformate in Form von audiovisuellen Formaten im Fokus. Diese habe ich filmsequenzanalytisch interpretiert und gedeutet. Schließlich habe ich die *Rezeption* und *Zirkulation* der entstandenen Kurzfilme untersucht. In einem Verfahren, das sich an offenen Modellen der Analyse und Kodierung empirischer Daten gemäß einer Grounded Theory orientierte, habe ich in einer Synthese den heterogenen Datensatz zusammengeführt und analysiert.

Als ein zentrales Ergebnis dieses Prozesses ergaben sich zwei Stoßrichtungen des Sichtbarmachens durch Projektformate und ihre Durchführenden. Diese zwei Stoßrichtungen sind dialektisch als Tendenzen zu beschreiben. Die erste dieser Tendenzen habe ich *integrativ-repräsentativ* genannt: Projektformate, in denen diese Stoßrichtung überwiegt, stehen aus dargelegten Gründen unter dem Zugzwang, performativ geglückte, integrative, ermächtigende und Teilhabe offerierende Bemühungen darzustellen. Teilnehmende sehen sich mit deutlich vorgefertigten Partizipationsangeboten konfrontiert, die sie erfüllen sollen. Koordinierende und Durchführende finden sich hier oftmals in einem Spannungsfeld zwischen den Interessen der Teilnehmenden auf der einen sowie den Auftraggeber*innen und Finanziers auf der anderen Seite wieder. Den Filmen, die in so gearteten Workshop-Kontexten entstehen, kommt eine zentrale Bedeutung zu: In ihnen müssen sich einerseits die Teilnehmenden wiederfinden. Der Prozess der Anfertigung dieser Filme spielt eine deutlich untergeordnete Rolle, obwohl gerade diese Phase den jugendlichen Protagonist*innen ermächtigende und partizipative Momente eröffnet.

Reflexiv-dekonstruierende Stoßrichtungen hingegen fokussieren genau diese Momente der Beteiligung und Miteinbeziehung der Teilnehmenden während der kreativen Prozesse der medialen Gestaltung. Unter Anleitung des Workshop-Personals eigneten sich jugendliche Fluchterfahrene filmisches Handwerkzeug an. Sie taten dies mit dem Ziel, mediale Repräsentationsstrategien anhand der Produktion eigener Audiovisionen im Sinne einer handlungsorientierten Medienarbeit als stereotyp zu erkennen, ihre tendenziösen Darstellungsstrategien als solche zu benennen und sie in einem letzten Schritt zu dekonstruieren. Die Sichtbarkeit der Teilnehmenden hat hier vielmehr den Zweck der Auseinandersetzung mit eigenen Mustern der Mediennutzung und -wahrnehmung sowie der Erkenntnis, dass mediale Wirklichkeiten an sich immer konstruiert und in hegemoniale Machtverhältnisse hinsichtlich ihrer Produktionsumstände eingebettet sind. Die Involvierung der Teilnehmenden in möglichst viele Bereiche der (Post-)Produktion wird hier umfassender angestrebt, als dies bei integrativ-repräsentativ dominierten Formaten der Fall ist. Diese beiden Kategorien der Analyse sind jedoch nicht als schematische Idealtypen blaupausenhafte voneinander abzugrenzen. Überschneidungen und Zwischenbereiche sind eher die Regel als die Ausnahme.

10.1 Erneute Viktimisierung als Basis für das Sichtbarmachen der Anderen

Als Ergebnisse dieser Studie sind zudem weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser beiden Stoßrichtungen zu nennen. Sie ermöglichen eine analytische Perspektive auf das Regieren von Sichtbarkeiten von Akteur*innen der seit 2015 medial tobenden »Ströme, Wellen und Fluten«³ der FluchtMigration. Dem Bestreben nach Sichtbarkeit der marginalisierten Fremden liegt – so wurde im Verlauf der Arbeit deutlich – oftmals ein eigenes, essentialisierendes Verständnis *der Anderen* zugrunde. Die stimmlosen, unsichtbaren Anderen sollen durch die Teilnahme an Workshop- und Projektformaten die Chance erhalten, sich selbst zu artikulieren und sichtbar zu werden. Dies habe ich besonders in meinen Ausführungen zu den Anspruchshaltungen der einzelnen, untersuchten Projekte deutlich gemacht.

Anstatt gemeinsam mit den Teilnehmenden deren mediale Viktimisierung als bedrohlich-aggressiv oder dominiert-passiv zu reflektieren, vollzogen die Koordinierenden von integrativ-repräsentativ geprägten Formaten die simple Inversion bestehender Kategorisierungen. Sie definierten das Sicht- und Hörbarmachen der subalternen Anderen oft als einziges Mittel der Ermächtigung und Teilhabe an medialen Diskursen. Wie eine solche Sichtbarkeit auszusehen hat und welche Rolle die Teilnehmenden im Workshop – etwa fluchterfahrene Jugendliche oder auch in

3 Vgl. Schönhofer 2020.

Deutschland geborene, nicht-migrantisierte Teilnehmer*innen – spielen sollten, trat nur schemenhaft zutage. Besonders bei Projektformaten und Workshops, die dezidiert interkulturelle Begegnung zwischen den »Hiesigen« und den »Fremden« forcieren wollten, reproduzierten Verantwortliche oftmals ungewollt Zuschreibungen von Passivität, Gelähmtheit und Unselbständigkeit. Viktimisierung wurde so vielmehr reproduziert als dass mit ihr gebrochen wurde. Fluchterfahrene Jugendliche werden so in routiniert eingeübte Repräsentationsschablonen hegemonialer Deutungshoheiten gepresst.

Einige der Koordinierenden von Projekt- und Workshop-Formaten, die ich im Rahmen dieser Arbeit untersuchen konnte, stellten an das Sichtbarmachen ihrer Teilnehmenden eine paradigmatische Erwartungshaltung: In Begegnungen mit gesellschaftlichen Akteur*innen oder Institutionen wie der Polizei, Deutsch-Lehrer*innen oder Sicherheitskräften bedienten sich die Filmemacher*innen im Kontext der Workshops zwar deutlich vorgeprägten hierarchisierten Begegnungen migrantisierter Menschen mit stereotypen Figuren einer als deutsch deklarierbaren Alltagswelt. Eine Reflexion dieser alltäglichen Situationen des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Subjektpositionen, durch die Hegemonien zementiert werden, war jedoch eher die Ausnahme als die Regel. Aus einer eher teilnehmenden als beobachtenden Perspektive waren hierbei meine eigenen Involvierungen und die mir zugewiesenen Rollen sehr viel aufschlussreicher: Die Reinszenierung autoritärer Figuren im Rahmen von Dreharbeiten in den Workshops eröffneten aufschlussreiche Einblicke in die Fremdwahrnehmung von Autoritätspersonen des alltäglichen Lebens: Machtlose Lehrkräfte, die herabwürdigenden Zwischenfällen im Klassenzimmer zusehen ohne einzuschreiten, und rassistische Türsteher, die fluchterfahrenen Menschen den Zutritt zu Diskotheken und Clubs verwehren, lassen tief blicken bezüglich des Bildes, das migrantisierte und fluchterfahrene Jugendliche aufgrund eigener Erfahrungen entwickelt haben.

Pierre Bourdieus Arbeiten zum Feld kultureller Produktion leisteten einen zentralen Beitrag, die vielschichtigen Verbindungen hegemonialer und subalternen Positionen im Feld beschreibbar zu machen. Sie konnten hierdurch als miteinander in Beziehung stehend interpretiert und gedeutet werden. Auch die Lesart eines humanitaristischen Helfen Wollens als historisch erwachsene, aus der europäischen Moderne resultierende Rollenverteilung zwischen globalen Dichotomien des Nordens und des Südens erschien naheliegend: Der Wille zum Sichtbarmachen der marginalisierten, subalternen »Anderen« verdeutlichte symptomatisch internalisierte Selbstverständnisse bestimmter Akteur*innen. Dies führte – wie ich in vorliegender Analyse gezeigt habe – vielmehr zu einer Verfestigung ebendieser Kategorisierungen. Kontinuitätslinien eines kolonialen Verständnisses der Begegnung mit dem Fremden werden so fortgeschrieben. Hybride Zwischenräume⁴ eines *In-*

4 Vgl. Bhabha 1994.

*Between*s zwischen neuer und alter Heimat, soziokulturelle Mehrfachzugehörigkeiten,⁵ musikalische Neuaneignungen und Kreolisierungen⁶ sowie die Reflexion ebendieser dritten Räume fand in vielen Projektformaten nur wenig Raum. Besonders die unter finanziellen und infrastrukturellen Zugzwängen stehenden und somit zum integrativ-repräsentativen Agieren aufgeforderten Workshop- und Projektformate erschienen hierdurch in ihren selbst artikulierten Anspruchshaltungen und angestrebten Wirkmächtigkeiten deutlich eingeschränkt.

Ein Großteil der Workshop-Formate hatte sich die Reflexion medial konstruierter, stereotyper Bilder des Fremden zum Ziel gesetzt. Diese konkrete Zielsetzung konnten besonders Projekte realisieren, die sich unter keinem direkten Rechtfertigungszwang vor Finanziers und Auftraggeber*innen befanden. So gelang es den Verantwortlichen, etwa über den Perspektivenwechsel der Teilnehmenden bei der Nachstellung von Situationen im Deutschunterricht und sprachbasierter Diskriminierung oder mittels gestalterischer Freiheit bei der Etablierung des medial aufgeladenen Themenfeldes Wasser, den Fokus auf solche Zwischenräume zu lenken. Dies war ihnen aufgrund ihrer Ausstattung mit unterschiedlichen Formen sozialen, symbolischen und ökonomischen Kapitals⁷ in Form von finanzieller Versteigerung und bestehenden Beziehungsgeflechten sowie hieraus resultierenden Vertrauensverhältnissen möglich.

Die Teilnehmenden konnten in diesen Kontexten des »Mitmachens« ohne große Möglichkeiten des »Mitbestimmens« im Rahmen der filmpraktischen Projektarbeit mitwirken. Die unterschiedlichen Dimensionen und Definitionen des partizipativen Anspruchs der Projekt- und Workshop-Formate trat hier besonders deutlich zutage. Zusätzlich kam die Zielsetzung einer möglichst hohen Reichweite der Bestätigung bereits vordefinierter Ergebnisse zugute. Die Schaffung freier Gestaltungsräume zur Neuaushandlung fixierter Bedeutungszuschreibungen trat in den Hintergrund. Die performative Darstellung geleisteter Arbeit⁸ sowie der Abgleich mit zu erfüllenden Erwartungshaltungen standen hier dessen ungeachtet im Fokus der Bemühungen.

Wie gezeigt, wollten Vereine, gemeinnützige Organisationen und Bildungsinstitutionen Jugendlichen eine Stimme geben, um sie für eine hegemoniale und selektivierende Zuhörer*innenschaft hörbar zu machen. Oftmals setzten die Mitarbeiter*innen der beforschten Projekte und Workshops hierbei jedoch ungefragt voraus, dass diese Bestrebungen auch von den als nicht hörbar Angenommenen, also von den Jugendlichen mit Fluchterfahrung selbst, als positiv wahrgenommen

5 Vgl. Scheer 2014.

6 Vgl. Hannerz 1987.

7 Vgl. Bourdieu 1983b.

8 Vgl. Goffman 1983 [1959], 35ff.

wurden. Dass Sichtbarkeit in medialen Kanälen von fluchterfahrenen Menschen bisweilen als negativ wahrgenommen wurde, z.B. aufgrund bestehender Ikonografie-Verbote oder der Angst, durch die eigene Sicht- und Hörbarkeit noch in Krisengebieten befindlichen Verwandten schaden zu können, erschien oft nicht als Option bei den Planungen der untersuchten Filmworkshop-Formate für jugendliche Fluchterfahrene.

Wie im Laufe der Arbeit dargelegt, folgte diese Sichtbarkeit verschiedenen Regeln, Limitierungen und Konstellationen: Zum einen deutete sich die Kamera im Prozess des Filmemachens als zentraler Aktant im Netzwerk⁹ in ihrer Funktion als Trennlinie zwischen Vorder- und Hinterbühne¹⁰ der Dreharbeiten an. Sie spielte damit auch bei der performativen Aufführung geglückter Integration oder erfolgreichen Spracherwerbs eine wichtige Rolle. Des Weiteren kam der Kamera im Workshop-Geschehen eine zentrale Position als Projektionsfläche prozesshaft hervorgebrachter, soziokulturell situierter, technischer Affizierung¹¹ zu. Wie gezeigt, brachten Koordinierende basierend auf ihren jahrelangen Sozialisationen im Filmgeschäft diese Faszination für den Aktanten Kamera mit in den Workshop. Der Versuch, basierend auf dieser Faszination didaktisch arbeiten zu können, verlief bei der Generation der Digital Natives erfolglos. Die Faszination für die Begegnung mit technischen Aktanten wie hochpreisigen, (semi-)professionellen Filmkameras stellte sich mehr als Disposition der Workshop-Mitarbeiter*innen denn als eigenes Bestreben der Teilnehmenden dar. Ebenso deuten rezente Studien zur Smartphone-Nutzung darauf hin, dass öffentliche Sichtbarkeiten fluchterfahrener Menschen mit teuren Gerätschaften eher symbolträchtige Andersheiten im Zusammenhang mit Diskriminierungen und Rassifizierungen verstärken, anstatt mit ihnen zu brechen.¹²

Im finalen *Produkt* diente die Sichtbarkeit der fluchterfahrenen Protagonist*innen oftmals Zielen, die von machtvollen, externen Akteur*innen wie Auftraggeber*innen und Financiers oktroyiert wurden. Sichtbarkeit im Film erschien hierdurch als gelenkt und vorgeprägt hinsichtlich ihrer Funktion des Rechtfertigens, Neueinwerbens und Verstetigens finanzieller Mittel. Bei Vorhaben, die für sich bereits symbolische, soziale oder ökonomische Kapitalformen akquiriert hatten, eröffneten sich hier spielerische Räume des Sichtbarwerdens fluchterfahrener Jugendlicher. Auf der Ebene der *Rezeption und Distribution* stellten sich die Räume der Sichtbarkeiten als grundsätzlich unterteilbar in online und offline dar: Besonders bei Premierenfeiern und der öffentlichen Vorführung der entstanden Kurzfilme bei

9 Vgl. Latour 2007.

10 Vgl. Goffman 1983 [1959], 100ff.

11 Vgl. Baudrillard 2001 [1968].

12 Vgl. Ramos 2018.

Jugendfilmfestivals kam der Anwesenheit und Sichtbarkeit fluchterfahrener Protagonist*innen wichtige Bedeutung zu. Auf der einen Seite strebten die Koordinierenden durch teilweise erzwungene Sichtbarkeit der Jugendlichen auf der Bühne Momente der Ermächtigung und Selbstwirksamkeit an. Auf der anderen Seite sahen sich die Koordinierenden gemeinsam mit den Teilnehmenden jedoch auch mit Situationen fremdbestimmter Sichtbarkeit konfrontiert, die erneut von externen Akteur*innen für eigene Zwecke forciert und instrumentalisiert wurde.

Als Ergebnis der vorliegenden Analyse möchte ich diese Formierungen und Formierungen als Sichtbarkeitsregime benennen. Diesem Begriff liegt ein praxeologisches Verständnis der Produktion von Visualität im Sinne eines Doing Culture¹³ oder Doing Border¹⁴ zugrunde. Die Produzent*innen dieser Sichtbarkeit stehen netzwerkartig sowohl miteinander als auch mit externen Akteur*innen und Aktanten in Verbindung. Technische Aktanten wie Videokameras oder Schnittcomputer spielen in diesen Netzwerken eine ebenso große Rolle wie das Expert*innenwissen der Workshop-Mitarbeiter*innen. Dies galt sowohl hinsichtlich der Bedienung ebendieser Gerätschaften im *Prozess* der Aufnahme und Montage von Rohmaterial als auch bei der Organisation von Premierefeiern oder dem Upload auf YouTube des finalen *Produkts*.

Die Problematiken, die sich auf der Mikroebene eines Alltagshumanitarismus andeuten, wurden auf globaler Ebene bereits konkret dargelegt: »Subjektpositionen und Interaktionsformen innerhalb des humanitären Feldes spiegeln relativ ungebrochen globale Asymmetrien wider«,¹⁵ so der Kulturanthropologe Jens Adam. Weiße Europäer*innen mit festen Vorstellungen dessen, was gutes Leben und Wohlbefinden bedeutet – im konkreten Falle dieser Arbeit Sicht- und Hörbarkeit in öffentlichen Diskursen über FluchtMigration – treffen auf als hilfsbedürftig, d.h. unsichtbar und stimmlos deklarierte und wahrgenommene Menschen aus dem globalen Süden. Erneut kommen also binär-dichotome Differenzkategorien wie sichtbar und unsichtbar, stimmlos und hörbar oder fremdrepräsentiert und selbstbestimmt zum Tragen, die alltagshumanitaristische Bestrebungen strukturieren.

13 Vgl. Hörning & Reuter 2004.

14 Vgl. Hess & Tsianos 2010.

15 Adam 2018, 308.

10.2 Sichtbarmachen und Ermächtigen als Ausdruck hegemonialer Deutungshoheiten

Wie ich gezeigt habe, sind die Beweggründe alltagshumanitaristisch motivierter Akteur*innen aus Film und Pädagogik, die Anliegen, Erfahrungen und Selbstwahrnehmungen fluchterfahrener Jugendlicher sichtbar zu machen, oftmals geprägt von stark aufgeladenen Verständnissen des Helfens, des Integrierens, des Ko*laborierens und des Partizipierens: Ihnen wohnt eine unausgesprochene, jedoch deutlich spürbare Asymmetrie und Machthierarchie inne. Unter Miteinbeziehung von Bourdieus Konzeptualisierung verschiedener Kapitalformen,¹⁶ die jüngst in der Migrationsforschung wieder vermehrt rezipiert werden,¹⁷ lenke ich in dieser Arbeit den Blick auf unsichtbare Einflussnahmen der mit ökonomischem, aber auch sozialem und symbolischem Kapital ausgestatteten Akteur*innen im Feld der medialen Integration fluchterfahrener Jugendlicher, das von alltagshumanitaristischen Bestrebungen durchdrungen ist. Basierend auf diesem Verständnis instrumentalisieren jene Akteur*innen das audiovisuelle Medium zur performativen Darstellung ihrer eigenen integrativen Beiträge. Solche Einflussnahmen beschränken Partizipationsräume und Autor*innenschaft der jugendlichen Teilnehmer*innen und machen sie zu Statist*innen eines Projektes, das, wie gezeigt, eigenen Beweggründen folgt und damit Sichtbarkeit regieren will.

Der Hinweis auf ebendiese im Workshop unsichtbaren und daher schwer greifbaren Institutionen, Organisationen und Personen erscheint mir in dieser Arbeit besonders bedeutsam. Sie wirkten machtvoll in die Prozesse der Sichtbarkeitsproduktion hinein, in die fluchterfahrene Jugendliche im Rahmen der einzelnen Workshops involviert wurden und deren Vorgaben sie unterlagen. Im Sinne eines Study oder Research Up¹⁸ war mir die Fokussierung von Akteur*innen auf der Hinterbühne des Sichtbarmachens, die selbst jedoch im konkreten Workshop-Kontext unsichtbar blieben, ein ebenso dringliches Anliegen. Die Reproduktion dieser Dichotomien ist nicht mein Ziel. Vielmehr will ich lange eintrainierte Dramaturgien binärer Gegensatzpaare des Fremden und des Bekannten einer kritischen Überprüfung unterziehen. Die Problematisierung und Reflexion medial hergestellter Sichtbarkeiten sieht diese Arbeit besonders in Zeiten global vernetzter und wirkmächtiger Informationsnetzwerke wie den sozialen Medien, in denen sich junge Menschen bisweilen mehrere Stunden pro Tag aufhalten, als ebenso wichtiges Anliegen kulturwissenschaftlicher Forschung an wie aktivistisch-solidarische Beiträge zum Sichtbarmachen marginalisierter Akteur*innen der FluchtMigration.

16 Vgl. Bourdieu 1983b.

17 Vgl. Gamper 2015.

18 Vgl. Warneken & Wittel 1997; Nader 1972.

Mit dieser Arbeit intendiere ich somit einen Beitrag zu der von Jens Adam artikulierte[n] Beanstandung der »nicht hinreichend entwickelten Kritik humanitärer Unternehmungen«¹⁹ von Seiten der Kultur- und Sozialanthropologie zu leisten. Die grundlegende Annahme der untersuchten Medienbildungsprojekte, dass die Teilnehmenden von einer erhöhten Sichtbarkeit ihrer Person profitierten, halte ich für nicht plausibel. Die Darlegung und Artikulation einer Kritik an diesen Vorhaben habe ich besonders in Abgrenzung von Tendenzen der ethnologischen Disziplinen verfolgt, sich mit entwicklungspolitischen und ermächtigenden Projekten per se zu solidarisierenden. Mittels einer Entmigrantisierung ethnografischer Erkenntnisgenese will diese Arbeit alternative Lesarten aufzeigen.

Im Kontext der Bemühungen medienpädagogischer Formate sind ebenso wie in kultur- und sozialanthropologischen Forschungsansätzen solche vordefinierten Annahmen des Leidens Anderer aufgrund ihrer Unsichtbarkeit und Stimmlosigkeit erkennbar: Medial repräsentierte Jugendliche werden als sprachlos, unsichtbar und handlungsunfähig imaginiert. In beiden Disziplinen – so habe ich anhand eines fachgeschichtlichen Vergleichs dargelegt – haben diese Haltungen seit mehreren Jahrzehnten Tradition. Wie ich anhand von Fallbeispielen aus Forschung und Praxis sowohl aus den ethnografischen Disziplinen als auch der Medienpädagogik außerdem gezeigt habe, entwickelten sich unterschiedliche Formen des Umgangs mit diesem Problemfeld: Während Florian Walter, angelehnt an David MacDougalls *Transcultural Cinema*, für seine filmische Forschung in Mexiko das Konzept der transkulturellen Partnerschaft²⁰ vorschlug, etablierte Johann Wendel in seiner Arbeit mit Jugendlichen aus gesellschaftlichen Peripherien im Rahmen seiner Ethnografie »Fenster zur Welt« performative, autoethnografische Methoden.²¹ Beide Projekte hatten es sich mit ihren methodischen Ansätzen zum Ziel gesetzt, lokale Akteur*innen und jugendliche Forschungsteilnehmer*innen auf Augenhöhe in den Prozess des Filmemachens und der damit verbundenen Forschung zu involvieren.

Basierend auf moralisierender Kritik bestehender, historisch erwachsener Darstellungsstrategien verbindet die Anfertigung medialer Eigenrepräsentationen unter Anleitung somit zwei miteinander verbundene Grundannahmen: Verbunden wird auf der einen Seite der eigene Wunsch, zu helfen, mit dem als selbstverständlich vorausgesetzten Verlangen der dargestellten Menschen, unterstützt zu werden, auf der anderen Seite. Aus der mikroanalytischen Perspektive auf Filmworkshops tritt so eine gesamtgesellschaftliche Haltung gegenüber fluchterfahrenen Menschen zutage, die sowohl rechtspopulistische, neonationalistische als auch humanitaristisch-philanthropische Diskurse eint: Sie beide inszenieren und kon-

19 Adam 2018, 311.

20 Walter 2014, 56.

21 Wendel 2015, 89.

struieren bewusst eine grundlegende Andersartigkeit fluchterfahrener Menschen auf medialen Plattformen.

10.3 Hybriditäten und Zwischenräume als (Un-)Möglichkeiten von dichotomen Zuschreibungen

Die kurzen, audiovisuellen Formate, die in den einzelnen Workshops entstanden sind, erfüllen eine wichtige Funktion: Sie tragen zu einer Neuaushandlung des Feldes der kulturellen Produktion von FluchtMigration bei. Workshop-Formaten als Arenen des Empowerments und der Teilgabe auf Mikroebene kam in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zu: Sie boten mir als in Deutschland geborenem Forscher ohne eigene Migrationserfahrung die Möglichkeit, »Deutsch-Sein« als stereotypisierte, statische Kategorie, die es passiv, sozusagen als Schicksal zu empfangen galt,²² weiter dekonstruieren zu können.

Kulturelle Aneignung von als »typisch deutsch« beschreibbaren Attributen, wie bestimmte Regelwerke des Straßenverkehrs, sprachliche Feinheiten oder der Besuch eines Jugendzentrums, wurde etwa im Film »Deutsch verstehen – Neue Wege gehen« thematisiert. In dieser Arbeit habe ich sie als performative Sprechhandlungen²³ gedeutet: Sie implizieren die darstellerische Aufführung einer Selbstversicherung, die besonders durch ihre Akteur*innen und deren Praktiken lebendig werden. Bestimmte Formen des Selbstausdrucks sowie die Reinszenierung verschiedener Topoi spielten hierbei eine wichtige Rolle: Durch die Thematisierung etwa sprachbasierter Diskriminierungen in staatlichen Bildungsinstitutionen in Form eines Rollentauschens von Muttersprachler*innen und Deutsch-Lernenden kam es zu konkreten Perspektivwechseln von Seiten der jugendlichen Teilnehmenden mit und ohne eigener Fluchterfahrung. Die Jugendlichen selbst benannten diese Erfahrung ebenfalls als bereichernden Betrachtungswinkel.

Wenn Koordinierende ihre eigene Rolle konsequent als Außenstehende und Zuschauende begreifen, entstehen Freiräume, in denen die Jugendlichen eigenständige Auseinandersetzungen mit *eigenen*, wichtigen Themen wagen. Thilo benannte dies im Nachklang als ein »Sich selbst überflüssig machen«. Nur wenn Koordinierende den jugendlichen Teilnehmenden Freiräume eingestehen und den eigenen Drang des kreativen Mitmachens unterbinden, entstehen reelle Möglichkeiten der selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Beschäftigung mit Fragen nach Identität, Sprache, »deutscher« Kultur, eigener Handlungsfähigkeit und Fremdzuschreibungen über Begriffsvehikel wie »Flüchtlinge«. Die selbstbewusste und zugleich pragmatische Auseinandersetzung mit einer solchen rein inhaltlich falschen

22 Terkessidis 2010, 58.

23 Vgl. Butler 1997.

Zuschreibung benötigt jedoch stabile Vertrauensverhältnisse, die in Projekten bisweilen über Jahre hinweg aufzubauen waren. Kompakte Formate von wenigen Tagen, in denen ambitionierte Ziele wie vorzeigbare Kurzfilme bisweilen auf Weisung externer Akteur*innen verfolgt wurden, sind für diese wertvolle Beziehungsarbeit zwischen medialen Formaten, technischen Aktanten und gesellschaftlichen Akteur*innen oft zu kurz.

Verwertungslogiken, die sich als *eine* Motivation der ko*laborativen Produktion audiovisueller Formate herauskristallisiert haben, vermindern zusätzlich den Anteil einer fluchtmigrantischen Autor*innenschaft und dadurch die selbstbestimmte Sichtbarkeit ebendieser Akteur*innen in partizipativ ausgelegten Formaten: Sahen sich die Teilnehmenden mit starken Vorgaben und Restriktionen konfrontiert, die ihre eigene Sichtbarkeit in bestimmte Bahnen lenken sollten, entwickelten sie Strategien des Ausweichens oder Vermeidens einer Sichtbarkeit vor der Kamera. Anhand der beschriebenen Begegnung mit Fatima offenbarte sich, dass weniger die Stimmlosigkeit einer als machtlos und bevormundet angenommenen, Kopftuch tragenden jungen Frau zur Entscheidung führte, nicht vor die Kamera treten zu wollen. Vielmehr waren es vorgeprägte, kollektive Wahrnehmungsmuster im Zusammenhang mit dem Kopftuch und muslimischer Weiblichkeit, zu deren Reproduktion und Verfestigung Fatima gerade nicht beitragen wollte. Da das Publikum des filmischen Endproduktes, das in Zusammenarbeit mit einer Großzahl lokaler Institutionen der Kultur- und Jugendarbeit entstanden war, Fatima nicht bekannt war und sie so die möglichen Interpretationen und Deutungen derer nicht abschätzen konnte, denen sie sich ausgesetzt sehen würde, bevorzugte sie die selbstbestimmte Aufnahme eigener Smartphone-Fotografien. Sichtbarkeit wurde so als ultimatives Mittel des Heraustretens aus hegemonialen, medial konstruierten Asymmetrien ausgelegt. Diese Strategien des Sichtbarmachens unterliegen jedoch immer noch der Logik binärer Differenzkategorien.

10.4 Ko*laboratives Filmemachen und geteilte Autor*innenschaft

Anhand der in dieser Arbeit vorgenommenen Analyse filmischer Auseinandersetzungen mit Themen und Inhalten der FluchtMigration stellt sich die Annahme, der Praxis des Filmemachens wohne per se bereits ein ermächtigendes, Selbstwirksamkeit offerierendes und Partizipation an medialen Diskursen eröffnendes Potenzial inne, als falsch heraus. Film als Repräsentationsmedium einerseits sowie als pädagogischem Arbeitsfeld andererseits läuft aufgrund mannigfaltiger Anspruchshaltungen im Feld der kulturellen Produktion von FluchtMigration Gefahr, dichotome Vereindeutigungen zu zementieren, anstatt heterogene Vieldeutigkeit zuzulassen.

Forschungs- und Praxisinstitutionen spielen eine wichtige Rolle für die Reflexion solcher Instrumentalisierungen und Verwertungslogiken, denen fluchtmigran-

tische Sichtbarkeit bisweilen unterworfen ist: In Form von projektbegleitenden Publikationen oder Schulungen erhalten Mitarbeiter*innen und Koordinierende von Workshops wertvolle Anreize und Möglichkeiten zum Abgleich zwischen Praxis und Forschung. Auch Foren wie internationale Tagungen und Zukunftswerkstätten sind als Orte der Vernetzung und des Austausches von Belang. Fern von Finanzierungszwängen und anders als bei daraus resultierenden, performativen Akten der (Selbst-)Darstellung im Rahmen von Premierenfeiern und Jugendfilmfestivals können solche Foren barrierearme Orte des Austausches und der konkreten Auseinandersetzung im Umgang mit den Problemen sein, die alle untersuchten Projektformate betrafen: bestehende Machtgefälle zwischen Teilnehmenden und Koordinierenden und vorgefertigte Vorstellungen hinsichtlich des Bedürfnisses nach sowie der Funktion von Sicht- und Hörbarkeit fluchterfahrener Jugendlicher. Beratungsstellen, die für Kunst- und Kulturschaffende Diversity-Trainings anbieten, wurden als Anlaufstellen für selbstkritischen und -reflexiven Umgang mit den eigenen Kategorisierungen von und Projektionen auf migrantisierte und fluchterfahrene Menschen genannt. Fest etablierte Formen der Zusammenarbeit zwischen forschungs- und beratungsorientierten Institutionen und Praxisprojekten, etwa längerfristige, regelmäßig stattfindende Supervisionen der Workshop-Arbeit sowie darin stattfindende Begegnungen zwischen Menschen, Kameras, Orten und Themen wurden mehrfach als wünschenswert benannt.

Besonders kontrastierend hierzu sind groß aufgelegte Premierenfeiern der in den Workshop-Formaten erstellten Kurzfilm-Formate als Arenen der Selbstinszenierung partizipativ angelegter Formate zu problematisieren: Bei ihnen geht es kaum um einen konstruktiven, selbstkritischen Austausch auf Augenhöhe. Vielmehr widmen sie sich der Darstellung gesellschaftlich zementierter Hegemonien auf Kosten fluchterfahrener Jugendlicher. Diese Darstellungen erinnern an Vorführungen einstudierter Choreografien des Integrierens und Ermächtigens von als subaltern imaginierten Akteur*innen in gestrige, längst überholte, als typisch deutsch imaginierte Stellvertreterkonzepte wie der heteronormativen Kernfamilie. Sie bieten althegebrachten Darstellungsmustern und stereotypen Bildern vielmehr erneut eine Bühne, als dass sie mit ihnen brechen würden. Basierend auf gesamtgesellschaftlich emotionalisiert geführten Debatten rund um Integration, Ermächtigung und Partizipation reproduzieren Projekte und Workshops dichotome Differenzkategorien und Fremdzuschreibungen. Sie widersprechen somit ihrem eigenen, auf Websites, in Vereinsatzungen oder persönlichen Gesprächen mit Koordinierenden ausgesprochenen Ansprüchen, barrierefreie Orte selbstwirksamer Neuaushandlung offenerer Identitäten und Repräsentationen von fluchterfahrene Menschen sein zu wollen.

Manche Verantwortliche zogen das audiovisuelle Medium und die Kamera als Motor für Reflexions- und Erkenntnisprozesse heran. Sie erachteten das finale Produkt an sich als minder bedeutsam. In Abgrenzung hierzu definierten andere Pro-

jektformate die Nutzbarkeit von Film an sich vielmehr anhand der Sichtbarkeit, die er zu erzeugen vermochte. Aufgrund ökonomischer Zugzwänge und hieraus resultierender infrastruktureller Pragmatismen war es den Koordinierenden nicht möglich, den zeitaufwändigen Prozess der Montage und Postproduktion im Rahmen des Workshop-Zeitraumes gemeinsam mit den Teilnehmenden zu bewerkstelligen. Der Anteil der geteilten Autor*innenschaft, der den jugendlichen Fluchterfahrenen hierdurch an ihrem eigenen Film abhanden gekommen ist, ist immens. Ihre Sicht- und Hörbarkeit unterlag somit stets einem Exper*tinnenwissen hinsichtlich der Formatierung des gedrehten Rohmaterials. Ermächtigung, Beteiligung, Miteinbeziehung und andere zentrale Komponenten handlungsorientierter Medienarbeit war der Orientierung an bestimmten Wahrnehmungsgewohnheiten und Deutungsschablonen eines mitteleuropäischen Publikums also untergeordnet.

Wie gezeigt kann die Themenfindung kann zudem bei traumatisierten Teilnehmenden zu Momenten der Retraumatisierung führen. Das Projektpersonal ist für den Umgang mit diesen Momenten oftmals nicht ausgebildet und kann daher nur intuitiv reagieren. Psychotherapeutische Ansätze wie das Psychodrama hines suchen gezielt durch Theatralität und Reinszenierung Zugänge zu Traumata und deren Aufarbeitung. Dieser Prozess, der unter Anleitung ausgebildeter Psychotherapeut*innen stattfindet, gilt als erfolgreich, »wenn der Protagonist für eine neue oder bereits bekannte Situation eine neue und angemessene Reaktion findet.«²⁴ Die Überschneidungen dieses Anspruchs mit denen einiger Projektformate, die ebenfalls nach erhöhter Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit streben, ist bemerkenswert. Jedoch fehlen den Koordinierenden – allesamt in medialen oder pädagogischen Berufen ausgebildet – hierfür die Expertise und die Qualifikation. Daher können medienpädagogische Formate zwar einen Beitrag zur Stabilisierung jugendlicher Fluchterfahrener leisten, die Traumatisierungen erlebt haben, jedoch psychotherapeutische Arbeit niemals ersetzen.

10.5 Ausblick

Verkommt das Filmemachen nun sowohl als Kunstform und als kulturelle Praxis im Sinne der Erstellung eines semiotischen und somit lesbaren Zeichensystems zum reinen Werkzeug der Darstellung von idealisierten Erfolgen integrativer Bemühungen? Sind die Kurzfilme, die durch filmische Mittel wie Bildkomposition, Montagetekniken, herangezogene Dialoge der Protagonist*innen und musikalische Untermalung stark auf die Herstellung von Mitgefühl ausgerichtet sind, nicht ebenso objektivierend und als Othering klassifizierbar wie die Repräsentationsstrategien, deren Alternativen sie eigentlich sein wollen? Schränken politisch-ökonomische

24 Moreno 1959, 34

Zugzwänge und Rahmungen medienpädagogische Arbeit so stark ein, dass sie selbstgesteckte Ansprüche und Zielsetzung gar nicht mehr erreichen kann?

Akte des Sichtbarmachens haben sich als symptomatisch für eine präfigurative Politik des Helfens²⁵ mitteleuropäischer Staaten und Gesellschaften herausgestellt. Somit erscheinen die auf der Grundannahme des Leides der Anderen basierenden Bestrebungen des Sichtbarmachens ambivalent:²⁶ Wie gezeigt, betreten die fluchterfahrenen Teilnehmer*innen oftmals bereits von klar vordefinierten Zielsetzungen strukturierte Felder kultureller Produktion²⁷ von FluchtMigration, wenn sie sich zur Teilnahme an Filmworkshops wie den untersuchten entscheiden. Diese Strukturierungen rühren von staatlich verordneten Maßnahmen her, die auf medialen Kommunikationskanälen oder Vorerfahrungen der Koordinierenden basieren. Sie beruhen also nicht auf dem eigentlichen Austausch mit fluchterfahrenen Akteur*innen, denn für diesen Austausch sehen die knappen finanziellen Förderungen und extrem kompakten Zeitfenster der Veranstaltungsformate keinen Platz vor.

Wie gezeigt, kreieren die Verantwortlichen zudem durch die Bezugnahme auf emotionalisierte Debatten rund um viel diskutierte Begriffe wie Integration²⁸ oder Fremdenfeindlichkeit²⁹ einen ideologisch aufgeladenen Referenzrahmen, »der den Helfer_innen bestimmte Sichtweisen und Vorstellungen nahelegte.«³⁰ Während Mitarbeiter*innen der untersuchten Projektformate durch ihr Engagement bestrebt sind, zur Verbesserung der Situation fluchterfahrener Menschen beizutragen, involvieren sie sich jedoch gleichzeitig aufgrund geteilter Problemverständnisse in ein Migrationsregime, das besonders durch die Herstellung von dichotomen Sichtbarkeiten wirkmächtig wird. Je involvierter und engagierter sich Koordinierende und Organisator*innen für die Sichtbarkeit der jugendlichen Fluchterfahrenen, die Formatierung ihrer konkreten Anliegen und Themen sowie die Auswahl einer Zielgruppe durch Festivaleinreichungen und Video-Uploads auf bestimmten Kanälen einsetzen, umso effektiver beschneiden und minimieren sie Räume der Partizipation sowie Teilhabe und -gabe etwa in Form von geteilter Autor*innenschaft.

An dieser Stelle müssen jedoch auch Chancen und Potenziale Erwähnung finden, die filmpraktische, handlungsorientierte Medienarbeit für die kulturelle Produktion von FluchtMigration durch ihre Akteur*innen selbst bietet. Eine strikte Trennung in repräsentativ-integrative oder dekonstruierend-reflexive, produktive

25 Vgl. Sutter 2019.

26 Vgl. Schaffer 2008.

27 Vgl. Bourdieu 1983a.

28 Vgl. Treibel 2015.

29 Vgl. Terkessidis 2004.

30 Sutter 2019, 302.

oder destruktive oder ganz allgemein gute oder schlechte Workshops und Projekte kann und will diese Arbeit auch hinsichtlich ihres Ziels der Auflösung oder zumindest Relativierung von binären, geradezu manichäischen Gegensatzpaaren nicht leisten. Durch präzise Akte der Dekonstruktion medialer Narrative, wie am Beispiel des Wassers oder des Kopftuches deutlich wurde, setzen ko*laborative Akteur*innen Akzente der Distanzierung und Emanzipation von medialen Fremdzuschreibungen wie dem hochpopulären und zugleich ebenso populistischen und instrumentalisierten Narrativ des vollen Bootes, der Flucht über das Mittelmeer oder der passiven, fremdbestimmten, verschleierten Muslima.³¹

Durch Räume, die in einzelnen Projektvorhaben fest institutionalisiert sind, wie etwa im Bereich der thematischen Ausrichtung oder der Öffentlichkeitsarbeit, und aus denen sich Koordinierende bewusst zurückziehen, erlangen die Teilnehmenden Zugang zu Plattformen der selbstbestimmten Ausgestaltung ihrer eigenen Sicht- und Hörbarkeit. Der partielle Rückzug einer Pädagogik im Bereich Migration, die es über Jahrzehnte hinweg als ihr zentrales Aufgabenfeld verinnerlicht hat, migrantisierte Menschen sicht- oder hörbar zu machen, weist auch auf die Bedeutung kultureller Freiräume in größeren gesellschaftlichen Kontexten hin: Freiräume ohne pädagogische Intervention, ohne integrative, vorausgesetzte Anpassungsleistung, ohne oktroyierte Regeln sind nötig, wenn über kreative Prozesse soziokulturelle Asymmetrien, Missstände und besonders Stimmlosigkeit sowie Unsichtbarkeit neu verhandelt werden sollen.

Stigmatisierte, gesellschaftliche Minderheiten verdienen selbstbestimmte Räume der Reflexion und der Artikulation ihrer individuellen Bedürfnisse von einer inklusiven, barrierefreien Gesellschaft. Wie die hier analysierten Einzelfälle von integrativen, partizipativen Filmworkshops deutlich aufzeigen, werden diese eigentlich zur Selbstbestimmung und erhöhten Selbstwirksamkeit angelegten Räume durch externe Rahmungen, politisch-ökonomische Zugzwänge und Erwartungen an die Nutz- und Einsetzbarkeit der entstandenen Audiovisionen für die Zwecke Dritter stark limitiert. Zudem zeigte sich anhand der untersuchten Projekt- und Workshop-Formate, dass sich die Identifikation mit idealistischen Anspruchshaltungen wie dem Sicht- und Hörbarmachen ungehörter Stimmen, dem Integrieren Ausgeschlossener oder der bildungspolitischen Ergänzung eines maroden, deutschen Schulsystems als oftmals eher hinderlich und problematisch für den angestrebten Möglichkeitsraum einer selbstbestimmten Artikulationsoption für fluchterfahrene Jugendliche herausstellt. Pragmatische Herangehensweisen an handlungsorientierte Medienarbeit mit fundierter finanzieller Basis und ohne Rechtfertigungszwang vor Financiers und Öffentlichkeiten zeigten sich hinsichtlich ihrer selbst artikulierten Zielsetzungen deutlich im Vorteil gegenüber jenen Forma-

31 Vgl. Falk 2014.

ten, die unter einem konstanten Rechtfertigungs- und Darstellungsdruck vor Stifter*innen, Geldgeber*innen oder Verbundpartner*innen standen.

Die Notwendigkeit des Verweises auf die ungleichmäßige Distribution gesellschaftlicher Mittel zur kulturellen Produktion von FluchtMigration drängt sich hier also geradezu auf: Während Medienbetriebe aus Diskriminierung und Stereotypisierung Kapital schlagen, sind die begrenzten Mittel für den Versuch einer Auseinandersetzung mit den Resultaten medialer Fremdrepräsentation stark begrenzt. Die enorm heterogenen Finanzierungsformen der Projekte zwischen Auftrags honorar, zu beantragenden Projektgeldern lokaler Kulturträger, Fördergeldern von Bund und Europäischer Union sowie verstetigten, aus kommunalen Geldern finanzierten Modellen sind ein Hauptgrund für die unterschiedliche Ausformung von Möglichkeitsräumen und Zugzwängen der Projekte. Durch die Fokussierung auf dramaturgische, performative Akte der Rede über eigene Leistungen oder ihrer Darstellung im humanitären Feld in Form von typischer Antragsprosa bei der Gelderakquise, publikumswirksamen Premierenfeiern oder bestimmten Formatierungen der finalen Kurzfilme habe ich in vorliegender Analyse den Versuch unternommen, einen eigenen, produktiven Beitrag zur Kritik an den Praktiken humanitaristischer Akteur*innen zu artikulieren. Die Entschärfung binärer, typisch westlicher Dichotomien, die ich in dieser Arbeit angestrebt habe, erscheint mir daher allein unter der Voraussetzung dieses grundlegenden methodischen Verständnisses von Ethnografie als Akt der Ko-Produktion möglich, nach dem Ethnograf*innen, Theorie, Empirie und nicht zuletzt die Akteur*innen im Feld immer eine gleichberechtigte Rolle spielen und auf Augenhöhe partizipieren müssen.

Literaturverzeichnis

- Adam, Jens 2018. Paradoxien des A-/Politischen: Anthropologische Perspektiven auf humanitäre Hilfe und ihr Beitrag zu einer Humanitarismuskritik. In: Rolshoven, Johanna & Ingo Schneider (Hgg.): *Dimensionen des Politischen. Ansprüche und Herausforderungen der Empirischen Kulturwissenschaft*. Berlin: Neofelis, S. 305-320.
- Alcoff, Linda 1991. The Problem of Speaking for Others. In: *Cultural Critique* 19-20, S. 5-32.
- Amborn, Herman 1993 [1980]. Handlungsfähiger Diskurs: Reflexionen zur Aktionsforschung. In: Schmied-Kowarzik, Wolf Dietrich & Justin Stagl (Hgg.): *Grundfragen der Ethnologie. Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion*. 2. Aufl. Berlin: Dietrich Reimer, S. 129-152.
- Amelina, Anna 2013. Transnationale Inklusion als ein multilokales Phänomen. Ein Abschied vom Assimilationsparadigma der Migrationsforschung? In: Ezli, Özkan (Hg.): *Die Integrationsdebatte zwischen Assimilation und Diversität: Grenzziehungen in Theorie, Kunst und Gesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 119-155.
- Appadurai, Arjun 1990: Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In: *Theory Culture Society* 7, S. 295-310.
- Arendt, Hannah 2016 [1986]: *Wir Flüchtlinge*. Ditzingen: Reclam.
- Armbruster, Heidi 2009. Anthropologische Ansätze zur Migration. In: Six-Hohenbalken, Maria, & Jelena Tošić (Hgg.): *Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte*. Wien: Facultas, S. 52-69.
- Ast, Michaela 2002. *Die Geschichte der narrativen Filmmontage. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Beispiele*. Marburg: Tectum.
- Baacke, Dieter 1999. Medienkompetenz – fünf Statements. In: Schell, Fred, Elke Stolzenberg & Helga Theunert (Hgg.): *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: Kopaed, S. 19-20.
- Baier, Dirk & Sören Kliem 2019. Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt. In: *Public Health Forum* 27 (1), S. 15-17.
- Ballhaus, Edmund 1995. Film und Feldforschung. In: Ballhaus, Edmund & Beate Englbrecht (Hgg.): *Der Ethnographische Film. Einführung in Methoden und Praxis*. Berlin: Dietrich Reimer, S. 13-46.

- Baudrillard, Jean 2001 [1968]: *Das System der Dinge. Über unser Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Bausinger, Hermann 1989. Ungleichzeitigkeiten: Von der Volkskunde zur empirischen Kulturwissenschaft. In: Berking, Helmuth & Richard Faber (Hgg.): *Kultursoziologie – Symptom des Zeitgeistes?* Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 267-285.
- 1991. *Der blinde Hund. Anmerkungen zur Alltagskultur*. Tübingen: Schwäbisches Tagblatt.
- Bayre, Francesca 2016. Participatory Approaches to Visual Ethnography. From the Digital to the Handmade. An Introduction. In: *Visual Ethnography* 5 (1), S. 7-16.
- Bee, Julia 2018. *Gefüge des Zuschauens. Begehren, Macht und Differenz in Film- und Fernseh-wahrnehmung*. Bielefeld: transcript.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann 2018 [1980]. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bhabha, Homi K. 1994. *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Binder, Susanne 2004. *Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden*. Wien: Lit.
- Bischoff, Christine 2016. *Blickregime der Migration. Images und Imaginationen des Fremden in Schweizer Printmedien*. Münster: Waxmann.
- Bloch, Ernst 1962 [1935]. *Erbschaft dieser Zeit*. Erw. Ausg. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blum-Ross, Alicia 2012. »It made our eyes get bigger«: Youth Filmmaking and Place-Making in East London. In: *Visual Anthropology Review* 29 (2), S. 89-106.
- Boas, Franz 1959 [1910]. *Race, Language and Culture*. 6. Aufl. New York: Macmillan.
- Bojadžijev, Manuela 2014 [2010]: Die Logistik der Migration. Ethnographische und epistemische Perspektiven. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.): *Digitale Jugendkulturen*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-48.
- Bojadžijev, Manuela & Regina Römhild 2014. Was kommt nach dem »transnational turn«? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung. In: Labor Migration (Hgg.): *Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung* (= Berliner Blätter 65, 2014). Berlin: Panama, S. 10-24.
- Böhme, Gernot 2014 [1995]: *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bönisch-Brednich, Brigitte 2012. Autoethnografie. Neue Ansätze zur Subjektivität in kulturanthropologischer Forschung. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 108 (1), S. 47-63.
- Bourdieu, Pierre 1983a. The Field of Cultural Production, or: The Economic World Reversed. In: *Poetics* 1 (12), S. 311-356.
- 1983b. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Rainhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten* (= Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- 1991. *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press.

- 2013 [1987]. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 23. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brandes, Kerstin 2011. Visuelle Migration. Bild-Bewegungen zwischen Zeiten, Medien und Kulturen. In: *FKW- Zeitschrift für Geschlechterforschung und Visuelle Kultur* 6 (51), S. 5-11.
- Braun, Karl 2010. Grenze und Kulturvergleich. Zur Semantik des »Wir« und »die Anderen«. In: Grosch, Nils & Max Matter (Hgg.): *Fremdheit – Migration – Musik: kulturwissenschaftliche Essays für Max Matter*. Münster: Waxmann, S. 45-60.
- Bregman, Rutger 2020. *Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit*. Hamburg: Rowohlt.
- Brückner, Wolfgang 2005. Wort oder Bild? Ein europäischer Antagonismus und seine Folgen. In: Gerndt, Helge & Michaela Haibl (Hgg.): *Der Bilderalltag. Perspektiven einer volkswissenschaftlichen Bildwissenschaft*. München: Waxmann, S. 35-48.
- Butler, Judith 1997. *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. Stanford: Stanford University Press.
- Campbell, Donald T. 1969. Ethnocentrism of Disciplines and the Fish-Scale Model of Omniscience. In: Sherif, Muzafer & Carolin W. Sherif (Hgg.): *Interdisciplinary Relationships in the Social Sciences*. Hawthorne, NY: Aldine, S. 328-348.
- Carpentier, Nico 2012. The concept of participation. If they have access and interact, do they really participate? In: *Revista Fronteiras* 14 (2), S. 164-177.
- Castro Varela, Maria 2010: Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessel, Fabian & Melanie Plößler (Hgg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 249-262.
- Clifford, James & George E. Marcus 1986. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Los Angeles: University of California Press.
- Clifford, James 1993. Über ethnographische Autorität. In: Berg, Eberhard & Martin Fuchs (Hgg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise ethnographischer Repräsentation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 109-157.
- Cohn, Miriam 2014. Teilnehmende Beobachtung. In: Bischoff, Christine, Karoline Oehme-Jüngling & Walter Leimgruber (Hgg.): *Methoden der Kulturanthropologie*. Bern: Haupt, S. 71-85.
- Cooke, Bill & Uma Kothari 2004. The Case for Participation as Tyranny. In: Dies. (Hgg.): *Participation: The new Tyranny?* London: Zed, S. 2-15.
- Coy, Michael W. (Hg.) 1989. *Apprenticeship: From Theory to Method and back again*. Albany: University of New York Press.
- Danielzik, Chandra-Milena & Daniel Bendix 2017. Neighbours Welcome! Die Willkommenskultur, die Geflüchteten-Bewegung und die Suche nach Gemeinsamkeiten der Kämpfe um Rechte. In: Hess, Sabine, Bernd Kasperek, Stefanie Kron et al. (Hgg.): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*. Berlin: Assoziation A, S. 296-306.

- Daphi, Priska & Verena Stern 2019. Engagement für und mit Geflüchteten. Reflexionen zur Zivilgesellschaft. In: Johler, Reinhard & Jan Lange (Hgg.): *Konfliktfeld Migration. Historische und ethnographische Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 265-280.
- Därmann, Iris 2002. Fremderfahrung und Repräsentation. Einleitung. In: Därmann, Iris & Christoph Jamme (Hgg.): *Fremderfahrung und Repräsentation*. Göttingen: Velbrück Wissenschaft, S. 7-45.
- Davidson, Emma 2017. Saying It Like It Is? Power, Participation and Research Involving Young People. In: *Social Inclusion* 5 (3), S. 228-239.
- Dimitrova, Petja, Eva Egermann, Tom Holert et al. 2012. *Regime. Wie Dominanz organisiert und Ausdruck formalisiert wird*. Münster: Edition Assemblage.
- Dogramaci, Burcu 2013. Fremde überall – Migration und künstlerische Produktion. Zur Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Migration und künstlerische Produktion. Aktuelle Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 7-22.
- Dünnwald, Stephan 2006. *Der pädagogische Griff nach dem Fremden: zur Haltung lokaler Initiativen gegenüber Flüchtlingen in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a.M.: IKO –Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Edwards, Elizabeth 1998. Performing Science: Still photography and the Torres Strait Expedition. In: Herle, Anita & Sandra Rouse (Hgg.): *Cambridge and the Torres Strait. Centenary Essays on the 1898 Anthropological Expedition*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 106-135.
- Ege, Moritz 2013. *Ein Proll mit Klasse. Mode, Popkultur und soziale Ungleichheiten unter jungen Männern in Berlin*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Engelbrecht, Beate 1995. Film als Methode in der Ethnologie. In: Ballhaus, Edmund & Beate Engelbrecht (Hgg.): *Der Ethnographische Film. Einführung in Methoden und Praxis*. Berlin: Dietrich Reimer, S. 143-186.
- Esser, Hartmut 2001. *Integration und ethnische Schichtung. Zusammenfassung einer Studie für das »Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung«*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Online verfügbar unter <https://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/50366.pdf>, zuletzt aufgerufen am 10. Oktober 2020.
- Ezli, Özkan 2013. Narrative der Integration und Assimilation im Film. In: Ders. (Hg.): *Die Integrationsdebatte zwischen Assimilation und Diversität: Grenzziehungen in Theorie, Kunst und Gesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 189-212.
- Fabian, Johannes 1983. *Time and the Other. How Anthropology Makes Its Object*. New York: Columbia University Press.
- Falk, Francesca 2014. Öffentliche Bilder analysieren. In: Bischoff, Christine, Karoline Oehme-Jüngling & Walter Leimgruber (Hgg.): *Methoden der Kulturanthropologie*. Bern: Haupt, S. 212-222.
- Fassin, Didier 2013. The Predicament of Humanitarianism. In: *Qui Parle – Special Issue: Human Rights between Past and Future* 22 (1), S. 33-48.

- 2017. The endurance of critique. In: *Anthropological Theory* 17 (1), S. 4-29.
- Faulstich, Werner 2008 [2002]. *Grundkurs Filmanalyse*. 2. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Favero, Paolo S. H. 2018. Über den Wert der »dünnen« Beschreibung. Reflexionen über die Schnittpunkte zwischen interaktivem Dokumentarfilm und Ethnografie. In: Gonzáles de Reufels, Delia, Rasmus Greiner, Stefano Odorico et al. (Hgg.): *Film als Forschungsmethode. Produktion – Geschichte – Perspektiven*. Berlin: Beertz & Fischer, S. 101-110.
- Ferchhoff, Wilfried & Kai-Uwe Hugger 2014 [2010]. Zur Genese und zum Bedeutungswandel von Gleichaltrigengruppen. Lokale, de-lokalisierende und virtuelle Tendenzen. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.): *Digitale Jugendkulturen*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 251-263.
- Figge, Maja & Anja Michaelson 2018. Ein Erbe gespenstischer Normalität. Postmigrantisches und multidirektionales Erinnern in Filmen von Sorab Shahid Saless, Hito Steyerl und Ayşe Polat. In: Thomas, Tanja, Lina Brink, Elke Grittmann et al. (Hgg.): *Anerkennung und Sichtbarkeit. Perspektiven für eine kritische Medienkulturforschung*. Bielefeld: transcript, S. 105-120.
- Fleischmann, Larissa & Elias Steinhilper 2017. The Myth of Apolitical Volunteering for Refugees. In: *Social Inclusion* 3 (5), S. 17-27.
- Fluehr-Lobban, Carolyn 2008. Collaborative Anthropology as Twenty-first Century Ethical Anthropology. In: *Collaborative Anthropology* 1, S. 175-182.
- Foroutan, Naika 2018. Was will eine postmigrantische Gesellschaftsanalyse? In: Foroutan, Naika, Juliane Karakayali & Riem Spielhaus (Hgg.): *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentation, Kritik*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 269-300.
- 2019. *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel 1983. *Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 2005. *Analytik der Macht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freud, Sigmund 1905. *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten*. Leipzig, Wien: Franz Deuticke.
- Gajek, Esther 2014. Lernen vom Feld. In: Bischoff, Christine, Karoline Oehme-Jüngling & Walter Leimgruber (Hgg.): *Methoden der Kulturanthropologie*. Bern: Haupt, S. 53-68.
- Gamper, Markus 2015. Bourdieus Konzept des Sozialkapitals und seine Bedeutung für die Migrationsforschung. In: Reuter, Julia & Paul Mecheril (Hgg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien*. Berlin: Springer, S. 343-360.

- Gaupp, Lisa 2015. Dekonstruktionen des »Anderen« in Ethnologie und Soziologie. Ein Plädoyer für eine postmigrantische Perspektive. In: *Kulturosoziologie* 2, S. 17-33.
- Geertz, Clifford 1973 [2002]. *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. 8. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geimer, Alexander 2011. Performance Ethnography und Autoethnography: Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung? In: *ZQF* 12 (2), S. 299-320.
- Geißler, Rainer 2005. Interkulturelle Integration von Migranten. Ein humaner Mittelweg zwischen Assimilation und Segregation. In: Geißler, Rainer & Horst Pöttker (Hgg.): *Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland, Bd. 1. Problemaufriss, Forschungsstand, Bibliographie*. Bielefeld: transcript, S. 45-70.
- Gell, Alfred 1999. The Technology of Enchantment and the Enchantment of Technology. In: Hirsch, Eric (Hg.): *The Art of Anthropology. Essays and Diagrams*. London: Berg, S. 159-185.
- Ghorashi, Halleh 2017. Rethinking Diversity beyond Dichotomies of Self-Other. In: Doering-Manteuffel, Sabine, Angela Treiber, Daniel Drascek et al. (Hgg.): *Jahrbuch für Europäische Ethnologie Dritte Folge 12-2017. Die Niederlande*. Paderborn: Schöningh, S. 169-182.
- Gilcher-Holtey, Ingrid 1996. Kulturelle und symbolische Praktiken: das Unternehmen Pierre Bourdieu. In: Wehler, Hans-Ulrich & Wolfgang Hardtwig (Hgg.): *Kulturgeschichte heute* (= Geschichte und Gesellschaft Sonderheft 16). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 111-130.
- Gläser, Jochen & Grit Laudel 2009. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goebel, Simon 2017. *Politische Talkshows über Flucht. Wirklichkeitskonstruktionen und Diskurse. Eine kritische Analyse*. Bielefeld: transcript.
- Gottowik, Volker 1997. *Konstruktionen des Anderen. Clifford Geertz und die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Berlin: Dietrich Reimer.
- Gräf, Dennis, Stephanie Großmann, Peter Klimczak et al. 2011. *Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate*. Hamburg: Schüren Verlag.
- Grasseni, Christina 2004. Skilled Vision. An Apprenticeship in Breeding Aesthetics. In: *Social Anthropology* 12 (1), S. 41-55.
- Grittmann, Elke 2018. Grounded Theory und qualitative Bildanalyse. Die Analyse visueller Geschlechterkonstruktion in den Medien. In: Pentzold, Christian, Andreas Bischof & Nele Heise (Hgg.): *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-210.
- Gruber, Martin 2016. Participatory Ethnographic Filmmaking: Transcultural Collaboration in Research and Filmmaking. In: *Visual Ethnography* 5 (1), S. 17-46.

- Gürge, Peter 2000. *Kulturwissenschaftliches Filmen im Umbruch – Die Filmarbeit von Edmund Ballhaus*. Norderstedt: Books on Demand.
- Gupta, Akhil & James Ferguson 1997. Discipline and Practice: »The Field« as Site, Method, and Location in Anthropology. In: Dies. (Hgg.): *Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science*. Berkeley: University of California Press, S. 1-46.
- Habermas, Jürgen 1981 [1962]. Strukturwandel der Öffentlichkeit. 12. Aufl. Darmstadt: Luchterhand.
- Hall, Stuart 2004. Das Spektakel der Anderen. In Koivisto, Juha & Andreas Merckens (Hgg.) *Ideologie, Identität, Repräsentation* (= Ausgewählte Schriften 4), S. 108-165.
- 2013 [1997]. Introduction. In: Hall, Stuart, Jessica Evans & Sean Nixon (Hgg.): *Representation. Second Edition*. London: Sage, S. xvii-xx.
- Hamm, Marion 2013. Engagierte Wissenschaft zwischen partizipativer Forschung und reflexiver Ethnographie: Methodische Überlegungen zur Forschung in sozialen Bewegungen. In: Binder, Beate, Friedrich von Bose, Katrin Ebell et al. (Hgg.): *Eingreifen, Kritisieren, Verändern?! Interventionen ethnographisch und gendertheoretisch*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 55-72.
- Hannerz, Ulf 1987. The world in creolization. In: *Africa* 57 (4), S. 546-559.
- Haraway, Donna 1988. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *Feminist Studies* 14 (3), S. 575-599.
- Häußermann, Alina 2010. Integration als pädagogisches Konzept? Eine Ethnographie über pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen internationaler Herkunft. In: Hess, Sabine & Maria Schwertl (Hg.): *München migrantisch – migrantisches München. Ethnographische Erkundungen in globalisierten Lebenswelten*. München: Utz, S. 73-96.
- Heid, Thomas 2015. »Mensch-Smartphone-Partnerschaften« und »Hybrid-Aktanten« – Zum Wandel des Alltags von Smartphone-Nutzern. In: Braun, Karl, Claus-Marco Dietrich & Angela Treiber (Hgg.): *Materialisierung von Kultur. Diskurse Dinge Praktiken*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 194-202.
- Heidemann, Frank 2011. *Ethnologie. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heinemann, Alisha & Natascha Khakpour 2019. Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft – Eine Einleitung. In: Dies. (Hgg.): *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-9.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) 2010. *DOSSIER Rassismus & Diskriminierung in Deutschland*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- (Hg.) 2015. *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Henley, Paul 2009. *The Adventure of the Real: Jean Rouch and the Craft of Ethnographic Cinema*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Herrmann, Friederike 2016: *Narrative der »Flüchtlingskrise«*. Das Märchen vom überkochenden Brei. Online verfügbar unter <https://uebermedien.de/4344/das-maerchen-en-vom-ueberkochenden-brei>, zuletzt aufgerufen am 10. Oktober 2020.
- Hess, Sabine 2010. Aus der Perspektive der Migration forschen. In: Hess, Sabine & Maria Schwertl (Hgg.): *München migrantisch – migrantisch München. Ethnographische Erkundungen in globalisierten Lebenswelten*. München: Herbert Utz, S. 9-26.
- 2012. Gefangen in der Mobilität. Prekäre Zonierungsprozesse an den Rändern Europas. In: *BEHEMOTH A Journal on Civilisation* 5 (1), S. 8-29.
- 2013. Hegemoniale Diskurs-Bilder brechen – eine kulturwissenschaftliche Kritik der dominanten Wissensproduktion zu Migration. In: Dogramaci, Burcu (Hg.): *Migration und künstlerische Produktion. Aktuelle Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 107-122.
- Hess, Sabine, Bernd Kasperek, Stefanie Kron, Mathias Rodatz, Maria Schwertl & Simon Sontowski 2017. Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes. In: Dies. (Hgg.): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*. Berlin: Assoziation A, S. 6-24.
- Hirschauer, Stefan 2001. Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30 (6), S. 429-451.
- 2014. Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43 (3), S. 170-191.
- Hohenberger, Eva 1988. *Die Wirklichkeit des Films. Dokumentarfilm. Ethnographischer Film. Jean Rouch*. Hildesheim: Georg Olms.
- Holfelder, Ute & Christian Ritter 2015. *Handyfilme als Jugendkultur*. Konstanz, München: UVK.
- Holzwarth, Peter & Björn Maurer 2003. CHICAM – Interkulturelle Medienarbeit mit Kindern aus Migrations- und Fluchtkontexten. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 4, S. 1-2.
- Holzwarth, Peter & Horst Niesyto 2008. Präsentativer und diskursiver Selbsta Ausdruck junger Migranten und Migrantinnen im Kontext verschiedener (medien-)kultureller Ressourcen. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 9 (3), S. 1-28.
- Holzwarth, Peter 2008. *Migration, Medien und Schule. Fotografie und Video als Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. München: Kopaed.
- Horkheimer, Max & Theodor W. Adorno 2019 [1944]. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. 24. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Hörning, Karl H. & Julia Reuter 2004. Doing Culture: Kultur als Praxis. In: Dies. (Hgg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 9-19.
- Illius, Bruno 2006 [1986]. Feldforschung. In: Beer, Bettina & Hans Fischer (Hgg.): *Ethnologie. Einführung und Überblick*. 6. Aufl. Berlin: Dietrich Reimer, 73-100.

- Ingold, Tim 2019. *Anthropologie – was sie bedeutet und warum sie wichtig ist*. Wuppertal: Peter Hammer.
- Jacknis, Ira 1988. Margaret Mead and Gregory Bateson in Bali: Their Use of Photography and Film. In: *Cultural Anthropology* 3 (2), S. 160-177.
- Jancovic, Marek, Axel Volmar & Alexandra Schneider 2020. Format Matters: An Introduction into Format Studies. In: Dies. (Hgg.): *Format Matters: Standards, Practices and Politics in Media Cultures*. Lüneburg: Meson, S. 7-22.
- Jay, Martin 2012 [1988]: Scopic Regimes of Modernity Revisited. In: Depkat, Volker & Meike Zwingenberger (Hgg.): *Visual Cultures – Transatlantic Perspectives*. Heidelberg: Bayerisch Amerikanische Akademie, S. 17-34.
- Kannengießner, Sigrid 2018. Grounded Theory als Entwestlichungsstrategie. Sampling und Kodieren von ethnografischen Beobachtungsdaten, Dokumenten und Interviews. In: Pentzold, Christian, Andreas Bischof & Nele Heise (Hgg.): *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 211-232.
- Kaschuba, Wolfgang 2003 [1999]. *Einführung in die Europäische Ethnologie*. 2. Aufl. München: C. H. Beck.
- Kazzazi, Kerstin & Angela Treiber 2016. Einführung. In: Kazzazi, Kerstin, Angela Treiber & Tim Wätzold (Hgg.): *Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse*. Wiesbaden: Springer VS, S. v-xv.
- Keifenheim, Barbara 1995. Auf der Suche nach dem ethnologischen Film ... eine Standortbestimmung. In: Ballhaus, Edmund & Beate Englbrecht (Hgg.): *Der Ethnographische Film. Einführung in Methoden und Praxis*. Berlin: Dietrich Reimer, S. 47-60.
- Kirsch, Stuart 2018. *Engaged Anthropology. Politics Beyond the Text*. Oakland: University of California Press.
- Knauer, Veronika 2010. Learning Ethnicity – Oder: Wie nehmen die Bewohner Neuperlachs ihre multikulturelle Wohnsituation wahr? In: Hess, Sabine & Maria Schwertl (Hgg.): *München migrantisch – migrantisches München. Ethnographische Erkundungen in globalisierten Lebenswelten*. München: Herbert Utz, S. 97-116.
- Kolfhaus, Stephan 1994. Anfänge des Jugendschutzes seit 1900. Intentionen und Institutionen im »Schmutz- und Schundkampf« vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. In: Hiegemann, Susanne & Wolfgang Swoboda (Hgg.): *Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze, Traditionen, Praxisfelder, Forschungsperspektiven*. Opladen: Leske & Budrich, S. 139-148.
- Korittko, Alexander 2017. Flucht, Trauma und Chancen der Genesung. In: Koch, Theresa B. (Hg.): *Junge Flüchtlinge auf Heimatsuche. Psychosoziales und pädagogisches Handeln in einem sensiblen Kontext*. Heidelberg: Carl Auer, S. 49-64.
- Kothari, Uma 2004. Power, Knowledge and Social Control in Participatory Development. In: Cooke, Bill & Uma Kothari (Hgg.): *Participation: The new Tyranny?* London: Zed, S. 139-152.

- Krcek, Jan 2010. Doing Diaspora: Ethnographische Einblicke in die diasporische Lebenswelt tibetischer Migranten in München. In: Hess, Sabine & Maria Schwertl (Hgg.): *München migrantisch – migrantisches München. Ethnographische Erkundungen in globalisierten Lebenswelten*. München: Herbert Utz, S. 187-199.
- Laban, Kees 2017. Die Auswirkung eines langen Asylverfahrens auf die Gesundheit von Asylbewerbern. In: Koch, Theresa B. (Hg.): *Junge Flüchtlinge aus Heimat-suche. Psychosoziales und pädagogisches Handeln in einem sensiblen Kontext*. Heidelberg: Carl Auer, S. 79-95.
- Latour, Bruno 2007. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leimgruber, Walter 2010. Ethnografischer Film: (Un)geliebtes Stiefkind der Kulturwissenschaften. In: Rösli, Lisa & Marius Risi (Hgg.): *Lebensbilder – Bilderwandel. Zwei ethnografische Filmprojekte im Alpenraum*. Basel: Waxmann, S. 9-24.
- 2019. Assimilation, Integration, Kohäsion, Partizipation – oder: Was wird hier eigentlich verhandelt? In: Jöhler, Reinhard & Jan Lange (Hgg.): *Konfliktfeld Migration. Historische und ethnographische Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 65-80.
- Levine, Robert A. 2016. Repairing the Fractured Social Sciences: An Introduction from a Historical Point of View. In: Hay, M. Cameron (Hg.): *Methods That Matter. Integrating Mixed Methods for More Effective Social Science Research*. Chicago, London: Chicago University Press, S. 3-12.
- Liebsch, Burkhard 2019. *Europäische Ungastlichkeit und ›identitäre‹ Vorstellungen. Fremdheit, Flucht und Heimatlosigkeit als Herausforderung des Politischen*. Hamburg: Felix Meiner.
- Lindner, Rolf 1981. Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozeß. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 77, S. 51-66.
- 2000. *Die Stunde der Cultural Studies*. Wien: WUV.
- Lipp, Thorolf & Martina Kleinert 2011. Im Feld – im Film – im Fernsehen. Über filmende Ethnologen und ethnografierende Filmemacher. In: Ziehe, Irene & Ulrich Hägele (Hgg.): *Visuelle Medien und Forschung. Über den wissenschaftlich-methodischen Umgang mit Fotografie und Film*. Münster: Waxmann, S. 15-48.
- Low, Setha M. & Sally Engle Merry 2010. Engaged Anthropology: Diversity and Dilemmas. An Introduction to Supplement 2. In: *Current Anthropology* 51 (52), S. 203-226.
- MacDougall, David 1998. *Transcultural Cinema*. New Jersey: Princeton University Press.
- Malinowski, Bronislaw 1922. *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. New York: Dutton.

- Marcus, George E. 1995. Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In: *Annual Review of Anthropology* 24, S. 95-117.
- Marlog, Vanessa 2016. *Zwischen Dokumentation und Imagination: neue Erzählstrategien im ethnologischen Film*. Bielefeld: transcript.
- Maye, Harun 2010. Was ist eine Kulturtechnik? In: *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung* 15 (1), S. 121-135.
- Mecheril, Paul 2003. *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mercer, Kobena (Hg.) 1995. *Mirage. Enigmas of Race, Difference and Desire*. London: Institute of Contemporary Arts, Institute of International Visual Arts.
- Messerschmidt, Astrid 2019. Selbstbilder und Gegenbilder bei der Thematisierung von Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft. In: Heinemann, Alisha & Natascha Kakhpour (Hgg.): *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 47-61.
- Meuser, Michael & Ulrike Nagel 2005 [2002]. ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Bogner, Alexander, Beate Littig & Wolfgang Menz (Hgg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-93.
- Mitchell, W.J.T. 2002. Showing seeing: A critique of visual culture. In: *Journal of Visual Culture* 1 (2), S. 165-181.
- Moreno, Jacob Levy 1959. *Gruppentherapie und Psychodrama: Einleitung in die Theorie und Praxis*. Stuttgart: Thieme.
- Moser, Heinz 2014. Die Krise der Repräsentation und ihre Folgen für die medienpädagogische Forschung. In: Hartung, Anja, Bernd Schorb, Horst Niesyto et al. (Hgg.): *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (= Jahrbuch Medienpädagogik 10). Wiesbaden: Springer VS, S. 55-73.
- Mouffe, Chantal & Ernesto Laclau 2006 [1989]. *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. 3. Aufl. Wien: Passagen.
- Mühlhoff, Rainer 2018. *Immersive Macht. Affekttheorie nach Spinoza und Foucault*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Müller, Kathrin F. 2018. Theoretisches Kodieren von Interviewmaterial. Medienaneignung mit der Grounded Theory analysieren. In: Pentzold, Christian, Andreas Bischof & Nele Heise (Hgg.): *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-168.
- Nader, Laura 1969. Up the Anthropologist: Perspectives Gained from Studying Up. In: Hymes, Dell (Hg.): *Reinventing Anthropology*. New York: Random House, S. 284-311.
- Näser, Thorsten 2014. *Film und Text. Ethnografische Wissensformate im Diskursvergleich*. Berlin: Lit.

- Niegemann, Helmut N., Steffi Domagk, Silva Hessel et al. 2008. *Kompendium multimediales Lernen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Nieswand, Boris & Heike Drotbohm 2014. Einleitung: Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. In: Dies. (Hgg.): *Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-37.
- Nowicka, Magdalena 2015. Bourdieu's theory of practice in the study of cultural encounters and transnational transfers in migration. In: *MMG Working Paper 15* (1), S. 7-28.
- Oltmer, Jochen (Hg.) 2018. *Migrationsregime vor Ort und lokales Aushandeln von Migration*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ortner, Christina 2007. *Migranten im Tatort. Das Thema Einwanderung im beliebtesten deutschen TV-Krimi*. Marburg: Tectum.
- Otto, Ton, Christian Suhr, Peter I. Crawford et al. 2018. Camera, Intervention and Critique: An Introduction. In: *Visual Anthropology* 31, S. 307-317.
- Pentzold, Christian, Andreas Bischof & Nele Heise 2018. Einleitung: Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. In: Dies. (Hgg.): *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-26.
- Pfaffenberger, Bryan 1992. Social Anthropology of Technology. In: *Annual Review of Anthropology* 21, S. 491-516.
- Pfeiffer, Christian, Dirk Baier & Sören Kliem 2018. *Zur Entwicklung der Gewalt in Deutschland: Schwerpunkte: Jugendliche und Flüchtlinge als Täter und Opfer*. Zürich: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
- Piela, Anna 2013. I am just doing my bit to promote Modesty: Niqabis' Self-Portraits on Photo-Sharing Websites. In: *Feminist Media Studies* 13 (5), S. 781-790.
- Pink, Sarah 2009 [2000]. *Doing Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research*. 2. Aufl. Los Angeles: Sage.
- Pirner, Manfred 2004. Medienkritik jenseits der Kritischen Theorie. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 6, S. 1-6.
- Plesner, Ursula 2011. Studying Sideways: Displacing the Problem of Power in Research Interviews with Sociologists and Journalists. In: *Qualitative Inquiry* 17 (6), S. 471-482.
- Plessner, Helmuth 2000 [1982]. *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie*. Stuttgart: Reclam.
- Polanyi, Michael 1958. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge.
- Ramos, Livia 2018. *Geflüchtete und Smartphones im medialen Diskurs. Eine Analyse der symbolischen Repräsentation von Macht(-verhältnissen)*. Berlin: Logos.
- Rancière, Jacques 2008. *Der emanzipierte Zuschauer*. Wien: Passagen.

- 2018 [2007]. *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. 3. Aufl. Wien: Passagen.
- Reichert, Ramón 2018. Alterität der Bilder. Zur Filmforschung des Sensory Ethnography Lab. In: Gonzáles de Reufels, Delia, Rasmus Greiner, Stefano Odorico & Winfried Pauleit (Hgg.): *Film als Forschungsmethode. Produktion – Geschichte – Perspektiven*. Berlin: Beertz & Fischer, S. 45-52.
- Reinecke, Christiane 2010. *Grenzen der Freizügigkeit. Migrationskontrolle in Großbritannien und Deutschland, 1880-1930*. München: Oldenbourg.
- Reuter, Julia & Nora Worrach 2015. Die Fremdheit der Migrant_innen. Migrationssoziologische Perspektiven im Anschluss an Georg Simmels und Alfred Schütz' Analysen des Fremdseins. In: Reuter, Julia & Paul Mecheril (Hgg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 169-189.
- Riedner, Lisa 2010. »Wild, exotisch, erotisch, anders« – Oder: The Margin Strikes Back. Zur globalen Mobilisierung kultureller Images. In: Hess, Sabine & Maria Schwerl (Hgg.): *München migrantisch – migrantisches München. Ethnographische Erkundungen in globalisierten Lebenswelten*. München: Herbert Utz, S. 51-72.
- Rings, Guido 2017. Transkulturelle Ansätze im Neuen Deutschen Film. Zur Grenzauflösung in Fassbinders »Angst essen Seele auf« (1974). In: Alkin, Ömer (Hg.): *Deutsch-Türkische Filmkultur im Migrationskontext*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-71.
- Ritter, Christian 2018. *Postmigrantische Balkanbilder. Ästhetische Praxis und digitale Kommunikation im jugendkulturellen Alltag*. Zürich: Chronos.
- Rolshoven, Johanna 2010. Fremdheit is ordinary. Kulturthema Fremdheit in der kritischen Kulturwissenschaft. In: Grosch, Nils & Max Matter (Hgg.): *Fremdheit – Migration – Musik: kulturwissenschaftliche Essays für Max Matter*. Münster: Waxmann, S. 11-22.
- Rosa, Sybille de la & Melanie Frank 2017. Wo und wie finden flüchtende und geflüchtete Menschen Gehör? Über Subalternität in Europa und die Herausforderungen demokratischer Autorität. In: *Z'Flucht* 1 (1), S. 41-71.
- Ruby, Jay 2000. *Picturing Culture. Explorations of Film & Anthropology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Said, Edward 1978. *Orientalism*. New York City: Pantheon.
- Schacht, Frauke 2019. »So, we're civilized« – eine kontrapunktische Perspektive auf die Flüchtlingskategorie. In: Böttcher, Alexander, Marc Hill, Anita Rotter et al. (Hgg.): *Migration bewegt und bildet: kontrapunktische Betrachtungen*. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 117-128.
- Schaffer, Johanna 2008. *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*. Bielefeld: transcript.
- Schechner, Richard 2001. Rasaesthetics. In: *TDR/The Drama Review* 45 (3), S. 27-50.

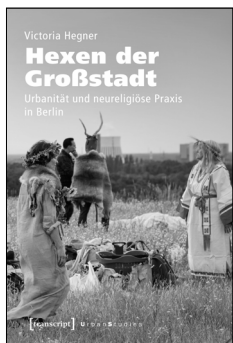
- Scheer, Monique 2014. Alltägliche Praktiken des Sowohl-als-auch. Mehrfachzugehörigkeiten und Bindestrich-Identitäten. In: Dies. (Hg.) *Bindestrich-Deutsche? Mehrfachzugehörigkeiten und Beheimatungspraktiken im Alltag*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde, S. 7-20.
- Schell, Fred 2009. Aktive Medienarbeit. In: Schorb, Bernd, Günther Anfang & Kathrin Demmler (Hgg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis*. München: Kopaed, S. 9-14.
- Schmidt-Lauber, Brigitta 2007. Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens. In: Götsch, Silke & Albrecht Lehmann (Hgg.): *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen und Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie*. Berlin: Dietrich Reimer, S. 169-188.
- Schomburg-Scherff, Sylvia M. 1986. *Grundzüge einer Ethnologie der Ästhetik*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schönhofer, Gerhard 2019. »Ich bin auch Ezide!« – Filmpraktische Workshop-Formate als Antidot gegen Abwesenheiten und Unsichtbarkeiten im medialen Diskurs um Fluchtmigration? In: *Kuckuck – Notizen zur Alltagskultur: »Unsichtbarkeit«* 19 (2), S. 22-25.
- 2020. Von Strömen, Wellen und Fluten. Fremdheit und Alltag als Bezugspunkte einer audiovisuellen, akteurzentrierten Ethnografie zu medialen Repräsentationen von Fluchtmigration. In: Simon, Michael (Hg.): *Audiovisionen des Alltags. Quellenwert und mediale Weiternutzung* (= Mainzer Beiträge zur Kulturanthropologie/Volkskunde 20). Münster: Waxmann, S. 143-160.
- Schorb, Bernd 1995. *Medienalltag und Handeln*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schröer, Hubertus 2013. Inklusion versus Integration – Zauberformel oder neues Paradigma? In: *Migration und Soziale Arbeit* 3, S. 249-255.
- Schubert, Gisela 2018. Partizipation ist mehr als »So-Tun-Als-Ob«. In: *Kino Asyl – Making-Of* 1, S. 20-21.
- Schulze, Annett & Milena Schmitz 2017. Irreguläre Migration in der deutschen Berichterstattung. In: Bruder, Klaus-Jürgen & Christoph Bialluch (Hgg.): *Migration und Rassismus. Politik der Menschenfeindlichkeit*. Gießen: Psychosozial, S. 269-282.
- Schwertl, Maria 2010. Das Transnationale im Objekt? Identifikationsobjekte in deutsch-/türkischen Wohnungen. In: Hess, Sabine & Maria Schwertl (Hgg.): *München migrantisch – migrantisches München. Ethnographische Erkundungen in globalisierten Lebenswelten*. München: Herbert Utz, S. 147-165.
- Scott, James C. 1985. *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven, London: Yale University Press.
- Sieferle, Barbara 2019. Teilnehmen – Erfahren – Verstehen. Ein methodischer Zugang zur Körperlichkeit soziokultureller Wirklichkeiten. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 115 (1), S. 27-49.

- Siller, Peter 2015. Was heißt Inklusion? Zur Orientierungskraft eines aufstrebenden Begriffs. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 25-36.
- Siller, Peter, Stefan Schönfelder, Ole Meinfeld et al. 2015. Einleitung in In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 13-24.
- Simmel, Georg 1908. Exkurs über den Fremden. In: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Berlin: Duncker & Humblot. S. 509-512.
- Sjöberg, Johannes 2008. Ethnofiction: Drama as a Creative Research Practice in Ethnographic Film. In: *Journal of Media Practice* 9 (3), S. 229-242.
- Spittler, Gerd 2001. Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme. In: *Zeitschrift für Ethnologie* 2001 (126), S. 1-25.
- Spivak, Chakravorty G. 2010. »Can the Subaltern speak?« Revised chapter, from the »History« chapter of *Critique of Postcolonial Reason*. In: Morris, Rosalind C. (Hg.): *Can the Subaltern speak? Reflections on the History of an Idea*. New York: Columbia University Press, S. 21-80.
- Spradley, James 1979. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stäheli, Urs 1999. Die politische Theorie der Hegemonie: Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. In: Brodocz, André & Gary Schaal (Hgg.): *Politische Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-166.
- Stoller, Paul 2005. The Work Must Go On: A Tribute to Jean Rouch. In: *American Anthropologist* 107 (1), S. 122-126.
- Strübing, Jörg 2018. Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In: Pentzold, Christian, Andreas Bischof & Nele Heise (Hgg.): *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-52.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, Christine W. Trültzsch-Wijnen 2018 [2010]. *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Suler, John 2015. From Self-Portraits to Selfies. In: *International Journal for Applied Psychoanalytic Studies* 12 (2), S. 175-180.
- Sutter, Ove 2019. Präfigurative Politiken und kulturelle Figurierung des Helfens. Konstellationen zivilgesellschaftlicher Willkommenskultur in den Migrationsbewegungen von 2015. In: Jöhler, Reinhard & Jan Lange (Hgg.): *Konfliktfeld Migration. Historische und ethnographische Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 299-318.
- Swertz, Christian, Wolfgang Ruge, Alexander Schmölz et al. 2017. Konstitutionen der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-)Disziplin. In: *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienpädagogik* 29, S. i-x.

- Tax, Sol 1975. Action Anthropology. In: *Current Anthropology* 16 (4), S. 514-517.
- Terkessidis, Mark 2004. *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln neue Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- 2010. *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Theunert, Helga & Bernd Schorb 2010. Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft. In: Hartmann, Maren & Andreas Hepp (Hgg.): *Die Mediatisierung der Alltagswelt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 243-255.
- Tietje, Olaf, Samia Dinkelaker & Nikolai Huke 2021. Einleitung: Umkämpfte Teilhabe. In: Ebd. (Hgg.): Nach der »Willkommenskultur«. Geflüchtete zwischen umkämpfter Teilhabe und zivilgesellschaftlicher Solidarität. Bielefeld: transcript, S. 7-23.
- Treibel, Annette 2015. *Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Treiber, Angela 2006. »Der Zone der Vertrautheit fremd werden.« Zum Wandel volkswundlich-ethnowissenschaftlicher Arbeitsstrategien und Erkenntnisziele. In: Boatcă, Manuela, Claudia Neudecker & Stefan Rinke (Hgg.): *Des Fremden Freund, des Fremden Feind. Fremdverstehen in interdisziplinärer Perspektive*. Münster: Waxmann, S. 101-118.
- Tsianos, Vasilis & Sabine Hess 2010. Ethnographische Grenzregimeanalyse. In: Hess, Sabine & Bernd Kasperek (Hgg.): *Grenzregime 1. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa*. Berlin: Assoziation A, S. 243-265.
- Tsianos, Vasilis & Serhat Karakayali 2008. Die Regierung der Migration in Europa. Jenseits von Inklusion und Exklusion. In: *Soziale Systeme* 14 (2), S. 329-348.
- Turner, Victor 2015 [2002]. Dramatisches Ritual, rituelles Theater. Performative und reflexive Ethnologie. In: Wirth, Uwe (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. 6. Aufl. Berlin: Suhrkamp, S. 193-209.
- Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), S. 1024-1054.
- Volmar, Axel 2020. Reformatting Media Studies: Toward a Theoretical Framework for Format Studies. In: Jancovic, Marek, Axel Volmar & Alexandra Schneider (Hgg.): *Format Matters: Standards, Practices and Politics in Media Cultures*. Lüneburg: Meson Press, S. 27-45.
- Wagner, Konstantin 2010. Diskriminierende Darstellungen von MuslimInnen. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): *DOSSIER Rassismus & Diskriminierung in Deutschland*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 15-23.
- Walk, Anna-Caterina 2011. *Das Andere im Tatort. Migration und Integration im Fernsehkrimi*. Marburg: Tectum.
- Wallerstein, Immanuel 2006. *Die Barbarei der anderen. Europäischer Universalismus*. Berlin: Klaus Wagenbach.

- Walter, Florian 2014. Kollaborative Feld- und Filmforschung. Gleichberechtigte Formen der Kommunikation und transkulturelle Verstehensprozesse. In: *Berliner Blätter* 67, S. 56-67.
- Warneken, Bernd J. & Andreas Wittel 1997. Die neue Angst vor dem Feld. Ethnographisches research up am Beispiel der Unternehmensforschung. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 93, S. 1-17.
- Warner, Michael 1991. Introduction: Fear of the Queer Planet. In *Social Text* 29, S. 3-17.
- Wellgraf, Stefan 2008. *Migration und Medien. Wie Fernsehen, Radio und Print auf die Anderen blicken*. Berlin: Lit.
- 2012. *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript.
- 2018. *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. Bielefeld: transcript.
- Welsch, Wolfgang 2000. Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: *Jahrbuch für Deutsch als Fremdsprache* 26, S. 327-351.
- Wendel, Johann 2015. *Fenster zur Welt. Interkultureller Film, marginalisierte Jugendliche und Performance-Autoethnografie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Witzke, Marian 2004. *Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung*. München: Kopaed.
- Zoetl, Peter A. 2012. Images of Culture: Participatory Video, Identity and Empowerment. In: *International Journal of Cultural Studies* 16 (2), S. 209-224.

Ethnologie und Kulturanthropologie



Victoria Hegner

Hexen der Großstadt

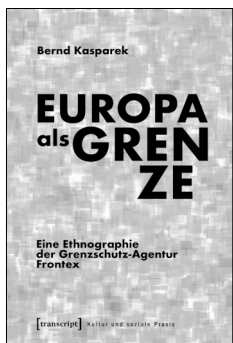
Urbanität und neureligiöse Praxis in Berlin

2019, 330 S., kart., 20 Farbabbildungen

34,99 € (DE), 978-3-8376-4369-5

E-Book:

PDF: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4369-9



Bernd Kasperek

Europa als Grenze

Eine Ethnographie der Grenzschutz-Agentur Frontex

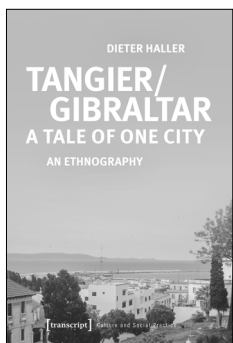
Juni 2021, 382 S., kart.,

Dispersionsbindung, 27 SW-Abbildungen

38,00 € (DE), 978-3-8376-5730-2

E-Book:

PDF: 37,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5730-6



Dieter Haller

Tangier/Gibraltar – A Tale of One City

An Ethnography

June 2021, 278 p., pb., ill.

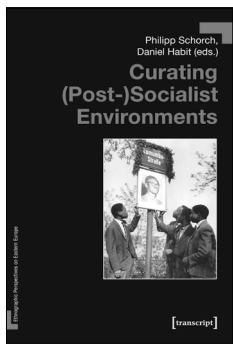
32,00 € (DE), 978-3-8376-5649-7

E-Book:

PDF: 31,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5649-1

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Ethnologie und Kulturanthropologie



Philipp Schorch, Daniel Habit (eds.)

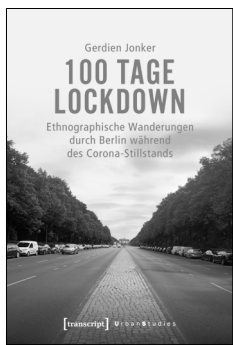
Curating (Post-)Socialist Environments

April 2021, 344 p., pb., ill.

40,00 € (DE), 978-3-8376-5590-2

E-Book:

PDF: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5590-6



Gerdien Jonker

100 Tage Lockdown

Ethnographische Wanderungen durch Berlin während des Corona-Stillstands

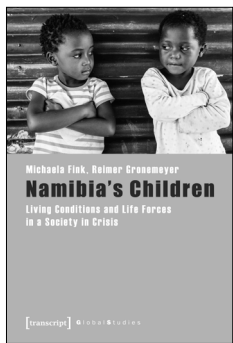
April 2021, 254 S.,

kart., Dispersionsbindung, 55 SW-Abbildungen

29,00 € (DE), 978-3-8376-5618-3

E-Book:

PDF: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5618-7



Michaela Fink, Reimer Gronemeyer

Namibia's Children

Living Conditions and Life Forces in a Society in Crisis

April 2021, 196 p., pb., col. ill.

35,00 € (DE), 978-3-8376-5667-1

E-Book:

PDF: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5667-5

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

