

The background is a vibrant, abstract composition of overlapping geometric shapes and patterns. At the top, there are vertical bars in shades of orange, red, and brown, some with small white dots. A large teal semi-circle is on the right. The central text is set against a black rectangular field. Below this, there are large, irregular shapes in shades of purple, blue, red, and green, some with white dots and small triangles. At the bottom, there are white diagonal lines and a light green shape. The overall style is modern and artistic.

Katja Lell

Manuel Zahn

Spannungsfelder interkultureller Filmbildung

Kunst Medien Bildung 15

kopaed

Spannungsfelder interkultureller Filmbildung

Katja Lell Manuel Zahn

Kunst Medien Bildung

Band 15

Andreas Brenne / Christine Heil / Torsten Meyer / Ansgar Schnurr
(Herausgeber*innen im Auftrag der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst
Medien Bildung e.V.)

Editorial

Die Schriftenreihe Kunst Medien Bildung ist ein Forum für den wissenschaftlichen Austausch über die Erforschung von existierenden und denkbaren Verknüpfungen von Kunst, Medien und Bildung in wechselnden diskursiven Feldern.

- Bildung wird dabei als ein vieldimensionaler und durchaus unscharfer Begriff verstanden und als Herausforderung begriffen. Bildung ist ein Handlungs- und Forschungsfeld, das Interaktion und Kommunikation anders bestimmt als eines, das sich nur auf quantitative Evaluation oder intentional zu erreichende Standards beschränken lässt.
- Kunst wird dabei als ein vieldimensionaler und durchaus unscharfer Begriff verstanden und als Herausforderung begriffen. Kunst ist ein Handlungs- und Forschungsfeld, insbesondere für die Untersuchung der Konstitution des Subjekts unter bestimmten historischen Bedingungen.
- Medium wird als konstitutives Dazwischen verstanden und nicht auf ein passives technisches Werkzeug, Gerät oder Instrument für die intentional ausgerichtete Übertragung oder Verbreitung von Information reduziert.
- Das Feld der Verknüpfung lässt sich unterschiedlich konzipieren: beispielsweise als Vermittlung, Information, Erziehung, Sozialisation, Unterricht, Experiment, Anlass zur Forschung oder zum Diskurs.

Die Schriftenreihe Kunst Medien Bildung wird – wie die gleichnamige Online-Zeitschrift zkmb – herausgegeben im Auftrag der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung e.V., die sich als Interessengemeinschaft von Wissenschaftenden versteht, mit dem Ziel, theoretisch ausgerichtete Ergebnisse aus Forschung und Lehre, die das Profil des Gegenstandsbereichs und seine bildungstheoretischen Besonderheiten im Schnittfeld transdisziplinärer Ansätze betreffen, zu befördern und zu dokumentieren. Die Schriftenreihe dient der Darstellung und Veröffentlichung dieser Arbeit und ihres Umfeldes.



Katja Lell

Manuel Zahn

Spannungsfelder interkultureller Filmbildung

Kunst Medien Bildung 15

kopaed

Impressum

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikationen in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

Autor*innen: Katja Lell, Manuel Zahn
Herausgeber*innen der Reihe „Kunst Medien Bildung“: Andreas Brenne, Christine Heil, Torsten Meyer, Ansgar Schnurr (im Auftrag der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung e.V.)
Lektorat und Korrektorat: Marie Schwarz
Gestaltungskonzept, Layout und Satz: Camilla Ridha
Druckerei: ADverts, Riga (Lettland)

© kopaed 2024
Arnulfstr. 205, 80634 München
Fon: 089.68890098 Fax: 089.6891912 E-Mail: info@kopaed.de
Internet: www.kopaed.de
ISBN 978-3-96848-724-3

Das Projekt *Interkulturelle Filmbildung* wurde von der *BpB – Bundeszentrale für politische Bildung*, dem *DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum*, *VISION KINO – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz* und dem *Österreichische Filmmuseum* initiiert, finanziert und umgesetzt.
Wir weisen an dieser Stelle darauf hin, dass die Verantwortung für diese Publikation nicht bei den Projektinitiator*innen, sondern allein bei den Autor*innen liegt.



Inhalt

009 1 Einleitung

015 2 Theoretische Rahmungen und leitende Begriffe

- 016 2.1 Das Konzept Interkulturelle Filmbildung
- 017 2.1.1 Theoretische Rahmung des Konzepts
- 018 2.1.2 Handlungsempfehlungen
- 019 2.1.3 Fortbildungen
- 020 2.2 Einordnung des Konzepts im Diskurs der Filmpädagogik und der kulturellen Bildung
- 020 2.2.1 Filmpädagogik
- 022 2.2.2 Kulturelle Bildung
- 025 2.3 Theoretische Perspektiven und zentrale Begriffe des Forschungsberichts
- 025 2.3.1 Interkultur(alität)
- 028 2.3.2 Interkulturelle Haltung
- 035 2.3.3 Ästhetische Filmbildung

037 3 Ausgangslage der Begleitforschung

043 4 Methodisches Vorgehen: Aktionsforschung

- 045 4.1 Geschichte(n) der Aktionsforschung
- 047 4.2 Charakteristika der Aktionsforschung
- 052 4.3 Diskussion der Praxis der Aktionsforschung
- 056 4.4 Ansätze von Aktionsforschung in der kulturellen Bildung im deutschsprachigen Raum
- 060 4.5 Aktionsforschung und »Interkultur«

061 5 Ko-Forschung an einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung: Beschreibung der Begleitforschung

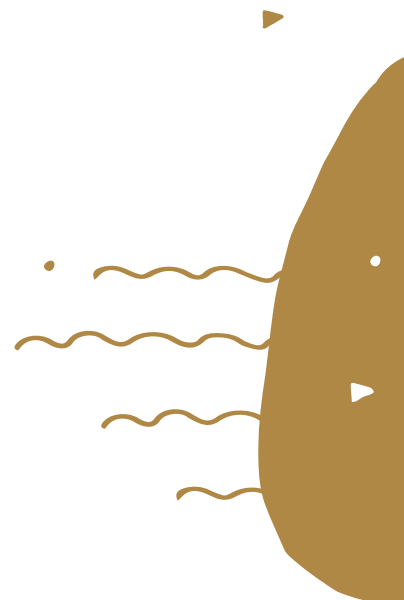
- 062 5.1 Beschreibung des Verlaufs und der Teilnehmenden der Ko-Forschung
- 068 5.2 Konzept der Begleitforschung
- 071 5.3 Reflexionstreffen, Fragen und Diskussionsfelder
- 073 5.3.1 Diskussionsfeld *Filmauswahl und Filmlisten*
- 074 5.3.2 Diskussionsfeld *Vermittlungsmethoden*

- 076 5.3.3 Diskussionsfeld *Einladungspolitik, Diversität der Gruppe und kollektive Wissensproduktion*
- 078 5.3.4 Diskussionsfeld »Interkultur«
- 078 5.3.5 Diskussionsfeld *Fortbildungsstruktur*
- 079 5.3.6 Diskussionsfeld *Lehrer*innenfortbildungen*
- 080 5.3.7 Diskussionsfeld *Publikation*
- 081 6 Probleme und Spannungsfelder interkultureller Filmbildung: Darstellung der Ergebnisse der Ko-Forschung**
- 084 Ko-Forschung als »Meta-Praxis«: Was meinen wir mit »Gelingen«?
- 088 6.1 **Spannungsfeld »Interkultur«**
- 090 6.1.1 Fragen und Aktionen der Projektgruppe zum Begriff »Interkultur«
- 091 6.1.2 Spannungsfeld »Interkultur«: »Offenheit« des Begriffs der »Interkultur«
- 093 6.1.3 Diskussion im Spannungsfeld »Interkultur«
Produktive Missverständnisse von »Interkultur« / Führt eine »Offenheit« des Begriffs der »Interkultur« zwangsläufig zur »Vielstimmigkeit«?
- 100 6.1.4 Fazit
- 102 6.2 **Spannungsfeld *Filmauswahl***
- 104 6.2.1 Fragen und Aktionen der Projektgruppe zur *Filmauswahl*
- 105 6.2.2 Spannungsfeld *Filmauswahl*: »Filmlisten«
- 107 6.2.3 Diskussion im Spannungsfeld *Filmauswahl*: »Subjektive Filmliste«
Wer erstellt die Filmlisten? / Der Wunsch nach gesichertem Wissen in der Fortbildungskultur
- 111 6.2.4 Spannungsfeld *Filmauswahl*: Stereotype Darstellungsweisen
- 113 6.2.5 Diskussion im Spannungsfeld *Filmauswahl*: Stereotype Darstellungsweisen
Wie mit der *weißen* Erwartungshaltung umgehen? / Wer vermittelt?
- 116 6.2.6 Fazit
- 118 6.3 **Spannungsfeld *Vermittlungsmethoden***
- 120 6.3.1 Fragen und Aktionen der Projektgruppe zu den *Vermittlungsmethoden*
- 121 6.3.2 Spannungsfeld *Vermittlungsmethoden*: »Vielstimmigkeit« zwischen Filmwahrnehmung, Erfahrung und Wissensvermittlung



- 123 6.3.3 Diskussion im Spannungsfeld *Vermittlungsmethoden*
Wissen über Filme und Filmerfahrung / Postkoloniale Kontinuitäten in pädagogischen Verhältnissen – *Weiß*e Vermittlungsräume und situiertes Wissen / Moderationswissen: Ambiguitäten, Sicherheit und Verletzlichkeit in der Vermittlungssituation / Non-Verbale Methoden: Habituelles, körperliches Wissen
- 136 6.3.4 Fazit
- 138 6.4 **Spannungsfeld *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung***
- 140 6.4.1 Fragen und Aktionen der Projektgruppe zur diversitätsorientierten Organisationsentwicklung
- 141 6.4.2 Spannungsfeld *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung*: Diversität als Vielfalt und Kritische Diversität
- 143 6.4.3 Diskussion des Spannungsfeldes *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung*
Aktionen »Zeitliche und finanzielle Ressourcen für die Vorbereitung der Fortbildungen bedenken« und »Reflexion des Verhältnisses zwischen Institutionen und Einzelpersonen« / Aktion »Kritische Freund*innen« – Konfliktfreie ›Vielstimmigkeit‹? / Diversität als Vielfalt verkennt strukturelle Diskriminierung / Emotionale Arbeit, finanzielle und zeitliche Rahmenbedingungen / Formen von Essentialisierungen / Einladungspolitik / Arbeit an den institutionellen Strukturen / Struktur der Fortbildungen
- 160 6.4.4 Fazit
- 161 **7 Zwischenreflexion: Interkulturelle Haltung in der Ästhetischen Filmbildung – Begegnungsweisen und situierte Perspektiven**
- 163 7.1 Zentrale Aspekte interkultureller ästhetischer Filmbildung
- 164 7.1.1 Ins Verhältnis setzen: Wissensmodi in der Filmbildung
- 166 7.2 Analyse der Fortbildungseinheit *Begegnung als Dazwischen I*
- 167 7.2.1 Begegnungen, situierte Perspektiven und Positionierungen
- 171 7.2.2 Begegnung als Dazwischen – *Angst essen Seele auf*
›Was‹ – Filmwissen und die Zuschreibung von Positionen / Rassismuskritische Lektüre von *Angst essen Seele auf* / ›Wie‹ – Mikrostrukturen der ästhetischen Filmerfahrung / Blickregime: Positionierung und Perspektive / Positionierungen in *Angst essen Seele auf* / Rahmungen – Desidentifikation – Reflexion der eigenen situierten Perspektive
- 182 7.2.3 Begegnung als Dazwischen – *Ali im Paradies*
- 185 7.2.4 Begegnung als Dazwischen – Vergleich beider Filmausschnitte in ihrer Konstellation
Blickwechsel / Affizierende Opazität / Begegnung der Zuschauenden im Filmgespräch
- 190 7.3 Fazit

195	8	Handlungsempfehlungen und Reflexionsanlässe
198	8.1	»Interkultur«
200	8.1.1	Essentialisierende Erwartungshaltungen an »Interkultur« aufgreifen und problematisieren
201	8.1.2	Begriffe differenzieren: »Interkultur«, »Intersektionalität«, »Diversität« und die Arbeit an einem projektinternen Glossar
201	8.1.3	Situatives Aushandeln des Verständnisses von »Interkultur«, Aushalten von Irritationen und Einüben einer interkulturellen Haltung
203	8.1.4	Strukturelle Aspekte: Räume für Aushandlung schaffen
204	8.2	Vermittlungsmethoden
206	8.2.1	Methoden zur fachlichen Teilhabe
208	8.2.2	Methoden zur sozialen Teilhabe Moderationswissen / Methodenvielfalt
212	8.3	Filmauswahl
214	8.3.1	Wählen Sie Filme, die eine »Perspektive der Migration« artikulieren
215	8.3.2	Erstellen Sie subjektive Filmlisten
216	8.4	Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung
218	8.4.1	Spannungsfeld <i>Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung</i> vergegenwärtigen
218	8.4.2	Der gemeinsame Wille zur Veränderung und die Arbeit in einer festen Gruppe
218	8.4.3	Wer ist ›wir‹? Projektgruppe und Kritische Freund*innen
220	8.4.4	Einladungspolitik und Ausschreibung der Fortbildungen
221	8.4.5	Kommunikationsformen und Arbeitsabläufe
221	8.4.6	Zeitstruktur der Fortbildungen
222	8.4.7	Feedbackschleifen und regelmäßige Reflexionstreffen
222	8.4.8	Netzwerke schaffen und Expert*innen einladen
224		Literatur



1

Spannungsfelder interkultureller Filmbildung. Zur Einleitung



Der vorliegende Forschungsbericht ist das Ergebnis der Begleitforschung des Projekts *Interkulturelle Filmbildung*, welches im Zeitraum zwischen 2016 und 2021 in Kooperation von vier Institutionen durchgeführt wurde: Der BpB – Bundeszentrale für politische Bildung, dem DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, VISION KINO – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz und dem Österreichischen Filmmuseum. Im Zentrum des Projekts stand die Frage, wie sich »[d]ie Vielfalt der Gesellschaft [...] in der filmbildenden Arbeit widerspiegeln und filmdidaktische Programme bereichern [kann]« (Bachmann 2021).

Indem sie den Begriff der »interkulturellen Haltung« als zentrale Ausrichtung für ihr Projekt wählten, wollten die Projektinitiator*innen insbesondere die reflexive und kritische Arbeit an den eigenen Denk- und Wahrnehmungsmustern, am Filmkanon, an den Vermittlungsmethoden sowie an den institutionellen Strukturen der Filmbildung in den Vordergrund stellen. Damit distanzieren sie sich von einem Verständnis von »Interkulturalität« und »Interkultureller Bildung«, welches vorrangig die Bildung der ›Anderen‹ im Sinn hat (vgl. Mörsch 2019 und Kapitel 2).¹

Wir wurden im Juni 2019 für eine wissenschaftliche Begleitung des Projekts angefragt. In dieser Phase des Projekts (2019/2020) wurde eine Reihe von Fortbildungen zur interkulturellen Filmbildung durchgeführt (vgl. Kapitel 3). Gemeinsam mit der Projektgruppe – den Projektinitiator*innen sowie weiteren Projektteilnehmenden – entwickelten wir die Forschungsfrage: »(Wie) ›Gelingt‹ es der Projektgruppe, eine interkulturelle Haltung in der Filmbildung am Beispiel der Fortbildungen zu etablieren?«. Ausgehend von dieser Frage wurden fortan die Arbeits- und Aushandlungsprozesse der Projektgruppe in den Blick genommen, wobei im Rahmen der Aktionsforschung (vgl. Settele 2012; Mörsch 2016), welche wir als methodisches Vorgehen für die Begleitforschung wählten, die Teilnehmenden der Projektgruppe selbst zu Ko-Forschenden wurden (vgl. Kapitel 4 und 5). Im vorliegenden Forschungsbericht beschreiben wir, wie im Laufe des Projekts eine interkulturelle Haltung in der Filmbildung von der Projektgruppe herausgearbeitet und geübt wurde – und, welche Probleme dabei aufkamen.

In der Analyse und Interpretation der Forschungsdaten konnten wir die beobachteten Arbeits- und Aushandlungsprozesse zu vier *Spannungsfeldern interkultureller Filmbildung* verdichten: Der Begriff der »Interkultur«, die *Filmauswahl*, die *Vermittlungsmethoden* sowie die *diversitätsorientierte Organisationsentwicklung* (vgl. Kapitel 6). Diese Spannungsfelder verweisen auf grundlegende Frage- und Problemstellungen, die im Projektverlauf

auftraten und nicht aufzulösen waren – und die vermutlich so oder ähnlich auch in anderen Situationen zutage treten, wenn Filmvermittler*innen sowie Filminstitutionen ihre Arbeit interkulturell und diskriminierungskritisch ausrichten. Die Spannungsfelder können sich als hilfreich erweisen, um eine stetige Selbstreflexion und Neuverortung gemäß dem Haltungsbegriff (vgl. Kurbacher 2017) zu praktizieren, stellen aber keine universell übertragbaren Anleitungen für das Üben einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung dar (vgl. Kapitel 2.3.2). Zudem bieten sie Impulse, die über die spezifischen Bedingungen des Projekts hinausweisen und von denen sich Handlungsempfehlungen für zukünftige Vermittlungsangebote im Sinne einer diskriminierungskritischen, interkulturellen Filmbildung ableiten lassen (vgl. Kapitel 8).

Positionierung – »Wir«

Wir schreiben an vielen Stellen in der ersten Person Plural und zeigen so unsere Involvierung als Forschende im Rahmen der Aktionsforschung in das Projekt *Interkulturelle Filmbildung* an. Im Sinne feministischer Wissenschaftstheorie versuchen wir im vorliegenden Bericht zudem, die Partialität und Situiertheit unserer involvierten Perspektive zu betonen (vgl. Haraway 1996). Wir schreiben als *weiß²* positionierte, nicht-behinderte Akademiker*innen, die mit klassistischen, heterosexistischen und migrantischen Erfahrungen sozialisiert sind. Die Begleitforschung ermöglichte uns, unsere eigenen Positionierungen sowie unsere Forschungsverständnisse zu reflektieren, ohne dass diese Reflexion abgeschlossen ist. Denn weiterhin – und trotz vieler Gespräche, Lektüren und Bemühungen – durchdringen *weiße* Flecken auch diesen Text.

Durch die Methodik unserer Begleitforschung sind wir also in das Projektgeschehen verwickelt und formen es mit unseren Perspektiven mit. Dennoch versuchen wir in großen Teilen des vorliegenden Berichts, einen beschreibenden Gestus beizubehalten, um den Ko-Forschenden Raum zu geben und auch ihre verschiedenen Perspektiven sichtbar zu machen. Es geht uns daher um ein detailliertes Nachzeichnen des Ko-Forschungsprozesses, das der diskursiven Arbeit am Konzept einer interkulturellen Filmbildung folgt – womit auch das Herausstellen von Problemen, Widersprüchen und Konflikten des gemeinsamen Arbeitsprozesses eingeschlossen wird.

Adressat*innen des Forschungsberichts

Der Forschungsbericht richtet sich an Menschen, die an den Schnittstellen von Film und Bildung arbeiten, zuallererst an Filmvermittler*innen und an Projektverantwortliche, die kommende Projekte im kulturellen Handlungsfeld

der Filmbildung umsetzen möchten, sowie an Wissenschaftler*innen. Mit Carmen Mörsch gehen wir davon aus, dass die meisten in diesem Feld Arbeitenden weiterhin mehrheitlich als *weiß*, »akademisch gebildet« und dementsprechend mit symbolischem Kapital ausgestattet bezeichnet werden können (Mörsch 2022). Auch die Zusammensetzung der Projektgruppe entspricht diesen Zuordnungen. Daher fokussiert der Bericht die Perspektive der *Kritischen Weißseinsforschung* und nimmt die Arbeit *weißer* Institutionen im Feld der Filmbildung in den Blick.

Begriffsarbeit

Neben der Planung und Durchführung von Fortbildungen bestand die Arbeit der Projektgruppe wesentlich in der Überarbeitung des Konzepts *Interkulturelle Filmbildung* (Bachmann 2021). Es handelte sich daher in erster Linie um eine diskursive Arbeit an Begriffen und an der Beschreibung filmvermittelnder Praktiken. Der Forschungsbericht zeichnet auf Basis von teilnehmenden Beobachtungen, Feldnotizen, Protokollen sowie Transkripten von Gesprächen und Interviews die Arbeitsweise der Projektgruppe nach und greift dabei die von den Projektteilnehmenden verwendeten Begriffe, Argumentations- und Sprechweisen auf. Diese markieren wir zum Teil durch den Einsatz von einfachen Führungszeichen. Es ist unser dezidiertes Anliegen, in der Rekonstruktion der Gespräche und Aushandlungen der Projektbeteiligten die impliziten Bedeutungen, die konflikthafte sowie produktiven Missverständnisse herauszuarbeiten, um darauf aufbauend Spannungsfelder einer interkulturellen Filmbildung zu entwickeln. Dieses Forschungsdesign führt dazu, dass in die Ergebnisdarstellung auch problematische und »unscharfe« Begriffe aus dem Arbeitsprozess der Projektgruppe zunächst übernommen werden, um sie dann bei der Beschreibung der genannten Spannungsfelder mit theoretischen Referenzen zu rahmen und kritisch zu diskutieren.

Das Konzept *Interkulturelle Filmbildung*

Das Konzept *Interkulturelle Filmbildung*, welches im Auftrag der Projektinitiator*innen von Alejandro Bachmann verfasst wurde, brachte den zentralen Begriff der »interkulturellen Haltung« in das Projekt ein und war eine wichtige Grundlage für die durchgeführten Fortbildungen und somit auch für den gemeinsamen Forschungsprozess. Aufgrund von sich im Laufe des Projekts verstärkenden Differenzen in der Projektgruppe, konnte das Konzept aber nicht publiziert werden (vgl. Kapitel 3). Aus diesem Grund mussten wir beim Verfassen des Forschungsberichts einen Weg finden, die

zentralen Thesen des Konzepts nachzuzeichnen, um deren Entwicklung im Arbeitsprozess, in der Umsetzung und Auswertung der Fortbildungen nachvollziehen zu können. Diese Thesen finden sich zu Beginn des zweiten Kapitels zusammen mit den theoretischen Perspektiven auf den Begriff »interkulturelle Filmbildung«, die für die Begleitforschung leitend waren.

Dank

Schließlich möchten wir denjenigen von Herzen danken, die das Zustandekommen dieses Berichts möglich gemacht haben: Größter Dank geht an alle Mitwirkenden im Projekt *Interkulturelle Filmbildung*, für die immer respektvolle, wertschätzende und offene Zusammenarbeit, die uns viele Einsichten in das spannungsreiche Feld interkultureller Filmbildung beschert hat.

Für die kritische Lektüre des Forschungsberichts danken wir: Alejandro Bachmann, Jules Bieber, Maya Connors, Cristina Diz Muñoz, Stefan Huber, Michael Jahn, Christine Kopf, Aurora Rodonò, Sebastian Rosenow, Elena Solte, Noémie Stähli und Katrin Willmann.

Ebenfalls großer Dank geht an Marie Schwarz für das sorgsame Lektorat und Korrektorat des Manuskripts. Camilla Ridha danken wir für ihren großartigen grafischen Entwurf, die Illustrationen, das gelungene Layout des Berichts und die umsichtigen Absprachen. Wir möchten zudem dem *DFF* und Sabine Imhoff für die großzügige Bereitstellung der Fotografien danken, die in den Illustrationen dieses Berichts Verwendung fanden.

Hamburg und Köln, September 2023

Katja Lell und Manuel Zahn



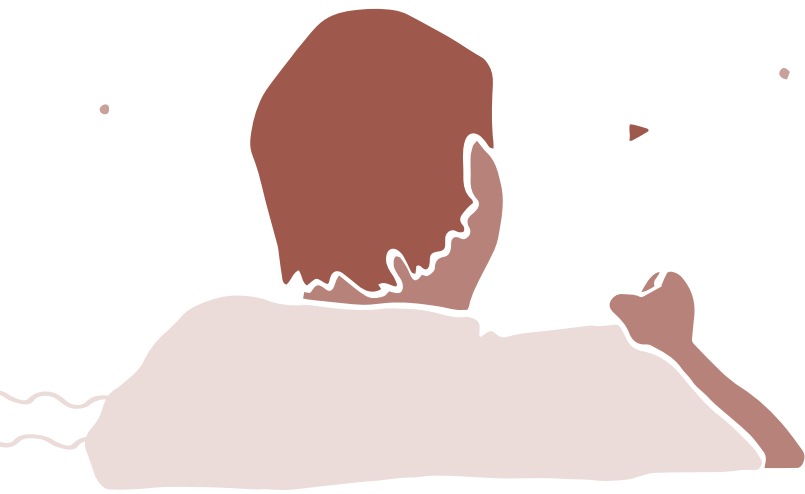
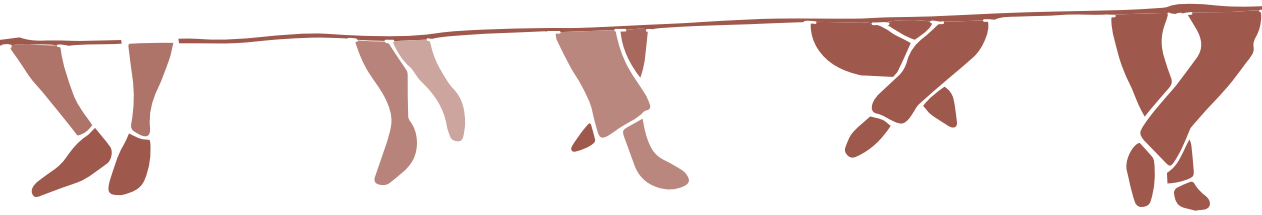
1 »Interkulturalität« ist ein vieldeutiger Begriff, der nicht einfach zu fassen ist und dessen unterschiedliche und teils auch widersprüchliche Bedeutungen im Laufe des Forschungsberichts aufgefaltete werden. Die Position von Mark Terkessidis diente der Projektgruppe von Beginn an als Folie, um sich diesen Begriff anzueignen. »Interkultur« wird dabei nicht als ein Zusammentreffen unterschiedlicher, voneinander abgegrenzter ethnisierter »Kulturen« verstanden, sondern als eine »Kultur-im-Zwischen«, die unterschiedliche Differenzen in den Blick nimmt und sich nicht auf ethnisierte Zuschreibungen reduzieren lässt (Terkessidis 2010).

2 Wir setzen den Begriff *weiß* kursiv, um darauf aufmerksam zu machen, dass er keine »Hautfarbe« beschreibt, sondern eine gesellschaftspolitische Norm und Machtposition. *Weißsein* ist an Privilegien gebunden, die in der *Kritischen Weißseinsforschung* untersucht werden (vgl. Eggers, Kilomba, Piesche & Arndt 2017).



2

Theoretische Rahmungen und leitende Begriffe



Im Folgenden wollen wir zunächst das unveröffentlichte Konzept des Projekts *Interkulturelle Filmbildung* skizzieren, das Grundlage der durchgeführten Fortbildungen war (vgl. Kapitel 2.1), es dann im Diskurs der (interkulturellen) Filmpädagogik und der kulturellen Bildung verorten (vgl. Kapitel 2.2) sowie abschließend jene theoretische Perspektive auf »interkulturelle Filmbildung« vorstellen, die für uns und damit die Begleitforschung leitend war (vgl. Kapitel 2.3). Wir konzentrieren uns dabei auf die Diskussion des Begriffs einer »interkulturellen Haltung« in der Filmbildung; in diesem Zuge werden auch andere wichtige Begriffe vorgestellt.

2.1 Das Konzept *Interkulturelle Filmbildung*

Grundlage für die Serie von Fortbildungen zur »interkulturellen Filmbildung«, die wir mit unserer Forschung begleitet haben, war ein umfassendes Konzept, das von den Projektinitiator*innen des Projekts *Interkulturelle Filmbildung* in Auftrag gegeben und letztendlich nicht veröffentlicht wurde. Das von Alejandro Bachmann verfasste Konzept war maßgebend für die Entwicklung der Fortbildungen sowie für die Zusammenarbeit der Projektgruppe im Forschungsprozess, wie sie im fünften und sechsten Kapitel dargestellt wird. Folgend werden – ausgehend von der letzten Version des Konzepts von November 2021 – die wichtigsten Aspekte skizziert.

Ausgangspunkt für das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* war die kritische Auseinandersetzung der Projektinitiator*innen mit ihren Erfahrungen auf der Tagung *Film, Flucht und Interkultur. Internationale Tagung und Zukunftswerkstatt*, die 2016 vom DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum gemeinsam mit der Bundeszentrale für politische Bildung in Frankfurt am Main ausgerichtet wurde (vgl. Kapitel 3). Ausgehend von den dort gewonnenen Erkenntnissen und Fragen wurde Bachmann beauftragt, ein Konzept für die interkulturelle Ausrichtung der Filmbildung zu schreiben.



2.1.1 Theoretische Rahmung des Konzepts

Das Konzept richtet sich in einem engeren Sinne an die am Projekt *Interkulturelle Filmbildung* beteiligten Institutionen, Multiplikator*innen und Autor*innen im Feld der Filmbildung. In einem weiteren Sinne adressiert es alle Protagonist*innen in diesem Feld – denn angesichts eines Verständnisses der deutschsprachigen Länder als Migrationsgesellschaften sollte Filmbildung zukünftig immer interkulturell konzipiert und praktiziert werden. Das Ziel des Konzepts ist es dementsprechend, Anregungen und Handlungsempfehlungen zum Üben einer interkulturellen Haltung anzubieten. Der Erwerb einer interkulturellen Haltung wird, im Einklang mit dem Beschluss der *Kultusministerkonferenz zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule* (2013), als »eine Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft« verstanden.

Das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* nimmt Bezug auf die im wissenschaftlichen Diskurs geäußerte Kritik am Begriff der »interkulturellen Bildung«. Demgegenüber wurde mit Paul Mecheril (2010; 2015) und Mark Terkessidis (2010) ein Verständnis von »Interkultur« entwickelt, das sich von jenem einer Ausländerpädagogik distanziert und kritisch gegen eine vereinfachende, essentialistische Auffassung von Kultur(en) sowie kulturellen Differenzen wendet. Mit anderen Worten: Es richtet sich gegen eine Lesart von Kultur als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft von Menschen, die im Zusammenhang mit größeren sozialen Einheiten, wie etwa einer Nationalkultur, gedacht wird. Das hier zugrundeliegende Verständnis von »Interkultur« geht

vielmehr von einer migrationsgesellschaftlichen Diversität aus, in der sich die kulturelle Identität von Heranwachsenden in vielfältigen, hybriden Bezügen, also in einer »Kultur-im-Zwischen« (Terkessidis 2010, S. 131), bildet. Der Begriff »interkulturelle Haltung« wird weiter in Bezug auf die unter anderem von Paul Mecheril (2010) entwickelte »Migrationspädagogik« perspektiviert (vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.1). Diese untersucht in kulturwissenschaftlicher Perspektive vor allem die machtvoll strukturierten gesellschaftlichen »Zugehörigkeitsordnungen« mit ihren Ein- und Ausschlussmechanismen sowie gleichsam die Herstellung von kulturell ›Anderen‹, die Mecheril »Migrationsandere« nennt. Insbesondere interessiert die Migrationspädagogik, wie pädagogische Diskurse und Praxen zur Herstellung und zum Erhalt solcher kultureller Besonderungen beitragen können – und schließlich widmet sie sich auch den Spielräumen alternativen pädagogischen Handelns, die sich einem schematisierenden, vereindeutigenden Unterscheiden von kulturellen Differenzen entziehen oder es zumindest erschweren.

Eine in diesem Sinne verstandene interkulturelle Filmbildung fokussiert dementsprechend Fragen danach, wie *erstens* unser Wahrnehmen, Denken und Urteilen von gesellschaftlichen Diskursen und kulturellen Praktiken der Zuschreibung beeinflusst werden sowie *zweitens*, wie Filme selbst Ausdruck solcher diskursiven Prägungen sind. *Drittens* geht es ihr darum, wie wir in pädagogisch gestalteten Situationen und Formaten in Bezug auf Filme diskursiv hergestellte Schemata und Kategorien des Unterscheidens wahrnehmen und kritisch reflektieren können. Wie auch das Konzept am Ende seiner Einführung hervorhebt, steht eine solche interkulturelle Filmbildung für die Maxime, interkulturelle Kommunikation als Normalfall der deutschsprachigen Migrationsgesellschaften zu verstehen und dementsprechend in jegliche Praxis der Filmbildung eine interkulturelle Haltung einzuführen.

2.1.2 Handlungsempfehlungen

Vor dem skizzierten theoretischen Hintergrund formuliert das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* in seinem zweiten Teil Handlungsempfehlungen für Institutionen, Multiplikator*innen, Autor*innen von filmpädagogischen Begleitmaterialien und Lehrer*innen sowie für Bildungsarbeitende in außerschulischen Kontexten im Feld der Filmbildung. Diese sind als Anregungen zu verstehen, um es den Institutionen und Personen einerseits zu ermöglichen, die eigene Arbeit in Zukunft interkulturell auszurichten und, andererseits, auch die bisherige filmvermittelnde Praxis sowie die etablierten institutionellen Strukturen zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern.

Die Handlungsempfehlungen beziehen sich auf Vermittlungsmethoden, Film- und Materialauswahl sowie auf die strukturellen Rahmungen von Fortbildungen zur interkulturellen Filmbildung. Ergänzt werden die Handlungsempfehlungen durch Hinweise zur Erstellung von Materialsammlungen. Insgesamt heben diese Anregungen die Bedeutsamkeit hervor, individuelle Sichtweisen zu reflektieren und Differenzen zu adressieren, wie beispielsweise aus einem Auszug aus den Handlungsempfehlungen für Filmvermittelnde hervorgeht:

Zuschreibungen vermeiden: Konzipieren Sie eine Vermittlungsveranstaltung so, dass eindimensionale Narrative und Ästhetiken (die Reduktion einer Geschichte auf »die Flucht« oder »die unterdrückte Frau«, die Exotisierung des Fremden, das ausschließliche Sprechen über »die Anderen«) vermieden oder ausreichend kritisch reflektiert werden. Filmische Fremdheit zulassen: Versuchen Sie, ästhetische und inhaltliche Fremdheitsgefühle gegenüber einem Film nicht handhabbar zu machen, indem Sie sie vereinfachen und damit reduzieren. Das Widersetzen, das Rätseln und Staunen gehört im Rahmen der ästhetischen Filmbildung zur filmischen Erfahrung dazu und muss nicht einfachen Erklärungsmustern unterworfen werden. Das gilt für ein Gespräch über eine Figur im Film genauso wie beispielsweise für die Entscheidung, einen Film in der Originalsprache mit Untertiteln anstatt in einer synchronisierten Version zu zeigen – sofern die Vermittlungssituation dies zulässt. Unsicherheit aushalten: Arbeiten Sie dezidiert mit Verunsicherungen und Ambivalenzen, die Zuschreibungen verhindern und dazu anregen, mehrmals und aus unterschiedlichen Perspektiven auf eine Szene, Sequenz oder ästhetische Erfahrung zu blicken. (Bachmann 2021)

Da wir an dieser Stelle die Handlungsempfehlungen in ihrer Fülle und Differenziertheit nicht wiedergeben können, möchten wir hervorheben, dass einige der im Forschungsprojekt erarbeiteten Ergebnisse bereits im Konzept angelegt waren. Die Handlungsempfehlungen aus dem Konzept greifen wir im achten Kapitel des vorliegenden Berichts auf und erweitern sie durch die Ergebnisse der Begleitforschung.

2.1.3 Fortbildungen

Der dritte und abschließende Teil des Konzepts besteht aus zwei Fortbildungen, die konkrete Vorschläge zur Einübung in eine interkulturelle Haltung für die Filmbildung darstellen: Eine Multiplikator*innenfortbildung zum Thema »Begegnungen« und eine Autor*innenfortbildung zum Thema »Perspektiven«. Hier werden in Auseinandersetzung mit Filmen unterschiedlicher Gattungen (Spiel- und Dokumentarfilm, Experimentalfilm, Musikvideo), zeitlicher Epochen (von 1900 bis 2017) und Längen (Kurz- und Langfilm) mögliche Vermittlungsansätze vorgestellt. Wir diskutieren diese ausführlicher in Kapitel 6.3 und Kapitel 7.

2.2 Einordnung des Konzepts im Diskurs der Filmpädagogik und der kulturellen Bildung

Mit Bezug auf die unter anderem von Paul Mecheril entwickelte »Migrationspädagogik« gründet das Projekt *Interkulturelle Filmbildung* gleichsam auf einer in der Erziehungswissenschaft und in vielen pädagogischen Arbeitsfeldern (von der Schulpädagogik bis hin zur kulturellen Bildung) anerkannten Theorie wie auch auf einer sehr forschungsstarken sowie zukunftsweisenden Perspektive der Erziehungswissenschaft, die sich den Herausforderungen der Migrationsgesellschaft stellt (vgl. dazu beispielsweise Mecheril 2012; 2014; 2015).

2.2.1 Filmpädagogik

Die in Rekurs auf Mecheril entwickelte theoretische Position einer interkulturellen Haltung wird in den Kontext der ästhetischen Filmbildung gestellt, die sich im Feld der Filmpädagogik neben kompetenz- sowie subjekt- und handlungsorientierten Ansätzen fest etabliert hat (vgl. beispielsweise Bergala 2006; Henzler & Pauleit 2009; Henzler 2013; Eckert & Martin 2014 sowie stärker in einer bildungstheoretischen Perspektive argumentierend Walberg 2011 und Zahn 2012). Die theoretischen Ansätze der ästhetischen Filmbildung kommen im Verständnis von Film als eigenständige ästhetische und kulturelle Ausdrucksform überein. Ihre zentralen Anliegen bestehen darin, ein möglichst umfassendes Verständnis des Mediums, seiner Kulturgeschichte und seiner ästhetischen sowie genuin filmischen Ausdrucksmöglichkeiten zu bilden. Die Ansätze schließen thematische Zugänge in der Filmvermittlung nicht aus, wengleich sie im Sinne einer Filmbildung – einer Bildung *mit* und *durch* Film – die Materialität, Medialität und Ästhetik von Film betonen, eben die Art und Weise, *wie* ein je spezifischer Film etwas (beispielsweise ein Thema) darstellt oder seine Geschichte erzählt.

Den überzeugenden interkulturellen und migrationspädagogischen Zuschnitt gewinnt das vorliegende Konzept der ästhetischen Filmbildung also weniger dadurch, dass es mit Filmen auf Themen, Fragen und Herausforderungen der Migrationsgesellschaft aufmerksam machen will, sondern vielmehr dadurch, dass es die kulturgeschichtliche Perspektivierung der ästhetischen Filmvermittlung um die Diversität und Komplexität einer gegenwärtigen Migrationsgesellschaft erweitert.



Damit ist ein innovativer Ansatz interkultureller Filmbildung formuliert, der sich durch seine systematische und breite Anlage von den wenigen, bisher verstreut vorliegenden Ansätzen in einigen Fachdidaktiken und in der Medienpädagogik abhebt (vgl. beispielsweise Hugger & Hoffmann 2006; Holzwarth 2008 und Abraham 2015).¹ Das Konzept überzeugt in seiner Gesamtanlage gerade dadurch, dass es sich nicht auf einzelne Filme oder Vermittlungsmethoden stützt, die im Sinne einer interkulturellen Filmbildung als ›gelingen‹ anzusehen sind. Stattdessen fordert es konsequent eine interkulturelle Haltung ein, die alle Bereiche und Dimensionen der Filmbildung durchziehen sollte – angefangen bei den Arbeits- und Projektstrukturen der unterschiedlichen Institutionen, über die Fort- und Weiterbildungsangebote, die angebotenen Filme und Begleitmaterialien bis hin zur pädagogischen Praxis in Schulen und außerschulischen Bildungsinstitutionen. Durch einen solchen breit angelegten strukturellen Veränderungsprozess können nachhaltige Bedingungen dafür geschaffen werden, alle Protagonist*innen im Feld der Filmbildung für die Herausforderungen im Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Diversität zu sensibilisieren und im Sinne einer interkulturellen Haltung zu qualifizieren.

Im dritten Teil des Konzepts werden bei der Beschreibung der beiden Fortbildungen implizit die bildenden Potentiale einer interkulturellen

Filmbildung an der Schnittstelle ästhetisch-formaler Dimensionen des Films mit historischen, politischen und kulturellen Kontexten formuliert. Aus filmbildungstheoretischer Perspektive halten wir es für wichtig, diese Debatte zu stärken und weiter auszuformulieren, insbesondere mit Blick auf die normative Dimension einer interkulturellen ästhetischen Filmbildung. Denn Filmbildung kann weder auf die umfassende (kulturgeschichtliche) Kenntnis von Filmen, Filmkulturen oder Techniken, noch auf die Entwicklung eines ausdifferenzierten Wahrnehmungsvermögens allein beschränkt werden. Sie bezeichnet hingegen den (selbst-)reflexiven Prozess, in dem individuelle Filmerfahrungen (als eine Form der ästhetischen Erfahrung) in Bezug gesetzt werden zu einer Idee von dem, was politisch, kulturell und ethisch als erstrebenswert gelten kann: eine diskriminierungsarme oder -freie Gesellschaft.

Einerseits möchte eine interkulturelle ästhetische Filmbildung ein analytisches Verständnis davon ermöglichen, wie und in welchen audiovisuellen Bildern ›Fremde‹/›Ausländer*innen‹ und ›Einheimische‹ als ›Migrant*innen‹ und ›Nicht-Migrant*innen‹ inszeniert und wahrgenommen werden. Andererseits kann sie auch danach streben, pädagogische Situationen in Bezug zu Filmen herzustellen, in denen Kinder, Jugendliche (und auch Erwachsene) neue, andere Formen der Überschreitung traditioneller Zugehörigkeitsordnungen erproben und einüben können.

Das Konzept hebt die Aspekte der Begegnung und der Perspektive als Schlüsselmomente einer interkulturellen Filmbildung hervor. Diese könnten lern- und bildungstheoretisch in Bezug auf ein Paradigma der *Wissensbegegnung* ausformuliert werden. Im Sinne Mecherils folgt eine interkulturelle ästhetische Filmbildung nicht dem Konzept des Wissenstransfers, das immer eine Asymmetrie von Wissen impliziert. Eine Asymmetrie in dem Sinne, dass die als ›Andere‹ Markierten in das Wissen einer nationalen Kultur (›Wir‹) eingeführt werden müssen, dass ›Fremde‹ in die ›eigene‹ Kultur zu integrieren sind, wofür dann entsprechende pädagogische Formen gefunden werden. Im Kontrast dazu plädiert das vorliegende Konzept für eine Auseinandersetzung mit diversen Filmen und Filmkulturen, die einem Paradigma der Wissensbegegnungen folgt – einem Paradigma, in dem keinem Wissensbestand mehr Geltung als einem anderen zugesprochen wird.

2.2.2 Kulturelle Bildung

Das Projekt *Interkulturelle Filmbildung* reiht sich ein in eine wachsende Zahl von Projekten im Bereich der kulturellen Bildung, die sich seit Beginn des 21. Jahrhunderts darum bemüht haben, eine inklusive Perspektive in

ihrer Praxis umzusetzen. Inklusive kulturelle Bildung basiert auf einem Gesellschaftskonzept, das die Präsenz von Migrant*innen und Migrationsbewegungen weder marginalisiert noch als temporär ansieht – sondern ihnen eine konstitutive Rolle für eine soziale Realität beimisst, die als »Migrationsgesellschaft« bezeichnet werden kann. Die öffentlichen Diskurse, politischen Debatten und Auseinandersetzungen der letzten Jahre zeigen, dass »Migration« zu einem der wichtigsten Konzepte des gesellschaftlichen Selbstverständnisses der Gegenwart und Zukunft geworden ist. Vor diesem Hintergrund sozialer und kultureller Transformationsdynamiken ist die Frage nach einem interkulturellen Ansatz im Diskurs der kulturellen (Film-)Bildung dringlich.

Aus einer kritischen Perspektive betrachtet ist das weite Feld der kulturellen Bildung komplex und widersprüchlich. Es verspricht viele positive Effekte wie etwa kulturelle Teilhabe, Persönlichkeitsentwicklung, die Steigerung der Lern- und Problemlösungsfähigkeit und das Vermögen, mit Ambiguität und Differenz umzugehen. Auf diese Weise legitimiert sich der Diskurs der kulturellen Bildung als Ermöglicher von politischem Empowerment, individueller Entwicklung, kollektiver Partizipation und sozialem Zusammenhalt. Machtkritische Studien zeigen jedoch, dass auch Angebote und Institutionen der kulturellen Bildung ausgrenzen und unterwerfen können, womit kulturelle Bildung zugleich als ein Instrument der sozialen Differenzierung und elitären Selektion zur Disziplinierung und Anpassung fungiert (vgl. Mörsch 2019).

Angesichts dieser Widersprüche gibt es keinen neutralen Boden, von dem aus man an der Schnittstelle von Bildung und Filmkultur arbeiten könnte. Hingegen ist diesen Widersprüchen mit einer kritischen Haltung zu begegnen, die sensibel für strukturelle Formen der Diskriminierung ist und gleichzeitig strukturelle Veränderungen im Bereich der Filmbildung fördert. Nur so können Personen und Gruppen, die bislang eine gesellschaftliche Marginalisierung erfahren haben, darin unterstützt werden, im Bereich der Filmbildung zu arbeiten, zu forschen und diesen zu gestalten.

Um diesen Prozess im deutschsprachigen Raum zu unterstützen, hat die Kunst- und Kulturpädagogin Carmen Mörsch (2018) den Begriff der »Diskriminierungskritik« in den Diskurs der kulturellen Bildung eingeführt. Sie entwickelte das Konzept in Anlehnung an Melissa Steyns (2007) *Critical Diversity Literacy*. Der grundlegende Unterschied dieses Konzepts der Diskriminierungskritik zu anderen Konzepten wie Diversität, Pluralität und Integration ist ein Perspektivwechsel: Es wird nicht danach gefragt, wie die von der – in diesem Fall deutschen und österreichischen – Gesellschaft markierten ›Anderen‹ für die kulturelle Bildung ›gewonnen‹ werden können.

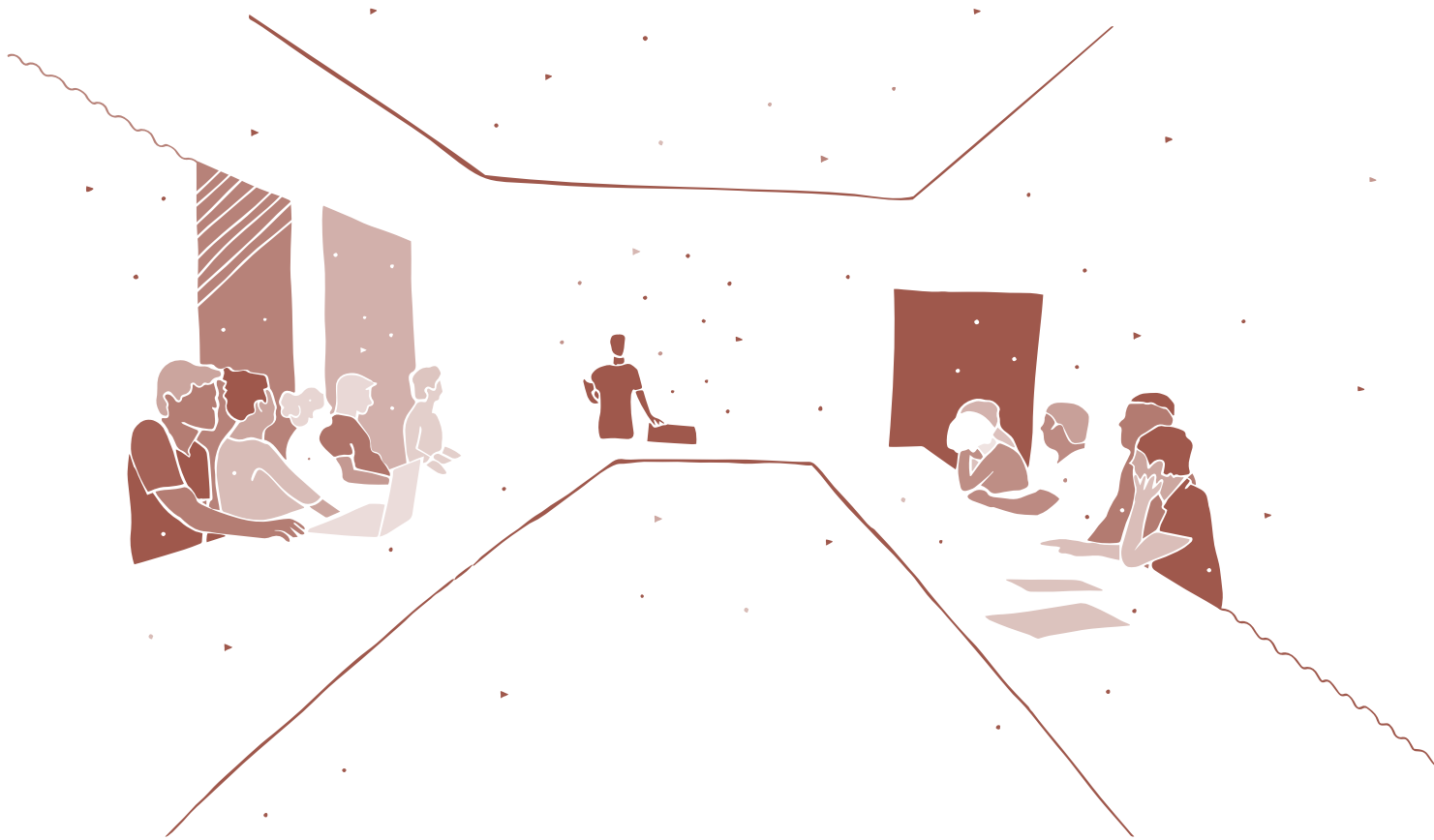
Stattdessen fokussiert das Konzept auf die in der kulturellen Bildung tätigen Menschen, ihre gesellschaftlichen Positionierungen (als Individuum, als Team, als Institution), ihre jeweiligen Machtwirkungen sowie die daraus resultierenden strukturellen Diskriminierungen. Somit ist es ein zentrales Anliegen einer diskriminierungskritischen interkulturellen Filmbildung, *weiße* Konstruktionen von ›Andersheit‹ aufzuspüren und rassistisch zu perspektivieren.

Für eine erfolgreiche Implementierung diskriminierungskritischer Perspektiven in die kulturelle Bildung bedarf es nach Mörsch (2018) einer Auseinandersetzung mit drei ineinandergreifenden Dimensionen, die auch an der Schnittstelle von Film und Bildung wirksam sind: den Strukturen, den Methoden und dem Kanon.

Auf der **strukturellen Ebene** der Institutionen stellen sich beispielsweise die folgenden Fragen: Welche strukturellen (etwa finanziellen, personellen, räumlichen oder zeitlichen) Bedingungen wären in der Filmbildung notwendig, damit kulturelle Herrschafts- und Gewaltverhältnisse nicht reproduziert, sondern unterbrochen, kritisiert und im besten Fall verändert werden? Welche konkreten Arbeitsbedingungen sind hilfreich, um eine interkulturelle Haltung in der Filmbildung zu entwickeln?

Aus der Perspektive des **Kanons** müsse sich, folgen wir Mörsch, eine interkulturelle Filmbildung mit den Konsequenzen auseinandersetzen, die eine interkulturelle Perspektive für die Auswahl von Filmen und weiteren Materialien mit sich bringt. In der kulturellen Bildung ist die Kanonisierung eines der wichtigsten Mittel zum Herstellen und Erhalt kultureller Identität. Eine Kritik des Kanons könne auf verschiedene Weise erfolgen, von denen sich einige ergänzen, überschneiden oder zumindest nicht ausschließen: (1) Kritische Lektüre und Aneignung des bestehenden Kanons; (2) Erweiterung des bestehenden Kanons; (3) Schaffung anderer, alternativer Kanons; und (4) grundsätzliche Ablehnung des Konzepts des Kanons.

Im Bereich der **Methoden** wäre nach Mörsch zu fragen, welche Konsequenzen eine interkulturelle und diskriminierungskritische Perspektive auf die in der Filmbildung eingesetzten Methoden haben könne. Dabei gehe es um mindestens zwei methodische Dimensionen: Erstens darum, wie eine interkulturelle Haltung die pädagogischen Situationen (etwa eine Fortbildung, ein Seminar oder eine Klasse) selbst prägt, und zweitens darum, wie pädagogische Situationen, die eine erfolgreiche interkulturelle Filmbildungspraxis begünstigen, überhaupt hergestellt werden können.



2.3 Theoretische Perspektiven und zentrale Begriffe des Forschungsberichts

Der letzte Abschnitt des Kapitels beschreibt in Anknüpfung an das zuvor rekonstruierte und diskutierte Konzept *Interkulturelle Filmbildung* leitende Begriffe der Forschung sowie ihre Verwendung im Forschungsbericht und skizziert so die theoretische Rahmung der Begleitforschung.

2.3.1 Interkultur(alität)

Im Anschluss an das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* greifen auch wir im Forschungsbericht den Begriff der »**Interkulturalität**« auf. »Interkulturalität« bezeichnet, in einer ersten Annäherung, einen gesellschaftlichen Raum, »in dem ein Austauschprozess stattfindet, durch den Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund miteinander in Kontakt treten« (Yousefi 2014, S. 54). Als ihr Ziel kann die Anerkennung der Gleichheit aller Menschen in ihren kulturellen Differenzen beschrieben werden. »Interkulturalität« ist

nach wie vor ein wirkmächtiges Paradigma in der Erziehungswissenschaft und dementsprechend auch in vielen pädagogischen Handlungsfeldern, obschon der Begriff in den letzten Jahren kontrovers und kritisch verhandelt wurde (vgl. beispielsweise Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka, & Melter 2010; Mecheril 2012). Die geäußerte Kritik kommt darin überein, dass zum einen die Identifizierung von kulturellen Zugehörigkeiten im Zusammenhang mit Migration Gefahr laufe, »Kulturen« und deren eindeutige Differenzen erst herzustellen; und dass, zum anderen, der alleinige Fokus auf kulturelle Differenz im Zusammenhang mit Migration soziale und rechtliche Ungleichheiten ausblende und damit zu einer »Kulturalisierung« gesellschaftlicher, ökonomischer und politischer Problematiken führe. Mecheril, Castro Varela, Dirim Kalpaka & Melter (2010) prägen stattdessen den Begriff »**Migrationspädagogik**«, der diesen möglichen Engführungen und Gefahren, die mit dem Begriff der Interkulturalität beziehungsweise einer »interkulturellen Pädagogik« verbunden sind, entgegenwirken will:

»Migration« ist eine Perspektive, die von vorneherein anzeigt, dass die Einengung auf eine kulturelle Betrachtung der mit Wanderung verbundenen Phänomene unangemessen ist. Wanderung ist ein umfassendes Phänomen, das im Spannungsfeld politischer, administrativer, ökonomischer, kultureller und rechtlicher Systeme auf globaler, nationaler und lokaler Ebene stattfindet. (ebd., S. 19)

Da die Autor*innen ihre Kritik am Begriff der »Interkulturalität« sowie die Neueinführung des Begriffs der »Migrationspädagogik« als Erweiterungen des Diskurses zur interkulturellen Pädagogik begreifen, wurde im Projekt *Interkulturelle Filmbildung* das Konzept von Interkulturalität beibehalten – wobei die entscheidende Perspektivierung der Migrationspädagogik mitbedacht wurde.

Daneben spielte in den konzeptionellen Überlegungen zu einer interkulturellen Filmbildung Mark Terkessidis' (2010) Verständnis von »**Interkultur**« eine zentrale Rolle. Terkessidis denkt »Interkultur« als eine »Kultur-im-Zwischen«, die sich nicht auf Zuschreibungen kultureller Identitäten reduzieren lässt, sondern weitere Differenzen in den Blick nimmt. »Kultur« versteht er im Sinne der *Cultural Studies* als ein übergreifendes Prinzip der Organisation. Zudem erlaubt sein Verständnis von »Interkultur«, eine Normalität der kulturellen Vermischung, Überlagerung und Verwicklung zu denken. In Bezug auf die gesellschaftliche und politische Gestaltung des Zwischenraums von »Interkultur« hebt er insbesondere Fragen danach hervor, ob die bestehenden Prinzipien politischer Organisation und Institutionen den Anforderungen einer Migrationsgesellschaft in ihrer kulturellen Vielheit, Hybridität und Komplexität gerecht werden:

Das Ziel ist ein konzeptionelles Gerüst im Hinblick auf die Veränderungen von Institutionen und Politiken. Es geht dabei nicht darum, Minderheiten in bestehende Institutionen einzugliedern oder einfach neue Politiken zu den bestehenden hinzuzuaddieren. Es gilt vielmehr, den Kern der Institutionen zu befragen, sie daraufhin abzuklopfen, ob die Räume, die Leitideen, die Regeln, die Routinen, die Führungsstile, die Ressourcenverteilungen sowie die Kommunikation nach außen im Hinblick auf die Vielheit gerecht und effektiv sind. (ebd., S. 132)

In dieser skizzierten Perspektive von Interkultur(alität) verbindet sich mit dem Vorschlag einer »interkulturellen Filmbildung«, zum *einen*, der Anspruch, Strukturen und Prozesse, in denen Institutionen der Filmkultur, Filmproduzierende und Filmvermittelnde an gesellschaftlichen Konstruktionen von ›Anderen‹ sowie an der Aufrechterhaltung tradierter und gleichsam diskriminierender Zugehörigkeitsordnungen beteiligt sind, selbstreflexiv zu befragen und kritisch zu überprüfen. Interkulturelle Filmbildung nimmt damit nicht nur Abstand von der vereinfachenden Zuordnung von Personengruppen zu bestimmten Kulturen, sondern hinterfragt vielmehr kritisch die gesellschaftliche, diskursive Konstruktion von »Kultur«. Desweiteren befragt sie auch, welchen Stellenwert kulturelle Selbstverortung – verstanden als Zugehörigkeit zu einem mit anderen geteilten Sinnsystem – in der Migrationsgesellschaft hat, wie sie sich in Bezug auf Filmkultur vollzieht und wie in der Filmvermittlung andere, neue kulturelle Zugehörigkeiten (auch Mehrfachzugehörigkeiten) und Selbstverortungen erprobt werden können.

Da die Institutionen der deutschsprachigen Filmbildung als *weiße* Institutionen bezeichnet werden können, lässt sich die reflexive, diskriminierungskritische Perspektivierung von »Interkultur« mit den Zielen der **Kritischen Weißseinsforschung** verbinden (vgl. Arndt 2017). Die *Kritische Weißseinsforschung* wendet, vereinfacht formuliert, ihren Blick weg von den durch den Rassismus Marginalisierten (›BIPOC²), hin zu denen, die von rassistischen Verhältnissen profitieren (›Weiße‹). Sie untersucht Strukturen und Mechanismen, die dazu führen, dass *weiße* Menschen vom Rassismus (und anderen Diskriminierungsformen) profitieren. Dies ermöglicht, Rassismus in seiner strukturellen Dimension zu thematisieren, an der alle Menschen beteiligt sind. Rassismus als ein System der Unterdrückung, das durch die Konstruktion von sogenannten ›Rassen‹ die Vorherrschaft einiger Menschen über andere zu legitimieren und zu verstärken sucht, verstehen wir in Anlehnung an Tupoka Ogette (2020) also nicht nur als eine ideologische Einstellung, die sich in rassistischen Äußerungen und Handlungen zeigen kann, sondern vielmehr als strukturelle Bedingung einer postkolonialen Welt.

Die Perspektive der *Kritischen Weißseinsforschung* erlaubt uns als Forschende, unseren Blick auf Prozesse der diskriminierungskritischen Reflexion

von institutionellen Strukturen, Vermittlungsmethoden und Vermittlungsinhalten in der Filmbildung sowie der eigenen privilegierten **Positionierungen** durch die Projektgruppe zu fokussieren.

Zum *anderen* ist mit der zuvor skizzierten Perspektive von interkultureller Filmbildung gleichsam eine Aufforderung zur gemeinsamen Umgestaltung der institutionellen Strukturen, inhaltlichen Angebote sowie Vermittlungsmethoden im kulturellen Handlungsfeld der Filmbildung verbunden.

»Interkultur«, in Terkessidis' Sinne verstanden als »Zwischenraum«, betont einen strukturellen soziokulturellen Wandel, den idealerweise alle unterschiedlichen Mitglieder der Migrationsgesellschaft mitgestalten – und in dem die vielfältigen (nicht nur) kulturellen Selbstverortungen von Menschen in **intersektionaler Perspektive** berücksichtigt werden (vgl. Karakaşoğlu, Mecheril & Goddar 2019, S. 54f).

Damit ist die Forderung nach einer diskriminierungskritischen wie **diversitätsorientierten Organisationsentwicklung** (vgl. Camara, Kinder, Nader, Otoo & Servant 2017) als konstitutiver Teil interkultureller Filmbildung formuliert. Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung »dient der Abbildung gesellschaftlicher Vielfalt und unterschiedlicher Lebenslagen und Lebensentwürfe in Organisationen. Ihr Ziel ist es, in Organisationen gleichzeitig Verschiedenheit und Gleichberechtigung zu ermöglichen« (ebd., S. 3). Sie richtet dazu aus antidiskriminierender Perspektive ihren Fokus auf Strukturen in einer Organisation, die für bestimmte Menschen Zugangsbarrieren beziehungsweise Diskriminierung verursachen. Das schließt finanzielle, räumliche, technische oder zeitliche Arbeitsbedingungen ein, ebenso wie Fragen bezüglich der Personalentwicklung, der Kommunikation und der Projektentwicklung.

2.3.2 Interkulturelle Haltung

Vor dem Hintergrund des zuvor skizzierten Verständnisses von »Interkultur« formuliert das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* das Ziel, eine »interkulturelle Haltung« in das Feld der Filmbildung einzuführen und bietet Anregungen und Handlungsempfehlungen an, um diese einzuüben. Das Konzept schließt damit an bildungspolitische Forderungen nach einer professionellen Haltung von Lehrer*innen, Pädagog*innen und Vermittelnden an, die es ermöglichen soll, Diskriminierung in Bildungsinstitutionen erkennen und vermeiden zu können. Es wird darin aber nicht näher ausgeführt, was genau unter einer »interkulturellen Haltung« zu verstehen ist und wie diese eingeübt werden kann. Da beide Punkte, sowohl das begriffliche Verständnis

als auch die daran gebundene Praxis des Übens, für die dem Bericht zugrundeliegende Forschung zentral waren, wollen wir an dieser Stelle unser Verständnis von »Haltung« und die Möglichkeiten, eine solche einzuüben, etwas näher erläutern.

Wir gehen in unseren Überlegungen von der erziehungs- und sozialwissenschaftlich geteilten Beobachtung aus, dass eine Haltung, neben fachspezifischem Wissen und Können, zum Kernbestand der Vorstellungen von professionellen Pädagog*innen, also auch von Filmvermittelnden, zählt. Eine solche Haltung lässt sich als pädagogische Praxis beschreiben, in der sich ein*e Filmvermittler*in auf der Grundlage von Überzeugungen und Werten sowie professionellen Erfahrungen reflexiv positioniert und handelnd Verantwortung übernimmt – Verantwortung für die Situation, für andere und für sich selbst. Dies gilt insbesondere für pädagogische Situationen, die insofern mehrdeutig und herausfordernd sind, als sich mögliche Entscheidungen, Bewertungen und Handlungen des*der Vermittler*in auf unterschiedliche professionelle oder gesellschaftliche Normen und Werte zurückbeziehen lassen.

Zum Begriff der »Haltung« liegen zahlreiche, unterschiedliche Definitionen aus der Erziehungswissenschaft (vgl. Brinkmann 2021; Rotter, Schülke & Besser 2019), der Philosophie (vgl. Kurbacher 2008, 2017; Kurbacher & Wüschner 2016; Wüschner 2016), der Beratung (Will 2021) sowie der Kunstpädagogik (vgl. Lenk & Wetzel 2013; Lüth 2021) vor. Sie haben gemeinsam, dass sie »Haltung« dynamische, performative und kollektive Komponenten zuschreiben. Dies lässt schon darauf schließen, dass Haltung veränderlich ist, und damit gleichsam v/erlernt und geübt werden kann, um Filmvermittelnde in interkulturellen pädagogischen Situationen mit Handlungssicherheit auszustatten. Bevor wir genauer auf die Frage des V/Erlernens und Übens von Haltung eingehen, wollen wir unser Verständnis dergleichen noch weiter ausführen.

Wie zuvor angedeutet, liegen für den Begriff der »Haltung« Definitionsansätze aus unterschiedlichen Disziplinen vor. Für unser Verständnis ist vor allem der philosophische Haltungsbegriff von Frauke Kurbacher leitend. Sie definiert Haltung als eine Praxis, die auf individuellen Einstellungen und Überzeugungen beruhe, sich auf konkrete Situationen beziehe und sich in konkreten Handlungen zeige (vgl. Kurbacher 2017, S. 30). Individuelle Einstellungen und Überzeugungen seien wiederum durch Faktoren wie beispielsweise Charakter, Temperament, Geschlecht, Tradition und Erziehung (ebd.) vorbestimmt und beeinflussen so nicht nur den Umgang mit und die Handlungen in einer konkreten Situation, sondern auch, wie die Situation überhaupt wahrgenommen wird. Haltung verbinde somit in ihren praktischen Artikulationen

und Vollzügen unterschiedliche Bereiche wie das Körperlich-Sinnliche, das Wahrnehmen, Fühlen und Denken sowie das Biografische und das Politische (vgl. Wüschner 2016, S. 13). Zusammenfassen ließe sich Haltung demnach als: »grundlegende menschliche Bezüglichkeit, die immer eine Wechselwirkung aus den Bezügen zu Anderen, Selbst und Welt ist« (Kurbacher 2008, S. 5). Aus dieser dreifachen Bezüglichkeit ergebe sich, dass Haltung als *Grundhaltung* ein statisches, als *Vollzug* ein dynamisches und als *Wahl* ein wertendes Moment aufweise (vgl. ebd., S. 6). Die Grundhaltung bestimme demnach, wie Welt, Andere und Selbst überhaupt von einer Person wahrgenommen werden. Haltung als Vollzug bedeute, dass sie sich je nach Situation im Handeln offenbart und Haltung als Wahl könne als Entscheidung zu einem bestimmten Handeln interpretiert werden. Insbesondere die beiden letzten Dimensionen von Haltung, Vollzug und Wahl, stellen eine Voraussetzung für das Üben von Haltung dar.

Auf der Grundlage von Kurbachers Haltungsbegriff formulieren auch Sabine Lenk und Tanja Wetzel (2013) in kunstpädagogischer Perspektive ihr Verständnis von »Haltung« in Ergänzung zu Fachwissen und Kompetenzen.



Sie betonen dabei die relationalen und dynamischen Komponenten des Begriffs. Die Relevanz von »Haltung« argumentieren sie in Bezug auf Lernen und auf Bildung als relationale und interpersonelle Prozesse: Haltung realisiere sich demzufolge in der Beziehung zwischen Personen (etwa Lehrpersonen und Schüler*innen) sowie zwischen Personen und den äußeren Umständen (etwa institutionellen Strukturen, Unterrichtsinhalten und -materialien), auf die sie sich beziehen. Anknüpfend an die Überlegungen von Lenk und Wetzell begründet Nanna Lüth (2021) die Notwendigkeit einer spezifischen Haltung für eine rassismuskritische Kunstpädagogik, die darauf abzielt, Lehrpersonen zu einer kritischen Reflexion rassismusrelevanter Strukturen und der eigenen Privilegien zu befähigen. Sie formuliert gleichzeitig die auch für unsere Forschung wichtige Frage, wie eine solche rassismuskritische Haltung genauer zu beschreiben wäre.

Für die schulische Migrationspädagogik fordern Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril ebenfalls eine diskriminierungskritische Haltung (vgl. Karakaşoğlu, Mecheril & Goddar 2019, S. 67). Orte der Entwicklung und Einübung einer solchen Haltung sehen sie in der universitären Lehrer*innenbildung und in Form von Fort- und Weiterbildungen, wo (zukünftige) Lehrkräfte lernen sollten, trotz anspruchsvoller schulischer Verhältnisse diskriminierungssensibel zu handeln. Haltung von Lehrer*innen zeige sich insbesondere dann, wenn sie Verantwortung für die Auswahl von Material und Methoden übernehmen, um Diskriminierung entgegenzuwirken (vgl. ebd., S. 68), und wenn sie das eigene Handeln reflektieren. Karakaşoğlu und Mecheril betonen weiterhin, dass die Haltung Einzelner kaum dazu führen könne, diskriminierende Strukturen abzubauen, sondern es hierfür den Zusammenschluss Mehrerer bedürfe, die kollektiv eine diskriminierungskritische Haltung anstreben, entwickeln und ausüben wollen (vgl. ebd., S. 67). Das ist intuitiv einleuchtend, weswegen auch in unserem Verständnis von »interkultureller Haltung« Kollektivität betont wird, verknüpft mit dem gemeinsamen politischen Willen, Veränderungen auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene zu realisieren.

Die selbstreflexive Komponente von Haltung schließt zugleich die Maßstäbe und Ziele ein, die die individuellen Handlungen leiten, sowie ihre Operationalisierbarkeit. Mit Fegter, Geipel und Horstbrink (2010) verstehen wir »Haltung« als eine dekonstruktive, performative Praxis, die sich zwar an den Maßstäben »guten« (beispielsweise diskriminierungskritischen oder inklusiven) Handelns orientiere, mit der aber auch das Wissen einhergehe, solche Zielvorstellungen nicht (immer) erreichen zu können. Dies legt nahe, dass der Haltungsbegriff womöglich schwer zu operationalisieren ist und damit

auch nicht einfach »etabliert« werden kann, sondern vielmehr als ständiger, lebenslanger (Übungs-)Prozess verstanden werden sollte.

Eine wie vorab als performative Praxis verstandene Haltung kann dabei *per definitionem* nicht in Formen präpositionalen Faktenwissens erlernt werden, sondern muss geübt, also in entsprechenden Übungssituationen performativ durchlebt, erfahren und anschließend kritisch reflektiert werden. Daran anschließend waren für uns Überlegungen zur **Übung einer professionellen Haltung** (Brinkmann & Rödel 2021; Rödel et al. 2022) sowie zum **Verlernen** (bestimmter Aspekte) von Haltung (Sternfeld 2014) wichtig. Brinkmann und Rödel (2021) kommen auch zu dem Schluss, dass eine professionelle Haltung nicht instruktiv erlernt werden könne, sondern aufgrund moralischer (nicht rein kognitiver) Entscheidungsfähigkeit geschehe. Den Maßstab für die moralische Urteilsfähigkeit bilden nach ihrer Auffassung einer professionellen pädagogischen Haltung nicht pädagogische Normen allein, sondern vor allem verkörperte Erfahrungen von Personen in Gestalt eines impliziten Wissens und Könnens, das das Resultat performativer Erfahrungs- und Lernprozesse sei, sich durch Gewöhnung manifestiere und (in manchen Situationen) pädagogischen Normen sogar entgegenstehen könne. Für die Einübung einer professionellen Haltung sei es daher nötig, langfristig zu üben, also die in konkreten Situationen sowie in praktischen Handlungen gezeigte Haltung nachträglich zu reflektieren und zu verbalisieren (Brinkmann 2021, S. 7).

In ähnlicher Weise denkt Nora Sternfeld (2014) über das Üben im Zusammenhang mit dem Konzept des »Verlernens« nach. Ohne dass sie in ihrem Text explizit von »Haltung« spricht, haben ihre Überlegungen eine große Anschlussfähigkeit oder gar Ähnlichkeit zu dem zuvor skizzierten Begriff der »(interkulturellen) Haltung«, wenn sie das Verlernen (in Bezug auf die postkoloniale Theoretikerin Gayatri C. Spivak) als Entscheidung formuliert, in der kunstvermittelnden Praxis nicht nur »Hegemonie zu vermeiden«, sondern auch »gegen-hegemoniale Prozesse zu formieren« (vgl. ebd., S. 20). Auch Sternfeld versteht Lernen als einen diskursiven wie performativen, in gesellschaftlichen Machtstrukturen vermittelten Prozess (ebd., S. 12ff). Demnach sei Lernen stets mehr als die Akkumulation von Wissen und Können, da bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse performativ mitgelernt und eingeübt würden (dazu gehören beispielsweise auch die gesellschaftlich vermittelten und tradierten Zugehörigkeitsordnungen, die unter anderem Paul Mecheril in der Migrationspädagogik kritisch untersucht und zu verändern versucht). Hieraus ergebe sich wiederum die Möglichkeit, das erlernte machtvolle Wissen und Können, die selbstverständlichen Annahmen, Überzeugungen und Gewohnheiten, in Frage zu stellen und deren Veränderung anzustreben.

Dieser Verlernprozess sei allerdings weder leicht noch schnell vollzogen, sondern vielmehr eine mühsame und langwierige Übung. Sternfeld betont zudem (wie Karakaşoğlu und Mecheril), dass performativ erlernte, machtvolle Unterscheidungen und Zuschreibungen sich zwar auch auf individueller Ebene zeigen (in Denken, Handeln und moralischer Bewertung), aber nicht (nur) auf dieser bearbeitet, sondern unbedingt kollektiv auf institutioneller Ebene verhandelt werden sollten (vgl. ebd., S. 16).

Dabei muss man sich bewusst sein, dass diese Prozesse der gemeinsamen Übung und des Verlernens nicht ohne Affekte und Gefühle vonstatten gehen, Gefühle, die nicht selten unangenehm sein können. Bei einem reflexiven Verlernen geht es also nicht nur um die Erkenntnis machtvoller gesellschaftlicher Diskurse und institutionalisierter Strukturen, sondern zugleich um deren Auswirkungen und Einschreibungen in individuelle Körper, Gewohnheiten, Sprechweisen, (Vor-)Annahmen und Urteile. Gemeint sind hier auch machtvolle Unterscheidungen und Zuschreibungen in Form von Stereotypisierungen, die wiederum mit Vorstellungsbildern und Affekten in Zusammenhang stehen. Insofern scheint es für das Üben einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung enorm wichtig, sich solche Zuschreibungen in Filmen und im sprechenden Bezug auf Filme und deren Erfahrung kritisch anzuschauen: Wie werden rassifizierende Differenzen von den Sprechenden hergestellt? Wer sind die Sprechenden? Wie positionieren sie sich selbst in bestehenden Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen? Wie bewegt das Herstellen oder Verweigern von Differenz das Gespräch in der Gruppe? Welche Affekte werden dadurch hervorgerufen? Welche Aushandlungs- und Lernprozesse werden dadurch ermöglicht oder eben verhindert?

Vor dem bisher skizzierten theoretischen Hintergrund muss auch der Begriff der ›**Vielstimmigkeit**‹, der in Zusammenhang mit Theorien kultureller Diversität verwendet wird und auch im Projekt *Interkulturelle Filmbildung* affirmativ verwendet wurde, kritisch diskutiert, beziehungsweise um eine macht- und diskriminierungskritische Perspektive ergänzt werden. Denn versteht man migrationsgesellschaftliche Heterogenität und Hybridität als ›Vielstimmigkeit‹ (als ›Diversität‹, ›Vielfalt‹, oder ›Vielheit‹) im Sinne einer egalitären Differenz (vgl. beispielsweise Prengel 2019), besteht die Gefahr, die real existierenden gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse und die damit einhergehenden strukturellen Diskriminierungen sowie den Kampf um gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe diskriminierter und marginalisierter Gruppen auszublenden. Pädagogische Konzepte werden dann zu ›Heilsversprechen‹, die ein friedliches und tolerantes gesellschaftliches Neben- und Miteinander proklamieren.

Dem entgegen verstehen wir sowohl die Herstellung von ›Vielstimmigkeit‹ in filmvermittelnden Situationen als auch die Arbeit an einer interkulturellen Haltung im Feld der Filmbildung als problematisch und konflikthaft. Ganz im Sinne des zuvor skizzierten Begriffs des »Verlernens«, nehmen wir dazu eine machtkritische Perspektive auf gesellschaftliche Verhältnisse ein, die wiederum ein Verständnis von Differenzen als Ungleichheitsverhältnisse voraussetzt. Wir gehen weiterhin davon aus, dass der Umgang mit migrationsgesellschaftlichen, kulturellen Differenzen auch deren Unauflösbarkeit einschließt. Die Begegnung verschiedener Menschen mit ihren unterschiedlichen Wertvorstellungen und situierten Perspektiven führt nicht selten zu wechselseitigen Infragestellungen, zu Konflikten oder, mit den Worten von Homi K. Bhabha (1994), zu »**Verhandlungen**«. Sollen diese Verhandlungen von kultureller Differenz zu einer Erneuerung kultureller Produktion führen, so Bhabha, müssen die verschiedenen Kulturen in einen wechselseitigen Austausch- und Übersetzungsprozess eintreten. Diese Prozesse führen zu kulturellen Hybrid-Bildungen, zu interkulturellen Vermischungen.

Mit Ricken (2016) lassen sich solche konflikthaften Verhandlungen von kultureller Differenz auch als »**Streit**« bezeichnen. Das produktive Streiten muss gelernt und als kulturelle Form geübt werden, damit es weder zu gewaltsamen sprachlichen Übergriffen noch zu Abbruch und Abwendung kommt. Ein solches produktives Streiten oder die »Verhandlung« verschiedener situiertes Perspektiven kann durch die Auseinandersetzung mit einer Sache, wie beispielsweise Filmen, erleichtert werden.

Angewendet auf eine interkulturelle Haltung in der Filmbildung lassen sich die Überlegungen zum Begriff der »Haltung« wie folgt zusammenfassen: Eine interkulturelle Haltung sollte sich in allen Bereichen und Dimensionen der Filmbildung zeigen – angefangen bei den Institutionen und deren Arbeits- und Projektstrukturen, über die Fort- und Weiterbildungsangebote sowie die ausgewählten Filme und Begleitmaterialien bis hin zur pädagogischen Praxis in Schulen und außerschulischen Bildungsinstitutionen. Sie muss zudem als konflikthafter kollektiver Prozess des Übens und Verlernens gedacht werden. Eine so verstandene »Haltung« ist mit einem breit angelegten strukturellen Veränderungsprozess verbunden, der nachhaltige Bedingungen dafür schaffen möchte und kann, um alle Protagonist*innen im Feld der Filmbildung für die Herausforderungen im Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Differenz zu qualifizieren.

2.3.3 Ästhetische Filmbildung

Wie zuvor in seiner Rekonstruktion dargestellt (vgl. Kapitel 2.1), bezieht sich das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* auf Ansätze der ästhetischen Filmvermittlung. Deren unterschiedliche theoretische Ausrichtungen kommen im Verständnis von Film als eigenständige ästhetische und kulturelle Ausdrucksform überein. Ihre zentralen Anliegen bestehen dementsprechend darin, ein möglichst umfassendes Verständnis des Mediums Film, seiner Kulturgeschichte und seiner ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten zu vermitteln. Die Ansätze schließen thematische Zugänge in der Vermittlung nicht aus, doch betonen sie die Materialität, Medialität und Ästhetik von Film – eben die Art und Weise, *wie* ein je spezifischer Film etwas (beispielsweise ein Thema) darstellt oder seine Geschichte erzählt.

Wird ästhetische Filmvermittlung im Sinne einer diskriminierungskritischen interkulturellen Filmbildung verstanden, nutzt sie die gemeinsame Erfahrung und Diskussion von Filmen oder Filmausschnitten, um darüber nachzudenken, wie ›wir‹ ›Andere‹ wahrnehmen und ihnen begegnen – und, wie unsere je verschieden soziokulturell und biographisch gerahmte Perspektive diese Wahrnehmung prägt. Ästhetische Filmbildung fokussiert dabei auf die ästhetische Erfahrung der Filme, die es in ihrer Reflexivität ermöglicht, nicht nur wahrzunehmen, sondern auch wahrzunehmen, dass und wie wir wahrnehmen. Eine in diesem Sinne verstandene interkulturelle Filmbildung zielt auf eine Wahrnehmungsschulung ihrer Adressat*innen und fokussiert zudem Fragen danach, wie unser Wahrnehmen, Denken und Urteilen von gesellschaftlichen Diskursen und kulturellen Praktiken der Zuschreibung beeinflusst werden. Zudem befragt sie, wie Filme selbst Ausdruck solcher diskursiven Prägungen sind und, wie wir in pädagogisch gestalteten Situationen und Formaten anhand von Filmen diskursiv hergestellte Kategorien des Unterscheidens wahrnehmen und kritisch reflektieren können. Dazu versucht eine interkulturelle Filmbildung, ergebnisoffene Begegnungen und Dialoge zwischen den Perspektiven der Filme und den Perspektiven auf Filme durch die Zuschauenden zu gestalten.

Vor diesem Hintergrund stellen sich weitere Fragen nach der Filmauswahl, dem nötigen Kontextwissen bezüglich der ausgewählten Filme und den Vermittlungsmethoden, die eine ästhetische Auseinandersetzung mit Filmen im Sinne einer interkulturellen Filmbildung unterstützen und begünstigen. Anders formuliert: Wie und mit welchen Mitteln gelingt es, in der Filmvermittlung Räume herzustellen, die eine ›vielstimmige‹ Verhandlung, einen Streit, von unterschiedlich situierten Perspektiven in Bezug auf Filme

erlauben, um diese Perspektiven als partiell und diskursiv konstruiert zu reflektieren?

Wie zuvor erwähnt (vgl. Kapitel 2.2.1), distanziert sich das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* hinsichtlich der Vermittlungsmethoden und Rolle der Filmvermittelnden von einer asymmetrischen, hegemonialen Wissensvermittlung.³ Stattdessen plädiert das Konzept implizit für eine Auseinandersetzung mit Filmen und Filmkulturen im Paradigma der Wissensbegegnung, in dem alle Wissensbestände gleichrangig sind. Diesem Paradigma folgen wir auch in der Begleitforschung und beziehen hierbei unter anderem die wissenschaftskritischen Arbeiten Donna Haraways (1996) und die der postkolonialen Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak (1993; 2012) ein. Beherzigt man die Lektionen der feministischen Wissenschaftskritik und der *Postcolonial Studies*, scheint es ratsam, sich von Phantasien eines objektiven Wissens, das hinsichtlich eines Films zu vermitteln sei, zu verabschieden. Vielmehr hat man es in Filmvermittlungssituationen ausschließlich mit situierten (oder positionierten) Wissensbeständen und Perspektiven auf Filme zu tun, die der Filmvermittelnden oder Lehrperson eingeschlossen. Eine solche Einsicht in die grundsätzliche Begrenztheit jeder Perspektive mag womöglich für Vermittler*innen, Pädagog*innen und Lehrer*innen neu sein, birgt aber durchaus das Potential einer Entlastung, wurde sie erst in die eigene pädagogische Haltung integriert. Es scheint im Sinne einer Wissensbegegnung produktiver, die eigenen didaktischen Entscheidungen (bezüglich der Filmauswahl, weiterer Materialien und der Vermittlungsmethoden) transparent zu machen und Gründe dafür anzugeben, weshalb man sie getroffen hat.

1 Vgl. dazu auch die Beiträge zum *Podium Filmbildung in der Migrationsgesellschaft* am Kongress *Vision Kino 16: Film – Bildung – Kompetenz*, 07. bis 09. Dezember 2016.

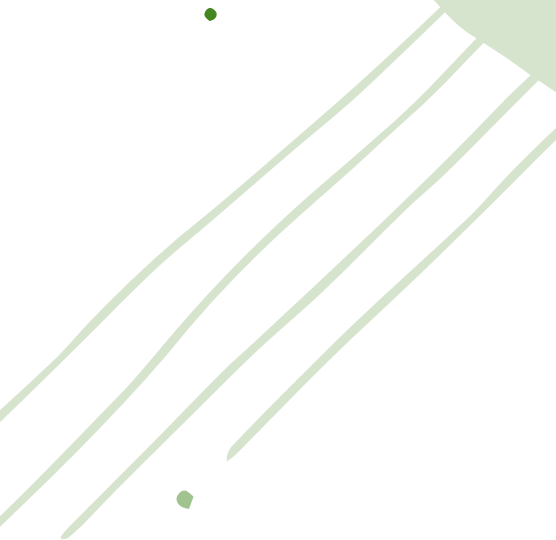
2 BIPoC (Black, Indigenous, People of Color) ist eine Selbstbezeichnung von rassistisch diskriminierten Menschen. Dabei geht es nicht um ›Hautfarben‹, sondern um die Benennung von Rassismus und Machtverhältnissen in einer *weißen* Gesellschaft.

3 Lehr- und Lernverhältnisse sind nach Antonio Gramsci immer in Machtverhältnisse eingebettet und nicht außerhalb dieser zu denken. Nora Sternfeld geht mit Bezug auf Gramsci davon aus, dass Wissensvermittlung somit immer von einer machthabenden Klasse oder Gruppe und deren dominierenden Werten und Vorstellungen geprägt ist (vgl. Sternfeld 2009, S. 8f.).



3

Ausgangslage der Begleitforschung



An dem Projekt *Interkulturelle Filmbildung* waren in den Jahren 2016 bis 2021 vier Institutionen beteiligt: Die *BpB – Bundeszentrale für politische Bildung*, das *DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum*, *VISION KINO – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz* und das *Österreichische Filmmuseum*. Alle vier Kooperationspartner*innen sind seit vielen Jahren intensiv im deutschsprachigen Raum der Filmbildung aktiv. Aus ihrem Zusammenschluss versprachen sich die beteiligten Institutionen, Know-How und Netzwerke in einer ›strategischen Allianz‹ zu bündeln und – neben der Erarbeitung einer interkulturellen Haltung – insbesondere eine selbstkritische Reflexion auf institutioneller Ebene zu fördern.

Das Projekt *Interkulturelle Filmbildung* lässt sich aus Perspektive der Begleitforschung in drei Phasen gliedern: die Phase der Vorbereitung, die Fortbildungs- und die Nachbereitungsphase. Die **Vorbereitungsphase** umfasste den Zeitraum von 2016–2019. Den Start des Projekts markiert die Konferenz *Film, Flucht und Interkultur* (21.–23.09.2016, Frankfurt am Main), die von der *BpB* und dem *DFF* in Frankfurt am Main ausgerichtet wurde. In der **Fortbildungsphase** (Juni 2019–März 2020), in der auch die Begleitforschung stattfand, wurden in Zusammenarbeit mit *VISION KINO* und dem *Österreichischen Filmmuseum* die in der Konferenz entwickelten Fragestellungen weiterverfolgt. Die Phase begann mit dem ersten offiziellen Treffen der Begleitforschenden der *Universität zu Köln* im Juni 2019 und endete mit der letzten Fortbildung in Wien im März 2020. In der **Nachbereitungsphase** (März 2020–November 2021) wurden insbesondere Fragen einer Publikation verhandelt und nach Transfermöglichkeiten in schulische Räume gesucht. Die erste sowie dritte Phase des Projekts wurden im Rahmen der Begleitforschung nicht ausgewertet und finden nur am Rande Erwähnung, insofern die jeweiligen Vorkommnisse von Relevanz für die Beforschung der zweiten Projektphase waren (vgl. Kapitel 5).

Vorbereitungsphase

Als Anstoß für die Konferenz *Film, Flucht und Interkultur* beschreibt Christine Kopf, Leiterin der Abteilung *Filmbildung und -vermittlung* am *DFF*, den Wunsch, einen genauen und kritischen Blick auf Filmbildungsformate zu werfen, die geflohene Menschen adressieren (Bachmann, Kopf & Zahn 2020, S. 16). Angesichts der Einreise vieler flüchtender Menschen aus Kriegsgebieten in den Jahren 2015/2016 gab es in dieser Zeit eine Vielzahl an kulturellen Angeboten, auch im kulturellen Handlungsfeld der Filmbildung, die sich an die geflüchteten Menschen richteten.



Die Konferenz sollte eine Möglichkeit bieten, die vielen Projekte mit Bezug zur Filmbildung, die oft sehr kurzfristig entwickelt und umgesetzt wurden, einer kritischen Revision zu unterziehen. Damit einhergehend wurde in der Konferenz versucht, kein Sprechen *über*, sondern ein Sprechen *mit* den Menschen zu etablieren, an die sich diese Programme ursprünglich richteten (Bachmann, Kopf & Zahn 2020). Angestrebt wurde auch ein Perspektivwechsel, der es vermeiden sollte, Menschen mit Fluchterfahrung eben nur auf diese Erfahrung zu reduzieren. Im Anschluss an die Konferenz wurden einzelne Akteur*innen im Feld der Filmbildung von Katrin Willmann (*BpB*) im November 2017 zu einem Workshop eingeladen, bei dem gemeinsam mit dem *DFF*, *VISION KINO* und dem *Österreichischen Filmmuseum* die Idee eines institutionsübergreifenden Projekts zur interkulturellen Filmbildung gefasst wurde (ebd., S. 17).

Im nächsten Schritt wurde Alejandro Bachmann, der bereits als Akteur auf der Konferenz *Film, Flucht und Interkultur* eingebunden war, für die Erarbeitung eines Konzepts angefragt, welches als Grundlage für die in der zweiten Projektphase umgesetzten Fortbildungen zur interkulturellen Filmbildung dienen sollte (ebd.). Die Koordination des Projekts wurde von Sebastian Rosenow (*DFF*) übernommen. Diese Aufgabe beinhaltete vor allem die Koordination der Kommunikation zwischen den Institutionen und den später hinzugekommenen Kritischen Freund*innen, darüber hinaus die Organisation, Vor- und Nachbereitung der Planungstreffen, Verwaltung und Abrechnung. Unterstützt wurde Sebastian Rosenow von Miriam Reichert (*DFF*). Sie kümmerte sich insbesondere um die Organisation der Fortbildungen

sowie um die Kommunikation zwischen Vermittler*innen und Institutionen. Neben der Arbeit am Konzept wurden in der ersten Projektphase auch die Fortbildungstermine, Veranstaltungsorte sowie die Vermittler*innen bestimmt. Eine wissenschaftliche Begutachtung des Konzepts wurde im März 2019 durch Prof. Dr. Manuel Zahn von der *Universität zu Köln* vorgenommen.

Es wurde beschlossen, das Konzept von Bachmann durch kritische Perspektiven zu ergänzen. Eine Zusammenarbeit am Konzepttext ergab sich mit Irit Neidhardt (*mec film*), die aber im Herbst 2019 beendet wurde. Neidhardt brachte eine kontextualisierende, produktionsbezogene Perspektive in die Genese des Konzepts ein. Die in Neidhardts unveröffentlichtem Textentwurf ›*Andere*‹ auf der Leinwand. Anmerkungen zur Konstruktion von Fremdheit im Film formulierten Überlegungen und Filmbeispiele flossen als Anregungen in die weitere Konzeptarbeit ein und wurden teilweise auch in den Fortbildungen aufgegriffen.

Von Seiten der Institutionen waren in der ersten Projektphase vor allem Katrin Willmann (*BpB*), Karl-Leontin Beger (*BpB*), Cornelia Jonas (*BpB*), Christine Kopf (*DFF*), Sebastian Rosenow (*DFF*), Miriam Reichert (*DFF*), Lea Marie Schütte (*DFF*), Elena Sollte (*VISION KINO*), Michael Jahn (*VISION KINO*) und Stefan Huber (*Österreichisches Filmmuseum*) an der Konzeptarbeit beteiligt. Darüber hinaus haben weitere Personen mitgewirkt, die wir aufgrund der fehlenden Aufzeichnungen in der zweiten Projektphase nicht vollständig aufzählen können. Mit dabei waren unter anderem Tim Wolfgarten, Christl Reissenberger, Can Mileva Rastovic, Sarah Hujer, Antje Knapp, Manuel Zahn, Aurora Rodonò, Bettina Henzler und viele mehr.

Zu Beginn der zweiten Projektphase standen die Strukturen der Fortbildungen, die zeitlich-räumlichen Bedingungen sowie die Vermittler*innen und Teilnehmer*innen bereits fest. Im Laufe der zweiten Projektphase wurden nur kleinere organisatorische Änderungen an der Planung vorgenommen, beispielsweise wurde die Fortbildung in Wien von November 2019 auf März 2020 verlegt. Die Einladungen zu den ersten Fortbildungen im Sommer und Herbst 2019 wurden im Juli 2019 verschickt. Größere strukturelle Änderungen im Projekt waren zu Beginn der Begleitforschung kaum mehr möglich und somit gestaltete sich auch der Spielraum der Aktionsforschung und gleichsam ihre Interventionsmöglichkeiten von Beginn an als begrenzt.

Fortbildungsphase

Die Struktur der zweiten Projektphase sowie die Rolle der Begleitforschung werden in den folgenden Kapiteln 4 und 5 erörtert, dort findet sich auch eine Grafik, die die Fortbildungsreihe darstellt.

Nachbereitungsphase

Die Nachbereitungsphase lässt sich aus Sicht der Begleitforschenden in zwei Schwerpunktthemen aufschlüsseln: Zum einen die Publikation der erarbeiteten Projektergebnisse und zum anderen der Transfer dieser Ergebnisse in die Schule in Form von Lehrkräftefortbildungen. Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass weder die Publikation des Konzepts *Interkulturelle Filmbildung* noch dessen Transfer in die Schule im Rahmen der dritten Projektphase umgesetzt werden konnten.

Dominiert wurde die Nachbereitungsphase von inhaltlichen sowie strukturellen Unstimmigkeiten zwischen den beteiligten Institutionen bezüglich der redaktionellen Zusammenarbeit und der Publikationsweise, bezüglich des Konzepts *Interkulturelle Filmbildung* sowie weiterer, ergänzender Texte, was zahlreiche Korrekturschleifen, zusätzliche Besprechungen und schlichtende Mediationstreffen notwendig machte.

Bei einem Treffen – welches unter dem programmatischen Titel *Manöverkritik* im Juni 2021 stattfand und an dem neben der Kerngruppe auch einige Vermittler*innen sowie Kritische Freund*innen teilnahmen – wurde versucht, strukturelle Probleme im Arbeitsprozess hinsichtlich oben genannter Schwerpunktthemen zu bearbeiten, was letztlich nicht gelang.

Die Projektgruppe konnte sich nicht auf die Publikation einer finalen Version des Konzepts *Interkulturelle Filmbildung* einigen, weshalb grundsätzlich von einer Publikation abgesehen wurde – auch, um weitere ergebnislose und rekursive Überarbeitungsschleifen zu vermeiden. Die Gruppe einigte sich darauf, die Filmlisten, die Fortbildungskonzepte sowie einige begleitende Texte zur Publikation freizugeben, wobei jede Institution dafür ihren eigenen Webauftritt nutzen sollte. Die Lehrkräftefortbildungen konnten ebenfalls nicht wie ursprünglich geplant umgesetzt werden, da sich die strukturellen und inhaltlichen Fragen im Transferprozess nicht im Projektzeitraum lösen ließen.

Grundsätzlich sind in der Nachbereitungsphase zentrale Herausforderungen einer interkulturellen Filmbildung thematisch geworden, die insbesondere die strukturellen Bedingungen der institutionellen Zusammenarbeit betreffen. Nachträglich zeigen sich die hier verhandelten Fragen als potenziell bedeutsame Arbeitsfelder einer interkulturellen Filmbildung. Aufgrund der fehlenden zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen der Begleitforschung konnten die in der Nachbereitungsphase aufgekommenen Aushandlungsprozesse nicht beforscht werden. Sie sind daher nicht in die im Forschungsbericht bearbeiteten Thesen zur interkulturellen Filmbildung und in die Formulierung der Handlungsempfehlungen eingeflossen.

Projektphasen 2016 bis 2021

I Vorbereitungsphase 2016–2019

2016

Tagung *Film, Flucht und Interkultur*

2019

Projektstart *Interkulturelle Filmbildung*

Erarbeitung des Konzepts *Interkulturelle Filmbildung*

II Fortbildungsphase Juni 2019 – März 2020

Juni 2019

Beginn der Begleitforschung

ab Oktober 2019

Umsetzung der Fortbildungen und Reflexionstreffen

III Nachbereitungsphase März 2020–November 2021

Juni 2021

Filmlisten, begleitende Texte, Fortbildungskonzepte

4

Methodisches Vorgehen: Aktionsforschung



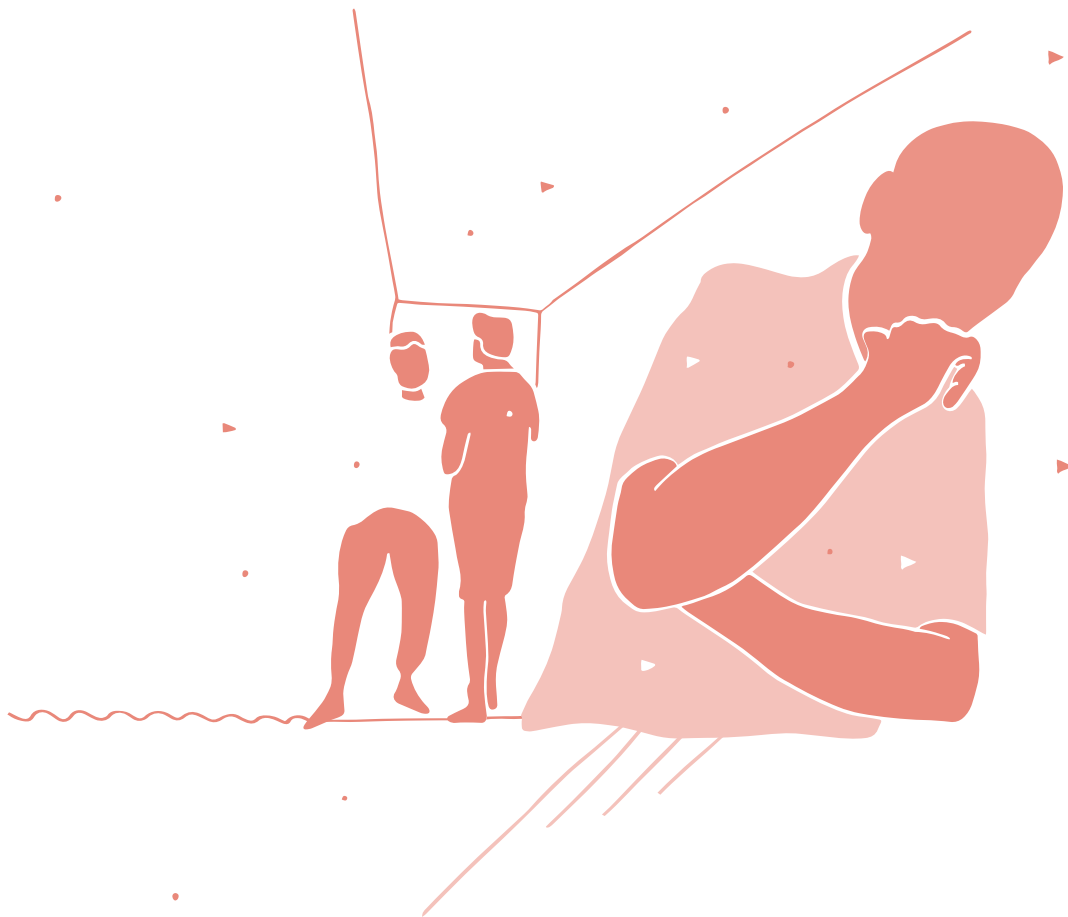
In diesem Kapitel stellen wir die methodischen Hintergründe der Begleitforschung dar, die nach dem Ansatz der Aktionsforschung durchgeführt wurde. Zunächst skizzieren wir einige Traditionslinien der Aktionsforschung, um deutlich zu machen, dass es nie eine Aktionsforschung gegeben hat, sondern einzelne Aspekte und Prinzipien des Forschungsansatzes kontextgebunden unterschiedlich angeeignet wurden und werden (vgl. Kapitel 4.1).

Des Weiteren stellen wir einige grundlegende Charakteristika und Prinzipien der Aktionsforschung vor, die auch für unsere Begleitforschung eine zentrale Rolle spielten (vgl. Kapitel 4.2), greifen Momente weiterführender Diskussionen dieser Prinzipien auf (vgl. Kapitel 4.3) und geben anschließend einige Beispiele für Anwendungen der Aktionsforschung im Feld der kulturellen Bildung im deutschsprachigen Raum (vgl. Kapitel 4.4). Zuletzt sollen einige Bezüge zwischen den Prinzipien der Aktionsforschung und dem im Rahmen des Forschungsprojekts formulierten Verständnis von »Interkultur« skizziert werden (vgl. Kapitel 4.5).

Unter dem Begriff der Aktionsforschung versammeln sich zum Teil sehr unterschiedliche Forschungsansätze, die sowohl Modelle aus der Organisationsentwicklung und dem Management umfassen als auch Forschungen durch Praktiker*innen in Bildungsinstitutionen, im Gesundheitswesen oder in der Sozialarbeit – bis hin zu kollektiven Wissensproduktionen im Kontext von politischem Aktivismus. Das, was unter Aktionsforschung jeweils verstanden wird, variiert stark je nach Projekt und Kontext. Nach Coghlan und Brydon-Miller können aber einige Gemeinsamkeiten ausgemacht werden:

We think that across the various expressions and disciplinary homes, however, all the definitions would, at their core, agree that action research is a term that is used to describe a global family of related approaches that integrate theory and action with the goal of addressing important organizational, community and social issues together with those who experience them. (Coghlan & Brydon-Miller 2014, S. xxv)

Im Mittelpunkt von Aktionsforschung steht das Ausarbeiten und Durchführen von Aktionen zur Problemlösung gemeinsam mit Menschen, die von dem jeweiligen Problem betroffen sind. Je nach Kontext wird auch von Teamforschung, Partizipativer Aktionsforschung, Praxisforschung oder Organisationsentwicklung gesprochen. Es ist anzunehmen, dass sich in dieser begrifflichen Vielfalt die kontextspezifischen Merkmale des jeweiligen Forschungssettings abzeichnen. Angesichts dieser Vielfalt kommen Reason und Bradbury (2008, S. 7) zu dem Schluss, dass es niemals nur *eine* Praxis der Aktionsforschung gibt.



4.1 Geschichte(n) der Aktionsforschung

Die Forschungsliteratur zur Aktionsforschung, die insbesondere aus dem englischsprachigen Raum stammt, bezieht sich immer wieder auf Kurt Lewin als ihren Begründer. In seinem Essay *Action Research and Minority Problems* (1946) macht Lewin auf die notwendige Verknüpfung von Wissenschaft und Aktivismus aufmerksam und fordert eine Sozialforschung, die nicht nur Zustände beschreiben, sondern auch konkrete Aktionen und Problemlösungen mitgestalten will. Lewin hat sich bereits seit den 1920er Jahren aus soziologischer Perspektive damit beschäftigt, wie die Beforschten nicht allein als Objekte verstanden werden könnten. Er hat dazu geforscht, wie Gleichheit und Kooperation im Forschungsprozess zu erreichen seien. Sein Ziel dabei war es, die Sozialwissenschaften als Mittel dafür einzusetzen, Formen von Ausbeutung zu überwinden und soziale Konflikte zu lösen (vgl. Mörsch 2016; Moser 2018).

Seit den 1950er Jahren werden die Hauptelemente von Aktionsforschung – Ko-Forschung und die Planung von Aktionen (vgl. Kapitel 4.2) – in der Schul- und Unterrichtsforschung angewendet (Corey 1953). Die Aktionsforschung bildete damals eine Alternative zu der immer stärker aufkommenden quantitativ-empirischen Forschung, die heute mit großen Survey-Studien den Mainstream erziehungswissenschaftlicher Schulforschung bestimmt. An diesem Forschungsansatz wurde kritisiert, dass er die Erkenntnisziele ausschließlich

aus den Bedürfnissen der administrativen Auftraggebenden herleite und versäume, die Perspektive der Praktiker*innen aufzugreifen (vgl. Moser 2018). Dies könne die Schwierigkeit mit sich bringen, die in der Schulpraxis bestehenden Missstände nicht verbessern zu können, da diese einerseits aufgrund des fehlenden Einbezugs von Praktiker*innen nicht erkannt würden, andererseits die Implementierung durch ›top down‹ verordnete Maßnahmen wenig effizient sei. Die Anwendung von Aktionsforschung in der Schule (als *Teachers as Researchers* bekannt) hingegen würde es Lehrer*innen erlauben, durch die Beforschung des eigenen Unterrichts Probleme besser zu erkennen und zu transformieren, so die Hoffnung von Stephen Corey und etwas später auch von Lawrence Stenhouse (vgl. Coghlan & Brydon-Miller 2014, S. 104; Corey 1953)

Durch das *Humanities Curriculum Project* (1967–73), welches von Stenhouse geleitet wurde, konnte sich der *Teachers-as-Researchers*-Ansatz in England verbreiten. In diesem Projekt motivierten akademisch Forschende Lehrer*innen, ihren Unterricht zu untersuchen, um ein Curriculum zu entwickeln, mit dessen Hilfe Schüler*innen zu einer verantwortungsvollen und demokratischen Teilhabe an der Gesellschaft befähigt werden können (Brydon-Miller & Coghlan 2014, S. 105; Adelman 1993). Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis sollten effizientere und praxisnähere Lösungswege für Probleme aus dem Schul-Unterrichtsalltag entwickelt, aber auch kollektive, widerständige Praktiken eingeübt werden. Im Rahmen der Aktionsforschung konnten die beteiligten Lehrer*innen kollektiv Fragen und Probleme in ihrem Arbeitsalltag beforschen, ein Curriculum entwickeln und somit die Arbeitsbedingungen an den Schulen verbessern.

Die Ausrichtung von unterrichtsbezogener Aktionsforschung hat sich in den darauffolgenden Jahren verändert: Weniger die strukturell umfassenderen Fragen stehen im Fokus, sondern eher die Optimierung des eigenen Unterrichts von Lehrer*innen, was zu einer gesteigerten Individualisierung und Entpolitisierung führte (vgl. Mörsch 2016). Ähnliche Beobachtungen formuliert auch Bellmann, der die selbstreflexive und kritische Stoßrichtung von Aktionsforschung in aktuellen Entwicklungen unterminiert sieht (vgl. Bellmann 2020, S. 15).

Damit zusammenhängend wollen wir, entgegen der beschriebenen entpolitisierenden Tendenzen, zuletzt auf die kritischen Bezüge von Aktionsforschung verweisen, die in enger Verbindung zu antikolonialen Befreiungskämpfen der 1970er Jahre im Globalen Süden stehen. Hier gilt Orlando Fals-Borda als eine der Schlüsselfiguren. Seit den 1970er Jahren initiierte er gemeinsam mit vielen weiteren Personen unter anderem in Kolumbien

zahlreiche Aktionsforschungen, die bestrebt waren, konkrete Arbeitsbedingungen zu verbessern, marginalisierte Personen zu ermächtigen und koloniale Ausbeutungsverhältnisse umzukehren (vgl. Fals-Borda 1991).

Die hier in aller Kürze skizzierten Linien der Geschichte(n) von Aktionsforschung gehen keinesfalls harmonisch ineinander über, sondern sind teilweise in einem ambivalenten oder sogar widerstreitenden Verhältnis zu denken (vgl. Mörsch 2016).

4.2 Charakteristika der Aktionsforschung

Bei aller Heterogenität der tradierten Ansätze möchten wir im Folgenden einige Charakteristika herausstellen, die viele Aktionsforschungsprojekte miteinander teilen und die auch für die Begleitforschung des Projekts *Interkulturelle Filmbildung* bedeutend sind. Zu diesen Charakteristika gehören das Verständnis von Forschung als **Ko-Forschung**, der **zyklische Forschungsprozess** sowie die Arbeit an »Aktionen« im Sinne von **konkreten Veränderungen im Forschungsfeld**.

»Forschung« wird im Kontext von Aktionsforschung immer als »**Ko-Forschung**« verstanden. Qualitative Forschung ist selten etwas, das alleine geschehen kann und ist deswegen immer eine Art gemeinsame Forschung. Die Besonderheit von Ansätzen der Aktionsforschung liegt in einer Verschiebung und/oder Erweiterung der Position der Forschenden. In der Ko-Forschung werden nicht nur Daten, zum Beispiel in Form von Interviews mit Beforschten, gesammelt, die dann von akademisch ausgewiesenen Forschenden ausgewertet werden. Stattdessen erfolgt die Auswertung gemeinsam durch Wissenschaftler*innen und Personen im Forschungsfeld, genauso wie auch die Forschungsfragen und der gesamte Forschungsverlauf in enger Zusammenarbeit entwickelt werden.

In Modellen der Aktionsforschung wird also Forschung auch von denjenigen betrieben, die Akteur*innen in dem zu untersuchenden Feld sind. Es wird von gemeinsamen Fragen und Problemen ausgegangen und nicht nur von den Forschungsfragen akademisch legitimierter Wissenschaftler*innen. Somit sind praktische Probleme, Wünsche nach einer Evaluierung und nach veränderten Arbeitsweisen der Ko-Forschenden häufig der Ausgangspunkt für die Forschung (vgl. Fals-Borda & Rahman 1991; Wöhrer, Artzmann, Wintersteller, Harrasser & Schneider 2017).

Bei Ansätzen der Aktionsforschung geht es somit nicht nur um konkrete Methoden der Datenerhebung, sondern insbesondere um die Reflexion der Bedingungen der Forschung und um die Frage, wer was für wen beforscht. Der Blick auf die Bedingungen der Erkenntnisproduktion und Forschung, der auch die Reflexion von Machtverhältnissen im Verhältnis der Ko-Forschenden untereinander einschließt, ist zentral (vgl. Mörsch 2008, S. 175). Bei längeren Laufzeiten von Forschungsprojekten kommt es häufig vor, dass die Zusammensetzung der Ko-Forschenden wechselt und neue Forschende ins Projekt eingearbeitet werden müssen, was häufig zur Komplexität der Projekte beiträgt.

Neben den Ko-Forschenden gibt es weitere Personen, die während des Forschungsprozesses hinzugezogen werden. Es ist nicht selten schwierig zu sagen, wer genau wann im Forschungsprozess zu den Ko-Forschenden gezählt wird, da im Laufe des Prozesses sich gewöhnlich die Zusammensetzung der beteiligten Personen kurz- und langfristig verändert (vgl. Wöhrer, Arztmann, Wintersteller, Harrasser & Schneider 2017). Dies kann aus strukturellen Gründen (Schulklassenwechsel, etc.) geschehen – aber auch Konflikte und andere projektinterne Gründe sind möglich und sollten im Projekt reflektiert werden.

»Kritische Freund*innen« können entweder als sogenannte »Insider« oder »Outsider« in die Aktionsforschung einbezogen werden (vgl. Coghlan & Brydon-Miller 2014, S. 206ff). Als »Insider« sind sie direkt von dem untersuchten Problem und der Forschungsfrage betroffen, als »Outsider« beobachten sie aus einer distanzierteren Perspektive den Forschungsverlauf und die Machtverhältnisse zwischen den Ko-Forschenden. Die Rolle der*des Kritischen Freund*in beinhaltet die Aufgabe, nach »weißen Flecken« der Forschung zu suchen und auf diese hinzuweisen, Harmonie und allgemeine voreilige Zustimmung aufzubrechen, um so im besten Fall zu einem umfassenderen Verständnis der beforschten Zusammenhänge beizutragen. Dafür ist es wichtig, dass eine vertrauensvolle Beziehung zu den Ko-Forschenden aufgebaut wird. Kritische Freund*innen agieren dabei dezidiert aus ihrer situierten, partialen Perspektive (vgl. ebd.).

Aktionsforschung begreift zudem die »Aktionen«, die **Veränderung im untersuchten Feld** als wesentlichen Teil und Ziel des Forschungsprozesses. Forschung wird also mit dem Ziel betrieben, in dem untersuchten Setting neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und bestehende Probleme zu lösen. Dieses Ziel einer Veränderung der jeweiligen Praxis bedeutet, dass Forschung nicht bemüht ist, neutral zu beobachten, sondern eine kritische Position vertritt und anstrebt, konkrete Veränderungen im beforschten Feld anzustoßen. Worin diese Veränderungen bestehen sollen, ist zu Beginn der

Forschung noch nicht klar, sondern entwickelt sich im Laufe des Prozesses (vgl. Wöhrer, Arztmann, Wintersteller, Harrasser & Schneider 2017, S. 29). Als gemeinsames Ziel der unter dem Begriff »Partizipative Aktionsforschung« versammelten Projekte steht die Transformation von »ungerechten, menschenunwürdigen, repressiven Verhältnissen« (Bergold & Thomas 2020).

Carmen Mörsch bezeichnet die Ko-Forschung auch als »Symptom«, insofern, dass nicht nur durch die Ko-Forschung bestehende Dominanzverhältnisse transformiert werden können, sondern auch die Ko-Forschung selbst diese Verhältnisse überhaupt erst zum Vorschein bringt. Institutionell bestehende Ein- und Ausschlussverhältnisse spiegeln sich auch in den Gruppen- und Beziehungsdynamiken der Ko-Forschenden wider und können so erfahren, analysiert und bearbeitet werden (vgl. Mörsch 2015, S. 402).

Charakteristisch für die verschiedenen Ansätze von Aktionsforschung ist ein **zyklischer Forschungsprozess**, in dem neue Handlungsmöglichkeiten in Form von Reflexionen über die bestehende Praxis generiert werden. Der zyklische Forschungsprozess durchläuft dabei idealerweise mehrere Aktion-Reflexion-Schleifen: Aktion – Informationssammlung (zum Beispiel durch teilnehmende Beobachtung, Interviews, Gruppendiskussionen) – Interpretation – Auswertung, Reflexion und Konsequenzen (für eine neue Aktion). Dieser Forschungsprozess erfordert in allen Stufen die Beteiligung der Ko-Forschenden, die die Interpretation und Auswertung der gesammelten Daten sowie die Ableitung der Konsequenzen für weitere Aktionen mitgestalten. Um diese zeitintensive Zusammenarbeit zu ermöglichen, muss eine entsprechende Arbeitsstruktur geschaffen werden. Diese kann aus regelmäßigen gemeinsamen Reflexionstreffen bestehen, in denen Daten gesichtet, diskutiert und ausgewertet werden. Im Idealfall entsteht so ein »vielstimmiger« Dialog aller Ko-Forschenden, der eine gemeinsame Wissensproduktion ermöglichen kann. Nicht selten verändert sich in diesem hochdynamischen und ergebnisoffenen Projektverlauf die Forschungsfrage.

Im Rahmen dieser Herangehensweise können unterschiedliche Methoden zur Datenerhebung und zur Datenanalyse angewendet werden. Die spezifische Auswahl von methodischen Instrumenten richtet sich nach der jeweils gewählten Forschungsfrage sowie den Ressourcen und Möglichkeiten der Ko-Forschenden. Die Daten und Materialsammlungen sind dementsprechend in Aktionsforschungsprojekten häufig vielfältig und umfassen Interviews, Transkripte, Memos und Beobachtungsprotokolle sowie audiovisuelle Daten und andere Formen der Aufzeichnung, die zur Dokumentation des Forschungsprozesses erstellt werden.

Zyklischer Ko-Forschungsprozess der Aktionsforschung

Zyklus 1

Aktion/ Problem

Informationssammlung

Interpretation

Auswertung

Reflexion

Konsequenz

Zyklus 2

Neue Aktion

Informationssammlung

Interpretation

Auswertung

Reflexion

Zyklus 3

Neue Aktion

Informationssammlung

Interpretation

Auswertung

Reflexion

Zyklus 4

Neue Aktion

Informationssammlung

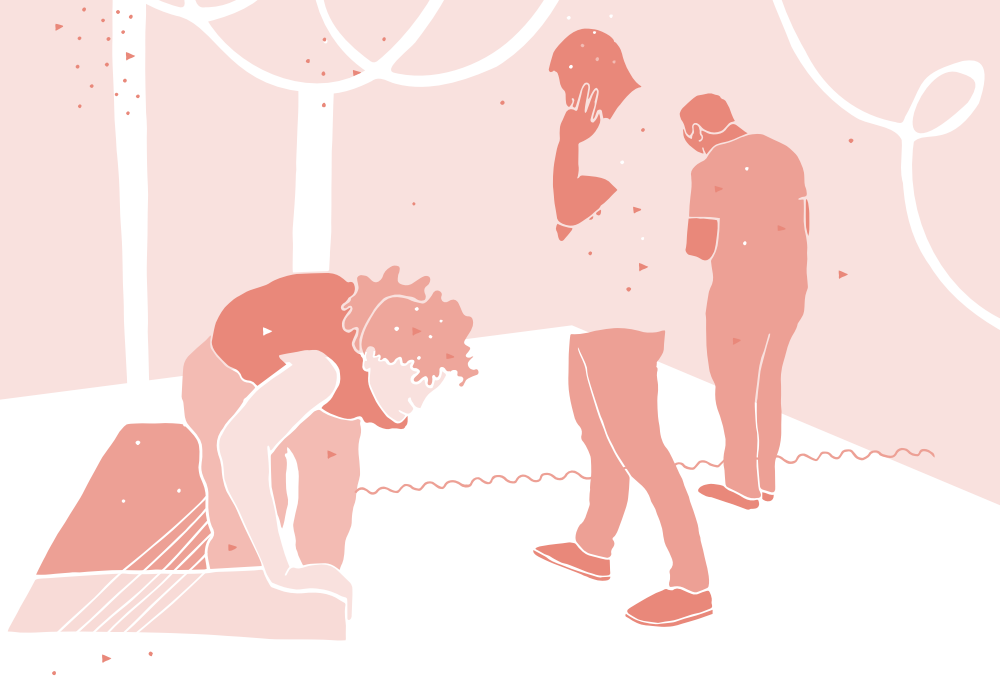
Interpretation

Auswertung

Reflexion

Konsequenz

Konsequenz



4.3 Diskussion der Praxis der Aktionsforschung

Neben den Charakteristika **Aktion**, **Ko-Forschung** und **zyklischer Forschungsprozess** steht insbesondere eine kritische Reflexion der machtvollen Rollenverteilung innerhalb der Ko-Forschung während des Forschungsprozesses im Mittelpunkt von Aktionsforschung. Wir möchten hier auf einige Aspekte in dieser machtvollen Rollenverteilung aufmerksam machen, die in den unterschiedlichen Aktionsforschungsprojekten immer wieder benannt werden. Dabei werden wir uns insbesondere an (selbst-)kritischen Aktionsforschungsprojekten – wie *Art.School.Difference* (Saner, Vögele & Vessely 2016; Sonderegger 2018), *Tricks of the Trade* und *Grenzgänge* (Wöhler, Arztmann, Wintersteller, Harrasser & Schneider 2017; Wöhler 2010) und *Kunstvermittlung in Transformation* (Settele & Mörsch 2012) – orientieren und ausgewählte Problemfelder benennen.

Aktionsforschung heißt, von Gesten des ›Für-Andere-Sprechens‹ Abstand zu gewinnen und die machtvoll strukturierten Beziehungen der Ko-Forschenden in den Blick zu bekommen (vgl. Mörsch 2008, S. 174f). Es geht also nicht darum, dass die akademisch Forschenden den Beforschten ›eine Stimme geben‹ (vgl. ebd). Ko-Forschung möchte hingegen bestehende Dominanzverhältnisse zwischen allen Teilnehmer*innen sichtbar und bearbeitbar machen. Die Arbeit in Beziehungsdynamiken und Rollenverteilungen in der Forschungsgruppe und die damit möglicherweise einhergehende Verschiebung von Dominanzverhältnissen sind aber schwierig herzustellen, was in den Projekten immer wieder thematisiert wird. Dies kann zum Teil an einer »Betriebsblindheit« (Settele 2012, S. 153) liegen, die es den Ko-Forschenden erschwert, ihre Position zu reflektieren – aber auch die zu Beginn gesetzte Rahmung des jeweiligen Projekts kann bestehende Dominanzverhältnisse stützen.

Hier möchten wir zunächst das Verhältnis von akademisch Forschenden und anderen Beteiligten in den Blick nehmen, um danach auf die Machtverhältnisse zwischen den Projektinitiator*innen und den übrigen Ko-Forschenden zu sprechen zu kommen.

Trotz des Ziels einer kollaborativen, partizipativen Forschung, können Aktionsforschungsprojekte das Machtverhältnis zwischen akademisch und nicht-akademisch Forschenden reproduzieren – wenn beispielsweise keine Strukturen bereitgestellt werden, die es den nicht-akademisch Forschenden ermöglichen, an der Auswertung der gesammelten Daten aktiv teilzuhaben.

Der **Grad der Partizipation** in der Ko-Forschung kann (und muss) variieren (vgl. Hart 1992). Selbst bei idealen Bedingungen für eine möglichst gleichwertige Partizipation aller Ko-Forschenden kommen andere Differenzen zwischen diesen zum Vorschein, die sich nicht mit den Kategorien ›akademisch‹ und ›nicht-akademisch‹ abbilden lassen. Es handelt sich um Differenzen, die weitere Aspekte wie Motivation, Interessen, die Reflexion der eigenen Privilegien (Alter, Geschlecht, Anstellungsverhältnis etc.) berühren. Die Herausforderung besteht darin, trotz der bestehenden Differenzen, eben genau mit ihnen, gemeinsam an Forschungsfragen und Problemlagen zu arbeiten und dabei die eigenen Strukturen und Lösungswege zu reflektieren. Dabei kann es sein, dass die vorausgehenden Differenzen zwischen akademisch und nicht-akademisch Forschenden, Akteur*innen in Leitungspositionen und freien Mitarbeiter*innen in einigen Fällen zentral für den Verlauf der Forschung werden (Settele 2012). Somit ist Aktionsforschung idealerweise auch immer eine »Meta-Praxis«, die den selbstreflexiven Blick auf den Forschungsprozess und die dort (re-)produzierten Dominanzverhältnisse einfordert (Settele 2012, S. 151).

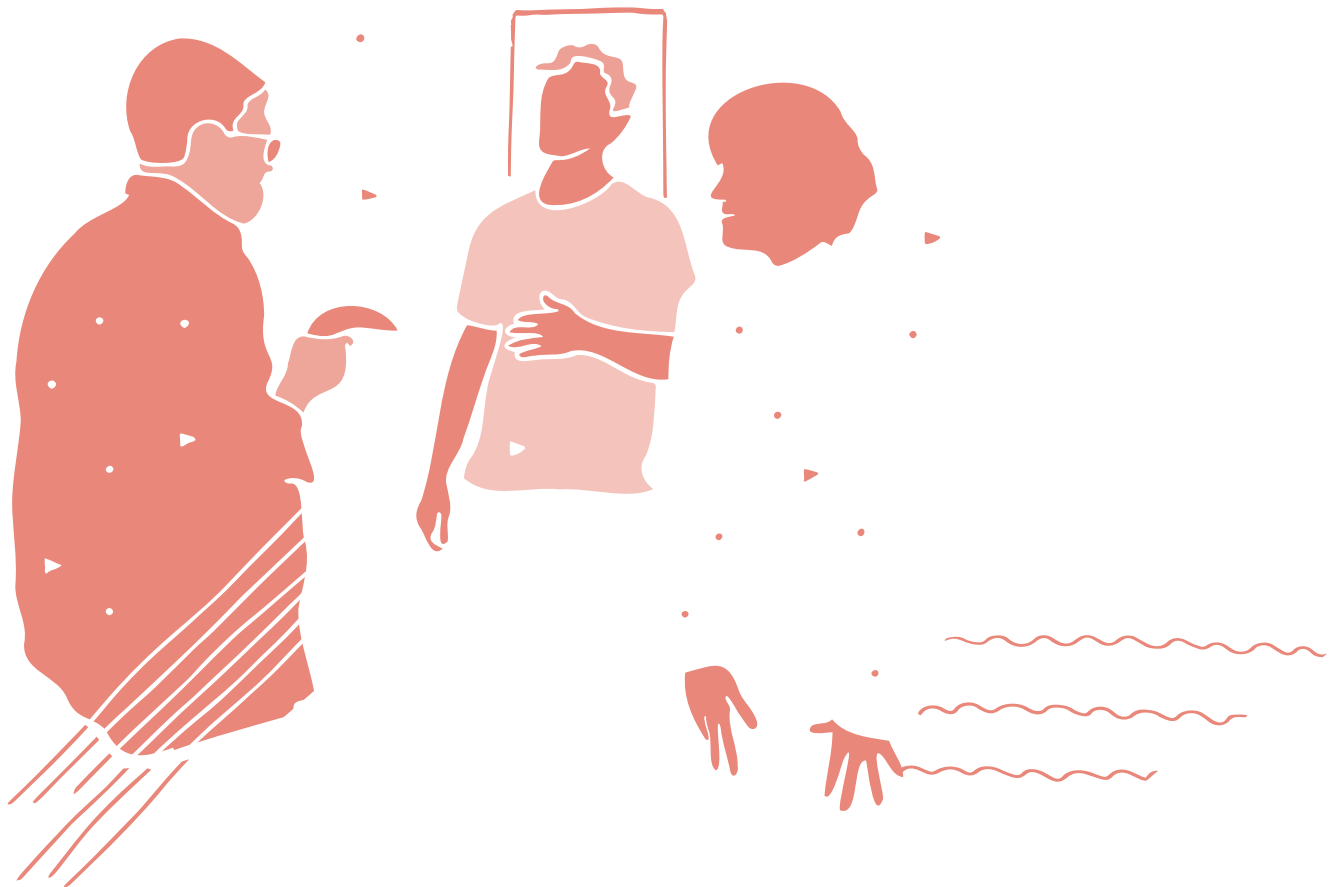
In dieser selbstreflexiven Perspektive verschränkt sich die Arbeit an konkreten Problemlösungen mit Fragen nach dem Vorgehen, den dort bereits getätigten Ein- und Ausschlüssen und stillschweigend hingenommenen Dominanzverhältnissen. Bereits das gemeinsame Arbeiten an einer Fragestellung kann als ein Prozess verstanden werden, in dem sich die unterschiedlichen Perspektiven, Motivationen und Positioniertheiten der Ko-Forschenden zeigen. Diese verschiedenen Perspektiven können sich während des Forschungsprozesses verweben, ohne sich aber aufzuheben (vgl. Landkammer 2012). Dabei bleibt die Frage nach der Hierarchie der eingenommenen Beobachtungsperspektiven und -verhältnisse relevant: Wer beobachtet und wer wird beobachtet? Beobachten und beurteilen die akademischen Forschenden die Forschung der anderen Ko-Forschenden oder werden sie auch selbst von den Ko-Forschenden beobachtet (vgl. Wöhler, Arztmann, Wintersteller, Harrasser & Schneider 2017)?

Letztendlich manifestieren sich die Blickverhältnisse auch in den **Dokumentationsformen**, wie beispielweise Publikationen, die in Aktionsforschungsprojekten entwickelt werden. Die Form wird häufig so gewählt, dass unterschiedliche Stimmen und Textsorten, neben wissenschaftlichen Texten auch Essays und Praxisberichte, versammelt werden, sodass idealerweise ein Sprechen für und über ›Andere‹ zeitweise ausgesetzt werden kann. Der Wunsch nach einer Ko-Forschung, in der die Differenzen zwischen akademisch Forschenden und Ko-Forschenden aus der Praxis auch in der Dokumentation sichtbar bleibt, ist schwierig umzusetzen. Häufig übernehmen

die akademischen Wissenschaftler*innen die (meiste) Schreibaarbeit und rekonstruieren somit die Ergebnisse des Forschungsprozesses aus ihrer Perspektive (vgl. Mörsch 2008). Trotz dieser Einschränkungen stellen Ko-Forschungsprozesse grundsätzlich den Status und die Rollen aller Beteiligten, seien sie in Führungspositionen, als akademisch Forschende oder als freie Mitarbeiter*innen involviert, in Frage und zwingen sie, ihre Sprache, ihre Vorannahmen und Methoden zu reflektieren. Dieser Prozess kann, ebenso wie die Kritik der bestehenden Machtverhältnisse, Widerstände auslösen (vgl. Mörsch 2008, S. 175).

Aktionsforschung hinterfragt somit nicht nur die machtvolle Verteilung der Positionen innerhalb eines Forschungssettings, sondern rüttelt auch an den bestehenden Ordnungen akademischer **Wissensproduktion**, an der forschenden Autorität von Wissenschaftler*innen und dem damit tradierten Wissensbegriff. Die Perspektive der Forschenden wird im Rahmen von Aktionsforschung nicht als distanziert und objektiv, sondern als situiert und partial verstanden und erfordert dementsprechend die Reflexion der eigenen Involvierung in den Forschungsprozess. Neben dem politischen Anspruch einer Demokratisierung von Wissen durch die Teilhabe vieler an Prozessen kollektiver Wissensproduktion, wird hier auch der epistemologische Anspruch vertreten, dass wissenschaftliches Wissen, das im Rahmen einer Ko-Forschung erzeugt wird, gültiger ist als Wissen, das ausschließlich von Wissenschaftler*innen produziert wird (vgl. Wöhrer, Arzmann, Wintersteller, Harrasser & Schneider 2017, S. 31 und auch Settele 2012, S. 161).

In mehreren Aktionsforschungsprojekten taucht das machtvolle Verhältnis zwischen Verantwortlichen und Praktiker*innen als Kontroverse auf. Beispielsweise werden (häufig freiberuflich arbeitende) Vermittler*innen von Vorgesetzten und Projektinitiator*innen aufgefordert, im Rahmen von Aktionsforschungsprojekten ihre eigene Vermittlungspraxis zu transformieren – und somit innovative Vermittlung innerhalb einer Kulturinstitution zu betreiben, ohne dass die Strukturen der Institution und somit die bestehenden Rollenverhältnisse sich ändern sollen. Damit aber im zyklischen Forschungsprozess nachhaltige Aktionen entwickelt werden können, sollten insbesondere die institutionellen Bedingungen der Forschung fokussiert sowie verantwortliche Personen in die Prozesse einbezogen werden (Settele 2012, S. 156, 160). Dass dies selten und oft nur ansatzweise gelingt, kann mit den bestehenden und sich reproduzierenden institutionellen Strukturen zusammenhängen, die zuvor als **Dominanzverhältnisse** beschrieben wurden. Im Rahmen von Ko-Forschung müssen die bestehenden Ambivalenzen und Dominanzverhältnisse im Blick behalten werden und somit die Frage danach, was sich für wen verbessern soll.



Insofern ist die Beteiligung vieler unterschiedlicher Personen in der Ko-Forschung nicht per se als Emanzipationsprozess zu verstehen. Denn Ko-Forschung kann auch als subtile Form der Disziplinierung und gleichsam als Teil einer neoliberalen Agenda missbraucht werden, die die Teilnehmenden dazu verleitet, sich selbst zu kontrollieren und zu optimieren. Nicht ohne Grund werden Prinzipien der Aktionsforschung in Bereichen wie Management (z.B. *Change Management*) und Organisationsentwicklung angeeignet und gelehrt. Der Fokus liegt dann zumeist nicht auf einer Verbesserung der Arbeitsverhältnisse aller Beteiligten, sondern ist auf wirtschaftliche, kapitalistische Ziele der Profitmaximierung gerichtet. Einzelne Prinzipien der Aktionsforschung wie Partizipation können in neoliberaler Perspektive dahingehend genutzt werden, um die Motivation der Mitarbeitenden und gleichsam die Effektivität einer Firma zu steigern. Die Verwischung der Grenzen zwischen Arbeit und Privatleben, die Übernahme von Verantwortlichkeiten durch die Arbeitenden und die Selbstkontrolle sind Aspekte, die Michel Foucault im Begriff der »Gouvernementalität« erfasst hat und die als bezeichnend für heutige Arbeitsverhältnisse gelten können (Foucault 2006). Sie können selbstbestimmtes Arbeiten ermöglichen, aber auch Selbstausbeutung und Prekarität fördern, zur Flexibilisierung und Individualisierung führen. Aktionsforschung agiert in diesem Spannungsfeld und Carmen Mörsch betont daher:

Eine im Sinne der Teamforschung strukturierte Anlage [von Forschung] sollte also keinem naiven Emanzipations- oder Mitbestimmungsparadigma folgen. Es gilt, weniger euphorisch an ein solches Setting heranzugehen als skeptisch. (Mörsch 2008, S. 176)

4.4 Ansätze von Aktionsforschung in der kulturellen Bildung im deutschsprachigen Raum

Zunächst sei angemerkt, dass die Aktionsforschung bisher im deutschsprachigen Raum wenig Verbreitung gefunden hat. Die Gründe dafür sind vielfältig: Sie reichen vom Vorwurf mangelnder Wissenschaftlichkeit (vgl. Unger 2014), über den immensen zeitlichen Aufwand bis hin zu einer deutlich geringeren Reichweite der Ergebnisse im Vergleich zu großen quantitativ-empirischen Studien. Daneben erwähnen viele Forschende auch den enormen psychisch-emotionalen Aufwand von Aktionsforschung

(vgl. Mörsch 2008, S. 175; Settele 2012, S. 156). Ein weiterer wichtiger Grund für diese Zurückhaltung scheint uns der transformative Charakter von Aktionsforschung zu sein und ihr Potential, bestehende institutionelle Machtverhältnisse sichtbar zu machen oder gar verschieben zu können. Was zunächst als ein Zugewinn klingt, ist gleichsam mit einer Kritik an oder auch mit einem Verlust von Privilegien verbunden, die von den projektleitenden Institutionen nicht immer erwünscht sind (vgl. hierzu beispielsweise den Forschungsbericht und die Stellungnahmen zum Projekt *Art.School.Difference*, Saner, Vessely & Vögele 2016).

Trotz der genannten Herausforderungen finden sich einige sehr engagierte Aktionsforschungsprojekte, die aufzeigen, wie produktiv und vielfältig dieser Forschungsansatz im Feld der Kulturellen Bildung angewendet werden kann. Hier sind insbesondere die Projekte *Art.School.Difference*), *FLAKS*, *Kunstvermittlung in Transformation*, *Tricks of the Trade* und *Grenzgänge* zu nennen. Wir wollen im Folgenden kurz diese Projekte vorstellen, da sie einen vertieften Einblick in die Komplexität von Aktionsforschung im Feld der Kulturellen Bildung geben und eine weiterführende Reflexion der zuvor angedeuteten Diskussionsfelder anstoßen können.

Art.School.Differences ist ein Forschungs- und Hochschulentwicklungsprojekt in Kooperation der drei Schweizer Kunsthochschulen *Haute école d'art et de design – Genève (HEAD – Genève)*, *Haute école de musique de Genève (HEM Genève – Neuchâtel)* und der *Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK)*. Das Projekt verknüpft wissenschaftliche und partizipative Forschung und involviert verschiedene Akteur*innen der Institutionen als Ko-Forschende. Der Fokus der Aktionsforschung ist die Untersuchung von Ein- und Ausschlussmechanismen an Kunsthochschulen hinsichtlich verschiedener Formen sozialer Ungleichheit. Ein Ziel ist es, Handlungsfelder für eine Demokratisierung und Pluralisierung der Kunsthochschulen zu identifizieren (vgl. Saner, Vessely & Vögele 2016).

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule stand im Mittelpunkt des Projekts ***FLAKS*** (Forschungslabor für Künste an Schulen), das im *Institute for Arts Education* an der *ZHdK* angesiedelt war. Hier forschten Lehrpersonen für Bildnerisches Gestalten und Musik sowie Theaterpädagog*innen zu ihrer kunst-, musik- und theaterpädagogischen Praxis an Schulen. Basierend auf dem Forschungsansatz der Aktions- und Teamforschung und unter Hinzunahme kunstbasierter Methoden erarbeitete das Projekt neue Beiträge zur fachdidaktischen Forschung in den jeweiligen Bereichen, welche die kritischen Implikationen von Kunstproduktion in der Vermittlung thematisieren und dadurch gesellschaftspolitische Fragen im Schulkontext verhandelbar machen.

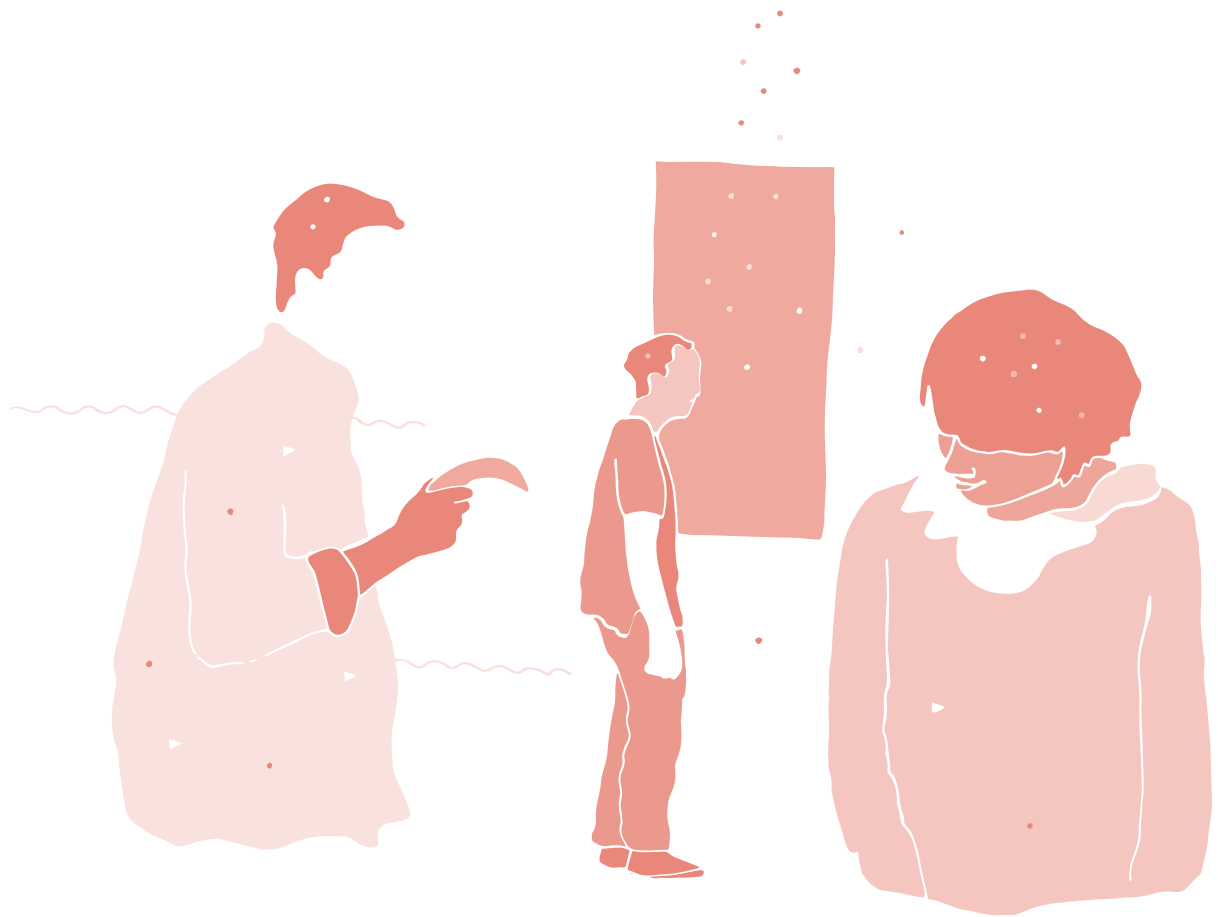
Dabei orientierte sich die fachdidaktische Forschung im Rahmen von *FLAKS* an der Frage nach dem Potential und der Relevanz zeitgenössischer Kunst-, Musik- und Theaterproduktion für den Schulunterricht.

Aufbauend auf der mehrjährigen Vorarbeit von *FLAKS* wurde das Forschungsprojekt *Kalkül und Kontingenz* (2013–2015) durchgeführt. Es untersuchte in einem teambasierten Forschungssetting vorhandene Strategien von Lehrer*innen im Umgang mit unerwarteten Momenten im Unterricht. Diese sollten bewusst gemacht werden, da Kontingenz – so eine Grundannahme des Projekts – sowohl für die Produktion und Rezeption von Kunst als auch für Bildungsprozesse konstitutiv ist und damit einen Kernbestandteil der Fächer Theater und Bildnerisches Gestalten ausmacht (vgl. Gruber, Schürch, Willenbacher, Mörsch & Sack 2020; Schürch & Willenbacher 2018).

Das Projekt *Kunstvermittlung in Transformation* hatte eine Laufzeit von zwei Jahren (2009–2010) und wurde in Zusammenarbeit zwischen Museen und Kunsthochschulen in der Schweiz entwickelt, um Potentiale einer transformativen Kunstvermittlungspraxis zu untersuchen. Die Ergebnisse des Projekts sind in der Publikation *Kunstvermittlung in Transformation* (Settele & Mörsch 2012) nachzuvollziehen.

Verschiedene Formen partizipativer Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen, die nicht die Vermittlungsperspektive im Vordergrund haben, wurden in den Projekten *Tricks of the Trade* (2008–2010) und *Grenzgänge* (2013–2015) untersucht.¹ Beide Projekte erprobten, ob und wie Partizipative Aktionsforschung mit jungen Ko-Forschenden in heterogenen Klassen, mit »leistungsschwachen« Schüler*innen oder mit Schüler*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen, möglich ist. Weiter haben die Projekte untersucht, wie ein gemeinsames Erforschen von sozialen Grenzziehungen entlang der Differenzen von Geschlecht, Herkunft, Rassifizierung etc. im (Schul-)Alltag von Kindern und Jugendlichen möglich ist. Beide Projekte werden in der Publikation *Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen* (Wöhler, Arztmann, Wintersteller, Harrasser & Schneider 2017) ausführlich dargestellt und diskutiert.

Im Bereich der Filmbildung wurden bisher im deutschsprachigen Raum nur wenige Projekte auf Basis von Aktionsforschung umgesetzt. Bekannt ist uns das Projekt *Filmbildung und Altern(n)* von Lena Eckert und Silke Martin (2018), das in Kooperation zwischen Altersheimen und Universitäten durchgeführt wurde.



4.5 Aktionsforschung und »Interkultur«

Die Frage nach Ein- und Ausschlüssen von Institutionen und die Forderungen, Kulturinstitutionen inklusiver und diverser zu gestalten, zeichnet viele der zuvor erwähnten Aktionsforschungsprojekte aus. Diese Forderung nach Teilhabe, Partizipation und Demokratisierung hängen unseres Erachtens direkt mit dem Konzept von »Interkultur« (Terkessidis 2010) zusammen, wie es im ersten Teil des Berichts definiert wurde.

Interkulturelle Filmbildung, wie bereits im gleichnamigen Konzept der Projektgruppe erwähnt, kann nur durch institutionelle und diversitätsorientierte Strukturentwicklung geschehen und nachhaltig gelingen. Die auf institutioneller Ebene angestrebten Veränderungen können unseres Erachtens angesichts der in diesem Kapitel dargelegten Erkenntnisse durch Aktionsforschung unterstützt werden.

Einige Aspekte von Aktionsforschung sind bereits im Konzept *Interkulturelle Filmbildung* skizziert: Dort finden sich unter anderem Empfehlungen für die am Projekt beteiligten Institutionen, nicht nur eine Fortbildungsreihe umzusetzen, sondern bei der Umsetzung auch über Feedbackstrukturen nachzudenken, die eine Beteiligung von Multiplikator*innen, Lehrer*innen und Autor*innen an der Projektgestaltung ermöglichen könnten.

Zudem sind einige der Charakteristika von Aktionsforschung, wie zum Beispiel die Feedbackschleifen und der zyklische Forschungsprozess, auch in aktuellen Publikationen zu diversitätsorientierter Strukturentwicklung im Rahmen von »Interkultur« zu finden (vgl. Zobl & Huber 2018; Settele 2012).

Das Design der Begleitforschung des Projekts *Interkulturelle Filmbildung* wurde daher an die Aktionsforschung angelehnt, wie wir im folgenden Kapitel im Rahmen der ausführlichen Beschreibung des Projektverlaufs darstellen werden.

¹ Beide Projekte entstanden im Rahmen von *Sparkling Science*, ein Programm des österreichischen *BMBWF*, welches über einen Zeitraum von zehn Jahren zahlreiche kooperative Projekte zwischen Schulen und Hochschulen förderte.

5

Ko-Forschung an einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung: Beschreibung der Begleitforschung



In diesem Kapitel stellen wir den Verlauf des Forschungsprojekts dar (vgl. Kapitel 5.1) und erläutern das Konzept der Begleitforschung, das auf der im vierten Kapitel vorgestellten Aktionsforschung basiert (vgl. Kapitel 5.2.) Zudem werden die Struktur und erste Ergebnisse der Reflexionstreffen, die den Kern des Ko-Forschungsprozesses an einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung darstellen, entlang von Diskussionsfeldern beschrieben (vgl. Kapitel 5.3).

5.1 Beschreibung des Verlaufs und der Teilnehmenden der Ko-Forschung

In der zweiten Phase des Projekts bestand die **Projektgruppe** aus folgenden Personen: Katrin Willmann (*BpB*, Berlin), Christine Kopf (*DFF*, Frankfurt), Stefan Huber (*Österreichisches Filmmuseum*, Wien) sowie Elena Solte und Michael Jahn (*VISION KINO*, Berlin). Diese Personen waren als die Projektinitiator*innen für die Planung und Durchführung gemeinsam verantwortlich, wobei Katrin Willmann und Christine Kopf im engeren Sinne die Projektleitung übernahmen. Die Projektkoordination wurde von Sebastian Rosenow (*DFF*) übernommen, unterstützt von Miriam Reichert (*DFF*). Außerdem waren in verschiedenen Funktionen in dieser Projektphase eine Reihe von freischaffenden Filmvermittler*innen beteiligt, die ebenfalls zur Projektgruppe hinzugezählt werden: Alejandro Bachmann (Fortbildung), Martina Döcker (Fortbildung), Martin Ganguly (Fortbildung), Aurora Rodonò (Fortbildung und Text), Stefan Stiletto (Fortbildung), Laura Zimmermann (Fortbildung und Glossar). Weitere Personen, die als Kritische Freund*innen tätig waren: Aida Ben-Achour (Outreach Managerin *DFF*), Rabih El-Khoury (Diversity Manager *DFF*), Can Mileva Rastovic, Alex Moussa Sawadogo. Darüber hinaus waren in der zweiten Phase des Projekts folgende Personen beteiligt: Cornelia Jonas (Volontärin *BpB*), Karl-Leontin Beger (Volontär *BpB*), Selma Maglic (*VISION KINO*), Maren Wurster (*VISION KINO*), Irit Neidhardt (Autorin, Kuratorin *mec films – middle eastern cinemas*), Christl Reissenberger (Lehrerin), Antje Knapp (Filmvermittlerin).

Als das **Kernteam** in der Ko-Forschung werden im Folgenden Katrin Willmann, Christine Kopf, Sebastian Rosenow, Miriam Reichert, Elena Solte, Michael Jahn, Stefan Huber, Aida Ben-Achour, Can Mileva Rastovic, Manuel Zahn und Katja Lell bezeichnet, da diese bei den meisten Reflexionstreffen

sowie Fortbildungen anwesend und somit in einen kontinuierlichen Arbeits- und Forschungsprozess eingebunden waren, weswegen sie auch als »Ko-Forschende« bezeichnet werden.

Zum Zeitpunkt der Anfrage im Frühjahr 2019 hinsichtlich der Konzeption einer Begleitforschung war die Planung der zweiten Phase des Projekts *Interkulturelle Filmbildung* bereits weit fortgeschritten. Einige grundlegende Faktoren waren bereits festgelegt, wie etwa die Anzahl der Termine, die Veranstaltungsorte der Fortbildungen sowie die Finanzierung. Vermittler*innen waren schon angefragt und Listen für potentielle Teilnehmer*innen erstellt worden.

Es sollten drei Fortbildungsblöcke über je zwei Tage (22./23. August 2019, 24./25. Oktober 2019, 2 Tage im März 2020) sowie zwei eintägige Fortbildungen (5. Dezember 2019 und 03. März 2020) durchgeführt werden. Für die Durchführung der **Fortbildungen** wurden unterschiedliche Vermittlungsteams beauftragt. Diese bestanden aus jeweils zwei Vermittler*innen, die von den Projektinitiator*innen ausgewählt wurden. Sie sollten sich im Vorfeld der Fortbildung in das bestehende Konzept *Interkulturelle Filmbildung* einarbeiten sowie einen gemeinsamen Entwurf für den jeweiligen Fortbildungstag liefern. Die Fortbildungen richteten sich an Multiplikator*innen und Autor*innen aus dem Feld der Filmbildung im deutschsprachigen Raum, insbesondere an solche, die bereits an den beteiligten Institutionen als (freie) Mitarbeiter*innen tätig waren. In dieser zweiten Projektphase wollte die Projektgruppe nicht nur die Fortbildungen durchführen, sondern auch Erkenntnisse für die Gestaltung von Lehrer*innenfortbildungen sammeln, die in einer dritten Projektphase ausgewertet und umgesetzt werden sollten (vgl. Kapitel 3).



Einzelne Elemente der Aktionsforschung, wie die Ko-Forschung und die Feedbackschleifen, waren zwar im Konzept *Interkulturelle Filmbildung* angedacht, aber noch nicht konsequent im bestehenden Ablauf der Fortbildungen eingeplant. Zu Beginn wurde daher gemeinsam entschieden, die Begleitforschung als Aktionsforschung durchzuführen. Ausgehend von den zuvor skizzierten Charakteristika der Aktionsforschung haben wir in Rücksprache mit der Projektleitung ein Konzept für eine solche Begleitforschung entworfen. In diesem wurden neben den bereits feststehenden Fortbildungsterminen vier zusätzliche Treffen angesetzt, die als Reflexionstreffen die Fortbildungen begleiten sollten. Außerdem wurden im Anschluss an die Fortbildungen 45-minütige Feedbackgespräche mit allen Teilnehmenden geplant. Jegliche Fortbildungen sollten zudem durch teilnehmende Beobachtungen von Katja Lell und/oder Manuel Zahn begleitet werden. Im Zeitraum der Ko-Forschung von Juni 2019 bis März 2020 fanden insgesamt sechs begleitete Fortbildungstage und vier Reflexionstreffen statt (Abbildung 1).¹

Die Fortbildungen wurden in unterschiedlichen Städten (Berlin, Frankfurt, Wien), teilweise in zweitägigen Blöcken abgehalten. Zu Beginn des Projekts wurde zwischen Autor*innen- und Multiplikator*innenfortbildungen unterschieden, diese Trennung wurde aber im Laufe des Projekts aufgehoben. Nach dem ersten Fortbildungsblock entschied die Projektgruppe, dass Personen, die im weitesten Sinne im Kunst- und Filmvermittlungsbereich tätig sind und sich vorwiegend als BIPoC identifizieren, gezielt als Kritische Freund*innen zu den kommenden Fortbildungen und zu den Reflexionstreffen eingeladen und in ihrer Tätigkeit entsprechend der Honorarsätze der *BpB* entlohnt werden sollten.

Den Fortbildungen folgten 45-minütige **Feedbackgespräche**, die aufgezeichnet und transkribiert wurden. Für die Feedbackgespräche wurden die Teilnehmenden der jeweiligen Fortbildung auf zwei Gruppen aufgeteilt, um so möglichst viele Teilnehmende aktiv ins Gespräch einzubinden. Die Gespräche wurden in der Regel von Katja Lell und Manuel Zahn moderiert, die Aufnahme- und Transkriptionsarbeit zwischen dem *DFF* und der *Universität zu Köln* aufgeteilt und zur Hälfte von den Projektkoordinator*innen Sebastian Rosenow und Miriam Reichert (*DFF*) übernommen. Die Gespräche waren durch vorbereitete Fragen semistrukturiert. Die Fragen bezogen sich auf mehrere Ebenen der Fortbildungen: Zunächst wurde erfragt, was die Teilnehmenden unter einer »interkulturellen Haltung in der Filmbildung« verstehen. Weiter wurden ihre Eindrücke zu der Gestaltung der Fortbildung, der Filmauswahl, der Methoden sowie der Kommunikationsweisen eingeholt.

Den Feedbackgesprächen folgten **Reflexionstreffen**, an denen idealerweise alle Personen aus der Projektgruppe sowie die Fortbildungsleitenden der jeweils vergangenen und anschließenden Fortbildung teilnehmen sollten, was aber aufgrund der vielen Akteur*innen und unterschiedlichen Veranstaltungsorte nicht immer gelang. Die Reflexionstreffen waren zudem offen für interessierte Fortbildungsteilnehmende. Sie fanden wechselnd in den Räumen der Projektleitenden in Berlin, Frankfurt oder Köln statt. Die Basis für die Diskussion in den Reflexionstreffen bildeten die transkribierten Feedbackgespräche mit den Fortbildungsteilnehmenden. Für die Reflexionstreffen wurden die umfangreichen Transkriptionen von uns vorstrukturiert. Diese thematisch strukturierte Zusammenstellung wurden – zusammen mit den Audiodateien der Feedbackgespräche sowie den vollständigen Transkriptionen – allen Projektbeteiligten zur Vorbereitung auf die Reflexionstreffen zur Verfügung gestellt.

Die Reflexionstreffen dienten dazu, die vorausgegangenen Fortbildungen in Bezug auf ausgewählte Aspekte und Fragen kritisch zu diskutieren und auszuwerten, und davon ausgehend Aktionen (im Sinne konkreter Veränderungen) für die folgende(n) Fortbildung(en) zu planen sowie den weiteren Verlauf des Projekts zu konzipieren. Dazu gehörte nicht nur die Diskussion vorausgegangener Fortbildungen, sondern auch die Reflexion der übergreifenden Projektabläufe und strukturellen Bedingungen, in denen sich das Projekt bewegte. Es wurden Fragen und Probleme des Projekts ausgemacht und ausgehend von diesen Aktionen entworfen. Daran geknüpft waren einige kontrovers geführte Diskussionen, die später in Kapitel 5.3 skizziert werden. Sie betrafen beispielsweise die Einladungspolitik des Projekts, das Aushandeln der unterschiedlichen Verständnisse von »Interkultur« und »interkulturelle Haltung« in der Filmbildung, aber auch die Frage danach, wie ein Transfer der Form und Inhalte der Multiplikator*innenfortbildungen auf Lehrer*innenfortbildungen aussehen könnte. Die Ergebnisse der Reflexionstreffen wurden in Protokollen festgehalten.

Durch die Covid-19-Pandemie veränderte sich der Verlauf des Projekts, einige geplante Fortbildungstage (Wien, Münster) mussten abgesagt beziehungsweise verschoben werden. Die in den Reflexionstreffen entworfenen Formate wie beispielsweise das *Transfer-Labor Schule*, das sich mit der Gestaltung von Fortbildungen zur interkulturellen Filmbildung für Lehrer*innen beschäftigen sollte, mussten ebenfalls verschoben werden. Zudem war es nicht möglich, wie ursprünglich geplant ein Abschlussgespräch mit allen Personen der Projektgruppe zu führen und den Projektverlauf gemeinsam auszuwerten.

Anstelle des geplanten gemeinsamen Auswertungsgesprächs haben wir E-Mailinterviews mit einzelnen Personen aus der Projektgruppe geführt. Diese ermöglichten es uns, die Entwicklungen, die das Projekt *Interkulturelle Filmbildung* genommen hatte, stärker aus den individuellen Perspektiven der Beteiligten in den Blick zu nehmen. Das Format des leitfadengestützten E-Mailinterviews gab den Befragten zudem Zeit zur (Selbst-)Reflexion und erlaubte einen distanzierten Blick auf den Ko-Forschungsprozess. Da wir einem semistrukturierten Interview entsprechend dialogisch vorgehen wollten, planten wir für die E-Mailinterviews mehrere Frage-Antwort-Runden. Diese erstrecken sich über einen Zeitraum von circa sechs Wochen. Befragt wurden die Kooperationspartner*innen Christine Kopf (*DFF*), Katrin Willmann (*BpB*), Elena Solte, Michael Jahn (beide *VISION KINO*) und Stefan Huber (*Filmmuseum Wien*), die Projektkoordinator*innen Sebastian Rosenow, Miriam Reichert (beide *DFF*), die Kritischen Freund*innen Aida Ben-Achour und Can Mileva Rastovic sowie zwei Filmvermittler*innen, Alejandro Bachmann und Martina Döcker. Die Interviewfragen fokussierten und differenzierten die leitende Frage: »Wie gelingt es uns, eine interkulturelle Haltung in den Fortbildungen des Projekts *Interkulturelle Filmbildung* zu etablieren?« (vgl. Kapitel 5.2).

Zur kritischen Reflexion unserer Rolle in der Ko-Forschung wurde mit Bernadett Settele eine Kritische Freund*in eingeladen, die nicht in das Projekt involviert war und mit der wir Anfang März 2020 den Forschungsverlauf sowie unsere Rolle darin diskutieren konnten.

Neben den Fortbildungen und Reflexionstreffen wurde das Projekt von weiteren Kommunikationsanlässen gerahmt. Dazu gehörten Planungstreffen, in denen die Projektgruppe über die Gestaltung des Projekts beriet sowie Vorbesprechungen via Telefonkonferenz, in denen die Fortbildungskonzepte der Vermittler*innen diskutiert wurden. Letztere fanden immer circa zwei Wochen vor der jeweiligen Fortbildung statt. Des Weiteren wurden im Laufe des Ko-Forschungsprozesses mehrere Arbeitsgruppen gebildet, die sich mit spezifischen, zuvor in den Reflexionstreffen herausgearbeiteten Fragen oder konkreten Aktionen innerhalb des Projekts vertieft beschäftigten und dafür eigene Kommunikationsanlässe initiierten.

Wie aus der Beschreibung des Ablaufs der Ko-Forschung hervorgeht, war es aufgrund der vielen beteiligten Akteur*innen nicht einfach, eine Kontinuität im Forschungsprozess herzustellen. Das Mitwirken vieler Personen in unterschiedlichen Positionen konnte zwar die Multiperspektivität der Projektgruppe stärken, gleichzeitig führten die beständigen Personenwechsel zu kontinuierlichen Diskussionen und Aushandlungsprozessen, was die Umsetzung nachhaltiger Veränderungen erschwerte.

Aufbau der Begleitforschung

Fortbildungsphase Juni 2019 – März 2020

1. Fortbildung

Frankfurt, 22.-23.08.19
Alejandro Bachmann
Martina Döcker

1. Reflexionstreffen

Berlin, 25.09.19

2. Fortbildung

Berlin, 24.-25.10.19
Martin Ganguly
Aurora Rodonò

2. Reflexionstreffen

Köln, 08.11.19

3. Fortbildung

Berlin, 05.12.19
Stefan Stiletto
Laura Zimmermann

3. Reflexionstreffen

Berlin, 09.01.20

4. Fortbildung

Frankfurt, 03.03.20
Alejandro Bachmann
Martina Döcker

4. Reflexionstreffen

Frankfurt, 12.03.20

Email-Interviews


Abbildung 1




5.2 Konzept der Begleitforschung

Anknüpfungspunkt für das Design der Begleitforschung waren die im Konzept *Interkulturelle Filmbildung* formulierten Empfehlungen für die am Projekt beteiligten Institutionen, nicht nur »eine Serie von Fortbildungen zu initiieren, die ganz dezidiert die spezifische Haltung einer interkulturellen Filmbildung ins Zentrum stellen«, sondern darüber hinaus »über eine Feedback-Struktur (im Sinne mehrerer Feedback-Schleifen) nach[zu]denken, die es Multiplikator*innen, Lehrer*innen und Autor*innen ermöglicht, ihre Erfahrungen, Erkenntnisse und auch Zweifel zu sammeln und in die weitere Konzeption von Aktionen, Projekten und Materialien einfließen zu lassen«. Zudem sollten die beteiligten Institutionen an einer diversitätsorientierten Organisationsentwicklung arbeiten.

Um die im Projekt angestrebte diversitätsorientierte Organisationsentwicklung der beteiligten Institutionen zu unterstützen und voranzubringen, haben wir uns für einen kollaborativen und zyklischen Arbeitsprozess, wie er in Formen der Aktionsforschung konzipiert ist, entschieden. Wie im vierten Kapitel dargelegt, wird die Idee einer objektiven und außenstehenden Position der Forschenden im Rahmen von Aktionsforschung angezweifelt. Forschende sollen vielmehr ihre Positionierung und Involvierung in Machtverhältnisse mitreflektieren und sichtbar machen. Aus dieser Perspektive müssen Forschende nicht nur an einer Beschreibung, sondern an der Transformation von bestehenden Verhältnissen interessiert sein.



Als übergeordnete und noch weit gefasste Ziele der Begleitforschung wurden in einem ersten Gespräch mit Christine Kopf, Sebastian Rosenow und Katrin Willmann die kritische Begleitung des Projekts (1) in der diversitätsorientierten Organisationsentwicklung der jeweiligen Projektpartner*innen, (2) in der Durchführung und Weiterentwicklung der geplanten Fortbildungen sowie (3) bei der Evaluation des gesamten Prozesses unter einer noch zu erarbeitenden Fragestellung bestimmt.



Bei einem zweiten Planungstreffen konnte daraus gemeinsam mit den Anwesenden eine **leitende Fragestellung** formuliert werden: »(Wie) ›Gelingt‹² es uns, eine interkulturelle Haltung in der Filmbildung in den beteiligten Institutionen zu etablieren?« Diese sehr weite Fragestellung haben wir später auf den Prozess der gemeinsamen Erarbeitung der Fortbildungsreihe eingegrenzt und fokussiert: »(Wie) ›Gelingt‹ es uns, eine interkulturelle Haltung in der Filmbildung am Beispiel der Multiplikator*innen- und Autor*innenfortbildungen zu etablieren?«

Diese Fokussierung war aus mehreren Gründen wichtig: *Erstens* sollten im Fokus der Aktionsforschung vorerst die geplanten Fortbildungen stehen. *Zweitens*, so unsere These, ließe sich an ihrer Planung, Durchführung und Reflexion exemplarisch ein Wissen erarbeiten, welches das Einüben einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung ermöglichen und sich auf andere Bereiche der am Projekt beteiligten Institutionen übertragen lassen könnte.

Die entwickelte Forschungsfrage lässt sich nun auf mindestens zwei unterschiedliche Weisen verstehen, die hier kurz dargestellt werden:

1. Das erste mögliche Verständnis der Frage fokussiert die Teilnehmenden der Fortbildungen und gleichsam die Frage danach, inwiefern es ihnen ›gelingt‹, eine interkulturelle Haltung einzuüben.
2. Ein davon abweichendes Verständnis der Frage bezieht sich darauf, wie es der Projektgruppe in der Konzeption und Durchführung der Fortbildungsreihe ›gelingt‹, eine interkulturelle Haltung einzuüben. Dabei liegt der Fokus der Forschung nicht nur auf den Fortbildungen, sondern sie schließt den gesamten Arbeits- und Organisationsprozess um die Fortbildungen herum ein, der, so unsere These, ebenso zu einer interkulturellen Filmbildung gehört und eng mit den durchgeführten Fortbildungen verwickelt ist.

Das erste Verständnis der Forschungsfrage kann aufgrund des gewählten Designs der Begleitforschung nicht beantwortet werden. Die Feedbackgespräche geben hier lediglich Anhaltspunkte, wie die Fortbildungen von den Teilnehmenden angenommen und der Begriff einer »interkulturellen Haltung« in der Filmbildung kognitiv verstanden wurden. Ob sich tatsächlich etwas in der individuellen Arbeitspraxis der an den Fortbildungen teilnehmenden Filmvermittler*innen im Sinne einer interkulturellen Haltung verändert hat, konnte nicht untersucht werden, da dazu keine belastbaren Daten vorlagen. Um solche Daten erheben zu können, bräuchte es ein anderes Forschungsdesign, das es zulässt, einige Vermittler*innen nach den Fortbildungen über einen längeren Zeitraum bei ihrer Vermittlungsarbeit zu begleiten. Ein solches Forschungsdesign war wiederum mit den gegebenen Ressourcen nicht umzusetzen.

Ebenso war es im Rahmen der Aktionsforschung zwar wünschenswert, aber nicht möglich, den gesamten Prozess der diversitätsorientierten Organisationsentwicklung der im Projekt kooperierenden Institutionen zu begleiten. Eine Ko-Forschung in diesem Umfang war zum späten Zeitpunkt der Anfrage und mit den zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Mitteln nicht realisierbar.

Wir beschränkten und konzentrierten uns daher in der Ko-Forschung auf die Evaluation und Weiterentwicklung der durchgeführten Fortbildungen im Zeitraum von Juni 2019 bis Juni 2020. Im Fokus der Forschungsfrage standen aber nicht die Teilnehmenden der Fortbildungen, sondern die Projektgruppe und deren Arbeits- und Aushandlungsprozesse. Die Ko-Forschung fokussierte also nicht »die Anderen«, die hinsichtlich einer »richtigen« interkulturellen Haltung gebildet werden sollten, sondern vielmehr die Projektgruppe selbst und wie es den beteiligten Personen gelang, im Sinne einer interkulturellen Haltung zusammenzuarbeiten. Somit kann die Ko-Forschung als eine Form der »Meta-Praxis« (Settele 2012) verstanden werden, die es den Teilnehmenden ermöglicht, einen reflektierten Blick auf die eigenen Strukturen und Tätigkeiten im Sinne einer interkulturellen Haltung zu entwickeln und einzuüben.

Der Forschungsbericht sollte dementsprechend festhalten, ob und, wenn ja, wie im Laufe des Projekts eine interkulturelle Haltung in der Arbeit der Projektgruppe an den Fortbildungen eingeübt werden konnte und welche Probleme dabei sichtbar wurden. Es sollten zudem Handlungsempfehlungen formuliert werden, die es möglich machen, die Ergebnisse des Projekts auch auf andere institutionelle Kontexte sowie pädagogische Situationen im Feld der Filmbildung anzuwenden.

5.3 Reflexionstreffen, Fragen und Diskussionsfelder

Die Reflexionstreffen können als Kern des Ko-Forschungsprozesses bezeichnet werden, da hier die zuvor gesammelten Forschungsdaten gemeinsam ausgewertet wurden. Folgende Daten wurden gesammelt:

- Es fanden **teilnehmende Beobachtungen** der Fortbildungen durch alle an der Ko-Forschung Beteiligten – insbesondere durch Manuel Zahn und Katja Lell – statt. Diese beinhalteten auch die Anfertigung von Mitschriften.
- Des Weiteren wurden Audioaufnahmen und Transkripte der **Feedbackgespräche** erstellt, die nach der jeweiligen Fortbildung in Kleingruppen mit den Teilnehmenden geführt wurden. Sie dienten als Reflexionsfolie für eigene Beobachtungen und dazu, den Blick der Ko-Forschenden auf die Fortbildungen zu erweitern. Zeitweise konnten sie auch dazu beitragen, unbequeme, kritische Sichtweisen auf das Projekt zu stärken und zu benennen. Somit waren die Transkripte der Feedbackgespräche nicht als Evaluation der Fortbildungen zu verstehen, sie dienten vielmehr als Motor im Ko-Forschungsprozess, um eine kritische und selbstreflexive Auseinandersetzung zu provozieren.
- Mit elf Personen aus dem Kernteam wurden abschließend semi-strukturierte **E-Mailinterviews** geführt, die ebenfalls als Daten für den Forschungsbericht vorliegen.

Die **Reflexionstreffen** waren so aufgebaut, dass zunächst in zwei Kleingruppen anhand einer Zusammenstellung der Transkripte der Feedbackgespräche sowie der eigenen Beobachtungen die vorangegangene Fortbildung besprochen wurde. Als erstes wurden Aussagen themenbezogen zusammengefasst. Im nächsten Schritt gingen wir entlang der Frage »Ist es gelungen, in der Fortbildung eine interkulturelle Haltung erfahrbar zu machen (oder ›herzustellen‹)?« in eine problemorientierte Analyse der Aussagen über. Dabei wurde nicht nur auf explizite Kritik in den Aussagen geachtet, sondern auch positive Rückmeldungen zur Fortbildung wurden kritisch befragt. Wir diskutierten die Aussagen in Bezug zum Konzept *Interkulturelle Filmbildung* und den Zielen des Projekts und identifizierten so Probleme. Diese wurden auf einem Flipchart festgehalten und priorisiert. Die priorisierten Punkte hatten für die Ko-Forschenden besondere Dringlichkeit und wurden in der Sitzung bearbeitet.

Anschließend kamen beide Kleingruppen zusammen, diskutierten ihre jeweilig priorisierten Probleme und entsprechende Änderungsmöglichkeiten, um daraus gemeinsam Aktionen zu entwickeln. Dabei wurden die Aktionen hinsichtlich kurz-, mittel- oder langfristiger Ziele differenziert. Die Aktionen bezogen sich auf anstehende Fortbildungen, auf die Projektstruktur, auf Ergänzungen des vorliegenden Konzepts sowie auf die Publikation der Projektergebnisse. Mit jeder identifizierten und beschlossenen Aktion wurden Verantwortliche und Fristen für deren Umsetzung benannt.

Alle Aufgaben und offen gebliebenen Punkte wurden gesammelt und spätestens im nächsten Reflexionstreffen wieder aufgenommen. Die Treffen endeten mit einer konkreten Aufgabenverteilung und Zusammenfassung der Ergebnisse. Dabei wurden im letzten Teil auch bereits angegangene oder umgesetzte Aktionen besprochen und ausgewertet. Von allen Reflexionstreffen wurden Ergebnisprotokolle angefertigt.

In den zyklisch aufeinander aufbauenden Reflexionssitzungen wurden durch das Kernteam neben konkreten Aktionen auch wiederkehrende Fragen und Probleme diskutiert, die den weiteren Forschungsprozess kontinuierlich begleiteten.

Die Auswertung der gesammelten Daten ist in mehrere Phasen unterteilt. Zunächst haben wir auf Basis unserer Mitschriften und teilnehmenden Beobachtungen der Fortbildungen sowie der Reflexionstreffen **Diskussionsfelder** herausgearbeitet. Diese Diskussionsfelder wurden im nächsten Schritt mit unseren Analysen der E-Mailinterviews sowie der Transkripte der Feedbackgespräche abgeglichen, deren Ergebnisse wir im sechsten Kapitel darstellen.

Die Auswertung der Mitschriften der teilnehmenden Beobachtungen, der transkribierten Feedbackgespräche sowie der E-Mailinterviews erfolgte in Anlehnung an die objektive Hermeneutik (vgl. Przyborski & Wohlrab-Saar 2021).³

In den im Folgenden dargelegten Diskussionsfeldern versuchen wir, die Fragen, Probleme und Diskussionsstränge, die den Ko-Forschungsprozess geleitet haben, in aller Kürze nachzuzeichnen. Dabei greifen wir in unserer Darstellung auf das Vokabular zurück, das die Ko-Forschenden erarbeitet haben. Dieses Vokabular enthält auch ›unscharfe‹, nicht genauer definierte Begriffe, die im Laufe des sechsten Kapitels diskutiert und diskursiv kontextualisiert werden.



5.3.1 Diskussionsfeld *Filmauswahl und Filmlisten*

Die Frage danach, welche Auswahl an Filmen im Rahmen einer interkulturellen Filmbildung geeignet sei, begleitete den gesamten Ko-Forschungsprozess. Dabei lässt sich anhand der Protokolle beobachten, dass diese Frage im Forschungsprozess in unterschiedliche Teilfragen aufgegliedert wurde.

In den ersten Sitzungen stand die Frage im Vordergrund, ob die im Konzept *Interkulturelle Filmbildung* vorgestellten Filme als fester Bestandteil der Fortbildungen verstanden werden sollten. Das Kernteam kam zu dem Entschluss, dass die Vermittler*innen eine eigene Auswahl treffen sollten, die ihren Vermittlungsmethoden und ihrem Filmwissen entsprach. Dabei sollte die Kontextbezogenheit und Subjektivität der Auswahl markiert werden. Auch wurde eine thematische Einschränkung auf Filme, die Migration und Flucht thematisieren, abgelehnt. Es sollte außerdem klargestellt werden, dass die in den Fortbildungen gesichteten Filme nicht ohne Weiteres auf andere Fortbildungskontexte, wie beispielsweise Lehrer*innenfortbildungen, übertragen werden konnten und dass im Projekt keinesfalls ein ›interkultureller Filmkanon‹ zu erstellen sei. Gleichzeitig wurde die Erwartung artikuliert, dass es trotz der Kontextbezogenheit der Auswahl eine gemeinsame Darstellungsform für die gezeigten Filme brauche. Es wurde daher eine Arbeitsgruppe initiiert, die über geeignete Darstellungsformen nachdenken sollte.

Es wurde darüber hinaus diskutiert, ob alle Filme im Rahmen der Fortbildungen gezeigt werden könnten oder ob es genrebezogene, thematische oder formal-ästhetische Einschränkungen geben sollte. Beispielsweise wurde auch befragt, ob sich Filme eignen könnten, die primär einen *weißen*, westlichen Blick widerspiegeln. Als ein kontroverses Beispiel wurde der Film

300 (Zack Snyder, 2006 USA) besprochen. Einige aus dem Kernteam wünschten sich ›Negativbeispiele‹, entlang derer diskriminierende Darstellungsweisen identifiziert und kritisiert werden konnten. Andere vertraten die Meinung, dass solche Filme zur Reproduktion von Diskriminierungen führen könnten. Die Gruppe diskutierte auch, inwiefern offene Filmerzählungen, experimentelle, vieldeutige und ambivalente Ästhetiken für eine ›Vielstimmigkeit‹ in den Fortbildungen sorgen könnten und welche Vorteile solche Filme gegenüber scheinbar eindeutigen, moralisierenden Narrativen hätten (zum Begriff der Vielstimmigkeit vgl. Kapitel 2).

Zudem wurde immer wieder angemerkt, dass in den Fortbildungen des Projekts unbedingt Filme von nicht-westlichen und/oder nicht-weißen Regisseur*innen und Produktionsfirmen gezeigt werden sollten. Hierzu wurden aber keine konkreten Empfehlungen erarbeitet. Vielmehr hat sich die Gruppe entschieden, die Vermittler*innen ausgehend von ihren jeweils unterschiedlichen Wissensbeständen und Vermittlungszugängen Filme auswählen zu lassen. Diese Entscheidung hing mit einer angrenzenden Diskussion zusammen, die sich um die Frage drehte, ob bestimmte Vermittlungsweisen passender für eine Praxis der interkulturellen Filmbildung wären als andere. Die Gruppe kam zu dem Schluss, dass je nach Vermittlungsstil und -methode unterschiedliche Filme geeignet sein könnten. In Folge darauf wurde diskutiert, wie klassische narrative Spielfilme, die stereotype Figuren und Szenen enthalten, in den Fortbildungen so gezeigt und besprochen werden könnten, dass sie zu einer ›Vielstimmigkeit‹ beitragen würden.

5.3.2 Diskussionsfeld *Vermittlungsmethoden*

Die Frage danach, welche spezifischen Vermittlungsweisen signifikant für eine interkulturelle Filmbildung sein könnten, begleitete den gesamten Ko-Forschungsprozess. Es wurde diskutiert, welche Vermittlungsmethoden eher eine ›Vielstimmigkeit‹ herstellen und im Sinne einer interkulturellen Haltung wirksam werden könnten und somit stärker einbezogen werden sollten. Bereits zu Beginn der Fortbildungsreihe wurde herausgearbeitet, dass sich das Kernteam eine Vielfalt von Methoden wünschte. Neben dem Filmgespräch und genauen Analysen einzelner Filmsequenzen sollten beispielsweise auch körperbezogene Methoden eingesetzt werden, die jedoch nicht nur als Auflockerung verstanden werden, sondern in direktem Bezug zu den Filmen und dem Konzept einer interkulturellen Haltung stehen sollten. Dieser Änderungswunsch wurde in der Aktion »Methodenvielfalt« im ersten Reflexionstreffen festgehalten. Die Diskussion um Methodenvielfalt war

damit keinesfalls abgeschlossen, da nun in folgenden Fortbildungen und Reflexionstreffen weiter ausdifferenziert werden musste, was damit in der Praxis gemeint war. Gleichzeitig wurde deutlich, dass nicht alle Vermittler*innen unterschiedliche Methoden beherrschten, beziehungsweise einsetzen wollten. Die Arbeit in Teams mit jeweils zwei Vermittler*innen, die Erfahrungen in verschiedenen Vermittlungsmethoden und -stilen mitbrachten, könnte Methodenwechsel verstärkt ermöglichen, stellte das Kernteam fest.

Neben der Diskussion um »Methodenvielfalt« umfasste die Auseinandersetzung des Kernteams auch die Frage, wie viel Wissensvermittlung eine Praxis der interkulturellen Filmbildung brauche. Dabei wurden ein an Kontextwissen orientierter Vermittlungsstil und eine wahrnehmungsbezogene, ästhetische Filmvermittlung gegenübergestellt. Bereits im ersten Reflexionstreffen tauchte die Frage auf: »Wie lässt sich Kontextwissen in die Fortbildungen einbringen, ohne ästhetische Filmerfahrungen zu vernachlässigen?« Im zweiten Reflexionstreffen wurde eine Spannung zwischen dem Wunsch nach sprachlich vermitteltem Kontextwissen zu den Filmen und dem nach einer auf die subjektive Filmerfahrung ausgelegten Filmbetrachtung thematisiert.

Mit der Zeit wurde immer deutlicher, dass dem Kernteam ein ausschließlich ästhetischer Zugang zum Film nicht als ausreichend erschien, da ein grundlegendes Wissen, beispielsweise über historisch gewachsene Diskriminierungsformen, bei den Teilnehmenden der Fortbildungen nicht vorausgesetzt werden konnte. Gleichzeitig wurde eine wissenshierarchische Vermittlung kritisiert. Durchgängig formulierte das Kernteam das Herstellen einer »Vielstimmigkeit« und einer wohlwollenden aber kritischen Diskussionskultur in den Fortbildungen als Ziele für die Vermittlung. Es wurde festgestellt, dass diese nicht nur von den Filmvermittler*innen herzustellen seien, sondern auch durch die Zusammenstellung der Fortbildungsteilnehmenden bedingt werden würden.

In der dritten Reflexionssitzung wurde in einer gesonderten Aktion festgehalten, dass eine weitere vertiefte Auseinandersetzung mit bereits eingesetzten Vermittlungsmethoden insbesondere im Hinblick auf das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* von Nöten sei. Die Gruppe beschäftigte sich damit, was unter »Vielstimmigkeit« zu verstehen sei und inwiefern Streit und Dissens zu ihrer Definition von »Vielstimmigkeit« dazu gehörten. Es wurde entschieden, ein Gespräch mit den Filmvermittler*innen bezüglich des Einsatzes unterschiedlicher Sprechformen, Moderationstechniken und Diskussionsmodi zu führen. Diese Punkte sollten zudem in das Dokument mit Anforderungen an die Vermittler*innen aufgenommen werden.



5.3.3 Diskussionsfeld *Einladungspolitik, Diversität der Gruppe und kollektive Wissensproduktion*

Wie zuvor erwähnt, hatte das Kernteam im Laufe der Ko-Forschung herausgearbeitet, dass die erhoffte ›Vielstimmigkeit‹ und Diskussionskultur in den Fortbildungen nicht allein durch die Filmvermittler*innen hergestellt werden könnten, sondern auch von der Zusammensetzung der Fortbildungsteilnehmenden abhängen würden.

Die Zusammensetzung der Teilnehmenden war spätestens beim zweiten Planungstreffen im Juni 2019 Thema. Zur Frage, welches Publikum mit den Fortbildungen adressiert werden sollte und auch, wer in der Rolle der*des Vermittler*in fungieren dürfe, gab es unterschiedliche Ansichten in der Projektgruppe. Es wurde diskutiert, ob die Fortbildungen in einer öffentlichen

Ausschreibung für alle Interessierten geöffnet werden, oder ob zunächst nur die an den Institutionen tätigen Vermittler*innen teilnehmen sollten. Die Fortbildungen wurden letztlich nicht öffentlich ausgeschrieben, sondern es wurden gezielt Multiplikator*innen und Autor*innen eingeladen, die von den am Projekt beteiligten Institutionen ausgewählt wurden.

Außerdem wurden mit Aurora Rodonò, Aida Ben-Achour, Can Mileva Rastovic, Alex Moussa Sawadogo Kritische Freund*innen eingeladen, die aufgrund ihrer Positionierung, Profession und ihres biografischen Erfahrungswissens eine hohe Sensibilität und ein kritisches Bewusstsein gegenüber diskriminierenden Äußerungen und Stereotypisierungen in Film- und Bildungsarbeit mitbrachten (zu »Kritischen Freund*in« vgl. Kapitel 4.2). Anknüpfend an die Erfahrungen der ersten Fortbildung hat sich die Projektgruppe in einer Telefonkonferenz dafür entschieden, Kritische Freund*innen für den gesamten Prozess der Ko-Forschung in die Projektgruppe aufzunehmen. Die Kritischen Freund*innen sollten an den Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen und diese begleiten. Die Rolle und der Aufgabenbereich der Kritischen Freund*innen in der Ko-Forschung waren zu Beginn noch unscharf umrissen. Um die Erwartungen des Kernteams an die Kritischen Freund*innen transparent zu machen, wurde eine Aktion entworfen, die die Erstellung eines Dokuments, das alle Anforderungen an freie Mitarbeitende im Projekt versammelt, einfordert. Dieses Dokument sollte die Kommunikation mit den Kritischen Freund*innen und auch anderen Personen, die neu in das Projekt hinzukommen würden, erleichtern.

Ebenso mussten die Anforderungen an die Filmvermittler*innen umformuliert werden. Der berechnete Honorarsatz wurde als nicht ausreichend kritisiert, da neben dem Abhalten einer Fortbildung auch die Zusammenarbeit in einem neu zusammengestellten Team sowie eine intensive Einarbeitung in das gesamte Projekt und in das Konzept interkulturelle Filmbildung erforderlich waren. Die Honorierung wurde daraufhin angepasst.

Zusätzlich gab es von Seiten der Vermittler*innen Kritik an den intransparenten Kommunikationsweisen zwischen Projektleiter*innen und Vermittler*innen. Infolgedessen wurde darüber diskutiert, wie Formen kollektiver Wissensproduktion trotz hierarchischer Arbeitsstrukturen und in verschiedener Hinsicht differenter Ausgangspositionen gelingen können. Dabei sollten nicht nur die Arbeitshierarchien im Projekt selbst, sondern auch darüberhinausgehende sozio-ökonomische Ungleichheiten in den Fokus gerückt werden. Hier wurde ebenfalls die Frage aufgeworfen, wann eine vermeintliche kollektive Wissensproduktion zu kultureller Aneignung und/oder individueller Ausbeutung führen kann.

5.3.4 Diskussionsfeld »Interkultur«

Ein weiteres Diskussionsfeld verhandelte den Begriff der »Interkultur«. Aufgrund der unterschiedlichen und auch gegensätzlichen Bedeutungen und Verständnisse dieses Begriffs, hat sich das im Rahmen des Konzepts *Interkulturelle Filmbildung* formulierte Verständnis von »Interkultur« als »Kultur-im-Zwischen« (Terkessidis 2010, S. 10) im Laufe des Ko-Forschungsprozesses weiter aufgelöst. In den Reflexionssitzungen wurde deutlich, dass nicht nur bei den Fortbildungsteilnehmenden, sondern auch in der Projektgruppe unterschiedliche (Miss-)Verständnisse darüber vorlagen, wie »Kultur-im-Zwischen« nach Terkessidis zu verstehen sein.

Das Kernteam plante zwei Aktionen, die zu einer Schärfung des Begriffs beitragen sollten. Zunächst wurde beschlossen, dass die Filmvermittler*innen zu Beginn der Fortbildung eine Einführung zu dem im Konzept *Interkulturelle Filmbildung* formulierten Verständnis von »Interkultur« und »interkulturelle Haltung« einbringen sollten. In einer zweiten Aktion sollte ein Auszug aus dem Konzept *Interkulturelle Filmbildung* erstellt und den Teilnehmenden im Vorfeld der Fortbildungen zugesendet werden, sodass diese sich mit dem Selbstverständnis des Projekts vertraut machen konnten.

Ein Glossar, welches »interkulturelle Filmbildung« im Hinblick auf andere Diskurse verortet, wurde geplant – der Begriff sollte in Bezug auf angrenzende Begriffe wie »Transkultur«, »Migration« abgegrenzt und ausdifferenziert werden. Eine Reduktion von »Interkultur« auf »Kultur« sollte vermieden werden.

Das Kernteam beauftragte Aurora Rodonò, einen Text zu schreiben, der aus Perspektive der kritischen Migrationsforschung auf das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* blickt und begleitend zum Konzept publiziert werden sollte. Zusätzlich sollte das Konzept um den Begriff der »Intersektionalität« erweitert werden.

5.3.5 Diskussionsfeld *Fortbildungsstruktur*

In den Diskussionen des Kernteams wurden Momente der Verunsicherung und Irritation des eigenen Blicks als besonders produktive Momente für die geplanten und in der zweiten Projektphase von Juni 2019 bis März 2020 sukzessive durchgeführten Fortbildungen identifiziert. Das Kernteam war sich gleichsam einig, dass das Aushalten und Bearbeiten von Verunsicherungen zeitliche und räumliche Bedingungen brauche, die den gegebenen Rahmen der eintägigen Fortbildungen überschreiten würden. In Spannung dazu wurde das Projekt im Forschungsprozess stetig mit Forderungen nach

Operationalisierbarkeit (etwa in Form von Lernzielen), auch von Seiten der Fortbildungsteilnehmenden, konfrontiert. Das Kernteam war sich einig, dass die Fortbildungen über einen längeren Zeitraum angelegt sein müssten, wenn sie Prozesse der Selbstreflexion ermöglichen sollten. Es wurde daher darüber diskutiert, inwiefern gänzlich veränderte Fortbildungsformate (beispielsweise hinsichtlich der zeitlichen Struktur) konzipiert werden müssten.

5.3.6 Diskussionsfeld *Lehrer*innenfortbildungen*

Die Forderung nach einer Anwendung des Konzepts *Interkulturelle Filmbildung* für schulische Kontexte tauchte im Verlauf des Ko-Forschungsprozesses immer wieder auf. Die Frage, inwiefern sich die durchgeführten Multiplikator*innenfortbildungen auch als Fortbildungsformate für Lehrer*innen eigneten, wurde bereits zu Beginn der Begleitforschung im Juni 2019 diskutiert. Im ersten Reflexionstreffen stellten sich konkrete Fragen nach dem Verhältnis zwischen Multiplikator*innen- und Lehrer*innenfortbildungen. In der Diskussion wurde deutlich, dass – wie bereits im Konzept *Interkulturelle Filmbildung* ausgeführt – Lehrer*innenfortbildungen anderen Anforderungen entsprechen müssten und deshalb nicht mit den Multiplikator*innen- und Autor*innenfortbildungen gleichzusetzen seien. Im zweiten Reflexionstreffen kam die Frage auf, welche Schritte mitgedacht werden müssten, damit das Kernteam sowie Multiplikator*innen des Projekts Lehrer*innenfortbildungen ausrichten könnten. Es wurde festgehalten, dass diese Fragen dringlich sind, aber unter anderem auch aus zeitlichen Gründen nicht in den Reflexionssitzungen ausführlich und erschöpfend besprochen werden könnten. Weiterhin wurde es als sinnvoll erachtet, die Beantwortung dieser Fragen mit Lehrer*innen (und gegebenenfalls auch mit Schüler*innen) zusammen zu erarbeiten, da diese spezifische Kenntnisse über schulische Strukturen mitbringen. Es wurde dementsprechend die Aktion »Labor für Transfer von Multiplikator*innen- zu Lehrer*innenfortbildungen« geplant. In der Folge wurde im vierten Reflexionstreffen beschlossen, einen Testlauf für die geplanten Lehrer*innenfortbildungen umzusetzen und diesen zu evaluieren. Diese Aktionen konnten aber nicht mehr im Rahmen des Projekts umgesetzt werden.

5.3.7 Diskussionsfeld *Publikation*

Bereits zu Beginn der zweiten Projektphase von Juni 2019 bis März 2020 wurde darüber diskutiert, wie eine öffentliche Darstellung des Projekts gestaltet sein könnte. Diese Frage betraf einerseits die Veröffentlichung des Konzepts *Interkulturelle Filmbildung* und andererseits die Veröffentlichung der ergänzenden Texte sowie der Filmlisten. In den Planungssitzungen der Projektgruppe wurde diskutiert, wie eine möglichst hierarchiearme Darstellungsweise aussehen könnte, bei der das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* und die ergänzenden Texte gleichwertig nebeneinanderstehen. Es wurde aber auch die Sorge geäußert, dass bei einem solchen Vorgehen die Übersichtlichkeit verloren gehen könnte.

Schon früh im Projektverlauf wurde für die weitere Bearbeitung dieser Frage eine Arbeitsgruppe gebildet und die Diskussionen wurden somit aus den Reflexionssitzungen ausgelagert. Die Projektgruppe entschied sich dann im dritten Planungstreffen, das Konzept als zentralen Kern des Projekts darzustellen, um den herum sich weitere Texte gruppieren könnten. Daran anknüpfend wurde darüber nachgedacht, wie Formen von kollektiver Autor*innenschaft im Impressum dargestellt und welche Namen in welchen Zusammenhängen genannt werden sollten. Ein weiterer Konfliktpunkt, der sich aber erst zum Ende des Projekts herausstellte, betraf die unterschiedlichen Publikationspraktiken der teilnehmenden Institutionen, einschließlich interner Korrektur- und Feedbackschleifen.

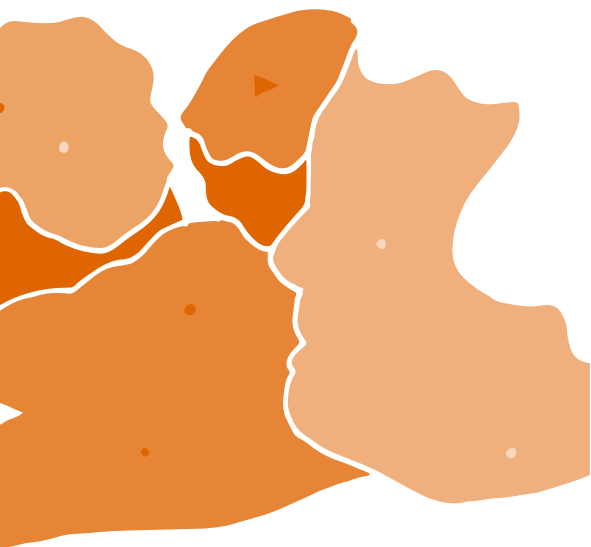
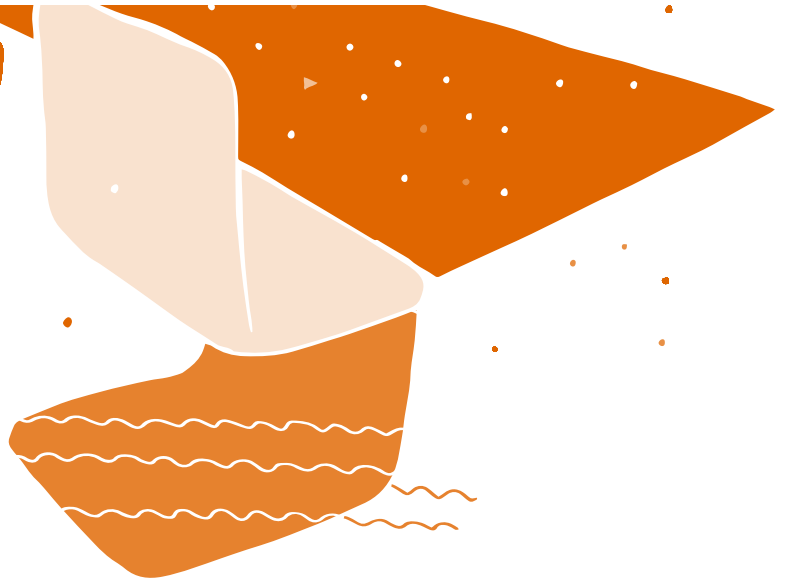
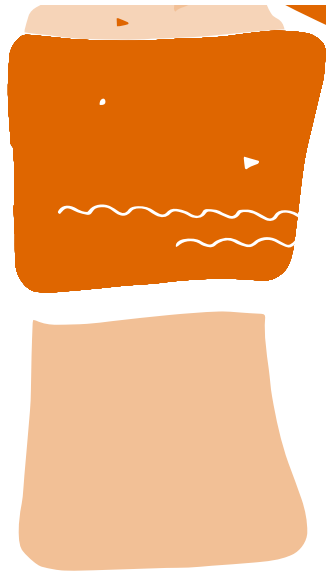
1 Aufgrund der Corona-Pandemie konnten weitere geplante Fortbildungen ab März 2020 nicht durchgeführt werden. Die letzte Fortbildung, die im März 2020 in Wien hätte stattfinden sollen, musste verschoben und in den digitalen Raum verlegt werden. Sie wird daher in der Begleitforschung und der Auswertung der Ergebnisse nicht berücksichtigt.

2 Den vieldeutigen Begriff des ›Gelingens‹ problematisieren wir im sechsten Kapitel hinsichtlich seiner Verwendung im Forschungsprozess (vgl. Kapitel 6.1).

3 Mit Rücksicht auf eine bessere Lesbarkeit haben wir uns entschieden, auf eine genaue Darstellung der methodischen Vorgehensweise zu verzichten.

6

Probleme und Spannungsfelder interkultureller Filmbildung: Darstellung der Ergebnisse der Ko-Forschung



Das folgende Kapitel stellt die im Ko-Forschungsprozess erarbeiteten Ergebnisse und Antworten auf die Forschungsfrage »(Wie) ›Gelingt‹ es uns, eine interkulturelle Haltung in der Filmbildung am Beispiel der Multiplikator*innen- und Autor*innenfortbildungen zu etablieren?« dar.

Wie vorab erläutert, liegt unser Fokus bei der Beantwortung dieser Frage nicht nur auf der konkreten Durchführung der Fortbildungen, sondern vielmehr auf dem gesamten Arbeits- und Organisationsprozess der Projektgruppe. Die Bearbeitung der Forschungsfrage im Rahmen der Aktionsforschung erfordert somit einerseits eine differenzierte Darstellung der konkreten Aktionen, andererseits ebenso einen übergeordneten Blick im Sinne einer »Meta-Praxis« (Settele 2012) darauf, wie diese entwickelt wurden. Diese erweiterte Perspektive ist bereits in der Forschungsfrage angelegt, die implizit auch die Frage danach aufwirft, was als ›Gelingen‹ verstanden werden kann (vgl. Kapitel 5.2).

Die Ergebnisdarstellung weicht von einer chronologischen Auswertung der konkreten Aktionen und Lösungsansätze zur interkulturellen Filmbildung ab und folgt hingegen einer problematisierenden Form: Interkulturelle Filmbildung wird von uns nicht als Lösungsformel für pädagogische Probleme im Feld der Filmbildung in Migrationsgesellschaften verstanden, sondern, ganz im Gegenteil, als Problematisierungsformel für institutionelle sowie pädagogische Sachverhalte, die nicht einfach aufzulösen sind – zu denen man aber eine reflexive Haltung einnehmen kann und muss. Insofern das lateinische *problema* etwas Vorgelegtes und Aufgegebenes bezeichnet, wollen wir interkulturelle Filmbildung aus einer diskriminierungskritischen Perspektive analysieren, die auf unterschiedliche Formen der Ungleichheit und Diskriminierung zu reagieren beansprucht und andere kritische Wahrnehmungs- sowie Handlungsmöglichkeiten eröffnen will.

Der skizzierten problematisierenden Perspektive entsprechend baut die folgende Ergebnisdarstellung auf der Beschreibung der Ko-Forschung im fünften Kapitel der Arbeit auf. Die in den Reflexionstreffen durch die Ko-Forschenden identifizierten und durch Aktionen bearbeiteten Diskussionsfelder und Probleme einer interkulturellen Filmbildung werden aufgegriffen, weiter diskutiert und ausdifferenziert. Die erarbeiteten Lösungsvorschläge (Aktionen) werden in dieser Perspektive in Bezug auf die Forschungsfrage als Teilergebnisse des Ko-Forschungsprozesses verstanden und gleichsam größeren Spannungsfeldern zugeordnet.

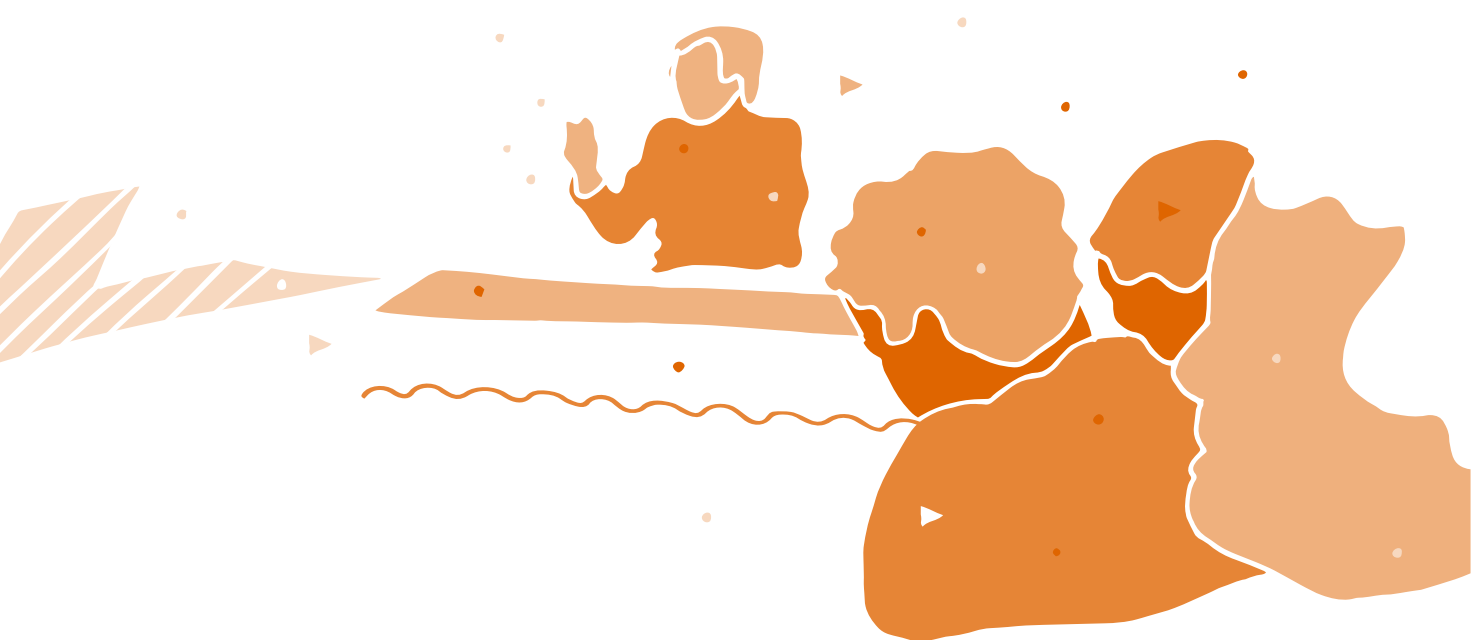


Im Rahmen des Berichts haben wir uns in der Analyse auf vier Spannungsfelder fokussiert: *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung*, »Interkultur«, *Filmauswahl*, *Vermittlungsmethoden*.

Mit den vier Spannungsfeldern beschreiben wir einige grundlegende Probleme der Praxis einer interkulturellen Filmbildung, die sich in Analyse und Interpretation der verschiedenen gesammelten Daten durch die Ko-Forschenden rekonstruieren lassen. Sie durchziehen den gesamten zyklischen Forschungsprozess, reichen in alle Ebenen der Filmvermittlung, Institutionen, Methoden sowie Inhalte, hinein und weisen auch über den beforschten Projektzusammenhang hinaus.

Die Erarbeitung der Spannungsfelder erfolgte vor dem Hintergrund der Diskussionsfelder aus dem fünften Kapitel. Während für die Diskussionsfelder vor allem das Datenmaterial der teilnehmenden Beobachtung ausgewertet wurde, wird dieses in der Erarbeitung der Spannungsfelder durch die Auswertungen der Transkripte der Feedbackgespräche sowie der anonymisierten E-Mailinterviews mit dem Kernteam ergänzt.

Einige der herauskristallisierten Probleme samt der Spannungsfelder, die sie erzeugen, haben aporetischen Charakter, insofern dass sie nicht endgültig und widerspruchsfrei lösbar sind, sondern vielmehr stetige Selbstreflexion und Positionierung erfordern.¹ Die rekonstruierten Spannungsfelder sind aus unserer Sicht als zentrale Ergebnisse der gemeinsamen Forschung zu verstehen, denn sie können das Verständnis einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung schärfen und Impulse für über das Projekt hinausweisende Handlungsempfehlungen bieten (vgl. Kapitel 8).



Unsere Darstellung der Forschungsergebnisse versucht, verschiedene Sichtweisen auf die identifizierten Probleme und Spannungsfelder der Praxis einer interkulturellen Filmbildung aufzuzeigen. Dabei sind wir uns sowohl unserer eigenen partiellen Perspektive bewusst als auch, dass diese von unseren Erfahrungen und unserer Involvierung in das Forschungsprojekt geprägt ist. Ziel des Kapitels ist es, die unterschiedlichen Positionen, die im Ko-Forschungsprozess zu einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung hör- und sichtbar wurden, aufzufalten und dabei keine vorschnellen Urteile zu fällen. Deswegen scheint es uns notwendig, die kommunikativen Aushandlungsprozesse im Detail darzustellen, um sukzessive die erkenntnisreichen (Um-)Wege der Ko-Forschung in den Blick zu bekommen. Dabei hoffen wir, aufzuzeigen, dass das transformative Potential einer interkulturellen Filmbildung sich in einer kommunikativen Aushandlung unterschiedlicher Lesarten und Verständnisse in Konflikten und Diskussionen realisiert. Zeitweise haben die Ko-Forschenden selbst eine Metaperspektive auf die eigene Forschungspraxis einnehmen und diese reflektieren können. Die im vorliegenden Forschungsbericht formulierten Beobachtungen greifen diese Selbstreflexionen auf und ergänzen sie durch unsere teilnehmenden Beobachtungen und Analysen.

Ko-Forschung als »Meta-Praxis«: Was meinen wir mit »Gelingen«?

Wie können wir aus unserer partiellen Perspektive als Forschende feststellen, ob es »gelingen« ist, eine interkulturelle Haltung in den Fortbildungen zu üben und herzustellen? Zunächst sei vorausgeschickt, dass sich die Frage »(Wie) »Gelingt« es uns, eine interkulturelle Haltung in der Filmbildung am Beispiel der Multiplikator*innen- und Autor*innenfortbildungen zu etablieren?« nicht einfach beantworten lässt. Das liegt auch an dem im Konzept *Interkulturelle Filmbildung* formulierten Verständnis einer interkulturellen Haltung, welches einen situativen, relational-dynamischen Begriff von »Interkultur« voraussetzt (vgl. Kapitel 2). »Interkultur« soll in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation gedacht, umgesetzt, weiterentwickelt und transformiert werden. Somit können und sollen auch die im Konzept angebotenen Vermittlungsbeispiele nicht direkt in ihrer Umsetzung evaluiert werden. Sie sind nicht als »Kopiervorlagen« zu verstehen, sondern müssen kontextspezifisch je nach Situation, Adressat*innen und Vermittler*innen angepasst werden. Die Kriterien für eine »gelungene« Einübung einer interkulturellen Haltung können sich also je nach Situation verändern. Demnach muss für das »Gelingen« von interkultureller Filmbildung ein Reflexionsprozess in der Gruppe angestoßen werden, in den diverse Akteur*innen, wie beispielsweise die jeweiligen

Organisator*innen, Filmvermittler*innen, Fortbildungsteilnehmenden und Kritischen Freund*innen, mit einbezogen sind. Dabei ist es nahliegend, dass unterschiedliche (Miss-)Verständnisse von »Interkultur« und »interkultureller Haltung« konflikthaft ausgehandelt werden müssen. Kurz gesagt: Die Frage nach dem »Gelingen« umfasst nicht nur die Fortbildungen, sondern insbesondere auch den Arbeitsprozess der Projektgruppe, in welchem diese aushandelt, was sie unter einer »gelungenen interkulturellen Filmbildung« versteht.

Der Forschungsbericht stellt einerseits die im Ko-Forschungsprozess und in den Reflexionstreffen skizzierten Antworten auf diese Frage vor und betrachtet andererseits auch den Aushandlungsprozess als ein Ergebnis der Ko-Forschung.

Mit der Fokussierung auf die Spannungsfelder in der Ergebnisdarstellung des Forschungsberichts soll deutlich gemacht werden, dass ein reibungsloser Prozess nicht zwangsläufig als »gelungen« zu verstehen ist, sondern dass »gelungene« Aushandlungen vielmehr einen problem- und konflikthaften Prozess voraussetzen und diesen auch offenhalten können.

Die zwei im fünften Kapitel erwähnten Betrachtungsebenen bezüglich dessen, was mit der Frage nach einer »gelungenen interkulturellen Filmbildung« gemeint sein kann, sollen hier noch etwas ausführlicher dargestellt werden (vgl. Kapitel 5.2).

»»Gelingt« es uns, eine interkulturelle Haltung in der Filmbildung am Beispiel der Fortbildungen und des Projekts zu etablieren?« kann diesen Ausführungen nach so verstanden werden, dass die Art und Weise der Umsetzung des Konzepts *Interkulturelle Filmbildung* in den Mittelpunkt der Ko-Forschung gerückt wird. Die im Konzept formulierten Handlungsempfehlungen und Vorschläge für einzelne Vermittlungseinheiten könnten aus dieser Perspektive als Maßstab für eine »gelungene« Umsetzung geltend gemacht werden. Die Ko-Forschung wäre in einem solchen Verständnis als evaluative Instanz zu denken, die die Fortbildungen hinsichtlich ihres Bezugs auf das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* prüft. Dies wäre unseres Erachtens aber ein verkürztes Verständnis, das vielleicht ein Ausgangspunkt für das Projekt war, sich aber im Laufe des Ko-Forschungsprozesses weiterentwickelt hat. Die Frage danach, was eine »interkulturelle Haltung« in der Filmbildung ist und wie diese »gelungen« umgesetzt werden kann, wurde selbst zum Thema und Gegenstand der Aushandlung der Ko-Forschung.

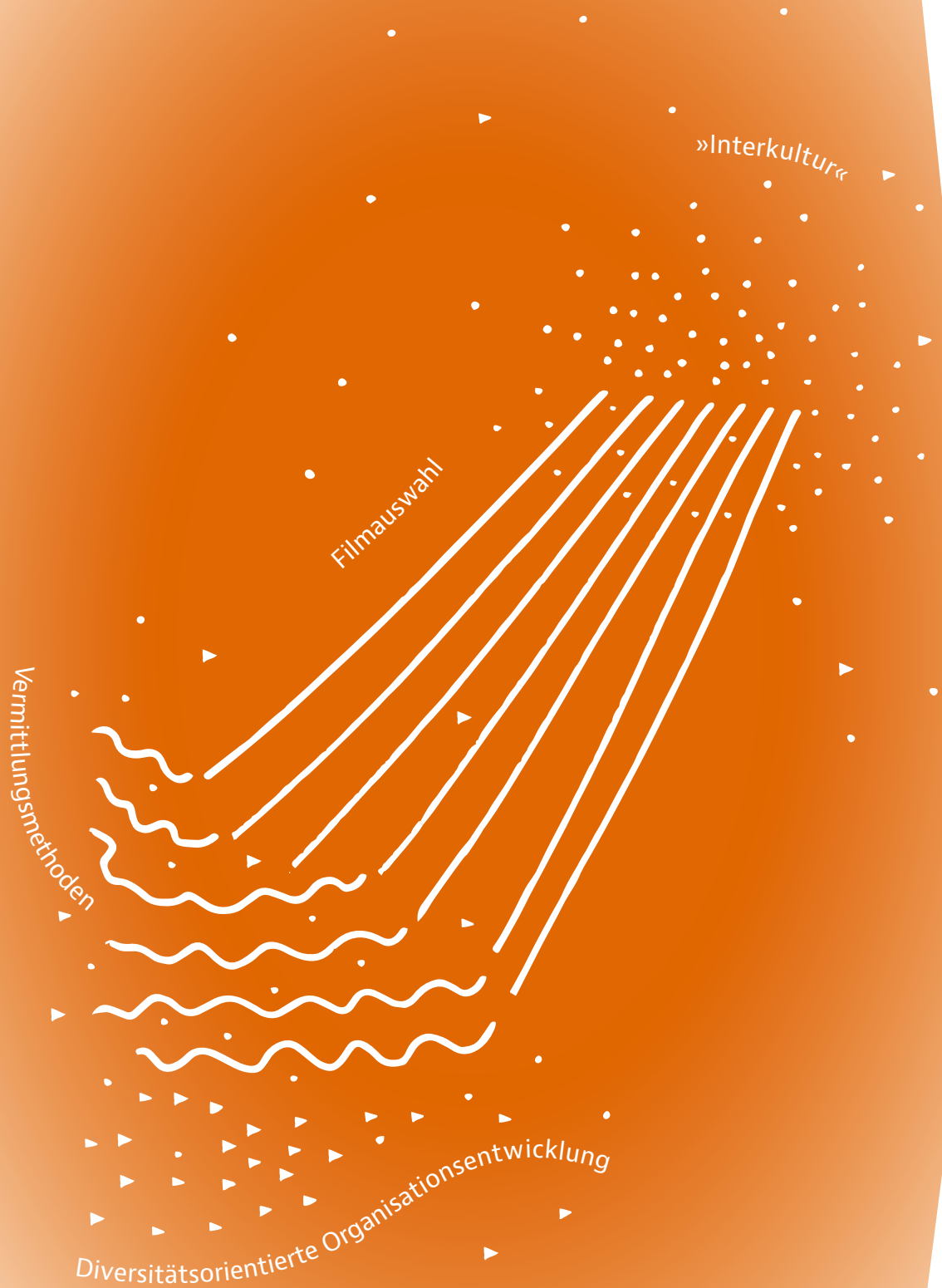
Die Kriterien für eine »gelungene« Umsetzung der Fortbildungen im Sinne einer interkulturellen Haltung sind als nicht festgelegt zu denken. Das Konzept bietet zwar Vorschläge für die Umsetzung einer interkulturellen

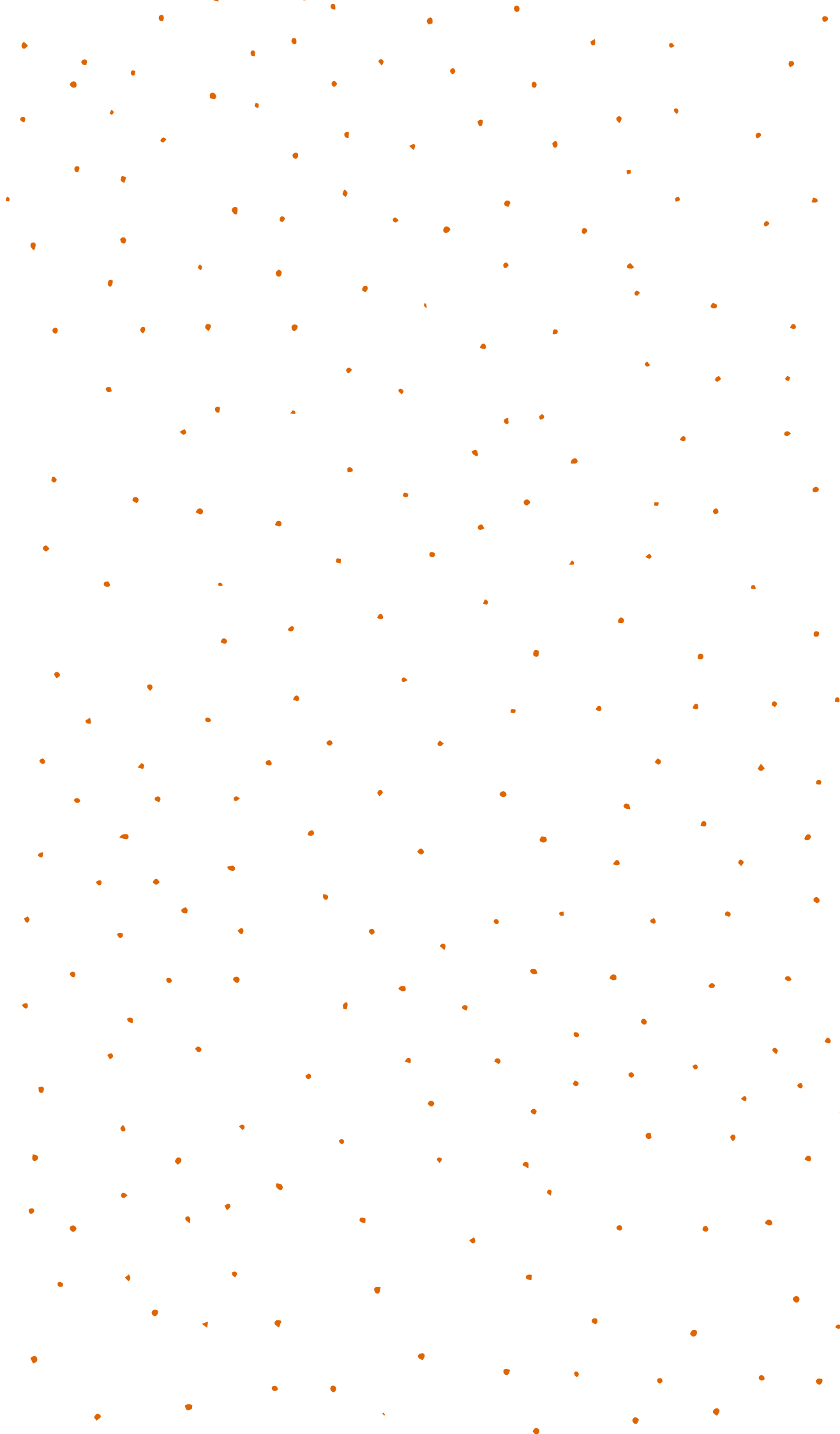
Haltung in der Filmbildung, dort wird aber auch deutlich herausgestellt, dass die im Konzept formulierten Handlungsempfehlungen jeweils kontextspezifisch geprüft, angepasst und gegebenenfalls erweitert werden müssen.

Mit der Erweiterung des Fragehorizonts auf: »Was ist eine interkulturelle Haltung und wie kann diese vermittelt werden? Wie können wir das beurteilen und wer ist dieses ›Wir‹?« begaben sich die Ko-Forschenden auf ungewisses Terrain, sie hinterfragten die Setzungen ihres Konzepts und ihre eigenen perspektivierten Annahmen. Durch den häufigen Wechsel der beteiligten Personen, insbesondere der Filmvermittler*innen der Fortbildungen, wurde das wiederholende Aushandeln unterschiedlicher Verständnisse und Aspekte einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung zentraler Bestandteil des Ko-Forschungsprozesses der Projektgruppe. Dabei oszillierten die unterschiedlichen Verständnisse in der Gruppe innerhalb der dargestellten Spannungsfelder.

In der Erarbeitung der Spannungsfelder aus dem Datenmaterial der teilnehmenden Beobachtungen sowie der Transkripte der Feedbackgespräche und E-Mailinterviews beziehen wir uns auf die Begriffe, wie sie von den Ko-Forschenden verwendet wurden – und versuchen in Anlehnung an Prinzipien objektiver Hermeneutik, latente Sinnhorizonte in den Forschungsdaten herauszuarbeiten (vgl. Kapitel 5.3). Dabei ist es unumgänglich, dass einzelne Begriffe, die besonders häufig verwendet wurden, wie beispielsweise ›Vieltimmigkeit‹ und »Interkultur«, unterschiedlichen Verständnissen unterliegen und zunächst nicht im Sinne von wissenschaftlichen Begriffen definiert werden. Es sind gerade die impliziten Verständnisse und ihre expliziten Verwendungen im Ko-Forschungsprozess, die wir als aufschlussreich für die Untersuchung der Forschungsfrage erachten. In den jeweiligen Unterkapiteln *Fragen und Aktionen der Projektgruppe zum Begriff »Interkultur«* (vgl. Kapitel 6.1.1) sowie *Spannungsfeld »Interkultur«* (vgl. Kapitel 6.1.2) bleiben wir in unserer Darstellung der Ko-Forschung deswegen nahe am Vokabular der Ko-Forschenden, um dann im Unterkapitel *Diskussion im Spannungsfeld »Interkultur«* (vgl. Kapitel 6.1.3) die Begrifflichkeiten zu bestehenden Diskursen in Beziehung zu setzen.

Spannungsfelder





6.1 Spannungsfeld »Interkultur«

Wie bereits herausgestellt, war es für die Bearbeitung der Forschungsfrage »Wie ›gelingt‹ es uns, eine interkulturelle Haltung in den Fortbildungen zu etablieren?« grundlegend, das Verständnis von »Interkultur« zu reflektieren. Im Konzept *Interkulturelle Filmbildung* wurde das Verständnis von »Interkultur« im Sinne einer »Kultur-im-Zwischen« (Terkessidis 2010, S. 12) beschrieben – dennoch stand dieses Verständnis durch die Konfrontation mit verschiedenen Aspekten der Vermittlungspraxis ständig in Frage und wurde an unterschiedlichen Stellen im Projektverlauf weiterbearbeitet, ohne letztlich und abschließend in einer Definition bestimmt werden zu können. Mit anderen Worten: In den Aushandlungen um den Begriff »Interkultur« lässt sich aus unserer Perspektive ein Spannungsfeld rekonstruieren, das im Folgenden dargestellt werden soll.

Wie zuvor skizziert, werden wir in der Ergebnisdarstellung zuerst die Fragen und Aktionen darstellen, die in den Reflexionssitzungen formuliert wurden (vgl. Kapitel 6.1.1). Anschließend werden wir in problematisierender Weise die komplexen Perspektiven und Argumente der Aushandlungen im Spannungsfeld ›Offenheit‹ des Begriffs der »Interkultur« (vgl. Kapitel 6.1.2) nachzeichnen, um in einem weiteren Schritt die konzipierten Aktionen vor dem Hintergrund dieses Spannungsfelds kritisch zu diskutieren und zu erweitern (vgl. Kapitel 6.1.3). Die Ergebnisse der Diskussion werden zuletzt in einem abschließenden Fazit zusammengefasst (vgl. Kapitel 6.1.4).

6.1.1 Fragen und Aktionen der Projektgruppe zum Begriff »Interkultur«

Im Verlauf der Ko-Forschung diskutierte das Kernteam über die Bedeutung des Begriffs »Interkultur« und daran anschließend der Begriffe »interkulturelle Haltung« und »interkulturelle Filmbildung«. Das zunächst in der Projektgruppe scheinbar geteilte Verständnis dieser Begriffe wurde immer wieder von den Erfahrungen in den Fortbildungen herausgefordert und verunsichert.

Das Kernteam erarbeitete dazu in den Reflexionssitzungen folgende Fragen: Muss das (projektinterne) Verständnis von »Interkultur« stärker in den Fortbildungen kommuniziert werden? Ist der Begriff im Konzept zu offen formuliert und braucht es deutlichere Abgrenzungen von anderen Begriffen wie »Intersektionalität«, »Transkulturalität«, »Rassismuskritik«, »Migration«, »Diversität«? Sollte es überhaupt eine vorab gesetzte Definition von »Interkultur« und »interkulturelle Haltung« in der Filmbildung geben oder sollte ein dynamisches, je nach Situation und Gruppe erarbeitetes Verständnis präferiert werden? Braucht es eine dezidiert rassismuskritische Positionierung? Gibt es Positionen, die ausgeschlossen werden müssen und wer sollte und kann diese ausschließen?

In Bezug auf diese Fragen wurden Aktionen in zwei Richtungen entwickelt. Die Aktion »Klarstellung des Begriffs »Interkultur« forderte die Filmvermittelnden auf, zu Beginn der jeweiligen Fortbildung eine kurze Einführung in das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* zu geben. Mit der Aktion »Versand eines Auszugs aus dem Feinkonzept«² sollte bereits im Vorfeld der jeweiligen Fortbildungen ein Auszug aus dem Konzept *Interkulturelle Filmbildung* an die Teilnehmenden als vorbereitende Lektüre verschickt werden. Beide Aktionen sind in der Auswertung der ersten Fortbildungen entstanden und sollten dem Bedürfnis nach Begriffsklärung seitens der Fortbildungsteilnehmenden entgegenkommen. Drei weitere Aktionen hatten die Konturierung und Kontextualisierung des Begriffs »Interkultur« zum Ziel. Es sollte ein Glossar zur Einordnung der »interkulturellen Filmbildung« im bisherigen Diskurs der diskriminierungskritischen (ästhetischen) Bildung entstehen, »Interkultur« aus intersektionaler Perspektive geprüft und das bestehende Konzept *Interkulturelle Filmbildung* durch die Perspektive einer kritischen Migrationsforschung erweitert werden.

6.1.2 Spannungsfeld »Interkultur«:

›Offenheit‹ des Begriffs der »Interkultur«

Entlang der ausgewerteten Forschungsdaten möchten wir in einem ersten Schritt das Spannungsfeld skizzieren, welches die Aushandlung um den Begriff »Interkultur« im Projektverlauf umfasste. Unserer Beobachtung nach oszillierten die Positionen der Projektgruppe zwischen zwei Spannungspolen:

(a) Auf der einen Seite solche Positionen, die eine grundlegende ›Offenheit‹ des Begriffs »Interkultur« einforderten, in dem Sinne, dass ein Verständnis von »Interkultur« situativ und in Abhängigkeit von den jeweiligen Teilnehmenden der Fortbildung verhandelt und so verschiedene Verständnisse von »Interkultur« anerkannt werden sollten.

(b) Auf der anderen Seite jene Positionen, die für eine von der Projektgruppe festgelegte Definition des Begriffs »Interkultur« argumentierten.

(a) Diese Positionen setzten das situative, dynamisch-relationale Verständnis von »interkulturelle Haltung«, welches im Konzept *Interkulturelle Filmbildung* angelegt ist, ins Zentrum. Der Begriff »Interkultur« sollte sich demnach im Projektprozess und in den Fortbildungen entlang einer Betrachtung und Diskussion von Filmen entwickeln und nicht als bestehende Definition vorgegeben werden. Das im Konzept formulierte Verständnis von »Interkultur« als situative, dynamisch-relationale Haltung spiegelte sich in den Aushandlungen der Projektgruppe wider. »Interkulturelle Haltung« in der Filmbildung wurde verstanden als stetige Reflexion der eigenen vorgeprägten Wahrnehmungs- und Handlungsweisen, welche vor dem Hintergrund einer Migrationsgesellschaft, in der alle Menschen diverse Differenzerfahrungen mitbringen, umgesetzt werden sollte.

Dieses Verständnis von »Interkultur« wurde auch von einigen Teilnehmenden der Fortbildungen aufgegriffen. Die Teilnehmenden werteten es als positiv, dass entgegen ihren Erwartungen »Interkultur« nicht primär entlang ethno-national-kultureller Differenzordnungen (beispielsweise ›deutsch‹ – ›migrantisch‹) gefasst wurde. Eine Filmvermittlerin sagte:

- | *Also einmal von einer offenen Gesellschaft auszugehen, wo sehr viele verschiedene Menschen zusammen sind, die unterschiedliche Erfahrungen haben und ich als Filmvermittlerin stehe dem auch gegenüber mit meinen Erfahrungen und das ist ein offener Austausch.*
(Feedbackgespräch, Berlin, 05.12.19)

Einige Teilnehmende sprachen Formen des Nicht-Benennens von Differenz eine ›Offenheit‹ zu, weil durch sie das gemeinsame Aushandeln und Ringen um eine interkulturelle Filmbildung ermöglicht werden würde, die nicht in bestehenden Differenzkategorien operiere, sondern auch noch nicht artikulierten Erfahrungen und Perspektiven Raum geben könne. Mit dieser Position verband sich die Annahme, dass das Verständnis von »Interkultur« durch das Zusammenkommen von Menschen mit unterschiedlichem Vorwissen und unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen in den Fortbildungen ausgehandelt werden müsse, und nicht vorher von einer vorwiegend *weißen* Projektgruppe in problematischen Differenzsetzungen wie ›deutsch‹ - ›migrantisch‹ festzulegen sei. Einige der Ko-Forschenden betonten, dass der Aushandlungsprozess, welche Differenzlinien unter dem Begriff »interkulturelle Filmbildung« zu fassen seien, nicht ausschließlich von der ›Deutungshoheit‹ der Projektgruppe abhängen sollte:

- | *Es darf keine Hegemonie geben. Es gibt niemanden, der sich als allwissend und im Besitz des Wissensbestandes präsentiert, sondern eine Gleichwertigkeit an Möglichkeiten, das Wissen einzubringen und keine Zuschreibungen zu transportieren dadurch [...].*
(Feedbackgespräch, Frankfurt am Main, 22.08.19)

Die Ko-Forschenden waren sich also darin einig, dass das Verständnis von »Interkultur« seitens der institutionellen Akteur*innen nicht als das einzig ›richtige‹ präsentiert werden sollte. Vielmehr formulierte die Projektgruppe in diesem Punkt das Anliegen, hierarchischen Macht- und Wissensverhältnissen zwischen Institutionen, Filmvermittler*innen und Fortbildungsteilnehmenden entgegenzuarbeiten.

(b) Die ›Offenheit‹ des Begriffs stieß aber nicht nur auf Verständnis, sondern löste bei den Fortbildungsteilnehmenden sowie in der Projektgruppe auch Irritationen und Kritik aus. Bereits in der ersten Fortbildung forderten die Teilnehmenden eine Begrenzung und Fixierung des Begriffs »Interkultur«. Ebenso wie die Kritischen Freund*innen forderten sie eine Abgrenzung zu anderen Konzepten wie »Transkulturalität«, »Migration«, »Intersektionalität«

und »Anti-Rassismus«. Es wurde kritisiert, dass durch die fehlende Differenzierung und Schärfe des Begriffs die Reproduktion rassifizierender und anderer diskriminierender Zuschreibungen während der Fortbildungen unthematisiert bleiben würde:

- | *Also heute standen auch so ganz unterschiedliche Sachen im Raum wie ›ethnisch divers‹, ›Fragen einer minderwertigen Rasse ja oder nein‹, natürlich im kritischen Sinne. Trotzdem benutzen wir diese Wörter und bleiben damit in dieser Diskursprache, die tatsächlich – und jetzt wiederhole ich mich – in der Tradition der Ausländerpädagogik bleibt.*
(Feedbackgespräch, Frankfurt am Main, 22.08.19)

Diese Kritik wurde von dem Kernteam in mehreren Reflexionstreffen diskutiert, woraufhin die zuvor genannten Aktionen beschlossen wurden:

- »Versand eines Auszugs aus dem Feinkonzept«
- »Klarstellung des Begriffs ›Interkultur««
- »Glossar zur Einordnung des Begriffs ›interkulturelle Filmbildung‹ im Diskurs«
- »Interkultur aus intersektionaler Perspektive prüfen«
- »Erweiterung des Feinkonzepts durch Perspektive einer kritischen Migrationsforschung«

Es wurde zudem eine stärker rassismuskritische Positionierung angestrebt, die unter anderem im Text *Blickwechsel Migration. Überlegungen für eine rassismuskritische Filmvermittlung* von Aurora Rodonò Ausdruck gefunden hat.

6.1.3 Diskussion im Spannungsfeld »Interkultur«

Im Folgenden werden die Aktionen im Hinblick auf ihre Position im beschriebenen Spannungsfeld kritisch diskutiert. Wir verstehen die Aktionen als Reaktionen auf die im Ko-Forschungsprozess identifizierten Fragen und Probleme, ohne dass dadurch letztere abschließend aufgelöst werden konnten. Vielmehr zeigte der Ko-Forschungsprozess die komplexen Zusammenhänge auf, in denen sich die identifizierten Probleme verorten.

Wir konnten unterschiedliche Umgangsweisen der Ko-Forschenden mit dem vieldeutigen Begriff »Interkultur« beobachten. Eine davon versuchte, die Aushandlungen um den Begriff vorschnell zu beruhigen oder ganz zu vermeiden: Einerseits durch eine Identifizierung des Begriffs mit vertrauten



Formen tendenziell essentialisierender Kulturverständnisse und andererseits durch eine beliebige, unkritische Aneinanderreihung verschiedener zum Teil widersprüchlicher Verständnisse von »Interkultur«. Des Weiteren zeigte sich eine dritte Umgangsweise, die die andauernden Aushandlungen des Begriffsverständnisses von »Interkultur« zu einer produktiven Perspektivverschiebung und Neubewertung im Umgang mit Irritationen führte.

Produktive Missverständnisse von »Interkultur«

Wie lassen sich die Aktionen »Klarstellung des Begriffs ›Interkultur« sowie »Versand eines Auszugs aus dem Feinkonzept« auf Basis unserer Analyse der Artikulationen der Ko-Forschenden im Spannungsfeld um den Begriff »Interkultur« verorten? Welche latenten Bedeutungen von »Interkultur« sind in den Forschungsdaten impliziert?

Nachträglich lassen sich aus der Analyse der Forschungsdaten mindestens zwei Lesarten der beiden Aktionen hinsichtlich des Verständnisses des Begriffs »Interkultur« erschließen. *Einerseits* zeigt sich in den Aktionen der Wunsch nach einer Vereindeutigung und Festlegung des Begriffs »Interkultur«

beispielsweise im Sinne eines kulturalistischen Verständnisses, wie es in Theorien des Multikulturalismus verhandelt wird (vgl. Terkessidis 2010, S. 179). *Andererseits* können diese Aktionen als Versuche einer Vermittlung eines dynamisch-relationalen Verständnisses von »Interkultur« verstanden werden (vgl. Kapitel 2.3.1).

Der Wunsch nach einer Vereinfachung des Begriffs »Interkultur« zeigte sich auch in den Äußerungen der Fortbildungsteilnehmenden. So schien der Begriff Assoziationen zu wecken, die sich auf Vorstellungen von natio-ethno-kulturellen Differenzordnungen zurückführen lassen. Mehrfach wurde in den Feedbackgesprächen im Nachgang der Fortbildungen geäußert, dass sich die Teilnehmenden mehr Wissen zu ›verschiedenen Kulturen‹ gewünscht hätten. In verschiedenen Aussagen zeigte sich der Wunsch einiger Teilnehmenden, in der Fortbildung ›beigebracht‹ zu bekommen, wie sie die Bedürfnisse der implizit rassifizierten ›Anderen‹ verstehen könnten und wie sie mit diesen ›Anderen‹ professionell als Filmvermittler*innen umzugehen hätten. Vor diesem Hintergrund kann der Wunsch nach einer ›Klarstellung‹ von »Interkultur« als die Bestätigung von rassifizierenden, natio-ethno-kulturellen Differenzen (im Sinne von ›wir‹ und ›die Anderen‹) gelesen werden, worauf wir im zweiten Teil der Diskussion vertiefter eingehen werden. Eine mögliche Ursache für den Wunsch nach ›Klarstellung‹ kann die Komplexität des Begriffs »Interkultur« als »Kultur-im-Zwischen« selbst sein (vgl. Terkessidis 2010). Das Verständnis von »Interkultur« im Sinne eines kulturell-hybriden Zwischens durchkreuzt womöglich das Alltagsverständnis des Begriffs und erzeugt dadurch eine gewisse ›Unzugänglichkeit‹, die nicht nur für die Fortbildungsteilnehmenden, sondern auch für die Projektgruppe irritierend war.

Abseits der zuvor skizzierten Aneignung des ›fremden‹ Begriffs durch den Rückbezug auf kulturessentialistische Differenzordnungen, hat sich die andauernde Auseinandersetzung mit der ›Unzugänglichkeit‹ von »Interkultur« als besonders produktiv erwiesen, wie aus den E-Mailinterviews hervorgeht:

- | *Die unterschiedlichen Reaktionen, [...] die Unzugänglichkeit des Konzepts [sowie ein], unscharfes Bild einer interkulturellen Filmvermittlung auf Seiten der Teilnehmenden, fordert die Projektgruppe während des Projektprozesses regelmäßig [...] zu vielen Reflektionen [heraus], und immer wieder zu der Betrachtung verschiedener auch neuer Positionen und Referenzen. (Ko-Forschende C, E-Mailinterview)*

Im Laufe des Ko-Forschungsprozesses konnte das Kernteam sich ein vertieftes Verständnis von »Interkultur« erarbeiten und distanzierter auf die

Forderungen nach einer ›Klarstellung‹ im Sinne einer Vereinfachung des Begriffs reagieren. So stellte sich in den E-Mailinterviews heraus, dass eine ›Klarstellung‹ des Begriffs nicht bedeuten könne, in essentialistische Muster zu verfallen, sondern dass es vielmehr darum gehe, Unsicherheiten zuzulassen:

- | *Und natürlich hat sich mein Begriff von »interkultureller Haltung« im Laufe des Projekts verändert, ›angereichert‹ finde ich das passende Wort. Angereichert mit mehr Wissen (Begriffe, Ansätze) und mit einer größeren Sicherheit, das Unsichere zuzulassen. (A, E-Mailinterview)*

Zwar ließen sich die Irritationen der Fortbildungsteilnehmenden trotz der getroffenen Aktionen »Versand eines Auszugs aus dem Feinkonzept« und »Klarstellung des Begriffs ›Interkultur« nicht (immer) auflösen, doch wurde dies von den Ko-Forschenden als produktive Irritation – und nicht ausschließlich problematisch – verstanden, in dem Sinne, dass das irritierende Moment ein gemeinsames Aushandeln von »Interkultur« anregen könnte:

- | *Neben diesen Weiterentwicklungen halte ich Verbreitung für einen zentralen weiteren Schritt. Im Sinne der ›Schleifen‹, die Fragen, Zielsetzungen und Texte des Projektes immer wieder mit neuen Leuten aus unterschiedlichen professionellen Richtungen und mit unterschiedlichen Erfahrungen neu zu diskutieren, um immer neue Erkenntnisse, Perspektiven, Fragestellungen, produktive Verunsicherungen, weiterführende Diskussionen zu generieren. (D, E-Mailinterview)*

So verstanden kann die Vermittlung des dynamisch-relationalen Verständnisses von »Interkultur« Irritationen erzeugen, die es ermöglichen, die gesellschaftlich dominanten Differenzlinien zwischen ›Eigenem‹ und ›Fremdem‹ zu befragen und eine Fokussierung auf ›die Migrationsanderen‹ nicht zu aktualisieren (vgl. Mecheril 2016, S. 11).

Der Moment der Irritation lässt sich demnach abschließend als produktiv bewerten. Auf Basis dieser Erkenntnisse könnte die Entscheidung für den mehrdeutigen Begriff der »Interkultur« auch als Strategie verstanden werden, um die Fortbildungsteilnehmenden mit ihren vorgeprägten Erwartungshaltungen, Vorurteilen und Stereotypen zu konfrontieren – und so die Reflexion der eigenen Wahrnehmungsweisen zu ermöglichen. Eine Fortbildungsteilnehmerin antwortete auf die Frage, was sie unter »interkultureller Filmbildung« verstehe:

- | *Für mich hat sich das eigentlich in dem Satz ausgedrückt: »Ich nehme wahr, dass ich wahrnehme.« Das finde ich irgendwie ganz gut. Also ich kann mich überhaupt nicht frei, auch wenn ich offene Diskurse möchte, kann ich mich ja von meinem Labeling gar nicht losreißen. Das heißt, sich dessen bewusst sein ist für mich der erste Schritt. (Feedbackgespräch, Berlin, 05.12.19)*

Ein offenes, uneindeutiges Verständnis von »Interkultur« kann dabei als Voraussetzung für den (unabschließbaren) Prozess des gemeinsamen Suchens und Aushandelns verstanden werden, wie in den E-Mailinterviews angemerkt wurde, welcher je nach Situation und Gruppenzusammensetzung anders auszugestalten sei:

- | *Auch gilt es auszuhalten, dass der Prozess jetzt nicht mit dem Projekt abgeschlossen ist, nicht einfach abgehakt werden kann. Es gibt nirgendwo schnelle Lösungen – sondern immer »nur« ein Verhandeln in einer vielstimmigen Gruppe, ein gemeinsames Ringen um den richtigen Weg, die richtigen Begriffe. Zu lernen, sich darauf immer wieder einzulassen, sich dafür auch die Zeit zu nehmen, das war für mich die größte Veränderung hin zu einer wirklich interkulturellen Haltung. (A, E-mailinterview)*

Dass der Begriff »Interkultur« produktive Verunsicherungen hervorgerufen hat, zeigte sich auch in den Feedbackgesprächen:

- | *Also was für mich aus der Definition hervorgegangen ist, ist das was jetzt am Ende [...] zu so einer starken Diskussion kollidiert ist, dass man nicht unbedingt Konsens haben muss. Oder auch Dinge, die man nicht versteht oder verstehen kann, sondern sich immer auch wirklich auf eine neue Situation oder auch auf neue Meinungen einstellen muss. Und das würde ich mitnehmen von heute und auch als Haltung versuchen zu etablieren. (Feedbackgespräch, Frankfurt am Main, 03.03.20)*

Es kann festgehalten werden, dass sich die Perspektive der Ko-Forschenden darauf, wie die Forderung der Fortbildungsteilnehmenden nach einer »Klarstellung« des Begriffs einzuordnen wäre, im Ko-Forschungsprozess verändert hat. Die Ko-Forschenden mussten dafür ihre Lesarten von »Interkultur« reflektieren und sich mit ihren eigenen Unsicherheiten auseinandersetzen. Ausschlaggebend war dafür der Wille, Irritationen, Fremd- und Offenheiten auszuhalten und diese nicht mittels schneller Vereindeutigungen entlang vertrauter Differenzordnungen zu schließen.

Führt aber eine ›Offenheit‹ des Begriffs der »Interkultur« zwangsläufig zur ›Vielstimmigkeit‹?

Wie zuvor angedeutet, lässt sich die ›Offenheit‹ des Begriffs »Interkultur« aus unterschiedlichen Perspektiven problematisieren. Die Ko-Forschenden stellten heraus, dass eine solche ›Offenheit‹ unter bestimmten Bedingungen zur Beliebigkeit führen könne, in dem Sinne, dass eine interkulturelle Haltung und »Interkultur« sich in jeglicher Art von zwischenmenschlicher Interaktion bilden und machtkritische Perspektiven dabei komplett ausgeblendet würden. Daran anknüpfend kritisierten einige Ko-Forschende, dass durch die fehlende Differenzierung des Begriffs die mögliche Reproduktion rassifizierender Zuschreibungen während der Fortbildungen unthematisiert bliebe. Somit könne der Wunsch nach ›Offenheit‹ und ›Vielseitigkeit‹ von »Interkultur«, im Sinne einer ›Vielstimmigkeit‹ und Gleichwertigkeit aller Positionen und Meinungen, zur Reproduktion von rassifizierenden und rassistischen Äußerungen beitragen. ›Offenheit‹ erscheint uns dann als problematisch, wenn der Begriff »Interkultur« implizit viele Differenzen abdecken soll, ohne diese – wie aus einer intersektionalen Perspektive – genauer zu benennen, insbesondere hinsichtlich gesellschaftlicher Machtverhältnisse sowie kolonialer, rassistischer Kontinuitäten, aber auch ableistischer, heterosexistischer und weiterer Ausschlüsse.

Ein solches Nicht-Benennen natio-ethno-kultureller Differenzordnungen kann in Referenz auf die Erziehungswissenschaftlerin Mai-Anh Boger als eine Form der »Disartikulation« bezeichnet werden (vgl. Boger 2017). In ihrer Theorie der *trilemmatischen Inklusion* stellt Boger heraus, dass Disartikulation von dominanten Differenzordnungen zwar das Begehren von ›Betroffenen‹ erfassen könne, nicht unablässig auf bestehende Kategorien festgeschrieben zu werden, gleichzeitig aber auch zu einer Normalisierung und Bestärkung bestehender Ungleichverhältnisse führen könne (vgl. Boger 2019, S. 205). ›Offenheit‹ kann aus dieser Perspektive als eine Form der Disartikulation verstanden werden, die eine gewisse Ignoranz gegenüber machtvoll aufgeladenen Differenzordnungen sprachlich legitimiert und verstetigt. In Bezug auf den Begriff der »Interkultur«, der bereits als mögliches Versteck für rassistische Äußerungen identifiziert wurde, ist die Gefahr einer unreflektierten Reproduktion besonders groß (vgl. Kalkapa & Mecheril 2010, S. 88). So kann die Komplexität vielfältiger Identitäts- und Adressierungsformen abseits dichotomer natio-ethno-kultureller Differenzen, die eine ›Offenheit‹ des Begriffs »Interkultur« eigentlich erreichen möchte, leicht übersehen werden. In strukturell *weiß* geprägten Räumen können rassifizierende Adressierungen weiterhin eingefordert und dominante Ordnungen von ›Anderen‹ und

›Eigenem‹ bestärkt werden. So könnte ein ›offener Begriff‹ von »Interkultur«, der alle Meinungen und Äußerungen zunächst als gleichwertig verstehen möchte, Ausschlüsse stärken. Diese Tendenz wurde an mehreren Stellen in der Ko-Forschung, insbesondere durch die Kritischen Freund*innen, beobachtet und thematisiert. Gefordert wurde eine rassismuskritische Sprachreflexion, die dominante Differenzordnungen explizit thematisiert, historisch verortet und ihnen entsprechende Selbstbezeichnungen entgegengesetzt (vgl. Kapitel 6.3).

Die Ko-Forschenden versuchten, diesen Problemen mit den Aktionen »Glossar zur Einordnung des Begriffs ›interkulturelle Filmbildung‹ im Diskurs«, »Interkultur aus intersektionaler Perspektive prüfen«, »Erweiterung des Feinkonzepts durch Perspektive einer kritischen Migrationsforschung« entgegen zu arbeiten. Die Aktionen konnten nicht im Laufe der Ko-Forschung fertiggestellt und somit auch nicht in den Fortbildungen erprobt sowie im Rahmen des Berichts ausgewertet werden.³

Der Text *Blickwechsel Migration. Überlegungen für eine rassismuskritische Filmvermittlung* von Aurora Rodonò sollte in rassismuskritischer Perspektive das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* erweitern. Der Text entwirft in Bezug auf Konzepte radikaler Pädagogik einige fruchtbare Thesen zur rassismuskritischen Filmbildung – die Bezüge zu »Interkultur« und den Problemen sowie Potentialen des Begriffs werden aber nicht explizit ausgeführt. Da der Text zum Zeitpunkt seiner Publikation keinen Einfluss mehr auf die Fortbildungen und die Ko-Forschung nehmen konnte, war es nicht möglich, die dort angeführten Thesen mit den Ko-Forschenden zu diskutieren.

Neben der rassismuskritischen Perspektive möchten wir noch auf ein intersektionales Verständnis von »Interkultur« verweisen, welches bereits im Konzept *Interkulturelle Filmbildung* Erwähnung findet, aber in der Praxis der Fortbildungsserie sowie der Ko-Forschung keine Ausdifferenzierung erfahren hat. In Anlehnung an Kimberlé Crenshaw kann eine intersektionale Perspektive die Wechselwirkungen sozialer Kategorien wie Rassifizierung, Geschlecht, Klasse und Dis/ability sowie deren Eingewebt-Sein in Macht- und Herrschaftsverhältnisse sichtbar machen (vgl. Greve & Tanyilmaz 2018).⁴

6.1.4 Fazit

Im Spannungsfeld »Interkultur« haben wir die Potentiale und Problematiken des Begriffsverständnisses dargelegt und diskutiert. Dabei lässt sich die formulierte Spannung zwischen einer ›Offenheit‹ und einer definitiven ›Begrenzung‹ des Begriffs »Interkultur« insofern verkomplizieren, als beide Strategien Ausschlüsse produzieren können. Um diesen entgegenzuwirken, muss ein Bewusstsein für die rassifizierenden Erwartungshaltungen, die mit dem Begriff »Interkultur« einhergehen können, hergestellt werden: Diese sollten nicht disartikuliert bleiben, sondern aufgegriffen und reflektiert werden. Dementsprechend ist für das Arbeiten mit dem Begriff »Interkultur« eine hohe Sensibilität und eine differenzkritische Positionierung von Nöten, da sonst bestehende Ungleichverhältnisse und problematische Zugehörigkeitsordnungen reproduziert werden können.

Darüber hinaus hat es sich als produktiv herausgestellt, »Interkultur« als ›Leerstelle‹ im Projekt zu platzieren, um hierarchischen Machtverhältnissen zwischen Vermittler*innen und Fortbildungsteilnehmenden entgegenzuwirken, wobei der Aushandlungsprozess einer interkulturellen Haltung betont werden sollte. Ob ein dynamisch-relationales Verständnis von »Interkultur« zu ›Vielstimmigkeit‹, also zu einer ›Offenheit‹ im Sinne von Aushandlung, führt, ist unter anderem davon abhängig, welche Personen sich im Rahmen einer Fortbildung versammeln, welches Vorwissen und welche Erfahrungen sie mitbringen. Somit muss das Verständnis von »Interkultur« auch in Abhängigkeit von strukturellen und institutionellen Bedingungen von Filmvermittlungsangeboten mit ihren impliziten Ein- und Ausschlüssen, wie beispielsweise der Einladungspolitik, zeitlichen Rahmungen und finanziellen Ressourcen, gedacht werden (vgl. Kapitel 6.4).

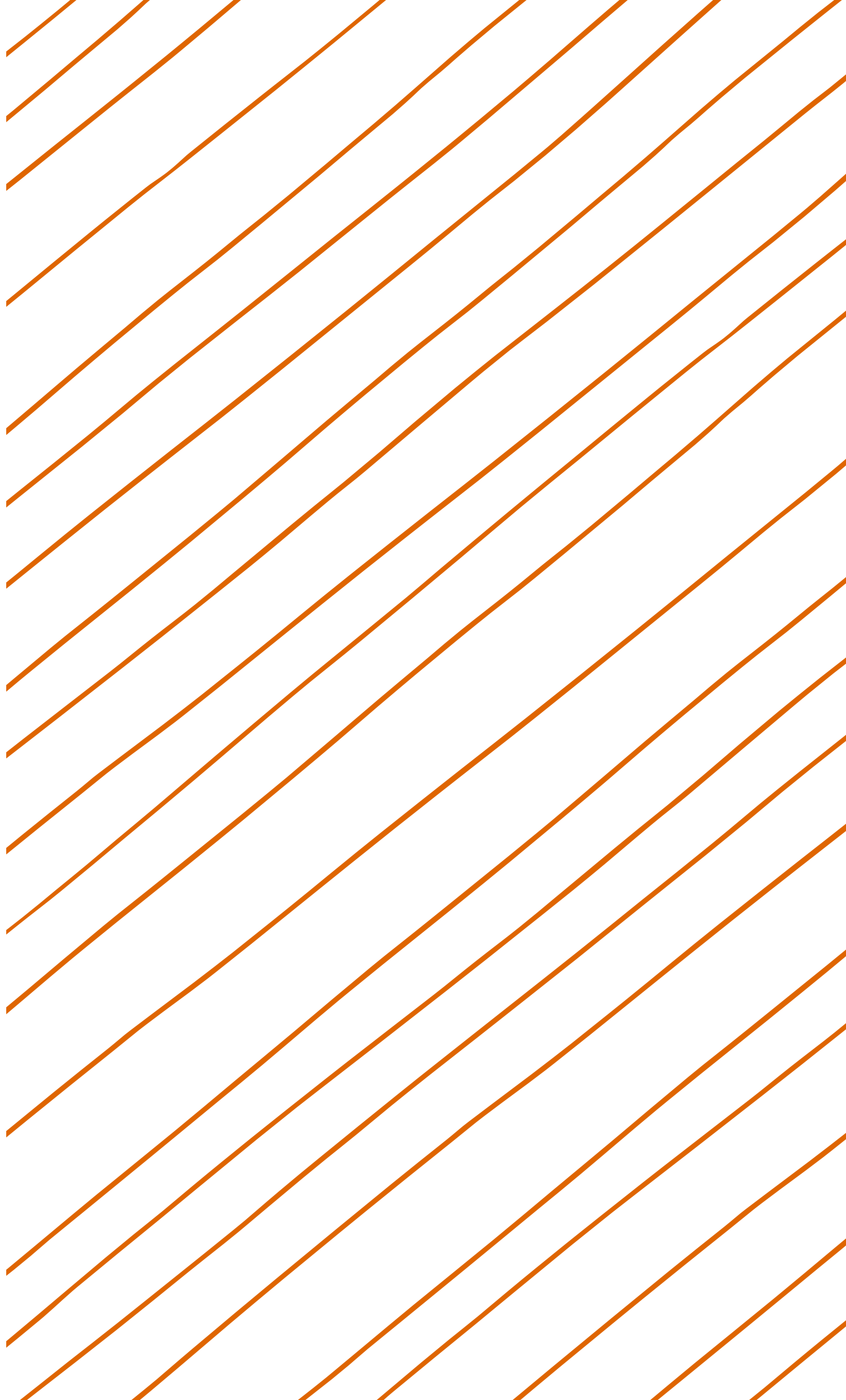


1 Unter *Aporie* (dt. »Ratlosigkeit«, »Ausweglosigkeit«, »Weglosigkeit«) versteht man ein in der Sache oder in den zu klärenden Begriffen liegendes Problem, welches daraus resultiert, dass man zu verschiedenen entgegengesetzten und widersprüchlichen Ergebnissen kommt.

2 Das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* wurde im Ko-Forschungsprozess als »Feinkonzept« bezeichnet.

3 Die von den Ko-Forschenden initiierte Aktion »Glossar« sollte die in der Ko-Forschung angerissenen Diskussionen zu unterschiedlichen Verständnissen und Konzepten von »Interkultur« vertiefen, Überschneidungen und Abgrenzungen zu weiteren Konzepten (»Transkulturalität« etc.) herausstellen und der Projektgruppe bei der Einordnung des Begriffs »Interkultur« helfen. Das zum aktuellen Zeitpunkt vorliegende, letztendlich unveröffentlichte Glossar versammelt einzelne Definitionen, die nicht direkt etwas mit den Diskussionen im Projekt zu tun haben. Beispielsweise wird der Begriff »Interkultur« problematischer Weise nicht wie im Konzept als »Kultur-im-Zwischen« verstanden, sondern in der Tradition einer multikulturalistischen Perspektive. Das Glossar bietet einen Überblick über Konzepte, greift aber nicht die eigentlichen Fragen des Projekts auf. Wie auch die Aktionen »Erweiterung des Feinkonzepts« und »Intersektionalität« konnte die Aktion »Glossar« nicht im Laufe der Ko-Forschung fertiggestellt und somit nicht in den Fortbildungen erprobt und ausgewertet werden

4 Die Herausforderung ist es, die Überlagerungen und Prozesshaftigkeit sozialer Kategorien anzugehen, ohne »Intersektionalität« als ein Addieren von Diskriminierungserfahrungen zu verstehen, was sich beispielsweise im Begriff der »Mehrfachdiskriminierung« manifestieren kann.



6.2 Spannungsfeld *Filmauswahl*

Um die Frage »Wie gelingt es uns, eine interkulturelle Haltung in den Fortbildungen zu etablieren?« zu bearbeiten, war es zentral, auch über die Auswahl geeigneter Filme, die in den Fortbildungen gezeigt werden sollen, nachzudenken. Diese kam an unterschiedlichen Stellen im Projektverlauf zum Tragen. Mit anderen Worten: Die Aushandlungen bezüglich der Filmauswahl lassen sich als zweites Spannungsfeld rekonstruieren. Wie schon zuvor beim Spannungsfeld »*Interkultur*«, werden wir für unsere Rekonstruktion zuerst die Fragen und Probleme darstellen, die die Ko-Forschenden in den Reflexions-sitzungen formulierten und auf welche sie in Form von Aktionen Antworten suchten (vgl. Kapitel 6.2.1). Darauf aufbauend beschreiben wir zwei Argumen-tationen des Spannungsfelds *Filmauswahl* (vgl. Kapitel 6.2.2 und 6.2.4), um diese im nächsten Schritt zu diskutieren (vgl. Kapitel 6.2.3 und 6.2.5) und abschließend ein Fazit für eine interkulturelle Haltung in der Filmbildung zu skizzieren (vgl. Kapitel 6.2.6).

6.2.1 Fragen und Aktionen der Projektgruppe zur Filmauswahl

Die Ko-Forschenden diskutierten kritisch, inwiefern die für die Fortbildungen ausgewählten Filme und Filmausschnitte einem Kanon interkultureller Filmbildung zugerechnet werden könnten. Es wurde zudem verhandelt, wie mit dem Wunsch der Fortbildungsteilnehmenden nach einer projektbezogenen Filmliste umzugehen war: Sollte es im Rahmen der Projekts *Interkulturelle Filmbildung* eine Liste von geeigneten Filmen geben? Reproduzierte das Erstellen einer solchen Liste, wenn auch mit kritischem Impetus, womöglich Formen hegemonialen Wissens? Oder waren Filmlisten unumgänglich, um einem westlich, cis-männlich und *weiß* geprägten Filmkanon im Feld der Filmbildung entgegenzuarbeiten? Wie könnten die in den Fortbildungen vorgestellten Filme dokumentiert und weitergereicht werden, ohne dass eine Kanonisierung dieser Filme stattfand?

Die Ko-Forschenden beschlossen als Aktion, »subjektive Filmlisten« zu publizieren, die jeweils unterschiedliche Perspektiven der im Projekt tätigen Filmvermittelnden repräsentierten. Damit sollten sowohl die Partialität und Situiertheit der jeweiligen individuellen Vermittelndenperspektive hervorgehoben als auch die Filmauswahl stärker in den Kontext der je spezifischen Vermittlungszusammenhänge gestellt werden. So wollten die Ko-Forschenden herausstellen, dass die Filmlisten nicht ohne Weiteres auf andere Vermittlungssituationen übertragbar waren und dass im Projekt keinesfalls ein allgemeiner »interkultureller Filmkanon« erstellt werden sollte.

Ein zweiter Fragenkomplex zur Filmauswahl berührte Überlegungen wie: Welche Filme sind für eine interkulturelle Filmbildung geeignet und welche nicht? Lassen sich dafür inhaltliche oder formale Kriterien finden? Wie zeigt sich eine interkulturelle Haltung in der Filmauswahl? Inwieweit ist ein transnationales Filmwissen, das auch unterschiedliche filmische Gattungen einbezieht, für die Arbeit an einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung notwendig? Es entwickelte sich eine Diskussion darum, inwiefern Filme, die diskriminierende, stereotype Figuren zeigen, geeignet sind, um eine interkulturelle Haltung einzuüben oder ob solche Darstellungen vielmehr bestehende Diskriminierungsstrukturen verfestigen würden.

Es konnten abschließend keine gemeinsamen Kriterien für die Filmauswahl festgelegt werden, stattdessen wurde mit der Aktion »Filmauswahl als subjektiv, kontextabhängig und spezifisch markieren« die Auswahlfrage den jeweiligen Filmvermittelnden überlassen. Durch die Unterschiedlichkeit der Filmvermittelnden, ihres Filmwissens und ihrer Vermittlungsansätze sollte

eine Vielfalt an filmischen Gattungen, Darstellungsformen und Ästhetiken abgedeckt werden. Die Frage, welche Filme (nicht) geeignet sind, wurde somit vorerst nicht beantwortet.

6.2.2 Spannungsfeld *Filmauswahl*: »Filmlisten«

Die beiden skizzierten Aktionen »Subjektive Filmliste« sowie »Filmauswahl als subjektiv, kontextabhängig und spezifisch markieren« bearbeiten die zuvor beschriebenen Fragen, lösen diese aber keinesfalls auf. Die Fragen nach den »richtigen« Filmen und der »Filmliste« wurden im Verlauf des Ko-Forschungsprozesses weiterhin seitens der Fortbildungsteilnehmenden sowie Projektgruppe zur Sprache gebracht und verweisen daher auf eine grundlegende Problematik bezüglich der Filmauswahl beziehungsweise des Erstellens von Filmempfehlungen und Filmlisten in der interkulturellen Filmbildung. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit wollen wir einige der spannungsreichen, zum Teil widersprüchlichen Argumente darlegen, die eine einfache Lösung der Frage nach »besonders geeigneten« Filmen für die interkulturelle Filmbildung und nach »Filmlisten« erschwerten.

Dem im Forschungsprojekt verwendeten Begriff der »Filmliste« ging zunächst der des »Filmkanons« voraus. Im Arbeitsprozess verwarfen die Ko-Forschenden den Begriff des »Kanons«, da er einen als problematisch beurteilten Anspruch auf Vollständigkeit mit sich führt und die Vorstellung einer linear verlaufenden Filmgeschichte verstärkt.¹ An seiner Stelle wurde der Begriff der »Filmliste« in die Diskussion eingebracht. Das Konzept der Auflistung von »pädagogisch besonders wertvollen« Filmen ist im Feld der Filmbildung weit verbreitet, soll es Lehrer*innen doch den schnellen Überblick über scheinbar objektiv »gute« und »wertvolle« Filme ermöglichen. Vor diesem Hintergrund wurde der Begriff der »Filmliste« zunächst positiv aufgenommen, wenngleich er zu einem früheren Zeitpunkt im Projekt als Leerstelle für eine noch zu entwickelnde Darstellungsform für die in den Fortbildungen gezeigten Filme fungierte. Die im weiteren Verlauf in der Projektgruppe geführten Diskussionen zum Begriff »Filmliste« brachten polarisierende Argumente hervor:

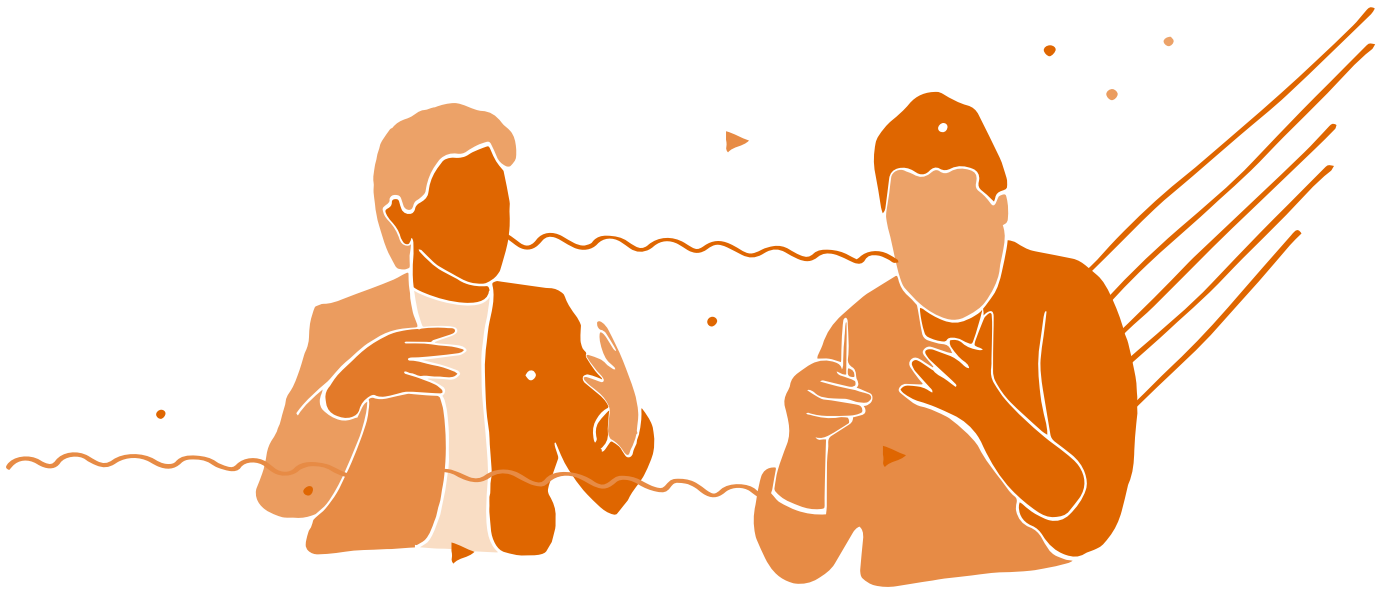
- (a) Auf der einen Seite wurde die Auffassung vertreten, dass sich das Erstellen einer Filmliste nicht von der Idee des Kanons trennen ließe, womit es primär als eine Form der Reproduktion hegemonialen Wissens verstanden wurde.

(b) Dagegen standen wiederum Argumente, die der Vermittlungsarbeit mit Filmlisten das Potential zusprachen, *weiße*, westliche und heteronormative Blickweisen zu verlernen und somit ein widerständiges Wissen zu produzieren.

(a) In dieser Perspektive wurde von verschiedenen Personen argumentiert, dass Filmlisten, wenn sie von Institutionen formuliert werden, den Eindruck einer neutralen und objektiven Filmauswahl herstellen können. Durch die Listen könnten so womöglich tradierte Vorstellungen von hierarchisierter Wissensvermittlung unterstützt werden, von denen sich das Projekt distanziert. Es wurde weiterhin kritisiert, dass durch Filmlisten die Bedeutsamkeit der Arbeit mit spezifisch zusammengestellten Filmausschnitten in der jeweiligen Fortbildung an Relevanz verlieren könnte. Es wurde daher der Vorschlag eingebracht, keine gesonderten Filmlisten zu publizieren, sondern die Auswahl der jeweiligen Filmausschnitte und Filme nur zusammen mit den entsprechenden Vermittlungskonzepten zu veröffentlichen. Anknüpfend daran diskutierten die Ko-Forschenden, ob das Erstellen von Filmlisten den Eindruck erwecken würde, dass eine interkulturelle Filmbildung bereits durch den Einsatz der ›richtigen‹ Filme etabliert werden könne und dadurch der Fokus auf die spezifische Vermittlungssituation vernachlässigt würde.

(b) Es wurden auch Argumente für das Erstellen von Filmlisten zusammengetragen. Das Kernteam wurde sich im Ko-Forschungsprozess darüber bewusst, dass das bei den meisten Fortbildungsteilnehmenden vorhandene Filmwissen westlich, *weiß* und vorwiegend cis-männlich geprägt ist.

Unabhängige filmische Produktionen in nicht-westlichen Ländern, aber auch postmigrantisches Kino, queere und aktivistische Filme, waren kaum bis gar nicht bekannt. Das erschien als ein Problem – nicht nur, weil damit ein großer Teil filmischer Arbeit ignoriert wird, sondern, weil damit auch die Dominanz einer westlichen Perspektive mit den ihr verhafteten stereotypen Darstellungsweisen von ›den Anderen‹ gefestigt werden könnte. Mit Filmlisten könnte gegen diese Dominanz gearbeitet und eine Vielfalt von sehr unterschiedlichen Filmen im Projekt sichtbar gemacht werden.



6.2.3 Diskussion im Spannungsfeld *Filmauswahl*: »Subjektive Filmliste«

Inwiefern sich die Aktion »Subjektive Filmliste« im beschriebenen Spannungsfeld problematisieren lässt, soll im Folgenden ausgeführt werden.

Wer erstellt die Filmlisten?

Die »Subjektive Filmliste« als Gegenentwurf zum Filmkanon kann im Diskurs der Filmbildung auf Alains Bergalas Schriften zurückbezogen werden. In einer Kritik am »objektiven« Kanon, entwickelt Bergala bereits die Idee für eine »Subjektive Filmliste«, die biografisch bedeutsame Filme versammelt (vgl. Henzler 2009, S. 17; Bergala 2001).²

Wenn aber die Zusammenstellung der Filmlisten durch den subjektiven Geschmack der Vermittelnden bestimmt wird, stellt sich die Frage, wer diese Filmlisten erstellt und somit auch die Frage nach der Zusammenstellung der Vermittelnden. Denn Subjektivität kann nicht außerhalb gesellschaftlicher Situierungen gedacht werden: Wer also kuratiert eine »subjektive« Filmliste aus welcher situierten Perspektive heraus? Welche Perspektiven werden vermehrt abgebildet, welche fehlen? Bei einer eher homogenen, *weißen*, nicht-migrantischen Vermittler*innengruppe könnten Filmlisten dazu tendieren, bekannte Filmbeispiele zu reproduzieren und somit ihr Ziel, nicht im deutschen »Mainstream« vertriebene Filme sichtbar zu machen, verfehlen. Es wäre dann fraglich, inwieweit sich die Filmlisten von einem Filmkanon unterscheiden würden. Somit ist die Frage danach, wie die Aktion »Subjektive Filmliste« in das Spannungsfeld eingreifen könnte, insbesondere mit Fragen der Einladungspolitik und somit mit strukturellen Dimensionen verwoben.³

Letztendlich haben die Ko-Forschenden sich entschieden, einer Homogenisierung der Filmauswahl entgegenzuarbeiten und Personen für die Filmlisten angefragt, die nicht bereits als Filmvermittler*innen im Projekt tätig waren. Die Filmlisten der Vermittler*innen Alejandro Bachmann, Martina Döcker, Aurora Rodonò, Martina Ganguly, Stefan Stiletto und Laura Zimmermann wurden ergänzt durch Filmlisten von Rabih El-Khoury (Kurator, Beirut/Berlin), Alex Moussa Sawadogo (Kurator, Gründer des *Afrikamera* Filmfestivals Berlin), Laura Teixeira (Filmfest *Dias de Cine*), Bernd Buder (Filmfestival Cottbus – *Filmfestival des osteuropäischen Films*), Melika Gothe (Projektkoordination, *Berlinale Generation*) und Maryanne Redpath (Kuratorin, *Berlinale Generation*).⁴ Die Filmlisten enthalten neben Informationen zu den Autor*innen auch ein kurzes Statement zur getroffenen Filmauswahl.

Die ausgewählten und in den Listen repräsentierten Filme berücksichtigen sehr viele unterschiedliche Filmgattungen und -genres. Neben zahlreichen zeitgenössischen, transnational produzierten Filmen gibt es auch eine Auswahl historischer Filme (*Stromboli*, Roberto Rossellini, 1950, IT, 107 Min.; *Fluch des Blutes*, Anthony Mann, 1950, USA, 84 Min.), künstlerische Filme wie *Meshes of the Afternoon* (Maya Deren, 1943, USA, 14 Min.), im Mainstream erfolgreiche Filme, wie *Arrival* (Denis Villeneuve, 2016, USA, 117 Min.) und *Almanya – Willkommen in Deutschland* (Yasemin Şamdereli, 2011, D, 101 Min.).

Spielfilme dominieren die Auswahl, aber auch (künstlerische) Kurzfilme (*Juck*, Stroe, SWE, 18 Min.), Dokumentarfilme (*The Earth is as Blue as an Orange*, Iryna Tsilyk, 2020, UKR/LT, 74 Min), Musikvideos (*Childish Gambino: This is America*, Hiro Murai, 2018, USA, 4 Min.) sind vertreten.

In den kurzen Statements der Autor*innen der Filmlisten zeigen sich, allerdings eher implizit als explizit, die je unterschiedlichen Verständnisse und Zugänge zum Themenfeld »Interkultur«. Die Bezüge zwischen »Interkultur« und Film sind dabei vielfältig: Sie betreffen die thematische Rahmung, ebenso wie die ästhetische Gestaltung und die Perspektive der filmischen Erzählung. Es sind beispielsweise Filme vertreten, die sich mit verschiedenen Formen der Migration wie Flucht- und Arbeitsmigration beschäftigen. Einige Filme thematisieren die Arbeitsmigration, speziell Geschichten von sogenannten »Gastarbeiter*innen« in Deutschland (vgl. Filmliste von Aurora Rodonò: *Auf St. Pauli ist der Teufel los*, Francesco Rosi, 1959, IT/F, 92 Min.).⁵ Aurora Rodonò lenkt den Blick dabei speziell auf Filme von Filmemacher*innen, die in erster oder zweiter Generation direkten Bezug zur deutschen Arbeitsmigration hatten (*Inventur Metzstrasse 11*, Želimir Žilnik, 1975, BRD, 9 Min.; *Semra Ertan*, Cana Bilir-Meier, 2008, D, 8 Min.; *Weißes Ghetto*, Kanak TV, 2002, D, 8 Min.). Migration wird in der Filmauswahl aber auch über den deutschen

Kontext hinausgedacht: Filme wie *My English Cousin* (Karim Sayad, 2019, CH/QAT/ALG, 82 Min.), *We are from there* (Wissam Tanios, 2020, LBN/F, 82 Min.) sowie *Zaineb hates the Snow* (Kaouther Ben Hania, 2016, F/LBN/QAT/TUN/AE, 94 Min.), allesamt aus der Filmliste von Rabih El-Khoury, erzählen singuläre Geschichten von Migrant*innen zwischen Kanada, Tunesien, Syrien und England. Andere Filme stellen eher das Thema »Begegnung« in den Vordergrund: Begegnungen mit Menschen und Dingen (*Die Sammler und die Sammlerin*, Angès Varda, 2000, F, 82 Min.), Begegnung innerhalb von Familien (*Last Visit*, Abdulmohsen Aldhabaan, 2019, SA, 76 Min.), Begegnung mit neuen Freunden (*Tschick*, Fatih Akin, 2016, D, 93 Min.), Begegnungen mit Lehrer*innen (*Deva*, Petra Szöcs, 2018, HUN, 76 Min.).

Im Sinne des Konzepts *Interkulturelle Filmbildung* werden in den Film-listen unterschiedliche Zugänge zu »Interkultur« deutlich, was zunächst als ein Indiz für das im Projekt favorisierte ›offene‹ Begriffsverständnis gedeutet werden kann. Gleichzeitig fällt uns auf, dass einige Filme, mit denen in den Fortbildungen in Form von Filmausschnitten gearbeitet wurde, nicht in den Film-listen vertreten sind. Dies betrifft beispielsweise *I Am Not Your Negro* (Raoul Peck, 2016, F/USA/BE/CH, 95 Min.) und *Ali im Paradies* (Viola Shafik, 2011, EG/D, 98 Min.). Insbesondere mit dem letzten Film, aus dem ein Aus-schnitt (43:00–65:00 Min.) in der Fortbildung von Bachmann und Döcker als kontrastierende, kritische Perspektive zum Film *Angst Essen Seele auf* (Rainer Werner Fassbinder, 1974, BRD, 89 Min.) eingebracht wurde, fehlt eine erkennt-nisreiche Perspektive in den Film-listen. Sie betrifft die Zusammenstellung von den ausgewählten Filmen und Filmausschnitten für die Fortbildungen und andere Filmvermittlungsangebote und vor allem ihre möglichen Bezüge untereinander (vgl. Kapitel 7).

Um solche Bezüge von Filmausschnitten untereinander aufzuzeigen, wäre eine andere Darstellungsweise der Film-listen nötig gewesen, die nicht nur ganze Filme, sondern auch einzelne Filmausschnitte und deren Konstellatio-nen im Kontext der Fortbildungen fokussiert. Eine solche Darstellungsweise würde nicht nur auf standardisierte Kurzsynopsen der Filme zurückgreifen, sondern könnte gezielt einzelne Szenen auswählen und mit filmvermittelnden Kontexten in Verbindung bringen.⁶

Der Wunsch nach gesichertem Wissen in der Fortbildungskultur

Wie zuvor angedeutet, ist die Verwendung von Film-listen in der Filmpädagogik und im Feld der Filmbildung etabliert und kommt dement-sprechend auch in der Fortbildungskultur häufig zur Anwendung. Mit ihrem Empfehlungscharakter geht mit einer Film-liste einerseits die

implizite Annahme einher, es handele sich um pädagogisch geeignete Filme, andererseits bilden sich auch Erwartungen hinsichtlich einer universellen Übertragbarkeit. Vor diesem Hintergrund kamen im Ko-Forschungsprozess Zweifel auf, ob das Markieren von Filmlisten als ›subjektiv‹ genügt, um den genannten Erwartungen von Fortbildungsteilnehmenden entgegenzusteuern: Ist womöglich auch die »Subjektive Filmliste« ein Format, das universell verstanden und angeeignet werden kann, ohne dass die Zusammenhänge zwischen Filmauswahl, Vermittlungsmethoden und Rahmenbedingungen Berücksichtigung erfahren? Reproduziert das Erstellen einer Liste im Rahmen der dominanten Fortbildungskultur, wenn auch mit kritischem Impetus, dennoch Formen hegemonialen Wissens?

Die entwickelten Filmlisten scheinen zunächst recht sperrig gegenüber einer verallgemeinernden Aneignung zu sein, insofern sie punktuelle und spezifische Einblicke in die Praxis der jeweiligen Filmkurator*innen und -vermittler*innen bieten, anstatt zu versuchen, einen Überblick herzustellen. Sie enthalten sehr unterschiedliche Filme und deren Zusammenstellung folgt keiner historischen Linearität. Hier ist aber erneut zu bedenken, dass die Rezeption solcher Listen in engem Zusammenhang mit der Struktur von Fortbildungen bzw. einer pädagogischen Fortbildungskultur steht. Fortbildungsveranstaltungen bringen seitens der Teilnehmenden ›anwendungsorientierte‹ Erwartungen an die verwendeten Filme und andere Materialien mit sich, die den Grundsätzen einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung gegenläufig sein könnten. Diese Erwartungen erschwerten es auch den Fortbildungsteilnehmenden im Rahmen des Projekts *Interkulturelle Filmbildung*, die Inhalte als ein Angebot zur Selbstreflexion zu verstehen, welches es ihnen ermöglichen könnte, einen neuen Blick auf die eigene Vermittlungstätigkeit zu werfen. Vielmehr wurden die angeführten Filme und Inhalte immer schon hinsichtlich ihrer ›Anwendbarkeit‹ in andere (film)pädagogische Situationen (wie beispielweise den schulischen Unterricht) wahrgenommen und bewertet.

Der Wunsch nach einem Wissen, das unabhängig von Bedingungen reproduziert werden kann, ist unserer Meinung nach ein grundlegendes Kennzeichen der aktuellen pädagogischen Fortbildungskultur und somit nicht spezifisch mit den Fortbildungen dieses Projekts verknüpft. Im Rahmen von Fortbildungen kann zwar auf die Kontextspezifität von verwendeten Filmen oder subjektiven Filmlisten verwiesen werden, aufgrund der gegebenen Fortbildungskultur ist aber anzunehmen, dass ein einmaliger Verweis nicht ausreicht.

6.2.4 Spannungsfeld *Filmauswahl*: Stereotype Darstellungsweisen

Neben den nachgezeichneten Fragen bezüglich ›subjektiver‹ Filmlisten‹, diskutierten die Ko-Forschenden auch, welche Filme im Rahmen einer interkulturellen Filmbildung besonders un/geeignet wären, um eine interkulturelle Haltung einzuüben. Leitend für die Diskussion war aus unserer Perspektive die Kontroverse um diskriminierende stereotype Darstellungsweisen in Filmen und ihrem potentiellen Nutzen für eine interkulturelle Filmbildung. Anknüpfend daran stellten sich Fragen nach den Produktionsländern und -kontexten der Filme, den filmischen Formaten und nach dem Umgang mit Filmen, die einem historischen Filmerbe zuzuordnen waren. Diese und ähnliche Fragen begleiteten den gesamten Forschungsprozess des Kernteams. Die Aushandlung um Filme mit diskriminierenden stereotypen Inhalten und Figuren entzündete sich an den Filmen *300* (Zack Snyder, 2006, USA, 116 Min.) und *Spiderman* (Sam Raimi, 2002, USA, 121 Min.), die beide in Ausschnitten in einer Fortbildung eingesetzt und von den Fortbildungsteilnehmenden sowie von der Projektgruppe kontrovers diskutiert wurden. Dabei zeigte sich, dass es in der Projektgruppe kein einheitliches Verständnis von »Stereotyp« oder »stereotypen Darstellungsweisen« gab. Die unterschiedlichen Vorstellungen sollen in der Beschreibung des Spannungsfelds *Filmauswahl* weiter entfaltet werden:

(a) Einerseits wurde argumentiert, dass stereotype Darstellungsweisen filmische Konstruktionen vom ›Anderen‹ sichtbar machen und somit auch für bestehende Diskriminierungsformen sensibilisieren können. Erst durch das Verstehen von stereotypen und diskriminierenden Darstellungsweisen könne diesen Diskriminierungsformen angemessen begegnet, ihre filmische Nutzung reflektiert und verändert werden. So argumentierte beispielsweise eine Teilnehmer*in der Fortbildung in Frankfurt:

- | *Mir ist generell, also sowohl heute als auch gestern aufgefallen, dass wir jetzt keine sehr eindeutigen Negativbeispiele hatten, aus denen irgendwie so ein Zugang spricht, den wir irgendwie jetzt eher ablehnen würden in dem Versuch, interkulturell sensibel zu sein. Ich könnte mir vorstellen, dass das für so etwas wie Lehrkräftefortbildungen doch ganz spannend wäre, so ein Gegenbeispiel zu zeigen, um für die Probleme, die damit auch verbunden sind, nochmal zu sensibilisieren.*

(Feedbackgespräch, Frankfurt am Main, 23.8.19)



Die Dringlichkeit, sich solcher Darstellungsweisen im Rahmen einer interkulturellen Filmbildung anzunehmen, wurde damit begründet, dass diese in westlichen ›Mainstream‹-Filmen und -serien vorzufinden und somit dominant in den alltäglichen Wahrnehmungswelten von Jugendlichen und Kindern vertreten seien. Um für Stereotype zu sensibilisieren, müssten genau diese Filme im Rahmen einer interkulturellen Filmbildung gezeigt und analysiert werden. Konkret wurden als solche ›Negativbeispiele‹ die Filme *300* und *Spiderman* aus der Fortbildung vom 05. Dezember 2019 in Berlin benannt. Die geführte Argumentation lief auf die Behauptung hinaus, dass Jugendliche über problematische Stereotype insbesondere in ihren Lieblingsfilmen ›aufgeklärt‹ werden müssten. Die Verwendung von künstlerischen oder ›Arthouse‹-Filmen sei für eine solche ›Aufklärung‹ über Stereotype weniger wirksam.

(b) Aus einer kritischen Perspektive wurde angemerkt, dass das Arbeiten mit bekannten ›Mainstream‹-Filmen, die stereotype Erzähl- sowie Darstellungsweisen reproduzieren, vielmehr zu einer Bestätigung dieser als zu einer Kritik an ihnen führen könne. Diese Argumentation wurde in Bezug auf drei unterschiedliche Aspekte ausdifferenziert: den Kulturbegriff, die Adressat*innen und die Vermittlungsmethode.

Mit Blick auf den zugrundeliegenden Kulturbegriff wurde angemerkt, dass interkulturelle Filmbildung nicht in einem Aufdecken und Analysieren von vermeintlich eindeutigen natio-ethno-kulturellen Merkmalen (wie beispielsweise körperliche Marker, Kleidungsstile, Symbole) aufgehen könne. Dadurch würde eine Vorstellung von distinkten Kulturen bestärkt werden, gegen die sich aber das Verständnis von »Interkultur« im Projekt richtet.

Je nachdem, wer adressiert werde, ändere sich die Wahrnehmung von stereotypen Darstellungen und die vermeintlich klar identifizierten ›kulturellen‹ Merkmale verwischen. Als Beispiel wurde in einem Feedbackgespräch der Film *Raving Iran* (Susanne Regina Meures, 2016, CH) eingebracht, welcher im Iran und in der iranischen Diaspora im Gegensatz zum deutschen Filmdiskurs eher negativ besprochen wurde:

- I [...] ein supergutes Beispiel dafür ist *Raving Iran*. Der [Film] wird ja in der westlichen Welt [...] total gefeiert. Ich als Iranerin habe da einen ganz anderen Blick drauf und ich kenne ganz viele Iraner die sagen, was ist denn das für ein Film? [Und] warum wird [der] hier so gefeiert? Ich finde das ist schon wieder ein super Beispiel [dafür] zu sagen, ich finde da werden Stereotype bedient und die tun mir weh. Aber hier [in Deutschland/Europa KL/MZ] wird [er als] ein supertoller Film erachtet. [...]. Ich glaube sowas [unterschiedlich kulturell gelagerte Rezeptionsperspektiven, KL/MZ] ist wichtig in einer interkulturellen Bildung. (Feedbackgespräch, Berlin, 24.10.19)

Nicht zuletzt wurde die Wirkung eines ›aufklärerischen‹ Impetus in der Vermittlung durch die Ko-Forschenden bezweifelt, und ob dieser nicht eher bestehende Macht- und Wissenshierarchien bestärke. Die Vorstellung von Filmvermittlung als inszeniertes Geschehen, bei dem die vermittelnde Person bereits die ›richtigen‹ Antworten kenne und diese den (noch unwissenden) Teilnehmenden aufzeige, wurde kritisiert. Für eine interkulturelle Filmbildung seien vielmehr Filme geeignet, die ambivalente, mehrdeutige Begegnungen ermöglichen, in dem sie beispielsweise die Zuschauenden mit fremden Ästhetiken und Narrationen konfrontieren und somit eine Reflexion der eigenen Wahrnehmungsmuster möglich machen.

6.2.5 Diskussion im Spannungsfeld *Filmauswahl* : Stereotype Darstellungsweisen

Die zuvor dargestellten, aufgeworfenen Fragen im Kontext der Filmauswahl zeigen sich uns nicht als ein spezifisches Problem des Projekts, sondern vielmehr als ein grundlegendes Problem im Feld der Filmbildung. Diese wurden in Form von Erwartungshaltungen an das Kernteam herangetragen, sowohl durch die Fortbildungsteilnehmenden als auch durch Personen in der Projektgruppe. Diese Personen erwarteten eine Filmauswahl, die stereotype rassifizierende Darstellungen ›anders‹ gemachter Menschen, sogenannter ›Migrationsanderer‹ (Mecheril 2016, S. 11), zeigt und so implizit eine weiße, westliche Perspektive einnimmt.⁷ Eine solche weiße Erwartungshaltung hängt zum Teil mit der Betitelung der Fortbildung als *Interkulturelle Filmbildung* zusammen, also mit einem spezifischen Verständnis von »Interkultur« – und knüpft darüber hinaus an die in den *Visual Culture Studies* ausführlich beforschten rassifizierenden Blickregime und Repräsentationsgrammatiken an (vgl. Schaffer 2008; Hall 2004; Rodonò 2022). Diese durchziehen als Ordnungen das Feld des (Audio-)Visuellen (vgl. Kapitel 7). Obwohl im Konzept

Interkulturelle Filmbildung auf die Reflexion des eigenen Blicks, auch vor dem Hintergrund von Veränderung (*Othering*), aufmerksam gemacht wurde, galten diese Fragen keinesfalls als geklärt, sondern wurden wiederholt im Ko-Forschungsprozess aufgegriffen, was unserer Meinung nach nochmals auf die grundlegende, über das Projekt hinausgehende Problematik verweist.

Es hat sich zudem gezeigt, dass die Fragen nach dem Umgang mit Stereotypen in filmpädagogischen Kontexten mit weiteren Aspekten der Filmauswahl zusammenhängen. Hier wurde der Unterschied zwischen sogenannten ›Mainstream‹- und ›Arthouse‹-Filmen, aber auch künstlerischen, aktivistischen Filmen, als relevant bezeichnet. Diese Unterscheidung verweist auf eine produktionsbedingte Perspektive, die berücksichtigt, von wem, wo und wie ein Film hergestellt wurde.

Das skizzierte Problemfeld tauchte in etwas verschobener Form auf, wenn historische Filmbeispiele (insbesondere aus dem frühen Kino) diskutiert wurden. Einige dieser Filme werden aus filmhistorischer Sicht als bedeutend eingestuft, weil es beispielsweise wenige gut erhaltene Werke aus dem frühen Kino gibt, reproduzieren aber stereotype diskriminierende Darstellungsformen (und implizit auch *weiße* Perspektiven). Die Frage, wie mit solchen historischen Filmbeispielen gearbeitet werden kann, beschäftigte die Projektgruppe und führte zu konfliktreichen Diskussionen. Beispielhaft kann hierfür der Film *Kiriki – Acrobats Japonais* (Segundo de Chomon, 1907, F) genannt werden.

Es konnten keine einheitlichen Lösungen gefunden werden, wie die exotisierenden und rassifizierenden Darstellungen in *Kiriki* im Rahmen einer interkultureller Filmbildung gezeigt und vermittelt werden könnten. Wichtig aber schien es allen Beteiligten, die aufgeworfenen Fragen selbst im Rahmen der Vermittlung zu thematisieren.

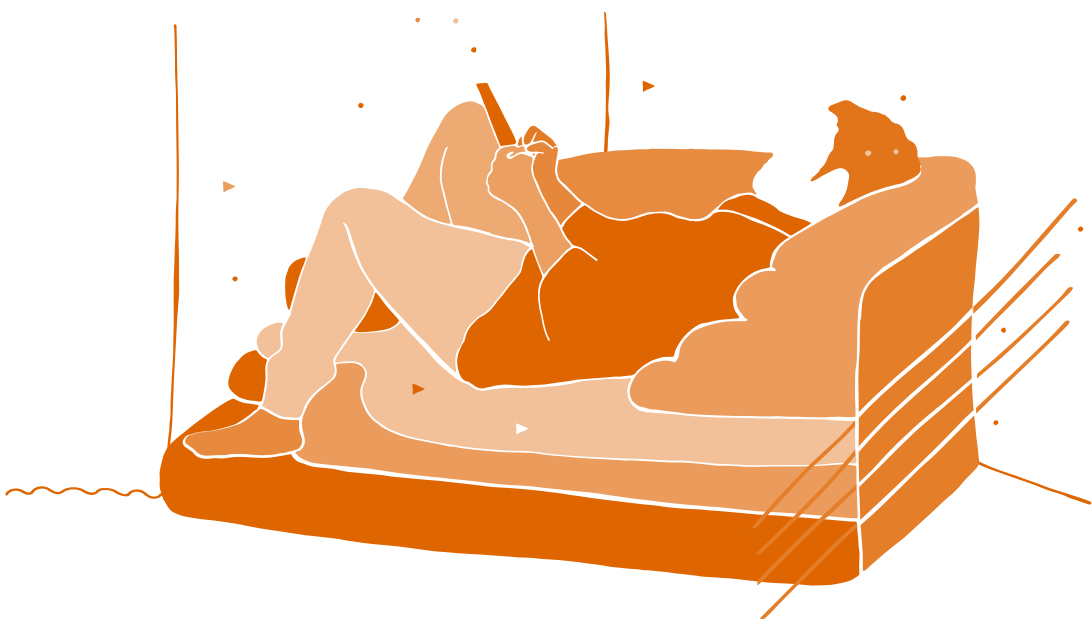
Wie mit der *weißen* Erwartungshaltung umgehen?

Das Kernteam konnte sich nicht geschlossen gegen das Zeigen von Filmen wie beispielsweise *300*, *Spiderman* oder *Kiriki – Acrobats Japonais* im Rahmen einer interkulturellen Filmbildung aussprechen. Obwohl es Einwände gegen einige der Filme gab, wurden den Filmvermittler*innen in Bezug auf die Filmauswahl wenige Vorgaben gemacht. In der Diskussion der Aktion »Filmliste« wurde deutlich, dass Fragen der Filmauswahl nicht unabhängig von der ›Einladungspolitik‹, den strukturellen Dimensionen und somit auch nicht unabhängig von der Wahl der Vermittler*innen, der je konkreten Vermittlungssituation sowie den Adressat*innen zu denken sind.

Um im Sinne des Konzepts *Interkulturelle Filmbildung* eine Reflexion des eigenen Blicks zu evozieren, ist es unserer Meinung nach erforderlich,

die oben beschriebene – hier als *weiß* bezeichnete – Erwartungshaltung aufzugreifen und sie anhand von Filmbeispielen zu thematisieren. Im Konzept *Interkulturelle Filmbildung* sind dafür besonders die Fortbildungseinheiten *Begegnung II* und *Perspektivverschiebung* zu nennen. In einigen der dort vorgeschlagenen Filmen und Musikvideos (*Paradies! Paradies!*, Kurdwin Ayub, 2016, A, 78 Min.; *Ciao Cherie*, Nina Kusturica, 2017, A, 87 Min.; *Territory*, The Blaze, 2018 sowie *Yema, 7iewa*, 2019) werden auch Stereotype zum Thema gemacht, allerdings in der Weise, dass die Filmemachenden den Blick umkehren und mit den ihnen entgegengebrachten Zuschreibungen spielen.

Diese Perspektivverschiebung kann mit Nanna Heidenreich (2015) und Aurora Rodonò (2022) auch als »Perspektive der Migration« bezeichnet werden. Eine solche Perspektive befragt und kritisiert das Begehren nach Erkennbarkeit und Sichtbarkeit der rassifizierten ›Anderen‹. Mit Hilfe der »Perspektive der Migration« kann es gelingen, stereotype Vorstellungen und Forderungen nach einer Erkennbarkeit ›der Anderen‹ durch das Aufzeigen von Multiperspektivität aufzulösen. Die Wirksamkeit solcher selbstermächtigender Perspektiven wurde auch in der Ko-Forschung immer wieder betont, nicht zuletzt, weil sie die Zuordnung in binäre, rassifizierende Zugehörigkeitsordnungen erschwert und intersektionale Perspektiven hervorhebt. Weitere in dieser Hinsicht relevante Filme finden sich in der Fortbildung von Aurora Rodonò wie etwa *Inventur Metzstrasse 11* (Želimir Žilnik, 1975, BRD, 9 Min.), *Semra Ertan* (Cana Bilir-Meier, 2008, D, 8 Min.), *Pierburg – Ihr Kampf ist unser Kampf* (Edith Schmidt-Marcello/David Wittenberg, 1974/75, BRD, 49 Min.) und viele mehr.



Wer vermittelt?

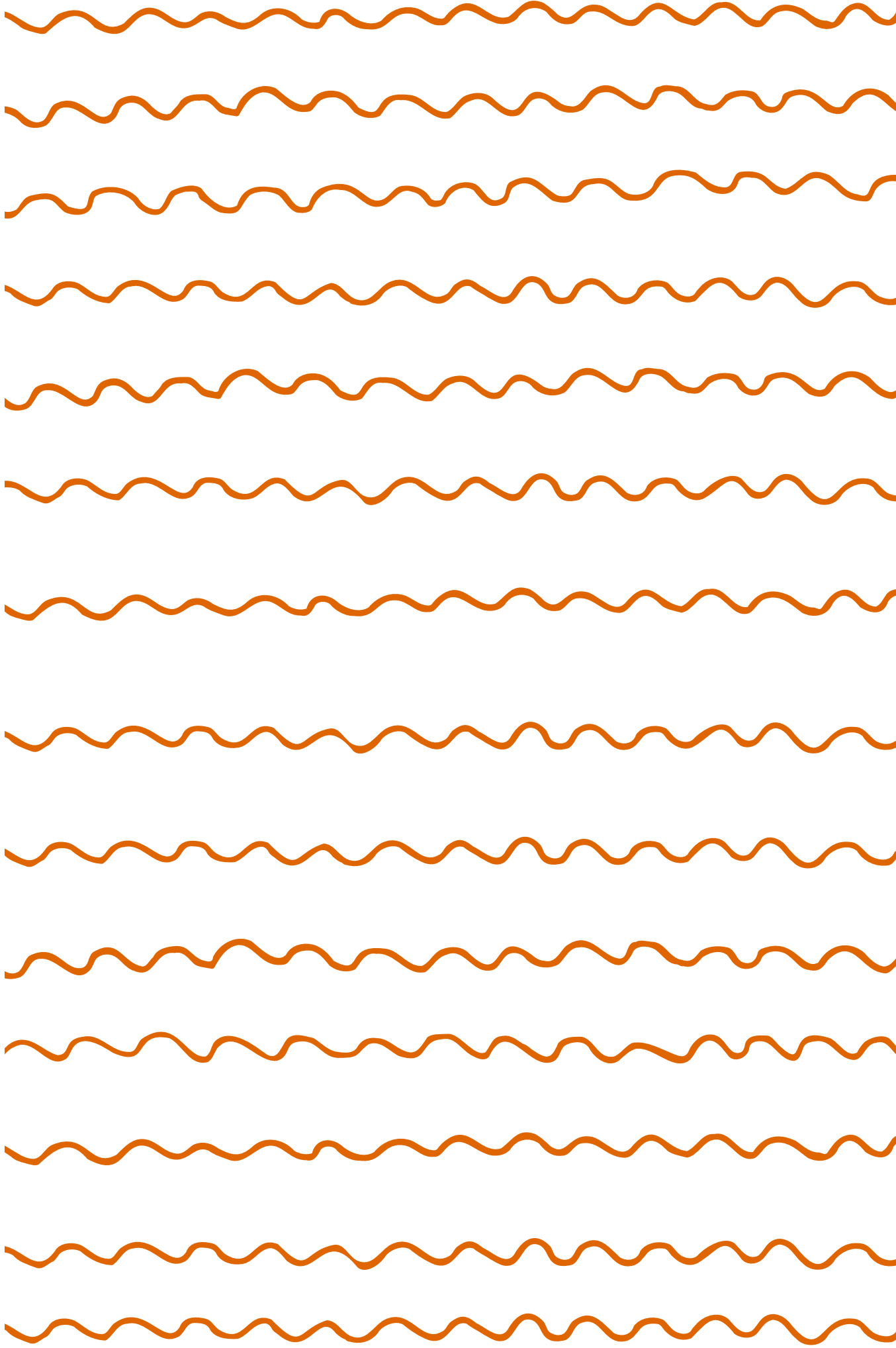
Ebenso wie bei der Frage nach der »Filmliste« haben auch in der Frage der Filmauswahl die Filmvermittler*innen großen Einfluss darauf, welche Filme wie gezeigt und welche Vermittlungsmethoden eingesetzt werden. Die Entscheidung des Kernteams, den angefragten Vermittler*innen wenige Vorgaben zu machen, führt nicht zwangsläufig dazu, dass in einer Vielfalt der ausgewählten Vermittler*innen auch marginalisierte Perspektiven sichtbar werden, wie es im Sinne einer interkulturellen Filmbildung erwünscht ist. Hier stellt sich die Frage, wer als Vermittler*in eingeladen wird, welche Perspektiven ihrer*seinerseits besonders vertreten werden und welche fehlen. Um eine Multiperspektivität sowie eine »*Perspektive der Migration*« zu erzeugen, müsste vorbereitende Arbeit darauf verwendet werden, Vermittler*innen einzuladen, die nicht bereits zum erweiterten Kreis der Beschäftigten der Institutionen zählen und nicht-weiße Perspektiven sowie migrantisch-situierendes Filmwissen in die Filmvermittlung einbringen. Dies ist dem Projekt unserer Meinung nach insbesondere mit der Einladung von Aurora Rodonò gelungen, die nach der ersten Fortbildung am 22/23.08.19 in Frankfurt am Main angefragt wurde. In der genannten Fortbildung war Aurora Rodonò zunächst in der Rolle einer Kritischen Freundin involviert. Durch ihre langjährige wissenschaftliche sowie aktivistische Arbeit in anti-rassistischen Initiativen und im Feld migrantischer Selbstorganisation, konnte sie ein sehr spezifisches Filmwissen in die Vermittlungsarbeit einbringen.

6.2.6 Fazit

Die zuvor diskutierten Fragen und Probleme der Filmauswahl in der interkulturellen Filmbildung lassen sich nicht gänzlich auflösen, sondern müssen in Beziehung zum situierten Wissen und zur spezifischen Praxis der Vermittler*innen sowie zu den strukturellen Bedingungen der Fortbildungen gedacht werden. Hier wird die Interdependenz zwischen der Filmauswahl und struktureller Arbeit an diversitätsorientierter Organisationsentwicklung deutlich.

Ebenso kann die Frage nach der »Subjektiven Filmliste« nicht abschließend beantwortet werden. Sie betrifft weit mehr als die tatsächliche Filmauswahl, denn auch die Form der Filmliste, ihre Einbettung in Veröffentlichungs- und Vermittlungszusammenhänge muss berücksichtigt werden.

- 1 In dieser Diskussion stand insbesondere der Filmkanon der Bundeszentrale für politische Bildung (2003) in der Kritik.
- 2 Bergala schreibt, dass es bei der »Subjektiven Filmliste« durchaus um Filme gehen darf, die als empfehlenswert erachtet werden, nicht aber, aus der Logik der »x-besten Filme« heraus, sondern, weil die gewählten Filme subjektiv biografisch bedeutsam waren und die zuschauende Person berührt haben (vgl. Bergala 2001).
- 3 Vgl. das Spannungsfeld *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung* (Kapitel 6.4).
- 4 Die Filmlisten sind auf den Webseiten der Projektinitiator*innen zu finden, beispielsweise auf der Website des DFFs:
<https://www.dff.film/interkulturelle-filmbildung/#filmlisten> [27.03.23]
- 5 Die Bezeichnung »Gastarbeiter*in« wurde als Fremdbezeichnung für Menschen gebraucht, die hauptsächlich aus der Türkei, Italien und Portugal in den 1960er Jahren von der BRD als Arbeitskräfte angeworben wurden und in der Folge nach Deutschland eingewandert sind. Der Begriff ist problematisch und wird deswegen in Anführungszeichen verwendet, unter anderem auch, weil in dem Wort »Gast« bereits impliziert ist, dass die Arbeitenden nicht bleiben sollten.
- 6 Hier ließe sich auch auf alternative Formate wie das *Rhizom Filmgeschichte* verweisen, welches ausgewählte Filmausschnitte eingebettet in dynamische Themenpfade vermittelnd begleitet (vgl. DFF Rhizom o.J.).
- 7 Zum Begriff des »Migrationsanderen«, der kursivierten Schreibweise von weiß, vgl. Einleitung.



6.3 Spannungsfeld *Vermittlungsmethoden*

Fragen danach, ob es spezifischer Vermittlungsmethoden für eine interkulturelle Filmbildung bedarf und wenn ja, welche das sein können, begleiteten den gesamten Ko-Forschungsprozess. Die in den Reflexionstreffen identifizierten Fragen und Probleme sowie die in Auseinandersetzung damit entwickelten Aktionen sollen in diesem Abschnitt zunächst erörtert werden, um daran weiterführende Überlegungen zum Spannungsfeld *Vermittlungsmethoden* anzuschließen.

6.3.1 Fragen und Aktionen der Projektgruppe zu den Vermittlungsmethoden

Das Kernteam diskutierte in den Reflexionstreffen vor allem die Frage: Welche Methoden können dabei helfen, in der Gruppe der Fortbildungsteilnehmenden eine Atmosphäre der ›Offenheit‹ herzustellen, in der wiederum diverse Sichtweisen, Kritik und Aushandlung möglich werden? Anknüpfend daran wurde in der Ko-Forschung insbesondere das Verhältnis von Wissensvermittlung und ästhetischer Filmerfahrung diskutiert: Wie viel Kontextwissen zu den Filmen kann in den Fortbildungen eingebracht werden, ohne dass die ästhetische Filmerfahrung ›vernachlässigt‹ wird? Inwiefern ist für die vertiefte Auseinandersetzung mit Filmen von den Vermittler*innen eingebrachtes Kontextwissen, beispielsweise in Form von gemeinsamen Lektüren, Entstehungs- und Rezeptionskontexten zu den Filmen, notwendig, um ergänzende oder kritisch-erweiternde Perspektiven auf die Filme zu entwickeln? Wann kann die Vermittlung von Kontextwissen eine ›richtige‹ Betrachtungsweise oder Lesart der Filme implizieren und so eine ›Vielstimmigkeit‹ im Filmgespräch verhindern? Obwohl das Projekt sich primär einer ästhetischen Filmbildung verschrieben hat – in deren Zentrum die genaue analytische Betrachtung von Filmen ausgehend von einer gemeinsamen Filmerfahrung steht – wurde im Laufe des Projekts auch die Relevanz von anderen Wissensformen für die interkulturelle Vermittlungsarbeit mit Filmen deutlich, die zunächst unter dem Begriff ›Kontextwissen‹ gefasst wurden.

Aus einer Perspektive der Professionalisierung wurde über die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten der Filmvermittler*innen im Horizont einer interkulturellen Haltung diskutiert. Welche Qualifikationen müssen diese mitbringen? Reicht ein Wissen zu den Methoden ästhetischer Filmbildung aus oder braucht es daneben auch Expertise in diskriminierungskritischer Pädagogik? Wie kann ein diskriminierungskritischer Umgang mit Sprache, auch in Bezug auf die schriftlichen Formen von Filmvermittlung wie beispielsweise filmpädagogische Begleithefte, geübt werden? Dabei diskutierten die Ko-Forschenden auch, inwiefern die Inszenierung der Filmvermittler*innen als ›Wissende‹ hierarchische Machtverhältnisse reproduzieren könnte.

In Reaktion auf diese Fragen hat das Kernteam einzelne Aktionen entwickelt. In der Aktion »Methodenvielfalt« sollte veranlasst werden, dass Vermittler*innen-Teams unterschiedliche Methoden einsetzen und sich nicht nur auf das Plenumsgespräch beschränken. Hier waren Körperarbeit, kleine Schreibaufgaben, gemeinsame Lektüren und anderes mehr im Gespräch. Die Aktion »Briefing der Vermittler*innen« sollte unterschiedliche

Moderationstechniken und Diskussionsmodi ansprechen sowie konkrete Hinweise zur Gesprächskultur innerhalb der Fortbildung geben. In der Aktion »Handlungsempfehlungen für Vermittler*innen im Konzept überprüfen und ergänzen« sollten aus den Erfahrungen der durchgeführten Fortbildungen konkrete Empfehlungen zum Einsatz zusammenhängender Methoden formuliert werden. Dabei sollte es neben den zuvor unter »Methodenvielfalt« genannten Punkten auch um diskriminierungskritische Moderationstechniken gehen (vgl. Kapitel 5.3.2).

6.3.2 Spannungsfeld *Vermittlungsmethoden*: ›Vielstimmigkeit‹ zwischen Filmwahrnehmung, Erfahrung und Wissensvermittlung

Das Spannungsfeld *Vermittlungsmethoden* lässt sich entlang der Aushandlungen um den Begriff der ›Vielstimmigkeit‹ entwerfen, welcher als impliziter Horizont die Diskussionen der Ko-Forschenden hinsichtlich geeigneter Vermittlungsmethoden prägte. Wir konnten in der Ko-Forschung zwei Positionen beobachten, die sich zunächst als gegenüberstehend beschreiben lassen:

- (a) ›Vielstimmigkeit‹ lässt sich vor allem durch das offene Filmgespräch im Plenum erzeugen.
- (b) Für die Herstellung von ›Vielstimmigkeit‹ reicht das offene Filmgespräch nicht aus, sondern es braucht weitere Methoden (wie beispielsweise textbezogene Wissensvermittlung, Körperarbeit) und somit auch weitere Wissensformen (wie beispielsweise sogenanntes ›Kontextwissen‹, ›Moderationswissen‹).

In diesem Spannungsfeld lassen sich die zuvor beschriebenen problematischen Fragen sowie die Aktionen in Bezug setzen. Zunächst sollen hier aber die Pole des Spannungsfeldes ausführlicher dargestellt werden.

(a) In der Ko-Forschung wurde wiederholt darauf aufmerksam gemacht, dass die unvoreingenommene Erfahrung der Filme, die genaue Betrachtung und gemeinsame Diskussion, im Zentrum einer interkulturellen Filmbildung stehe. Eine Begegnung mit den Filmausschnitten ohne Vorgaben ermögliche es, so die These, dass unterschiedliche individuelle Perspektiven durch die Fortbildungsteilnehmenden artikuliert werden können.

›Vielstimmigkeit‹ wird in dieser Perspektive verstanden als ein Zusammenkommen von unterschiedlichen bis widersprüchlichen Sichtweisen, die nicht nur ergänzend, sondern in einem konflikthaften Verhältnis gedacht werden.

Dieses Verständnis einer interkulturellen Filmbildung, wie es im Konzept *Interkulturelle Filmbildung* formuliert wurde, fokussiert die Begriffe »Perspektive« und »Begegnung«. Diese dienen dazu, die ästhetischen Zugänge zu Filmen zu rahmen, und insbesondere die eigenen Perspektiven und Begegnungsweisen mit Film zu reflektieren. Es geht also nicht darum, ein Verfügungswissen über Filme zu erwerben, sondern durch die Begegnung mit Filmen und den Blickweisen anderer Fortbildungsteilnehmenden ungewohnte Perspektiven auf Filme kennenzulernen sowie den eigenen vorgeprägten Blick zu reflektieren. Die Selbstreflexion wird dabei als Motor für eine interkulturelle Haltung verstanden.

Unter den Ko-Forschenden bestand zudem die Befürchtung, dass ein aufklärerischer, ›belehrender‹ Impetus der Filmvermittler*innen die angestrebte ›Vielstimmigkeit‹ beeinträchtigen könnte, wenn dieser eine Wissensordnung reproduziert, in der die Teilnehmenden angeleitet werden, die ›richtigen‹ Antworten zu liefern. Dabei könnte eine defizitorientierte Perspektive auf die Teilnehmenden als ›Unwissende‹ Macht- und Herrschaftsverhältnisse innerhalb des Seminarraums stützen, anstatt eine Anerkennung ihrer diversen Beiträge zum Diskurs über die Filme – und somit auch ›Vielstimmigkeit‹ – zu ermöglichen. In diesem Sinne kann eine ›aufgezwungene‹ Wissensvermittlung, die nicht die ästhetische Erfahrung der Filme ins Zentrum stellt, ein hierarchisches Machtverhältnis zwischen Vermittler*innen und Fortbildungsteilnehmenden herstellen. Aus dieser Perspektive wird der Prozess des gemeinsamen Sichtens und Diskutierens von Filmausschnitten, einschließlich der Momente von Unverständnis und Irritation, als zentral für das Entstehen einer ›vielstimmigen‹ Diskussion verstanden. Vorgreifende Erklärungen und Betrachtungsweisen seitens der Vermittler*innen sollten aus Position (a) betrachtet eher zurückgehalten werden.

Unter (b) lassen sich Argumente und Perspektiven zusammenfassen, die unterschiedliche Formen von Wissensvermittlung und Wissen als grundlegend für das Herstellen von ›Vielstimmigkeit‹ betrachten. Da wäre zuerst ein Wissen *über* Filme zu nennen, das beispielsweise Wissen über die Produktionsbedingungen oder über die historischen Kontexte der Filme betrifft. Das Wissen über Filme kann aber auch ein Wissen über die Bedeutungen von spezifischen Zeichen, Figuren und Erzählungen einschließen.

Darüber hinaus wurde die Frage besprochen, inwiefern ein Wissen zu postkolonialer Filmgeschichte sowie migrations- und rassismuskritischer

Pädagogik stärker in die Fortbildungen eingebunden werden könnte, um unter anderem auf die Kontinuitäten struktureller Diskriminierung in pädagogischen Institutionen aufmerksam zu machen. Des Weiteren wurden die Wichtigkeit verschiedener, methodisch angeleiteter Artikulations- und Reflexionsweisen (etwa Körperarbeit) für die Herstellung von ›Vielstimmigkeit‹ besprochen. Es wurde diskutiert, inwiefern es einer diskriminierungskritischen Moderationsarbeit und einem entsprechend reflektierten und sensiblen Umgang mit Sprache und Adressierung bedarf und wie dieser in Fortbildungen umgesetzt werden könnte. Anknüpfend daran wurde darüber diskutiert, wie ›Vielstimmigkeit‹ zu verstehen ist und inwiefern, neben einer wertschätzenden Atmosphäre, auch Streit und Konflikt dazugehören können.

6.3.3 Diskussion im Spannungsfeld *Vermittlungsmethoden*

Einige dem skizzierten Spannungsfeld zugrunde liegende Kontroversen und Thesen sollen im folgenden Abschnitt kritisch beleuchtet werden. Wir wollen zeigen, dass die rekonstruierten Annahmen in (a) und (b) nicht unbedingt gegensätzlich zu verstehen sind, sondern vielmehr als miteinander verwickelt verstanden werden müssen.

Die beschriebenen Spannungspole hängen insofern zusammen, als dass sie beide verschiedene Antworten auf die Frage formulieren, welches und wessen Wissen, wieviel davon, zu welchem Zeitpunkt in die Fortbildungen einfließen soll.

Wissen *über* Filme und Filmerfahrung

Die in den Spannungspolen skizzierte Gegenüberstellung von Wissen *über* Filme versus Filmerfahrung lässt sich bei genauer Betrachtung nicht aufrechterhalten. Um die Verwicklungen aufzuzeigen, wollen wir entlang einzelner Beispiele aus den Fortbildungen unterschiedliche Formen eines Wissens *über* Film analysieren und somit die vereinfachte Gegenüberstellung auffächern.

Wissen *über* Filme kann zunächst als ein Wissen beschrieben werden, dass sich nicht *in* Filmen oder *durch* Filme zeigt, sondern als ein externes (Hintergrund-)Wissen existiert, dass aus dem ›Off‹ des Films zu kommen scheint. Dieses Wissen kann beispielsweise die Produktionsbedingungen von Filmen betreffen und darstellen, unter welchen sozioökonomischen Bedingungen ein Film produziert wurde: Wie divers ist das Team? Welche Lebensrealitäten werden vor der Kamera erzählt, wer profitiert davon hinter der Kamera? Welche historischen und politischen Bezüge liegen der Arbeit am Film zu Grunde?

Bei einigen Filmen, wie beispielsweise *I Am Not Your Negro* (Raoul Peck, 2016, FR/USA/BE/CH, 95 Min.), stellten sich der Projektgruppe die oben genannten Fragen mit einer besonderen Dringlichkeit. Der Found-Footage-Film erzählt von der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung aus der Perspektive von James Baldwin und entfaltet komplexe Konzepte afro-amerikanischer Identität (vgl. Casmier 2021). Die Projektgruppe diskutierte die Frage, inwiefern diese komplexen Formen kolonialer Kontinuitäten durch eine Erfahrung des Films selbst erschlossen werden können und wann es einer Wissensvermittlung über die Historie von Rassismus in US-amerikanischem und europäischem Kontext bedarf.¹ Zu viel ›Kontextwissen‹ könne dabei den Blick auf den Film und den ästhetischen Erkenntnismodus des Films unterwandern, zu wenig ›Kontextwissen‹ dazu führen, dass der dokumentarische, politische Charakter des Films unterbeleuchtet bleibt. Gleichzeitig stellte sich die Frage, wen das ›Kontextwissen‹ adressiert und wessen Blick hier in den Vordergrund der Vermittlung gerückt wird. Problematisch erschien die Vorannahme eines *weißen* Blicks im Publikum und somit die Ausblendung aller Zuschauenden, die durchaus mit den Texten von Baldwin und den historischen Kontexten vertraut sein könnten.

Weiter kann mit einem Wissen *über* Film aber auch ein Wissen über die Bedeutungen bestimmter Zeichen, Sätze, Bilder oder Töne im Film gemeint sein, welche sich nicht unbedingt nur aus der Filmerfahrung herleiten lassen. Hierzu gehört es auch, Formen kultureller Zuschreibungen sichtbar und reflektierbar zu machen, diskriminierende Darstellungs- und Wahrnehmungsweisen aufzudecken, damit das Gesehene im politischen und historischen Kontext eingeordnet werden kann. Beide Formen des Wissens *über* Filme können dabei aber auch ein asymmetrisches Machtverhältnis zwischen Wissenden und Unwissenden, zwischen Lehrenden und Lernenden implizieren. Filmbildung aus dieser Perspektive betrachtet kann einerseits Gefahr laufen, auf eine Geschichtsstunde reduziert zu werden. Andererseits kann Filmbildung zu einem einseitigen Entschlüsseln von Symboliken werden, für die die Lehrperson den ›richtigen‹ Schlüssel bereithält.

Die Gefahren eines solchen asymmetrischen pädagogischen Machtverhältnisses beschreibt auch Jaques Rancière in Bezug auf und Abgrenzung zur pädagogischen emanzipierenden Methode von Joseph Jacotot in seinem Buch *Der unwissende Lehrmeister* (2018 [1987]). Aus dieser Perspektive lässt sich die These formulieren, dass emanzipatorische Lehre ein machtkritisches Verhältnis zum Wissen erfordert. Die institutionalisierte Überlegenheit der Lehrpersonen hinsichtlich ihres Wissens gegenüber den Lernenden kritisiert Rancière als Verdummung (2018, S. 17).

Emanzipatorische Lehre bricht mit der Vorstellung, Vermittlung sei die Übertragung des Wissens von einer Lehrperson auf die Lernenden – vielmehr wird davon ausgegangen, dass Lernende selbst zu ihrem Wissen gelangen und somit das Verhältnis von Wissen und Macht vielseitig und als immer wieder neu gestaltbar verstanden werden kann. Dieses Spannungsfeld zwischen Wissen und Macht in pädagogischen Situationen thematisiert und analysiert auch Nora Sternfeld (2009) als »pädagogisches Unverhältnis«, welches die paradoxe Beziehung zwischen Freiheit und Zwang zur Selbstbildung in der Pädagogik bearbeitet. Eine kritische Betrachtung dieser Zusammenhänge wurde gleichsam im Projekt im Rahmen eines Feedbackgesprächs artikuliert:

I *Um auch diese Lehrer-Schüler-Situation oder halt Vermittler-Publikum aufzulösen, weil die Frage ist ja schon, wie kriegen wir das Gespräch in die Gruppe [...], also, dass die miteinander sprechen und nicht, dass hier einer steht, der mit denen spricht, [...].* (Feedbackgespräch, Berlin, 05.12.19)

Die Vermittlung von Wissen im Rahmen von Filmbildung wurde zudem in der Ko-Forschung immer wieder in Spannung zu einem Konzept ästhetischer Filmbildung verstanden. Diese beiden (dichotomen) Pole – Filmbildung als ästhetische Erfahrung und als Wissensvermittlung – lassen sich im deutschsprachigen Diskurs der Filmbildung wiederfinden. Dabei verorten sich Konzepte der ästhetischen Bildung im Diskurs auf Seiten einer emanzipatorischen Bildung, die die Selbstbildung der Subjekte, die Bildung *durch* Filmerfahrung in den Vordergrund stellt, wogegen eine auf Wissensvermittlung abzielende Filmbildung die Erarbeitung von zuvor in Lernzielen definierten Wissen und Kompetenzen fokussiert (vgl. dazu Walberg 2011; Zahn 2012; Henzler 2014, vgl. auch Kapitel 2, 7). Häufig wird dabei ein ästhetischer Zugang zu Filmen der Vermittlung von »Kontextwissen« gegenübergestellt, mit der impliziten Annahme, dass nur der eine oder andere Zugang möglich sei.

Wie bereits eingangs erwähnt, ist diese dichotome Argumentation unseres Erachtens weiter auszudifferenzieren, denn bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass ästhetische Filmwahrnehmung dem Hinzuziehen von »Kontextwissen« keineswegs entgegensteht. Vielmehr lässt sich in den durchgeführten Fortbildungen an einzelnen Beispielen zeigen, dass ein spezifisches Ineinandergreifen beider Vermittlungsansätze mit ihren jeweiligen Methoden erarbeitet wurde.

Hier kann zuerst auf die Zusammenstellung zweier Filmausschnitte aus *Angst essen Seele auf* (Rainer Werner Fassbinder, 1974, BRD, 89 Min.) und *Ali im Paradies* (Viola Shafik, 2011, EG/D, 98 Min.) in der Vermittlungseinheit

Begegnung als Dazwischen / der Fortbildung von Alejandro Bachmann und Martina Döcker verwiesen werden (vgl. Bachmann & Döcker 2022). Entlang der ersten Minuten von *Angst essen Seele auf* wird herausgestellt, wie filmisch unterschiedliche Perspektiven inszeniert werden, die abwechselnd die Blickweisen der gesellschaftlich positionierten Protagonist*innen aufnehmen und die Zuschauenden in eine Position des Dazwischen setzen können, »die nicht aus einer Perspektive auf die ›Anderen‹ blickt, sondern sich in genau diesem Dazwischen (nicht hier, nicht dort) positioniert« (ebd.).

Der Film *Ali im Paradies* erzählt die Geschichte des Hauptdarstellers aus *Angst essen Seele auf* El Hedi ben Salem und greift kritische Rezeptionen von Fassbinders Film auf. Durch Interviews mit ehemaligen Freund*innen, Crew- und Familienmitgliedern entfaltet *Ali im Paradies* Hintergrundwissen über das komplizierte Verhältnis zwischen dem Darsteller und dem Regisseur Fassbinder. Dieses Wissen kann die Rezeption von *Angst essen Seele auf* verändern und eine kritische Begegnung mit dem Film ermöglichen. Dabei bleibt es aber der Wahrnehmung der Zuschauenden überlassen, die Begegnung zwischen den beiden Filmen auszugestalten und die Widersprüche auszuhalten.

Das gemeinsame Aushandeln der Frage, inwiefern *Angst essen Seele auf* in seiner filmischen Analyse von Rassismus und Diskriminierung selbst diese Mechanismen reproduziert, kann dabei einen produktiven Rahmen schaffen, in dem interkulturelle Haltung eingeübt werden kann, ohne dass eine vereindeutigende, ›richtige‹ Lesart vorgegeben wird (vgl. Kapitel 7.2.2). Die Vermittlung von ›Kontextwissen‹ kann also dazu beitragen, Ambivalenzen in und zwischen Filmen und ihrer Erfahrung wahrzunehmen und ›Vielstimmigkeit‹ in ihrer Diskussion herzustellen, ohne in eine – mit Rancière gesprochen – ›verdummende‹ Form der Lehre zu verfallen (vgl. Kapitel 7).

Ähnliches lässt sich auch in Bezug auf die Vermittlungseinheit *Rezeption & Kritik: Vom Gastarbeiter*innen-Narrativ zum doppelten Bewusstsein zu Gegen die Wand* der Autor*innenfortbildung von Aurora Rodonò und Martin Ganguly zeigen. Nach der Sichtung eines Ausschnitts aus dem Film *Gegen die Wand* (Fatih Akin 2004, D/TR, 121 Min.) wurde eine journalistische Kritik zum Begriff des sogenannten ›Gastarbeiter-Kinos‹ gelesen und gemeinsam diskutiert. Durch die Moderation des Gesprächs gelang es hier, vereindeutigende Lesarten zu vermeiden und stattdessen scheinbar selbstverständliche Zuschreibungen in Bezug auf den Film *Gegen die Wand* zu befragen. Ein*e Fortbildungsteilnehmer*in problematisierte das Verhältnis von Kontextwissen und Filmerfahrung wie folgt:

- | *[...] was mir gut gefallen hat insgesamt, [...], ist sozusagen diese Verbindung von ästhetischem Herangehen, also das genaue Schauen, mit diesem größeren gesellschaftspolitischen Kontext zu verbinden. Also da ist ja auch immer die Gefahr, dass es so weit auseinanderklafft und man über einen gesellschaftlichen Kontext oder im schlimmsten Fall über Themen spricht und gar nicht mehr auf das Ästhetische zu sprechen kommt, [...], also [aber] über ne bestimmte Perspektivierung, was ja was typisch Filmisches [...], eine typisch filmische Praxis ist, ist man ja eigentlich total eng am Thema und das finde ich wirklich ne Stärke. (Feedbackgespräch, Berlin, 24.10.19)*

Texte als Formen eines ›Wissens über‹ können also dabei helfen, Perspektivwechsel im Filmgespräch zu vollziehen, genau dann, wenn sie keine ›richtigen‹ Antworten hinsichtlich der Seherfahrungen mit Filmen bieten, sondern weitere Fragen aufwerfen.

Das Verhältnis von Filmerfahrung und Wissensvermittlung bleibt allerdings prekär und jeweils kontextgebunden: In anderen Fortbildungen wurde kritisiert, dass eine zu sehr von den Filmvermittler*innen gelenkte, auf Lernziele ausgerichtete Wissensvermittlung über Filme den subjektiven Blick auf den Film verstellen könne. Angelehnt an das Spannungsfeld *Filmauswahl* muss daher auch der Wissenserwerb von ›interkulturellen Codes‹ und Darstellungsweisen kritisch betrachtet werden, insofern er dazu tendieren kann, Eindeutigkeiten herzustellen, ohne die Betrachtendenperspektive selbstreflexiv in den Blick zu bekommen. Ein solches Wissen *über* Film, im Sinne eines Verfügungswissen über die ›richtige‹ Deutung eines Films, kann wiederum eine Wissensasymmetrie in der Vermittlungssituation stützen und darüber hinaus eine *weiße*, strukturell rassistische Perspektive stärken. Das wird auch in folgender Aussage einer*s Ko-Forschenden deutlich:

- | *Ich hatte zu Beginn des Projektes noch kaum Texte zur Thematik gelesen und nach meinem Verständnis bedeutete »interkulturelle Filmbildung« auch immer die Vermittlung von Wissen im Sinne von Handwerkszeug. Das ist interessanterweise genau die Auffassung, die mich heute zum Beispiel bei der Fortbildung [...] sehr gestört hat, weil ich nicht mehr glaube, dass finales Wissen, das Entschlüsseln von kulturellen Codes oder ähnliches ein Kern einer interkulturellen Filmbildung sind beziehungsweise sein sollten, da dadurch eine starke Trennung zwischen ›Wir‹ und ›die Anderen‹ aufgemacht wird, die eigentlich gerade überwunden werden soll. (F, E-Mailinterview)*



Diese Problematik wird auch von zahlreichen Autor*innen und Akteur*innen im Diskurs der diskriminierungskritischen Bildung beschrieben. In einer postkolonial inspirierten Kritik kultureller Bildung stellt beispielsweise Carmen Mörsch heraus, dass in aktuelle Konzepte von Bildung und Kultur hegemoniale Logiken eingeschrieben sind, die ›den Anderen‹ sichtbar und erkennbar machen, um diesen ›kultivieren‹ und ›zivilisieren‹ zu können (vgl. Mörsch 2019). In historischer Perspektive kann sie zeigen, dass Zivilisationsbestrebungen mit einem Erforschungs- und Entdeckungsdrang einhergehen, möglichst genaue Bilder ›des Anderen‹ auszugestalten, möglichst viel Wissen über ›den Anderen‹ zu sammeln. Dabei spielten insbesondere Fotografie und Film eine wichtige Rolle.

Vor diesem Hintergrund ist es problematisch, Wissen *über* Filme im Sinne eines Lektüreschlüssels zu vermitteln, der das Decodieren von vermeintlich kulturellen Codes anvisiert. Dies fördert verengte Perspektiven auf Film,

schließt eine Vielfalt von Zugängen aus und führt unreflektiert eine (Re-)Produktion von Wissen über ›Anderer‹ fort. Mit Bezug auf Theorien aus dem Bereich der *Visual Culture Studies* muss zudem davon ausgegangen werden, dass ›der Andere‹ grundsätzlich nur »v/erkannt« werden kann (vgl. Heidenreich 2015). Das Wissen über Andere entpuppt sich als ein illusionäres und sollte daher durch ein Nicht-Wissen-Können über ›die Anderen‹ sowie durch die kritische Reflexion des eigenen Blicks ersetzt werden (vgl. Mecheril, Karakaşoğlu & Goddar 2019). Diese Probleme wurden zwar in der Aktion »Handlungsempfehlungen für Vermittler*innen im Konzept überprüfen und ergänzen« angesprochen, ihre differenzierte Ausarbeitung konnte aber innerhalb der Ko-Forschung nicht weiter verfolgt werden.

Postkoloniale Kontinuitäten in pädagogischen Verhältnissen – Weiße Vermittlungsräume und situiertes Wissen

Der Begriff der »Wissensvermittlung« umfasst nicht nur die Vermittlung von ›Kontextwissen‹ oder von repräsentationskritischem Wissen zur audiovisuellen Konstruktion von Andersheit, wie zuvor ausgeführt. Er berührt auch Fragen danach, welche Wissensordnungen und Machtverhältnisse in Lern- und Lehrsituationen reproduziert werden. Aus den Diskussionen der Ko-Forschenden lassen sich dazu folgende Fragen verdichten: Wie kann Wissen über koloniale Kontinuitäten in pädagogischen Räumen vermittelt werden, ohne diese selbst in der Vermittlungssituation zu reproduzieren? Welches Moderationswissen braucht es, um eine konflikthafte Aushandlung und wertschätzende Atmosphäre zu ermöglichen?

Bei der Beantwortung dieser Fragen muss von der Grundannahme ausgegangen werden, dass jede Vermittlungssituation nicht nur durch pädagogische Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern auch durch andere gesellschaftliche, koloniale und strukturell rassistische Machtverhältnisse geprägt ist. Somit ist eine Plenumsrunde in einer Vermittlungssituation nicht automatisch ein neutraler, wertfreier Ort, an dem sich alle auf gleiche Weise unbeschwert äußern können. Pädagogische Räume als diskriminierungskritische Räume der ›Vielstimmigkeit‹ sind nicht einfach gegeben, sondern müssen von Filmvermittler*innen hergestellt werden. Daher sollten Filmvermittler*innen in der Lage sein, historische Kontinuitäten rassistischer, diskriminierender Bezeichnungen zu erkennen und die Einbettung von Lehr- und Lernräumen in postkoloniale Machtverhältnisse zu verstehen (vgl. Mörsch 2019).

Es wurde im Projekt deutlich, dass es ein rassistuskritisches Reflexionswissen braucht, um zu verstehen, dass die im Rahmen der Fortbildungen

hergestellten Vermittlungsräume vorwiegend als *weiße* Räume beschrieben werden können, als Räume, in denen rassistische Sprech- und Verhaltensformen normalisiert sind. Die Vermittlung von Migrations- und Kolonialgeschichte, von Rassismustheorien und einer transnationalen, globalen Filmgeschichte sind daher notwendig, weil sie bisher in den vorwiegend *weißen* Institutionen der Filmbildung als Wissen fehlen. Zur Reflexion der Machtstrukturen in Vermittlungsräumen scheint uns auch die Auseinandersetzung mit historischen Begriffen hilfreich. In der Fortbildung in Berlin am 24.10.19 wurde beispielsweise die Geschichte um den Begriff der ›Gastarbeiter*innen‹ rekonstruiert und ermöglichte so die Reflexion von Filmerfahrungen vor dem Hintergrund einer kritischen Begriffsdiskussion.

Die Wichtigkeit eines rassismuskritischen Reflexionswissen für jegliche (nicht nur schulische) Vermittlungszusammenhänge betont auch Aurora Rodonò in ihrem Text *Blickwechsel Migration* in Bezug auf Paul Mecheril:

Folglich soll hier ein Blickwechsel im migrationsgesellschaftlichen Sinne angestoßen werden, oder um es mit den Worten von Paul Mecheril zu sagen: »Ich halte es für enorm wichtig, dass Lehrer*innen [...] etwas über die postkolonialen Verhältnisse wissen, die wir nicht nur im Erdkundeunterricht als Landkarte projizieren können, sondern die im Klassenzimmer selbst sind, in den Schulbüchern, in den Biografien der Schülerinnen und Schüler und die in den Körpern der Lehrerinnen und Lehrer sind. Dazu brauchen wir Wissen auf der Ebene, [...] dass die Welt, in der wir leben, von kolonialen Strukturen vermittelt und geprägt ist.« (Rodonò 2022; Mecheril 2014a)

Konkret bedeutet ein Wissen um koloniale, strukturell diskriminierende Kontinuitäten in pädagogischen Räumen auch, sich der eigenen Positioniertheit innerhalb dieser bewusst zu sein. »Positionierung« bezeichnet eine Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Situiertheit, der biografischen Prägungen sowie der erfahrenen Privilegien und Ausschlüsse (vgl. Kapitel 7).

Diese Bewusstwerdung eigener biografischer und soziokultureller Prägungen kann als ein lebenslanger, nicht-abzuschließender Prozess verstanden werden (vgl. auch Axster & Figge 2018). Grundsätzlich will der Begriff der »Positionierung« auf erkenntnistheoretischer Ebene darauf aufmerksam machen, dass jede individuelle Perspektive begrenzt, partiell und in gesellschaftliche Machtstrukturen eingelassen ist. Die ›Objektivität‹, die Lern- und Lehrräume ausstrahlen können, und die auch als Machtinstrument zur Privilegierung einzelner Perspektiven eingesetzt werden kann, wird mit dem Konzept der Positioniertheit kritisch befragbar. Dies gilt insbesondere für die Positionierung hinsichtlich der Kategorien Rassifizierung, Migrationserfahrung, Sprache, aber auch Geschlecht, Behinderung, Sexualität, Klasse und andere (vgl. hierzu Mörsch 2018).

Das Anregen zur Selbstreflexion und Positionierung ist ein wesentlicher Bestandteil der Fortbildungen und von großer Relevanz für das Projekt *Interkulturelle Filmbildung*. Die Auseinandersetzung mit Positionierungen innerhalb der Ko-Forschung kann aber nur als Anstoß verstanden werden. Die gegebenen Impulse hätten noch weiter intensiviert werden müssen, um die Suche nach Positionierung in der Filmbildung stärker in das Einüben einer interkulturellen Haltung einzubeziehen. Zur weiteren und vertieften Reflexion im Sinne einer Positionierung bieten sich die Erkenntnisse der *Kritischen Weißseinsforschung* an (vgl. Arndt 2017). In *weißen* pädagogischen Kontexten fordert diese eine kritische Selbstreflexion ein, die Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit eigenen Privilegien und strukturellen Formen von Rassismus werden kann. Es geht darum, wie Regina Richter und Claudia Preetz aus einer *weißen* Perspektive schreiben, rassistische Unterdrückung »zum eigenen Problem« zu machen:

Selbstreflexion verstehe ich hier weder als Selbsttherapie noch als theoretische Spielerei; sondern als (gesellschaftstheoretisch fundierte) praktische Analyse der Zusammenhänge und Mechanismen zwischen der individuellen und gesellschaftlichen Ebene, meiner Eingebundenheit in eine durch Herrschaftsverhältnisse strukturierte Realität. (Richter & Preetz 2012, S. 4)

Neben der Perspektive einer *Kritischen Weißseinsforschung* ist auch ein situiertes, migrantisches Wissen unter den Teilnehmenden und Vermittler*innen notwendig – und somit eine diversitätsorientierte Einladungspolitik (vgl. Kapitel 6.4). Dabei kann mit Donna Haraway (1996) jedes Wissen als situiertes Wissen beschrieben werden, insofern es immer gesellschaftlich verortet ist (vgl. Haraway 1996). Der Fokus auf dem Begriff des »situierten Wissens« soll dies herausstellen und eine vermeintliche Objektivität bestimmten Wissens dekonstruieren (vgl. Haraway 1996). Die Stärkung eines lokal verorteten Wissens (vgl. etwa Terkessidis 2004, S. 85) kann eine Anerkennung und Ermächtigung einzelner marginalisierter Standpunkte bedeuten und verhindern, dass marginalisierte Wissensformen abgewertet werden. Dabei ist ein situiertes Wissen nicht als ein Wissen zu verstehen, über welches, nachdem es einmal erworben wurde, stetig verfügt werden kann, sondern als ein immer wieder performativ aktualisiertes, sich dynamisch und relational veränderndes Wissen, das von (körperlichen) Erfahrungen wie beispielsweise Migrationserfahrungen, Erfahrungen von *Othering*, Erfahrungen von paradoxen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten und insbesondere einer stetigen (politizierenden) Reflexion dieser Erfahrungen geprägt ist.

Moderationswissen: Ambiguitäten, Sicherheit und Verletzlichkeit in der Vermittlungssituation

Wie zuvor beschrieben können Lehr- und Lernräume in machtkritischer Perspektive als strukturell diskriminierende Räume verstanden werden, die bestimmte Sprecher*innen bevorzugen, andere benachteiligen. Diesen Umstand gilt es im Rahmen einer interkulturellen Filmbildung dringend zu beachten: Um ›Vielstimmigkeit‹ herzustellen, müssen die Rahmenbedingungen der Bildungsräume methodisch bedacht und entsprechend gestaltet werden. Dafür braucht es neben einem Wissen zu kolonialen Kontinuitäten migrationspädagogisches Erfahrungswissen sowie eine Wissensform, die die Ko-Forschenden als ›Moderationswissen‹ bezeichnet haben. Die Erarbeitung von ›Moderationswissen‹ kann helfen, auf unterschiedliche Probleme zu reagieren, die sich in den Fortbildungen gezeigt haben: Zunächst kann ein ›Moderationswissen‹ Formen rassistischen, diskriminierenden Sprechens aktiv entgegensteuern und rassifizierenden Adressierungen begegnen. Weiter kann ein spezifisches ›Moderationswissen‹ dafür Sorge tragen, eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen, in der Konflikte und Aushandlungen möglich und unterschiedliche, sogar widersprüchliche Perspektiven wahrgenommen und anerkannt werden können.

Insbesondere die Kritischen Freund*innen äußerten Unbehagen darüber, wie in den Fortbildungen gesprochen wurde, welche indirekten rassifizierenden (natio-ethno-kulturellen) Zugehörigkeitszuschreibungen dabei aktiviert wurden, welche Stereotype und Vorurteile unhinterfragt im Raum stehenblieben – und wie diese implizit die Perspektive weißer Adressat*innen privilegierten:

- | *Also heute standen auch so ganz unterschiedliche Sachen im Raum wie ›ethnisch divers‹, ›Fragen einer minderwertigen Rasse ja oder nein‹, natürlich im kritischen Sinne. Trotzdem benutzen wir diese Wörter und bleiben damit in dieser Diskurssprache, die tatsächlich – und jetzt wiederhole ich mich – in der Tradition der Ausländerpädagogik bleibt. Wir sind jetzt eine [...] nicht so diverse Gruppe, es könnte aber sein, dass wir uns in Gruppen bewegen, wo bestimmte Äußerungen einfach noch viel mehr triggern und traumatisieren und da müssen wir einfach sehr vorsichtig sein.*

(Feedbackgespräch, Frankfurt am Main, 22.08.19)

In der Ko-Forschung wurde festgestellt, dass die vorwiegend weiß situierte Projektgruppe sich unsicher über passende (Selbst-)Bezeichnungen und Kommunikationsformen war.

In den Reflexionstreffen wurden das Unbehagen und mögliche Umgangsweisen damit angerissen, die an dieser Stelle weiter ausgeführt werden sollen. Die Aktion »Briefing/Aufnahme in die Anforderung an die Referent*innen«, die am Ende der zweiten Projektphase beschlossen wurde, sollte dazu dienen, verschiedene Sprechformen zu initiieren, Moderationstechniken mit den Fortbildungsteilnehmenden zu verhandeln und sprachliche Ausschlussmechanismen kenntlich zu machen. Zuvor wurde das Sprechen über Fremd- und Selbstzuschreibungen meist eher am Rande thematisiert – am stärksten noch in der Fortbildung von Aurora Rodonò und Martin Ganguly. Selten fanden begriffliche Kontextualisierungen seitens der Fortbildungsteilnehmenden und Filmvermittler*innen statt, in denen rassifizierende Begriffe wie ›arabische Jungs‹ aufgegriffen und ihre mögliche Bedeutungsweisen zwischen Selbst- und Fremdbezeichnung kritisch reflektiert wurden. Dennoch konnten einzelne Personen aus der Projektgruppe einen positiven Effekt hinsichtlich ihrer Sprachsensibilität feststellen:

- | *Auch sprachliches Framing ist mir viel bewusster als früher. Wie spreche oder schreibe ich über bestimmte Menschen(gruppen)? Reduziere ich sie auf bestimmte Eigenschaften, wenn ich sie beispielsweise als ›Geflüchtete‹ bezeichne? Ist ihre Fluchterfahrung in diesem Kontext überhaupt relevant?*
(F, E-Mailinterview)

Die Unsicherheiten bei den Ko-Forschenden darüber, welche Begriffe und Bezeichnungen welche Bedeutungen mitbringen, konnten nicht grundlegend beseitigt werden und müssten aus unserer Perspektive noch stärker diskutiert werden. Nicht nur das Sichten von Filmausschnitten und das Sprechen über Filme, sondern auch das gemeinsame Aushandeln von Begriffen und (Selbst-) Bezeichnungen sollte unbedingt zu den Vermittlungsmethoden einer interkulturellen Filmbildung gehören, da verbale und non-verbale Sprachen in den Vermittlungssituationen Wirklichkeit herstellen. Yasemin Karakaşoğlu schreibt dementsprechend über die Bedeutung von Sprache in der Migrationspädagogik: »Dazu gehört auch, kursierende Begriffe kritisch zu prüfen, denn Begriffe und Bezeichnungen bilden Realitäten nicht einfach ab, sie sind Werkzeuge der Erzeugung von Wirklichkeit« (Karakaşoğlu, Mecheril & Goddar 2019, S. 27). Es geht ihr konkret darum, rassifizierende Zuschreibungen wie ›Gastarbeiter*innen‹, ›Migranten*innen‹, ›Araber*innen‹ in pädagogischen Situationen aufzugreifen und zu problematisieren.

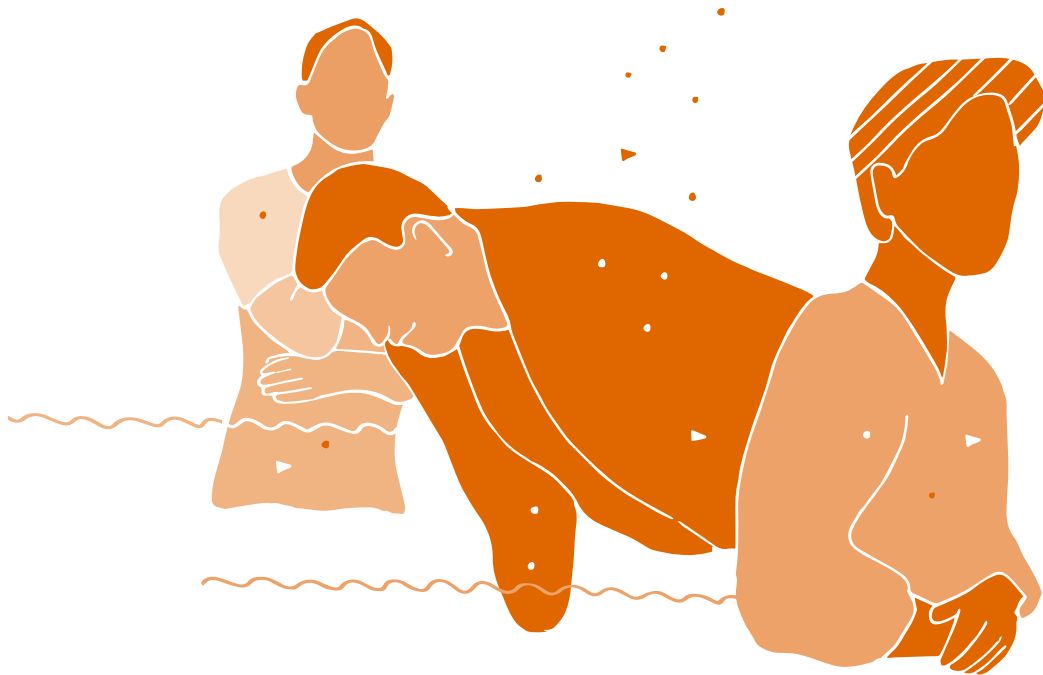
Dieses methodische Wissen ist umso wichtiger, wenn man bedenkt, dass die Reproduktion diskriminierender Bezeichnungen aufgrund der

unterschiedlichen Wissensstände der Teilnehmenden an Filmvermittlungsangeboten nicht ›vermieden‹ werden kann. Die Filmvermittler*innen brauchen ein rassismuskritisches ›Moderationswissen‹, um sich individuelle Strategien des Umgangs mit diskriminierenden Äußerungen und Zuschreibungen zu erarbeiten. Geschieht das nicht, laufen Angebote der interkulturellen Filmbildung Gefahr, zu einem »rassistischen Sprachversteck« zu werden, welches Paul Mecheril im Begriff »Interkultur« vermutet (vgl. auch Kapitel 6.1). Zwar nehmen alle Fortbildungsteilnehmenden Anteil an der Gestaltung einer kritischen und angenehmen Gesprächsatmosphäre, die Filmvermittler*innen tragen aber letztlich die Verantwortung dafür. Sie sind in der Pflicht, sprachlichen Diskriminierungen durch Nachfragen und Kontextualisierungen entgegenzutreten. Das Ziel ist es dabei nicht, Harmonie herzustellen, sondern verschiedene Perspektiven, Spannungen und Widersprüche zu erkennen, moderierend zwischen diesen zu verhandeln und somit auch ein ›vielstimmiges‹ Gespräch zu ermöglichen. Ein rassismuskritisches ›Moderationswissen‹ kann somit nicht nur sprachliche Anerkennung schaffen, sondern auch eine angenehme Arbeitsatmosphäre ermöglichen, in der Missverständnisse, Irritationen und Konflikte keine Störung, sondern der Arbeitsmodus sind.

Non-Verbale Methoden: Habituelles, körperliches Wissen

Für das Herstellen von ›Vielstimmigkeit‹ wurde ferner insbesondere die Frage nach anderen Formen der Artikulation abseits von Sprache gestellt und neben der ästhetischen Erfahrung mit Filmen auch eine körperzentrierte Artikulationsweise gefordert.

Die Selbstreflexion eigener Situietheit ist ein intensiver Prozess, der nicht nur kognitives Wissen umfasst, sondern auch andere Wissens Ebenen einschließt (etwa körperlich, habituell, emotional). Die Einbeziehung von Körperübungen in die analytische Arbeit mit Filmen – wie sie zum Film *Arrival* (Denis Villeneuve, 2016, USA, 117 Min.) in der Fortbildung von Alejandro Bachmann und Martina Döcker am 03.03.20 in Frankfurt am Main eingesetzt wurden – eröffnete einen neuen Blick auf die gemeinsam gesichtete Filmszene. Da diese Übungen nicht in den publizierten Fortbildungskonzepten zu finden ist, möchte wir sie kurz beschreiben: Die für die Fortbildung ausgewählte Szene (42:15–47:10 Min.) zeigte die erste Begegnung zwischen den Protagonist*innen des Films – den menschlichen Wissenschaftler*innen und den nicht-menschlichen, außerirdischen Wesen. In dem ersten Versuch einer non-verbalen, gestischen Verständigung zwischen den filmischen Figuren spielt insbesondere die Nachahmung von ähnlichen Gesten und Zeichen eine zentrale Rolle.



Die sich fremden Wesen, die keine gemeinsame Sprache haben, nähern sich an und treten in eine Kommunikation über formähnliche Gesten. In der Körperübung wurde dieser Moment der Begegnung herausgegriffen. Fortbildungsteilnehmende sollten sich in Paaren zusammenfinden und abwechselnd Bewegungen, Gesten und Mimik der jeweils gegenüberstehenden Person nachahmen.

Durch die Übung konnten neue Aspekte der filmischen Begegnung beobachtet werden, die dann wiederum gemeinsam im Plenum besprochen und diskutiert wurden. In anderen Fortbildungseinheiten wurden Körperübungen eher als ›Auflockerungsübungen‹ eingesetzt und konnten in dem Sinne kein vertieftes Verständnis des Films bieten, wie etwa in folgender Äußerung im Feedbackgespräch deutlich wird:

- | *Ein bisschen hatte ich auch das Gefühl »Ja es ist eine schöne Lockerungsübung und so, aber eigentlich war das ein bisschen Selbstzweck.« [...] Aber eigentlich hat mich das jetzt nicht so inhaltlich irgendwo hingebracht. Fand ich jetzt, also so in diesem Kreis stehen. (Feedbackgespräch, Berlin, 24.10.19)*

Die Erarbeitung eines körperlichen Erfahrungswissens entlang der Begegnungsweisen mit den Filmausschnitten kann neben einem kognitiv-begrifflichen Wissen eine umfassende Selbstreflexion eigener habitualisierter Verhaltens- und Sprechweisen anregen und sollte verstärkt als ein Bestandteil im Einüben einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung verstanden werden.

6.3.4 Fazit

Bevor wir unsere Ergebnisse zur Diskussion des Spannungsfelds *Vermittlungsmethoden* zusammenfassen, wollen wir noch einmal daran erinnern, dass die Projektgruppe die Herstellung von ›Vielstimmigkeit‹ in den Fortbildungen als Ausdruck und Übungsfeld für eine interkulturelle Haltung verstand. Im Sinne der Bildung einer interkulturellen Haltung müssten also jede Vermittlungsmethode, jedes filmbezogene Wissen sowie die Methoden und das Wissen zur sozialen Teilhabe daraufhin befragt werden, ob sie der Bildung einer interkulturellen Haltung zuträglich sind oder nicht.

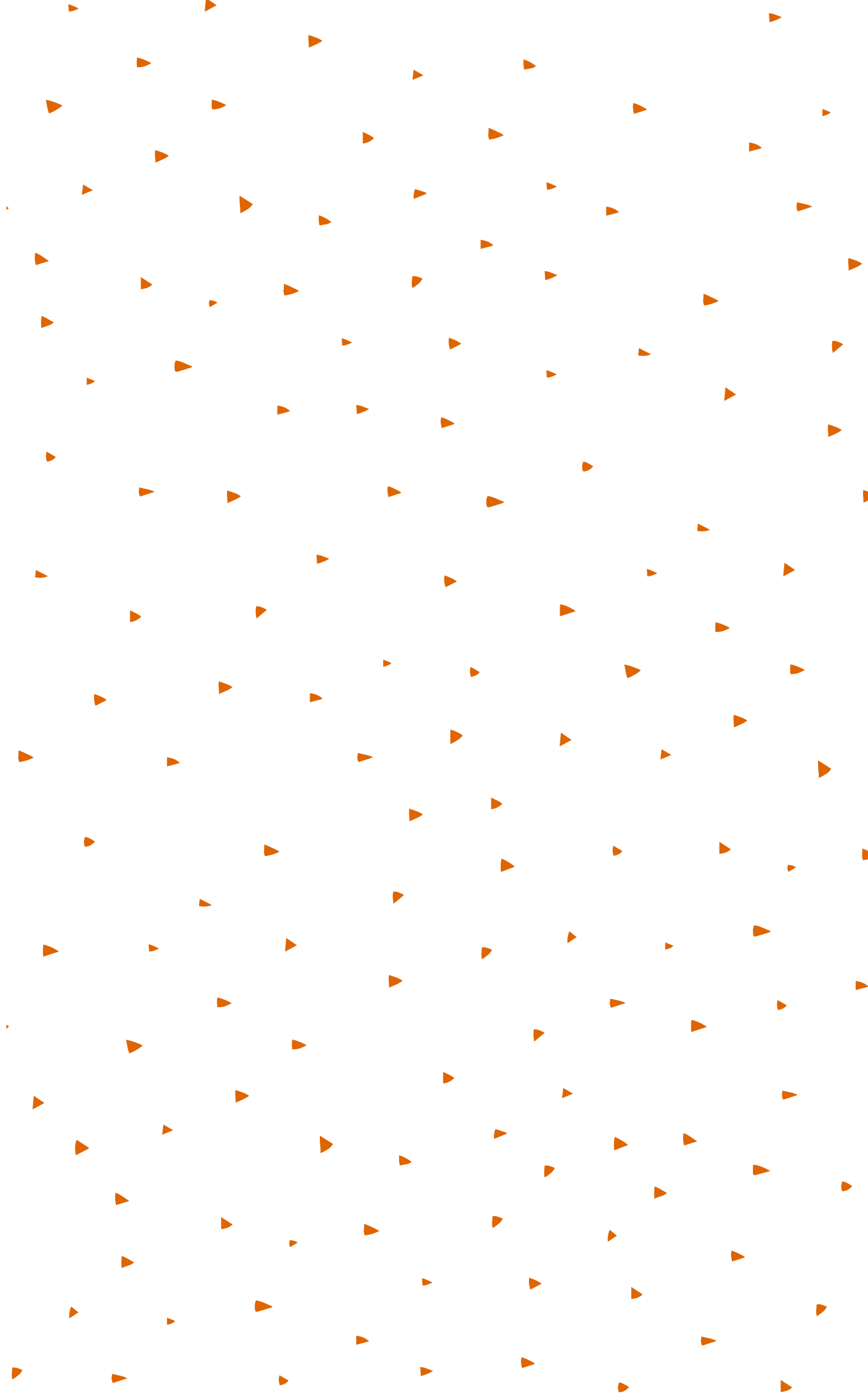
Vor dem Hintergrund dieser Annahme ging es uns darum, den Begriff der ›Vielstimmigkeit‹ genauer im komplexen Feld interkultureller Filmvermittlung zu bestimmen und weiter auszudifferenzieren. Zugespielt lässt sich festhalten: Die Herstellung von ›Vielstimmigkeit‹ auf fachlicher, gegenstandsbezogener Ebene erfordert ein komplexes wechselseitiges Zusammenspiel von individueller ästhetischer Filmerfahrung und verschiedenen Wissensformen. Gleiches gilt auf Ebene sozialer Teilhabe: Auch hier braucht es verschiedene Formen des Wissens, um eine pädagogische Situation herzustellen, die ein ›vielstimmiges‹ Gespräch erlaubt, in dem entlang der Filmerfahrung verschiedene bis widersprüchliche Perspektiven auf die Filme artikuliert und anerkannt werden – und somit eine Aushandlung im Sinne von »Interkultur« stattfinden kann.

Auf fachlicher, filmbezogener Ebene hat die Diskussion des Spannungsfelds *Vermittlungsmethoden* verdeutlicht, dass ein Nachdenken über Wissensvermittlung im Rahmen interkultureller Filmbildung sehr unterschiedliche Wissensformen einschließt, die situativ und kontextgebunden mit Formen ästhetischer Filmbildung bereichernd zusammengebracht werden können. Hier erweist sich für uns die konkrete Arbeit an spezifischen Beispielen aus Vermittlungssituationen als fruchtbar. Mit ihrer Hilfe lassen sich differenzierte Aussagen darüber treffen, inwiefern Formen der Wissensvermittlung zusammen mit ästhetischen Vermittlungsansätzen und -methoden ›Vielstimmigkeit‹ in der interkulturellen Filmbildung ermöglichen oder verhindern können (vgl. eine ausführliche Darstellung in Kapitel 7).

Es war zudem evident, dass ein Nachdenken über geeignete Vermittlungsmethoden einer interkulturellen Filmbildung auch strukturell-institutionelle Dimensionen der Vermittlungsarbeit sowie inhaltliche Fragen des Kanons berücksichtigen muss. Wie in der Diskussion um ein ›Moderationswissen‹ und um die postkolonialen Verhältnisse in pädagogischen Räumen deutlich wurde, muss hier insbesondere auch die strukturelle Ebene der ›Einladungspolitik‹ bedacht werden.

Eine interkulturelle Haltung drückt sich darin aus, die Dimensionen Struktur, Kanon und Methode in wechselseitiger Durchdringung zu denken. Sie sind als dynamisches Geflecht zu verstehen, das eine flexible Anpassung seiner Parameter erfordert. Fachliche, filmbezogene Methoden sowie filmbezogenes Wissen (»Wissen über Film«) müssen daher konsequent mit Methodenwissen zur sozialen Teilhabe zusammengedacht werden, um gute Voraussetzungen für eine »vielstimmige« Diskussion und Aushandlung von »Interkultur« an und mit den Filmen zu ermöglichen. In den strukturell *weißen* Bildungsräumen sollten zudem die unsichtbaren Voraussetzungen und situierten Perspektiven aller Teilnehmenden, auch der Veranstalter*innen und Vermittler*innen, reflektiert werden. Wertschätzende Auseinandersetzung in den Fortbildungen erfordert eine Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung, auch und insbesondere mit den Prägungen der eigenen Sprach- und Adressierungsformen. Für diese Aushandlungen braucht es neben einer Fehlerfreundlichkeit und Ambiguitätstoleranz auch Zeit. Eine eintägige Fortbildung kann nur sehr bedingt Veränderungen hervorrufen, wenn es darum geht, marginalisiertes Wissen über Kolonialgeschichte und (strukturellen) Rassismus nachzuholen. Mit Blick auf den institutionalisierten, schulischen Kanon kann gezeigt werden, dass Perspektiven von BIPOC in Deutschland bisher wenig sichtbar sind und deswegen hier weiterhin eine intensive Arbeit gefordert ist.

1 »Filmerfahrung« verstehen wir hier im Sinne einer ästhetischen Filmerfahrung (vgl. Zahn 2023; 2012). Die ästhetische Erfahrung von Filmen ist dabei nicht einfach in Worte zu übersetzen, denn sie umfasst sich entziehende Filmwahrnehmungen, die mit der Materialität und Medialität von Filmen verbunden sind (vgl. Kapitel 7).



6.4 Spannungsfeld *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung*

Die Projektgruppe ging von Beginn der Ko-Forschung von der Annahme aus, dass die Arbeit an einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung nicht nur die grundlegenden theoretischen und filmdidaktischen Konzepte, die Vermittlungsmethoden sowie die Filmauswahl betrifft, sondern dass all diese Dimensionen in Abhängigkeit mit strukturellen, institutionellen Bedingungen bedacht werden müssen. Die am Projekt beteiligten Personen nahmen sich daher vor, in ihren Institutionen Prozesse einer diversitätsorientierten Organisationsentwicklung voranzutreiben. Im Verlauf der Ko-Forschung bestätigte sich diese Annahme und es stellte sich heraus, dass organisatorische Entscheidungen, wie beispielsweise die ›Einladungspolitik‹ der Institutionen sowie die zeitlichen, räumlichen und finanziellen Rahmenbedingungen, prägenden Einfluss auf die Umsetzung der Fortbildungen und letztendlich auch auf die Einübung einer interkulturellen Haltung haben.

6.4.1 Fragen und Aktionen der Projektgruppe zur diversitätsorientierten Organisationsentwicklung

Die Ko-Forschenden setzten sich insbesondere mit dem Konzept der ›Diversität‹ auseinander. Ausgehend von der übergreifenden Frage »Wie kann eine Diversität im Projekt hergestellt werden?« ging es konkret um Fragen der ›Einladungspolitik‹ und der institutionellen Ein- und Ausschlüsse. Darüber hinaus beschäftigten das Kernteam auch Fragen der zeitlichen, räumlichen und finanziellen Strukturen der Fortbildung.

Die diskutierten Fragen waren im Einzelnen: Gibt es ein gemeinsames Verständnis von ›Diversität‹ in der Projektgruppe? Wie können Menschen mit Migrations- und Rassismuserfahrungen, die nicht bereits in einem engeren Kontakt zum Projekt, den beteiligten Institutionen oder zu den Personen der Projektgruppe stehen, involviert werden? Wie können Allianzen mit bereits bestehenden Gruppen (Vereinen, Institutionen, ...) hergestellt werden? Wie kann die Zusammenarbeit zwischen freien Projektmitarbeitenden und Institutionen gestaltet werden? Des Weiteren wurden noch Fragen bezüglich der zeitlichen Struktur der Fortbildungen besprochen, insbesondere, ob für die Einübung einer interkulturellen Haltung nicht längere und andere Zeiträume geplant werden müssten.

Als Reaktionen auf einige dieser Fragen, die in den Reflexionstreffen als besonders dringlich priorisiert wurden, entwickelte die Projektgruppe verschiedene Aktionen:

- »Zeitliche und finanzielle Ressourcen für die Vorbereitung der Fortbildungen bedenken und adäquate Arbeitsbedingungen für Fortbilder*innen schaffen«
- »Reflexion des Verhältnisses zwischen Institutionen und Einzelpersonen: Kommunikation, Transparenz, Definition und klare Kommunikation auch an Kritische Freund*innen«
- »Kritische Freund*innen involvieren«

Mit der Aktion »Kritische Freund*innen involvieren« wurde das Problem der homogenen, vorwiegend *weißen* Projektgruppe ohne Menschen mit Migrations- und Rassismuserfahrungen zwar adressiert, aber keinesfalls gelöst. Vielmehr tauchten entlang dieser Aktionen weitere problematische Fragen auf, beispielsweise »Wie kann eine nachhaltige Einbindung der Kritischen Freund*innen stattfinden und welche strukturellen Veränderungen braucht es dafür?«. In diesem Zusammenhang stellte sich zudem die Frage, ob und

wenn ja, wie die Einbindung der Kritischen Freund*innen zu kultureller Aneignung führen kann. Diese wurde besonders im zweiten Reflexionstreffen diskutiert.

Die Aktionen »Zeitliche und finanzielle Ressourcen für die Vorbereitung der Fortbildungen bedenken und adäquate Arbeitsbedingungen für Fortbilder*innen schaffen« und »Reflexion des Verhältnisses zwischen Institutionen und Einzelpersonen: Kommunikation Transparenz, Definition und klare Kommunikation auch an Kritische Freund*innen« klärten zwar konkrete Forderungen nach mehr Honorar seitens der Filmvermittler*innen sowie Kritischen Freund*innen und führten zu einer verbesserten Kommunikation zwischen Institutionen und freien Mitarbeitenden, sie konnten aber nicht die zugrunde liegende Frage beantworten, wie die häufig prekär arbeitenden Freischaffenden angemessen entlohnt werden können. Somit betraf die Frage nicht nur die Arbeitshierarchien im Projekt selbst, sondern es wurden darüber hinausreichende strukturelle, sozio-ökonomische Ungleichheiten in den Fokus gerückt.

6.4.2 Spannungsfeld *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung*: Diversität als Vielfalt und Kritische Diversität

Die Diskussionen der Projektgruppe bewegten sich im Laufe der Ko-Forschung immer wieder zwischen unterschiedlichen Verständnissen von ›Diversität‹, die zugespitzt in zwei Spannungspolen zusammengefasst werden können:

- (a) ›Diversität‹ ist (immer) bereits vorhanden und muss lediglich wahrgenommen und anerkannt werden (*Diversität als Vielfalt*).
- (b) ›Diversität‹ muss durch bewusste Aktionen willentlich hergestellt werden und ist daher nicht nur eine Frage der Wahrnehmung (*Kritische Diversität*).

An die jeweiligen Annahmen knüpfen sich unterschiedliche Konzepte von ›Diversität‹, die in der Ko-Forschung implizit mitgeführt wurden, ohne aber darin ausgeführt zu werden.

(a) Ein Verständnis von ›Diversität‹ als ›Vielfalt‹, das im Laufe des Ko-Forschungsprozesses immer wieder artikuliert wurde, beruht auf der Idee, dass alle Menschen unterschiedlich sind. Es brauche lediglich eine ›Brille‹, um die bereits gegebenen Unterschiede in den Blick zu bekommen. Als Ziel dieser Perspektive kann das Ablegen eines defizitären Fokus auf Menschen

verstanden werden; verbunden mit einer Blickverschiebung hin auf die Frage, wer dazu befugt ist, welche Differenzen zu markieren und zu hierarchisieren. In diesem Sinne ginge es einer interkulturellen Filmbildung nicht nur um die unendliche Vervielfältigung von Differenzen, sondern auch um eine kritische Befragung jener Perspektive, von der aus ›Normalität‹ und ›Abweichung‹ definiert wird.

(b) Die zweite Argumentation, die sich entlang der geführten Diskussionen rekonstruieren lässt, besagt, dass ›Diversität‹ in Räumen der Filmbildung zwar gegeben sein kann, aber keinesfalls selbstverständlich ist, sondern vielmehr im Sinne einer *Kritischen Diversität* aktiv hergestellt werden muss. Alle Menschen seien demnach zwar divers, insofern sie unterschiedliche Eigenschaften, Geschichten und Vorlieben haben, aber es gehe gleichsam darum, die Markierungen in den Blick zu nehmen, die zu gesellschaftlicher Benachteiligung führen. Differenz wird hier ebenso als soziale Konstruktion verstanden – eine Konstruktion aber, die Wirkung entfalten kann und somit die Zusammensetzung von Menschen in bestimmten soziokulturellen Räumen und die Strukturen, in denen die Fortbildungen stattfinden sowie die gegebenen Arbeitsbedingungen, entscheidend prägt. Dabei wird davon ausgegangen, dass strukturelle Diskriminierungen insofern wirksam werden, als sie die Teilhabe einiger Menschen am sozialen, ökonomischen und kulturellen Leben erschweren. Um diese ungleichen Bedingungen zu adressieren, werden hier mit dem Begriff der ›Diversität‹ vor allem Differenzen angesprochen, aufgrund derer Menschen gesellschaftlichen Diskriminierungen ausgesetzt sind. Primär werden damit im Projekt Rassismuserfahrungen adressiert. Dass diese Diskriminierungsform die Ko-Forschenden besonders beschäftigt hat und dabei andere Diskriminierungen, wie beispielweise Ableismus oder Heterosexismus, vernachlässigt wurden, kann der konzeptuellen Ausrichtung auf den Begriff der »Interkultur« zugeschrieben werden.

›Diversität‹ herzustellen bedeutet aus dieser kritischen Perspektive, vermeintlich ›natürlich‹ gegebene institutionelle Strukturen (Personalstruktur, finanzielle, räumliche und zeitliche Ressourcen für Vermittlungsprojekte, Einladungspolitik, Auswahl der Vermittler*innen und anderes mehr) zu reflektieren, kritisch zu bearbeiten und zu transformieren, um zuvor ausgeschlossenen Menschen Teilhabe zu ermöglichen. Dabei wird das Reproduzieren dominanter Differenzordnungen in Kauf genommen – denn um marginalisierten Personen sowie Perspektiven in Institutionen Gehör und Sichtbarkeit zu verschaffen, ist die Dramatisierung von Differenzen erforderlich.

6.4.3 Diskussion des Spannungsfeldes

Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung

Die oben genannten Aktionen (vgl. Kapitel 6.4) wurden seitens der Ko-Forschenden als Versuche verstanden, ›Diversität‹ und ›Vielstimmigkeit‹ so umzusetzen, dass sie die Teilhabe von zuvor ausgeschlossenen Menschen im kulturellen Feld ermöglichen sollten. Dabei lässt sich in der Diskussion des Spannungsfeldes feststellen, dass die Aktionen in der Umsetzung zwischen den skizzierten Polen changieren und keine eindeutigen Antworten für die einleitenden Fragen bieten, sondern vielmehr weitere Fragen aufwerfen.

Aktionen »Zeitliche und finanzielle Ressourcen für die Vorbereitung der Fortbildungen bedenken« und »Reflexion des Verhältnisses zwischen Institutionen und Einzelpersonen«

Beide Aktionen waren darauf angelegt, Schwierigkeiten entgegenzusteuern, die sich aus dem Anspruch ergaben, möglichst viele Akteur*innen in das Projekt einzubinden – sei es in der Rolle von Filmvermittler*innen, Fortbildungsteilnehmenden, Kritischen Freund*innen und anderen Projektmitarbeitenden. Dies ist nachvollziehbar vor dem Hintergrund, dass die Zusammensetzung der Personen im Projekt sehr homogen, mehrheitlich weiß und ohne Migrationserfahrungen war. Dennoch implizieren die Aktionen ein Verständnis von ›Diversität‹ im Sinne von ›Vielfalt‹, das die ungleichen Ausgangs- und Arbeitsbedingungen einzelner Akteur*innen nicht mitthematisiert.

Mit der Anhebung der Honorare konnten nicht die grundsätzlichen Ungleichheitsverhältnisse zwischen Institutionen und freien Mitarbeitenden aufgelöst werden, vielmehr stellte sich die Frage, wie Formen kollektiven, prozessorientierten Arbeitens, die bei weitem zeit- und arbeitsaufwendiger sind als produktorientierte Arbeitsweisen, vergütet werden können und welche institutionellen Umstrukturierungen es dafür bräuchte. Das Benennen von finanziellen Ungleichverhältnissen lässt sich primär dem Spannungspol (b) zuordnen, da Differenzen in Bezug auf die strukturellen Bedingungen und Arbeitsverhältnisse sichtbar gemacht und transformiert werden sollen. Dieser Punkt wird in der Aktion »Kritische Freund*innen« weiter erörtert.

In Bezug auf die Kommunikation in der großen, sich stetig verändernden Projektgruppe lässt sich feststellen, dass diese durch die oben genannten Aktionen kurzfristig deutlich verbessert wurde. Es gelang aber aufgrund stetig wechselnder Filmvermittler*innen und Fortbildungsteilnehmenden nur zeitweise, die vielen Akteur*innen nachhaltig in gemeinsame Arbeitsprozesse einzubinden.



Durch die vielen, unterschiedlichen Akteur*innen konnte zwar mit den Fortbildungen eine gewisse Breite und Reichweite im Feld der Filmvermittlung erzeugt werden, aber die stetig wechselnden Personen in den Fortbildungen erschwerten zugleich vertiefende Diskussionen und Auseinandersetzungen zwischen allen Beteiligten am Projekt. So artikuliert es auch eine Person aus dem Kernteam:

- | *Bei unserem jetzigen Verfahren hatte ich oft das Gefühl, bei einem neuen Referent*innen-Paar wieder von null starten zu müssen, da eine komplett neue Fortbildungsstruktur, neue Themen, Filme und Methoden vorgelegt wurden. Gewonnene Erkenntnisse und Erfahrungen konnten so nicht wirklich verlässlich in die nächste Fortbildung überführt werden.*
(F, E-Mailinterview)

Aktion »Kritische Freund*innen« – Konfliktfreie ›Vielstimmigkeit?‹

Die im Projekt entwickelte Aktion »Kritische Freund*innen« hat unserer Meinung nach besondere Relevanz für das Spannungsfeld sowie das gesamte Projekt und die Aushandlungen zum Verständnis von ›Diversität‹. In der schriftlich formulierten Auftragsbeschreibung an die Kritischen Freund*innen bezog sich die Projektgruppe auf folgende Definition:

A critical friend can be defined as a trusted person who asks provocative questions, provides data to be examined through another lens, and offers critiques of a person's work as a friend. A critical friend takes the time to fully understand the context of the work presented and the outcomes that the person or group is working toward. The friend is an advocate for the success of that work. (Costa & Kallick 1993)

Wie sich in dem Zitat bereits andeutet, waren auch die Anforderungen an die Kritischen Freund*innen im Projekt hoch. Ihre Aufgaben umfassten das Lesen der projektbezogenen Materialien (das Konzept *Interkulturelle Filmbildung*, ergänzende Texte, Fortbildungsskripte, Protokolle, Transkripte), die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen und Reflexionstreffen sowie das Einbringen von Kritik zum Projektverlauf und zu den Fortbildungen.

Es lassen sich mehrere widersprüchliche Perspektiven auf die Aktion entfalten, die zwischen den Spannungspolen (a) und (b) changieren. Im Projektverlauf wird sichtbar, wie unterschiedlich die Aktion umgesetzt und verstanden wurde und wie sehr das jeweilige Verständnis der Aktion wiederum von impliziten Verständnissen von ›Diversität‹ geprägt war. Zunächst gilt es festzuhalten, dass die Aktion durchgehend, aber aus jeweils unterschiedlichen Gründen, positiv bewertet wurde. In der Mehrheit der E-Mailinterviews wurde die Relevanz der Aktion für das gesamte Projekt hervorgehoben. Dabei wurde herausgestellt, dass durch die Arbeit der Kritischen Freund*innen in den Fortbildungen bisher unterrepräsentiertes Wissen (über Filme, Produktionsbedingungen, Vermittlungsmethoden aber auch zur kritischen Migrationsforschung und Rassismuskritik) eingebracht wurde. Auch wurde eine ›Vielstimmigkeit‹ in den Diskussionen, bei denen Kritische Freund*innen anwesend waren, festgestellt:

- | *Für mich war das Bestehen auf einer vielstimmigen Gruppe und das Etablieren von ›Critical friends‹, mit denen wir in einen wertschätzenden, sich gegenseitig respektierenden, aber auch offen kritischen Dialog treten, die Aktion, die am stärksten dazu beigetragen hat, eine interkulturelle Haltung im Projekt zu etablieren. (A, E-Mailinterview)*

›Vielstimmigkeit‹ und ›Diversität‹ wurden in der Projektgruppe häufig abseits von machtvollen Differenzordnungen interpretiert, mit dem Argument, diese nicht reproduzieren zu wollen und so vermeintlich eine Vielfalt von individuellen Unterschiedlichkeiten in den Blick zu bekommen:

- | *Es geht eben nicht um Filmarbeit mit Migrant*innen, sondern um das Ermöglichen einer Filmarbeit in einer diversen, aus Menschen mit ›internationaler Geschichte‹ bestehenden Gesellschaft. Also eine Filmbildung, die Menschen nicht ausgrenzt, sondern die jeweils eigenen, möglicherweise ganz unterschiedlichen Erfahrungen mit Film ernst nimmt und aufnimmt, reflektiert. (H, E-Mailinterview)*

Die Setzung eines solchen problematischen Diversitätsbegriffs kann als eine Form der »Disartikulation« verstanden werden, die eine gewisse Ignoranz gegenüber machtvoll aufgeladenen Differenzordnungen legitimiert und verstetigt (vgl. Kapitel 6.1.3., Boger 2017). Das Begehren nach Disartikulation kann aber auch als Abgrenzung zum Begriff der »Ausländerpädagogik«, wie er im Konzept *Interkulturelle Filmbildung* beschrieben wird, erklärt werden (vgl. Kalpaka & Mecheril 2016). In der »Ausländerpädagogik« wird die Differenz ›Ausländer*in« – ›Deutsche«, oder auch ›mit/ohne Migrationshintergrund« in den Mittelpunkt gerückt. Somit werden sozio-kulturelle Differenzen zwischen Menschen konstruiert, entlang derselben defizitäre, migrantisierte Subjekte (›die Ausländer«) entworfen werden, mit dem Ziel, diese in eine mehrheitsgesellschaftliche, deutsche Normalität zu integrieren. Durch diese dichotome und hierarchische Differenzordnung werden ethnische, nationale oder kulturelle Essentialisierungen und Stereotype geschaffen. In der Ko-Forschung wurde die ›ausländerpädagogische« als immer noch praktizierte Vermittlungsperspektive identifiziert, die wirksam werden kann, wenn es in Vermittlungsprojekten um den Begriff »Interkultur« geht. Somit könnte das Begehren danach, dominante Differenzen wie ›Ausländer*in« – ›Deutsche« im Rahmen des Projekts auszusetzen oder zu irritieren, nicht nur als eine Form von Ignoranz, sondern auch als widerständig verstanden werden.

Aus der Perspektive von *Diversität als Vielfalt* betrachtet, wurde die Aktion »Kritische Freund*innen« als ein Beitrag zu einer eher konfliktfreien ›Vielstimmigkeit« verstanden, bei der viele Stimmen, viele Blickweisen und Perspektiven auf Filme harmonisch und sich ergänzend nebeneinander bestehen können. Weitergedacht ließe sich so ›Diversität« als etwas verstehen, das durch den Einbezug der Kritischen Freund*innen zwar ›erhöht« oder ›verstärkt« werden kann, grundsätzlich aber immer in einer Gruppe vorhanden ist. So wirkt der Diversitätsbegriff nicht konfliktbehaftet oder unangenehm, sondern positiv und freundlich. Es ist ein harmonisch-polyphones Verständnis von ›Diversität« als ›Vielstimmigkeit«. Machtvoll hierarchisierte Differenzen im Sinne von Benachteiligungen, Ausschlüssen sowie Streit um Teilhabe und Anerkennung werden ausgespart – und damit auch soziale Ungleichheiten normalisiert.

Solche Positionen sind keineswegs ein Novum, sie finden sich in vielen Projekten kultureller Bildung und Vermittlung, die sich auf ›Vielfalt«, ›Interkultur« und ›Diversität« beziehen. So schreiben beispielsweise Peggy Piesche und Carmen Mörsch (2022) in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Projekt *lab.Bode*, dass in diesem »eine ›Vielfalt« bedient [werde], die in aller Ehrlichkeit eine ganz bestimmte ›Einfalt« bestätigt. Das ›Viel« sind die

Anderen, die es braucht, um das ›Ein‹ in ›Vielfalt‹ wieder zentral zu wissen. Eine ziemlich unattraktive Sache für die ›Vielen‹. Hier müsste also weiter gefragt werden: »Wer möchte wann, wie und warum ›Vielfalt‹? Wer profitiert davon?«

Das Nicht-Benennen von hierarchisierten und machtvollen Differenzen ist aber nicht grundsätzlich abzulehnen, vielmehr kann es zeitweise und unter bestimmten Bedingungen eine legitime Strategie sein, wie wir bereits mit Bezug auf die Erziehungswissenschaftlerin Mai-Anh Boger angedeutet haben. Mit ihr lässt sich das Nicht-Benennen, die »Disartikulation« von hierarchisierten Differenzen als das Begehren eines diskriminierten Subjekts denken, den Wunsch in seiner Individualität ohne Zuschreibung von »Andersheit*« gesehen zu werden (vgl. Boger 2017). Da Differenzen grundlegend für die Arten und Weisen sind, wie Menschen wahrnehmen und sie nicht ›abgeschafft‹ werden können, so die These aus Perspektive (a), könnten durch eine potenziell unendliche Aufzählung von Differenzen diese sichtbar gemacht werden, jedoch ohne dominante Differenzordnungen zu reproduzieren.

Die offene Frage auf die Aktion »Kritische Freund*innen« bleibt aber: Wer disartikuliert Differenz wann, wie und wozu?

Aktion »Kritische Freund*innen« – Diversität als Vielfalt verkennt strukturelle Diskriminierung

Eine Form der Disartikulation von machtvollen Differenzen und somit auch strukturellen Diskriminierungen kann unter dem Begriff »Normalisierung« gefasst werden (vgl. Boger 2019). Die Normalisierung von Migration, im Sinne der Behauptung, dass alle Menschen in ihrer Familiengeschichte mit Migrationsereignissen in Berührung kamen, konnte gelegentlich in den Fortbildungen beobachtet werden. Diese Form der Normalisierung kann dazu führen, dass Rassifizierungen unter diesem weiten Migrationsbegriff verdeckt werden und somit auch kolonial gewachsene Diskriminierungsstrukturen und ihre Auswirkungen auf die Filmbildung unsichtbar bleiben. Eine so verstandene ›Vielfalt‹ tendiert dazu,

es einerseits bei einem Zugriff durch Zuschreibungen, die eben nicht komplex, sondern erneut homogenisierend sind, zu belassen und andererseits bei einem Relativismus zu landen, der nun nicht mehr zu sagen vermag als: Alles ist weitaus differenzierter und letztlich unabschließbar. (Römhild & Bojadzjev 2014, S. 15)

In diesem Sinne genügte es einigen Personen aus der Projektgruppe nicht, im Rahmen der durchgeführten Fortbildungen eine ›vielfältige‹, ›internationale‹ Gruppe an Fortbildungsteilnehmenden, Vermittler*innen und

Kritischen Freund*innen zusammenzustellen, denn Sie beharrten darauf, die Fortbildungen hinsichtlich institutioneller und damit struktureller Ausschlussmechanismen zu analysieren. Ebenso wie »Interkultur« kann der Begriff der »Internationalität« dazu dienen, so auch die Autorin und Theaterregisseurin Simone Dede Ayivi (2017), Rassismus und klassistische Ungleichheiten zu verschleiern. Mit anderen Worten: Im Diskurs der Projektgruppe gab es Positionen, die vor einem unkritischen Begriff von »Diversität« warnten, da dieser die Tendenz habe, strukturelle Probleme zu entschärfen oder zu verdecken. Diese Positionen plädierten für eine rassismuskritische sowie intersektionale Perspektivierung von »Diversität« (vgl. Auma 2011). Gleichsam betonten sie, dass aus der Perspektive einer *Kritischen Diversität* die Äußerungen der Kritischen Freund*innen keinesfalls additiv, im Sinne einer Vielfalt an Perspektiven und Sichtweisen, sondern vielmehr als eine grundsätzliche Befragung der Strukturen des Projekts sowie der beteiligten Institutionen verstanden werden sollten:

- | *Die Projektgruppe war zwar von Anfang an so zusammengesetzt, dass verschiedene Perspektiven und Blickwinkel aufeinandertreffen, es fehlte aber doch an migrantischen Erfahrungen oder auch der Perspektive von People of Color. Das haben wir im Laufe des Projektes festgestellt und verschiedene Maßnahmen ergriffen, um hier eine Veränderung anzustoßen. Für mich persönlich am wichtigsten war hier das Etablieren der Critical Friends, die es zumindest in einigen Fortbildungen wirklich geschafft haben, die oft ja doch ziemlich homogene Gruppe der Filmbildner*innen herauszufordern, wachzurütteln oder auf andere Perspektiven und Haltungen hinzuweisen. (F, E-Mailinterview)*

Aus der Perspektive der *Kritischen Diversität* wurde die Aktion »Kritische Freund*innen« von der Projektgruppe vorwiegend positiv wahrgenommen, insofern sie ermöglichte, gemeinsam in einen »kritischen Dialog« zu treten, gewachsene institutionelle Strukturen sowie Denk- und Handlungsweisen im Feld der Filmbildung zu befragen und in Ansätzen zu verändern.

»Aktion Kritische Freund*innen« – Emotionale Arbeit, finanzielle und zeitliche Rahmenbedingungen

Zugleich wurde aber auch an mehreren Stellen Kritik an der Umsetzung dieser Aktion geäußert. Zunächst sind die hohen Anforderungen an die Tätigkeit als Kritische Freund*in aufzuführen, die bereits zahlreich in Bezug auf das Diversity-Management und die rassismuskritische Arbeit an institutionellen Strukturen beschrieben worden sind (vgl. etwa Adusei-Poku 2018; Warner

& Liepsch 2017; Bonköst 2017; Saner, Vögele & Vessely 2016). Die Kritischen Freund*innen waren (mit-)verantwortlich dafür, eine tendenziell homogene, weiße Projektgruppe rassismuskritisch zu bilden. Dass diese Aufgabe nicht nur enorme fachliche Qualifikationen erforderte, sondern zudem einen hohen Grad an Konfrontation, Stress und emotionaler Aufladung für sie mit sich bringen würde, ist aus den zuvor genannten wissenschaftlichen Untersuchungen bekannt und konnte auch von uns beobachtet werden. Die Kritischen Freund*innen dürfen daher bei ihrer Arbeit nicht auf sich allein gestellt bleiben, sondern müssen in kollektive Strukturen eingebettet sein – um einerseits die emotionale Arbeit aufzuteilen und andererseits sicherzustellen, dass ihre Belange nicht ›überhört‹ oder als ein ›persönliches Problem‹ abgetan werden. Wie die Kunsttheoretikerin Nana Adusei-Poku (2018) schreibt, ist es ein Problem von »Diversity Politics«, die emotionale Arbeit einzelnen Diversity-Manager*innen zu überlassen und somit strukturellen Rassismus weiter zu reproduzieren:

Eine meiner Schlussfolgerungen ist also, dass diese emotionale Arbeit sogar im Rahmen von Diversity Politics besonders auf Pädagog_innen of Color abgewälzt wird, die dann den systemischen Rassismus aushalten müssen. Es bedeutet für diese Pädagog_innen, sich in einem sehr gewaltvollen Kreislauf von Resignation, Frustration und Prekarität zu befinden. (Adusei-Poku 2018, S. 4)

Von den Kritischen Freund*innen wurde zudem ein hohes Maß an Identifikation mit dem Projekt und eine inhaltliche Involvierung eingefordert, die unter anderem mit der umfangreichen Lektüre der Konzepte, Transkripte, zahlreichen E-Mails und weiteren Materialien einherging. Dementsprechend erforderte diese Tätigkeit viel Arbeitszeit, die letztlich aber mit dem gleichen Honorar wie jenem der Filmvermittler*innen entlohnt wurde. Dieser Punkt wurde nachträglich in einigen E-Mailinterviews kritisch aufgegriffen.

| *Erst auf dem Weg wurde mir aber auch klar, dass die »Critical friends« nicht zu viel Last alleine in einer ansonsten zu homogenen Gruppe tragen dürfen, ihr anstrengender Einsatz für den Umbau der Institutionen angemessen entlohnt werden muss, ihr Kapital (situiertes Wissen) nicht ›ausgebeutet‹ werden darf. Im Zusammenhang mit der Öffnung als Institution habe ich festgestellt, dass Schritte, die wirklich an das ›Strukturelle‹ gehen, erst mit festen Stellen auf Augenhöhe zu erreichen sind. (A, E-Mailinterview)*

Es braucht folglich nicht nur eine angemessene Entlohnung, sondern grundlegendere institutionelle Transformationen, die einerseits die

beruflichen Abhängigkeitsverhältnisse der Kritischen Freund*innen sowie die Einstellungspolitik im Allgemeinen reflektieren und andererseits die diskriminierungskritische Arbeit konsequent in allen Dimensionen der institutionalisierten Filmbildung verfolgen – und dabei Ansätze einer *Kritischen Weißseinsforschung* einbeziehen.

Die *Kritische Weißseinsforschung* hat die Befragung von *Weißsein* – als ein unsichtbares universales Ordnungsprinzip aller Diskurse, als scheinbar ›selbstverständlich‹ eingenommene Perspektive auf die Welt – zum Ziel (vgl. Arndt 2017). *Weißsein*, so schreiben die Erziehungswissenschaftlerin Katja Kinder und die queere Literaturwissenschaftlerin* Peggy Piesche an anderer Stelle, ist ein machtvoller Ort der Norm, des »universellen Wir«, von dem aus das ›Anderer‹ konstruiert wird (Kinder & Piesche 2020, S. 13). *Weißsein* bezieht sich aber nicht nur auf die Wahrnehmung von Hautfarben, sondern ist als Konzept eng mit Kolonialismus sowie der Entstehung von strukturellem Rassismus verwoben, die bis in die Gegenwart hineinwirken (ebd.). Erst durch diese selbst-reflexive Wendung der Perspektive auf das eigene *Weißsein* und *weiße* institutionelle Bildungsräume könne eine ›Vielstimmigkeit‹ und eine Vielheit von Perspektiven in der interkulturellen Filmbildung möglich werden. Dafür müsse auch das Prinzip der Positionierung gestärkt werden, wie auch einzelne Stimmen aus dem Projekt bemerkten:

- | *Für mich bedeutet eine interkulturelle Haltung, zunächst seiner eigenen kulturellen und sozialen Prägung bewusst zu sein. Man sollte sich selbst die Fragen des »Woher, Warum und Weshalb« schon beantworten können, bevor man die ›Anderen‹ und sich selbst positioniert und verortet. Es geht ein Stück auch um die eigene Geschichte und Biographie. Hierzu gehört natürlich auch, die eigene Sozialisation durchdacht und reflektiert zu haben, bevor man dann in einem weiteren Schritt über Kultur sprechen kann.*
(G, E-Mailinterview)

Mit dem Begriff der »Positionierung« wird ein bestimmter Blick auf biografische Erfahrungen bezeichnet, der die Reflexion der eigenen Biografie hinsichtlich diskriminierungsrelevanter Erfahrungen und Privilegien entlang der Kategorien Klasse, Geschlecht, Rassifizierung und Behinderung einschließt (vgl. Axster & Figge 2018, S. 43f). Für die reflexive Arbeit an der eigenen Positionierung kann man auf Vorschläge für Positionierungsübungen zurückgreifen, die im Bereich der diskriminierungskritischen Bildung entwickelt wurden (vgl. beispielsweise Kinder & Piesche 2020; Mörsch & Piesche 2022).



Aktion »Kritische Freund*innen« – Formen von Essentialisierungen

Als Begleitforscher*innen konnten wir zwei Formen von Essentialisierung beobachten, die unterschiedlich bewusst während der Ko-Forschung artikuliert wurden und sich teilweise auch überlagerten. Eine Form der Essentialisierung drückt sich darin aus, dass rassismuskritische Äußerungen, die Kritischen Freund*innen in den Fortbildungen eingebracht hatten, als eine persönliche Meinung verstanden wurden, zu der sie aufgrund ihrer biografischen Erlebnisse gekommen waren. Ihre Erfahrungen wurden im Sinne der zuvor skizzierten Position (a) nicht entlang diskriminierungskritischer Perspektiven wahrgenommen, sondern als Ergänzungen zu weiteren Perspektiven, Meinungen oder Erfahrungen der Gruppe. Diese strukturell *weiße* Sichtweise tendiert dazu, rassismuskritische Sichtweisen den biografischen Prägungen einer Person zuzuschreiben, wobei die Qualifikationen der Kritischen Freund*innen als Expert*innen für Rassismuskritik in den Hintergrund gerückt und abwertet werden.

Eine andere Form der Essentialisierung lässt sich unter dem Begriff des »strategischen Essentialismus« zusammenfassen (vgl. Spivak 1988).² Ein strategischer Essentialismus wurde stellenweise bewusst von den Kritischen Freund*innen als Taktik gewählt, um Rassismus in einer homogenen *weißen* Gruppe zu adressieren – und dabei die typischen Abwehrreaktionen bei der

Auseinandersetzung mit Rassismus zu verringern, die unter anderem darin bestehen, Rassismus zu verleugnen und *weiße* Privilegien abzustreiten (vgl. Wachendorfer 2017; Ogette 2020). Diese Strategie kann in manchen Fällen wirksam sein, birgt aber auch die Gefahr, dass die Aussagen von Kritischen Freund*innen, aus einer *weißen* Wissensordnung heraus, als individuelle ›Betroffenheit‹ ausgelegt werden. Wenn also die Perspektive einer *Kritischen Diversität*, wie sie im Spannungspol (b) formuliert wurde, nicht deutlich genug artikuliert wird, kann die Expert*innenposition der Kritischen Freund*innen durch eine Zuschreibung ›persönlicher Betroffenheit‹ ersetzt und gleichsam aberkannt werden.³

Daran anknüpfend spielte der Begriff des »situierten Wissens« eine wichtige Rolle in den Diskussionen im Projekt. Dabei wurde »situiertes Wissen« häufig als ein Erfahrungswissen missverstanden, das Menschen mit Rassismuserfahrungen ›automatisch‹ erwerben würden. Dieses Verständnis bestärkt eine binäre Trennung in ›Betroffene‹ und ›Nicht-Betroffene‹, wobei der Eindruck erweckt wird, dass die Arbeit an strukturellen Aspekten von Diskriminierung nur für eine bestimmte Gruppe und nicht für alle Menschen von Relevanz sei. Außerdem verdeckt das Verständnis eines biografischen Erwerbs von situiertem Wissen wie viel (emotionale, politische, theoretische) Arbeit es erfordert, um sich ein rassismuskritisches Wissen anzueignen.

Auch hier scheint uns die Perspektive einer *Kritische Diversität* nötig, um die Arbeit an strukturellem Rassismus zu einer gemeinsamen Sache zu machen, und sie nicht länger an einzelne, ›persönlich‹ betroffene Menschen zu delegieren. Die Politikwissenschaftlerin und Theoretikerin María do Mar Castro Varela beschreibt dies als den Grundgedanken einer *Kritischen Diversität*. Eine gemeinsame Arbeit an ›Diversität‹ betreffe demnach nicht nur die symbolische Repräsentationspolitik und Umverteilung von Ressourcen, sondern auch eine selbstkritische Befragung und Veränderung von epistemischen Regimen (vgl. Castro Varela 2010). So könne befragt werden, wer welche institutionellen Rollen in der Wissensproduktion und im Wissenstransfer einnimmt, etwa in dem Sinne, wer Wissen über wen mitproduziert. Castro Varela kritisiert auch die Erwartung an migrantisch markierte Personen, Kritik zu üben, Streit hervorzurufen und in Konflikte zu gehen (vgl. ebd.).

Einladungspolitik

Die von uns im Rahmen der Ko-Forschung beobachteten Fortbildungen erzeugten vorwiegend *weiße* Räume, in dem Sinne, dass die meisten der beteiligten Akteur*innen (Vermittler*innen wie Fortbildungsteilnehmende) als *weiß* und dementsprechend privilegiert beschrieben werden können –

und, dass ein rassismuskritisches Wissen sowie eine entsprechende Selbstpositionierung bei der Mehrheit der Akteur*innen nicht oder nur in Ansätzen vorhanden waren. Wie zuvor diskutiert, konnte daran auch die engagierte Arbeit der Kritischen Freund*innen nicht substanziell etwas ändern. Es hätte hier im Sinne einer *Kritischen Diversität* eine andere ›Einladungspolitik‹ benötigt, um die Zusammensetzung der Teilnehmenden an den Fortbildungen diverser zu gestalten. Das wird auch in den E-Mailinterviews thematisiert:

- | *Die Zusammensetzung der Teilnehmenden ist in den Fortbildungssituationen jedoch nicht zufällig, die vorzufindende interkulturelle Situation, meinem Verständnis nach Voraussetzung für das Einüben der interkulturellen Haltung, ist konstruiert. Im Vorfeld dazu findet ein Auswahlprozess statt, welche Multiplikator*innen an den Fortbildungen zur interkulturellen Filmbildung teilnehmen sollen. Problematisch daran erscheint mir, dass nicht oder nur teilweise transparent reflektiert und verhandelt wird, nach welchen Kriterien diese Auswahl stattfindet.*
(C, E-Mailinterview)

Wie Auma, Piesche und Kinder (2018/19) betonen, reicht es für das Arbeiten an einer diversitätsorientierten Organisationsentwicklung nicht aus, nur einzelne ›People of Color‹ als Kritische Freund*innen einzubeziehen, vielmehr muss die gesamte Institution dazu bereit sein, sich durch eine gemeinsame Entscheidung aller Beteiligten zu transformieren. Diese Schlußfolgerung lässt sich ebenfalls in den E-Mailinterviews wiederfinden:

- | *Hinzufügen möchte ich noch, dass ich mich in diesem Projekt immer wieder damit beschäftige, dass die Gruppen wenig ›divers‹ im Sinne von Migrationserfahrung oder situiertem Wissen besetzt sind [...], und vermutlich auch weiterhin besetzt sein werden. Was das betrifft, bin ich selbst derzeit ratlos, denn mir ist bewusst geworden, dass dieser Punkt, besonders auch aus meiner Position, nicht ständig eingefordert werden sollte. Auch eine Quote in diesem Bereich halte ich für illusorisch. Wiederum komme ich zu dem Schluss, dass es nur eine gemeinsame Entscheidung mehrerer Vertreter*innen einer jeweiligen Gruppierung sein kann.* (C, E-Mailinterview)

Die Struktur der Fortbildungen wurde zwar in einigen Ansätzen verändert, diese Veränderungen betrafen aber vorerst die Dauer sowie die fachliche Differenzierung der Fortbildungen. Diese waren vorerst als zwei unabhängige eintägige Fortbildungstage ausgeschrieben, wobei jeweils

ein Fortbildungstag Personen, die als ›Multiplikator*innen‹ und Filmvermittler*innen tätig waren, adressieren sollte und der andere Fortbildungstag ›Autor*innen‹, die im Bereich der Filmbildung schrieben. Es wurde schnell deutlich, dass diese Aufteilung bei den Fortbildungsteilnehmenden auf Unverständnis stieß, da viele Personen in beiden Bereichen aktiv waren. Folglich wurde die Trennung zwischen ›Autor*innen‹ und ›Multiplikator*innen‹ aufgehoben und Teilnehmende konnten sich für beide Fortbildungstage anmelden.

Die Fortbildungen bezogen sich zunächst auf die bereits an den Institutionen (meist freiberuflich) arbeitenden Personen, weswegen es nicht überraschte, dass eine vorwiegend weiße Gruppe zusammenkam. Es scheint zweifelhaft, auch im Blick auf die bisherige Literatur zur diversitätsorientierten Organisationsentwicklung, dass diese Begrenzung für die Aushandlung und Entwicklung einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung dienlich ist. Die Suche von Teilnehmenden ist ein zentrales Handlungsfeld diversitätsorientierter Organisationsentwicklung und benötigt besondere Vorbereitungszeit und Aufmerksamkeit (vgl. Tanyılmaz & Greve 2018). An dieser Stelle werden die weißen Flecken der Institutionen sichtbar, die mehrfach angeben, keine passenden Vermittler*innen und/oder Teilnehmenden zu finden:

- | *Im Kontext unseres Projekts haben wir (zum eigenen Erschrecken kombiniert mit einem gewissen ›Nervfaktor‹) festgestellt, dass wir riesige Probleme haben, ›critical friends‹/PoC mit Filmbildungserfahrung zu finden. Ein Patentrezept, wie das rasch behoben kann, fällt mir nicht ein.
(H, E-Mailinterview)*

- | *Denn auf Nachfragen lautet die Antwort nicht selten, dass es nach Kenntnis der jeweiligen Bildungsinstitution nur eine verschwindend geringe Anzahl von kompetenten Filmbildner*innen vorhanden ist, die auch Positionierungen (PoC, LGTBQIA, und ja, auch Menschen mit Behinderung) jenseits der bereits etablierten, homogenen Filmbildner*innenszene vertreten.
(C, E-Mailinterview)*

Zur Bearbeitung dieser Problematik könnten sich die Institutionen an bestehenden Konzepten zur diversitätsorientierten Personalentwicklung orientieren (vgl. Ali Bakhsh Naini & Nising 2020; Tanyılmaz & Greve 2018; Camara, Kinder, Nader, Otoo & Servant 2017).

Arbeit an den institutionellen Strukturen

Daran anschließend stellt sich letztlich die Frage, wie die strukturellen Transformationen im Sinne einer diversitätssensiblen Organisationsentwicklung nachhaltig umgesetzt werden können. Wie bereits an anderen Stellen erwähnt, sollte für eine diversitätsorientierte Organisationsentwicklung unbedingt die Unterstützung von Expert*innen eingeholt werden, die helfen, die Prozesse zu strukturieren und auszuwerten (vgl. beispielsweise Camara, Kinder, Nader, Otoo & Servant 2017). Zudem ist die Vernetzungsarbeit mit Akteur*innen aus unterschiedlichen regionalen Kulturprojekten unerlässlich. Diese sollten im besten Fall von Anfang an in die Gestaltung der Fortbildungen oder anderer Filmbildungsprojekte einbezogen werden. Ein gutes Beispiel für die Vernetzungsarbeit zwischen bestehenden kulturellen Akteur*innen ist das Projekt *Interkultur Ruhr*, das Kulturschaffende aus dem Ruhrgebiet sichtbar macht und vernetzt (vgl. Kluhs, Rodonò, Saavedra-Lara & Tanç 2021).

Vor dem Hintergrund, dass in Diversitätsprojekten häufig nicht die Leitungsebenen, sondern die freien Mitarbeitenden und Vermittler*innen als Adressat*innen im Vordergrund stehen, kann für das Projekt *Interkulturelle Filmbildung* positiv hervorgehoben werden, dass die diversitätsorientierte Arbeit nicht nur die Fortbildungen und die Arbeit der Vermittler*innen sowie Fortbildungsteilnehmenden betraf, sondern darüber hinaus auf verschiedene Ebenen der beteiligten Institutionen ausgerichtet wurde. Auch die Leitungsebene wurde eingeschlossen, obgleich dies nicht alle entscheidungstragenden Positionen betraf.

Mit institutionellen Diversitätsbestrebungen kann ein marktkonformes Optimierungsdenken einhergehen, das nur dann an einer Organisationsentwicklung interessiert ist, wenn diese Profitmaximierung oder Kundengewinnung verspricht (vgl. Saner, Vögele & Vessely 2016). Meist geht es dabei um oberflächliche Maßnahmen auf repräsentativer Ebene (als vermarktungsfähige ›Selbstdarstellung‹) oder im Sinne eines ›Diversity Countings‹ (im Sinne der Einstellung einzelner Personen), die zu schnellen Ergebnissen führen sollen. Das Projekt *Interkulturelle Filmbildung* war im Gegensatz dazu in großen Teilen von einer suchenden, selbstkritischen Haltung geprägt. Es setzte den Reflexionsprozess der Institutionen selbst in den Mittelpunkt und grenzte sich somit von Maßnahmen ab, die nach schnellen, repräsentativen Lösungen suchen. In Bezug auf die Transformationsbereitschaften der einzelnen Institutionen wurden jedoch unterschiedliche Beobachtungen gemacht, die von einer ›fehlenden Bereitschaft‹ bis hin zu einer ›kritisch-produktiven Zusammenarbeit‹ reichten. Einige Ko-Forschende hielten die

tendenziell langsame Arbeitsgeschwindigkeit – bedingt durch die zahlreichen Akteur*innen, Treffen, Kommunikationsanlässe und Reflexionsschleifen – für besonders bereichernd für die Arbeit an einer diversitätsorientierten Organisationsentwicklung:

- | *Die Annahme, einer fachlich recht homogenen Gruppe von Vertreter*innen derselben (in der Regel, deutschsprachigen und westlich-geprägten, kritischer: eurozentristischen, mich eingeschlossen) Filmbildungsszene oder Kunstvermittlungsszene anzugehören, und demzufolge auch in der Entwicklung des angestrebten Fortbildungskonzeptes, übereinstimmender, weitreichender, reibungsloser und ›schneller‹ arbeiten zu können, führte im Laufe des durchgeführten Reflexionsprozesses zu immer wieder neuen, unerwarteten, kontroversen und gerade deshalb, auch fruchtbaren Erkenntnissen für die Projektgruppe selbst. (C, E-Mailinterview)*

Die entschleunigte Arbeitsweise und die vielen Gespräche, in denen einzelne Aspekte der Spannungsfelder entfaltet und ausgehandelt werden konnten, wurde von den meisten Ko-Forschenden als positiv und sogar notwendig wahrgenommen, um in Prozesse der Selbstreflexion einsteigen zu können:

- | *Auch gilt es auszuhalten, dass der Prozess jetzt nicht mit dem Projekt abgeschlossen ist, nicht einfach abgehakt werden kann. Es gibt nirgendwo schnelle Lösungen – sondern immer ›nur‹ ein Verhandeln in einer vielmehr stimmigen Gruppe, ein gemeinsames Ringen um den richtigen Weg, die richtigen Begriffe. Zu lernen, sich darauf immer wieder einzulassen, sich dafür auch die Zeit zu nehmen, das war für mich die größte Veränderung hin zu einer wirklich interkulturellen Haltung. (A, E-Mailinterview)*

Die Zeitlichkeit diversitätsorientierter Entwicklungsprozesse wurde aber auch kritisch bewertet, in dem Sinne, dass die Prozesse sich sehr zäh gestaltet haben und transformative Elemente durch einige Institutionen und Personen besonders ausgebremst wurden:

- | *Auch wenn das Projekt in einigen Dingen gut vorangekommen ist, hat der oben genannte Zeitraum auch etwas anderes sehr deutlich gemacht: Dass es bis jetzt keine Einigung darüber gibt, was wir eigentlich wollen – sowohl in gesellschaftspolitischer Hinsicht als auch mit Blick auf die Frage des Vermittlungsbegriffs. Dies wäre nicht grundsätzlich ein Problem, mir scheint*

aber, dass es zum Problem wurde, weil eigentlich bei einigen Partnern nicht die Bereitschaft besteht, grundsätzlich an diesen Fragestellungen zu arbeiten. (I, E-Mailinterview)

Struktur der Fortbildungen

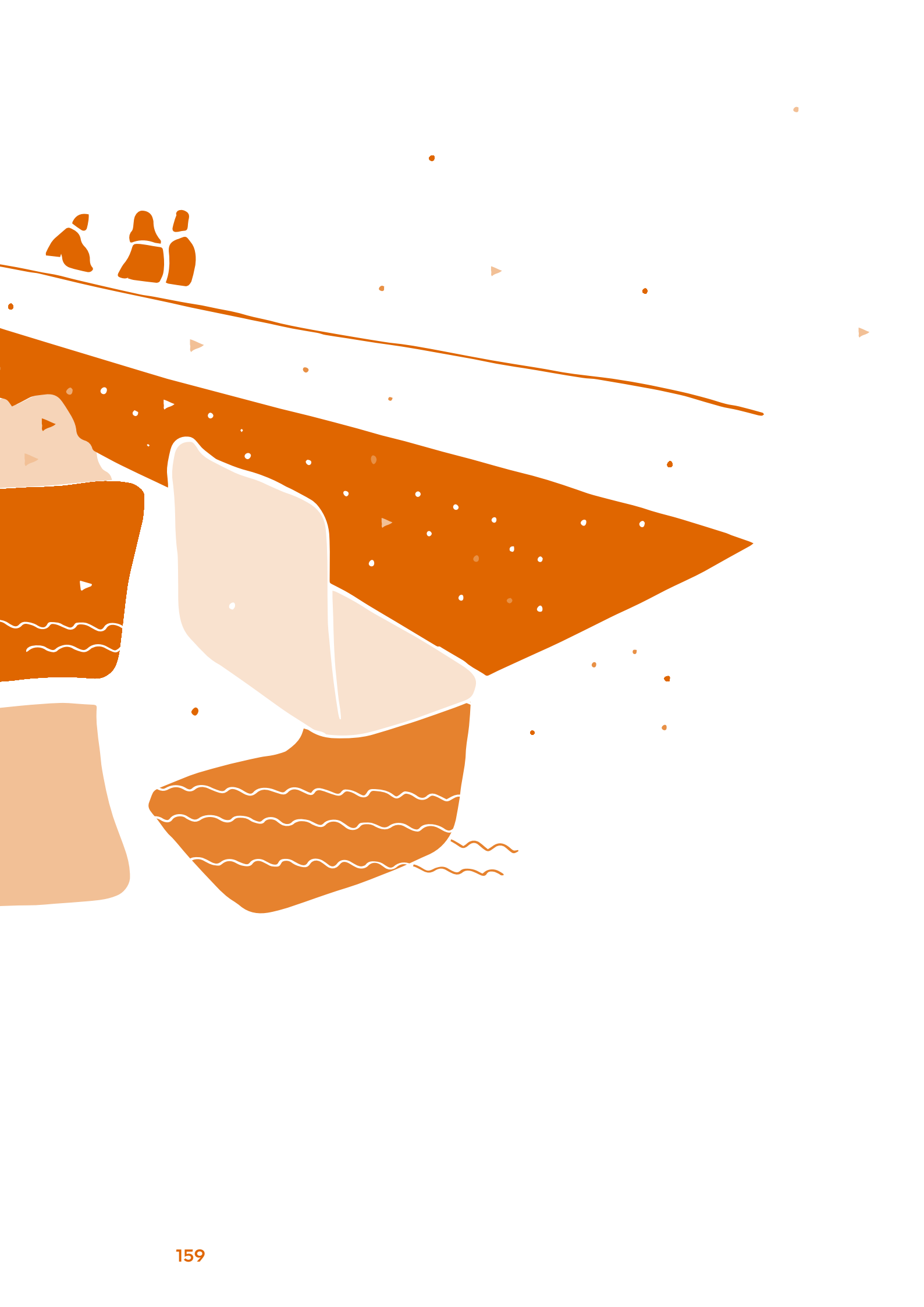
Anknüpfend an Fragen der diversitätsorientierten Organisationsentwicklung wurde auch über die Struktur der durchgeführten Fortbildungen diskutiert, über die Anzahl an Fortbildungsteilnehmenden, die Betitelung der Veranstaltungen als »Fortbildungen« sowie über deren Dauer. Wie bereits zuvor erwähnt, wurde die fachliche Differenzierung beider Fortbildungstage aufgehoben und die Veranstaltung konnte als zweitägige Fortbildung besucht werden. Es wurde aber im Laufe des Projekts deutlich, dass die Fortbildungen weit mehr Zeit bräuchten, um eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Positionierungen zu ermöglichen und um zu vermeiden, dass es zu einem verkürzten Verständnis von »Interkultur« als ›Dialog der Kulturen‹ und ›Diversität‹ als ›Vielfalt‹ kommt. So auch die Äußerung einer Ko-Forschenden im E-Mailinterview:

- | *Ich nehme mal als Beispiel Angst essen Seele auf. Angesprochen werden schon unheimlich viele Themen auf einmal. Für die interkulturelle Arbeit das Thema Kulturschock und Intersektionalität, Migration, Perspektive alles auf einmal und das sehr kompakt aufgemacht und die Betrachter tasten sich langsam an das Thema heran. [...] Eine entsprechende Übung zu diesem Ausschnitt und man hat den Vormittag voll. Mehr kann man als Rezipient nicht mehr verarbeiten, bzw. ich finde, es ist schon ganz schön intensiv. Die Leute müssen ja mit einer Erkenntnis nach Hause gehen und dazu eine Haltung entwickeln. Sie brauchen also Platz. Das Zeit-Thema, also Zeit für die Verarbeitung des Gesehenen muss gegeben werden. Vielleicht ist diese Aktion des Mehr-Zeit-gebens noch nicht ganz abgeschlossen.*
(G, E-Mailinterview)

Zu Beginn des Projekts hatte sich die Idee durchgesetzt, möglichst viele Menschen zu involvieren, auf Seiten der Fortbildungsteilnehmenden, Kritischen Freund*innen sowie der Vermittler*innen. Schnell wurde deutlich, dass es eine andere Struktur brauche, um zu einer kritischen Auseinandersetzung mit »Interkultur« und ›Diversität‹ zu gelangen – und nicht bei einem Verständnis von ›harmonischer Vielfalt‹ stehen zu bleiben. Hierbei wurde besonders die Rolle der Reflexionstreffen und Feedbackschleifen positiv hervorgehoben:



- | *Neben diesen Weiterentwicklungen halte ich Verbreitung für einen zentralen weiteren Schritt. Im Sinne der ›Schleifen‹, die Fragen, Zielsetzungen und Texte des Projektes immer wieder mit neuen Leuten aus unterschiedlichen professionellen Richtungen und mit unterschiedlichen Erfahrungen neu zu diskutieren, um immer neue Erkenntnisse, Perspektiven, Fragestellungen, produktive Verunsicherungen, weiterführende Diskussionen zu generieren. (D, E-Mailinterview)*



6.4.4 Fazit

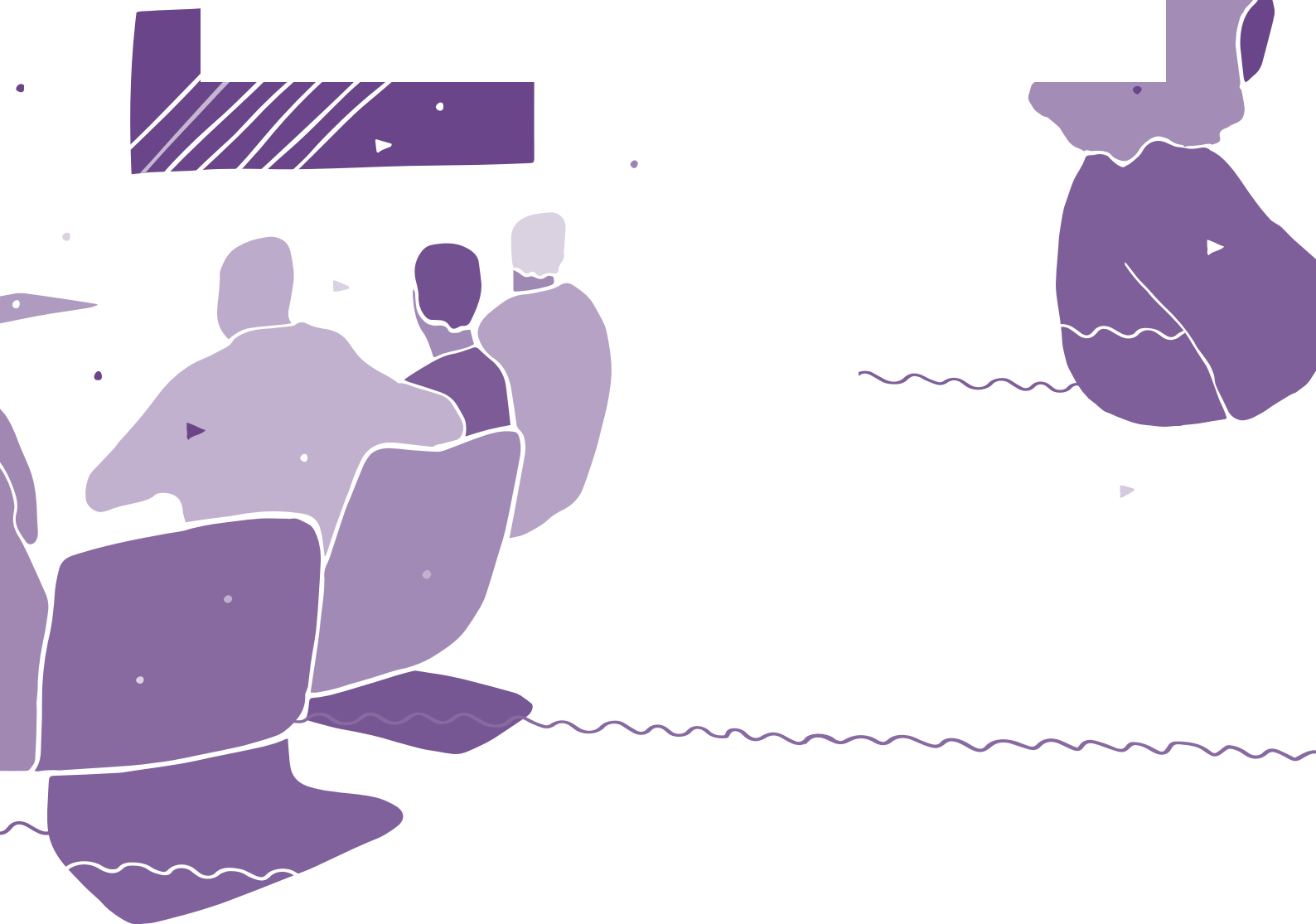
Die von den Ko-Forschenden entwickelten Aktionen konnten die bezüglich einer diversitätssensiblen Organisationsentwicklung formulierten Fragen nicht auflösen. Sie führten hingegen zu neuen Fragen und Problemen, wie in der Diskussion insbesondere am Beispiel der Aktion »Kritische Freund*innen« gezeigt werden konnte. Es kann zudem festgehalten werden, dass die im Projektverlauf artikulierten unterschiedlichen Konzepte von ›Diversität‹ produktiv ausgehandelt werden konnten, sodass in einzelnen Aspekten eine Transformation von Denk- und Handlungsweisen im Sinne einer interkulturellen Haltung möglich wurde. Dabei war zu beobachten, dass ein Verständnis von ›Diversität‹ als nicht-hierarchisierter ›Vielfalt‹ und als eine Strategie der Disartikulation durchaus als Kritik an tradierten binären Zugehörigkeitsordnungen wirken kann. Um aber strukturelle Diskriminierung zu adressieren, ist ein kritisches Verständnis von ›Diversität‹ unverzichtbar. Des Weiteren darf eine diversitätsorientierte Arbeit an den institutionellen Strukturen keinesfalls nur in der Verantwortung einzelner Personen, wie etwa der Kritischen Freund*innen, liegen, sondern muss im Sinne einer interkulturellen Haltung als gemeinsame Sache aller Personen im Feld der Filmbildung und zentral in die Planung und Durchführung aller filmvermittelnden Tätigkeiten eingedacht werden.

- 1 Da der Begriff der ›Diversität‹ im Projekt nicht definiert aber gleichsam häufig verwendet wurde, schreiben wir diesen in einfachen Anführungszeichen, um seine changierenden Bedeutungen im Forschungsprozess zu kennzeichnen.
- 2 Den Begriff »strategischer Essentialismus« diskutiert die Philosophin G. C. Spivak als eine politische Mobilisierungsstrategie, die darauf abzielt, die Identität von marginalisierten Gruppen zu stärken, indem diese sich auf ihre vermeintlich wesentlichen Differenzmarker beziehen. Diese Essentialisierung wird jedoch nur als vorübergehende Strategie betrachtet und nicht als dauerhafte Identität angesehen (vgl. Spivak 1988).
- 3 An dieser Stelle möchten wir auf den Begriff des »*native informers*« (Schaffer & Kazeem 2012, S. 185) verweisen, der die Doppelrolle beschreibt, in der sich auch Kritische Freund*innen befinden. Denn einerseits können sie authentifizierendes Sprechen nutzen, um Kritik an rassistischen Strukturen zu artikulieren, andererseits kann genau dieses authentifizierende Sprechen dazu dienen, das Gesagte aus institutioneller Sicht als ein persönliches Problem der Sprechenden abzuwerten.



7

Zwischenreflexion: Interkulturelle Haltung in der ästhetischen Filmbildung – Begegnungsweisen und situierte Perspektiven



Um zu untersuchen, wie eine interkulturelle Haltung in der Filmbildung eingeübt werden kann, haben wir uns bisher in der Aktionsforschung auf eine Beobachtung und Analyse der Arbeitsprozesse in der Ko-Forschungsgruppe konzentriert. Dabei haben wir einzelne Spannungsfelder herausarbeiten können, die uns für die Arbeit an einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung bedeutsam erscheinen (vgl. Kapitel 6). In dieser Zwischenreflexion möchten wir den engen Rahmen der Forschungsfrage verlassen und ausgehend von den bisherigen Erkenntnissen einen Blick zurück auf das Konzept *Interkulturelle Filmbildung* werfen.

Dabei arbeiten wir ausgehend von den im Konzept skizzierten Begriffen »Begegnung« und »Perspektive« (vgl. Kapitel 2.1). Entlang einer detaillierten Auseinandersetzung mit einzelnen Filmausschnitten aus *Angst essen Seele auf* (Fassbinder, 1974) und *Ali im Paradies* (Shafik, 2011) der Fortbildungseinheit *Begegnung als Dazwischen I* der Filmvermittler*innen Alejandro Bachmann und Martina Döcker (durchgeführt am 28.08.2019 im DFF, Frankfurt am Main) möchten wir zeigen, warum Perspektiven immer als situierte Perspektiven in vielfachem Sinne zu verstehen sind und wie dieses Verständnis mit der Arbeit an einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung einhergehen kann.

Dieses Kapitel ist der Versuch, einen möglichen Verlauf der Fortbildungseinheit zu beschreiben, beziehungsweise die Potentiale der Perspektiven und Begegnungsweisen mit den darin konstellierte Filmausschnitten herauszuarbeiten. Dabei orientieren wir uns an dem Fortbildungskonzept, an unseren Filmerfahrungen mit den Filmausschnitten sowie an unserer teilnehmenden Beobachtung der Fortbildung vom 28.08.2019 in Frankfurt am Main. Es handelt sich nicht um die empirische Rekonstruktion einer durchgeführten Fortbildung.

7.1 Zentrale Aspekte interkultureller ästhetischer Filmbildung

Wie bereits im zweiten Kapitel dargelegt, finden sich im Diskurs der Filmbildung und Filmvermittlung gegenüberstehende und teils verhärtete Positionen wieder, die sich entweder einer thematisch orientierten Filmbildung verschreiben oder formalästhetische Zugänge zu Filmbildung stark machen.

Der Ansatz der interkulturellen Filmbildung hat den Anspruch, diese Differenzen in Bewegung zu bringen und zu zeigen, dass eine Auseinandersetzung mit formalen filmischen Aspekten im Rahmen einer ästhetischen Filmbildung keineswegs als weniger inhaltlich oder gesellschaftspolitisch orientiert verstanden werden muss als eine deklariert thematische Ausrichtung. Eben dieser Anspruch wird auch in dem bisher unveröffentlichten Konzept *Interkulturelle Filmbildung* formuliert, ergänzt durch einige im Projektrahmen entstandene Texte (Rodonò 2022; Bachmann, Kopf & Zahn 2021; Bachmann 2022). In diesen Texten skizzieren die Autor*innen konkrete Vorschläge, wie eine ästhetische Filmbildung gesellschaftspolitische Dimensionen berücksichtigen und das Einüben einer interkulturellen Haltung ermöglichen kann. Alejandro Bachmann formuliert das in einem Gespräch mit Christine Kopf und Manuel Zahn folgendermaßen:

As a lot of my educational work to that point had been aiming to take film itself seriously as a unique expression to think about the world, the fear was that this was a project where film served as a tool to talk about other things – film as a gateway for certain topics, in this case migration. But I quickly understood that what Tine [Christine Kopf, *DFF*] was looking for was to pose the question of how we can speak about cinema as an art form, and at the same time speak about its potentials to reflect on the political and social realities we live in. In a way, this was a game changer for me personally, because film educational discourses always seemed to be divided into one or the other, and since the aesthetic approach was the one that interested me, and at the same time the one that was practised less, I always wanted to make sure we focused on this aspect. (Bachmann, Kopf & Zahn 2021, S. 16)

In den Fortbildungen des Projekts *Interkulturelle Filmbildung* wurde dementsprechend der Versuch unternommen, Vermittlungssituationen herzustellen, die es ermöglichen, Filme sowohl als kritische Reflexionen gesellschaftlicher Realitäten zu verstehen als auch den subjektiven und flüchtigen Filmerfahrungen Raum zu lassen.

7.1.1 Ins Verhältnis setzen: Wissensmodi in der Filmbildung

Die zuvor aufgegriffene Unterscheidung zwischen Thema und Form im deutschsprachigen filmpädagogischen Diskurs lässt sich wissenstheoretisch reformulieren und als unterschiedliche Modi des Wissens und Nicht-Wissens über Filme verstehen. Im sechsten Kapitel benennen wir das Spannungsverhältnis zwischen einem Wissen *über* Filme – das wiederum differenziert werden kann in ein diskursiv-begriffliches Wissen beispielsweise *über* die Produktionsbedingungen der Filme, *über* filmische Codes oder *über* ihre historischen Einbettungen – im Gegensatz zu einem Erfahrungswissen von und mit Filmen (vgl. Kapitel 6.3). Filmbildung ausgehend von Filmerfahrungen als eine spezifische Form ästhetischer Erfahrung zu denken, stellt den performativen und flüchtigen Aufführungscharakter, die Materialität und Medialität von Filmen in den Vordergrund und lässt sich nicht ohne Weiteres auf Formen diskursiv-begrifflichen Wissens reduzieren, die im Modus des Wissens *über* Filme aktiviert werden (vgl. Zahn 2012). Die Auseinandersetzung mit Filmerfahrungen im Kontext der Filmbildung schließt ein Wissen *über* Filme nicht aus, bezieht aber die Grenzen des Wissbaren und die Unverfügbarkeit von Aspekten der filmischen Erfahrung in das Nachdenken über Filmbildungsprozesse ein.

Vor dem skizzierten Hintergrund ist es die Aufgabe einer interkulturellen Filmbildung, ausgehend von der Filmauswahl, den beteiligten Menschen, den Vermittlungssituationen sowie den Institutionen, ein je spezifisches Verhältnis zwischen Formen des Wissens und Nicht-Wissens zu entwickeln.

Somit transformiert die Praxis interkultureller Filmbildung auch das eingangs beschriebene verkürzte Verhältnis zwischen Form und Inhalt der Filme und stellt ein Dazwischen her; ein Sprechen, das ausgehend von den Filmerfahrungen der beteiligten Personen zwischen den Modi des Wissens und Nicht-Wissens oszilliert. Die Herstellung eines solchen ›Zwischenraums‹, eines Aushandlungsraums, in dem sich in der Auseinandersetzung mit Filmen verschieden situierte Perspektiven begegnen, kann somit als ein Horizont oder auch als Ziel für interkulturelle Filmbildung benannt werden.

Im sechsten Kapitel zeigen wir exemplarisch, wie entlang von zwei Filmausschnitten aus *Angst essen Seele auf* (Fassbinder, 1974) und *Ali im Paradies* (Shafik, 2011) ein spezifisches Ineinandergreifen beider Spannungspole – Filmerfahrung und (Nicht-)Wissen *über* Film – aussehen kann (vgl. Kapitel 6.3.3). Wir deuten an, dass es bei der interkulturellen ästhetischen Filmbildung weniger um ein Wissen *über* als um einen Umgang mit Nicht-Wissen, mit Momenten des Unbestimmten geht.

An dieser Stelle verweisen wir auf koloniale und rassistische Strukturen, die implizit westliche Konzeptionen und Formen von Wissen prägen. Denn koloniale Zivilisationsbestrebungen gehen mit einem Erforschungs- und Entdeckungsdrang einher, möglichst genaue Bilder ›des Anderen‹ auszugestalten, möglichst viel Wissen, über ›den Anderen‹ zu sammeln. In dieser Perspektive spielten insbesondere Fotografie und Film eine wichtige Rolle (vgl. Wenk & Schade 2011, S. 112f). Somit ist es im Sinne einer interkulturellen Filmbildung problematisch, Wissen *über* Filme im Sinne eines ›Lektüreschlüssels‹ zu vermitteln, der das Decodieren von vermeintlich kulturellen Codes verspricht. Dies fördert verengte Perspektiven auf Film, schließt eine Vielfalt von Zugängen aus und ist im Sinne einer (Re-)Produktion von Wissen über ›Andere‹ kritisch zu betrachten. Mit Bezug auf Theorien aus dem Bereich der *Visual Culture Studies* muss zudem davon ausgegangen werden, dass ›der Andere‹ grundsätzlich nur v/erkannt werden kann (vgl. Heidenreich 2015). Dies setzt gleichsam die Grenzen des Wissbaren sowie Momente der Selbstreflexion des eigenen beschränkten Blicks in den Mittelpunkt der Vermittlung.

An dieser Stelle möchten wir unsere Analyse der Fortbildungseinheit aus dem sechsten Kapitel aufgreifen und fragen: Wie genau bildet sich das zuvor skizzierte *Dazwischen* einer interkulturellen Filmvermittlung mit Blick auf die Auswahl der Filmausschnitte?



7.2 Analyse der Fortbildungseinheit *Begegnung als Dazwischen I*

Das Ziel der Fortbildungseinheit *Begegnung als Dazwischen I* sei, so die Filmvermittler*innen Bachmann und Döcker, für die Teilnehmenden durch die Sichtung und Besprechung von Ausschnitten aus Fassbinders *Angst essen Seele auf* und Shafiks *Ali im Paradies* eine Position im Dazwischen erfahrbar zu machen: Eine Position im Dazwischen, »die nicht aus einer Perspektive auf die ›Anderen‹ blickt, sondern sich in genau diesem Dazwischen (nicht hier, nicht dort) positioniert« (Bachmann & Döcker 2022).

Die Formulierung von Bachmann und Döcker ist anregend, wirft aber zugleich Fragen auf wie: Was heißt es, nicht aus einer Perspektive auf ›die Anderen‹ zu blicken? Welche weiteren Perspektiven zeigen sich in der Position ›im Dazwischen‹? Wie lässt sich ein solches ›Dazwischen‹ in der Vermittlungssituation herstellen? Welche Rolle spielen dabei zum Beispiel die Auswahl und Konstellation der Filmausschnitte?



7.2.1 Begegnungen, situierte Perspektiven und Positionierungen

Angelehnt an das Zitat von Bachmann und Döcker möchten wir im Folgenden den Begriff der »Positionierung« ins Verhältnis zu den Begriffen der »Begegnung« und »Perspektive« im Kontext der interkulturellen Filmbildung setzen. Denken wir die Beschreibung der Fortbildung *Begegnung als Dazwischen I* weiter, lassen sich zunächst unterschiedliche Arten von **Begegnungen** differenzieren:

- Begegnungen zwischen den filmischen Figuren im jeweiligen Filmausschnitt
- Begegnungen zwischen den gewählten Filmausschnitten
- Begegnungen zwischen den Zuschauenden und den Filmausschnitten
- Begegnung der Zuschauenden im Filmgespräch über ihre unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen der Filmausschnitte

Wir verstehen die hier genannten Modi der Begegnung als unhintergebar ineinander verschlungen. Sie können zwar für die theoretische Beschreibung und Untersuchung von Filmvermittlungssituationen analytisch differenziert werden, sind aber in den konkreten Situationen der Filmvermittlung in Wechselwirkungen zu denken. Die Begegnung der Zuschauenden mit den Filmausschnitten prägt dabei substantziell die Begegnung mit den Figuren. Der Seminarraum und die Gesprächsweisen zwischen den Zuschauenden prägen wiederum ihre Sichtweisen auf den Filmausschnitt. Begegnungsweisen in der Filmvermittlungssituation sind dementsprechend komplex und dynamisch, werden stetig neu gemacht und sind daher auch schwer zu objektivieren und zu analysieren. Die Komplexität steigt, wenn wir die Begriffe der »Begegnung« und der »Begegnungsweise« mit dem Konzept der »Perspektive« in der Filmvermittlung zusammendenken. Betont der Begriff der »Begegnung« körperliche und räumliche Dimensionen von Wahrnehmung und Erfahrung, wird mit der »Perspektive« vor allem die visuelle Dimension der Wahrnehmung aufgerufen.

Perspektive im Kontext der Filmvermittlung meint zunächst die Kameraperspektiven, die wiederum – im Zusammenhang mit anderen filmischen Mitteln wie beispielsweise Sound, Montage und Licht – die Perspektiven der Zuschauenden auf den Film prägen. Durch filmisch inszenierte Perspektiven können Blicke der Betrachtenden gelenkt und Identifikationen evoziert werden.

Unser Verständnis von »Perspektive« berührt aber keineswegs »nur« ein optisches Konzept von Blick und Perspektive, sondern schließt auch gesellschaftlich-politisch gerahmte Verständnisse von Perspektive ein. Um ein Beispiel zu geben: Welche Kameraperspektive in einem Film als zentral gesetzt wird, ist, wie zahlreiche feministische Filmtheoretiker*innen aufgezeigt haben, von heteronormativen, rassifizierenden Blickordnungen abhängig, die Körper mithilfe einer bestimmten Kameraperspektive zum Objekt eines Blicks machen können (vgl. etwa Peters & Seier 2016; Chaudhuri 2006; Mulvey 1975). Auch die sich bildenden Perspektiven der Zuschauenden auf den Film zeigen keine neutrale oder objektive Realität, sondern sind partielle und begrenzte Sichtweisen, die stets im Verhältnis zu ihren gesellschaftlichen, kulturellen Situierungen und biografischen Prägungen zu sehen sind. Die feministische Wissenschaftstheoretikerin Donna Haraway weist darauf hin, dass wir nur situiert wahrnehmen können – die Situierung unserer Wahrnehmung, unserer Sprech- und Verhaltensweisen, ist unhintergebar (vgl. Haraway 1996, S. 224f).

Wir heben an vielen Stellen im Forschungsbericht hervor, dass mit der interkulturellen Filmbildung eine rassismuskritische Reflexion der Situietheit und Perspektiviertheit der eigenen Wahrnehmung und Erfahrung einhergehen soll. Dazu gehört die Reflexion der eigenen Privilegien sowie die Bearbeitung bestehender rassistischer Rahmungen des Denkens, Fühlens und Handelns im Sinne der *Kritischen Weißseinsforschung* (vgl. Kap 6.4; Eggers, Kilomba, Piesche & Arndt 2017). Ein Mittel, um den bestehenden kolonial geprägten, rassistischen Strukturen reflektierend zu begegnen, ist das Sichtbar-machen der eigenen biografisch und soziokulturell situierten Perspektive. So erweitert ist die filmisch inszenierte (Kamera-)Perspektive auch immer mit einer gesellschaftlich situierten Sichtweise auf die Welt verknüpft – einer Situietheit, die durch die Auseinandersetzungen im Kontext von Filmbildung reflektierbar wird und somit auch als Positionierung in kolonial geprägten Welt- und Selbstverhältnissen verstanden werden kann.¹

Ausgehend von dem zuvor skizzierten Verständnis situierter Perspektiven möchten wir im Folgenden mögliche Dimensionen des Begriffs der **Positionierung** auffalten und diesen in Bezug zur Fortbildungseinheit *Begegnung als Dazwischen I* setzen.

In einer ersten, vereinfachten Definition kann »Positionierung« als die Position der Figuren im filmischen Raum verstanden werden. Diese wird durch die Kameraperspektiven filmisch erfahrbar, die die Figuren wiederum jeweils von den spezifischen Kamerapositionen aus zeigen. Dieses naheliegende Verständnis lässt sich durch ein gesellschaftspolitisches Verständnis von Positionierung erweitern (vgl. Hall 2012, S. 185).

Der Begriff der »Positionierung« bezeichnet dann einen bestimmten Blick auf biografische Erfahrungen, der insbesondere die Reflexion der eigenen Biografie hinsichtlich diskriminierungsrelevanter Erfahrungen und Privilegien entlang der Markierungen ›Klasse‹, ›Geschlecht‹, ›Rassifizierung‹, ›Behinderung‹ und ›Sexualität‹ umfasst. Positionierung ist dabei als nicht abzuschließender Prozess zu denken und muss über die Lebensspanne immer wieder vollzogen werden (vgl. Axster & Figge 2018, S. 43f; Hall 2012). In Kürze: Positionierung geht mit einem kontinuierlichen Reflexionsprozess einher, der daraufhin ausgerichtet ist, die eigene Situiertheit in den Blick zu bekommen.

Vor dem skizzierten Hintergrund lässt sich die These formulieren, dass ein selbstreflexiver Positionierungsprozess in der interkulturellen Filmbildung seinen Ausgang von den identifizierten Positionen und zugeschriebenen Zugehörigkeiten der Filmfiguren durch die Zuschauenden nehmen kann. Denn die filmische Wahrnehmung ist immer an das Identifizieren von Figuren und deren Zugehörigkeiten geknüpft. Ebenso ist es nahezu unmöglich, über einen Film, seine Figuren und die Handlung zu sprechen, ohne identifizierende Zuschreibungen und Zugehörigkeiten zu artikulieren. Im identifizierenden Wahrnehmen und Sprechen über Filme werden Figuren bestimmte Eigenschaften, Zugehörigkeiten und damit Subjektpositionen zugeschrieben, die häufig vereinfachenden Logiken folgen. Dieses identifizierende Sehen und häufig verkürzte Zuschreiben von Positionen sollte in der interkulturellen Filmvermittlung genauer in den Blick genommen werden, um dann – angeregt durch Fragen wie: »Wie werden Positionen zugeschrieben? Welche Rolle spielt dabei die eigene situierte Perspektive?« – zu einer Positionierungsarbeit zu kommen. Denn die Situiertheit der eigenen Wahrnehmung artikuliert sich in der Filmerfahrung durch das Identifizieren von Sicht- und Hörbarem, von visuellen und auditiven Zeichen und Codes. Dabei kann die genaue Sichtung einzelner Filmausschnitte, die Auseinandersetzung mit den filmästhetischen Mitteln, helfen, ein identifizierendes Sehen zumindest zeitweise abzulegen und in einem selbstreflexiven, suchenden Sprechen die eigene situierte Perspektive als eine positionierte zu erkunden.

Eine weitere Dimension von »Positionierung« schließt das Vorführsetting von Filmen beziehungsweise die Räume der Filmvermittlungsangebote mit ein: Erstens ist damit in der Filmbildung auch die körperlich-räumliche Position oder Platzierung der Zuschauenden im Seminar- oder Kinoraum gemeint. »Raum« wird von uns nicht als neutraler Behälter gedacht, sondern als sozialer Raum, der durch performative Handlungen hergestellt wird (vgl. Löw 2019; Foucault 1977). Je nachdem, wie wir uns in Räumen platzieren oder

platziert werden, nehmen wir nicht nur Positionen ein, sondern werden unterschiedlich in gegebenen machtvollen Strukturen und Dispositiven positioniert und auch subjektiviert. Wir denken dabei an verschiedene Sitzanordnungen in Räumen sowie die dadurch vorgegebenen Plätze, die bei Filmvermittlungsveranstaltungen eingenommen werden können. Räume nehmen somit nicht nur mit Einfluss darauf, welche Perspektiven Teilnehmende an Vermittlungsveranstaltungen einnehmen, wie sie sich in diesen Räumen verhalten und welche Begegnungsformen praktiziert werden, sondern sie sind auch in institutionellen Strukturen verortet, die mitbestimmen, wer überhaupt Zugang zu welchen Räumen hat.²

Zweitens stehen die körperlichen Positionierungen in Räumen wiederum in Zusammenhang mit den situierten Perspektiven, die die Zuschauenden auf den Film mitbringen. Je nachdem, welche biografischen Erfahrungen Zuschauende mit Filmen und im Alltag gemacht haben und machen, welche Sozialisierungen sie erfahren haben, also wie sie situiert sind, nehmen sie Filme anders wahr. An dieser Stelle ist es wichtig zu ergänzen, dass wir Film als performatives Aufführungsgeschehen und gleichsam die Erfahrung eines jeden Films als dynamisch und veränderlich verstehen: Die situierten Perspektiven der Zuschauenden bestimmen folglich die Begegnungsweise mit einem Film oder Filmausschnitt und dessen Erfahrung nicht vollkommen und endgültig – je nach Aufführungs- und Vermittlungssituation können sich unterschiedliche Begegnungsweisen, Perspektiven und Positionierungen in der Auseinandersetzung mit einem Film entfalten.

Es lässt sich an dieser Stelle festhalten: Der komplexe Begriff der »Positionierung«, wie wir in Bezug auf den Film verstehen, umfasst verschiedene sozio-kulturelle Rahmungen und diskursive Ordnungen, welche die situierten Perspektiven von Filmen wie auch Zuschauenden prägen. Verstanden als relationaler und reflexiver Begriff ist es für Positionierungen entscheidend, wie sich Zuschauende in der Auseinandersetzung mit Filmen oder Filmausschnitten hinsichtlich gesellschaftlich, kulturell, institutionell sowie biografisch situierter Filmerfahrungen reflexiv ins Verhältnis setzen. Positionierung muss zudem als performativer Prozess verstanden werden, der nicht endgültig abgeschlossen werden kann, sondern immer wieder in Beziehungen zu Filmen und Filmerfahrungen anderer Betrachter*innen verhandelt sowie gegebenenfalls auch neu ausgehandelt werden muss (vgl. Heidenreich 2012, S. 78).

Die bisher entfalteten Dimensionen von Positionierungen dienen im Folgenden als Folie, um die Fortbildungseinheit weiter hinsichtlich der Frage nach einer ›Positionierung im Dazwischen‹ zu analysieren.

7.2.2 Begegnung als Dazwischen – Angst essen Seele auf

›Was‹ – Filmwissen und die Zuschreibung von Positionen

Beginnen wir beim ersten Teil der Vermittlungseinheit, der ersten Sichtung des Ausschnitts aus *Angst essen Seele auf* (00:00–08:00 Min). Hier könnten zunächst die narrativ eingebetteten, erzählten Begegnungen zwischen den Hauptfiguren *Ali* und *Emmi* in den Fokus gerückt werden, beispielsweise mit der Frage: »Wer begegnet sich?«. Die Frage fokussiert auf die Dimension **Zuschreibung von Positionen** und blendet vorerst andere Dimensionen von Positionierung aus. In der Filmbildungspraxis – so unsere Erfahrung – scheint diese Frage (»Wer begegnet sich?«) häufig den ersten Zugang zu Filmen, insbesondere zu narrativen Spielfilmen, zu bieten. Dabei verbleibt das Gespräch über den Film auf der Ebene des erzählten und gezeigten Inhalts: »Was wird erzählt und gezeigt? Wen sehen wir?«. Diese Ebene berücksichtigt vor allem die Handlung des Films und ihre Figuren. Bei *Angst essen Seele auf* ist im Kontext der Filmbildung – auch aufgrund des Genres (narrativer Spielfilm, Melodrama) – ein Fokus auf die Handlung häufig der erste Zugang zum Film. Auch in Kurzbeschreibungen des Films wird die Handlung, insbesondere die Begegnung zwischen den Figuren *Ali* und *Emmi*, in den Vordergrund gerückt. So auch in diesem Auszug aus einer Kurzbeschreibung des Films von Alejandro Bachmann (2020):

Als die sechzigjährige Putzfrau Emmi an einem verregneten Abend nach einem Unterschlupf sucht, betritt sie eine Kneipe, die vermehrt von Gastarbeitern frequentiert wird. Der aus Marokko stammende, deutlich jüngere Ali spricht sie an, die beiden tanzen unter den skeptischen Blicken der Anwesenden und verbringen schließlich die Nacht miteinander. Aus der flüchtigen Begegnung wird schnell eine Liebesbeziehung: Emmis Einsamkeit nach dem Tod ihres Mannes trifft auf die Einsamkeit Alis, der fernab der Heimat und konfrontiert mit dem Rassismus des deutschen Wirtschaftswunder-Alltags wenig mehr als die Arbeit und das Trinken mit den Kollegen hat. Schon früh zeigt sich, dass die Gesellschaft diese Beziehung nicht tolerieren kann. Die alte Frau und der junge Mann, ›eine von ihnen‹ mit ›einem von denen‹, das ist zu viel des Guten. Dennoch entscheiden sich die beiden zu heiraten.

Der Spielfilm bietet es aufgrund seiner Form also durchaus an, die Figuren und Handlung in den Vordergrund zu rücken. Auch in der Umsetzung der Fortbildungseinheit wird zunächst eine solche Perspektive auf den Film eingenommen. Die im Plot angelegten Zuschreibungen bezüglich der gezeigten Figuren (etwa ›deutsch‹/›ausländisch‹, jung/alt) sowie die Inszenierung ihrer Gegensätzlichkeit und Unvereinbarkeit, werden in der Fortbildung aufgegriffen. Wenn dies ohne die Berücksichtigung einer

filmästhetischen Perspektive geschieht – ohne die Berücksichtigung der Frage danach, *wie* die Figuren filmisch inszeniert werden – fokussiert die Auseinandersetzung auf das Zuschreiben bestimmter Positionen: Die Ali-Figur wird als ein ›arabisch‹, männlich markierter, Emmi als ein alt und weiblich markierter Körper gelesen. Die Zeile »Die alte Frau und der junge Mann, ›eine von ihnen‹ mit ›einem von denen‹, das ist zu viel des Guten.« verweist durch die Zitationen ›eine von ihnen‹ und ›einer von denen‹ auf die Zuschreibungs- und Markierungspraktiken, die im Film selbst, aber auch darüber hinaus in seiner Rezeption aktiviert werden. Somit reflektiert die Kurzbeschreibung des Films bereits in der Darstellung der binären Zuschreibungen die Rahmungen, in denen diese gebildet werden und bleibt nicht bei ihrer Reproduktion stehen.

Eine solche reflektierte und kritische Analyse des Films ist auch notwendig, denn er inszeniert in seiner melodramatisch aufgeladenen Dramaturgie viele Vereinfachungen. Insbesondere die Figur des Ali verbleibt im Laufe des Films eindimensional und holzschnittartig. Die Zuschauenden erfahren sehr wenig über die Ali-Figur, was über Klischees und Stereotype hinausgeht. Ali kann so als eine symbolische Figur beschrieben werden, die eine exotisierte, orientalisierte Männlichkeit repräsentiert. Dazu schreibt die Filmwissenschaftlerin Yasmin Aly:

Der stereotype Name, die Betonung seiner Körperlichkeit sowie die einfache Sprache Alis sind Ausdruck diverser Vorurteile gegenüber Arabern; damit bricht Fassbinders Film nicht mit gängigen Klischees und Vorurteilen gegenüber Arabern, sondern verstärkt und bestätigt diese sogar. (Aly 2021, S. 136)

In der Inszenierung der Sprache und des Körperhabitus der Ali-Figur werden Codes und Marker des *Otherings* aktiviert, die in der Perspektive der *Visual Culture Studies* gelesen werden können (vgl. Hall 2004). Damit wird ein Bild ›des Fremden‹ hergestellt, das Rassismus zwar sichtbar, erkennbar macht, diesen aber gleichzeitig auch reproduziert. Somit kann ein Wissen *über* bestimmte Repräsentationen von Körpern und Stereotypen bestärkt und verfestigt werden. Die Figur des Ali wird im Genre des Melodramas funktionalisiert, in dem sie als ›Störung‹ in der rassistischen gesellschaftlichen Ordnung dramaturgisch eingesetzt wird, um diese Ordnung als solche sichtbar zu machen und zu kritisieren (vgl. hierzu auch Aly 2021; Heidenreich 2015; Ezli 2012). Die rassistischen Bedingungen des Sichtbaren und Lesbaren – die Tatsache, dass die Ali-Figur überhaupt als ›fremd‹ gelesen wird und werden kann – werden in dieser Perspektive aber nicht thematisiert und auch nicht hinterfragt.

Rassismuskritische Lektüre von *Angst essen Seele auf*

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, kann das Erkennen von Stereotypen zwar als ein Teil, aber keineswegs als das Ziel interkultureller Filmbildung verstanden werden (vgl. Kapitel 6.2). Mit einer rassismuskritisch informierten Lektüre von *Angst essen Seele auf* wollen wir im Folgenden eine Überleitung von den identifizierenden Sehweisen des ›Was‹ des Films zu den Bedingungen des Sicht- und Hörbaren, zum ›Wie‹ der filmischen Inszenierung herstellen. Durch die kleinschrittige, analytische Arbeit in filmästhetischer Perspektive lassen sich Zuschreibungen von Positionen hinterfragen und reflektieren sowie die Repräsentationsstrategien des Films genauer bestimmen.

Da in der Fortbildungssituation (wie auch in anderen Filmvermittlungssituationen) die Reproduktion stereotyper Zuschreibungen von Positionen nicht vermieden werden kann, ist es umso wichtiger, diese Zuschreibungen aufzugreifen. Andernfalls, wenn sie nicht adressiert und besprochen werden, kommen diese Zuschreibungen immer wieder als unreflektierte rassistische Äußerungen, als Formen des *Othering* in die Diskussionen hinein. In der Fortbildung vom 28.08.2019 griffen die Vermittler*innen gleich zu Beginn das identifizierende Sehen mit der Sichtung des Kurzfilms *OM* (John Smith, 1986) auf, aber auch der zuvor erwähnte Filmausschnitt aus *Angst essen Seele auf* bietet viele Möglichkeiten, stereotype Zuschreibungen zu thematisieren. Bei der Thematisierung des identifizierenden Sehens geht es nicht darum, so möchten wir nochmals betonen, die damit einhergehenden Zuschreibungen gänzlich zu überwinden oder gar zu negieren, vielmehr plädieren wir mit Heidenreich (2015, S. 82f) für ein Ansprechen und *Durcharbeiten* von verkürzten, unreflektierten Zuschreibungen und stereotypen Begrifflichkeiten. Um das zu erreichen, benötigt es eine kleinschrittige, genaue und kritische Analyse filmischer Erzählmuster und Darstellungsmodi (ebd., S. 303).

›Wie‹ – Mikrostrukturen der ästhetischen Filmerfahrung

Aus der Perspektive der ästhetischen Filmbildung liegt also das Interesse besonders darauf, an einzelnen Filmausschnitten dem identifizierenden Sehen nachzuspüren – auch, um dabei bestenfalls festzustellen, dass sich die artikulierten Zuschreibungen noch einmal anders verstehen und ausbuchstabieren lassen. Diese kleinschrittige Arbeit ist mühsam und erfordert eine gewisse Bereitschaft seitens der Teilnehmenden an einer Fortbildung – sind diese doch aufgefordert, etablierte Identifikationsmuster auszusetzen, zumindest in Frage zu stellen und sich in einer filmästhetischen Auseinandersetzung den ausgewählten Filmausschnitten anzunähern.

In filmästhetischer Perspektive stellen sich hinsichtlich des Ausschnitts aus *Angst essen Seele auf* also die Fragen: Wie wird die Begegnung mit den Figuren Ali und Emmi in dem konkreten Filmausschnitt sichtbar? Welche filmischen Inszenierungsmittel werden dabei eingesetzt? Wie erfahren die Zuschauenden die Begegnung in der spezifischen Medialität des Films? In einer ersten abstrakten Annäherung an diese Fragen lässt sich antworten: Die Begegnung der Filmfiguren wird durch die Montage filmisch inszenierter Perspektiven (Kameraeinstellungen, Licht, Sound, mise-en-scène und andere mehr) erfahrbar.

Diese filmästhetische Perspektive ist auch zentraler Bestandteil der gesamten Fortbildung von Bachmann und Döcker. Die Fortbildungseinheit *Begegnung als Dazwischen I* beginnt mit einer genauen Sichtung einzelner Szenen, der wiederholten Betrachtung montierter Kameraeinstellungen mithilfe von Filmstills. Dabei werden die Kameraeinstellungen, die Kadrierungen sowie die jeweiligen Kameraperspektiven und die Art und Weise, wie diese den filmischen Raum herstellen, betrachtet und besprochen. Auf die genannten Aspekte der filmischen Bilder machen auch folgende Fragen im Fortbildungsskript aus dem unveröffentlichten Konzept *Interkulturelle Filmbildung* aufmerksam:

Beschreiben Sie den Eindruck, der dadurch entsteht, dass alles völlig still ist und alle nur zu Emmi blicken. Sprechen Sie auch über die Tatsache, dass in keinem Bild alle Figuren gemeinsam zu sehen sind. Fassbinder trennt die Figuren, die sich im selben Raum befinden, mithilfe der Kamera. Die Kadrierung des ersten Bildes macht zudem Dinge wie den Aschenbecher oder die Jukebox sehr groß und Emmi sehr klein.
(Bachmann 2021)

Ein detaillierter Blick auf den Filmausschnitt bringt neue Dimensionen zur bisherigen ersten Lesart: Hier sehen wir zunächst Emmis Eintreten in die Gaststätte, in der sie als Fremde und Neuankömmling den Blicken der Gruppe (unter anderem den Blicken von Ali) ausgesetzt ist.

Emmi setzt sich direkt neben die Tür in möglichst weite Entfernung zur Gruppe, von der sie missbilligend, aber auch neugierig angestarrt wird (Filmstill 1 und 2). Im Verlauf der 8-minütigen Szene verändern sich sowohl die räumlichen Positionen der Figuren im diegetischen Raum als auch die Kameraperspektiven: Auf eine rassifizierend-sexualisierende Provokation einer an der Bar stehenden Besucherin, durchschreitet Ali den Raum hin zu Emmi und fordert sie zum Tanzen auf. Emmi sagt erfreut zu und wirft schnell ihren braunen, abgetragenen Mantel ab, unter dem sie unerwarteterweise ein modisches, körperbetontes Kleid trägt. Der Gang der beiden zurück durch den Raum hin zu Bar und Tanzbühne wird ausführlich gezeigt (Filmstill 3).



Filmstill 1, *Angst essen Seele auf*, 01:43 Min.



Filmstill 2, *Angst essen Seele auf*, 01:46 Min.



Filmstill 3, *Angst essen Seele auf*, 05:31 Min.

Durch die neuen Positionen der Figuren im Raum ergeben sich neue Kameraperspektiven. Die anfänglich scharf gegeneinander gesetzten Perspektiven von Emmi und der Gruppe (Filmstill 1 und 2) werden aufgelöst. Das tanzende Paar wird nun von der Gruppe an der Bar angestarrt (Filmstill 4 und 5), die wiederum – so suggeriert es die Kameraperspektive – vom Paar angeschaut wird, obwohl dieses nicht in Richtung der Gruppe blickt (Filmstill 4).

Blickregime: Positionierung und Perspektive

Judith Mayne schreibt bereits 1977, dass insbesondere die erste Szene des Films weniger über die Handlungen der Figuren als vielmehr über das Blicken erzählt werde: »The opening sequence of the film [...] is characterized by a single continuous activity, that of looking« (Mayne 1977, S. 27).

Das Blicken werde insbesondere durch die Dauer der einzelnen Kameraeinstellungen, die minimale Kamerabewegung sowie die angestarrten, unbeweglichen Körper thematisch (vgl. auch Butte & Röttger 2012, S. 132–137).

Wie zeigen sich diese Aktivitäten des Blickens nun konkret im Filmausschnitt? Die Figuren werden durch die Art des Schnitts der gegenüberstehenden Kameraperspektiven zumindest in der ersten Begegnung gleichzeitig als Blickende und Angeblickte charakterisiert: Die Perspektive der Gruppe an der Bar, von der auch Ali Teil ist, wird der Perspektive von Emmi gegenübergestellt. Emmi ist in dieser Szene somit in erster Linie die angestarrte »Andere«, die aber auch zurückblicken kann (Filmstill 6 und 7).

So wird eine Identifikation mit Emmis filmischer Perspektive – auch als *Point of View* bezeichnet – angeregt. Die Zuschauenden blicken mit Emmi auf die Gruppe an der Bar, und könnten so womöglich das Unwohlsein, welches sich in Emmis Angestarrt-werden durch die Gruppe herstellt, nachempfinden.

Im weiteren Verlauf der Szene und durch den Positionswechsel im Raum (Filmstill 3–5) verändert sich das Verhältnis von Blicken und Angeblickt-werden: Die Tanzenden blicken nicht zurück, sie sind ins Gespräch vertieft. Die Kameraperspektive aus der Position der Tanzenden zurück auf die Gruppe (Filmstill 5) kann also als ein Blick charakterisiert werden, der nicht in der filmischen Handlung aufgeht. Somit wird Maynes These gestützt, dass hier mehr die filmische Inszenierung von Blickverhältnissen als eine Handlungslogik im Fokus steht. Bemerkenswert ist, dass der *Point of View* von Ali und Emmi zurück auf die Gruppe fehlt. Dieser könnte auch als ein ermächtigender Blick fungieren, der das Paar nicht nur zum angeblickten Objekt, sondern zu blickenden Subjekten machen würde.



Filmstill 4, *Angst essen Seele auf*, 06:05 Min.



Filmstill 5, *Angst essen Seele auf*, 06:24 Min.

Kaja Silverman beschreibt den Zusammenhang zwischen dem Feld des Sichtbaren und der Subjektwerdung im Begriff des »Blickregime«, der weit über konkrete Kameraperspektiven hinaus reicht (Silverman 1997). In dieser Perspektive wird die Existenz von Fassbinders Figuren zu einer Funktion der wechselseitigen Blickverhältnisse: »Thomas Elsaesser hat das folgendermaßen zusammengefasst: ›In Fassbinders Welt gilt: Sein heißt, gesehen (zu) werden – esse est percipi.« (Zons 2012, S. 382). Und um gesehen zu werden, schreibt Elsaesser an anderer Stelle, müsse der Körper zu einem *image*, einer anerkannten Repräsentation werden (vgl. Elsaesser 1996, S. 68). Eine anerkannte Repräsentation ist wiederum an ein hegemoniales »Feld der Sichtbarkeit« gebunden, welches von »dominanten Fiktionen« bestimmt wird (vgl. Schaffer 2008, S. 115). Durch das filmisch inszenierte Angeblickt-werden, welches sich in der gezeigten Filmszene in einem missbilligenden Angestarrt-werden äußert,

werden die Figuren erst zu intelligiblen, lesbaren Subjekten – auch wenn diese im Blickregime von Fassbinders Film nur als ›die Anderen‹ lesbar und erkennbar werden.

Das Starren findet, wie Heidenreich bemerkt, in einem rassistisch zu charakterisierenden Blickregime statt, in dem die Figur Ali immer wieder als ›Anderer‹ filmisch hergestellt wird:

Ali ist derjenige, dem das Ausgestelltsein gegenüber den Blicken gilt, eine Erfahrung, die Emmi erst dann macht, als sie sich mit ihm zusammen in der Öffentlichkeit zeigt. Während alle Figuren des Films in der Tat nur in und durch Blicke konstituiert werden, ist nur Ali dem Blick als Gezeigter, als Ausstellungsobjekt ausgesetzt. (Heidenreich 2015, S. 272)

Obwohl auch Emmi in dieser Szene als ›Andere‹ positioniert wird, wird sie dennoch als Blickende gezeigt und erfahren (Filmstill 6), im Gegensatz zu Ali, der auf unterschiedliche Arten und Weisen zum angeblickten ›Anderen‹ wird – und das nicht nur durch Emmis Blick, sondern auch durch den Blick seiner Arbeitskollegen, der Barkeeperin und weitere Gäste.³ Die Anerkennung im rassistischen Blickregime ist mit Nanna Heidenreich immer an ein »V/erkennen« geknüpft (Heidenreich 2015, S. 46, 54). Die Figur Ali kann nur in einer markierten Andersheit im Feld der Sichtbarkeit lesbar und anerkennbar werden; sie wird somit aber gleichzeitig verkannt. Die Verkennung und Ausgrenzungen der Ali-Figur vollziehen sich in einem rassistischen Blickregime, welches der filmischen Struktur inhärent ist – sie hängen sowohl mit den Positionen der Figuren im filmischen Raum als auch mit den Kameraperspektiven zusammen, die ihre Begegnungen zeigen (vgl. auch Zons 2012, S. 382).

Positionierungen in *Angst essen Seele auf*

Um zurück zum Begriff der »Positionierung« zu kommen: Welche Positionen werden hier in den Blickinszenierungen verhandelt?

Durch die erneute und genaue Sichtung des Filmausschnitts können die Positionen der beiden Hauptfiguren von ihren anfänglichen Zuschreibungen gelöst und neu gedacht sowie artikuliert werden. Die eingangs zugeschriebenen Positionen ›alte, weiße Frau‹ und ›marokkanischer Gastarbeiter‹ scheinen nicht mehr ausreichend. In den verschiedenen Platzierungen im filmischen Raum der Kneipe, den Bewegungen von Tür zu Tanzfläche sowie dem Tanz werden auch die gesellschaftlich zugeschriebenen Positionen der Figuren neu ausgehandelt. Dieses Positionierungsspiel erfahren die Filmschauenden durch die Perspektivierungen der Kamera. Diese können in einem doppelten Sinne, räumlich und gesellschaftlich, als positionierte Kameraperspektiven verstanden werden: Die filmisch inszenierte Perspektive von Emmi und die fehlende Perspektive von Ali.



Filmstill 6, *Angst essen Seele auf*, 02:57 Min.



Filmstill 7, *Angst essen Seele auf*, 03:01 Min.

Inwiefern kann hier ausgehend von einer filmästhetischen Analyse des Ausschnitts von einer *Position im Dazwischen* gesprochen werden?

Man könnte versuchen, diese *Position im Dazwischen* ausgehend von den positionierten Kameraperspektiven zu bestimmen, in dem Sinne, dass die anfänglichen Perspektiven von Emmi und Ali in ihrer ersten antagonistischen Gegenüberstellung (am Rand, beziehungsweise im Zentrum der Bar) aufgehoben und eine neue Position (die des gemeinsam tanzenden Paares, Besetzung eines neuen Zentrums) gefunden wird. Diese Lesart wäre aber aus mehreren Gründen verkürzt: Einerseits entzieht sich das ›Dazwischen‹ per se einer positiven, räumlich fixierbaren Bestimmbarkeit und andererseits macht der Filmausschnitt vielmehr auf das Fehlen einer *Position im Dazwischen* aufmerksam. Denn durch den fehlenden subjektiven Blick der Ali-Figur, diese fehlende Kameraperspektive, entsteht eine Art Lücke im filmischen Regime

des subjektivierenden Blickens und Angeblickt-werdens. Das Blickregime, das die Szene aus *Angst essen Seele auf* inszeniert, bleibt daher rassistisch, da es keine Positionierung im Dazwischen herstellt beziehungsweise für die Zuschauenden eröffnet, die in einem Perspektivwechsel hin zu Alis Perspektive eingenommen werden könnte.⁴

Rahmungen – Desidentifikation – Reflexion der eigenen situierten Perspektive

Neben den Kameraperspektiven und Blickachsen wird die Wahrnehmung der Protagonist*innen des Films noch durch weitere Faktoren gerahmt. In *Angst essen Seele auf* verweisen die stilisierten Raumarrangements immer wieder auf die Künstlichkeit und Inszeniertheit der gezeigten Situationen und auf die Medialität des Filmbildes selbst, so Heidenreich (2015, S. 268f). Die Zuschauenden sehen die Filmfiguren stets durch diese Rahmungen hindurch. Dadurch kann Fassbinders Film wiederum durch ungewöhnlich oder widersprüchlich eingesetzte filmische Mittel eine Identifikation der Zuschauenden mit den Filmfiguren, beziehungsweise der gezeigten Kameraperspektive, erschweren oder gar unterbrechen. Heidenreich macht mit Bezug auf Elsaesser darauf aufmerksam, dass durch das Herausstellen der künstlichen Rahmungen, der filmischen Inszenierung, die Identifikationen mit den (Haupt-)Figuren gehindert werde (vgl. Heidenreich 2015, S. 270). Selbst in der intim wirkenden Tanzszene wird auf eine Naheinstellung auf das Gesicht der Tanzenden verzichtet, die den Zuschauenden vielmehr aus einer Distanz und gerahmt vom Mobiliar der Bar gezeigt werden (Filmstill 4). Hierin sieht Heidenreich auch das Potential des Films: Kurze Momente herzustellen, die, trotz der identifikatorischen Verwicklungen im rassistischen Blickregime, Brüche und Verunsicherungen herstellen können. Sie erschweren ein reibungsloses Erkennen und Anerkennen der Handlung samt ihren Figuren, da sie die Zuschauenden immer wieder in reflektierende Distanz bringen und auf die Bedingungen des Felds der Sichtbarkeit – auf das rassistische Blickregime des Films – aufmerksam machen. Darin liegt gleichsam das Potential, Zuschauende auf ihre eigene situierte Perspektive hinzuweisen.

Dies scheint uns eine zentrale Erkenntnis im Hinblick auf die zweite Dimension von »Positionierung« zu sein: Nicht das Erkennen und Wissen über die Positionen der Figuren im Modus des identifizierenden Sehens, sondern die Erfahrung eines Nicht-Wissens beziehungsweise eines V/Erkennens steht im Fokus. Die interkulturelle Filmbildung fordert einen suchenden Blick, der sich nicht auf den gesamten Film bezieht, sondern in der mikroanalytischen Arbeit an Filmausschnitten die Erfahrungen der Zuschauenden ins Visier nimmt.

Wenn sich die Zuschauenden dabei von einem vorgefertigten Verfügungswissen über zugeschriebene Positionen der Figuren verabschieden, können sowohl die filmischen Bedingungen der Sichtbarkeit, die sozio-kulturellen Rahmungen der eingenommenen Perspektiven und Zuschreibungen als auch im Film oder im Filmgespräch fehlende Perspektiven thematisch werden.

All dem kann nur in genauen, zum Teil wiederholten Sichtungen und Besprechungen der Einstellungen und Szenen filmästhetisch nachgespürt werden. Die Aufmerksamkeit wird dabei nicht auf das Erkennen und Benennen von Stereotypen gelegt, sondern auf die Arten und Weisen, wie Zuschauende die Perspektiven im rassistischen Blickregime filmisch erfahren – und in welche Arten und Weisen der Begegnung sie mit diesen treten. Eine solche filmästhetische Spurenlese (vgl. Zahn 2012) kann es ermöglichen, eindeutige Leseweisen zu unterbrechen und die Figur Ali in Spannung zu einem rassistischen Blickregime ›gegen den Strich‹ zu lesen. Die Film- und Kulturtheoretikerin bell hooks stellt in ihrer Analyse Schwarzer⁵ weiblicher Zuschauer*innen fest, dass Schaulust nicht von Identifikations-, sondern vielmehr von Dekonstruktions- und Desidentifikationsprozessen abhängen kann und entwickelt daraufhin das Konzept eines *Oppositional Gaze* (dt. eines widerständigen Blicks, vgl. bell hooks 1992, S. 126). Das bedeutet für die Filmvermittler*innen im Sinne einer interkulturellen Filmbildung, aktiv Momente des Opaken und Nicht-Lesbaren in einzelnen Szenen und Einstellungen des Films aufzuspüren und/oder widerständige Lesarten im Filmgespräch zuzulassen. In diesem Sehen ›gegen den Strich‹ kann die Brüchigkeit eines identifizierenden Sehens in binären Kategorien aufgezeigt werden.

Diese Brüchigkeit von identifizierenden Wahrnehmungen und Zuschreibungen verweist letztendlich auch auf die jeweils unterschiedlich situierten Blicke der Zuschauenden selbst, die durch die gemeinsame Filmerfahrung und das Filmgespräch thematisierbar und befragbar werden. Mit Blick auf die Erweiterung des Positionierungsbegriffs hin zu den Zuschauenden im Seminarraum, stellt sich uns die Frage, welche Erfahrungen jeweils unterschiedlich situierte Zuschauende mit dem Film machen.⁶ Die (kollektive) Praxis eines Sehens ›gegen den Strich‹ könnte Möglichkeiten bieten, die Ali-Figur aus einer positionierten Perspektive wahrzunehmen. Doch ist dieses widerständige und kritische Sehen nicht einfach herzustellen und von der Gestaltung der jeweiligen Filmvermittlungssituation abhängig. Es kann beispielsweise durch die Konstellation mit ergänzenden Filmausschnitten unterstützt werden.

7.2.3 Begegnung als Dazwischen – *Ali im Paradies*

Die Fortbildung von Bachmann und Döcker stellt dem Ausschnitt aus Fassbinders Film einen weiteren, korrespondierenden Filmausschnitt an die Seite. Er ist aus dem Dokumentarfilm *Ali im Paradies* von Viola Shafik aus dem Jahr 2011. Shafiks Film erzählt die Geschichte des Hauptdarstellers aus *Angst essen Seele auf* El Hedi ben Salem und greift die kritische Rezeption von Fassbinders Film im arabisch-sprachigen Raum auf (vgl. mec film o.J.). Der Film trägt Hintergrundwissen über das Leben des Hauptdarstellers El Hedi ben Salem zusammen und gibt Einblick in die diskriminierende Arbeitsweise von Fassbinders Team sowie in das asymmetrische Machtverhältnis zwischen dem Hauptdarsteller und dem Regisseur Fassbinder. *Ali im Paradies* nutzt dafür etablierte dokumentarfilmische Darstellungsformen, um ›authentisches Sprechen zu inszenieren (wie beispielsweise die *Talking-Head*-Kameraeinstellung). In dem ausgewählten 22-minütigen Filmausschnitt (43:00–65:00 Min.) kommen die Familienmitglieder von El Hedi ben Salem, vor allem seine Söhne Abd El-Kader Jarray und Hamdan Jarray, seine Tochter Zakia Jarray, seine Ehefrau Hafsia Mellaim sowie einzelne Freunde und Mitarbeitende von Fassbinder (Karl Scheydt, Renate Leiffer) als Interviewpartner*innen zu Wort. Sie beschreiben ihre Erinnerungen an El Hedi ben Salem, die Arbeitsbedingungen am Set sowie das Leben von El Hedi ben Salem und Fassbinder. Im Zentrum steht die Geschichte der nach Deutschland entführten Söhne Abd El-Kader Jarray und Hamdan Jarray. Die Familienaufnahmen sind von langen Einstellungen dominiert, die mit einer bewegten Handkamera festgehalten werden (43:30–51:40 Min., 52:50–58:48 Min.). Die Kamera nimmt am Geschehen teil und wird durch die Gesten und die Mimik der gefilmten Personen in die Situation und das Gespräch einbezogen (Filmstill 8).

Generell vermittelt sich eine ungezwungene, vertraute Stimmung, es gibt wenige Unterbrechungen seitens der Regisseurin. Der Ausschnitt zeigt neben den Interviews auch Szenen aus dem alltäglichen Leben der Familie in Tunesien sowie Algerien. Diese Bilder stehen nicht in Referenz zu Fassbinders Filmen, sondern zeigen andere Facetten von El Hedi ben Salems Leben, als Vater, Ehemann, Onkel, Schauspieler und darin auch El Hedi ben Salem als widersprüchliche Figur. Besonders auffällig sind dabei die gegensätzlichen Äußerungen der Mutter und Tochter, die ben Salem als guten sowie schlechten Vater beschreiben.

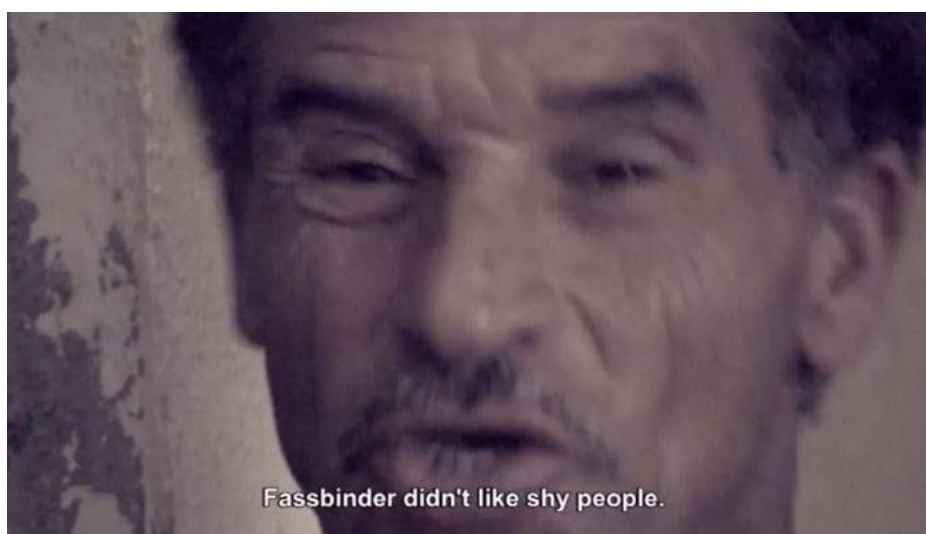
In den Interviews in Deutschland mit Karl Scheydt – einem Freund und Kollegen von Fassbinder – werden hingegen viele, vorwiegend rassistische Stereotype reproduziert.



Filmstill 8, *Ali im Paradies*, 50:00 Min.



Zusatz zu Filmstill 8



Filmstill 9, *Ali im Paradies*, 62:18 Min.

Es wird vor allem beschrieben, wie El Hedi ben Salem auf Wunsch von Fassbinder seine Söhne von Tunesien nach Deutschland holte und wie diese unter dem Leben mit Fassbinder und ben Salem gelitten haben. Dabei werden die *Talking-Head*-Einstellungen immer wieder von idyllischen Stadtaufnahmen aus München unterbrochen.

Die Geschichte der Abholung oder der Verschleppung der Kinder aus Tunesien nach Deutschland wird im Film in antagonistisch montierten Einstellungen inszeniert: Unterschiedliche Einstellungen von den Interviewten in Tunesien und München werden gegeneinander geschnitten, was die Zuschauenden dazu anregt, die unterschiedlich gelagerten Erzählungen in Beziehung zu setzen.

Am stärksten zeigt sich der Kontrast in den Beschreibungen der Situation, in der die Söhne von ihrer Mutter weggenommen und nach Deutschland gebracht wurden (51:52–55:01 Min. und 58:50–65:00 Min.). In den Erinnerungen von Karl Scheydt werden rassistische Zuschreibungen und Handlungen deutlich, wogegen in den daran anschließenden Aufnahmen Abd El-Kader Jarray die Rassismen und Unterdrückungen während der Zeit in Deutschland aus seiner Betroffenenperspektive beschreibt. Täter- und Opferrollen scheinen hier klar getrennt.⁷ Unterstützt wird diese Gegenüberstellung auch in der Kameraarbeit: Abd El-Kader Jarray ist im *Close-Up* aufgenommen, was die Emotionalität seiner Erzählung betont. Auch schaut er direkt in die Kamera. Karl Scheydt wird eher distanziert gezeigt und schaut links an der Kamera vorbei.

Auch wenn das Gesagte unterschiedlich perspektiviert wird, ergänzen sich die Interviews an vielen Stellen: Beide zeigen die rassistisch geprägten Lebensbedingungen der Kinder in Deutschland auf. Während Abd El-Kader Jarray im Rückblick auf die 70er Jahre von damals erfahrenen Rassismuserfahrungen erzählt, offenbart sich in den Aufnahmen mit Karl Scheydt und Renate Leiffert die Aktualität und auch Kontinuität von rassistischer Sprachgewalt. Die Kinder sowie El Hedi ben Salem werden als Opfer der diskriminierenden, prekären Lebensbedingungen dargestellt und somit vereinheitlichende Täter- und Opfer-Rollen bestärkt. In der filmischen Inszenierung wird auch eine Solidarisierung und Positionierung seitens der Autorin sichtbar.

Dennoch kann der Filmausschnitt aus *Ali im Paradies* ebenso anders wahrgenommen und gelesen werden: Denn die Person El Hedi ben Salem bleibt in dem gewählten Ausschnitt sowie in der gesamten Dokumentation schwer greifbar. Mal tritt er als gewaltbereiter Ehemann, als liebender Vater, als sorgender Onkel, mal als Fassbinders Geliebter, als Filmdarsteller sowie als Alkohol- und Drogensüchtiger auf. Diese verschiedenen, zum Teil

widersprüchlichen Perspektiven auf El Hedi ben Salem zeigen sich in den Erzählungen der Familie, den Fotos, Briefen und Geschichten, die sie teilen. In Bezug auf *Angst essen Seele auf* durchkreuzen diese uneindeutigen Perspektiven die Eindimensionalität von einem auf die Figur Ali reduzierten El Hedi ben Salem. Die bewegte und verkörperte Kamera fängt geduldig unterschiedliche Erinnerungen und Vorstellungen der Familienmitglieder ein, ohne diese auf eine einheitliche Erzählung zu reduzieren.

7.2.4 Begegnung als Dazwischen – Vergleich beider Filmausschnitte in ihrer Konstellation

An dieser Stelle möchten wir auf die zuvor skizzierten unterschiedlichen Begegnungsweisen zurückkommen, die in Filmvermittlungssituationen relevant werden und zunächst die Frage untersuchen, wie eine Begegnung der beiden Filmausschnitte gedacht werden könnte: Wie verändert nun der Filmausschnitt aus *Ali im Paradies* die Wahrnehmung von *Angst essen Seele auf*? Und wie bildet sich hier eine *Position im Dazwischen*?

Vorweg lässt sich festhalten, dass die Begegnung der Filmausschnitte auch von den Teilnehmenden der Fortbildung als konfrontativ wahrgenommen wurde. Die Filmausschnitte unterscheiden sich in vielen Aspekten: in ihrer Gattung (Spielfilm, Dokumentarfilm), der Produktionszeit (1974, 2011) und in ihrer Perspektive auf den Hauptdarsteller (Ali, El Hedi ben Salem). Der Kontrast der Filmausschnitte löste bei den Teilnehmenden der Fortbildung Irritationen aus und sorgte zunächst für betretenes Schweigen, das nach kurzer Zeit durch eine involvierte, emotionale Diskussion abgelöst wurde, die wir hier nicht nachzeichnen können. Stattdessen werden wir im Anschluss an unsere bisherige Analyse zwei Begegnungsweisen differenzieren, die wir als »Blickwechsel« und »Opazität« beschreiben.

Blickwechsel

Zunächst lässt sich in der Diskussion des Filmausschnitts aus *Ali im Paradies* das rassistische Blickregime problematisieren, auf das wir in unserer Analyse von *Angst essen Seele auf* hingewiesen haben und welches auf dem fehlenden Zurückblicken der Figur Ali beruht. Im Ausschnitt aus *Ali im Paradies* blickt El Hedi ben Salem zwar nicht selbst zurück, aber durch die Machart des Films, die Auswahl der Protagonist*innen und die Kameraarbeit, entsteht ein Blickwechsel, der eine Perspektive von El Hedi ben Salems tunesisch-marokkanischer Familie ins Zentrum setzt. Wie genau zeigt sich dieser Blickwechsel im Filmausschnitt?

Zunächst im Blick der Interviewten in die Kamera. Die Wirkung einer selbstbestimmten Perspektive wird hier etwa durch die langen Einstellungen, die Körperlichkeit der Kamera und ihre Einbeziehung – und somit auch die der filmenden Person – durch Mimik und Gestik verstärkt. Die Kamera ist nicht distanziert, sie rahmt die Figuren nicht, sondern filmt in einer (körperlichen) Nähe zu ihnen. Die verkörperte Handkamera wird so zu einem*einer Kompliz*in, die eine selbstbestimmte Selbstinszenierung vor der Kamera sichtbar machen will, in der ein ›Zurückblicken‹ möglich werden kann.

Diese Form des Filmens, die filmische Kompliz*innenschaft, kann als eine gesellschaftspolitische Positionierung des Films und der Filmemacherin gelesen werden. Die Positionierung des Films zeigt sich auch in weiteren Aspekten, beispielsweise in der Selbstverständlichkeit, mit der während einer Autofahrt Geschichten über die Stadt Bir El-Ater (Algerien) erzählt werden, die den *weißen* Zuschauenden als Fragmente erscheinen (müssen) und aufgrund von fehlenden Sprach- sowie Ortskenntnissen unzugänglich bleiben (45:00–46:22 Min.). Der Film setzt hier ein situiertes Wissen voraus, über das die zuschauenden Personen nicht verfügen – was ihnen auf diese Weise mitvermittelt wird.

Ebenso bezieht sich der in *Ali im Paradies* identifizierte Blickwechsel auch auf die sprachliche Ebene: Die Stimmen der arabisch sprechenden Interviewten werden nicht synchronisiert, sondern untertitelt. Dies steht in besonders starkem Kontrast zur Synchronisierung der Figur Ali aus *Angst essen Seele auf* in einem, wie Heidenreich schreibt, »ziemlich unerträglichen ›Gastarbeiterdeutsch‹« (Heidenreich 2015, S. 265). Der skizzierte Blickwechsel auf filmästhetischer Ebene wird nicht zuletzt durch das situierte Wissen der Filmemacherin ermöglicht. Viola Shafik ist deutsch-ägyptische Filmemacherin, -kuratorin und -wissenschaftlerin. Sie produzierte zahlreiche Filme, schrieb unter anderem das inzwischen kanonische Werk *Arab Cinema. History and Cultural Identity* (1998). In ihren Essays untersucht sie kritisch den Blick des Westens auf die ›arabische Welt‹ und setzt diesem wiederum Perspektiven aus unterschiedlichen Strömungen des arabischen Kinos entgegen (vgl. Shafik 2010).⁸

Im und mit dem Filmausschnitt aus *Ali im Paradies* wird ein ›Zurückblicken‹ möglich, das in Anlehnung an bell hooks Konzept des »*Talking back from the Margins*« (vgl. hooks 2015; Kazeem-Kaminski & Schaffer 2012) als ›*Looking back from the Margins*‹ beschrieben werden könnte. Bezogen auf die Konstellation der Filmausschnitte folgt daraus, dass eine *weiße* Perspektive, die Position des Zentrums, von der aus gesehen und gesprochen wird, verlassen werden muss. Die Funktionalisierung der Ali-Figur in *Angst essen Seele auf*, die als ›der

Andere« benutzt wird, um die deutsche Nachkriegsgesellschaft zu beleuchten und den Rassismus in dieser aufzuzeigen, kann mit der positionierten Perspektive von *Ali im Paradies* selbst kritisch betrachtet werden.⁹

Für eine *Position im Dazwischen*, aus der heraus sowohl die filmische Inszenierung als auch die identifizierenden Wahrnehmungsmuster der Zuschauenden befragt werden können, braucht es also einen Blickwechsel, der es erlaubt, *Angst essen Seele auf* aus der positionierten Perspektive von *Ali im Paradies* zu betrachten und zu diskutieren. Eine solche Konstellation der beiden Filmausschnitte kann es den Zuschauenden ermöglichen, von einem Zuschreiben von Positionen Abstand zu nehmen und im besten Fall die Blickregime zu befragen, in denen sowohl die Filme als auch der eigene Blick eingelassen sind. Die *Position im Dazwischen* wäre dementsprechend als die Selbstreflexion der eigenen Sehgewohnheiten einerseits und ihrer gesellschaftlichen, kulturellen und biografischen Bedingungen andererseits zu begreifen.

Affizierende Opazität

Wie in der filmästhetischen Analyse von *Ali im Paradies* schon aufgezeigt, ist der zuvor beschriebene Blickwechsel nicht als ein reibungsloser Prozess zu denken. Er kann hingegen mit affektiv aufgeladenen Momenten der Irritation und des Nicht-Verstehens einhergehen. Hierzu zählen beispielsweise die fehlenden Kontextualisierungen der erzählten Geschichten während der Autofahrt, aber auch die nicht aufgelösten ambivalenten Erzählungen über El Hedi ben Salem in *Ali im Paradies*. Und nicht zuletzt bleiben in der Konstellation beider Filmausschnitte die Figur Ali und die Person El Hedi ben Salem ungreifbar, entziehen sich einer eindeutigen Identifikation und abschließenden Beurteilung. Diese Momente des Opaken, des Nicht-Verstehens in der Begegnung mit Filmen, können durch Affizierungen wie Irritation, Ablehnung, Wut, aber auch Faszination seitens der Zuschauenden beantwortet werden. Sie verweisen auf körperliche Dimensionen der Filmerfahrungen, die eine analytisch-rationale Lesart der Filmausschnitte begleiten, überschreiten oder unterlaufen. Solche körperlich-sinnlichen Filmerfahrungen machen den Blickwechsel zu einer emotionalen und nicht (immer) zu kontrollierenden Angelegenheit.

Der Versuch des Ignorierens solcher affizierender Opazitäten in der Filmerfahrung kann sich beispielsweise in einer Skandalisierung der rassistischen, gewaltvollen Ereignisse, die in *Ali im Paradies* beschrieben werden, zeigen. Dabei entspricht das Skandalisieren einer visuellen Strategie, die die dis/ability-Theoretikerin Rosemarie Garland-Thompson als »Starren« bezeichnet

(Garland-Thompson 2009). ›Der Andere‹ wird zwar gesehen, im Starren aber zum spektakulären Objekt gemacht. Dies kann dazu führen, dass das rassistische Blickregime, welches die eigene Perspektive rahmt und Abd El-Kader Jarray erst als eine ›viktimierte‹ Figur sichtbar werden lässt, verdrängt wird. Eine Tendenz zu dieser Form der Skandalisierung konnten wir auch zu Beginn der Auseinandersetzung mit den Filmausschnitten in der Fortbildung beobachten. Die Konstellation der Filmausschnitte sowie die moderierenden Fragen der Filmvermittler*innen erschwerten es aber, eine solche vereindeutigende Perspektive durchzuhalten.

Begegnung der Zuschauenden im Filmgespräch

Der Fokus unserer Analyse richtete sich vorwiegend auf die Begegnung zweier Filmausschnitte und die möglichen Erfahrungen und Lesarten, die entlang dieser Ausschnitte im Sinne einer interkulturellen Filmbildung entfaltet werden könnten. Zuletzt möchten wir noch an eine weitere Begegnungsweise erinnern, ohne sie an dieser Stelle weiter ausführen zu können: Die Begegnung der Zuschauenden im Filmgespräch und die Aushandlung ihrer unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen der Filmausschnitte. Diese Begegnungen sind durch körperliche, räumliche sowie gesellschaftliche Dimensionen gerahmt. Wer anwesend ist, welche Person an welcher Stelle im Raum Platz genommen hat, wer neben wem sitzt, sind alles Aspekte, die die gemeinsame Wahrnehmung und die anschließende Diskussion der Filmausschnitte mitprägen. Die machtvollen räumlichen Anordnungen, wie sie sich in Dispositiven wie dem Kino oder dem Seminarraum zeigen, sind ebenfalls von rassistischen Blickregimen geprägt und beeinflussen somit den Versuch, eine *Positionierung im Dazwischen* einzunehmen.

Die komplexen Begegnungsweisen mit den Filmausschnitten sind daher nur in einer multidimensionalen Analyse zu verstehen, die sowohl den filmischen Raum mit seinen Figuren als auch den Vermittlungsraum sowie die körperlichen, symbolischen und gesellschaftlichen Aspekte von Positionierungen umfasst.



7.3 Fazit

Mit Blick auf die Analyse der beiden Filmausschnitte und der Fortbildungseinheit *Begegnung als Dazwischen I* lässt sich festhalten, dass die künstliche Trennung zwischen formalen und inhaltlichen Ansätzen der Filmbildung nicht genügt, um die komplexen Begegnungsweisen in einer interkulturellen Filmbildung zu beschreiben. Stattdessen haben wir uns mit dem Konzept der »Positionierung« der Fortbildungseinheit analytisch angenähert. Anhand des Beispiels haben wir zuerst Filmvermittlungssituationen mit dem Begriff der »Begegnungsweisen« gerahmt, der es ermöglicht, neben den audiovisuellen Aspekten der filmästhetischen Analysen auch die machtvollen körperlich-räumlichen, institutionellen und sprachlich-diskursiven Dimensionen der Vermittlungssituationen mit zu reflektieren. In weiteren Schritten sind wir entlang der Begriffe »Perspektive«, »Situierung« und »Positionierung« der Frage nachgegangen, wie sich in der Begegnung mit den Filmausschnitten aus *Angst essen Seele auf* und *Ali im Paradies* nicht nur die situierten, in soziokulturelle Blickregime eingelassenen Perspektiven der filmischen Inszenierungen, sondern auch die situierten Perspektiven der Teilnehmenden reflektieren lassen und sich so *Positionierungen im Dazwischen* bilden können. Dafür ist es nötig, wie sich gezeigt hat, in der Auseinandersetzung mit den Filmausschnitten das gewöhnliche identifizierende Wahrnehmen und Zuschreiben von Positionen der Filmfiguren aufzugeben. Stattdessen muss den machtvollen multidimensionalen Rahmungen der Filmerfahrung in genauen filmästhetischen Analysen nachgespürt werden, die sowohl die Filme als auch die situierten Perspektiven der Zuschauenden in der jeweiligen Vermittlungssituation prägen.

Aus der Analyse der beiden Filmausschnitte geht außerdem hervor, dass neben der Artikulation subjektiver Filmerfahrungen auch vorhandene Wissensbestände eine bedeutende Rolle in der Vermittlungsarbeit spielen können: Diese ermöglichen Wissensbegegnungen unterschiedlich positionierter Perspektiven unter den Teilnehmenden von Filmvermittlungsangeboten sowie Momente wie »Blickwechsel« oder »Opazitäten« in der Filmerfahrung.

Momente des Opaken, des Mehrdeutigen und des Nicht-Verstehens in der Filmerfahrung können wiederum als Bildungsanlässe im Sinne der transformatorischen Bildungstheorie verstanden werden (vgl. Zahn 2012; Koller 2018; Koller & Schnurr 2021). Sie lassen sich als Momente des Scheiterns beschreiben, in denen bisher etablierte subjektive Welt- und Selbstverhältnisse – zuvor als Ordnungen oder Orientierungsfiguren in Formen des identifizierenden Wahrnehmens und Sprechens bezeichnet – an ihre

Grenzen geraten oder durch widerstreitende Sichtweisen und Artikulationen herausgefordert werden. Solche Momente in der Filmerfahrung sowie in Gesprächen in Auseinandersetzung mit Filmen, können Möglichkeiten für die Teilnehmenden an Filmvermittlungsangeboten eröffnen: Sie erlauben, der Medialität und Situiertheit (in Form soziokultureller und biografischer Rahmungen und Prägungen) sowie der Begrenztheit des eigenen Wahrnehmens, Fühlens und Denkens gewahr zu werden und mithin eine Positionierungsarbeit zu beginnen. Dieser selbstreflexive Positionierungsprozess in Auseinandersetzung mit Filmen und den Filmerfahrungen anderer kann wiederum als Filmbildungsprozess gefasst werden, insofern er es Personen erlaubt, sich von ihren subjektiven und situierten Perspektiven auf Welt, Andere und sich selbst zu distanzieren. Dies geschieht, indem die eigenen Perspektiven in der Begegnung mit anderen situierten und zum Teil widerstreitenden Perspektiven ins Verhältnis gesetzt werden – ohne dass sich schon ein neues, stabiles Welt- und Selbstverhältnis etabliert hätte. Dabei ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass solche irritierenden Erfahrungen der Fremdheit oder des Scheiterns keineswegs ›automatisch‹ zu Veränderungen im Sinne von selbstreflexiven Positionierungen führen. Dergleichen Erfahrungen, die von zum Teil heftigen Affekten und Gefühlen begleitet werden, können vielmehr auch bewirken, dass etablierte Orientierungsmuster restabilisiert werden und sich sogar verhärten. Somit ist es unter pädagogischen Gesichtspunkten eine wichtige Frage, welche Bedingungen in Filmvermittlungssituationen dazu führen, dass Irritationen oder Konfrontationen mit widerstreitenden Sichtweisen tatsächlich in einer Transformation der Welt- und Selbstverhältnisse münden. In einer abstrakten Annäherung an diese Frage lässt sich sagen, dass Menschen, die eine solche irritierende Erfahrung machen – eine Erfahrung, die bisherige identifizierende Wahrnehmungsmuster und Zuschreibungen fraglich werden lässt – einen gewissen Spielraum zum Ausprobieren neuer, anderer Wahrnehmungs- und Artikulationsweisen brauchen; ebenso wie die Anerkennung dieser suchenden Artikulationsformen. Damit sind sogleich weitere Fragen, sowohl nach der begleitenden Haltung der Filmvermittler*innen als auch bezüglich der Vermittlungsmethoden, aufgeworfen.

Die Frage nach den Methoden einer interkulturellen Filmbildung wurde bereits an mehreren Stellen im Forschungsbericht verhandelt. Auf Basis des eingeführten Positionierungsbegriffs können hier zuletzt noch einige Punkte hinzugefügt werden. Dazu möchten wir zunächst an das Filmvermittlungskonzept von Alain Bergala anknüpfen (vgl. Bergala 2006 und Kapitel 6.3). Die vermittelnde Person versteht Bergala als »Passeur«, welche durch ihre subjektive Begeisterung für Filme bei Lernenden das Begehren dafür wecken

kann, sich selbstbestimmt mit ästhetischen Filmerfahrungen auseinanderzusetzen. Dieses Konzept distanziert sich von der Idee einer belehrenden Wissensvermittlung und denkt die Filmvermittlungssituation demgegenüber als Raum für Wissensbegegnungen, in denen die Teilnehmenden ihre jeweils biografisch und soziokulturell geprägten Perspektiven auf Filme austauschen. In Bergalas Konzept werden aber die machtvollen Differenzen der Vermittlungsräume außer Acht gelassen, die sich im hierarchischen pädagogischen Verhältnis zwischen Filmvermittler*innen und Lernenden und darüber hinaus in weiteren Differenzlinien wie Alter, Klasse, Geschlecht, Rassifizierung und Behinderung zeigen. Das wurde schon an anderer Stelle in Bezug auf die institutionellen Strukturen von Filmvermittlung kritisch angemerkt (vgl. Bachmann & Zahn 2018, S. 87).

Im Sinne einer interkulturellen Haltung sollten Filmvermittler*innen zukünftig sowohl ihre situierten Wahrnehmungs- und Artikulationsweisen als auch ihren subjektiven Filmgeschmack reflektieren und sich ihrer gesellschaftlichen Positionierungen bewusst sein. Dementsprechend gilt es, auch die subjektive Filmauswahl nicht mehr außerhalb von gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu denken, sondern die eigenen biografischen Filmerfahrungen als filmische Sozialisierungen in gesellschaftlichen Machtordnungen zu verstehen und kritisch zu befragen. Das Ziel einer interkulturellen Filmbildung ist somit nicht länger eine Wissensvermittlung, die ein Verständnis oder eine Deutung eines Films als einzig gültige setzt. Stattdessen geht es ihr darum, eine Wissensbegegnung herzustellen, die von den zuvor beschriebenen, komplexen Begegnungsweisen gerahmt ist und in der sich unterschiedlich situierte Perspektiven auf den Film zeigen, anerkannt und ausgehandelt werden können. Eine solche interkulturelle Haltung der Filmvermittler*innen ist damit auch der Versuch, das hierarchische Verhältnis von Lehrenden und Lernenden durchlässiger zu gestalten und mit den in der Vermittlungssituation wirksamen Wissensunterstellungen bewusster umzugehen. Wird Filmvermittlung in einer interkulturellen Haltung gedacht und praktiziert, dann müssen die Filmgespräche Offenheit bilden und aushalten können – und nicht eine Perspektive auf die Filme oder Filmausschnitte als die ›richtige‹ manifestieren.

Eine so gerahmte Reflexion der situierten Sehgewohnheiten und Artikulationsweisen der Filmvermittler*innen ermöglicht, dass in den komplexen Begegnungen in der Vermittlungssituation gemeinsam an einer Reflexion und Transformation der situierten Filmerfahrungen und, in einem weiteren Sinne, gemeinsam an einer interkulturellen Haltung aller beteiligten Personen gearbeitet werden kann.



1 Die *Visual Culture Studies* zeigen Modi oppositioneller Sehweisen auf, die es ermöglichen, sowohl normierte filmische Perspektiven als auch die eigenen situierten Wahrnehmungsweisen zu erkennen und zu transformieren (vgl. Hall 2004; Wenk & Schade 2011).

2 Das Aushandeln der eigenen Positionierungen in Räumen wurde in der Filmbildung bisher kaum angesprochen, scheint uns aber ein relevanter Faktor des Nachdenkens über eine interkulturelle Haltung in der Filmbildung zu sein, den wir hier nur erwähnen können.

3 Dieses Ausgestellt-sein findet auch an anderen Stellen des Filmausschnitts, beispielsweise in der rassistischen Sexualisierung durch eine Bar-Besucherin, statt. Diese fordert Ali auf, mit ihr zu schlafen, was dieser aber mit den Worten »Schwanz kaputt« ablehnt, in denen der objektivierende Bezug zu Alis Körper als ›Gegen-stand‹ deutlich wird (vgl. auch Heidenreich 2015, S. 264).

4 Eine ähnliche Schlussfolgerung macht auch Aly (2021, S. 141): »Alis und damit auch El Hedis Fremdheit ist an seinem ›fremden Körper‹ festgesetzt, den die Zuschauer*innen zusammen mit Emmi und der Kamera voyeuristisch betrachten und bewundern. Die Fremdheit Alis wird ihm im Film nie abgesprochen, und es wird nie versucht, sie zu widerlegen.«

5 »Schwarz« ist eine Eigenbezeichnung, die viele afrodiasporische Menschen und Initiativen verwenden. Sie kommt aus dem englischsprachigen Rassismuskurs (»Black«). Hier geht es nicht um Hautfarbe, sondern um eine gesellschaftspolitische Norm und Machtposition, die gegensätzlich zum *Weißsein* gedacht werden kann. Als politische Selbstbezeichnung wird Schwarz groß geschrieben (vgl. Neue Deutsche Medienmacher*innen o.J.).

6 hooks betont, dass der Zusammenhang von Situierung und Blick nicht kausal gedacht werden kann: Es sei möglich, dass sich auf Basis von biografischen Erfahrungen in einem rassistisch strukturierten System andere Sehgewohnheiten herausbilden können. Dies erfordere aber eine aktive und widerständige Auseinandersetzung mit den dominanten, kolonial geprägten Weisen des Sehens und Wissens (vgl. hooks 1992, S. 128). Für eine weitere Untersuchung dieser Zusammenhänge bräuchte es fallbezogene Studien, die die Sichtweisen der Teilnehmenden einbeziehen. Wir können hier nur aus unserer tendenziell *weiß* positionierten Perspektive über die und mit den Filmausschnitten schreiben.

7 Dies ist ein Gegensatz zur Dramaturgie des Melodramas unter das auch *Angst essen Seele auf* fällt und in welchem die Handlungsstränge so festgelegt sind, dass alle Figuren (auch) als Opfer gezeigt werden, als passiv erleidende Körper, die in feste Strukturen eingebettet sind (vgl. Zons 2012, S. 378f).

8 Das »Zurückblicken« kann auch als ein Blickwechsel hin zur »Perspektive der Migration« beschrieben werden, wie Nanna Heidenreich und Aurora Rodonò diese für die Filmwissenschaft aus der kritischen Migrationsforschung heraus aktualisiert haben (vgl. Rodonò 2022; Heidenreich 2015). Die Perspektive der Migration wende sich gegen die Logik der Integration und denke Gesellschaft von ihren »turbulenten Rändern« aus. Als Beispiel für eine Perspektive der Migration im Film nennt Rodonò den Kurzfilm *Weißes Ghetto* (Kanak Attack, 2002), in dem die Aktivist*innen im bürgerlichen, weißen Kölner Viertel Lindenthal Fußgänger*innen ansprechen und nach ihrem Integrationsgrad in der Migrationsgesellschaft befragen (vgl. Rodonò 2022., S. 6; Kapitel 6.2.5).

9 In Bezug auf migrationskritische Theoretisierungen des ambivalenten Verhältnisses zwischen Peripherie und Zentrum lässt sich feststellen, dass *Angst essen Seele auf* einen *weißen* Blick der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft reproduziert und, von dieser zentrierenden Position aus, die Figur des »Gastarbeiters« Ali im Film als »Peripherie« in den Blick nimmt. Dabei geht es nicht um die Erfahrungen der »Gastarbeiter*innen«, sondern darum, Probleme dieser Nachkriegsgesellschaft zu verhandeln. Eine ähnliche Denkfigur untersucht auch Heidenreich in ihrer Analyse des Films *40 QM Deutschland* (Tevfik Basers, 1986) (vgl. auch Michaelsen 2019; Ezli 2012).

8

Handlungsempfehlungen und Reflexionsanlässe



In diesem Kapitel formulieren wir auf Grundlage der im sechsten Kapitel dargestellten Ergebnisse der Ko-Forschung einige Handlungsempfehlungen und Reflexionsanlässe. Sie richten sich sowohl an Institutionen als auch an freie Vermittler*innen im Feld der Filmbildung, die zukünftig Fortbildungen im Sinne einer interkulturellen Filmbildung durchführen möchten und langfristig eine diskriminierungskritische, interkulturelle Haltung einüben wollen.

Die Empfehlungen beanspruchen keine Vollständigkeit. Sie sind erste Anregungen dafür, wie im Feld der Filmbildung eine diskriminierungskritische, interkulturelle Haltung eingenommen und eingeübt werden kann – und, in welchen Spannungsfeldern die Akteur*innen sich dabei bewegen, welchen Problemen sie womöglich begegnen werden und sich dazu verhalten müssen. Aufbauend auf der Diskussion der Fragen und Probleme im Projekt *Interkulturelle Filmbildung* und ihrer Einordnungen in Spannungsfelder als Ergebnisse der Ko-Forschung formulieren die Empfehlungen, wie *mit* und *an* einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung weitergearbeitet werden könnte. Die Handlungsempfehlungen sind somit nicht als Lösungen für die in den Spannungsfeldern aufgezeigten Probleme zu verstehen, vielmehr zeigen sie mögliche sinnvolle Anschlusshandlungen.

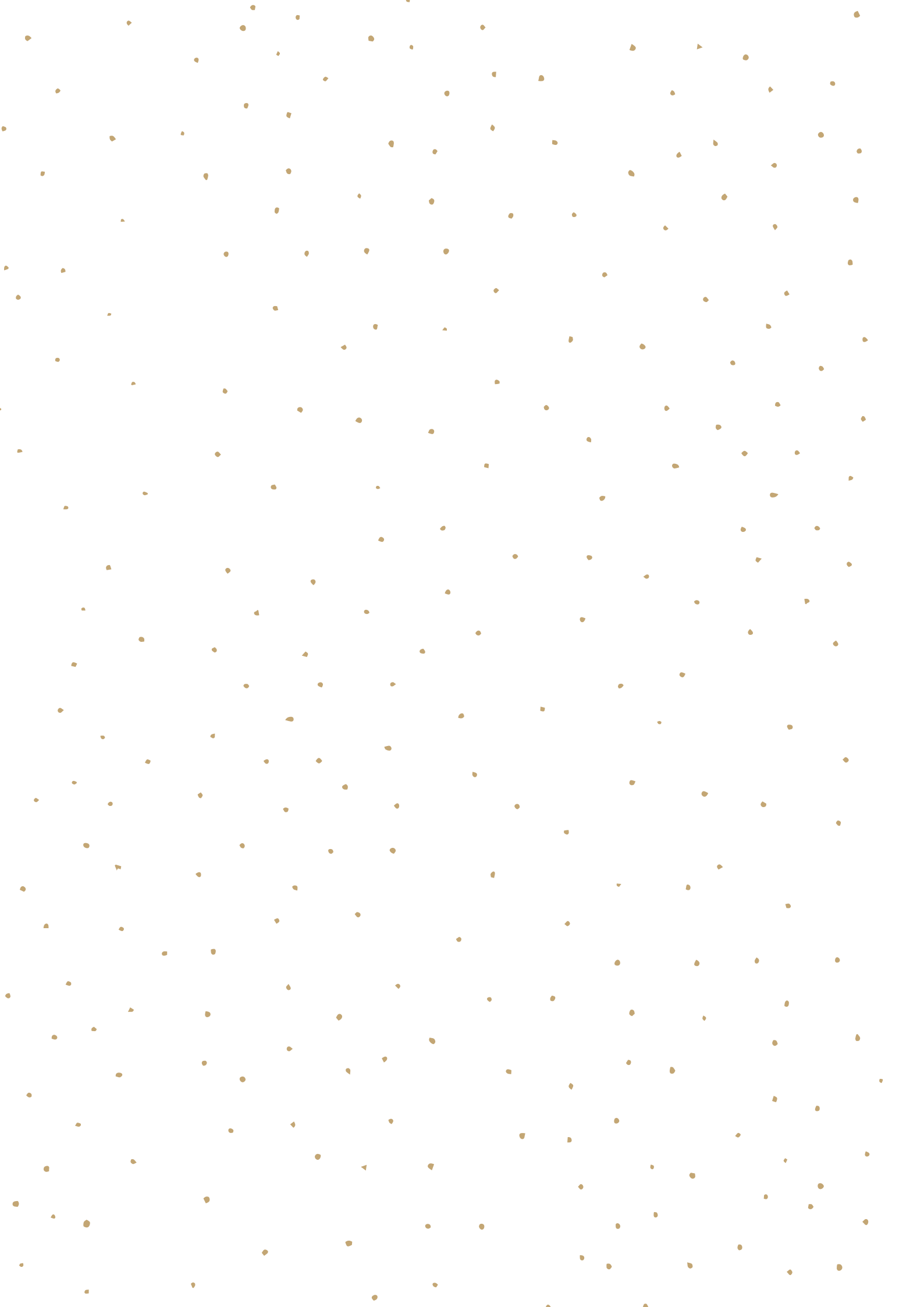
Im Folgenden werden die Empfehlungen nach den im sechsten Kapitel beschriebenen Spannungsfeldern gegliedert: Zuerst werden Empfehlungen zum Verständnis (und zur Arbeit am Verständnis) der Begriffe »Interkultur« und »interkulturelle Haltung« im Feld der Filmbildung ausgesprochen (vgl. Kapitel 8.1), die weiteren Handlungsempfehlungen zu *Vermittlungsmethoden* (vgl. Kapitel 8.2), *Filmauswahl* (vgl. Kapitel 8.3), und *diversitätsorientierte Organisationsentwicklung* (vgl. Kapitel 8.4) leiten sich davon ab. Die so gewählte Gliederung ist jedoch nicht als Aufforderung zu verstehen, die Empfehlungen, einer linearen Logik folgend, chronologisch zu lesen und zu bearbeiten. Ähnlich den Spannungsfeldern interkultureller Filmbildung und den verschiedenen Handlungen zur Planung, Vorbereitung und Durchführung von Filmvermittlungsveranstaltungen, hängen die Empfehlungen komplex miteinander zusammen und stehen in Wechselwirkung. Sie können etwa zur Reflexion unterschiedlicher Arbeitsphasen interkultureller Vermittlungsangebote und damit in Verbindung stehenden Handlungen und Praktiken genutzt werden. Dazu müssen sie aber jeweils in der konkreten Vermittlungsarbeit angewendet, hinsichtlich der spezifischen Situation übersetzt und gegebenenfalls auch wiederholt gelesen werden.

Als erste und grundlegende Handlungsempfehlung sei hier nochmals auf die Lektüre der Spannungsfelder interkultureller Filmbildung im sechsten Kapitel verwiesen. Sie können ein vertieftes Verständnis der aporetisch strukturierten Probleme und Spannungsverhältnisse ermöglichen, denen die Akteur*innen in der diskriminierungskritischen, interkulturellen Vermittlungsarbeit begegnen werden – beziehungsweise, in die sie sich im Feld der Filmbildung begeben und zu denen sie eine Haltung einnehmen sollten. Vor dem Hintergrund dieser Lektüre können sie ihre eigenen Erwartungen, ihr Vorwissen sowie ihre Herangehensweisen an die Vermittlungsarbeit reflektieren und so erste wichtige Schritte zu einer (selbst-)reflexiven Haltungsbildung beschreiten.



8.1 »Interkultur«

Die im folgenden Abschnitt formulierten Handlungsempfehlungen bieten Hinweise für projektkonzipierende und vermittelnde Praktiken im Feld der Filmbildung, welche sich zum Begriff der »Interkultur« in Bezug setzen. In dem Projekt *Interkulturelle Filmbildung* wurde ein Begriffsverständnis von »Interkultur« gewählt, das, unter anderem mit Terkessidis (2010), eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Diskursen um »Interkulturalität« impliziert. In diesem Sinne geht es bei »Interkultur« weniger um das Identifizieren vermeintlich differenter »Kulturen« und deren Anerkennung als vielmehr um Hybridisierungsprozesse und ein Denken aus einer »Kultur-im-Zwischen« heraus (vgl. Kapitel 2).



8.1.1 Essentialisierende Erwartungshaltungen an »Interkultur« aufgreifen und problematisieren

Der Begriff der »Interkultur« kann problematische Erwartungshaltungen seitens der Teilnehmenden von Fortbildungen und anderen Vermittlungsangeboten mit sich führen, welche sich beispielsweise in einem essentialisierenden Kulturverständnis zeigen. In der Begleitforschung des Projekts *Interkulturelle Filmbildung* wurde evident, dass in der Verwendung des Begriffs »Interkultur« ein auf ›Ethnie‹ basiertes Kulturverständnis bei vielen Akteur*innen weiterhin wirksam blieb. Ein solches Verständnis von »Interkultur« kann wiederum zu Formen rassifizierender, stereotypisierender Adressierungen und Sprechweisen führen, wie sie sich beispielweise in einer undifferenzierten Rede von ›den Migrant*innen‹, ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ zeigt, die im Kontext der Filmbildung unbedingt kritisch hinterfragt werden muss (vgl. auch Kapitel 6.1). Mit anderen Worten: Die vorhandenen Begriffe von »Interkultur« sollten als potentielle Verstecke für rassifizierende Äußerungen problematisiert werden.

Impulse

- Positionieren Sie sich in Ausschreibungstexten, Einladungen und weiteren Texten deutlich gegen ein Verständnis von »Interkultur«, das kulturelle Zuschreibungen auf rassifizierende Eigenschaften von Menschen zurückführt.
- Greifen Sie das Vorwissen und die Vorstellungen der Teilnehmenden von Fortbildungen und anderen Vermittlungsveranstaltungen bezüglich »Interkultur« auf und problematisieren Sie deren implizite Erwartungshaltungen. Dabei sollte deutlich herausgestellt werden, dass mit »Kultur« keineswegs die Vorstellung von klar abgrenzbaren Kulturen einhergeht, die sich begegnen könnten – sondern, dass »Interkultur« im Sinne von Mark Terkessidis (2010) als eine »Kultur-im-Zwischen«, deren Normalität komplexe Formen kultureller Vermischung und Hybridisierungen sind, verstanden werden kann.
- Da es sich bei stereotypen Erwartungen oder Vorurteilen um gesellschaftlich geprägte und habitualisierte Denk- und Wahrnehmungsmuster handelt, können diese nur in wiederholter Positionierung entkräftigt und verlernt werden. Belassen Sie es deshalb nicht bei einer Anmerkung in der Ausschreibung oder einem Hinweis zu Beginn der Veranstaltung, sondern suchen Sie immer wieder Möglichkeiten im Rahmen der Fortbildungen, um auf problematische Verständnisse von »Interkultur« hinzuweisen (vgl. hierzu auch Kapitel 8.3).

8.1.2 Begriffe differenzieren: »Interkultur«, »Intersektionalität«, »Diversität« und die Arbeit an einem projektinternen Glossar

Die reflexive Arbeit am Begriff der »Interkultur« kann durch den kritischen Vergleich mit anderen Begriffen wie beispielsweise »Diversität«, »Kritische Diversität«, »Heterogenität«, »Hybridität«, »Intersektionalität«, »Migration« und andere mehr erweitert und intensiviert werden. Die im Projekt *Interkulturelle Filmbildung* entstandenen Texte können ein Ausgangspunkt für diese Auseinandersetzung sein. Beginnen Sie beispielsweise mit einer Lektüre der Spannungsfelder interkultureller Filmbildung (vgl. Kapitel 6) und des Textes *Blickwechsel Migration. Überlegungen für eine rassismuskritische Filmvermittlung* von Aurora Rodonò (2022). Auf deren Basis können Sie sukzessive ein gemeinsames Glossar für das je spezifische Vermittlungsprojekt erstellen, in dem der Begriff »Interkultur« durch weitere Begriffe und Diskurse ergänzt oder von diesen abgegrenzt werden kann. Grundlegend für diese Begriffsarbeit sehen wir eine rassismuskritische Sprachreflexion, die dominante Differenzordnungen und deren Markierungen explizit thematisiert, historisch verortet und ihnen entsprechende Selbstbezeichnungen entgegensetzt.

Impulse

- Welche unterschiedlichen und eventuell auch widersprüchlichen Verständnisse von »Interkultur«, »Diversität«, »Migration«, »Intersektionalität« zeigen sich in Ihrer Vermittlungspraxis? Welches Verständnis haben Sie von den genannten Begriffen? Wie könnte ein gemeinsam erstelltes Glossar aussehen, das auch Differenzen und offene Fragen beinhalten kann? Wie kann die Arbeit an einem Glossar ihre projektorganisatorische und/oder vermittelnde Praxis aktiv begleiten?

8.1.3 Situatives Aushandeln des Verständnisses von »Interkultur«, Aushalten von Irritationen und Einüben einer interkulturellen Haltung

Für die Bildung einer interkulturellen Haltung reicht es nicht aus, das Konzept *Interkulturelle Filmbildung*, beispielweise durch die Lektüre von Texten, kognitiv zu verstehen. Eine Haltung zeigt sich in Handlungen und Praktiken und wird auch mittels solcher erworben. Eine interkulturelle Haltung in der

Filmbildung muss daher immer wieder aufs Neue situativ, in Bezug auf bestimmte Filme und in Aushandlung mit anderen Menschen eingenommen werden (vgl. Kapitel 2).

Grundlage für ein solches situatives, relationales Verständnis von »interkultureller Haltung« ist eine offene und dynamische Konzeption von »Interkultur«, »Interkultur« als eine Normalität der kulturellen Vermischung, Überlagerung und Verwicklung, als eine migrationsgesellschaftliche Pluralisierung unterschiedlicher Sichtweisen, die einander nicht selten in Spannung oder gar im Konflikt begegnen. Ein solches Begriffsverständnis lässt sich in gemeinsamen Aus- und Verhandlungen verschiedener situierter Perspektiven in Filmvermittlungssituationen performativ erfahren. Die gemeinsame Arbeit am Begriff sollte dementsprechend weder zu dessen verengender Identifizierung mit vertrauten Formen tendenziell essentialisierender Kulturverständnisse, noch zu einer beliebig offenen, unkritischen Aneinanderreihung verschiedenster, zum Teil widersprüchlicher Verständnisse von »Interkultur« führen (vgl. Kapitel 6.1). Es hat sich im Laufe unserer Ko-Forschung als produktiv für eine gemeinsame Aushandlung des Begriffsverständnisses im Fortbildungsrahmen erwiesen, »Interkultur« zu Beginn als konzeptuell ›offenen‹, sich dynamisch entwickelnden Begriff vorzustellen. Dieser Ausgangspunkt ermöglichte im Projekt *Interkulturelle Filmbildung* den anschließenden Prozess eines gemeinsamen Suchens und kritischen Aushandelns der Begriffsbedeutung im Laufe der Fortbildungen, welcher sich je nach Situation und Gruppenzusammensetzung anders ausgestaltete.

Die Aufgabe für Filmvermittler*innen ist demnach, in ihren Fortbildungen Aushandlungen dessen zu ermöglichen, was als Praxis einer interkulturellen Filmbildung verstanden werden kann. Dies erfordert zeitweise das Aushalten von Vagheiten zum Begriffsverständnis von »interkultureller Filmbildung« wie auch die Moderation differenter, konfliktbeladener Sicht- und Verständnisweisen.

Impulse

- Vermeiden Sie es, vorschnell den Erwartungen der Teilnehmenden bezüglich eines eindeutig zu definierenden Konzepts von »Interkultur« gerecht werden zu wollen. Versuchen Sie, durch problematisierende Nachfragen Vereindeutigungen von »Interkultur« entgegenzuwirken. Zeigen sie das Spannungsfeld um »Interkultur« – zwischen Essentialismus und ›unkritischer Vielfalt‹ – auf und verweisen sie auf das aporetische Moment darin (vgl. Kapitel 6.1).

- Schaffen Sie Zeiträume, in denen Unsicherheiten und Irritationen ausgehalten und ausgehandelt werden können, ohne voreilige Lösungen herbeizuführen. Zeigen Sie dabei auf, dass eine interkulturelle Haltung nur situativ und relational-dynamisch entlang der gemeinsamen Diskussion von Filmen und Filmausschnitten entwickelt und eingeübt werden kann.

8.1.4 Strukturelle Aspekte:

Räume für Aushandlung schaffen

Das Verständnis von »Interkultur« muss in Abhängigkeit von strukturellen Bedingungen, von räumlichen, zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen gedacht werden. Denn ob das gemeinsame Aushandeln einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung etwa zu einer kritischen »Vieltimmigkeit« führt, ist unter anderem davon abhängig, welche Personen sich im Rahmen einer Fortbildung versammeln, welches Vorwissen und welche Erfahrungen diese Personen mitbringen und in welchem zeitlichen Rahmen sie miteinander arbeiten können. Neben einer diskriminierungskritisch reflektierten Einladungspolitik braucht es insbesondere längere Zeiträume, entsprechende finanzielle und personelle Ressourcen und nicht zuletzt die Bereitschaft und den Willen zur nachhaltigen Zusammenarbeit in einer Gruppe, um die gemeinsame Aushandlung einer interkulturellen Haltung tatsächlich ermöglichen zu können.

Impulse

- Schaffen Sie angemessene finanzielle, personelle, räumliche sowie zeitliche Bedingungen für Ihr Projekt, um eine Aushandlung von »Interkultur« zu ermöglichen.
- Planen Sie bereits zu Beginn des Projekts viel Zeit zum gemeinsamen Besprechen von Nachfragen ein. Gestalten Sie für die gemeinsame Arbeit an Ihrem Vermittlungsprojekt eine zeitliche Struktur mit Feedbackschleifen, die es ermöglicht, Nachfragen und Kritik einzubeziehen.
- Werden in das Projekt neu hinzukommende Personen gut betreut und können sie Kritik und Bedenken so äußern, dass diese auch gehört werden?
- Sind die Arbeitsabläufe transparent? Sind Entscheidungsprozesse nachvollziehbar und diskutierbar und werden sie in Feedbackschleifen ausgewertet?
- Bedenken Sie die Einladungspolitik Ihrer Veranstaltung (vgl. Kapitel 8.4.4).

8.2 Vermittlungsmethoden

Ein Anliegen des Projekts *Interkulturelle Filmbildung* war es, Methoden ausfindig zu machen, mit denen das Einüben einer interkulturellen Haltung angebahnt und unterstützt werden kann. In einer ersten Annäherung an dieses Vorhaben können – in Anlehnung an die zentralen Begriffe des Konzepts *Interkulturelle Filmbildung*, »Begegnung« und »Perspektive«, – *erstens* die kritische Begegnung mit den situierten Perspektiven der Filme, *zweitens* ein »vielstimmiger«, offener Austausch über die Filme und Film Erfahrungen und *drittens* die diskriminierungskritische und differenzsensible Aushandlung unterschiedlicher Sichtweisen und situierter Perspektiven auf Filme als Ziele der Vermittlungspraxis beschrieben werden. Damit sind wiederum weitere Fragen verbunden: Wie und mit welchen Methoden kann in Fortbildungen, aber auch in anderen Filmvermittlungsformaten, »Vielstimmigkeit« hergestellt werden? Welche Methoden können dabei helfen, in Filmvermittlungssituationen eine Atmosphäre herzustellen, in welcher diverse Sichtweisen sowie Kritik artikuliert und gehört werden können und so eine Verhandlung verschiedener Sichtweisen möglich machen? Wie können diskriminierendes Verhalten und diskriminierende Äußerungen im jeweiligen Vermittlungssetting kritisch bearbeitet werden?

Bei dem Versuch, diese Fragen zu beantworten, lässt sich eine grobe Unterscheidung treffen zwischen filmbezogenen Methoden, die vorwiegend einem filmgebundenen Wissen und einer **fachlichen Teilhabe** dienen sollen (vgl. Kapitel 8.2.1) und solchen Methoden, die sich vermehrt auf die Herstellung von **sozialer Teilhabe** in den Fortbildungen (oder in anderen Vermittlungssituationen) richten (vgl. Kapitel 8.2.2). Beide Formen der Teilhabe sind dabei als miteinander verschränkt zu denken.



8.2.1 Methoden zur fachlichen Teilhabe

Das Projekt hat sich für den Ansatz der ästhetischen Filmbildung entschieden, welcher die Vielfältigkeit der filmischen Ästhetiken sowie der subjektiven Filmerfahrungen der Teilnehmenden in den Vordergrund rückt. Dieser filmästhetische Ansatz wurde in den Fortbildungen in Beziehung zur Frage gesetzt, welches Wissen es zusätzlich zur ästhetischen Filmwahrnehmung braucht, um die Perspektiven, Fragestellungen oder Themen, die die gezeigten Filme evozieren, aus den subjektiven Filmerfahrungen der Teilnehmenden herauszuarbeiten und so eine ›Vielstimmigkeit‹ in der Diskussion zu ermöglichen.

Wie in der Ergebnisdarstellung im sechsten Kapitel ausgeführt, sollte das Verhältnis von Filmerfahrung und Wissensvermittlung nicht zu einer Seite hin aufgelöst werden. Denn weder erschöpft sich eine interkulturelle, ästhetische Filmbildung im Vermitteln von Wissen *über* Film (beispielsweise ein Wissen über die historischen Kontexte, die Intentionen der Filmemacher*innen oder die Produktionsbedingungen von Filmen) noch im Erlernen von ›interkulturellen Codes‹ oder filmischen Stereotypen. Ihren Ausgangspunkt nimmt sie hingegen bei der subjektiven ästhetischen Seherfahrung der Filme. Für die Teilhabe der Teilnehmenden an einer Auseinandersetzung mit den Filmen braucht es dann ein Vermittlungssetting, welches durch den Einbezug von Kontextwissen die gesellschaftliche Rahmung situierter Seherfahrung aufzuzeigen vermag. Beachten Sie daher in der Planung von Filmvermittlungsformaten das spannungsvolle Verhältnis zwischen ästhetischer Filmerfahrung und zusätzlichem filmbezogenem Kontextwissen (vgl. Kapitel 6.3 und 7).

Impulse

- Wann verhindert das Einbringen von Kontextwissen oder die Fokussierung auf *ein* Thema des Films die Vielfältigkeit subjektiver, situierter Blickweisen und Wahrnehmungen? Werden Sie aufmerksam, wenn keine abweichenden Meinungen oder Nachfragen zu einem Film geäußert werden und sich alle Teilnehmenden schnell einig zu sein scheinen.
- Erzeugen Sie mit der Zusammenstellung von Filmen, Filmausschnitten, Texten, Arbeitsblättern und Aufgaben eine Diskussion, die verschiedene Fragen und Perspektiven auf die Filme eröffnet. Versuchen Sie, Gefühle von Irritation gegenüber einem Film nicht handhabbar zu machen, indem Sie sie vereinfachen und damit reduzieren, sondern arbeiten Sie mit der Ambiguität und Mehrdeutigkeit, die die Filme als künstlerische Artikulationen auszeichnet (vgl. Schnurr, Dengel, Hagenberg & Kelch 2021).

- Regen Sie dazu an, mehrmals und aus unterschiedlichen Perspektiven auf eine Szene oder Sequenz zu blicken. Zusätzliche Texte, Arbeitsblätter und Aufgaben sollten in diesem Sinne keinesfalls herangezogen werden, um einem Film eindeutige Lesarten und Bedeutungen zuzuschreiben, sondern um weitere Fragen aufzuwerfen und Perspektivwechsel auf den Film zu ermöglichen. Filme und zusätzliches Audio- oder Textmaterial bewegen sich bestenfalls in einem befragenden Verhältnis zueinander. In diesem Verhältnis können sie helfen, individuelle Filmerfahrungen der Teilnehmenden aussprechbar und hörbar zu machen.
- Vermeiden Sie es, die Vermittlung von vermeintlich eindeutigem Wissen über ›interkulturelle Codes‹ (diskriminierende Stereotype und kulturelle Differenzmarker im weiteren Sinne) ins Zentrum Ihrer pädagogischen Arbeit zu stellen. Fokussieren Sie die Selbstreflexion der situierten Wahrnehmungsweisen von Filmen und bearbeiten Sie gleichsam die unkritische Reproduktion hegemonialer Perspektiven und Adressierungen. Es geht einer diskriminierungskritischen, interkulturellen Filmbildung nicht darum, Wissen über vermeintlich ›andere Kulturen‹ zu vermitteln, um diese dann anerkennen zu können, sondern um eine kritische Reflexion der eigenen situierten Wahrnehmung.
- Nehmen Sie in der Materialzusammenstellung eine »Perspektive der Migration« (vgl. Rodonò 2022; Heidenreich 2015) ein. Versuchen Sie in diesem Sinne, durch die Auswahl der Materialien und Aufgaben neue Fragen für die Teilnehmenden aufzuwerfen und diese in Kontroversen zu verwickeln, wie in Kapitel 6.3 sowie Kapitel 7 am Beispiel der Vermittlungseinheit zu *Gegen die Wand* (Akin, 2004), *Paradies! Paradies!* (Ayub, 2016) sowie zu *Angst essen Seele auf* (Fassbinder, 1974) und zu *Ali im Paradies* (Shafik, 2011) beschrieben wird.
- Erarbeiten Sie sich im Vorfeld ein Wissen bezüglich diskriminierender, rassifizierender Begriffe und Bezeichnungen, um diese nicht zu reproduzieren. Sie können dazu beispielsweise auf das Glossar der *Neuen Deutschen Medienmacher*innen (NDM)*² zurückgreifen.
- Erarbeiten Sie sich ein grundlegendes historisches Wissen zur Kolonial- und Rassismusgeschichte, insbesondere der deutschsprachigen Länder (vgl. beispielsweise Ogette 2020), zu Migrationsbewegungen aus Perspektive einer kritischen Migrationsforschung (vgl. Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner 2013) sowie ein Kenntnis (aktueller und historischer) transnationaler Filme und Ästhetiken. Dieses Wissen ist als ein unabgeschlossenes Wissen zu denken, das im Sinne der Übung einer interkulturellen Haltung sukzessive wachsen muss.

8.2.2 Methoden zur sozialen Teilhabe

Weiter wurde im Projekt darüber diskutiert, welches Wissen und welche Methoden zur Verfügung stehen, um – ausgehend vom Ansatz ästhetischer Filmbildung – einen ›vielstimmigen‹ Austausch der Teilnehmenden anzuleiten und zu unterstützen – was hier als *soziale Teilhabe* bezeichnet wird. Dabei stellten sich unter anderem folgende Fragen: Wie kann ein ›vielstimmiges‹ Gespräch eröffnet werden? Welche Rolle oder Position nehmen dabei die Filmvermittelnden ein? Wie können widersprüchliche Erfahrungen eines Films wertschätzend artikuliert und verhandelt werden? Welche anderen nicht-sprachlichen Aufzeichnungs- und Artikulationsformen subjektiver Filmerfahrungen kommen infrage?

Das prekäre Verhältnis von Wissensvermittlung und Filmerfahrung wird in pädagogischen Räumen ausgelotet, die einerseits von Machtverhältnissen zwischen Lehrenden und Lernenden geprägt sind und andererseits von gesellschaftlichen Machtverhältnissen durchzogen werden. Diese hegemonialen Verhältnisse müssen in der Praxis einer diskriminierungskritischen, interkulturellen Filmbildung kritisch bearbeitet und verändert werden. Hierzu ist neben einem filmspezifischen Wissen ein Wissen über Rassismus (und weitere Formen von Diskriminierungen, Ungleichheiten und deren intersektionaler Verschränkung) von Nöten, das es ermöglicht, die Kontinuitäten diskriminierender Praktiken in pädagogischen Räumen sicht- und bearbeitbar zu machen. Es braucht zudem eine selbstreflexive Positionierung der Filmvermittelnden – das heißt eine (stetige) kritische Reflexion der eigenen Privilegien in Bezug zu machtvollen gesellschaftlichen Ordnungen und Verhältnissen –, um diese Machtverhältnisse wiederum in pädagogischen Situationen etwa in Formen der Ansprache, Aufgabenstellungen, Filmauswahl oder Moderation tatsächlich thematisieren und verschieben zu können.

Impulse

- Machtverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden bedenken: Inwiefern regt Ihre Vermittlungsweise die Teilnehmenden dazu an, eigene Perspektiven auf Filme zu formulieren und miteinander ins Gespräch zu kommen? Vermeiden Sie es, die Suche nach der ›richtigen‹ Antwort in den Gesprächsfokus zu stellen.
- Rassistische Kontinuitäten in Vermittlungsräumen vergegenwärtigen: Inwiefern und aus welcher Perspektive haben Sie sich in Ihrer eigenen Lehr- und Lernbiografie mit Fragen von Rassismus beschäftigt?

- Was wissen Sie über die Geschichte und Aktualität von Rassismus und Migration im deutschen/österreichischen Bildungssystem?
- Inwiefern sind weitere Diskriminierungslinien wie Heterosexismus, Klassismus oder Ableismus in den Vermittlungsräumen präsent? Auf welche Arten und Weisen zeigen sich Ihnen diese?
- Wie positionieren Sie sich als Vermittler*in, Organisator*in, Teilnehmer*in zu kolonialen Kontinuitäten in Lern- und Lehrräumen? Wie wirken rassistische Strukturen in Ihre Vermittlungspraxis hinein? Welche Privilegien haben Sie? Welche Diskriminierungen erfahren Sie? Wie können Sie rassistische, heterosexistische, klassistische, ableistische Diskriminierungen in Vermittlungsräumen durch Ihr Handeln vermindern oder verstärken?
- Versuchen Sie als Filmvermittler*in eine Haltung einzunehmen, die es Ihnen ermöglicht, einerseits aktiv Stellung gegen Diskriminierungen zu beziehen, andererseits aber auch Ungewissheiten auszuhalten, in dem Sinne, dass in einem Erkennen von Diskriminierung auch immer ein Verkennen impliziert sein kann.

Moderationswissen

Vermittlungsräume können aus einer machtkritischen Perspektive als strukturell diskriminierende Räume verstanden werden, die beispielsweise bestimmte Sprechende bevorzugen und andere benachteiligen. Damit dieser Umstand Beachtung findet, braucht es neben einem Faktenwissen zu (historischen) Diskriminierungskategorien auch ein migrationspädagogisches Handlungswissen, welches unter anderem ein (rassismuskritisches) Moderationswissen beinhaltet. In dessen Vordergrund steht die Frage, wie in von strukturellem Rassismus und anderen Diskriminierungsformen geprägten Vermittlungsräumen ein wertschätzendes und diskriminierungsarmes Sprechen möglich werden kann.

Impulse

- Wen adressieren Sie mit Ihren Materialien, Filmen, Texten und Aufgabenstellungen? Wessen Perspektive auf wen wird in den Materialien artikuliert? Handelt es sich vorwiegend um eine *weiße* Perspektive oder werden unterschiedliche Perspektiven der Migrationsgesellschaft berücksichtigt?
- Richten sich die (zukünftigen) Fortbildungen/Workshops vermehrt an strukturell *weiße* Lehrer*innen, dann könnten Ansätze und Strategien der *Kritischen Weißseinsforschung* geeignete Reflexionsmethoden zur Positionierung und Adressierung (in *weißen* Vermittlungsräumen) bereitstellen. Hier können Sie sich an den zahlreichen Publikationen zur *Kritischen*

Weißseinsforschung im deutschsprachigen Raum orientieren, die konkrete Hinweise für Positionierungsübungen beinhalten (vgl. Mörsch 2022, Kinder & Piesche 2020; Eggers, Kilomba, Piesche & Arndt 2017).

- Erarbeiten Sie sich ein Wissen über die Selbst- und Fremdbezeichnungen diskriminierter Gruppen sowie deren historische Bezüge. Welche Perspektiven und Zuschreibungen manifestieren sich in (Selbst-)Bezeichnungen einzelner Gruppen? Welche Aktualisierungen und Aneignungen haben diese Begriffe und Bezeichnungen erfahren? Zeigen Sie anhand von Beispielen, dass (Selbst-)Bezeichnungen immer wieder ausgehandelt werden, dass es häufig nicht eine für alle zufriedenstellende Definition gibt.
- Führen Sie eine Auseinandersetzung über Unsicherheiten und Unbehagen bezüglich der ›richtigen‹ Begriffe, Selbst- und Fremdbezeichnungen. Diese Unsicherheiten können nicht vermieden werden, aber ihnen kann mittels unterschiedlicher Strategien – wie zum Beispiel historische Kontextualisierungen und das Verweisen auf Vieldeutigkeiten, Aneignungen und Leerstellen – begegnet werden.
- Entwickeln Sie Methoden, um die Teilnehmenden bereits zu Beginn der Veranstaltung auf diskriminierende Sprache aufmerksam zu machen und diese zu problematisieren – beispielsweise, indem Sie mit einem Glossar arbeiten, das gemeinsam im Workshop erstellt wurde.
- Schaffen Sie mithilfe einer rassismuskritischen Moderation eine Arbeitsatmosphäre, in der Konflikte und Verhandlungen zum Arbeitsmodus dazugehören und keine Störungen bedeuten. Sehen Sie davon ab, Harmonie – meist auf Kosten von BIPOC – herstellen zu wollen, sondern stellen Sie kritische Nachfragen und schaffen Sie Kontextualisierungen, wenn diese fehlen.
- Suchen Sie nach Wegen, gemeinsam mit der Gruppe implizite rassistische ›Sprachverstecke‹ aufzudecken. Diskutieren Sie beispielsweise die Formulierung »Menschen mit Migrationshintergrund« auch in ihrer Verwendung. Achten Sie auf die Redezeit der einzelnen Teilnehmenden und führen Sie Moderationslisten: Wer redet wie lange? Wessen Wissen findet Anerkennung? Welche Äußerungen werden wie bewertet?
- Vermeiden Sie einen akademischen Sprechhabitus und achten Sie darauf, dass unterschiedliche Sprechweisen genug Raum und Zeit zur Artikulation bekommen.
- Nutzen Sie bereits erprobte Methoden zur Positionierung, wie beispielsweise die sogenannte »Powerflower« (vgl. Mörsch 2022). Eine Vorstellungsrunde ist noch keine Positionierungsübung, wenn diese nicht dementsprechend angeleitet und vorbereitet wird.

Methodenvielfalt

Eine weitere Diskussion in der Ko-Forschung bezog sich auf die Zusammenstellung geeigneter und unterschiedlicher Methoden in der Auseinandersetzung mit Filmen, wie sie im Projekt teilweise durch die Kombination aus Bewegungsübungen, Schreibübungen, Plenumsgespräch und Kleingruppengespräch realisiert wurde. Durch eine Vielfalt von Methoden können nicht nur unterschiedliche Zugänge zu Filmen, sondern auch unterschiedliche Begegnungsweisen zwischen den Teilnehmenden ermöglicht werden.

Impulse

- Entwickeln Sie ausgehend von den ausgewählten Filmen unterschiedliche Vermittlungsformate und methodische Zugänge, die neben dem Filmgespräch auch andere – beispielsweise schriftliche, zeichnerische oder auch körperlich-performative – Artikulationsformen einbeziehen. Achten Sie bei allen methodischen Formen darauf, dass sie in einem didaktischen Zusammenhang mit den Filmen und Begleitmaterialien stehen.

8.3 Filmauswahl

Die Auswahl und Zusammenstellung von geeigneten Filmen und Filmausschnitten für Fortbildungen und andere Vermittlungsformate kann als eine zentrale Tätigkeit der Filmbildung verstanden werden. Daher stellte sich auch im Projekt die Frage: Wie lässt sich durch die Auswahl und Zusammenstellung von Filmen die Einübung einer interkulturellen Haltung unterstützen? Diese Frage kulminierte im Projekt in der Kontroverse, ob insbesondere Filme und Filmausschnitte gezeigt und diskutiert werden sollten, die diskriminierende Stereotype inszenieren oder ob genau solche Filme ungeeignet seien (vgl. Kapitel 6.2). Wie kann nun der Erwartungshaltung und Forderung nach Stereotypen begegnet werden?



8.3.1 Wählen Sie Filme, die eine »Perspektive der Migration« artikulieren

Bei einer Fortbildung zur interkulturellen Filmbildung wird Ihnen möglicherweise die Erwartungshaltung *weißer* Teilnehmender begegnen, Filme über ›arabisch‹ und ›Schwarz‹ markierte Menschen, speziell über Geflüchtete aus dem arabischen Raum, anzuschauen. Diese Erwartungshaltung sollte unbedingt kritisch aufgegriffen werden. Wählen Sie dafür Filme und Filmausschnitte, die eine »Perspektive der Migration« artikulieren, welche also das Begehren nach Erkennbarkeit und Sichtbarkeit des rassifizierten ›Anderen‹ befragen und kritisieren.

Impulse

- Wählen Sie insbesondere solche Filme aus, die aus einer selbst-ermächtigenden Perspektive erstellt wurden und sich abseits des Mainstreams bewegen. Beispiele finden Sie in den Filmlisten von Aurora Rodonò und Rabih El-Koury (vgl. Filmliste Rodonò, Filmliste El-Koury).
- Erweitern Sie Ihre Kenntnisse bezüglich transnationaler Filme und Ästhetiken und wählen Sie Ihre Filmbeispiele möglichst so aus, dass sie zumindest ansatzweise die Vielheit der Migrationsgesellschaft widerspiegeln. Berücksichtigen Sie in Ihrer Filmauswahl das globale, nicht-westliche Kino und auch experimentelle, aktivistische, digitale Filmkultur sowie historische Filme.
- Achten Sie darauf, dass die Figuren Ihrer Filmauswahl nicht ausschließlich in einer stereotypen, einseitigen Weise dargestellt werden und versuchen Sie, auch Filme zu berücksichtigen, die Mehrfachdiskriminierungen (also Diskriminierung aufgrund von Rassifizierung, Geschlecht, Klasse oder anderem) thematisieren beziehungsweise sichtbar machen.
- Wählen Sie Filme und Filmausschnitte, die widersprüchliche, ambivalente Sichtweisen ermöglichen und sich schwer auf eine Position und/oder Perspektive festlegen lassen. Diese können Aushandlungen und Diskussionen evozieren. Fragen Sie sich: Welche Filme bringen vielfältige Perspektiven hervor, und welche tendieren dazu, eine ›richtige‹, moralisierende Botschaft zu vermitteln?
- Stellen Sie mehrere Filme oder auch Filmsequenzen zu kleinen Programmen zusammen, die dazu anregen, verschiedene Perspektiven auf eine Situation einzunehmen und somit in eine interkulturelle Aushandlung derselben einzutreten.

- Reflektieren Sie Ihre Filmauswahl vor dem Hintergrund der Adressat*innen: Welche Gruppe haben Sie vor sich? Welche Filme, Texte, Materialien sollten Sie vor der Sichtung kontextualisieren, weil sie sonst verletzend sein könnten? Welche Perspektiven fehlen in Ihrer Auswahl?

8.3.2 Erstellen Sie subjektive Filmlisten

Das Nachdenken über geeignete Filme für eine interkulturelle Filmbildung berührt auch Fragen zu einem bestehenden oder zu verändernden Kanon, welcher immer auf einer hegemonialen Wissensordnung gründet. Dementsprechend war das Projektteam mit der problematischen Frage konfrontiert: Wie können wir die Teilnehmenden mit nicht-westlichen und nicht-*weißen* Filmen in Berührung bringen, ohne einen objektiv erscheinenden Filmkanon der interkulturellen Filmbildung zu reproduzieren? Auf Basis der Erfahrungen aus dem Projekt kann hier auf »subjektive Filmlisten« verwiesen werden (vgl. Kapitel 6.2.2). Dabei muss aber stets bedacht werden, wer diese Filmlisten schreibt und welches Filmwissen im Sinne eines situierten Wissens dabei repräsentiert wird.

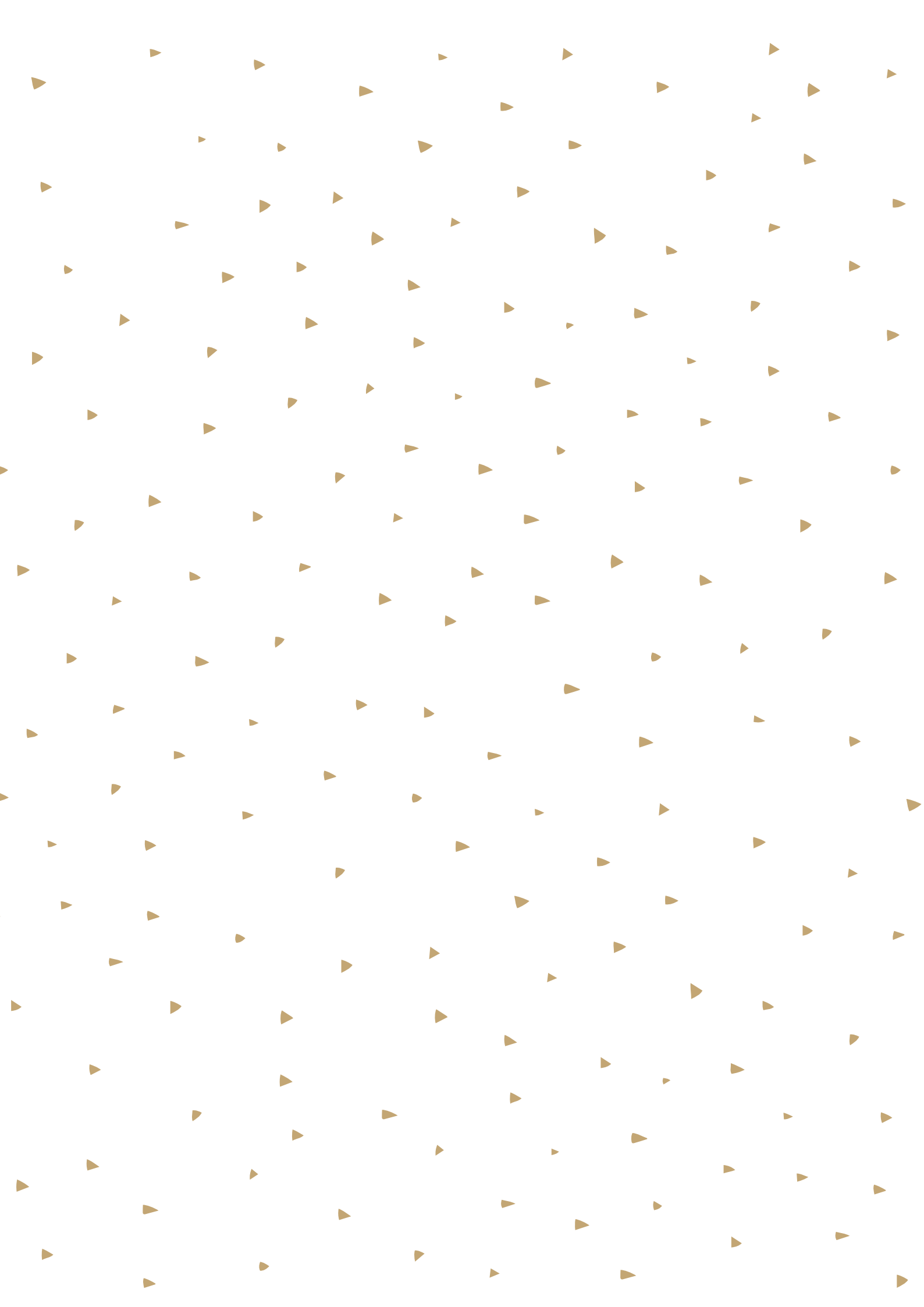
Impulse

- Achten Sie darauf, dass Personen mit unterschiedlichen Positionierungen und Wissensbeständen mit der Erstellung von subjektiven Filmlisten beauftragt werden.
- In der Zusammenstellung der subjektiven Filmlisten sollen unterschiedliche Zugänge zu »Interkultur« nachvollziehbar werden, »Interkultur« darf keineswegs auf einseitige Bilder von (Flucht-)Migration reduziert werden.
- Distanzieren Sie sich von der Vorstellung, dass interkulturelle Filmbildung bereits durch die ›richtige‹ Auswahl der Filme hergestellt werden könne. Verhalten Sie sich kritisch zur möglichen Forderung nach Generalisierung und Übertragbarkeit der gezeigten Filme. Bewahren Sie eine Komplexität in der Auswahl und Zusammenstellung der Filme, auch hinsichtlich der je spezifischen Adressat*innen-Gruppen und der verwendeten Vermittlungsmethoden in verschiedenen Vermittlungsformaten.

8.4 Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung

Eine interkulturelle Haltung in der Filmbildung umfasst auch die Arbeit an ihren strukturellen Bedingungen wie etwa der Stellenbesetzung, Projektplanung und -evaluation sowie Einladungspolitik. Dementsprechend schloss die Konzeption und Durchführung der Fortbildungen im Rahmen des Projekts *Interkulturelle Filmbildung* eine diversitätsorientierte Reflexion der institutionellen Strukturen und Arbeitsabläufe ein. Denn die Praxis einer diskriminierungskritischen, interkulturellen Filmbildung erfordert eine sukzessive und nachhaltige Veränderung aller Institutionen der deutschsprachigen Filmbildungslandschaft und darüber hinaus im Sinne einer diversitätsorientierten Organisationsentwicklung.

Vor diesem Hintergrund sollten die alltäglichen und selbstverständlichen institutionellen Abläufe und Strukturen in der Planung und Organisation von Fortbildungen – idealerweise im Austausch mit Kritischen Freund*innen und Personen, die in die diversitätsorientierte Organisationsentwicklung eingedacht sind – kritisch reflektiert und gemäß einer interkulturellen Haltung weiterentwickelt werden.



8.4.1 Spannungsfeld *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung* vergegenwärtigen

Um bestehende Strukturen konstruktiv reflektieren zu können, könnten in einem ersten Schritt die unterschiedlichen Verständnisse von ›Diversität‹ und ›Kritischer Diversität‹ geklärt werden: Was bedeutet ›Diversität‹ für die jeweilige Projektgruppe? Welche Erwartungen, Hoffnungen und Ängste binden sich an den Begriff? Zur Vorbereitung oder auch zur gemeinsamen Arbeit an diesen Fragen empfehlen wir die Relektüre des Spannungsfeldes *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung*, in dem sich der Diversitätsbegriff zwischen *Diversität als Vielfalt* und *Kritischer Diversität* bewegt (vgl. Kapitel 6.4).

8.4.2 Der gemeinsame Wille zur Veränderung und die Arbeit in einer festen Gruppe

An mehreren Stellen im Forschungsbericht wurde darauf hingewiesen, dass volitionale Aspekte in der diskriminierungskritischen Arbeit besonders wichtig sind: Es braucht die Bereitschaft, den Willen und Mut, sich nachhaltig auf eine langwierige, mühsame und zum Teil konfliktbehaftete Arbeit an institutionellen Strukturen und Arbeitsverhältnissen einzulassen. Diese herausfordernde Arbeit kann nicht von einzelnen Personen geleistet werden, sondern nur von einer Gruppe von Menschen, die einen längeren Entwicklungsprozess gemeinsam aushalten kann und bereit ist, eigene institutionelle Strukturen kritisch anzuschauen, auszuwerten und im Sinne einer *Kritischen Diversität* zu verbessern.

8.4.3 Wer ist ›wir‹? Projektgruppe und Kritische Freund*innen

Stellen Sie sich die grundlegenden W-Fragen: Welche Personen arbeiten in den Institutionen? Welche Positionierungen bringen diese mit? Sind diese vermehrt als *weiß* oder als BIPoC positioniert? Welchen Einfluss haben diese Personen auf die Ausrichtung und die Adressierungen im Projekt? Wem nützen diese Adressierungen, welche Personen werden darin wie angesprochen? Welche Positionen und Stimmen fehlen und warum?

Diese Fragen sollten sich Institutionen so früh wie möglich und bereits vor dem konkreten Planungsprozess eines Vermittlungsprojekts stellen. Zur Bearbeitung der Fragen ist es ratsam, Personen einzubeziehen, die

als Kritische Freund*innen spezifisches Wissen zur diversitätsorientierten Entwicklung einbringen. Zusammen mit ihnen können vermeintlich selbstverständliche Arbeitsbedingungen befragt und strukturelle Veränderungen angeschoben werden. Die Zusammenarbeit mit Kritischen Freund*innen sollte darüber hinaus als Teil einer nachhaltigen und langfristigen Vernetzung verstanden werden, die Filmkulturinstitutionen mit regionalen Akteur*innen verbindet, die in Feldern der rassismuskritischen, interkulturellen Arbeit aktiv sind. Die Arbeit an einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung braucht viele Verbündete, lange Zeiträume und ein strukturelles Umdenken, weg von der zeitlich befristeten Tätigkeit in einzelnen Projekten hin zu einer kontinuierlichen Zusammenarbeit.

Impulse

- Welche Arbeitsanforderungen werden seitens der Institutionen an die Kritischen Freund*innen gestellt? Sind diese Anforderungen realisierbar? Wird der damit verbundene emotionale, fachliche und kommunikative Arbeitsaufwand wahrgenommen? Ist die vorgesehene Entlohnung angesichts des Arbeitsaufwands und der Qualifikation der Personen angemessen?
- Gibt es wertschätzende Feedbackstrukturen, die Kritischen Freund*innen Räume zum Austausch und zur Kritik bieten?
- Auf Basis welcher Kriterien werden Kritische Freund*innen ausgewählt? Welche Rolle spielen hierbei Formen von Essentialisierung? Und wie können diese im Rahmen der Zusammenarbeit adressiert und reflektiert werden?
- Besteht ein Bewusstsein für die beruflichen Abhängigkeitsverhältnisse von freiberuflich in das Projekt eingebundenen Kritischen Freund*innen?
- Wie können Formen kollektiven prozessbezogenen Arbeitens, welche bei weitem zeit- und arbeitsaufwendiger sind als produktorientierte Arbeitsweisen, angemessen vergütet werden?
- Wie kann eine institutionelle Aneignung des situierten Wissens einzelner, häufig prekär arbeitender Personen entsprechend entlohnt werden? Welche nachhaltigen finanziellen Ressourcen braucht es dafür? Welche Formen von Sichtbarkeit müssen für diese Arbeit geschaffen werden?

Die beiden letzten Fragen müssen in Bezug auf jegliche freiberuflich in Vermittlungsprojekten beschäftigte Personen gestellt werden.

8.4.4 Einladungspolitik und Ausschreibung der Fortbildungen

Im Rahmen der Ko-Forschung wurde festgestellt, dass sowohl die Projektgruppe als auch die Gruppe der Teilnehmenden an den durchgeführten Fortbildungen strukturell *weiß* waren, insofern als ein rassismuskritisches (Erfahrungs-)Wissen und eine entsprechende Selbstpositionierung bei der Mehrheit der Teilnehmenden fehlten oder nur in Ansätzen existierten. Die in dieser Hinsicht homogene Gruppe erschwerte das Einüben einer interkulturellen Haltung, da unterschiedlich positionierte Sichtweisen und damit konfliktreiche Aushandlungen rar waren. Daraus ableitend ist es für eine interkulturelle Filmbildung grundlegend, sowohl die Zusammensetzung der Mitarbeitenden in Filmkulturinstitutionen als auch die Gruppe der Teilnehmenden an Fortbildungen und anderen Vermittlungsformaten langfristig zu diversifizieren. Es geht dabei besonders um Filmvermittelnde, die bisher aus strukturell diskriminierenden Gründen (wie struktureller Ableismus, Heterosexismus, Klassismus oder Rassismus) im kulturellen Handlungsfeld der Filmbildung unterrepräsentiert sind. Dieser Umstand ist auch den Aufnahmeverfahren und Studienbedingungen an Hochschulen geschuldet, die verhindern, dass viele der von diskriminierenden Ausschlüssen betroffenen Personen ein Studium beginnen und erfolgreich absolvieren können (vgl. Saner, Vögele & Vessely 2016).

Impulse

- Neben grundlegenden strukturellen Änderungen in der Hochschullandschaft könnten Projekte wie das *KIWit*-Traineeprogramm, ein 10-monatiges Traineeprogramm, bei dem Menschen mit Einwanderungsgeschichte beim Berufseinstieg in eine öffentlich geförderte Kulturinstitution unterstützt werden, kurzfristige Lösungsansätze sein (vgl. Ali Bakhsh Naini & Nising 2020).
- Eine weitere kurzfristige Maßnahme, um institutionellen Ausschlussmechanismen im Feld der Filmbildung entgegenzuarbeiten, wäre ein Umdenken hinsichtlich der in Stellenausschreibungen geforderten Qualifikationen. An Filmbildung interessierte BIPOC könnten beispielsweise ohne einen fachbezogenen Hochschulabschluss (etwa im Bereich der Medien- und Filmwissenschaften) und zusätzlicher Volontariatszeiten die Möglichkeit erhalten, in Filmbildungsinstitutionen tätig zu werden. Auch die zuvor empfohlene nachhaltige Vernetzungsarbeit (vgl. Kapitel 8.4.3) der Filmkulturinstitutionen, die sich aus Kooperationen mit Ausbildungsstätten

(Schulen, Fachhochschulen, Universitäten), Community-Organisationen sowie selbstorganisierten Kulturorten zusammenfügt, ermöglicht neue Perspektiven auf das Arbeitsfeld und Zugänge für BIPOC und andere zuvor ausgeschlossene Personengruppen. Aus dieser Vernetzung kann wiederum eine veränderte Einladungspolitik der Filmkulturinstitutionen entstehen, die an weitere Änderungen in den Dimensionen *Kanon* und *Methoden* gebunden ist, insofern diese nicht nur als »Tokenism« fungieren soll (vgl. Ali Bakhsh Naini & Nising 2020).

8.4.5 Kommunikationsformen und Arbeitsabläufe

Nehmen Sie sich Zeit für eine diskriminierungskritische Reflexion der Kommunikationsformen und -strukturen sowie von routinierten organisatorischen Arbeitsabläufen. Neben einer rassismuskritischen Kommunikation sollten dabei auch andere Formen von Diskriminierung beachtet werden. Auf der Ebene der Arbeitsabläufe könnten – insbesondere im Rahmen der Projektplanung – regelmäßige Termine eingerichtet werden, in denen zu Projektbeginn getroffene Absprachen zwischen Institutionen und freien Mitarbeitenden bezüglich der zu bewältigenden Aufgaben, Arbeitsabläufe und Honorare aktualisiert und reflektiert werden.

8.4.6 Zeitstruktur der Fortbildungen

Wie sich recht schnell in der Ko-Forschung herausstellte, kann eine interkulturelle Haltung nicht in einer eintägigen Fortbildung begriffen, geschweige denn, im Sinne eines verkörperten pädagogischen Ethos, eingeübt werden. Für einen solchen selbstreflexiven Übungsprozess braucht es hingegen einen kontinuierlichen sozialen Zusammenhang, durch den das notwendige Vertrauen gebildet werden kann, um sich in einen gemeinsamen Aushandlungsprozess zu begeben. Wir empfehlen daher, eine Fortbildungsreihe zu konzipieren, die eine langfristige und aufeinander aufbauende Zusammenarbeit einer festen Personengruppe ermöglicht.

8.4.7 Feedbackschleifen und regelmäßige Reflexionstreffen

Feedbackschleifen waren die Grundlage zur Weiterentwicklung des Projekts *Interkulturelle Filmbildung*. Sie ermöglichten es der Projektgruppe, die Fragen und Zielsetzungen des Projekts immer wieder aus unterschiedlichen professionellen Richtungen und differenten Situierungen neu zu diskutieren. Die durch die Begleitforschung in das Projekt implementierten regelmäßigen Reflexionstreffen wurden daher durchweg positiv bewertet. Der Reflexionsprozess ermöglichte die Einbindung diverser Sichtweisen, führte zu einer ›Verlangsamung‹ der Arbeit und hatte somit das Potential, institutionell eingeschliffene Prozesse aus einer diversitätskritischen Perspektive zu befragen, neue Strukturen und Handlungskonzepte zu entwickeln und auszuwerten.

Wir empfehlen daher, bei weiteren Projekten zur interkulturellen Filmbildung eine ähnliche Struktur von Feedback- und Reflexionstreffen zu etablieren und diese als konstitutives Element der gemeinsamen Übung an einer interkulturellen Haltung zu verstehen.

8.4.8 Netzwerke schaffen und Expert*innen einladen

Für eine nachhaltige Arbeit an einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung wird den projektinitiierenden Institutionen empfohlen, insbesondere lokale Organisationen und Personen, die bereits an einer rassismuskritischen, interkulturellen Bildung arbeiten, aktiv in die Fortbildungen einzubeziehen. Darüber hinaus sollte eine Vernetzung mit weiteren Akteur*innen (beispielsweise Filmvermittelnden, Lehrer*innen, Schüler*innen und Filmmacher*innen) aufgebaut werden. Eine Nach- und Weiterarbeit außerhalb der jeweiligen Projektzeit –beispielsweise in Form von Alumni-Netzwerken – kann ebenfalls für die Erarbeitung einer interkulturellen Haltung zuträglich sein.



1 Vgl. unsere kritischen Ausführungen zum Begriff der ›Vielstimmigkeit‹ in Kapitel 2.3.2 und Kapitel 6.3.

2 Die *NdM* sind ein bundesweiter Zusammenschluss von mehreren hundert Medienschaffenden mit unterschiedlichen Herkunftsländern und sprachlichen Kompetenzen. Seit 2008 setzen sich die *NdM* als gemeinnütziger Verein für eine differenzierte, diskriminierungsarme Berichterstattung in den Medien ein und haben dafür ein Glossar entwickelt, welches kontinuierlich überarbeitet wird. (<https://glossar.neuemedienmacher.de>).

Literatur

Abraham, U. (2015). Interkulturelle Filmbildung und Mehrsprachigkeit im Spielfilm. In C. Kupfer-Schreiner, & A. Pöhlmann-Lang (Hg.), *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – DiDaZ in Bamberg lehren und lernen. Eine Bilanz des Faches in Forschung und Lehre* (S. 29–44). Bamberg: University of Bamberg Press.

Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24.

Adusei-Poku, N. (2018). Alle müssen alles lernen oder: emotionale Arbeit. In *Art Education Research*, Jg. 8 (14), 1–8 https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2018/03/n°14_Nana_Adusei-Poku_DE.pdf

Ali Bakhsh Naini, S., & Nising, L. P. (2020). Erste Schritte – Über Checklisten hinaus. Ein Leitfaden für diversitätsorientierte Personalgewinnung im Kunst- und Kulturbereich. In Stiftung Genshagen (Hg.), *Diversitätsorientierte Nachwuchsförderung und Personalgewinnung im Kunst- und Kulturbereich. Erfahrungen der Stiftung Genshagen und ein Leitfaden für Kulturinstitutionen* (S. 26–35). Genshagen: Stiftung Genshagen.

Altrichter, H., Porsch, P., & Somekh, B. (1991). *Teachers investigate their work. An Introduction to the Methods of Action Research*. New York: Routledge.

Aly, Y. (2021). Filmische Repräsentationen arabischer Migranten in Rainer Werner Fassbinders *Angst essen Seele auf* und Benjamin Heisenbergs *Schläfer*. In S. Bremerich, D. Burdorf, & A. Eldimagh (Hg.), *Orientalismus heute. Perspektiven arabisch-deutscher Literatur- und Kulturwissenschaft* (S. 127–147). Berlin/Boston: De Gruyter.

Arndt, S. (2017). Weißsein und Kritische Weißseinsforschung. In Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P., & Arndt, S. (Hg.), *Masken, Mythen und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (3. Auflage, E-Book, S. 73–92). Münster: Unrast.

Auma, M. M. (2011). Interdependente Konstruktionen von Geschlecht und rassistischer Markierung: Diversität als neues Thematisierungsformat?. *Bulletin Texte/Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien Humboldt-Universität zu Berlin*, 37, 56–70.

Auma, M. M., Kinder, K., & Piesche, P. (2018/19). Diversitätsorientierte institutionelle Restrukturierungen. Differenz, Dominanz und Diversität in der Organisationsweiterentwicklung. In DeutschPlus e.V. (Hg.), *Impulse zur Vielfalt. Grundlagen und Handlungsfelder Diskriminierungskritischer Organisationsentwicklung* (S. 12–30). Berlin: DeutschPlus e.V.

Ayivi, S. D. (2017). Internationalität ≠ Interkultur. Eine Schwarze deutsche Kritik. In J. Warner, & E. Liepsch (Hg.), *Allianzen. Kritische Praxis an weißen Institutionen*. Bielefeld: transcript.

Axster, F., & Figge, M. (2018). Zwischen Rassismuskritik und Positionierungszwang. Überlegungen zur Auseinandersetzung über Critical Whiteness. In BDG Network (Hg.), *The Black Diaspora and Germany. Deutschland und die Schwarze Diaspora* (S. 33–48). Münster: Edition Assemblage.

- Bachmann, A. (2020). *Rainer Werner Fassbinder – zum 75. Geburtstag*. <https://www.kinofenster.de/themen-dossiers/alle-themendossiers/dossier-rw-fassbinder/dossier-rw-fassbinder-angst-essen-seele-auf-film/>
- Bachmann, A. (2021). *Interkulturelle Filmbildung. Theoretische Grundlagen, Handlungsanregungen und Fortbildungskonzepte*. Unveröffentlicht.
- Bachmann, A. (2022). *Bedeutsame Begegnungen, multiple Perspektiven, Differenzerfahrung – zu den Potenzialen einer ästhetischen Filmbildung in der Migrationsgesellschaft*. <https://www.oesterreichische-filmakademie.at/media/Alejandro-Bachmann-Bedeutsame-Begegnungen-multiple-Perspektiven-Differenzerfahrung.pdf>
- Bachmann, A. & Döcker, M. (2022). *Fortbildung "Interkulturelle Filmbildung" für Multiplikator*innen*. https://www.dff.film/wp-content/uploads/2022/01/Fortbildung_Doecker_Bachmann_MultiplikatorInnen.pdf
- Bachmann, A. & Zahn, M. (2018). Film education as a multiplicity of practices. *Film Education Journal*, 1(1), S. 78–89.
- Bachmann, A., Kopf, C., & Zahn, M. (2021). Film education in a migration society: A conversation. *Film Education Journal*, 4 (1), 14–28. <https://doi.org/10.14324/FEJ.04.1.02>
- Bellmann, J. (2020). „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In M. Brinkmann (Hg.), *Forschendes Lernen* (S. 11–37). Wiesbaden: Springer.
- Bergala A. (2001). Éloge de la liste. In Collectif, C. Schapira, & L. Vigo (Hg.), *Allons z'enfants au cinéma, une petite anthologie de films pour un jeune public, Paris: Les enfants de cinéma*. <http://enfants-de-cinema.com/edition/publications/>
- Bergala, A. (2006). *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Marburg: Schüren.
- Bergold, J., & Thomas, T. (2020). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 113–135). Wiesbaden: Springer.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Boger, M.-A. (2019). *Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken*. Münster: Edition Assemblage.
- Bönkost, J. (2017). *Normalisierung weißer Emotionen als Strategie rassismuskritischer Bildungsarbeit*. Berlin: Institut für diskriminierungsfreie Bildung. <https://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2020/04/Normalisierung-weißer-Emotionen-als-Strategie-rassismuskritischer-Bildungsarbeit.pdf>
- Brinkmann, M. (2021). *Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens*. Stuttgart: Kohlhammer.

Brinkmann, M., & Rödel, S. S. (2021). Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 42–62.

Butte, M., & Röttger, K. (2012). Das andere Melodrama. Vom Pathos der Fremdheit in Fassbinders ANGST ESSEN SEELE AUF, DIE SEHNSUCHT DER VERONIKA VOSS und DIE BITTEREN TRÄNEN DER PETRA VON KANT. In N. Colin, F. Schössler & N. Thurn (Hg.), *Prekäre Obsession. Minoritäten im Werk von Rainer Werner Fassbinder* (S. 125–154). Bielefeld: transcript.

Camara, M., Kinder K., Nader, A., Otoo, S., & Servant, I. (2017). *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung: Grundsätze und Qualitätskriterien. Ein Handlungsansatz der RAA Berlin*. Berlin: RAA.

Casmier, S. (2021). James Baldwin: The Price of the Ticket (1989) and I am Not Your Negro (2016) as historicist documentaries. In J. Baron & K. Fuhs (Hg.), *I Am No Your Negro, A Docalogue* (S. 52–72). New York: Routledge.

Castro Varela, M. d. M. (2010). Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In F. Kessl & M. Plöber (Hg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 249–263). Wiesbaden: Springer.

Chaudhuri, S. (2006). *Feminist Film Theorist: Laura Mulvey, Kaja Silverman, Teresa de Lauretis, Barbara Creed*. London/New York: Routledge.

Costa, A., & Kallick, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49–51.

Coghan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage.

Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Columbia University, Teachers College.

De Banffy-Hall, A. (2015). Action Research as a method in researching community music. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand-Weiss (Hg.), *Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung* (S. 133–151). München: kopaed.

Eckert, L., & Martin, S. (Hg.) (2014). *FilmBildung*. Marburg: Schüren.

Eckert, L., & Martin, S. (2018). Film education and age(ing), A case study of a (sic!) university course on FilmBildung. *Film Education Journal*, 1(2), 163–179.

Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P., & Arndt, S. (Hg.) (2017). *Masken, Mythen und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (3. Auflage, E-Book). Münster: Unrast.

Elsaesser, T. (1996). *Fassbinder's Germany. History, Identity, Subject*. Amsterdam: University Press.

Ezli, Ö. (2012). Peripherien zwischen Repräsentation und Individuation. Die Körper der Minderheiten in Fassbinders KATZELMACHER und ANGST ESSEN SEELE AUF. In N. Colin, F. Schössler, & N. Thurn (Hg.), *Prekäre Obsession. Minoritäten im Werk von Rainer Werner Fassbinder* (S. 93–124). Bielefeld: transcript.

Fals-Borda, O., & Rahman, M. A. (1991). *Action and Knowledge, Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*. New York: Apex Press.

- Fegter, S., Geipel, K., & Horstbrink, J. (2010). Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen. In F. Kessel & M. Plöber (Hg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 233–249). Wiesbaden: Springer.
- Foucault, M. (2006). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesungen am Collège de France 1978/1979*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten*. Hamburg: Rowohlt.
- Garland-Thompson, R. (2009). *Starring. How We look*. New York: Oxford University Press.
- Greve, E., & Tanyılmaz, T. (2018). *Vielfalt intersektional verstehen. Ein Wegweiser für diversitätsorientierte Organisationsentwicklung*. Berlin: I-Päd – Intersektionale Pädagogik Migrationsrat Berlin e.V..
- Gruber, A., Schürch, A., Willenbacher, S., Mörsch, C., & Sack, M. (Hg.) (2020). *Kalkül und Kontingenz. Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht*. München: kopaed.
- Hall, S. (2004). Das Spektakel des »Anderen«. In J. Koivisto & A. Merken (Hg.), *Stuart Hall. Ideologie Identität Repräsentation, Ausgewählte Schriften 4* (S. 108–166). Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, S. (2012). Die Frage der kulturellen Identität. In U. Mehlum, D. Bohle, J. Hutsche, M. Oberg, & D. Schrage (Hg.), *Stuart Hall. Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (S. 180–223). Hamburg: Argument Verlag.
- Haraway, D. (1996). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In E. Scheich (Hg.), *Vermittelte Weiblichkeit: feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie* (S. 217–248). Hamburg: Hamburger Edition.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florenz: United Nations Children's Fund International Child Development Centre.
- Heidenreich, N. (2012). Sich nicht entscheiden wollen, aber dennoch eine Haltung haben. In M. Andreas & N. Frankenberg (Hg.), *Im Netz der Eindeutigkeiten. Unbestimmte Figuren und die Irritation von Identität* (S. 67–89). Bielefeld: transcript.
- Heidenreich, N. (2015). *V/Erkennungsdienste, das Kino und die Perspektive der Migration*. Bielefeld: transcript.
- Henzler, B. (2009). Von der Pädagogik audiovisueller Medien zur Vermittlung des Kinos als Kunst. In Henzler, B. & Pauleit, W. (Hg.), *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*. Marburg: Schüren.
- Henzler, B. (2013). *Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontext, Theorie und Praxis*. Marburg: Schüren.
- Henzler, B. (2014). *Filmästhetik und Vermittlung. Zu Alain Bergalas cinephilem Ansatz: Kontexte, Theorie und Praxis*. Marburg: Schüren.

Henzler, B., & Pauleit, W. (Hg.) (2009). *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*. Marburg: Schüren.

Holzwarth, P. (2008). Interkulturelle Filmbildung. Ziele – Fragestellungen – Methoden. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 11, 10-15.

hooks, b. (1992). The Oppositional Gaze. In b. hooks (Hg.), *Black Looks. Race and Representation* (S. 115–131). Boston: South End Press.

hooks, b. (2015). *Talking back. Thinking feminist, thinking black*. Oxon/New York: Routledge.

Huber, L., & Zobl, E. (2018). Was tun? Das Verhandeln von Partizipation und das spielerische Öffnen von liminalen Räumen an den Schnittstellen von intervenierender Kunst, kritischer Kunstvermittlung und Forschung. In P. P. Baumgartinger, A. Moser, & E. Zobl (Hg.), *participate. Open Up. Ein- und Ausschlüsse in Kunst & Kultur*, 9. Ausgabe (S. 42–58). Salzburg: Universität Salzburg in Kooperation mit der Universität Mozarteum.

Hugger, K.-U., & Hoffmann, D. (Hg.) (2006). *Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Beiträge zur medienpädagogischen Theorie und Praxis*. Bielefeld: AJZ- Verlag.

Hornscheidt, L. (2014). *entkomplexisierung von diskriminierungsstrukturen durch intersektionalität*. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/hornscheidt/>

Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P., & Goddar, J. (2019). *Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen*. Weinheim Basel: Beltz.

Kliwer, A. (2007). Mit den Augen des anderen sehen, in den Schuhen des anderen gehen? Von interkultureller Sympathie und Empathie im Film. *Der Deutschunterricht*, 2, 81–86.

Kalpaka, A., & Mecheril, P. (2010). »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hg.), *Migrationspädagogik* (S. 77–99). Weinheim Basel: Beltz.

Kinder, K., & Piesche, P. (2020). Wahrnehmung – Haltung – Handlung. Diskriminierungskritische Bildungsarbeit. Eine prozessorientierte Intervention. Berlin: RAA.

Kluhs, J.-Y., Rodonò, A., Saavedra-Lara, F., & Tanç, N. (2021). Worauf wir uns beziehen können. Interkultur Ruhr 2016-2021. Köln: Strzelecki Books.

Koller, H.C., & Schnurr, A. (2021). Widerstreitende Sichtweisen. Zum Bildungspotential uneindeutiger Kunst. In A. Schnurr, S. Dengel, J. Hagenberg, & L. Kelch (Hg.), *Mehrdeutigkeiten gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik* (S. 147–159). Bielefeld: transcript.

Koller, H.C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

Kurbacher, F. (2008). *Was ist Haltung? Überlegungen zu einer Theorie von Haltung im Hinblick auf Interindividualität*. https://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/03-2_Kurbacher.pdf

Kurbacher, F. (2017). *Zwischen Personen. Eine Philosophie der Haltung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kurbacher, F., & Wüschner, P. (2016). *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Landkammer, N. (2012). Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion. In B. Settele & C. Mörsch (Hg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojekts* (S. 199–227). Zürich: Scheidegger & Spiess.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4). 34–46. <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0003/Action-ResearchandMinorityProblems.pdf>

Lenk, S., & Wetzel, T. (2013). Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. <http://zkmb.de/kunstpaedagogische-kompetenz-braucht-eine-haltung/>

Löw, M. (2019). *Raumsoziologie* (10. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lüth, N. (2020). Von Unbestimmtheit aus ästhetisch forschen. Ansätze für einen rassismuskritischen Kunstunterricht. In K. Fereidooni & N. Simon (Hg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexion und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 267–300). Wiesbaden: Springer.

Mayne, J. (1977). Fassbinder and Spectatorship. *New German Critique*, 12, S. 61–74.

Mec film (Hg.) (o.J.). *Ali im Paradies*. https://mecfilm.de/fileadmin/user_upload/documents/filmhefte/de/AlilmParadies_dt.pdf

Mecheril, P. (2010). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–35). Wiesbaden: VS Verlag.

Mecheril, P. (2012). Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen. *Art Education Research*, 3(6), 113–119.

Mecheril, P. (2014a). *Differenzfreundlich und diskriminierungskritisch. Anforderungen an Bildungsinstitutionen*. Vortrag im Rahmen der Tagung *Vielfalt im Museum*, Jüdisches Museum, Berlin. <https://www.jmberlin.de/impulsreferat-differenzfreundlich-und-diskriminierungskritisch>

Mecheril, P. (2014b). Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten – kunstpädagogische Perspektiven. In B. Clausen (Hg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 11–19). Münster/New York: Waxmann.

Mecheril, P. (2015). Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. *Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen>

Mecheril, P. (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim Basel: Beltz.

Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, İ., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim Basel: Beltz.

Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (2013). *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer.

Michaelsen, A. S. (2019). Aus der Nähe? Feministische Filmtheorie und postmigrantisches Kino. *Nach dem Film. Feminismus und Film*, 17. <https://nachdemfilm.de/issues/text/aus-der-naehe-feministische-filmtheorie-und-postmigrantisches-kino>

Mörsch, C. (2008). Regierungstechnik und Widerstandspraxis. Vielstimmigkeit und Teamorientierung im Forschungsprozess. In U. Pinkert (Hg.), *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen* (S. 173–186). Milow: Schibri-Verlag.

Mörsch, C. (2009). *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Zürich: Diaphanes.

Mörsch, C. (2012). In Verhältnissen über Verhältnisse forschen. Kunstvermittlung in Transformation als Gesamtprojekt. In B. Settele & C. Mörsch (Hg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojekts* (S. 299–318). Zürich: Scheidegger & Spiess.

Mörsch, C. (2015). Reflexion und Ergebnisse des Ko-Forschungsprozesses. In P. Saner, P. Vessely, & S. Vögele (Hg.), *Forschungsbericht Art.School.Difference* (S. 398–404). https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/ASD_Schlussbericht_final_web_verlinkt.pdf

Mörsch, C. (2016). Nichts für Ungeduldige. Skizze einer Geschichte widerstreitender Ideen und politischer Konjunkturen in der Aktionsforschung. *Art Education Research*, 7 (11), 1–9.

Mörsch, C. (2018). Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst. Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt>

Mörsch, C. (2019). *Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung*. Wien: Zaglossus.

Mörsch, C. (2022). *Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst*. <https://diskrit-kubi.net>

Mörsch, C., & Piesche, P. (2022). *Warum Diskriminierungskritik im Museum?* <https://www.lab-bode-pool.de/de/t/museum-bewegen/diskriminierungskritisch-arbeiten/warum-diskriminierungskritik-im-museum/>

Moser, H. (2018). Praxisforschung – Eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In T. Knaus (Hg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 449–478). München: kopaed.

Mulvey, L. (2016). Visuelle Lust und narratives Kino. In Peters, K. & Seier, A. (Hg.), *Gender & Medien-Reader* (S. 45–61). Zürich/Berlin: Diaphanes.

Neue Deutsche Medienmacher*innen (Hg.) (o.J.). *Glossar*.
<https://glossar.neuemedienmacher.de>

Ogette, T. (2020). *Exit Racism. Rassismuskritisch denken lernen*. Münster: Unrast Verlag.

Peters, K., & Seier, A. (Hg.) (2016). *Gender & Medien-Reader*. Zürich/Berlin: Diaphanes.

Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung*. Berlin: De Gruyter.

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *Action Research Participative Inquiry and Practice*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage.

Rancière, J. (2018). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen Verlag.

Richter, R., & Preetz, C. (2012). Liste weisser Privilegien. Material für rassismuskritische Workshops für weisse Personen. *Art Education Research*, 6, 4.

Ricken, N. (2016). Streit trennt, Streit verbindet. In A. Dogmus, Y. Karakasoglu, & P. Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 43–59). Wiesbaden: Springer.

Rodonò, A. (2022). *Blickwechsel Migration. Überlegungen für eine rassismuskritische Filmvermittlung*. https://www.dff.film/wp-content/uploads/2022/03/Blickwechsel_Migration-1.pdf

Römhild, R., & Bojadžijev, M. (2014). Was kommt nach dem »transnational turn«? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung. In Labor Migration (Hg.), *Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung* (S. 10–25). Berlin: Panama Verlag.

Rotter, C., Schülke, C., & Besser, C. (2019). *Lehrerhandeln. Eine Frage der Haltung?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Saner, P., Vögele, S., & Vessely, P. (2016). *Forschungsbericht Art.School.Difference*. https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/ASD_Schlussbericht_final_web_verlinkt.pdf

Schaffer, J., & Kazeem-Kaminski, B. (2012). Talking back. bell hooks und Schwarze feministische Ermächtigung. In J. Reuter & A. Karentzos (Hg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 177–191). Wiesbaden: Springer.

Schaffer, J. (2008). *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*. Bielefeld: transcript.

Schnurr, A., Dengel, S., Hagenberg, J. & Kelch, L. (Hg.) (2021) *Mehrdeutigkeiten gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik*. Bielefeld: transcript.

- Schürch, A. & Willenbacher, S. (2018). Was bedeutet ein aufmerksamer Umgang mit Kontingenz für die kunst- und theaterpädagogische Vermittlungspraxis? Das teambasierte Forschungsprojekt Kalkül und Kontingenz als Anlass für Bildungsprozesse. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 349–363). Wiesbaden: Springer.
- Schwer, C. & Stolzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Settele, B. (2012). Umständliche Transformationen? Kunstvermittlung entwickeln durch teambasierte Aktionsforschung. In B. Settele & C. Mörsch (Hg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojekts* (S. 150–171). Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Settele, B. & Mörsch, C. (2012). *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Settele, B., Landkammer, N., microsillons, & Kudorfer, S. (2012). Arbeit in und an Institutionen, In B. Settele & C. Mörsch (Hg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojekts* (S. 9–15). Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Shafik, V. (1998). *Arab Cinema. History and Cultural Identity*. Cairo: The American University in Cairo Press.
- Shafik, V. (2010). Angst, Begehren und die Produktion des Anderen. Der Westen und die Arabische Welt im Film. In A. Neuwirth & G. Stock (Hg.), *Europa im Nahen Osten, der Nahe Osten in Europa* (S. 243–271). Berlin: Akademie Verlag.
- Silverman, K. (1997). Dem Blickregime begegnen. In C. Kravagna (Hg.), *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur* (S. 41–64). Berlin: Edition ID-Archiv.
- Spivak, G.C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson, L. Grossberg (Hg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 127–313). Basingstoke: Macmillan Education.
- Spivak, G. C. (1993). *Outside in the Teaching Machine*. London/New York: Routledge.
- Spivak, G. C. (2012). *Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sonderegger, R. (2018). Doing Class. Hochschulzugang, Kunst und das Gewürz-Andere. *Zeitschrift für Medienwissenschaft*. 10(19), 93–100.
- Sternfeld, N. (2009). *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien: Turia + Kant.
- Sternfeld, N. (2014). *Verlernen vermitteln. Kunstpädagogische Positionen 30*. Hamburg: University Press.
- Steyn, M. (2007). Critical diversity literacy: Essentials for the twenty-first century. In S. Vertovec (Hg.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies* (S. 379–89). New York: Routledge.

- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung. Konzepte, Verfahren, Probleme und Anwendungsfehler*. Wiesbaden: Springer.
- Wachendorfer, U. (2017). *Weiß halten weiße Räume weiß*. In Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P., & Arndt, S. (Hg.), *Masken, Mythen und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (3. Auflage, E-Book, S. 1952-1988). Münster: Unrast.
- Wachendorfer, U. (2006). „Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In S. Arndt (Hg.), *Afrika-Bilder. Studien zu Rassismus in Deutschland* (S. 87–102), Münster: Unrast.
- Walberg, H. (2011). *Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Warner, J., & Liepsch, E. (2017). *Allianzen. Kritische Praxis an weißen Institutionen*. Bielefeld: transcript.
- Wenk, S., & Schade, S. (2011). *Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript.
- Will, J. (2021). *Haltung als Sozialität im Widerstand. Psychosoziale Beratung zwischen Ethischem und Politischem*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wöhler, V. (2010). *Tricks of the Trade – Feldforschung mit Schüler/innen*. http://www.tricksofthetradeproject.info/wp-content/uploads/2017/06/tricksoftrade_endbericht.pdf
- Wöhler, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D., & Schneider, K. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer.
- Yousefi, H. R. (2014). *Interkulturelle Kommunikation. Eine praxisorientierte Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Wüschner, P. (2016). *Eine aristotelische Theorie der Haltung. Hexis und Euxia in der Antike*. Hamburg: Meiner.
- Zahn, M. (2012). *Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Zahn, M. (2023). Zu den Möglichkeitsbedingungen von ästhetischer Film-Bildung. In S. Hofhues & K. Schütze (Hg.), *Doing Research – Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage*. Bielefeld: transcript.
- Zons, A. (2012). Die Anschaulichkeit der Verhältnisse. Zu Fassbinders Politik des Ästhetischen. In N. Colin, F. Schössler, & N. Thurn (Hg.), *Prekäre Obsession. Minoritäten im Werk von Rainer Werner Fassbinder* (S. 371–388). Bielefeld: transcript.

Wie können wir in der pädagogischen Arbeit mit Filmen auf gesellschaftliche Machtverhältnisse und die durch sie hergestellten Ungleichheiten aufmerksam machen, ohne stereotype Rollenbilder zu wiederholen und Diskriminierungen zu bestärken? Wie können Filmpädagog*innen und -vermittler*innen gesellschaftliche Machtverhältnisse benennen, ohne dabei die mehrdeutigen ästhetischen Filmerfahrungen der Zuschauenden zu vernachlässigen? Welche Filme und Vermittlungsmethoden eignen sich für eine diskriminierungskritische interkulturelle Filmbildung? Und was muss darüber hinaus bei der Konzeption und Umsetzung von diskriminierungskritischen interkulturellen Projekten in der Filmbildung beachtet werden?

Das Buch *Spannungsfelder interkultureller Filmbildung* nimmt sich dieser und weiterer Fragen an und versucht, Antworten zu formulieren. Es ist das Ergebnis der Begleitforschung des Projekts »Interkulturelle Filmbildung«, das in Kooperation von vier Institutionen durchgeführt wurde: Der BpB – Bundeszentrale für politische Bildung, dem DFF – Deutsches Filminstitut & Filmmuseum, VISION KINO – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz und dem Österreichischen Filmmuseum. Im Rahmen des Projekts wurden mehrere Fortbildungen zu einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung entwickelt und durchgeführt. Der dabei zentrale Begriff der interkulturellen Haltung stellt die reflexive diskriminierungskritische Arbeit an den eigenen Denk- und Wahrnehmungsmustern, am Filmkanon, an den Vermittlungsmethoden sowie an den institutionellen Strukturen der Filmbildung in den Vordergrund.

Die Autor*innen zeichnen im Detail nach, wie im Laufe des Projekts eine interkulturelle Haltung in der Arbeit der Projektgruppe an den Fortbildungen geübt wurde und welche Probleme dabei sichtbar wurden. Die zum Teil aporetischen Probleme werden in vier Spannungsfelder interkultureller Filmbildung zusammengefasst – »Interkultur«, Filmauswahl, Vermittlungsmethoden und diversitätsorientierte Organisationsentwicklung –, welche die Komplexität der Umsetzung einer interkulturellen Haltung in der Filmbildung aufzeigen. Im Anschluss daran werden Handlungsempfehlungen für Vermittler*innen, Pädagog*innen und Projektinitiator*innen im Feld der Filmbildung formuliert, die zukünftig ihre Arbeit diskriminierungskritisch und interkulturell gestalten wollen.

kopaed (München)
www.kopaed.de

ISBN 978-3-96848-724-3
29,80 €

