

## **7. Anspruchshaltungen und Zielsetzungen untersuchter Projekte**

---

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

*Theodor, Absatz 16*

### **7.1 Integration, Interkultur, Inklusion – begriffliche Sondierungen**

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

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

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

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

Dieses Verständnis von Integration als Absorption oder Assimilation<sup>3</sup> einer problematisierten Kleingruppe in eine idealisierte Großgruppe wurde im Laufe der vergangenen Jahrzehnte vielfach kritisiert. Laut dem Migrationsforscher Mark Terkessidis sei der Begriff der Integration durchdrungen »von willkürlichen und verallgemeinernden Normvorstellungen [...], die auch die ›deutsche‹ Gesellschaft nicht erfüllt.«<sup>4</sup> Er unterliege somit einer gefährlichen Doppelmoral. Terkessidis nimmt zudem in seiner Kritik Bezug auf konstruierte Kategorien wie dem »muslimischen Jugendlichen.«<sup>5</sup> Sie müssen, so Terkessidis, oft als *Umbrella Terms* für viele heterogene Gruppen unterschiedlicher Herkunft mit sehr vielfältigen Ansichten zu Themen wie Antisemitismus, Homosexualität und Frauenrechten herhalten. Terkessidis empfiehlt daher einen paradigmatischen Wechsel weg von dem essentialistischen Verständnis einer dominanten Kultur, in die es die subalternen Kulturen zu integrieren gilt, hin zu einem barrierefreien Raum, in dem

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

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

1 Geißler 2005, 46.

2 Treibel 2015, 33.

3 Vgl. Esser 2001.

4 Terkessidis 2010, 41.

5 Terkessidis 2010, 124.

6 Terkessidis 2010, 126.

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

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

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

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

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

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

7 Amelina 2013, 134.

8 Amelina 2013, 134f.

9 Siller 2015, 25.

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

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

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

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

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

---

<sup>10</sup> Wocken 2009, 205.

<sup>11</sup> Schröer 2013, 252.

## 7.2 Integration und Repräsentation vs. Reflexion und Dekonstruktion

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

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

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

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

12 Schaffer 2008, 82.

13 Siller 2015, 29.

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

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

Sowohl Lisas als auch Christines Darstellungen lassen keinen konkreten Bezug zu den hierarchisch geprägten Integrationsverständnissen erkennen, wie Treibel sie in der Mitte der Gesellschaft verortete. Lisa verwies in der Darlegung ihres integrativen Anspruchs vielmehr auf eine individuelle, zwischenmenschliche Mikroebene. Unabhängig von gesellschaftlich konstruierten Kategorien wie Gender, auf die Lisa direkt Bezug nahm, waren ihr besonders Begegnungen auf Augenhöhe wichtig. Ihr Verständnis von grundsätzlicher Gleichheit der Menschen, mit denen sie zu tun hat, sowohl mit als auch ohne FluchtMigrationserfahrung, bildete für Lisa die Grundlage ihrer Workshops. Christine hingegen hob die Begegnung der fluchterfahrenen Jugendlichen untereinander sowie die Möglichkeit der nachhaltigen Etablierung neuer Beziehungen hervor. Aus ihren Ausführungen war die Wahrnehmung der Gruppe von fluchterfahrenen Teilnehmer\*innen als heterogen und super-divers<sup>14</sup> deutlich herauszuhören. Einer vereinheitlichenden und subsummierenden Wahrnehmung ihrer Teilnehmer\*innenschaft im Sinne statischer Zugehörigkeitskategorien wie den »muslimischen Jugendlichen«<sup>15</sup> widerspricht sie.

In ihren Positionierungen zum Begriff Integration nahmen Lisa und Christine auf in Deutschland populäre, jedoch nicht mehr zeitgemäß erscheinende Verständnisse von Integration als mehrdimensionale Assimilation<sup>16</sup> keinen Bezug. Besonders die Barrierefreiheit sowohl in der Begegnung der Teilnehmer\*innen mit der Gesellschaft als auch untereinander, die sie unabhängig von soziokulturell konstruierten Kategorien wie Gender oder regionalen Zugehörigkeiten anstrebt, erschien für Lisa zentral. Konzeptionell bewegte sie sich hier eher in theoretischen Nachfolgemodellen der Integration, wie der Inklusion oder dem durch den Migrationsforscher Mark Terkessidis geprägten Begriff der Interkultur. »Gestaltung von Vielheit« und »Barrierefreiheit«<sup>17</sup> wurden als zentrale Begriffe genannt, die »Anpassung« der einen an die andere Gruppe, und daraus resultierende Unterordnung ablösen

---

<sup>14</sup> Vgl. Vertovec 2007; Ghorashi 2017.

<sup>15</sup> Terkessidis 2010, 41.

<sup>16</sup> Esser 2001, 17f.

<sup>17</sup> Terkessidis 2010, 41.

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

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

Besonders anhand wissenschaftlicher Publikationen, in denen eine theoretische Auseinandersetzung mit differenzierten Integrations- und Inklusionsverständnissen stattfindet, zeigen sich die Unterschiede zwischen theoretischen Konzepten und praktischer Anwendung deutlich: Unter anderem die Heinrich-Böll-Stiftung schenkte dem Konzept der Inklusion sowie deren Bedeutung für einen neuen gesellschaftlichen Umgang mit Migration, Exklusion, Teilhabe und Barrierefreiheit im Rahmen eines 2015 erschienenen Sammelbandes besondere Aufmerksamkeit. Die Herausgeber<sup>19</sup> beschreiben im einleitenden Kapitel den Anspruch einer inklusiven gesellschaftlichen Praxis darin, »eine Gesellschaft nach Maßgabe für Teilhabegerechtigkeit für alle zu gestalten, Diversität und Pluralität als Fortschritt zu betrachten.«<sup>20</sup>

Die Produktion von Flucht und Migration im Rahmen hegemonialer, medialer Distributions- und Repräsentationssysteme stellt einen exklusiven Raum eines privilegierten Systems dar. Durch ihre wiederkehrenden Narrativierungen von FluchtMigration und ihren Subjekten als amorphe, bedrohliche Masse in Form von Asylantenströmen und Flüchtlingswellen<sup>21</sup> konstruierten und konstruieren sie

---

<sup>18</sup> Siehe hierzu etwa Kapitel 8.1 oder 8.7.

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

<sup>20</sup> Siller, Schönfelder, Meinefeld et al. 2015, 13.

<sup>21</sup> Vgl. Schönhofer 2020.

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

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

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

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

---

<sup>22</sup> Welsch 2000, 328.

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

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

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

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

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

---

<sup>23</sup> Siehe hierzu Kapitel 4.1.

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

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

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

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

---

<sup>24</sup> Siehe hierzu Kapitel 4.2.

<sup>25</sup> Schaffer 2008, 47.

<sup>26</sup> Schaffer 2008, 117.

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

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

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

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

---

27 Goffman 1983 [1959], 65.

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

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

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

### 7.3 Workshops als außerschulische Lernorte und »Partnermodell« von Politikunterricht

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

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

---

28 Hall 1997, xix.

29 Fassin 2017, 6.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>30</sup> Binder 2004, 14.

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

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

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

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

Elisabeth erhob mit ihrem Workshop- oder Projektformat also den Anspruch, als Partnermodell zu schulisch-institutionalisierte Bildung anerkannt zu werden und der als starr und reformbedürftig dargestellten Institution Schule damit zu begegnen. Selbst als außerschulischer Bildungsort akzeptiert und gefördert zu werden, impliziert somit ein Selbstverständnis der Akteur\*innen, im Rahmen der Workshop-Formate bestehende Differenzkategorien nicht zu reproduzieren, die – wie Vorarbeiten gezeigt haben<sup>32</sup> – in Bildungsinstitutionen besonders effektiv eingeübt und verfestigt werden. Bei den Workshop-Leiter\*innen deutete sich ein Verständnis von politischer Bildung als Vorhaben an, das für alle sich in institutionalisierten Bildungsprozessen befindlichen Menschen zugänglich sein soll. Medialer Alphabetisierung kam somit erneut die Funktion als Motor für inklusive, barrierefreie und Bildungsvorhaben zu.

31 Häußermann 2010, 83.

32 Vgl. Wellgraf 2018; Binder 2004.

## 7.4 ... und Filmemachen?!

»Der Film bringt es zur Illusion des Schauspielers, der sich selbst verkörpert. Deshalb kann eigentlich nur hier die Rolle zum bloßen Vorwand und Hilfsmittel der Darstellung einer Person werden, deren Charme sie zum Star stempelt.«<sup>33</sup>

Im Hinblick auf die oben formulierten Ansprüche stellte sich mir im Verlauf meiner Forschung die Frage, welche Rolle eigentlich der Kulturtechnik des Filmemachens während der Workshops sowie dem Ergebnis des Filmemachens im Anschluss an sie zukommt. Treten die ästhetischen Ansprüche in regelmäßiger stattfindenden Workshop- und Projektformaten mit verstetigter Finanzierung eher in den Hintergrund? Statements von Workshop-Koordinator\*innen wie die nachfolgenden erwecken genau diesen Anschein:

»Also ich merke, wenn ich selber darüber nachdenke, dass mein Anspruch nicht mehr so hoch ist, wie vielleicht noch ganz am Anfang. [...] also mein Anspruch ist, dass am Ende ein fertiger Film da ist. Und das klappt in der Regel eigentlich auch immer. [...] Mein Anspruch ist, dass die Jungs und Mädels gut miteinander auskommen. Dass die ein bisschen als Team zusammenwachsen, dass die sich untereinander kennenlernen, aber dass die vielleicht auch uns kennenlernen, als Deutsche, die in Deutschland leben. [...] dass sie auch kennenlernen oder sehen, dass es eben Leute gibt, die ein Interesse an Ihnen haben und an den Themen, die sie interessieren, oder die sie bewegen, und dass sie eben erkennen, oder dass sie eben auch sehen wie sie sich vielleicht auf ne andere Art mal Gehör schaffen können. [...] Also das wäre schon so ein Anspruch. Der Anspruch wäre, dass die aufgefordert werden, darüber wie sie sich fühlen, nachzudenken, und das irgendwie zu verbalisieren, oder zu verbildlichen, in Form eines Films. Ja!« (Christine, Absatz 60-64)

»Also letztendlich finde ich sowas wie ›Lesebrille‹ sind drei Tage, das macht Spaß, ich will forcieren, dass man auch mal ins Museum geht, dass das kein Fremdkörper ist. Ich will forcieren, dass man Inhalte filmisch zeigen kann. Und ich will forcieren, dass die sich nett kennenlernen, und dass man Dinge diskutieren kann, und sich vielleicht auch gegenseitig weiterhilft, irgendwie. Genau, also im Prinzip will ich einen Impuls geben, und das ist das Ziel bei der ›Lesebrille‹, würde ich sagen. Und das glückt mal mehr mal weniger.« (Thilo, Absatz 14)

---

<sup>33</sup> Plessner 2000 [1982], 149.

Gut miteinanderauszukommen, als Team zusammenzuwachsen, sich auszutauschen oder ins Museum zu gehen, erscheinen den Ausführungen von Thilo und Christine nach als dem Prozess und dem Produkt des Filmemachens übergeordnet. Solange »am Ende ein fertiger Film da ist«, scheint zumindest dieses Ziel erfüllt. Das gemeinsame Arbeiten an und mit dem Medium Film deutet sich vielmehr als ein Motor für die Vermittlung anderer Kompetenzen und Zielsetzungen an, als dass es selbst einen besonderen Stellenwert in den Anspruchshaltungen der Koordinierenden einnehmen würde. Das Kommunizieren, in Kontakt Treten und Aushandeln von Entscheidungen spielte beim gemeinsamen Dreh zwar ebenfalls eine Rolle, ist jedoch nicht ausschließlich für filmische Arbeitsprozesse reklamierbar.

In einigen untersuchten Fällen standen alleinig die Dreharbeiten im Zentrum des Workshops. Die Vorgänge der Postproduktion etwa wurden hintenangestellt oder ohne die Involvierung der Teilnehmer\*innen abgehandelt. Dies resultierte bisweilen in einem Spannungsfeld hinsichtlich der artikulierten Anspruchshaltungen und deren Umsetzbarkeit: Die Visuellen Anthropolog\*innen Otto, Suhr, Crawford et al. argumentieren, dass »the post-production stage of editing and processing audiovisual and photographic material offers ways to expand the moments of encounter and look deeper into how different perspectives are entangled.«<sup>34</sup> Die Konstitution der Multiperspektivität, die ein zentrales Ergebnis gemeinschaftlicher Filmarbeit von Menschen mit und ohne Fluchterfahrung sein kann, stellt sich besonders klar in der gemeinsamen Montage und Postproduktion audiovisuellen Materials dar, so die Autor\*innen. Kann denn überhaupt von einer gemeinsamen Filmarbeit die Rede sein, wenn die Teilnehmenden aus diesem so zentralen Arbeitsschritt bewusst ausgeschlossen werden?

Finanzielle Zugzwänge ließen Workshop-Leiter\*innen oftmals keine andere Wahl. Sie mussten diese essentiellen Arbeitsschritte zum Wohle eines zügigen Ablaufplanes ans Ende des Workshops setzen. Die zeitaufwendige Mitwirkung der Jugendlichen, für die noch eine Einführung in die Technik des Filmschnitts sowie die entsprechenden nötig gewesen wäre, konnte so nicht gewährleistet werden. Im Gegensatz dazu beschrieb unter anderem Workshop-Leiter Leo die Notwendigkeit eines grundsätzlichen Verständnisses des Filmschnitts für den Dreh des Rohmaterials durchaus als essentiell: »Man müsste eigentlich mit dem Schnitt anfangen und dann zurückgehen, das ist aber ein bisschen schwierig, gerade wenn man nicht viel Zeit hat«, eröffnete er mir im persönlichen Gespräch. Die Formatierung der Workshops fand also nicht nur anhand idealistischer, utopisch ausgerichteter und sich an mysteriösen Konzeptionen der Integration orientierender Anspruchshaltungen des Workshop-Personals statt. Auch externe Faktoren wie Zeitdruck und Sachzwänge spielten zentrale, wenn nicht sogar dominantere Rollen als persönliche Bestrebungen und Vorstellungen der Koordinierenden.

---

<sup>34</sup> Otto, Suhr, Crawford et al. 2018, 308.

Dieses Spannungsfeld aus idealistischen Ansprüchen und realen Restriktionen spitzte sich zusätzlich noch in Projekten zu, die als Auftragsarbeiten konzipiert und dementsprechend formatiert wurden. Externe, im Workshop unsichtbare Akteur\*innen setzten bestimmte eigene ästhetische Maßstäbe an die medialen Endprodukte an. Sie sollten ein bestimmtes Publikum ansprechen. Der Philosoph Rainer Mühlhoff beschreibt diese subtilen Wirkweisen ästhetisch formatierter Medienformate als »immersive Macht«<sup>35</sup>. Das Ziel ihrer Produzent\*innen sei es, über ein »Dispositiv des Subjektseins in spätmodernen Machtformationen«<sup>36</sup> Menschen zu affizieren und sie so zu regieren. Ein Regime des Affektes fußt somit nicht mehr auf einem internalisierten Machtverständnis, wie es Michel Foucault in seinem Konzept der Gouvernmentalität beschrieben hat.<sup>37</sup> Die Einbindung von bewussten Affizierungen in die ästhetischen Formatierungen der Kurzfilme eröffnet deren Produzierenden somit eine neue, moralisierende Dimension des Regierens der Migration als durch Disziplinierung und Bestrafung.<sup>38</sup> Die durch die Filme kommunizierten affizierenden Dispositionen legen nahe, bestimmte Haltungen des Helfens einzunehmen, die an anderer Stelle bereits als präfigurativ beschrieben wurden.<sup>39</sup> Hierfür ist es allerdings notwendig, dass die Filme eine gewisse Ästhetik, Dramaturgie und Filmsprache inkorporieren. Die Miteinbeziehung der jugendlichen Teilnehmenden zum Zwecke deren Teilhabe und Autor\*innenschaft am entstandenen Produkt erscheint hierfür eher hinderlich.

Das Brachstieger Medienbüro SchauinsLand etwa wurde von KiP zur Erstellung eines Imagefilmes beauftragt. In Brachstiege lebende fluchterfahrene Jugendliche sollten in dem Film auf bestimmte, vordefinierte Art und Weise sichtbar werden. Leo artikulierte im Gespräch den projekteigenen Anspruch an die gemeinsame Filmarbeit mit den Teilnehmenden jedoch konträr: Es gehe darum, Jugendlichen mit Fluchterfahrung Möglichkeitsräume zu eröffnen, um eigene Thematiken zur Sprache zu bringen. Eines der letzten Textfelder im Abspann des im Workshop entstandenen Kurzfilmes stellte diese Diskrepanz noch einmal pointiert dar:

»Er [dieser Film] ist entstanden, um Jugendlichen eine Stimme zu geben. Diese jungen Flüchtlinge brauchen die Begleitung von Menschen, die bereits hier leben.«

Durch die syntaktische Voranstellung des »Jugendlichen eine Stimme Gebens« vor dem »diese [...] Flüchtlinge brauchen [...] Begleitung« entsteht der Eindruck, als wäre die Ermächtigung der Jugendlichen gewichtiger und dadurch noch vor der

<sup>35</sup> Mühlhoff 2018, 13.

<sup>36</sup> Mühlhoff 2018, 14.

<sup>37</sup> Vgl. Foucault 2005, 171f.

<sup>38</sup> Mühlhoff 2018, 19f.

<sup>39</sup> Vgl. Sutter 2019.

Artikulation einer Hilfsbedürftigkeit angesiedelt. Die angeführte Lösung weist zudem auf einen inhärenten Widerspruch hin; zwischen dem Anspruch des Formats und seinen Akteur\*innen an das eigene Tun auf der einen Seite, und den äußeren Zwängen, denen der Workshop durch die Vorgaben seiner Auftraggeber\*innen unterliegt, auf der anderen. Die Zielsetzung, Jugendlichen eine Stimme zu geben, kann hier einerseits als politische Parole sowie andererseits als ästhetischer Leitspruch gelesen werden. Den Auftraggeber\*innen lag in diesem konkreten Fall besonders die Darstellung der glückten Integration der Jugendlichen in das (Auslauf-)Modell der heteronormativen, deutschen Kernfamilie – und hiermit verbunden auch in die »deutsche« Gesellschaft – am Herzen. Als logische Konsequenz der misslichen Lage der Jugendlichen in Notunterkünften sehen sie die Notwendigkeit ihrer integrativen Bestrebungen gerechtfertigt. Hier offenbart sich ein Verständnis von Integration, das Anpassung an als typisch deutsch deklarierte Alltagskontexte hervorhebt.

Der Gegensatz zu oben vorgestellten Ambitionen, den Prozess der filmischen Arbeit als Motor für Teamwork, Selbstreflexion und inhaltlicher Auseinandersetzung mit als deutsch deklarierten Normen und Werten oder interkultureller Begegnung anzusehen, wurde hier besonders augenfällig. Während Leo und seine Kolleg\*innen, die allesamt Ausbildungen oder Studiengänge in pädagogischen und/oder gestalterischen Berufen im Medienbereich absolviert hatten, sich besonders aktiv in den schöpferischen Prozess involvieren sollten, kamen den Jugendlichen nur unterstützende und natürlich darstellende Rollen zu.

Im entstandenen Film sollte Integration in die als typisch deutsch imaginierte und deklarierte Kernfamilie als dezidiert glücktes Vorhaben dargestellt werden. Für die Auftraggeber\*innen war es hierfür notwendig, dass der Film gewisse Kriterien hinsichtlich seiner Repräsentativität und Wirkmächtigkeit erfüllte. Somit bestanden also konkrete Erwartungen zum einen an das filmische Ergebnis des Workshops und zum anderen an die Darsteller\*innen im Film: Einer der jugendlichen Protagonist\*innen mit Fluchterfahrung äußerte etwa den Wunsch, vor der Kamera als Protagonist mitwirken zu dürfen. Da der Jugendliche allerdings bei einer Pflegemutter lebte – die klassische Form der Kernfamilie also nicht gegeben war, was KiP bereits im Vorfeld indirekt als Vorgabe gegenüber den Workshop-Leiter\*innen artikulierte hatte – und besagte Pflegemutter bei den Mitarbeiter\*innen von KiP zudem als »ziemlich schwierig« bekannt war, konnten Leo und sein Team von SchauinsLand den Ambitionen des Teilnehmers keinen Raum einräumen. Die Finanzierungsform des Projekt- und Workshop-Formats hatte also tatsächlich gewichtigen Einfluss auf den Stellenwert des Filmemachens, zumindest im Hinblick auf die ästhetischen Ansprüche an das filmische Endprodukt. Selbstredend verfolgten die Auftraggeber\*innen des Workshops bestimmte eigene Ziele, die jedoch anhand der offensichtlichen Ansprüche der durchführenden Mitarbeiter\*innen von SchauinsLand bewusst in den Hintergrund rückten.

Leo strebte in dem von ihm geleiteten Brachstieger Workshop die selbstbestimmte Darstellung der Jugendlichen mit Fluchterfahrung zwar an. Er wurde in diesen Bemühungen jedoch durch die Einflussnahme der Auftraggeber\*innen und daraus resultierenden Darstellungswängen deutlich eingeschränkt. Auch während der Premieren-Feier des entstandenen Kurzfilms wurde dies augenfällig: Fluchterfahrene Jugendliche durften auf der Bühne stehen, während zumeist weiße Zuschauer\*innen ihnen wohlwollend, aber doch positioniert Fragen zum Ablauf des Workshops, ihrem Leben in Deutschland und der Flucht aus ihrer Heimat stellten.<sup>40</sup> Leo hindes hob im Gespräch die Bedeutung dieses Moments für die Jugendlichen besonders positiv hervor:

»Ich finde, dass das ein ganz wichtiger Moment für die Jugendlichen ist, also auch nochmal ein besonderer Moment, der auch einen Lerneffekt hat nochmal, auf die Bühne zu gehen, sich da hin zu stellen, sich seinen Applaus abzuholen, vielleicht auch noch ne Frage gestellt zu kriegen, mag sie noch so banal sein [...]. Weil das ist schon auch [...] für viele ist das das erste Mal, dass die überhaupt mal im Mittelpunkt stehen, oder so gewürdigt werden. Stolz auf etwas sein zu können, was sie gemacht haben. Ja, ich erfahre das immer wieder, dass das für die Teilnehmerinnen nochmal so ein ganz wichtiger Moment ist.« (Leo, Absatz 92)

Trotz des bestehenden Bewusstseins für die konkreten Darstellungswänge durch Vorgaben und Einmischungen der Auftraggeber\*innen in das Workshop-Geschehen stellte Leo den Moment der erneuten Sichtbarkeit auf der Bühne im Rahmen der Premierenfeier als »wichtig«, als »besonderen Moment« mit »Lerneffekt« dar. Die Frage, ob die Protagonist\*innen selbst den Mittelpunkt, in dem sie gestanden hatten, genossen und als ermächtigend empfanden, schien sich für Leo nicht zu stellen. Dass die Jugendlichen nach dem Feinschnitt und der Postproduktion stolz auf »ihre« Filme sein konnten, artikulierte auch Lisa aus Mainberg als für sich zentral im Kontext der von ihr angebotenen Workshops:

»Das ist halt eine Arbeit, und ich finde die sollte man dann auch leisten, und halt das Beste rausholen, damit es dann möglichst ein gutes Resultat ist, auf das die Jungs und Mädels dann auch stolz sein können, und das dann eben auch funktioniert auf Festivals einzureichen.« (Lisa, Absatz 106)

Die Einreichung der Filme auf Festivals<sup>41</sup> solle »funktionieren«. Der Film habe »dann möglichst ein gutes Resultat« zu sein und man müsse »halt das Beste raus-holen«. Lisas Vokabular impliziert hier eine deutliche Erwartungshaltung sowohl

<sup>40</sup> Für eine dichtere Beschreibung der hier nur kurz angedeuteten Premierenfeier siehe Kapitel 9.8.

<sup>41</sup> Zur Rolle von Filmfestivals als Arenen der Aushandlung von »hochwertigen« medienpädagogischen Projekten siehe Kapitel 4.

an den fertigen Film als auch an die Art und Weise, wie er im Kontext eines Filmfestivals und seines Publikums produktiv zu sein habe: Ihm wurde eine gewisse Leistung abverlangt. Um die als optimal produktiv erachtete Darstellung der eigenen, im Workshop geleisteten filmischen Arbeit zu garantieren, musste der entstandene Film gewisse ästhetische sowie inhaltliche Standards erfüllen, die Lisa vor allem durch ausgefeilte und detaillierte Schnittarbeit pointieren wollte.

Diese Darstellung der eigenen Arbeit erachteten vor allem die organisierenden, koordinierenden und somit formatierenden Akteur\*innen als notwendig: Neben der Zufriedenheit der Teilnehmer\*innen mit dem filmischen Resultat sollte ebenso gewährleistet werden, dass auch zukünftige Antragstellungen für Förderungen erfolgreich verliefen. Auch KiP als Auftrag gebende Instanz hatte ein gezieltes Interesse daran, seine Vermittlungsaktivitäten von fluchterfahrenen Jugendlichen in Brachstieger Pflegefamilien weiter betreiben zu können. Der entstandene Film sollte hierfür als idealtypisches Aushängeschild fungieren. Die Stoßrichtung einer solchen Praxis des Formatierens wies auf die Absicht hin, das eigene Vorhaben »Filmworkshops zu integrativen Zwecken« weiter zu etablieren und zu positionieren. Die Interessen der auftraggebenden und durchführenden Instanzen stehen hierbei deutlich im Zentrum, verglichen mit den überhaupt nicht nachgefragten, sondern einfach vorausgesetzten Bedürfnissen der Jugendlichen nach Ermächtigung und Sichtbarkeit: Dem Ensemble der Teilnehmer\*innen kam bei der eigentlichen Gestaltung bisweilen nur eine unterstützende, assistierende Funktion zu. Dieser Beitrag wurde gelegentlich sogar als defizitär beschrieben, wie Leos und Lisas Statements unterstreichen.

Es zeigte sich, dass also nicht die motiviertesten Darsteller\*innen von Leo und seinen Mitarbeiter\*innen als Protagonist\*innen in den Kurzfilmen ausgewählt wurden; vielmehr galt es, diejenigen Jugendlichen als Protagonist\*innen sichtbar werden zu lassen, die für die produktive Darstellung der geleisteten Arbeit im Kontext des Workshops besonders geeignet waren. Ebenso konnte Lisa den Jugendlichen im Mainberger Beispiel nur geringe Handlungsträgerschaft in der Montage zugestehen: Das Rohmaterial, das sie bisweilen als laienhaft gedreht bezeichnete, musste besonders im Hinblick auf seine Festivaleinreichungen bearbeitet und formatiert werden. Nur im Abspann des Filmes werden neben den Namen der jugendlichen Protagonist\*innen und Filmemacher\*innen auch das Vereinslogo sowie die Namen der Workshop-Leiter\*innen und Organisator\*innen sichtbar, die bei der Formatierung sowohl des Film- als auch des Workshop-Formates zentrale Rollen spielten.

Im Rahmen von Projekten, deren Finanzierung beispielsweise durch öffentliche Träger verstetigt worden war, zeigte sich eine solche performative Dimension in der Darstellung sowie Herstellung von Sichtbarkeit der eigenen Arbeit eher selten. Der Anspruch lag vielmehr in der Rahmung einer intakten sozialen Begegnung der Akteur\*innen in einem klar definierten Feld kultureller Produktion: Akteur\*in-

nen, die durch Verstetigung nicht nur bereits mit finanziellem, sondern auch mit kulturellem und symbolischem Kapital ausgestattet waren, griffen in diese Prozesse möglichst nicht ein. Der Prozess des Filmemachens wurde demnach weniger als zielgerichtete Aktivität, die auf ein konkretes Ergebnis in Form eines zuvor akribisch geplanten Filmes hinauslief, wahrgenommen und definiert. Im Fokus beim Prozess des Filmemachens stand vielmehr, ihn als barrierefreien Begegnungsraum zu begreifen, wie zuvor bereits durch Lisa und Christine beschrieben.

## 7.5 Filmpraktische Arbeit als Begegnungsraum

Einige der beforschten Projektformate hatten es sich zum Ziel gesetzt, die Begegnung mit gesellschaftlichen Institutionen und Akteur\*innen zu initiieren und zu fördern. Wie bereits oben angedeutet, erweisen sich die Identitäten von Kollektiven, die sich begegnen sollen, oftmals als nicht so deutlich voneinander separierbar, wie es die Workshop-Formate und ihre Initiator\*innen voraussetzen. Nachfolgend werde ich anhand zweier Fallvignetten darlegen, auf welchen Ebenen Durchführende in ihren Projekten Begegnung von als separat imaginierten Gruppen forcieren wollen. Dass sie durch diese forcierte Begegnung jedoch zusätzlich zur Fixierung von dichotom konstruierten Kollektividentitäten anstatt deren Öffnung beitragen, wird ebenfalls augenfällig werden:

Einer der zentralen, persönlichen Ansprüche von Lisa, mit der ich den Workshop »Wie vernetzt seid ihr?« in Mainberg organisiert habe, war es, die Begegnung der Jugendlichen mit der »Stadtgesellschaft« zu fördern:

»Ja, dass die Leute sich anders erfahren, und sich auch in der Stadtgesellschaft anders verorten und anders wahrnehmen, wenn sie da mal durchgegangen sind. Weil das ja nicht nur ist ›ah, ich hab' nen Film gemacht‹, sondern ›ich hab mit den und den Leuten kommuniziert‹ und ›ich habe das und das kennengelernt‹ und einfach so neue Kreise halt erschlossen werden durch die Filmarbeit.« (Lisa, Absatz 22)

Während unseres Workshops waren die jugendlichen Teilnehmer dazu angehalten, sich in Teams aufzuteilen, um anschließend Einstellungsgrößen und Kamerabewegungen einzuüben. Zu diesem Zweck musste jede Kleingruppe einen sogenannten Kameragang üben: Hierunter ist das Filmen einer Person von vorne zu verstehen, während diese Person auf die Kamera zuläuft. Kameramann und Protagonist bewegen sich hierbei möglichst gleich schnell, im Optimalfall auch im Gleichschritt, um den Eindruck eines möglichst wenig verwackelten Bildes zu erwecken. Im Gegensatz zur Kamerafahrt gewährleistet die bestehende Bewegung jedoch ei-

ne gewisse Lebendigkeit.<sup>42</sup> Ein dritter Teilnehmer musste, den rückwärtslaufenden Kameramann führend, voranlaufen und so gewährleisten, dass Kameramann und Protagonist nicht Gefahr liefen, während der Übung mit entgegenkommenen Personen zu kollidieren. Um einen möglichst langen Kameragang abzuofilmen, wies Lisa die Teilnehmer zudem an, in der nahegelegenen Fußgängerzone zu filmen. Die Drehsituation wurde durch die Menschenmenge, die die Fußgängerzone an einem Samstagnachmittag frequentierte – zufällig der Zeitpunkt, zu dem diese Drehübung anberaumt war – noch zusätzlich erschwert. Die Drehübung sollte zudem von einem Tonmann mit Tonangel begleitet werden, um auch das akustische Gesamtbild miteinzufangen.

Neben den infrastrukturellen Herausforderungen des Umgangs mit dem ungewohnten Equipment kam zudem noch das Interesse eines Publikums in Form von Passant\*innen hinzu: Immer wieder blieben interessierte Fußgänger\*innen stehen, kamen mit den Jugendlichen ins Gespräch, hatten gar den Verdacht, Zeuge einer performativen Kunstaufführung oder etwa professioneller Dreharbeiten geworden zu sein. Regelmäßig wurden Smartphones gezückt und ungefragt Fotos des ungewöhnlich anmutenden Quartetts mit seiner Kameraausstattung aufgenommen. Berzam, der sich in der Rolle des vorwärtslaufenden Helfers befand und für den Kameramann so essentiell wichtig ist, war immer wieder dazu angehalten, Fragen zu beantworten. Er musste mit einer urbanen Öffentlichkeit der Fußgängerzone interagieren, da er als Einziger nicht voll konzentriert in das Filmgeschehen involviert war, sondern eher mit der Aufgabe der Interaktion mit der belebten Umwelt der Fußgängerzone betraut wurde.

Neben der eigentlichen Aktivität des Filmens stand also auch die Interaktion mit verschiedenen Akteur\*innen im öffentlichen Raum im Fokus: Neben der gerade beschriebenen Situation ging es im Rahmen der Workshops oftmals auch um das Einholen von Drehgenehmigungen, die Kommunikation mit Passant\*innen, die sich über die Dreharbeiten, die Kamera oder das Format erkundigen wollen, oder die Vorlage von Einwilligungserklärungen zur Aufnahme von Bild und Ton an externe Protagonist\*innen. All diese Kommunikations- und Begegnungsakte stellten für die Jugendlichen mögliche Anknüpfungspunkte mit »Stadtgesellschaft« dar. Sie waren somit aufgefordert, ihre eigene Motivation zur filmischen Arbeit zu elaborieren und zu artikulieren, losgelöst von den Anspruchshaltungen des jeweiligen Workshop-Formats. Letzten Endes hatten sich die Teilnehmenden also ebenso intensiv mit dem Interesse ihrer neuen Umgebung an dem, was sie filmisch ausdrücken wollten, auseinanderzusetzen wie mit den Inhalten ihrer Filmarbeit selbst.

Die Begegnung mit der als »Stadtgesellschaft« deklarierten Zuschauer\*innen-schaft ihrer Übung in Form von Passant\*innen in der Fußgängerzone wurde zentral durch den Aktenanten Kamera bestimmt. Die Idee der Kamera als »context-trig-

---

42 Vgl. Wied 2007, 325.

gering device«<sup>43</sup> erscheint hier treffend: Um sie herum formieren sich spielerisch Konstellationen aus Akteur\*innen, Aufmerksamkeiten, Atmosphären sowie Grenzüberschreitungen zwischen öffentlich und privat, uns und ihnen sowie fremd und bekannt in einem geschützten Rahmen. Passant\*innen hatten die Möglichkeit, Impulse und Deutungen der entstandenen Sichtbarkeit mit den Teilnehmenden interaktiv zu kommunizieren, indem sie mit ihnen ins Gespräch kamen. Gleichzeitig nahmen die Teilnehmenden – und besonders Berzam in seiner Rolle als Koordinator und Kommunikator – ein besonderes Interesse an ihren Aktivitäten wahr.

Neben der *externen* Begegnung zwischen Stadtgesellschaft und Teilnehmer\*innen der Workshop-Formate strebten Projekte jedoch auch *intern* neue Zusammenkünfte auf persönlicher Mikroebene an: Das durch die bpb geförderte Projekt »Macht & Internet!« artikulierte im Rahmen seiner Online-Präsenz die Begegnung zwischen »einheimischen« Heranwachsenden und Jugendlichen mit Fluchterfahrung an erster Stelle noch vor der Entstehung audiovisueller Medien:

»Begegnungen beim Filmemachen: Das integrative Filmbildungsprojekt [...] bringt geflüchtete und einheimische Jugendliche zusammen. Mit der Unterstützung eines professionellen Teams entstehen seit 2016 Kurzfilme, die sich authentisch und kreativ mit Erfahrungen und Eindrücken aus der alten und neuen Heimat auseinandersetzen. Fortlaufend werden neue schulische Projektwochen in mehreren Bundesländern umgesetzt.«

Bereits rein syntaktisch wurde »Begegnung« vor das »Filmemachen« gesetzt und erscheint somit priorisiert. Auch im danach folgenden Textsegment wurde zuerst dem Aufeinandertreffen der Jugendlichen untereinander Raum gegeben, bevor andere bedeutungsvolle Aspekte wie Film, Professionalität, Authentizität, Kreativität sowie alte und neue Heimat Erwähnung fanden. Erst in der Mitte des zitierten Absatzes wurde die Thematisierung des Filmemachens und der Begegnung mit dem Medium Film eingeleitet. Lediglich bei diesem Prozess der filmischen Auseinandersetzung mit »Erfahrungen und Eindrücken aus der alten und neuen Heimat« erhielten die Jugendlichen Unterstützung durch ein professionelles Team. Gemäß dem zitierten Ausschnitt der Website von »Macht & Internet!« müsste ihnen eigentlich die Hauptverantwortung in der Gestaltung sowohl der ausgewählten Inhalte als auch der generellen Darstellungsstrategien übertragen worden sein.

Im konkreten Workshop gestaltete sich diese kreative, offene Begegnung und die vom Workshop-Personal rein assistierende Haltung jedoch etwas anders: Am Kennenlern-Tag nur kurz vor dem eigentlichen Workshop fand ein erstes Treffen aller Involvierten im selben Jugendhaus statt, in dem auch die Projektwoche inklusive Dreharbeiten wenige Tage später stattfinden würde. Nach den Gruppenleiter\*innen, die sich bereits etwas früher zum Aufbau eines Stuhlkreises

---

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

im Hauptaum des Jugendzentrums eingefunden hatten, trafen auch langsam die Schüler\*innen aus der nahegelegenen Gesamtschule ein. Die Gruppe war bunt gemischt: Einige der Schüler\*innen standen kurz vor dem Abitur, andere befanden sich in Förderklassen und nahmen gerade ihre letzte Chance auf einen qualifizierenden Hauptschulabschluss wahr. Dazu kamen noch einige Jugendliche mit Fluchterfahrung oder -hintergrund aus Syrien, dem Irak, der Ukraine und den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens. Die Jugendlichen waren einander nur teilweise bekannt, da sie aus unterschiedlichen Klassen und Bildungszweigen der Gesamtschule in den Workshop kamen. Aus diesem Grund kannten sich die meisten Jugendlichen mit Flucht- und/oder Migrationserfahrung bereits. Die in Blitzwacht geborenen oder aufgewachsenen Jugendlichen, unter denen sich ebenfalls Jugendliche mit Migrationserfahrung befanden, hatten bisher hingegen nur wenig Kontakt zu den Schüler\*innen der sogenannten »Integrationsklasse« an ihrer Gesamtschule gehabt.

Insgesamt waren 34 Teilnehmer\*innen anwesend. Die Mischung aus Teilnehmer\*innen, die in Deutschland geboren wurden, und Teilnehmer\*innen mit Migrationserfahrung betrug ungefähr 50:50. Elisabeth verkündete in der nun beginnenden, ersten Phase des Kennenlernens auch das große Oberthema des Workshops: In den kommenden Tagen sollte sich alles um den Begriff »Widerstand« drehen. Jede\*r der Teilnehmenden bekam im Anschluss ein Stück Papier und durfte seine Assoziationen hierzu aufschreiben. In einer anschließenden Runde zog jede\*r der Anwesenden wieder einen der Zettel, um dessen Inhalt anschließend laut vorzulesen und zu kommentieren. Immer wieder tauchte das fälschlicherweise Bertolt Brecht zugesprochene Zitat »Wenn Unrecht zu Recht wird, wird Widerstand zur Pflicht« auf, das sinnbildlich eine verkürzte, säkularisierte Fassung eines Lehrwortes von Papst Leo XIII. darstellt. Auch sprachen einige Teilnehmer\*innen wiederholt von inneren Widerständen, die es zu überwinden gilt. Diese selbstreflexiven Ansätze empfand ich genau wie die Bezugnahme auf das vermeintliche Brecht-Zitat beeindruckend für Schüler\*innen im Alter zwischen 16 und 19 Jahren.

Aufgrund der großen Anzahl an Teilnehmer\*innen fiel es mir schwer, den Überblick über alle Gruppen zu behalten. Ich musste mich entscheiden, worauf ich meine Aufmerksamkeit lenken wollte. Elisabeth war während dieser ersten Phase überwältigend präsent und stand im Mittelpunkt des Geschehens. Die einzelnen Gruppenleiter\*innen hielten sich auffallend zurück. Den Ablauf dieses ersten gemeinsamen Tages leitete Elisabeth somit komplett alleine. Auf meine Nachfrage im Anschluss an den Kennenlern-Tag beteuerte sie aber, dass der Workshop an sich in Gruppen stattfinden würde. Nach dem Mittagessen im Außenbereich des Jugendzentrums fanden wir uns gegen 14 Uhr wieder im Innenraum ein. Sogleich erfolgte ein erster Arbeitsauftrag: Elisabeth bat die Teilnehmer\*innen, die Inhalte der gezogenen Widerstands-Zettel in Kleingruppen mittels drei Fotos darzustellen.

Zwar kannte ich die Methode des Einübens visueller Narrationen anhand der Erstellung von kurzen Foto-Stories und hatte sie selbst bereits im Rahmen von »Wie vernetzt seid ihr?« gemeinsam mit Lisa zur Themenfindung angewandt. Es irritierte mich jedoch zunehmend, dass Elisabeth mehr mit der Umsetzung und Etablierung des von ihr im Voraus gesetzten Oberthemas als mit der eigentlichen Begegnung der Teilnehmenden beschäftigt zu sein schien. Nur weil an mich selbst im Rahmen der Projektwoche keine Aufgaben als quasi Bedingung der Teilnahme herangetragen wurden, war es mir möglich, meine Beobachtungen fokussierter durchzuführen: Die Übungen zu Beginn des Workshops wirkten auf mich zwar weniger ergebnisorientiert im Sinne einer konkreten Ausarbeitung eines visuellen Narratives, das entstehen sollte, sondern durchaus sowohl auf die Begegnung der Teilnehmer\*innen untereinander als auch mit der Kamera abzielend. Dennoch waren einige der Jugendlichen deutlich mehr mit ihren Smartphones beschäftigt und verlangten oft nach Pausen. Elisabeth streifte indes mit wachsamen Blick von Gruppe zu Gruppe, um bei eventuellen Problemen eingreifen zu können.

Zum Ende des Kennenlern-Tages hatte ich die Chance, der Nachbesprechung der Gruppenleiter\*innen mit Elisabeth beizuhören. Mit großem Erstaunen musste ich feststellen, dass die Begegnung der Jugendlichen tatsächlich viel weniger Raum einnehmen würde als die konkrete Aufbereitung des im Voraus bereits durch die einzelnen Gruppenleiter\*innen vorbearbeiteten Filmentwürfe: Während Alina in ihrer Gruppe eventuell eine Art Dating-Show umsetzen wollte, hegte Konstanze eher den Wunsch, dokumentarisch zu arbeiten. Moritz hingegen wollte zwischenmenschliche Widerstände filmisch thematisieren. Ich fragte mich, inwieweit die Teilnehmer\*innen mit ihren heute ausformulierten und diskutierten Widerstands-Wahrnehmungen auftauchen würden. Es fiel mir schwer, einfach zuzuhören und den Ablauf der Teambesprechung durch meine Einwände nicht zu stören. Ich verspürte den Drang, für die Jugendlichen Partei zu ergreifen, für ihren Raum zu kämpfen, wollte mich in diesem Moment ihrer Abwesenheit und der konkreten Aushandlung ihrer Sichtbarkeit als ihr Platzhalter für sie stark machen.

Mein Unbehagen wurde zudem durch die weiterhin dominante Rolle von Elisabeth noch verstärkt: Sie forderte eindringlich zu konkreten, gestalterischen Maßnahmen auf, sprach sich für mehr Bilder und weniger Sprache in den Filmen aus, konkretisierte Ideen weiter, schlug etwa eine Märchen-Erzählung nach dem Stil von »Hans im Glück« vor und wollte kulturelle Widerstände, wie sie etwa in Paar-Beziehungen vorkommen, zum Thema machen. Sie schloss zudem eigene Ideen der Gruppenleiter\*innen, wie die Vertonung eines Raps, aufgrund negativer Vorerfahrungen kategorisch aus. Sie verwies zudem auf das politische Tagesgeschehen, das unbedingt eine Rolle spielen müsse. »Krampfhaftes Über-Rassismus-Reden ist ermüdend«, dozierte sie die Filmemacher\*innen. »Wir müssen in den Filmen anders Position beziehen, und das Thema ›Widerstand‹ als Chance wahrnehmen!«

Die Ideen und Ansprüche sprudelten nur so aus ihr heraus. Konstanze, Alina und Moritz notierten fleißig mit. Die Situation fühlte sich wie eine Lehrmeister\*innen-Lektion an, der wir als wissbegierige Schüler\*innen lauschen durften. Elisabeth warf weitere Fragen auf: »Ist es sinnvoll, Widerstand zu leisten? Wo kann ich Widerstand leisten? Ist Film nicht eine Bühne für möglichen Widerstand? Welche Verbindung haben Kunst und Widerstand?«, dachte sie laut vor sich hin. Ihren emotionalen Monolog schloss Elisabeth mit der Aufforderung an die Gruppenleiter\*innen, selbst stark Input in kreative Prozesse mithineinzugeben. »Es ist ja doch manchmal schwierig, aus dem Eigenen zu schöpfen«, so Elisabeth, abschließend bevor wir uns trennten und der Kennenlern-Tag endete.

Wie sollten die Jugendlichen überhaupt die Chance haben, sich selbst mit kreativen Ideen zu involvieren bei so viel bereits vorgefertigtem Input? Wie sollten sie sich begegnen bei bereits so deutlich vorgefertigten Prioritäten der filmischen Ausarbeitung angesichts eines doch knapp bemessenen Zeitfensters von fünf Tagen? »Macht & Internet!« brachte »geflüchtete und einheimische« Jugendliche gemäß der oben zitierten Lösung zwar zusammen; jedoch erschien die Begegnung der Teilnehmenden untereinander eher an den Rand gedrängt angesichts der doch so konkreten und ambitionierten Vorbereitungen. Das »Filmbildungsprojekt«, das Elisabeth verfolgte, schien anhand der dargestellten Inhalte eher eine *eigene* Gesellschaftskritik darstellen zu wollen als den Jugendlichen eine Stimme geben zu wollen.

Durch das Medium Film, so möchte ich anhand meiner Beobachtungen schlussfolgern, sollten also Zuschauer\*innenschaften und somit gesellschaftliche Akteur\*innen gebildet werden, vielmehr als die eigentlichen Teilnehmenden selbst. Wie sich bereits am Tag des Kennenlernens angedeutet hatte, sollten sie in den noch zu produzierenden Kurzfilmen eher Subjektpositionen aufführen, die für sie vorgefertigt wurden, als eigene Akzente bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Narratives, der Dramaturgie oder den resultierenden Sichtbarkeiten der entstehenden Kurzfilme zu setzen. Am regelmäßigen Griff zum Smartphone sowie an den häufig nachgefragten Pausen deutete sich an, dass die Jugendlichen auf diese offensichtliche Aberkennung ihrer möglichen Involvierung sowie auf die mangelnde Möglichkeit, sich in Begegnungsräumen *miteinander* zu beschäftigen, recht eindeutig mit Ablehnung und Arbeitsverweigerung reagierten.

## 7.6 (Alibi-)Partizipation und Teilhabe

»Die Macht ist nicht etwas, was man erwirbt, wegnimmt, teilt, was man bewahrt oder verliert; die Macht ist etwas, was sich von unzähligen Punkten aus und im Spiel ungleicher und beweglicher Beziehungen vollzieht.«<sup>44</sup>

Im Gespräch verwies Elisabeth, Projektleiterin von »Macht & Internet!«, auf die Bedeutung zwischenmenschlicher Begegnung für eine inklusive Gesellschaft:

»Wir müssen uns einfach [...] wir müssen uns begegnen! Und deshalb finde ich Inklusion als Konzept des egal welchen Hintergrund oder für [...] Voraussetzungen man mitbringt, die Chance hat, sich in so nem Projekt zu treffen, und zu finden, und gemeinsam was zu machen, das wäre schon auch was wo man perspektivisch, oder wo ich das Projekt vielleicht gerne perspektivisch hinbewegen würde.« (Elisabeth [Büro], Absatz 153)

Formulierungen wie »sich zu treffen«, »zu finden« oder »gemeinsam was zu machen« weisen darauf hin, dass Elisabeth die Intention verfolgte, Begegnung und Sich-Treffen zu forcieren. Auch die Stoßrichtung des »perspektivisch Hinbewegens« ließ bereits erahnen, wie sie ihre eigene Rolle hinsichtlich der Formierung des Projektes wahrnahm: Elisabeth verstand sich selbst als diejenige Akteurin, die deutliche Richtungsvorgaben der perspektivistischen Ausrichtung des Projektformats »Macht & Internet!« machte. Im Gespräch imponierte sie mir mit ihrer präzisen Kritik bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse im Hinblick auf die als ungleich beschriebene Aufteilung von Ressourcen wie Bildung, Sichtbarkeit und Teilhabe. Bei der Nachfrage nach Partizipation blieb Elisabeth jedoch vage:

»Ja, mitmachen ist immer gut! [...] es ist immer ein partizipativer Prozess von allen, also insofern gehören Partizipation und Teilhabe auch einfach dazu, das ist einfach projektimmanent würde ich sagen.« (Elisabeth [Büro], Absatz 145)

Elisabeth sieht Partizipation demnach als natürliche, organisch vorhandene Komponente des filmischen Begegnungsprojektes, dem sie als Projektleiterin vorstand. Eine Reflexion des Begriffs in der Art und Weise, wie er eine Bereitschaft zur Partizipation seitens der Teilnehmenden quasi als per se gegeben voraussetzte, sowie die dahinterstehenden Anspruchshaltungen erfolgte bei ihr nicht. Andere Projektverantwortliche hingegen artikulierten ihre Partizipationsverständnisse sehr viel präziser: Theodor beispielshalber definierte aus seinen bisherigen Erfahrungen in

---

44 Foucault 1983, 94.

Projekt- und Gremienarbeit heraus das Szenario einer durch die wissenschaftliche Mitarbeiterin Gisela Schubert im Rahmen einer Publikation des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis benannten Alibi-Partizipation,<sup>45</sup> das er in einem Gespräch für mich folgendermaßen ausführte:

»Das wäre so [...] ein klassischer Fall von Alibi, dass man sagt ›pass auf, ihr habt hier die Möglichkeit was zu machen, aber nö! So gefällt's mir jetzt auch nicht, oder ich will's anders haben. Dann kann ich das sogar machen, finde ich, und bei Partizipation würde es vielleicht sogar gehen, dass man sagt ›ok, wir machen ein Projekt, wo ihr dann sozusagen zum Schluss einer Agentur das vorstellt, nur diese Agentur hat dummerweise ganz schön viele eigene Interessen auch noch, ja? Also, das heißt mit der müsst ihr das abgleichen.‹ Dann fänd' ich das auch wieder fair, ja? Dann könnte daraus auch wieder was Partizipatives erwachsen. Aber wenn die Grundlagen dafür nicht geschaffen sind, dass die Leute wirklich selber dann was machen können, oder danach einfach gesagt wird ›nein, machen wir nicht, gefällt mir nicht.‹ Und das ist der Klassiker, das passiert ständig! Und in Gremien habe ich ganz häufig das Gefühl, dass Partizipation falsch verstanden wird, dass es eben auch heißt bittere Kröten zu schlucken, irgendwie. Oder man muss das klar so formulieren am Anfang. Man kann ja auch sagen ›pass auf, ich möchte Mitspracherecht! Ich möchte am Schluss sagen: Nein, so nicht, sondern anders!‹ und dieses Recht will ich mir [...] behalten, und wir besprechen das dann. Dann muss das in diesen partizipativen Prozess integriert werden, und dann funktioniert das auch, finde ich, also [...] dann ist es nur ein faires Ding.« (Theodor, Absatz 67)

Es werden hier zwei grundsätzlich divergierende Definitionen und Auffassungen von Partizipation augenscheinlich: Während Elisabeth aktives Mitmachen als Grundbedingung »ihres« Formats begriff, durchdrang Theodor in seinem Verständnis von Partizipation bereits die möglichen Formen der Einflussnahme derer, die quasi die Arena absteckten, in der Partizipation stattfinden durfte und konnte. Für Elisabeth, die sich selbst in der Position sah, aktiv perspektivische Ausrichtungen vorzunehmen, stellten sich gewisse Problematiken der Kommunikation und Transparenz somit überhaupt nicht. Theodor indes reflektierte die Involvierung der Workshop-Leiter\*innen in kreative Entscheidungsprozesse und die Art und Weise, wie diese Einflussnahme transparent gemacht wird.

Zentral bei diesen doch sehr unterschiedlichen Überlegungen zur Beschaffenheit, Reichweite und zum Umfang der Partizipation von Teilnehmenden war jeweils, dass sie stark zur jeweiligen Formatierung des Workshops beitrugen: Zwischen aktivistischer Positioniertheit und pädagogischer Reflektiertheit wurde also eine Bandbreite an Einflussnahmen der Koordinierenden und Verantwortlichen

---

45 Vgl. Schubert 2017.

eröffnet, deren Tragweite für die Teilnehmenden nicht offensichtlich war. Die Entschiedenheit, mit der sich Workshop-Koordinierende bezüglich gesellschaftspolitischer Debatten artikulierten und positionierten, hatte einen zentralen Einfluss auf die Ausgestaltung und Formatierung von Partizipationsoptionen und deren Reflexion. Besonders Elisabeth und auch Lisa erlebte ich als sehr energische, positionierte und emanzipierte Persönlichkeiten. In der filmpraktischen Arbeit mit fluchterfahrenen Jugendlichen wollten sie ihre eigenen Haltungen zu indiskutablen, gesellschaftlichen Missständen miteinbringen. Die Befragung der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer eigenen Positionen schien hier oftmals untergeordnet. Wie mir Berzam und Firaz nach dem Workshop »Wie vernetzt seid ihr?« anvertrauten, habe es sich ihnen bis zum ersten Tag des Workshops aus den Flyern allein nicht erschlossen, dass sie bei der Filmarbeit selbst als Protagonisten, Kameramänner oder Regisseure aktiv sein würden.

Auch im Projektformat aus Brachstiege unter der Leitung von Leo zeigte sich, wie oben bereits dargelegt, dass hinsichtlich ihrer Partizipation für die Jugendlichen bereits vorgefertigte Muster existierten, bevor sie überhaupt als Teilnehmer\*innen in das betreffende Format eingestiegen waren. Die Partizipation der jugendlichen Teilnehmer\*innen musste den Profilierungsansprüchen externer Akteur\*innen und Auftraggeber\*innen untergeordnet werden. Gisela Schubert, wissenschaftliche Mitarbeiterin am JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis in München im Bereich Medienarbeit mit Heranwachsenden, merkte hierzu Folgendes an:

»Für alle, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, bedeutet das, sich im Vorfeld Gedanken darüber zu machen, wie umfassend partizipative Prozesse angelegt sein sollen. Fehlformen, die junge Menschen instrumentalisieren, anstatt ihrem Recht auf Teilhabe wirklich nachzukommen, sollten ausgeschlossen werden.«<sup>46</sup>

Im Gespräch mit dem Workshop-Leiter und Filmemacher Leo zeigte sich, dass die Aufteilung der Aufgaben und Rollen im Kontext des gemeinsamen, filmpraktischen Arbeitens eine allzu umfangreiche Partizipation der Jugendlichen bereits von Anfang an und grundsätzlich ausschloss. Als Grund hierfür nannte er die Verwertbarkeit der entstandenen audiovisuellen Repräsentationen des Alltags für Zwecke der Öffentlichkeitsarbeit. Es deutete sich an, dass gewisse Zielsetzungen, die auf der Website und im Abspann des Filmes zwar artikuliert wurden, zugunsten eines übergeordneten Zielen jedoch vernachlässigt werden mussten.

Im konkreten Abgleich der Bedeutung von Prozess und Produkt der gemeinsamen Workshop-Arbeit wurde offensichtlich, dass das Brachstieger Projekt deziert auf das Produkt zu Kosten des Prozesses Wert legte. Während Leo und

---

46 Schubert 2017, 21.

seine Kolleg\*innen hinter der Kamera agierten, selbige führten, Regie übernahmen, stellten die Jugendlichen mit Fluchterfahrung vor der Kamera ihre Rollen als hilfsbedürftige, defizitäre, auf die Unterstützung ihrer Gastfamilien angewiesene Heranwachsende dar. Die positive Grundstimmung, die Begegnungen und die daraus resultierende Wiedersehensfreude im Rahmen der Premierenfeier des Films deutete darauf hin, dass sich die Filmenden und die Darstellenden auf ihre Rollen geeinigt hatten, die sie im Rahmen des Workshops einnehmen wollten. Dass es sich jedoch um eine exklusive, anhand von Attributen wie beispielshalber der Pflegefamilien-Konstellation selektierten und somit stark eingeengten Auswahl von Menschen handelte schien in diesem Kontext jedoch nicht reflektiert zu werden.

## 7.7 »Ich sag euch, alles muss man selber machen lassen«

»Do it yourself ist out, ich lass' das jemand andern machen. Alles muss man alleine machen lassen. Ich muss mir schon wieder deine Hände dreckig machen.«<sup>47</sup>

Wie die vorangegangenen Ausführungen deutlich gemacht haben, bestehen also unterschiedliche Partizipationsverständnisse und -wahrnehmungen gegenüber den kreativen Schaffensprozessen des Filmemachens. Elisabeth proklamierte ihr persönliches Eingreifen und die daraus resultierende Formatierung des Projektes sowohl auf der Ebene der inhaltlichen Ausrichtung als auch im Prozess des Filmemachens als komplett legitim. Sie bezog sich in diesem Kontext auf pädagogische Theorien, auf die sie jedoch im Gespräch nicht näher einging:

»Ja, [...] also das ist tatsächlich so ein pädagogischer Ansatz, einfach auch wo ich als Erwachsener in so einen kreativen Prozess von Kindern und Jugendlichen mit reingehe. Und das finde ich jetzt nicht verwerflich oder verkehrt [...] also insofern, wie gesagt, weil man auch nicht die Zeit hat, um komplett alleine zu entdecken, und zum anderen, weil ich es halt, selbst wenn man jetzt ein halbes Jahr Zeit hätte, immer irgendwie auch ganz schön fände, wenn man etwas auf dem Tisch hat. Ne?« (Elisabeth [Büro], Absatz 26)

Neben besagter »pädagogischer« Argumentationslinie bezog sich Elisabeth bei der Legitimierung ihres Eingreifens auch auf eigene persönliche Erfahrungswerte. So berief sie sich zuerst auf den kompakten Zeitrahmen. Dieser gebot es ihr, thematische Vorgaben zu setzen. Am Ende des oben zitierten Gesprächsausschnittes ge-

---

47 Aus dem Track »Selber machen lassen« von der Band »Deichkind« (2015).

neralisierte sie ihre Aussage bezüglich der Notwendigkeit thematischer Vorgaben noch: Es sei ja nicht schlecht, etwas »auf dem Tisch« zu haben. Wenn man die Metapher des gedeckten Tisches ein wenig weiterspinnt, beanspruchte Elisabeth für sich somit die Rolle der Ernährerin. Sie sorgte dafür, dass die Tafel »thematisch« für alle Beteiligten gedeckt war. Durch die Fürsorge Elisabeths konnte der kreative Schaffensprozess somit effektiver und zielführender gestaltet werden. Die Metapher des gedeckten Tisches deute ich hier als rhetorische Rechtfertigung Elisabeths für die Involvierung ihrer selbst. Durch inhaltliche Vorgaben greift sie in kreative Schaffensprozesse ein, die auch exklusiv den Teilnehmer\*innen vorbehalten sein könnten.

Der Philosoph Burkhard Liebsch widmete sich dem Tisch auf metaphorischer Ebene in seiner rezenten Monografie zu europäischer Ungastlichkeit und identitären Vorstellungen. Bloße Floskeln des Sich-Zusammensetzens oder des Ins-Gespräch-Kommens implizierten in der Alltagssprache oftmals das konkrete Zusammenbringen konfligierender Parteien »an einen Tisch«. Der Tisch verdiene als hierdurch politisierter und symbolisch aufgeladener Ort besondere Aufmerksamkeit.<sup>48</sup> Liebsch bescheinigt der metaphorischen Bezugnahme auf gedeckte Tische, wie sie Elisabeth oben ausführte, eine

»latente Idealisierung [...], die sehr leicht ins Spiel kommt, wenn uns der Tisch als imaginäres Bild in den Sinn kommt – bis hin zum märchenhaften und gedeckten Tisch, der auf Befehl alles zu wohlfeilem Genuss bereitstellt und uns auf diese Weise jeglicher Mühe zu entledigen verspricht.«<sup>49</sup>

Aufgrund der eigenen, stark politisch aufgeladenen Anspruchshaltung Elisabeths, mit ihrem Wirken Prozesse der Begegnung zu forcieren und gesamtgesellschaftlichen Tendenzen gegenzusteuern, erscheint ihr Selbstverständnis als Versorgerin aller am gedeckten Tisch Sitzenden bemerkenswert: Es deutet auf eine Zentrierung ihrer eigenen, im Workshop erbrachten Leistung hin, die sich deutlich vom Beitrag der Teilnehmenden abhebt. Bemerkenswert ist außerdem, dass der von Elisabeth gedeckte, metaphorische Tisch des Begegnungsprojekts »Macht & Internet!« stark von ihren eigenen Vorannahmen und Zielsetzungen geprägt ist. Liebsch merkt hierzu weiter an:

»So sind wir unversehens von wörtlicher über metonymische zu metaphorischer Rede übergegangen, die uns auf die Spur des Politischen führt, wenn wir sehen, dass der Tisch im politisch-übertragenen Sinne des Wortes nicht einfach wie ein Ding vorhanden ist, sondern besetzt und gedeckt werden kann. Die Fragen: wie

---

48 Liebsch 2019, 172.

49 Liebsch 2019, 173.

(reich oder nicht), für wen nicht usw. drängen sich sofort auf. [...] Wie am gedeckten Tisch eine Art ›Wohlleben‹ mit Tischgenossen soll stattfinden können, bleibt rätselhaft. [Hervorh. i. O.]«<sup>50</sup>

Bringen Koordinierende eigene Ideen und Themen mit in den eigentlichen Workshop und die Begegnungen mit den jugendlichen Teilnehmenden ein, so strukturieren sie dieses Feld kultureller Produktion von FluchtMigration maßgeblich mit. Vielmehr noch tragen sie zentral zu einer Hierarchisierung und Durchmachung des Feldes durch die Etablierung ihrer eigenen Vorstellungen und Erwartungen bei.

Der Anspruch der Workshop-Leitung, sich in die Etablierung von Themen selbst zu involvieren, erwuchs somit aus zweierlei Beweggründen: Erstens nahmen sich Koordinator\*innen wie Elisabeth, basierend auf eigenen, individuell wahrgenommenen Interessen und Vorerfahrungen, als hierzu legitimiert und qualifiziert wahr. Zweitens wurden mit Verweis auf die knapp bemessenen Zeitfenster auch zeitökonomische Begründungen genannt. Beide Involvierungen stellten jedoch in allen Fällen deutliche Eingriffe in die Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmer\*innen am aktiven Workshop-Geschehen und somit in deren Autor\*innenschaft der entstandenen Filme dar. Parallel dazu verwiesen die Koordinierenden jedoch auf eine Erweiterung oder Stärkung hinsichtlich der Sichtbarkeit der Jugendlichen in den entstehenden Kurzfilmen, sodass sie Einschränkungen *im Prozess* zugunsten einer erhöhten Sichtbarkeit *im Produkt* billigend in Kauf nahmen.

Vorwissen über Dreharbeiten, Montage, Bildausschnitte, Dramaturgie und Narration, das Koordinator\*innen im Hinblick auf ein gewisses Publikum und Arenen der Herstellung von Sichtbarkeit wie Filmfestivals mitbringen, spielten eine entscheidende Rolle für die kulturelle Produktion von FluchtMigration: Die Workshop-Leiter\*innen selbst nahmen Einschnitte dieser Couleur im Produktionsprozess als produktiv wahr, ohne hierbei die grundsätzlichen Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmenden zu erfragen. Im Hinblick auf die Ansprüche der Workshop-Koordinator\*innen an das Format rechtfertigten Verantwortliche dieses starke Eingreifen als notwendig. Auch Lisa äußerte sich zu ihren Interventionen im Prozess des Filmemachens:

»Genau, und das ist halt dann so ein kreativer Prozess wo ich total stark mit rein gehe, weil mir das auch total Spaß macht und ich halt ziemlich schnell viele Ideen entwickle, normalerweise, und wenn die Chemie stimmt mit den Jugendlichen, dann ist es auch super.« (Lisa, Absatz 40)

Lisa begründete ihr »Reingehen« damit, dass es ihr »Spaß macht«, eigene Ideen zu entwickeln, zu artikulieren und umzusetzen. Die passende »Chemie« zwischen den Jugendlichen und ihr sei da besonders ausschlaggebend. Von einer Notwendigkeit war zu diesem Zeitpunkt noch nicht die Rede. Es entstand mehr der Eindruck einer Gefälligkeit, die Lisa ihren Teilnehmer\*innen erwies unter der Bedingung, dass sie ihr sympathisch waren. Im Verlauf des Workshops begründete Lisa ihr Eingreifen in einen weiteren kreativen Schaffensprozess sehr viel mehr mit der eigenen Lust am Ausdrücken und Umsetzen mannigfaltigster Ideen als den Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmenden:

»Also [...] jeder ist anders und für manche ist es halt ein kreatives, gemeinschaftliches, interessantes Erlebnis und das war's dann. Und für andere ist es dann so ›wow, krass, ich hab irgendwie einen Film gemacht, und schaut mal alle her. Wie aufregend! Und jetzt können das alle sehen.‹ Also da ist dann viel mehr noch danach, also das gibt's beides, aber das was im Fokus der gemeinsamen Erfahrung natürlich steht ist der Prozess des gemeinsamen Filmemachens. Und natürlich ist es halt so, dass für mich das Produkt natürlich total wichtig ist, hast du ja auch gemerkt, mit meinem Feinschnitt bin ich dann auch ziemlich penibel, weil ich will halt das beste rausholen. Das ist halt eh schon schwer, weil das ja laienhaft gedreht zum Teil ist, oder dann ist es mal der Ton, oder was weiß ich, also es gibt eben alle möglichen Baustellen meistens bei dem Material [...]. Also für mich geht's dann wirklich einerseits darum dass die Jugendlichen die Möglichkeit bekommen nochmal sichtbar zu werden.« (Lisa, Absatz 106)

Das Material, das »ja laienhaft gedreht« wurde und stets »irgendwelche Baustellen« aufweist, beschrieb Lisa als defizitär. Diese von ihr attestierte Tatsache erschien Lisa dann auch als Grund, warum sie das aus dem Prozess des Filmemachens resultierende Produkt im Feinschnitt noch in einem eigenen, zusätzlichen, nicht-partizipativen und vom Workshop losgelösten Prozess zu optimieren hatte. Lisa artikulierte hierfür als Motivation, dass die Workshop-Teilnehmer\*innen auch selbst auf ihren Film stolz sein sollten. Die Bewertung dieses Resultats musste sich aber an externen Kategorien messen lassen, wie beispielshalber an der Annahme nach der Einreichung bei einem lokalen Filmfestival. Deren externe Gütekriterien, die vom eigentlichen Workshop und seinen integrativ-handlungsorientierten Ansprüchen losgelöst sind, erscheinen also deutlich zentraler als in Projektanträgen formulierte, interne Zielsetzungen und Ansprüche. Externe Faktoren trugen sowohl zu einer Formatierung der im Kontext des Workshops stattfindenden Arbeitsprozesse als auch zu der inhaltlich-ästhetisch-dramaturgischen Ausgestaltung der finalen Filme bei. Mit dem filmischen Produkt möglichst hohe Wertschätzung zu erlangen, erwies sich in besonderem Maße als Zielvorstellung und Formatierungskriterium der Workshop-Leitung.

Ob und inwieweit diese Sichtbarkeit von den jugendlichen Teilnehmer\*innen selbst überhaupt gewünscht war, wurde von Lisa nicht erfragt. Wie oben bereits angedeutet, war einigen der Workshop-Teilnehmern<sup>51</sup> zu Beginn des Workshops noch gar nicht klar, dass sie selbst aktiv in den Dreh und die Produktion eines Kurzfilmes involviert sein würden und nicht nur als passive Zuschauer bei Dreharbeiten zugegen sein sollten. Es ist nicht davon auszugehen, dass die Teilnehmer diese Sichtbarkeit als finales Ziel oder Motivation zur Teilnahme motiviert hatte. Lisa setzte also Sichtbarkeit ebenfalls erneut mit Ermächtigung, Teilhabe und Partizipation gleich. Zudem folgte die Optimierung des gedrehten Materials im Schnitt und in der Postproduktion vielmehr ästhetischen Sehgewohnheiten und der erhofften positiven Bewertung oder Affizierung eines Festival-Publikums als dem Wunsch der involvierten und repräsentierten Akteur\*innen. Verwertungslogiken der entstehenden Kurzfilme beschränkten somit deutlich die potentiellen Partizipations- und Teilhaberäume der Jugendlichen während der eigentlichen praktischen Filmarbeit.

Auch Berzam und Firaz genossen die Aufmerksamkeit und Anerkennung, die ihnen etwa bei der öffentlichen Vorführung des Filmes im Rahmen eines Jugendfilmfestivals zuteilwurde. Gleichzeitig war es ihnen jedoch unangenehm, ihren Film auf der Bühne vor Publikum zu kommentieren. Ihre Deutschkenntnisse hatten sich seit den Dreharbeiten enorm verbessert. Dennoch wogen den beiden ihre sprachlichen Schwierigkeiten schwerer, als dass ihren erkennbaren Fortschritt wertschätzen konnten.

Einer solchen Involvierung eigener Vorstellungen und somit der Einschränkung von Partizipationsmöglichkeiten für die Teilnehmer\*innenschaft standen andere Akteur\*innen eher (selbst-)kritischer und ablehnend gegenüber, wie mir Theodor im Gespräch offenbarte:

»Also was ich häufig feststell' ist bei mir, weil ich auch sehr viele Ideen immer habe und dann auch jetzt ungern auch mit denen zurückhalte, wenn ich sozusagen das Gefühl hab, dass die gut sind, wahrscheinlich sind die gar nicht so gut jetzt für dich, ja? Aber für mich sind die halt total gut! [G lacht, T räuspert sich kurz]. Bei sowas wie Ideenentwicklung setz ich mich da gar nicht erst hin, ich bin da weg. Wenn ich solche Filmprojekte wie [Projektname] mach, dann zieh ich sogar immer die Rest-Teamer alle ab. Also ich will gar nicht, dass irgendjemand da am Tisch sitzt und unterstützt beim Ideen finden. Das sollen die irgendwie für sich klarmachen. Und dann, am Ende, wenn man merkt irgendwie das eskaliert voll, oder da kommt jetzt gar nichts, dann fragt man halt nochmal nach. Aber ich weiß zum Beispiel, dass ich da nicht dabeisitzen darf. Also zum einen wird man dann

---

<sup>51</sup> Da es sich im Rahmen dieses Workshops ausschließlich um männliche Teilnehmer handelte, werden nachfolgend die Teilnehmer allein in der männlichen Form benannt.

ja wirklich als Fachmann gefragt, und dann ist man ja auch einfach fachmännischer als der andere. Und zum anderen wär's halt auch einfach nicht meine Art sozusagen da einfach still daneben zu sitzen und zuzuhören. [G lacht]. Da komm ich halt dann dummerweise schon ins Gespräch. Deswegen muss man halt für sein Konzept irgendwas finden, wie man das umgeht.« (Theodor, Absatz 105)

Was Theodor hier benannte, war nicht nur die Notwendigkeit der eigenen Zurückhaltung von kreativem Input im Rahmen der Ideenentwicklung. Zusätzlich offenbarte er, dass er sich seiner Rolle als Experte in solchen Kontexten bewusst ist. Theodor zog hieraus die Konsequenz, sich nicht in gewisse kreative Schaffensprozesse im Kontext des Workshops zu involvieren: Er berücksichtigte seine Position im Prozess basierend auf seiner Rolle als Workshop-Leiter und Medienpädagoge. Durch die konkrete Handlungsvorgabe an die »Rest-Teamer« machte er seine Vorstellung zur Maxime für seine Mitarbeiter\*innen. Dies tat er mit dem Wissen um seine subjektive Neigung, nicht »einfach still daneben zu sitzen und zuzuhören«.

Durch die Workshop-Leitung wurde hier also eine radikale Maxime des Nicht-Eingreifens artikuliert, die für das gesamte Ensemble der Mitarbeiter\*innen galt. Ein solches Vorgehen möchte ich somit als kontrastierendes Formatieren im Vergleich zu den weiter oben beschriebenen Maßnahmen und Involvierungen der Koordinator\*innen benennen: Während hier Koordinierende die Rahmenbedingungen durch eigene Ansprüche, Erwartungen und Vorstellungen stark formatieren, will Theodor durch die Maxime des Rückzugs dort solchen Setzungen entgegenwirken. Nachfolgend möchte ich anhand einer weiteren Fallvignette aus dem Feld verdeutlichen, wie solche oder ähnliche Entscheidungen von Teamleiter\*innen sich auf das Verhältnis zwischen Teilnehmenden, Koordinierenden, Mitarbeiter\*innen und letztlich mir als Forscher auswirken können.

## 7.8 Entscheidungsmacht und kommunikative Missstände auf der Hinterbühne

»Auf der Bühne werden Dinge vorgetauscht. Im Leben werden höchstwahrscheinlich Dinge dargestellt, die echt, dabei aber nur unzureichend gepröbt sind.«<sup>52</sup>

Wie bereits gezeigt, äußerten einerseits Workshop-Koordinator\*innen und -Organisator\*innen Anspruchshaltungen hinsichtlich des Effekts der gemeinsamen, handlungsorientierten *Medienarbeit* und trugen sie an die Teilnehmer\*innen der Projektwochen(enden) heran. Andererseits sprachen auch Auftraggeber\*innen und finanziell fördernde Institutionen Anforderungen an die *filmischen Ergebnisse* aus. Die unterschiedlichen Ausprägungen dieser Wünsche und Forderungen habe ich als integrativ-repräsentierend und reflexiv-dekonstruierend benannt mit dem Ziel, die (Un-)Gleichzeitigkeit dieser Ansprüche zu kategorisieren und auf einer Meso-Ebene zu kontrastieren. Wie gezeigt wirkten sich beide Stoßrichtungen auf die Formatierung der Projekte sowie die Erlebnisräume ihrer Teilnehmenden aus.

Um eine weitere Tiefendimension des Spannungsfeldes aus Filmarbeit und Ermächtigung aufzuzeigen, werde ich nachfolgend eine etwas anders gelagerte Konstellation aus Anspruchshaltungen beschreiben. Dies werde ich anhand der Begegnung mit zwei zentralen Akteurinnen im Feld illustrieren: Bei einem ersten Treffen vor dem Workshop »Filmend auf Reisen«, für den ich mich interessierte, lernte ich Natascha, die damalige Leiterin der Medienstelle Adelshügel, kennen. Bei der Vorbereitung auf unser Gespräch fand ich heraus, dass Natascha bisher vorwiegend als Schauspielerin und Moderatorin mit kurzen Ausflügen in die Erlebnispädagogik tätig gewesen war. Leitungserfahrung in einer medienpädagogischen Einrichtung sammelte sie als Elternzeitvertreterin gerade das erste Mal. Nachdem mir eine Mitarbeiterin geöffnet hatte, trat ich in den schlauchartigen Gang der Medienstelle ein. Zu den Seiten gingen einige Türen zu Büroräumen ab. Im Vorbeilaufen nahm ich wahr, dass die meisten der Türen offenstanden. Freundliche Augen schauten neugierig von ihren Computer-Bildschirmen auf, um mich interessiert zu mustern und kurz grüßend zu zwinkern. Mich überkam direkt das Gefühl, in einen kleinen, in sich geschlossenen Mikrokosmos vorgestoßen zu sein, in dem sich alle gut kannten und niemand etwas vor den Kolleg\*innen zu verstecken hatte. Ich durfte es mir in einem Gruppenbüro mit drei Arbeitsplätzen gemütlich machen, um auf Natascha zu warten, die noch telefonierte.

---

<sup>52</sup> Goffman 1983 [1959], 3.

Ich hatte also noch kurz Zeit, um mich umzusehen. Der recht große, lichtdurchflutete Raum, in dem ich auf Natascha wartete, war in zwei Teile aufgeteilt: Während sich auf der rechten Seite des Raumes nahe der Tür Schreibtische und Arbeitsplätze befanden, an denen zwei Frauen in ihren Zwanzigern auf rückenschonenden Wellnesshockern sitzend gerade an Excel-Tabellen arbeiteten, schien der linke Bereich des Raumes mit einem umfangreichen Bücherregal und einer gemütlichen Sitzecke einer Bibliothek oder einem salonartigen Gesprächszimmer nachempfunden. Zwei hellblaue Sessel standen um einen kleinen Tisch gruppiert für Natascha und mich bereit. Das Gesamtbild eines offenen Wohlfühl-Arbeitsplatzes mit fließenden Übergängen zwischen intensiver Einzelarbeit und dem Austausch in Kleingruppen eröffnete sich mir. Die Bezugnahme auf Fachliteratur, so suggerierte mir das Bücherregal, das eine komplette Wand des Raumes ausfüllte, schien für diese erweiterte Öffnung der medienpädagogischen Praxis eine zentrale Rolle zu spielen. Die offenen Türen und die direkten Übergänge zwischen Einzel- und Gruppenarbeitsbereichen erweckten in mir zudem den Eindruck eines barrieararmen Raumes ohne oder zumindest mit nur sehr flachen Hierarchien.

Noch während ich meine Eindrücke ordnete, erschien Natascha und begrüßte mich herzlich. Nach einer kurzen Vorstellung, zu der wir auf den hellblauen Sesseln nahe dem Bücherregal Platz genommen hatten – eine Praktikantin reichte uns hierzu in der Bibliotheks-Ecke Kaffee und Kekse –, bekundete ich erneut mein Interesse an dem Projekt- und Workshop-Format »Filmend auf Reisen«, wie ich es zuvor bereits per E-Mail getan hatte. Wir unterhielten uns zuerst ein wenig über die inhaltliche und methodische Ausrichtung der medienpädagogischen Arbeit, der sich die Medienstelle Adelshügel verschrieben hatte. Immer wieder streute Natascha humoristische Bemerkungen über soziale Medien, Alltag, *Millenials* und Bildungsinstitutionen in unsere Unterhaltung ein. Besonders zu Beginn unseres Gesprächs schien sie auffallend um ein ausgelassenes, lockeres Gesprächsklima bemüht. Natascha lachte immer wieder, auf die beiden Mitarbeiter\*innen blickend, laut auf: Die beiden jungen Frauen blieben während unserer Unterhaltung bei Kaffee und Keksen im »Salon« in der anderen Hälfte des Raumes an ihren Arbeitsplätzen sitzen und gingen anscheinend uninteressiert an unserem Austausch der Bearbeitung ihrer Excel-Tabellen nach. Das unterschiedliche Setting der beiden Gruppen von Menschen im Raum – die geschäftigen Mitarbeiter\*innen an ihren Computern und wir, gemütlich plaudernd – empfand ich als bemerkenswert: Obwohl Natascha als Leiterin der Medienstelle ein eigenes Büro besaß, besprachen wir uns im Gruppenbüro in der Anwesenheit der Mitarbeiter\*innen.

Nachdem unser Gespräch ein wenig in Schwung gekommen war, bezog sich Natascha immer wieder auf zentrale wissenschaftliche Publikationen aus dem Forschungsbereich der Medienpädagogik. Wiederholt stand sie während des Gesprächs von ihrem Sessel auf, um verschiedene Bücher aus dem Regal zu uns an den Kaffeetisch zu holen. Natascha legte das »Handbuch Medienpädagogik«,

das sie gerade aus dem Regal genommen hatte, auf das Tischchen zwischen uns. Sie beschrieb den Ansatz, dem die Arbeit der Medienstelle folgte, als handlungsorientierte Medienpädagogik. »Aktive Medienarbeit« war zudem ein Begriff, auf den sie sich im weiteren Verlauf unserer Unterhaltung immer wieder bezog. Mir erschien es so, als wollte sie durch diese Bezugnahme auf die Fachliteratur deutlich machen, dass sie »vom Fach« sei.

Als ich die Möglichkeit der Hospitanz bei einem Workshop der Reihe »Filmend auf Reisen« ansprach, fragte mich Natascha nach meinen Vorerfahrungen in diesem Bereich. Ich berichtete ihr, dass ich bereits bei mehreren Workshops die Chance zur Hospitanz gehabt hatte. Auch erwähnte ich meine Involvierung bei Konzeption und Durchführung von »Wie vernetzt seid ihr?«, wo ich als Ko-Leitung aktiv gewesen war. Ich wollte mich als erfahren und kompetent präsentieren, um mir meinen eventuellen Zugang, der sich hier gerade aufzutun schien, nicht zu verbauen. Natascha zeigte sich interessiert und befragte mich weiter nach meinen Kompetenzen und Erfahrungen in den Bereichen Leitung, Konzeption und Betreuung von Workshops. Meine Frage des Zugangs zu »Filmend auf Reisen« schien immer mehr zugunsten von Nataschas Fragen bezüglich meiner Kompetenzen in den Hintergrund zu rücken. Bemerkenswerterweise unterhielten wir uns zudem zu zweit, d.h. ohne die durchführende Medienpädagogin des Formats »Filmend auf Reisen«, für das ich mich interessierte. Ich würde sie erst zu Beginn des Workshops einige Wochen später kennenlernen.

Natascha schien hier eine Möglichkeit wahrzunehmen, von meiner Interessensbekundung zu profitieren: »Würdest du dir zutrauen, auch eine eigene Gruppenleitung beim Workshop zu übernehmen?«, fragte sie mich direkt. Ich äußerte mich ein wenig zurückhaltend; so hatte ich doch in der Vergangenheit und bei meiner Involviering in »Wie vernetzt seid ihr?« gelernt, dass mich eine zu starke Verstrickung in infrastrukturelle und didaktische Aufgabenbereiche von der eigentlichen Intention meiner Anwesenheit, der dichten Teilnahme, abhielt. Um meine Chance auf eine mögliche Hospitanz jedoch nicht zu verlieren, willigte ich ein, bei Bedarf auch die Betreuung einer einzelnen Gruppe zu übernehmen. Wir verabschiedeten uns nach zirka eineinhalb Stunden Gespräch. »Sobald wir ein Datum für die nächste Auflage von ›Filmend auf Reisen‹ haben, hörst du wieder von mir«, versicherte mir Natascha. Ich bedankte mich und beteuerte, dass ich mich sehr freuen würde, wenn eine Hospitanz zustande käme.

Nach dem Gespräch mit Natascha hatte ich für mich selbst ein sehr deutliches Bild, wie sie sich *meine* Involvierung bei einer möglichen Hospitanz vorstellen würde: Als in ihren Augen qualifizierte, kostenfreie Arbeitskraft wäre ich basierend auf eigenen, ersten Vorerfahrungen eine ideale Ergänzung des Teams. Eine möglichst umfangreiche Involvierung meinerseits war für Natascha das wünschenswerte Ideal. Dies machte sie ebenfalls durch die Anfrage, ob ich mir eine eigene Gruppenleitung zutrauen würde, deutlich.

Einige Wochen später traf ich nach einer Teambesprechung, zu der ich selbst nicht eingeladen war, am Tag des Workshop-Beginns zum ersten Mal Christine, die verantwortliche und durchführende Medienpädagogin. Neben Christine waren Elvira, freie Mitarbeiterin und Mediengestalterin, und Leonie, Praktikantin an der Medienstelle, mit der Durchführung des Workshops betraut. Wir trafen uns vormittags an der Medienstelle und brachen dann zu viert in Leonies Auto in Richtung Jugendzentrum auf, in dem der Workshop stattfinden sollte. Während der Fahrt konnte ich bereits erkennen, dass Christine eine deutliche Führungsposition im Projekt beanspruchte. Sie bestimmte unsere Gesprächsthemen, sprang abrupt vom heutigen Wetter zur Vorbereitung auf den Workshop und ermahnte Leonie zwischendurch, bitte vorsichtiger zu fahren.

Gegen 13.30 Uhr trafen wir im Jugendtreff ein. Cedric, der für das Haus tätige Streetworker, begrüßte uns herzlich. Christine und er kannten sich bereits aus der Medienstelle, wo er während seines Studiums im Rahmen eines Praktikums mitgearbeitet hatte. Cedric eröffnete uns, dass einige Teilnehmer leider wohl etwa eine Stunde später als abgemacht eintreffen werden. »Ach komm, das kann doch nicht wahr sein!«, überraschte uns Christine mit einer unerwartet heftigen, negativen Reaktion. Bei der anschließenden Begutachtung des Workshop-Raumes merkte Christine zusätzlich die zucker- und koffeinhaltige Getränkeauswahl negativ an: »Coca-Cola geht gar nicht. Die werden wir gleich noch wegräumen«, verkündete sie. Es wurde offensichtlich, dass Christine sehr konkrete Vorstellungen von den infrastrukturellen Rahmenbedingungen des Workshops hatte. Nachdem wir den Workshop-Raum also vorbereitet, den Beamer angeschlossen und die Getränkeauswahl ausgedünnt hatten, begaben wir uns auf eine kurze Erkundungstour durch das Viertel. Anschließend gingen wir zurück zum Jugendzentrum und setzten uns dort in die Frühlingssonne, um auf die Teilnehmenden des Workshops zu warten.

Es wurde mir klar, dass meine mit Natascha angedachte Involvierung als Gruppenleitung in der Form nicht stattfinden würde. Meine Rolle während des Workshops hatte sich somit geändert: Anstatt eigene didaktische Einheiten, Kameraübungen und die Begleitung der inhaltlichen Ausgestaltung eines möglichen Kurzfilmes stellte ich mich auf eine beobachtendere Rolle während des Workshops ein. Bisher war ich es gewohnt, dass sich die Durchführenden der Workshops über Eigeninitiative und die selbständige Übernahme kleiner organisatorischer Aufgaben gefreut hatten. Sie bei ihrer Arbeit zu unterstützen war für mich eine Selbstverständlichkeit, derer ich mich als Bedingung für meine Anwesenheit quasi verpflichtet fühlte. In diesem Workshop sollte meine Erfahrung jedoch eine andere sein:

Im Laufe des ersten Tages beschäftigten wir uns gemeinsam mit Hakim, Amisah, Nadim, Samuel, Omid und Said neben ersten Kamera- und Interviewübungen mit der Diskussion von möglichen Themen, die Gegenstand des Films sein sollten. Der Betreuungsschlüssel des Workshops lag so hoch wie bei keinem an-

deren Format, das ich besucht hatte: Sechs Teilnehmer sahen sich mit mir insgesamt vier Mitarbeiter\*innen gegenüber. Christine, die diese Situation mit deutlicher Unzufriedenheit und der enttäuschten Hoffnung auf mehr Teilnehmer\*innen zur Kenntnis genommen hatte, bat Leonie, doch wieder zurück in die Medienstelle zu fahren und sich nach einer anderen Tätigkeit umzuschauen. »Toll«, schoss es mir in den Kopf, »nun hast du als Hospitant direkt Leonie als Praktikantin zurück in die barriearame Bücherecke zum Kekse und Kaffee Servieren gedrängt«.

Christine und ich waren uns bisher freundlich und respektvoll, aber mit deutlich bemerkbarer Distanz und Unsicherheit begegnet. Ich musste mir selbst eingestehen, dass ich mich schwertat, Sympathien für sie zu entwickeln und Antipathien basierend auf meinem bisherigen Eindruck von ihr nicht überwiegen zu lassen. Mir war meine eigene Rolle etwas unklar: Natascha hatte angeregt, dass ich mich als aktiver Part und sogar als Gruppenleiter einbringen sollte. Christine jedoch mied das Gespräch und die Begegnung mit mir, wirkte sowohl durch meine Präsenz als auch durch die geringe Teilnehmerzahl verunsichert. Auch ich wusste nicht recht, wie ich mich verhalten sollte: Hatten Natascha und Christine beim Teammeeting, bei dem ich nicht anwesend war, über meine Rolle als Forscher im Workshop gesprochen? War meine Anwesenheit von Seiten Christines überhaupt erwünscht? Sollte ich mit Christine das Gespräch suchen? Oder sollte ich einfach, so gut es eben ging, versuchen, nicht zu stören?

Nach den ersten Kamera- und Interviewübungen, in denen sich die Anwesenden in Kleingruppen bereits sowohl untereinander als auch mit der vorhandenen Technik vertraut hatten machen können, widmeten wir uns nun gemeinsam der Themenfindung: Nach nur wenigen Minuten Brainstorming kristallisierte sich Sprache als zentrales Interesse aller Teilnehmenden heraus. Ich hatte mich in diese Diskussion durchaus aktiv miteingebracht. In meiner Rolle als Ethnograf wollte ich den Prozess der Themenfindung konkreter mit den Teilnehmern besprechen: Wieso schien ihnen Sprache als relevant für ihren Film? Folgten sie einem eigenen Bestreben, Sprache zu thematisieren, oder waren es bestimmte Rahmenbedingungen des von deutschen Muttersprachler\*innen angeleiteten Projektes, die sie hierzu motiviert hatten? Mehrere Minuten saß ich mit den Jugendlichen am selben Tisch im Seminarraum des Jugendzentrums, in dem der Workshop stattfand, und involvierte mich mit Rückfragen in diesen für mich aufschlussreichen Prozess. Christine, die sich während der Themenfindung überraschend schweigend zeigte, würde später in einem persönlichen Gespräch auf meine Präsenz in diesem Kontext der Themenfindung erneut zu sprechen kommen:

Nach dem Ende des ersten Workshop-Tages fuhr ich noch gemeinsam mit Christine in der Straßenbahn zum Bahnhof. Ich wollte das Gespräch mit ihr suchen, da mich während des Tages das Gefühl beschlichen hatte, sie würde mir zunehmend angespannt begegnen. Ich überwand mich und schilderte ihr meine Annahme: »Mir kommt es so vor, als würdest du dich mit meiner Anwesenheit, mein-

nen Fragen an die Teilnehmenden und meiner Involviering ein wenig schwertun«, sprudelte es aus mir heraus, während ich mich gleichzeitig für meine männlich-dominante Art, nun auch noch das aus meiner Perspektive bestehende Problem ansprechen zu wollen, schämte. Ich fragte mich, inwiefern sie in die Entscheidung, dass ich bei »ihrem« Workshop hospitieren durfte, involviert war. Sie hatte sehr konkrete Vorstellungen bezüglich gewisser Details des Workshops. Engmaschige Zeitgerüste galt es ebenfalls perfide einzuhalten und das Rauchen war den größtenteils volljährigen Teilnehmern während des Workshops nicht gestattet. Auf der anderen Seite stand da auch mein eigenes Verhalten im Raum: Ich hatte direkt eine sehr aktive Rolle eingenommen, obwohl ich sowohl mit Christine, Elvira und Cedric als auch mit Hakim, Amissah, Nadim, Samuel, Omid und Said sowie dem allgemeinen Setting des Jugendtreffs und des Workshop-Prozesses noch nicht vertraut war. Habe ich mich vielleicht zu sehr in den Vordergrund gespielt? War meine Präsenz »zu viel« für die geringe Anzahl an Teilnehmern? Und vor allem: Hatte ich mich dazu hinreißen lassen, Christines Autorität als Workshop-Leiterin zu missachten und dadurch selbst unser angespanntes Verhältnis verursacht?

Christine hingegen wirkte beinahe erleichtert, als ich das Gespräch mit ihr suchte, was mich sehr überraschte. Sie kam direkt auf die Situation der Themenfindung zu sprechen: »Normalerweise verlassen mein Team und ich direkt den Raum, wenn die Teilnehmer anfangen, sich mit der Frage nach dem Thema ihres Filmes zu beschäftigen«, merkte sie an. Ihr wäre unklar gewesen, was meine konkreten Absichten zur Teilnahme am Workshop waren. Offensichtlich hatte Natascha Christine weder darüber in Kenntnis gesetzt, warum und mit welcher Intention ich beim Workshop »Filmend auf Reisen« teilnehmend beobachten wollte, noch wusste Christine über diese eigene Art der Anwesenheit von mir als Forscher Bescheid. Es wäre meine Aufgabe gewesen, mich im Vorfeld des Workshops noch einmal dezidiert um ein Treffen mit Christine zu bemühen, um ihr – ebenso wie Natascha im Vorfeld – meine Absichten und Motivationen offenzulegen. Wie fatal sich dieser verpasste Schritt für die Beziehung zwischen mir und den Akteur\*innen meines Forschungsfeldes musste ich nun am eigenen Leib erfahren.

Auf meine Frage, wie sie meine Anwesenheit während des Workshops empfunden hatte, antwortete mir Christine einige Wochen nach dem Workshop in einem persönlichen Gespräch folgendermaßen:

»Von daher war irgendwie meine erste Sorge, dass es einfach von der Gruppen-dynamik dann so klappt, dass du nicht jemand bist der dann zu viel da ist [lacht kurz] [...] Und das war ja die eine Sache, wo wir am Anfang aber auch geredet hatten, dass bei uns natürlich immer sehr wichtig, dass so viel wie möglich einfach von den Jugendlichen auch kommt, und dass man halt genau den richtigen Grad findet an: Ich gebe jetzt Input auch von mir, und Ideen, aber ich lasse noch Raum, dass noch viel von denen kommt, ja? Es soll ein Film von denen sein, und

nicht irgendwie eine Idee von uns. Und ... genau, da hatte ich zwischendurch mal das Gefühl, dass du ... du warst sehr schnell drin, was eigentlich total cool ist, und du warst voll in dem Projekt mit drin, und hast dich da ein bisschen mitreißen lassen auch, was total schön ist auch, ja? [...] Genau, manchmal dachte ich nur, es ist vielleicht ein bisschen zu viel [lacht kurz].« (Christine, Absatz 102)

Christine argumentierte zuerst auf einer rein quantitativen Ebene und eröffnete mir ihre Sorge, ich wäre der, »der dann zu viel da ist«, im Hinblick auf den Betreuungsschlüssel, der dann für die eigentliche Anzahl an Teilnehmer\*innen ihrem Ermessen nach zu hoch sein könnte. Dies bekräftigte Christines Entscheidung, Leonie darum zu bitten, sich zurück im Büro einer anderen Aufgabe zu widmen. Vielmehr als die mangelnde Anzahl an Mitarbeiter\*innen des Workshops, wie ich es aufgrund meines Gesprächs mit Natascha vermutet hatte, deutete sich also die geringe Teilnehmer\*innenzahl als strukturelles Problem des Formats »Filmend auf Reisen« an. Im Anschluss führte Christine jedoch aus, dass sie auch den Grad, zu dem ich mich hatte »mitreißen lassen«, als »ein bisschen zu viel« empfand. Merklich rang Christine um Worte, versuchte den richtigen Ton zu treffen, um mir ja nicht auf die Füße zu treten. Obwohl sie mein Verhalten deutlich irritiert hatte, war sie umso deutlicher darum bemüht, dieser Irritation nicht allzu viel Raum zu geben. Meine Teilnahme an der Diskussion zur Themenfindung hatte Christine ja bereits zuvor im persönlichen Austausch unter vier Augen als zu dominant angemahnt und mich im weiteren Verlauf des Workshops um Mäßigung gebeten.

Ich erkannte, dass ich mich selbst sehr maskulin, beinahe invasiv handelnd in eine Situation involviert hatte, die ich mir zuvor genauer hätte vergegenwärtigen müssen. Zudem wuchsen auch im Kontext einer methodischen Reflexion die Zweifel an meiner Handhabe einer teilnehmend-beobachtenden Forschungspraxis. Aus Christines Perspektive hatte ich mit meiner Involvierungen deutlich eine Grenze überschritten. Ihre Perspektive ließ mich jedoch auch die Gesprächssituation mit Natascha, in der sie ausdrücklich um aktive Involvierungen oder gar Gruppenleitung gebeten hatte, in einem neuen Licht sehen und anders deuten: Die Wahl des Besprechungsraumes mit einem Publikum in Form von Mitarbeiter\*innen sowie der bewusst lockere und humoristische Gesprächston weisen darauf hin, dass Natascha gewissermaßen eine »dramatische Gestaltung der eigenen Arbeit«<sup>53</sup> anstrebte, in ihrem Fall die Akquise eines Hospitanten mit Forschungsinteresse als unbezahlte, jedoch qualifizierte Arbeitskraft im Projekt »Filmend auf Reisen«. Hierfür war das Publikum in Form der Mitarbeiter\*innen im Besprechungs-/Arbeitszimmer-Hybrid unerlässlich. Denn sobald geleistete Arbeit für Außenstehende sichtbar wird, findet sie deutlich mehr Wertschätzung.<sup>54</sup>

---

53 Goffman 1983 [1959], 31.

54 Goffman 1983 [1959], 32.

Dieses Ungleichgewicht aus Aufgabe und Position war im Falle von Natascha hinreichend gegeben. Da Natascha momentan als Elternzeitvertretung der eigentlichen Leitung der Medienstelle tätig war, schien sie einen besonderen Rechtfertigungsdruck vor ihren Mitarbeiter\*innen wahrzunehmen. Die offenstehenden Türen und das Gespräch in dem Gruppenbüro deuteten darauf hin, dass Natascha bei Gesprächen, wie sie es mit mir führte, alles andere als publikumsscheu vorging: Vielmehr schien sie eher darauf bedacht, Aushandlungen mit Personen wie dem interessierten Forscher, die für sie einen gewissen Zugewinn an symbolischem und sozialem Kapital einbrachte, unter Miteinbeziehung einer gewissen Zuhörer\*innenschaft zu führen. Mein Forschungsinteresse war für Natascha im Gespräch weniger zentral als die Möglichkeit, dass ich eventuell aktiv mithelfen und so das Kernteam entlasten könnte. Eine »Tendenz [...], beim Publikum einen auf verschiedene Art idealisierten Eindruck zu erwecken«,<sup>55</sup> deutete sich an.

Wie sich in der tatsächlichen Workshop-Arbeit herausstellte, war meine Anwesenheit jedoch vielmehr Be- als Entlastung für Elvira und Christine. Ohne bestehendes Vorwissen brachte ich mich intuitiv in bestehende und routinierte Arbeitsprozesse der beiden ein. Diese wohlwollende Involvierung meinerseits verursachte jedoch mehr Probleme als positive Konsequenzen. Während Natascha besonders um die eigene Anerkennung durch ihre Mitarbeiter\*innen bemüht war, sah Christine durch die Anwesenheit eines sich involvierenden teilnehmenden Beobachters a) den Betreuungsschlüssel »ihres« Projektes ruiniert und b) die Handlungsträgerschaft der Teilnehmenden in der Aushandlung des Themas eingeschränkt.

Das Vorhaben des Filmworkshops »Filmend auf Reisen« ist es nach außen und gemäß Website der Medienstelle, zu gesellschaftlich wirksamen Produkten und Hervorbringungen wie Integration, Begegnung, Teilhabe und Ermächtigung mit den Mitteln einer handlungsorientierten Medienarbeit beizutragen. Mein eigenes Interesse hingegen bestand in der möglichst aktiven und intensiven Involvierung meiner Person in das Workshop-Geschehen. Wie gezeigt, finden in der Arena des ko\*laborativen Filmemachens nicht nur Kämpfe um Teilhabe und Deutungshoheit subalterner, gesellschaftlicher Akteur\*innen wie fluchterfahrener Jugendlicher statt. Auch die Koordinierenden der Projektformate nutzen diese Räume, um für sich eigene Ziele und Vorstellungen umzusetzen. Während Natascha in ihrer Leitungsposition der Medienstelle agiert, scheint es Christine besonders um ihr Projekt »Filmend auf Reisen« zu gehen. Beide wollen ihre Sache gut machen, sind bestrebt, die zentralen Aufgaben ihrer jeweiligen Positionen zu absolvieren. Vielmehr als Christine, die – routiniert in ihren Abläufen – die Anwesenheit des Forschers eher als Störung wahrnimmt, nimmt Natascha meine Involvierung als Chance der

---

<sup>55</sup> Goffman 1983 [1959], 32.

Bestätigung ihrer Selbsteinschätzung als kompetente, agile und entscheidungsfreudige Führungspersönlichkeit der Medienstelle Adelshügel wahr.

Natascha scheint also deutlich auf ihr doch so desinteressiertes Publikum im Büro angewiesen zu sein. Bei meiner Involvierung hatte sie z.B. vielmehr die positive Beurteilung durch ihre Mitarbeiterinnen im Auge als einen effektiven Beitrag zu »Filmend auf Reisen«. Ihre eigene unsichere Position in der Medienstelle Adelshügel spielt hier wohl ebenfalls eine wichtige Rolle: Zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Kapitels hatte Christine als Elternzeitvertreter\*in die Leitung der Medienstelle Adelshügel übernommen. Die Uneinigkeit zwischen den beiden als organisierende und durchführende Akteur\*innen ist schließlich anhand meiner Beobachtung deutbar: Persönliche Diskrepanzen und Konkurrenzsituationen in einem prekären Arbeitsfeld mit einer durchaus übersichtlichen Anzahl an enfristeten Arbeitsplätzen und immer wieder neu zu beantragenden Projektfinanzierungen deutet ich als beeinflussende Faktoren dieser Konstellation. Nataschas Unsicherheit würde ich vor allem mit ihrer befristeten Anstellung als extern eingeworbene, nicht bereits im Team der Medienstelle beheimatete Vertretung in Verbindung bringen wollen. Dies verdeutlichte sich für mich besonders anhand meines Besuches in der Medienstelle, der mir sehr publikumswirksam inszeniert erschien.

Resümierend sei also angemerkt, dass das Treffen im Vorfeld also im starken Kontrast zu meiner Anwesenheit beim Workshop-Projekt »Filmend auf Reisen« stand, für das ich mich eigentlich interessiert hatte: Christine war darum bemüht, mich und meine Interaktionen mit den Teilnehmenden des Workshops im Zaum zu halten. Für Natascha hingegen schien unsere Begegnung in der Medienzentrale eine willkommene Gelegenheit, anhand meines Interesses am Projektformat eigene Kompetenzen zur Geltung zu bringen. Unser Treffen ermöglichte es ihr einerseits, vor den anwesenden Mitarbeiter\*innen als routiniert im Umgang mit medienpädagogischer Literatur aufzutreten. Durch die Abfrage meiner Kompetenzen und Vorerfahrungen konnte Natascha andererseits verdeutlichen, dass ihr mehr am Workshop als an meiner Forschung gelegen ist. Obwohl Natascha Gutes für »Filmend auf Reisen« im Sinne hatte, verbaute sie durch meine Anwesenheit und den hieraus resultierenden, zu hohen Betreuungsschlüssel einer Praktikantin die Möglichkeit, praktische Erfahrungen in der Durchführung medienpädagogischer Workshop-Formate zu sammeln. Neben den Zugzwängen und Limitierungen wie etwa externen Geldgeber\*innen oder paradigmatischen Rahmungen wie (politische) Bildungsansprüche, die sich durch externe Vorgaben und Bedingungen ergeben, können auch interne Erwartungshaltungen wie personelle Konkurrenzsituationen oder mangelnde Kommunikationsabläufe dazu beitragen, dass Ermächtigung und Selbstwirksamkeit anstrebende Projektformate ihre selbst gesetzten Ziele nur eingeschränkt verfolgen können.

## 7.9 Zwischenfazit

Das vorangegangene Kapitel beinhaltete vielfältige Quellen wie Websites, Vereins-  
satzungen, Förderanträgen, Projektberichten und Interviews mit Organisator\*innen  
und Koordinator\*innen. Aus ihnen habe ich die Anspruchshaltungen und Ziel-  
setzungen der einzelnen Projektformate auf der einen sowie ihrer Durchführenden  
auf der anderen Seite herausgearbeitet. Wie gezeigt ist diese Unterscheidung eine  
wichtige: Besonders die Anspruchshaltungen der Formate selbst stellten sich als  
Vorstrukturierungen der kulturellen Produktion von FluchtMigration, wie sie den  
untersuchten Filmworkshops stattfand, heraus. Zudem wurde anhand der Verwen-  
dung von und der Bezugnahme auf die Begriffe Integration und Inklusion offen-  
sichtlich, dass Akteur\*innen sich beider Begriffe eher pragmatisch bedienen: Un-  
abhängig von theoretischen Konzepten und Debatten in der Migrationsforschung  
verschmelzen hier begriffliche Trennlinien. Eine klare Abgrenzung inklusiver und  
integrativer Bemühungen voneinander ist nicht erkennbar. Integration stellte sich  
in diesem Zusammenhang als mysteriöser Topos heraus: Sie ist zwar begrifflich  
omnipräsent, durchdringt jedoch nebulös das Feld, anstatt es klar zu strukturieren.  
Integration stellt somit ein unklares Leitmotiv handlungsorientierter Medien-  
arbeit mit fluchterfahrenen Zielgruppen dar.

Medienbildung und -Alphabetisierung der Teilnehmenden während der Work-  
shops stellte sich losgelöst von eben dargestellten, integrativen Selbstverpflichtun-  
gen als eine weitere, ganz konkrete Anspruchshaltung heraus. Als Pendant artiku-  
lierten Verantwortliche die Zielsetzungen der Dekonstruktion und Reflexion media-  
ler Inhalte. Im Vergleich zu den aufgeladenen Bestrebungen des Integrierens,  
des Inkludierens und der politischen Bildungsarbeit taten sie das weitaus pragma-  
tischer. Zudem erhoben Koordinator\*innen und Organisator\*innen den Anspruch,  
mittels einer Programmatik der politischen Bildung als Partnermodell von und Er-  
gänzung zu als defizitär wahrgenommenen und präzise kritisierten staatlichen Bil-  
dungsinstitutionen anerkannt und gefördert zu werden. Diese Kritik eines defizi-  
tären, vielfach diskriminierenden Bildungssystems fokussierte strukturelle Prole-  
me staatlicher Institutionen, wohingegen dezidiert mit Fluchterfahrung in Verbin-  
dung stehende Schwierigkeiten mit integrativen oder medienpädagogischen Maß-  
nahmen keineswegs im Zentrum standen. Geknüpft waren diese Anspruchshaltun-  
gen erneut an emotionalisiert geführte Debatten um das deutsche Bildungssystem  
sowie Kritikpunkte hinsichtlich der Überforderung der Pädagog\*innen und deren  
geringfügiger Wertschätzung außerschulischer Bildungsangebote.

Der Stellenwert des Filmemachens als Kulturtechnik erschien als untergeord-  
nete, handlungsleitende Kategorie in den Ausführungen der Projektverantwor-  
tlichen; vielmehr verstanden sie die Arbeit an und mit audiovisuellen Medien als  
Motor für neue Begegnungen, Bildungs- und Reflexionsansätze sowie Selbstwirk-  
samkeit der Teilnehmenden. Besonders Montage und Filmschnitt waren limitie-

rende Faktoren einer geteilten Autor\*innenschaft der produzierten Filme und damit auch von Partizipationsräumen der involvierten Jugendlichen. Besonders in Projektformate mit integrativ-repräsentativen Anspruchshaltungen fanden Schnitt und Montage bewusst unter Ausschluss der Teilnehmenden statt. Als Arenen der Anerkennung solcher Bemühungen fungierten Kinder- und Jugendfilmfestivals. Deren Annahmekriterien erschienen als die zentralen Kriterien, denen folgend audiovisuelles Rohmaterial montiert wurde. Zudem trat besonders die Bedeutung einer weißen, urbanen Zuschauer\*innenschaft für die diskursive Rahmung und somit Formatierung »richtiger« integrativ-partizipativer Projektformate und deren filmischer Repräsentationen zutage.

Koordinierende und Organisator\*innen übernahmen den Filmschnitt also oftmals bewusst ohne die Involvierung der beteiligten Jugendlichen, um das Ergebnis basierend auf eigenem Expert\*innenwissen zu Montage- und Filmschnitttechniken zu optimieren. Externe Sachzwänge, idealistische, auf nebulösen Konzeptualisierungen des Integrativen und Pädagogischen fußende Ausrichtungen sowie Ansprüche an Repräsentativität und Wirkmächtigkeit des fertigen Filmes limitierten die Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmenden stark. Eigene ideologische sowie ökonomische Interessen der Projektleitungen erschienen somit eng verwoben mit Begrenzungen möglicher Teilhabe und Autor\*innenschaft der Teilnehmenden: Besonders die Finanzierung der einzelnen Projekte machte es bisweilen notwendig, besonderes Augenmerk auf professionelle, präzise Montage- und Schnittarbeit zu legen. Dies implizierte allzu oft den bewussten Ausschluss der jugendlichen Teilnehmenden aus diesem so bedeutsamen Arbeitsschritt.

Begegnung stellte ein weiteres Leitmotiv dar, auf das Koordinator\*innen und Organisator\*innen immer wieder Bezug nahmen. Einerseits wurde Begegnung mit Milieus, Segmenten und Akteur\*innen von Gesellschaft und öffentlichem Leben angestrebt. Andererseits sollte Begegnung auch im Rahmen der Workshops zwischen zwei als monolithisch und homogen imaginierten Gruppierungen von Teilnehmenden *mit* und *ohne* Fluchterfahrung stattfinden. Diese binäre Konstruertheit spart jedoch virulent die Heterogenität der Gruppe von fluchterfahrenen Menschen in Deutschland untereinander aus. Auch die Notwendigkeit der Begegnungen ihrer Mitglieder *untereinander* scheint unterschätzt. Der Umgang mit *Super-Diversity*<sup>56</sup> und Intersektionalität in dieser Zielgruppe spielt eine untergeordnete Rolle. Die Reproduktion gesellschaftlich etablierter Dichotomien zum Wohle einer Lesbarkeit der dargestellten Bemühungen vor Financiers und Auftraggeber\*innen wog deutlich schwerer als eine kritische Reflexion bestehender Differenzkategorien und daraus resultierenden Diskriminierungsmechanismen. Die entstandenen audiovisuellen Formate und die darin enthaltenen Repräsentationsstrategien ent-

---

56 Vgl. Vertovec 2007; Ghorashi 2017.

sprechen somit vielmehr vorherrschenden diskursiven Rahmungen und Deutungsschablonen, als dass sie diese verunsicherten oder gar mit ihnen brachen.

Ein weites Spektrum an Partizipationsverständnissen tat sich also auf: Einerseits stellten Koordinator\*innen wie Elisabeth oder Lisa Partizipation der Teilnehmenden als unhinterfragt, als per se vorausgesetzt und als Grundbedingung des Gelingens von Projekten zu handlungsorientierter Medienarbeit mit fluchterfahrenen Jugendlichen dar. Das eigene Eingreifen in diese, als an sich existent angenommenen Partizipationsräume wurde mit der eigenen zentralen Rolle im Workshop gerechtfertigt. Real existierende Hierarchien und Wissensvorsprünge sah etwa Lisa durch die empathische und wertschätzende Begegnung auf Augenhöhe als relativiert an. Sie rechtfertigte so ihr beherztes Eingreifen im Prozess der Montage. Eine Reflexion und Analyse des bedeutenden Beitrags, den die Anwendung von Expert\*innenwissen über Schnitt und Montage audiovisueller Medien zur Formierung der Filme leistete, blieb dagegen aus.

Auf der anderen Seite des Spektrums artikulierten Verantwortliche wie Theodor sorgfältig durchdachte und hochgradig reflektierte Partizipationsauffassungen: Sie problematisierten das eigene Expert\*innenwissen im Hinblick auf Limitierung und Hemmung möglicher Partizipation. Erneut wurden Stoßrichtungen beschreib- und deutbar, die sich als systematisch, rational und reflektiert auf der einen, sowie emotionalisierend, reaffirmierend und dichotomisierend auf der anderen Seite benennen ließen. Forschungs- und Praxisinstitutionen wie dem JFF – Institut für Medienpädagogik in München kommt hier die Aufgabe der kritischen Auseinandersetzung mit und der Differenzierung von Partizipationsverständnissen zu. Dies verdeutlichen besonders kritisch-reflexive, theoretische Beiträge wie die Begriffsprägung der »Alibi-Partizipation« durch Gisela Schubert im Rahmen einer projektbegleitenden Publikation des JFF.

Besonders in der Episode des Hinterbühnen-Besuchs in der Medienstelle Adelshügel zeigte sich, dass innerhalb des Ensembles der Koordinierenden bisweilen Uneinigkeit, Konkurrenzdruck und Uninformiertheit über die eigentlich gemeinsam zu treffenden Entscheidungen vorherrschten. Sowohl die eigentlich geplanten Vorhaben des Filmworkshops – seien sie integrativ, partizipativ oder strebten sie dekonstruierende Medienbildung und -Alphabetisierung an – als auch die teilnehmende Beobachtung eines Ethnografen beeinflussten diese Faktoren negativ. Erving Goffmans Deutungsangebote performativer, alltäglicher Darstellungsakte waren dabei mehrfach gewinnbringend: Sie machen Integration als Mysterium, im Workshop unsichtbare Financiers als strategische Geheimisträger, Feinschnitt-Optimierung gemäß Festival-Standards als dramaturgische Darstellung der eigenen Arbeit sowie die Priorisierung gewisser Zielsetzungen, die parallel eine Vernachlässigung anderer Absichten nötig macht, als performative Akte im Feld kultureller Produktion von Fluchtmigration des Workshops interpre-

tierbar. Dieses Feld deutet sich somit als durchdrungen von Machtasymmetrien, Hegemonien, emotionalisierte geführten Debatten und Argumentationen an.

