

5. How about a Mixed-Method Approach?

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

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

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

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

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

1 Fassin 2017, 23.

2 Pentzold, Bischof & Heise 2018, 2.

3 Strübing 2018, 42.

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

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

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

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

4 Hirschauer 2001, 429.

5 Hirschauer 2001, 432.

6 Campbell 1969, 328ff.

7 Vgl. Coy 1989; Grasseni 2004.

8 Siehe hierzu Kapitel 5.2.

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

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

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

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

9 Turner 2015 [2002], 193.

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

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

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

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

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

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

-
- 12 In den nachfolgenden Ausführungen werden einige Internetseiten eine tragende Rolle spielen. Da eine Anonymisierung dieser zentralen Quellen aufgrund ihrer Abrufbarkeit im Netz unmöglich ist, habe ich mich dazu entschieden, die URLs besagter Quellen nummeriert auf einer separaten Liste im Begutachtungsanhang dieser Arbeit zu führen. Diese Liste ist ausschließlich den Gutachter*innen dieser Inauguraldissertation zugänglich.
- 13 Umfassendere Ausführungen zur Bedeutung dieser Methode für die vorliegende Arbeit sind in Kapitel 5.3 vorzufinden.
- 14 Beispielhaft zu nennen wären hier unter anderem die oftmals von unterschiedlichen Koordinator*innen genutzten Redewendungen wie »ins Machen kommen«: Hierunter fiel in der Regel die aktive Interaktion der jugendlichen Teilnehmenden mit der Kamera im Zuge erster praxisorientierter, didaktischer Episoden der Vermittlung von Einstellungsgrößen sowie Funktionen der Kamera.

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

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

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

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

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

15 Gajek 2014, 55.

16 Gajek 2014, 53.

17 Gajek 2014, 65.

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

5.2 Das Partizipations-Dilemma

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

18 Vgl. Kirsch 2018.

19 Davidson 2017, 229.

20 Bayre 2016, 10.

21 Vgl. Hamm 2013.

22 Vgl. Fluehr-Lobban 2008.

23 Vgl. Hamm 2013.

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

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

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

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

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

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

25 Hamm 2013, 56.

26 Hamm 2013, 56.

27 Gruber 2016, 27.

28 Vgl. Goffman 1983 [1959].

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

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

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

29 Kothari 2004, 149.

30 Hamm 2013, 56.

31 Vgl. Cooke & Kothari 2004.

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

5.3 Teilnehmende Beobachtung

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

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

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

33 Illius 2006 [1986], 76.

34 Hauser-Schäublin 2003, 33.

35 Polanyi 1958.

36 Cohn 2014, 72.

37 Cohn 2014, 72.

38 Cohn 2014, 72.

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

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

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

39 Cohn 2014, 72.

40 Sieferle 2019, 29.

41 Cohn 2014, 74; Vgl. Nader 1972.

42 Lindner 1981, 52.

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

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

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

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

43 Spittler 2001, 14.

44 Vgl. Sieferle 2019.

45 Hirschauer 2001, 431.

46 Hirschauer 2001, 434.

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

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

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

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

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

47 Mühlhoff 2018, 18.

48 Geimer 2011, 301.

49 Geimer 2011, 310.

50 Vgl. Tax 1975.

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

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

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

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

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

51 Hamm 2013, 62.

52 Geimer 2011, 315.

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

54 Vgl. Gajek 2014, 59.

55 Schmidt-Lauber 2007, 174.

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

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

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

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

56 Illius 2006 [1986], 88.

57 Schmidt-Lauber 2007, 174f.

58 Meuser & Nagel 2005 [2002], 72.

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

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

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

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

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

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

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

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

62 Spradley 1979, 121.

63 Spradley 1979, 59f.

64 Spradley 1979, 60f.

65 Spradley 1979, 120f.

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

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

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

66 Meuser & Nagel 2005 [2002], 91.

67 Spradley 1979, 155.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

68 Gläser & Laudel 2009, 12.

69 Faulstich 2008 [2002], 208ff.

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

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

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

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

70 Schaffer 2008, 47.

71 Faulstich 2008 [2002], 209.

72 Faulstich 2008 [2002], 209.

73 Welsch 2000, 336ff.

74 Faulstich 2008 [2002], 209.

75 Ezli 2013, 189ff.

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

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

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

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

76 Ezli 2013, 196.

77 Ezli 2013, 196.

78 Ezli 2013, 199.

79 Ezli 2013, 205.

80 Ezli 2013, 208.

81 Schaffer 2008, 16.

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

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

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

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

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

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

82 Schaffer 2008, 17.

83 Schaffer 2008, 16.

84 Faulstich 2008 [2002], 210.

85 Vgl. Näser 2014. Siehe hierzu Kapitel 4.2.

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

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

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

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

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

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

88 Hirschauer 2001, 436ff.

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

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

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

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

89 Falk 2014, 216.

90 Falk 2010, 85f.

91 Falk 2014, 220.

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

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

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

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

92 Falk 2014, 220f.

93 Bloch 1962 [1935], 285f.

94 Bausinger 1989, 273.

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

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

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

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

95 Falk 2010, 88ff.

96 Falk 2014, 221.

97 Falk 2014, 213.

98 Falk 2014, 214.

99 Pentzold, Bischof & Heise 2018, 4.

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

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

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

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

100 Pentzold, Bischof & Heise 2018, 2.

101 Pentzold, Bischof & Heise 2018, 3.

102 Pentzold, Bischof & Heise 2018, 5.

103 Strübing 2018, 42.

104 Strübing 2018, 45.

105 Strübing 2018, 47.

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

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

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

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

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

107 Vgl. Müller 2018, 154f.

108 Müller 2018, 157.

109 Vgl. Müller 2018, 154, 164.

110 Vgl. Muckel 2007, 215.

111 Strübing 2018, 48.

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

5.8 Soziotechnologische Beziehungsgeflechte rund um die Kamera

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

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

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

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

113 Vgl. Latour 2007.

114 Pfaffenberger 1992, 498.

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

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

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

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

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

5.9 Selektive Sichtbarkeiten und Selfies im Workshop

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

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

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

116 Vgl. Bourdieu 1983a.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fatima: »Ja, den kleinen, ja, ja.«

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

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

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

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

Fatima: »Nur für mich, ja.«

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

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

Gerhard: »Hat's ihr gefallen?«

Fatima: »Ja, ihr hat's gefallen.«

(Fatima, Absatz 131-140)

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

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

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

118 Häußermann 2010, 79f.

119 Schaffer 2008, 67.

120 Suler 2015, 179.

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

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

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

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

121 Hess 2012, 12f.

122 Vgl. Piela 2013, 782.

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

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

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

123 Vgl. Sutter 2019.

124 Siehe hierzu Kapitel 7.5 sowie Kapitel 7.6.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

127 Moreno 1959, 34.

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

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

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

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

128 Freud 1905, 101ff.

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

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

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

129 Schacht 2019, 118.

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

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

5.11 Zwischenfazit

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

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

130 Schacht 2019, 118.

131 Bönisch-Brednich 2012, 56f.

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

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

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

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

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

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

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

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

132 Mühlhoff 2018, 18.

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

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

134 Vgl. Ege 2013.

