

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Rassismuskritische Filmgespräche über Kurzfilme im
Literaturunterricht“

verfasst von / submitted by

Romina Rauth, BSc. BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 507 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Deutsch
Unterrichtsfach Englisch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Sabine Zelger, Privatdoz.

Ein herzliches

DANKE

an meine Betreuerin Mag. Dr. Sabine Zelger, Privatdoz.,

an meine Mama,

an Giovanni

und an alle, die meine Masterarbeit lesen und dadurch zum kritischen
Nachdenken über Rassismus angeregt werden.

Inhaltsverzeichnis

i. Abbildungsverzeichnis.....	1
1. Einleitung.....	2
2. Forschungsentwicklungen.....	5
2.1 Wegbereiter des rassismuskritischen Unterrichts	5
2.2 Gespräche im Literaturunterricht	7
3. Rassismus.....	10
3.1 Rassismustheoretische Grundlagen.....	10
3.1.1 Zum Begriff <i>Rassismus</i>	11
3.1.2 Rassismus heute.....	14
3.1.3 <i>Othering</i> und Stereotypisierung.....	16
3.1.4 Alltagsrassismus und rassistische Sprache	18
3.2 Rassismuskritik	21
3.3 Rassismus und Film	24
4. Filmgespräche	27
4.1 Literarisches Lernen	28
4.2 Lernform und –medium	31
4.3 Schüler*innenzentrierte Gespräche.....	32
4.3.1 Theoretischer Rahmen.....	33
4.3.2 Zielsetzungen.....	35
4.3.3 Pädagogische Herausforderung	36
4.4 Lehrer*innenzentrierte Gespräche	38
4.5 Verfahren und Gesprächsimpulse	39
5. Zwischenresümee: Rassismuskritik und Filmgespräche	42
6. Kurzfilme für den rassismuskritischen Unterricht.....	44
6.1 <i>Schwarzfahrer</i> (1992).....	46
6.1.1 Inhalt und Repräsentation.....	47
6.1.2 Figuren.....	50
6.1.3 Ästhetik und Gestaltung	54
6.2 <i>Ausstieg Rechts</i> (2015).....	57
6.2.1 Inhalt und Repräsentation.....	58
6.2.2 Figuren.....	61
6.2.3 Ästhetik und Gestaltung	64

6.3	<i>Schweigemahl</i> (2020)	66
6.3.1	Inhalt und Repräsentation	67
6.3.2	Figuren	71
6.3.3	Ästhetik und Gestaltung	75
7.	Rassismuskritische Filmgespräche	80
7.1	Unterrichtsvorschläge zu <i>Schwarzfahrer</i> (1992)	80
7.2	Unterrichtsvorschläge zu <i>Ausstieg Rechts</i> (2015)	85
7.3	Unterrichtsvorschläge zu <i>Schweigemahl</i> (2020)	88
7.4	Unterrichtsvorschläge für vergleichende Filmgespräche	92
8.	Fazit und Ausblick	96
9.	Literaturverzeichnis	98
	Abstract	102

i. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Danquart 1992: TC 03:47	56
Abb. 2: Danquart 1992: TC 03:50	56
Abb. 3: Danquart 1992: TC 03:51	56
Abb. 4: Danquart 1992: TC 03:53	56
Abb. 5: Danquart 1992: TC 01:22	83
Abb. 6: Danquart 1992: TC 02:29	83
Abb. 7: Danquart 1992: TC 02:34	83
Abb. 8: Danquart 1992: TC 02:42	83
Abb. 9: Danquart 1992: TC 02:46	83
Abb. 10: Danquart 1992: TC 02:51	83
Abb. 11: Danquart 1992: TC 02:56	83
Abb. 12: Höller/Wenger 2015: TC 00:07	85
Abb. 13: Höller/Wenger 2015: TC 00:27	85
Abb. 14: Höller/Wenger 2015: TC 00:57	85
Abb. 15: Wegener/Schramm 2020: TC 08:31	91
Abb. 16: Wegener/Schramm 2020: TC 08:40	91
Abb. 17: Wegener/Schramm 2020: TC 08:43	91
Abb. 18: Wegener/Schramm 2020: TC 08:48	91
Abb. 19: Wegener/Schramm 2020: TC 08:55	91
Abb. 20: Wegener/Schramm 2020: TC 08:58	91
Abb. 21: Wegener/Schramm 2020: TC 08:59	91
Abb. 22: Höller/Wenger 2015: TC 00:50	93
Abb. 23: Höller/Wenger 2015: TC 01:11	93
Abb. 24: Höller/Wenger 2015: TC 01:52	93

1. Einleitung

Ausgangspunkt der Überlegungen für diese Arbeit ist die Tatsache, dass Rassismus keineswegs nur ein Phänomen der Vergangenheit darstellt. Obwohl das Thema oft nahezu von einem Tabu belegt ist, zeigen die Berichterstattung der Medien, politische Diskussionen oder Alltagsgespräche tagtäglich, wie allgegenwärtig Rassismus ist (vgl. Kourabas 2019: 5). Ein aktuelles Beispiel für die Diskriminierung von Minderheiten stellt etwa die systematische Ausgrenzungspolitik im Kontext von Migrations- und Fluchtbewegungen dar. Gruppen von Menschen werden durch natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen „platziert, verortet, zugeordnet und nicht zuletzt begrenzt“ (Kourabas/Mecheril 2022: 16) sowie identifizierbar gemacht. Auch durch die Abschottungspolitik der COVID-19-Pandemie kann aufgezeigt werden, wie rassistische Unterscheidungspraxen im 21. Jahrhundert arbeiten. Grenzüberschreitungen wurden nur Menschen, welche als „nützliche“ Arbeitskräfte klassifiziert wurden, gewährt. Somit wurde zwischen „erwünschten“ und „unerwünschten“ Geflüchteten und Migrant*innen¹ selektiert (vgl. ebd.: 15). Ähnliche diskriminierende Unterscheidungspraktiken gibt es auch auf kleinskaligeren Ebenen des alltäglichen Lebens. Diese können sich dabei mehr oder weniger subtil beziehungsweise offen und direkt äußern. Folglich kann Rassismus als gesellschaftliches Ordnungssystem, das eine „Herstellung und Unterscheidung zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘“ (Brodén/Mecheril 2010: 14) vorantreibt, betrachtet werden. Dabei definiert das ‚Wir‘ all das, was als „normal“² angesehen wird, während das ‚Nicht-Wir‘ als das Andere oder das Fremde verstanden wird. Daraus lässt sich ableiten, dass Erfahrungen, die Menschen mit rassistischen Praktiken machen, äußerst unterschiedlich sein können (vgl. Kourabas/Mecheril 2022: 20). Während die Mehrheitsgesellschaft ihr Privileg des Nicht-Betroffenseins genießen kann, werden die zu ‚Anderen‘ gemachten aufgrund ihrer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit diskriminiert (vgl. ebd.: 17). Auf diese Weise wird eine rassistische Normalität erzeugt (Kourabas/Mecheril 2022: 20). Die Perspektive Rassismuskritik versucht diese gewöhnlichen, in den Alltag eingebetteten gesellschaftlichen Verhältnisse zu analysieren (Castro Varela/Mecheril 2016: 15). Des Weiteren betrachtet sie, welche rassistisch motivierten Wissensbestände und Praktiken vorherrschend sind und legt die Bedingungen, unter welchen diese legitimiert werden, offen (vgl. Kourabas/Mecheril 2022: 23).

¹ In diesem Kontext wird *erwünscht* oft mit *für den Arbeitsmarkt benötigt/brauchbar* gleichgesetzt.

² Die Mehrheitsgesellschaft konstruiert eine unhinterfragte Normalität aus dem ihnen Vertrauten und hat somit die Definitionsmacht inne.

Da insbesondere die Nicht-Thematisierung von Rassismus diesen in seinen Entfaltungsmöglichkeiten und seiner Normalität stärkt, stellt das Sprechen über Rassismus ein zentrales Argument der Perspektive Rassismuskritik dar (vgl. ebd.: 23). Diese Arbeit knüpft daran an und verbindet das Sprechen über Rassismus mit Gesprächen im Kontext des Literaturunterrichts. Der diskursive Austausch in Form von literarischen Gesprächen stellt eine grundlegende Aufgabe des Literaturunterrichts dar und soll die Schüler*innen zu möglichst offenen und (selbst-)reflexiven Gespräche unter einer rassismuskritischen Perspektive motivieren. Als Betrachtungsgrundlage wurden Kurzfilme zum Thema Rassismus ausgewählt. Diese Vorgangsweise begründet sich darauf, dass audiovisuelle Medien beliebte Formate im Bezug auf das Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen sind (vgl. JIM 2021, 14) und sich Kurzfilme insbesondere aufgrund ihrer im Vergleich zum Spielfilm kurzen Länge gut in den Unterricht integrieren lassen (vgl. Abraham 2012: 60). Das literaturdidaktische Fundament bilden das Heidelberger Modell literarischer Unterrichtsgespräche nach Härle (2004) und das literarische Sehgespräche nach Möbius (2008), das insbesondere auf die Charakteristika von audiovisuellen Medien eingeht.

Folglich kann aus diesen ersten Bemerkungen entnommen werden, dass sich diese Arbeit als Versuch einer rassismuskritischen Reaktion „auf die fortschreitende Normalisierung rassistischer Praxis“ (Castro Varela/Mecheril 2016: 17) versteht. Durch die Perspektive Rassismuskritik wird eine kritische Haltung gegenüber rassistischen Wissensbeständen und Praktiken eingenommen. Das Forschungsinteresse besteht insbesondere darin, herauszufinden, wie Filmgespräche im Literaturunterricht im Kontext einer rassismuskritischen Perspektive förderlich eingesetzt werden können. Darauf basierend und als übergeordnetes Ziel rückt die Beantwortung folgender Forschungsfrage in den Mittelpunkt des Vorgehens:

Welches Potenzial hat das Filmgespräch im Kontext eines rassismuskritischen Literaturunterrichts?

Um diese Frage diskutieren zu können, werden in dieser Arbeit zunächst die Umstände betrachtet, unter denen sich eine rassismuskritische Perspektive für Bildungsinstitutionen und den Literaturunterricht entwickelt hat. Zudem richtet sich der Blick auf die Entwicklung und Rolle von literarischen Gesprächen im Literaturunterricht. Auf Kapitel 2 folgend werden in Kapitel 3 und in Kapitel 4 die daraus abzuleitenden und für diese Arbeit relevanten Konzepte und theoretischen Grundlagen im Bezug auf Rassismus und Filmgesprächen erläutert.

Kapitel 5 zeigt aus den bisher gewonnenen Erkenntnissen, wie eine rassismuskritische Perspektive mit literarischen Gesprächen im Literaturunterricht kombiniert werden kann. In Kapitel 6 werden schließlich die exemplarisch ausgewählten Kurzfilme vorgestellt und auf ihr inhaltliches und ästhetisches Potenzial für das Anwenden einer rassismuskritischen Perspektive getestet. Hierfür wird mit dem Modell der Film- und Fernsehanalyse von Mikos (2015) gearbeitet. Die Erstellung und Begründung von Unterrichtsvorschlägen, denen rassismuskritische Filmgespräche zu Grunde liegen, folgt in Kapitel 7. Schlussendlich werden die relevantesten Erkenntnisse in Kapitel 8 zusammengefasst und kritisch bewertet. Darüber hinaus erfolgt ein Ausblick über weitere mögliche Entwicklungen des Forschungsprojektes.

2. Forschungsentwicklungen

Pädagogische Ansätze reagieren immer wieder auf Veränderungen in der Gesellschaft und ihre sich verändernden Bedürfnisse. In diesem Kapitel wird dies insbesondere an der Entwicklung einer rassismuskritischen Perspektive für den Bildungsbereich sichtbar. Diese ist „geprägt von Widersprüchen und Paradoxien, Dilemmata und Grenzen“ (Detzner/Drücker/Seng 2016: 10) und zugleich von Hoffnung auf weniger Fehlschläge und einen reflektierten Umgang mit dem Thema Rassismus (vgl. ebd.: 10). Insbesondere in den letzten 30 Jahren kam es zu aufschlussreichen Erkenntnissen. Aus Ansätzen wie der Ausländerpädagogik, der interkulturellen Pädagogik oder Konzepten wie Antirassismus kristallisierte sich schließlich eine rassismuskritische Perspektive der heutigen Form heraus, die auf einer theoriegeleiteten Reflexion und Dekonstruktion rassistischer gesellschaftlicher Realitäten und die (Re-)Produktion von Rassismen zu verringern versucht (vgl. Satilmis 2016: 24).

Das Gespräch ist ein nicht wegzudenkender Bestandteil des Literaturunterrichts (Kepser/Abraham 2016: 31). Gleichzeitig stößt man in Gesprächen über Literatur im Kontext des Literaturunterrichts allerdings auf viele Herausforderungen. Da der schulische Unterricht darauf ausgelegt ist, bestimmte Lernziele zu verfolgen, stellt sich in Bezug auf literarische Unterrichtsgespräche sogleich die Frage nach dem in diesem Zusammenhang stehenden Grad der Lenkung oder auch nach den relevanten Analysefokuse, die eine Balance aus Kommunikations-, Verstehens-, und Rezeptionsorientierung für sich finden müssen. Wie sich dies im Laufe der letzten Jahrzehnte im Literaturunterricht entwickelte, wird in Kapitel 2.2 dargestellt. Ein weiterer Blick wird dazu auf literarische (Film-)Gespräche gerichtet.

2.1 Wegbereiter des rassismuskritischen Unterrichts

Im deutschsprachigen Raum formten sich insbesondere im Zuge der Gastarbeiterbewegung in den 1970er Jahren spezifische pädagogische Ansätze, welche auf eine durch Migration geprägte Gesellschaft reagieren (vgl. Rösch 2017: 137). Zunächst wurde der Ansatz der Ausländerpädagogik verfolgt. Durch Assimilation der Migrant*innen an die deutsche Kultur versuchte dieser Ansatz, Integration zu erzielen. Die diesen kennzeichnende Defizitorientierung stieß jedoch wenige Jahre später auf heftige Kritik (vgl. ebd.: 137). Einwanderung sollte sich nicht mehr als Problem definieren. Die sich somit als Gegenkonzept charakterisierende Minderheitenpädagogik versuchte kontrastierend zu ihrer Vorgängerin, emanzipatorisch und ressourcenorientiert vorzugehen, wurde jedoch aufgrund ihrer

segregativen Wirkung ab den 1980er Jahren zunehmend von der interkulturellen Pädagogik in den Hintergrund gedrängt (vgl. ebd.: 137).

Dieser Ansatz schließt nun erstmals die gesamte Gesellschaft in die Notwendigkeit ein, auf die Prozesse, welche in der (Migrations-)Gesellschaft vorherrschen, zu reagieren. Neben den Eingewanderten werden nun auch die Einheimischen Gegenstand des pädagogischen Vorhabens. Als Reflexionsgrundlage dienen insbesondere die kulturellen Begegnungen zwischen den Gruppen (vgl. ebd.: 138). Seit den 1990er werden interkulturelle Ansätze allerdings ebenso kritisiert (Hoa Anh Mai 2016: 12). Obwohl der Kontakt zwischen den Kulturen betrachtet wird, geschieht dies häufig auf Basis von festgelegten und statisch gedachten Unterschieden, die den Gruppen in differenzstiftender Weise zugeschrieben werden. Im Bildungskontext bedeutet dies etwa, dass strukturelle Diskriminierungen durch die Mechanismen der Kulturalisierung verschleiert werden und eine kulturelle Scheinidylle entsteht (vgl. Kalpaka 2009: 27f). Insbesondere der Begriff Kultur dient hierbei oft als „Sprachversteck für Rassekonstruktion“ (Mecheril 2010: 62).

Dagegen versuchen antirassistische Pädagogiken vorzugehen. Sie blicken auf Rassismus bereits im Kontext von Herrschafts- und Machtverhältnissen und ermöglichen eine Einbettung des Phänomens in einen gesellschaftlichen Kontext (vgl. Hoa Anh Mai 2016: 12). Sie wenden sich einer Minderheitenperspektive zu und blicken speziell auf individuelle an Stelle von institutionellen Rassismen (vgl. Rösch 2017: 138). Da dies Angehörige von Minderheiten jedoch stereotyp in die Opferrolle und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft in die Täter*innenrolle drängt, neigt auch der antirassistische Ansatz dazu, Differenzen zu produzieren beziehungsweise zu betonen (vgl. ebd.: 138). Des Weiteren rückt der Antirassismus die Frage nach Schuld und Moralisierung in den Mittelpunkt. Dies erweist sich jedoch nicht als „konstruktiver Weg, um Rassismus in seiner gesellschaftlichen Breitenwirkung im Bezug auf Strukturen, aber auch auf Personen und ihren Handlungsweisen zum Thema zu machen“ (Kourabas 2019: 12).

Als Reaktion darauf nehmen rassismuskritische Ansätze eine Position ein, welche von Beginn an die Verstrickung der verschiedenen Bildungsstätten in Macht- und Dominanzverhältnisse eingestehen. Die rassismuskritische Bildungsarbeit untersucht „unter welchen Bedingungen und Machtkonstellationen kulturelle und ethnische Dimensionen eine Bedeutung gewinnen“ (Kalpaka 2009: 36) und ruft zur Kritik an allen Teilnehmer*innen der Gesellschaft auf. Dies schließt insbesondere die eigene Person und ihren Standpunkt in der Gesellschaft ein. Nina Simon und Karim Fereidooni (2020) greifen dies auf und beziehen sich speziell auf die einzelnen fachlichen Disziplinen. Konkret betonen sie die Notwendigkeit rassismuskritischer

Fachdidaktiken im Kontext einer Migrationsgesellschaft. Der Gefahr Rassismus zu (re)produzieren, kann nur durch gezielte und theoretisch fundierte Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte entgegen gearbeitet werden (vgl. Simon/Fereidooni 2020: 1). Fachwissenschaftliche Phänomene müssen daher aus einer rassismuskritischen Perspektive reflektiert und hinterfragt werden (vgl. ebd.: 1). Des Weiteren argumentieren Simon und Fereidooni (2010), dass neben rassismuskritischen Fachdidaktiken Lehrpersonen benötigt werden, welche bereits während ihrer universitären Ausbildung mit Rassismus und Rassismuskritik konfrontiert werden. Folglich müssen Lehrpersonen zuerst dahingehend sensibilisiert werden, ihre eigenen Wissensbestände aus einer rassismuskritischen Perspektive reflektieren und dekonstruieren zu können, um diese Reflexionsanlässe den Schüler*innen zur Verfügung stellen zu können (vgl. ebd.: 4).

Als Hilfestellung und Anregung für Lehrpersonen oder Interessierte, wie rassismuskritisch gedacht und gehandelt werden kann, gibt es verschiedene Leitfäden, welche online zugänglich sind. Beispielsweise richtet sich das Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015) in seinem Beitrag sowohl an Pädagog*innen als auch an Produzent*innen von Bildungsmaterialien und bildungspolitische Verantwortliche. Das Projekt, das im Rahmen eines mehrtägigen Workshops entstanden ist, gibt Empfehlungen wie eine rassismuskritische Didaktik und Methodik konzipiert sein könnte, wie sich daraus Inhalte für den Unterricht ableiten lassen, wie mit Text- und Bildgrundlagen umgegangen werden kann sowie welche Rolle Sprache im rassismuskritischen Unterricht spielt (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 10). Ihr Ziel ist es, eine Revision bestehender Lehr- und Lernmitteln einzuleiten und eine Produktion von auf rassismuskritischen und diversitätsorientierten didaktischen Prinzipien basierenden Materialien zu provozieren (vgl. ebd.: 10).

Den Literaturunterricht betreffend gibt es keine ausschließlich dafür konzipierte und allgemein verbreitete rassismuskritische Literaturdidaktik, wie es etwa im Bezug auf Transkulturalität und Literatur gibt (vgl. Wintersteiner 2019). Dennoch erscheint es, aus den obigen Ausführungen abgeleitet, für das Forschungsinteresse dieser Arbeit sinnvoll, eine rassismuskritische Perspektive, welche in Kapitel 4 näher erläutert wird, auf den Literaturunterricht anzuwenden.

2.2 Gespräche im Literaturunterricht

Literaturunterricht kann sich nur schwer ohne dem gemeinsamen Sprechen über Literatur denken lassen, da Anschlusskommunikation eine grundlegende Funktion der Literaturdidaktik

darstellt (vgl. Kepser/Abraham 2016: 31). Geschichtlich betrachtet, erweist sich das Gespräch über Literatur insbesondere bis in 1980er Jahre als relevanteste und populärste Methode des Literaturunterrichts (vgl. Hanner 2021: 10). Dabei wurde das Gespräch zunächst beziehungsweise bis mindestens Anfang des 21. Jahrhunderts hauptsächlich im Sinne eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs realisiert (vgl. Härle/Steinbrenner 2004: 1). Dieses basiert auf dem sokratischen Dialog Platons (vgl. Spinner 1992: 310). Es entwickelte sich seit der Zeit der Aufklärung als Alternative zum vorherrschenden Lehrervortrag, welcher sich durch die vorhergehende Instruktion durch die Lehrperson und der nachfolgenden Abfrage kennzeichnet (vgl. Spinner 2010: 204). Nach den Gedanken der Aufklärung sollen die Schüler*innen allerdings selbst zu den erwünschten beziehungsweise „richtigen“ Schlüssen kommen (vgl. Härle/Steinbrenner 2004: 1). Zudem wurde die Annahme vertreten, dass diese in den Lernenden sozusagen schon bereit liegen und nur mehr erkannt werden müssen. Durch das Gespräch wird dieser Prozess also von der Lehrperson angeleitet und durch gezielte Fragen provoziert.

Seit den 1970er Jahren wird dieses Verfahren aber stark kritisiert. Denn insbesondere in der praktischen Durchführung erfüllt es seine Erwartungen nicht (vgl. ebd.: 2). Zum einen führt das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch durch den Lernkontext des Literaturunterrichts in der Schule oft zu Spekulationen der Schüler*innen darüber, was die gesuchte Antwort der Lehrperson sein könnte anstatt zu unabhängigen und selbstständigen Denken zu ermutigen. Zum anderen werden weniger schnell denkende oder zurückhaltende Lerner*innen dadurch benachteiligt (vgl. Spinner 2010: 205). Auch die zwischen 1945 und 1980 im Literaturunterricht weitverbreitete und ebenso von der Lehrperson gelenkte Diskussion oder Suche der Autorintention muss schließlich zugunsten der geforderten Schüler*innenzentrierung weichen (vgl. Härle/Steinbrenner 2004: 2). Als Konsequenz dieser Kritikpunkte entwickelte sich der Gesprächsunterrichts in den 1980er Jahren mit Fokus auf Handlungs- und Produktionsorientierung (vgl. ebd.: 3). Diese laufen wiederum Gefahr, dass die produktiven und handlungsorientierten Leistungen der Schüler*innen sich diesbezüglich einseitig entwickeln und andere Kompetenzen vernachlässigen. Zusätzlich mussten sich also auch literarästhetische Ansätze entwickeln, die dies ausgleichen (vgl. ebd.: 3).

Seither herrscht in der Literaturdidaktik im Bezug auf das Gespräch über Literatur überwiegend Konsens, dass das fragend-entwickelnde Gespräch, wie es oben beschrieben wurde, vorsichtig angewendet werden sollte und ein authentisches Gespräch, wie es etwa durch den „Literarischen Salon“ der Romantik betrieben wurde, stattdessen zum Vorbild genommen wird (vgl. ebd.: 5). Unabhängig davon verfolgen verschiedene Didaktiker im

Bezug auf das Gespräch im Literaturunterricht verschiedene Zielsetzungen und argumentierten aus verschiedenen Begründungskontexten heraus, sodass es immer noch keinen Konsens darüber gibt, wie Gespräche im Literaturunterricht zu führen sind und welche Schwerpunkte gesetzt werden sollten (vgl. ebd.: 5). Als Folge entstanden verschiedene Modelle, welche verstärkt kommunikative Aspekte in den Fokus nehmen oder stattdessen rezeptions- oder verstehensorientiert sind.

Auf diesen verschiedenen Aspekten der Kommunikations-, Rezeptions- und Verstehensorientierung aufbauend arbeitet eine Gruppe um Gerhard Härle seit dem Jahr 2000 an einer neuen Konzeption des literarischen Gesprächs, das sich als offen, mehrdeutig und verstehensorientiert charakterisieren will. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs liefert bis heute wichtige Impulse für den Diskurs zum Gespräch im Literaturunterricht. Im Rahmen dieser Neuorientierung wurden somit Fragen nach der Rolle der Schüler*innen, der Funktion der Lehrkraft sowie der Ziele des Gespräch neu diskutiert und fanden ihren Weg in die Unterrichtspraxis (vgl. Hanner 2021: 11).

Obwohl das Filmgespräch, seitdem Filme im Literaturunterricht gezeigt werden, eine beliebte literaturdidaktische Methode ist, erhält es von der Forschung zu Gesprächen über Literatur nur wenig explizite Aufmerksamkeit. Auch wenn allgemein von einem weiten Literaturbegriff ausgegangen werden kann, wird nur selten auf die Spezifika, die audio-visuelle Medien mit sich bringen, eingegangen. Abraham (2012: 92-94) erwähnt das Filmgespräch zumindest knapp auf drei Seiten als ein Verfahren des Literaturunterrichts mit Filmen. Honnef-Becker und Kühn (2019: 211ff) thematisieren das Filmgespräch in ihren Ausführungen zu Hör-Seh-Verstehen im Deutschunterricht, jedoch auch ohne ausführlicher auf theoretische Grundlagen und Prinzipien einzugehen oder eine methodische Vorgehensweise auszuführen. Möbius (2008) hingegen entwirft das Konzept des literarischen Sehgesprächs (vgl. ebd.: 141ff). Es bezieht sich explizit auf das Medium Film und basiert auf dem Konzept der Vorlesegespräche nach Wieler (1997,) und Spinner (2004). Des Weiteren erläutert Möbius (2008) die methodische Vorgehensweise theoriebasiert. Die literarischen Sehgespräche werden somit neben dem literarischen Gespräch nach Härle (2004) vorbildgebend für diese Arbeit.

3. Rassismus

Obwohl der Begriff ‚Rassismus‘ aus der Alltagssprache bekannt ist, erweist es sich als äußerst komplex, diesen präzise abzugrenzen sowie zu definieren. Bevor im Rahmen dieser Arbeit mit dem Begriff weitergearbeitet wird, dient dieses Kapitel dazu, die theoretischen Grundlagen zu schaffen, um in weiterer Folge im analytischen Teil eine rassismuskritische Perspektive kreieren zu können.

Bei Rassismus handelt es sich also erstens um ein vielschichtiges Konzept, das verschiedene Auslöser, Funktionen und Ebenen haben kann. Zweitens bringt das damit verbundene Themenfeld zahlreiche Herausforderungen mit sich, die oft unerkannt bleiben, erst durch bewusste Reflexion entschlüsselt werden können und die Thematisierung von Rassismus von Anfang an erschweren. Dazu zählt im deutschsprachigen Raum insbesondere die thematische Nähe zum Nationalsozialismus. Basierend auf diesen ersten Überlegungen führen die folgenden Abschnitte nun den Begriff Rassismus als „Strukturierungsgröße gesellschaftlicher Realität[, die] gewissermaßen uns alle betrifft“ (Mecheril 2007: 11) ein und stellen verschiedener Konzepte von und Perspektiven auf Rassismus dar, um ihn in seiner thematischen Breite sowie in seiner strukturellen Tiefe darzulegen. Dieses theoretische Fundament erweist sich schließlich als unumgänglich, um in einem nächsten Schritt zu Rassismuskritik überzuleiten. Nur wer die Komplexität, Strukturen und Verflechtungen von Rassismus zu anderen Themenfeldern, wie Macht und Gesellschaft, erkennt, kann dies nutzen, um die daraus resultierenden beeinträchtigenden Unterschiede und ungleichen sozialen Positionen zum Thema zu machen und diese dadurch zu verunsichern und zu irritieren (vgl. Satilmis 2016: 24). Zusätzlich wird in diesem Kapitel ein erster Blick darauf geworfen, wie Rassismus und audiovisuelle Medien miteinander verknüpft sind.

Das nachfolgende Zitat von Susan Arndt soll hierzu die Diskussion über Rassismus einleiten: „Rassismus ist wie alles, was der Mensch erfunden hat, vergänglich. Er wird aber vertrieben werden müssen. Die Abkürzung, nicht über Rassismus zu sprechen, trägt dabei nicht“ (Arndt 2017: 44).

3.1 Rassismustheoretische Grundlagen

Insgesamt ist Rassismus ein relativ junges Phänomen. Seine Entstehung im modernen Kontext wird von der Literatur im 18./19. Jahrhundert angesiedelt. Dies ging mit der Herausbildung moderner Nationalstaaten, dem Kolonialismus und dem Diskurs über das Verhältnis von Europäern zu Nicht-Europäern einher (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 41). Rassismus entstand somit unter den Bemühungen der Aufklärer die Welt und ihre Bewohner

in ein Klassifikationssystem einzuteilen, das unter anderem aus anthropologischen Kategorien bestand. Somit wurde Hautfarbe zu einem Instrument der Selektion und Klassifikation. Durch diesen Prozess wurden also ‚Rassen‘ konstruiert und legitimierten schlussendlich die gesellschaftliche Ausbeutung und Sklaverei während dem Kolonialismus. Biologische, moralische und intellektuelle Fähigkeiten standen in einem untrennbaren Zusammenhang und formten somit das Konzept des klassischen Rassismus (vgl. ebd.: 42).

Durch rassistische Klassifizierungen ergeben sich feste Ordnungen, die Hierarchien festlegten und als natürlich empfunden werden (vgl. Rommelspacher 2011: 26). Historisch gesehen ist der Körper das wichtigste Unterscheidungsmerkmal. Magnus Hirschfeld, ein Sexualforscher und Publizist, ist der erste der Literatur bekannte Autor, welcher den Begriff Rassismus benutzt, um menschliche ‚Rassen‘ voneinander zu unterscheiden. 1938 veröffentlicht er sein Buch „Racism“ über Rassentheorien. In diesem Werk untersucht und kritisiert er unter anderem bereits rassistische Ideologien, aus welchen etwa der Nationalsozialismus hervorgeht (vgl. Arndt 2012: 15).

3.1.1 Zum Begriff *Rassismus*

Im europäischen und vor allem im deutschsprachigen Raum wird der Begriff *Rassismus* insbesondere oft mit zwei historischen Ereignissen in Verbindung gesetzt beziehungsweise davon abgeleitet. Erstens handelt es sich dabei um das Zeitalter der Kolonialisierung und den menschenunwürdigen Bedingungen gegenüber Schwarzen und People of Colour. Zweitens wird der Begriff häufig mit den Gräueltaten des Nationalsozialismus gegenüber der jüdischen Bevölkerung assoziiert.

Rassismus im Kontext der Kolonialisierung basiert auf der Ungleichstellung von Schwarzen und *Weiß*³. Hautfarbe wurde erstmals durch die Kolonialherren als dichotomes Unterscheidungsmerkmal missbraucht. Durch die Gegensatzpaare ‚primitiv‘ und ‚gebildet‘ sowie ‚unzivilisiert‘ und ‚zivilisiert‘ wird hierbei die ‚Rasse‘-Konstruktion vollzogen. Damals hatte dies die Funktion inne, Gebietsaneignung, Ausbeutung und Versklavung zu legitimieren. Somit gelang es den europäischen Kolonialherren synchron zur Deklaration der Menschenrechte und bürgerlichen Revolutionen, einem Teil der Menschen ihre Freiheit abzusprechen. Mit dieser dafür konstruierten Rechtfertigung wurden sie fortan objektiviert (vgl. Rommelspacher 2011: 25). Somit entwickelte sich diese Form von Rassismus, welche aus dieser Zeit und durch die Handlungen der Kolonialherren hervorgeht, als „Prototyp des Rassismus“ (ebd.: 26). An dieser Stelle soll allerdings auch darauf hingewiesen werden, dass

³ Um auf die politische und soziale Konstruktion der Begriffe ‚schwarz‘ und ‚weiß‘ aufmerksam zu machen, wird die folgende Schreibung im Rahmen dieser Arbeit verwendet: Schwarz, *weiß*.

es andere Formen von rassistischen Praxen oder Gedankengut bereits in der Antike gegeben hat, sich die Kolonialzeit jedoch als für das heutige Vorkommen von Rassismus immer noch am einflussreichsten erweist (vgl. Hund 2015: 13).

Obwohl es neben dem Rassismus der Kolonialzeit zahlreiche andere Formen von Rassismus gibt, weisen sie alle eine gemeinsame Vorgehensweise auf. Den unterdrückten Gruppen werden Defizite zugeschrieben, die sich im Ausdruck biologischer Eigenschaften manifestieren. Demnach postuliert und rechtfertigt Rassismus Ungleichheit. Dennoch reicht diese Charakterisierung noch nicht aus, um die gesamte Komplexität des Phänomens zu beschreiben (vgl. Heulen 2007: 10). Rommelspacher (2011: 29) fügt daher weitere charakterisierende Merkmale der Definition von Rassismus hinzu. Somit kann er also als

ein System von Diskursen und Praxen, die historische entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren, [betrachtet werden]. Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der „Theorie“ der Unterschiedlichkeit menschlicher „Rassen“ aufgrund biologischer Merkmale. Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbare verstanden (Naturalisierung). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (Homogenisierung) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (Polarisierung) und damit zugleich in einen Rangordnung gebracht (Hierarchisierung). Bei Rassismus handelt es sich also nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist der Rassismus immer ein gesellschaftliche Verhältnis.

Mit der Bezeichnung von Rassismus als ‚System von Diskursen und Praxen‘ wird die Komplexität und Vielschichtigkeit dieses Phänomens besonders evident. Diverse Faktoren können in dem Ausgrenzungsprozess verwoben sein. Das Konzept der ‚Naturalisierung‘ kann dabei als Motor des Prozesses bezeichnet werden. Vermeintlich natürliche Ordnungen werden dabei vom Menschen kreiert und diese werden folglich auf vermeintlich homogene Gruppen angewendet. Aufgrund ihrer Dichotomie kommt es schließlich unweigerlich zu einer Polarisierung, welche die Gegensätze noch deutlicher hervorbringt. Als weiteres Resultat kommt es zur Herausbildung darauf basierender Macht- und Dominanzverhältnissen, die eine gesellschaftliche Hierarchie mit sich bringen. Somit versteht sich Rassismus für Rommelspacher 2011) also als gesellschaftliches Verhältnis (ebd.: 29).

Ähnlich dazu bezeichnet auch Wolf D. Hund (2015: 9) Rassismus als eine soziale Konstruktion. Dem fügt er hinzu:

Galt Rasse zuvor als ein Produkt der Natur und Rassismus als dessen interessierte und vorurteilsbeladene Verfälschung und illegitime ideologische und politische Verwendung, so setzte sich schließlich die Vorstellung durch, »Rasse « wäre eine soziale Konstruktion und deswegen nicht Grundlage, sondern »Produkt des Rassismus«.

Daraus ist eine theoretische Entwicklung erkennbar, die sich weg von der interessengeleiteten Herabminderung bestimmter Rassen wendet und stattdessen einem Perspektivwechsel anstrebt, der einen „kulturellen Kern“ (ebd.: 9) einschließt. Somit erfasst die Kategorie Rasse alleine die Komplexität von Rassismus nicht. Zudem fließen herrschaftliche Strukturen in die strategische Konstruktion der Rassen mit ein. Ihr Ziel ist es, durch dieses komplexe Geflecht aus „Einschließungen und Ausschließungen“ (ebd.: 9) ein gesellschaftliches Verhältnis zu konstruieren.

Aus diesen Definitionsansätzen, welche die historischen, ökonomischen, kulturellen und politischen Voraussetzungen für Ausgrenzung und Benachteiligung fokussieren, geht also hervor, dass Rassismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen betrachtet werden muss. Konträr dazu, grenzt sich diese Sichtweise von einer zweiten theoretischen Perspektive ab, welche vorrangig danach fragt, wie es auf individueller Ebene dazu kommt, „Fremden“ gegenüber feindselig gesinnt zu sein (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 46). Dieser Ansatz setzt bereits einen Unterschied zwischen ‚Fremden‘ und ‚Nicht-Fremden‘ voraus. Zusätzlich wird an dieser Stelle vernachlässigt, wie es zu dieser binären Kategorisierung kommt. Da hierbei also Unterschiede bereits implizit reproduziert werden und für diese Arbeit Deutschunterricht in Migrationsgesellschaften fokussiert wird, wird von diesem Ansatz abgesehen. Stattdessen basieren die für den weiteren Verlauf relevanten Überlegungen auf der Definition von Rassismus von Rommelpacher (2011), welche ihn als gesamtgesellschaftliches Phänomen sieht (vgl. ebd.: 29).

Rassismus grenzt sich also insofern von individuellen Vorurteilen ab, als dass eine gesellschaftliche Diskriminierung vorliegt. Menschen, die in der Mehrheitsgesellschaft leben, haben also womöglich Zugang zu materiellen oder ideologischen Privilegien, auf welche Mitglieder einer Minderheit nicht zugreifen können. Christian Geulen (2007: 120) argumentiert, dass Rassismus

nie nur eine Form der Herabsetzung, Diskriminierung oder Verfolgung bestimmter Gruppen [ist], sondern immer auch eine Form der Welterklärung. Er besitzt ein bestimmtes Bild der Welt [...] und ruft dazu auf, die gegebenen Verhältnisse diesem Naturgesetz anzupassen – die Reinheit herzustellen.

Nach Geulen (2007) will Rassismus eine Homogenisierung vorantreiben und damit nicht nur eine Abwertung der ‚Anderen‘ bewirken, sondern diese auch korrigieren (vgl. ebd.: 120). Diese „Form der Welterklärung“ (ebd.: 120) kann sich nun auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich gestalten. Betrifft er das gesellschaftliche System, ist von strukturellem

Rassismus auszugehen. Folglich sind juristische, politische und ökonomische Strukturen der Gesellschaft von Ausgrenzung und Benachteiligung gekennzeichnet. Bei institutionellem Rassismus handeln beispielsweise Organisationen, wie etwa Bildungseinrichtungen, diskriminierend und weisen in sich ein Gewebe von Machtverhältnissen und Privilegien für bestimmte Gruppen auf (vgl. Rommelspacher 2011: 30). Individueller Rassismus hingegen betrifft Einstellungen sowie Handlungen auf persönlicher Ebene, spielt in dieser Arbeit jedoch, wie bereits erwähnt, nur eine untergeordnete Rolle. Insgesamt ist den Ebenen und Antrieben der Ausgrenzung gemeinsam, dass sie sich durch die Gesellschaft hindurch ziehen und zu Segregation in verschiedenen Bereichen führen. Sie können die ökonomischen, politischen, sozialen oder kulturellen Verhältnisse von Personengruppen betreffen und rechtfertigen sich auf unterschiedliche Art und Weise (vgl. ebd.: 30).

3.1.2 Rassismus heute

Rassismus im Kontext der kolonialen Herrschaft basiert auf der Zuordnung zu unterschiedlichen Rassen aufgrund von körperlichen Merkmalen, wobei somit auch soziale und kulturelle Eigenschaften naturalisiert wurden (vgl. ebd.: 29). Rassismus, welcher auf dieser Definitionsgrundlage basiert, wird als ‚klassischer Rassismus‘ bezeichnet. An Stelle dieser Form von Ausgrenzung und Diskriminierung tritt heutzutage oft eine weitere Form von Rassismus: der ‚kulturelle Rassismus‘. Er geht nicht mehr von Rassen im ursprünglichen Sinn aus, sondern wird aufgrund von kulturellen Spezifika, die in Unvereinbarkeit mit den Werten und Normen der eigenen Kultur stehen, definieren.

Der französische Theoretiker Etienne Balibar (1989) prägt dieses Konzept durch den Terminus ‚Neo-Rassismus‘. Bekannt ist es auch als ‚Kultur-Rassismus‘ oder ‚Rassismus ohne Rassen‘. Obwohl es verschiedene Bezeichnungen für dieses Rassismus-Phänomen gibt, lässt sich dennoch ein ähnliches Konzept dahinter entschlüsseln. Die Legitimationsgrundlage für Ausgrenzung und Diskriminierung zwischen verschiedenen Gruppen bilden bei dieser Ausprägung von Rassismus die spezifischen kulturellen Eigenschaften. Diese werden als unvereinbar wahrgenommen (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 49). Das bedeutet, dass sie sich scheinbar gegenseitig respektieren aber der Gedanke an oder die tatsächliche Vermischung rassistische Denkweisen hervorbringt. Etienne Balibar (2014: 28) definiert den Neo-Rassismus als

Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert,

sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten.

Kulturelle Differenzen, also Werte, Verhaltens- und Lebensweisen, werden von anderen Gruppen als bedrohlich wahrgenommen. Der Kontakt müsse somit beschränkt beziehungsweise kontrolliert werden (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 49). Durch ihre scheinbare Unvereinbarkeit verstecken sie das rassistische Gedankengut vorerst. Blickt man hinter diese Fassade erkennt man, dass es sich auch hierbei um vom Mensch konstruierte Ausschlusskategorien handelt, die auf die unerwünschten und als gefährlich eingestuften Gruppen angewendet werden. Auch dieses umstrittene Verständnis von Kultur stellt eine Form von Rassismus dar und beinhaltet Herrschafts- und Machtstrukturen.

Stuart Hall (1989: 917) diskutiert die Ausprägung des kulturellen Rassismus im folgenden Zitat und erläutert in den Unterschied zum kolonialen Rassismus. Sie

behaupten nicht, daß wir kleinere Gehirne haben, aber sie glauben, daß unsere Fähigkeit, rational zu denken, nicht so entwickelt ist. Dort, wo wir hingehören, sind wir durchaus akzeptabel. Aber wenn wir die eingeborene Bevölkerung durchmischen, dann spielen die Unterschiede in der Sprache, Hautfarbe, den Gewohnheiten, der Religion, der Familie, den Verhaltensweisen, den Wertesystemen doch eine große Rolle.

‚Rassismus ohne Rassen‘ legitimiert Ausgrenzung und Benachteiligung, ohne sich explizit dem Rassekonzept bedienen zu müssen. Aus dieser Tatsache lässt sich ableiten, dass obwohl der Begriff ‚Rasse‘ im Kontext von anthropogener Kategorien diskreditiert wurde, damit nur ein geringer Erfolg im Kampf gegen Rassismus erzielt werden konnte (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 49).

Insgesamt ist sich die Literatur bei der begrifflichen Verwendung in Bezug auf Rassismus, der auf kulturellen Unterschieden basiert, nicht komplett einig. So argumentiert Susan Arndt etwa, dass kultureller Rassismus und Rassismus ohne Rassen nicht gleichzusetzen sind. Sie begründet ihre Behauptung damit, dass bei kulturellem Rassismus auch körperliche Faktoren miteinspielen. Als Beispiel führt sie das Tragen eines Kopftuchs an, welches als äußerer, körperlicher Faktor gezählt werden sollte (vgl. Arndt 2012: 29).

In dieser Arbeit wird fortwährend der Begriff ‚kultureller Rassismus‘ verwendet, da er das zentrale Merkmal, die Diskriminierung basierend auf kulturellen Werten, in den Fokus stellt. Somit lässt diese Bezeichnung auch die Möglichkeit bestimmter körperlicher Zuschreibungen offen, grenzt sich aber dennoch vom klassischen Rassismus in seiner Argumentationsgrundlage ab.

Nachdem nun Ideologien von Rassismus betrachtet wurden, stellt sich die Frage nach den Mechanismen, welche Ungleichstellungen und Diskriminierung vorantreiben. Dabei gibt es insbesondere das Konzept ‚*Otherring*‘ zu erwähnen, welches die Funktionsweise der rassistisch-motivierten Spaltungsmechanismen der Gesellschaft aufzeigt.

3.1.3 *Otherring* und Stereotypisierung

Das aus den 1970er-Jahren stammende Konzept ‚*Otherring*‘ wurde vom Literaturwissenschaftler Edward Said geprägt. In seinem wohl bekanntesten Werk *Orientalism* (1978) thematisiert er die Grundlagen, auf denen das heutige Konzept basiert. Obwohl er den Begriff selbst in *Orientalism* (1978) nicht nennt, prägt er dabei, was heute unter *Otherring* verstanden wird. Durch die Definition des Terminus ‚Orientalismus‘ wird das Verhältnis und die Bedeutung des Orients für Europa ersichtlich (Said 2009: 10-11):

[Er ist] sein kulturelles Gegenüber und eines seiner ausgeprägtesten und meistvariierten Bilder „des Anderen“. Überdies hat er dazu beigetragen, Europa (oder den Westen) als sein Gegenbild, seine Gegenidee, Gegenpersönlichkeit und Gegenerfahrung zu definieren.

Der Orient definiert sich nach Said als Gegenpol des Okzidents und steht somit für alles, was der Orient nicht steht. Aus einer zweiten Perspektive stellt Orientalismus laut Said den institutionellen Rahmen für den Umgang mit dem Orient dar. Dazu zählt die „Legitimation von Ansichten, Aussagen, Lehrmeinungen und Richtlinien zum Thema sowie [...] ordnende und regulierende Maßnahmen“ (ebd.: 11). In anderen Worten bedeutet dies, dass Orientalismus für die Beherrschung, Gestaltung und Unterdrückung des Orients durch den Westen steht. In der hierarchischen Ordnung der Welt befindet sich der Okzident in der dominierenden und normgebenden Position. Aus diesen systematischen Prozessen gegenüber dem Umgang mit dem Osten schließt Said, dass man den Orientalismus als Diskurs auffassen sollte,

um wirklich nachvollziehen zu können, mit welcher enorm systematischen Disziplin es der europäischen Kultur in nachaufklärerischer Zeit gelang, den Orient gesellschaftliche, politisch, militärisch, ideologisch, wissenschaftlich und künstlerisch zu vereinnahmen – ja, sogar erst zu schaffen (ebd.: 11-12).

Aus dieser Herannäherung an den Begriff ‚Orientalismus‘ zeigt also bereits die thematische Nähe zu Rassismus. Der Westen distanziert sich kategorisch vom Osten und „erschafft“ ihn somit erst. Bei dieser Konstruktion des Ostens beziehungsweise bei der Konstruktion von

Anderen, von dem ‚Nicht-Westen‘, findet eine Aufwertung der eigenen Position statt, während die andere, hierarchisch niedrigere Position abgewertet wird (ebd.: 12).

Auf diesen Mechanismen basierend beschreibt *Othering* nun rassistisch motivierte Strukturen sowie mächtige hegemoniale Praxen. Diese lassen sich analog aus der Beziehung des Okzidents zum Orient ableiten. Als Diskursgegenstand werden zwei gegensätzliche Pole, die in einem ähnlichen Verhältnis zueinander stehen, genommen. Ein Pol repräsentiert das Vertraute, während der andere Pol für das Fremde oder Feindliche steht. Diese Begriffspaare stehen synonym für den Westen und den Osten aber auch für das Fremde und das Vertraute sowie für das Eigene und das Andere. Mit ‚*Othering*‘ werden also die Modalitäten des Fremdmachens, wie Fremde erst zu Fremden werden, beschrieben (Castro Varela/Mecheril 2010: 42). Der Blick richtet sich dabei jedoch nicht nur auf die Gruppe, die zu den Außenseitern oder den Anderen gemacht werden. Stattdessen gibt es unweigerlich ein gleichzeitiges Vorhandensein einer sogenannten ‚Wir‘-Gruppe und einer ‚Nicht-Wir‘-Gruppe. Der Diskurs besteht notwendigerweise aus beidem. Die gegenüberstehenden Gruppen können nun erneut mit dem Begriffspaar Okzident und Orient verglichen werden. Das eine definiert sich oder erschafft sich durch das andere. Während ein Pol „ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert“ (ebd.: 42), steht der andere für alles Gegenteilige. Das ‚Wir‘ ist positiv konnotiert. Es verkörpert Privilegien sowie (Definitions-)Macht. Konträr dazu wird das ‚Nicht-Wir‘ mit Bedrohung und Konflikten in Verbindung gesetzt und deshalb als gefährlich wahrgenommen (ebd.: 42).

Somit finden sich die dichotomen Positionen des Kolonialdiskurses auch im modernen Konzept ‚*Otherings*‘ wider: Schwarzen Menschen werden die Adjektive ‚primitiv‘, ‚wild‘ und ‚irrational‘ zugeschrieben und den *Weiß*en die Adjektive ‚gebildet‘, ‚zivilisiert‘ und ‚rational‘. Aus dieser Perspektive heraus betrachtet, konstruiert sich die ‚westliche‘ Identität durch Ausgrenzung jener Menschen, welche andere Werte und Traditionen teilen (ebd.: 42).

Im heutigen *Othering*-Diskurs findet man eine Spaltung der Gesellschaft in ‚Wir‘ beziehungsweise ‚Nicht-Wir‘ in vielen Belangen wider. Beispielsweise kann *Othering* in Bezug auf Migrationsbewegungen vielfach wiedergefunden werden:

In den gängigen Migrationsdebatten sind es nun typischerweise Vertreter der Mehrheitsgesellschaft, die die ‚Anderen‘, die *Migrant*innen* und Minderheiten, betrachten und beschreiben, sortieren und klassifizieren – und zwar immer aus ihrem eigenen Blickwinkel ... aus dem Horizont eines mononationalen, monokulturellen und monoreligiösen Blickwinkels (Beck-Gernsheim 2007:17).

Die Mehrheitsgesellschaft nimmt durch die Zuziehenden eine Bedrohung wahr. Infolge werden ihre Eigenschaften zu einer scheinbar homogene Gruppe zusammengefasst. Vor allem aber werden negative und bedrohliche Eigenschaften betont. Elias und Scotson (2016) beschreiben dies in ihrem Etablierten-Außenseiter-Modell. Die Mehrheitsgesellschaft, also die etablierte Gruppe, erfährt durch die Zugezogenen, die Außenseiter, eine Angst der Entfremdung der eigenen Lebensweise. Als Folge treten sie als Gruppe auf und solidarisieren sich untereinander, obwohl auch sie nicht homogen sind (vgl. Elias/Scotson 2016: 13).

Analog können die eben beschriebenen Phänomene im Kontext von verschiedenen Arten von Rassismus wahrgenommen werden. Dies passiert etwa im Kontext von antimuslimischem Rassismus, um nur ein Beispiel zu nennen. Die Gruppe der ‚Anderen‘ sind Musliminnen und Muslime. Diskriminierende Zuschreibungen passieren auf der Basis der konstruierten Unverträglichkeit der Werte der westlichen und muslimischen Welt. Zusammenfassend handelt es sich bei um eine Praxis der Grenzziehung und Distanzierung, welche die ‚Anderen‘ und ihre vermeintlichen Defizite fokussiert. Durch diesen Prozess wird somit das Eigene nicht nur geschützt, sondern auch aufgewertet. Auch kleinskalig gibt es dieses Phänomen in vielen Bereichen. Insbesondere im Kontext Schule kann auf solche Strukturen aufmerksam gemacht und die Mechanismen für Schüler*innen anschaulich präsentiert werden.

3.1.4 Alltagsrassismus und rassistische Sprache

Im Bezug auf das Themenfeld Rassismus ergeben sich zahlreiche Störfaktoren, welche die Bekämpfung von rassistischer Diskriminierung erschweren. In diesem Kapitel möchte ich mich exemplarisch auf verschiedene Faktoren beziehen, welche die Thematisierung von Rassismus erschweren und besonders für die Analyse der ausgewählten Kurzfilme relevant sind. Deshalb möchte ich mich einerseits auf das insbesondere im deutschsprachigen Raum vom Nationalsozialismus geprägte Verhältnis zum Begriff ‚Rassismus‘ beziehen. Andererseits beziehe ich mich in diesem Abschnitt auf die Rolle von Rassismus im und für den Alltag. Nicht zuletzt möchte ich auf die Rolle der *Weiß*en und auf den Zusammenhang von Rassismus und Sprache näher eingehen.

Besonders die deutsche Rassismuskussion neigt dazu, den Begriff Rassismus an sich komplett zu vermeiden (vgl. Mecheril/van der Haagen-Wulff 2016: 132). Die Gesellschaft definiert sich selbst als *postracial* (vgl. Scheibelhofer 2018: 36). Durch die Eliminierung des Begriffs und der persönlichen Distanzierung von der Thematik, gibt die Gesellschaft vor, das Problem überwunden zu haben. In Wahrheit passiert aber etwas anderes. Um nicht von Rassismus sprechen zu müssen, rücken an seine Stelle häufig andere Begriffe. Gesellschaft und Medien sprechen von Fremdenangst, Fremden- oder Ausländerfeindlichkeit (vgl.

Rommelspacher 2011: 32). Der Kern, welcher sich dahinter verbirgt, bleibt allerdings derselbe. Rassitsche Denk- und Handlungsmuster wurden durch die Ächtung des Begriffs keineswegs beseitigt. Es gibt sie immer noch. Der einzige Unterschied besteht darin, dass in einer Gesellschaft, die *postracial* ist, andere Begriff dafür verwendet werden.

Der gewichtigste Grund für das Vermeiden dieses Ausdrucks ist mit Sicherheit die Assoziierung mit dem Nationalsozialismus. Durch die Verbrechen und Grausamkeiten in Verbindung mit dem Holocaust erscheint die Bezeichnung oft zu extrem oder ungeeignet. Rassismus als solchen zu bezeichnen und zu thematisieren, stößt auf eine hegemoniale Weigerung, insbesondere im Rahmen von rassistischen Verhältnissen in alltäglichen Situationen aber auch auf struktureller oder institutioneller Ebene (vgl. Mecheril/van der Haagen-Wulff 2016: 132). Hierbei wird vielfach übersehen, dass die rassistische Ausgrenzungspraxen immer noch präsenter und vielschichtiger sind, als es sich die Gesellschaft eingesteht. Eine Reduktion der Thematik auf ein Phänomen der Vergangenheit, welche bestehende diskriminierende Verhältnisse verharmlost, führt in Wahrheit zu einer Konservierung der Wirkmächtigkeit rassistischer Muster und Strukturen (vgl. Arndt 2017: 44).

Als Rassist*in bezeichnet zu werden, stößt auf Abwehr, Wut oder persönliche Ablehnung. Menschen distanzieren sich selbst von Rassismus und wollen nicht damit in Verbindung gebracht werden. Im heutigen Diskurs der Begriff ‚Rassist*in‘ so mächtig, „wie eine große Gießkanne voller Scham, ausgekippt über die Benannten“ (Hasters 2019: 14). Als Konsequenz wird dabei das eigentliche Problem außer Acht gelassen. Alice Hasters geht hierbei insbesondere auf *weiße* Menschen ein: „Weiße Menschen haben so wenig Übung darin, mit ihrem eigenen Rassismus konfrontiert zu werden, dass sie meist wütend darauf reagieren, anfangen zu weinen oder einfach gehen“ (ebd.: 14). Dieses Zitat rückt das versteckte Problem von Rassismus, welches die Autorin in ihrem Buch deswegen als das ‚R-Wort‘ bezeichnet, in den Mittelpunkt. Als Grund dafür lässt sich häufig die einseitige Vorstellung, welche Menschen von Rassismus haben, ausmachen. Fälschlicherweise kann Rassismus ausschließlich als Handlungs- oder Denkweise, welche bewusst ausgeführt wird und eine böse Absicht mit sich bringt, verstanden werden (ebd.: 14). Dieser Fehlschluss führt dazu, dass Situationen, in welchen Menschen rassistisches Gedankengut transportieren, oft ohne sich diesem bewusst zu sein, verkannt werden. Eine Überwindung des Problems bedarf also zuerst einer Anerkennung der diskriminierenden Verhältnisse. Genau an diesem Punkt stößt die Gesellschaft allerdings auf nur schwer überwindbare Probleme. Hasters (2019) betont diesbezüglich, wie lange und wie fest Rassismus bereits in den verschiedenen

Bereichen unserer Lebenswelt verankert ist und welche Folgen dies für seine Überwindung darstellt (vgl. ebd.: 16). Insbesondere dieser beiläufige Charakter von Rassismus, welcher oft nicht intentional oder sogar gut gemeint ist, wird als ‚Alltagsrassismus‘ bezeichnet (vgl. ebd.: 16). Er rekurriert auf den Vorstellungen des täglichen Miteinanders, auf dem, was als Normalität verstanden wird (Mecheril 2007: 4). Diese subtile Ausdrucksform von Rassismus wird oft als „subjektive Überempfindlichkeiten oder übertriebene political correctness abgewehrt oder entwertet“ (Bartel/Liebscher/Remus 2017: 364). Um Alltagsrassismus zu erkennen, braucht es eine besondere Sensibilität und Fähigkeit zur Reflexion. Um diesem Verkennen und Übersehen entgegen zu wirken ist es an erster Stelle wichtig, Rassismus generell zum Thema zu machen (vgl. Arndt 2017: 44). Des Weiteren zählen stereotype Darstellungen von Personengruppen zu den Herausforderungen im Kontext von Alltagsrassismus. Dieses vermeintliche Wissen homogenisiert Gruppen und fördert das Bestehen von dominanten Vorstellungen über sie (vgl. Scharathow 2017: 112). Hierbei handelt es sich ebenso um Unterscheidungs- und Ausschlusspraxen, welche Menschen Positionen in der Gesellschaft zuordnen (vgl. ebd.: 112). In dieser Forschungsarbeit wird insbesondere im Rahmen von Bildungsinstitutionen ein großes Potenzial gesehen, bereits in einem frühen kindlichen Stadium einzugreifen und ein Bewusstsein für solche nur schwer dekonstruierbaren Prozesse zu schaffen und somit die rassistische Normalität zu verunsichern. Eine weitere Herausforderung, die in Verbindung mit Alltagsrassismus steht, ergibt sich im scheinbar gerechtfertigten Gebrauch rassistischer Sprache in alltäglichen Situationen. Ein konkretes Beispiel erklärt den Sachverhalt am einfachsten: Kommt es zur Artikulation des N-Wortes, hört man häufig die folgende Rechtfertigung: „Das meine ich doch nicht böse - früher hatte das keine negative Bedeutung. Ich bin eben mit diesem Wort aufgewachsen“ oder etwa „Das wird man wohl noch sagen können. Gibt es keine wichtigeren Dinge, über die man reden sollte?“ Diese scheinbare Rechtfertigung des eigenen sprachlichen Handelns negiert den Gebrauch rassistischer Sprache und wird stattdessen in einen Kampf um die eigenen Grundrechte und Freiheiten umetikettiert. Vernachlässigt wird jedoch, dass man damit den Betroffenen dennoch das Recht abspricht, nicht diskriminiert zu werden (vgl. Kollender/Grote 2015: 93). Denn durch einen sprachlichen Akt „bilden wir die Realität [...] nicht nur einfach ab, sondern tragen zu ihrer Entstehung erst bei“ (ebd.: 92). Der sprachliche Akt wiederum basiert auf sprachlichen Konventionen, Normen und Bildern, welche in unserem Denken verankert sind (vgl. Castro Varela 2014: 59). In diesem Fall handelt es sich um rassistische Denk- und Argumentationsmuster, welche nicht abgelegt werden wollen beziehungsweise dessen Existenz oder Relevanz geleugnet wird. Rassistische Sprache ist eng verknüpft mit

Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Um dem entgegen zu wirken, spricht Arndt von der „Notwendigkeit einer Auseinandersetzung sowohl mit dem gesellschaftlichen als auch dem eigenen sprachlichen Handeln“ (Arndt 2011: 124).

3.2 Rassismuskritik

Als Ausgangspunkt von Rassismuskritik wird der Umstand betrachtet, dass jedes Mitglied der Gesellschaft von Rassismus betroffen ist (vgl. Mecheril 2007: 11). Diese Annahme schließt also aus, dass sich Personen aufgrund ihrer persönlichen, nicht-rassistischen Einstellungen von der Thematik lossprechen können. Zugleich bedeutet dies jedoch nicht, dass alle auf dieselbe Art und Weise davon betroffen sind. Jedes Mitglied findet sich in einer gesellschaftlichen Position mit verschiedenen Handlungs- und Spielräumen wieder. Rassismus differenziert insbesondere „zwischen legitim natio-ethno-kulturell Zugehörigen und legitim natio-ethno-kulturell nicht Zugehörigen“ (ebd.: 11). In anderen Worten bedeutet dies, dass Subjekte strukturell betrachtet positiv oder negativ von Rassismus betroffen sein können (vgl. Kourabas 2019: 6). Von einer positiven Betroffenheit kann gesprochen werden, wenn Menschen „keine strukturellen Zugangsbarrieren, keine Ausschlüsse auf sozialen, politischen und rechtlichen Ebenen kennen, keine alltagsrassistischen Bemerkungen und Verletzungen erfahren“ (ebd.: 6-7). Der Begriff *positive Betroffenheit* impliziert damit nicht zwingend, dass sich Menschen ihrer Vorteile, die durch die mit Rassismus verwobenen gesellschaftlichen Privilegien entstehen, bewusst sind. Konträr dazu stoßen Personen, welche strukturell negativ von Rassismus betroffen sind, auf Abwertung, Diskriminierungen und Rassismuserfahrungen im Alltag (vgl. ebd.: 6). Obwohl Menschen also unterschiedlich von Rassismus betroffen sind, zieht sich Rassismus durch die gesamte Gesellschaft hindurch. Somit wird Rassismus zu einem „Strukturierprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Scharathow et al. 2011: 10). Trotz der untrennbaren Verbindung rassistischer Praxen zum Kolonialismus oder Nationalsozialismus beschreibt Rassismus überwiegend eine Praxis der Gegenwart (vgl. Kourabas 2019: 9). Neben Extremfällen sichtbarer Gewalt spiegelt sich Rassismus genauso als normalisierte gesellschaftliche Realität wider und charakterisiert sich durch seine Subtilität und Ungewolltheit. Konträr dazu kann sich Rassismus aber auch offen sowie strukturell verankert zeigen.

Um sich nun kritisch mit dem Thema Rassismus auseinanderzusetzen, muss betrachtet werden, „in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus stärken“ (Mecheril/Melter 2010:

172). Basierend auf dieser Definition von Rassismuskritik erweist es sich als Ziel, die „auf Rassekonstruktionen beruhende[n] beeinträchtigende[n], disziplinierende[n] und gewaltvolle[n] Unterscheidungen zu untersuchen, zu schwächen und alternative Unterscheidungen deutlich zu machen“ (ebd.: 172). Impliziert wird dadurch eine Kritik an der Gesellschaft und der in ihr vorherrschenden rassistischen Strukturen. Rassismuskritik betrachtet, welches Wissen und welche Annahmen dazu führen, dass Rassismus (re)produziert wird. Im Bezug auf den Deutschunterricht und der Auseinandersetzung mit Literatur können Texte verschiedener Medienformate zunächst genutzt werden, um exemplarische Situationen zu untersuchen und ihre rassistische Funktionsweise zu verstehen. Insbesondere durch dekonstruktive Verfahren kann eine Sensibilität für Rassismus geschaffen werden (vgl. Nagy 2020: 132).

Dekonstruktion impliziert im Kontext der Perspektive Rassismuskritik aber auch, dass der eigene Standpunkt als Teil des Reflexionsprozesses verstanden werden muss. Rassismus kann daher nie von der eigenen Position in der Gesellschaft losgelöst betrachtet werden. Das Subjekt ist darin verstrickt und gestaltet die gesellschaftlichen Machtverhältnisse mit (vgl. Kourabas 2019: 11). Jedes Mitglied der Gesellschaft handelt in den eigenen und für es möglichen Handlungs- und Gestaltungsräumen, allerdings nie in einem gesellschaftlichen Vakuum ohne jegliche relationalen Verhältnisse. Auch im Klassenzimmer wird man erkennen, dass Schüler*innen auf unterschiedliche Weise von Rassismus und Zuschreibungen betroffen sind. Somit definiert sich Rassismuskritik als eine (selbst)reflexive Praxis (vgl. Hong 2011: 82), die das Ziel verfolgt einen „Beitrag zu alternativen, ‚gerechteren‘ sozialen Verhältnissen zu leisten“ (Mecheril/Melter 2010: 172). Dabei wird insbesondere die Selbstreflexivität, als zentrales Moment von Rassismuskritik betont.

Der Begriff „rassismuskritische Perspektive“ (Mecheril 2004: 210) hebt insbesondere hervor, dass es sich um spezielle Betrachtungsart des Problems handelt. Für pädagogisches Handeln ist demnach eine Innenrichtung anstatt einer Außenrichtung nötig. Dies benötigt eine Infragestellung der eigenen Grundeinstellungen sowie –annahmen. Handelnde und Analysierende, Lehrende sowie Lernende sind selbst Teil der Rassismus-Tatsache. Um also rassismuskritisch vorzugehen, muss die eigene „strukturelle Eingebundenheit in rassistische Strukturen“ (vgl. Hong 2011: 82) erkannt und reflektiert werden. Rassismuskritik versucht ein kritisches Bewusstsein vom Zusammenspiel von Machtverhältnissen und der Wissensproduktion zu schaffen (vgl. Simon/Fereidooni 2021: 7). Somit wird Rassismus zu einer Analyseperspektive im Bezug auf die gesellschaftliche Wirklichkeit (vgl. Hong 2011: 82).

Konkret stellt sich nun die Frage, wie Rassismus konstruktiv thematisiert werden kann. Wie bereits am Beginn des Kapitels konkretisiert wurde, wird zwischen Menschen unterschieden, welche strukturell positiv und welche strukturell negativ von Rassismus betroffen sind (vgl. Kourabas 2019: 6-7). Dies impliziert, dass die Rassismuskritik als selbstreflexive Praxis verschiedene Ausgangspunkte berücksichtigen muss. So kann eine Person, welche nicht rassistisch diskriminiert wird, stärker daran anknüpfen, die eigenen Privilegien wahrzunehmen und sich selbst oder die gesellschaftliche Realität nach nicht intendierten Rassismen zu hinterfragen. Währenddessen reflektiert eine Person, die strukturell negativ von Rassismus betroffen ist, vielleicht stärker im Bezug auf Empowerment und Community-Bildung (vgl. ebd.: 12). Für eine differenzierte Auseinandersetzung müssen also verschiedene Effekte aus unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachtet werden. Genau an dieser Stelle birgt jedoch die Gefahr, dass dies zu rassismusfördernden Mechanismen führt. Beispielweise wird in Diskursen über Rassismus oft die Rolle von Täter*innen fokussiert. Dies kann dazu führen, dass die Rassismuserfahrungen und Wahrnehmungen der Betroffenen selbst vernachlässigt werden und sie zunehmend in eine Opferrolle gedrängt werden (vgl. ebd.: 12). Diese Täter-Opfer-Konstellationen vereinfachen rassistische Verhältnisse zu unrecht und erschaffen vermeintlich homogene Gruppen von Diskriminierenden und Diskriminierten (vgl. Mecheril/Melter 2010: 171). Ziel von rassismuskritischen Ansätzen ist es aber nicht minder die Erfahrungen der Menschen, die von Rassismus negativ betroffen sind, zu hören als auch die rassistischen Vorgangsweisen selbst zu dekonstruieren. In einer weiteren Position grenzen sich rassismuskritische Ansätze von antirassistischen ab, indem sie explizit davon absehen, eine Moralisierung des Problems vorzunehmen (vgl. ebd.: 171). Die Thematisierung von Rassismus sucht nicht nach absoluten Schuldzuweisungen, die Menschen oder Gruppen als rassistisch klassifiziert. Des Weiteren nimmt ein konstruktiver Umgang das Selbst nicht aus, welches sich natürlicherweise als antirassistisch definiert (vgl. Kourabas 2019: 12).

Insgesamt können aus diesen Überlegungen zu Rassismuskritik als „kunstvolle, kreative, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis“ (Scharathow et al. 2011: 10) folgende Handlungsansätze abgeleitet werden: Ein rassismuskritisches pädagogisches Handeln sollten den Prozess einer kritischen Selbstreflexion initiieren und unterstützen. Durch diesen können persönliche sowie gesellschaftliche Selbstverständnisse aufgebrochen werden. Denken und Handeln, welche stets in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden sind, werden hinterfragt. Dadurch gestaltet sich der Lernprozess als ein Weg der Verunsicherung und Irritation. An dieser Stelle muss betont werden, dass es sich ausdrücklich um einen unabschließbaren Prozess der

Professionalisierung handelt, das sich durch seine Komplexität immer wieder neu definiert. Das Ziel kann in diesem Sinne nicht als Lösung eines Problems interpretiert werden, sondern als Handlungsprozess (vgl. ebd.: 13). Dieser Prozess beinhaltet natürlicherweise Fehler, Rückschläge und Situationen, die Verbesserungswert haben. Folglich muss auch anerkannt werden, dass das eigene Handeln, Sprechen oder Denken nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern potenziell verletzend für andere sein kann. Des Weiteren muss Rassismuskritik angemessen auf das Spannungsverhältnis von Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexivität reagieren (vgl. ebd.: 14). Das bedeutet, dass sich die Pädagogik einerseits dazu verschreibt, Differenzen und Kategorisierungen abzubauen aber andererseits ein Bewusstsein für Strukturen sozialer Ungleichheit zu schaffen (vgl. ebd.: 14). In diesem Kontext sind ein reflektierter Umgang sowie ein Aushalten von Spannungsverhältnissen gefragt. Dies bedingt auch, dass die Rassismuskritik hierbei möglicherweise eine intersektionale Perspektive einnehmen muss, um das eigene Blickfeld zu weiten. Denn Menschen können neben einer Diskriminierung in Form von Rassismus gleichzeitig in andere diskriminierende Verhältnisse verwickelt sein. Somit muss auch für Mehrfachdiskriminierungen sensibilisiert werden. Intersektionale Ansätze versuchen dabei diese Verstrickung und Vernetzung von sich überschneidenden Phänomenen anschaulich zu machen. Wird nur eine Form von Benachteiligung fokussiert, besteht die Gefahr, dass fälschlicherweise der Eindruck einer Hierarchisierung von Diskriminierungsformen entsteht und Rassismus dadurch produziert wird (vgl. Simon/Fereidooni 2021: 8). Nicht zuletzt kann Rassismuskritik natürlich nur dann funktionieren, wenn sie auch auf institutioneller Ebene auf eine Veränderungsbereitschaft stößt. Ob und wie dies auf institutioneller Ebene gelingen kann, kann anhand dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Dennoch soll sie im Bezug auf pädagogisches Handeln die oben genannten rassismuskritischen Handlungsansätze im Klassenzimmer und als Konsequenz daraus außerhalb des Klassenzimmers fördern.

3.3 Rassismus und Film

In Bezug auf den analytischen Teil dieser Forschungsarbeit erweist es sich nun als relevant zu klären, in welchem Verhältnis Film und Rassismus stehen. Hund (2018) erwähnt gleich zu Beginn seines Beitrags, dass es „zur Schmach der Kinematografie [gehört], dass ihre großen Klassiker für Kunst und Rassismus gleichzeitig bürgen“ (ebd.: 1187). Filme stehen also in enger Verbindung zu diesem Thema. Insgesamt ist es im Bezug auf Rassismus aber nicht das erste Medium, das diese Verknüpfung aufweist. Auch in den anderen Medienformaten der

Literatur, in der Malerei oder in der Fotografie gibt es eine Verbindung zwischen Kunst und Rassismus.

Im 18. und 19. Jahrhundert wurden im Zuge der Weltausstellungen, der anthropologischen Museen und des Warenrassismus bereits physiognomische Charakterisierungen von Menschengruppen genutzt, um Rassenbilder massenhaft in die Welt hinauszutragen (vgl. ebd.: 1187). Parallel zu diesen Entwicklungen etablierte sich der Film als das neue Massenmedium. Filme beinhalteten allerdings von Beginn an neben dem Zurschaustellen von Rassenbildern bereits über weitere rassistische Darstellungsmöglichkeiten. Dazu wurden zahlreiche soziale Klischees über Gruppierungen auf die Leinwand gebracht (vgl. ebd.: 1187). Der filmische Rassismus nutzte also von Anfang an die Stigmatisierung verschiedenster Bereiche: Kleidung, Frisuren, Mimik, Sprache, physiognomische Eigenschaften oder Hautfarbe. Des Weiteren wurde diskriminierende Differenz mithilfe kultureller Muster vielseitig inszeniert. Somit wurde den verschiedenen Gruppen Gegensätze unterstellt. Dies machte den Film in all seinen Genres somit „zu einem Medium der Produktion und Distribution rassenbezogener Stereotype“ (ebd.: 1192), das rassistische Ideologien in der Gesellschaft stabilisierte.

Filme können in diesem Sinne also als Spiegel der in der Mehrheitsgesellschaft vorhandenen Normen und Werte verstanden werden. Des Weiteren kreiert das auf der Leinwand dargestellte somit auch einen „ideologischen Zusammenhalt sozial differenzierter und hierarchisch organisierter Gruppierungen durch die gemeinsame Verachtung anderer“ (ebd.: 1192). Dies bedeutet, dass der dargestellte Rassismus es Gruppen verschiedener Schichten erlaubte, sich als gemeinsame Elite zu verstehen. Hund (2014) bezeichnet diesen Effekt als negative Vergesellschaftung (vgl. ebd.: 138). Insgesamt wird es also durch diese Mechanismen besonders deutlich in welchem unabstreitbaren Verhältnis der Film mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen stehen. Durch diese Ausführungen wird es besonders evident, dass Filme nicht nur über einen großen Unterhaltungswert, wenn sie etwa im Wohnzimmer, im Kinosaal oder vielleicht unterwegs geschaut werden, verfügen. Sie provozieren Emotionen, die sich als Wünsche, Sehnsüchte, Ängste aber auch in Form von negativer Vergesellschaftung äußern können und folglich Rassismus unterstützen.

In diesem Kontext sollte auch auf den Aspekt der Akkumulation von Wissen nicht vergessen werden. Dies beeinflusst schließlich genauso, wie Menschen, Handlungen oder Situationen vor den eigenen Augen gedeutet werden. Durch Filme wird der Blick auf die Welt bewusst oder auch weniger bewusst verändert. Folglich nehmen Filme neben ihrer Rolle in der Unterhaltungsindustrie auch eine Rolle in der Meinungsbildung der Gesellschaft ein. Sie

stehen also in Zusammenhang mit Macht (vgl. Hall 1997a: 3). Diese Macht definiert, was als normal angesehen wird und entfaltet sich in allen Bereichen: Gestaltungsmacht, Entscheidungsmacht, Definitionsmacht

Des Weiteren gibt es zu analysieren, ob durch Filme bestimmte Perspektiven gefördert werden, während andere nicht gezeigt oder ignoriert werden. Filme tragen dadurch dazu bei, was als normal bewertet wird. Spielen etwa nur *weiße* Menschen die Protagonisten oder die Guten, beeinflusst das die Erwartungshaltung für weitere Filme beziehungsweise für reale Situationen (vgl. Röggl 2012: 57). Sie entscheiden, wer wie dargestellt wird, wer wie spricht und wie dies gedeutet wird. Folglich werden gewisse Standards gesetzt, welche auch ohne explizit genannt oder gezeigt zu werden, angenommen werden. Macht, welche durch Filme verliehen wird, kann sich somit sowohl als Gestaltungsmacht, Entscheidungsmacht oder Definitionsmacht äußern (vgl. Yanni 2016: 27). Dadurch entstehen Ungleichheitsstrukturen, welche als gesellschaftlich anerkanntes „Wissen“ gelten. Diese beeinflussen allerdings nicht nur, wie andere gesehen werden, sondern auch wie die eigene Gruppe wahrgenommen wird (vgl. Grütz/Holzwarth 2008: 38).

Selbst wenn Filmemacher*innen daran arbeiten, nicht unbewusst rassistisches Gedankengut durch ihre Filme zu verbreiten oder bewusst Filme gegen Rassismus kreieren zu versuchen, muss trotzdem immer bewusst bleiben, dass dies ein schwieriges Unterfangen ist. So können bestimmte Bildästhetik, aus Protagonist*innen Opfer oder Held*innen machen. Dazu kommen Faktoren wie Kameraperspektive, Bildkomposition, Dialoge beziehungsweise die, die nicht sprechen und zahlreiche andere Faktoren, die unbewussten Konsens über bestehende Machtverhältnisse verbreiten können, ohne so intendiert gewesen zu sein (vgl. ebd.: 30). Folglich entsteht ein Ungleichgewicht in der Darstellungsweise, das auf eine subtile Weise Rassismus produzieren oder fördern kann.

4. Filmgespräche

Das Hör-Seh-Verstehen erweist sich als höchst komplexer Prozess der Wahrnehmung und des Verstehens (vgl. Honnef-Becker/Kühn 2019: 232). Nichtsdestotrotz zählt es zu den gängigen Freizeitbeschäftigungen von Schüler*innen, sich über gesehene Filme (oder auch über andere audiovisuelle Medienformate) auszutauschen: „Kommunikation über Filme gehört selbstverständlich zur kulturellen Praxis nicht nur, aber besonders der Heranwachsenden“ (Abraham 2012: 92). An diesen Teil des sozialen Lebens der Kinder und Jugendlichen versucht das hauptsächlich im Literaturunterricht durchgeführte Filmgespräch in möglichst authentischer Weise anknüpfen. Zudem soll aber bereits an dieser Stelle betont werden, dass sich das Filmgespräch, das während der Freizeit stattfindet, vom Filmgespräch, das im Kontext des Unterrichts durchgeführt wird, in verschiedenen Aspekten unterscheidet. Somit reproduziert das Filmgespräch des Literaturunterrichts nicht nur, was an seiner Stelle in der Freizeit geschehen würde, sondern definiert sich durch unterrichtsspezifische Charakteristika (vgl. ebd.: 92).

Zum einen können Schüler*innen durch das Filmgespräch Wissen im Kontext von Filmanalyse und -interpretation, über welches sie bereits implizit verfügen, bewusst zum Ausdruck bringen (vgl. Honnef-Becker/Kühn 2019: 214). Der Literaturunterricht bietet ihnen dazu die sprachlichen und analytischen Mittel, welche im Filmgespräch erprobt werden können. Neben der Bewusstmachung des impliziten Wissens sollen die Schüler*innen mithilfe des Filmgesprächs zu kompetenten und kritischen Mediennutzer*innen heranwachsen (vgl. Abraham 2012: 7). Gleichzeitig betont Abraham (2012) aber, dass das analytische Sehen, welches im Rahmen des Literaturunterrichts stattfindet, „nicht gegen das lustvolle Freizeitsehen ausgespielt werden“ (ebd.: 30) darf. Auch in dieser Arbeit soll neben der Bewusstmachung der Filmsprache und der filmischen Mittel die Aufrechterhaltung der Freude am Entdecken ebenso Ziel der Auseinandersetzung mit dem Film im Rahmen von Filmgesprächen sein.

Zum anderen grenzt sich das Filmgespräch im Literaturunterricht vom Filmgespräch in der Freizeit durch andere Ausgangsbedingungen, die bereits in der Planung berücksichtigt werden müssen, ab (vgl. Möbius 2008: 151). Selbst wenn es sich um offene Gesprächsformen handelt, variieren die Spontaneität der Äußerungen und die Freiwilligkeit zur Teilnahme von den Rahmenbedingungen einer außerschulischen Kommunikationssituation (vgl. ebd.: 92). Des Weiteren gibt es gewöhnlich Unterschiede, welche etwa die Gruppengröße oder die häufig eingeschränkten Möglichkeiten der Filmauswahl durch die Schüler*innen betreffen. Auch die Anwesenheit der Lehrperson in seiner Funktion als Autorität und/oder Beurteiler*in

und/oder Moderator*in kann beziehungsweise wird den Gesprächsverlauf beeinflussen (vgl. ebd.: 92).

Die Literaturdidaktik versteht das Gespräch über Literatur allgemein als ein Verfahren zur Texterschließung, in welchem sowohl literarische als auch sprachliche Fähigkeiten ausgebaut sollen, literarästhetische Erfahrungen ermöglicht und Verstehensprozesse unterstützt werden (vgl. Kepser/Abraham 2016: 249). Das Filmgespräch ist analog zum literarischen Gespräch nach dem Heidelberger Modell (Härle/Steinbrenner 2004) Teil des hermeneutischen Zirkels, indem Einzelbedeutungen helfen, den Gesamteindruck zu verändern und wiederum von einem globaleren Blick auf Details übergegangen wird (vgl. Abraham 2012: 93). Um sich grundsätzlich mit dem audiovisuellen Medium auseinander setzen zu können, müssen die Schüler*innen über Lesekompetenz verfügen, die auf einem erweiterten Lese-Begriff basiert. Neben der „Fähigkeit Sprachtexte rezipieren zu können“ wird die Fähigkeit vorausgesetzt, „Bilder unter Berücksichtigung des spezifischen medialen Zeichensystems [zu] ‚lesen‘ und [zu] verstehen (vgl. Möbius 2008: 143).

4.1 Literarisches Lernen

Ein zentraler Aspekt von Filmgesprächen ist es, dass sie durch das Gespräch und den Austausch untereinander die literarästhetische Rezeptionskompetenz der Schüler*innen fördern (vgl. Honnef-Becker/Kühn 2019: 212). Im Filmgespräch entfaltet sich diese dementsprechend insbesondere in ihrer Sozialisationsfunktion. Zusätzlich stehen Rezeptionserfahrungen aber auch in Verbindung mit Individuation und sind Teil von Entkulturationsprozessen (vgl. Abraham/Kepser 2016: 81). Insgesamt macht dies also die Rezeptionskompetenz zu einem wichtigen Teilaspekt literarischer Bildung. Literarische Bildung gestaltet sich dabei als Mittel, um literarische Werke für unseren „Selbstverständigungs- und Weltdeutungsprozess“ (Steenblock 1997: 62) nutzen zu können. Sie wird unter dieser Perspektive also weniger als Ziel, sondern viel mehr als Prozess an sich betrachtet (vgl. Abraham und Kepser 2016: 111).

Literarisches Lernen versteht sich als das Subjekt des „auf den Gegenstand hin orientierten Prozess des Erwerbs literarischer Bildung“ (ebd.: 112). Als Subjekt literarischer Bildung steht literarisches Lernen nicht nur für die Entwicklung literarästhetischer Bildung, sondern trägt als Sammelbegriff aller Beiträge literarischen Lesens/Hörens/Sehens zur Persönlichkeitsentwicklung bei (vgl. Büker 2002: 130). Büker (2002) definiert literarisches Lernen als

schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozess zu verstehen (ebd.: 121).

Aus dieser Definition wird ersichtlich, dass sich literarisches Lernen nicht nur auf den Literaturunterricht im engeren Sinn beschränkt. Bükér verweist explizit auf „literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdruckformen“ (ebd.: 121) und öffnet den Begriff somit weit über das Lesen, das die sprachliche und schriftliche Beschaffenheit eines Mediums in den Fokus nimmt, hinaus. Folglich impliziert dies, dass literarisches Lernen in verschiedenen Fächern oder auch fächerübergreifend stattfinden kann und soll. Somit bietet sich literarisches Lernen auch in einem rassismuskritischen Gesprächsunterricht an.

Neben literarästhetischer Bildung beinhaltet das Lernen mit Literatur weitere Ziele. Bükér (2002) spricht von Einstellungen, die nötig sind, um einen Text zu verstehen (ebd.: 121). Hierbei wird die Eignung des Unterrichts mit Filmgesprächen besonders deutlich: Die Lerner*innen versuchen im Dialog und durch die Perspektiven der Mitschüler*innen, ihren Horizont zu erweitern und sich auf den Sinnbildungsprozess, den das Verstehen des Textes bedingt, einzulassen. Literarisches Lernen erzeugt die Fähigkeit, in den Text „einzutauchen“ (Abraham/Kepser 2016: 113), sich seiner Imagination zu bedienen und einen Prozess fördern, der es ermöglicht, sich die Literatur anzueignen. Zusätzlich kann durch den „kommunikativen Auseinandersetzungsprozess“ (Bükér 2002: 121) direkt Bezug auf das Filmgespräch genommen werden. Literarisches Lernen wird durch die kommunikative Kompetenz, die das Filmgespräch voraussetzt, angetrieben. Des Weiteren schließt literarisches Lernen allgemeine Ziele ein, wie etwa die Förderung von Kreativität, die Fähigkeit zum Versuch der Nachempfindung der im Text vorkommenden Emotionen oder daraus resultierende Handlungen im Text zu beurteilen, welche allesamt wichtige und grundlegende soziale und kulturelle Kompetenzen darstellen (vgl. ebd. 113).

Im Bezug auf das literarische Lernen soll an dieser Stelle Kaspar H. Spinners (2006) viel diskutierter Aufsatz über die elf Aspekte literarischen Lernens erwähnt werden. In seinem Beitrag definiert er Kompetenzen, durch welche ein „intensives, vertieftes literarisches Verstehen“ (Spinner 2006: 7) ermöglicht werden soll. Obwohl ihm einerseits unterstellt wird, mit diesem Beitrag der Kompetenzorientierung gerecht werden zu wollen beziehungsweise sich ihrer zu subvertieren (vgl. Wintersteiner/Mitterer 2015: 97), schafft er es andererseits eine subjektorientierte Didaktik darin einfließen zu lassen (vgl. Maiwald 2015: 86). Der Artikel empfiehlt auch, wie dieses Lernen aussehen sollte. So erwähnt Spinner (2006) als

neunten Aspekt explizit das Vertrautwerden mit dem literarischen Gespräch. Im Sinne eines weiten Literaturbegriffs ist damit auch das Filmgespräch zu verstehen.

Abraham und Kepser (2016) ergänzen das Modell hinsichtlich weiterer Anliegen, die auch im Rahmen eines rassismuskritischen Unterrichts auf der Basis von Filmgesprächen von Bedeutung sind (vgl. ebd.: 116). Sie kritisieren, dass die elf Aspekte den Aufbau von Weltwissen vernachlässigen, welches auch im Kontext von erfolgreicher Kommunikation anhand von Filmgesprächen von Relevanz ist. Des Weiteren merken sie an, dass die individuelle, soziale und kulturelle Funktion des literarischen Lernens nur implizit angedeutet werden und weiter ausdifferenziert werden hätte können (vgl. ebd.: 116). Maiwald (2015) plädiert dazu, das Modell um weitere mediale Formen zu erweitern, seine Systematik zu erhöhen und Operatoren zu konkretisieren (vgl. ebd.: 92). Als Ziel seiner Überlegungen sieht er literarisches Lernen als „umfassenden didaktischen Integrationsbegriff“ (ebd.: 93).

In der Praxis stellt literarisches Lernen ein „Lernen am Modell, das auf inneren Probehandlungen beruht“ (Abraham/Kepser 2016: 118) dar. Diese sollen in dieser Arbeit anhand des Filmgesprächs im Austausch mit Mitschüler*innen gemeistert werden. Dabei ist es nicht notwendig Texte auszuwählen, welche didaktisch konzipiert sind oder über eine pädagogische Intention verfügen. Denn Literatur vermittelt grundsätzlich Wissen über Modelle, welche menschliches Handeln in einer Kultur zeigen und wie situationsspezifisch gehandelt wird (vgl. ebd.: 118). Somit entsteht durch das Lesen nicht nur faktisches Wissen über unbekannte Verhältnisse, sondern auch Wissen über (scheinbare) psychologische Intuition (vgl. ebd. 118). In diesem Sinne konzipiert sich literarisches Lernen nicht nur für die unteren Schulstufe, sondern bis in die Sekundarstufe II und darüber hinaus.

Anschlusskommunikation bildet eine Basiskompetenz für literarische Bildung sowie literarisches Lernen (vgl. Abraham/Kepser 2016: 120). Obwohl ein Filmerlebnis zunächst ein äußerst privates Unterfangen auf individueller Ebene darstellen kann, regt besonders der Literaturunterricht zum (mündlichen) Austausch über die Hör- und Seherfahrungen an. Durch Anschlusskommunikation werden „Lese- und Medienerfahrungen an die soziale Realität zurückgebunden und gleichsam wieder in sie eingespielt“ (ebd. 120). Dazu zählt etwa eine Unterhaltung mit Freunden über den gemeinsam gesehenen Kinofilm oder den Meinungsaustausch über ein gelesenes Buch in der Peergroup (vgl. ebd.: 121). Durch diese gemeinsamen Kommunikationssituationen wird die individuelle Bedeutung in einen sozialen Kontext eingebunden und dadurch ergänzt, geformt oder gefestigt. Lesen/Hören/Sehen werden zu einer kulturellen Praxis, die die Fähigkeit eines diskursiven Austauschs und der Perspektivenübernahme benötigt. Literatur wird dadurch zu einem Ausdrucksmedium und der

Literaturunterricht übernimmt die Aufgabe dies zu ermöglichen (vgl. ebd.: 121). Das Filmgespräch soll dabei eine authentische Form der Anschlusskommunikation darstellen und ebenso motivationsgebend für den Handlungsbereich außerhalb des Klassenzimmers sein.

4.2 Lernform und –medium

Gespräche können im Literaturunterricht auf vielfältige Art eingesetzt werden. Folglich können sie unterschiedliche Bereiche des Lernens fördern. Zum einen dient das Gespräch als Lernmedium, das sich die Entwicklung verschiedener Rezeptionskompetenzen zum Ziel nimmt (vgl. Zabka 2015: 171). Somit wird es sozusagen ein Mittel zum Zweck oder ein Werkzeug, mit dem Lerner*innen verschiedenen Aufgaben lösen können. Zum anderen wird das Gespräch im Unterricht selbst als Lernform angesehen (vgl. ebd.: 171). Aus den geführten Gesprächen soll sich eine gebildete Gesprächsform entwickeln. Je nach Lernzielen des Unterrichts kann das in der Schule geführte literarische Gespräch beziehungsweise das Filmgespräch sowie als Lernmedium als auch als Lernform realisiert werden.

Beim Einsatz von Gesprächsformen im Unterricht gilt es einen gut überlegten Zugang sowie eine durchdachte Wahl der Umsetzung zu wählen. Ansonsten läuft man Gefahr, das Gespräch sowohl als ungeeignetes Medium literarischen Lernens als auch als ungeeignete Lernform heranzuziehen (vgl. Spinner 2006: 13). Als Beispiel dazu kann eine Gesprächssituationen herangezogen werden, in welcher der offene und mehrdeutige Verstehensprozess durch ein fragend-entwickelndes Interpretationsgespräch verhindert wird oder Kommentare rein additiv aneinander gehängt werden (vgl. ebd.: 13). Als Folge dieser Fehlformen des Lernens mit dem Gespräch erweist es sich als sinnvoll das Gespräch als Lernmedium vom Gespräch als Lernform abzugrenzen.

Wird das Gespräch über Literatur als Lernmedium des Literaturunterrichts genutzt, erfüllt es zwei Funktionen. Erstens unterstützt es den Prozess der Aneignung literarischer und zweitens sprachlicher Kompetenzen (vgl. Zabka 2015: 173). Somit kann das Gespräch dazu genutzt werden, schwierige Sachverhalte zu klären sowie Falsifikationen von Missverständnissen vorzunehmen. Dies kann dazu genutzt werden, verschiedene Interpretationsversuche zu tätigen, sie Gespräch zu reflektieren und zu beurteilen. Nicht zuletzt dient das Gespräch als Lernmedium dazu, eine literarische Wertung abzugeben (vgl. ebd.: 173).

Hingegen als Lernform eingesetzt, wird die literarische Konversation an sich fokussiert (vgl. ebd.: 176). Allerdings erweist es sich oft als problematisch oder nur wenig realitätsnah, wenn die literarische Gesprächsfähigkeit mit einer Gruppengröße einer ganzen Schulklasse gefördert werden soll, da literarische Gespräche in der Freizeit meistens in Kleingruppen oder

zu zweit stattfinden. Deswegen erinnert das literarische Gespräch eher an Diskussionsrunden, in denen Schüler*innen im Schutz der Fiktionalität agieren können. Somit kann das Gespräch als Gesprächs-Spiel verstanden werden. Im Sinne einer Konversation, welche eine Anwendung auf die Gegenwart und die Gesellschaft darstellt, kann es „eine Lernform diskursive Teilhabe an gesellschaftlichen Belangen“ (ebd.: 176) sein.

Zusammenfassend ist es also sicherlich sinnvoll, sich als Lehrperson über die Rolle des Gesprächs im Literaturunterricht bewusst zu sein. Im Zuge der Unterrichtsvorbereitung sollte sich also bewusst gemacht werden, welche Funktionen und Ziele Gespräche über Literatur haben. Die Unterscheidung zwischen einem Interpretationsgespräch, in welchem das Gespräch als Lernmedium eingesetzt wird, und einer literarischen Konversation, welche das Gespräch als Lernform nutzt, kann für die Planung des Unterrichts und der Festlegung seiner Ziele helfen.

4.3 Schüler*innenzentrierte Gespräche

Offene Gesprächsformen zeichnen sich dadurch aus, dass sie möglichst lenkungsfrei sind (vgl. Hanner 2020: 12). Dennoch lassen sie sich aufgrund anderer Ausgangs- und Rahmenbedingungen von rein freizeitlichen Gesprächen abgrenzen, wenn sie im Kontext des Literaturunterrichts geführt werden (vgl. Abraham 2012: 92). Die Lehrperson fungiert dabei meist als Moderator*in. Des Weiteren zeichnen sie sich durch ihre Deutungsoffenheit aus und haben keinen vorab festgelegten Ausgang. Somit unterstützen sie den selbstständigen Verstehensprozess der Schüler*innen und sehen davon ab, gewisse Antworten provozieren zu wollen. Dadurch sollen sie möglichst authentische Kommunikationssituationen darstellen (vgl. Möbius 2008: 146).

Um den Verstehensprozess der Schüler*innen möglichst frei zu gestalten aber an gleicher Stelle Impulse für den Gesprächsanlass zu schaffen, führt Abraham (2012) einige Leitfragen an, welche „erste Eindrücke, Beobachtungen, Assoziationen, Fragen und Deutungsvermutungen auszutauschen“ (ebd.: 93) erlauben und sich als Einstiegsfragen für das Filmgespräch bewährt haben. Dabei handelt es sich vor allem um subjektive Fragen nach Szenen, die besonders im Kopf geblieben sind, Figuren, die (un-)sympathisch erscheinen und man selbst (nicht) gerne wäre, was (nicht) gefallen hat und ob man den Film empfehlen würde (vgl. ebd.: 92f). Insgesamt gelten Abrahams Einstiegsfragen als Orientierungen und Impulse, welche je nach Thema beziehungsweise Film variieren. Wichtig ist es jedoch, diese nicht bereits zu eng zu formulieren. Denn im Bezug auf das Thema des offenen Gesprächs sollte bedacht werden, dass „die Formulierung eines Themas [...] oft schon die halbe Deutung ist“

(ebd.: 93) und die Gefahr mit sich bringt, den Gesprächsverlauf damit zu beeinflussen beziehungsweise implizit bereits vorzugeben.

4.3.1 Theoretischer Rahmen

Die wohl bekannteste Form eines offenen und schüler*innenzentrierten literarischen Unterrichtsgesprächs ist das Heidelberger Modell. Dieses bezieht sich auf schriftliche Texte und geht auf die Charakteristika von audiovisuellen Medien damit nicht explizit ein. Um es also auf Filmgespräche anwenden zu können, muss von einem Lesebegriff ausgegangen werden, der auch das Wahrnehmen von audiovisuellen Medien einschließt. Des Weiteren definiert es sich selbst weniger als eine spezifische Technik, die in Gesprächssituationen angewendet werden kann, um erfolgreich und effizient in den Dialog zu treten, sondern viel mehr als spezifische Haltung (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010: 6).

„Am Anfang aller Literatur ist das Gespräch“ (Härle 2004: 137). Dieses Zitat von Gerhard Härle nimmt auf den Verstehensprozess zwischen Leser*innen und Text Bezug. Als zentraler Aspekt des literarischen Gesprächs lässt sich der Begriff *Verstehen* somit folgendermaßen definieren:

Verstehen wird als dynamischer, gesprächsförmiger Prozess gedacht: als inneres Selbstgespräch, als Gespräch mit einem Text und als Gespräch mit einem realen Gegenüber. Dieser Prozess ist prinzipiell sprachlich, individuell und letztlich unabschließbar: er kennt ‚kein endgültiges Wort‘ (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010: 2).

Nach Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert (2010) charakterisiert sich Verstehen im Kontext des literarischen Gesprächs also insbesondere durch seine Unabschließbarkeit und Offenheit (vgl. ebd.: 2). Das Ziel besteht demnach nicht darin herauszufinden, was die Intention des Autors beziehungsweise der Autorin mit dem Text war, sondern den Facettenreichtum der Verstehensmöglichkeiten zu erkunden. Dabei finden sich die Teilnehmer*innen in einem dynamischen Wechselspiel zwischen sich auf den Text beziehen und auf die Äußerungen anderer wieder. Die unmittelbare und affektiv besetzte personale Begegnung, welche das literarische Gespräch grundlegend charakterisiert, erweist sich als passende Ausgangssituation, um den Verstehensprozess anzukurbeln (vgl. ebd.: 2). Literaturtheoretisch basieren diese Überlegungen auf Schleiermachers Hermeneutik unter Einbezug aktueller dekonstruktivistischer Positionen durch Manfred Frank (2000). Spracherwerbstheoretisch greift das literarische Gespräch auf die Annahmen der Spracherwerbstheorie nach Jerome Bruner (2002) sowie der frühkindlichen Lesesozialisierung mit Vorlesegesprächen nach Spinner (2004) und Wieler (1997) zurück.

Neben dem Heidelberger Model basiert auch das Modell von Möbius (2008), welcher durch literarische Sehgespräche explizit Bezug auf audiovisuelle Medien nimmt, auf der Theorie zu Vorlesegesprächen. Das Vorlesen wird als dialogischer Prozess verstanden, in welchem der Sinn des gelesenen assoziativ und affektiv zwischen dem vorlesendem Erwachsenen und dem Kind ausgehandelt wird (vgl. Härle 2004: 142). Dies hilft dem Kind über seine Verstehensgrenzen hinaus zu wachsen. Es benötigt eine stabile Beziehung, in welcher der Novize als Person wahrgenommen und akzeptiert wird. Durch die Asymmetrie des Wissens zwischen dem Kind und dem Erwachsenen wird er als kompetenter und vorbildlicher Gesprächspartner aufgefasst (vgl. Bruner 2002: 131). Die Vorlesesituationen zeichnen sich durch „eingespielte, standardisierte Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenen, die für den Spracherwerb von zentraler Bedeutung sind“ (Roose 2016: 210), aus. Zu diesen wiederkehrenden kanonischen Sprachhandlungen und eingespielten Ablaufmustern in Vorlesesituationen zählt es auch, dass das Vorlesen immer wieder unterbrochen wird und bereits Gesprächsphasen folgen. Diese werden durch verschiedene Gesprächsimpulse von der Person in der Expert*innenrolle eingeleitet (vgl. Spinner 2004: 295). Auf dem Modell der Vorlesegespräche aufbauend versuchen nun das Heidelberger Modell und das Modell von Möbius (2008) die Prinzipien auf den schulischen Kontext anzuwenden und dementsprechend zu adaptieren. Die Beschaffenheit der informellen literarischen Kommunikation, wie sie im frühkindlichen Vorlesegespräch vorhanden ist, wird als formeller Lernprozess auf literarische Gespräche in der Schule angewandt (vgl. Roose 2016: 211).

Zudem werden aus dem Modell der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (1975) gesprächstheoretische Aspekte für literarische Gespräche entnommen. Diese Form der Organisation von literarischen Gesprächen strebt eine ausgeglichene Haltung zwischen den beteiligten Personen als Individuen (Teilnehmer*innen, Gesprächsleitung), der Gruppe, der Sache (dem Text) und den Rahmenbedingungen an (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010: 3). Des Weiteren verfügen Gespräche im Sinne der Themenzentrierten Interaktion über „ein möglichst hohes Maß an Authentizität und Entscheidungsfreiheit für alle Beteiligten [...] und bezieht die institutionellen Bedingungen realitätsgerecht ein“ (ebd.: 3). Die Rolle der Gesprächsleitung wird im Modell der Themenzentrierten Interaktion als partizipierend beschrieben, was die aktive Teilnahme an den Gesprächsbeiträgen verlangt. Dies bedeutet, dass die Gesprächsleitung mit echten und authentischen Äußerungen am Verlauf des Gesprächs beitragen soll und ihre Ansichten, Werte und Fragen teilt. Somit konstituiert sich die Gesprächsleitung als „menschlich greifbares Gegenüber“ (ebd.: 3) und wird affektiv Teil

einer authentischen Kommunikationssituation. Dies sorgt jedoch nicht immer für Einigkeit in der Literatur. Einerseits wird auf die konstruktive Beschaffenheit von Meldungen der Gesprächsleitung, welche vermeintlich oder tatsächlich über Vorwissen beziehungsweise Expertenwissen verfügt, verwiesen (vgl. Härle 2004: 113). Andererseits kann eine partizipierende Leitung eine Be- oder Verhinderung des Gesprächsprozesses darstellen. Im institutionellen Rahmen der Schule läuft man etwa Gefahr, dass die Schüler*innen die das Gespräch führende Lehrperson nicht aus ihrer Rolle entlassen (vgl. Zabka 2015: 178). Die interpretierende Person wird somit stets als Lehrperson wahrgenommen, welche über das „richtige“ Wissen verfügt und deswegen Antworten im Sinne der Notengebung bewertet. Als Konsequenz kann dies dazu führen, dass Schüler*innen vermeintlich gewünschtes Wissen produzieren und die Offenheit des Sinnbildungsprozesses gestört wird (vgl. ebd.: 178). Die Gesprächsleitung sollte demnach als nur dann als partizipierend auftreten, wenn die Symmetrie zwischen allen Teilnehmenden sichergestellt werden kann und dadurch keine Verfälschungen entstehen.

4.3.2 Zielsetzungen

Aufgrund der zahlreichen Möglichkeiten im Bezug auf die Wahl des Films, der Impulsgebung der Lehrperson und dem offenen Verlauf des Gesprächs können in diversen Bereichen des sprachlichen und literarischen Lernens Lernprozesse angekoppelt werden. Exemplarisch werden nun Kompetenzen angeführt, welche besonders charakteristisch für Lernsituationen offenen Gesprächsformen sind. Diese leiten sich von Steinbrenners und Wiprächtiger-Gepperts Überlegungen für das literarische Gespräch (2010: 4-6) sowie Möbius Sehgespräch (2008: 143-145) ab.

Im Kontext von Filmgesprächen spricht Möbius (2008) von der Bewusstmachung und dem Durchschauen von konstruierter Multimedialität (vgl. ebd.: 143). Diese Position distanziert sich von einer aus der Freizeit bekannten automatisierten Wahrnehmung und versucht stattdessen eine Erschließungskompetenz, die genaues und intensives Sehen ermöglicht, herauszubilden (vgl. ebd.: 143). Damit einhergehend ist auch das Ziel der Versprachlichung dieser Rezeptionserfahrungen verbunden. Neben Möbius (2008) betonen auch Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert (2010) die Relevanz der Fähigkeit „Leseerfahrungen und Verstehensansätze in der eigenen Sprache zu formulieren“ (ebd.: 4). Hier heben sie insbesondere den subjektiven Charakter der Sprache hervor, der sich von objektiven und analytischen Herangehensweise an den Text oder ein Medium unterscheidet (vgl. ebd.: 4). Schüler*innen sollen also durch Filmgespräche ihren eigenen Erfahrungen mit dem Wahrgenommenen verknüpfen können. Des Weiteren soll ihre Imaginationsfähigkeit durch

die Auseinandersetzung mit Medien gefördert werden (vgl. Möbius 2008: 143). Die Bedeutung der Vorstellungskraft hat dabei eine besonders wichtige Rolle inne, indem sie auch für die Dekonstruktion von rassismusrelevanten Aspekten von großer Wichtigkeit ist. Denn nur, wer sich eine Alternative zu Rassismus und Diskriminierung vorstellen kann, ist auch in der Lage diese zu überwinden (Nagy 2020: 131). Auf sprachlicher Ebene bietet die Re- und Neuartikulierungen, die durch Filmgespräche entstehen, die Möglichkeit, seine eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010: 5). Zudem können Irritation und Nicht-Verstehen in Worte gefasst werden. Filmgespräche sollen in diesem Zusammenhang auch dazu anregen, diese kritischen Punkte von Unsicherheit zu akzeptieren und sie im Gespräch kommunikativ zu verhandeln (vgl. ebd.: 5). Des Weiteren sollen Filmgespräche analog zu textbasierten literarischen Gesprächen Wahrnehmung sowie Toleranz für verschiedene Les- beziehungsweise Wahrnehmungsarten fördern (vgl. ebd.: 5). Schlussendlich unterstützen Filmgespräche die Ausbildung allgemeiner Gesprächskompetenzen und ermöglichen durch die geteilte Rezeptionserfahrung die Teilhabe an einer kulturellen und sozialen Praxis. Das Filmgespräch stellt also eine offene und schüler*innenzentrierte Form von Anschlusskommunikation dar, das insbesondere als Alternative zum viel kritisierten Modells des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs dar (Möbius 2008: 144).

4.3.3 Pädagogische Herausforderung

Offene Gesprächsformen erweisen sich in verschiedenen Aspekten als pädagogische Herausforderung. Es stellt sich die Frage, ob sie sich überhaupt für den institutionellen Rahmen, in den der Literaturunterricht eingebunden ist, eignen (vgl. Bräuer 2009: 11). Daraus ergibt sich die Problematik, der Rolle der Lehrperson während des Gesprächs. Uneinigkeit herrscht darüber, ob die Lehrperson an dem Gespräch mit Beiträgen und Meinungsäußerungen teilnehmen soll oder sich bis auf Moderations- und Organisationsbeiträge vollkommen zurückhalten soll (vgl. Spinner 1992: 35; Wiprächtinger-Geppert/Steinbrenner 2010: 3; Zabka 2015: 177). Wenn die Lehrperson aus ihrer Rolle als Autoritätsperson beziehungsweise als für die Notengebung verantwortlich nicht entlassen werden kann, beeinflusst sie möglicherweise den Gesprächsverlauf. Eine partizipierende Leitung kann die Spontanität von Äußerungen behindern, indem sich die Schüler*innen zurückhalten oder aber nach Antworten suchen, von denen sie glauben, dass sie von der Lehrperson gesucht werden (vgl. Roose 2016: 212, Zabka 2015: 177-180). Zugleich sollte aber im Sinne des Lehrauftrags sichergestellt werden, dass das Unterrichtsgespräch die Schüler*innen kognitiv fördert und nicht nur aus subjektiven Äußerungen besteht (vgl. Bräuer

2009: 11). Tendenziell wird die Ansicht vertreten, dass die Gespräche schüler*innenzentriert ablaufen soll und sich die Lehrperson daher eher zurückhält (vgl. Zabka 2015: 178).

In Zusammenhang mit der Partizipation der Lehrperson stehen schließlich auch eingesetzte Impulse, die sich interpretationsfördernd auswirken sollen. Primär gibt es zwischen gesprächsorganisierenden und gesprächsfördernden Impulsen zu unterscheiden (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010: 8-9). Erst genannte beziehen sich „auf den Gesprächsprozess, das Verhalten einzelner und die Gruppendynamik“ (ebd.: 9). Die Lehrperson achtet also auf den Verlauf, auf die Einhaltung von Gesprächsregeln, die Verteilung des Rederechts und nonverbale Signale. Bei gesprächsfördernden Impulsen liegt der Fokus auf dem Gesprächsinhalt. Bemerkt die Lehrperson, dass „das Gespräch sich auf einen Punkt fixiert, im Kreis dreht oder stagniert“ (ebd.: 8), versucht sie durch gezielte Impulse das Gespräch anzuregen beziehungsweise qualitativ zu steigern. Dasselbe gilt für längeren Passagen, in welchen das Gespräch entweder zu strukturell und textbezogen oder zu subjektiv und erfahrungsbezogen geführt wird (vgl. ebd.: 8). Eine Herausforderung besteht hierbei darin, situationsadäquate Gesprächsimpulse durch flexible Ad-hoc-Entscheidungen zu kreieren (vgl. Zabka 2015: 182). Olsen (2011) empfiehlt dazu bereits Studierenden sowie Lehrpersonen ein „Repertoire an möglichen und nötigen Impulsen an die Hand zu geben“ (ebd.: 168).

Zudem lassen sich Impulse im Bezug auf die einzelnen Gesprächsphasen unterscheiden. Am Beginn können initiierende Impulse eingesetzt werden, um die „Verstehensoperationen und deren Artikulation“ (Zabka 2015: 183) zu erleichtern. Dies trifft insbesondere auf Lerngruppen zu, welche selbst Schwierigkeiten haben, Gesprächsanlässe zu kreieren. Impulse können je nach Fokus oder Potenzial der Textgrundlage entweder elaboratives, ordnendes oder strukturierendes Textverstehen unterstützen (vgl. ebd.: 183). Während dem laufenden Gespräch setzt die Lehrperson steuernde Impulse ein (vgl. ebd.: 184). Im Sinne eines offenen Gesprächs haben steuernde Impulse die Funktion, das Gespräch qualitativ zu steigern. Dies soll nicht dazu dienen, eine von der Lehrperson gesuchte Antwort zu provozieren. Die Lehrperson hilft den Schüler*innen durch diese Art von Impulsen, Äußerungen zu präzisieren, zu vertiefen, Verknüpfungen herzustellen, Erfahrungs- oder fachliches Wissen situationsgerecht einfließen zu lassen. Zabka (2015) fasst dazu die wichtigsten als Fragen formulierte Impulse zusammen und listet Beispiele dazu auf (vgl. ebd.: 184). Auch an dieser Stelle will noch einmal betont werden, dass Lehrpersonen über ein gewisses Repertoire an Handlungsmöglichkeiten verfügen sollten, um situationsangepasst Impulse liefern können, welche das Gespräch fördern aber nicht auf eine Interpretation hinlenken versuchen.

Abschließend können Reflexionsimpulse von der Lehrperson gesetzt werden, um eine „Rekonstruktion und Beurteilung der Interpretationsprozesse und -Ergebnisse“ (ebd.: 185) voranzutreiben.

Eine andere Problematik und in diesem Sinne auch eine Grenze des Potenzials von offenen Gesprächsformen konstituiert die Gesprächs- und Interpretationskompetenz der Schüler*innen und das notwendige kontextgebundene Wissen, dass für den Verstehensprozess verlangt wird (vgl. Bräuer 2009:11). Demnach stoßen offene Gesprächsformen an ihre Grenzen, wenn diese Bedingungen nicht erfüllt sind. Die Lehrperson muss dies also bereits vor dem Gespräch sicherstellen beziehungsweise mit geeigneten Impulsen das kontextgebundene Wissen erschließbar machen. Hurrelmann (1987) konkludiert diesbezüglich:

Literaturunterricht gesprächsförmig zu organisieren, ist eine Form der Bearbeitung der Widersprüche, nicht einfach einen Lösung. Für das Gespräch im Unterricht gilt es, die Grenzen zwischen methodischer Unterstützung und Enteignung von Verstehensprozessen zu beachten (ebd.: 78).

Somit schaffen offene Gesprächsformen, obwohl sie einerseits mit Herausforderungen einhergehen, andererseits auch den Raum dafür, diese zu überkommen.

4.4 Lehrer*innenzentrierte Gespräche

Spinner (2010) erwähnt das fragend-entwickelnde Interpretationsgespräch als eine der Methoden des Literaturunterrichts. Bei diesem handelt es sich trotz zahlreicher Kritikpunkte um die wohl am häufigsten angewendete Form von Unterrichtsgesprächen (vgl. ebd.: 204). Als Ausgangspunkt überlegt sich die Lehrperson eine Interpretation des zu behandelnden literarischen Texts, welche das Unterrichtsziel darstellt. Um dies zu erreichen, formuliert sie Fragen, durch welche sie die Schüler*innen Schritt für Schritt an die gewünschten Antworten heranführen kann. Durch dieses Verfahren sollen sie angeleitet durch die Lehrperson durch (vermeintlich) eigenständiges Denken selbst die benötigten Beobachtungen machen und Schlüsse ziehen (ebd.: 204). Basierend auf den Leitlinien des sokratischen Dialogs versucht dieses Verfahren die Schüler*innen geistig zu fördern (vgl. Spinner 1992: 310). Da literarisches Interpretieren anspruchsvoll sein kann und es kognitiv schwierig ist, Bezüge zwischen den einzelnen Textstellen herzustellen oder Kontextwissen einfließen zu lassen, kann die Lenkung durch gezieltes Fragen hilfreich sein und den Denkprozess der Schüler*innen unterstützen (vgl. Spinner 2010: 204).

Neben den lernförderlichen Aspekten ergeben sich mit dieser gelenkten Gesprächsform allerdings diverse Probleme. Anstatt tatsächlich eigenständiges Denken anzuregen, läuft man durch das fragend-entwickelnde Interpretieren häufig Gefahr, dass dies nur scheinbar

gefördert wird und die Schüler*innen stattdessen nur die von der Lehrperson erwünschten Antworten zu finden versuchen (vgl. ebd.: 205). Des Weiteren erschwert diese Gesprächsform den schwächeren Schüler*innen die Partizipation am Unterricht, da die gesuchte Antwort von den schnelleren Lerner*innen womöglich bereits gefunden worden ist, bevor langsamere Lerner*innen zu demselben Schluss gekommen wären (ebd.: 205). Ein weiterer Aspekt, der an diesem Problem anknüpft, ist die Entdeckung der Deutungspluralität des Textes. Auf sie kann nicht eingegangen werden, wenn nur die von der Lehrperson ausgewählte Interpretation im Rahmen des Gesprächs ergründet werden soll und andere Aspekte vernachlässigt werden (ebd.: 205).

Daraus lässt sich also schließen, dass das fragend-entwickelnde Interpretationsgespräch insofern es durch „eine sehr kleinschrittige und starke Lenkung“ (Hanner 2021: 12) charakterisiert wird, als den Denk- und Verstehensprozess behindernd angesehen werden muss. Dennoch können sich „(zurückhaltend) gelenkte Unterrichtsgespräche über Literatur“ (ebd.: 15) positiv auf das Lernen auswirken. Diesbezüglich fordern Leubner und Saupe (2016) „so wenig Lenkung wie möglich [...], um den Schülern die Entwicklung eines persönlich bedeutsamen Textverstehens zu erlauben“ (ebd.: 116). In der Literatur gibt es allerdings keinen Konsens darüber, wie genau diese vorsichtige Lenkung aussehen soll (vgl. Hanner 2021: 15). Umso mehr die Lenkung abnimmt, desto mehr fällt der Fokus auf Schüler*innenäußerungen. Dies zeigt also, dass keine scharfe Trennlinie zwischen offenen, schüler*innenzentrierten und gelenkten, lehrer*innenzentrierten Unterrichtsgesprächen gezogen werden kann und es von den individuellen Impulsen sowie Entwicklungen während dem Gespräch abhängt inwieweit es offen beziehungsweise gelenkt ist.

4.5 Verfahren und Gesprächsimpulse

In der Auseinandersetzung mit audio-visuellen Medien im Unterricht kann die Lehrperson eine Vielfalt an Verfahren einsetzen. Als Grundlage für Filmgespräche kann entweder auf die komplette audio-visuelle Beschaffenheit des Mediums zurückgegriffen werden oder etwa nur auf den Hörtext beziehungsweise auf das Bild. In weiterer Folge ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten, auf welche Art und Weise dies im Unterricht eingesetzt werden kann. Beispielsweise kann der Film von Anfang bis Ende ohne Pausen vorgeführt werden oder aber mit Unterbrechungen, die es ermöglichen, direkt auf das Wahrgenommene einzugehen. Eine weitere Option ist es, nur Filmsequenzen vorzuspielen und auf dieser Basis den Film und die vielleicht daraus entstandenen Lücken und Mehrdeutigkeit zu besprechen. Des Weiteren bietet es sich auf der visuellen Ebene etwa an mit Standbildern, Filmplakaten oder etwa

stummgeschalteten Filmsequenzen zu arbeiten (vgl. Abraham 2012: 100-117). Im Bezug auf den Hörtext kann der Film ohne Bild gehört werden oder als Text und etwaige Regieanweisungen schriftlich gelesen werden.

Zu Beginn des Kapitels wurden bereits Einstiegsfragen für das Filmgespräch von Abraham (2012: 92f) vorgestellt. Diese sollen in diesem Kapitel vertieft werden und eine genauere Betrachtung des Wahrgenommenen zulassen. Des Weiteren beziehen sie sich nicht nur auf den Einstieg des Gesprächs, sondern können als Impulse während des gesamten Filmgesprächs genutzt werden. Insbesondere wird an dieser Stelle auf Möbius (2008: 146-148) verwiesen, welcher Leitlinien zur Schaffung von Gesprächsimpulsen vorstellt, welche sich teilweise an der Typologie von Spinners Vorlesegesprächen (vgl. Spinner 2004: 296-297) orientieren, jedoch speziell für das Medium Film konzipiert worden sind.

Als einen möglichen Gesprächsimpuls nennt Möbius (2008: 147) die Herstellung von Bezügen zu individuellen Vorerfahrungen. Durch Fragen wie „Wie würdet ihr es finden, wenn ihr ...?“ (vgl. ebd.: 147) sollen Schüler*innen das Wahrgenommene mit eigenen Erfahrungen in Verbindung setzen und somit Bekanntes beziehungsweise Fremdes reflektieren. Durch „Anregungen für Antizipationen“ (ebd.: 147) wird die Imaginationsfähigkeit der Schüler*innen unterstützt, indem sie begründete Vermutungen aufstellen, wie der Film weitergehen könnte und bewerten, welche Fortsetzungen sie als realistisch einschätzen. Der „Impuls zur genauen Vergegenwärtigung des Wahrgenommenen“ (vgl. ebd.: 147) fokussiert das genaue Sehen (vgl. ebd.: 143). Hierbei kann es hilfreich sein, bestimmte Szenen mehrmals anzusehen oder Standbilder zu betrachten. Die Lehrperson unterstützt dies exemplarisch mit den folgenden Impulsen: „Woran hast du das gemerkt?, „Wie fühlt sich die Figur und woran erkennt man das?“ (ebd.: 147). Letztere Frage kann auch als „Einladung zur Perspektivenübernahme“ (ebd.: 147) genutzt werden und ermöglicht es den Schüler*innen sich mit den Figuren zu identifizieren und daraus Bezüge zu ihren eigenen Standpunkten herstellen zu können. An dieser Stelle können steuernde Impulse genutzt werden, um die Schüler*innenaussagen problematisieren („Spricht etwas gegen diese Deutung?“ (Zabka 2015: 184)), akzentuieren („Was ist neu an dieser Überlegung?“ (ebd.: 184)) oder bewerten („Wie überzeugend findet ihr diese Deutung?“ (ebd.: 184)) zu lassen. „Anregungen zur Reflexion von Figurenverhalten“ (Möbius 2008: 147) dienen dazu, über das Sichhineinfühlen in eine Figur hinauszugehen und eine kritisch-bewertende Distanz einzunehmen (vgl. ebd.: 147). Als letzten Vorschlag für Gesprächsimpulse nennt Möbius das „Anstoßen von deutenden Vermutungen (Interpretation)“ (ebd.: 148). Diese Interpretationsfragen richten „stärker den Blick auf das gesamte ästhetische Konstrukt“ (ebd.:

148). Einzelbeobachtungen und verwendete Symbole werden im Bezug auf einen größeren Rahmen beziehungsweise den gesamte Film gedeutet.

5. Zwischenresümee: Rassismuskritik und Filmgespräche

Der Literaturunterricht als zentraler Teil des Bildungsauftrags soll „Gesprächsanlässe schaffen und Gesprächsprozesse unterstützen, das Denken anregen, neue und ungewohnte Perspektiven aufzeigen sowie auch Irritationen und Verfremdungen von Vertrautem und Bekanntem hervorrufen“ (Siepmann 2021: 323). Über Literatur begegnen Kinder und Jugendliche verschiedenen Identitäten, stoßen auf unterschiedliche Weltanschauungen und Entwürfe von Lebenswelten und lernen neue Perspektiven kennen (vgl. ebd.: 323). Darüber hinaus können durch den Umgang mit Literatur individuelle oder gesellschaftliche Positionen und Ansichten hinterfragt werden. Bislang Unbeachtetes oder Unreflektiertes erlangt plötzlich Beachtung und Bedeutung. Besonders über Probehandlungen auf Basis von Literatur können Aspekte der Alltagswelt aufgegriffen und neu verhandelt werden. Um dies sprachlich auszudrücken und dialogisch zu teilen, bietet sich dafür besonders das Gespräch an (vgl. ebd.: 323).

Betrachtet man nun, durch welche Aspekte sich Rassismuskritik charakterisiert, erkennt man Eignung, Relevanz und Potenzial einer rassismuskritischen Perspektive auf den Literaturunterricht. Erstens widmet sich die Rassismuskritik der „Analyse der Anschlüsse an rassistische vermittelte Wissensbestände und Praktiken“ (Kourabas/Mecheril 2022: 23). Dies ist eine Aufgabe, die sich insbesondere im Umgang mit Literatur, sei es in Form von Printmedien oder audio(-visuellen) Medien, widerspiegelt. Literatur ist durch ihre kulturelle Bedeutsamkeit einerseits ein Medium, das Wissen tradiert beziehungsweise produziert. Andererseits beeinflusst das durch das Medium Wahrgenommene die Meinungsbildung der Gesellschaft (vgl. Abraham/Kepser 2016: 23). Diese oft subtilen Anschlüsse zu erkennen, kann durch die soziale Bedeutsamkeit den Literaturunterricht und insbesondere durch den offenen Austausch im Gespräch gefördert werden (vgl. ebd.: 22). Versteckte Prozesse oder Motive können dadurch erkannt werden. Zusätzlich kann durch Analyse dieser Prozesse ein Sinnbildungsprozess auf einer tieferen oder individuellen Ebene stattfinden (vgl. ebd.: 20-22). Zweitens versucht Rassismuskritik die Bedingungen und die in der Gesellschaft vorhandenen Legitimationen der rassistischen Diskurse und Praktiken aufzuklären (vgl. Kourabas/Mecheril 2022: 23). Auch für diesen Punkt eignet sich die Verknüpfung von Rassismuskritik und Literaturunterricht. Die Literatur spiegelt gesellschaftliche Verhältnisse wider und kann zugleich für Probehandlungen genutzt werden (vgl. Abraham/Kepser 2016.: 21). Durch Literatur bietet es sich an, kritische Situationen genauer oder auch wiederholt zu analysieren. Die Verfügbarkeit literarischer Werke kann diesen Zugang im Vergleich zu dem in der Realität vorhandenen Rassismus erleichtern.

Als dritten Aspekt verschreibt sich Rassismuskritik der Herausarbeitung von Möglichkeiten wie und unter welchen Bedingungen Kritik an diesen Formen geübt wird und wie Alternativen gelebt werden können (Kourabas/Mecheril 2022: 23). Um rassismuskritisch wirksam zu handeln, erweist es sich natürlich als unerlässlich diesen Aspekt in die Praxis der Realität umzusetzen. Aber dennoch kann genau an dieser Stelle Literatur und das Gespräch hilfreich sein, um auf dieses Vorgehen vorzubereiten. Der Austausch in einem Filmgespräch soll dazu dienen, sich vorstellen zu können, wie diese Kritik aussehen könnte und welche Alternativen geschaffen werden können. Als Instrument dazu kann das Gespräch über Literatur genutzt werden, diese erwünschte Imaginationsfähigkeit zu fördern.

Konkludierend soll schließlich abermals betont werden, dass rassistische Unterscheidungen auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens vorhanden sind. Dies bedeutet, dass sowohl die gesellschaftliche als auch die (bildungs-)institutionelle Realität davon betroffen sind (vgl. ebd.: 23). Dementsprechend plädiert diese Arbeit dafür, Rassismuskritik in den Unterricht zu verankern. Damit es diese rassismuskritische Professionalität aber geben kann, muss zuerst vom scheinbaren Ziel und Hauptaugenmerk, nicht-rassistisch zu sein, Abstand genommen werden. Stattdessen muss eine rassismuskritische Perspektive auf Dominanz- und Machtverhältnisse aufmerksam machen und diese kritisch und selbstreflexiv hinterfragen (vgl. ebd.: 24). Genau dafür soll das Potenzial von Literatur – in dieser Arbeit insbesondere das Potenzial von Kurzfilmen und in Zusammenhang mit Unterrichtsgesprächen – genutzt werden. Folglich sollen Filmgespräche auf der Basis der filmspezifischen Charakteristika geführt werden und zu einer rassismuskritischen Perspektive auch abseits des Literaturunterrichts anregen.

6. Kurzfilme für den rassismuskritischen Unterricht

Nachdem theoretische Klärungen in den vorigen Abschnitten vorgenommen wurden, dienen die folgenden Teile dieser Forschungsarbeit dazu, das Potenzial des Filmgesprächs im Kontext eines rassismuskritischen Unterrichts zu ergründen. Bereits am Anfang dieser Arbeit wurde davon ausgegangen, dass ein fundiertes theoretisches Wissen über rassismustheoretische Begriffe und eine Reflexion über mit Rassismus verwandten Themen notwendig sind, um selbst nicht unbeabsichtigt Rassismus zu reproduzieren. Um nun eine thematische Eignung und das thematische Potenzial der Kurzfilme feststellen zu können, wird dazu eine Filmanalyse von drei ausgewählten Kurzfilmen durchgeführt. Das Erkenntnisinteresse besteht darin, rassismusrelevante Aspekte auf verschiedenen Ebenen der filmischen Darstellung ausfindig zu machen. Um über die alltägliche Rezeptionserfahrung hinauszugehen, muss nicht nur auf das Ästhetisch-wahrgenommene, sondern auf das durch das theoretische und historische Wissen aus Kapitel 2 Wahrgenommene Bezug genommen werden (vgl. Mikos 2018: 96). Anschließend werden die Erkenntnisse der Filmanalyse im darauffolgenden Kapitel dafür genutzt, Impulse und Vorschläge für die Gestaltung von Filmgesprächen für einen rassismuskritischen Literaturunterricht zu präsentieren.

Da diese Arbeit das Filmgespräch als offene und schüler*innenzentrierte Gesprächsform betrachtet, wurde ein Filmanalysemodell ausgewählt, das eine umfangreiche und vielseitige Betrachtung des Mediums erlaubt. Dazu erscheint die Filmanalyse nach Mikos (2015) besonders geeignet. Diese gliedert sich in fünf verschiedene Ebenen auf: *Inhalt und Repräsentation*, *Narration und Dramaturgie*, *Figuren und Akteure*, *Ästhetik und Gestaltung* sowie *Kontext* (ebd.: 43). Neben den ausgewählten Kurzfilmen, kann jeder beliebige Film nach diesen Ebenen analysiert werden. Je nach Erkenntnisinteresse ist es jedoch sinnvoll abzuwägen, auf welche Ebene(n) besondere Aufmerksamkeit gelenkt werden soll. Da die verschiedenen Ebenen in Teilaspekten Bezug auf einander nehmen können, ist es nicht immer möglich diese absolut und eindeutig von einander zu trennen (vgl. ebd.: 43). Für diese Arbeit wurden insbesondere drei der fünf Ebenen ausgewählt, um die ausgewählten Kurzfilme auf ihr Potenzial im rassismuskritischen Literaturunterricht zu analysieren.

Erstens werden sie unter dem Gesichtspunkt *Inhalt und Repräsentation* betrachtet. Der Fokus wird hierbei jedoch primär nicht auf die rein inhaltliche Ebene gelenkt, sondern darauf „wie der Inhalt präsentiert wird und damit zur Produktion von Bedeutung und der sozialen Konstruktion von gesellschaftlicher Wirklichkeit beiträgt“ (vgl. ebd.: 44). Repräsentation bezieht sich auf die durch Sprache produzierte Bedeutung (vgl. Hall 1997b: 17). Im Bezug auf die Sprache der Filme bedeutet dies, dass Elemente wie Bilder, Musik und Sprache Teile

eines Zeichen- und damit auch eines Repräsentationssystems sind (vgl. Mikos 2015: 45). Auf dieser Ebene der Analyse geht es also nicht nur um das, was dargestellt wird, sondern darum, wie es dargestellt wird. Dadurch werden „Prozesse des sinnhaften Aufbaus der sozialen Welt“ (ebd.: 45) sichtbar, durch welche sich Subjekte gesellschaftlich positionieren. Dies stellt einen wichtigen Aspekt für die rassismuskritische Perspektive dar, da das Repräsentationssystem eine unweigerliche Verbindung zu den in der Gesellschaft vorherrschenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen darstellt (vgl. ebd.: 45).

Zweitens soll die Ebene *Figuren und Akteure* Teil der Analyse sein. Figuren sind Handlungstragende einer Geschichte und haben deshalb eine besondere Relevanz für den Film. Aus einer rassismuskritischen Perspektive erweisen sie sich ebenso als essentiell, da die Wahrnehmung der Handlungsträger*innen von den „kursierenden Bedeutungen und Konzepten von Selbst, Person und Identität“ (Mikos 2015: 49) beeinflusst wird und daran ein (Selbst-)Reflexionsprozess anknüpfen kann. Die Inszenierung der Figuren ist zudem „an die in den jeweiligen Gesellschaften zirkulierenden Bedeutungen, die normativen und moralisch-ethischen Regeln des Zusammenlebens betreffend“ (ebd.: 156) gebunden ist. Wenn Figuren zum Beispiel soziale Rollen einnehmen, werden diese auf Basis von lebensweltlichem Wissen gedeutet. Emotionen sind ein zentraler Analyseaspekt im Zusammenhang mit den Handlungsträger*innen. Bestimmte Rollen- oder Personenschemata führen dazu, dass man sich in eine Person hineinversetzen, sie verstehen und sich mit ihr identifizieren kann, während eine andere Figur vielleicht genau das Gegenteil bewirkt (vgl. ebd.: 166). Verhaltensweisen werden hinterfragt und bewertet. Filme provozieren somit Empathie und Sympathie. Eine emotionale Verbindung zu einer Figur wird zusätzlich auch immer dadurch beeinflusst, wie sie in Szene gesetzt wird (vgl. ebd.: 166).

Somit spielen also Ästhetik und Gestaltung des Films eine weitere ausschlaggebende Rolle, wie das Gesehene und Gehörte interpretiert wird. Als Ausgangspunkt der Überlegungen sollte sich das Publikum darüber bewusst sein, dass prinzipiell alles, das im Film wahrgenommen wird, für die Bedeutungsbildung von Relevanz ist (vgl. Mikos 2015: 181). Filmische Darstellungsmittel führen durch den Film und versetzen die Zuschauer*innen in bestimmte Stimmungen oder lenken ihre Aufmerksamkeit gezielte auf einzelne Aspekte. Dabei ist es möglich, dass dies dem Bewusstsein der Zuschauer*innen entgeht und nur unterbewusst wahrgenommen wird (vgl. ebd.: 51-52). Im Bezug auf Rassismus können Filme also rassismusrelevante Sachverhalte in einem bestimmten Licht darstellen, ohne dass es auf den ersten Blick erkennbar ist. Somit gilt es diese Gestaltungsweisen, welche auf Konventionen der Darstellung beruhen, in diesem Schritt der Analyse aufzudecken und verstehbar zu

machen. Da jeder Film eine Reduktion der Wirklichkeit darstellt, ist es an dieser Stelle besonders interessant herauszufinden, durch welche Mittel die Realität aus welchen Blickwinkel dargestellt wird und mit welchen Emotionen dies von den Zuschauer*innen verbunden wird (vgl. ebd.: 53). Die verschiedenen gestalterischen Mittel wirken und beeinflussen nicht nur getrennt voneinander, sondern können auch einen kombinierten Effekt haben. Zu ihnen zählen Kamera, Licht, Montage, Schnitt, Ausstattung, Ton, Sound, Musik, visuelle Effekte und Spezialeffekte (vgl. ebd.: 181).

6.1 *Schwarzfahrer* (1992)

Schwarzfahrer (1992) ist ein deutscher Kurzfilm, der seit vielen Jahren einen Unterrichtsklassiker darstellt. Für Regie und Drehbuch ist der deutsche Filmemacher Pepe Danquart verantwortlich. Thematisiert werden alltägliche Fremdenfeindlichkeit und Alltagsrassismus. Der etwas über zwölf Minuten lange Film ist in Schwarzweiß gestaltet. Pepe Danquart erhielt zahlreiche internationale Auszeichnungen für seinen Kurzfilm, unter anderem 1994 den Oskar für den besten Kurzfilm.

Bereits der Titel gestaltet sich als geschicktes Wortspiel zwischen der eigentlichen Bedeutung von Schwarzfahrer als Person ohne Fahrschein und der Thematik der Geschichte, welche Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe eines Passagiers behandelt. In einer Berliner Straßenbahn steigt ein junger Schwarzer Mann ein und setzt sich neben eine ältere, *weiße* Frau. Während der Fahrt beschimpft sie ihn aufgrund seiner Hautfarbe. Dabei bedient sie sich diversen rassistischen Stereotypen gegenüber Schwarzen Menschen und zeichnet sie als Gefahr gegenüber der deutschen Bevölkerung. Keiner der anderen Fahrgäste schreitet ein. Nach kurzer Zeit steigt ein Fahrscheinkontrolleur zu. Als die ältere Frau ihren Fahrschein gerade in die Hand nimmt, greift der Schwarze Mann geschickt und schnell nach ihm und isst ihn auf. Bei der Fahrscheinkontrolle sagt sie schließlich: „Der Neger hier hat ihn eben aufgefressen“ (Danquart 1992: TC 10:12-10:17). Der junge Schwarze Mann blickt den Kontrolleur unbeteiligt an und zeigt ihm sein Ticket. Erneut schreitet keiner der anderen Fahrgäste ein. Da ihr der Kontrolleur nicht glaubt, muss die ältere Dame schließlich mit ihm aussteigen und die Straßenbahn fährt weiter.

Schwarzfahrer (1992) wurde als einer der für diese Arbeit als exemplarisch geltenden Kurzfilme ausgewählt, da er sich nicht nur seit Jahren als bewährter Klassiker für den Deutschunterricht sowie für den fächerübergreifenden Unterricht erwiesen hat, sondern auch, weil er trotz seines eindeutigen Bezugs zu Rassismus und Diskriminierung, viel Diskussionspotenzial offen lässt. Dies beginnt bereits bei seinem mehrdeutigen Titel und geht

zu dem Verhalten der Mitfahrenden oder der Frage nach Täter*innen und Opfer über. Indem er den Alltag in einer seiner banalsten Formen zeigt – nämlich als buntes Treiben des täglichen Nahverkehrs – stellt *Schwarzfahrer* (1992) die Akzeptanz einer rassistischen und diskriminierenden Normalität in Frage und provoziert dazu, seine eigene Position in der Gesellschaft zu hinterfragen.

6.1.1 Inhalt und Repräsentation

Auf rein inhaltlicher Ebene nehmen die Zuschauer*innen durch den Kurzfilm wahr, wie verschiedene Menschen in einer Stadt mit der Straßenbahn unterwegs sind. Während der Fahrt beschimpft eine ältere Frau einen dunkelhäutigen, jungen Mann, der sich neben sie gesetzt hat. Dieser isst plötzlich den Fahrschein der Dame auf, bevor sie diesen dem Kontrolleur zeigen kann. Auf der Ebene der Repräsentation hingegen erhält das, was die Zuschauer*innen wahrnehmen eine andere, tiefere Bedeutung. Bereits durch die Blicke, mit welchen die ältere Frau den jungen Schwarzen mustert, als er fragt, ob der Sitzplatz neben ihr noch frei sei, bemerken die Zuschauer*innen, dass sie nicht will, dass sich genau dieser Mensch neben sie setzt. Auf die Frage, warum dies so ist, findet sich schon bald eine Antwort, insbesondere wenn man die Rahmenbedingungen näher betrachtet: Die Kurzfilm spielt während dem Großteil der Handlung in einer Straßenbahn. Verkehrsmittel können allgemein als Ort gesellschaftlicher Begegnungen, die durchaus unfreiwillig sein können, gedeutet werden. Personen verschiedener Schichten, verschiedener Herkunft, verschiedenen Alters und verschiedener (Sub-)Kulturen treffen in diesem Fortbewegungsmittel unausweichlich aufeinander. In Bezug auf die Zusammensetzung der Gesellschaft ist dieser Ort also besonders interessant und aufschlussreich. Für die ältere Frau bedeutet dies, dass sie der ungewollten Begegnung mit dem jungen, Schwarzen Mann in der Straßenbahn nicht aus dem Weg gehen kann, während sie in ihrem Privatleben eigentlich mit anderen Personengruppen verkehrt.

Zudem ist es an dieser Stelle auch relevant, sich noch einmal vor Augen zu führen, in welchem Ort der Film genau spielt. Zu Beginn werden verschiedene Szenen gezeigt, welche die Handlung eindeutig in ein urbanes Setting platzieren. Zusätzlich sticht in zwei Szenen (Danquart 1992: TC 01:35, TC 02:40) ein Fernsehturm im Hintergrund hervor. Dadurch wird optisch erkennbar, dass es sich bei der Stadt um Berlin handelt. Des Weiteren wirkt es durch die Auswahl und Inszenierung der handelnden Figuren sowie der filmischen Gestaltung des Umfelds und Hintergrunds plausibel, die Handlung des Kurzfilms zeitlich in den 90er Jahren anzusiedeln. Mit Blick auf die Zusammensetzung der Gesellschaft erscheint die Verortung der Handlung als in Deutschland spielend ebenso realistisch. Man stellt fest, dass man sich in

einem von einer *weißen* Mehrheit bewohnten Land befindet. Durch die fortlaufenden Kommentare der älteren Dame erfährt man, dass ‚jetzt‘ auch vermehrt Minderheiten aus anderen, zum Teil ökonomisch schlechter gestellten Ländern ansässig seien. Man befindet sich also in einem wiedervereinigten Deutschland, das „eine Renaissance der Ausländerfeindlichkeit erlebte“ (Abraham 2012: 164). Dies deckt sich mit der Reaktion der älteren Dame, als sich der Schwarze Mann neben sie setzt.

Wenige Momente später gibt es den ersten direkten Hinweis auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und den Zugehörigkeitsdiskurs: „Wer von unseren Steuern profitiert, könnte sich wenigstens anständig benehmen!“ (Danquart 1992: TC 03:09-03:15). Aus der Äußerung der älteren Dame kann entnommen werden, dass sie dem Schwarzen Mann nicht nur unterstellt, Migrationshintergrund zu haben, sondern auch, dass er auf das Sozialsystem angewiesen sei und sich nicht zu benehmen wisse. All das wird von ihr eindeutig verurteilt. Der Verweis auf seine Nicht-Zugehörigkeit steht in Kontrast zu ihrer Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft. Unter dem Deckmantel der kulturellen Unvereinbarkeit unterteilt sie die Gesellschaft in ein ‚Wir‘ und ein ‚Nicht-Wir‘ (vgl. Kourabas/Mecheril 2022: 19). Obwohl es sich bei den anderen Mitfahrenden der Straßenbahn um Unbekannte handelt, fühlt sich die Frau aufgrund ihrer Hautfarbe sowie ihres kulturellen Hintergrunds mit ihnen verbunden und spricht lautstark über die einzige Person mit dunkler Hautfarbe. Aus dem Monolog erkennt man diskriminierenden Macht- und Dominanzverhältnisse, welche in der im Film dargestellten Gesellschaft vorherrschen. Systematisch spricht sie über ‚uns‘ und grenzt dies von dem an den Schwarzen Mann gerichteten ‚Euch‘ ab. Wird dies in einen historischen und gesellschaftlichen Kontext gesetzt, wird es, ohne eine der beiden Gruppe explizit definieren zu müssen, offensichtlich, wen die ältere Dame in da ‚Wir‘ einschließt und wen sie zu den ‚Anderen‘ macht.

Im weiteren Verlauf ihrer Schimpftirade bezieht sie sich auf die Lockerungen im grenzüberschreitenden Personenverkehr und den politischen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte, indem sie konkret über die Zuwanderung spricht: „Das wäre früher nicht passiert, dass alle reindürfen zu uns“ (Danquart 1992: TC 05:37-05:39)⁴. Staatsgrenzen repräsentieren für die Dame Sicherheit, insbesondere vor dem Fremden und Unbekannten. Migrant*innen werden als gefährlich, primitiv und faul dargestellt (TC 04:30-09:50). Durch ihre Herkunft werden sie zu einer homogenen Gruppe zusammengefasst. Die Zuschauer*innen können aus den Worten der *weißen* Frau entnehmen, dass Migrant*innen die Schutzbedürftigkeit abgesprochen werden sollte und sie nur aufgrund ökonomischer Vorteile einreisen würden:

⁴ Weitere Ausführungen dazu, was unter „reindürfen“ genau verstanden wird, sind in Kapitel 7.1 zu finden.

„Sozialfall, von wegen, die wollen alle nicht arbeiten“ (TC 08:00-08:04). Damit spricht sie auch im heutigen politischen Diskurs noch gängig vertretene Ansichten der Bevölkerung an (vgl. UNHCR/Alalem 2023). Besonders diese Verbindung zu gesellschaftlichen Phänomenen von Heute kann aus einer rassismuskritischen Perspektive genutzt werden, einen (Selbst-) Reflexionsprozess zu provozieren.

Der junge schwarze Mann hingegen verbleibt über den gesamten Monolog hinweg stumm. Dennoch kann man aus seiner Mimik und Gestik den Eindruck gewinnen, dass er an diese beziehungsweise ähnliche Situationen gewöhnt ist. Man bekommt den Eindruck, dass er sich seiner gesellschaftlichen Position in der Minderheitsgesellschaft sowie dem vorherrschenden Rassismus bewusst ist. Dadurch wird er zum Repräsentanten einer unterdrückten Gruppe, der auch das Rederecht aberkannt worden ist. Obwohl die ältere Dame eine Palette an Stereotypen für die Charakterisierung von Schwarzen Menschen verwendet, gibt es kein verwundertes Gesicht in der gesamten Straßenbahn zu sehen. Auch darin spiegeln sich die gesellschaftlichen Verhältnisse, der gesellschaftliche Alltag und die rassistische Normalität wider.

Angeknüpft an das Deutschland der 1990er Jahre, spiegelt sich im Kurzfilm eine Gesellschaft, die teilnahmslos ist, wegsieht und fast desinteressiert an Ausländerfeindlichkeit wirkt, wider (vgl. Vellguth 1993: 1). Die Geschichte repräsentiert aber nicht nur einen Einzelfall. Lässt man den gesamten Kurzfilm Revue passieren, erkennt man, dass die allgemeine Passivität der Gesellschaft und die Duldung von Unrecht im Fokus der Geschichte stehen. Sie konstituieren sich als gesellschaftliche Normalität. Insbesondere das Ende der Handlung ist für die globale Deutung der Geschichte relevant. Aber den Kurzfilm ausschließlich auf den „Skandal der passiven Duldung des Unrechts“ (ebd.: 2) zu reduzieren, kommt nach Abraham (2012) nicht dem vollen Gehalt der Geschichte nach: Dies trifft „die beinahe spielerische Leichtigkeit nicht ganz, mit der der Kurzfilm die Situation behandelt und auflöst“ (ebd.: 164). Der Schwarze Passagier entreißt der älteren Dame den Fahrschein blitzschnell und isst ihn auf. Einerseits geht es an dieser Stelle natürlich um Passivität, da sich keiner der Fahrgäste zu Wort meldet, als der Kontrolleur der Dame keinen Glauben schenkt. Andererseits repräsentiert die Szene, wie der Beschimpfte tatsächlich in die ihm zugeschriebene Rolle eines unberechenbaren Wilden schlüpft. Somit bildet der Kurzfilm eine Geschichte ab, in der die Opfer und Täter*innen austauschbar sind, die Wegseh-Gesellschaft jedoch bleibt:

Dass die Mitfahrenden auch diesen Vorgang geschehen lassen, ohne einzugreifen, ist die Antwort des Films auf diesen Rassismus des Alltags: Er gedeiht nur in einer Umwelt, der Zivilcourage und Anteilnahme fehlen (Abraham 2012: 164).

Sowohl für die verbalen Angriffe auf den jungen Schwarzen Mann als auch für den verschlungenen Fahrschein gibt es keine aussagewilligen Zeugen. Die Motive für die fehlende Zivilcourage können vielseitig sein und bleiben ungeklärt: Angst in den Konflikt hineingezogen zu werden und/oder dadurch Zeit zu verlieren, Feigheit, Gleichgültigkeit oder die Ausrede, dass es sich schließlich nur um Gerede handle und nicht weiter ernst genommen werden sollte (vgl. Abraham 2012: 164)..

Nicht zuletzt ist auch der Titel mehrdeutig gestaltet und sollte auf der Ebene der Repräsentation betrachtet werden. Er lädt zur Diskussion ein, wer denn nun mit *Schwarzfahrer* gemeint sein könnte. Dabei angesprochen fühlen könnten sich entweder die ältere Dame, die im Endeffekt als scheinbare Schwarzfahrerin entlarvt wird, oder aber der Motorradfahrer, der vermutlich in der Tat kein Ticket besitzt. Als dritte Option könnte sich der Titel auch auf den jungen Schwarzen Mann aufgrund seiner Hautfarbe beziehen. Der Kontrast zwischen Schwarzen und *weißen* Menschen im Film wird noch mehr verstärkt, da der Film in Schwarzweiß gestaltet worden ist.

Im Bezug auf die Rassismusdebatte lohnt es sich auch, den Begriff ‚Schwarzfahren‘ zu dekonstruieren. Auf den ersten Blick mag er selbst rassistisch erscheinen. Denn man könnte zu dem Fehlschluss kommen, dass sich der Begriff aus ‚schwarz‘ und ‚fahren‘ zusammensetzt. Linguist*innen verweisen allerdings darauf, dass der Begriff selbst nicht rassistisch ist. Da er vom jiddischen Ausdruck *shvarts* stammt, das übersetzt ‚Armut‘ bedeutet, gibt es keine Verbindung zu rassistischem Gedankengut. ‚Schwarz‘ sollte in diesem Fall also nicht mit der Farbe, Illegalem, Negativem, Verborgenen oder dem Dunkeln assoziiert werden (vgl. Lenders 2012). Aufgrund dieser Fehlkonzeption wird der Begriff mittlerweile bereits häufig durch den Ausdruck ‚Fahren ohne Fahrschein‘ ersetzt (vgl. ebd.).

6.1.2 Figuren

Im Kurzfilm bleiben alle vorkommenden Personen namenlos. Es stehen insbesondere zwei Figuren im Mittelpunkt der Handlung: die ältere Dame und der junge Schwarze Mann. Dennoch ist es für den Gesamteindruck, den der Film insbesondere von der Gesellschaft, über die er erzählt, vermittelt, zudem relevant, einen Blick auf die anderen Passagiere der Straßenbahn zu werfen.

Der Großteil der Handlung wird von den rassistischen Äußerungen einer älteren Dame gefüllt, die bereits in der Straßenbahn sitzt, als der junge Schwarze zusteigt. Ihr Äußeres weist darauf hin, dass sie zumindest der Mittelschicht angehört: Ihre Kleidung ist gepflegt und elegant, sie trägt eine Handtasche und einen Hut, ihre Haare sind ordentlich und der Lippenstift schlicht und klassisch gehalten. Ihre soziale Rolle verkörpert eine ältere Dame deutscher

Abstammung, welche ihr Leben vermutlich seit Jahren oder Jahrzehnten in Berlin verbringt. In Verbindung mit den fremdenfeindlichen Äußerungen kann sie schnell als konservativ denkend und an alten Ordnungen festhaltend charakterisiert werden. Veränderungen werden von ihr prinzipiell als Gefahren wahrgenommen. Konträr dazu ist sie sich ihrer sozialen Privilegierung als *Weißer* gegenüber Schwarzen nicht bewusst. Denn in ihrem Denken definiert sie die Normalität so, wie sie sie in ihrer *weißen* Welt gewohnt ist und hinterfragt dies nicht. Das bedeutet, dass Macht- und Dominanzverhältnisse als naturalisiert anstatt als rassistisch und diskriminierend wahrgenommen werden (vgl. Rommelspacher 2011: 32). Sie sind also starre Systeme, welche sich nicht an internationale auf Migration bezogene Veränderungen anpassen müssen. Gesellschaftlich sieht sich die ältere Dame mit anderen deutschen Staatsbürger*innen, welche primär im Bezug auf das Äußere definiert werden, verbunden. Für Begriffe wie Alltagsrassismus scheint sie kein Bewusstsein zu haben.

Bezüglich Identifikation mit der Figur der älteren Dame lässt sich feststellen, dass es den für Rassismus sensibilisierten Zuschauer*innen sicherlich schwer fallen wird, sich mit ihr verbunden fühlen zu können. Von Anfang an beschimpft sie den jungen Mann und spricht gehässig über ihn, ohne dass er sich wehrt. Dementsprechend wird ihre Funktion zunächst als Täter*in identifiziert. Dies ändert sich zum Schluss, als sie selbst zum Opfer wird (vgl. Abraham 2012: 166). Dennoch führt auch dies zu keinem Identifikationspotenzial mit der Frau. Ihre soziale Rolle aber lädt zur Reflexion ein. Verspüren Menschen allgemein beziehungsweise vielleicht auch unbewusst eine Furcht vor dem Fremden beziehungsweise vor den Fremden? Dementsprechend kommt es auch unweigerlich zur Frage, wieso die ältere Dame den Mann so offensiv und ohne Scham beschimpft. Handelt es sich bei ihrem Gegenüber um einen Einzelfall eines ‚guten Migranten‘ (vgl. Scheibelhofer 2018: 36)? Oder würden ihre Anschuldigungen unter anderen Umständen oder andere Menschen zustimmen und gerechtfertigt sein?

Der junge Schwarze Mann, dessen genaue Herkunft man aufgrund seines akzentfreien Deutschs nicht beurteilen kann, nimmt also die soziale Rolle eines ‚guten Migranten‘ ein (vgl. ebd.: 36). Obwohl er von der Frau beschimpft wird, verhält er sich ruhig und lässt die Schimpftirade über sich ergehen. Er hat sich selbst unter Kontrolle – zumindest bis zur Szene mit dem Fahrschein – und rastet nicht aus. Seine Körperhaltung ist locker und entspannt im Vergleich zur älteren Dame. Er steht dafür, dass Migrant*innen oft mit Vorurteilen gegenüber getreten wird, diese aber in den meisten Fällen ungerechtfertigt sind und sie der Gesellschaft keineswegs Schaden bringen müssen. Indem der junge Mann zu Beginn des Kurzfilms im Gespräch mit einem *weißen* jungen Mann, der ein Freund zu sein scheint, gezeigt wird,

symbolisiert er ebenso, dass er in die überwiegend *weiße* Gesellschaft integriert ist. Da der junge Mann die einzige Schwarze Person im gesamten Kurzfilm ist, repräsentiert er alleine diese Bevölkerungsgruppe. Darüber, ob die ältere Dame genauso rassistisch reagiert hätte, wenn sich eine Schwarze Frau oder ein älterer Schwarzer Mensch neben sie gesessen hätte, kann man nur Vermutungen anstellen. In medialen, politischen und pädagogischen Diskursen wird jedoch häufig von einer besonderen Angst vor dem männlichen, fremd erscheinenden Migranten berichtet (vgl. ebd.: 13).

Die nächste Figur, die nach den beiden Protagonisten ins Auge springt, ist der Motorradfahrer, mit dem die Handlung einsetzt. Der Mann ist mit einem Anzug gekleidet und stammt wahrscheinlich auch aus der deutschen Mittelschicht. Er repräsentiert einen deutschen Bürger, der gerade auf dem Weg zur Arbeit oder zu einem Termin ist. Sein Moped springt nicht an und so bleibt ihm nichts anders übrig, als die Straßenbahn zu nehmen. Aufgrund der Kameraführung, welche in einer Szene das Bild auf ihn richtet, als er gerade aufblickt, bemerken die Zuschauer*innen, dass der Mann die Beschimpfungen gegenüber dem Schwarzen jungen Mann mithört (Danquart 1992: TC 05:14). Nach einem kurzen Moment richtet er seinen Blick allerdings bereits wieder auf die Zeitung, die er in den Händen hält. Emotional kann man diese Situation nicht genau deuten. Vielleicht stört es ihn, dass die Frau den Schwarzen beschimpft, vielleicht war er aber auch nur neugierig und wollte wissen, was beziehungsweise wer die Situation ausgelöst hat. Das Resultat bleibt jedoch dasselbe: Er sieht weg. Als schließlich der Kontrolleur zusteigt, um die Fahrscheine zu kontrollieren, kommentiert er dies mit: „Na, klar. Scheißtag“ (TC 09:14-09:16). Der Mann ist sichtlich genervt und stellt sich vermutlich bereits darauf ein, ein Bußgeld wegen Schwarzfahrens zahlen zu müssen. An dieser Stelle zeigt sich seine Teilnahmslosigkeit das zweite Mal. Seine soziale Rolle als ein stereotyper Bürger Berlins der 90er-Jahre, der wegsieht anstatt einzugreifen und somit in einer rassistischen Normalität lebt, wird bestätigt: Er schweigt erneut, als der Kontrolleur der Frau nicht glaubt, dass ihr Ticket von ihrem Sitznachbarn aufgegessen wurde (vgl. Abraham 2012: 164).

Weitere Figuren, welche im Kurzfilm vorkommen, sind eine Mutter mit ihrem Kind, vier Jugendliche, ein älterer Herr, eine junger Mann, der lautstark Musik hört, der Fahrscheinkontrolleur, eine gut gekleidete junge Geschäftsfrau und weitere Fahrgäste. Sie sind Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft und verkörpern durch ihre sozialen Rollen die Berliner Gesellschaft, wie man sie an einem zufälligen Tag in einer Straßenbahn antreffen könnte. Es handelt sich dabei um Menschen aus den verschiedensten sozialen Schichten und Subkulturen sowie unterschiedlicher Herkunftsländer (vgl. ebd.: 164).

Blickt man schließlich auf die der Mehrheitsgesellschaft angehörenden Mutter mit ihrem Sohn, bemerkt man, dass speziell die Mutter das Geschehen komplett ignoriert. Sie ist so teilnahmslos, dass sie nicht einmal reagiert, als ihr Sohn sie darauf aufmerksam machen will, dass der Schwarze junge Mann das Ticket der älteren Dame gegessen hat. Des Weiteren reagiert die Mutter auch während der gesamten Fahrt nicht auf die Blicke beziehungsweise das Grinsen ihres Sohnes. Ein Mensch mit einer anderen Hautfarbe scheint für den Jungen eine Attraktion zu sein. Auch sein Verhalten ist eindeutig als in Dominanzverhältnisse eingebettet zu deuten: Eine *weiße* Norm bestimmt, was als normal angesehen wird und wie über andere in einem freien Diskurs gesprochen wird (vgl. Rommelspacher 2011: 32).

Interessant ist auch die soziale Rolle des älteren Herrn. Er sticht besonders ins Auge, als er der älteren Dame nickend Zustimmung im Bezug auf die Diskriminierung des jungen Schwarzen Manns signalisiert. Durch diese Geste bekommen die rassismuskritischen Zuschauer*innen ein negatives Bild von ihm vermittelt. Auch er ist fremdenfeindlich eingestellt, verfügt allerdings auch nicht über ausreichend Interesse oder Mut, um sich für die ältere Frau einzusetzen, als der Schwarze ihr Ticket aufisst. In einer anderen Szene bemerkt man, dass er sich auch von dem jungen Mann, der trotz Kopfhörer lautstark Musik hört, gestört fühlt. Zusammen mit der älteren Dame dreht er sich zu ihm um und wirft ihm einen abfälligen Blick zu. Vellguth (1993: 2) betont an dieser Stelle die sozialen Rollen der beiden als Täter*innen. Der junge Mann mit dem Walkman stellt dabei ein potenzielles weiteres Opfer dar.

Zuletzt soll der Blick noch auf die Gruppe von Jugendlichen, die sich auch in der Straßenbahn befinden, gelenkt werden. Anhand ihres Phänotyps sowie des Gemurmels kann man vermuten, dass sie aus verschiedenen Herkunftsländern stammen. Während der Fahrt tratschen die Mädchen beziehungsweise die Jungs untereinander und nehmen das Geschehen nur am Rande wahr. Lediglich in dem Moment als die ältere Dame auch Türken und Italiener beleidigt, erlangt sie die Aufmerksamkeit von einem der Jungen. Impulsiv und über das Gehörte erbost hebt er für einen Augenblick seine Stimme. Er wird jedoch sogleich von seinen Freunden wieder beruhigt und wechselt das Gesprächsthema. Diese Szene macht den Anschein, als würden ihm seine Freunde den Rat geben, sich nicht einzumischen und sich selbst nicht in eine schwierige Situation zu begeben. Die Mentalität des Weghörens und Wegsehens ist also bereits in der migrantischen Jugend des Kurzfilms ein gängiger Lösungsansatz. Das Motiv kann aber auch wieder auf die Frage der Herkunft zurückzuführen sein: Hätte man dem Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugehört? Ist ein Mitglied der Minderheitsgesellschaft überhaupt dazu berechtigt zu sprechen oder aufzubegehren?

6.1.3 Ästhetik und Gestaltung

Um die Analyse möglichst strukturiert zu gestalten, orientiert sich der Aufbau dieses Kapitels und der Kapitel 6.2.3 sowie 6.3.3 an den einzelnen Subkategorien, welche auch Mikos (2015) für seine Analyse der Ästhetik und Gestaltung von Filmen nutzt. Daraus wurden diejenigen Analyseaspekte ausgewählt, die im Kontext eines rassismuskritischen Gesprächsunterrichts besonders relevant sind. Die Reihenfolge orientiert sich nicht an Mikos (2015), sondern wurde so angepasst, wie es für die Analyse sinnvoll erscheint.

Ausstattung

Der gezeigte Handlungsort, die Stadt Berlin und ihr öffentlicher Nahverkehr, korrespondiert mit den mentalen Konzepten einer deutschen Großstadt der 1990er Jahre: Es herrscht geschäftiges Treiben und dem Äußeren der Personen nach kann man feststellen, dass sie verschiedener sozialer Schichten sowie Subkulturen angehören. Die vermittelte Stimmung und Atmosphäre repräsentieren den Alltag auf den Straßen Berlins. Der Großteil der Personen ist mit sich selbst beschäftigt, in Gedanken und zeigt nur wenig Emotionen. Daher ist es für die Zuschauer*innen schwierig, einen Einblick in die Gefühlswelt, in die Moralvorstellungen oder in die Gedanken der Figuren zu erlangen. Der Aufenthalt in der Straßenbahn hat für die Passagiere ausschließlich den Zweck von einem Ort zu einem anderen zu gelangen. Dies macht die Straßenbahn als Ort der Handlung beliebig austauschbar (vgl. Vellgut 1993: 2). Nach Augé (1994) werden solche Orte, welche „durch das Fehlen von „Identität, Relation und Geschichte gekennzeichnet“ (ebd.: 92) sind, als ‚Nicht-Orte‘ bezeichnet. Dies spiegelt sich auch im teilnahmslosen und in sich gekehrten Verhalten der Mitfahrenden wider. Obwohl öffentliche Verkehrsmittel, Bahnhöfe oder Flughäfen Orte repräsentieren, an welchen laufend verschiedene Begegnungen stattfinden, zeichnen sich diese dennoch meist dadurch aus, dass sie ohne eine persönliche Komponente ablaufen und dementsprechend oft bedeutungslos bleiben. Diese Kontradiktion macht diesen Raum für das Thema Rassismus besonders interessant.

Ton und Sound

Zusätzlich zur Ausstattung des Kurzfilms werden Ton und Sound genutzt, um die Atmosphäre einer Großstadt herzustellen. Die Geräuschkulisse erzeugt eine wuselige Stimmung während eines Werktags in der Metropole Berlin. Die Zuschauer*innen nehmen einfahrende Straßen- und S-Bahnen sowie Lautsprecherdurchsagen wahr, hören die Stimme eines Zeitungsverkäufers im Hintergrund, die Schritte der Masse sowie die Startversuche des

Motorradfahrers. Danach schwenkt die Kamera auf zwei junge Männer, die lautstark Radio hören, auf eine Mutter, die ihren Sohn zurechtweist und schließlich auf Jugendliche. Die Dialoge der Figuren im Hintergrund, die größtenteils nur als Gemurmel zu hören oder nicht verständlich sind, unterstützen die kulturell heterogene und wuselige Atmosphäre der Großstadt. Lediglich kurze Äußerungen auf Deutsch werden laut genug getätigt und können verstanden werden. In der Straßenbahn sind Töne, wie das Geräusch des Entwertens eines Fahrscheins oder ein Ton, welcher das Einfahren der Straßenbahn signalisiert, zu hören. Auch sie werden genutzt, um die Atmosphäre des Nahverkehrs und zugleich den Alltag einer Großstadt darzustellen.

Musik

Musik wird in *Schwarzfahrer* (1992) zum größten Teil im Off eingesetzt. Sie ist rein instrumental und betont neben der zuvor erwähnten Subkategorie ‚Ton und Sound‘ ebenso das geschäftige Treiben einer Großstadt. In schnellen Takten unterstreicht sie die Hektik und zugleich die Anonymität Berlins. Des Weiteren gibt es in zwei Szenen Musik im On. Zunächst nehmen die Zuschauer*innen die Radiomusik der zwei jungen Männer wahr, bevor die Straßenbahn in die Haltestelle einfährt. Des Weiteren hört man die Musik des Walkmans eines jungen Mannes, der im Laufe der Handlung in die Straßenbahn zusteigt. An dieser Stelle ist die Musik nicht nur für die Stimmung relevant, sondern auch für die Handlung. Die Zuschauer*innen bemerken, wie sich die beiden älteren Menschen von der Musik gestört fühlen und wie dabei der junge Mann ein zweites potenzielles Opfer von Beschimpfungen werden könnte (vgl. Vellguth 1993: 2).

Kamera

Zu Beginn des Kurzfilms zeigt die Kamera den Ort der Handlung und damit auch bereits seine Charakteristika. Neben Ton, Sound und Musik gestaltet also auch die Kameraführung die Eindrücke vom Wahrgenommenen mit. Zunächst wird eine Stadt aus der Vogelperspektive in der Super-Totale gezeigt. Anschließend erkennen die Zuschauer*innen durch die Totale, dass es sich um den Berliner Fernsehturm handelt und können die Stadt als Berlin identifizieren. Auch die Straßenbahn sowie die Figuren des Films werden darauffolgend durch die Totale gezeigt. Diese Kameraeinstellungen dienen dazu, einen Rahmen für die Handlung zu gestalten und den Zuschauer*innen Hintergrund Informationen zu geben. Für die Analyse unter dem Gesichtspunkt der Rassismuskritik erweisen sich diese

ersten Eindrücke bereits als wichtig, da die Handlung damit zeitlich und gesellschaftlich verortet werden kann.

Ab TC 02:27 werden Personen zunehmend in der halbnahen und nahen Einstellung gezeigt. Dadurch werden diejenigen Figuren vorgestellt, die mit der Straßenbahn, in der sich der Großteil der Handlung abspielt, mitfahren. Da sie entweder aus der Normalsicht oder leicht aus der Untersicht gezeigt werden, bekommen die Zuschauer*innen das Gefühl, als Beobachter*innen dem Geschehen und den Personen nahe zu sein und die Handlung aus der Perspektive eines Mitglieds der gezeigten Gesellschaft zu erleben.



Abb. 1: Danquart 1992: TC 03:47

Als der junge Schwarze Mann zusteigt und die ältere Dame fragt, ob der Sitzplatz neben ihr noch frei ist, wechselt die Kamera erstmals in die Großaufnahme. Zu sehen sind das Gesicht und die Schultern des jungen Schwarzen, der auf die sitzende Frau hinunterblickt. Diese Szene ermöglicht den Zuschauer*innen die Perspektive der älteren Frau einzunehmen (Abb. 1). Sie sehen den Mann so, wie die sitzende Dame ihn sieht. Zugleich nimmt die Untersicht noch eine zweite Funktion ein: Sie hat den Effekt, eine Personen mächtig oder gefährlich wirken zu lassen (vgl. Mikos 2015: 190). Während der junge Mann also von der älteren Frau zunächst nur aus dieser Perspektive wahrgenommen wird, haben die Zuschauer*innen ihn bereits aus anderen, weniger unheimlich wirkenden Perspektiven gesehen und ein anderes Bild von ihm vermittelt bekommen.

Kontrastierend zur Untersicht folgt daraufhin eine Normalsicht. Die Kamera zeigt nun die Dame in Augenhöhe. Zunächst blickt sie zum Mann hoch (Abb. 2), dann an ihm hinunter (Abb. 3) und schließlich wieder gerade aus (Abb. 4). Durch die Großaufnahme kann die Angespanntheit und emotionale Aufgeladenheit der Situation nachvollzogen werden. Im Gesicht der Dame kann Skepsis und Verachtung gelesen werden.



Abb. 2: Danquart 1992: TC 03:50



Abb. 3: Danquart 1992: TC 03:51



Abb. 4: Danquart 1992: TC 03:53

Während der Straßenbahnfahrt schwenkt beziehungsweise wechselt die Kamera das Bild zu den anderen Fahrgästen. Dies geschieht in Normalsicht und gibt den Zuschauer*innen das Gefühl, die Handlung aus der Perspektive eines Fahrgastes wahrzunehmen. Auch während der Schimpftirade der älteren Frau wird das Geschehen aus der Normalsicht gezeigt. Die Zuschauer*innen sind also immer auf gleicher Augenhöhe mit den agierenden Figuren. Dies wird zusätzlich von den Schwankbewegungen der Kamera unterstützt, welche die Schwankbewegungen der Augen einer zusehenden Person simulieren. Insgesamt unterstreichen die Einstellungsgrößen, die Perspektive und die Bewegungen der Kamera also den Eindruck von Alltäglichkeit und Normalität. Im Zusammenhang mit der Handlung des Kurzfilms wird dadurch insbesondere eine Normalität von rassistischen Verhältnissen unterstrichen. Zudem werden durch die Sicht auf die Fahrgäste bereits die in der Gesellschaft vorherrschenden Machtverhältnisse angedeutet.

Des Weiteren gibt es eine interessante Kameraführung während TC 7:30-07:50. Die Kamera zeigt die Agierenden in einer Detailaufnahme im Zusammenspiel mit Schwenkbewegungen. Gefilmt werden dabei nur die Gesichtspartien der Augen und Ohren. Die Kamera schwenkt von einem Fahrgast zum nächsten. Zusätzlich hört man Hintergrundgeräusche, welche anfänglich aus den Beschimpfungen der älteren Frau bestehen, dann zu ihrem Echo werden und bis hin zu einem lauten und schrillen Ton transformieren. Durch dieses Zusammenspiel von Kameraführung und Geräuschen hat die Sequenz etwas Ruhiges und Alltägliches aber zugleich auch etwas Irritierendes und Verstörendes inne. Die Intention dieser Sequenz ist es, darzustellen, wie die rassistischen Äußerungen durch die Köpfe der Fahrgäste kursieren, wie alle mithören und wie alle im selben Moment wegsehen. Durch das Zusammenspiel von Kameraführung, Hintergrundgeräuschen und Ton wird abermals die Einbettung von Rassismus in alltägliche Strukturen unterstrichen.

6.2 *Ausstieg Rechts* (2015)

Ausstieg Rechts (2015) ist ein preisgekrönter Kurzfilm von Rupert Höller und Bernhard Wenger. Die beiden Salzburger gewannen mit ihrem etwa sechs Minuten langen Kurzfilm aus dem Jahr 2015 zahlreiche Preise auf internationalen Kurzfilmfestivals. Sie greifen dieselbe Thematik wie bereits Pepe Danquart 23 Jahre zuvor auf: Der Kurzfilm gegen Rassismus spielt in einem öffentlichen Verkehrsmittel, in welches ein schwarzer Mann zusteigt. Sogleich wird er von einem Mann mit rassistischen Vorurteilen seiner Person gegenüber konfrontiert. Während die anderen Fahrgäste schweigen und nicht eingreifen, gibt es jedoch einen Fahrgast, der einschreitet und den Mann auffordert, seine diskriminierenden und rassistischen

Kommentare zu unterlassen. Daraufhin greift der Herr, der in einem typischen Ostösterreichischen Dialekt spricht, nun auch diesen Mann an. Schließlich fordert er ihn dazu auf, mit ihm aus dem Bus zu steigen und den Konflikt ‚wie echte Männer auszutragen‘. Der zweite Mann gibt zunächst vor, die Absicht zu haben mit dem Aggressor auszusteigen. Als der Bus anhält und der Aggressor als erstes ausgestiegen ist, weist der andere Mann die Busfahrerin an, die Tür zu schließen und weiterzufahren. Der wütende Herr bleibt mitten im Nirgendwo neben der Straße zurück, während der Bus weiterfährt und der Film endet.

Die Eignung des Kurzfilms *Ausstieg Rechts* (2015) für den Unterricht mit rassismuskritischen Filmgesprächen lässt sich einerseits auf seine Thematik zurückführen, die aufgrund des Bezugs zur Alltagswelt der Schüler*innen bei vielen auf Einfühlungsvermögen und auf Diskussionsfreude stoßen wird. Aus einer alltäglichen Situation heraus entsteht die Frage: „Wie hätte ich an der Stelle des Mannes mit Zivilcourage reagiert?“ Analog stellen sich andere vielleicht die Frage, wie sie als Busfahrer*in, diskriminierte Person oder andere Passagiere reagiert hätten. Des Weiteren lädt der Kurzfilm dazu ein, tiefer in die gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnisse einzutauchen. Der Titel enthält bereits eine stille Aufforderung an die Gesellschaft, sich endlich von Rassismus und Diskriminierungen zu distanzieren. Dies wirft wiederum die Frage auf, in welche rassistische Strukturen wir alle verwickelt sind, vielleicht auch ohne dies bewusst wahrzunehmen. Durch die explizite geografische Verortung im ländlichen Raum sowie durch den expliziten Dialektgebrauch ergeben sich neue interessante Diskussionspunkte. Insbesondere bietet sich bei der Diskussion von *Ausstieg Rechts* (2015) auch ein Vergleich mit dem zweiten ausgewählten Kurzfilm *Schwarzfahrer* (1992) an. Als modernes Pendant kann er auf inhaltlicher und gestalterischer Ebene dem ersten Kurzfilm gegenübergestellt oder auch im Kontext von historischen, geografischen und moralischen Aspekten verglichen werden.

6.2.1 Inhalt und Repräsentation

Auch in dem österreichischen Kurzfilm werden die Zuschauer*innen schon bald feststellen, dass es sich nicht nur um eine bedeutungslose Busfahrt, in der einige unbekannte Passagiere an Bord sind, handelt. Stattdessen werden, ähnlich wie in *Schwarzfahrer* (1992), in nur wenigen Minuten eine Gesellschaft und die in ihr im Alltag vorherrschenden Machtverhältnissen und Wertvorstellungen abgebildet. Die Handlung setzt an einer Bushaltestelle im ländlichen Raum ein. Man sieht eine Frau der Mittelschicht mit einem Einkaufskorb und zwei Einkaufstaschen, die gerade auf den Bus wartet. Nach wenigen Sekunden fährt er auch schon ein. Am Kennzeichen, der Aufschrift und der Nummer des Buses erkennt man, dass die Szene in Niederösterreich unweit von Wien spielt. Dieses

Hintergrundwissen ermöglicht es den Zuschauer*innen die vorkommenden Personen und ihre Handlungsmotive in einen gesellschaftlichen Kontext einzubinden. Die Frau steigt in den Bus ein. Als ihr etwas hinunter fällt, hilft ihr sogleich ein Mann mittleren Alters und hebt es für sie auf.

An der nächsten Haltestelle steigen weitere Fahrgäste zu. Zwei Frauen entwerten ihren Fahrschein. Die letzte Person, die einsteigt, setzt sich auf einen freien Platz ohne das Ticket in die Maschine zu geben. Dies missfällt dem Herrn, der zuvor der Frau geholfen hat: „Schwarzfahrer, ha?“ (Höller/Wenger 2015: TC 02:04). Die Person, die er angesprochen hat, dreht sich kurz zu ihm um, ignoriert ihn dann aber. Diese Reaktion auf den verbalen Angriff genügt dem Herrn nicht, sodass er sich zu den anderen Fahrgästen dreht, noch einmal direkt auf den zugestiegenen Passagier zeigt und hinzufügt: „Der hat sicher keinen Fahrschein!“ (TC 02:07-02:08). Spätestens in dieser Szene bemerkt man, dass es sich hierbei nicht nur um einen besorgten und pflichtbewussten Mitbürger handelt, sondern um einen Mann, welcher sich rassistischer Vorurteile gegenüber Menschen, die ihm fremd erscheinen, bedient. Die andere Figur hingegen, die ohne ihr Ticket zu entwerten eingestiegen ist, ist ein Schwarzer Mann. Wenn man nun zusätzlich seinen Blick auf die anderen Fahrgäste wirft, erkennt man, dass ausschließlich andere *weiße*, wahrscheinlich der Mittelschicht angehörige Menschen anwesend sind. Diese repräsentieren in diesem Fall speziell die österreichische, kulturell wenig durchmischte Landbevölkerung. Erkennbar wird dies auch am österreichischen Deutsch mit ostösterreichischen Dialekt, den die Figuren sprechen. Lediglich der Schwarze spricht akzentfreies Deutsch, sodass man nicht beurteilen kann, woher er kommt.

Als der Mann mit seinen verachtenden Kommentaren fortfährt, erhalten die Zuschauer*innen durch die Kameraeinstellungen und -bewegungen einen Blick auf die anderen Passagiere. Man sieht, wie viele von ihnen das Geschehen mitverfolgen, allerdings nach einigen Sekunden bereits wieder wegsehen. Schließlich dreht sich ein Mann, der gerade Zeitung liest, um und sagt: „Entschuldigung, würd‘ Sie’s stören a bisserl weniger laut und a bissl weniger Bledsinn z’recken? Danke“ (TC 02:51-02:57). Er ist der Einzige, der sich zum diskriminierenden Verhalten des Mannes äußert. Während der Großteil der Passagiere, wie in *Schwarzfahrer* (1992) Teil einer Wegseh-Gesellschaft ist, gibt es in Höllers und Wengers Kurzfilm jedoch eine Figur, die einschreitet und sich für ihre Mitmenschen stark macht. Diese Geste symbolisiert Zivilcourage, die immerhin von einem kleinen Teil der Gesellschaft vorgelebt wird. Die Passivität der Mehrheit der Gesellschaft wird erneut unterstrichen, als selbst nach dem Einschreiten einer dritten Person, kein weiterer Fahrgast auf die diskriminierenden Äußerungen reagiert. Dennoch kann man aus den Gesichtsausdrücken

näherungsweise ablesen, dass sie die rassistischen Äußerungen des Mannes befremden, obwohl sie sich dazu entscheiden wegzublicken. Die Zuschauer*innen können nur Vermutungen darüber anstellen, wieso sich die anderen Fahrgäste trotzdem dazu entscheiden, nicht einzuschreiten. Ob die Figuren Angst haben, selbst in eine kritische Situation involviert zu werden oder ob die diskriminierenden Kommentare als gesellschaftliche unantastbare und unhinterfragte Normalität angesehen werden, bleibt ungeklärt.

Inzwischen ist der Herr mittleren Alters aufgebracht und kann sich fast nicht mehr kontrollieren. Dies geht soweit, dass er den anderen Mann auffordert, den Konflikt mit Fäusten weiter auszutragen. Die Anschuldigungen gegenüber dem Schwarzen sind ähnlich irrational, wie sein aggressives Verhalten. Als Zuschauer*in erkennt man, dass sein Benehmen von Wut geleitet und wenig überlegt oder begründet ist. Indem er seine Stimme hebt, versucht er seine Wut und fehlenden Argumente zu kompensieren. Dadurch angetrieben bemerkt er schließlich gar nicht, dass er als einziger aus dem Bus aussteigt und dieser schließlich ohne ihn weiterfährt.

Der Schwarze Mann bleibt während der gesamten Auseinandersetzung ruhig und kontrolliert. Durch diese kontrollierte Art, durch sein ordentliches Aussehen und seine Höflichkeit repräsentiert er einen ‚guten Migranten‘ (vgl. Scheibelhofer 2018: 36). Wie in *Schwarzfahrer* (1992) wirkt auch er wenig überrascht über das rassistische Verhalten mancher Mitmenschen. Die Busfahrt spiegelt die rassistische Normalität des Alltags wieder und zeigt die Figuren in ihren Rollen als Teilnehmende dieser sozialen Praktiken. Als Schwarzer im ländlichen Österreich scheint er kein Rederecht zu haben und in seiner Minderheitenrolle gefangen zu sein. Dennoch zeigt der Kurzfilm, dass Zivilcourage existiert und sie rassistischer Normalität entgegenwirken kann. Die Situation wird humorvoll aufgelöst und beweist, dass es sich lohnt, sich für andere einzusetzen. Rassismus muss nicht Teil von Normalität sein.

Der Titel des zweiten Kurzfilms erweist sich ebenso wie der Titel des ersten Kurzfilms als mehrdeutig. *Ausstieg Rechts* könnte einerseits mit einer Busfahrt assoziiert werden: Der Ausstieg befindet sich auf der rechten Seite. Andererseits könnte sich das Wortspiel auf eine gesellschaftliche Wirklichkeit beziehen, in welcher gegen (Alltags-)Rassismus und Diskriminierungen angekämpft wird. Demnach könnte der Titel von einem Ausstieg aus einer rassistischen Normalität sprechen: Ausstieg aus dem Rechtsextremismus. Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft und der Minderheitsgesellschaft werden dazu aufgefordert, sich aus diskriminierenden Dominanzverhältnissen zu lösen. Als Ausgangspunkt des Filmtitels würde dann ein unbestreitbares Vorhandensein von Diskriminierung und Rechtsextremismus

betrachtet werden. Konträr dazu könnte der Filmtitel aber auch auf eine Entwicklung in eine rechtsextreme Gesellschaft anspielen: Ausstieg in den Rechtsextremismus.

6.2.2 Figuren

In *Ausstieg Rechts* (2015) dominieren vor allem drei Figuren die Handlung. Unter diesen ist der rassistische einheimische Mann mittleren Alters, der den zugestiegenen Fahrgast diskriminiert. Der Passagier ist Schwarz und die zweite für die Analyse des Kurzfilms relevante Figur. Die dritte Hauptrolle belegt der Mann, der sich für den Schwarzen Mann stark macht. Alle drei Figuren bleiben gleich wie die anderen Fahrgäste sowie die Busfahrerin namenlos. Des Weiteren haben sie bis auf die Busfahrerin keine Sprechrollen. Die Kamera blendet während der Auseinandersetzung immer wieder die Gesichter der anderen Figuren ein, um ihre Mimik und Reaktionen ablesen zu können.

Der *weiße*, diskriminierende Herr nimmt den größten Redeanteil im Kurzfilm ein und wird zugleich zu der Figur, mit welcher sich die Zuschauer*innen wohl kaum identifizieren können. Zunächst wirkt der Mann allerdings noch wie ein hilfsbereiter und freundlicher Bürger. Er ist weder auffällig gekleidet, noch hat er eine auffällige Frisur oder eigenartiges Benehmen. Denn am Beginn der Handlung verhält er sich einem anderen Fahrgast gegenüber sogar zuvorkommend und hilfsbereit. Jedoch ändert sich dieses Benehmen schlagartig, als der Schwarze Mann zusteigt. Seine freundliche Mimik und Gestik verschwindet. Stattdessen nimmt er eine misstrauische und hasserfüllte Haltung ein. Denn hilfsbereit und zuvorkommend zeigt er sich nur jenen Mitmenschen gegenüber, denen er die Zugehörigkeit zu einer für ihn legitimen Gruppe anerkennt. Er unterteilt die gesellschaftliche Wirklichkeit in ein positiv konnotiertes ‚Wir‘ und ein negativ konnotiertes ‚Nicht-Wir‘. Diese Einteilung tätigt der Mann auf der Basis von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen (vgl. Mecheril 2004: 20). Durch diesen Prozess des *Otherings* definiert er das ‚Wir‘ als Gruppe der Einheimischen, die zusätzlich nach ihrem Aussehen nach auch als Österreicher erscheinen. Das Bekannte und Vertraute definiert sich nach ihm über Zugehörigkeit zur selben Nation, Ethnizität oder Kultur. Obwohl man aus den Informationen, die man durch die Handlung bekommt, nicht beurteilen kann, wie es um den Migrationshintergrund des Schwarzen steht oder wie sich seine kulturelle Identität definiert, erkennt ihm der Mann die Zugehörigkeit zur ‚Wir‘-Gruppe ab. Dies ist äußert sich so extrem, dass es sich hierbei nicht mehr nur um Skepsis handelt, sondern um Fremdenhass, der so stark verankert ist, dass er den Schwarzen vor den anderen Fahrgästen lautstark beschimpft und ihm jegliche Stereotype an den Kopf wirft. Wie sehr die Handlungen dieser Figur von Hass und Furcht vor dem Fremden getrieben werden, erkennt man insbesondere als er sich von dem Kommentar des anderen Mannes, der

Zivilcourage zeigt und einschreitet, so sehr aus der Fassung bringen lässt, dass er die Auseinandersetzung körperlich austragen möchte. Andere Meinungen werden von ihm nicht anerkannt beziehungsweise abgelehnt, bevor sie überhaupt rational bewertet werden.

Seine gesellschaftliche Rolle spiegelt Menschen, die radikale Positionen vertreten und durch Hass angetrieben werden, wider. Der Mann wirkt zunächst auf viele Menschen freundlich und hilfsbereit, als er der Frau im Bus behilflich ist. Diese Hilfsbereitschaft ist aber nur für Menschen seiner Gruppe reserviert, andernfalls ist er in rechtsextreme Denk- und Handlungsmuster verstrickt, welche ihn nicht davor zurückschrecken lassen andere Menschen aufgrund ihrer Herkunft, Hautfarbe oder anderen Unterscheidungsmerkmalen auszuschließen, zu diskriminieren oder den Zugang zu Ressourcen zu verweigern. Die ungezügelte Wut macht ihn zu einer Figur, die man als unangenehm oder auch als gefährlich einschätzen würde. Zugleich wird dies durch das Ende des Kurzfilms entschärft, da er ohne den Einsatz von Gewalt und fast mit spielerischer Leichtigkeit ausgetrickst werden kann und der Kurzfilm ein gutes Ende nimmt.

Die Figur mit dem zweitgrößten Redeanteil und einem großen Identifikationspotenzial ist der Mann, der Zivilcourage zeigt und sich für den Schwarzen einsetzt. Als *weißer*, deutschsprachiger und zur Mittelschicht gehörender Mann zählt er zu den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft und würde auf den ersten Blick sicherlich auch von dem rechtsextremen Mann in seine ‚Wir‘-Gruppe zugeordnet werden. Da er damit beschäftigt ist, eine Zeitung zu lesen, sticht er zu Beginn des Kurzfilms noch nicht sonderlich ins Auge. Er repräsentiert zunächst nur einen zufälligen Fahrgast, ähnlich zu den anderen Passagieren. Erst als der Schwarze diskriminiert wird, löst er sich aus seiner unscheinbaren Rolle und wird zu einem vorbildhaften und mutigen Mitglied der Gesellschaft. Als einziger setzt er sich für den Mann ein und sieht nicht wie alle anderen einfach weg. Er formuliert seine Worte klar aber bleibt ruhig und kontrolliert. Sprachlich verzichtet er auf Beschimpfungen oder emotionale Äußerungen und sagt nur das Nötigste, um eine Eskalation der Situation zu vermeiden. Insbesondere durch die Leichtigkeit, mit der dem vor Wut kochenden Mann gegenübersteht, fragt man sich als Zuschauer*in, ob man die Situation selbst auch so souverän lösen hätte können beziehungsweise, ob man selbst eingeschritten wäre. Das Hineinversetzen in eine ähnliche Situation wird insbesondere dadurch unterstrichen, dass der Mann im Kurzfilm als durchschnittlicher Bürger dargestellt wird und sich nur wenig von den anderen unterscheidet. Ansonsten bekommen die Zuschauer*innen während dem sechs Minuten langen Kurzfilm nur wenig von den Gedanken und emotionalen Empfinden des Mannes mit. Auch gegenüber dem Schwarzen oder der Busfahrerin gibt er sich relativ kühl aber zugleich bestimmt. Seine Mimik

unterstützt seine ablehnende Haltung im Bezug auf die rassistischen und aggressiven Äußerungen des zweiten Mannes. Als ihn der Schwarze davon abhalten will, auszusteigen, nickt er ihm auch nur kurz zu und geht weiter. Es wirkt fast so, als sehe er es als nicht verhandelbare und selbstverständliche Entscheidung beziehungsweise Pflicht so zu handeln, wie er es getan hat

Der Schwarze, als dritte handlungstragende Figur, verhält sich wie ein gewöhnlicher Passagier: Er steigt in den Bus ein, entwertet sein Ticket mit der Begründung eine Jahreskarte zu haben nicht, und wählt einen noch freien Sitzplatz. Auch im Bezug auf die Kleiderwahl, Gestik oder Mimik ist er unauffällig. Das einzige Merkmal, das ihn äußerlich von den restlichen Fahrgästen herausstechen lässt, ist seine dunkle Hautfarbe. Aufgrund dieser und da er sein Ticket nicht wie die anderen Fahrgäste entwertet hat, begegnet ihm ein Mann mit Vorurteilen, diskriminiert und beschimpft ihn lautstark vor den anderen Mitfahrenden. Obwohl er sich zuerst zurückhält und dem Mann nur einen kurzen Blick zuwirft, erkennt man an seinem hin und her schwankenden Blick, dass ihn die Situation in Unwohlsein versetzt. Die Zuschauer*innen können allerdings die Gedanken des Mannes nur erahnen. Ob der Mann in seinem Leben bereits in solche Situationen gekommen ist oder ihm dies noch nie zuvor passiert ist, kann nur vermutet werden. Schließlich rechtfertigt er sich vor dem Aggressor, indem er sagt, dass er ein Jahresticket besitzt. Daraufhin sucht er sich einen anderen Platz. Mit diesem Verhalten zeigt er, dass er sich zu Unrecht diskriminiert fühlt aber trotzdem einer Auseinandersetzung aus dem Weg gehen möchte. Auch während dem weiteren Verlauf der Handlung zeigt er sich ähnlich kontrolliert und spricht mit ruhiger und ausgeglichener Stimme. Als sich die Auseinandersetzung der zwei weißen Männer zuspitzt, wird der Schwarze Mann nicht mehr eingeblendet. Als Zuschauer*in kann man nur darüber vermuten, wie er sich in dieser Situation verhält oder fühlt.

Zu den restlichen Figuren des Kurzfilms zählen zwei einheimische Jugendliche, die Frau mit dem Einkaufskorb, ein junges, sich küssendes Paar, ein weiterer Mann sowie eine Frau mittleren Alters, die Busfahrerin und andere Fahrgäste. Sie haben bis auf die Busfahrerin keine aktive Rolle für die Handlung. Stattdessen beobachten sie das Geschehen still und nur mit ihren Blicken. Wie bereits in *Schwarzfahrer* (1992) kann man auf der Basis der Zusammensetzung der Fahrgäste auf die Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung rückschließen. Exemplarisch repräsentieren ihr Verhalten sowie ihr Aussehen und ihr kultureller Hintergrund die ansässige Gesellschaft. Im Vergleich zu dem mehr als 20 Jahre älteren und in Berlin spielenden Kurzfilm erscheint die Bevölkerungszusammensetzung in dem in Österreich spielendem Kurzfilm *Ausstieg Rechts* (2015) homogener. Sowohl die

Jugendlichen als auch die Erwachsenen können im Bezug auf ihr Aussehen nicht als Personen mit Migrationshintergrund kategorisiert werden, sondern wahrscheinlicher als Österreicher*innen. Dennoch sollte man an dieser Stelle bedenken, dass sie keinerlei Sprechrollen haben und es deshalb schwieriger ist, zu beurteilen, ob sie tatsächlich keinen Migrationshintergrund haben. Im Vergleich zur Großstadt Berlin und für den Kontext dieses Kurzfilms erscheint eine weniger durchmischte Bevölkerung aber als durchaus plausibel.

Konträr zu diesem Unterschied bestehen jedoch noch weitere Ähnlichkeiten zu *Schwarzfahrer* (1992), indem sich die Passagiere in den Nebenrollen, obwohl sie von der Auseinandersetzung mitbekommen, nicht einmischen. Noch eindeutiger als in *Schwarzfahrer* (1992) kann man an der Mimik einiger Mitfahrenden erkennen, dass sie das Verhalten des diskriminierenden Mannes verachten. Dennoch schreiten sie nicht ein und werden Teil einer Wegseh-Gesellschaft, in welcher Rassismus zur Normalität des Alltags gehört. Selbst als ein Passagier Zivilcourage zeigt und einschreitet, verbleiben die anderen Personen still und unterstützen ihn nicht. Sie verbleiben somit schwache Charaktere und im Hintergrund der Handlung. Da sie durch ihre Mimik dennoch einen kleinen Einblick in ihre Moral- und Wertvorstellungen erlauben, ermöglichen sie es den Zuschauer*innen sich ihnen empathisch anzunähern und sich zu fragen, wie man beispielsweise selbst als Teenager oder als verliebtes Paar in so einer Situation reagiert hätte.

6.2.3 Ästhetik und Gestaltung

Ausstattung

Der Ort der Handlung von *Ausstieg Rechts* (2015) kann bereits anhand der Anfangsszene als ländlicher Raum identifiziert werden. Genauer gesagt, spielt sich der Kurzfilm im öffentlichen Nahverkehr im Osten Österreichs ab. Im Vergleich zu *Schwarzfahrer* (1992), in welchem das Stadtbild Berlins bereits Hektik und Unübersichtlichkeit erzeugt, wird in diesem Kurzfilm zunächst eine relativ spannungsfreie, etwas verschlafene Atmosphäre kreiert. Des Weiteren erkennt man an den Häusern, der Kleidung der Personen und den Fahrzeugen, dass das Geschehen in der Jetztzeit spielt. Diese Kontexte verorten die soziale Sphäre in der Mittelschicht. Ein weiteres Merkmal, dass sich *Ausstieg Rechts* (2015) mit *Schwarzfahrer* (1992) teilt, ist, dass sie an einem Nicht-Ort (Auge 1994: 92) spielen: Busse gelten wie andere öffentliche Verkehrsmittel als Orte, denen es an Identität, Relation und Geschichte fehlt. Zugleich zählen sie besonders als Begegnungsorte verschiedener Subkulturen und Menschen, deren Leben sonst nur wenige bis keine Schnittpunkte hat.

Ton und Sound, Musik

Die Geräuschkulisse unterstreicht die ländliche Atmosphäre. Zu Beginn des Kurzfilms hört man Vögel im Hintergrund zwitschern. Einige Augenblicke später nimmt man das Geräusche eines einfahrenden Buses wahr. Ansonsten herrscht recht wenig Verkehr und es bleibt dementsprechend ruhig. Im Bus selbst unterstreichen Geräusche wie das Entwerten des Fahrscheins, die Fahrtgeräusche des Buses oder der Blinker die Atmosphäre des öffentlichen Nahverkehrs. Von den Passagieren hört man fast nichts. Es können lediglich vereinzelt Geräusche aufgrund von Körperbewegungen wahrgenommen werden. Konversationen gibt es fast keine. Dennoch hört man aus den Dialogen zwischen den beiden weißen Protagonisten, da sie Dialekt sprechen, dass die Handlung im Osten Österreichs spielen muss. Die Handlung wird weder im On noch im Off von Musik unterstützt.

Kamera

Die Handlung setzt in der Totalen ein. Somit sehen die Zuschauer*innen eine Straße, fahrende Autos, eine Bushaltestelle und die umliegenden Häuser. Sie werden aus der Augenhöhe einer Person dargestellt. Dies ermöglicht eine erste Orientierung, in welchem Raum die Handlung spielt. Es handelt sich um ein ländliches Gebiet, im Gegensatz zu *Schwarzfahrer* (1992) wird keine Supertotale eingesetzt. Im Bus bleibt die Kamera zunächst auf Augenhöhe der Passagiere. Dadurch bekommen die Zuschauer*innen das Geschehen aus der Perspektive eines Mitfahrenden vermittelt. Wenn die Kamera schließlich die anderen Passagiere einblendet, geschieht auch dies aus Augenhöhe, als ob sich die Zuschauer*innen selbst im Bus umsehen würden. Gezeigt werden sie im Sitzen aus der Naheinstellung. Dabei kann recht wenig Bewegung verzeichnet werden, da die Personen entweder mit Lesen, aus dem Fenster blicken oder etwa in ihr Handy vertieft sind. Die Kamera ist also ähnlich statisch wie die Passagiere. Dadurch wird das Bild einer Busfahrt als an einem Nicht-Ort handelnd zunächst unterstrichen. Die Alltäglichkeit, die Normalität und gerade das Beliebige dieser Szenen werden hierbei hervorgehoben.

Da in den ersten beiden Minuten des Films die Kamera bislang auf die verschiedenen Passagiere gerichtet wurde, wird es erst mit dem Einsteigen des Schwarzen und insbesondere als der ältere, einheimisch aussehende Mann den Blick auf ihn richtet, klar, welche Figuren die Rollen der Protagonisten einnehmen. Die Kamera ist vor den beiden Männern positioniert und zeigt sie aus der Naheinstellung, sodass sie hinter den Sitzen bis zu ihren Oberkörpern zu sehen sind. Die Kameraperspektive selbst stellt die Personen auf derselben Ebene dar und lässt keinen der beiden gefährlich oder etwa dominant erscheinen.

Die Kamera verbleibt auf Augenhöhe der Personen. Dadurch wird der Eindruck der Zuschauer*innen abermals verstärkt, selbst als Passagiere anwesend zu sein. Als sich der aufgebrachte Herr (Höller/Wenger 2015: TC 03:15) vor dem noch sitzenden Mann mit Zivilcourage stellt, ändert sich auf hier die Perspektive der Kamera nicht. Der Sitzende wird aus Augenhöhe gezeigt, während der Stehende nun leicht in Untersicht zu sehen ist. Das Größenverhältnis der beiden zeigt die Spannung der Situation sowie die Aggressivität des Mannes.

Insgesamt kann die Kameraführung und -einstellung als simpel bezeichnet werden. Auf Spezialeffekte wurde verzichtet. Dies unterstreicht die Alltäglichkeit, welche die Handlung ausdrücken will. Die schlichte Darstellung betont die scheinbare ‚Normalität‘ der Vorkommnisse. Dadurch fühlen sich die Zuschauer*innen als Gleichgesinnte in das Geschehen eingebunden und können es besonders authentisch miterleben. Des Weiteren unterstützt genau dies das Potenzial des Mitfühlens und des Hineinversetzens. Das Identifikationspotenzial mit den Passagieren des Buses wird insbesondere durch die Darstellung auf Augenhöhe verstärkt.

6.3 *Schweigemahl* (2020)

Der dritte für diese Arbeit ausgewählte Kurzfilm trägt den Titel *Schweigemahl* und wurde 2020 veröffentlicht. Damit ist er der aktuellste der betrachteten Filme. Regie sowie Schnitt wurden von Horst Wegener und Arne Schramm übernommen. Die beiden Regisseure haben den Kurzfilm in Verbindung mit Horst Wegeners neuem Song *Werden*, welcher analog zu *Schweigemahl* (2020) von Diskriminierung handelt. In 11:22 Minuten erzählt der Kurzfilm eine Geschichte über das Leben einer Familie, die sich trotz scheinbar kulturell heterogenem und tolerantem Umfeld mit Alltagsrassismus und Vorurteilen konfrontiert sieht. Auf erschreckende Art und Weise bringen die jungen Regisseure mit diesem Projekt zum Vorschein, wie Diskriminierungen auf ersten Blick gut getarnt und versteckt sein können und wie komplex es für alle Beteiligten sein kann, diese zu entschlüsseln, zu begreifen und in Worte zu fassen. Der deutsche Jugendfilmpreis sieht die Relevanz des Kurzfilms insbesondere darin, „das Schweigen über Rassismus zu brechen“ (Deutscher Jugendfilmpreis 2021).

Obwohl *Schweigemahl* (2020) im Vergleich zu *Schwarzfahrer* (1992) und *Ausstieg Rechts* (2015) auch Rassismuserfahrungen im Alltag thematisiert, unterscheidet sich der dritte Kurzfilm in vielen Aspekten von den ersten beiden. Einen Grund, wieso *Schweigemahl* (2020) für diese Arbeit beispielgebend ausgewählt worden ist, stellt die Subtilität der

Diskriminierungserfahrungen im Kurzfilm dar. Genau diese Erlebnisse, die oft unkommentiert oder verschwiegen bleiben, eignen sich dafür, unter der Perspektive Rassismuskritik zum Thema gemacht zu werden. Der Titel *Schweigemahl* steht bereits dafür, dass nicht jedes Mitglied einer Gesellschaft eine Stimme, die gehört beziehungsweise anerkannt wird, hat. Solche und ähnliche Erfahrungen werden im Kurzfilm aus der Perspektive aller vier Familienmitglieder parallel zueinander dargestellt. Als Zuschauer*in erhält man dadurch teilweise einen Einblick in ihre persönliche Gedankenwelt. Dennoch bleiben gewisse Fragen ungeklärt. Dies eignet sich besonders für das Filmgespräch, das nach dem Vorbild des Heidelberger Modells des literarischen Gesprächs offen und deutungsplural sein soll (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010: 2).

6.3.1 Inhalt und Repräsentation

Die Handlung setzt ein, als eine Familie mit einem Vater, einer Mutter und zwei Kindern das Abendessen vorbereitet. Sie setzen sich zu Tisch und essen gemeinsam. Für den weiteren Verlauf der Geschichte werden sich folgende Details als relevant erweisen: Die Mutter ist Schwarz, der Vater *weiß* und die Kinder haben ähnlich wie ihre Mutter eine dunkle Hautfarbe. Sie sprechen miteinander ein akzentfreies Deutsch. Obwohl man zuerst sieht, wie die Familie für die Deutsche Küche stereotyp Kartoffeln kocht, ist das Abendessen selbst keine deutsche Speise. Auch die Schüsseln schauen nicht nach traditionell deutschem Geschirr aus. Durch diese ersten Eindrücke kann die Familie somit als Beispiel kultureller Diversität und Transkulturalität gesehen werden. Insgesamt repräsentiert sie somit, wie Charakteristika verschiedener Kulturen miteinander verschmelzen und harmonisieren können.

Schon bald wird diese zu Beginn des Kurzfilms geschaffene Scheinidylle gestört. Zum ersten Mal passiert dies, als die Tochter über ihren Schultag und ihre Hausaufgabe berichtet: „Ich muss mich nur mehr zu Ende ausmalen“ (Wegener/Schramm 2020: TC 01:42). Der Kurzfilm nimmt die Zuschauer*innen mit in die Erinnerungen der Tochter. Sie sehen, wie sie im Klassenzimmer sitzt und ein Bild von sich selbst malen soll. Als sie ihren Körper ausmalen will, nimmt sie einen hellen Rosaton, den dem Eindruck nach auch die anderen Kinder benutzt haben, um sich auszumalen, und hält ihn an ihre Haut. Der Abgleich führt zu einer Enttäuschung. Denn für ihre Haut ist der Stift zu hell. Somit muss sie einen Jungen, der neben ihr sitzt, um seine braune Farbe fragen. Repräsentiert wird an dieser Stelle eine Gesellschaft, in welcher nicht-*weiße* Menschen unterrepräsentiert sind. Anstatt einer Palette an Farbtönen für verschiedene Hauttöne anzubieten, gibt es nur den Rosaton als dominante und normalisierte Hautfarbe. Dieser wird zudem umgangssprachlich häufig als „Hautfarbe“ bezeichnet. Das Mädchen fühlt sich anders als ihre Mitschüler*innen, vielleicht sogar

ausgeschlossen und benachteiligt. Was unter den Gleichaltrigen noch nicht explizit als Diskriminierung wahrgenommen wird, zählt jedoch bereits zu den vielen Benachteiligungen, welchen zahlreichen Minderheiten ausgesetzt sind. Dieser Alltagsrassismus benachteiligter Gruppen gegenüber kann nur durch eine Thematisierung und Reflexion als solcher entschlüsselt werden⁵.

Nur wenige Momente später wird die „Multi-Kulti-Idylle“ (Rösch 2000: 31), in welcher die vorhandenen Unterschiede und Probleme ausgeklammert werden, ein zweites Mal gestört. Die Zuschauer*innen springen in die Gedankenwelt des Teenager-Sohns, der von seinem Vater gebeten wurde, Hustenbonbons zu besorgen. Als er im Supermarkt an der Kasse steht, wird er von einer alten Dame, die vor ihm steht gemustert. Ihre Blicke sind aber keineswegs wertungsfrei. Dies lässt sich erstens von ihrer Mimik ablesen, zweitens aber auch daran, dass sie ihre Tasche näher an sich klemmt und nicht zuletzt durch den Kommentar: „Man muss es ihnen ja nicht immer gleich so leicht machen“ (TC 03:36-03:38). Der rassistische Kommentar spielt auf eine kriminelle Veranlagung von dunkelhäutigen oder Menschen mit Migrationshintergrund an. Die Diskriminierung findet aufgrund seines Äußeren statt. Sie macht den Jugendlichen somit aufgrund von seiner Hautfarbe beziehungsweise seinen Gesichtszügen zu einem ‚Anderen‘.

Die anderen Kunden, welche neben dem Teenager an der Kasse stehen, sowie die Kassiererin kommentieren den rassistischen Kommentar der Frau nicht. Aus der Situation geht es allerdings klar heraus, dass sie sich dazu entscheiden wegzuhören beziehungsweise wegzusehen. Als drittes Filmbeispiel bildet auch *Schweigemahl* (2020) eine Wegsehen-Gesellschaft ab, in welcher rassistische Diskriminierung hingenommen und toleriert wird. Analog zu den anderen beiden Filmen fühlt sich das Opfer der Dominanzkultur gegenüber machtlos und wehrt sich verbal nicht. Erneut befindet sich der Diskriminierte in der Minderheitenposition und rechnet nicht mit Unterstützung aus der Mehrheitsgesellschaft. Während Diskriminierende das Wort erheben, bleiben Diskriminierte stumm. In Bezug auf die gesellschaftlichen Verhältnisse versucht diese Szene nicht, die Opferrolle und Passivität der Diskriminierten zu betonen, sondern das Gewicht der Normalität von Rassismus hervorzuheben. Den Minderheiten werden somit ihre Rechte auf das Gehörtwerden aberkannt. Nur wenige Sekunden später und immer noch am Esstisch sitzend kommt es zur nächsten diskriminierenden Situation für ein Familienmitglied. Der Vater liest einen Zeitungsartikel vor, in welchem die Mutter und Schauspielerin als „talentierte Newcomerin“ (TC 03:58)

⁵ Im Zuge der Anerkennung von Vielfalt und zur Unterstützung der Sichtbarmachung von unterrepräsentierten Gruppen haben bereits einige Hersteller ihr Sortiment an Hauttönen vergrößert: www.hautfarben-buntstifte.de oder <https://www.faber-castell.at/children-of-the-world>

bezeichnet wird, welche „eine Prise Exotik“ (TC 03:56) auf die Bühne bringt. Mit ihrer authentischen Darstellung „bringt sie nicht nur Farbe, sondern auch wieder ein bisschen Schwung“ (TC 04:04-04:09) in das heimische Theater. Im Kontext von Rassismus und Eurozentrismus klassifiziert Rösch (2000) solche Argumentationsmuster, welche Minderheiten als exotisch, fremd und interessant darstellen, als „Exotisierungssyndrome“ (ebd.: 32). Vom Familienvater wird dies schließlich mit den Worten „na, wenn man das mal nicht gerne liest“ (TC 04:11-04:13) kommentiert. Er interpretiert das Gelesene mit den Gedanken und Vorstellungen eines Mitglieds der Mehrheitsgesellschaft, versäumt es dabei aber das Gelesene aus der Perspektive einer Schwarzen oder einer Minderheit zu deuten. Denn der Zeitungskommentar sollte nicht nur rein inhaltlich, isoliert und für sich stehend interpretiert werden. Der Reaktion der Mutter kann entnommen werden, dass sie häufig auf ihre Hautfarbe reduziert wird, und ihr nicht dieselbe Anerkennung verliehen wird wie *weißen* Menschen. „Nach 15 Jahren Theaterkarriere“ (TC 04:16-04:18) wird sie von der Lokalpresse immer noch als Newcomerin bezeichnet. Ihr Mann hingegen, der zur gleichen Zeit in das Theaterbusiness eingestiegen ist, hat es längst geschafft, sich einen Namen zu machen. Die Mutter impliziert dabei, dass sie über die letzten Jahre nicht weniger erfolgreich gewesen sei, sondern aufgrund ihrer Hautfarbe von der Presse weniger Aufmerksamkeit erhalte als *weiße* Menschen. Wie bereits zuvor erkennt ihr Ehemann diese Problematik nicht. Es zeigt sich erneut, dass insbesondere Rassismus, der in den gewöhnlichen Situationen des Alltags auftritt, äußerst subtil und schwierig wahrzunehmen beziehungsweise zu dekonstruieren sein kann. Rassistische Strukturen sind also tief in der Gesellschaft verwurzelt, auch wenn diese den Schein erwirkt, insbesondere seit dem zweiten Weltkrieg jegliche Formen von Rassismus geächtet und eliminiert zu haben.

Ähnlich ergeht es der Diskriminierten selbst, als ihr Mann anmerkt, dass es sich bei dem Kommentar lediglich um einen Fehler der Lokalpresse handelt und sie Schwierigkeiten hat, es in Worte zu fassen, was sie an der Situation stört. Ihrer Ansicht nach bekommt sie nicht genug Anerkennung für ihre Leistungen, während *weiße* Menschen diese in einem höheren Maße bekommen. Trotzdem antwortet sie nur „ich weiß nicht“ (TC 05:32-05:33). Alltäglicher Rassismus zeigt sich oft in so subtiler Weise, dass dies nicht einmal für die Diskriminierten einfach zu dekonstruieren ist.

Im weiteren Verlauf des Kurzfilms sehen die Zuschauer*innen jedes Familienmitglied kurz vor dem Badezimmerspiegel stehen. Rein inhaltlich könnte man annehmen, dass sie sich für die Premiere zurechtmachen und deshalb im Badezimmer sind. Die Ebene der Repräsentation hingegen verknüpft diese Szenen mit den Rassismuserfahrungen der einzelnen

Familienmitglieder. Als erstes sieht man den Sohn, der an seinem Gesicht herumzieht und drückt. Verbindet man dies mit dem vorgehenden Supermarkterlebnis des Teenagers, erkennt man, wie sehr er sich durch die Kommentare der alten Frau ‚anders‘ als die Mehrheitsgesellschaft, als die *weißen* Menschen, fühlt. Auch die Tochter fühlt sich durch die gesellschaftliche Diskriminierung von der ‚Wir‘-Gruppe ausgeschlossen und zu einer ‚Anderen‘ gemacht. Insbesondere in den Augen sowie in den Handlungen der Kinder sieht man die Machtlosigkeit, welcher diskriminierte Minderheiten in der Gesellschaft ausgesetzt sind. Junge Menschen können ihre eigene Position in der Gesellschaft oft nicht beeinflussen und sind noch zu unerfahren, um diese zu verstehen. Obwohl die Kinder, Lukas und Emilie aus einer gutbürgerlichen Familie kommen und selbst vermutlich in Deutschland geboren worden sind, sind sie Vorurteilen ausgesetzt, ohne etwas dagegen tun zu können.

Das als ‚*Othering*‘ bezeichnete Phänomen betrifft nicht zuletzt auch die Mutter. Dennoch reagiert sie auf die Diskriminierung anders als ihre Kinder. Da sie sich den in der Gesellschaft vorhandenen Normen und Werten stärker bewusst ist als ihre Kinder, kann man vermuten, dass sie ihr Verhalten dadurch bereits gezielt anpasst. Da Schwarze Menschen häufig als „exotisch“ gelten und dies neben ihrer Hautfarbe durch die krausen Haare verstärkt werden könnte, kann der Verdacht aufgestellt werden, dass sie diese jeden Tag sorgfältig glättet. Das Haareglätten kann daher also weniger als eigene Entscheidung angesehen werden, sondern als Resultat gesellschaftlichen Drucks mit dem Ziel, nicht noch mehr aufzufallen und infolge diskriminiert zu werden.

Im Theater selbst spitzt sich die Handlung zu und erreicht ihren Höhepunkt. Zunächst sehen die Zuschauer*innen einen Ausschnitt aus der im Kurzfilm stattfindenden Aufführung. Im Stück spielt Lucy eine Bedienstete einer reichen Familie. Auch hier sehen die Zuschauer*innen wieder ein ungleiches Machtverhältnis zwischen *weißen* und Schwarzen Menschen. Während der Pause gratuliert der Geldgeber dem Vater zur gelungenen Aufführung. Im Anschluss daran fragt nach der Herkunft seiner Frau. Zudem bezeichnet er sie als „wahre Schönheit“ und als „exotisch“. Schließlich wird auch dem Familienvater an dieser Stelle klar, dass sich die Verweise auf die Hautfarbe und den Exotismus seiner Frau im Alltag ständig wiederholen. Auf einmal scheint er verstanden zu haben, wieso sich Lucy auf ihr Aussehen und ihre Herkunft reduziert und nicht als das wahrgenommen fühlt, für was sie gesehen werden würde, wenn sie eine *Weiß*e wäre.

An dieser Stelle spitzt sich die Handlung allerdings immer noch weiter zu. Lucy, welche auch während der Pause mit ihrem Dienstmädchenkostüm bekleidet ist, bekommt von einem Theaterbesucher ein leeres Sektglas in die Hand gedrückt. Er verwechselt sie mit einer

Angestellten, welche leere Gläser abservieren soll. Erneut bekommt die Schauspielerin, welche die Hauptrolle des Stücks spielt, nicht die Anerkennung, die ihr zusteht. Für Lucy scheint es wenig plausibel, dass der Theaterbesucher einen der *weißen* Schauspieler mit einem Angestellten des Services verwechselt hätte. Das koloniale Bild von Schwarzen als Bedienstete oder Sklaven wird hier von der *weißen* Gesellschaft unterbewusst immer noch weitergetragen.

Der Kurzfilm endet mit einer Szene während der Aufführung. Lucy, in ihrer Rolle als Dienstmädchen, bekommt erneut ein Weinglas, das sie abräumen soll, auf ihr Tablett gestellt. In diesem Moment holen Lucy die vergangene Erlebnisse und die anderen Diskriminierungen aus dem Alltag ein. Ihre Welt scheint buchstäblich vor ihr zu zerbrechen. Das Schweigen der Diskriminierten scheint an diesem Punkt zu brechen. Obwohl sie im Film in diesem Moment dazu nichts sagt, bekommen die Zuschauer*innen mit, dass es sich um ein für ihr Leben einschneidendes Ereignis handelt. Sie hat von den Diskriminierungen im Alltag nun endlich genug. Blickt man auf den Familienvater, sieht man einen Mann, dem die Augen geöffnet wurden und welcher die alltäglichen Diskriminierungen von Minderheiten erst an diesem Punkt zu erkennen und verstehen gelernt hat.

6.3.2 Figuren

Im Vergleich zu den beiden vorhergehenden Kurzfilmen *Schwarzfahrer* (1992) und *Ausstieg Rechts* (2015) ermöglicht es *Schweigemahl* (2020), die Protagonisten genauer charakterisieren zu können. Sie bleiben nicht namenlos und haben einen größeren Sprecheranteil, welcher es erlaubt, näher in ihre Gefühlswelt hineinzublicken. Die Hauptrollen nehmen der Vater Stefan, die Mutter Lucy, der Sohn Manuel und die Tochter Emilie ein. Sie sind Mitglieder einer Familie des Mittelstands. Während der Vater nach Aussehen und Namen als Deutscher kategorisiert werden kann, deuten Lucys Familienname und ihre Hautfarbe auf afrikanische oder afroamerikanische Wurzeln hin. Die gemeinsamen Kinder gleichen im Bezug auf den Phänotyp mehr der Mutter als dem Vater. Des Weiteren relevant für den rassismuskritischen Unterricht sind die alte Frau im Supermarkt, die Kassierer*in und der Theaterinvestor.

Lucy ist jene Figur, welche sich am bewusstesten mit dem Themen Rassismus und Diskriminierung auseinandersetzt. Dies beginnt bereits bei ihrem Äußeren. Ihre Haare geglättet sie, obwohl sie von Natur aus krause und lockige sind. Im Kontext der Handlung erklärt sich das Motiv dazu: Sie glättet ihre Haare tagtäglich sorgfältig, um sich nicht noch mehr von der Mehrheitsgesellschaft zu unterscheiden und um weniger exotisch zu wirken. Denn aufgrund ihrer dunklen Hautfarbe, erfährt sie bereits Diskriminierung. Dies geschieht,

beispielsweise indem ihr Talent von der Theaterszene und der Lokalpresse vergessen oder vernachlässigt wird. Stattdessen bekommt sie Aufmerksamkeit aufgrund ihres Aussehens.

In Bezug auf ihre Familie lernt man sie als liebevolle Mutter und als Ehefrau kennen. Sie bekocht ihren Mann und ihre Kinder, wirkt ruhig und gelassen. Auch also sie sich das erste Mal im Kurzfilm mit Diskriminierung auseinander setzen muss, versucht sie, obwohl sie sichtlich emotional getroffen ist, ihre Fassung zu bewahren anstatt ausfällig und unkontrolliert zu werden. Neben der sozialen Rolle der Mutter, Ehefrau und Hausfrau findet man Lucy auch in der Rolle einer Karrierefrau wieder, die trotz Rückschritten in der Theaterbranche Anerkennung zu erlangen versucht. Da man Lucy als sympathischen Charakter kennenlernt, fällt es leicht, mit ihr mitzufühlen oder sich mit ihr zu identifizieren. Auch wenn man als Zuschauer*in selbst nicht von rassistischer Diskriminierung betroffen ist, kann man sich wahrscheinlich damit identifizieren, wie frustrierend und ungerecht es ist, nicht die verdiente Anerkennung für seine Leistungen zu bekommen. Ihre Frustration wird wahrscheinlich für viele Zuschauer*innen nachvollziehbar erscheinen. Sympathie könnte geweckt werden, da sie trotz alledem bescheiden und zurückhaltend bleibt. Insbesondere in der Szene, als sie das Sektklas, das ihr in die Hand gedrückt wird, bestürzt fallen lässt, ohne dem Mann direkt zu konfrontieren, lädt ihre Rolle dazu ein, sich Gedanken darüber zu machen, was ihr durch den Kopf gehen könnte. Durch die Schlusszene wird das Gefühlsleben von Lucy auf eine besonders dramatische Weise dargestellt. Die Zuschauer*innen bekommen regelrecht ein Bild davon, wie das Innere von Lucy, ihre Gefühlswelt nach Jahren des tagtäglichen Diskriminiertwerdens als Schwarze in einer weißen Mehrheitsgesellschaft aussieht.

Im Vergleich zu Lucy nimmt ihre Tochter Emilie Diskriminierung durch die naiven Augen eines Kindes wahr. Obwohl sie etwa die Filmkritik ihrer Mutter noch nicht als rassistisch und diskriminierend wahrnehmen kann und wahrscheinlich nicht bemerkt, aus welchem Motiv heraus sich ihre Mutter ihre Haare immerzu sorgfältig glättet, macht auch sie bereits erste Erfahrungen mit dem Anderssein. Vermutlich als einzige oder einige der wenigen kann sie den Farbton, den die meisten Kinder beziehungsweise die Kinder, die Teil der weißen Mehrheitsgesellschaft sind, nicht benutzen, um „sich nur mehr zu Ende ausmalen“ (TC 01:40-01:41) zu können. Stattdessen fragt sie nach dem Braun, das ein anderes Kind gerade benutzt, um einen Baum auszumalen. Durch die von der Mehrheitsgesellschaft wahrgenommene Selbstverständlichkeit den Rosaton als Hautfarbe zu verwenden und der gleichzeitigen Unterrepräsentation von Minderheiten, fühlt sie sich bereits ausgeschlossen und zu einer anderen gemacht. Trotz Begriffe wie *Diversity* oder *Heterogenität* sieht der Alltag immer noch so *weiß* aus, wie zuvor. Minderheiten sind unterrepräsentiert.

Da die Zuschauer*innen in dieser Szene in die Erinnerungen und Gedankenwelt eines Kindes eintauchen und dies entsprechend aus einer kindlichen Perspektive wahr nehmen, wird dies besonders interessant dargestellt. Durch ihre kindliche Unschuld, Naivität und damit auch Ehrlichkeit fällt es keineswegs schwer, sich in das Kind hineinzufühlen. Dies spitzt sich insbesondere zu, als sich Emilie später im Badezimmer Hautcreme auf ihr gesamtes Gesicht schmiert, um auch eine *Weiß*e zu sein und zu den anderen Kindern dazuzugehören. Mit großen unschuldigen Kinderaugen läuft diese Szene ohne Sprechtext ab. Dies kreiert den Eindruck, dass auch bei dem jüngsten Familienmitglied Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen bereits in der persönlichen Gedanken- und Erfahrungswelt bewusst oder unbewusst ankommen ist.

Das dritte Familienmitglied, das mit Rassismus und Diskriminierung konfrontiert wird, ist Emilies älterer Bruder Lukas. Die Zuschauer*innen lernen den Teenager in jener Szene kennen, als er mit seinen Eltern und seiner Schwester zu Abend isst. Durch sein erstes Auftreten wirkt er wie ein ruhiger und guterzogener junger Mann. Sein Kleidungsstil, sein Äußeres und sein Benehmen am Esstisch lassen ihn keineswegs wie einen Problememacher oder einen Kleinkriminellen erscheinen. Als ihn der Vater fragt, ob er ihm die Hustenbonbons aus dem Supermarkt mitgebracht hat, antwortet er, dass er dies bedingt durch „den ganzen SMS-Terror“ (TC 03:10-03:11) wohl kaum vergessen hätte können. Im ersten Moment könnte man von der Reaktion des Teenagers denken, dass er hauptsächlich von den vielen Nachrichten des Vaters genervt ist. Doch im nächsten Moment bemerkt man, dass er seinen Blick traurig senkt.

Die Zuschauer*innen werden nun die Erinnerungen von Lukas, als er im Supermarkt an der Kasse steht und die Hustenbonbons bezahlen will, mitgenommen. Eine ältere Dame sieht ihn und verurteilt ihn aufgrund seines Aussehens. Die Eigenschaften, die sie ihm unterstellt, sind erstens, dass er Migrationshintergrund hat und zweitens, dass er aufgrund dessen kriminell sei. Lukas nimmt den Kommentar sowie die Blicke wahr, schweigt jedoch. Auch in dieser Szene wird der Titel des Kurzfilms einmal mehr zur filmischen Realität: Vorurteile, Diskriminierung, Rassismus und eben das Schweigen. Lukas erträgt das Unrecht kommentarlos. Sein Gesicht verrät aber, dass ihn die Szene ganz und gar nicht unberührt lässt. Als Teenager scheint er bereits Erfahrungen mit dieser Art von alltäglichen Diskriminierungen gemacht zu haben. Er wirkt resigniert und machtlos. Rassismuskritische Zuschauer*innen vermuten wegen dem durch die Handlung erlangten Hintergrundwissen, dass der Junge weder böse Absichten noch etwas falsch gemacht hat. Des Weiteren könnte diese zu Einfühlungsvermögen und Empathie auf Seite der Zuschauer*innen führen. Als

Lukas Vater ihn später mit den Worten „das ist mein Sohnmann“ (TC 03:54-03:55) lobt, verbleibt der Teenager erneut stumm und emotionslos. Auch Lucy bemerkt nicht, dass ihn etwas bedrückt. Es bleibt unklar, ob er aus Scham oder aufgrund der Normalität von alltäglichen Rassismuserfahrungen, von seinen Erfahrungen im Supermarkt nichts erzählt. An dieser Stelle bemerkt man bereits, wie unterschiedlich seine Schwester mit den Erfahrungen des Andersseins umgeht als ihr Teenager-Bruder. Dieser erlebt diskriminierende Situationen direkt als Konfrontation und kann sie auch als solche beurteilen.

Beim letzten Familienmitglied handelt es sich um Stefan, den Vater und Ehemann. Als einzige Hauptfigur ist er nicht selbst von rassistischer Diskriminierung betroffen. Durch seinen deutschen Namen, seiner akzentfreien Sprache und seiner *weißen* Hauptfarbe wird er auf den ersten Blick sofort und wahrscheinlich unhinterfragt der Mehrheitsgesellschaft zugeordnet. Auch seine Kleidung und sein Benehmen lassen ihn wie einen durchschnittlichen und unauffälligen Bürger der Mittelschicht erscheinen. Er erfüllt die soziale Rolle eines liebevollen Familienvaters und Ehemanns sowie eines erfolgreichen Regisseurs im lokalen Theater. Durch seine freundliche Art und seine netten Worte für die Familie wirkt auch er sympathisch. Mit Progression der Handlung wird es allerdings immer offensichtlicher, dass er für die in der Gesellschaft vorherrschenden Formen von Alltagsrassismus und Diskriminierung nicht sensibilisiert ist. Er erkennt jegliche diskriminierende Situation, in denen sich seine Frau und Kinder befinden. Die geschieht, da er das Wahrgenommene aus Sicht eines Mitglieds der Mehrheitsgesellschaft und in Bezug auf Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft interpretiert und er sich seiner Privilegierung nicht bewusst ist. Dies macht ihn jedoch nicht zu einer unsympathischen Figur, sondern regt die Zuschauer*innen dazu an, sich selbst in seine Lage zu versetzen und den eigenen Standpunkt im Kontext der gesellschaftlichen Machtsysteme zu hinterfragen.

Die Argumentations- und Denkmuster des Familienvaters zeigen besonders gut auf, wie sehr sich ein rassismuskritischer Ansatz im Rahmen des Verlernens von Rassismus eignet. Somit erweist sich Stefan auch als eine Figur, die sich im Laufe des Kurzfilms charakterlich stark entwickelt. Erst während den Theaterszenen wird ihm schließlich klar, wie sehr seine Familie mit Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus zu kämpfen hat. Er erkennt schließlich, dass seine Frau Aussage Recht hatte, mehr um Anerkennung kämpfen zu müssen als Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft. Als ihm dies klar wird, läuft ihm ein kalter Schauer den Rücken hinunter. Die Kamera fokussiert schließlich sein Gesicht und man erkennt seinen Schock. Die Zuschauer*innen erkennen an seinem Gesichtsausdruck, dass er zu tiefst emotional berührt ist. Sein Gewissen scheint nun eine gewisse Mitschuld an der Verbreitung der Normalität von

Rassismus zu erkennen. Ihm wird bewusst, dass auch er zu lange weggeschaut beziehungsweise weggehört hat.

Nicht zuletzt soll der Blick auf die Funktionen der alten Frau im Supermarkt, der Kassiererin und des Investors und betrachtet sie im Kontext von alltäglichen Rassismus und Diskriminierungen. Obwohl sie nur zu den Nebendarsteller*innen gehören, dienen ihre Rolle dazu, die Gesellschaft zu repräsentieren. Alle drei Figuren werden sei es bewusst oder unbewusst zu Täter*innen beziehungsweise schweigen während jemand anders diskriminiert wird. Die alte Frau greift mit ihrem herablassenden und diskriminierenden Kommentar den Sohn der Familie direkt an. Somit reproduziert sie den in der Gesellschaft bestehenden Rassismus aktiv. Sie wird ähnlich wie in *Schwarzfahrer* (1992) als gepflegte deutsche Dame des Mittelstands dargestellt, die zu einer Zeit aufgewachsen ist, als Rassismus noch weniger geächtet war als heute. Wenngleich dies niemals als Entschuldigung gelten kann, zeigt dies jedoch wie tief die Wurzeln von Rassismus in der Gesellschaft verankert sind und wie häufig ‚das‘, ‚der‘ oder ‚die Fremde‘ als Bedrohung wahrgenommen werden.

Die Kassiererin, welche eine junge, *weiße* Frau ist, scheint von der rassistischen Bemerkung weder überrascht noch schockiert zu sein. Sie blickt die alte Frau an, verändert ihren Gesichtsausdruck jedoch nicht und arbeitet weiter. Auch keine andere Person im Supermarkt zeigt Zivilcourage und verteidigt den zu Unrecht beschuldigten Teenager. Die vorkommenden Personen sind gleichgültig und konzentrieren sich nur auf sich selbst. Obwohl sie niemanden aktiv diskriminieren, dulden sie das jemand anderen zugefügte Unrecht stumm.

Als der Investor im Theater mit Stefan über Lucy spricht, ändert sich das Gesprächsthema sogleich von Theaterangelegenheiten zum exotischen Aussehen von Lucy. Der Investor bezeichnet sie als „wahre Schönheit“ (TC 08:32-08:34) und erkundigt sich sogleich, wo sie denn *eigentlich* herkomme und lacht „andere Länder, andere Sitten, sag ich immer“ (TC 08:53-08:57). Das Gespräch dazwischen ist nicht verständlich, allerdings zeigt diese Szene offensichtlich, wie Lucy vom Investor erneut auf ihr Aussehen reduziert wird und als exotisch bezeichnet wird. Ohne notwendigerweise eine schlechte Intention zu haben, macht sie der Investor bereits zu einer Anderen und exotisiert sie (vgl. Rösch 2000: 32).

6.3.3 Ästhetik und Gestaltung

Ausstattung

Schweigemahl (2020) spielt zu Beginn in der Küche beziehungsweise im Wohnzimmer einer vierköpfigen Familie. Aus den Wohnräumen kann man schließen, dass die Familie zumindest zur Mittelschicht gehört und der Kurzfilm im Jetzt spielt. Sie essen zusammen und erzählen sich davon, wie ihr Tag verlaufen ist. Dies kreiert eine Atmosphäre des Alltags und das in

einer Familie, deren Mitglieder sich gegenseitig schätzen und respektieren. Wirft man einen Blick auf die Schüsseln und das zubereitete Abendessen kann man entnehmen, dass das Familienleben von verschiedenen kulturellen Einflüssen geprägt ist. Die Rolle des alltäglichen Lebens wird noch mehr betont, wenn man auf die Erinnerungen der Kinder blickt. Eine Szene spielt in der Schule und die andere im Supermarkt. Die Alltäglichkeit steht auch im Zusammenhang mit den Diskriminierungen im alltäglichen Leben. In der Schule wird einerseits fehlende *Diversity* und andererseits die Normalität von Diskriminierung dargestellt. Die Szene im Supermarkt zeigt, wie Mitglieder der Gesellschaft immer noch, ohne ein Blatt vor den Mund zu nehmen, in der Öffentlichkeit jemanden diskriminieren und wie andere Mitglieder der Gesellschaft wegsehen anstatt einzugreifen. Schlussendlich zeigt sich selbst das Theater als Ort, in welchem Angehörige von gesellschaftlichen Minderheiten im Alltag diskriminiert und Privilegien nicht erkannt werden.

Ton und Sound

Im Kurzfilm sind viele bekannte Geräusche aus dem Alltag zu hören. Dies beginnt bei dem Geräusch von kochendem Wasser, während die Familie das Abendessen zubereitet, und geht über zu der Schulglocke, während Emilies Erinnerungen an ihren Tag eingeblendet werden. Die Glocke nimmt also auch die Funktion zu verdeutlichen, dass die Szene nun vom Wohnzimmer in das Klassenzimmer gewechselt hat, ein. Ähnlich gestaltet dies während die Handlung im Supermarkt spielt. Das Piepsen der eingescannten Barcodes an der Kasse signalisiert den Zuschauer*innen, dass man von dem Wohnzimmer nun in die Erinnerungen des Sohnes gesprungen ist.

In jenen Szenen, in welchen sich die dunkelhäutigen Familienmitglieder ausgeschlossen oder diskriminiert fühlen, hört man ein unheimliches Rauschen im Hintergrund, welches das Unwohlsein der Personen unterstreicht. Während der Szene im Badezimmer werden das Echo der Stimmen der einzelnen Familienmitglieder sowie bedrohliche, schaurige und geheimnisvolle Musik und Rauschen eingesetzt. Dadurch wird eine gruselige Atmosphäre kreiert.

Zum Schluss des Kurzfilms hört man das Zerspringen des Weinglases am Boden. Dieses klirrende Geräusch steht nicht nur für das kaputte Glas an sich, sondern kann auch auf das Leben von Lucy übertragen gedeutet werden: Mit dem zerbrochenen Glas zerbricht auch ihre Fassade. Sie kann die Diskriminierungen, welchen sie im alltäglichen Leben ausgesetzt ist, nicht mehr länger ertragen.

Musik

Die Filmmusik unterstreicht vorherrschende Stimmung des Kurzfilms. Am Beginn ist die Musik fröhlich und aufgeweckt. Sie spiegelt den geschäftigen Alltag einer Familie wider und erzeugt eine positive Stimmung. Im Kontrast dazu steht die Filmmusik, die das Ende des Films begleitet. Sie beginnt als leise Hintergrundgeräusche und wird mit zuspitzender Handlung lauter, schneller und fordernder. Dadurch kreiert sie eine Atmosphäre des Unwohlseins und unterstreicht die Dringlichkeit des Problems.

Kamera

Im Vergleich zu *Schwarzfahrer* (1992) und *Ausstieg Rechts* (2020) handelt es sich bei *Schweigemahl* (2020) nicht nur um den längsten der drei Kurzfilme sondern auch um den Kurzfilm, der über die größte Anzahl an Darsteller*innen sowie den häufigsten Standortwechsel verfügt. Dementsprechend wechselt die Kamera öfter zwischen den verschiedenen Darsteller*innen und verschiedenen Handlungsorten hin und her. Da die Handlung ausschließlich in geschlossenen Räumen spielt und das Umfeld für den Kurzfilm nicht relevant ist, wurde auf den Einsatz der Super-Totalen verzichtet.

Die Totale wird eingesetzt, um den Handlungsraum festzulegen (vgl. Mikos 2015: 186). Dennoch findet sie in *Schweigemahl* (2020) nur an zwei Stellen Verwendung. Im Esszimmer gestattet sie einen ersten Einblick in die Wohnsituation der Familie und ermöglicht einen Eindruck von der vertrauten und familiären Atmosphäre während des gemeinsamen Essens. Im Theater zeigt die Kamera in der Totalen den gesamten Bühnenausschnitt sowie konträr dazu die Totale, aus welcher die Theaterbesucher das die Bühne sehen. Abgesehen von diesen zwei Totalen werden ausschließlich Kameraeinstellungen verwendet, die hauptsächlich die agierenden Personen im Handlungsraum fokussieren. Da sich die Handlung um Diskriminierung, Rassismus und in diesem Sinne besonders um die Körper der Figuren dreht, eignen sich nahe Kameraeinstellungen besonders, um auf die Körperlichkeit der Darsteller*innen sowie deren emotionale Reaktionen in Mimik und Gestik einzugehen.

Durch die Großaufnahme von Emilies Arm, welchen das Mädchen in diesem Moment mit der Farbe eines Stifts in einem Rosaton vergleicht, wird die Aufmerksamkeit der Zuschauer*innen auf dieses kleine Detail gelenkt. Obwohl sich Emilie vor ihren Mitschüler*innen nichts anmerken lässt, bemerkt man durch diese Kameraeinstellung, dass sie sich durch die fehlende beziehungsweise nicht gelebte Diversität unterrepräsentiert und anders fühlt. Durch diesen Fokus der Kamera lässt sich auch vermuten, dass der Großteil der restlichen Kinder der Klasse vermutlich den hellen Ton als Hautfarbe benutzen.

Während die Zuschauer*innen Lukas Erinnerungen an seine Erfahrung im Supermarkt sehen, werden die agierenden Personen in der Amerikanischen, der halbnahen Einstellung und der Nahaufnahme gezeigt. Dadurch wird der Fokus der Zuschauer*innen insbesondere auf die unmittelbaren Handlungen der Figuren und derer emotionalen Reaktionen gelenkt. Zudem sind durch den nahen Fokus, Dinge oder Personen im Hintergrund nur unscharf zu erkennen, sodass sie nur am Rande wahrgenommen werden und das Hauptaugenmerk auf der unmittelbaren Reaktion der Personen auf den rassistischen Kommentar der alten Frau liegt.

Während der Diskussion zwischen Stefan und Lucy über den Zeitungskommentar der Lokalpresse filmt die Kamera die beiden aus Augenhöhe aus der Großeinstellung und der Nahaufnahme. Auch in dieser Szene werden dadurch der Dialog und die Reaktionen des Ehepaares fokussiert. Des Weiteren sieht man, wie Lucy den Blickkontakt zu ihrem Mann vermeidet und an manchen Stellen des Dialogs nach unten blickt. Dies passiert insbesondere, wenn sie sich unwohl fühlt beziehungsweise nicht weiß, wie sie ihre Gefühle in Worte fassen soll. Nebenbei nehmen die Zuschauer*innen wahr, dass das Geschehen Teil des Alltags ist: Lucy spült gerade ab und Stefan betritt die Küche mit weiteren Geschirr.

Etwas später, während Stefan mit dem Investor spricht, fokussiert die Kamera den Familienvater mehrmals in der Naheinstellung. Die Zuschauer*innen verfolgen die nervösen und besorgten Blicke von Stefan, während die Kamera immer wieder abwechselnd auf den Investor und auf Lucy wechselt. Durch diesen Point-of-View-Schnitt bekommen die Zuschauer*innen den Eindruck vermittelt, dass sie damit die Blicke von Stefan verfolgen. Man sieht, was er sieht und kann gleichzeitig aus seiner Mimik seine Besorgnis entnehmen. Stefan bemerkt also, in welcher Situation sich Lucy in diesem Moment befindet. In jener Szene, als ihr ein Zuschauer ein leeres Sektklas in die Hand drückt, zeigt die Kamera Lucys nach oben und unten schwankenden Blick. Die Zuschauer*innen bekommen damit das Gefühl, Lucy beim Nachdenken zuzusehen, bevor sie das Glas schließlich fallen lässt. Dies wiederholt sich wenig später, als die Kamera erneut Lucys Blicke auf das Weinglas, dass sie während der Vorführung auf ihr Tablette gestellt bekommt mit gesenkten und nachdenklichen Blick anstarrt.

An der Spitze der Handlung sehen die Zuschauer*innen Lucys Augenpartie als Detailaufnahme für etwa drei Sekunden. Somit konzentriert man sich auf ihren Blick, der durch die Kamera hindurch zum Publikum schaut. Die Detailaufnahme lädt zur Diskussion über die Gefühle ein, die hinter diesem Blick stehen. Zunächst ist es nicht eindeutig, ob sie in die Leere blickt oder jemanden anschaut. Erst im nächsten Moment, als die Kamera auf

Stefan wechselt, der als einziger vom Licht beleuchtet wird und sich somit von den anderen Theaterbesucher*innen abhebt, kann man annehmen, dass Lucys Blick auf ihn gerichtet ist.

Licht

Der gezielte Einsatz von Licht wird insbesondere an zwei Momenten der Handlung gezielt verwendet, um eine unheimliche und bedrückende Atmosphäre zu gestalten. Die erste Szene spielt im Badezimmer. Man sieht, wie sich die Familienmitglieder für die Premiere zurechtmachen. Untypisch für ein Badezimmer im Eigenheim gibt es jedoch keine guten Lichtverhältnisse. Stattdessen ist der Raum halbdunkel. Die Familie scheint dies jedoch nicht zu bemerken oder nicht als komisch zu empfinden. Im Zusammenspiel mit der Handlung und mit den Hintergrundgeräuschen stellt sich heraus, dass die Lichtverhältnisse bewusst dunkel gewählt wurden, um eine unheimliche und negative Atmosphäre zu erzeugen. Denn die Familienmitglieder reflektieren während diesen Szenen ihre Erfahrungen mit Rassismus und Diskriminierung im Alltag. Somit entsteht eine triste und verzweifelte Stimmung, die Produkt aus ihren negativen Erfahrungen ist. Des Weiteren kreiert das dunkle Licht den Eindruck, dass sie auch von der Gesellschaft nicht gesehen werden und im Schatten leben.

Auch während dem Theaterbesuch werden besondere Lichtverhältnisse gezielt eingesetzt, um die Aufmerksamkeit auf bestimmte Personen zu lenken oder diese dramatisch darzustellen. Dadurch wird Stefan, welcher im Publikum sitzt und seiner Frau von dort aus beim Schauspielen zusieht, fokussiert. Da das Licht auf ihn gerichtet ist und die Kamera ihn in die Mitte rückt, wird dadurch insbesondere seine emotionale Verfassung in den Mittelpunkt gerückt. Man erkennt, wie sehr der Familienvater angespannt ist und ins Nachdenken gerät. Danach wird das Licht auf Lucy, die nun alleine auf der Bühne steht, gerichtet. Um sie herum ist alles im Dunkel. Da die Lichtquelle hinter Lucy ist, sehen die Zuschauer*innen das blendende Licht hinter ihr sowie ihre Silhouette. Ihr Körper und ihre Gesichtszüge sind im Dunkel. Sie dreht sich um und blickt der Lichtquelle entgegen. Die Theaterbesucher*innen starren mit leeren Blicken auf die Bühne. Ihr Mann, der sich nun erneut im Lichtkegel befindet, blickt direkt zu Lucy. Das Paar, das als einziges vom Licht angestrahlt wird, wirkt wie losgelöst vom Rest der Handlung. Während die anderen Zuschauer*innen immer noch auf das Stück und seinen Unterhaltungswert fokussiert sind, befindet sich das Ehepaar mental in einer anderen Welt: Lucy hält den gesellschaftlichen Druck, dem sie durch die stets wiederkehrenden Diskriminierungen ausgesetzt ist, nicht mehr aus. Zugleich erkennt Stefan, welchen Diskriminierungen er sie ausgesetzt hat und welche Diskriminierungen er selbst nicht als solche erkannt hat.

7. Rassismuskritische Filmgespräche

Rassismuskritische Filmgespräche können entweder als Einstieg zum Thema Rassismus(kritik) oder auch erst nach einiger Vorbereitung im Bezug auf Begriffe und einer gewissen Sensibilisierung geführt werden. Da in dieser Arbeit die Ansicht vertreten wird, dass rassismuskritische Gespräche sich nur in offenen Gesprächsformen mit einem geringen Teil an Lenkung wahrhaftig und positiv entfalten können, werden in diesem Kapitel Vorschläge zu Gesprächsansätzen und Impulsen präsentiert, die auf diesem Prinzip beruhen. Durch die geringe Lenkung sollen die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, sich kritisch mit dem Thema auseinanderzusetzen. Somit sollen sie zunächst dazu angeregt werden, unabhängig von spezifischen Arbeitsaufträgen, ihren eigenen Standpunkt zu reflektieren und zu hinterfragen. Zudem sollen sie Einzelerlebnisse, wie die Handlung eines Kurzfilms in einen gesellschaftlichen Kontext setzen können und daraus Herrschafts- und Machtsysteme erkennen können. Des Weiteren sollen die Gespräche dazu ermutigen, eigene Moral- und Wertvorstellungen neuzuordnen und selbst zu kritischeren Wahrnehmer*innen rassistischer und diskriminierender Realität zu werden.

Die Vorschläge werden basierend auf den in Kapitel 6 durchgeführten Analysen nach Mikos (2015) präsentiert und begründet. Dementsprechend fokussieren die vorgeschlagenen Ideen für Filmgespräche neben inhaltlichen Aspekten, die Produktion von Bedeutung gesellschaftlicher Wirklichkeit, die Konzeption der Figuren und deren soziale Rollen sowie ausgewählte ästhetische Aspekte und die Ausstattung der Kurzfilme in Bezug auf rassismusrelevante Argumente. Nachdem die drei Kurzfilme zunächst getrennt von einander für den Literaturunterricht aufbereitet werden, werden anschließend Vorschläge und Impulse präsentiert, welche eine Auseinandersetzung mit zwei oder drei der Kurzfilme im Unterricht erlauben.

7.1 Unterrichtsvorschläge zu *Schwarzfahrer* (1992)

Für den ersten Vorschlag, um ein rassismuskritisches Filmgespräch anhand des Kurzfilms *Schwarzfahrer* (1992) zu führen, wird zunächst nur die Tonspur benötigt. Der visuelle Inhalt wird den Schüler*innen dabei vorerst nicht gezeigt. Um Lärm und Unterbrechungen zu verhindern, sollte bereits an dieser Stelle ein Sitzkreis, indem das Filmgespräch stattfindet wird, gebildet werden. Die Schüler*innen können ihre Augen während des Hörens schließen und sich vollständig auf das Hörerlebnis einlassen. Auf weitere Anweisungen wird an dieser Stelle verzichtet, da sie sich nur auf das Gehörte konzentrieren sollen und der Rezeptionsgenuss nicht gestört werden soll (vgl. Abraham 2012: 30). Anschließend projiziert

oder schreibt die Lehrperson Impulse an die Tafel, zu welchen sich die Schüler*innen vorerst nur schriftlich und für sich Notizen machen sollen:

- Welche Personen sind beteiligt? Wie könnten sie aussehen beziehungsweise charakterisiert werden?
- Wo spielt der Film und woran habt ihr das erkannt?
- Was könnte das Thema des Kurzfilms sein?
- Welche weiteren Besonderheiten sind euch aufgefallen?

Um diese Fragen beantworten zu können, müssen die Schüler*innen ihre Imaginationskraft nutzen, um die Information, welche sie durch das Anhören des Kurzfilms erlangt haben, zu ergänzen. Des Weiteren fördern die Impulse die genaue Vergegenwärtigung des Wahrgenommenen (vgl. Möbius 2008: 147). Zusätzlich laden die Fragestellungen dazu ein, das Verhalten beziehungsweise das Motiv der älteren Dame zu interpretieren (vgl. ebd.: 148). Nach einigen Minuten sollten die Schüler*innen die Fragen beantwortet haben. Nun beginnt die erste Gesprächsrunde, in welcher die Teilnehmer*innen anhand der notierten Antworten ihre ersten Eindrücke mit der Klasse teilen. Diese erste Runde dient dazu, sich über die Hörerfahrungen auszutauschen und andere Ideen wahrzunehmen. Als erwartete Ergebnisse sollten bereits Verknüpfungen mit dem Thema Rassismus und Diskriminierung gemacht werden, insbesondere aufgrund der Aussage der älteren Dame: „Der Neger hier hat ihn eben aufgefressen“ (Danquart 1992: TC 10:12-10:17). Des Weiteren können Unsicherheiten bezüglich Ort und den agierenden Figuren in den Raum geworfen werden.

Anschließend wird der Kurzfilm mit Bild und Ton vorgespielt. Während des Schauens erhalten die Schüler*innen erneut keinen Arbeitsauftrag, außer sich auf den Film zu konzentrieren. Anschließend startet die zweite und zentrale Runde des Filmgesprächs. Als Impuls projiziert beziehungsweise schreibt die Lehrperson weitere Impulse auf die Tafel:

- Wie hat sich unsere Wahrnehmung der Figuren verändert?
- Wie können wir die „neuen“ Figuren und ihr Verhalten charakterisieren?
- Wie würden wir uns fühlen, wenn wir auch Passagiere der Straßenbahn gewesen wären?

Die Schüler*innen sind eingeladen sich auf die Fragen zu beziehen. Da aber eine möglichst authentische Gesprächssituationen erzeugt werden und es sich um einen offenen, schüler*innenzentrierten Unterricht handeln soll, können sie sich auch zu einem auf den Film bezogenen Aspekt ihrer Wahl äußern.

Um die in der Gesellschaft vorherrschenden Machtverhältnisse und rassistische Strukturen zu erkennen, ist es wichtig, die Passagiere der Straßenbahn sowie die Verortung näher zu

betrachten. Werden diese in einen Kontext gesetzt, können daraus gesellschaftliche Normen und Werte, auf welchen die Handlung aufbaut, abgelesen werden. Zudem können Vergleiche mit der Gesellschaft, in der man selbst lebt, ausgeführt werden. Sollte diese Standpunktreflexivität durch die ersten Impulse nicht provoziert werden, kann die Lehrperson an geeigneter Stelle auf bereits geäußerte, relevante und noch zu wenig diskutierte Schüler*innenkommentare verweisen oder selbst noch einen Impuls dazu geben:

- Warum könnte es sein, dass weder die anderen Passagiere noch der Schwarze, junge Mann sich zu Wort melden?
- Wie würde so eine Situation in der heutigen Zeit ablaufen?

Durch diese Fragen sollen die Schüler*innen insbesondere den dargestellten Einzelfall mit gesellschaftlichen Phänomenen verknüpfen und den Fokus auf die Rolle der weniger auffälligen Personen lenken, die insbesondere durch das Anhören noch keine Beachtung gefunden haben. Die Schüler*innen werden zu keinen eindeutigen Antworten kommen und verschiedene Motive für das Stummbleiben der Fahrgäste finden. Diese Gedanken können schließlich direkt mit der Frage, wie dies in einer heutigen Realsituation ablaufen würde, verknüpft werden.

Für den zweiten Unterrichtsvorschlag wird der Film in Sequenzen gezeigt. Zuerst wird die Eröffnungssequenz gezeigt. Dafür sollte der Kurzfilm an der Stelle gestoppt werden, an welcher junge Schwarze Mann in die Straßenbahn einsteigt. In einem kurzen Gespräch werden die ersten Eindrücke zum Wahrgenommenen geteilt. Impulse können so gestaltet werden, dass die Aufmerksamkeit auf die Personen, den Handlungsort und die Zeit, in welcher der Kurzfilm spielt, gerichtet wird. Abraham (2012) merkt dazu an, dass Schüler*innen dazu neigen könnten, sich über ihre Erfahrungen mit Fahrkartenkontrolleur*innen auszutauschen, während dies für das Thema des Kurzfilms wenig zielführend ist (vgl. ebd.: 167). Sollte es also eintreten, dass das Filmgespräch diesen Aspekt zu sehr fokussiert, sollte die Lehrperson das Gespräch durch Impulse wieder zurück zu der Eröffnungssequenz und relevanten Elementen lenken. In solchen und ähnlichen Momenten ist eine Lenkung des Gesprächs also besonders angebracht.

Zusätzlich kann es an dieser Stelle hilfreich sein, wenn die Lehrperson von Anfang an bereits Standbilder projiziert oder austellt, welche die beteiligten Personen der Eröffnungssequenz zeigen. Dadurch, dass die Bilder nebeneinander betrachtet werden, wird das gleichzeitige Vorhandensein verschiedener Kulturen und Subkulturen in Berlin noch einmal unterstrichen und kann auch lernschwächeren Schüler*innen helfen, in das Gespräch einzusteigen.



Abb. 5: Danquart 1992: TC 01:22



Abb. 6: Danquart 1992: TC 02:29



Abb. 7: Danquart 1992: TC 02:34



Abb. 8: Danquart 1992: TC 02:42



Abb. 9: Danquart 1992: TC 02:46



Abb. 10: Danquart 1992: TC 02:51



Abb. 11: Danquart 1992: TC 02:56

Durch die Nahaufnahmen wird der Fokus auf die Figuren selbst gelenkt. Die erwarteten Schüler*innenkommentare werden sich daher auf ihr Äußeres, ihre Kleidung und damit auch ihre soziale Zugehörigkeit und Lebensstile beziehen.

Nach diesem Einstiegsgespräch wird die Filmvorführung bis zum Zustieg des Fahrkartenkontrolleurs fortgesetzt. Nun wird zusätzlich ein Protokoll des Sprechtextes der alten Frau an die Schüler*innen ausgeteilt. Wie bereits Abraham (2012) argumentiert, nimmt auch diese Forschungsarbeit an, dass es sich als sinnvoller erweist, den Ausgang des Filmes an dieser Stelle noch nicht zu präsentieren (ebd.: 167). Dadurch soll es den Schüler*innen leichter fallen, eine Haltung der Distanz einzunehmen, anstatt vorab emotional vom Ende des Filmes beeinflusst zu werden. Der Fokus liegt somit auf dem Sprechtext der alten Frau und kann durch die schriftliche Form leichter als Text interpretiert werden. Zusätzlich zum Text sollen im nachfolgenden Filmgespräch auch nonverbale Zeichen sowie das Schweigen genauer betrachtet werden.

In Bezug auf den politischen Inhalt des sich als Monolog äußernden Redebeitrags der älteren Dame, benötigen einige Schüler*innen wahrscheinlich Hilfestellungen. Dies kreiert im selben Moment eine Möglichkeit für fächerübergreifende Projekte. Dazu könnte der

Geschichteunterricht eingebunden werden und die benötigten Hintergrunddetails liefern. Für das Verständnis des Films sollte erkannt werden, dass mit „Das wäre früher nicht passiert, dass alle rein dürfen zu uns“ (TC 07:16-07:19) auf die ehemalige DDR angespielt wird. Auch in anderen Sätzen spielt sie weiter auf das politische System der DDR an: „Wir haben es allein geschafft. Wir brauchen keine Hottentotten, die uns nur auf der Tasche herumliegen“ (TC 05:17-05:23). Das Potenzial des völlig ungelenen Filmgesprächs stößt hierbei an seine Grenze, wenn diese Verbindung zur DDR nicht bekannt ist oder nicht erkannt wird. Deshalb sollte die Lehrperson bereits in der Planung berücksichtigen, ob dies im Vorhinein im Rahmen des Geschichteunterrichts behandelt worden ist oder ob als Lehrer*innenkommentar darauf verwiesen wird. Die politischen Gegebenheiten der DDR können im Sinne einer rassismuskritischen Perspektive hervorragend genutzt werden, um Machtverhältnisse, rassistische Strukturen und *Othering* als Themen in das Filmgespräch einfließen zu lassen⁶.

Anschließend wird der Film zu Ende vorgeführt. Der *Plot Point* wird nicht nur zu Schmunzeln führen, sondern kreiert auch eine Mehrdeutigkeit, die eine interessante Gesprächsgrundlage für ein Filmgespräch liefern kann: Wer ist nun eigentlich mit dem Filmtitel gemacht? Sollte diese Frage im Gespräch von selbst nicht fallen, kann die Lehrperson gezielt danach fragen, wen die Schüler*innen als Schwarzfahrer identifizieren würden. Dazu kommen insbesondere die ältere Dame, der junge Schwarze oder der Mopedfahrer in Frage.

Im Anschluss an diese Diskussion kann an die Täter*in-Opfer-Konstellation angeknüpft werden. Zuerst stellt sich die Frage danach, wen die Schüler*innen als Täter*in und als Opfer erkennen und wie sie dies begründen. Bedingt durch Sympathien für den jungen Schwarzen wird er vermutlich nicht von allen als Täter identifiziert, obwohl er die Täter*in-Opfer-Rolle im Wendepunkt der Handlung geschickt vertauscht. Gewisse Schüler*innenäußerungen können antizipiert werden: „Die ältere Frau hat es verdient, da sie den jungen Schwarzen zu Unrecht beschimpft hat.“ Die Diskussion sollte aber über solche Kommentare hinausgehen und vertieft werden. Die Lehrperson kann hierbei insbesondere Impulse zur Reflexion des Figurenverhaltens oder zur Vergegenwärtigung des Wahrgenommenen geben (vgl. Möbius 2008: 147). Des Weiteren bietet sich diese Szene auch für Einladungen zur Perspektivenübernahme an.

- Warum hat der junge Schwarze genau so reagiert?
- Warum hat er sich erst in diesem Moment gegen die Diskriminierung gewehrt?

⁶ Als zweiter Deutungsversuch könnte anstatt der Verknüpfung zur DDR auch ein Verweis auf das Dritte Reich und seine Ausgrenzungspraktiken gemacht werden.

- Wie fühlt sich die ältere Dame in diesem Moment und woran erkennt man das?
- Was könnte sich der Mopedfahrer in diesem Moment denken?
- Was denkt der junge Schwarze Mann, als die ältere Dame aussteigen muss und kein anderer Fahrgast ihn verrät?

Konkludierend sollte Bezug auf die Charakteristika einer Gesellschaft genommen werden, die solche Szenen überhaupt erst ermöglicht. Die Normalität von Diskriminierungen und des Wegschauens sollten als Ursachen für die Täter*innen-Opfer-Vertauschung erkannt und in einem größeren Rahmen betrachtet, für das Gedeihen von Rassismus verantwortlich gemacht werden.

7.2 Unterrichtsvorschläge zu *Ausstieg Rechts* (2015)

Aufgrund der thematischen Ähnlichkeit sowie der Ähnlichkeit der Handlung können die Unterrichtsvorschläge für Filmgespräche teilweise nach dem Vorbild des vorhergehenden Kapitels für *Ausstieg Rechts* (2015) übernommen beziehungsweise adaptiert werden. So bietet es sich ähnlich zu *Schwarzfahrer* (1992) an, auch diesen Kurzfilm in Sequenzen zu zeigen. Erneut sollte bereits die Eröffnungssequenz im Zuge eines Filmgesprächs diskutiert werden. Zunächst wird also nur der Anfang gezeigt. Bei TC 02:00 wird gestoppt. Die Lehrperson startet das Unterrichtsgespräch mit folgendem Impuls, der die „genaue Vergegenwärtigung des Wahrgenommenen“ (Möbius 2008: 147) anregen soll: „Was können wir bis jetzt über den Handlungsort des Kurzfilms und die beteiligten Personen erzählen? Welche Details im Bezug auf die Ausstattung sind uns ins Auge gestochen?“ Je nach Rezeptionserfahrungen der Schüler*innen kann dies durch den gezielten Einsatz von Standbildern, die das Gesehene noch einmal festhalten, erleichtert werden:



Abb. 12: Höller/Wenger 2015: TC 00:07



Abb. 13: Höller/Wenger 2015: TC 00:27



Abb. 14: Höller/Wenger 2015: TC 00:57

Im Anschluss an das Teilen dieser ersten Beobachtungen, die für die Interpretation der Filminhalte im Kontext von Rassismus äußerst relevant sind, bietet es sich an, Raum für Antizipationen zu lassen:

- Wie könnte der Kurzfilm weitergehen?

- Haben sich Personen auffällig verhalten? Welche Personen könnten für die weitere Handlung relevant sein?

Einige Schüler*innen könnten an dieser Stelle bereits die Blicke des Mannes auf den zugestiegenen Schwarzen, der im Vergleich zu den andere Personen, kein Ticket entwertet hat, erkannt haben. Hierbei könnte dann die Frage aufkommen, woran sie das gemerkt haben und schließlich könnte auf die Kameraeinstellungen näher eingegangen werden.

Nach diesem Einstieg und ersten Filmgespräch wird der Kurzfilm weitervorgeführt. Da auch in *Ausstieg Rechts* (2015) der *Plot Point* am Ende liegt und es erneut zu einer überraschenden Wende kommt, lohnt es sich analog zum Unterrichtsvorschlag für *Schwarzfahrer* (1992) den Kurzfilm nicht sofort bis zum Schluss zu zeigen, sondern lediglich bis zu der Szene, als sich der Schwarze Mann aufgrund der Beschimpfungen einen anderen Sitzplatz sucht. Diese Szene erweist sich als Chance für ein „Angebot für die Verknüpfung mit individueller Vorerfahrung“ (Möbius 2008: 147) der Schüler*innen : „Wie würden wir uns fühlen, wenn wir auch in diesem Bus sitzen würden?“ Da das Fahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln besonders nahe am täglichen Leben der Schüler*innen ist, können sie diese Szene mit Erfahrungen aus ihrem Alltag verknüpfen. Mittels Perspektivenübernahme kann anschließend nicht nur auf die Gefühlswelt, sondern auch auf die der anderen Mitfahrenden eingegangen werden. Insgesamt ist die Atmosphäre im Bus für die alle Beteiligten angespannt. Somit könne Vergleiche gezogen werden, welche Erwartungen und Gefühle es auf Seiten der Passagiere, der Busfahrerin und des Schwarzen geben könnte. Durch weitere Gesprächsimpulse kann der Fokus auf die Positionen und Rollen der Beteiligten in der Gesellschaft gelenkt werden. Dadurch soll herausgearbeitet werden, in welche Machtverhältnisse sie verstrickt sind und auf welchen Werten die Dominanzkultur aufbaut.

Anschließend, und nachdem wieder Antizipationen geäußert worden sind, wird der Kurzfilm bis zu der Szene abgespielt, in welcher der Mann, der Zivilcourage zeigt, vom Diskriminierten zurückgehalten wird, damit er sich nicht körperlich mit dem anderen Mann auseinandersetzen muss. Damit ist der Wendepunkt immer noch nicht erreicht. Der Kurzfilm wird nun, im Moment der größten (An-)Spannung, angehalten. In dieser Sequenz haben die Schüler*innen erfahren, wer die Protagonisten des Kurzfilms sind. Auch die Handlung hat sich bis zu ihrem Höhepunkt hin entwickelt. Deshalb wird an dieser Stelle vorgeschlagen, das Filmgespräch möglichst offen mit freien Schüler*innenmeldungen zu starten. Wie Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert (2010) beschreiben, kann die erste Runde dazu genutzt werden, dass sich alle Teilnehmer*innen zu Aspekten ihrer Wahl der Reihe nach äußern (vgl. ebd.: 8). Mögliche gesprächsfördernde Impulse können wie folgt aussehen:

- Ist etwas Überraschendes oder Unerwartetes passiert?
- Wie können wir das Verhalten des Mannes, der sich für den Schwarzen einsetzt, beschreiben?
- Wie fühlt beziehungsweise was denkt sich der Schwarze Mann?
- Warum diskriminiert ihn der andere Mann und wieso ist er so aggressiv?
- Wie könnte der Kurzfilm jetzt weitergehen?

Als letzte Filmsequenz folgt der Schluss inklusive *Plot Point*. Die Schüler*innen werden vielleicht überrascht davon sein, mit welcher Leichtigkeit sich schlussendlich diese heikle Situation ganz ohne Gewalt lösen lässt. An dieser Stelle kann insbesondere an den Filmtitel angeknüpft werden. Dazu sollte noch einmal explizit auf diesen verwiesen werden.

- Vergleichen wir das Ende des Kurzfilms mit dem Filmtitel! Was bedeutet *Ausstieg Rechts*? Gibt es hier eine Mehrdeutigkeit?
- Wie wird die Stimmung im Bus sein, nachdem die Busfahrerin die Türe geschlossen hat und weiterfährt?
- Inwiefern gibt uns der Kurzfilm eine positive Nachricht mit und inwiefern eine negative?

Speziell die letzte Frage nimmt Bezug auf das Bild, welches der Kurzfilm von der Gesellschaft, welche er repräsentiert, vermittelt. Als positiv wird die Zivilcourage des Mannes bewertet. Im Gegensatz dazu werden die Aggressivität und die rassistischen Kommentare des Einheimischen als Negativbeispiel des Zusammenlebens mehrerer Kulturen gesehen. Zusätzlich wird ein Blick auf die anderen Passagiere relevant sein. Es stellt sich die Frage, wie deren zurückhaltendes Verhalten von den Schüler*innen bewertet wird beziehungsweise gerechtfertigt werden kann. Daraus lässt sich schließlich ein Gesamtbild der Gesellschaft ableiten: Rassismus ist Teil des Alltags, dennoch gibt es zumindest einige wenige, die sich gegen Unrecht wehren und sich für anderen stark machen.

Je nach Interessenschwerpunkte beziehungsweise Inputs der Schüler*innen könnte in diesem Gespräch der Gesprächsmittelpunkt natürlich auch um den diskriminierenden Mann und seine Werte beziehungsweise Motivation kreisen. Hierbei können entweder seine Mimik und Gestik oder auch die verbalen Äußerungen Gegenstand der Diskussion werden. Soll auf die verbale Auseinandersetzung selbst näher eingegangen werden, bietet es sich wie in *Schwarzfahrer* (1992) an, ein Protokoll mit dem Sprechtext anzufertigen und den Schüler*innen auszuteilen. Auffällig ist der Gebrauch des Dialekts, der im Kontext der Verortung und der damit verbundenen Gesellschaft vielleicht eine Rolle spielen könnte. Da der Kurzfilm also explizit in Österreich spielt, könnte darüber nachgedacht werden, welche Äußerungen in einem

anderen Land vielleicht anders gewählt worden wären. Zudem könnte der Dialektgebrauch auch auf den Unterschied zwischen Stadt und Land hinweisen. Dabei könnte sich die Frage stellen, wie die Landbevölkerung im Vergleich zur Stadtbevölkerung mit Rassismus umgeht und welche Aussagen vielleicht anders oder nicht getätigt worden wären.

Des Weiteren verleiht die Aggressivität, mit welcher der Mann den Schwarzen und dann den zweiten Fahrgast beleidigt und bedroht, der Situation eine besondere Dringlichkeit sowie Wichtigkeit. Im Bezug auf den Text kann deshalb analysiert werden, wie sich diese Aggressivität auch sprachlich äußert.

Als weiteren Redeanlass können Standbilder dienen. Dazu könnten etwa jene Ausschnitte ausgewählt werden, in welchen der aggressive und rassistische Mann sich seinen verbalen Opfern nähert. Durch die Frames, die verschiedene Positionen des Mannes zeigen, werden nun insbesondere seine Körperhaltung sowie Mimik und Gestik hervorgehoben. Zusätzlich zur physischen Nähe und Distanz der Personen können an dieser Stelle auch auf die Kameraeinstellungen und deren Auswirkung auf die Handlung analysiert werden. Verschiedene mündliche Impulse können zusätzlich Aufmerksamkeit auf diese Aspekte legen:

- Wie fühlt sich der Mann?
- Mit welchen Adjektiven könnten wir den Mann in diesen Standbildern beschreiben?
- Wie würden wir uns als Gegenüber fühlen und woran liegt das?
- Woran haben wir gemerkt, dass diese Situationen bedrohlich wirken?
- Aus welcher Perspektive bekommen wir als Zuschauer*innen diese Szenen mit?

7.3 Unterrichtsvorschläge zu *Schweigemahl* (2020)

Da in *Schweigemahl* (2020) die alltäglichen Rassismuserfahrungen einer mehrköpfigen Familie dargestellt werden und die Handlungsstränge parallel zu einander gezeigt werden, gibt es in diesem Kurzfilm viele Szenen und Sequenzen, die sich für ein Filmgespräch eignen. Zugleich können Rassismus und Diskriminierung aus den Perspektiven eines Kindes, eines Teenagers und einer Mutter erlebt werden. Zudem spielt auch die Rolle des *weißen* Familienvaters, der erst im Laufe des Kurzfilmes die alltäglichen Diskriminierungen und Rassismuserfahrungen erkennt, eine wichtige Funktion in der Auseinandersetzung mit dem Kurzfilm.

Für den ersten Unterrichtsvorschlag wird mit verschiedenen Filmsequenzen gearbeitet. Nachdem der Kurzfilm zuerst einmal vollständig vorgeführt wird, wird anschließend eine ausgewählte Sequenz noch einmal abgespielt (TC 05:55-07:00). Die ausgewählte Szene spielt im Badezimmer, bei schlechten Lichtbedingungen, unheimlicher Hintergrundmusik und einem Echo aus verschiedenen Stimmen. Die Lehrperson fragt die Schüler*innen nach dem Eindruck, den sie von dieser Filmsequenz bekommen haben, um eine detailreichere Vergegenwärtigung des Wahrgenommenen zu unterstützen. In dieser Sequenz können sich die Schüler*innen zunächst auf Inhalt und Repräsentation beziehen. Sie werden beispielsweise feststellen, dass man nicht nur einen Jungen, der an seinem Gesicht herumdrückt, ein Mädchen, das sich sehr viel Gesichtscreme aufträgt oder eine Frau, die ihre Haare glättet, sieht. Stattdessen sieht man Handlungen, welche alle aufgrund von rassistischen und diskriminierenden Verhalten ausgelöst worden sind. Zusätzlich werden die gestalterischen Mittel betrachtet, derer sich in dieser Sequenz bedient worden ist. Ein Zusammenspiel aus den Lichtverhältnissen, dem Stimmengewirr im Hintergrund sowie der Musik ergeben eine beklemmende Atmosphäre, welche zeigt, wie sehr die agierenden Figuren unter der gesellschaftlichen Normalität von Rassismus leiden. Eine Einladung zur Perspektivenübernahme hilft den Schüler*innen dabei in die emotionale Verfasstheit der Figuren einzutauchen und Empathie zu empfinden: „Wie fühlen sich Lucy, Manuel und Emilie?“ Ziel sollte es hierbei sein, dass die Schüler*innen darüber reflektieren, welchen gesellschaftlichen Druck rassistische oder diskriminierende Kommentare beziehungsweise Strukturen auf Minderheiten auswirken können und wie leicht dies für andere im Verborgenen bleibt. Ein weiterer Gesprächsaspekt könnte darauf abzielen zu reflektieren, wie man selbst in seinem Umfeld daran beteiligt ist, dass Personen wie Lucy, Manuel und Emilie sich so fühlen und so handeln. Alternativ können anstatt der Sequenz auch Standbilder, welche die vier Personen zeigen, verwendet werden. Da es hierbei eventuell schwieriger fallen wird, sich auf die Hintergrundmusik und Stimmung zu beziehen, sollte die Lehrperson dies durch einen Impuls an gegebener Stelle noch einmal ins Gedächtnis der Schüler*innen rufen.

In Bezug auf die selbstreflexive Perspektive von Rassismuskritik, welche die eigene Eingebundenheit in rassistische Strukturen als Ausgangspunkt nimmt, ist es besonders lohnenswert, sich genauer mit der Rolle des Familienvaters und seiner Entwicklung während des Kurzfilms zu befassen. Wenngleich er zu Beginn des Kurzfilms die Probleme seiner Familie noch nicht wahrnimmt beziehungsweise sie nicht als Probleme rassistischer Realität anerkennt, ändert sich dies aufgrund seines im Laufe der Handlung sich vollziehenden

Reflexionsprozesses. Da sein Verhalten und seine Gedanken wahrscheinlich nicht auf den ersten Blick für alle Schüler*innen nachvollziehbar sein werden, wird dies durch das erneute Abspielen weiterer Filmsequenzen und deren schrittweise Diskussion erleichtert. Nach einmaligen Abspielen des Kurzfilms bittet die Lehrperson die Schüler*innen ihren Beobachtungsfokus auf den Familienvater zu legen. Alternativ kann bei einer leistungsstarken Klasse auf diesen Schritt verzichtet werden. Die Filmvorführung startet dann direkt mit dem Betrachten der einzelnen Sequenzen.

Zunächst wird der Beginn des Kurzfilms bis zur Szene in der Küche, in welcher Stefan und Lucy über den Zeitungsbeitrag und die vermeintlichen Fehler der Lokalpresse sprechen (TC 03:50-5:35), gezeigt. Im nachfolgenden Filmgespräch teilen die Schüler*innen zuerst den Eindruck, welchen sie von Stefan bekommen haben. Die Lehrperson kann anschließend und bei Bedarf einen Impuls in Bezug auf das Verhalten des Vaters auf die Erlebnisse und Gefühle seiner Familie geben: „Wie findet ihr Stefans Reaktion auf die Problem seiner Frau?“ Abhängig vom Interpretationsgeschick der Schüler*innen und den Verknüpfungen zu späteren Szenen, die sie eventuell bereits herstellen, kann an dieser Stelle erwartet werden, dass sich die Schüler*innen zur *weißen* Perspektive des Vaters äußern und diese als Grund dafür erkennen, dass er die Probleme seiner Familie nicht wahrnimmt beziehungsweise nicht im Kontext zu interpretieren weiß.

Als zweite Filmsequenz wird der erste Teil der Theatervorführung ausgewählt (TC 08:20-09:00). Mit Progression der Handlung beginnt Stefan nun mehr und mehr die Position seiner Frau in Mitten von rassistischen Strukturen der Gesellschaft zu realisieren. In diesem Kontext erkennt er, dass die Mehrheitsgesellschaft auf sie mit anderen Augen blickt als auf *weiße* Mitmenschen. Die Schüler*innen können dazu die Aspekte und Gesprächsthemen vergleichen, welche der Investor in Bezug auf Stefan aufbringt und welche hingegen im Bezug auf Lucy verhandelt werden.

- Wie können wir das Verhalten des Investors Stefan beziehungsweise Lucy gegenüber bewerten?
- Was könnte Stefan in diesem Moment durch den Kopf gehen?

Anschließend wird der Kurzfilm bis zum Ende abgespielt. Als letzten Gesprächsimpuls dieser Einheit von Unterrichtsgesprächen bittet die Lehrperson die Schüler*innen sich noch einmal auf die Gedankenwelt und Gefühle von Stefan zu beziehen. Spätestens an dieser Stelle sollte ein Impuls, der die Eingebundenheit *weißer*, sich selbst als antirassistisch bezeichnender Menschen in rassistische und diskriminierende Strukturen des Alltags zeigt, gesetzt werden. Diesbezüglich könnte ein Zitat von Kourabas (2019), das Stolpersteine antirassistischer

Ansätze aufzeigt, im Unterricht gezeigt werden: „Da die eigene Person als explizit antirassistisch verstanden wird, kann man sich von jeglicher Beteiligung an Rassismus ‚freisprechen‘“ (ebd.: 12). Dieses Zitat dient schließlich als Impuls für ein Gespräch über die Folgen dieser Perspektive. In Verbindung mit dem Kurzfilm kann das Zitat direkt auf das Verhalten von Stefan und den anderen im Kurzfilm beteiligten Personen bezogen werden. Bei der Arbeit mit Standbildern schlägt diese Arbeit exemplarisch vor, mit den folgenden zu arbeiten:



Abb. 15: Wegener/Schramm
2020: TC 08:31



Abb. 16: Wegener/Schramm
2020: TC 08:40



Abb. 17: Wegener/Schramm
2020: TC 08:43



Abb. 18: Wegener/Schramm
2020: TC 08:48



Abb. 19: Wegener/Schramm
2020: TC 08:55



Abb. 20: Wegener/Schramm
2020: TC 08:58



Abb. 21: Wegener/Schramm
2020: TC 08:59

Die Bilder sollten chronologisch gelesen werden. Relevant ist es an dieser Stelle Stefans Gesichtsausdruck zu deuten, welcher von einem besorgten Blick als Reaktion auf das diskriminierende Verhalten seiner Frau gegenüber zu einem erzwungenem Lächeln im Bezug auf den Investor und seine fraglichen Kommentare wechselt. Da diese Standbilder nur einen kurzen Ausschnitt beschreiben und daher sehr ins Detail gehen, muss darauf geachtet werden, dass das offen gedachte Filmgespräch nicht in ein stark gelenktes und lehrer*innenzentriertes Filmgespräch übergeht. Die Schüler*innen sollten genug Raum dafür haben, die Frames in Zusammenhang mit anderen Szenen zu setzen und eigene Vorerfahrungen damit zu verknüpfen. Im diesem Kontext könnte ein expliziter Verweis auf den Titel des Kurzfilms, der das Schweigen über diese Missstände betont, das Gespräch anregen.

Als weiteren Vorschlag für Filmgespräche auf der Basis von *Schweigemahl* (2020) wird ein Vergleich zwischen dem Kurzfilm und Horst Wegeners, Roger Reckless und Ami Warnings Song *Werden 12/12* (2020) angestrebt. Die Lehrperson führt zunächst den Kurzfilm vor. Nun finden sich die Schüler*innen in dem für Filmgespräche üblichen Sitzkreis wieder. In einer ersten Runde eines Filmgesprächs sollen die Schüler*innen nun nach dem Vorbild des literarischen Gesprächs ihre ersten Eindrücke vom Kurzfilm der Reihe nach mit der Klasse teilen (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010: 8). Von der Lehrperson wird an dieser Stelle kein weiterer Impuls gegeben. Anschließend wird das Lied inklusive Musikvideo abgespielt. Im darauffolgenden Filmgespräch werden die Inhalte und das Wahrgenommene beider Medien miteinander verglichen. Damit sich die Schüler*innen explizit auf den Filmtext beziehen können, wird ihnen eine Kopie der Lyrics ausgeteilt. Da im Lied Phänomene, welche im Kurzfilm durch die Handlung dargestellt werden, explizit benannt werden, kann es auch als Interpretationshilfe angesehen werden, welche eine detaillierte Analyse der rassismusrelevanten Aspekte in den Mittelpunkt des Filmgesprächs stellt. Während im Lied davon gesungen wird, dass im Fernsehen nur *weiße* Menschen wichtige Rollen, wie Ärzte und Polizisten besetzen und Minderheiten unterrepräsentiert bleiben, kann dies mit jener Szene des Kurzfilms verglichen werden, als das Mädchen in der Schule den rosa Farbstift an ihre Haut hält und feststellt, dass dieser für ihren Hautton nicht geeignet ist, obwohl ihn scheinbar alle anderen als „Hautfarbe“ verwenden. Ein anderer Anknüpfungspunkt für ein Filmgespräch wäre es, die Aufmerksamkeit auf die gestalterischen Mittel zu lenken. Wie kann beispielsweise das, was im Song als Text gesungen wird, ohne Worte aber durch welche anderen Mittel dargestellt werden?

7.4 Unterrichtsvorschläge für vergleichende Filmgespräche

Da Rassismus in vielfältigen Formen, Situationen und auf unterschiedlichen Ebenen auftritt, lohnt es sich mehrere Kurzfilmbeispiele miteinander auf Ähnlichkeiten sowie Unterschiede zu vergleichen. Eine Gegenüberstellung von mehreren Filmen zum Thema Rassismus kann somit eine Sensibilisierung dafür sein, wie vielschichtig Rassismus in die Gesellschaft, ihre Strukturen und ihre Normalität eingebunden ist. Des Weiteren ermöglicht der Vergleich einen vertieften Einblick in die Funktionsweise von Rassismus und zeigt in welchen Machtverhältnissen er gedeihen kann.

Die ersten beiden ausgewählten Kurzfilme *Schwarzfahrer* (1992) und *Ausstieg Rechts* (2015) eignen sich sehr gut für die gemeinsame Diskussion, da ihre Handlungen thematisch sehr nahe liegen. Obwohl beide Kurzfilme zudem über ein überraschendes Ende verfügen,

unterscheiden sie sich jedoch auch in vielen Aspekten. Für die Schüler*innen gilt es durch das Filmgespräch herauszufinden, inwiefern in den Beispielen Rassismus zur Normalität gehört und wie die Gesellschaft damit umgeht. Des Weiteren liegen zwischen den Veröffentlichungen der beiden Filme über 20 Jahre. Die Regisseure weisen einen Altersunterschied von fast vierzig Jahren auf. Historische und demografische Aspekte können auch in die Filmgespräche einfließen. Nicht zuletzt eignet es sich ästhetische Mittel zu betrachten und ihre Wirkung auf die Wahrnehmung der dargestellten Gesellschaft im Gespräch zu verhandeln. Durch diese detailreiche Auseinandersetzung mit den Filmwelten, soll folglich eine Reflexion der eigenen Lebensrealität provoziert sowie erleichtert werden. Als Grundlage für ein Filmgespräch anhand beider Kurzfilme können die folgenden Frames herangezogen werden. Sie zeigen jeweils die Täter*innen und die Opfer.



Abb. 22: Höller/Wenger 2015: TC 00:50



Abb. 23: Höller/Wenger 2015: TC 01:11



Abb. 24: Höller/Wenger 2015: TC 01:52

Durch diesen Input wird ein Vergleich der Hauptdarsteller*innen anvisiert. Dieser kann sich sowohl auf die soziale Schicht, das Aussehen, den Charakter oder deren Rolle für den Kurzfilm beziehen. Auffallend ist es dabei, dass in den Standbildern aus *Schwarzfahrer* (1992) nur zwei Personen beteiligt sind, während in den Standbildern aus *Ausstieg Rechts* (2015) drei Personen zu sehen sind. Die Schüler*innen werden feststellen, dass es nur in einem der beiden Kurzfilme eine anfänglich Außenstehende dritte Person gibt, die sich in die Auseinandersetzung einmischt, während diese Rolle in dem älteren Film fehlt. Dadurch stellt sich die Frage, wie es um den „Ausstieg“ aus dem Rechtsextremismus in der Gegenwart tatsächlich steht und wie sich die Situation im Vergleich zum älteren Film gewandelt hat.

Ein anderer Unterrichtsvorschlag nimmt die Gesprächsprotokolle nach der einmaligen Vorführung der beiden Kurzfilme als Grundlage für ein Filmgespräch. Die Schüler*innen haben den Text nun schriftlich vor sich und können sich auf einzelne Stellen beziehen oder daraus zitieren. Dadurch soll die Aufmerksamkeit auf die in der Gesellschaft vorherrschenden Stereotype gelenkt werden. Zum einen ist es an dieser Stelle interessant, Stereotype herauszuarbeiten, welche sowohl in *Schwarzfahrer* (1992) als auch in *Ausstieg Rechts* (2015) vorkommen. Dazu zählen etwa das Ausnutzen der finanziellen Hilfe des Staates oder fehlende Integration beziehungsweise Anpassung an westliche Werte und Normen. Zum anderen können Unterschiede entdeckt werden, wie etwa die durch den Dialektgebrauch oder durch

die Zeit bedingte Wortwahl. Zusätzlich sollte sich der Vergleich auf die Reaktion der Diskriminierten und des Mannes mit Zivilcourage richten.

Bei einer großen Schüler*innenanzahl bietet es sich für den folgenden Unterrichtsvorschlag an, die Klasse in zwei Gruppen zu teilen. Jede Gruppe bekommt einen der beiden Kurzfilme zugeteilt. Nachdem die Schüler*innen den ihnen zugewiesenen Film angeschaut haben, finden sie sich in einem Kreis mit ihren Gruppenmitgliedern wieder. Dort führen sie ein Filmgespräch zu Aspekten, die sie besonders fasziniert haben oder zu Szenen, die ihnen besonders im Kopf geblieben sind. Sie notieren die wichtigsten Erkenntnisse und Diskussionspunkte eigenständig auf ein Blatt Papier. Alternativ kann die Lehrperson Gesprächsimpulse analog zu den Vorschlägen aus den vorhergehenden Kapiteln verwenden und eventuell nach Aspekten suchen, die sich als Schwerpunkte herauskristallisieren.

Anschließend schauen die beiden Gruppen den jeweils anderen Kurzfilm. Danach begeben sie sich in einen großen Sitzkreis mit der gesamten Klasse. Alle Teilnehmer*innen des nun folgenden Filmgesprächs haben sie sowohl *Schwarzfahrer* (1992) als auch *Ausstieg Rechts* (2015) gesehen. Durch das vorhergehende Filmgespräch gibt es zu jedem Kurzfilm eine Expertengruppe, die sich zuvor bereits mit dem Kurzfilm im Gespräch auseinander gesetzt hat und eventuell bestehende Unklarheiten klären kann. Danach bietet es sich an den Handlungsort, die Zeit und die agierenden Figuren miteinander zu vergleichen. Denn die Eröffnungssequenz bildet in beiden Kurzfilmen eine wichtige Ausgangsgrundlage, um die Handlungen in gesellschaftliche Kontexte einzubinden. Daraufgehend können Unterschiede und deren Auswirkungen auf das soziale Miteinander herausgearbeitet werden. Durch Standbilder, welche die relevantesten Ausschnitte der Eröffnungssequenz zeigen, kann der Vergleich visuell unterstützt werden. Durch diese vergleichende Herangehensweise eröffnet sich das Potenzial zur Diskussion über Faktoren, die den Umgang mit Rassismus und Diskriminierung in einer Gesellschaft negativ oder positiv beeinflussen können.

Werden einerseits *Schweigemahl* (2020) und andererseits einer der beiden Kurzfilme *Schwarzfahrer* (1992) oder *Ausstieg Rechts* (2015) in einem Filmgespräch miteinander verglichen, sind ebenso interessante Ergebnisse zu erwarten. Im jüngsten der drei Kurzfilme werden Menschen auf subtile Art und Weise im Alltag diskriminiert, während in den anderen beiden Beispielen Menschen intentional und in der Öffentlichkeit diskriminiert werden. Dennoch bilden alle Kurzfilme Beispiele der Normalität von Rassismus und Diskriminierung im Alltag ab. Da das gemeinsame Thema offensichtlich ist, die Kurzfilme allerdings viele verschiedene Diskussionsaspekte aufweisen, wird in diesem Unterrichtsvorschlag darauf verwiesen, auf Impulse möglichst zu verzichten und die Schüler*innen Aspekte, die sie

interessant und diskussionswürdig finden, selbst auswählen zu lassen. Als Impuls, um das Gespräch zu eröffnen, könnte danach gefragt werden, inwiefern sich die diskriminierten Personen in ähnlichen Situationen befinden.

Wird das Thema Rassismus im Literaturunterricht in einem zeitlich größeren Rahmen diskutiert, können auch alle drei Kurzfilme angesehen werden. Ein möglicher Impuls für ein Filmgespräch ergibt sich aus den Eröffnungssequenzen von *Schwarzfahrer* (1992) und *Ausstieg Rechts* (2015) sowie aus den Sequenzen in *Schweigemahl* (2020), welche den Zuschauer*innen Informationen über die demografische und gesellschaftliche Situation geben. Um den direkten Vergleich zu ermöglichen, werden den Schüler*innen Frames bereitgestellt, welche dies grafisch festhalten. Nachdem die Kurzfilme im Vorhinein bereits komplett vorgeführt wurden, können die Schüler*innen mithilfe der Standbilder auf die folgenden Impulsfragen eingehen:

- Was können wir über den Ort und die dort lebenden Menschen herausfinden?
Wann spielen die Kurzfilme?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede können wir bei dem Verhalten der diskriminierten Figuren feststellen?

Ein Vergleich zwischen diesen Aspekten im Kontext von Rassismus bringt das Gespräch auf die Ebene der gesellschaftlichen Strukturen und des gesellschaftlichen Involviertseins in Rassismus und Diskriminierung. Als nächsten Schritt, nach dem Vergleichen der Filmwelten können die Schüler*innen dem ihr soziales Umfeld gegenüberstellen. Dadurch kommt es zu Standpunktreflexivität für sich und die Gesellschaft, in welche man eingebunden ist.

8. Fazit und Ausblick

Abschließend möchte noch einmal betont werden, dass das Gespräch ein wichtiges Instrument zur Thematisierung von Rassismus ist. Im Kontext der Rassismuskritik kann es dazu eingesetzt werden, Reflexionsanlässe im Bezug auf die gesellschaftliche Wirklichkeit sowie auf die eigene Person zu schaffen. Die Eingebundenheit in rassistische Strukturen, die Produktion und Stärkung dieser und die Realität von Machtverhältnissen können im Gespräch erkannt werden. Für den Deutschunterricht ergibt sich das Potenzial zur Thematisierung von Rassismus insbesondere im Literaturunterricht. Durch die individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit von Literatur kann Rassismus auf verschiedenen Ebenen untersucht werden.

In dieser Arbeit wurde daher das Potenzial von Filmgesprächen unter einer rassismuskritischen Perspektive ergründet. Durch die Analyse von drei ausgewählten Kurzfilmen konnte festgestellt werden, dass rassismuskritische Filmgespräche rassismusrelevante Reflexionsanlässe kreieren können. Diese werden entweder von der Lehrperson durch Impulse initiiert oder finden selbstständig statt. In der dem eigentlichen Filmgespräch vorausgehenden Phase äußern sie sich als individuelle Reflexionsphasen. Während der Gesprächsphase gestalten sie sich insbesondere als gemeinsame Erfahrungen, die durch den Austausch verhandelt werden. Dadurch kommt es zur Irritation, zur Hinterfragung oder zur Erweiterung des eigenen Standpunkts. Rassismuskritische Filmgespräche bieten auch die Möglichkeit, Machtverhältnisse zu erkennen. Gesprächsimpulse, die beispielsweise nach den Handlungsmotiven oder nach den Reaktionen der Figuren fragen, können dies unterstützen. Des Weiteren können Impulse zur Perspektivenübernahme eingesetzt werden, um einen Vergleich mit der eigenen Lebensrealität und den darin vorhandenen Machtverhältnissen zu initiieren.

Trotz der genannten förderlichen und positiven Aspekte des Einsatzes von rassismuskritischen Filmgesprächen stoßen diese bei anderen Aspekten an ihre Grenzen. Als Grundprinzipien von Filmgesprächen werden Deutungsoffenheit und -unabschließbarkeit sowie freie thematische Entfaltung angeführt (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010: 2). Die rassismuskritische Perspektive ist dafür allerdings nur bedingt geeignet. Rassismuskritische Filmgespräche laufen Gefahr, von der Lehrperson immer wieder gelenkt werden zu müssen, damit sie den Fokus auf die Rassismuskritik nicht verlieren. Zusätzlich kann es dazu kommen, dass für thematisch andere, ebenso relevante Schüler*innenmeldungen kein Raum bleibt.

Des Weiteren stellt sich die Frage nach dem Umgang mit rassistischen Schüler*innenkommentaren. Rassismuskritik zeichnet sich durch Reflexionsfähigkeit und

Dekonstruktion gesellschaftlicher und sozialer Prozesse aus (vgl. Mecheril 2004: 210). Ihr Ziel ist es also nicht, etwas als richtig oder falsch zu beurteilen. Dennoch stellen rassistische Schüler*innenkommentare eine Problematik dar, die nicht einfach zu behandeln ist. Nicht rassistisch zu sein, kann von der Lehrperson nicht verordnet werden. Zugleich verfehlt es das Ziel rassismuskritischen Unterrichts, wenn rassistische Inhalte durch den Literaturunterricht (re-)produziert oder verstärkt werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Fokus der Filmanalyse nach Mikos (2015) auf die Ebenen „Inhalt und Repräsentation“, „Figuren“ und „Ästhetik und Gestaltung“ gelegt. Dabei wurden die Ebenen „Narration und Dramaturgie“ und „Kontexte“ sowie Teilaspekte der drei ausgewählten Ebenen nicht behandelt. Dies begründet sich darauf, dass aufgrund des Umfangs der Arbeit eine Selektion getroffen werden musste. Folglich versuchte diese Arbeit eine für rassismuskritische Filmgespräche relevante und auf die ausgewählten Kurzfilme angepasste Auswahl zu treffen.

Nicht zuletzt möchte diese Arbeit darauf hinweisen, dass rassismuskritischer Literaturunterricht nicht nur durch Filmgespräche verwirklicht werden kann und auch nicht sollte. Erstens zeichnet sich guter Unterricht durch Methodenvielfalt aus (vgl. Meyer 2003: 37). Zweitens gibt es weitere Unterrichtsverfahren, welche sich für eine rassismuskritische Perspektive eignen. Für zukünftige Forschungsarbeiten würde es sich daher beispielsweise anbieten, szenische oder produktive Verfahren im Rahmen eines rassismuskritischen Literaturunterrichts zu diskutieren. Sowohl szenische als auch produktive Verfahren unterstützen den Verstehensprozess von literarischen Texten, kreieren Reflexionsanlässe und können rassismuskritisches Denken und Handeln provozieren.

9. Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2012): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Arndt, Susan (2011): Spache, Kolonialismus und rassistische Wissensformationen. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast Verlag. 121-125.
- Arndt, Susan (2012): *Die 101 wichtigsten Fragen: Rassismus*. München: C. H. Beck.
- Arndt, Susan (2017): Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In: Fereidooni, Karim; Meral, El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS. 29-46.
- Augé, Marc (1994): *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Autor*innenKollektik Rassismuskritischer Leitfaden (2015): *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Online: https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf [Zugriff 17.02.2023]
- Balibar, Étienne; Wallerstein, Immanuel Maurice (2014): *Rasse, Klasse, Nation – ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument-Verlag. (Orig. *Race, nation, classe – Ambiguous Identities*. Paris 1988)
- Bartel, Daniel; Liebscher, Doris; Remus, Juana (2017): Rassismus vor Gericht: weiße Norm und Schwarzes Wissen im deutschen Recht. In: Fereidooni, Karim; Meral, El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS. 361-384.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2007): *Wir und die Anderen. Kopffuch, Zwangsheirat und andere Mißverständnisse*. Berlin: Suhrkamp.
- Bräuer, Christoph (2009): *Über Literatur sprechen. Das literarische Gespräch im Unterricht*. Frankfurt am Main: Amt für Lehrerbildung.
- Brodén, Anna; Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Brodén, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag. 7-26.
- Bruner, Jerome (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Büker, Petra (2002): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. 120-133.
- Castro Varela, Maria Do Mar (2014): Lazy politics. Antisemitismus, Rassismus und die Notwendigkeit politischer Arbeit. In: Hentges, Gudrun; Nottbohm, Kristina; Jansen, Mechthild M.; Adamou, Jamila (Hrsg.): *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin: Metropol. 52-66.
- Castro Varela, Maria Do Mar; Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Klaus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 23-53.
- Castro Varela, Maria Do Mar; Mecheril, Paul (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In: Castro Varela, Maria do Mar; Mecheril, Paul (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transcript Verlag. 7-20.
- Cohn, Ruth (1975): *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deutscher Jugendfilmpreis (2021): Schweigemahl. <https://www.deutscher-jugendfilmpreis.de/filme.html?id=1310> [Zugriff 06.01.2023]
- Detzner, Milena; Drücker, Ansgar; Seng, Sebastian (2016): Einleitung. In: Detzner, Milena; Drücker, Ansgar; Seng, Sebastian (Hrsg.): *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen*. Online: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2016_IDA_Rassismuskritik.pdf [Zugriff 17.02.2023]. 10-11.
- Elias, Norbert; Scotson, John L. (2016): *Etablierte und Außenseiter*. Berlin: Suhrkamp.
- Frank, Manfred (2000): *Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geulen, Christian (2007): *Geschichte des Rassismus*. München: C. H. Beck.
- Grütz, Doris; Holzwarth, Peter (2008): Migration und Film. Kulturelle Kompetenzen sehend lernen. In: *ph|akzente*. 38-41.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: *Das Argument* 178, 913-921.

- Hall, Stuart (1997a): *Representation and the media*. Media Education Foundation.
<https://www.mediaed.org/transcripts/Stuart-Hall-Representation-and-the-Media-Transcript.pdf> (Zugriff 06.12.2022).
- Hall, Stuart (1997b): The Work of Representation. In: Hall, Stuart (Hrsg.): *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications. 13-74.
- Hanner, Jutta (2021): *Sprechen über literarische Texte. Eine Rekonstruktion Fallstudie zu Kleingruppengesprächen in der Sekundarstufe I*. Konstanz: J. B. Metzler.
- Hasters, Alice (2019): *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten*. München: Carl Hanser Verlag.
- Härle, Gerhard (2004): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 137-168.
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2004): Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1-24.
- Hoa Anh Mai, Hanna (2016): Was ist Rassismus? Was ist Alltagsrassismus? In: Detzner, Milena; Drücker, Ansgar; Seng, Sebastian (Hrsg.): *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen*. Online:
https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2016_IDA_Rassismuskritik.pdf [Zugriff 17.02.2023]. 12-17.
- Hong, Eun-Young (2011): Rassismus als Problem kritischer Bildung. Widersprüche von Aufklärung, Solidarität und Vielfalt. Weinheim. Dissertation.
- Honnef-Becker, Irmgard; Kühn, Peter (2019): *Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Hund, Wulf D. (2014): *Rassismus. Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hund, Wulf D. (2015): *Rassismus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hund, Wulf D. (2021): Rassismus. In: Geimer, Alexander; Heinze, Carsten; Winter, Rainer (Hrsg.): *Handbuch Filmsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS. 1187-1204.
- Hurrelmann, Bettina (1987): Textverstehen im Gesprächsprozess – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertausch Erzählungen. In: Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Man müsste ein Mann sein ...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur*. Düsseldorf: Schwann, 57-82.
- Kalpaka, Annita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau Verlag. 25-40.
- Kourabas, Veronika (2019): Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik? In: Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema. Online:
https://www.stadt-muenster.de/fileadmin//user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf [Zugriff 17.02.2023]. 5-18.
- Kourabas, Veronica; Mecheril, Paul (2022): Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität. In: Stock, Miriam; Hodaie, Nazli; Immerfall, Stefan; Menz, Margarete (Hrsg.): *Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik*. Wiesbaden: Springer VS. 13-34.
- Lenders, Julia (2012): Ist „Schwarzfahren“ rassistisch?, Abendzeitung München. Online:
<https://www.abendzeitung-muenchen.de/muenchen/ist-schwarzfahren-rassistisch-art-183434> [Zugriff 17.02.2023]
- Leubner, Martin; Saupe, Anja (2016): *Textverstehen im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maiwald, Klaus (2015): Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). In: *Leseräume Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, Heft 2, 85-95.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul (2007): Die Normalität des Rassismus. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung in NRW (Hrsg.): *Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“*. Bonn: CJD. 4-16.
- Mecheril, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft.

- In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Klaus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 54-76.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 8-31.
- Mecheril, Paul; Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Mecheril, Paul; Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. Weinheim und Basel: Beltz. 150-178.
- Mecheril, Paul; Scherschel, Karin (2011): Rassismus und ‚Rasse‘. In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 39-58.
- Mecheril, Paul; van der Haagen-Wulff, Monica (2016): Bedroht, angstvoll, wütend. Affektlogik der Migrationsgesellschaft. In: Castro Varela, Maria do Mar; Mecheril Paul (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transcript Verlag. 119-142.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021): *KIM-Studie 2021. Kinder, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf [Zugriff 17.02.2023]
- Meyer, Hilbert (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. In: *Pädagogik*. Heft 10. 36-43.
- Mikos, Lothar (2015): *Film- und Fernsehanalyse*. Konstanz und München: UVK Verlag.
- Mikos, Lothar (2018): Methoden der Film- und Fernsehanalyse. In: Moritz, Christine; Corsten, Michael (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS. 89-100.
- Mitterer, Nicola; Wintersteiner, Werner (2015): Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Heft 2. 96-108.
- Möbius, Thomas (2008): Das „literarische Sehgespräch“ als sprachlich-kommunikative Vermittlungsweise bilddominierter Medienangebote. In: Frederking, Volker; Kepser, Matthis; Rath, Matthias (Hrsg.): *Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. Hartmut Jonas zum 65. Geburtstag gewidmet*. München: kopaed. 141-156.
- Olsen, Ralph (2011): Mut zur Lenkung: neosokratische Impulse beim Reden über Kunst (nebst Anmerkungen zum Heidelberger Modell). In: Johannes Kirschenmann; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed. 163-180.
- Nagy, Hajnalka (2020): EntGeg(n)en. Kontrapunktische Lektüren als Strategie des Verlernens. In: Boelderl, Artur R.; Esterl, Ursula; Mitterer, Nicola (Hrsg.): *Poetik des Widerstands. Eine Festschrift für Werner Wintersteiner*. Innsbruck: StudienVerlag, 127-146.
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag. 25-38.
- Röggla, Katharina (2012): *Critical Whiteness Studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für Weiße AntirassistInnen. Intro. Eine Einführung*. Wien: Mandelbaum Kritik & Utopie.
- Rösch, Heidi (2000): Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. In: Wintersteiner, Werner: *Kinderliteratur aus dem Süden. ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 4, 18-35.
- Rösch, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Satilmis, Ayla (2016): Dominanzkultur(en) – oder: Verstrickungen in Macht- und Dominanzverhältnisse. Konzeptionelle Überlegungen für die rassismuskritische Arbeit. In: Detzner, Milena; Drücker, Ansgar; Seng, Sebastian (Hrsg.): *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen*. Online: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2016_IDA_Rassismuskritik.pdf [Zugriff 17.02.2023]. 24-28.
- Scharathow, Wiebke; Melter, Claus; Leiprecht, Rudolf; Mecheril, Paul (2011): Rassismuskritik. In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag. 10-12.
- Scheibelhofer, Paul (2018): *Der fremd-gemachte Mann*. Wiesbaden: Springer VS.
- Siepmann, Katja (2021): Diskursiver Literaturunterricht. Didaktische Annäherungen an das literarische Unterrichtsgespräch. In: *Pädagogische Rundschau*, 75. Jahrgang. 323-338.
- Simon, Nina; Fereidooni, Karim (2021): Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In: Simon, Nina; Fereidooni, Karim (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer. 1-18.
- Spinner, Kaspar H. (1992): Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: *Diskussion Deutsch* 23. Heft 126. 309-321.
- Spinner, Kaspar H. (1993): Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo*. Frankfurt am Main: Diesterweg. 23-36.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 6-16.

- Spinner, Kaspar H. (2010): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Bootgaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht. Band 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 190-242.
- Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Heft 2. 188-194.
- Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*. Heft 3. 1-15.
- Steenbock (1997): Von der Notwendigkeit literarischer Bildung. Zur Aktualität von ‚Klassikern‘. In: *Didaktik Deutsch 2*, Heft 2. 53–68.
- UNHCR; Alalem, Mohamed (2023): *Faktencheck: Vorurteile gegenüber Flüchtlinge auf dem Prüfstand*. Online: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/faktencheck> [Zugriff: 23.03.2023]
- Vellguth, Klaus (1993): Schwarzfahrer. KFW-Arbeitshilfe zum Film „Schwarzfahrer“. Frankfurt.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim und München: Juventa.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Transkulturelle literarische Bildung: Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck, Wien und Bozen: StudienVerlag.
- Zabka, Thomas (2015): Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Heft 2. 169-187.
- Filme/Musikvideos
- Danquart, Pepe (1992): *Schwarzfahrer* [Film]. Online: <https://youtu.be/nWnSv0MMTns> [Zugriff 27.02.2023]
- Höller, Rupert; Wenger, Bernhard (2015): *Ausstieg Rechts*. Online: <https://vimeo.com/114343978> Zugriff 27.02.2023]
- Wegener, Horst; Reckless, Roger; Warning, Ami (2020): *Werden 12/12. Auf 12 Jahreszeiten*. Hamburg: KunstWerkStadt.
- Wegener, Horst; Schramm, Arne (2020): *Schweigemahl*. Online: <https://youtu.be/3ornrMXetmQ> [Zugriff: 27.02.2023]

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich der Forschungsfrage, welches Potenzial Filmgespräche im Kontext eines rassismuskritischen Literaturunterrichts mit Kurzfilmen haben. Dazu wurden zunächst exemplarisch drei Kurzfilme ausgewählt, die aus einer rassismuskritischen Perspektive auf den Ebenen des Inhalts und der Repräsentation, der Figuren sowie der Ästhetik und Gestaltung untersucht wurden. In für diese Arbeit erstellten Unterrichtsvorschlägen wurde schließlich überprüft, ob durch Filmgespräche Bewusstsein für rassistische Strukturen, Denkmuster und Handlungsweisen sowie die eigene Eingebundenheit in diese kreiert werden kann und ob (selbst-)reflexive Prozesse im Bezug auf Rassismus und Machtverhältnisse initiiert werden können. Es wurde eine Eignung des Einsatzes von Filmgesprächen im Kontext eines rassismuskritischen Literaturunterrichts festgestellt, wenn auch mit gewissen Einschränkungen. Eine Unsicherheit stellt etwa der Verlauf von Filmgesprächen dar, da diese möglichst lenkungsfrei stattfinden sollten. Rassismuskritische Filmgespräche hingegen verfolgen eindeutige, rassismuskritische Ziele. Somit kann durch die rassismuskritische Perspektive die freie thematische Entfaltung im Sinne eines unendlichen Verstehensprozesses nur eingeschränkt umgesetzt werden. Für zukünftige Beiträge ergibt sich daraus das Forschungsinteresse, das Potenzial von rassismuskritischen Filmgesprächen im Zusammenspiel mit weiteren Unterrichtsverfahren, wie etwa produktiven oder szenischen Verfahren, zu ergründen.