

TRACING UTOPIA

Queer-feministische Filme vermitteln

IMPRESSUM

Ästhetische Bildung

Department Kunst und Musik
Universität zu Köln
Gronewaldstr. 2
50931 Köln

Autor*innen:

Hanna Bachmann, Karla Busch, Laila Klatt, Friederike Krenn, Katja Lell, Sarah Leuffen, Annika Lutz, Anika Potthoff, Meike Recke, Hannah Reeker, Aylin Richter, Mika S., Maxima Schonhoff, Leeke Schoon, Carolina Tutt, Jana Wüstefeld, Johanna van Aken

Korrekturat:

Luisa Vogt, Rina Schmeing, Burak Şengüler

Layout:

Laila Klatt

Druck:

Hausdruckerei Universität zu Köln

Rechtliche Hinweise:

Die in dieser Publikation verwendeten Filmstills/Bilder fallen unter das Bildzitatrecht gemäß § 51 UrhG (Urheberrechtsgesetz), insofern sie als Beleg oder Veranschaulichung verwendet werden. Das Bildzitatrecht erlaubt die Nutzung von geschützten Werken, wie Filmstills/Bildern, wenn sie zur Erläuterung, Analyse, kritischen Auseinandersetzung oder wissenschaftlichen Darstellung dienen. Bei der Verwendung der Filmstills/Bilder haben wir darauf geachtet, dass sie lediglich in dem Umfang und in der Qualität verwendet werden, die für die konkrete Aussage oder Darstellung erforderlich sind. Die Bildzitate wurden mit Sorgfalt ausgewählt und entsprechend der geltenden Rechtsprechung eingesetzt.

Begriffe im Glossar werden in diesem Heft **folgendermaßen** abgebildet.

6	EINLEITUNG
10	FILME
13	GLOSSAR

UNERHÖRT

Emma Bading, 2020

- 18** »Der Wandel«
Konzept für die pädagogische und filmvermittelnde Arbeit mit dem Kurzfilm *Unerhört*
Hannah Reeker und Laila Klatt
- 24** »Ein Drehbuch (weiter-)schreiben«
Entwicklung einer Film-Fortsetzung von *Unerhört*
Mika S.
- 29** »Der rote Fluch«
Entwurf für die Gestaltung einer Doppelstunde für den Kunstunterricht in Klasse 7
als Start für die Beschäftigung mit dem Thema Menstruation.
Johanna van Aken
-

- 33** »Der*Die achtsame Filmvermittler*in«
Moderation und Raumgestaltung queer-feministischer Filmvermittlung
Mika S.
-

COLLAGE

(Kolaj) Gülce Besen Dilek, 2022

- 38** »Meine Gesichter«
Unterrichtsentwurf für eine Doppelstunde (9. oder 10. Klasse) mit dem Animationsfilm
Collage (Gülce Besen Dilek, 2022)
Aylin Richter, Annika Lutz und Carolina Tutt
-

COLOR-LESS

(Color-ido) Estefania Piñeres, 2022

- 42** »Philosophischer Gedankenpalast«
Ein filmischer Einstieg in die Philosophie für die 9. Klasse
(Gymnasium & Gesamtschule) mit dem Kurzfilm *Color-ido* (Piñeres, 2022)
Anika Potthoff

- 50** **»Schöne bunte Welt«**
Unterrichtsentwurf für den Kunstunterricht in Klasse 5 & 6
Sarah Leuffen
-

AB DEM MOMENT ÄNDERTE SICH ALLES

Eef Hilgers, 2021

- 53** **»Vermitteln und Produzieren«**
Entwurf für eine Unterrichtseinheit während einer fächerübergreifenden
Projektwoche im Unterrichtsfach Kunst
Maxima Schonhoff
-

- 61** **»Das schweigende Plenum«**
Mögliche Ursachen und Methoden zum Umgang mit einem »schweigenden Plenum«
- eine queer-feministische Perspektive
Meike Recke
-

WEIL ICH LEO BIN

Tajo Hurre, 2021

- 66** **»Wenn ich du wäre«**
Unterrichtsentwurf für eine Doppelstunde zum Kurzfilm *Weil ich Leo bin* für 6. und 7.
Klassen im Kontext einer »Klassenstunde«
Jana Wüstefeld, Meike Recke und Karla Busch
-

TULA

Bea de Silva, 2022

- 71** **»So talk about it, ask about it«**
Projektwoche zur sexuellen Selbstermächtigung mit Tula
Leeke Schoon, Friederike Krenn und Hanna Bachmann
-

- 78** **Diskriminierungssensible Sprache**
Für eine diskriminierungssensible Sprache in der Filmvermittlung!
Jana Wüstefeld
-

- 83** **FILM- UND LITERATURVERZEICHNIS**

Das Heft *Tracing Utopia – Queer-feministische Filme vermitteln* entstand im gleichnamigen Seminar, welches im Sommersemester 2023 an der Universität zu Köln und in Kooperation mit dem *Internationalen Frauen Film Fest Dortmund+Köln* mit Studierenden des Kunst-Lehramts, der Ästhetischen Erziehung sowie Studierenden des Masters Gender und Queer Studies stattgefunden hat.

Im Zentrum des Seminars stand das **Filmprogramm für Kinder und Jugendliche**, das als Teil des *Internationalen Frauen Film Fests Dortmund+Köln 2023*, zwischen dem 18.04-21.04.23 im NRW-Filmforum in Köln für Schulklassen gezeigt wurde. Dort hatten wir nicht nur die Möglichkeit, die vielseitige Auswahl an Kurzfilmen sowie einen Langfilm im Kino zu schauen, sondern auch an den anschließenden Diskussionen mit den Schulklassen teilzunehmen.

Ausgehend von unserer teilnehmenden Beobachtung, diskutierten wir anschließend innerhalb unserer Seminargruppe die Herausforderungen, Möglichkeiten und Arbeitsfelder queer-feministischer Filmvermittlung. »Was sind für uns queer-feministische Filme? Welche Filme eignen sich für Jugendliche und Kinder? Welche Vermittlungsmethoden sind für eine queer-feministische Filmvermittlung wichtig? Welche strukturellen Bedingungen müssen beachtet werden, damit die Vermittlungsräume möglichst wenig Diskriminierungen und Ausschlüsse produzieren?« waren einige der Fragen, die uns begleitet haben.

Ohne diese Fragen im weiteren Diskussions- und Forschungsprozess abschließend oder einfach beantworten zu können, sind wir uns

darin einig, dass queer-feministische Filmvermittlung dazu beitragen muss, bestehende cis- und heteronormative Ordnungen zu problematisieren und herauszufordern. Darüber hinaus wünschen wir uns von einer queer-feministischen Filmvermittlung, die komplexen, vielperspektivischen migrationsgesellschaftlichen Lebenswelten zu berücksichtigen und cis- heterosexistische Diskriminierung in Verwobenheit mit rassistischer, klassistischer und ableistischer Diskriminierung wahrzunehmen und zu bearbeiten. Queer-feministische Filmvermittler*innen, so hoffen wir, sollten sich nicht in Fehlerlosigkeit, sondern vielmehr in Fehlerfreundlichkeit üben und eine selbstkritische und -reflexive, lernende Haltung praktizieren.

Das Heft *Tracing Utopia – Queer-feministische Filme vermitteln* versammelt **Vermittlungskonzepte** der Seminarteilnehmenden, die aus den Diskussionen heraus entstanden sind. *Tracing Utopia – Queer-feministische Filme vermitteln* möchte – angelehnt an José Estaban Muñoz' Utopie-Verständnis – queer-feministische Filmvermittlung nicht als einen idealen, abgeschlossenen Zustand denken, den es einmalig zu erreichen gilt, sondern als einen fortwährenden Reflexions- und Arbeitsprozess (vgl. Muñoz 2009). Mit Muñoz gedacht, ist der Wunsch nach einer zukünftigen, queer-feministischen Filmvermittlung bereits in der Gegenwart angelegt und somit auch immer schon in spezifischen Momenten und Situationen erfahrbar. In diesem Sinne haben auch die Beiträge im Heft keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder »best-practice«, sie stellen eher das Fragmentarische,

Vielstimmige und Lückenhafte queer-feministischer Filmvermittlung heraus.

Die Ergebnisse unserer kritischen Diskussionen der bestehenden – durchaus auch problematischen – Vermittlungspraxis, die wir auf dem *Frauen Film Fest* erleben durften, haben uns dazu inspiriert, *Arbeitsfelder queer-feministischer Filmvermittlung* zu skizzieren, die im Folgenden in Ansätzen dargestellt werden sollen. Queer-feministische Filmvermittlung betrifft nicht nur die Frage nach der Filmauswahl (Arbeitsfeld A), im Sinne von Fragen danach, welche Filme, welche Darstellungsweisen, welche Narrative und Figuren wir für eine queer-feministische Filmvermittlung geeignet finden, sondern auch die Auseinandersetzung mit den Vermittlungsmethoden (Arbeitsfeld B) sowie mit den strukturellen Bedingungen von Filmvermittlung (Arbeitsfeld C). Diese Arbeitsfelder sind miteinander verschränkt und nicht losgelöst voneinander zu bearbeiten (vgl. auch Lell & Zahn 2023).

Arbeitsfeld A: Filmauswahl

Einerseits wünschen wir uns, dass die filmische Repräsentation queerer Körper, Begehren und Lebensweisen als normal verstanden werden sollte und nicht zusätzlich hervorgehoben werden muss, andererseits wollen wir aber die Konflikte und Probleme filmisch sichtbar machen, die für queere Lebensweisen aus cis- und heterosexistischen Realitäten resultieren. Dies kann aber dazu führen, dass queere Identitäten, Körper und Begehren filmisch als ›Andere‹ produziert werden. Vorüberlegungen zu der Filmauswahl müssen sich mit diesen widersprüchliche Begehren nach Sichtbarkeit sowie Un*Sichtbarkeit auseinandersetzen. Es braucht hier unserer Meinung nach Filme, die in ihrer Darstellungs-

und Erzählweise einen Blickwechsel herstellen können. Dazu gehören Filme, die cis-heteronormative Perspektiven nicht privilegieren und als ›normal‹ setzen, weil diese vermeintlich ›einfacher‹ zu verstehen wären, denn darin erscheinen queere Lebensweisen meist als ›die Anderen‹ und ›das Problem‹. Wir wünschen uns Filme, die aufgrund ihrer Machart zur Reflexion der eigenen Blickweisen anregen, queere Erfahrungen und Perspektiven in all ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit thematisieren und nicht in heteronormativen, weißen Blickweisen verbleiben. Wir wünschen uns keine vereinfachenden, belehrenden, erklärenden Filme und keine stereotypen Figuren, sodass die (jugendlichen) Zuschauenden sich nicht bevormundet fühlen. Weitere Fragen, die uns hier beschäftigt haben: »Welche Filme eignen sich für welche Altersgruppen? Mit welchen Hinweisen können wir Filme vor der Sichtung so ankündigen, dass Zuschauende sich auf verletzendende Darstellungsweisen und/oder Themen vorbereiten können, ohne zu viel von dem Film vorweg zu nehmen?«

Arbeitsfeld B: Vermittlungsmethoden

Unter dem Begriff der Vermittlungsmethoden diskutierten wir einerseits die Formate, in denen die Vermittlung stattfindet (Stichworte: Plenum, Kleingruppe, individuelle Arbeit, Kinoprogramm, Schule) und andererseits die Moderation, bzw. das Filmgespräch (Stichworte: Fragen formulieren, Adressierung, Zuschreibung).

Im Hinblick auf die Vermittlungsmethoden diskutierten wir die Relevanz von wechselnden Gesprächsformaten: Das Plenum, welches häufig als ein standardisiertes Gesprächsform im Filmgespräch gewählt wird,

erscheint uns als ein weniger geeignetes Gesprächsformat, besonders wenn es darum geht, Filme, die Sexualität thematisieren, mit Schulklassen zu besprechen. Darüber hinaus wünschen wir uns, dass eine queer-feministische Filmvermittlung auf künstlerische-visuelle Artikulationsweisen wie beispielsweise auf Methoden des Zeichnens, des darstellenden Spiels, des Drehbuchschreibens zurückgreift, um so auch die nicht-sprachlichen affektiven Erfahrungsdimensionen der Schüler*innen zu antizipieren.

Eine Arbeit an konkreten Filmszenen und -einstellungen und daran wie die Schüler*innen diese wahrnehmen erscheint uns zentral, um von einer ästhetisch-formalen Darstellungs- und Erzählweise der Filme hin zu übergreifenden, politischen Fragen von Un*Sichtbarkeit, Repräsentation und Sprache zu kommen (zu queeren visuellen Politiken vgl. u.a. Hoenes & Paul 2014, Kleiner & Urban 2010).

In unserer Analyse des Formats des Filmgesprächs beschäftigten uns die Fragen (1): Wie kann ich Fragen formulieren, die zur Reflexion der eigenen Wahrnehmung des Films anregen und von den formal-ästhetischen Aspekten des Films zu Fragen von Repräsentation, Un*Sichtbarkeit überleiten können? Sowie (2): Wie stelle ich als Vermittler*in/Lehrer*in durch mein Verhalten, meine (geschlechtliche) Adressierung der Schüler*innen einen Raum (im Sinne von sozialer Raum, vgl. Löw 2009) her? Welche Menschen werden in diesem Raum normalisiert, welche zu »Anderen« gemacht? Wessen Perspektiven werden indirekt als »normal« angenommen? Wie kann ich in meiner Moderation und Vorbereitung daran arbeiten, einen Raum in dem weder cis- und heterosexistische Verhaltensweisen noch Queerfeindlichkeit und Rassismus normalisiert werden, herzustellen? Eine Grundlage queer-feministischer Filmvermittlung ist un-

serer Meinung nach die Auseinandersetzung mit gewaltarmer, inklusiver Sprache (vgl. bspw. Kompetenzwerkstatt TH Köln 2022).

Arbeitsfeld C: Strukturelle Bedingungen

Dieses Arbeitsfeld beinhaltet Fragen danach, in welchen Räumen Filmvermittlung stattfindet, wie viel Zeit und welche technischen, finanziellen, räumlichen Ressourcen zur Verfügung stehen. Im Sinne einer »Einladungspolitik« ist die Frage wichtig, welche Menschen wie in diese Räume eingeladen werden. Dem schließen sich folgende Fragen an: Ist der Eintritt umsonst? Nehmen diese Personen freiwillig oder im Rahmen einer Pflicht-/Schulveranstaltung teil? Welchen Sprachen sprechen die Teilnehmenden, in welchen Sprachen fühlen sie sich sicher? Welche Personen sind für Moderation und Organisation angefragt? Sind diese queer positioniert oder verfügen sie über entsprechendes Wissen und Reflexionsfähigkeit? Ist eine Vor- und Nachbereitung möglich? Kennt die vermittelnde Person die Gruppe, mit der sie arbeiten wird? Welche Gesprächs- und Begegnungsformate bieten sich für die entsprechende Gruppe an? Welche Möglichkeiten gibt es auch in Räumen, wie dem Kino, das Format des Plenums zu verlassen und andere Gesprächs- und Begegnungsformen zu etablieren?

Zu den Beiträgen:

Der Film *Weil ich Leo bin* (2021, Tajo Hurrel) beschäftigt **Meike Recke, Jana Wüstefeld und Karla Busch** in ihrem Unterrichtsentwurf: Sie analysieren die ästhetisch-formalen Elemente des Films, um einen emphatischen, nicht verändernden Blick auf die Hauptfigur Leo zu evozieren und um eine Auseinandersetzung mit Trans*Geschlechtlichkeit und

Nicht-Binarität zu thematisieren.

Aylin Richter, Cari Tutt und Annika Lutz haben sich mit dem minimalistischen Animationsfilm *Collage* (2022, Gülce Besen Dilek) auseinandergesetzt und einen zeichnerischen Zugang zum Film für eine Unterrichtsstunde in der 5. Klasse entwickelt.

Anika Potthoff fragt, wie der Animationsfilm *Color-ido* (2022, Estefania Piñeres) Ausgangspunkt für die erste Philosophieunterrichtsstunde sein kann. **Sarah Leuffen** möchte *Color-ido* in der 5. Klasse zeichnerisch erkunden.

Maxima Schonhoff plant eine fächerübergreifende Projektwoche, in der Dokumentarfilme im Zentrum stehen. Ausgehend von dem Film *Ab dem Moment änderte sich alles* (2021, Eef Hilgers) skizziert sie einen Unterrichtsentwurf für den Kunstunterricht, in dem die Frage im Fokus steht, wie Realitäten filmisch dargestellt und erzählt werden können. Mit dem Film *Unerhört* (2020, Emma Bading) setzen sich **Hannah Reeker und Laila Klatt** auseinander: Sie entwickeln ein Konzept für eine freiwillige Schul-AG, die angelehnt an die bekannte Serie »**Sex Education**« sexuelle Aufklärung anbieten soll. Entlang der Szenografie sowie des Farbdesigns im Film untersuchen sie die gesellschaftliche, wertende Darstellung von Menstruation. Ebenso arbeitet auch **Mika S.** mit dem Film *Unerhört*, wobei dieser als Film-Fortsetzung weiterentwickelt werden soll. Auch **Johanna van Aken** hat den Film *Unerhört* für die Skizze einer Unterrichtseinheit im Kunstunterricht gewählt.

Hanna Bachmann, Leeke Schoon, Friederike Krenn arbeiten in ihrem Unterrichtsentwurf zu *Tula* (2022, Bea de Silva) Methoden aus, die Fragen zur sexuellen Aufklärung, die im Film nicht direkt sichtbar werden, thematisierbar und diskutierbar machen können. Die hier vorgestellten Vermittlungskonzepte

werden von **essayistischen Textbeiträgen** von Mika S. (*Der*die achtsame Filmvermittler*in: Moderation und Raumgestaltung queer-feministischer Filmvermittlung*), Jana Wüstefeld (*Für eine diskriminierungssensible Sprache in der Filmvermittlung!*) sowie Meike Recke (*Mögliche Ursachen und Methoden im Umgang mit einem »schweigenden Plenum« – eine queer-feministische Perspektive*) begleitet. Darüber hinaus wird den Lesenden ein im Seminar entwickeltes **Glossar** sowie eine **Film- und Literaturliste** bereitgestellt.

Dank

Ich möchte den Teilnehmenden des Seminars *Tracing Utopia* danken: Tatjana Abstoß, Hanna Bachmann, Karla Busch, Laila Klatt, Friederike Krenn, Sarah Leuffen, Annika Lutz, Anika Potthoff, Meike Recke, Hannah Reeker, Maja Remmler, Aylin Richter, Mika S., Maxima Schonhoff, Leeke Schoon, Carolina Tutt, Jana Wüstefeld, Johanna van Aken. Besonderer Dank gilt Laila Klatt für die Arbeit am Layout und Satz.

Vielen Dank auch an den Kurator des Jugend- und Kinderfilmprogramms 2023 Thomas Hartmann für die zugewandte und engagierte Unterstützung in der Vorbereitung des Seminars, an das Festivalteam vom *Internationalen Frauen Film Fest Dortmund+Köln*, die Filmvermittlerin Antje Knapp, an alle Filmemachenden sowie an Burak Şengüler, Rina Schmeing, Luisa Vogt und Manuel Zahn für das Lektorat und Korrektorat.

Köln, Juli 2023

FILME

Kurzbeschreibungen

Das Programm für Kinder und Jugendliche ist seit vielen Jahren fester Bestandteil des *Internationalen Frauen Film Fest Dortmund+Köln*. 2023 wurde es von Thomas Hartmann in Zusammenarbeit mit dem Team kuratiert. Die ausgewählten Filme gewähren alternative Perspektiven auf die bestehenden Verhältnisse und versuchen die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen filmisch darzustellen.

Zur Filmauswahl schreibt das *Internationale Frauen Film Fest* »Von lebensverändernden Ereignissen handeln die Filme in unserem Programm ab zehn Jahren. In Ab dem Moment änderte sich alles erinnern sich acht Kinder an den Augenblick, in dem sie von der Scheidung ihrer Eltern erfuhren. Eingehüllt in warme Farben und idyllische Kindheitsbilder, erzählt *Weil ich Leo bin* von einem spezifischen Moment der Überforderung beim Suchen und Finden der eigenen Geschlechtsidentität, während der kolumbianische Animationsfilm *Color-less* die Angst vor Fremdheit in vergleichsweise abstrakten Bildern überwindet. Wie schwierig es sein kann, sich in einer Welt, die größer als man selbst erscheint, Gehör zu verschaffen, zeigen die Filme *Tula*, *Free as a Bird* und *Unerhört* in unserem Filmprogramm ab zwölf Jahren. An wen können sich Heranwachsende wenden, wenn sie unsicher sind oder Hilfe benötigen? An die eigenen Eltern, an Freund*innen, oder im Zweifel sogar an völlig fremde Personen? Auf ganz unterschiedliche Weise zeigen die drei Filme, dass das Vertrauen in uns selbst immer auch mit dem Vertrauen in andere Menschen einhergeht.«

WEIL ICH LEO BIN

(Tajo Hurrle, 2021, 18 Min., Deutsch)

Der Kurzfilm zeigt Leo und Emil auf dem Bauernhof der gemeinsamen Oma. Gemeinsam toben die beiden Kinder ausgelassen im herbstlich bunten Wald, bauen sich eine Holzhütte und ärgern Leos ältere Schwester. Die Idylle wird aufgebrochen, als Leo – so sagt es zumindest die Oma – eine „großartige Neuigkeit“ entdeckt. Für Leo ist es ganz und gar keine großartige Entdeckung, sondern löst ein Gefühlschaos aus. Tajo Hurrle ermöglicht in dem Kurzfilm einen Einblick in die emotionale Reise eines Kindes, das seine Geschlechtsidentität entdeckt und thematisiert die Überforderung durch gesellschaftliche Erwartungen und den Versuch, den eigenen Weg zu finden.

Kontakt für die Anfrage eines Sichtungslinks: Cangerfilms und Tajo Hurrle

Trailer: <https://tajohurrle.de/weil-ich-leo-bin/>

AB DEM MOMENT ÄNDERTE SICH ALLES

Vanaf dat moment was alles anders

(Eef Hilgers, 2021, 15 Min., Niederländisch mit engl. UT)

ist ein Dokumentarfilm von Eef Hilgers, der sich mit dem Thema Scheidung auseinandersetzt, wobei der Fokus auf dem Erleben der Kinder liegt. Acht Kinder erinnern sich an die Situation, in der ihre Eltern ihnen gesagt haben, dass sie sich scheiden lassen. Die Kinder

stellen in einem weißen Studio diesen für sie lebensverändernden Moment nach und gewähren den Zuschauenden so einen Einblick in ihre Gefühlswelt, ihre Gedanken, Ängste und Fragen. Der Film zeigt eindrucksvoll, wie Kinder die Trennung ihrer Eltern wahrnehmen und wie unterschiedlich sie damit umgehen.

Kontakt für die Anfrage eines Sichtungslinks:
De Coproducent, decoproducent.nl

Trailer: <https://dedocupdate.com/tag/hilgers/>

UNERHÖRT

(Emma Bading, 2020, 10 Min., Deutsch)

Im Kurzfilm *Unerhört* bekommt Jette ausgerechnet bei einem Umzug zum ersten Mal ihre Menstruation. Jette ist verunsichert, wie sie mit dieser Veränderung umgehen soll, denn ihre Mutter hat ein abweisendes, gar gewaltvolles Verhältnis zu ihrer eigenen Menstruation. Erst lehnt Jette die Menstruation ab und will, ähnlich wie sie es bei ihrer Mutter beobachtet hat, nichts mit ihr zu tun haben. Doch als Jette ihrer Menstruation eine Chance gibt und sie kennenlernt, findet sie Sicherheit in ihrem ganz eigenen Umgang damit. Diese Sicherheit hilft ihr auch dabei für ihre Mutter klare Grenzen zu ziehen, die sich angesichts der ersten Menstruation ihres Kindes vor allem bevormundend benimmt.

Verfügbar bis 22.12.2023 in der ARD Mediathek.

Kontakt für die Anfrage eines Sichtungslinks:
Emma Bading

TULA

(Bea de Silva, 2022, 13 Min., Spanisch mit engl. UT)

Im Kurzfilm *Tula* treffen eine Schülerin im Teenageralter und die Putzkraft Tula nach Schulschluss aufeinander. Tula ist eigentlich damit beschäftigt, die Schultoiletten zu säubern, bemerkt aber, dass es der Schülerin nicht gut geht. Diese befürchtet nämlich, von ihrem Freund Pablo schwanger zu sein. Sie plagen Sorgen um die Reaktionen von Pablo, ihrer Mutter und ihren Freundinnen. Im Verlauf des Gesprächs stellt Tula fest, dass die Schülerin wenig über Sexualität und Verhütung zu wissen scheint. Der Film zeigt informelle Bildung zu Themen der Sexualität, Empfängnis, sowie Jugend, Beziehungen – und eine empathische Begegnung außerhalb der bekannten schulischen Bildungsräume.

Kontakt für die Anfrage eines Sichtungslinks:
Agencia Freak, agenciafreak.com

Trailer: <https://vimeo.com/671069190>

COLOR-LESS

Color-ido

(Estefania Piñeres, 2022, 13 Min., Spanisch mit engl. UT)

Die Welt in *Color-ido* ist schwarz-weiß gezeichnet und spielt mit geometrischen Formen und Spiegelungen. Ein Mädchen namens Violeta wird von ihrer Mutter zu Bett gebracht. Früher wäre die Welt wohl einmal bunt gewesen, und jede Farbe hätte einen eigenen Geschmack gehabt, erzählt ihr diese. Niemals, sagt ihre Mutter, darf sie einem ›Anderen‹ länger in die Augen schauen, sonst wird sie eine von ihnen. Aber was, wenn die Anderen gar nicht so anders sind als wir selbst? Vio-

leta schaut doch aus dem Fenster und das Unbekannte kommt in Form einer Stimme aus dem Nichts in ihr Zimmer. Die Stimme bestärkt Violeta in ihrer Neugier und zeigt ihr eine andere Welt, in der Violeta den Jungen Rojo (Red) kennenlernt. Mit diesem erkundet sie die neue, bunte Welt.

Kontakt für die Anfrage eines Sichtungslinks:
proimagenescolombia.com

Trailer: <https://www.youtube.com/watch?v=bjIGyiaXdYI>

COLLAGE

Kolaj

(Gülce Besen Dilek, 2022, 8 Min. Türkisch mit engl. UT)

Der Animationsfilm besteht aus einfachen Strichzeichnungen: »Jede Linie in deinem Gesicht ist eine Erinnerung«, sagt die junge Erzählerin. Sie selbst ist der lebende Beweis dafür. Aber auch in den Gesichtern ihrer Mitmenschen zeigen sich Spuren aus der Vergangenheit. Und die der eigenen Familie. Können wir uns wirklich aussuchen, wer wir sind, oder ist unsere Identität nur eine Collage aus den Menschen, denen wir zufällig begegnen?

Kontakt für die Anfrage eines Sichtungslinks:
AG Animationsfilm, ag-animationsfilm.de

Trailer: <https://www.youtube.com/watch?v=pD6K3YUQTew>

Weitere Informationen:

<https://frauenfilmfest.com>

GLOSSAR

Dieses Glossar ist eine im Seminar zusammengestellte Sammlung von Begriffen für queer-feministische Filmvermittlung.

Bitte beachtet, dass es sich um kein vollständiges, abgeschlossenes Glossar handelt. Begriffe wandeln sich und können in aktuellen Diskussionen neu ausgelegt werden können.

Allyship

Allyship ist ein Konzept, das auf Solidarität und Unterstützung basiert und darauf abzielt, Privilegien zu erkennen und zu nutzen, um marginalisierte Gruppen zu unterstützen. Es bezieht sich auf eine aktive Beteiligung von Personen außerhalb der betroffenen Gruppe, um Ungleichheiten anzuerkennen, Vorurteile abzubauen und für gerechte Veränderungen einzutreten. Allyship beinhaltet eine kontinuierliche Selbstreflexion, das Zuhören und Lernen von marginalisierten Stimmen und die Übernahme von Verantwortung, um für Gleichberechtigung und soziale Gerechtigkeit einzustehen.

Antifaschismus

Antifaschistisch bezeichnet eine politische Haltung oder Aktionsform, die sich gegen den Faschismus und dessen ideologische Grundlagen richtet. Antifaschismus basiert auf dem Bestreben, autoritäre, nationalistische und rassistische Ideologien zu bekämpfen und für demokratische Werte, Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit einzutreten. Es handelt sich um eine vielfältige Bewegung, deren Me-

thoden und Strategien je nach Kontext und historischer Entwicklung unterschiedlich sein können.

(Cis-)Heteronormativität

(Cis-)Heteronormativität ist ein sozial konstruiertes Ordnungssystem, in dem cis-Geschlechtlichkeit und Heterosexualität als gesellschaftliche Norm gelten. Es basiert auf den Fehlannahmen, dass es nur zwei Geschlechter gibt (Mann, Frau), diese sich gegenseitig begehren, dass sich das Geschlecht einer Person anhand von Genitalien bestimmen lässt und dass alle Menschen cis sind. Cis-Heteronormativität führt dazu, dass andere Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten hierarchisch untergeordnet werden und auf individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Ebene Diskriminierung und Unterdrückung erfahren.

Dis/Ability

Der Begriff dis/ability wird als Selbst- oder Fremdbezeichnung genutzt. Er drückt aus, dass Behinderung nicht in einer Person liegt, sondern auf Barrieren in unserer Gesellschaft zurückzuführen ist. Außerdem verdeutlicht der Begriff, dass jede Person, die »disabled« (behindert ist), gleichzeitig auch »abled (fähig)« ist und umgekehrt.

Ein Dokumentarfilm ist keine Reportage, sondern ein künstlerisch inszeniertes filmisches Werk mit sowohl subjektiv-persönlichen, als auch objektiv-realitätsveranschaulichenden Elementen, welches originale Dokumente und Zeitzeugnisse tatsächlicher Ereignisse sowie inszenierte und bearbeitete Szenen verwenden kann. Die Vermischung der Formen kann irritieren. Dokumentarfilme loten den Grenzbereich zwischen Erzählung und Wirklichkeit, Zeigen und Gestalten aus.

FLINTA*

FLINTA* ist eine Abkürzung für Frauen, Lesben, inter, non-binäre, trans und agender Personen. Sie dient dazu, eine inklusive Sprache zu verwenden und auf die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten und Erfahrungen hinzuweisen. FLINTA* zielt darauf ab, Personen einzuschließen, die nicht ausschließlich dem binären Geschlechtssystem zugeordnet werden, und betont die Bedeutung von Geschlechtergerechtigkeit und Inklusion in verschiedenen sozialen Kontexten.

Jump Cuts

Jump Cuts sind Schnitte zwischen zwei Bildern, die hinsichtlich Kameradistanz und Bildausschnitt identisch sind, aber einen Sprung in der Handlung vollziehen.

KAMERAEINSTELLUNGEN

Halbtotale

Die Halbtotale steht als Einstellungsgröße zwischen der Totalen und der Halbnahmen. Du siehst den Schauspieler von Kopf bis Fuß, im Gegensatz zur Totalen zeigt die Halbtotale aber nicht den ganzen Ort. Da du den gesamten Schauspieler siehst, wird die Halbtotale oft benutzt um eine Figur zum ersten Mal zu zeigen, oder wenn die Kamera die Person bei einer Kamerafahrt begleitet, damit du ihn als Zuschauer genauer betrachten kannst.

Totale

Verlierst du auch manchmal den Überblick, zum Beispiel beim Zeichnen, weil du mit deiner Nase zu nah an dem Blatt Papier bist? Um dann den Überblick wiederzugewinnen, ist es gut einen Schritt nach hinten zu gehen, um sich seine Zeichnung noch mal aus der Ferne zu betrachten. Auch im Film will man manchmal in einer Einstellungsgröße nicht nur die Gesichter der Schauspieler betrachten, sondern die gesamte Umgebung. Die Totale zeigt dir den gesamten Ort, du kannst dich umschauen und weißt, wie und wo die Schauspieler stehen. Deswegen wird die Totale oft benutzt um eine Szene anzufangen und dir die Umgebung und die Figuren näher zu bringen.

Halbnahe

Die Halbnahe steht als Einstellungsgröße zwischen der Halbtotalen und der Nahaufnahme. Du siehst den Oberkörper und den Kopf des Schauspielers. Da wir nur eine Schauspieler:in oder ein Schauspieler sehen, wird durch die Einstellungsgröße das Interesse von dir als Zuschauer auf die Person gelenkt und die Umgebung ist nicht mehr so wichtig.

Menstruierende Menschen

Damit sind alle Menschen gemeint, deren Körper menstruieren. Dies trifft auf die Mehrheit cis-Frauen zu sowie auch auf einige Inter* und Trans*-Menschen, aber eben nicht auf alle Frauen und auch nicht auf alle Menschen. Wir verwenden diese Schreibweise, um eine Sensibilität dafür zu erzeugen, dass nicht nur cis-Frauen Erfahrungen mit Menstruation machen.

Nichtbinarität/nicht-binär

Nicht-binär ist eine Bezeichnung (Label) aus der queeren Community und bezieht sich auf die Geschlechtsidentität einer Person. Nicht-binär bedeutet, dass die Person sich nicht als eines der Geschlechter des binären Systems (Mann oder Frau) identifiziert. Nichtbinarität kann sich zwischen den Geschlechtern des binären Systems befinden, außerhalb dieses Systems liegen oder gar keinen Bezug dazu haben.

Point-of-View

Eine Point-of-View-Aufnahme (POV) ist ein Kamerawinkel, der verwendet wird, um aus dem Blickwinkel einer bestimmten Figur zu drehen. Im Wesentlichen ist dies eine Möglichkeit, den Zuschauer durch die Augen einer Figur sehen zu lassen. Eine Point-of-View-Aufnahme wird auch als First-Person-Aufnahme oder subjektive Kamera bezeichnet und sie vermittelt die Perspektive der Figur. Die POV-Aufnahme wird verwendet, um das Publikum zu fesseln und ihm eine bessere Vorstellung von der Perspektive einer Figur zu vermitteln. Sie nimmt die Zuschauenden jedoch auch die Rolle des alles sehenden Auges ab und versetzt sie auf die gleiche Ebene wie die Figur. So können sie sich besser in die Figur hineinversetzen und mitfühlen, was sie durchmacht.

Queerfeminismus

Der Begriff wurde ursprünglich abwertend gegenüber Menschen benutzt, die nicht heterosexuell und/oder cis sind. Im Englischen bedeutet queer komisch oder anders. Menschen aus der LGBTQIA+ Community haben sich die Bezeichnung im Laufe der Zeit angeeignet und heute haftet die negative Bedeutung dem Begriff nicht mehr an. Als Selbstbezeichnung wird er von Menschen genutzt, die nicht heterosexuell und/oder cis sind. Er kann als Überbegriff für eine Identität, Sexualität oder eine Community genutzt werden.

Rassismus

Rassismus konstruiert Menschen aufgrund von körperlichen oder kulturellen Merkmalen wie Hautfarbe, Herkunft, Sprache oder Religion als homogene Gruppen. Dabei werden sie hierarchisch bewertet und ausgegrenzt. Der klassische Rassismus basiert auf angeblichen biologischen Unterschieden und behauptet eine Ungleichheit und Ungleichwertigkeit zwischen Menschengruppen. Im Neorassismus versucht man, die Ungleichheit und Ungleichwertigkeit anhand vermeintlicher Unterschiede zwischen »Kulturen« zu begründen. Rassismus umfasst alle Verhaltensweisen, Gesetze, Bestimmungen und Ansichten, die den Prozess der Hierarchisierung und Ausgrenzung unterstützen und auf ungleichen Machtverhältnissen beruhen (vgl. IDA e.V.).

Reportage

Eine Reportage ist eine journalistische Darstellungsform, bei der Reporter, als Kommentatoren oder Interviewführer, die Zuschauer*innen über einen Sachverhalt informieren. Sie behandelt meist aktuelle Themen mit dem Ziel, eine bestimmte Fragestellung zu beantworten oder Zusammenhänge zu veranschaulichen.

Rückblende

Die Rückblende ist ein Filmsegment, das Ereignisse zeigt, die zeitlich vor der Handlungsgegenwart liegen. Eine Rückblende wird inhaltlich meist durch die subjektive Erinnerung / Erzählung einer Figur motiviert.

Sex education (Serie)

Die Serie Sex Education ist eine Coming-of-Age-Dramedy, die sich mit Themen der Sexualität, Beziehungen und Identität auseinandersetzt. Sie zeichnet sich durch ihre offene Darstellung von Sexualität aus, wodurch sie zur Enttabuisierung und Aufklärung beiträgt.

Safer space

»Schutzräume bringen Menschen zusammen, die eine ähnliche Erfahrung in einer bestimmten Hinsicht in unserer Gesellschaft machen. Zu dieser Erfahrung gehört auch eine gemeinsame Erfahrung von Diskriminierung. Diese Räume sollen sie vor einer Form von Diskriminierung schützen und dadurch auch zu einem Empowerment Raum werden. Ausgeschlossen von diesen Schutzräumen werden diejenigen, die diese Erfahrung so nicht machen und daher selber verletzend sein können. Intersektionalität zeigt uns jedoch, dass die Sache mit den Schutzräumen kompliziert ist, da eine Person durchaus auf mehreren Ebenen von Diskriminierung betroffen, oder auch auf einer Ebene privilegiert und auf der anderen Ebene betroffen, oder auch auf mehreren Ebenen privilegiert sein kann.« (Ines Nadrowski 2019)

Trans*- und Cisgeschlechtlichkeit

Der Begriff Trans* (lat.= jenseits) dient als Überbegriff für Menschen, die sich nicht mit dem Geschlecht identifizieren, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde. Beispielsweise trans* Frauen, trans* Männer oder nicht-binäre Menschen. Das Sternchen in der Schreibweise verdeutlicht die Vielfalt, die hinter der (Selbst-)bezeichnung steht.

Als Gegenstück dazu dient der Begriff cis (lat. = diesseits), welcher Menschen bezeichnet, die sich mit dem ihnen bei der Geburt zugeschriebenen Geschlecht identifizieren. Der Begriff wurde von der trans* Bewegung etabliert, um die Privilegien von cis Menschen sichtbar zu machen und eine sprachliche Gleichberechtigung von cis und trans* Menschen anzustreben, da trans* oftmals mit einer Abweichung der Norm konnotiert ist.

Weißsein/weiß

Weiß meint eine Positioniertheit in unserer rassistisch strukturierten Gesellschaft. Diese Positioniertheit ist mit Macht, Privilegien und Dominanz ausgestattet, die nicht-weiß positionierte Menschen nicht oder nur in einem begrenzten Maße haben. Weißsein ist mit bestimmten Haltungen und Wahrnehmungen verbunden, die Weißsein als die Norm verstehen, was sich in Medien wiederum auf Erzählungen, Darstellungen und Repräsentation auswirkt.

**Wir beziehen uns auf bestehende Glossare.
Einige finden sich beispielsweise hier:**

<https://queer-lexikon.net/glossar/>

<https://diskrit-kubi.net/glossar/>

<https://www.kinofenster.de/lehrmaterial/glossar/>

<https://www.gender-glossar.de/>

<https://filmlexikon.uni-kiel.de/>

DER WANDEL

Konzept für die pädagogische und
filmvermittelnde Arbeit mit dem Kurzfilm *Unerhört*

von Hannah Reeker & Laila Klatt

EINLEITUNG

Im vorliegenden Beitrag liefern wir einen Entwurf für die pädagogische und filmvermittelnde Arbeit mit dem Film *Unerhört* (Emma Bading, 2021), einem Coming-of-Age Kurzfilm mit einer Spieldauer von 9 Minuten. Dieser Entwurf kann für Unterrichtseinheiten oder AGs genutzt werden, um sich mit Inhalten wie Menstruation, Pubertät und Erwachsenwerden und Kommunikation zwischen den Generationen auseinanderzusetzen. Durch Irritationen und humorvolle Elemente greift der Film Erfahrungen auf, denen wir durch diesen Vermittlungsentwurf einen höheren Stellenwert in der Schule und im Unterricht geben wollen. Darüber hinaus wollen wir Räume für Personen schaffen, die sonst weniger zu Wort kommen und diese sichtbar werden lassen. Der Film verhandelt auf mehreren Ebenen queer-feministische Fragestellungen – durch die Inszenierung der Schauspieler*innen, das Farbkonzept und die Kameraführung – und bietet somit die Grundlage dafür, queer-feministische Fragen durch filmvermittelnde Methoden auf formal-ästhetischer und inhaltlicher Ebene zu erschließen. Im Film wird die Perspektive von Mutter und Tochter bezogen auf die Menstruation aufgegriffen. Die beiden als **weiß** und **cis** gelesenen Frauen kommen selbst zu Wort und ihr individueller Umgang mit dem Thema Menstruation wird gezeigt. Es geht zum einen darum, was die Tochter bei der ersten Begegnung mit der Menstruation empfindet und wie die damit einhergehenden (auch gesellschaftlich aufgeladenen) Verän-

derungen auf sie wirken. Gleichermaßen geht es auch um die Kommunikation zwischen Generationen, durch die gesellschaftliche Normen reproduziert werden, die bestimmen, was sichtbar werden darf und was unsichtbar bleiben muss. Es geht darum, Menstruation nicht zu tabuisieren und sich damit auseinanderzusetzen und Personen, die ihre Periode bekommen, sichtbar zu machen.

HAUPTTEIL

Format/Rahmung

Dieser Beitrag entwirft ein Konzept für die filmische Auseinandersetzung mit dem Thema Menstruation durch die Arbeit mit dem Film *Unerhört*. Denkbar wäre eine Auseinandersetzung mit dem Film und den darin behandelten Themen sowohl auf inhaltlicher als auch auf formal-ästhetischer Ebene im Rahmen einer AG, die verschiedene queer-feministische Themen der Sexualpädagogik behandelt (vgl. Serie **Sex Education**). Wir haben uns für ein AG-Format entschieden, da die damit einhergehende Freiwilligkeit zur Teilnahme für uns ein entscheidender Aspekt ist. So können die Teilnehmenden freiwillig und in einem **safer space** miteinander ins Gespräch kommen und es wird ein offener, rücksichtsvoller und aufklärerischer Raum für vermeintliche »Tabuthemen« und sensible Aspekte geschaffen. Im Sinne eines safer space muss die Gruppe mitgedacht werden, daher sollte im

Vorfeld entschieden werden, für welche Zielgruppe die AG angeboten wird. Ines Nadrowski beschreibt safer spaces wie folgt:

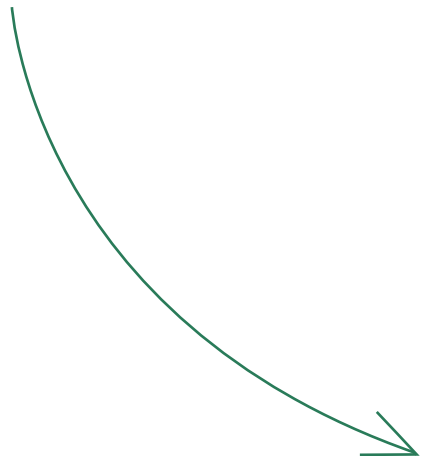
„Schutzräume bringen Menschen zusammen, die eine ähnliche Erfahrung in einer bestimmten Hinsicht in unserer Gesellschaft machen. Zu dieser Erfahrung gehört auch eine gemeinsame Erfahrung von Diskriminierung. Diese Räume sollen sie vor einer Form von Diskriminierung schützen und dadurch auch zu einem Empowerment Raum werden. Ausgeschlossen von diesen Schutzräumen werden diejenigen, die diese Erfahrung so nicht machen und daher selber verletzend sein können. Intersektionalität zeigt uns jedoch, dass die Sache mit den Schutzräumen kompliziert ist, da eine Person durchaus auf mehreren Ebenen von Diskriminierung betroffen, oder auch auf einer Ebene privilegiert und auf der anderen Ebene betroffen, oder auch auf mehreren Ebenen privilegiert sein kann.“ (Nadrowski, 2019)

Zu Beginn muss also die Frage geklärt werden, ob an der AG alle Interessierten teilnehmen können oder ob es eine AG für **FLINTA*** sein soll. In der Umsetzung würde sich dies vermutlich als schwierig herausstellen, da geschlechtsspezifische Zuschreibungen der Schüler*innen durch Lehrpersonen nicht angebracht und vor allem nahezu unmöglich sind. Obwohl sich ein safer space durch eine eingegrenzte Gruppe möglicherweise einfacher herstellen lässt, tendieren wir eher zu einer offenen Gruppe, die sich durch das gemeinsame Interesse an einer Auseinandersetzung mit Sexualität und Begehren findet. Wir schlagen vor, dass an der AG Schüler*innen verschiedener Altersklassen einer weiterführenden Schule ab der 5. Klasse teilnehmen können, um einen Austausch auch über Al-

tersgrenzen und verschiedene Lebensphasen hinweg zu ermöglichen. Unsere Ziele wären die Aufklärung und das Empowerment der Teilnehmenden durch das gemeinsame Sprechen, aber auch durch konkrete künstlerische Projekte, wie zum Beispiel das Erstellen von Bildungsmaterial, von Filmen und Videos für Mitschüler*innen oder durch das Erarbeiten einer Ausstellung in der Schule.

Vorgehen

Wir haben uns überlegt, dass wir uns mit den Schüler*innen in zwei Themenblöcken mit dem Film auseinandersetzen wollen. Diese sollten auf mehrere Wochen verteilt werden, um genügend Zeit für die Erarbeitung zu haben. Im ersten Themenblock geht es vor allem um die Arbeit am Film selbst und die Auseinandersetzung mit verschiedenen filmischen Elementen auf formal-ästhetischer Ebene und deren Wirkung auf die Zuschauer*innen. Im zweiten Themenblock möchten wir von der formal-ästhetischen Betrachtung zum Inhalt des Films kommen und das Thema Menstruation und verschiedene dazugehörige Aspekte gemeinsam mit den Schüler*innen erarbeiten.



Themenblock 1

Im ersten Themenblock wollen wir über die formal-ästhetischen Elemente von *Unerhört* Zugang zu dem Thema Menstruation bekommen, ohne dass die Schüler*innen sich und ihre bisherigen Erfahrungen in den Mittelpunkt stellen und so sich selbst sichtbar machen müssen. Zunächst möchten wir das besondere **Farbkonzept des Films** mit den Jugendlichen gemeinsam betrachten. Dazu möchten wir den Film zu Beginn komplett zeigen und geben den Jugendlichen dafür keine Sehaufgabe. Nach dem ersten Film screening kann bei großer Unruhe gegebenenfalls eine dreiminütige Flüsterpause eingelegt werden. Danach wollen wir die »Stille-Poster-Methode« anwenden. Dazu werden Kleingruppen gebildet und jede Gruppe bekommt ein Poster, auf dem die Eindrücke und Fragen zum Film notiert werden. Die gestellten Fragen können von Mitschüler*innen beantwortet werden, indem das Poster während der Bearbeitungszeit gedreht wird. Dadurch sollen die Schüler*innen ihre verschiedenen Eindrücke sammeln und die Möglichkeit bekommen, Fragen zu stellen, die sich beim Film schauen ergeben haben. So können bereits erste Fragen beantwortet werden oder gesammelt und in der späteren Auseinandersetzung im Plenum erneut aufgegriffen werden. Wir schlagen vor, sich in Vorbereitung auf diese Methode, die Fragen zu überlegen, die bei den Schüler*innen in Bezug auf den Film aufkommen könnten. Im Anschluss an das erste Film screening und die »Stille-Poster-Methode« wollen wir mit den Kindern über einzelne Szenen des Films ins Gespräch kommen und diese auf ihre formal-ästhetischen Elemente hin untersuchen. Das Hauptaugenmerk wollen wir dabei vor allem auf die Wirkung der verschiedenen Farben sowie auf den Schnitt

des Films legen und uns an ersten Deutungen versuchen. Dazu haben wir zwei Szenen ausgewählt. Zuerst soll im Verlauf des ersten Themenblocks die erste Szene gezeigt werden, dann erfolgt eine Pause, um Eindrücke zu sammeln und anschließend folgt die Besprechung der ersten Szene. Diese Pause mit einer Dauer von ca. 10 Minuten kann von den Teilnehmenden individuell gestaltet werden.

SZENE 1

01:20 – 03:06 MIN.

Jettes Welt, Personifikation der Menstruation, Menstruations-Figur bricht herein, Jette ist skeptisch.

Fragen zur Szene

»Was ist euch in Szene 1 aufgefallen?«

»Wie erklärt ihr euch, dass die rote Figur zuerst an der Tür steht, dann von der Mutter weggetragen wird und dann wieder in der Wohnung ist?«

Diese Fragen betreffen den Schnitt. Der Film benutzt mehrere **Jump Cuts** auf Jette bei 01:44 und 02:03 Min. Wir sehen Jette in einer frontalen Kameraeinstellung gefilmt, sie schließt die Augen und es wird mehrmals auf dieselbe Kameraeinstellung zeitlich leicht verschoben umgeschnitten. Wir empfehlen, die Schüler*innen darauf hinzuweisen und gegebenenfalls Stills aus dem Film auszuwählen, um zu zeigen, wie diese Schnitttechnik hier eingesetzt wird, um Erinnerungen und Flashbacks zu erzählen.

Mögliche Anschlussfragen

»Wie habt ihr die Farben wahrgenommen?«

»Wie wird die Farbe Rot erzählt?«

Letztendlich verweisen die unterschiedlichen Schnitttechniken auch auf die unterschiedlichen Bedeutungen der Farbe Rot in beiden Szenen. In der ersten ausgewählten Szene kann man die Farbe Rot als Alarm- bzw. Panikfarbe deuten. Die Menstruationsfigur, die rote Kleidung trägt, taucht erstmals auf. Es erfolgt daraufhin eine filmische **Rückblende**, in der der Umgang der Mutter mit der Menstruationsfigur gezeigt wird. Jette weiß aus diesem Rückblick heraus nun, was »zu tun ist«, nämlich die Menstruationsfigur zu verprügeln. Weiter lässt es sich feststellen, dass die Farbe Rot auch mit Ablehnung und Ekel assoziiert werden kann. Diese Gefühle werden durch die Szene hervorgerufen, in der Jette den roten Früchtetee in der Menstruationstasse angeboten bekommt.



Filmstill, Unerhört (Bading, 2020), 03:08 Min.

Im Anschluss an die Besprechung der ersten Szene erfolgt das Filmscreening der zweiten Szene. Dann erfolgt ebenfalls eine Pause und im Anschluss daran die Besprechung der zweiten Szene, bei der sich der Vergleich zur ersten Szene anbietet und der Blick auf die Entwicklung von Jette und ihr Verhältnis zur Menstruationsfigur gelegt werden kann.

SZENE 2

03:06 – 04:55 MIN.

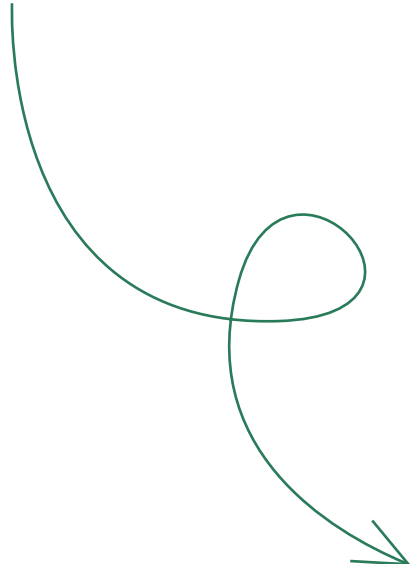
Begegnung mit Menstruations-Figur wendet sich ins Positive, Jette taucht in Traumwelt ein.

Fragen zur Szene

»Was ist euch bei Szene 2 aufgefallen?«

»Wie ist der Schnitt im Vergleich zur Szene 1 und welche Wirkung hat er?«

Ab Min. 03:19 arbeitet der Film mit weiteren Jump Cuts, die aber anders funktionieren. Hier können mit den Schüler*innen die Unterschiede zwischen den Szenen erarbeitet werden. Die Begegnung mit der Menstruation ist zunächst beängstigend für Jette, was in Szene 1 (durch die Rückblenden) deutlich wird und wendet sich aber im Verlauf in Szene 2 zum Positiven, denn Jette wird neugierig und taucht mit der Menstruationsfigur in eine Traumwelt ein.



Mögliche Anschlussfragen

»Wie habt ihr die Farbe Rot in Szene 2 im Vergleich zur Szene 1 wahrgenommen?«

»Hat sich die Bedeutung verändert?«

Auch hier verweist die Schnitttechnik auf die unterschiedlichen Bedeutungen der Farbe Rot. In der zweiten Szene steht sie als Farbe für Nähe und Verbundenheit im Traum. Hier sind die Kameraeinstellungen ebenfalls viel länger und die Jump Cuts sollen die Grenzen zwischen Traum und Realität zeigen. Die Farbe Rot löst hier eine Faszination und Neugier aus, zum Beispiel wenn Jette in der roten Traumwelt ist und sich mit der Menstruationsfigur unterhält und sich somit ihre Einstellung ihr gegenüber verändert.



Filmstill, Unerhört (Bading, 2020), 04:52 Min.

SCHLUSS

Ausblick auf den zweiten Themeblock

Im Anschluss an die formal-ästhetisch orientierte Besprechung der beiden ausgewählten Filmszenen soll der Übergang zum zweiten, inhaltlichen Themenblock erfolgen. Um diesen Übergang zu gestalten, gibt es verschiedene Möglichkeiten, die wir hier kurz nennen wollen:

Ein Ausgangspunkt, um von der ästhetisch-formalen Betrachtung der verschiedenen Filmelemente zu einer eher inhaltlichen Ausei-

nandersetzung mit dem Thema Menstruation zu gelangen, ist die Farbe Rot, die symbolisch für das Periodenblut stehen kann und zu einer Beschäftigung mit dem Thema Menstruation anregt.

Die Auswahl einer dritten Szene zur Gestaltung des Übergangs kann im Anschluss an die Szenenanalyse der ersten beiden Szenen erfolgen. Dazu eignet sich beispielsweise die Szene 07:53-08:34 Min., da diese weniger Elemente enthält, die auf filmischer Ebene spannend sind, jedoch sicherlich Gesprächsbedarf bei den Schüler*innen auslöst.



Filmstill, Unerhört (Bading, 2020), 08:33 Min.

Man könnte dadurch Fragen aufgreifen wie zum Beispiel:

»Wie sehen Vulven aus?«

»Warum sind sie gesellschaftlich weniger sichtbar als Penisse?«

Es gibt viele Projekte, die darum bemüht sind, die Vulva sichtbarer zu machen und diese Sichtbarmachung zu enttabuisieren (vgl. Corinne 1975). Ein weiterer Anschlusspunkt könnte das Sammeln von Erinnerungen an den Umgang des eigenen Elternteils, beziehungsweise der eigenen Mutter mit Menstruation sein und wie dieser die Schüler*innen beeinflusst. Damit es nicht zu persönlich wird, sollte auch hier eine didaktische Methode angeboten werden.

Ausgehend von Jettes Traumwelt ließe sich auch so weiterarbeiten: »Wie würde der Ort aussehen, den ich brauche/bräuchte, wenn ich meine Menstruation habe?« Bei dieser Aufgabe können die Teilnehmenden visuell arbeiten und beispielsweise zu der Frage Zeichnen oder Collagieren.

Nachdem dieser Übergang erfolgt ist, können im zweiten Themenblock verschiedene inhaltliche Aspekte zum Thema Menstruation behandelt werden. Dazu kann zu Beginn des zweiten Themenblocks ein anonym Austausch mit den Schüler*innen erfolgen, welche Aspekte in Bezug auf die Menstruation thematisiert werden sollen oder welche offenen Fragen sie haben. Wir haben hier nun ein paar mögliche Aspekte aufgelistet, die in Themenblock 2 aufgegriffen werden können:

Biologische Perspektive auf Zyklus und Menstruation:

»Warum menstruieren Menschen?«

»Was findet bei der Menstruation statt?«

»Wer menstruiert?«

(Nicht alle menstruierenden Personen sind Frauen und nicht alle Frauen menstruieren, heteronormativitätskritische, queere Perspektive)

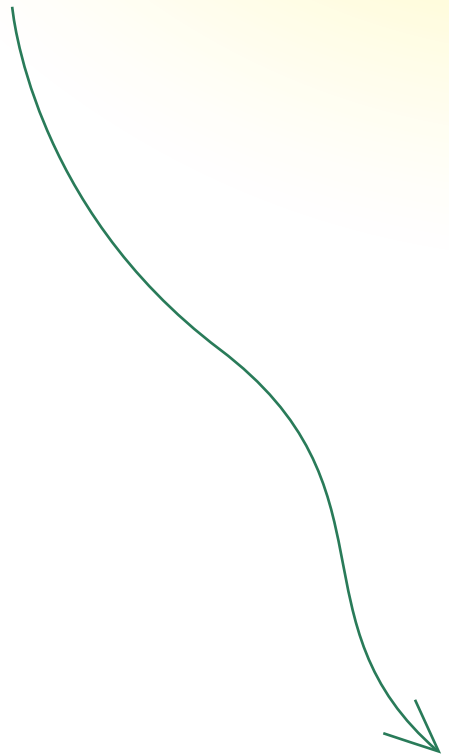
»Welche Periodenprodukte gibt es?«
(beispielsweise Menstruationstasse, Binden, Tampons)

»Wie gehen Menschen verschiedenen Alters mit der Menstruation um?«
(Generationenkonflikt, der auch im Film angesprochen worden ist).

Abschließend wollen wir noch einen kurzen Ausblick darüber geben, welche weiteren Themen in der »Sex Education«-AG behandelt werden könnten und welche »greifbaren« Ergebnisse in Form von Kunstwerken, Info-Material oder Ausstellungen in der Schule als Produkte der AG denkbar sind:

Werbespot, in dem Menstruation realistisch dargestellt ist und der das Farbkonzept des Films aufgreift.

Glossars zu Begriffen und Bezeichnungen rund im Geschlecht und Sexualität, welches gedruckt und innerhalb der Schule verteilt werden kann.



EIN DREHBUCH (WEITER-)SCHRREIBEN

Entwicklung einer Film-Fortsetzung von *Unerhört* (Emma Bading, 2020)

von Mika S.

EINLEITUNG

In diesem Beitrag steht das Entwickeln und Schreiben eines Skripts für eine Film-Fortsetzung des Kurzfilms *Unerhört* (Emma Bading, 2020) im Fokus. Ich möchte ein Format vorstellen, das sich von einer hierarchischen Top-Down-Moderation entfernt, allen Teilnehmenden (und anleitenden Personen) Spaß macht und (selbst-)reflexive Auseinandersetzungen und Gespräche anregt. Das Format ist nicht gebunden an eine spezielle Rahmung wie eine Unterrichtseinheit oder eine AG und muss an die Rahmenbedingungen der Veranstaltung, in der es angewandt wird, angepasst werden (u.a. Zeit, Ort, Schwierigkeitsgrad).

Als anleitende Personen können wir uns in Lehr- und Arbeitsräumen von Hierarchien und Machtdynamiken zwar nicht komplett befreien, aber wir können Versuche wagen sie zu verstehen und ihnen entgegenzuwirken. Die Herangehensweise, die ich daher für dieses Format empfehle, ist (intersektionaler) Queerfeminismus: Eine Haltung und Herangehensweise, die Hierarchien, Macht- und Gewaltdynamiken anerkennt und versucht aufzubrechen, Inklusion anstrebt und Bedürfnisse ins Zentrum setzt.

Die Hinweise und Fragen zur Vorbereitung, die an dieser Stelle formuliert werden, sind nur eine Auswahl und ich möchte dazu ermutigen, auch in anderen Dimensionen kritisch und aufmerksam an queer-feministische Filmvermittlung heranzugehen.

Vorbereitung

Fragen, die du dir als leitende/moderierende Person, stellen solltest:

Was sind die Rahmenbedingungen für diese Einheit?

Zeit, Räume, Material, Gruppengröße, Teilnehmende, etc.

Wie möchte ich den Raum gestalten und warum?

Einer queer-feministischen Logik folgend, können das folgende Punkte sein...

Machtkritisch:

Wer hat welche Macht im Raum?
Welche Hierarchien entstehen?
Und wie können diese aufgebrochen werden (insbesondere deine als anleitende Person)?

Inklusiv:

Wie kann eine inklusive/inkludierende Sprache/Denkweise erreicht werden?
Sind die Materialien barrierearm erreichbar- und verstehbar?

Bedürfnisorientiert:

Wer hat welche Bedürfnisse im Raum und wie könnt ihr diesen gerecht werden (dich eingeschlossen)?

Wie gehe ich mit Widerstand um?

Auf Widerstände konstruktiv eingehen.
Was ist der Grund für den Widerstand?

Missverständnisse lösen. Kompromisse finden. Räume schaffen, sich vom Projekt entfernen zu dürfen

Wie kann ich Zwang vermeiden?

Von vorneherein Alternativen anbieten, verbale Beteiligung als optional ansehen

Welche Dynamiken können im Raum entstehen?

Zwischen anleitender Person und Teilnehmenden, zwischen Teilnehmenden

Wie gehe ich mit Scham um?

Locker, humorvoll, enttabuisieren

Wie kann ich/Wie können wir mit Betroffenheiten umgehen?

Inhaltshinweise bzw. Inhaltswarnungen, Möglichkeit der Betroffenheit direkt ansprechen und Optionen aufzeigen (Beendigung der Teilnahme, Raum verlassen, offene/private/anonyme Beschwerde, Diskussion, etc.)

Wie interveniere ich bei Übergriffigkeiten?

Grenzen ziehen, Räume schaffen für geschädigte Personen und für schadende Personen

Hinweise

Beschäftige dich mit den Teilnehmenden:

Welche Sprache sollte ich nutzen und welches Wissen kann ich voraussetzen?

Etablierung eines Status Quo: Führe gerne Begriffe ein, die ihr brauchen werdet, und nutze eine inklusive Sprache. Ein Aspekt da-

von kann es sein auf geschlechtliche Formulierungsweise zu verzichten und bspw. den Begriff »**menstruierende Person**« zu gebrauchen.

Beschäftige dich mit den Rollen, die im Raum eingenommen werden.

Etablierung eines Status Quo: Besprecht die Rollen, die du und die Teilnehmenden während des Formats/der Methode einnimmt (z.B. deine anleitende/hilfestellende Rolle, ihre selbstbestimmte Rolle).

Wenn du dich beim Reflexions- und Arbeitsprozess einbringst, also an den Aufgaben teilnimmst, deine Eindrücke teilst und ebenfalls ein Endprodukt vorstellst, hast du selbst nicht nur mehr Spaß an der Methode/dem Format, sondern kannst die Distanz zu den Teilnehmenden überbrücken und hierarchische Machtverhältnisse zwischen Lehrpersonen und Teilnehmenden hinterfragen. Allerdings bleibst du weiterhin Ansprechperson bei Fragen und trägst eine größere Verantwortung für die Situation. Der Entwurf möchte die anleitende Person dafür motivieren, mit dieser Doppelrolle einen Umgang zu finden.

Gruppenbildung

Der Wohlfühl- bzw. Bedürfnisfaktor steht klar im Vordergrund. Teilnehmende können selbst wählen mit wem sie zusammenarbeiten.

Verhaltensregeln aushandeln

Einen Teil der Regeln kannst du stellen (Sprache, Anrede, Umgang miteinander, etc.). Du solltest aber auch nach Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmenden fragen.

Denk an regelmäßige Pausen, gerne auch nach Absprache mit den Teilnehmenden.

Gib Teilnehmenden einen Überblick über das Format/die Methode, damit sie wissen, was auf sie zukommt.

HAUPTTEIL

Entwicklung einer Film-Fortsetzung (Beispiel: *Unerhört*, 2020)

Einleitung des Projekts durch die anleitende Person (Überblick des Projekts, Inhaltshinweise, Knigge aushandeln, etc.). Hier nicht zu viel vorwegnehmen, damit die Teilnehmenden eigene Worte in Teil b) finden.

ERSTES FILMSCREENING

a) Screening des Films (ca. 10 Min.)

b) Direkt nach dem 1. Screening (mindestens 3 Fragen in Einzelarbeit oder Partnerarbeit beantworten, gerne nur Notizen, ca. 10 Min.):

»Worum geht es in *Unerhört* und was passiert?«

»Welche Figuren gibt es?«

»Wie stehen die Figuren in Beziehung zueinander?«

»Warum heißt der Film *Unerhört*?«

»Was findest du gut an *Unerhört*?
Was findest du nicht so gut?
Und warum?«

»Was findest du ist das Besondere an diesem Film und warum?«

c) Im Anschluss gemeinsames, freiwilliges Besprechen der Antworten, die auf die Fragen gefunden wurden. Hierbei soll das Thema Menstruation bestenfalls automatisch aufkommen und als Aufbau für Teil d) dienen.

d) Nachdem das Thema Menstruation etabliert ist, können folgende Fragen ins Gespräch gestreut werden:

»Wie wird die Menstruation von wem beschrieben?«

»Wie spricht die Menstruation über sich selbst?«

»Was für eine Rolle spielt das Gefühl der Scham in *Unerhört*?«

»Wer ist wann wessen Kompliz*in in *Unerhört*?«

An diesem Punkt sind ungefähr 45 Min. vergangen.

ZWEITES FILMSCREENING

a) 2. Screening des Films

b) Nach dem 2. Screening (und noch vor der eigentlichen Arbeit an einer Film-Fortsetzung) (mindestens 3 Fragen in Einzelarbeit oder Partnerarbeit beantworten, gerne nur Notizen, ca. 20 Min.):

ggf. Fragen aus der ersten Diskussion nochmals aufgreifen, falls sie zum früheren Zeitpunkt nicht beantwortet werden konnten.

»Was für Veränderungen fallen dir an den Figuren, ihren Gefühlen, Reaktionen und ihrem Umgang auf?«

»Wie benehmen sie sich auf Anfang?
Wie am Ende?«

»Was meinst du, könnten die Gründe dafür sein?«

»Was für Symbole nutzt *Unerhört* und was bewirken sie?«

»Sind dir bestimmte Sätze oder eine Wortwahl aufgefallen?«

»Was bedeutet das Ende des Films?«

»Warum glaubst du hat die regieführende Person diesen Film gemacht?«

c) Im Anschluss gemeinsames, freiwilliges Besprechen der Antworten, die auf die Fragen gefunden wurden.

FILMFORTSETZUNG

Aufgabe: In Einzel- oder Gruppenarbeit soll nun an einer Film-Fortsetzung gearbeitet werden. Bearbeitungszeit ca. 90 Min.

Die anleitende Person ist nicht nur Ansprechperson bei Fragen und gibt Hilfestellung, sondern entwickelt ebenfalls auch eine eigene Film-Fortsetzung. Inspiration kann ein Thema, eine bestimmte Szene, eine Figur, ein Kostüm oder schon das Problem/der Konflikt sein. Die zuvor diskutierten Figuren aus *Unerhört* können – müssen aber nicht – aufgegriffen werden. Die Teilnehmenden können zum Schluss selbst entscheiden, ob sie ihre Ergebnisse präsentieren wollen.

Fragen, die bei der Ideenfindung helfen können:

»Wie könnte die Geschichte weitergehen?«

»Welche Figuren, Symbole, Themen, Reaktionen haben dir in *Unerhört* besonders gefallen? Welche haben gefehlt, was hat dich gestört?«

»Was würdest du gerne anders darstellen als bei *Unerhört*?«

Titel: »Überlege dir einen Arbeitstitel für deine Fortsetzung.«

Inhaltliche Fragen: »Was soll das Problem/der Konflikt in der Fortsetzung sein?«

»Was könnte ein dramatischer Höhepunkt der Fortsetzung sein?«

»Wie könnte das Problem/der Konflikt gelöst werden?«

Gedanken zu Requisiten, Kostüme, Drehort:

»Was für Requisiten/Kostüme/Drehorte brauche ich?«

Beispielbilder aus dem Internet aussuchen oder selbst zeichnen

Besonderheiten:

»Auf welche Details (Gesichtsausdruck, Kostüm, Requisite) möchte ich einen besonderen Fokus legen?«

»Welche Kameraeinstellungen möchtest du benutzen?«

Genereller Aufbau eines Skripts:

Einleitung

Vorstellung der Figuren, des Ortes, der Situation durch Bild, Wort oder Schrift

Problem/Konflikt

Vorstellung/Darstellung des Problems/Konflikts

Dramatischer Höhepunkt

Das Problem/Der Konflikt nimmt dramatische (beängstigende, verärgerende, aufregende, etc.) Ausmaße an und löst eine Reaktion bei den Figuren aus

Ende

Die Geschichte endet mit (oder ohne) Lösung des Problems/Konflikts

SCHLUSS

a) Vorstellung der Ergebnisse und gemeinsame Nachbesprechung des Prozesses, der künstlerischen Entscheidungen und Bedeutungen.

b) Jede Person soll im Nachgang auf mindestens einer halben Seite schriftlich festhalten, was ihre Gedanken für das Projekt waren. Die Abgabe ist optional.

Fragen für den Nachgang:

»Was hat dir an dem Projekt gut/weniger gut gefallen?«

»Was hättest du dir anders gewünscht?«

»Was hast du aus dem Projekt für dich mitgenommen?«

Alternative Formate für Fortsetzungen: Foto-story, Storyboard, Kurzgeschichte, Gedicht, Video, Songtext, ...

Andere interessante Formate könnten sich mit Kunst (Malerei, Modellbau, usw.), Popkultur (Tiktok, Memes, Youtube, usw.), Free-form-Präsentationen oder Themen spezifischer Recherche beschäftigen.



Hilfe für Format und Begriffe

Beispielhafte Bearbeitung für eine Film-Fortsetzung ausgehend vom Kurzfilm Unerhört (R: Emma Bading, 2020) QR

DER ROTE FLUCH

Entwurf für die Gestaltung einer Doppelstunde für den Kunstunterricht
in Klasse 7 als Start in die Beschäftigung mit dem Thema Menstruation.

von Johanna van Aken

EINLEITUNG

In diesem Unterrichtsentwurf beschäftigen sich die Schüler*innen mit Hilfe des Films *Unerhört*, mit dem Thema Menstruation. Der Film kann eine Auseinandersetzung mit dem (menstruierenden) Körper und den daran gebundenen sozialen, gesellschaftlichen und subjektiven Bedeutungen ermöglichen. Menstruation stellt für große Teile der Bevölkerung ein Tabuthema dar, dies erschwert die Persönlichkeitsentwicklung von heranwachsenden menstruierenden Menschen.

Im Film wird die Menstruation personifiziert und durch eine weiblich und **weiß** gelesene Figur dargestellt. Da es sich bei dem Kurzfilm um einen Spielfilm handelt, lädt die Geschichte von Jette und ihrer Mutter die Schüler*innen ein, sich mit ihnen zu identifizieren. Damit sich die Schüler*innen intensiv mit dem Thema beschäftigen können, setze ich szenisches Spiel ein, um eine Identifikation mit den Figuren zu verstärken.

Durch die kritische Betrachtung des Films, sollen die Schüler*innen ermutigt werden, eigene Ideen zu entwickeln, wie Fragen rund um die Menstruation für sie selbst als Zielgruppe passend vermittelt und gestaltet werden können. Auch bietet die Beschäftigung mit Menstruation die Möglichkeit über gesellschaftlich tabuisierte Themen ins Gespräch zu kommen. Dafür wird in den Arbeitsphasen dieser Unterrichtseinheit ein **Storyboard** (dt. Szenenbuch, eine zeichnerische Version eines Drehbuchs) erstellt: Zuerst zu einer vorgegebenen Szene aus dem Film und im Anschluss mit einer eigenen alternativen Lösung des Konflikts zwischen Jette, ihrer Mutter und der Menstruationsfigur. Wichtig wäre meiner Meinung nach auch die Sichtweise von nicht menstruierenden Menschen miteinzubeziehen, um eine gesamtgesellschaftliche Akzeptanz und ein besseres Verständnis füreinander zu erreichen.



EINSTIEG

10 Min.

Begrüßung der Schüler*innen,
kurze Einführung zum Film und zum Thema
Menstruation, auf Tabuisierung eingehen,
Stundenablauf erläutern

Ziel- und Ablauftransparenz

Der Ablauf der Stunde wird zu Beginn digital dargestellt. Die Lehrkraft erläutert die einzelnen Schritte und geht auf Fragen der Schüler*innen ein. Bewusst werden der Überraschungseffekt und die aufrüttelnde

frontal gelenkter Kunstunterricht

Wirkung genutzt, um die Wirkung des Films zu unterstützen und es wird auf einen Sichtungsauftrag verzichtet.

FILM
10 Min.

Gemeinsam den Film Unerhört anschauen
(Dauer 09:38 Min.)

**Keine Fragen während des Films zulassen
und für Ruhe sorgen.**

Beamer und Leinwand

UNTERRICHTSGESPRÄCH

25 Min.

5 Min. Murmelphase mit Sitznachbar*in
(diese dient zum freieren und un gelenkten
Austausch und zur seelischen Entlastung)

Gesprächskreis mit Fragen der Schüler*innen
und Impulsfragen der Lehrkraft Fragen auf
Kateikarten sammeln

*Austausch zu zweit:
Bei dem Partner*innenge-
spräch werden die
Rezeptionseindrücke
unmittelbar zu zweit und
nicht-öffentlich besprochen.
Ein Vorteil dieser
Vorgehensweise ist, dass
zunächst alle Schüler*innen
zu Wort kommen.*

**Fragen in folgender Reihenfolge oder
passend zu den Äußerungen der
Schüler*innen:**

»Habt ihr Fragen zum Film?

Wie hat der Film auf euch gewirkt?

Welche Eindrücke möchtet ihr teilen?

Welche Titel fallen euch noch für die
Menstruation ein? (»Der Fluch«...)

Was soll der Umzug in eine andere Wohnung
in dem Film unterstreichen?

Wofür steht die Raupe als Symbol?«

Versetzt euch in die Rolle der Mutter:

»Könnt ihr das aggressive Verhalten der Mutter gegenüber der Menstruation nachvollziehen?« (Antwort begründen)

Versetzt euch in die Rolle von Jette:

»Warum wehrt Jette sich nicht direkt gegen ihre Mutter, als diese die Menstruation schlägt und sie selber dadurch Bauchkrämpfe bekommt?«

*Zudem besteht kein Zwang,
vor der gesamten Klasse zu
reden. Anschließend Sitzkreis,
um gemeinsam alle Fragen
zu besprechen.*

Bei Fragen oder Diskussion einzelne
Szenen kurz nochmal zeigen.
Karteikarten und Stifte Fragen
der Lehrkraft auf Karteikarten

Versetzt euch in die Rolle der Menstruation:

»Warum läd sie Jette in die wohlige rote
Höhle ein?«

»Was für eine Symbolik wird hier erzeugt?«
(auf Tee in Menstruationstasse eingehen)

Letzte Szene analysieren:

»Was soll dargestellt werden und warum?«

»Wie wird die Menstruation im Film darge-
stellt, was ist das Besondere?
(Menstruation wird personifiziert – warum
hat die Regisseurin sich dazu entschieden?)«

»Sobald die Menstruation das erste Mal zu
einem kommt, ist man ihr total ausgeliefert,
man lebt mit einem Zyklus.« Wie steht ihr zu
dieser Aussage/ Haltung?«

ARBEITSPHASE

30 Min.

Analyse der Filmszene Min. 05:00-07:15
In dieser Szene kommt es zu einem Kampf
zwischen der Mutter und der Menstruations-
Figur. Diese Konflikt-Szene soll von den
Schüler*innen genauer analysiert werden,
um eine Identifikation mit den drei Figuren
(Mutter, Jette, Menstruations-Figur) zu er-
möglichen und die Szene dann im Verlauf der
Unterrichtsreihe umschreiben zu können.

Gruppenarbeit in 3er Gruppen am Gruppentisch

Tablets mit Filmszenen, Stifte, Kleber,
vorbereitetes Storyboard, mit Möglichkeit
Kameraeinstellung, Perspektive
und Schnitt einzutragen

Die Filmszene wird erneut in Kleingruppen
angeschaut, die einzelnen Rollen
werden diskutiert. Schüler*innen erstellen ein
Storyboard entlang der gesichteten Szene.
Dafür wählen sie einzelne **Kameraeinstel-
lungen** aus, die für sie besonders signifikant
sind. Der Fokus liegt auf dem Zeichnen der
ausgewählten Einstellungen aus Filmszene
Min. 05:00-07:15. Potentielle Nebenräu-
me mitnutzen, auf dem Flur arbeiten, um
individuellen Arbeits- und Rückzugsraum zu
geben.

PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE UND ABSCHLUSS

15 Min.

Schüler*innen stellen die Ergebnisse der Stunde vor.

Plenum

Plakate, Storyboards, Ergebnisse präsentieren, Tische

Museumsgang

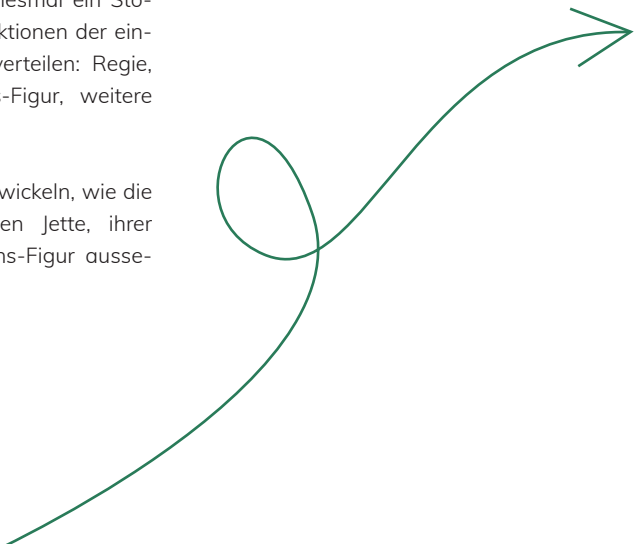
Die bisherigen Ergebnisse werden auf einem großen Tisch zusammengelegt. Anschließend sehen sich alle die Storyboards an. Die Filmszene wird im Plenum erneut angeschaut und daran die Arbeitsergebnisse der Schüler*innen besprochen. »Stimmen Storyboard und Filmszene überein? Wie werden die Charaktere dargestellt? Wie wird der Konflikt verdeutlicht? Wie ist die Perspektive der Kamera? Wie wird die Wut der Mutter filmisch dargestellt?« Schüler*innen auf **Kameraperspektive und -einstellung** verweisen und auf die filmische Inszenierung aufmerksam machen. Auf Basis der bisherigen Ergebnisse kann in den folgenden Stunden am Film weitergearbeitet werden.

SCHLUSS

Die Schüler*innen entwickelt eigene Storyboards, die sie dann durch szenisches Spiel darstellen. Basierend auf der Filmidee, die Menstruation zu personifizieren und die Identifikation mit den Figuren zu erleichtern, erstellen die Schüler*innen diesmal ein Storyboard mit alternativen Reaktionen der einzelnen Charaktere. (Rollen verteilen: Regie, Jette, Mutter, Menstruations-Figur, weitere Personen?)

Ziel: Eigenständige Ideen entwickeln, wie die Auseinandersetzung zwischen Jette, ihrer Mutter und der Menstruations-Figur aussehen kann.

Mit den Fragen beschäftigen: »Welchen Umgang mit dem Thema Menstruation würdet ihr euch wünschen? Was müsste sich gesellschaftlich ändern damit es kein Tabuthema mehr ist?«



DER*DIE ACHTSAME FILMVERMITTLER*IN

Moderation und Raumgestaltung
queer-feministischer Filmvermittlung

von Mika S.

Dieser Essay siedelt sich an das im Seminar entwickelten »Arbeitsfeld B: Vermittlungsmethoden« an und setzt sich kritisch mit den Potenzialen von queer-feministischer Moderation und Raumgestaltung in der Filmvermittlung in Deutschland auseinander. Ich beziehe mich in der nachstehenden Auseinandersetzung auf Texte der Filmbildung und Kunstpädagogik von Bettina Henzler, Nanna Lüth, Simon Harder, Carmen Mörsch, Bettina Kleiner und Kiu Urban.

Grundsätzlich schließt sich dieser Essay den Ideen und Forderungen einer kritischen Kunstvermittlung und den queeren und differenzreflexiven Kunstpädagogiken an, die konform mit queer-feministischen Ansprüchen sind. Einer (selbst-)kritischen Reflexion folgend möchte ich in diesem Essay auf Hürden und Probleme hinweisen, die in der Literatur weniger Beachtung erhalten haben. Dabei möchte ich zusätzlich auf Themen eingehen, die wir im Seminar angesprochen haben: Was genau bedeutet eine queer-feministische Arbeitsweise für die Filmvermittlung? Und was für Potenziale, aber auch Grenzen bringt Queerfeminismus in der Filmvermittlung mit sich?

Als überzeugte*r intersektional arbeitende*r Queerfeminist*in, die*der sich seit knapp fünf Jahren intensiv mit queer-feministischer Theorie und Praxis auseinandersetzt, möchte ich Vorschläge für den Umgang mit diesen und weiteren Fragen und Unsicherheiten in Bezug auf Moderation und Raumgestaltung durch Vermittlungspersonen (Lehrende, Anleitende,

etc.) formulieren. Darüber hinaus möchte ich die Potenziale queer-feministischer Filmvermittlung diskutieren. Dabei verfolge ich nicht den Anspruch jeden möglichen Punkt anzusprechen, das ist auch gar nicht leistbar. Dieser Essay soll Interessierte in erster Linie zum Nach- und Weiterdenken anregen.

Zu Anfang sei gesagt, dass sich die von uns in der Einleitung dieses Heftes gelegten Grundsteine vom Verständnis queer-feministischer Filmvermittlung als intersektional und diskriminierungskritisch begreifen lassen. Die Vermeidung der Reproduktion von Diskriminierungen und Ausschlüssen, die Problematisierung und Herausforderung von Herrschaftssystemen, die Berücksichtigung von komplexen, marginalisierten Lebensrealitäten, sowie die Anerkennung der eigenen Situiertheit und Positioniertheit innerhalb von Macht- und Unterdrückungssystemen (vgl. Haraway 1996) und die Bereitschaft die eigene Praxis und das Denken kritisch zu reflektieren, dazu zu lernen und neue Wege einzuschlagen sind Kernelemente intersektionaler und diskriminierungskritischer Haltung und Arbeit. Zusätzlich werden viele Erkenntnisse und Bestrebungen, neue (nicht-weiße) Räume zu schaffen, u.a. von der Theorie und Praxis der *Postcolonial Studies*, der *Critical Race Theory* und den *Critical Whiteness Studies* genährt. Insgesamt handelt es sich um Konzepte, die wir allem voran aktivistischen und widerständigen Stimmen, die oft rassifizierten, migrantisierten und weiteren unterdrück-

ten gesellschaftlichen Gruppen angehören, verdanken.

Insgesamt steht queer-feministische Filmvermittlung als Herangehensweise sowohl in einem starken Kontrast als auch im Widerspruch zu in Deutschland historisch gewachsener Filmvermittlung, deren Schwerpunkt bei der zu erlernenden Medienkompetenz liegt und welche sich selbst Objektivität unterstellt (vgl. Henzler 2018, 18, 30; Harder 2017, 5). In Deutschland hat sich sicherlich zu Recht eine kritische Haltung zu Film entwickelt, da dieser für die Zwecke nationalsozialistischer Propaganda genutzt wurde. Doch anstatt die Dynamiken durchdringen zu wollen, die zum Nationalsozialismus geführt und ihn gefestigt haben, lehnte man Film lange kategorisch ab und hielt an der Idee fest, Film müssen auf »scandalous subject matter« geprüft werden (vgl. Henzler 2018, 20f.). Weiter gedacht möchte ich betonen, dass der Logik von Macht- und Unterdrückungssystemen folgend, unter dem sogenannten »scandalous subject matter« seit jeher auch alles verstanden wurde, was nicht die herrschende Norm widerspiegelt – eine Norm, die weiß, nicht-behindert, cis, heterosexuell ist (ähnliche Gedanken finden sich auch in Lüth 2018a, Kleiner & Urban 2010, Harder 2015).

Eine queer-feministische Filmvermittlung öffnet sich der kritischen Auseinandersetzung mit der deutschen Rolle im Nationalsozialismus und der vererbten Verantwortung **antifaschistisch** zu sein. Es wird, ausgehend von unserem queer-feministischen Verständnis, eben nicht vermieden sich mit »negativen Emotionen und Identifikationen« auseinanderzusetzen (vgl. Lüth 2018a, 116).

Für eine queer-feministische Moderation und Raumgestaltung bedeutet dies, sich als Vermittlungsperson ein Grundwissen über deutsche Geschichte und Antisemitismus an-

zueignen und darüber hinaus die (aktuellen) Verwicklungen mit queer-feindlichen Haltungen zu erkennen. Darüber hinaus besitzen Vermittlungspersonen die Verantwortung antifaschistisch zu sprechen und zu handeln. Angesichts des sowieso schon umfangreichen Expert*innenwissens, das man sich – auch immer wieder neu – aneignen muss, kann es verständlicherweise zu Überforderungs- und Widerstandsgefühlen bei Vermittler*innen und Lehrpersonen kommen.

Ich möchte aber hier an jede*jeden appellieren, gespürte Widerstände als Chance zu begreifen, einerseits eigene Bedürfnisse zu erkennen und ihnen zu folgen, und andererseits Ungereimtheiten auf den Grund zu gehen (vgl. Lüth & Mörsch 2014, 188). Es ist völlig in Ordnung sich im eigenen Tempo Wissen anzueignen. Und alle Gefühle zu dem Thema sind valide. Wir sind alle Menschen mit individuellen Ressourcen und Bedürfnissen. Niemand erwartet, dass einer*m jedes kleine Detail bekannt ist. Es geht einzig darum, mit einer offenen Haltung an diese Themen heranzugehen. Nanna Lüth formuliert es so, »da es sich um eine Vielzahl von zu berücksichtigenden sozialen Zuweisungen handelt, die sich zudem verändern, bedarf es einer radikalen Offenheit, um sie fortwährend wahrzunehmen und sich zu informieren, dabei die eigene Wahrnehmung und Auffassung zu bezweifeln und zu erneuern und dennoch in den Situationen, die es erfordern, Entscheidungen zu treffen und sich zu verhalten.« (Lüth 2018a, 114f.) Eine solche **radikale Offenheit** soll ein besseres (und sensibleres) Miteinander möglich machen. Dies gilt ohne Frage auch für andere Bereiche, die ich noch ansprechen werde.

Eine queer-feministische Filmvermittlung soll darauf aufmerksam machen, dass die Sichtweisen und Perspektiven der Vermittlungspersonen situiert und subjektiv sind. Dieser

Umstand sollte in den hierarchischen Strukturen von Vermittlungssettings bedacht und reflektiert werden, um die Herstellung von objektivierenden Positionen der Lehrperson im Vermittlungsraum zu vermeiden. Diese **Reflexion der eigenen Situiertheit** erscheint mir wichtig. Einerseits, weil herrschenden Normen Einfluss auf jedes Individuum haben (vgl. Harder 2015, 2f.) und andererseits, weil jedes Individuum, das Filmvermittlung gestaltet, seine Haltungen allein schon durch die Wahl der Methoden, Inhalte, Umgangsform, etc. einbringt. Dabei ist es unerheblich, ob dieses bewusst oder unbewusst geschieht. Diese Annahme geht weit über die Erkenntnis hinaus, dass »jeder Lehrplan auch Ausdruck seiner politischen Rahmenbedingungen wie bestimmter diskursiver Einflüsse ist« (Lüth 2018a, 119). Und es steht insgesamt auch im direkten Widerspruch zur Annahme, Filmvermittler*innen könnten ihre politische Meinung zurückhalten, wenn sie es wollten (vgl. Lüth 2018b, 2).

Das bedeutet, dass man die eigene Moderation und Raumgestaltung einerseits als subjektiv geprägt wahrnehmen muss. Nicht zuletzt auch, um informierte Entscheidungen für die eigene Moderation und Raumgestaltung zu treffen. Es bedeutet offen für kritisches Feedback durch Teilnehmende zu sein – etwa bezüglich der Wahl einer Methode, des Inhalts, der Umgangsform. Andererseits bedeutet es, den Kontext, in dem man arbeitet, als einen Ort politischer Wirkmächtigkeit wahrzunehmen, die man in der Filmvermittlung durchaus auch thematisieren kann: Was sind die Gründe, weshalb man sich mit diesen und nicht mit jenen Inhalten beschäftigen soll? Welche Leerstellen entstehen dadurch (vgl. Lüth 2018a, 124)? Dabei sollten alle Beteiligten aber nicht vergessen, dass nicht jeder einzelnen Handlung, jedem gesprochenen Satz

eine bestimmte politische Motivation inhärent sein muss. Es gibt genügend Szenarien, in denen eben keine versteckten Ebenen vorhanden sind.

Über die Abwesenheit von Objektivität hinaus kann man davon ausgehen, dass, ähnlich wie bei der Kunstpädagogik, der Kontext, in dem Filmvermittlung konzipiert wird und stattfindet, mehrheitlich weiß und cis-heteronormativ ist (vgl. u.a. Lüth 2018a, 116). In Deutschland weiß positioniert zu werden oder weiß zu handeln ist mit Privilegien und **rassistischen** Normvorstellungen verbunden. Das sind Vorstellungen, die eine essenzielle Rolle im deutschen Kolonialismus gespielt haben und noch heute spürbar sind (vgl. Ogette 2020, 40 f.). Eine diskriminierungskritische, intersektionale, queer-feministische Filmvermittlung ermöglicht es weiße Systeme als solche zu erkennen und Vorgehensweisen zu ergründen diesen entgegenzutreten. Aus dieser **rassismuskritischen Perspektive** gilt es das Aushandeln von Geschlechtsidentitäten und Sexualitäten zu bedenken.

Neben der bereits angesprochenen antifaschistischen Haltung obliegt uns in Deutschland zusätzlich die Verantwortung einer anti-rassistischen Haltung (vgl. Harder 2017, 5, Lüth 2018b, 1f.). Filmvermittler*innen sollten sich ein Grundwissen über deutschen Kolonialismus und Rassismus aneignen, Offenheit für Vertiefungen praktizieren und mögliche Widerstände als Chance begreifen. Außerdem möchte ich an dieser Stelle die Betroffenheit durch Diskriminierungen wie Rassismus thematisieren. Räume der Filmvermittlung besitzen immer auch das Potenzial Diskriminierungen zu reproduzieren (vgl. Lüth 2018a, 114, 117). In der queer-feministischen Filmvermittlung, so wie ich sie verstehe, sind sich Filmvermittler*innen dessen bewusst.

Dies spielt insbesondere für die Betroffenen-

heitsfrage eine große Rolle. Teilnehmer*innen einer Filmvermittlungsveranstaltung können von rassistischen, antisemitischen, klassistischen, cis-heterosexistischen, ableistischen Diskriminierungserfahrungen betroffen sein. Filmvermittler*innen sollten die Betroffenheitsfrage zum einen sich selbst und zum anderen für die Teilnehmenden stellen, um dann einen sinnvollen Umgang mit Diskriminierungen in Räumen der Filmvermittlung zu suchen. Welche Strategien fühlen sich für mich selbst richtig an? Welche Maßnahmen können präventiv oder im Falle einer Diskriminierung gewählt werden? Solche Überlegungen und Vorbereitungen spielen eine wichtige Rolle für die Moderation und Raumgestaltung queer-feministischer Filmvermittlung (vgl. Lüth 2018a, 119).

Auch, wenn Filmvermittler*innen, wie bereits erwähnt, offen für Feedback sein sollten, sollte man sich aber auch regelmäßig vor Augen führen, dass man es nicht allen recht machen kann (Lüth & Mörsch 2014, 188). Zu ein und demselben Film können nun einmal unterschiedliche Meinungen nebeneinander existieren und wenn sich kein Kompromiss finden lässt, sollte man eine Zusammenarbeit auch nicht erzwingen.

Im letzten Teil dieses Essays möchte ich gerne dezidiert auf die Potenziale, aber auch Grenzen queer-feministischer Filmvermittlung eingehen, die in der Fachliteratur besprochen werden und diese auf Moderation und Raumgestaltung übertragen.

Simon Noa Harder argumentiert bei den eigenen Überlegungen zu kritischer Kunstvermittlung, dass die »Arbeit an Beziehung und an Stimmung [...] für das Machen kritischer Kunstvermittlung« (Harder 2017, 5) die emotionale, theoretische und praktische Produktivität im Vermittlungsraum steigern kann. Eine kritische Haltung zu bestehenden Systemen,

die sonst »wegrationalisiert« werde, würde hier nicht nur ermutigt, sondern erwartet (Harder 2017, 6f.).

Für die **queer-feministische Moderation und Raumgestaltung** bedeutet das, Beziehungen zwischen Teilnehmenden und Vermittler*innen neu auszuhandeln, nämlich auf eine persönliche, annähernd gleichgestellte Weise. Die Filmvermittler*innen hinterfragen kritisch die Hierarchisierung in den Räumen, die sie gestalten, und suchen (auch gemeinsam mit Teilnehmenden) Wege diese zu entschärfen. Diese neue Art der Begegnung und eine affirmative, wohlwollende und bestärkende Stimmung kann zu einer produktiven Entfaltung auf verschiedenen Ebenen, zu denen Zwischenmenschlichkeit, neue Erkenntnisse und neue Praxen gehören, beitragen. Gleichzeitig kann eine geringe Distanz zwischen den Beteiligten aber auch zusätzliche Verletzbarkeit generieren für die es ein hohes Maß an Selbstreflexion und vor allem genug Zeit und auch Supervision/beratende Unterstützung braucht, um Spannungen und Uneinigkeiten gemeinsam zu bewältigen.

Die Auseinandersetzung mit Fragen von Raumgestaltung und Moderation für eine queer-feministische Filmvermittlung kann also als sehr facettenreich bezeichnet werden. Sie beschäftigt sich im Kern mit gesellschaftlichen Hierarchien und Machtdynamiken, versucht diese theoretisch und praktisch aufzubrechen, strebt dabei letztendlich Inklusion an und agiert bedürfnisorientiert. Neben dem Wissen über **Verwicklungen von Antifaschismus, Antirassismus, Queerfeindlichkeit und anderen Diskriminierungsformen**, sind für die Moderation und Raumgestaltung auch die Reflexion der eigenen Situiertheit sowie der politischen Wirkmächtigkeit von Vermittlungsräumen relevant. Darüber hinaus möchte ich die Arbeit an Beziehungen und

Stimmungen in den Fokus rücken.

Eines der Potenziale queer-feministischer Filmvermittlung ist eine Steigerung emotionaler, theoretischer und praktischer Produktivität in Filmvermittlungsräumen. Ein weiteres Potenzial zeigt sich in der Möglichkeit, Dominanz- und Ausschlussstrukturen unserer Gesellschaft zu erkennen, kritisch zu reflektieren und dadurch verändern zu können. Außerdem kann man dabei den Anspruch bedienen, deutlich weniger bestehende Herrschaftsverhältnisse zu reproduzieren.

Meiner Auffassung nach, handelt es sich um eine ethische und politische Entscheidung queer-feministische Filmvermittlung zu betreiben. Die verschiedenen Kontexte, in denen Filmvermittler*innen wirken, wie der Schule und Universitäten, erlauben ihnen Eingriffsmöglichkeiten, Spielräume und Gestaltungsmacht (Harder 2015, 2f.) und den Raum für eigene Auslegungen (Lüth 2018b, 119). Aber nur weil etwas theoretisch möglich ist, lässt sich dies nicht unbedingt ohne Weiteres umsetzen. Queer-feministische Filmvermittlung zu praktizieren ist komplex. Es bedeutet **Überforderungs- und Widerstandsgefühle** von sich selbst (und anderen) wahrzunehmen und einen Umgang mit ihnen zu finden, radikale Offenheit zu pflegen und sich mit kommunikativen und emotionalen Strategien auseinanderzusetzen. Es ist eine Arbeit an sich selbst. In einer queer-feministischen Filmvermittlung machen sich Filmvermittelnde verletzbarer und setzen sich gewissen Erwartungen aus, die an sie und die Räume, die sie gestalten, gestellt werden. Gleichzeitig müssen für die queer-feministische Filmvermittlung Ressourcen von Vermittelnden aktiviert werden, mit denen man aufmerksam umgehen sollte.

Sicherlich ist es eine Kunst sich in der queer-feministischen Filmvermittlung, bei all den Aushandlungen, den Vorbereitungen und

dem sensiblen Umgang, nicht in diesen zu verlieren und den Fokus auf Filme als solche zu halten. Neben dem achtsamen Umgang mit den eigenen Grenzen des Machbaren und dem geistigen Durchdringen der benutzten Methoden, empfehle ich Filmvermittler*innen sich einen gesellschaftskritischen Weg für ihre Arbeit zu suchen, der für sie im ersten Schritt am besten funktioniert, um dann in weiteren Schritten nachjustieren. Eine umfassende Diskussion und Reflexion queer-feministischer Filmvermittlung steht noch aus, auch wenn sich bereits Richtungen und Strukturen abzeichnen. Wir befinden uns somit in der besonderen Situation, selbst essenziell zur Konzeptionierung von queer-feministischer Filmvermittlung beizutragen und diese Chance sollten wir auch nutzen!

MEINE GESICHTER

Unterrichtsentwurf für eine Doppelstunde (9. oder 10. Klasse)
mit dem Animationsfilm *Collage* (Gülce Besen Dilek, 2022)

von Annika Lutz, Aylin Richter,
und Carolina Tutt

EINLEITUNG

Der Kurzfilm *Collage* soll am Anfang zu einer Unterrichtsreihe im Fachbereich Kunst zum Thema Identität gezeigt werden. Nach der Filmsichtung sollen mithilfe gezielter Fragen die wesentlichen Aspekte des Films herausgearbeitet werden. Einer davon ist die Suche nach der eigenen Identität in Bezug auf die Herkunft, Sozialisierung und auch in Abgrenzung zu dieser. Im Anschluss an der Arbeit am Film könnten eigene Werke zum Thema Identität erarbeitet werden.

Zielsetzung:

Indem die Schüler*innen mithilfe von Fragen die im Film behandelten Inhalte erarbeiten, werden sie dazu angeleitet sich kritisch mit eigenen Identitätsbildung auseinanderzusetzen.

Material:

Film, farbige Karteikarten, Arbeitsblätter

HAUPTTEIL

VERMITTLUNGSVORSCHLAG

1. **Schaut euch den Film *Kolaj* einmal komplett an. Notiert eure ersten Eindrücke in Einzelarbeit auf den farbigen Karteikarten.**

Die Karten werden danach anonym eingesammelt, von der Lehrperson sortiert und zu einem ›Gesprächsbaum‹ zusammengeklebt. Folgende Aspekte könnten auf den Karten thematisiert werden: laut, Linien, Identität, eigenartig, verwirrend, bedrohlich, ...

2. **Schaut euch die unterschiedlichen Karteikarten an.**

»Welche Gemeinsamkeiten gibt es? Welche Eindrücke erscheinen euch besonders interessant/bemerkenswert? Und warum?«

Lehrperson gibt zusätzlich verschiedene Fragen ins Plenum, um die Diskussion anzuregen:

»Was passiert in dem Film?«

»Was fällt euch an der Machart des Films auf?«

»Warum hat sich die Filmmacherin entschieden einen Animationsfilm zu machen und kein Spielfilm?«

»Wie wäre der Film als Spielfilm, wenn wir Schauspieler*innen statt den gezeichneten Figuren sehen würden?
Was würde fehlen? (Wie würdet ihr den Film anders wahrnehmen?)«

»Kennt ihr solche einfachen, schematischen Zeichnungen auch aus anderen Kontexten?«

Wenn es durch die Schüler*innen thematisch wird:

»Wie habt ihr die Sounds im Film wahrgenommen?«

»Wenn es keine Geräusche gäbe, wie würde es eure Wahrnehmung des Films ändern?«

Info:

Es gibt auch andere Formen, in denen Gesichter überspitzt, schematisch gezeichnet werden und die wir als Karikaturen bezeichnen. Bekannt wurden diese in dem Aufkommen von Printmedien im 19. Jhd. und waren ein politischer Ausdruck von Kritik an gesellschaftlichen Normen.

3. Schaut euch die Filmstills auf dem Arbeitsblatt an.

Die Erzählerin beschreibt die vielen Menschen und Erinnerungen, die auf sie Einfluss haben und erwähnt, dass einige von ihnen besser vergessen werden sollten. Welche Aspekte und Menschen in eurem Leben haben euch geprägt? Zeichnet Dinge, Menschen und Symbole in die untere Bildgalerie.

Hier sollte kurz der Begriff der Bildgalerie erwähnt werden und eventuell ein Hinweis gegeben werden, dass die Fenster im Film diese Bildgalerie repräsentieren.



QR-Code zum Arbeitsblatt

4. Schaut euch die folgenden Filmstills an:

Warum passen sich die Linien in dem Gesicht des Jungen denen der beiden anderen Figuren und später auch denen der Protagonistin an? Wie stellt ihr euch sein Leben und seine Persönlichkeit vor? Was assoziiert ihr mit ihm? Welchen Konflikt wollte die Filmemache:in in der Figur des Jungen erzählen? Wie kommentiert die Hauptfigur diese Szene? erinnert ihr euch an das Voice-Over? Besprecht zu zweit und notiert eure Ergebnisse.



Filmstills, Kolaj (Dilek, 2022), 04:06-04:43 Min.

5. Am Ende des Films ändert sich die Erzählperspektive und es wird die Frage gestellt, ob wir selbst über unsere Identität verfügen können oder diese lediglich eine »Collage« aus Erfahrungen und Begegnungen ist, die wird machen. Können wir uns wirklich aussuchen, wer wir sind, oder ist unsere Identität nur eine »Collage« aus den Menschen, denen wir zufällig begegnen? Schaut euch eure Bildergalerie an und besprecht zu zweit.

6. In dem Film repräsentieren die Gesichtslinien die Identitäten der einzelnen Menschen. Mit Blick auf eure Bildergalerie, welche Muster und Linien hätte eurer Gesicht? Oder vielleicht habt ihr auch mehrere Gesichter? Wählt selbst, welche Formen und Strukturen ihr verwenden wollt.



QR-Code zum Arbeitsblatt



7. In welchen Alltagssituationen passen wir uns an, wo sind wir autonom und unabhängig? (Gesprächskreis)

AUSBLICK

Im weiteren Verlauf könnte man noch genauer auf weitere Aspekte des Films eingehen. Unter anderem kann der Sound des Films näher betrachtet werden. Weiterführende Fragen wären: »Was ist wichtiger Sound oder Bild? Woher kennt ihr diese Art von Sound aus anderen Filmen? (Verweis auf Slapstick-Filme)« Möglich wäre auch eine genauere Analyse der einzelnen Figuren: »Welche Rollen assoziiert ihr mit diesen und warum?«

PHILOSOPHISCHER GEDANKENPALAST

Ein filmischer Einstieg in die Philosophie für die 9. Klasse
(Gymnasium & Gesamtschule) mit dem Kurzfilm *Color-less* (Piñeres, 2022)

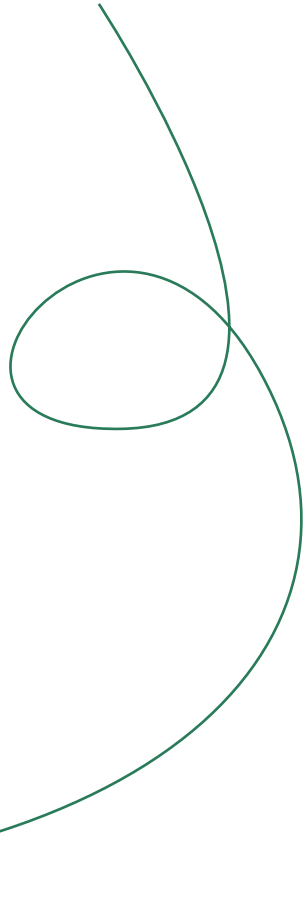
von Anika Potthoff

EINLEITUNG

Für diese Einführungsstunde in den Philosophieunterricht habe ich den Animationsfilm *Color-less* (Piñeres, 2022) ausgewählt, da dieser sich mit der Neugier junger Menschen beschäftigt und die gedankliche Welt dieser mithilfe von eindrucksvollen Bildern erforscht. Zudem ist dieser Kurzfilm aus einer weiblichen Autor*innenperspektive gedreht, welche besonders in der Philosophie aufgrund ihrer weißen und männlichen Vorgeschichte beachtet werden sollte. Der Film kann Schüler*innen dazu ermutigen bestehende Regeln und Normen zu hinterfragen und zum selbstständigen und freien Denken anregen.

Die Unterrichtsstunde wird durch das vorgegebene Skripts sowie eine Powerpoint begleitet. Im Fokus steht hier die Frage wie Filme vermittelt werden können bzw. wie Filme bei der Vermittlung von großen Fragestellungen helfen und die Schüler*innen motivieren können. Auch wird hier der Versuch unternommen queer-feministisch geprägte Sprache in den Schulalltag einzubinden und dadurch für eine inkludierende Atmosphäre zu sorgen.

Die Powerpoint zum Skript findet sich hier:



FOLIE 1

Herzlich willkommen im
Philosophie-Unterricht der 9. Klasse und
damit für viele von euch die erste Stunde
Philosophie überhaupt!

FOLIE 2

Lehrperson nimmt sich meldende
Schüler*innen dran.

**Ich freue mich sehr, dass ihr da seid.
Mein Name ist (Anika Potthoff), meine
Pronomen sind sie/ihr. Kann mir jemand
von euch erklären, warum ich euch diese
nenne?**

**Wenn sich niemand meldet
oder Erklärungen unpassend/
unzureichend erscheinen:**

Da dies nicht Haupt-Stundenthema ist,
wird nur eine kurze Erklärung gegeben und
nicht zu intensiv nach Unklarheiten gefragt.
Jedoch wird das Thema in einer Reihe zu
dem Thema Identität nochmal genauer
aufgegriffen werden.

Mit Pronomen können wir angeben, wie wir
angesprochen werden möchten. Manchmal
haben wir genaue Vorstellungen wie eine
»sie« oder ein »er« aussieht und sprechen
dann aus Versehen Leute falsch an. Das
möchte ich vermeiden, damit wir uns alle
respektiert fühlen. Für mich, da ich mich als
Frau identifiziere, sind meine Pronomen »sie/
ihr«. Für andere Menschen kann das er/ihn
sein oder auch wenn das beides irgendwie
nicht passt »xier/sier«.

Vorstellungsrunde

Für alle möglichen Situationen Zeit nehmen:
Konzentration auf die Filmstunde, doch wenn
die Aushandlung der Pronomen zu Nach-
fragen oder zu einem Coming-Out oder gar
einem Outing führt, dann sollte zu einer
Aufklärungsstunde umgeleitet werden. In
dieser sollte ein Auffangen durch intensive
Gespräche entstehen und besonders sollten
sich betroffene Personen wohlfühlen, auf
ihre Bedürfnisse sollte geachtet werden.
Beispielsweise könnte zur Aufklärung auch
folgendes Video von der Vloggerin mailLab
geschaut werden.

**Ich würde mich freuen, wenn ihr es mir
nun der Reihe nach gleich macht und eure
Namen, Pronomen nennt. Wer möchte
anfangen und dann an die jeweilige
Person neben sich weitergeben?**



QR-Code zu mailLab

Sehr schön, danke für eure Vorstellungen!
Nun wo wir uns ein etwas besser kennen,
wollen wir die Philosophie besser kennen-
lernen. Hat jemand schon eine Idee, was
das Fach Philosophie ausmacht?

FOLIE 3

(Mögliche Antworten: Darauf gibt es keine
festen, einfachen Antworten, es geht um
schwierige Fragen über das Leben, es sind
Fragen, die man zunächst nicht mithilfe der
Naturwissenschaften beantworten kann...)

**Genau – es geht ums Fragen stellen
und diskutieren. Und kennt jemand den
Unterschied zwischen einer alltäglichen
und einer philosophischen Fragestellung?**

FOLIE 4

(Die Worte kommen aus dem Spanischen.
Color bedeutet Farbe, Colorido als ein Wort
bedeutet Färbung, aber ido alleine bedeutet
verdreht. Man könnte den Titel also als ver-
drehte Farben übersetzen.)

**Super, das habt ihr schon gut erklärt.
Doch um nun noch ein wenig mehr
verstehen zu können, was das genau
für Fragen sein könnten, schauen wir
uns einen kurzen Film an. Der Film nennt
sich Color-ido und ist von Estefania Piñe-
res, einer kolumbianischen Filmemacherin.
Weiß jemand was »color-ido« bedeutet?**

**Wir schauen uns nun den ganzen Kurzfilm
auf einmal an, damit wir erstmal einen
Eindruck von seiner Wirkung bekommen.
Bitte achtet dabei besonders auf die
Stimmung, Violettas Auftreten und die
Art und Weise, wie der Films gemacht ist.
Ich wünsche euch viel Spaß beim Schauen!**

FOLIE 4

+ Filmsichtung

(Verwirrung,
Neugier, Freude, Langeweile, Angst,
Wut, Überforderung)

**Wie ging es euch beim Filmeschauen?
Könnt ihr mir bitte zwei Gefühle nennen
mit denen ihr aus dem Film rausgeht?**

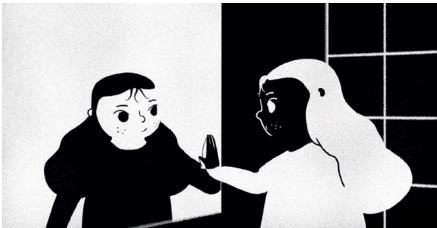
Konntet ihr beim Filmschauen die Untertitel gut lesen? Kann jemand den Inhalt davon nochmal kurz zusammenfassen?

Besprechung

(Mögliche Antworten: Wechsel zwischen Schwarz & Weiß, der kindliche Zeichenstil, interessante, vielfältige Perspektiven, Verhältnis zwischen schwarz/weiß & Farben, Darstellung der Welt, Geräusche)

Was ist euch an der Machart des Films besonders aufgefallen?

FILMBESPRECHUNG 1



Filmstill, Color-ido (Piñeres, 2022), 03:11 Min. Sequenz 1

Nun werden wir erneut ein paar Szenen des Filmes schauen um diese genauer ergründen zu können. Bitte achtet diesmal besonders auf die dargestellten Räume, deren Begrenzungen und Verwandlungen und Violettas Verhältnis dazu.



Filmstill, Color-ido (Piñeres, 2022), 05:47 Min. Sequenz 2 und 07:51 Min.

(Mögliche Antworten:
Ihr Zimmer, Zimmer als Box, im Auge
der Figur »the-one-who-killed-the-cat«,
im Tunnel, im Schwarz/Weiß-Raum)

(Fensterspiegelung, Zimmerwände, Zimmer
als Box, Tür in Box, Tunnelebenen, Abtren-
nung zwischen schwarzem & weißem Raum)

(Szenen nochmal jeweils anschauen
und Antworten suchen)

**In welchen unterschiedlichen Räumen
sehen wir Violetta?**

Was für Räume sind das?

Sind sie real oder in Violettas Vorstellung?

**Welche unterschiedlichen Grenzen könnt
ihr zwischen den Räumen beobachten?**

**Und wie verhält sich Violetta zu den
Grenzen, welchen sie begegnet und wie
zeigt der Film das?**

Hintergrundwissen

Ihrem **eigenen Zimmer** begegnet sie mit Neugier, sichtbar an dem Blick in den Spiegel und der Berührung mit der Hand. Nachdem sie das Voice-Over hört, reagiert sie mit Erstaunen und Angst, darauf folgt das Verstecken unter der Decke. Ihr Zimmer wird aus sehr vielen unterschiedlichen Perspektiven gezeigt, es gibt schnelle Umschnitte, Momente der Desorientierung für die Zuschauer*in. Dem **zu einer Box zusammengeschrunpften Zimmer** begegnet sie mit Angst. Es gibt einen Moment des Selbstaufhörens der Grenze durch Verneinung, Umklammerung der Beine und Verstecken des Kopfes/Blickes, was Ablehnung suggeriert. Der Tür in der Box begegnet sie mit Überraschung, Nervosität und leichter Neugier, welche durch das Rausstecken des Kopfes gezeigt wird. Ein Unbehagen scheint zu bleiben, dargestellt durch einen welligen Mund und die Stellung ihrer Augenbrauen. Durch das Voice-Over fasst sie Mut. Darauf folgt ein Lächeln, welches ein Einlassen auf die Überwindung der Grenze andeutet. Dem

»**Tunnel**« begegnet sie mit Freude, dargestellt durch fröhliche Ausrufe, freie Bewegung, ein Lächeln. Zudem mit Neugier und leichte Unsicherheit, erkennbar an ihrem Fragenstellen, dem verunsicherten Blick. Doch da sie die Farben, die sie nun sehen sollte, nicht sehen kann, entsteht Verunsicherung, Angst und Verzweiflung, dargestellt mithilfe des Fallens. Die Angst wird durch das Verlassen der Raum-Ebenen verbildlicht. Der »**Abtrennung zwischen dem schwarzen & weißen Raum**« begegnet sie mit panischer Angst, verdeutlicht durch Schreie, Ihr Weglaufen & angst-erfülltes Atmen.

(Mögliche Antworten: Sie symbolisieren die gewohnten Erkenntnisgrenzen und wie Violetta versucht einer ignoranten, binären Welt zu entkommen und einen ›philosophischen Gedankenpalast‹ zu betreten. Das Stellen von Fragen hilft ihr dabei. Mit Gedankenpalast meine ich einen symbolischen Ort, in welchem durch visuelle und filmische Mittel Versuche unternommen werden können, abstrakte Fragen und Probleme zu visualisieren und Antworten zu finden.)

Was könnten die Räume, durch welche Violetta reist, symbolisieren?

(Violetta ist neugierig und möchte bestehende Grenzen ihres Wissens überschreiten, aber sie hat auch Angst. Dies wird deutlich durch die Soundebene (Schreie), schnelle Perspektivwechsel im Zimmer. Sie traut sich eine Grenze zu überschreiten, aber dann schreckt sie wieder zurück.)

Was ist Violettas Konflikt und wie zeigt sich uns dieser?

FOLIE 6

(Sie sind verwundert über die Situation. Sie hoffen, dass sie das Fragenstellen weiterbringt.)

Nun würde ich gerne genauer auf den Dialog im Film eingehen. erinnert euch an die letzte Szene des Films. Was passiert mit Rot und Violetta? Warum können sie nicht aufhören, Fragen zu stellen?

FILMBESPRECHUNG 2 FOLIE 7 + 8

(Farbigkeit S/W, feste Formen...)

Bitte beschreibt Violettas Welt, wie wir sie am Anfang kennenlernen.

(Bunt, Amorph, Formen lösen sich auf, keine Trennungslinien)

Wie hat sich ihre Welt verändert?

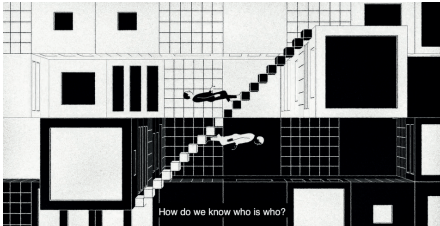
(Mögliche Antworten: zwischen der Box, dem Tunnel und dem ersten Raum / ihrem Zimmer
– Farbigkeit/Form/Mindset...)

Wo seht ihr Ähnlichkeiten / Unterschiede zwischen den Räumen?

FOLIE 9

(Kein wirklicher Unterschied –
Vorurteil, Scheinbild,
veraltete Ansicht)

Wie könnte diese Szene gemeint sein, warum sind die Personen weiß, wenn sie schwarz sind und schwarz, wenn sie weiß sind?



Filmstill, Color-ido (Piñeres, 2022), 00:48 Min.

(Ihr ist der Kontakt verboten, sie darf nicht
aus dem Fenster schauen)

Spekuliert: Warum hat Violetta Angst vor »den Anderen«? Erinnert euch an den Anfang des Films.

Ruft euch nun bitte die letzte Szene in Erinnerung. Warum erscheinen jetzt die Farben? Wie ordnet ihr die Farben in die bisherige Diskussion ein? Sind die Farben »realer« als die schwarz-weiße Welt? Kann Violetta nun die tatsächlich »Wirklichkeit« sehen?

(»Ich kann das nachvollziehen, weil man ohne Neugier kein Wissen gewinnen kann.« und/oder »Ich sehe das eher kritisch, weil Fragen einen auch häufiger in Schwierigkeiten bringen können.«)

»Dem Unbekannten sollte mit mehr Mut und Neugier begegnet werden.« Inwiefern stimmt dieser Satz für euch als These des Films?

(weiteres Nachfragen zu den Antworten)

Könnt ihr diese These nachvollziehen oder seht ihr sie eher kritisch?

Letzter Unterrichtsteil
FOLIE 10

Am Anfang der Stunde habe ich euch gefragt, ob ihr schon wisst was die Philosophie ausmacht. Hat sich eure ehemalige Antwort auf diese Frage durch den Film geändert?

FOLIE 11

Ich glaube heute sind wir der Philosophie ein ganzes Stück näher gekommen. (Alternativ: Wir können nächste Stunde noch alle übriggebliebenen Fragen beantworten). Vielen Dank für eure heutige Mitarbeit!

SCHLUSS

Durch den Film ergeben sich viele Diskussionsthemen, welche für eine ganze Unterrichtsreihe genutzt werden könnten.

Einige Gedanken zur Weiterführung:

Analyse der unsichtbaren Filmfigur mit dem Namen »welche die Katze getötet hat«, die Violetta verführt hat, auf die Reise zu gehen.

Literarische und philosophische Referenzen beispielsweise zum Gedankenexperiment »Schrödingers Katze«.

Wer sind ›die Anderen‹? Ethische Auseinandersetzung mit Diskriminierung.

Warum das binäre Geschlecht sowie Heterosexualität keine natürliche Selbstverständlichkeit ist: Gender, Geschlecht, Geschlechtsidentität, -performance und Sexualität – was bedeuten diese Begriffe und was haben sie mit mir zu tun?

Wie können wir so wie Violetta möglichst viele Fragen stellen & Antworten drauf finden? Wie funktioniert philosophieren?

SCHÖNE BUNTE WELT

Unterrichtsentwurf für den Kunstunterricht in Klasse 5 & 6

von Sarah Leuffen

EINLEITUNG

In diesem Unterrichtsentwurf geht es darum, den Kurzfilm *Color-ido* kindgerecht zu erarbeiten und mit kreativen gestalterischen Aufgaben für den Kunstunterricht zu verbinden. Der Leitfaden soll als Inspiration dienen und kann individuell angepasst werden. Im Fokus steht hier eine nahe, aber für Kinder zugängliche Arbeit am Film. Themen wie beispielsweise Neugier und Angst, Freundschaft und (gesellschaftliche) Grenzen bis hin zu Diskriminierung spielen hier eine Rolle. Daher ist es besonders wichtig, sich im Vorhinein Gedanken darüber zu machen, wie die Reproduktion von Stereotypen bei der Vermittlung im Klassenzimmer vermieden werden kann.

HAUPTTEIL

**Leitfaden für die Vermittlung
von *Color-ido* im Kunstunterricht**

Einstieg

Ziel: Interesse wecken, Vorwissen abfragen

Methode: Fragen ans Plenum stellen

»Welche Filme schaut ihr gern?
Was macht einen guten Film aus?
Was ist ein Kurzfilm?
Habt ihr schonmal einen gesehen?
Welche Arten von Filmen kennt ihr?
Wie unterscheiden sie sich?«

Zusätzlich könnten verschiedene Stills aus *Color-ido* gezeigt werden.

»Worum könnte es hier gehen?«

Die Meldungen werden als Mind-Map an der Tafel oder als kollaboratives Mural gesammelt.

1. Schaut euch den ersten Teil des Films an (bis 2:50 Min.). Notiert eure Fragen und Gedanken.

Ziel: Interesse wecken, leichter Einstieg in den Film, anschließend thematische Fokussierung

Methode: Die Kinder bekommen nach dem Anschauen des ersten Filmausschnitts einige Minuten Zeit, um ihre Gedanken festzuhalten. Dazu erhalten sie Arbeitsblätter mit Impulsfragen, falls es ihnen schwerfällt, frei ihre Gedanken aufzuschreiben.

»Was fällt euch auf?
Worum könnte es gehen?
Wie ist der Film gemacht?
Was bedeutet Animation?«

Die Notizen werden gemeinsam im Plenum besprochen. Anschließend kann die vorher gestaltete Mind-Map ergänzt werden.

2. Wer oder was sind die »Anderen«?

Ziel: Violettas Mama spricht von den mysteriösen »Anderen«. Es ist unklar, um wen oder was es sich dabei handelt.

Methode: Die Kinder sollen hier Vermutungen anstellen und im Plenum über diese Fragen diskutieren. Den Nachfragen der Kinder soll Raum gegeben werden.

»Wer oder was sind die »Anderen«?
Wieso glaubt ihr, dass Violettas Mama nicht über die »Anderen« sprechen will?
Wieso haben die Leute Angst vor den »Anderen«?»

3. Ideen zur kreativen Umsetzung im Kunstunterricht

Ziel: Bearbeitung von kreativen Gestaltungsaufgaben, Kreativität und gestalterische Fähigkeiten fördern

Methode: Die Kinder gestalten Violettas Welt. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten zur Arbeit mit Filmstills (siehe Arbeitsblatt):

Individuelles Zeichnen von Filmstills:

»Wie würde Violettas Zimmer aussehen, wenn die Farbe zurückkehrt?
Gestalte es auf dem Arbeitsblatt und benutze so viele Farben wie möglich!«



QR-Code zum Arbeitsblatt

Kooperatives Gestalten (DIN A3 Blätter):

»Wie würde Violettas Welt aussehen, wenn die Farbe zurückkehrt?
Gestaltet sie gemeinsam in Kleingruppen auf dem Arbeitsblatt und nutzt so viele Farben wie möglich!«

Nach unserem Gespräch über die »Anderen« im Film:

»Wie stellt ihr euch die »Anderen« vor?
Zeichnet sie.« (Freie Aufgabe/ Zusatzaufgabe)

Anschließend wird ein Rundgang durchs Klassenzimmer gemacht und die Zeichnungen bezüglich ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Plenum besprochen. Hierbei ist es wichtig darauf zu achten, dass gesellschaftliche Stereotype von den »Anderen« nicht unkommentiert im Raum stehenbleiben.

4. Schaut nun den kompletten Kurzfilm an. Notiert eure Gedanken und Fragen.

Ziel: Vertiefte Diskussion des Films

Methode: Die Kinder bekommen nach dem Anschauen einige Minuten Zeit, um ihre Gedanken festzuhalten. Dazu erhalten sie Arbeitsblätter mit Impulsfragen, falls es ihnen schwerfällt, frei ihre Gedanken aufzuschreiben.

Rückbezug inhaltlich:

»Wie hat der Film euch gefallen? Gefällt euch das Ende? Was hat euch überrascht?«

Rückbezug formal:

»Ergänzung der Mind-Map. Sind euch noch andere Aspekte eingefallen?«

An dieser Stelle könnte man den Umgang mit Raumbeziehungen und Grenzen im Film vertiefen. »Wie wird Raum im Film dargestellt? Wie werden Licht/Schatten und Farben genutzt, um den Raum und Grenzen im Raum zu erschaffen? Was wäre anders, wenn es sich um einen Spielfilm anstelle eines Animationsfilms handeln würde?« Diese Fragen sind relativ komplex. Die Kinder können sie erst in Partner*innenarbeit besprechen, bevor sie im Plenum diskutiert werden. Alternativ könnte man sie auch in Kleingruppen aufteilen, die sich jeweils einer der Fragen widmen. Die Ergebnisse werden an der Tafel/ im Mural festgehalten.

Anknüpfung an Zusatzaufgabe:

»Vergleicht eure Bilder der »Anderen« mit Red. Was fällt euch auf?«

5. Was können wir aus dem Film lernen?

Ziel: Sicherung und Verknüpfung der Ergebnisse.

Methode: Die Kinder bekommen einige Minuten Zeit, um sich individuell zu den Fragen »Was nehmen wir mit? Lernen wir etwas aus dem Film? Wenn ja, was?« Gedanken zu machen. Anschließend sprechen sie kurz in Partner*innenarbeit über ihre Einfälle. Darauf folgt eine Sammlung der Ergebnisse im Plenum.

SCHLUSS

Color-ido bietet wie oben bereits beschrieben vielseitige Anknüpfungspunkte. Besonders beim Arbeiten mit jüngeren Kindern kann es aufgrund verschiedener ambivalenter und nicht eindeutig interpretierbarer Szenen zu Verwirrung kommen. Daher sollte den individuellen Gedanken und Fragen an den Film viel Raum gegeben werden. Um am Ende noch einmal auf mögliche Unklarheiten einzugehen, können entsprechende Fragen ans Plenum gestellt werden (»Habt ihr noch Fragen an den Film? Was würdet ihr die Regisseurin gerne fragen? Würdet ihr den Film weiterempfehlen?«). Hier sollte thematisiert werden, dass es stets verschiedene Interpretationsmöglichkeiten und somit keine falschen Antworten gibt. Bei bestehendem Interesse könnte ein gemeinsamer Brief an die Regisseurin verfasst werden.

Eine weitere Anknüpfung an den Film könnte ein kollaboratives Projekt im Großformat sein. Beispielsweise in Form eines Wandbildes oder dem Gestalten einer großen textilen Leinwand. Unter Assistenz (zum Beispiel von älteren Schüler*innen) könnte Violettas Welt auf eine große Unterlage projiziert und abgezeichnet werden, damit sie anschließend gemeinsam gestaltet werden kann. Dies könnte ein Projekt zur Gestaltung des Klassenzimmers sein.

VERMITTELN UND PRODUZIEREN

Entwurf für eine Unterrichtseinheit während einer
fächerübergreifenden Projektwoche im Unterrichtsfach Kunst

von Maxima Schonhoff

EINLEITUNG

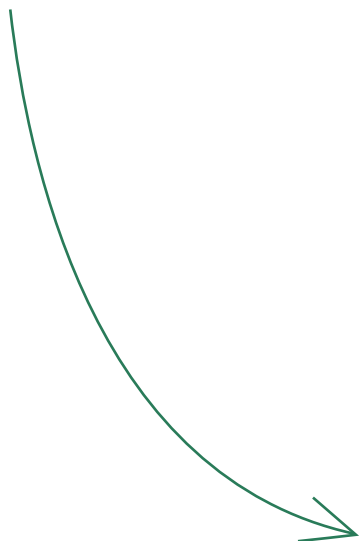
Fächerübergreifendes Arbeiten wird heutzutage als Mittel der Verknüpfung verschiedener Wissensbereiche im Schulunterricht ein immer größeres Thema, ist aber im Regelschulbetrieb aus Zeit-/ oder Personalgründen oft kaum realisierbar. Projektwochen sind in diesem Rahmen für viele Schulen eine Möglichkeit sich zumindest kurzzeitig vom Regelschulbetrieb zu lösen und den Schüler*innen den Raum zu geben, interessenbasiert an eigenen Ideen arbeiten zu können.

Die Woche ist so aufgebaut, dass für fünf Schultage, oft alle zwei Jahre, für alle Jahrgangsstufen der Regelunterricht ausfällt und durch von den Schüler*innen selbst gewählte Projektkurse ersetzt wird. Jeder Schüler*in besucht einen festen Kurs während der ganzen Woche, wobei Kurse zu verschiedenen Themen, angepasst an die jeweiligen Jahrgangsstufen, angeboten werden.

Dieser Leitfaden bietet Ideen und Anregungen wie solch ein Projektkurs an einer weiterführenden Schule für Oberstufenschüler*innen im Fach Kunst aussehen kann, wo eventuell mit Schwierigkeiten zu rechnen sein und welche offenen Fragen eine Unterrichtseinheit zur Filmbildung mit Dokumentarfilmen aufwerfen könnte. Im Folgenden wird der Projektkursunterricht in künstlerischer Filmbildung anhand von kurzen Dokumentarfilmen als Unterrichtsgegenstand erläutert.

HAUPTTEIL

Da das Herstellen von Dokumentarfilmen viele unterschiedliche Fachgewerke wie beispielsweise Bildgestaltung, Sounddesign, Dramaturgie adressiert – und somit nicht lediglich die im Kunstunterricht zentrierten Fragen um Visualität behandelt – bietet sich hier fächerübergreifendes Arbeiten besonders an. Da die Schüler*innen diesen Kurs mit dem Ziel absolvieren würden, ihre eigenen kurzen Dokumentarfilmsequenzen zu drehen, scheint ein ganzheitlicher Unterricht so zielführender als nur die Beleuchtung einzelner Aspekte. Ein Wochenplan kann beispielsweise wie folgt aussehen:



MONTAG

Fach: Kunst

Lernziele:

Reflexion des Verhältnisses zwischen Realität/Fiktion im Dokumentarfilm, respektvolle Darstellung von Interviews und Interviewpartner*innen, Vermittlung von Gefühlen/Gedanken...

DIENSTAG

Fach: Musik

Mögliche Lernziele:

Tonaufnahmen, Umgang mit Tonfehlern, Möglichkeit der Nachvertonung, Wirkung von Soundeffekten, Verbesserung der eigenen Sprechstimme...

MITTWOCH

Fach: Pädagogik, Deutsch

Mögliche Lernziele:

Das Herstellen eines **safer spaces** während der Interviews, Erarbeitung von Interviewtechniken, verantwortungsvoller Umgang mit sensiblen, ersten oder traumatischen Interviewparts, Einordnung von Aussagen in ihren Kontext...

DONNERSTAG

Drehtag 1

Lernziele:

Selbstständiges Arbeiten,
Arbeiten in Gruppen

FREITAG

Drehtag 2 und Schnitt

Lernziele:

Selbstständiges Arbeiten,
Arbeiten in Gruppen

SAMSTAG

Vorstellung der Ergebnisse

Offene Gedanken zu Umsetzungshindernissen und Planungsschwierigkeiten:

Hervorzuheben ist vor allem die Rolle der Lehrperson während der Gruppenarbeit an den Drehtagen. Während die ersten Tage wie freier Regelunterricht mit vielen Plenumsdiskussionen gestaltet sind, sind die Schüler*innen an den Drehtagen in ihren Gruppen mehr auf sich allein gestellt, was zu Schwierigkeiten oder zeitlichen Verzögerungen in den Entscheidungs- und Findungsprozessen führen kann. Um dem entgegenzuwirken, ist es wichtig, dass bereits in den ersten Wochentagen Zeit für Organisatorisches wie für die Gruppenfindung eingeplant wird und dass alle Schüler*innen vor den Drehtagen oder am Anfang der Drehtage eine Technikeinweisung bekommen.

Während dieser Woche soll aus der anleitenden Lehrperson graduell immer mehr eine Art

Lernbegleitung werden, welche den Schüler*innen bei Fragen helfend zur Seite steht, aber während der Drehtage vor allem eine beobachtende und beratende Rolle einnimmt. Der Projektkurstag im Fach Kunst soll den Schüler*innen eine grobe Orientierung bieten, wie Dokumentarfilme audio-visuell gestaltet sind und welche Fragen bei der Ideenfindung sowie der Arbeit mit Kamera, Sound und Licht wichtig zu stellen wären.

Dies kann unter anderem über dokumentarische Kurzfilme als Unterrichtsgegenstand erarbeitet werden. Im Folgenden wird beispielhaft ein Unterrichtsablauf, der zeitlich beliebig angepasst werden kann, für einen Projektkurstag anhand des niederländischen Filmes *Ab dem Moment änderte sich alles* (2021) von Eef Hilgers vorgestellt, aus welchem auch Filmstills zu Erläuterungszwecken verwendet werden.

GROBER UNTERRICHTSVERLAUF

8.00 – 8.30 Uhr

Einführung, Gruppenkreis/Kennenlernen

»Warum habt ihr euch für diesen Kurs entschieden? Was hofft ihr machen zu können? Was ist der Plan für heute?«

8.30 – 9.00 Uhr

Mind-Map an der Tafel/Brainstorming:

»Was ist für euch ein Dokumentarfilm? Welche Kriterien muss ein Film erfüllen, um ein Dokumentarfilm zu sein?« (Abgrenzung zu anderen Genres wie Reportage, Dokumentation, Spielfilm)

9.00 – 9.10 Uhr

Erklärung Arbeitsauftrages zum Kurzfilm

9.10 – 9.25 Uhr

Anschauen des Kurzfilms *Ab dem Moment änderte sich alles*

9.25 – 10.02 Uhr

Besprechung des Arbeitsauftrages zum Film und Sicherung der Ergebnisse in der Mind-Map

Die Mind-Map (digital mit Tools wie Padlet, Mural u.a. oder analog auf der Tafel) wird hier als Hilfsmittel der Ergebnissicherung genutzt, damit die Schüler*innen später einen groben Leitfaden haben, auf den sie beim Dreh ihrer eigenen Filme zurückgreifen können.

10.02 – 10.32 Uhr

Frühstückspause

10.32 – 10.40 Uhr

Video zur Frage:

Was ist ein guter Dokumentarfilm?



QR-Code zu SWR Dokufestival

10.40 – 11.00 Uhr

Ergänzung der Mind-Map zum Dokumentarfilm mit Hilfe der Kriterien des SWR Videos

11.00 – 12.40 Uhr

Besprechung wichtiger Szenen/Bilder/Leitfragen aus *Ab dem Moment änderte sich alles*

12.40 – 13.00 Uhr

Rückmeldung und Anmerkung zu verantwortungsvollem Drehverhalten:
»Wie lässt sich nach eurer Meinung ein safer space beim Filmdreh gestalten?«

Detaillierte Erläuterung zum Unterrichtsverlauf

In dem 15-minütigen Dokumentarfilm *Ab dem Moment änderte sich alles* (Hilgers, 2021) werden Kinder und Jugendliche in einen künstlich wirkenden, weißen Raum, auch »white cube« genannt, als Interviewraum eingeladen und gebeten ihre Erinnerungen an die Situationen nachzustellen, als ihre Eltern ihnen erklärten, dass sie sich trennen wollen.

Einführung und Mind-Map

Am Beginn der Unterrichtseinheit steht eine Kennenlernrunde mit allen Schüler*innen, da eine Besonderheit des Projektunterrichts die Möglichkeit ist, stufenübergreifend zu lernen und sich in unserem Fall Schüler*innen der Jahrgangsstufen zehn bis zwölf oder dreizehn treffen würden. Neben den Standard-

fragen nach Name, Alter, Stufe und Gründe diesen Kurs zu belegen, können hier auch Vorerfahrungen der Schüler*innen mit Filmbildung und Erwartungen an die gemeinsamen Kurstage erfragt werden. Die Lehrperson kann einleitend eine Erklärung eines **safer space** voransetzen und mit Schüler*innen ins Gespräch darüber kommen, wie dieser hergestellt werden kann. Da diese Gespräche im Schulalltag nicht oft geführt werden, bietet es sich hier an, den Schüler*innen erst eine oder auch verschiedene konkrete Definitionen zum safer space anzubieten und im Gespräch zu schauen, was davon in den Unterricht implementiert werden sollte. Hierzu ist es gerade bei jüngeren Schüler*innen ratsam, sich auf Verhaltensregeln zu einigen, die dann verbindlich für alle gelten. Zudem sollte die Lehrperson herausstellen, dass bei der Projektarbeit individuelle Schülerinteressen – anders als im konventionellen Regelunterricht – zu priorisieren sind.

Nach der Einführung wird dann das Vorwissen und auch Fragen der Schüler*innen zum Thema Dokumentarfilm als Mind-Map an der Tafel gesammelt.

Mögliche einführende Fragen wären:

- »Welche Dokumentarfilme kennt ihr?«
- »Was macht ein Dokumentarfilm aus? (Merkmale/genrespezifische Kriterien)«
- »Was charakterisiert für euch einen guten/schlechten Dokumentarfilm?«

Weitere darauf aufbauende Fragen wären:

»Was können Unterschiede zwischen **Dokumentarfilm**, Dokumentation und **Reportage** sein?«

»Kann ein Dokumentarfilm eurer Ansicht nach animiert sein?«

»Inwiefern kann ein Dokumentarfilm überhaupt die Realität widerspiegeln?«

»Gibt es eine objektive, darstellbare Realität (anwendbar bei eher philosophischen Diskussionen)?«

Gibt es eine allgemeingültige filmische Realität? Warum ist diese immer perspektiviert?

»Kennt ihr Dokumentarfilme, die sich auf (eine) Personen und deren Leben fokussieren?«

»Wie sind diese gemacht?«

»Habt ihr schon mal ein Interview geführt?«

»Wurdet ihr selbst interviewt?«

»Welche Schwierigkeiten können beim Interview vorkommen?«

»Wie kann ich eine Person sensibel und respektvoll interviewen?«

Filmsichtung

Nachdem diese ersten Überlegungen festgehalten wurden, bekommen die Schüler*innen einen Arbeitsauftrag mit Fragen zum Film,

nachdem sie den Dokumentarfilm komplett 15 Minuten lang schauen sollen.

Da ein ganzer Film sehr viele Fragen zum Mitschreiben aufwerfen kann, ist es hier dienlich, die Schüler*innen in verschiedene Beobachtungsgruppen aufzuteilen.

Generelle Fragen, die alle Schüler*innen nach dem Sehen des Filmes beantworten sollen, wären:

»Ist in dem Film etwas für euch besonders herausgestochen (Inszenierung, Schnitt, Musik...)?«

»Findet ihr einige Punkte unserer Mind-Map in dem Film wieder?«

Die weiterführenden Fragen zur Machart des Dokumentarfilms, lassen sich hier in drei Gruppen einteilen:

GRUPPE 1.

Zeitlichkeit: Beobachtung und Wirkung von dargestellter Gegenwart, Retrospektive, Zukunft, Zeitsprünge

GRUPPE 2.

Umgebung: Beobachtung des Interviewraumes und dessen Wirkung: Wirkt dieser eher artifizell, nachgestellt und/oder natürlich und den Sehgewohnheiten entsprechend?

GRUPPE 3.

Interviewführung: Wo und wie sitzen die Personen beim Interview? (Gegenüber, nebeneinander) Wer stellt die Fragen?

Dialog oder Monolog? Wie wirkt die Interviewsituation auf die Zuschauenden? Wirkt diese gestellt oder/und natürlich?

Bei all diesen Fragen ist es wichtig, dass die Schüler*innen dazu angehalten werden, sich aufzuschreiben, an welchen konkreten Situationen oder Szenen sie ihre Beobachtungen fest machen, da dies noch für den weiteren Unterrichtsverlauf benötigt wird.

Beim *Ab dem Moment änderte sich alles* sollte vorher angemerkt werden, dass, da teilweise ernste und traurige Erfahrungen angesprochen werden, die Schüler*innen sich zu jedem Zeitpunkt frei fühlen sollen den Raum zu verlassen. Jedoch ist das Rausgehen betreffender Personen keine einfach umzusetzende Lösung, da es für diese aus sozialen und gruppendynamischen Gründen manchmal schwer sein kann, dieses Angebot wahrzunehmen und den Raum beispielsweise ohne ein Gefühl der Stigmatisierung zu verlassen. Bei diesem Film kann es deshalb sinnvoll sein, das Thema und den Titel bereits bei den Kurswahlen bekannt zu geben, damit jede teilnehmende Person sich bewusst ist, um welche Thematiken es gehen wird.

Diskussion

Nach dem Schauen des Films werden die Beobachtungen und Fragen des Arbeitsauftrages im Plenum besprochen, hinterher diskutiert und in der Mind-Map festgehalten, wobei nach dieser Phase die Frühstückspause anschließen dürfte. Nach der Frühstückspause wird, um die eigenen Überlegungen der Schüler*innen in der Mind-Map weiter mit weiteren Konzepten zu ergänzen/kontrastieren, ein Video des SWRs Dokufestivals über die Merkmale eines »guten« Dokumentarfilms geschaut. Diese Aussagen werden von den

Schüler*innen diskutiert und können mit in die Mind-Map einfließen.

Mögliche Erkenntnisse:

Dokumentarfilme

- ... eröffnen unbekannter Welten mit einer großen Verantwortung im Sinne einer realitätsnahen Darstellung (Horizonterweiterung)
- ... achten auf respektvolle Darstellung der Protagonisten und Schutz ihres Privatlebens
- ... zeigen, dass es keine komplett neutrale Berichterstattung geben kann
- ... stellen die Frage nach einer gesellschaftlichen Relevanz
- ... sollten Zuschauenden Raum geben sich über Gesehenes eigene Gedanken zu machen

Besprechung dokumentar-filmischer Mittel entlang von einzelnen Filmstills

Diese Überlegungen können für die letzte und wichtigste Phase des Unterrichtstages genutzt werden. Hier sollen anhand ausgewählter Szenen aus *Ab dem Moment änderte sich alles* mithilfe von Leitfragen die visuellen Darstellungsweisen und ihre Wirkungen analysiert werden. Im Folgenden werden dafür exemplarisch Filmstills aus dem Film genutzt. Um den Unterricht individueller zu gestalten, ist es konstruktiver die von den Schüler*innen ausgewählten Filmstills zu verwenden, welche sie nach dem ersten Anschauen des Films herausgearbeitet haben.

Die Bearbeitung der Filmstills mithilfe von Leitfragen, könnte beispielsweise so aussehen:



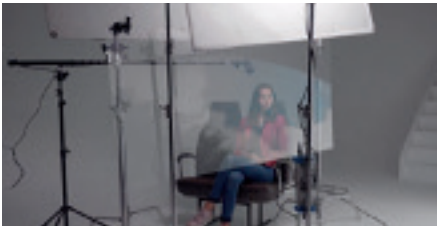
Filmstill, Ab dem Moment änderte sich alles (Hilgers, 2021)

»Wo befinden sich die interviewten Personen?«

»Wozu dient der »white cube«? (Mögliche Antwort: Nachstellen einer Situation von damals, Retrospektive)«

Mögliche Erkenntnisse:

Die Studioumgebung mit nachgestellten Situationen stellt eine räumliche und zeitliche Distanz her und verweist darauf, dass es um die subjektiven Erinnerungen der Jugendlichen geht.



Filmstills, Ab dem Moment änderte sich alles (Hilgers, 2021)

»Wie wird die Verbindung zwischen der Erinnerung an den Streit der Eltern und der Inszenierung des Interviews im Studio filmisch hergestellt?«

»Wie unterstützt das Set-Up des Interviews den Rückblick in die Vergangenheit in der oben gezeigten Szene mit dem Mädchen im Bus?«

Mögliche Antwort:

Das Set-Up scheint anfangs beinahe wie eine Originalaufnahme von damals. Durch den Schnitt und die Kameraeinstellungen (den Zoom) entsteht der Eindruck einer Verschmelzung von Gegenwart und Vergangenheit.

Weitere Anregungen zur Besprechung dokumentarfilmischer Mittel entlang von einzelnen Filmstills sind hier zu finden:



Anknüpfung an eigene Filmprojekte

Aus der Besprechung der filmischen Mittel können Fragen und Anregungen für die Produktion der eigenen Dokumentarfilme abgeleitet und in der Mind-Map gesammelt und diskutiert werden.

Von besonderer Relevanz für den eigenen Dreh scheinen mir die Fragen, wer mit welchem Ziel und welchen Fragen interviewt werden soll: Um Grenzüberschreitungen bei den Dreharbeiten zu vermeiden, ist es unerlässlich Aspekte eines respektvollen Umgangs mit Interviewpartner*innen zu thematisieren. Der Film *Ab dem Moment änderte sich alles* kann aufmerksam machen, wie ein verantwortungsvoller Umgang mit den Interviewten und ihren Lebensgeschichten möglich sein kann. Aufbauend auf die Vorbesprechung zum safer space kann anschließend diskutiert werden, was die Schüler*innen nach den Erfahrungen des heutigen Tag als safer space im Dokumentarfilm sowie im Schulraum verstehen, was für sie an der Unterrichtsatmosphäre gut funktioniert hat und wie sie dies auf ihren Filmdreh übertragen und weiter verbessern können.

»Wie kann ich einen respektvollen Umgang mit meinen Interviewpartnern, deren persönliche Lebensgeschichten und mit sensiblen Daten gewährleisten?«

»Gibt es bestimmte Dinge, welche im Dreh mit Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu Erwachsenen beachtet werden sollten?«

»Wie zeige ich anderen Personen bewusst bestimmte Grenzen auf bzw. wann gilt eine Grenze als überschritten?«

»Wie kann ich einen möglichst diskriminierungsfreien Dreh gewährleisten?«

»Wie äußere ich konstruktive Kritik?«

SCHLUSS

Zum Schluss kann dann, falls nicht schon vorher geschehen, eine Rückmeldung zum ersten Unterrichtstag eingeholt und besprochen werden, was in Zukunft verändert werden sollte und was für den Unterricht beibehalten werden kann. Sollte noch Nachmittagsunterricht an Ihrer Schule eingeplant sein, kann diese Zeit vor allem für Organisatorisches, Gruppenfindungen und Fragen zum Ablauf der nächsten Tage genutzt werden, da es aufgrund der knapp bemessenen Zeit von einer Woche erfahrungsgemäß zu Verzögerungen der Projekte kommen kann, wenn die organisatorischen Angelegenheiten kaum oder zu spät erläutert werden. Abschließend ist es selbstverständlich möglich und sogar erwünscht dieses Konzept auch auf andere Genres in der Filmbildung oder auch auf Unterrichtsgegenstände anderer Fächer zu übertragen und den Unterrichtsgegebenheiten vor Ort anzupassen.



DAS SCHWEIGENDE PLENUM

Mögliche Ursachen und Methoden zum Umgang mit einem
»schweigenden Plenum« - eine queer-feministische Perspektive

von Meike Recke

Dieser Essay beschäftigt sich mit dem »Arbeitsfeld B: Vermittlungsmethoden« und geht genauer auf mögliche Gründe ein, die eine mündliche Beteiligung bei Filmvermittlungsveranstaltungen einschränken und wie diesen entgegengewirkt werden kann.

Ausgangspunkt dieses Essays ist meine persönliche Erfahrung basierend auf den Nachgesprächen der Kurzfilme, die beim *Frauen Film Fest 2023* im Kinder- und Jugendprogramm gezeigt wurden. Im Anschluss an die Filmscreenings gab es Nachbesprechungen mit den Schulgruppen, an denen auch unsere Seminargruppe beobachtend teilnehmen durfte. Eine Problematik, die sich bei den moderierten Diskussionen herauskristallisierte, war eine sehr geringe Beteiligung seitens der Kinder und Jugendlichen. Diese lässt sich sicherlich auf diverse Gründe zurückführen. Im Seminar haben wir unter anderem diskutiert, dass teilweise Sprachbarrieren nicht berücksichtigt wurden, sodass die Teilnehmenden dieser Filmscreenings nicht an den anschließenden Diskussionen teilnehmen konnten. Ein weiterer Aspekt ist eine generell eher geringe Motivation von Jugendlichen ihre Meinung in solchen Settings zu äußern, vor allem, da sie sich auch im Kinosaal in einer schulischen Situation und damit eventuell benoteten bzw. Leistungsdrucksituation befanden.

In diesem Essay möchte ich mich jedoch auf eine Perspektive der Gender Studies fokussieren und erörtern, welche Unterschiede es zwischen den Geschlechtern in Bezug

auf Kommunikation und Gesprächsverhalten gibt. Diese Perspektive ist insbesondere für eine queer-feministische Filmvermittlung wichtig, da es dabei vor allem um Ermächtigung geht und bestehende Machtstrukturen und gesellschaftliche Hierarchien hinterfragt und aufgebrochen werden sollen, um so das Möglichkeitsspektrum der Teilnehmenden um vielfältige Perspektiven zu erweitern (vgl. Zanchanassian 2022).

Die Beteiligung war zwar insgesamt sehr gering, es ließ sich allerdings auch beobachten, dass sich nach den meisten Filmscreenings mehrheitlich männlich gelesene Personen gemeldet und ihre Meinung geteilt haben.

Eine These für die geringe Beteiligung von weiblich gelesenen Personen ist, dass weiblich sozialisierte Menschen häufig zurückhaltender sind, sich unterschätzen und weniger Raum einnehmen, während männlich sozialisierte Menschen lernen, Raum für sich zu beanspruchen und sich mehr zuzutrauen.

Ein Grund für diese Unterschiede ist der Prozess des »doing gender« (vgl. Westheuser 2018). Dieser beschreibt, dass Geschlecht nicht »natürlich« und biologisch determiniert ist, sondern aktiv und in Interaktion mit anderen hergestellt wird, beispielsweise durch bestimmte Kleidung, Verhaltensweisen und Gesprächsführung (vgl. ebd.). Eine wichtige Rolle spielen dabei Erwartungen, die von außen an die Personen gestellt werden, sowie Zuschreibungen und Deutungsmuster. Diese unterscheiden sich von Geburt an, je nachdem

welches Geschlecht Kindern zugeteilt wird. In zweigeschlechtlichen Kategorien gesprochen bedeutet das: Jungen werden mit anderen Erwartungen konfrontiert als Mädchen. Da sich die hier aufgeführten Studien lediglich auf binäre Geschlechtsidentitäten beziehen, werde ich mich auf das »doing gender« in diesen binären Kategorien fokussieren und dieses im Hinblick auf unterschiedliche Verhaltensweisen untersuchen, um die Ergebnisse für die Filmbildung zu interpretieren.

So eignen sich Kinder im Laufe ihres Lebens aufgrund von Erfahrungen und Bewertungen ihres Verhaltens stereotype Geschlechterrollen an. Diese Erwartungen kommen zwar von außen, werden jedoch auch in das eigene Selbstbild mit aufgenommen (vgl. Schmidt 2013, 22ff.). Für weiblich sozialisierte Kinder und Jugendliche bedeutet das unter anderem »brav« zu sein, wenig Raum einzunehmen, sich selbst und die eigenen Bedürfnisse hintenanzustellen und fürsorglich zu sein. Männlich sozialisierten Menschen hingegen werden weniger Grenzen gesetzt, was dazu führt, dass sie sich oft selbst überschätzen. Außerdem wird ihren Meinungen und Taten oft mehr Bedeutung geschenkt (vgl. eFeF 2020, 80).

Auch unsere Gesprächskultur ist davon geprägt. Durch Sozialisation in der Familie, Kindergarten, Schule und Freund*innenkreisen gibt es im Alltagswissen klare Vorstellungen darüber, wie sich Jungen und Männer bzw. Mädchen und Frauen in Gesprächen verhalten. So kommt es oft dazu, dass Mädchen und Frauen in Gesprächen weniger Raum einnehmen, eine geringere Redezeit haben und nur ausgewählte Beiträge leisten, während Jungen und Männer sich ihren Raum nehmen und direkter am Gespräch teilnehmen (vgl. Schmidt 2013, 24ff.). Diese typische Rollenverteilung wird auch durch Medien, beispielsweise Werbung, Bücher und in Filmen und

Serien verfestigt. Männliche Figuren haben darin statistisch gesehen mehr als zweimal so viel Redeanteil (67%) wie weibliche Figuren (33%) (vgl. Ströbele 2019). Diese stereotype Rollenverteilung festigt sich überdies schon im Kinderfernsehen. 2016 waren 72% der Hauptfiguren im Kinderfernsehen Jungen oder Männerfiguren, nur 28% waren von Frauen und Mädchen abgedeckt (vgl. Götz 2019, 2). Auch inhaltlich spiegeln sich patriarchale Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern wider: »weibliche Figuren sind [...] weniger aktiv, weniger laut, weniger in verantwortungsvollen Positionen [...]« (Götz 2019, 3) Die männlichen Rollen hingegen sind geprägt von Einfallsreichtum, vielfältigen Fähigkeiten und Stärke. Sie werden häufiger belohnt und bekommen mehr Verantwortung (vgl. ebd.). Das zeigt sich in fiktionalen, aber auch in Wissenssendungen, welche überwiegend von Männern moderiert und nur selten von Frauen als Co-Moderatorinnen ergänzt werden. Mit diesen Bildern von Geschlecht werden Kinder und Jugendliche täglich konfrontiert und so festigen sich diese klischeehaften Rollenbilder von Männern und Frauen, welche, wie bereits erwähnt, auch in das Selbstbild der Heranwachsenden aufgenommen werden. Festzustellen ist dies mitunter auch im Schulalltag, beispielsweise bei der Zuschreibung, dass Mädchen oder Jungs in bestimmten Fächern besser wären, was sich wiederum auf die Beteiligung der jeweiligen Gruppe am Unterricht auswirken kann (vgl. Kessels 2022).

An dieser Stelle ist jedoch wichtig zu betonen, dass gerade aus einer queer-feministischen Perspektive, nicht nur Geschlecht eine Rolle für unterschiedliches Gesprächsverhalten spielt. Andere Differenzkategorien, wie Klasse, race und **dis/ability** spielen dabei auch eine bedeutende Rolle. Die einzelnen Katego-

rien können jedoch nicht einzeln voneinander betrachtet werden, sondern wirken zusammen und verstärken sich mitunter gegenseitig, wie mit dem begrifflichen Konzept von »Intersektionalität« sichtbar gemacht werden soll (vgl. eFeF 2020, 80).

Ein weiterer möglicher Grund für die geringe Beteiligung ist die Zusammensetzung der Gruppe: In unserem Fall kamen teilweise Schulklassen von unterschiedlichen Schulen zusammen, die sich untereinander nicht kannten. In so einem Fall ist es wichtig vorab Regeln und Verhaltensweisen zu klären, damit alle auf dem gleichen Stand sind. Die Moderation sollte daher ihr Vorgehen und den Ablauf erklären, Erwartungen an die Beteiligung der Teilnehmenden klären und die Gruppen untereinander vertraut machen. Auch hierbei ist eine intersektionale Perspektive relevant. Es ist wichtig vorab zu hinterfragen, mit wem man es zu tun hat und was mögliche Gründe für fehlende Beteiligung sein könnten – spielt vielleicht Religion, soziale Herkunft, Geschlecht oder Sexualität eine Rolle, warum die Kinder und Jugendlichen sich nicht zu den Filmen äußern (wollen)? Sind sie es vielleicht nicht gewohnt, so offen über ihre persönlichen (Film-)Erfahrungen zu sprechen? Fehlen ihnen eventuell die Worte, um ihre Gedanken auszudrücken?

Ein anderer Grund könnte jedoch auch einfach darin liegen, dass das Setting nicht passend ist. In unserem Fall waren beispielsweise Lehrer*innen mit im Kinosaal anwesend und prägten die Stimmung im Gespräch mit. Weiter kamen die Schüler*innen aus unterschiedlichen Schulklassen und kannten sich nicht. Diese Situation kann verunsichernd wirken.

Wie in Mikas Essay beschrieben, spielt auch Raumgestaltung eine wichtige Rolle für die queer-feministische Filmvermittlung. Insbesondere die Beziehung zwischen Moderation

und Teilnehmenden kann von Bedeutung sein und sich auf die Beteiligung auswirken. Wichtig ist meiner Meinung nach eine offene, respektvolle Haltung, sowie eine Kommunikation auf »Augenhöhe«, um einer Hierarchisierung zwischen Moderation und Teilnehmenden entgegenzuwirken. Vorab sollten außerdem mögliche Barrieren geklärt werden und in Erfahrung gebracht werden, was für Kinder und Jugendliche im Plenum sitzen werden und welche (Vor-)Erfahrungen diese für queer-feministische Themen eventuell mitbringen. Insbesondere sprachliche Barrieren lassen sich heutzutage gut lösen und es lässt sich oft eine gemeinsame Sprache finden bzw. können Teilnehmende sich gegenseitig dolmetschen. Doch auch die beste Vorbereitung kann manchmal von unvorhersehbaren Vorkommnissen und Gegebenheiten zunichte gemacht werden. Und manche Kontexte lassen es nicht zu, dass sich die Teilnehmenden erst gegenseitig kennenlernen oder alternative Diskussionsformen abseits von Plenumsdiskussionen durchgeführt werden können. Aus diesem Grund ist eine flexible und spontane Herangehensweise der Moderation von Nöten.

Eine weitere These bezüglich der geringen Beteiligung im Nachgespräch der Filmscreenings bezieht sich auf die Diskussion von teilweise sehr intimen und persönlichen Themen, wie der Menstruation, ersten sexuellen Erfahrung oder geschlechtlicher Identität. Gerade in der Pubertät können dies sehr sensible Themen sein, die nur in einem geschützten Setting sinnvoll besprochen werden können. Hinzu kommt, dass diese Themen in unserer Gesellschaft immer noch stark tabuisiert sind und selten so offen darüber gesprochen wird. Es kann also auch eine Frage der Betroffenheit sein, dass sich so wenig Kinder und Jugendliche zu den Filmen geäußert haben.

Eventuell schwebte für sie durch die Art und Weise der Moderation eine gewisse Erwartungshaltung im Raum sich mit persönlichen Erfahrungen beteiligen zu müssen.

Für eine queer-feministische Moderation ist es meiner Meinung nach wichtig, diese Erwartungen im Vorhinein anzusprechen und aufzuklären, dass jegliche Art von Kommentar in Ordnung und willkommen ist. Dazu zählen auch erste Eindrücke und Gedanken zu dem Gesehenen. Die Teilnehmenden sollten wissen, dass sie sich nicht mit ihren intimsten eigenen Erfahrungen am Plenumsgespräch beteiligen müssen. Einige Themen können mitunter sehr aufwühlend sein. Eine diskriminierungssensible und geschlechtergerechte Sprache von Seiten der Moderation/Filmvermittler*in ist daher unabdingbar (vgl. Janas Essay).

In den Filmen, die wir gemeinsam mit den Schüler*innen geschaut haben, ging es unter anderem um Geschlechtsidentitäten (*Weil ich Leo bin* von Tajo Hurrle, 2021) oder um persönliche Schicksale wie Trennung der Eltern (*Ab dem Moment änderte sich alles* von Eef Hilgers, 2021) oder (lebensbedrohliche) Krankheiten (*Free as a Bird* von Annelies Kruk, 2021). Dabei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass betroffene Kinder sich aus verschiedensten Gründen nicht zu den Filmen äußern möchten. Gerade bei sensiblen, tabuisierten Themen kann es daher helfen sich vorab mit möglichen Gründen eines schweigenden Plenums auseinanderzusetzen. Für die Moderation ist es notwendig keinen Druck auszuüben und stattdessen die Stille auszuhalten. Für manche der Teilnehmenden kann Stille möglicherweise gut sein, um ihre Gedanken zu sortieren. Eine passende Methode, um in solchen Situationen dennoch Austausch zu ermöglichen und Feedback von den Teilnehmenden zu bekommen, könnten beispielsweise »Mur-

melgruppen« sein. Dabei besprechen sich die Teilnehmenden zunächst für einige Minuten mit den Menschen direkt neben ihnen aus. So können erste Gedanken formuliert und ausgetauscht werden. Das hat den Vorteil, dass sich dabei eventuell Gemeinsamkeiten herausstellen, die die nötige Sicherheit geben, um sich im Anschluss laut im Plenum zu äußern. Auch digitale Methoden könnten miteinbezogen werden und eine »stille Diskussion« in einem Online-Pad kann dazu führen, dass die Teilnehmenden ihre Gedanken schriftlich teilen können, ohne im Mittelpunkt zu stehen und sich erklären zu müssen. Nichtsdestotrotz sollte der Raum so gestaltet werden, dass Teilnehmende sich auch ohne Rechtfertigung oder Erklärung zurückhalten oder sogar zurückziehen können, wenn ihnen ein Thema zu viel ist.

Alles in allem ist eine queer-feministische Filmvermittlung gerade für Kinder und Jugendliche essenziell, um sie in ihrer Lebensrealität zu bestärken. Nach dem Motto »Du kannst nur das werden, was du siehst bzw. dich so verhalten wie es dir vorgelebt wird« ist es ein Gewinn, wenn Kindern und Jugendlichen durch Filme (hetero-)sexismuskritische Konzepte aufgezeigt werden. Das Aufzeigen von Filmen, in denen die Figuren sich jenseits der starren Geschlechterstereotype kleiden, äußern und verhalten, kann dabei helfen die Kinder und Jugendliche darin zu ermächtigen ihre eigene Persönlichkeit zu entfalten und sich abseits starrer Rollenerwartungen weiterzuentwickeln.

Doch nicht nur durch die Inhalte können Kinder und Jugendliche ermächtigt werden, sondern auch durch die Gestaltung des Raumes, in dem sie diese Filme ansehen. Durch eine Moderation bzw. Vermittlungsart, die ihnen zeigt, dass ihre Gefühle, Gedanken und Äußerungen valide und wichtig sind.

Eine gleichberechtigte Beteiligung zu gewährleisten ist nicht immer leicht, doch es ist umso bedeutender für Kinder und Jugendliche, die sonst in Diskussionen zu kurz kommen oder sich unwohl fühlen. Alternative Methoden zum Plenum, wie »Murmelgruppen« oder »stille Diskussionen« können dabei helfen und ergänzend genutzt werden, um mehr Teilnehmende miteinzubeziehen. Die Gründe für geringe Beteiligung sind genauso vielfältig wie die Teilnehmenden selbst und sollten im Sinne einer queer-feministischen Filmvermittlungspraxis auch berücksichtigt werden. So kann ein Raum geschaffen werden, in dem sich alle wohl fühlen und gemeinsam mit und voneinander lernen können.



WENN ICH DU WÄRE

Unterrichtsentwurf für eine Doppelstunde zum Kurzfilm
Weil ich Leo bin von Tajo Hurre (2021) für 6. und 7. Klassen
im Kontext einer ›Klassen-‹ oder ›Gruppenstunde‹

von Jana Wüstefeld,
Meike Recke und Karla Busch

EINLEITUNG

Unserem Unterrichtsentwurf liegt Tajo Hurreles Kurzfilm *Weil ich Leo bin* zugrunde. Der Entwurf legt dabei besonderes Augenmerk auf die filmische und schauspielerische Darstellung von Emotionen. Unser Ziel ist es, mithilfe des Filmes eine Art Klassenkonsens zu erarbeiten, damit die Schüler*innen Trans*identität verstehen und lernen, sensibel und aufmerksam mit Fragen von geschlechtlicher Identität umzugehen. Wir haben uns darauf geeinigt, dass man diese Unterrichtsstunde am besten in eine ›Klassenstunde‹ o.ä. einbauen kann, in der klasseninterne Themen besprochen oder Konflikte geklärt werden. Sinnvoll ist hier, das Thema schon mit jüngeren Jugendlichen, etwa ab der 6. Klasse zu behandeln, weil sie dadurch informiert werden und Umgangsformen lernen, bevor bzw. genau, wenn möglicherweise die Pubertät einsetzt und das Thema der Geschlechtsidentität für die Schüler*innen an Relevanz zunimmt.

Wir finden es besonders wichtig, Aufmerksamkeit für Emotionalität zu schaffen, um den Schüler*innen zu ermöglichen, ihre eigenen Emotionen sowie die ihrer Mitmenschen besser zu erkennen und zu verarbeiten. Darüber hinaus kann die Reflexion der eigenen Emotionalitäten dabei helfen, unpassende, abwehrhafte, angstbesetzte oder aggressive Reaktionen zu vermeiden. *Weil ich Leo bin* zeigt mithilfe verschiedener Einstellungen viele unterschiedliche Gefühlszustände und

bindet diese in den Verlauf der Geschichte ein, wodurch die Zuschauenden, sich gut in Leos Welt einfühlen und sich mit der Figur identifizieren können. Nicht-Binarität wird erst am Ende des Filmes benannt, bis dahin geht es für die Zuschauenden primär darum, in Leos vielschichtige Gefühlswelt einzutauchen. Hier wird die Nutzung von ›Labels‹ erst einmal verschoben und das Anerkennen von Leos Perspektive priorisiert, was wir für einen guten Ansatz halten.

Wir hoffen, dass die Schüler*innen mithilfe des Filmes erfahren können, wie fragil (geschlechtliche) Identitätsbildungsprozesse sein können, und dass diese nicht einfach und abschließend zu bewältigen sind. Außerdem sollen die Schüler*innen lernen, respektvoll mit verschiedenen Geschlechtern umzugehen und einander zu begleiten, wo es nötig ist.

EINSTIEG

7 Min.

Freies Herumlaufen im Raum

Schüler*innen sollen Gefühle nachstellen:

»Wie sieht es aus, wenn du sauer/glücklich/
traurig/hoffnungsvoll/enttäuscht/... bist?«

**Die Schüler*innen bleiben auf Signal der
Lehrperson stehen und schauen sich ihre
Mitschüler*innen in der jeweiligen Emotion
an.**

Besprechen von Körpersprache und Mimik.

(Zur Vertiefung könnte die Pose »gehalten«
werden und verschiedene Ausdrücke bespro-
chen werden)

ERARBEITUNG 1

20 Min.

Filmmaterial, Beamer/Fernseher

Anschauen des Films.

Vorher: »Jetzt schauen wir uns den Film *Weil
ich Leo bin* von Tajo Hurrle an.

Es geht hier um Erwachsen-Werden und die
eigene Identität. Wenn ihr euch unwohl fühlt,
sprecht mich gerne an. Ihr dürft auch immer
rausgehen.«

Keine inhaltliche Vorarbeit, um den Film
zunächst wirken zu lassen, keine explizite
Inhaltswarnung, um keine Erwartungshal-
tung stark negativer/intensiver Gefühle zu
forcieren

3 Min.

*Partner*innenarbeit & Gruppenarbeit*

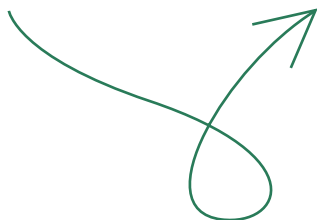
Flüsterrunde: Austauschen über den Film
Zusätzliche Aufgabe: »Notiert euch 3 Gefüh-
le, die der Film ausgelöst hat.« Später kann
auf diese Notizen zurückgegriffen werden.

12 Min.

Partner*innenarbeit & Gruppenarbeit



Arbeitsblatt mit Filmstills



PAUSE

5 Min.

SICHERUNG

20 Min.

Plenum/Unterrichtsgespräch (Stuhlkreis)

Besprechung des Arbeitsblatts.

Diskussion weiterer Eindrücke:

»Wie ist Leos Welt? Versucht, diese mit Adjektiven zu beschreiben.«

Mögliche Ergebnisse: »schön, aber...«, »verwirrend«, ... An dieser Stelle Exkurs zu Pronomen gut möglich!

»Was ist Leos emotionaler Konflikt?
Warum geht es Leo so (wie ihr vorher herausgearbeitet habt)?
Warum ändern sich Leos Gefühle im Film so oft? Womit ist Leo unzufrieden?
Was ist eigentlich passiert?
Am Ende ist Leo zufriedener, woran liegt das? Kennt ihr die Flagge?«

Filmischer Bezug: »Wie zeigen die filmischen Mittel diese Gefühle/ Gefühlsveränderungen?«
(Bildrahmen, Perspektive, Farben, Ton)

ÜBERLEITUNG

3 Min.

Plenum/Unterrichtsgespräch

Wie findet ihr die Schwester von Leo? Hilft sie Leo bei dem Konflikt oder stört sie eher? Was meint die Schwester mit der Aussage, dass Leo »keine Frau sein muss, aber trotzdem eine Menstruation haben kann«?

Darüber ins Gespräch kommen, dass auch Menschen menstruieren, die sich nicht als Frau verstehen: Geschlechtsidentität ist nicht an das biologische Geschlecht gebunden, sondern dieser Zusammenhang wird durch gesellschaftliche Normen (**Cis-Heteronormativität**) hergestellt.

Wie können Familienmitglieder den Kindern/Jugendlichen in Situationen wie Leos helfen, wann stören sie? Ist das immer so klar zu trennen?

Die Schüler*innen entwickeln ein Gefühl für die filmisch dargestellten emotionalen Konflikte, die bei der Suche nach der geschlechtlichen Identität wichtig werden und können so ihre eigene Wahrnehmungs- und Denkweise für diese sensibilisieren.

ERARBEITUNG 2

10 Min.

Erkläreinheit (als Memory):

Die Schüler*innen kriegen Karten in die Hand: Auf einigen Karten stehen Begriffe, auf den anderen die entsprechenden Begriffserklärungen. Die Schüler*innen suchen nun das Gegenstück zu ihrer Karte. Geplant sind Karten zu folgenden Begriffen:

Memory-Karten, Plenum

Geschlechtsidentität
Geschlechtsausdruck
Non-Binarität
Menstruation
Trans*



Memory-Karten

Wenn die Schüler*innen sich zusammenge-
funden haben, lesen sie die Definitionen vor
und besprechen Unklarheiten.

SICHERUNG

10 Min.

Memory-Karten und Plakat und Kleber oder eine andere Aufhäng-Möglichkeit

Die Karten werden passend zueinander
auf ein Plakat geklebt, sodass sie gut
sichtbar im Klassenraum zu sehen sind.

AUSBLICK

10 Min.

Plenum, Papier/Plakat

Allyship-Aufgabe:

Konzept von **Allyship** erklären.

Ein fiktives Szenario erstellen:

»Eine Person, die euch nah steht, identifiziert
sich als nicht-binär, wird aber ständig mit
den falschen Pronomen angesprochen.
Überlege dir eine schwierige Situation,
die dir diese Person erzählt.

Wie kannst du die Person unterstützen?
Was solltest du lieber nicht sagen?«

**Festhalten der Ergebnisse in einer
Checkliste, die den Memory-Karten
beigelegt wird.**

SO TALK ABOUT IT, ASK ABOUT IT

von Leeke Schoon, Friederike Krenn
und Hanna Bachmann

Projektwoche zur sexuellen Selbstermächtigung mit Tula (Bea de Silva, 2022)

EINLEITUNG

Das nachfolgende Vermittlungsprojekt ist ein Versuch, sich dem gesellschaftlich tabuisierten Themenkomplex rund um Sexualität und Geschlecht anzunähern. Der Vermittlungsentwurf ist für eine Projektwoche oder projektbezogene AG im schulischen Raum für mindestens 4 Tage ausgelegt. Es ist wünschenswert, wenn das Projekt aber darüber hinaus über ein Schuljahr hinweg angeboten werden könnte. Die Zielgruppen sind Schüler*innen der Mittelstufe.

Im Fokus steht die Enttabuisierung und das Ermöglichen eines offenen und zwanglosen Gesprächs über Sexualität und Geschlecht. Dafür ist es nötig, den Raum so weit wie möglich zu einem **safer space** zu machen, in dem niemand ausgelacht wird und in dem verletzende Kommentare nicht einfach stehenbleiben, sondern aufgegriffen werden. Uns ist die Schwierigkeit dieses Vorhabens bewusst, denn schließlich haben nur sehr wenige Menschen bisher einen offenen Umgang mit dem eigenen sexuellen Begehren und dem Körper gelernt.

Ein Raumsetting, das es den Schüler*innen ermöglicht sich zurückzuziehen, separate Gesprächsräume zu kreieren und gemeinsame Gesprächsrunden zu haben, kann dabei von großem Vorteil sein. Auch kann Humor eine Offenheit herstellen; das gemeinsame Lachen gehört für uns zur Auseinandersetzung mit den eigenen Sexualität/en dazu. Grundsätzlich gehört eine diskriminierungssensible

Moderationsarbeit dazu, safer spaces zu gestalten (vgl. auch Beitrag von Mika S.). Wir denken, dass es schulische Räume gibt, in denen eher ein Bedarf nach einer projektbezogenen AG für **FLINTA***-Personen besteht und Räume, wo eher im Rahmen einer Projektwoche alle Schüler*innen an dem Projekt teilnehmen könnten (vgl. Beitrag von Laila Klatt und Hannah Reeker).

Damit die Schüler*innen die Möglichkeit bekommen, anonym Fragen zu stellen, wird ein Briefkasten aufgestellt, der die gesamte Woche über zugänglich und - wenn möglich - auch in digitaler Form vorhanden ist. Da es uns von großer Bedeutung ist die Privatsphäre und Grenzen der jungen Erwachsenen wahrzunehmen und zu respektieren, möchten wir uns so zusätzliche Rückmeldungen einholen.

Wir haben uns für den Film Tula (Bea de Silva, 2022) entschieden, da der Film auf humorvolle und einfühlsame Art und Weise Raum für unterschiedliche Fragen zu sexuellen Praktiken und zum Umgang mit dem eigenen Begehren schafft – und auch das Nicht-sprechen-können sowie das fehlende Wissen über Sexualität und Körper thematisiert. Entlang einer Filmanalyse und einer Diskussion unserer Wahrnehmungsweisen des Films möchten wir uns damit beschäftigen, was im Film sichtbar wird und was eher unsichtbar bleibt. Davon ausgehend möchten wir

gemeinsam mit den Schüler*innen in kleinen, respektvollen Schritten sensibilisierende Formate zur sexuellen Aufklärung schaffen, die von den Schüler*innen (mit)gelenkt werden. Wir sind der Meinung, dass der in *Tula* geöffnete filmische Raum großes Potenzial hat, auch einen Unterrichtsraum im realen Leben der Schüler*innen zu öffnen. Uns ist dennoch bewusst, dass ein Projekt von ein paar Tagen nicht ohne Weiteres das »Ent-« vor »Tabuisierung« rückt.

Ziele:

Am Ende des Vermittlungsprojekts soll ein von den Schüler*innen kreierte Netz entstehen, in dem sie zu allen für sie bedeutsamen Fragen Material gesammelt und zugänglich gemacht haben. Nach dem Projekt kann dieses dauerhaft schulöffentlich ausgestellt werden und weiterwachsen.

Material für die Unterrichtsreihe:

mobile Endgeräte (am besten Tablets)
Kopfhörer
Beamer zur Filmsichtung
Plakate und Stifte
ausgedruckte Arbeitsblätter
Briefkasten

HAUPTTEIL

1 Tag : Einführung, Filmsichtung und Themensammlung

Filmsichtung Teil 1

Einführung:

Überblick über die nächsten Tage geben, safer space thematisieren, Briefkasten und dessen Funktion erläutern, mit den Schüler*innen bezüglich ihrer Erwartungen ins Gespräch kommen

Anmoderation Tula

(Bea de Silva, 15 Min., 2022):

Kurzfilm, Herkunft (Spanien), Sprache (Spanisch, mit dt. Untertiteln) und Filmsichtung

Diskussion:

Spontane Reaktionen von den Schüler*innen einsammeln.

Daumenabfrage:

»Wie fandet ihr den Film?«

Murmelfase mit Nachbar*in:

»Was hat euch am Film gefallen?«

Einfache Fragen stellen, um miteinander ins Gespräch zu kommen:

»Wie findet ihr die Hauptfigur Tula?«

»Könnt ihr verstehen, weshalb es dem Mädchen, bzw. der jungen Frau nicht gut geht? Warum weint sie? Weshalb muss sie sich eigentlich übergeben?«

»Warum sitzen am Ende alle Mädchen auf der Mädchentoilette? Habt ihr eine Idee, weshalb sie sich auf der Mädchen-toilette treffen?«

Pause

Filmsichtung Teil 2

Erneute Filmsichtung einzelner Szenen und Diskussion entlang von Filmstills.

Leitfragen: »Was bleibt unsichtbar und unsagbar? Was wird wann sichtbar und sagbar?«

SZENE 1

00:00 – 04:12 MIN.



Filmstill, Tula (de Silva, 2022), 04:00 Min.

Vergleicht Anfang und Ende der Szene:

»Was fällt auf? (Sind die Figuren groß oder klein, sieht man sie aus der Nähe oder aus der Distanz?)«

»Wie würdet ihr die Beziehung der beiden Figuren beschreiben? (Kennen die beiden Figuren sich? Sind die beiden sich hier nah oder eher fern? Verstehen sie jeweils die Probleme der anderen?)«

»Warum weint das Mädchen? Weiß Tula, warum das Mädchen weint? Welchen Grund vermutet sie?«

Die Lehrperson greift nebenbei im Gespräch einige filmspezifische Begriffe auf und klebt die Definitionen an die Tafel (**Kameraeinstellungen, Totale, Halbnahe, Point-of-View**).

Hintergrundwissen für

die Lehrperson/Unsere Gedanken dazu:

Die Distanz zu Beginn des Films wird durch die Kameraeinstellung der »Totale« erzeugt, indem beide Figuren in zwei verschiedenen Kameraeinstellungen klein gezeigt werden. Danach lernen sie sich besser kennen. Dabei entsteht das Missverständnis zwischen ih-

nen: Tula denkt, dass die junge Frau – welche wie sie erfährt, die Tochter der Rektorin ist – sie wegen des Rauchens verpetzen möchte. Daraufhin findet eine erste Annäherung statt, indem Tula sie zum Rauchen bringt, worauf sich die junge Frau in der Folge übergeben muss. Wir schauen zuerst aus Tulas Perspektive und identifizieren uns mit ihr, ab der Szene mit den Spiegeln wechselt der Blick und es wird deutlich, dass etwas anderes als das Rauchen das Mädchen bedrückt. Dann bricht der Point-of-View von Tula ab, die Zuschauenden wechseln den Blick und identifizieren sich mehr mit dem Mädchen.

SZENE 2

04:12 – 06:00 MIN.



Filmstill, Tula (de Silva, 2022), 04:26 Min.

Was fällt euch in dieser Szene an der Kameraeinstellung auf?

»Warum hat die Filmemacherin entschieden diese Szene durch den Spiegel zu filmen? Spekuliert: Aus welcher Perspektive schauen wir hier?«

»Wie verändert sich die Beziehung zwischen den beiden Hauptfiguren? (Entsteht eine Vertrautheit? Lernen sie sich besser kennen? Wodurch wird ihre Beziehung vertrauter? Verstehen sie sich hier oder gibt es wieder ein Missverständnis?)«

Hintergrundwissen für die Lehrperson/Unsere Gedanken dazu:

Ab 04:12 Min. wendet sich die Geschichte. Wir sehen Tula und das Mädchen durch eine Dopplung im Spiegel. An diesem Punkt wird Tula bewusst, dass das Problem nicht die Zigarette war, da das Mädchen ihr erzählt, dass sie glaubt schwanger zu sein. Eine Verschiebung in der Beziehung der beiden findet statt.

SZENE 3

07:39 – 01:10 MIN.



Filmstill, Tula (de Silva, 2022), 11:03 Min.



Filmstill, Tula (de Silva, 2022), 11:03 Min.

»Warum hat die Filmemacherin entschieden Tula im entscheidenden Moment von hinten zu filmen?«

»Wie würdet ihr das Mädchen in beschreiben? Wie blickt sie in die Kamera? Was geht ihr durch den Kopf?«

»Was passiert in der letzten Szene?«

»Warum werden die Zeichnungen und Erklärungen, die Tula an den Spiegel zeichnet nur so kurz gezeigt und wieso wird nicht weiter darauf eingegangen? Hat die Filmemacherin da einen Fehler gemacht? Warum hat sich die Filmemacherin dazu entschieden die letzte Szene so zu zeigen?«

Abschlussfragen + Überleitung zu den Leitfragen:

»Warum hat die Filmemacherin sich entschieden diese »missverständliche« Kommunikation zwischen den beide Hauptfiguren zu erzählen?«

»Sie hätte ja auch einen Aufklärungsfilm machen können, der anfängt, wo Tula aufhört. Wenn es nicht um Aufklärung in dem Film geht, worum geht es es dann? Was ist das Thema?«

»Findet ihr den Film humorvoll, bzw. welche Rolle spielt Humor in dem Film?«

Weitere Gedanken:

Im Fokus des Films steht weniger die Aufklärung, sondern die Beziehung der beiden Protagonistinnen. Zudem wird das zweite Missverständnis, dass das Mädchen noch nie an einer ungeschützten Penetration partizipiert hat, aufgedeckt.

Hier lässt sich die Leitfrage »Was bleibt in Tula nicht sichtbar und nicht sagbar?« thematisieren, die die dramaturgische Entwicklung des ganzen Films begleitet. In der letzten Szene schaut das Mädchen selbstbewusster und neugierig. Man könnte die letzte Szene intensiver betrachten (09:21-10:31 Min.), denn hier wird das Ungesagte zum Thema: Das Mädchen bittet Tula über das zu sprechen, wofür sie selbst keine Wörter hat.

Teil 3: Arbeit mit Standbildern

Aufgabe: Schüler*innen stellen ausgehend von einzelnen besprochenen aufeinander folgenden Filmstills Standbilder nach. Die Lehrperson bereitet die Filmstills vor.

Ziel: Performatives Erarbeiten der einzelnen Szenen, sich besser in die Personen hineinversetzen und sich noch mehr mit der Kameraperspektive auseinandersetzen.

Detaillierte Aufgabenstellung:

»Bildet 3-er Gruppen.«

»Sucht euch eine Szene (d.h. mehrere Kameraeinstellungen) aus, die ihr gerne im Standbild nachstellen möchtet.«

»Entscheidet, wer welche Person spielt. Entscheidet, wer die Kameraperson ist. Wo müsste sie stehen, damit die Szene so wie sie im Film gezeigt wird, abgefilmt werden könnte?«

»Sucht einen passenden Ort für die Standbilder (Toilette?).«

»Macht ein Foto des Standbildes, um zu überprüfen, ob der Szenenausschnitt wie im Film aussieht. Das Foto ist nur für Eure Gruppe!«

Mögliche Fragen für die Diskussion in der Kleingruppe:

»Welche Szenen habt ihr ausgewählt und weshalb?«

»Wie habt ihr euch dabei gefühlt?«

»Aus welcher Perspektive wird in der jeweiligen Szene geschaut, wer schaut hier wen an?«

»Wie zeigt sich darin die Beziehung der beiden Figuren?«

Tag 2: Tula weiterdenken

Die Lehrperson stellt eine Auswahl von 5-10 Filmstills her und legt diese mit Untertiteln im Unterrichtsraum aus. Schüler*innen betrachten die Filmstills und schreiben anonym über menti.com Assoziationen, Gedanken und Fragen auf, die ihnen zu den Filmstills einfallen.

Folgaufgabe:

Anonyme Sammlung weiterer Fragen und Gedanken über menti.com anlegen, die sie interessieren, die aber im Film nicht angesprochen werden.

Pause

Folgende Themen stehen schon vorbereitet auf Zetteln, diese werden nun an die Wand gebeamt oder ausgelegt und mit den vorgeschlagenen Beiträgen auf menti.com ergänzt.

Beispiele: Klitoraler Orgasmus, sexuelle Lust und Begehren: Woher weiß ich, ob ich gerade Lust habe?, Verschiedene Formen der Sexualität: Bi-Sexualität, Asexualität, Heterosexualität, Homosexualität, u.a., Sprechen über Sex, Consent, Sexismus, Sexuelle Praktiken: Was ist Sex? Und was nicht?, Vorspiel: konkrete Ideen, steicheln, lecken, ... - lachen und Ausprobieren erlaubt, wie geht ein Blowjob, was ist das eigentlich? Wie geht eigentlich Lecken, was mögen Menschen daran besonders gerne? Porno vs. Realität, queer-femi-

nistische Pornos, wichtige Handlungen rund um Sex: Auf Toilette nach dem Sex, Blasenentzündung, Sexuelle übertragbare Krankheiten, Mythos Jungfernhäutchen, Sexualität bei Menschen mit Behinderung, Vorsorge/ Frauenärztin, Was tun, wenn schwanger?, Missbrauch, Vergewaltigung, keine Drogen während der Schwangerschaft, Verhütung, Gefühle, (z.B Scham), Peinlichkeit, Frustration, Angst vor Schwangerschaft, keine Lust auf Sex, Unsicherheiten, Ansprechpersonen, offenes Sprechen über Sexualität.

Aufgabe: Anschließend werden die Themen erstmal wirken gelassen.

Die Jugendlichen können herum gehen, sich die Themen durchlesen und in 2-er Gruppen Fragen dazu aufschreiben. Sie überlegen, ob es noch weitere Themen gibt, die sie interessieren und bisher noch gar nicht auftauchen. Sie können Fragen in den Briefkasten werfen oder an die Wand pinnen.

Weiterführende Aufgabe: Sie sollen sich Themen aussuchen zu welchen sie recherchieren wollen, ggf. werden Materialien und Websiten vorgegeben.

Einige Quellen:

Ist das normal? (Podcast, Zeit),
der Lila Podcast (Podcast, Spotify),
pia - pro familia in action (Netzwerk)
pinkstinks (Website mit
wöchentlichem Newsletter)

Thematisieren: Was ist mit Pornos, was ist mit nicht jugendfreien Inhalten? Sich gemeinsam einigen, dass Pornos in der Schule nicht angeschaut werden dürfen.

Leitfragen für die Schüler*innen, falls sie eine Hilfestellung bei der Recherche benötigen: Nicht von Anfang an! Aushalten können, dass die Schüler*innen einige Zeit brauchen, um sich dem ganzen Thema auf ihre eigene Art und Weise anzunähern.

»Was ist mit dem Begriff/Thema/Frage gemeint, was ist schwer zu verstehen? Was verstehst du darunter?«

»Wie fühlen sich betroffene Personen dieser Themen, gibt es Formen der Diskriminierung oder ähnliches?«

Austausch in Kleingruppen: Sie sollen davon ausgehend weiter recherchieren, möglichst konkrete Antworten auf Fragen formulieren und auch ihre Kritik dazuschreiben. Ihre Ergebnisse speichern sie anonym in einer Mind-Map (z.B. Mural).

Plenum: Diskussion der Ergebnisse und Überlegungen zur Recherche sammeln.

»Habt ihr befriedigende Antworten gefunden?«

Wenn nicht, können Organisationen wie SCHLAU NRW oder Pro Familia eingeladen werden, um ausführlichere Antworten zu bekommen.

»Wo könnte man sich überall informieren? Welche Wörter muss man eingeben, um interessante Themen zu finden? Welche Probleme ergeben sich bei der Suche? Habt ihr Informationen gefunden bei denen ihr euch nicht sicher seid, ob sie wirklich stimmen? Wie kann damit umgegangen werden?« Am Ende des Tages entsteht ein von den Schüler*innen kreierte Netz.

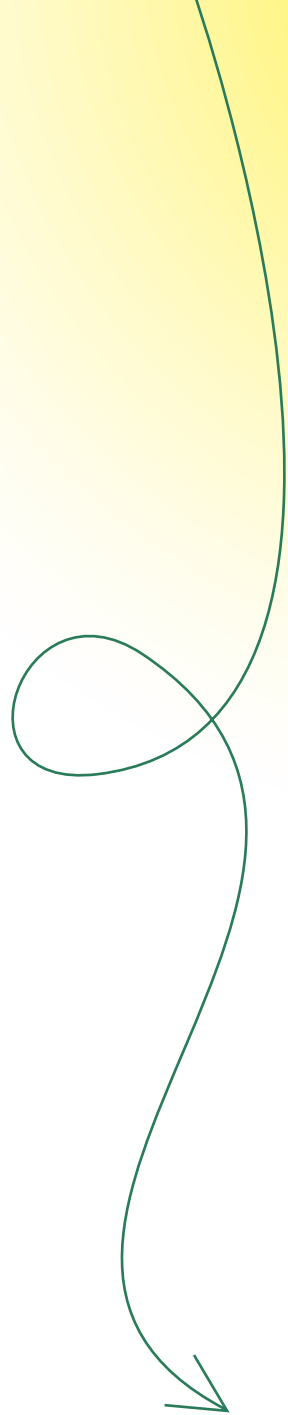
AUSBLICK

Nachdem wir gemeinsam mit den Schüler*innen über unseren geschaffenen safer space geredet haben, steht am dritten Unterrichtstag die Weiterarbeit am Netz sowie das Recherchieren der Themen weiter im Fokus. Es soll eine gemütliche Raumumgebung geschaffen und nochmals an den Briefkasten erinnert werden.

Am vierten Tag soll das gesammelte Material gesichtet und gemeinsam besprochen werden. Dabei sollen auf mögliche Wünsche der Schüler*innen eingegangen werden, beispielsweise soll gefragt werden, ob manche Themen lieber in Kleingruppen besprochen werden möchten.

Anschließend daran soll eine ausführliche Feedbackrunde zum einen als Rückmeldung des vorangegangenen Tages dienen, ob und wie das selbstständige Arbeiten gestern geklappt hat, und zum anderen noch offene Fragen klären. Genügend Pausen einplanen!

Zum Abschluss steht die Evaluation der gesamten Projektarbeit: Wie hat ihnen das Projekt gefallen? Haben sie das Gefühl, dass sie etwas gelernt haben? Konnten sie sich zu Themen informieren, die sie interessant finden?



DISKRIMINIERUNGS-SENSIBLE SPRACHE

Für eine diskriminierungssensible Sprache in der Filmvermittlung!

von Jana Wüstefeld

Im Rahmen unseres Seminars hatten wir die Möglichkeit, die Filmvorführungen für Kinder und Jugendliche zu besuchen, den entstandenen Austausch mit den anwesenden Schulklassen zu beobachten und teilweise mitzugestalten. Innerhalb unserer Seminargruppe sprachen wir viel über die Rolle der Moderation und die Gestaltung des Austausches, der mit den Klassen stattgefunden hat. Die Beobachtungen, die wir innerhalb dieses Festivalteils machten, veranlassten uns zu regen Diskussionen über die verschiedenen Aspekte einer **diskriminierungssensiblen Sprache der Moderation**. Insbesondere die Ansprache einer oder mehrerer sich gegenseitig unbekannter Schulklassen erschien uns als eine herausfordernde Aufgabe, die eine einzelne Filmvermittlerin in einem zeitlich recht knappen Rahmen auf sich nahm. Der hier vorliegende Text beschäftigt sich, anschließend an unseren Austausch innerhalb der Seminargruppe, mit Fragen der Moderation und Sprache.

Es lässt sich meiner Meinung nach nicht verschweigen, dass Teile unserer Seminardiskussion aus harscher Kritik an der Moderation entsprungen sind. Die Herausforderung, die vielfältigen und komplexen Aufgaben der Moderation, sind uns jedoch nicht unbewusst gewesen: Der enge Zeitrahmen, die Unbekanntheit der Klassen untereinander und mit den Festivalveranstalter*innen sowie die räumlichen Gegebenheiten sind Aspekte, die in die Aufgabe der Moderation besondere Herausforderungen einfließen lassen. In diesem Text

wird, im Sinne einer Fokussierung, besonders auf die Sprache innerhalb von Vermittlungssettings geachtet. Die Gestaltung von Vermittlungsformaten wird in weiteren Texten besprochen.

In Hinblick auf die genutzte Sprache diskutierten wir am Beispiel der Moderation auch unseren eigenen Sprachgebrauch. Da queer-feministische (Film-)Bildung möglichst diskriminierungssensibel sein sollte, übten wir uns im Seminar an einem Sprachgebrauch, der Fremdbezeichnungen und diskriminierende Zuschreibungen nicht ignoriert und damit reproduziert. Diskriminierungssensibles Sprechen entsteht in einem Wechselspiel aus **Verlernen und Lernen** (vgl. Mörsch, 2022). Es gilt, eigene Leerstellen zu verlernen und sich fortlaufend weiterzubilden. Dies gilt insbesondere bezüglich Rassismus, Sexismus, Klassismus und weiteren hegemonialen Herrschaftsformen, die sich in struktureller Diskriminierung manifestieren. Die Thematisierung verschiedener Diskriminierungen in unterschiedlichen Bildungskontexten ist notwendig und gleichzeitig potenziell destruktiv für einen fließenden Austausch (vgl. Boger/Castro Varela, 2020, 25).

Insbesondere in Kontexten, in denen Diskriminierungen besprochen werden, kann es geschehen, dass Schüler*innen sich in einem Zustand der Ohnmacht und Machtlosigkeit wiederfinden (vgl. hooks, 2010, 72). Schüler*innen, die selbst von Diskriminierung betroffen sind, können im Kontext solcher Bildungskontexte vulnerabler sein (vgl. ebd.

120). Dabei weisen Bildungskontexte hierarchische Strukturen auf, die für einen Lernprozess hinderlich sein können: Lehrende glauben oft, sie müssten jede Antwort kennen (vgl. ebd., 66), Lernende glauben oft, die Atmosphäre eines Lernraumes sei allein durch die Rolle ihrer Lehrenden geprägt (vgl. ebd., 118, 64). Lernen und Verlernen sind jedoch keine abschließbaren Prozesse, und auch Lehrer*innen können im gemeinsam kreierten Lernraum lernen. Die **Erschütterung der hierarchischen Dichotomie, die zwischen Lehrenden und Lernenden** angenommen wird, birgt ebenso großes Bildungspotential, wie die Erschütterung der Trennung von Privatem und Politischen (vgl. Kazeem-Kaminsky, 2016, 123). Ein Bewusstsein für die Logiken der verschiedenen Bildungskontexte, welche von Konkurrenz und Leistung geprägt sind und die sich beispielsweise in Formaten wie der Ergebnispräsentation zeigen, kann helfen, diese aufzubrechen (vgl. Mörsch, 2022).

Es ist jedoch wichtig, dass Lehrer*innen sich ihrer besonderen Aufgabe, nicht nur als Bildungsbeauftragte, sondern auch als Vertrauenspersonen und Schutzbefohlene bewusst werden. Dieser können sie beispielsweise gerecht werden, indem sie vor potenziell emotional herausfordernden Inhalten eine Warnung aussprechen (vgl. hooks, 2010, 110). Nur wer sich gewissen Herrschaftsformen wie beispielsweise heteronormativen Vorstellungen bewusst ist, kann diese erkennen und gegebenenfalls verändern (vgl. Mörsch, 2022).

Wie die Künstlerin, Kulturwissenschaftlerin und Kunstvermittlerin Carmen Mörsch (2022) schreibt, reproduziert Diskriminierung sich auch in konkreten Vermittlungsformaten, beispielsweise kann die **offene Publikumsdiskussion eine Reproduktion hegemonialer Herrschaft** darstellen. Oft werden hier weiße

Kinder und Jugendliche aus der Mittelschicht bevorzugt, die mit dem Lernen des Lernens sozialisiert worden sind. Die Plenumsdiskussion stellt ein Ritual bürgerlicher Öffentlichkeit dar, wie ich im Folgenden vertiefender erklären möchte (vgl. auch ebd.).

Die Theoretikerin und Künstlerin Grada Kilomba zeigt auf, dass es als ein Teil des weißen Privilegs beschrieben werden kann, sich als zugehörig und »zur richtigen Zeit am richtigen Ort« zu fühlen (vgl. Kilomba, 2013, 29). Schwarze Menschen werden in Folge ihrer Konstruiertheit als Fremde als nicht zugehörig wahrgenommen (vgl. ebd., 29). Hier zeigt sich im Prozess der **antirassistischen Bildung**, dass in Bildungsräumen eine Hierarchie besteht, die bestimmt, wer wann welchen Raum einnehmen und sprechen kann (vgl. ebd., 26). Weiße Positionen sind nicht neutral – sie sind dominant und gewohnt, Raum einzunehmen (vgl. ebd., 30). Hinzu kommt die Beobachtung, dass diejenigen Personen, die häufig Bildungsräume konzipieren, als weiß und bürgerlich gelesen werden können und somit keinen Raum für subalterne Positionen bieten (vgl. ebd., 24 & Mörsch 2022).

In diesen Ausgangsbedingungen verorten sich Formen epistemischer Gewalt, die nur durch kritische Selbstreflexion und Weiterbildung der lehrenden Positionen durchbrochen werden können. Diejenigen, die Diskursmacht besitzen, müssen verlernen, ihre eigenen Positionen für neutral und allgemeingültig zu halten (vgl. Boger/Castro Varela, 2020, 26). Das Phänomen der vermeintlichen Objektivität zeigt sich auch in Diskursen des Feminismus: Durch kritische Interventionen Schwarzer Feministinnen konnte die »universale« Kategorie »Frau« als herrschaftsstabilisierende, privilegierte weiße Position enttarnt werden (vgl. Crenshaw, 1989 in: Lutz et al, 2013, 45ff). Im Zuge jener Kritiken wurde durch den

Schwarzen Feminismus das Konzept der Intersektionalität herausgearbeitet. Durch dieses wird deutlich, dass in monothematischen Bezugsrahmen – beispielsweise, wenn es um Sexismus oder Rassismus geht – mehrfachmarginalisierte Positionen an den Rand des Diskurses gedrängt werden (vgl. ebd., 51). Sprechen also weiße Frauen als ›Frauen‹ oder Schwarze Männer als ›Schwarze‹, so geraten Schwarze Frauen aus dem Blick des Diskurses und werden in ihren Erfahrungen, Lebenswelten und Herausforderungen nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. ebd., 46).

Sprache jedoch wird nicht einfach aus der Realität hervorgebracht – **durch Sprechen wird Realität geschaffen** (vgl. Mörsch, 2022; Meissner, 2008, 6, 12f). Begriffe werden neu entwickelt, um Phänomene zu beschreiben; sie erhalten eine Bedeutung, die dann wiederum Strukturen herstellt. Die Philosophin Judith Butler zeigt in ihrem Konzept der Performativität auf, dass Sprache durch ständige Zitationen Realitäten schafft (vgl. Meissner, 2008, 13). So wird ein Kind bei der Geburt als Weiblich zugeordnet, als solches angesprochen und sozialisiert, stellt sich selbst so vor – Voraussetzungen, die eine Abweichung von der Zitation »Mädchen« oder »Frau« als Marginalisierung markieren. Die zweigeschlechtliche Logik ist sozial konstruiert und entspringt keiner universalen oder biologischen Logik (vgl. ebd., 4). Durch die ständigen Wiederholungen gewisser binärer Dichotomien werden diese naturalisiert – sie werden nicht als konstruiert, sondern als natürlich gegeben wahrgenommen (vgl. Rudolf, 2022, in: Falk et al 2022, 134). Durch diese Unsichtbarkeit der Konstruiertheit gewisser Logiken werden andere, meist marginalisierte Positionen als unnatürlich und künstlich hergestellt postuliert (vgl. ebd., 134). Die (de-)konstruktivistischen Konzepte der Gender und Queer Studies un-

tersuchen nicht die vermeintliche biologische Logik, sondern die sozialen Prozesse, die das zweigeschlechtliche Wahrnehmungsschema hervorbringen und reproduzieren (vgl. ebd., 4).

Was bedeuten nun die Erkenntnisse der Gender und Queer Studies, der antirassistischen und intersektionalen Theorien für diskriminierungssensible Sprache in Räumen einer queer-feministischen Filmvermittlung? Menschen, die Positionen des Lehrens, der Moderation oder des Kuratierens einnehmen, haben machtvollen Positionen inne. Sie verfügen über eine epistemische Macht und durch die Autorität ihrer Position, die sich am Beispiel der Moderation durch die zum Publikum gewandte Positionierung oder schlichtweg das Mikrofon in der Hand manifestiert, verfügen sie im Sinne der realitätsschaffenden Funktion von Sprache über eine größere Macht als das Publikum.

Umso wichtiger erscheint es mir, dass diese Menschen sich in besonderem Maße in diskriminierungssensibler Sprache üben. Bisher konnte dargelegt werden, dass die Annahme der Existenz neutraler Positionen eine Form der epistemischen Gewalt ist; dass universale Kategorien mehrfachmarginalisierten Positionen nicht gerecht werden und dass ebenjene Positionen eine höhere Vulnerabilität in Bildungskontexten aufweisen. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass die dichotome Trennung von Privatem und Öffentlichem für einen gegenseitigen Prozess des Lernens destruktiv ist und sich in beiden Sphären Strukturen der hegemonialen Ordnungslogiken reproduzieren.

Eine Paradoxie, die von Meike Günsilius in Bezug auf Theaterpädagogik beschrieben wurde, lässt sich meiner Meinung nach auf die Publikumsdiskussion der Filmbildung übertragen: Günsilius beschreibt, dass Teilhabe,

Wertschätzung und Ermächtigung erstrebenswerte Ziele der Theaterpädagogik seien (vgl. Gunsilius, 2021, 154f). Die Theaterpädagogik solle nun also das Erreichen dieser Ziele für Teilnehmer*innen ermöglichen, die sich dann wiederum als die »großartigen« Effekte der Theaterpädagogik selbst zeigen sollen: Die Teilnehmenden sollen sichtbar, kreativ und ermächtigt auftreten (vgl. ebd.).

Hieraus ergibt sich eine **paradoxe Struktur der künstlerischen Pädagogik**: Einerseits handelt es sich um einen Möglichkeitsraum, andererseits gibt es auch hier einen Leistungsimperativ, so Gunsilius (vgl. ebd.). Meiner Meinung nach lässt sich dieses Paradox auf die Publikumsdiskussion im Kinder- und Jugendprogramm des *Internationalen Frauen Film Festivals* übertragen. Das Festival will Kinder und Jugendliche ermächtigen, indem von hegemonialen Erzählstrukturen abweichende Filme gezeigt und mit den Schulklassen besprochen werden. Diese sollen dann möglichst begeistert mitmachen, diskutieren und im besten Falle wird spürbar, wie sie aus altbekannten Denkmustern ausbrechen. Aber: Um den Widerspruch der künstlerischen Pädagogik zu durchbrechen, muss, so Gunsilius, auch **Non-Performance**, also das Nicht-Mitmachen, gefördert werden (vgl. ebd., 160). Ähnliches beschreibt auch Carmen Mörsch an der Schnittstelle von Bildung und Kunst in Bezug auf die Logiken von Wettbewerb und Ergebnispräsentation (vgl. Mörsch, 2022).

Nachvollziehbarerweise ist jedoch die Teilnahme der Schulklassen und nicht ihr Entziehen aus dem Dialog, Ziel der Veranstaltung, obwohl dafür auch Raum gelassen werden sollte. Diskriminierungssensible Sprache kann hier durch das Vermeiden hegemonialer Zuschreibungen mehr Raum für Kinder und Jugendliche bieten, sich am Dialog zu beteiligen.

Generalisierte Ansprachen wie beispielsweise »Die Mädchen kennen das ja sicher, wenn« werden bestimmte Normierungen unsichtbar gemacht und von geschlechtlicher Binartität abweichende Positionen nicht mitgedacht (vgl. ebd.). In solchen Formulierungen wird eine vermeintlich einheitliche Gruppe konstruiert und es zeigt sich darin die Annahme einer Allgemeingültigkeit von »weiblichen« Erfahrungen. Diese Ansprache, die Einheitlichkeit suggeriert, steht im Widerspruch zur impliziten Aufforderung die eigene, persönliche Erfahrung zu teilen. Dieser Widerspruch lässt sich gut auf das von Gunsilius beobachtete Paradox beziehen und zeigte sich in den Veranstaltungen durch die zurechtweisende Reaktion der Vermittlerin und auf das Schweigen der Schüler*innen.

Langjährige Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen befreit nicht von Fehlern. Mörsch schreibt, dass an altbekannten Lehrmethoden festzuhalten und hierdurch an Schüler*innen vorbeizureden, auch eine Form von Klassismus sein kann (vgl. ebd.). Neue Methoden, die andere Kommunikation als verbale Äußerungen erlauben, **Körper und Raum miteinbeziehen oder die Kommunikation auf kleinere Gruppen zu verteilen**, können als Aktivierungen für den kollektiven Austausch verstanden werden (vgl. ebd.). So kann Raum für verschiedene, komplexe Positionen entstehen. Insbesondere wenn es um potentiell belastende Themen geht, kann es den Dialog erleichtern, gemeinsam auch zu lachen (vgl. hooks, 2010, 72). Oft wird Humor als das Gegenteil von Ernsthaftigkeit verstanden – eine weitere Dichotomie deren Auflösung großes Potential für Lernprozesse birgt. Durch gemeinsames Lachen, nicht übereinander, sondern miteinander, kann Gemeinschaft kreiert und somit der Austausch erleichtert werden (vgl. ebd., 75).

Eine **gendergerechte Ansprache**, die Binari-täten nicht reproduziert, ist meiner Meinung nach wichtig, um alle anzusprechen. Befürch-tungen, dass solche Ansprachen für Kinder und Jugendliche weniger verständlich wären, werden in diesem Zusammenhang immer wieder laut.

Um gendergerecht zu sprechen, gibt es ver-schiedene Varianten: Doppelnennung (bei-spielsweise: Schüler und Schülerinnen) ist eine Variante, die noch immer an zweigeschlecht-liche Vorstellungen anknüpft. Substantivierte Partizipien sind ein weiteres Mittel zum Gen-derern. Sie wirken im Plural geschlechtsneutral (beispielsweise: Lernende, Teilnehmende). Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Gen-der-Gap-Varianten (beispielsweise: Teilneh-mer_innen, Schüler*innen, Lehrer:innen). Das generische Maskulinum, das in der deutschen Sprache genutzt wird, aktiviert bei den Zu-hörenden die Imagination von männlichen Adressat*innen und Sprechenden, während gendergerechte Sprech- und Schreibweisen den geschätzten Anteil von Frauen erhöhen (vgl. Jöckel et al, 2021, 449). Laut den Studien von Sven Jöckel, Leyla Dogruel und Ronja Bachofer, in denen erhoben wurde inwiefern sich die geschätzten Anteile von Männern und Frauen durch die verschiedenen Va-rianten verändern, führen alle Varianten des Genderns zu höher geschätzten Anteilen von Frauen als das generische Maskulinum (vgl. ebd., 456). Neutralisierung und Doppel-nennung bewegen sich ungefähr im gleichen Spielraum, in der Gender-Gap-Variante las-sen sich leichte Abfälle in der Verständlichkeit nachweisen (vgl. ebd., 456).

Auf die **Gender-Gap-Variante** gibt es bei Er-wachsenen emotional aufgeladene, negative Reaktionen, während Jugendliche eher positiv reagieren (vgl. ebd., 457). Die wahrgenom-mene Inkludierung nicht-binärer Menschen

wurde leider nicht abgefragt (vgl. ebd., 458), jedoch lässt sich sagen, dass gendergerech-te Ansprachen grundsätzlich zu genderge-rechteren Wahrnehmungen führen und für Heranwachsende nicht weniger verständlich sind als das generische Maskulinum. Um he-gemoniale Zuschreibung bezüglich des Ge-schlechts zu vermeiden, ist es wichtig, sich bewusst zu werden, dass Geschlechtsidenti-tät nicht sichtbar ist: Was wir sehen, sind Kör-peroberflächen und wir sind es gewohnt, aus diesen die Geschlechtszugehörigkeit abzulei-ten (vgl. Meissner, 2008, 6). Die Geschlechter-identität können wir nicht wahrnehmen – was wir sehen, sind kulturell (über)formte, konstrui-erte Bilder von Geschlecht (vgl. Luedtke/Baur 2008, 9).

Diskriminierungssensible Sprache entsteht in einem nicht-abschließbaren Prozess von Verlernen und Lernen. Teil einer Kultur der Fehlerfreundlichkeit ist, dass auch Lehrende Menschen in machtvollen Positionen Fehler machen dürfen. Auch Lehrer*innen, Modera-tor*innen und Kurator*innen sollten Feedback erhalten (vgl. hooks, 2010, 120) – ihre Offen-heit für ebensolches trägt maßgeblich dazu bei, ob sie erhaltene Rückmeldungen in ihren Prozess des Verlernens und Lernens integrieren.

Ich denke, dass das Merkmal der Unab-schließbarkeit in zweierlei Weise angenom-men werden kann: Einerseits können wir uns davon erschlagen fühlen, und glauben, dass zu große Ansprüche an uns gestellt werden – uns in allen Feldern der intersektionalen For-schung kontinuierlich weiterzubilden und vor allem immer wieder Fehler zu machen und verletzlich zu bleiben.

Andererseits können wir uns aber auch freu-en, über den Raum des Lernens der sich öff-net, wenn wir nur einmal damit anfangen uns selbst – unsere eigene Position

und Sozialisierung – die Strukturen unseres Denkens und Sprechens zu hinterfragen und zu reflektieren. Nur so können wir weiterhin mit unserer Umwelt sowie den jungen Menschen, die uns wichtig sind, in Kontakt bleiben. Es gibt Raum für Wachstum und das darf uns auch Mut machen.

LITERATUR

Boger, M., & Castro Varela, M. (2020).

Spielarten epistemischer Gewalt. Über die ontologische Vulnerabilität minoritärer Kunst. In U. Aktas (Hrsg.), *Vulnerabilität: Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Körperlichkeit, Sozialität und Politik* (S. 23-44). Bielefeld: Transcript Verlag.

Crenshaw, K. W. (1989). Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar, & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 35-58). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Corinne, T. (1975). Cunt Coloring Book. <https://archive.org/details/TheCuntColoring-Book>

eFeF – Evangelisches Forum entwicklungspolitischer Freiwilligendienste (2020) (Hg.). Du, Ich, Wir und diese Strukturen. Macht und Kommunikation auf entwicklungspolitischen Seminaren eFeF-Fortbildungsreihe.

FUMA (o.J.). #BIT Basics Inter* und Trans*. Geschlechtervielfalt für die Praxis! Der digitale Selbstlernkurs. <https://www.gender-nrw.de/bit/>

Gäbel, A.-B. (2011). Gesprächsverhalten und Gesprächswahrnehmung innerhalb gemischtgeschlechtlicher Gruppen. Greifswald. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-283973>

Götz, M. (2019). Geschlechterbilder im Kinderfernsehen. In J. Dorer, B. Geiger, B. Hipfl & V. Ratković (Hrsg.), *Handbuch Medien und Geschlecht*. Wiesbaden: Springer.

Gunsilius, M. (2021). Perform Citizen!? Paradoxien von Performance in der Theaterpädagogik. In U. Pinkert, I. Driemel, J. Kup & E. Schüler (Hrsg.), *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik* (S. 152-163). Uckerland OT Milow: Schibri-Verlag.

Haraway, D. (1996). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In E. Scheich (Hg.), *Vermittelte Weiblichkeit: feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie* (S. 217-248). Hamburg: Hamburger Edition.

Harder, S. (2015). In welche Blicke soll Schule investieren? Unsichtbarkeiten und gesellschaftliche Verantwortung im Kunstunterricht. *Art Education Research*, 6(10). https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2015/06/AER10_harder.pdf

Harder, S. (2017). Zur Rolle von Handlungswissen für kritische Kunstvermittlung. Ein Plädoyer für die mediale Erweiterung eines Praxis- und Forschungsfelds. In N. Lüth (Hrsg.), *Vorausgesetzt. Kunst/Pädagogik und ihre Bedingungen* (S. 4-22). Berlin: Revolver Publishing.

Henzler, B. (2018). Education à l'image and Medienkompetenz: On the discourses and practices of film education in France and Germany. *Film Education Journal* 1(1), 16-34.

Götz, M. (2019). Geschlechterbilder im Kinderfernsehen. In J. Dorer, B. Geiger, B. Hipfl & V. Ratković (Hrsg.), *Handbuch Medien und Geschlecht*. Wiesbaden: Springer.

Gunsilius, M. (2021). Perform Citizen!? Paradoxien von Performance in der Theaterpädagogik. In U. Pinkert, I. Driemel, J. Kup & E. Schüler (Hrsg.), *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik* (S. 152-163). Uckerland OT Milow: Schibri-Verlag.

Haraway, D. (1996). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In E. Scheich (Hg.), *Vermittelte Weiblichkeit: feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie* (S. 217-248). Hamburg: Hamburger Edition.

Hooks, B. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York, NY: Routledge; Taylor & Francis Group.

Hoenes, J. & Paul, B. (2014). *Un/verblümt. Queere Politiken in Ästhetik und Theorie*. Berlin: Revolver Verlag.

Jöckel, S., Dogruel, L. & Bachofer, R. (2021). Wirkung gendersensibler Ansprachen in Anmoderationen bei Erwachsenen und Heranwachsenden. *Publizistik* 66, 441-462 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11616-021-00682-z>

Kazeem-Kaminsky, B. (2016). Engaged pedagogy: Antidiskriminatorisches Lernen und Lehren bei bell hooks. Wien: Zaglossus.

Kessels, Ursula (2022). Welche Rolle spielen Geschlechterstereotype in der Schule? Campus Schulmanagement. <https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/geschlechterstereotype-in-der-schule>

Kilomba, G. (2013). *Plantation Memories: Episodes of everyday Racism* (3. Aufl.). Münster: Unrast Verlag.

Kleiner, B., & Urban, K. (2010). The Transgender Gaze: Perturbationen und Perspektivenwechsel in der Filmbildung? In R. Luca & H. Decke-Cornill (Hrsg.), *Jugend Film Gender* (S. 143-171). Stuttgart: ibidem.

Kompetenzwerkstatt TH Köln (2022). Selbstlernmodul: Gender & die Welt, in der wir leben. Köln: TH Köln.

Lell, K. & Zahn, M. (2023 i.E.). Spannungsfelder interkultureller Filmbildung. <https://www.dff.film/interkulturelle-filmbildung/>

Löw, M. (2009). Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luedtke, J., & Baur, N. (Hrsg.). (2008). Die soziale Konstruktion von Männlichkeit: Hege-
moniale und marginalisierte Männlichkeiten
in Deutschland. Opladen & Farmington Hills:
Verlag Barbara Budrich.

Lüth, N. (2018a). For Beginners. Bausteine
einer differenzreflexiven Kunstpädagogik.
In S. Marr, M. Eckes, & K. Hoffmann (Hrsg.),
Was geht? Was bleibt? – Kunstpädagogische
Debatten: Retrospektiven und Gegenwarts-
analysen. Athena Verlag.

Lüth, N. (2018b). Demokratiebildung. Kunst/
Vermittlung gegen Rassismus (Editorial). Art
Education Research, 8(14). [https://blog.zhdk.
ch/iaejournal/files/2018/03/AER14_Demokra-
tiebildung_Kunst_Vermittlung_gegen_Rassis-
mus_Editorial.pdf](https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2018/03/AER14_Demokratiebildung_Kunst_Vermittlung_gegen_Rassismus_Editorial.pdf)

Lüth, N., & Mörsch, C. (2015). Queering
(next) Art Education. In G. Kolb & T. Meyer
(Hrsg.), What's Next? Art Education. Ein
Reader. München: gopaed.

Meissner, H. (2008). Die soziale Konstruktion
von Geschlecht - Erkenntnisperspektiven und
gesellschaftliche Fragen. Gender...politik...
online. [https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/
soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_so-
ziale_Konstruktion_von_Geschlecht____Er-
kenntnisperspektiven_und_gesellschafts-
theoretische_Fragen/index.html](https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_soziale_Konstruktion_von_Geschlecht____Erkenntnisperspektiven_und_gesellschaftstheoretische_Fragen/index.html)

Mörsch, C. (2022). Lehr- und Lernmaterial
für eine diskriminierungskritische Praxis an
der Schnittstelle Bildung/Kunst. [https://diskrit-
kubi.net](https://diskrit-kubi.net)

Munoz, J.E. (2009). Cruising Utopia. The
Then and There of Queer Futurity. New York:
University Press.

Nadrowski, I. (2019). Empowermentraum,
Schutzraum und Intersektionalität. In Lan-
desarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in
NRW e.V. (Hg.), Mädchen*Arbeit reloaded:
Qualität und Perspektiventwicklung (queer)
feministischer und differenzreflektierter Mäd-
chen*arbeit (S. 97-99). Wuppertal: LAG.

Ogette, T. (2020). exit RACISM. Rassismus-
kritisch denken lernen (8. Aufl.). Münster:
Unrast Verlag.

Rudolf, L. J. (2022). »Represent more, Repre-
sent hard!« Ein ästhetisches Repräsentati-
onsverständ-nis als Impuls für den Umgang
mit Partizipation, Identität und Diversität
in theaterpädagogischen Inszenierungs-
formaten. In F. Falk, E. Schüler & I. Zinsmaier
(Hrsg.), Zeitgenössische Theaterpädagogik:
Macht- und diskriminierungskritische Pers-
pektiven (S. 131-151). Bielefeld: Transcript
Verlag.

Schmidt, L. (2013). Geschlecht und Ge-
sprächsverhalten anhand von Beispielanaly-
sen der Polit-Talkshow Anne Will. Masterar-
beit. LMU München.

Ströbele, C. (2019). Du kannst nur werden,
was du siehst. [https://www.zeit.de/kultur/
film/2019-10/frauen-film-erzaehlarten-plan-
international-rewrite-her-story?utm_refer-
er=https%3A%2F%2Fwww.google.de%2F](https://www.zeit.de/kultur/film/2019-10/frauen-film-erzaehlarten-plan-international-rewrite-her-story?utm_referer=https%3A%2F%2Fwww.google.de%2F)

Westheuser, L. (2018). Doing Gender.
<https://www.gender-glossar.de/post/doing-gender>

Zachanassian, S. (2022). Intersektional und identitätskritisch – Queerfeminismus und die Kritik an der Frauenbewegung. Digitales Deutsches Frauenarchiv. <https://www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de/themen/intersektional-und-identitaetskritisch-queerfeminismus-und-die-kritik-der-frauenbewegung>

Weitere Film- und Literaturhinweise:

Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P. & Arndt, S. (Hrsg.) (2009). Mythen, Masken und Subjekt-Kritische Weißseinsforschung in Deutschland (2. Aufl.). Unrast Verlag.

hooks, b. (1994). Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge,

Holland-Cunz, B. (2018). WAS IHR ZU-STEHT. Kurze Geschichte des Feminismus. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/267936/was-ihr-zusteht/>

Zum Thema Frauen*:

<https://missy-magazine.de/blog/2018/05/11/stars-und-sternechen/>, gerne auch die Kommentare darunter anschauen.

https://gb.uni-koeln.de/gendersensible_sprache/index_ger.html

<https://gegen-antifeminismus.de>

Filme:

<https://xposedfilmfestival.com/2023/>

<https://salzgeber.de/streaming>

<https://www.shortfilm.com>

