

Politische Medienbildung und Rassismuskritik in postmigrantischen Gesellschaften

Abschlussbericht der Begleitforschung über die Konzeption der
Bildungsplattform für das Archiv der Flucht

Valentin Dander und Janne Stricker

im Auftrag von mediale pfade.org - Verein für Medienbildung e.V.

Berlin, Magdeburg und Potsdam

März 2022

**mediale
pfade**

 FACHHOCHSCHULE
CLARA HOFFBAUER
POTSDAM

Gefördert durch die

 **bpb:**
Bundeszentrale für
politische Bildung

Impressum

Herausgeber:in

mediale pfade.org – Verein für Medienbildung e.V.

kontakt@medialepfade.org

Oranienstr. 19a

10999 Berlin

Deutschland

<https://medialepfade.org/>



Inhaltliche Umsetzung im Auftrag von mediale pfade.org

Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam (FHCHP)

In Trägerschaft der Evangelische Hochschule Potsdam gGmbH

Hermannswerder 7

14473 Potsdam

<https://www.fhchp.de/>



Autor:innen, Gestaltung

Prof. Dr. Valentin Dander, FHCHP, Professur für Medienbildung und pädagogische Medienarbeit

Janne Stricker, M.A., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zitationsempfehlung

Dander, Valentin/Stricker, Janne (2022): Politische Medienbildung und Rassismuskritik in postmigrantischen Gesellschaften. Abschlussbericht der Begleitforschung über die Konzeption der Bildungsplattform für das Archiv der Flucht. Berlin: mediale pfade.

Dieser Forschungsbericht entstand im Rahmen einer Begleitforschung zur Konzeption einer Bildungsplattform durch mediale pfade.org für das Archiv der Flucht, einem Projekt des HKW - Haus der Kulturen der Welt in Berlin. Gefördert wurde die Forschung durch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).



Lizenz: Der Forschungsbericht steht unter einer [CC BY 4.0 int.](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
Kontext, Auftrag und Leitfragen	6
Forschungskontext	6
Forschungsauftrag	9
Forschungsfragen	10
Forschungsstand: theoretisch-konzeptionelle Reflexionen	12
Flucht, Migration und Rassismus in postmigrantischen Gesellschaften	13
Rassistische Strukturen und handlungsfähige Subjekte	14
Repräsentationspolitiken: Kollektive (rassifizierte) Identitäten nutzen und abschaffen	15
Wechselwirkungen von Rassismus und Antisemitismus	17
Rassismus/kritik und Medien	18
Rassismuskritische Positionierungen in Bildungs- und Forschungskontexten	21
Migration/Flucht und Rassismus/-kritik in der Medienbildung	22
Forschungsdesign	24
Methodologische Begründungen	25
Datenerhebung	27
Datenauswertung	28
Timeline	29
Ergebnisse und Interpretation	31
Konzeptionsphase	31
Differenzielle Ansprüche	32
Methodische Gestaltung der Konzeptionsphase	34
Arbeit und Mehrarbeit	36
Erprobungsphase	37
Thematische Überforderung?	37
Technische Überforderung?	38
Emotionale Überforderung?	39
Ergänzende Aspekte	40
Zusammenfassung	42
Eigenen und fremden Ansprüchen entsprechen	42
Ein- und Ausschlüsse im Konzeptionsprozess	43
Fazit, Limitationen, Ausblick	46
Literatur	48

1. Einleitung

Der vorliegende Forschungsbericht entstand im Kontext eines Projekt-Komplexes, in welchem sich mehrere Ebenen überlagern. Diese werden im Folgenden erläutert und die Verzahnung zwischen ihnen dargelegt: **Ebene 1 ist das Archiv der Flucht** des HKW (Haus der Kulturen der Welt, Berlin; vgl. HKW 2022) als Videoarchiv und digitaler Erinnerungsort. **Ebene 2 ist die Konzeption einer Bildungsplattform** mit Methoden, die dieses Archiv für junge Menschen methodisch in verschiedenen Bildungskontexten zugänglich machen sollen. **Ebene 3 ist die Begleitforschung zum Konzeptionsprozess** der Bildungsplattform auf Ebene 2.

Zur forschenden Begleitung von Ebene 2 wurde auf Ebene 3 der Arbeitsbereich Medienbildung und pädagogische Medienarbeit der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam (FHCHP) in Person der beiden Autor:innen dieses Forschungsberichts hinzugezogen. Der Auftrag der Begleitforschung bestand insbesondere darin, im Verlauf des Konzeptionsprozesses die Frage zu beantworten, ob/inwieweit es dem Team von *mediale pfade* gelingt, dem eigenen Selbstverständnis und den darin formulierten, pädagogischen und politischen Ansprüchen gerecht zu werden (*mediale pfade*, o.J.). Darüber hinaus wurde in der Begleitforschung nach der Re-/Produktion von Ein- und Ausschlüssen auf verschiedenen Ebenen des Konzeptions- und Erprobungsprozesses der Methoden für die Bildungsplattform gefragt.

Der Forschungskontext entspricht demnach einer externen Evaluationsforschung, die anhand verschiedener Feedbackschleifen zwischen Forscher:innen und Projektteam bei *mediale pfade* einer formativen, mit-gestaltenden entsprach. In Absprache mit der Auftraggeberin, *mediale pfade*, wurde vereinbart, dass das Forschungsdesign sich an Prinzipien der qualitativen Sozialforschung orientiert und sich hierbei an Verfahren und Methoden der Ethnografie sowie der Grounded Theory Methodology bedient. Die Ressourcen ließen es nicht zu die Konzeption der Bildungsplattform vollumfänglich zu beforschen, sondern machten ein selektives Vorgehen unumgänglich. Die Datenerhebung endete mit der Veröffentlichung der ersten Version der Bildungsplattform Ende September 2021. Der vorliegende Forschungsbericht bildet den Abschluss des Forschungsprozesses und fokussiert in dieser öffentlichen Fassung jene Aspekte, die für thematisch wie formal ähnlich gelagerte Projekte in Zukunft instruktiv sein können. Die Erkenntnisse und Empfehlungen bewegen sich hierbei auf verschiedenen Ebenen. Für die *Konzeptionsphase* beziehen sie sich etwa auf die Komplexität widersprüchlicher Ansprüche, auf die Gestaltung der Konzeptionswerkstätten sowie auf verschiedene Aspekte einzuplanender Mehrarbeit. Auf Grundlage einiger ethnografisch begleiteter Playtests ergaben sich für die *Erprobungsphase* tendenziell ermutigende Ergebnisse bezüglich zuvor befürchteter Überforderungen auf thematischer, technischer und emotionaler Ebene.

Im Bericht werden zunächst der Kontext der Begleitforschung und der Auftrag und Forschungsgegenstand konturiert (Kap. 2) und theoretisch eingeordnet (Kap. 3). Das Forschungsdesign wird in Kapitel 4 aufgeschlüsselt sowie der Forschungsverlauf skizziert. Daraufhin werden die zentralen Ergebnisse dargestellt, interpretierend eingeordnet und in vorsichtige Handlungsempfehlungen für ähnlich gelagerte Projekte übersetzt (Kap. 5). Das

letzte, abschließende Kapitel 6 bündelt die Erkenntnisse, thematisiert Limitationen der Untersuchung und wirft einige weiterreichende Fragen für die Politische Medienbildung in Forschungs- und Bildungspraxis auf.

2. Kontext, Auftrag und Leitfragen

Der vorliegende Forschungsbericht entstand im Kontext eines Projekt-Komplexes, in welchem sich mehrere Ebenen überlagern. Diese werden im Folgenden erläutert und die Verzahnung zwischen ihnen dargelegt: Ebene 1 ist das Archiv der Flucht als Videoarchiv. Ebene 2 ist die Konzeption einer Bildungsplattform und von Methoden, die dieses Archiv für junge Menschen methodisch in verschiedenen Bildungskontexten zugänglich machen sollen. Ebene 3 ist die Begleitforschung zum Konzeptionsprozess auf Ebene 2.

Zur forschenden Begleitung von Ebene 2 wurde auf **Ebene 3** der Arbeitsbereich Medienbildung und pädagogische Medienarbeit der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam (FHCHP) in Person der beiden Autor:innen dieses Forschungsberichts hinzugezogen. Der Auftrag der **Begleitforschung** bestand insbesondere darin, im Verlauf des Konzeptionsprozesses die Frage zu beantworten, ob/inwieweit es dem Team mediale pfade gelinge, dem eigenen Selbstverständnis und den darin formulierten, pädagogischen und politischen Ansprüchen gerecht zu werden (mediale pfade, o.J.). Dieses setzt mit dem folgenden Satz ein:

“Wir sind überzeugt, dass es eine emanzipatorische Praxis mit digitalen Medien und neuen Technologien braucht, um eine offene, gerechte und solidarische Gesellschaft zu gestalten. Mit zeitgemäßen Bildungsformaten befähigen wir Menschen, mit uns gemeinsam dieses Ziel zu erreichen.”

Der Forschungskontext entspricht demnach einer externen Evaluationsforschung, die sich anhand verschiedener Feedbackschleifen zwischen Forscher:innen und Projektteam bei mediale pfade von einer summativen, abschließenden, zu einer formativen, mit-gestaltenden entwickelte. In Absprache mit der Auftraggeberin, mediale pfade, wurde vereinbart, dass das Forschungsdesign sich an Prinzipien der qualitativen Sozialforschung orientiert und sich hierbei an Verfahren und Methoden der Ethnografie sowie der Grounded Theory Methodology bedient. Die Ressourcen ließen es nicht zu die Konzeption der Bildungsplattform vollumfänglich zu beforschen, sondern machten ein selektives Vorgehen unumgänglich. Der Forschungsbericht bildet den Abschluss des Forschungsprozesses, kann sich jedoch nicht abschließend auf einen finalen Stand der Bildungsplattform zum Archiv der Flucht beziehen, insofern diese, wie oben deutlich wurde, mit März 2022 als vorläufiger Zwischenstand zu bezeichnen ist, der fortlaufend ergänzt und modifiziert werden kann.

a. Forschungskontext

Grundlage und **Ebene 1** für alles Weitere bildet das Oral-History-Projekt **Archiv der Flucht**, welches am Haus der Kulturen der Welt in Berlin (HKW) angesiedelt ist und wurde dort maßgeblich von Carolin Emcke, Philosophin und Publizistin, und Manuela Bojadžijev, Professorin für Kultur und Lebensstile in der Einwanderungsgesellschaft an der HU Berlin,

konzipiert, kuratiert und gemeinsam mit einem sehr großen Team umgesetzt (HKW, 2022).¹ Das Archiv stellt heute eine Online-Sammlung von 41 sequenzierten Videointerviews mit Personen, die seit 1945 aus verschiedensten Gründen nach Deutschland gekommen sind und heute überwiegend in Berlin-Brandenburg leben.² "Flucht" wird hier sehr weit begriffen und beinhaltet auch Migrationsgeschichten, die sich nicht bspw. auf die Genfer Flüchtlingskonvention berufen. Das Archiv der Flucht beinhaltet teils mehrstündige Videointerviews, die sorgfältig konzeptionell, inhaltlich vorbereitet wurden und auf theoretisch und ästhetisch äußerst reflexiven Überlegungen beruhen.

Das Archiv bietet Filteroptionen wie Herkunftsland, Interview-Sprache, Fluchtjahr oder Alter und auch eine alphabetische Sortierung. Angaben über Fluchtgründe oder spezifische (etwa rassistische) Erfahrungen in Deutschland finden sich in der datenbankartigen Übersicht nicht. Die Thumbnails zeigen ein Porträt der interviewten Person, der Begleittext weist ihren Namen und die Länge des Videos aus. Zusätzlich ist die interviewende Person genannt. Insgesamt waren mehr als zehn Personen in dieser Rolle tätig. Die einzelnen Videos wurden transkribiert. Neben einer Sequenzierung der Interviews in verschiedene Abschnitte in einer Kapitelübersicht eröffnet die Oberfläche anhand einer Volltextsuche die Möglichkeit, Wörter im Transkript zu finden und im Video direkt an die entsprechende Stelle zu springen. Diese Suchoption besteht für jedes einzelne Video wie auch übergreifend für alle Transkripte. So wird etwa erkennbar, dass in zehn der Videointerviews der Ausdruck "Rassismus" wörtlich auftaucht und dass sich die größte Häufung im Interview mit Évá Ádám findet, u.a. im Zusammenhang mit Antiziganismus.³

Für ein breiteres und auch jüngeres Publikum, für welches das Archiv auch erstellt wurde, mag diese Anordnung sich als schwer zugänglich erweisen, insofern sie gegenwärtige und insbesondere jugendliche Medienkulturen und Mediennutzungsformen konterkariert, sich einem Trend zu kurzen, hochfrequent geschnittenen, bunten und mitunter schrillen Bewegtbildern entgegenstellt.

Aus diesem Grund wurde auf **Ebene 2** ein Begleitprojekt ins Leben gerufen, welches auf eine Übersetzung des Archivs in verschiedene Kontexte der Bildungsarbeit mit jungen Menschen zielt. *medialepfade.org - Verein für Medienbildung e.V.* (im Folgenden: mediale pfade) entwickelte zu diesem Zweck eine zugehörige Bildungsplattform. Diese Plattform stellt Methoden und Materialien zur Verfügung, die das Archiv der Flucht für verschiedene formale, non-formale und informelle Bildungskontexte und -orte in Form Freier Bildungsmaterialien erschließen. Ziel der Plattform ist demnach die Verschränkung des Archivs mit politischer Bildungsarbeit.⁴

¹ Siehe die Liste der Mitwirkenden auf der Website: <https://archivderflucht.hkw.de/mitwirkende/>.

² Das gesamte Archiv der Flucht ist unter <https://archivderflucht.hkw.de/filme-gesprache/> einsehbar [Stand 2022-03-26].

³ Vgl. https://archivderflucht.hkw.de/?s=rassismus&post_type=post [Stand 2022-03-26].

⁴ Siehe die Bildungsplattform unter <https://archivderflucht-bildung.org/de/> [Stand 2022-03-26].

Mit Stand vom März 2022 sind auf der Bildungsplattform neun Methoden zu finden, die in einer Art Datenbank anhand verschiedener Filter gefunden und eingesehen werden können. Nach den folgenden Kategorien kann gefiltert werden: *Zielgruppen* (Alter und Schulstufen), *Themenkomplexen* (Flucht und Migration, Oral History und Rassismuskritik), *Themen* (knapp 50 Themen von Alltagsrassismus bis Zusammenleben), *Methoden* (insb. nach Sozialformen und Funktionen), einer Zuordnung zu den drei großen Kategorien des *Kompetenzrasters Medienbildung* (lt. KMK-Papier 2016; insb. die Teilbereiche Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren; Kommunizieren und Kooperieren; Produzieren und Präsentieren), *Format* (Präsenz oder remote), *Technologien* (23 Medientechniken und -formate werden benannt) und *Modul-Länge* (Kurzworkshop bis mehrtägig).

Die Methoden und Materialien wurden in einem mehrstufigen Prozess durch das Team von mediale pfade erstellt.⁵ Der Prozess gliedert sich in eine Konzeptionsphase und eine Erprobungsphase. Erstere erstreckt sich über zwei Konzeptionswerkstätten (online am Di, 29.6.2021, halbtägig; in Präsenz am HKW am Do, 8.7.2021, ebenfalls halbtägig). Die zweite Phase bestand aus Playtests der Methoden.. Die Methodenkonzepte sollen die Auseinandersetzung Jugendlicher mit den drei genannten Themenkomplexen in einer aktivierenden und medialen Form ermöglichen. Mit mediale pfade wurde dieses Begleitprojekt von einer Organisation durchgeführt, die sich auf Politische Medienbildung spezialisiert hat. Die Methoden und Materialien setzen methodisch überwiegend auf einen aktiven, produktiven Umgang mit digitalen und anderen Medien, den Einbezug zeitgemäßer, innovativer Medientechniken (bspw. den Einsatz von Virtual Reality-Brillen oder interaktiven Storytelling-Formaten) sowie gegenwärtiger Jugendmedienkulturen. Alle Materialien wurden unter freien Lizenzen veröffentlicht⁶ und die Bildungsplattform ist nach ihrer Veröffentlichung nicht als abgeschlossen zu denken, sondern kann potenziell erweitert oder modifiziert werden.

Bezüglich der anvisierten *Zielgruppen* setzt das Teilprojekt auf heterogene Ansätze für heterogene Jugendlichen im Alter von 13 bis 21 Jahren. *Konzeptionell* orientiert sich das Teilprojekt an aktiver Medienarbeit und setzt entsprechend auf eine "aktive, handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Archivgut anhand digitaler und mediengestützter Tools" (ebd.). Genauer wird an den medienpädagogischen Schwerpunkten von medialepfade.org angesetzt: insbesondere an spielbasierten und immersiven Bildungsmedien (z.B. interaktive Webvideoformate, Quizzes, Escape Games, Online-Rallies), die um ergänzende Materialien angereichert werden (Kontextwissen, didaktische Hinweise, Quellenmaterial). Optional werden die Zielgruppen dazu angeleitet, eigene Zugänge zum Archiv zu entwickeln und umzusetzen.

⁵ Als Teammitglieder werden auf der Bildungsplattform die folgenden Personen genannt: Eva Hasel, Katrin Hünemörder, Dr. Christine Kolbe, Daniel Seitz, Sika Dede Puhlmann, Birte Frische, Christine Lordong, Mohammed Habibullah Scheikani, Aleksandar Vejnovic. Vgl. <https://archivderflucht-bildung.org/de/ueber-das-projekt/ueber-das-team/> [Stand 2022-03-31].

⁶ Die Veröffentlichung von Bildungsmaterialien unter einer [Creative Commons BY 4.0 Int.](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Lizenz entspricht einer engeren Definition von Open Educational Resources und erlaubt die Nachnutzung und Modifikation unter der Bedingung, dass Quellen, Urheber:innen sowie allfällige Veränderungen angeführt und transparent gemacht werden.

Neben nichtlinearem Storytelling bzw. Game-based-Learning und aktiver Medienarbeit werden auch produktive Formen der pädagogischen Datenarbeit (Aufbereitung, Auswertung, Visualisierung) angestrebt.

Pädagogische Prinzipien, die in den Methoden umgesetzt werden sollen, sind: (Eigen- und Inter-)Aktivität, (u.a. medial-ästhetische) Kreativität, Selbstbestimmung, Partizipation. Auf diese Weise sollen die genannten Themengebiete erschlossen und in Bezug zur eigenen Lebenswelt gesetzt werden. Darüber hinaus spielen Multiperspektivität und Iterativität in der Entwicklung eine große Rolle: Die Entwicklung der Materialien findet unter Einbezug verschiedener expertisierter Perspektiven in einem mehrstufigen Verfahren statt, das im Wechsel von Konzeption und Modelldurchläufen angedacht ist.

Zur *pädagogisch-redaktionellen Erschließung* der Fokusthemen - Migration/Flucht, Rassismus und -prävention/solidarisches Handeln sowie Oral History/Geschichtsschreibung - werden in Konzeptionswerkstätten Expert:innen aus den Themenfeldern Flucht und Migration beigezogen.

In Bezug auf die *technische Umsetzung* erweist sich das Teilprojekt abhängig von den Schnittstellen des Archivs selbst. Soweit möglich, soll Open-source Software zum Einsatz kommen, wodurch die Nachhaltigkeit der Bildungsplattform gewährleistet wird. Eine weitestgehende Zugänglichkeit im Sinne der Barrierefreiheit (bzw. -armut) wird angestrebt. Die Veröffentlichung aller Materialien wurde als Open Educational Resources (OER) unter einer CC BY 4.0 int.-Lizenz vollzogen.

b. Forschungsauftrag

Im Rahmen des Teilprojekts auf Ebene 2 ist eine partizipative wissenschaftliche Begleitforschung der Konzeptions- und Testphase vorgesehen. Die Evaluierungsschritte sollen iterativ in den Prozess eingebunden werden. Insofern handelt es sich um eine externe, formative Evaluationsforschung. Diese Begleitforschung richtete sich zunächst insbesondere an das verantwortliche Team von medialpfade.org und hatte damit eher projektspezifischen Charakter. Durch die Veröffentlichung der Erkenntnisse aus der Begleitforschung können jedoch auch andere Bildungseinrichtungen für ähnlich gelagerte Projektzusammenhänge aus den wissenschaftlich aufbereiteten Erfahrungen lernen, ihre eigene Praxis reflektieren und weiterentwickeln (z.B. Erarbeitung von Material zu ähnlich gelagerten Themen; Einbezug von diversen Betroffenenperspektiven in die Politische Bildung; Umgang mit Oral History Materialien etc.).

Im Vorgespräch zur Initiierung des Forschungsprojekts wurde seitens der Auftraggeberin benannt, dass das Mission Statement von mediale pfade (o.J.) den Anspruch der Organisation in ihrer pädagogischen und bildnerischen Arbeit formuliert. Darin werden folgende Ansprüche benannt:

Pädagogische Prinzipien und Ziele

- Emanzipatorische Praxis

- Handlungsorientierung (akzeptierende und konstruktive Perspektive)
- Mündigkeit
- Lebensweltorientierung
- Handlungsoptionen erweitern
- Innovation
- Kritisch reflektierender Umgang mit neuen Technologien

Gesellschaftspolitische Zielsetzungen

- eine offene,
- gerechte,
- solidarische
- digitale Gesellschaft

Darüber hinaus werden im **Antragskonzept** genannt:

(Eigen- und Inter-)Aktivität, (u.a. medial-ästhetische) Kreativität, Selbstbestimmung, Partizipation. Auf diese Weise sollen die genannten Themengebiete erschlossen und in Bezug zur eigenen Lebenswelt gesetzt werden. Auch Multiperspektivität und Iterativität werden aufgeführt.

Angesichts der sensiblen Themen, die im Kontext des Projekts *Politische Bildung zum Archiv der Flucht* verhandelt werden, ist ein hohes Maß an Selbst-/Reflexivität in der eigenen bildnerischen Arbeit erforderlich. U.a. aus diesem Grund wurden externe Expert:innen für die redaktionelle Konzeption der Materialien herangezogen. Darüber hinaus wurde eben eine wissenschaftlich-forschende Perspektive in den Prozess integriert. Der Auftrag ist demnach so zu verstehen, dass eine zusätzliche Reflexionsinstanz in den Prozess eingebunden wird, um in mehreren Schleifen Rückmeldung über die Passung von Anspruch und konkreten Verfahren, Praktiken und Produkten zu geben.

c. Forschungsfragen

Vor dem oben ausgeführten Hintergrund wurden die folgenden, forschungsleitenden Fragen formuliert und zu Beginn mit dem Team von *mediale pfade* abgestimmt:

(Inwieweit/auf welche Weise) Gelingt es den Beteiligten am Teilprojekt Politische Bildung zum Archiv der Flucht, die im Mission Statement von mediale pfade angeführten Prinzipien der pädagogischen Arbeit und gesellschaftspolitischen Ziele in Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Migration/Flucht, Rassismuskritik sowie Oral History/Geschichtsschreibung umzusetzen?

Daran schließen u.a. die folgenden Fokussierungsfragen an:

- ★ (Auf welche Weise) Werden im Konzeptionsprozess Einschlüsse/Ausschlüsse produziert? Wie wird damit verfahren?
 - Ein- und Ausschlüsse bezieht sich auf
 - diskursive Praktiken im Konzeptionsprozess
 - personelle Repräsentation in den Beteiligengruppen
 - symbolische Repräsentation und Adressierungen in den Bildungsmaterialien
 - Dimensionen digitaler Ungleichheit (Zugang, Motivation, sprach- und medienbezogene Fähigkeiten, Verständlichkeit, Barrierefreiheit)
- ★ (Auf welche Weise) Wird die Übersetzung von (individuellen) Bildungszielen in (auch kollektive) Handlungsoptionen sowie in gesellschaftspolitische Perspektiven berücksichtigt?
- ★ (Auf welche Weise) Wird das Archiv/-gut im Konzeptionsprozess, aber auch in den entwickelten Materialien auf gesellschaftliche oder gesellschaftspolitische Ereignisse und Wahrnehmungen der Gegenwart bezogen? Wessen Wahrnehmungen und Deutungen finden hierbei (keine) Berücksichtigung?
- ★ (Auf welche Weise wirken sich die privilegierten Positionen der Forschenden auf die Forschungsarbeit selbst aus?)

3. Forschungsstand: theoretisch-konzeptionelle Reflexionen

Das Archiv der Flucht arbeitet mit einem breiten Begriff von Flucht, insofern jede unfreiwillige Migrationsbewegung darunter verstanden wird. Im Titel des Projekts ist ausschließlich von "Flucht" die Rede. Trotzdem fallen die Begriffe Flucht und Migration mit ihren teilüberlappenden, zugeschriebenen Bedeutungen in Texten über das Archiv explizit parallel. Ähnlich gestaltet sich das Projekt zur Konzeption einer Bildungsplattform zum Archiv, insofern "Migration und Flucht als gesellschaftliche Kontinuität" (HKW, 2022) als einer von drei großen Gegenstands- bzw. Themenbereichen genannt wird. Neben "Oral History als Gegenerzählung zur klassischen Geschichtsschreibung" wird an derselben Stelle auch "Rassismuskritik und antidiskriminatorisches Lernen" genannt. Ein weiter Begriff von Flucht, wie auch der Anspruch ein möglichst vielschichtiges Bild von Flucht und Migration zu dokumentieren, zog die logische Konsequenz nach sich, dass sehr unterschiedliche Flucht- und Migrationsgeschichten erzählt und sichtbar werden: Die 41 Interviewten weisen bspw. verschiedene Alter, soziale und kulturelle Herkunft, geschlechtliche Identitäten, sexuelle, politische oder religiöse Orientierungen und vielfach damit korrespondierende Fluchtgründe auf (ebd.). Ein Verständnis von 'Flucht' wird hierdurch weniger vereindeutigt als vielmehr zum Gegenstand einer der leitenden Fragen des Projekts Archiv der Flucht:

"Welche Erfahrungen des Ankommens und der Ausgrenzung wiederholen sich? Wie werden die sozialen, politischen oder kulturellen Schwellen der Zugehörigkeit verhandelt oder verändert? Was erzählen sie uns über das Hier? Was heißt das eigentlich: Flucht?"
([AdF: Über das Projekt](#))

Angesichts dessen ist die Festlegung auf "Rassismuskritik" im thematischen Teilbereich "Rassismuskritik und antidiskriminatorisches Lernen" eine bewusste Selektion in der Themenwahl, die auch anders ausfallen hätte können (bspw. mit einem Schwerpunkt auf Geschlechtsidentitäten, ökonomischen Status etc.). Begründen lässt sich diese spezifische Vertiefung für Anschläge Politischer Medienbildung einerseits anhand der thematischen Nähe von Migrationsgeschichten zu Alteritäts- und Diskriminierungserfahrungen.⁷ Andererseits wird anhand der Feststellung, dass Migration und Flucht auch in Deutschland ein "gesellschaftliche Kontinuität" bilden (s.o.), das räumliche Hier und das zeitliche Jetzt zum Ansatzpunkt bildungsbezogener Anschläge.

⁷ Wie unterschiedlich Konstruktionen von Zugehörigkeit, Flucht und Unterstützungsbedarfen, Gemeinsamkeiten und Differenzen etc. ausfallen können, zeigt sich auf erschreckende Weise, während dieser Forschungsbericht entsteht, im Umgang mit Geflüchteten aus der Ukraine, etwa wenn *People of Color*, die in der Ukraine lebten, an den EU-Außengrenzen rassistische Diskriminierung und Gewalt erfahren, oder wenn die Solidarität mit (weißen) ukrainischen Geflüchteten mit der Situation vor wenigen Monaten an der Grenze zu Belarus verglichen wird. Es sei eine Content Warning für die Quellen in Bezug auf sprachliche Darstellung rassistischer Gewalt ausgesprochen (Jakob, 2021; Koch, 2022; Pallokat et al., 2022).

a. Flucht, Migration und Rassismus in postmigrantischen Gesellschaften

Mit Blick auf die Begriffe wie auch die Phänomene “Flucht” und “Migration” begnügen wir uns im Rahmen der Begleitforschung mit einer schlichten Minimaldefinition, die sowohl die Differenz beider Bedeutungen vernachlässigt, als auch auf weiterreichende, theoretische Diskurse verzichtet. Im Rahmen des Projekts “Archiv der Flucht” wird von einem Vollständigkeitsanspruch oder einer Hierarchisierung von Migrations- und Fluchterfahrungen abgesehen. Zudem ist klar: Nicht alle Migrations- und Fluchtbewegungen sind erzähl- und dokumentierbar. Insofern entsteht auch im Archiv der Flucht eine Lücke, ein blinder Fleck, der entsprechend in der Konzeption mit reflektiert wurde. (HKW, 2022) Für das Sampling griff die wie folgt beschriebene Auffassung, die sich explizit gegen klare (juristische, politische, akademische) definitorische Markierungen sperrt:

“Bei dem *Archiv der Flucht* war entscheidend, dass diese Menschen nicht freiwillig gegangen (oder geblieben sind). Unser Begriff der Flucht umschließt so zum Beispiel nicht nur Menschen, die ihre Herkunftsländer zwangsweise verlassen mussten, sondern auch Menschen, die ursprünglich mit einem Stipendium oder zum Arbeiten hierherkamen, deren Status sich im Verlauf ihres Aufenthalts aber änderte, weil sie nicht mehr in ihr Land zurückkehren konnten und damit ins Exil gedrängt wurden. In ihrer Gesamtheit fordern die Gespräche die politische Vorstellungskraft, die bisweilen Flucht und Nicht-Flucht so klar zu definieren und voneinander zu trennen versucht, stark heraus.” (HKW, 2022)

Wir begreifen die Gesellschaft in Deutschland als eine “postmigrantische”, womit wir, Tsianos und J. Karakayali folgend, feststellen, dass eine postkoloniale Geschichte und eine Geschichte der Gastarbeiter:innen-Migration die deutsche Gesellschaft ebenso wie individuelle oder Familienbiografien signifikant prägen und strukturieren (Tsianos & Karakayali, 2014, S. 34).

Rassismus setzt auf solchen Voraussetzungen auf und nimmt historisch je unterschiedliche, konkrete Formen an. So sehen wir von einer universellen oder monokausalen Bestimmung von Rassismus Abstand, wie auch von festgeschriebenen und festzuschreibenden kulturellen (Gruppen)Identitäten (Hall, 2021b, S. 18f., 2021c, S. 128). Allgemein gesprochen kann mit Rassismus ein soziales Verhältnis bezeichnet werden, das Menschen nach scheinbar unveränderlichen biologischen oder soziokulturellen Kriterien auf hierarchisierende Weise differenziert, sie also rassifiziert. Daran schließen Ausgrenzungspraxen und differenzierende Machttechnologien an, die Mark Terkessidis in ihrer Gesamtheit als Apparat oder Dispositiv charakterisiert (Terkessidis, 2018, S. 79).

Während frühere Formen des Rassismus biologisch argumentierten, um ‘Rassen’ zu behaupten, verschoben sich rassistische Theorien hin zu einem kulturalistischen

“Neo-Rassismus” als eines “Rassismus ohne Rassen”, welche etwa Étienne Balibar 1988 unter dieser Bezeichnung analysierte (Balibar, 2017, S. 31).⁸ Manuela Bojadžijev beschreibt es als Stärke im deutschsprachigen rassismustheoretischen Diskurs, auch kulturalisierende und ethnisierte Formen des Rassismus als einen solchen zu benennen und theoretisch zu verhandeln (Bojadžijev, 2018, S. 58f.). Mitunter scheint diese Ebene rassistischer Ordnungen als “natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen” auf (Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 16f.).⁹ Rassistische Zuschreibungen und Ausschlüsse sind eng mit einer ungleichen Verteilung von politischen, sozialen oder materiellen Ressourcen wie auch mit Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnissen verbunden (Tsianos & Karakayali, 2014, S. 35).

Rassismuserfahrungen können dabei sowohl in einem Herkunftsland als einer von vielen möglichen, sich potenziell überlagernden Fluchtgründen eine Migrationsbewegung motivieren als auch im Ankunftsland - in diesem Fall Deutschland - auf ähnliche oder ganz andere Weise eine Rolle spielen.

Rassistische Strukturen und handlungsfähige Subjekte

Insofern Rassismus als ein strukturelles und institutionalisiertes Phänomen beschrieben wird, gerät die gesamtgesellschaftliche Relevanz und Wirksamkeit in den Blick. Rassismus ist kein Thema, das nur etwa im Kontext von Rechtsterrorismus oder rechtsradikalen Bewegungen diskutiert werden müsse. Mit “institutionellem Rassismus” (ebd.) wird diese systematische Ebene eines Rassismus bezeichnet, welche sich auf exkludierende, diskriminierende Weise in Diskurse und Praktiken, etwa von öffentlichen Institutionen einschreibt. Tsianos und Karakayali nennen die Orientierung von Schulen an der deutschen Sprache als Sprache der hegemonialen Mehrheit als ein Beispiel hierfür (ebd.). Doch auch offene rassistische Praktiken im Kontext von polizeilichem *racial profiling* sind hierbei zu nennen (Kollaborative Forschungsgruppe Racial Profiling, 2019; Wa Baile et al., 2019). Entsprechend diesem strukturellen und institutionellen Charakter setzt eine solche Rassismuskritik an Strukturen und Institutionen an, wie ein politisch-aktivistischer Antirassismus, der sich gegen rechtsradikale Akteur:innen und Gruppen richtet, in konkreten Aktionen eine enge Verbindung mit antifaschistischen Akteur:innen und ihren Zielen eingeht: rechtsradikalen Strukturen entgegenzutreten, sie zu schwächen und möglichst zu zerschlagen.

⁸ Auf diese Weise argumentieren bspw. Vertreter:innen eines neu-rechten “Ethnopluralismus”, demzufolge Menschen aller kulturellen Herkunft zwar grundsätzlich gleich, aber als kulturell inkompatibel bewertet werden. Diese politische Denkrichtung, der etwa auch die Ideologien der Identitären Bewegung entspricht, setzt sich mit diesem Argument dezidiert gegen Migrationsbewegungen ein (Bruns & Strobl, 2020, S. 245ff.). In Deutschland vertritt etwa Thilo Sarrazin vergleichbare Ansichten, die öffentlich für starke Resonanz sorgten und bspw. von Jürgen Link kritisch analysiert wurden (2013). Sarrazins Ansichten und die öffentliche Diskussion darüber schreiben sich in einen wirkmächtigen, antimuslimischen Diskurs in Deutschland ein, der insbesondere seit dem 11. September 2001 zunahm (Arnold, 2018, S. 194).

⁹ Die Autor:innen machen allerdings an der selben Stelle deutlich, dass eine solche Unterscheidung nicht *per se* und in jedem Fall rassistisch sein müsse.

Schließlich äußern sich rassistische Denk- und Handlungsweisen auch in ganz alltäglichen Situationen, wie Tupoka Ogette in ihrem praxis- und anwendungsnahen Buch "exit RACISM" (Ogette, 2019, S. 97ff.) anhand zahlreicher Situationsbeschreibungen herausstellt. Diese Formen von Alltagsrassismus verweisen auf rassismuskritische Bildungsarbeit, die Rassismus durch das Erkennen, Reflektieren und Überdenken rassistischer Anteile im eigenen Denken und Handeln entgegenwirken möchte.

Die subjektive Seite dieser rassifizierenden und rassistischen Verhältnisse kann subjektivierungstheoretisch als "Bildung" gelesen und mit Broden und Mecheril anhand von drei Aspekten charakterisiert werden: "Heteronomie der diskursiven Ansprache, Positionierung durch Ansprache in einem Raum der Ungleichheit sowie Subjektivität durch und gegen die Ansprache" (Broden & Mecheril, 2010, S. 11f.). Diese Perspektive verschränkt strukturierende, ordnende Aspekte von Rassismus mit seiner Kontingenz und Transformabilität - Menschen seien dementsprechend keine "Deppen der Ordnungen" (ebd., S. 16f.), wie es rein strukturalistische Deutungen nahelegen können, sondern gestalten ihre Relationierungen und Verstricktheiten.

Dieser Blickwinkel lässt sich von rassistischen Ordnungen auf nationale und geografische Grenzen ausweiten: Hess und S. Karakayali (2017, S. 26) etwa begreifen "Handlungsmacht der Migration als heuristischen Schlüssel für die Analyse von Grenzregimen" und rücken entsprechend widerständige (politische, soziale und transformative) Praktiken gegen exkludierende Grenzregime in den Vordergrund ihrer Analysen.

Auf eine solche Weise können im Rahmen des Archivs der Flucht auch die Videointerviews gelesen werden: Als Zeugnisse individuell-biografischer Narrative, die strukturelle Merkmale und Positionierungen zumindest auch re-kombinieren, durchkreuzen, unterlaufen, konterkarieren.

Repräsentationspolitiken: Kollektive (rassifizierte) Identitäten nutzen und abschaffen

Rassistische Ordnungen produzieren nicht nur ungleiche Verteilungen von Ressourcen, sondern bringen auch spezifische subjektive und kollektive Deutungsmuster und Selbstverständnisse hervor und bilden diese (Broden & Mecheril, 2010, S. 17). Zugleich operieren auch widerständige, empowernde Praktiken entlang kollektivierender Deutungsmuster, was etwa als "strategische[r] Essenzialismus" und "strategische[] Aneignung" rassistischer Zuschreibungen bezeichnet werden kann (Tsianos & Karakayali, 2014, S. 37). An dieser Stelle wird es potenziell konflikthaft, "da es keine einfache Entsprechung zwischen Erfahrung von Rassismus und antirassistischer Repräsentationspolitik gibt" (ebd.).

Die sehr unterschiedlichen Herangehensweisen und die mitunter heftig geführten Debatten um politisch-progressive Strategien zwischen Identitäts- und Klassenpolitik lassen sich hier nicht erschöpfend thematisieren, ebenso wenig wie der prekäre theoretische Status von Identitäten überhaupt (Hark, 2013, S. 39). In polit-aktivistischen Kontexten hängen an dieser Frage

entsprechende Strategieentscheidungen, mögliche Bündnispartner:innen und, ganz grundlegend, jene nach einem wie auch immer verstandenen politischen oder gar revolutionären '(Kollektiv-)Subjekt'. Ein Sammelband über "Neue Klassenpolitik" legt Zeugnis für diese intensiv geführten Debatten ab und versucht die Verbindungslinien zwischen verschiedenen identitären Selbstverständnissen und analytischen Perspektiven nachzuzeichnen, Kreuzungspunkte ('intersections') sichtbar zu machen und politische Anschlüsse zu formulieren (Friedrich & Redaktion analyse & kritik, 2018).¹⁰

Diese Diskussionen berühren also mögliche Konsequenzen hinsichtlich der Frage, wer emanzipatorische antirassistische Kämpfe tragen oder mittragen kann, inwieweit also solidarische Bündnisse als möglich oder wünschenswert angesehen werden (Birke, 2018, S. 37f.; Tsianos & Karakayali, 2014, S. 38) und entsprechend auch um strategische und taktische Entscheidungen; um die Deutung, wie verschiedene politische Kämpfe miteinander verbunden sind oder werden können - und ob diese Kämpfe priorisiert werden sollten (Demirović, 2017; Dowling et al., 2017; Taylor, 2018); und schließlich geht es auch um die Frage, welche, durchaus paradoxen, politischen Ziele angestrebt werden: unter der Flagge angeeigneter, rassifizierter Kategorien (vgl. in Deutschland das Label "Kanak Attak") zu einer antirassistischen Gesellschaft, in der natio-ethno-kulturelle Kategorien belanglos sind; Klassenkampf für die klassenlose Gesellschaft; entlang hegemonialer Gender- und Begehrensordnungen als Mann, Mann*, Frau, Frau* identifiziert ihre queer-heteronormativitätskritische Bearbeitung anstreben (Höblich & Goede, 2021, S. 190f.) etc.

Als besonders fruchtbar in Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand im Rahmen der Begleitforschung erwies sich an verschiedenen Stellen die analytische Perspektive des Trilemmas der Inklusion, welches Mai-Anh Boger an verschiedenen Stellen dargelegt, ausbuchstabiert und in unterschiedliche Anwendungsbeispiele übersetzt hat (Boger, 2017, S. 201). Der Ansatz ist in einer engagierten Inklusionsforschung zu verorten und bezieht explizit politische Perspektiven aus dem Kontext verschiedener Betroffenenbewegungen mit ein, um die differenziellen Zielsetzungen und Ansprüche in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit zu verdeutlichen. Das grundlegende Konstruktionsprinzip eines Trilemmas besteht in drei Aussagen, von denen immer nur zwei gleichzeitig zutreffen können.

"Die drei Basissätze lauten, dass sich ,Inklusion'

- als Empowerment (E)
- als Normalisierung (N)
- als Dekonstruktion (D)

¹⁰ Dass diese Diskussionen keineswegs neu sind, verdeutlicht der Aufsatz "Race, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante" von Stuart Hall aus dem Jahr 1980, der sich mit dem empirischen, theoretischen und politischen Verhältnis von kapitalistischen und rassifizierenden Herrschafts- und Machtstrukturen befasst (Hall, 2021c, S. 134ff.).

beschreiben lässt. Jeweils zwei davon zu verbinden, heißt demnach ‚Inklusion‘ zu beschreiben“ (ebd.)

Werden E und N angestrebt, können ungleiche, diskriminierende Verhältnisse für spezifische, als solche benennbare, z.B. ‚vulnerable Gruppen‘ benannt, erforscht oder politisch bearbeitet werden. Gleichzeitig wird auf einen dekonstruktiven Anspruch verzichtet, der darauf zielt, ‚Andere‘ nicht als ‚Andere‘ zu konstruieren, konstruieren etc.¹¹

Werden N und D in den Vordergrund gerückt, geht es darum, das Feld des Normalen aufzulösen, diskriminierende, unterscheidende Kategorien möglichst einebnen und aufzulösen. Entsprechend ist bei Boger von Dissolution oder Transnormalismus die Rede. Wenn allerdings nicht mehr benennbar ist, wer weswegen politische Kämpfe führen sollte, gerät der Aspekt des Empowerment aus dem Blick.

Schließlich ergibt die Kombination von E und D ein berechtigtes Beharren auf einem nicht-universalistischen und nicht-universalisierbaren Standpunkt, der gerade das radikal Andere markiert und sich auf diese Weise jeder Normalisierung und Formalisierbarkeit verweigert. Im wissenschaftlichen Feld markiert Boger diese Position mit von ihr als „Particular Studies“ bezeichneten Forschungsfeldern - also etwa Black Studies, Mad Studies etc.

Mit dem Ansatz des Trilemmas der Inklusion lässt sich mit Blick auf politische Bewegungen und Anliegen verdeutlichen, dass nicht alles gleichermaßen und gleichzeitig zu haben ist und dass all diese Anliegen und Perspektiven ihre je spezifische Legitimität aufweisen, die notwendig ambivalent, paradox, konflikthaft bleibt (Boger, 2017). Mit Blick auf Migration, Flucht, Rassismuserfahrungen, Othering usw. bedeutet das etwa, dass politische Anliegen sehr unterschiedlich ausfallen können: nicht anders sein wollen, anders sein wollen, Teil von einem hegemonialen oder transformierten Wir sein/werden können oder eben nicht, einbezogen werden, in Ruhe gelassen werden, mit Problemlagen sichtbar und anerkannt sein wollen, gar nicht erst als vulnerabel, problembehaftet thematisiert werden wollen usw.

Wechselwirkungen von Rassismus und Antisemitismus

Erweist sich bereits das Verhältnis verschiedentlicher Deutungen und Konzeptualisierungen von Rassismus in der Rassismusforschung als eingeschränkt konsensfähig, so treten anhand des Verhältnisses von (Begriffen von) Rassismus und Antisemitismus noch deutlichere Differenzlinien zu Tage. Nach Manuela Bojadžijev schließen die theoretischen Überlegungen Demirovićs zum (kulturalistischen) Neorassismus, mit Tanguieff und Balibar, an die Perspektive eines „verallgemeinerte[n] Antisemitismus“ (Bojadžijev, 2018, S. 59) an. Hier erweist sich die theoretische Kontaktzone als fruchtbar, denn durch diese Herangehensweise wird das Konstrukt „Rasse“ auf einer ideologischen, imaginären Ebene verortet und von empirischen Gegebenheiten distanziert. Zudem erlaubt sie es, auch kulturell-differenzielle Begründungslogiken als Rassismus zu benennen, selbst wenn nicht explizit von „Rassen“ die

¹¹ Dies kann als ein „konstitutives Dilemma Sozialer Arbeit“ gekennzeichnet werden (Höblich & Goede, 2021, S. 188).

Rede ist. Und schließlich fragt diese Perspektive stets nach umfassenden gesellschaftlichen Verhältnissen in konkreten Zeit-Räumen (ebd., S. 59f.).

Trotzdem konstatiert Sina Arnold, dass die Debattenstränge in Politik und Wissenschaft zu Rassismus und Antisemitismus “von Trennung, gar von Konkurrenz geprägt” seien (Arnold, 2018, S. 189). Obwohl es ähnliche Funktionsprinzipien zwischen den Phänomenen gebe (essenzialistische Konstruktion und Abwertung einer Gruppe), bestehen zugleich deutliche Unterschiede (zugeschriebene Zurückgebliebenheit oder Überlegenheit; nationale Identitäten oder scheinbar einzigartige “Pseudo-Ethnie”, “ohne eigenes Territorium”, ebd., S. 191).

Ohne ins Detail gehen zu können, lassen sich im politischen Spektrum Phänomene finden, die die Konfliktstellung beispielhaft verdeutlichen: etwa ein “antirassistische[r] Antisemitismus” - genannt wird hier eine pro-palästinensische Gruppe - oder auch ein “anti-antisemitische[r] Rassismus” (ebd., S. 195; 196), wie am Beispiel der AfD angeführt wird. Sina Arnold plädiert im konkreten Fall für einen präzisen und differenziellen analytischen Blick - auch, um adäquate Bildungsangebote konzipieren zu können. Zudem spricht sie sich dafür aus, wechselseitig von den Forschungsperspektiven zu lernen und neue, aktivistische und akademische Allianzen zu suchen (ebd., S. 198ff.):

“Denn die postmigrantische Gesellschaft beinhaltet, dass Menschen sowohl antisemitische Äußerungen treffen als auch von Rassismus betroffen sein können, und umgekehrt. Hybride Mehrfachzugehörigkeiten und plurilokale Bindungen sind eine Selbstverständlichkeit in dieser Gesellschaft” (ebd., S. 201).

Rassismus/kritik und Medien

Medienakteur:innen können aus Betroffenenperspektive sprechen (oder nicht), Medieninstitutionen können solche Medienakteur:innen sprechen lassen und Hassrede etwa regulativ entgegentreten (oder nicht), Medientechniken können einen rassistischen *bias* aufweisen (oder nicht) und Medienkulturen können rassistische Topoi kultivieren (oder nicht). Medien (Techniken, Akteur:innen, Institutionen, kulturen) können sich also als alltags-, strukturell und institutionell rassistisch erweisen oder antirassistisch wirksam werden.

Insofern Medien untrennbar mit unserem Denken und Handeln, mit der Organisation des Gemeinwesens und mit vielfältigen Un/Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe in der Gegenwart, wie auch in der Konstruktion und Deutung von (bspw. kolonialen) Vergangenheiten verflochten sind, kommt ihnen allgemein in postmigrantischen Gesellschaften wie Deutschland ein großer Stellenwert zu. Durch die Skizze des Gegenstandes wird zugleich deutlich, inwieweit Politische und Medienbildung gleichermaßen relevant für die pädagogische Arbeit an diesen Phänomenen sind. Wir versuchen die Phänomene anhand ausgewählter Leitfragen und Beispiele anzureißen und zeigen jeweils rassismuskritische, empowernde Handlungsoptionen auf.

Wer produziert Medienbotschaften? Prommer et al. (2021) zeigen auf, dass der Großteil des deutschen Fernsehens immer noch *männlich weiß* dominiert wird und lediglich elf Prozent People of Color im sichtbaren Fernsehanteil gezeigt werden (nicht mitbedacht wird dabei der “unsichtbare” Anteil, der im Hintergrund die Drehbücher und Inhalte (re)produziert).

Projekte wie Neue Deutsche Medienmacher setzen sich dafür ein, dass etwa journalistische Redaktionen diverser verfasst werden und Medieninstitutionen im dritten Sektor (z.B. Freie Radios) setzen auf Vielfalt der beteiligten Redaktionen.¹² Medienpädagogische Gegenmaßnahmen unterstützen Menschen, die üblicherweise nicht (oder nicht so häufig) in Medien wahrnehmbar sind, ihre eigenen Ansichten zu artikulieren und öffentlich zu machen.

Welche rassistischen Narrative und Stereotype weisen Medienbotschaften auf? Eine weitere mediale Ebene formt die rassistische Berichterstattung wie beispielsweise im Journalismus das Narrativ der “Dönermorde” als Betitelung der NSU-Morde, die soweit ging, dass die Betitelung sogar in die türkische Tagespresse übersetzt wurde (Kulaçatan 2016, S. 111). In der Berichterstattung zur Kölner Silvesternacht 2015 fanden sich ebenfalls zahlreiche rassistische Stereotype (ebd., S. 112). Doch auch in populärkulturellen Formaten (Kinofilme, Games etc.) werden solche Stereotype bedient und schon seit Jahrzehnten kritisiert (Hall, 2021a; hooks, 2019).

Institutionen wie der *Mediendienst Integration*¹³ arbeiten daran, dass journalistischen Redaktionen zu Themen wie Flucht, Migration, rassistischer Diskriminierung etc. wissenschaftlich tragfähige Informationen zur Verfügung stehen, die dabei helfen diskriminierende Aussagen zu vermeiden. Nach dem Terroranschlag in Hanau 2020 forderten Angehörige und andere antirassistische Aktivist:innen erfolgreich ein, als relevante Akteur:innen medial wahrgenommen zu werden und stereotype oder einseitige Berichterstattung zu durchbrechen (Nobrega et al., 2021). Erinnerungskulturell und -politisch können Projekte wie *Doing Memory*¹⁴ (Rudolph et al., 2019) oder das Archiv der Flucht als Beispiele für Oral History-basierte Gegenerzählungen angeführt werden, die rassistische Narrative in Dominanzkulturen in Frage stellen können.

Welche digitalen Infrastrukturen produzieren Ein- und Ausschlüsse? Algorithmen sind dabei primär datengetrieben, d.h. die eingegebenen Daten haben mehr Einfluss auf die *Ergebnisse* und *Lösungen*, als der Programmierende an sich (Mann & Matzner, 2019; Matzner, 2019, S. 3). Die eingegebenen Daten formen sich aus unseren gesellschaftlichen Werten und Strukturen, weshalb sie strukturellen Rassismus sichtbar und belegbar machen. Noble (2018) formuliert, dass algorithmenbasierte Suchmaschinen Rassismus verstärken, in dem sie Beiträge anzeigen und vorschlagen, die auf Vorurteilen und Rassismus basieren. So zeigt Joy Buolamwini (2017)

¹² Vgl. <https://neuemedienmacher.de/der-verein/> oder <https://www.freie-radios.de/ueber-uns/charta.html> [Stand 2022-04-04].

¹³ Vgl. <https://mediendienst-integration.de/> [Stand 2022-04-04].

¹⁴ Vgl. <https://doing-memory.de/> [Stand 2022-03-31].

in einer Genderstudie auf, dass die Gesichtserkennungssoftware bei Frauen *of Color* am schlechtesten funktioniert.

Buolamwini ist neben ihrer wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema ebenfalls die Gründerin der *Algorithmic Justice League* und hatte mit ihrem Engagement maßgeblichen Anteil an der Problematisierung von Rassismus in Gesichtserkennungs-Algorithmen.¹⁵

Medienpädagogische Projekte thematisieren diskriminierende Effekte algorithmischer Systeme wie auch ihre Verstärkung bestehender gesellschaftlicher Ungleichheiten auf sehr unterschiedliche Weise, wie bspw. in Methoden, die durch *Studio im Netz*, das *jfc Medienzentrum* und anderen für die *Bundeszentrale für politische Bildung* erstellt wurden.¹⁶

Welche anti-/rassistischen Lagerungen werden in (digitalen) Medienkulturen kultiviert? In verschiedenen Studien wurden Verbindungslinien zwischen rassistischen, aber auch: misogynen, homo-, trans-, queer-feindlichen, antisemitischen, faschistischen und anderen diskriminierenden Ansichten und Praktiken in digitalen Medienkulturen aufgezeigt (Fielitz & Thurston, 2019; Kracher, 2020; Schwarz, 2020; Strick, 2021). Solche Ideologien durchsetzen und durchziehen die Gaming-Szene, haben wesentlichen Anteil am Wuchern von Meme Cultures, beteiligen sich in parteipolitischen Kampagnen und normalisieren auf diese Weise rassistische und andere menschenfeindliche Weltansichten.

Wie ein *Forum:neuland*¹⁷ (ehemals *Reconquista Internet*), hervorgegangen u.a. aus einer Satiresendung im öffentlich-rechtlichen Rundfunk, sich als aktivistisches Projekt gegen rechtsradikale Online-Troll-Netzwerke richtet, kann Hashtags auf Social Network Sites die Funktion zukommen, die Thematisierung von diskriminierenden Zuständen zu kultivieren und ihre Änderung einzufordern (*#metoo*, *#metwo*, *#WhitePrivilege*, etc.). Sowohl das Hörbar-Werden von marginalisierten Stimmen ("voice") als auch das Zuhören aus privilegierter Position ("listening") sind Konzepte, die politisch wie pädagogisch bedeutsam werden (Dahya, 2017; Dreher & de Souza, 2019; Thomas et al., 2021). Medienpädagogische Projekte bspw. auf die kritische Analyse von rechten Netzwerken oder auf die Produktion von Counter-Memes abzielen, um Stimmen gegen Rassismus möglichst sichtbar zu machen. Beispiele hierfür sind etwa die Projekte *bildmachen*, *Anti Anti* oder *RISE*.¹⁸ Auf der Seite von *bildmachen* sind einige Counter-Memes in der Hall of Meme zu finden.

¹⁵ Vgl. <https://www.ajl.org/> [Stand 2022-04-04].

¹⁶ Vgl. <https://www.bpb.de/lernen/medienpaedagogik/big-data-kinder-und-jugendbildung/> [Stand 2022-04-04].

¹⁷ Die zugehörige Seite <https://forumneuland.de/> war am 4.4.2022 nicht verfügbar.

¹⁸ Vgl. <https://www.bildmachen.net/>, <https://wirsindantianti.org/> und <https://rise-jugendkultur.de/> [Stand 2022-04-04].

b. Rassismuskritische Positionierungen in Bildungs- und Forschungskontexten

Obwohl mit Mai-Anh Bogers Trilemma der Inklusion bereits deutlich wurde, dass nicht alle politischen, 'inklusiven' Zielperspektiven widerspruchsfrei miteinander vereinbar sind, positioniert sich rassismuskritische Forschung oder Bildungsarbeit im diskursiven Feld wie auch im konkreten Tun:

“Die epistemische und erkenntnispolitische Praxis der Rassismuskritik zielt darauf, zu untersuchen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse, Handlungsweisen und das Handlungsvermögen von Individuen, Gruppen und Institutionen durch Rassismen vermittelt sind sowie zu analysieren, welche Veränderungsoptionen und alternativen Selbstverständnisse und Handlungsweise, von denen weniger Gewalt ausgeht, realisierbar sind” (Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 17).

Auch Boger (2017) argumentiert aus der engagierten Inklusionsforschung für eine solche Perspektive, selbst wenn diese sich nicht vereindeutigen lässt. Setzungen, die mitunter vollzogen werden, beziehen sich etwa auf die Beschreibung gesellschaftlicher Realitäten (bspw. *Die deutsche Gesellschaft ist eine postmigrantische, Deutschland ein Einwanderungsland. Menschliche 'Rassen' sind ein haltloses Konstrukt.*), ihre Bewertung (bspw. *Homogenisierungsbemühungen mit Blick auf nationalstaatliche Bevölkerungen sind abzulehnen. Alle Menschen sind gleichwertig.*) und daraus folgende Konsequenzen für die Forschungs- oder Bildungspraxis (bspw. *Ungleichheiten und Diskriminierung sind abzulehnen und abzuschaffen. Antidiskriminierung ist ein relevantes Thema und Ziel von Forschung und Bildung.*).

Die Begründungslinien hierfür unterscheiden sich mitunter deutlich, sei es über verschiedene rechtsstaatliche Konstrukte (Hentges & Lösch, 2021, S. 144), über die Menschenrechte (Weyers, 2019) oder über wissenschaftliche Ansätze (Dirim et al., 2016; Kergel, 2021). Solche zeitgenössischen Begründungsfiguren reflektieren zumeist die Schwierigkeit bis Unmöglichkeit von Letztbegründungen im 21. Jahrhundert und im Angesicht de- und postkolonialer Theorierevisionen mit (Boger, 2019; Meseth et al., 2019), wie auch Pädagogik und Erziehungswissenschaft insgesamt nicht von vielfältigen Formen der Auseinandersetzung und Grundierung mit Normen und Normativität zu entkoppeln sind (Fuchs, 2019).

Auf diese Weise geraten u.a. antirassistische Positionierungen in Forschungs- und Bildungspraxis in Kritik: Sie seien ideologisch aufgeladen und motiviert und somit unwissenschaftlich (Bojadžijev, 2018, S. 48; Dirim et al., 2016) und nicht neutral, etwa gemäß einem umgedeuteten Beutelsbacher Konsens in der Politischen Bildung (Hentges & Lösch, 2021). So werden heftige, bildungspolitische und -theoretische Auseinandersetzungen darüber geführt, welche Spielräume ein Beutelsbacher Konsens in dieser Hinsicht zulässt, etwa wie Neutralität zu verstehen sei, ab wann Überwältigung einsetze und inwieweit eine zeitgemäße

politische Bildungsarbeit überhaupt normative Setzungen vornehmen darf oder gar muss (Eis et al., 2015; Hentges & Lösch, 2021; Widmaier & Zorn, 2016; Zentralen für politische Bildung, 2020).

Inwieweit oder in welchem Fall es in pädagogischen Kontexten zu rechtfertigen sein kann etwa rassistische Positionen aus Bildungssituationen auszuschließen, ist jedenfalls keine triviale Frage. Dies umso weniger, wenn gerade die pädagogische Bearbeitbarkeit personaler Einstellungen und Haltungen zu Migration, Flucht und Rassismus eine grundlegende Setzung für die Sinnhaftigkeit eines Bildungsprojekts darstellt. Dass ein so verstandenes 'inklusives' Setting, das rassistische Positionen zunächst im Sinne ihrer Bearbeitbarkeit inkludiert, nicht gleichzeitig ein pädagogischer Schutzraum für von Rassismus betroffenen Personen sein kann, macht eine sensible und sorgfältige Interessenabwägung im Einzelfall erforderlich, die sich im Zweifel nicht vor einer Positionierung für von Rassismus Betroffene scheut.

c. Migration/Flucht und Rassismus/-kritik in der Medienbildung

Medienpädagogische Akteur:innen in Bildungspraxis und Forschung schreiben sich u.a. in die Tradition pädagogisch-politischer Bewegungen wie der Kinoreform-, der Arbeiter-Radio- (Hüther & Podehl, 2017) oder später der Freien-Software- und Maker-Bewegung ein (Knaus & Schmidt, 2020; Missomelius et al., 2014). Dabei stützen sie sich bspw. auf kritische Theorieströmungen wie die späte Kritische Theorie mit Habermas oder Enzensberger, die Kritische Psychologie von Leontjew bis Holzkamp oder die Cultural Studies (Baacke, 1974, S. 74, 1975; Brüggemann et al., 2018; Gross et al., 2015; Pilipets & Winter, 2016). Insofern scheint es kaum überraschend, dass ein gewisser machtkritischer Impetus als gesetzt begriffen wird. Dieser richtet sich mitunter gegen bildungsbezogene oder ökonomische Ungleichheiten (Kutscher & Otto, 2014; Niesyto, 2010; Verständig & Iske, 2014), reflektiert und kritisiert also Machtasymmetrien auf diesen Ebenen. Auch intersektionale Ansätze aus der angrenzenden Kommunikationswissenschaft werden mitunter rezipiert und angewandt (Carstensen & Winker, 2012; Drüeke, 2019).

Ebenso zeigte sich, insbesondere in der Reaktion auf den "Sommer der Migration" 2015 (Hess et al., 2017) ein Schwerpunkt in medienpädagogischer Projektarbeit in der Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrungen, wie an zwei Publikationen der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) deutlich wird: Mit den Titeln "Medienpädagogik der Vielfalt" (Gross & Röllecke, 2017) sowie "Medienbildung für alle" (Brüggemann et al., 2019) wird ein umfassendes Verständnis von Inklusion formuliert, welches zugleich leitend für die Formulierung eines Positionspapiers der GMK-Fachgruppe Inklusive Medienbildung war. Letztere vertritt im Einklang mit dem GMK-Vorstand ein

"weites Inklusionsverständnis, jenseits einer Verengung auf Menschen mit Behinderungen. Dieses Verständnis von Inklusion bezieht verschiedene

Heterogenitätsdimensionen wie Behinderung, soziale und/oder kulturelle Herkunft, Geschlecht, Alter mit ein" (Bosse et al., 2019, S. 207).¹⁹

Ob es solchen Bemühungen, den Anforderungen mit Heterogenitäten, Migrationsgeschichten und Fluchterfahrungen in einer "postmigrantischen Gesellschaft" (Tsianos & Karakayali, 2014) gerecht zu werden, vollumfänglich gelingt, den auch durch Förderausschreibungen bedingten Deutungsmustern des Othering, des Paternalismus und einer angestrebten Integration durch Bildung zu entgehen (Baitamani et al., 2020; Mörsch, 2016), kann hier nicht beantwortet werden. Eine systematische Auseinandersetzung seitens medienpädagogischer Forschung und Theoriebildung mit post- oder dekolonialen Theorien und anderen rassismuskritischen Theoriepositionen sind in jedem Fall noch ausständig. Bislang finden sich lediglich verstreute Spuren von Irritationen vertrauter Modi des Theoretisierens (etwa in Jörissen, 2019).

An jenen Stellen, an denen Migration, Flucht und Rassismus im Kern mit Medienthemen verbunden werden (siehe [Rassismus/kritik und Medien](#)), verdichten sich in wissenschaftlicher und bildungspraktischer Beschäftigung der Medienpädagogik Auseinandersetzungen: So lassen sich Themen wie Online Hate Speech (Kaspar et al., 2017; Schmidt, 2021), rassistische Diskriminierung durch Algorithmen (Allert, 2020; Amore, 2021) oder rassistische Stereotype in Filmen oder Medienberichterstattung (Eder et al., 2020, S. 66ff.; Hall, 2021a), wie auch allgemein der Zusammenhang von Medientechnologien kaum davon ablösen, dass Rassismus intersektional verschaltet mit anderen diskriminierenden Herrschaftsformen in solchen Kontexten als ein machtvoll System des Denkens und Handelns in Szene wirksam wird.

Dies gilt indirekt auch für Geschichtsschreibung, Erinnerungskulturen und damit die medial umkämpfte hegemoniale Deutungsmacht über die Vergangenheit, also das Moment von Oral History in pädagogischen und politischen Kontexten. Dieses setzt darauf, dass insbesondere Menschen, denen in einer hegemonialen Geschichtsschreibung eine passive oder gar keine Rolle zugeschrieben wird, selbst in die Rolle kommen, ihre Geschichte zu erzählen und Gehör zu finden. Wieder spielen also die Konzepte "voice" und "listening" eine Kernrolle. Während es etwa in Deutschland als etabliert gelten kann, im Rahmen dieses geschichtswissenschaftlichen Zugangs mit Zeitzeug:innen der NS-Gewaltherrschaft und der Shoah zu arbeiten (Imhof, 2009), betritt das Archiv der Flucht in dieser Hinsicht weniger ausgetretene Pfade.

¹⁹ Einen fast gleichlautenden Zuschnitt wählt die Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Call für ihre Herbsttagung 2022 mit dem Titel "Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt": https://www.medienpaed.com/public/journals/1/cfps/CfP-Herbsttagung_Bielefeld.pdf (Stand 2022-03-18).

4. Forschungsdesign

Die Begleitforschung fragte danach, inwieweit das Konzeptionsprojekt von mediale pfade dem eigenen Anspruch im Selbstverständnis gerecht werde. Zusätzlich wurden zahlreiche präzisierende Unterfragen mit Blick auf potenzielle Ein- und Ausschlüsse auf verschiedenen Ebenen des Teilprojekts Politische Bildung zum Archiv der Flucht formuliert.

Die vorliegende Begleitforschung ist anhand des Verhältnisses zwischen mediale pfade und dem Forschungsteam der FHCHP als (externe, formative) Evaluationsforschung zu charakterisieren. Evaluationsforschung ist eine „*praxisnahe Anwendungs- und meist auch Auftragsforschung*“ (Döring, 2014, S. 168, H.i.O.). Die Themen werden von den Auftraggebenden vorgegeben und somit von den Evaluierenden nicht frei gewählt (siehe Forschungsauftrag). Die Anforderungen an Evaluationsforschung sind dabei nicht nur, in/für der/die Theorie wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, sondern ganz grundlegend Nützliches für die Praxis aufzuarbeiten. Herausforderungen sind dabei einerseits der Zugang zum Feld und andererseits die Rolle von externen Evaluierenden in einem Verhältnis von Nähe und Distanz.

Die Studie wurde in einem Mixed-Methods-Design geplant. Es wurden also zur Datenerhebung und -auswertung unterschiedliche Methoden genutzt (Kuckartz, 2014; Kelle, 2014), wenn auch ausschließlich Methoden qualitativer Sozialforschung. Im Kern der vorliegenden Begleitforschung stehen Methoden der ethnografischen Forschung, insbesondere die teilnehmende Beobachtung. Das Team bestand aus zwei Forscher:innen, den beiden Autor:innen des Forschungsberichts, die an den Konzeptionswerkstätten teilnahmen und anhand von Feldnotizen, Protokollen und Memos Daten generierten. Im Prozess entstandene und genutzte Dokumente wurden in die Auswertung einbezogen. Darüber hinaus wurden, neben informellen Gesprächen mit Beteiligten, jeweils ein Einzelinterview mit einem Teammitglied sowie eine Gruppendiskussion mit mehreren Teammitgliedern geführt.

Der Prozess sowohl der Konzeption der Bildungsplattform durch mediale pfade als auch der Begleitforschung lässt sich in drei zentrale Phasen unterteilen:

- (1) *Konzeption und Planung der Workshops*
- (2) *Erprobung durch Playtest der konzipierten Workshops*
- (3) *Veröffentlichung der Bildungsplattform*

Die in Phase (1) erhobenen Daten bezogen sich auf die Konzeption der Methoden und der Workshops. Die Daten in Phase (2) wurden zum einen durch die Teilnahme der Forschenden an zwei Playtests erhoben und bestanden zum anderen in drei Fällen aus Statements und Produkten der Teilnehmenden – in diesem Fall der Kinder und Jugendlichen –, die über die Workshopleitenden an uns Forschende weitergeleitet wurden. Ergänzend dazu wurden ein Interview mit einer Durchführenden sowie eine Gruppendiskussion mit vier Workshopleitenden geführt. Außerdem standen teilweise digitale Objekte und Materialien zur Verfügung, die in den

Erprobungsphasen als Workshop-Output generiert wurden.

Zwischen Phase (1) und (2) lud das Forschendenteam das Projektteam von *mediale pfade* zu einer Zwischenpräsentation ein. Auf diese Weise wurden Zwischenergebnisse in den laufenden, fortgeschrittenen Konzeptionsprozess eingespeist. Zu diesem Zweck wurden erste Anregungen und Erkenntnisse für die praktische Umsetzung formuliert. Die Veröffentlichung der Bildungsplattform (3) markierte das Ende der Datenerhebung. An einzelnen Stellen wurde der erstveröffentlichte Stand der Plattform in die Auswertung einbezogen. In der Gruppendiskussion mit Teammitgliedern von *mediale pfade* Mitte Oktober 2021 wurde bspw. an einigen Stellen auf die veröffentlichte Form der Methodenkonzepte Bezug genommen. Eine detaillierte Analyse der einzelnen Methoden und ihrer Präsentation auf der Seite hätte jedoch den Rahmen der Begleitforschung gesprengt.

Um einen möglichst transparenten Einblick in diese Abläufe und somit in das Forschungsvorgehen zu geben, erläutern wir im folgenden Abschnitt (a) *Methodologische Begründungen* sowie Evaluationsstandards, (b) die *Datenerhebung* im Sinne der ethnografischen Beobachtung, (c) *Datenauswertung* anhand von Kodierverfahren der GTM sowie (d) den gesamten zeitlichen *Forschung- und Projektablauf*.

a. Methodologische Begründungen

Es folgt ein kurzer Einblick in die methodologischen Begründungslinien des Forschungsdesigns mit den Funktionen und Anforderungen an die Begleitforschung als Evaluationsforschung. Aufbauend auf den theoretischen Vorüberlegungen ergeben sich für den weiteren Verlauf spezifische An- und Herausforderungen. Auch der gewählte Methodenmix im Forschungsdesign wird hergeleitet und begründet.

Das Ziel der Evaluationsforschung besteht darin, praxisnahe Erkenntnisse für die Auftraggebenden zu gewinnen. Döring (2014) leitet dabei fünf mögliche Evaluationsfunktionen her. Dazu zählen die Erkenntnisfunktion, die Lern- und Dialogfunktion, die Optimierungsfunktion sowie die Entscheidungsfunktion und die Legitimationsfunktion (ebd., S. 172). Die Erfüllung der Funktionen liegt in der Verantwortung der Evaluierenden. Ihre Aufgabe ist es zudem, „ihre Ergebnisse in *Zwischen- und Abschlussberichten* verständlich darzustellen und sich vor eindeutigen Bewertungen und daraus abgeleiteten Praxisempfehlungen nicht zu scheuen“ (Döring, 2014, S. 168, H.i.O.). Daraus ergibt sich der *Evaluationsnutzen*. Neben den *Zwischen- und Abschlussberichten* kann der Nutzen ergänzend etwa durch Coaching, Beratungen, oder auch Weiterbildungen gefördert werden. Dabei nehmen die Evaluierenden eine ratgebende Rolle ein, in welcher mit den Auftraggebenden konkrete Ableitungen aus den Ergebnissen für die Praxis besprochen und verhandelt werden können.

Die konkrete Funktion wird dabei vorweg in Absprache mit den Auftraggebenden formuliert, dabei gilt es grundlegend zu unterscheiden, ob bei der Evaluationsforschung formativ oder summativ vorgegangen wird. Die formative Evaluation liefert Ergebnisse, „die der schrittweisen Verbesserung des Evaluationsgegenstandes dienen sollen“ (Döring, 2014, S. 173). Hierbei wird

vor allem mit qualitativen Methoden wie beispielsweise offenen Befragungen, Gruppengesprächen und Interviews gearbeitet. Bei der summativen Evaluation soll der Gegenstand, meist unter Einsatz quantitativer Methoden, abschließend bewertet bzw. beurteilt werden.

Das hier vorliegende Forschungsprojekt ist als *externe, formative Evaluation* konzipiert. Dabei wurden durch die Forschenden als extern Evaluierende ausschließlich qualitative Methoden eingesetzt. Zweck der Begleitforschung bestand aus Sicht der Auftraggeberin insbesondere in einer Optimierungsfunktion. Der Auftrag konturierte die Begleitforschung als eine zusätzliche Reflexionsinstanz im Konzeptionsprozess der Bildungsplattform zum Archiv der Flucht. In mehreren Schleifen sollte Rückmeldung über die Passung von Anspruch und konkreten Verfahren, Praktiken und Produkten gegeben werden.

Qualitätsstandard in der Evaluationsforschung werden bspw. anhand von Evaluationsstandards sichergestellt, die Ebenen zur Beurteilung ihrer Güte erlauben. Dazu zählen vier von der (inter)nationalen Wissensgemeinschaft formulierte Eigenschaften (DeGEval, 2017):

1. Die *Nützlichkeit* (utility), bezieht sich auf das Erreichen der formulierten Ziele und des Zwecks der Forschung.
2. Die *Durchführbarkeit* (feasability) befasst sich mit den Ressourcenfragen der Forschung in Hinblick auf realistische und kostenbewusste Planung und Ausführung.
3. Die *Fairness* (propriety) problematisiert das Verhältnis zwischen Auftraggebenden und -nehmenden. Es soll darauf geachtet werden, dass der Umgang miteinander respektvoll und fair verläuft.
4. Die *Genauigkeit* (accuracy) dar, wobei sichergestellt werden soll, dass die Ergebnisse, gültige Informationen für den zu evaluierenden Gegenstand hervorbringt.

Auch wenn die verschiedenen Evaluationsansätze Orientierungen und wichtige Hilfestellungen geben, sind sie nicht als starre Vorschriften zu verstehen (vgl. Döring, 2014, S. 175). Den vielfältigen und praxisbezogenen Anforderungen in der Evaluationsforschung meist nur durch flexibles und passendes methodisches Vorgehen begegnet werden kann. Unterschiedliche Modelle und ihre Elemente werden miteinander kombiniert, um den Anforderungen gerecht zu werden. Die Modelle werden in vier unterschiedliche Ansätze unterschieden, dazu zählen (1) der ergebnisorientierte, (2) der systematische, (3) der theorieorientierte und (4) der akteurorientierte Evaluationsansatz. Die Ansätze unterscheiden sich grundlegend in unterschiedlichen Elementen und Zielen des Vorgehens. Unser Vorgehen orientiert sich insbesondere an Elementen des (2) und (3) Ansatzes. Dies gründet sich einerseits in den Forschungsfragen und andererseits im weiteren Verlauf in den gewählten Methoden, die den Verlauf der Forschung wesentlich prägten.

Das konkrete Vorgehen entspricht dem typisierten Ablauf eines empirischen Forschungsprozesses: Initiierung, Konzeption, Planung, Realisierung und Abschluss. Die einzelnen Schritte der Projektphasen der Begleitforschung sind in Abb. 1 ([4.d Timeline](#))

abgebildet. Die Phasen des hier vorliegenden Forschungsprozesses orientierten sich an den Phasen des gewählten Mixed-Methods-Zugangs. Unter Mixed-Methods verstehen wir eine Auswahl an verschiedenen Methoden unterschiedlicher Methodologien zur Datenerhebung und -auswertung, um möglichst aussagekräftige Ergebnisse und Erkenntnisse für die Praxis zu gewinnen. Kelle (2014, S.158) leitet den Grundgedanken des Ansatzes in Anlehnung an Johnson und Turner (2003) her: Methoden werden in dem Wissen genutzt, dass sie Stärken und Schwächen haben. In Kombination können sie sich ergänzen. Kuckartz (2014) geht davon aus, dass hierbei die Kombination von qualitativen *und* quantitativen Methoden innerhalb eines Forschungsprojektes gehe. Wir bedienen uns stattdessen der weiter gefassten Ansichten von Patton (1980, 2002) und Greene (2006, 2007). Demnach bezeichnet ein Mixed-Methods-Modus auch verschiedene qualitative Verfahren, um die Perspektive auf den untersuchten Gegenstand multimethodisch zu erweitern.

Im Folgenden werden nun der Methodenmix zur Datenerhebung (b) und zur Auswertung (c) vorgestellt. Die Timeline (d) gibt einen visuellen Überblick über den Verlauf des Forschungsprojekts.

b. Datenerhebung

Die Erhebung der Daten erfolgte in erster Linie durch verschiedene Methoden der Ethnografie²⁰. Da insgesamt unterschiedliche Methoden aus ihren methodologischen Kontexten gelöst und eingesetzt wurden, wurden auch hier lediglich einzelne Methoden der Methodologie aufgegriffen. Beim ethnografischen Vorgehen wird zwischen der unsystematischen Alltagsbeobachtung und der *systematischen* Feldbeobachtung unterschieden (Döring, 1999, S. 174). Die vorliegende Begleitforschung ist im Bereich der systematischen Feldbeobachtung zu verorten und bediente sich vorwiegend der teilnehmenden Beobachtung. Dabei vollzieht sich ein ethnografisches Vorgehen durch „alle Formen der Wahrnehmung unter Bedingungen der Ko-Präsenz: also alle Sinneswahrnehmungen, die sich per Teilnahme erschließen“ (Breidenstein et al. 2020, S. 83). Eine Teilnahme an der Beobachtung bedeutet einerseits Nähe und andererseits beobachtende Distanz (vgl. Hauser-Schäublin, 2020, S. 39). Dazu kann sowohl die reine Anwesenheit gezählt werden als auch das Einnehmen einer spezifischen Rolle oder gar das Mitgliedwerden der Gemeinschaft.

Im Rahmen unserer extern-formativen Evaluationsforschung wurde diese Rolle als transparente Begleitforschung an die Beteiligten kommuniziert. Im Modus des systematischen Evaluationsansatzes wurden vorweg sowohl die Forschungsziele als auch die Rolle der Forschenden mit den der Projektleitung von mediale pfade abgeklärt und mit dem gesamten Projektteam offen besprochen. Im Verlauf des (Konzeptions)Projekts und seiner Erforschung changieren die Rollen der Beforschenden. Waren diese zu Beginn eher distanziert beobachtend, ergab sich bereits während der Konzeptionswerkstätten eine stärkere Beteiligung

²⁰ Vertiefend zur Methodologie der Ethnographie, vgl. etwa Knoblauch (2014), Breidenstein et al. (2020) und Beer & König (2020).

im Sinne eines angebotenen und angenommenen Expert:innenstatus', ähnlich jenem der externen Expert:innen. In der Erprobungsphase wurde für die beforschten Playtests mit den Workshopleiter:innen eine Beteiligung ähnlich einer Co-Teamerin abgesprochen, um organischer an der Situation teilhaben zu können. Ergänzend wurden Daten anhand unterschiedlicher Methoden erhoben, die im Folgenden kurz erwähnt werden.

Die einzelnen Konzeptions- und Planungstreffen wurden durch *Protokolle* und *Feldnotizen* dokumentiert. Die Feldnotizen entstanden im Rahmen der Teilnahme an den beiden Konzeptionswerkstätten, die das mediale pfade-Team organisiert und durchgeführte. Zudem führten die Forschenden informelle Gespräche mit Beteiligten der Veranstaltungen (vgl. Breuer et al. 2010, S. 63). Ergänzt wurden die Aufzeichnungen um Fotografien und Skizzen (etwa von Raumanordnungen), analogen und digitalen Dokumenten aus dem Konzeptionsprozess u.ä. Im Forschungsteam wurden diese Treffen und die selbst gesammelten Daten vor- und nachbereitet. In diesem Schritt wurden die beiden Perspektiven in Austausch miteinander gebracht. In diese Phasen wurden auch die Dokumente und Materialien einbezogen, die das mediale pfade-Team den Forschenden zur Verfügung stellte. Dabei handelt es sich um Materialien zur Konzeption der einzelnen Workshops, wie auch die Aufbereitung der Projekttreffen des Teams. Laufend wurden erste Annahmen in Memo-ähnlichen Arbeitstexten festgehalten. Diese prägten die nächsten Phasen der Datenerhebung.

c. Datenauswertung

Zur Auswertung der vielfältigen Daten - während des laufenden Prozesses der Datenerhebung und insbesondere abschließend - wurden Kodierverfahren der Grounded Theory herangezogen. Die Grounded Theory Methodology (GT oder GTM) ist ein mehrstufiges Auswahlverfahren zum Umgang mit großen Datenmengen mit dem Ziel der qualitativ-interpretativen Betrachtung. Wie auch die Ethnographie ist die Grounded Theory eine Methodologie, die sich unterschiedlicher Methoden bedient. Strübing (2014, S. 2) definiert die GT

„[...]als eine konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche als nützlich erwiesen haben“ (ebd., S. 2).

Das GT formuliert spezifische Kodier-Verfahren, um große und diverse Datenmengen zu überblicken und qualitativ-interpretativ auszuwerten. Die Prozesslogik hinter dem Vorgang ist das ständige Vergleichen der Datenmenge miteinander. Dabei können sowohl einzelne als auch übergreifende Phänomene erkannt und betrachtet werden. Dieses Vorgehen wird als Kodieren bezeichnet. In der GT werden drei Schritte des Kodierens unterschieden: Das *offene* Kodieren, bezeichnet ein offenes Herangehen an den Datensatz, bei dem erste Phänomene und Auffälligkeiten herausgefiltert und in kleinere Sinneinheiten zerlegt werden. Diese Sinneinheiten werden durch selektives, sortierendes, zusammenfassendes Vorgehen zu größeren Sinneinheiten zusammengefasst: Es werden sogenannte *Kategorien* generiert. In einem nächsten Schritt wird der Datensatz erneut analysiert und im Modus des *axialen* Kodierens „Achsen“ gezogen, also Verknüpfungen hergestellt. Daran anschließend können aus dem

wechselseitigen Verhältnis zwischen dem Erheben und Auswerten von Daten weitere Daten erhoben und ausgewertet werden. Ziel des Kodierens ist genau diese „konsekutiv-iterativ-rekursive Strategie des Hin und Her, des Vor und Zurück zwischen Datenerhebung, Konzeptbildung, Modellentwurf und Modellprüfung sowie der Reflexion des Erkenntniswegs“ (Strübing, 2014, S. 69). Das rekursive und iterative Vorgehen der Grounded Theory prägt gleichzeitig den Forschungsverlauf, in Form je zeitnaher Rückversicherungen zwischen Analyseergebnissen und empirischen Daten. Durch das Mixed-Methods-Design war es im Forschungsprozess möglich, sich dem Projektverlauf der Plattform-Konzeption anzupassen.

Darüber hinaus wurden die Zwischen-/Ergebnisse dem mediale pfade-Team vorgestellt und mit diesem besprochen. Auf diese Weise fand gleichzeitig mit der formativen Funktion der Forschungsergebnisse für den Konzeptionsprozess eine kommunikative Validierung der Forschungsergebnisse statt.

d. Timeline

Der Forschungsverlauf gründet einerseits im Evaluationsanspruch, also in der Vorgabe praxisnah zu arbeiten, und andererseits in den methodologischen Grundannahmen und den gewählten Forschungsmethoden. Aufgrund dessen wechseln sich die Phasen der Datenerhebung und der -auswertung ab. Zudem wurde durch die Feedbackschleifen in mit der Auftraggeberin rekursiv gearbeitet und der Evaluationsnutzen gewährleistet. Dieses Vorgehen wird in Abb. 1 deutlich. Zugleich werden die oben beschriebenen Phasen sichtbar (Konzeptions-, Erprobungsphase und Veröffentlichung der Bildungsplattform). In der Timeline werden nicht alle einzelnen Termine genannt, auch wenn es bspw. wiederholt zu kommunikativen Validierungsgesprächen kam. Zu den zentralen Meilensteinen im Projektablauf zählt das erste Treffen am 22.06.2021 im gesamten Team, an dem die Begleitforschung vorgestellt wurde. Es folgten die beiden halbtägigen Konzeptionswerkstätten (unter Einbezug externer Expert:innen), die am 29.06.2021 in einem Online-Format via Zoom sowie am 08.07.2021 im HKW in Präsenz stattfanden. Daraufhin wurden die bisher erhobenen Daten in Form eines internen Zwischenberichts aufgearbeitet und am 03.08.2021 präsentiert und besprochen.

Die Erprobungsphase erstreckte sich über den längsten Zeitraum (Juli – September), da sich diese Phase durch ein iterativ-rekursives Vorgehen kennzeichnet. Das bedeutet, die Konzepte der einzelnen Workshops wurden in Playtest erprobt, mit den Teilnehmenden reflektiert und daraufhin bei Bedarf überarbeitet. Da die Konzepte in mehreren Kleinteams ausgearbeitet und erprobt wurden, konnten die Forschenden nur in zwei Fällen bei den Durchführungen anwesend sein. Hierbei wurden Daten durch teilnehmende Beobachtungen, Dokumente und Materialien der einzelnen Konzepte sowie Feedback der Teilnehmenden und die Medienprodukte als Ergebnisse der Workshops erhoben. Praktisch zeitgleich mit der Eröffnung und öffentlichen Präsentation des Archivs der Flucht Anfang Oktober wurde die Bildungsplattform online gestellt und im Rahmen der Rahmenprogramm im HKW vorgestellt.

Noch nach der Eröffnung fanden Interviewgespräche im Oktober stattgefunden. Mitte Dezember 2021 wurden dem Team von mediale pfade Kernergebnisse der Begleitforschung vorgestellt.



Abb. 1: Phasen der Begleitforschung (eigene Darstellung)

5. Ergebnisse und Interpretation

Wie in Abschnitt 4 zum Forschungsdesign ausgeführt, wurde die Begleitforschung im Sinne einer formativen, also mit-gestaltenden Evaluationsforschung verstanden und durchgeführt. Aus diesem Grund wurden im Laufe des Prozesses Zwischenergebnisse präsentiert und mit dem Team von mediale pfade besprochen. Neben initialen Absprachen zur Formulierung der forschungsleitenden Fragen und zur Konzeption des Forschungsprojekts selbst (Juni 2021) markierte insbesondere die Zwischenpräsentation zum Abschluss der Phase der Konzeptionswerkstätten Anfang August 2021 einen wichtigen Schritt. Der Zeitpunkt dieses Austauschs mit dem Team wurde bewusst und nach Absprache *vor* dem Ende der Konzeptionsphase gewählt, um die Zwischenergebnisse als Reflexionsangebot in den laufenden Konzeptionsprozess einbeziehen zu können. Die Abschlusspräsentation im internen Projektkontext fand im Dezember 2021 statt. Die dort vorgestellten Kernergebnisse der Begleitforschung wurden diskutiert und bilden mit jenen des Zwischenberichts die zentralen Grundlagen für den vorliegenden Abschlussbericht.

Während die initiale Formulierung der Forschungsfrage/n insbesondere zwei Dimensionen in den Vordergrund rückte - der Abgleich mit den eigenen Ansprüchen von mediale pfade im Sinne des Selbstverständnisses sowie die Frage nach Ein- und Ausschlüssen auf allen Ebenen des Projekts -, legte der faktische Verlauf zeitweise nahe, auch andere Aspekte einzubeziehen. Dies wird insbesondere in Abschnitt 5.a zur Konzeptionsphase deutlich. Im Vordergrund stehen zudem in der folgenden Darstellung der Ergebnisse weniger jene Aspekte, die spezifisch den konkreten Projektkontext bei mediale pfade kennzeichneten. Stattdessen beziehen wir uns nach Möglichkeit auf allgemeinere Erkenntnisdimensionen, um diese für die Nachnutzung in ähnlich gelagerten Projekten aufzuschlüsseln.

a. Konzeptionsphase

In den Konzeptionswerkstätten waren mit den externen Expert:innen zahlreiche Personen anwesend, die mit ihren thematischen Expertisen die ersten Konzeptionsskizzen konstruktiv-kritisch kommentierten. Aufgrund dessen bezogen wir Forschenden in dieser Phase organisatorische, methodische und gruppenspezifische Aspekte stärker in unsere Überlegungen ein. Die forschende Perspektive rückte daher mitunter in die Nähe einer Prozessbegleitung, die 'von halbaußen' Reflexionsimpulse formuliert. In diesem Sinne wurde die Präsentation und Diskussion des Zwischenberichts gerahmt, welche Anfang August 2021 stattfand. Die folgenden Kernaspekte standen dabei im Vordergrund: (1) Differenzielle Ansprüche der verschiedenen Beteiligten im Projektkontext, (2) Methodische Gestaltung der Konzeptionsphase und (3) Arbeit und Mehrarbeit.

(1) Differenzielle Ansprüche

Das Projekt der Konzeption einer Bildungsplattform durch mediale pfade ist untrennbar mit dem Archiv der Flucht und damit in einen komplexen Kontext verwoben. Zudem sind an der Konzeption verschiedene Organisationen und Personengruppen beteiligt, deren Ansprüche, Zielstellungen und insbesondere auch Prioritäten sich unterscheiden: das zuständige Team im HKW, das etablierte Kernteam von mediale pfade mit Schwerpunkten in (politischer) Medienbildung, das erweiterte Projektteam von mediale pfade mit Schwerpunkten in rassismuskritischer (politischer) und/oder kulturell-ästhetischer Bildung, externe Expert:innen in den Konzeptionswerkstätten mit verschiedenen Schwerpunktbereichen in Forschung, Bildung, Erinnerungs-/Kultur u.ä.,²¹ Begleitforschende aus dem Bereich der Medienbildung im Sinne erziehungswissenschaftlicher Medienforschung, eine Fördergeberin aus dem Bereich der politischen Bildung (bpb) sowie nicht zuletzt imaginierte Beteiligte an künftigen Bildungssituationen (Fachkräfte, die die Methoden einsetzen, Teilnehmende an Workshops, jeweils mit heterogenen Erfahrungshorizonten mit und Einstellungen zu Rassismus/kritik). Hinzu kamen einerseits ideale Ansprüche in einem Selbstverständnis, welches durch Bildung auf eine Verbesserung der Welt zielt, und pragmatische Ansprüche eines Projektkontexts andererseits, welcher mit endlichen Ressourcen und einem gegebenen Zeitrahmen - der Präsentationstermin war von Beginn an mit Anfang Oktober gesetzt - auf ein definiertes Produkt abzielte: die Präsentation der Bildungsplattform mit einer gewissen Anzahl von ausgearbeiteten und erprobten Methodenkonzeptionen zum Archiv der Flucht. Spätestens hier wird darüber hinaus erkennbar, dass die ursprüngliche Forschungsfrage, die das Selbstverständnis von medial pfade als Maßstäbe für ein Gelingen des Projekts annahm, um einige weitere Messlatten erweitert werden musste.

Diese anspruchsvolle Konstellation zeichnete sich insbesondere in den Konzeptionswerkstätten ab und schien teils konfligierende Ansprüche und Widersprüche zu erzeugen, die sich nicht unmittelbar auflösen ließen. Auf gewisse Weise machten diese unterschiedlichen Deutungs- und Herangehensweisen es erforderlich, für jede einzelne Methodenkonzeption bewusste Entscheidungen für bestimmte Ansprüche, Ziele und Prioritäten zu treffen. Und jede dieser Entscheidungen führte unweigerlich dazu, dass zugleich Entscheidungen gegen andere fielen. *Einschlüsse* gingen demnach mit *Ausschlüssen* einher und dies war in der komplexen Gemengelage und mit den nicht nur vielfältigen, sondern auch hohen Ansprüchen unvermeidlich.

Die Auseinandersetzung mit formbezogenen Kernaspekten des Archivs der Flucht wie etwa die Macht von Archiven, Geschichtsschreibung, Erinnerungskulturen, Oral History, medial-ästhetische Inszenierung etc. war in einem thematischen und pädagogischen Strang der Konzeption der Bildungsplattform vorgesehen. Sie wurde entsprechend von Beginn an als inhaltlicher Anspruch an die Methodenkonzeptionen festgehalten und im Prozess insbesondere von den beteiligten Personen vom *Haus der Kulturen der Welt* priorisiert.

²¹ Auf der Bildungsplattform sind sowohl alle externen Expert:innen als auch die Beteiligten aus dem Bereich Kulturelle Bildung am HKW aufgeführt. Vgl. <https://archivderflucht-bildung.org/de/ueber-das-projekt/ueber-das-team/> [Stand 2022-03-31].

Mediale pfade als Organisation verschränkt in ihrer Arbeit explizit Aspekte der Medienbildung mit Politischer Bildung und fördert so “eine emanzipatorische Praxis mit digitalen Medien und neuen Technologien, um eine offene, gerechte und solidarische Gesellschaft zu gestalten” (mediale pfade, o. J.). Eine genuine, traditionelle Medienbildungs-Logik rückt in dieser Hinsicht zunächst einen versierten, innovativen und im weiteren Sinne ‘guten’, nämlich befreienden Umgang mit Medientechnologien in den Vordergrund (Dander, i.V.). Sie setzt auf mediendurchzogene Lebensweltnähe mit Blick auf z.B. jugendliche Zielgruppen und setzt Innovativität als technischen und pädagogischen Eigenwert (ebd.). Im Kontext handlungsorientierter Medienarbeit werden Medien somit gleichermaßen zu Inhalt und Form des Bildungssettings. In der Spielart einer “kulturell-ästhetische[n] Medienbildung” werden künstlerische und kunstpädagogische Logiken noch deutlicher in die medienpädagogische Arbeit eingebunden, während pädagogische Zeigefinger eher Ablehnung erfahren (Zacharias 2013, S. 290).²² Eine genuine Eigenlogik politischer Bildung setzt nicht notwendig bei Medientechnologien an, sondern begreift die Auseinandersetzung mit (demokratischen) Formen des Zusammenlebens als inhaltlichen Gegenstand sowie Gruppenkonstellationen als Medium von Bildungssettings.

Alle Phänomene, die im Abschnitt zu “[Rassismus/kritik und Medien](#)” angerissen wurden, markieren per se die Schnittmenge von Rassismus und Medien und rufen somit in sich eine Politische Medienbildung auf den Plan, die unter Bezugnahme auf beide Zielrichtungen gerade diese Schnittmenge als ‘thematischen Sonderfall’ bearbeitet (Gapski et al., 2017). Alltagsrassismus bspw. spielt sich jedoch vielfach jenseits medialer Logiken ab und liegt somit außerhalb dieser Schnittmenge.

Während im Zuge der Konzeption und Erprobung der Bildungsplattform die politisch positionierende Zielsetzung der pädagogischen Konzepte an keiner Stelle in Frage gestellt wurde, erwiesen sich die anderen, potenziell divergierenden Ansprüche als manifestes Thema. So überlagerten sich Bildungsziele wie eine inhaltlich-thematisch tiefreichende Auseinandersetzung mit Rassismus, die medientechnische Innovativität in pädagogisch-didaktischen Anordnungen, eine medienästhetisch-künstlerische oder rezeptiv-analytische Bezugnahme auf Archive und ihre Deutungsmacht als potenziell konflikthaft. Diese Divergenzen bildeten sich nicht nur in der *Richtung* der angestrebten Bildungsziele ab, sondern auch in Reichweite und Tiefgang der Zieldimension/en.

Als Umgang mit diesen Divergenzen wurden die verschiedenen Zielsetzungen aufgeschlüsselt. Es wurde sodann versucht nicht alle Ansprüche in allen einzelnen Methoden aufzugreifen, sondern mit verteilten Schwerpunktsetzungen zu arbeiten. Am Ende mündeten die Methoden in der Bildungsplattform, die in ihrer Gesamtheit den anspruchsvollen Zielen im Rahmen des

²² Mit Blick auf “Interkulturalität und Vielfalt” schreiben Cornelia Dietrich und Kollegen (2013, S. 105f.) dem Ästhetischen in ihrer “Einführung in die Ästhetische Bildung” insofern eine “besondere Rolle” zu, als es etwa aufgrund “seiner Nicht-Festgelegtheit, seiner spielerischen Grundformen und zugleich seiner kulturellen Bindung an kollektive Muster [...] zu Kommunikation und Austausch einlädt”. Zur normativen Zielbestimmung bedienen sie sich im Folgenden am Ansatz einer “Anerkennungskultur” und “Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit” aus der Migrationspädagogik (ebd., S. 106).

Möglichen gerecht werden kann. Als strukturierende Kategorien, entlang welcher die Diversifizierung der Methoden ausgerichtet werden könnte, wurden die folgenden in ähnlicher Formulierung vorgeschlagen und in den Prozess eingebracht:

- *Themenfelder* (Flucht/Migration - Rassismuskritik - Oral History)
- *Bildungskontexte* (formal, non-formal, informell)
- *Zielgruppen* (insb. Jugendliche nach Alter, Herkunft, Erfahrungen; aber auch Multiplikator:innen und Fachkräfte)
- *Lebensweltnähe und Niedrigschwelligkeit*
- *Technische Innovativität*: medientechnische und -kulturelle Formen
- *Didaktische Innovativität*
- Grad des *Einbezugs des Archivs* der Flucht
- *Barrierefreiheit/Zugänglichkeit/sprachl. Übersetzbarkeit*
- *Bildungs-/Lernziele*
- *Selbst-/Reflexivität und -kritik* und/oder *Empowerment/gesellschaftspolitischer Fokus*
- *Ressourcenaufwand* (Realisierbarkeit mit Blick auf Technik, Zeit, Räume, Personal)
- *Konfliktpotenzial* und *Content Warnings*: Hinweise für in diesem thematischen Bereich mehr oder weniger erfahrene Fachkräfte
- *Referenzialität*: Anbindung an bestehende Materialien

(2) Methodische Gestaltung der Konzeptionsphase

Die Konzeptionsphase sah zwei Konzeptionswerkstätten vor, in welchen einmal online, einmal im Haus der Kulturen der Welt, die verschiedenen Beteiligten zusammentrafen, um gemeinsam an den Methodenkonzeptionen zu arbeiten: das gesamte Team von mediale pfade, externe Expert:innen aus verschiedenen Schwerpunktbereichen sowie das Forschendenteam. Nicht alle waren zu beiden Terminen zugegen. In beiden Fällen wurden der Gesamtkontext sowie der Zwischenstand der Methodenkonzeptionen vorgestellt und anschließend in wechselnden Kleingruppen daran gearbeitet und dokumentiert. In Summe können die Werkstätten als äußerst produktiv bezeichnet werden: Sie brachten die einzelnen Konzeptionen und den Gesamtprozess voran und sorgten durch die Vielzahl an analytischen und thematischen Perspektiven für eine hochqualitative Begutachtung der Konzeptionen, die sich im Ergebnis, der

Bildungsplattform, widerspiegelt. Einige wenige Beobachtungen erscheinen uns dennoch wert aufgegriffen zu und als Herausforderungen benannt zu werden, um bereits hier in vorsichtige Empfehlungen münden:

- ★ In Bezug auf die *Rollen und Expertisen* der beteiligten Personen und Gruppen gab es anteilig Überschneidungen, insofern etwa gleichermaßen externe Expert:innen mit Expertise im Bereich der Rassismusforschung oder der Politischen Bildung anwesend waren, wie Personen aus dem Team von mediale pfade. Insofern Teile der externen Expert:innen sehr sensibel für Ein-/Ausschlüsse auf die Konzeptionsskizzen blickten, rückten wir im Forschungsteam die Frage nach Inklusionen/Exklusionen in den Hintergrund und verschoben den Blick stärker hin zu einer allgemeinen Prozessbeobachtung. In dieser Hinsicht halten wir eine transparente und explizite Beschreibung der Rollen und Aufgaben - auch in Relation zu den Rollen anderer Beteiligter und derer Expertisen für sinnvoll. Kontinuitäten in Kleingruppen mögen sich ebenfalls als hilfreich erweisen.
- ★ Durch die Vielzahl der beteiligten Personen, Perspektiven und Ansprüche stieg der Komplexitätsgrad spürbar an. Die Übersetzung verschiedener *Logiken und Expert:innen-Sprachen* ineinander benötigt Zeit. Zudem ist es nicht zu jedem Zeitpunkt des Konzeptionsprozesses sinnvoll oder hilfreich, grundlegende Fragen zu stellen oder Entwicklungsschritte grundsätzlich in Frage zu stellen. Für die (je aktualisierte) gemeinsame Bezugnahme auf theoretisch-konzeptionelle, politisch-pädagogische Grundannahmen oder ein Basisvokabular wurde eine Art *Glossar* empfohlen, welches in ähnlicher Form zu einem späteren Zeitpunkt im Prozess entstand. Möglicherweise hätte auch eine theoretische Perspektivierung wie das Trilemma der Inklusion nach Boger ([siehe oben](#)) verdeutlichen können, dass ein gleichzeitiges Einlösen aller Inklusionsvorstellungen verschiedener Betroffenenbewegungen nicht zu bewerkstelligen sei. Demnach lässt sich jeder Ansatz von der dritten Seite beanspruchen.
- ★ Nicht viele Projekte können auf so umfassende Unterstützung durch ausgewiesene Expert:innen in der Konzeption von Methoden zurückgreifen, wie es hier der Fall war. Und doch erwiesen sich die vorhandenen Ressourcen - etwa die Zeit in den Konzeptionswerkstätten - als knapp. In den reichhaltigen Präsentationen und Diskussionen geriet der Aspekt der konkreten *ästhetischen Erfahrungen*, des Ausprobierens der Methoden relativ kurz. Dies war möglicherweise auch der frühen Entwicklungsphase geschuldet, in welcher die Werkstätten stattfanden, genauso wie die Pandemiesituation. Das gemeinsame Durchspielen pädagogischer Szenarien könnte in Post-Covid-Situationen möglicherweise zu einem stärkeren Wir-Gefühl eines 'Expert:innen-Kollektivs' wie auch eines Projektteams beitragen. Auf diese Weise könnten die beteiligten Expertisen noch mehr in die Konzeptionen einfließen und das wechselseitige Voneinander-Lernen zusätzlich gestärkt werden.
- ★ Weitere Empfehlungen, die in der Zwischenpräsentation seitens des Forschungsteams formuliert wurden, waren etwa:

- die Erstellung eines Methodenpools oder einer Linkliste, in welchen auf weiterführende thematische Methoden der politischen Bildung, etwa zu Rassismus, verwiesen wird;
- die Erstellung von 'Meta-Kommentaren', etwa in Form kurzer Videos zu erstellen, in welchen nicht nur in das Archiv der Flucht, sondern auch in Grundannahmen über postmigrantische Gesellschaften eingeführt wird;
- die laufende Projektphase und das Endprodukt (die Bildungsplattform) als einen Zwischenschritt im Prozess der weiteren Entwicklung des Produkts zu begreifen, wie es in der Konzeption der Plattform als freies Bildungsmedium bereits angelegt ist.

(3) Arbeit und Mehrarbeit

Dieser dritte Aspekt bezieht sich auf die Ebene des Projektmanagements und der Arbeitsorganisation. Zum Zeitpunkt der Zwischenpräsentation war dieser noch nicht so deutlich hervorgetreten bzw. kaum in den Fokus unserer Forschungsperspektive gerückt. Doch auch hier verdichteten sich im Material, den Notizen, Protokollen, in den Interviews und in den Memos Hinweise auf die Relevanz dieses Bereichs. Diese Relevanz speist sich nicht ausschließlich aus allgemeinen Feststellungen über Projektmanagement, die in jeder Art Projekt eine Rolle spielen, sondern beziehen sich durchaus auf die thematische Spezifität. Allgemeine Hinweise waren bereits oben zu finden: Unter Bedingungen einer unerwartet lang anhaltenden Pandemie ist es unabhängig vom Projektinhalt sehr herausfordernd bis unmöglich versprochene Zeitpläne einzuhalten, Konzeptionswerkstätten pandemieresistent zu planen und Playtests durchzuführen. Auch daraus entstand Mehrarbeit für das Projektteam, obwohl die Umstellung auf apräsente, digital-vernetzte Arbeitsweisen für eine medienpädagogische Organisation vermutlich rascher alltäglich werden kann als im gesellschaftlichen Durchschnitt.

Konkret durch das Thema und den Kontext bedingt, gerieten jedoch weitere Aspekte in den Blick, die ebenfalls als Arbeit oder Mehrarbeit zu betrachten sind und sich als herausfordernd erwiesen. Bereits genannt wurden die Durchführung von internen Playtests und die Notwendigkeit zwischen den Expert:innen-Sprachen der verschiedenen Beteiligten-Gruppen zu übersetzen. Beides bezog sich zuvor auf die Konzeptionswerkstätten, lässt sich aber auch auf das Projektteam von mediale pfade übertragen. Genau genommen handelte es sich um mehr als einen Übersetzungsprozess, denn damit einher geht die Verständigung über Grundannahmen über Gesellschaft und pädagogische Prämissen, die oft implizit handlungsleitend zum Tragen kommen. Eine solche Selbstverständigung erfordert Arbeitszeit. Dies gilt umso mehr in einem Team, das projektbezogen erweitert wurde, um einerseits thematische Schwerpunkte noch tieferreichender bearbeiten zu können, und um andererseits dem eigenen Anspruch gerecht zu werden, als Organisation repräsentationspolitisch abzubilden, was inhaltlich pädagogisch vertreten wird: eine heterogene, diverse Gesellschaft.

Überhaupt diese hohen Ansprüche zu formulieren und ihnen auch faktisch genügen zu wollen, ist der wichtigste Schritt, um einen Prozess anzustoßen. Ein Teil davon ist es, eine Begleitforschung einzuplanen und mehrfach in zusätzlichen Sitzungen und Gruppendiskussionen Zeit darauf zu verwenden. All das bedeutet Mehraufwand und Arbeitszeit und es wäre nur zu wünschen, dass Fördergeber:innen es goutierten und akzeptierten, wenn solche Arbeitspakete in Förderanträgen aufschienen.

b. Erprobungsphase

Im folgenden Abschnitt steht die konkrete Arbeit mit der Zielgruppe, den Jugendlichen, im Rahmen von Playtests im Vordergrund. Einige der in den ergänzenden Forschungsfragen angelegten Fragedimensionen wurden bereits in der Konzeptionsphase diskutiert: der Einbezug von sozialer und digitaler Ungleichheit und entsprechend die Frage nach der Zugänglichkeit, aber auch der Motivation, der sprach- und medienbezogenen Fähigkeiten sowie der technischen Barrierefreiheit. Die Begleitforschung ergab etwas anders strukturierte Analysedimensionen. In der Auswertung fassten wir in drei großen Kategorien zusammen: Fragen danach, inwieweit (1) thematische, (2) technische oder (3) emotionale Überforderungen in der Umsetzung der Konzeptionen eine Rolle spielen würden.

(1) Thematische Überforderung?

In der Erprobungsphase zeigte sich eine große Heterogenität hinsichtlich des Vorwissens zu bestimmten politischen und kulturellen Themen (z.B. *Was bedeutet politisch 'links' oder 'rechts'?*), weshalb die Durchführung sowohl für die Workshopleitenden oder Lehrkräfte als auch für die Teilnehmenden herausfordernd sein kann. Auch wenn Inputs im Workshop zentrale Themen, Begriffe und politische Ereignisse einordnen und kontextualisieren, können nicht alle in Videos des Archivs der Flucht behandelten Themen im Workshop aufgegriffen und erläutert werden. Fehlendes Vor- und Hintergrundwissen kann insofern eine Schwierigkeit darstellen, als der Zeitraum der Workshops begrenzt ist.

Nicht nur ist es eine Schwierigkeit die Archiv-Inhalte zu verstehen, sondern darüber hinaus selbstständige, "ungeschützte" Recherchen durchführen zu lassen. Werden bestimmte Suchanfragen gestellt, können die Teilnehmenden ungefiltert an Darstellungen von Gewalt gelangen. Solche können wiederum zu einer thematischen und emotionalen Überforderung führen, die ggf. nicht aufgefangen werden kann.

Einer thematischen Überforderung kann etwa in Schulen durch die Anbindung an und die Einbindung in den Lehrplan oder in den Unterricht begegnet werden. Dazu zählt auch die Vor- und Nachbereitung des Workshops durch die jeweiligen Bezugspersonen. Hierzu kann u.a. eine historische, politische, kulturelle etc. Einordnung bestimmter Ereignisse zählen, wie bspw. Hintergründe zu politischen Einstellungen.

Außerdem sollte – egal in welchem Bildungskontext und mit welcher Workshopleitung – offen

über Unwissenheit gesprochen werden können. Aus diesem Grund sollte ein Setting gestaltet werden, das offen für Nachfragen ist. Dazu bieten sich Gesprächsregeln oder eine Diskussionskultur, eine 'Workshop-Verfassung' oder ähnliches an, um sich zu einigen, wie z.B. ein respektvoller Umgang miteinander, einander ausreden lassen und die konkrete Formulierung, dass jede Emotion und jedes Gefühl in Ordnung ist. Gerade im Kontext politischer Bildung zu Rassismuskritik zeigte sich zudem, dass ein Glossar in Hinblick auf wichtige und zentrale Begriffe, Bezeichnungen und Definitionen des politischen Diskurses sinnvoll sein kann. Ein solches Glossar bietet Teilnehmenden (aber auch wenig erfahrenen Workshop-Leitenden) Orientierung, gerade wenn diese sich zum ersten Mal tiefer mit dem Thema befassen.

Zugleich kann es dazu kommen, dass Teilnehmenden, die sich in bestimmter Hinsicht thematisch mit Diskriminierungsformen befassen haben oder damit Erfahrungen machen mussten, die notwendig selektive Beschäftigung im Workshop-Rahmen unvollständig erscheint. So wurde an einer Stelle angemerkt, dass Antisemitismus nicht thematisiert wurde, obwohl das ein wichtiger Aspekt sei, der mit Rassismus zu tun habe. Auf solche Weise kann sich auch bei Workshop-Leitenden das Gefühl thematischer Überforderung einstellen: Es kann nicht alles thematisiert werden und es ist kaum möglich, sich zur Vorbereitung das komplette Archivmaterial anzusehen. Dieses bietet zahlreiche Anschlussstellen zur Thematisierung von Antisemitismus, Antiziganismus, Misogynie und vielen anderen Themen, die mit Flucht und Migration zusammenhängen. Gerade deswegen ist Selektion für die Bearbeitung spezifischer Fragestellungen und Bildungsziele notwendig.

(2) Technische Überforderung?

Die technische Überforderung bezieht sich auf zwei verschiedene Aspekte: einerseits auf die zur Verfügung gestellten Materialien aus dem Archiv der Flucht und andererseits auf die genutzte Technik und die Anforderungen an die eigentliche Medienarbeit. Insgesamt zeigte sich, dass die technische Überforderung weniger relevant war als vorweg befürchtet, sofern Technik und Raumausstattung in den jeweiligen Bildungssettings vorhanden waren. Wie bereits vorweg angenommen, erwies sich die technische, mediale und spielerische Ebene als Zugang und weckte das Interesse und steigerte die Motivation: für den Workshop selbst und für die Auseinandersetzung mit dem Archiv der Flucht. Dies zeigte sich deutlich im Gespräch mit den Jugendlichen über die gesehene Interviews. Nach einem Workshop, in dem Virtual Reality-Brillen eingesetzt werden, hielt ein:e Teilnehmer:in fest:

“Am Anfang, als wir die Videos schauten, war es cool. Als wir dann unsere eigene Welt erstellt haben, war das noch cooler. Am coolsten war, als wir unsere eigene Welt in der VR-Brille anschauen konnten”

Das Interesse wurde darüber hinaus in den durch die Teilnehmenden formulierten Anregungen und Veränderungsvorschlägen in Bezug auf die Materialien und Konzepte ersichtlich. Mehrfach wurde genannt und berichtet, dass die Jugendlichen die Archivalien aus dem Archiv der Flucht

zwar in der Beschäftigung im Rahmen der Workshops spannend fanden, sich außerhalb davon jedoch eher nicht damit befassen würden. Dies spricht deutlich für die Übersetzung in verschiedene Methoden im Rahmen der Bildungsplattform.

Teilweise erschien den Teilnehmenden das Archiv in seiner Eigenlogik schwer zugänglich, wenn etwa Vorschläge gemacht wurden, wie es in kurze Social Media-Bewegtbildformate transformiert werden solle. Für den Einsatz in einzelnen Workshops wurden ohnehin nur Ausschnitte aus Interview-Videos des Archivs gezeigt - für eine gemeinsame Rezeption vollständiger Gespräche, wie konzeptionell angelegt, wäre meist weder ausreichend Zeit noch Aufmerksamkeit, so lässt sich vermuten.

Die Ergebnisse der Workshops zeigten außerdem einen souveränen Technikumgang der Jugendlichen. Ein unberechenbares Risiko in der Umsetzung stellt allerdings die institutionelle Ausstattung dar, da Geräte nicht nur vorhanden, sondern auch zugänglich sein müssen (etwa in Hinblick auf Profile und Konten). Ebenso ist die technische Ausstattung in ihren Ausführungen unterschiedlich, sodass vorweg bereits an Adapter, Tonausgabegeräte wie auch Verbindungskabel und notfalls gar portable WLAN-Lösungen gedacht werden muss. Zur Vorbereitung wird die Ausstattung durch Material- und Techniklisten erleichtert. Für den Einsatz medientechnischer Arrangements, die über die Standardausstattung von Bildungseinrichtungen hinausgehen, wie etwa 360°-Kameras, VR-Brillen etc. sind diese Einrichtungen ohnehin auf externe Ausstattung und Unterstützung angewiesen.

(3) Emotionale Überforderung?

Der Aspekt emotionaler Überforderung wurde im Konzeptionsprozess vielfach angesprochen und brachte als Thema eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit den sensiblen Themen Flucht und Migration zum Ausdruck. Was kann die Beschäftigung mit dem Archiv-Material bei Teilnehmenden auslösen? Wie kann sensibel damit umgegangen werden? Unsere Ergebnisse beziehen sich lediglich auf wenige Playtests und sind deshalb natürlich keineswegs verallgemeinerbar. Trotzdem können sie als eine vorsichtige Ermutigung verstanden werden, sich dieser schweren Themen anzunehmen, sie überhaupt zum Thema zu machen.

Eine Teammitglied von mediale pfade stellte im Gespräch fest, dass "das ganze Archiv eine einzige Triggerwarnung" sei. Damit brachte dieses auf den Punkt, dass es geradezu unmöglich sei, sich geschützt mit dem Material auseinander zu setzen. In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls diskutiert, ob eine Altersbeschränkung oder zumindest -empfehlung für das Archivmaterial bestehen müsse. Ob oder wann ein Trigger bei einem Menschen bspw. eine Retraumatisierung auslöst, kann nicht abgesehen werden. Somit kann lediglich jede Zielgruppe erneut darauf hingewiesen werden, welche Themen im Material aufgegriffen werden und dass es jederzeit in Ordnung sei, den Raum zu verlassen. Wenn andere Angebote formuliert werden können, wären auch diese Teil einer Workshop-'Verfassung' eingangs zu benennen.

Die Frage der emotionalen Überforderung wurde in der Konzeptionsphase sehr intensiv diskutiert und bedacht. In der Erprobungsphase schien eine solche Überforderung wesentlich weniger auf als vorweg angenommen. Es lässt sich lediglich vermuten, woran das gelegen haben könnte. Zum einen wurde in der Konzeption und von Seiten des Teams von mediale

pfade - insbesondere in den spezifischen Workshops - sehr sensibel etwa mit Rassismuserfahrungen umgegangen und konsequent Betroffenenperspektiven in den Vordergrund gerückt. Vorweg wurden mit den Zuständigen in den Bildungseinrichtungen mögliche Betroffenheiten geklärt. Zudem wurde etwa durch Gesprächsregeln klare Rahmen gegeben, die Emotionen und Betroffenheiten als Themen legitimierten und explizit zuließen. Auf diese Weise gab es einen relativ geschützten Raum, in welchem solche Aspekte zur Sprache gebracht werden konnten und Relevanz erfuhren. Die beteiligten Workshop-Leitenden beschrieben die Rückmeldungen von Teilnehmenden etwa mit Rassismus- oder Migrations- und Fluchterfahrungen eher als ein Begrüßen dieser Möglichkeit, da es hohen Gesprächsbedarf gebe. Was uns in den Playtests und in den Berichten darüber nicht begegnete, war eine zugespitzte Konfliktsituation, in der etwa eine Person eine andere absichtlich rassistisch beleidigt. Verbale Provokationen fanden sich lediglich in einem Fall, als ein Schimpfwort in einem kollaborativen Dokumentations-Padlet auftauchte. Es schien sich jedoch nicht explizit an eine Person oder eine Personengruppe zu richten, wurde als allgemeine jugendliche Provokation gedeutet und nicht weiter beachtet.

Die Frage der emotionalen Überforderung lässt sich nicht verallgemeinern, da diese eng mit individuellen Erfahrungshorizonten und Umgangsweisen verbunden ist. Trotzdem kann eine Workshopleitung oder ein Team, wie oben gezeigt, einen Rahmen schaffen, in dem die Beschäftigung mit persönlich belastenden Themen möglichst gut ermöglicht, begleitet und im Fall einer Überforderung aufgefangen werden kann. Dazu gehört u.E., wie oben bereits angesprochen, eine inhaltlich-thematische und psychosoziale Vor- und Nachbereitung.

Insbesondere in den Workshops zu Rassismus und Rassismuskritik wie auch allgemein in der Beschäftigung mit den biografischen Selbsterzählungen im Archiv der Flucht können demnach auf der einen Seite solche Jugendliche gestärkt werden, die selbst vergleichbare Erfahrungen gemacht haben. Auf der anderen Seite werden auch Teilnehmende ohne Diskriminierungserfahrungen adressiert, insofern sie mit Blick auf die emotionalen (gesellschaftlich-strukturellen usw.) Belastungen Empathie erfahren und üben können.

(4) Ergänzende Aspekte

Ergänzend zu diesen drei Perspektiven lässt sich festhalten, dass sich die institutionellen Kontexte, in denen die begleiteten Workshops durchgeführt wurden, als bedeutsam für Rahmen, Stimmung und Verlauf erwiesen. Dazu zählen z.B. in Schulklassen die Rolle der eigentlichen Lehrpersonen, ihre Beziehung zu den Teilnehmenden oder ihr Verhalten während des Workshops (Interesse, Einmischen, Kommen/Gehen). Selbst mit einer bemühten und interessierten Teilnahnehaltung repräsentiert eine Lehrperson im Raum die Institution Schule und durchkreuzt qua Anwesenheit das 'quasi-außerschulische' Setting. Diese Rolle kann durchaus Vorteile mit sich bringen, kann aber auch hemmend wirken und Barrieren bilden. Absprachen über Themen oder mögliche Probleme sollten wenn möglich vorweg und vor der Arbeit mit den Teilnehmenden getroffen werden, sodass der Workshop ein sicheres Setting bietet. Darüber hinaus wurde in der Konzeptionsphase mehrfach diskutiert und angeregt, dass Multiplikator:innen nach Möglichkeit in einem separaten Workshop ausgebildet werden sollten.

Insgesamt bewährte sich aus Sicht des mediale pfade-Teams das Vorgehen mit dem Einbezug externer Expertisen in den iterativen Konzeptionsprozess, zu dem auch die Erprobungsphase mit den Playtests zu rechnen ist. Bereits auf diese Weise war der Ablauf komplex gestrickt und durch die Pandemie-Situation an zahlreichen Stellen erschwert. Ideen zur möglichen Verbesserung des Ablaufs wurden zwar geäußert, wären aber zeitlich kaum im selben Zeitrahmen umsetzbar gewesen: Dazu zählten u.a. ein stärkerer Austausch im mediale pfade-Team zu den Konzeptionen, evtl. sogar das gemeinsame Durchspielen und Erproben der Methoden. An solchen Testläufen ohne Jugendliche hätten auch die externen Expert:innen erneut teilnehmen können, um die (Zwischen-)Ergebnisse der Konzeptionsphase mit dem Team zu besprechen. Zu Beginn war eine Art Beirat aus externen Expert:innen vorgesehen, der fortlaufend das Projekt inhaltlich begleitet hätte. Dieser hätte eine solche Funktion erfüllt. Darauf musste jedoch am Ende verzichtet werden. Durch ein in verschiedenen inhaltlichen Bereichen expertisiertes Team von mediale pfade sowie die Begleitforschenden konnte diese Änderung anteilig kompensiert werden. Verzichtet werden musste auch auf die Erklär-Videos (etwa zum Archiv der Flucht oder auch zu postmigrantischen Gesellschaften), die in einem Teammeeting als Idee aufgebracht wurden, oder auf eine kommentierte, Methoden-übergreifende Linkliste etwa zu bestehenden Materialien und Methoden, etwa zu Antidiskriminierung oder Antirassismus.

Abschließend bleibt erneut festzuhalten, dass der aktuelle Stand der Bildungsplattform kein abschließender Stand ist oder sein muss: Die Methoden und Materialien stehen als frei lizenzierte Materialien online und können sowohl vom Team von mediale pfade als auch von beliebigen anderen Akteur:innen erprobt, modifiziert, aktualisiert werden. Folgeprojekte können neue Methoden in Auseinandersetzung mit dem Archiv der Flucht hervorbringen, die auf die Plattform gestellt werden können, und auch das Archiv der Flucht selbst mag mit der Zeit neue oder veränderte Inhalte aufweisen.

c. Zusammenfassung

Die Untersuchung fragte einerseits danach, ob in der Methoden-Konzeption die Ansprüche von mediale pfade aus ihrem Selbstverständnis (sowie die Ansprüche anderer Projektbeteiligter) eingelöst werden konnten. Andererseits wurde gefragt, ob auf verschiedenen Ebenen der Durchführung Ein- oder Ausschlüsse re-/produziert werden.

(1) Eigenen und fremden Ansprüchen entsprechen

Zum ersten Punkt lässt sich zunächst auf die **pädagogischen Prinzipien und Ziele** aus dem Selbstverständnis sowie im Projektkonzept von mediale pfade eingehen. Nun können wir als Forschende lediglich beantworten, inwieweit diese im Konzeptionsprozess Berücksichtigung fanden. Über eine faktische und generalisierbare Wirksamkeit der Methoden kann und soll hier keine Aussagen getroffen werden. Ein starkes Augenmerk lag in der Konzeption auf der *Lebensweltorientierung* für Jugendliche: Wie können die Archivalien und deren Themen Jugendlichen zugänglich gemacht und in ihre Lebenswelten übersetzt werden? Zum Thema Rassismuskritik bedarf der Lebensweltbezug für Jugendliche mit Rassismuserfahrungen keiner Übersetzung. In anderen Konstellationen erwiesen sich bspw. *innovative* technische und pädagogische Zugänge als probates Mittel, um Motivation und Aufmerksamkeit zu erzeugen. In allen Methoden wurde darauf geachtet, im Sinne einer *handlungsorientierten* Bildungsarbeit Aspekte wie Medienproduktion, Artikulation und also eine *kreative* und *konstruktive* Auseinandersetzung mit den Themen anzustreben. Auf diese Weise werden konkrete *neue Handlungsoptionen* eröffnet. Wie weit eine *akzeptierende* Haltung oder eine angestrebte *Multiperspektivität* gegenüber menschenfeindlichen oder rassistischen Ideologemen unter Teilnehmenden reichen kann, wenn diese geäußert werden, und auch, inwieweit die Methoden 'tatsächlich' zu *Emanzipation* oder *Mündigkeit*, *Selbstbestimmung* und *Partizipation* führen können, müssen hier unbeantwortete Fragen bleiben. Immerhin: Seitens der Teilnehmenden mit Migrations- oder Fluchterfahrungen wurde nach Playtests eine gewisse Anerkennung in ihren Erfahrungen berichtet, die als bestärkend, mithin vielleicht sogar empowernd aufgefasst werden kann. Dies gilt allgemein für solche Bildungssituationen, die in ihrer Form die Beteiligung der Teilnehmenden anhand eines demokratischen Miteinanders ernst nehmen.

Gegenüber diesen Zielen *politischer* (Medien)Bildung traten genuin *medienpädagogische* Ziele wie ein *kritisch reflektierender Umgang mit neuen Technologien* in den Hintergrund. Dieses taucht am stärksten in den beiden Methoden auf, in denen Recherche, Quellenkritik und Oral History explizit zum Thema werden (HerStory und Oral History).

Noch schwieriger lässt sich das Erreichen der **gesellschaftspolitischen Zielsetzungen**, nach einer *offenen, gerechten, solidarischen digitalen Gesellschaft* beurteilen. Die Methoden sind so niedrigschwellig gehalten, dass sie nicht explizit auf aktivistisch-politische Handlungsoptionen abzielen. Solche Schritte wären aber nicht grundsätzlich ausgeschlossen. Insofern einige der Interviewten Personen im Archiv der Flucht selbst aktivistisch oder anderweitig gesellschaftspolitisch tätig sind oder waren, geraten solche Perspektiven eines zivilgesellschaftlichen Einsatzes für eine 'bessere Welt' immerhin potenziell in den Blick von Workshop-Teilnehmenden. Ob solche Thematisierungsweisen dazu führen (können), dass

einzelne Teilnehmende sich in der Folge auf ähnliche Weise betätigen möchten, muss ebenfalls offen bleiben.

All diese Teilaspekte bilden also gemeinsam die Antwort auf die zentrale Forschungsfrage der Begleitforschung, die vor diesem Hintergrund mit einem 'weitestgehend und soweit möglich: ja' zu beantworten ist. Die internen Ansprüche und Zielsetzungen sind jedoch so hoch gesteckt, dass sie kaum anhand einzelner Methoden oder Bildungsplattformen erreicht werden können. Werden diese noch um die differenziellen Ansprüche und Ziele erweitert, die im Zuge des Konzeptionsprozesses von verschiedenen Beteiligten eingebracht wurden (siehe [Differenzielle Ansprüche](#)), wird deutlich, dass diese Ansprüche in ihrer Gesamtheit gar nicht widersprüchlich sein müssten, um unerfüllbar zu werden. Dass sie sich in Teilen entgegen standen, kommt noch hinzu.

(2) Ein- und Ausschlüsse im Konzeptionsprozess

Die zweite Frageperspektive nach Ein- und Ausschlüssen im Konzeptionsprozess lässt sich anhand der folgenden Dimensionen unterteilen: **(1) diskursive Praktiken** im Konzeptionsprozess, **(2) personelle Repräsentation** im Sinne von Diversität in den Beteiligtegruppen, **(3) symbolische Repräsentation** und Adressierungen in den Bildungsmaterialien sowie **(4) Dimensionen digitaler Ungleichheit** (Zugang, Motivation, sprach- und medienbezogene Fähigkeiten, Verständlichkeit, Barrierefreiheit).

(1) Im unmittelbaren Umgang miteinander war in den beforschten Situationen ein sorgsamer Ton und eine inkludierende Atmosphäre wahrnehmbar. Gleichwohl gab es an verschiedenen Stellen unterschiedliche Ansichten dazu, was inkludierend bedeuten kann oder soll. Ganz im Sinne des Trilemmas der Inklusion nach Boger ([siehe oben](#)) wurden unauflösbare Positionen ins Feld geführt: dass Migration ein verbindendes Element aller Menschen in Deutschland sei und praktisch alle in ihren Familien früher oder später Migrationserfahrungen aufweisen; oder aber, dass die Migrationserfahrungen der Interviewten im Archiv der Flucht wie auch anderer kürzlich nach Deutschland geflüchteter Menschen von zahlreichen macht- und herrschaftsdurchzogenen Spezifika geprägt sei, die nicht eingeebnet werden können und sollen. Beide Perspektiven haben einen relevanten Punkt.

Ist eine solche unauflösbare Diskurskonstellation als solche transparent, kann bewusst erwogen und entschieden werden, ob gerade die Multiperspektivität in einer Methode vorrangiges Ziel ist und also widersprüchliche, gleichermaßen 'wahre' Ansichten zum Thema werden sollen; oder ob etwa Verständnis und Empathie gegenüber der konkreten Fluchterfahrung einer interviewten Person im Archiv der Flucht im Vordergrund stehen soll. Im letzteren Fall muss die Spezifik der Fluchterfahrung nicht in Frage gestellt werden. Wird versucht, beiden Perspektiven gleichermaßen und gleichzeitig zu genügen, entsteht ein unauflösbarer Druck in der Konzeption.

(2) Das beforschte Projekt wurde von Mitgliedern des Kernteams und der Projektleitung bei mediale pfade dezidiert als ein konkreter Anlass benannt, um das eigene Team diverser zu gestalten. Insbesondere solle die Verfasstheit des Teams als überwiegend *weiß* und der

Dominanzkultur zugehörig durch die Beteiligung von BIPoCs und anderer Fachkräfte mit Migrations- oder Fluchterfahrungen zu überwinden. Dies gelang in der Zusammensetzung des gesamten am Konzeptionsprojekt beteiligten mediale pfade-Teams. In verschiedenen Gesprächen wurde dabei doch erkennbar, dass ein zeitlich eng begrenzter Projektkontext unter erschwerten Pandemie-Bedingungen ungünstige Bedingungen bereitstellt, um eine grundlegende personelle Transformation einer Organisation zu vollziehen. Ganz unterschiedliche Themen wie etwa Routinen in Arbeitsabläufen, individuelle und kollektive Selbstverständnisse, theoretisch-konzeptionelle Zugänge und Expertisen, formale und informelle Rollen und Zuständigkeiten anhand von Vertragsverhältnissen wurden dabei als potenziell konfliktuell thematisch.

Dass hierbei Konflikte entstehen können, soll hier nicht problematisiert werden. Die wichtigere Frage lautet, wie mit solchen Konflikten in Organisationen, sollten sie auftreten, unter Bedingungen eines eng getakteten Projektplans auf produktive Weise verfahren werden können. Zur Beantwortung dieser Frage müssen wir uns einer konkreten Handlungsempfehlung entschlagen. Wir kennen sie nicht. Dass überhaupt eine Diversifizierung des Teams umgesetzt wird - insbesondere dann, wenn Themen wie Migration, Flucht und Rassismus/kritik bearbeitet werden - muss nachdrücklich betont werden. So erwies es sich als höchst relevant, dass gerade die Workshops zu Rassismuskritik von Personen maßgeblich konzipiert und durchgeführt werden konnten, die selbst Rassismus erfahren hatten.

Im Forschungsteam konnten wir diesem Selbst- und Fremdanspruch nicht nachkommen, obwohl er initial formuliert wurde. Dies müssen wir, ungenügenderweise, forschungs- und zeitökonomisch begründen. Auf diese Weise prägen unsere Perspektiven als *weiße* und Zugehörige der bundesdeutschen Dominanzkultur den forschenden Blick. Die kommunikative Validierung der Zwischen-/Ergebnisse sollten immerhin eine relative Absicherung gegenüber den Perspektiven im Team von mediale pfade ermöglichen.

(3) Die Frage nach der symbolischen Repräsentation und entsprechenden Adressierungen in den Bildungsmaterialien konnten wir nicht mehr und schon gar nicht systematisch erforschen. Es hätte den Rahmen deutlich gesprengt. Im Verlauf des Konzeptionsprozesses wurde dieser Aspekt jedoch an keiner Stelle konfliktuell oder von den Beteiligten thematisiert. Zumindest die lapidar erbrachten Antworten auf die Fragen danach, wer die Inhalte produziert hat (siehe (2) zur personellen Repräsentation) als auch danach, wer auf der Bildungsplattform zu sehen und zu lesen ist, lauten: sehr unterschiedliche Menschen, die die postmigrantische Gesellschaft Deutschland emphatisch angemessen repräsentieren.

(4) Etwas überrascht stellten wir in der Beforschung der Erprobungsphase fest, dass Dimensionen digitaler Ungleichheiten wie Zugang, Motivation, sprach- und medienbezogene Fähigkeiten, Verständlichkeit oder Barrierefreiheit in den Playtests kaum zum wahrnehmbaren Problem wurden. Diese eigene Wahrnehmung deckte sich mit jener der Workshop-Leitenden. Stattdessen wurden Unterschiede mit Blick auf grundlegendes Vorwissen an verschiedenen Stellen als Thema sichtbar oder aufgebracht ([siehe oben](#)).

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum ein weiterer thematischer Bezugspunkt (wie etwa aktuelle gesellschaftspolitische Ereignisse) neben Kontexten der Fluchtgeschichten im Archiv und den Lebenswelten der jugendlichen Teilnehmer:innen die Workshop-Konzeptionen überfrachten würde. Sofern aktuelle Ereignisse von Teilnehmenden als relevant in die Bildungssituationen eingebracht werden, werden sie dies als lebensweltlich relevant und sind somit konzeptionell bereits mit eingebettet. Eine 'feste Verdrahtung' von spezifischen Geschehnissen der Gegenwart in die methodischen Konzeptionen brächte darüber hinaus eine Notwendigkeit zur regelmäßigen Aktualisierung mit sich.

6. Fazit, Limitationen, Ausblick

Der vorliegende Forschungsbericht arbeitet die Begleitforschung des Methoden-Konzeptionsprozesses des mediale pfade-Teams auf, welcher zu einer Bildungsplattform zum Archiv der Flucht führte. Die Begleitforschung wurde im Auftrag von mediale pfade und gefördert durch die Bundeszentrale für politische Bildung durchgeführt. Sie startete im Juni 2021 und endete mit dem mündlichen Abschlussbericht im Dezember 2021. In Absprache mit der Auftraggeberin wurde das Forschungsdesign qualitativ angelegt und bediente sich verschiedener Mixed-Methods der Ethnografie und der Grounded Theory Methodology. Anhand des Kontextes ist die Untersuchung als externe, formative Evaluationsforschung zu charakterisieren, zielte also primär auf die Mit-Gestaltung des Konzeptionsprozesses. Im Forschungsbericht scheinen ausgewählte Ergebnisse auf, die für künftige, ähnlich gelagerte Projekte als relevant eingestuft wurden. Diese waren in [Abschnitt 5.c](#) nachzulesen.

So sehr der Forschungsprozess anhand der sehr breiten Fragestellung und Methodik offen für den Gegenstand und das zu erhebende Material gestaltet war, so sehr war er doch eingeschränkt durch verschiedene Bedingungen: Die Begleitforschung setzte zu einem Zeitpunkt ein, als erste Konzeptskizzen bereits bestanden. Die Klärung der eigenen Rollen, wie auch der Ziel- und Schwerpunktsetzungen in Konkretisierung der Forschungsfragen entstand im Zuge der Auseinandersetzung mit den Konzeptionswerkstätten. Die Forschungsfragen waren dabei so breit angelegt, dass nicht alle Aspekte systematisch abgearbeitet werden konnten. Sie wurden gar angesichts der Ansprüche an das Konzeptionsprojekt jenseits der Selbstbeschreibung von mediale pfade noch ausgeweitet.

Die verfügbaren Ressourcen ließen es nicht zu, ausführliche Transkripte zu allen geführten und aufgezeichneten Gesprächen anzufertigen oder anfertigen zu lassen. Insofern wurden manche Schritte in der Datenauswertung 'mit Mut zur Lücke' durchgeführt, wie etwa die nur sehr selektive Transkription. Als vorteilhaft erwies sich hingegen, dass einige Situationen von zwei Forschenden begleitet werden konnten, genauso wie die Auswertung überwiegend im Tandem verlief.

Insofern mediale pfade zwar einerseits Auftraggeberin und damit auch primäre Adressatin der Forschungsergebnisse war, andererseits aber per default für die Öffnung von Kulturgütern wie Bildungsmaterialien oder Code unter freien Lizenzen einsteht, stellte sich die Frage, wie mit der Veröffentlichung der Ergebnisse zu verfahren sei. Es wurde vereinbart, jene Aspekte im Forschungsbericht schriftlich in etwas allgemeinerer Form darzulegen, die voraussichtlich relevant für andere Bildungseinrichtungen oder Forschende sein könnten. Die Zwischen- und Abschlusspräsentation wurde hingegen als interner Schritt mündlich mit dem mediale pfade-Team abgehalten. Insofern Aussagen von einzelnen Personen im Team getroffen wurden, entschieden wir uns für eine umfassende Anonymisierung und markierten im Bericht lediglich die Zugehörigkeit zu einer der beteiligten Personengruppen (Team mediale pfade, Teilnehmerin Workshop etc.). Dies wurde auch in den Team-internen Präsentationen so gehandhabt, um mögliche Interessenskonflikte zu vermeiden.

Die Begleitforschung wurde als qualitative Sozialforschung durchgeführt. Die Ergebnisse können und wollen daher keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Auch vom Anspruch einer Sättigung unserer Daten müssen wir Abstand nehmen, denn es gab kaum Gelegenheit, in der Datenerhebung zu den Playtests systematisch zu sampeln. Da bereits die Organisation von Workshop-Gruppen für das Team von mediale pfade eine große Herausforderung war, erreichten uns die Einladungen zur Teilnahme ähnlich kurzfristig, wie die Workshops organisiert werden konnten. Es blieb eine geringe Zahl an möglichen Terminen. So fügte es sich, dass unserer Material eine Verdichtung zum Teilthema Rassismuskritik aufwies. Es lässt sich annehmen, dass unsere Perspektiven dadurch maßgeblich geprägt wurden (Material und Theoriebezüge, Ergebnisse, bis hin zum Titel des Forschungsberichts). Diese Fokussierung begrüßen wir ausdrücklich aufgrund ihrer anhaltenden gesellschaftlichen Relevanz und sind der Ansicht, dass die vorliegende Arbeit den medienpädagogischen Diskurs im wissenschaftlichen Feld anhand der theoretisch-konzeptionellen Reflexionen, aber auch für bildungspraktische Kontexte bereichern kann.

Zwar kann von einer Verallgemeinerung unserer Erkenntnisse nicht ausgegangen werden, doch konnten wir einige Anhaltspunkte formulieren, die Fachkräfte in der Konzeption und Anwendung von Methoden zu den Themen Migration, Flucht und Rassismuskritik (weniger Oral History) als Reflexionsfolien nutzen können. Offene Forschungsfragen verorten wir bspw. in der detaillierten Untersuchung der Rolle von Ungleichheitsdimensionen (sozial *und* digital) sowie in der weiterführenden Untersuchung konkreter Durchläufe der Workshops in diversen Gruppenkonstellationen.

Literatur

- Allert, H. (2020). Algorithmen und Ungleichheit. *merz - medien+erziehung*, 03, 26–32.
- Amoore, L. (2021). The deep border. *Political Geography*. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2021.102547>
- Arnold, S. (2018). Which Side Are You On? Zum schwierigen Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In N. Foroutan, C. Geulen, S. Illmer, K. Vogel, & S. Wernsing (Hrsg.), *Das Phantom „Rasse“. Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus* (S. 189–201). Böhlau Verlag.
- Baacke, D. (1974). Theorie, Praxis, Strategie: Zur Einführung in die Diskussion. In D. Baacke (Hrsg.), *Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare* (S. 7–19). Juventa Verlag.
- Baacke, D. (1975). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien* (2. Aufl.). Juventa.
- Baitamani, W., Breidung, J., Bücken, S., Frieters-Reermann, N., Gerards, M., & Meiers, J. (2020). „Fakt ist, dass geflüchtete Jugendliche kaum jemals die Chance haben ein Kunstprodukt zu erstellen.“ Kulturelle Bildung für junge Menschen mit Fluchterfahrung im Fokus einer rassismuskritisch positionierten Diskursanalyse. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 197–211). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991502>
- Balibar, É. (2017). Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In É. Balibar & I. M. Wallerstein (Hrsg.), & M. Haupt & I. Utz (Übers.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten* (6. Auflage, Neuausgabe mit leicht geändertem Satzbild, S. 23–38). Argument.
- Beer, B., & König, A. (Hrsg.). (2020). *Methoden ethnologischer Feldforschung*. Dietrich Reimer Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783496030355>
- Birke, P. (2018). Integration durch Ausbeutung. Arbeit, Migration und Neue Klassenpolitik. In S. Friedrich & Redaktion analyse & kritik (Hrsg.), *Neue Klassenpolitik: Linke Strategien gegen Rechtsruck und Neoliberalismus* (S. 33–39). Bertz + Fischer.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Boger, M.-A. (2019). Wer partizipiert an wessen Bildung? Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(3), 4–10.
- Bojadžijev, M. (2018). Konjunkturen der Rassismustheorie in Deutschland. In N. Foroutan, C. Geulen, S. Illmer, K. Vogel, & S. Wernsing (Hrsg.), *Das Phantom „Rasse“. Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus* (S. 47–62). Böhlau Verlag.
- Bosse, I., Haage, A., Kamin, A.-M., Schluchter, J.-R., & GMK-Vorstand. (2019). Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten. Positionspapier der Fachgruppe Inklusiv Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK). In M. Brüggemann, S. Eder, & A. Tillmann (Hrsg.), *Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*. (S. 207–219). kopaed. https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2019/07/gmk55_bosse_etal.pdf
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (3., überarbeitete Auflage). UVK Verlag.
- Breuer, F., Dieris, B., & Lettau, A. (2010). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Broden, A., & Mecheril, P. (2010). Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 7–23). transcript.
- Brüggemann, M., Eder, S., & Tillmann, A. (Hrsg.). (2019). *Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*. kopaed. <https://www.gmk-net.de/publikationen/artikel/>
- Brüggen, N., Schorb, B., & Hartung-Griemberg, A. (2018). *Medienaneignung und ästhetische Werturteile. Zur Bedeutung des Urteils „Gefällt mir!“ in Theorie, Forschung und Praxis der Medienpädagogik*. kopaed.
- Bruns, J., & Strobl, N. (2020). Eine schrecklich nette Familie. Zum Verhältnis der Identitären und der Neuen Rechten. In F. Burschel (Hrsg.), *Das faschistische Jahrhundert. Neurechte Diskurse zu*

- Abendland, Identität, Europa und Neoliberalismus* (Erste Auflage, S. 229–255). Verbrecher Verlag.
- Buolamwini, J. A. (2017). *Gender Shades: Intersectional Phenotypic and Demographic* [Master's Thesis, Massachusetts Institute of Technology].
https://dam-prod.media.mit.edu/x/2018/02/05/buolamwini-ms-17_WtMjoGY.pdf
- Carstensen, T., & Winker, G. (2012). Intersektionalität in der Internetforschung. *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, 60(1), 3–23.
- Castro Varela, M. do M., & Mecheril, P. (2016). Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In M. do M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 7–19). transcript.
- Dahya, N. (2017). Critical perspectives on youth digital media production: 'Voice' and representation in educational contexts. *Learning, Media and Technology*, 42(1), 100–111.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1141785>
- Dander, V. (i.V.). Politische Medienbildung und der digitale Faschismus. Normative Anfragen an medienpädagogische Kernkonzepte. In S. Schenk (Hrsg.), *Populismus und Protest unter Bedingungen von Medialität*. Budrich.
- DeGEval - Gesellschaft für Evaluation. (2017). *Standards für Evaluation*.
- Demirović, A. (2017). Die Zumutungen der Klasse. Vielfältige Identitäten und sozialistische Klassenpolitik. *LUXEMBURG - Gesellschaftsanalyse und linke Praxis, Spezial*, 48–53.
- Dietrich, C., Krininger, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2., durchgesehene Auflage). Beltz Juventa.
- Dirim, İ., Castro Varela, M. do M., Heinemann, A. M. B., Khakpour, N., Pokitsch, D., & Schweiger, H. (2016). Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In M. do M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 85–96). transcript.
- Döring, N. (1999). *Sozialpsychologie des Internet: Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Döring, N. (2014). Evaluationsforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 167–182). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dowling, E., van Dyk, S., & Graefe, S. (2017). Rückkehr des Hauptwiderspruchs? Anmerkungen zur aktuellen Debatte um den Erfolg der Neuen Rechten und das Versagen der „Identitätspolitik“. *Prokla*, 47(188), 411–420.
- Dreher, T., & de Souza, P. (2019). Beyond Marginalized Voices. Listening as Participation in Multicultural Media. In T. Thomas, M.-M. Kruse, & M. Stehling (Hrsg.), *Media and participation in post-migrant societies* (S. 165–179). Rowman & Littlefield International.
- Drüeke, R. (2019). „Check your privilege“ – Intersektionale Perspektiven auf digitalisierte Medienkulturen. In M. Brüggemann, S. Eder, & A. Tillmann (Hrsg.), *Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*. (S. 21–33). kopaed.
https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2019/07/gmk55_drueecke.pdf
- Eder, J., Hartmann, B., & Tedjasukmana, C. (2020). *Bewegungsbilder. Politische Videos in Sozialen Medien*. Bertz und Fischer.
- Eis, A., Lösch, B., Schröder, A., & Steffens, G. (2015, Juni). *Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*. Politische Jugendbildung.
<https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/>
- Fielitz, M., & Thurston, N. (Hrsg.). (2019). *Post-digital cultures of the far right: Online actions and offline consequences in Europe and the US* (1. Auflage). transcript.
- Friedrich, S. & Redaktion analyse & kritik (Hrsg.). (2018). *Neue Klassenpolitik: Linke Strategien gegen Rechtsruck und Neoliberalismus*. Bertz + Fischer.
- Fuchs, T. (2019). No Way Out. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren, & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 49–68). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_3
- Gapski, H., Oberle, M., & Staufer, W. (Hrsg.). (2017). *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bundeszentrale für politische Bildung.
<http://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/250676/medienkompetenz>

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (4. paperback printing). Aldine.
- Greene, J. (2006). Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *RESEARCH IN THE SCHOOLS Mid-South Educational Research Association*, 13, 93–98.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (1st ed). Jossey-Bass.
- Gross, F. von, & Röllecke, R. (Hrsg.). (2017). *Medienpädagogik der Vielfalt—Integration und Inklusion. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven: Beiträge aus Forschung und Praxis. Prämierte Medienprojekte*. Kopaed.
- Gross, F. von, Meister, D., & Sander, U. (Hrsg.). (2015). *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*. Beltz Juventa.
- Hall, S. (2021a). Die Konstruktion von „Race“ in den Medien. In *Schriften: Bd. I* (S. 146–166). Argument.
- Hall, S. (2021b). Neue Ethnizitäten. In U. Mehlem, D. Bohle, J. Gutsche, M. Oberg, & D. Schrage (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität* (Neu durchgesehene Ausgabe, S. 15–24). Argument.
- Hall, S. (2021c). Race, Artikulation und gesellschaften mit struktureller Dominante. In U. Mehlem, D. Bohle, J. Gutsche, M. Oberg, & D. Schrage (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität* (Neu durchgesehene Ausgabe, S. 89–136). Argument.
- Hark, S. (2013). Wer wir sind und wie wir tun. Identitätspolitik und die Möglichkeiten kollektiven Handelns. In G. Jähnert, K. Aleksander, & M. Kriszio (Hrsg.), *Kollektivität nach der Subjektkritik. Geschlechtertheoretische Positionierungen* (S. 29–46). Transcript.
- Hauser-Schäublin, B. (2020). 2 Teilnehmende Beobachtung. In B. Beer & A. König (Hrsg.), *Methoden ethnologischer Feldforschung* (S. 35–54). Dietrich Reimer Verlag.
<https://doi.org/10.5771/9783496030355-35>
- Hentges, G., & Lösch, B. (2021). Politische Neutralität vs. Politische Normativität in der politischen Bildung. In M. S. Hubacher & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit: Umgang mit politischer Information und Kommunikation in digitalen Räumen* (S. 131–152). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_7
- Hess, S., & Karakayali, S. (2017). Fluchtlinien der Migration. Grenzen als soziale Verhältnisse. In S. Hess, B. Kasperek, S. Kron, M. Rodatz, M. Schwertl, & S. Sontowski (Hrsg.), *Der lange Sommer der Migration* (2., korrigierte Auflage, S. 25–37). Assoziation A.
- Hess, S., Kasperek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M., & Sontowski, S. (Hrsg.). (2017). *Der lange Sommer der Migration* (2., korrigierte Auflage). Assoziation A.
- HKW. (2022). Über das Projekt – Archiv der Flucht. *Archiv der Flucht*.
<https://archivderflucht.hkw.de/ueber-das-projekt/>
- Höblich, D., & Goede, H. (2021). Zwischen Normalisierung und Dekonstruktion. *Sozial Extra*, 45(3), 188–191. <https://doi.org/10.1007/s12054-021-00385-9>
- hooks, b. (2019). *Black looks. Popkultur, Medien, Rassismus* (Neue Ausgabe). Orlanda Buchverlag UG.
- Hüther, J., & Podehl, B. (2017). Geschichte der Medienpädagogik. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg, & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6., neu verfasste Auflage, S. 117–124). kopaed.
- Imhof, W. (2009). Oral History. In Bundeszentrale für politische Bildung & Lernen aus der Geschichte (Hrsg.), *Geschichte begreifen. Dossier* (S. 35–40). Bundeszentrale für Politische Bildung.
<https://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42324/oral-history>
- Jakob, C. (2021, Oktober 23). Geflüchtete zwischen Polen und Belarus: Europas Grenzen. *Die Tageszeitung: taz*. <https://taz.de/!5807204/>
- Johnson, B. & Turner, L. (2003): Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. In: Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Hrsg.). (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (S. 297-319). SAGE Publications.
- Jörissen, B. (2019, November 7). Territories of Theory: Post-Colonial Irritations of my Theoretical Practice – Education & Culture. *Education & Culture. Bilingual Blog & Website of Prof. Dr. Benjamin Jörissen*.
<https://joerissen.name/en/territories-of-theory-post-colonial-irritations-of-my-educational-theoretical-practice/>
- Kaspar, K., Gräßler, L., & Riffi, A. (Hrsg.). (2017). *Online Hate Speech: Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*. kopaed.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen*

- Sozialforschung (S. 153–166). Springer Fachmedien.
- Kergel, D. (2021). *Bildungsethik. Zur normativen Dimension pädagogischer Praxis*. Springer VS.
- KMK. (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf
- Knaus, T., & Schmidt, J. (2020). Medienpädagogisches Making: *Medienimpulse*, 58(4).
<https://doi.org/10.21243/mi-04-20-04>
- Knoblauch, H. (2014). Ethnographie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 521–528). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_36
- Koch, T. (2022, März 10). *Geschlagen und beschimpft: Schwarze Ukraine-Geflüchtete berichten von Rassismus* [Online Zeitung]. <https://www.fr.de>.
<https://www.fr.de/politik/ukraine-krieg-gefluechtete-rassismus-grenze-polen-91401249.html>
- Kollaborative Forschungsgruppe Racial Profiling. (2019). *Racial Profiling. Erfahrung, Wirkung, Widerstand*. Rosa-Luxemburg-Stiftung.
https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/racial-profiling.pdf
- Kracher, V. (2020). *Incels. Geschichte, Sprache und Ideologie eines Online-Kults*. Ventil.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Kulaçatan, M. (2016). Die verkannte Angst des Fremden. Rassismus und Sexismus im Kontext medialer Öffentlichkeit. In M. do M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 107–117). transcript.
- Kutscher, N., & Otto, H.-U. (2014). Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung digitaler Jugendkulturen. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (S. 283–298). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91908-9_5
- Link, J. (2013). *Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart*. University Press.
- Mann, M., & Matzner, T. (2019). Challenging algorithmic profiling: The limits of data protection and anti-discrimination in responding to emergent discrimination. *Big Data & Society*, 6(2).
<https://doi.org/10.1177/2053951719895805>
- Matzner, T. (2019). The Human Is Dead – Long Live the Algorithm! Human-Algorithmic Ensembles and Liberal Subjectivity. *Theory, Culture & Society*, 36(2), 123–144.
<https://doi.org/10.1177/0263276418818877>
- mediale pfade. (o. J.). Über uns. Selbstverständnis. *mediale pfade*. Abgerufen 4. April 2022, von <https://medialepfade.org/ueber-uns/>
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A., & Zirfas, J. (2019). Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren, & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 1–17). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_1
- Missomelius, P., Sützl, W., Hug, T., Grell, P., & Kammerl, R. (Hrsg.). (2014). *Freie Bildungsmedien und digitale Archive. Medien - Wissen - Bildung*. Innsbruck University Press.
http://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/freie-bildungsmedien_web.pdf
- Mörsch, C. (2016). Stop Slumming! Eine Kritik kultureller Bildung als Verhinderung von Selbstermächtigung. In M. do M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 173–183). transcript.
- Niesyto, H. (2010). Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen* (S. 313–324). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. NYU Press.
- Nobrega, O. S., Quent, M., & Zipf, J. (2021). Von München über den NSU bis Hanau. In O. S. Nobrega, M. Quent, & J. Zipf (Hrsg.), *Rassismus. Macht. Vergessen-. Von München über den NSU bis Hanau: Symbolische und materielle Kämpfe entlang rechten Terrors* (S. 9–23). transcript.
<https://doi.org/10.14361/9783839458631>
- Ogette, T. (2019). *exit RACISM: Rassismuskritisch denken lernen* (4. Auflage). UNRAST.
- Pallokat, J., Poth, A., & Siggelkow, P. (2022, März 3). *Ukraine: Schwarze Menschen an Flucht gehindert?* tagesschau.de. <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/ukraine-rassismusvorwurf-101.html>
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage Publications.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3 ed). Sage Publications.
- Pettigrew, S. F. (2000). Ethnography and Grounded Theory: A Happy Marriage? *ACR North American Advances*, NA-27. <https://www.acrwebsite.org/volumes/8400/volumes/v27/NA-27/full>
- Pilipets, E., & Winter, R. (2016). Editorial: Neue Fernsehserien und ihr Potenzial für eine kritische Medienpädagogik. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 26(0). <https://doi.org/10.21240/mpaed/26/2016.07.18.X>
- Prommer, E., Stüwe, J., & Wegner, J. (2021): *Sichtbarkeit und Vielfalt. Fortschrittsstudie zur audiovisuellen Diversität*. Rostock: Preprint. Online verfügbar unter: https://malisastiftung.org/wp-content/uploads/SICHTBARKEIT_UND_VIELFALT_Prommer_Stuewe_Wegner_2021.pdf
- Rudolph, S., Thomas, T., & Virchow, F. (2019). Doing Memory and Contentious Participation. Remembering the Victims of Right-Wing Violence in German Political Culture. In T. Thomas, M.-M. Kruse, & M. Stehling (Hrsg.), *Media and participation in post-migrant societies* (S. 181–195). Rowman & Littlefield International.
- Schmidt, F. (2021). *Netzpolitik. Eine feministische Einführung*. Verlag Barbara Budrich.
- Schwarz, K. (2020). *Hasskrieger. Der neue globale Rechtsextremismus* (Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Strick, S. (2021). *Rechte Gefühle. Affekte und Strategien des digitalen Faschismus*. transcript.
- Strübing, J. (2014). *Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer VS.
- Taylor, K.-Y. (2018). Weiße Vorherrschaft für manche, aber nicht für alle. Wie der Rassismus in den USA den gemeinsamen Kampf der Arbeiter_innen verhindert. In S. Friedrich & Redaktion analyse & kritik (Hrsg.), *Neue Klassenpolitik: Linke Strategien gegen Rechtsruck und Neoliberalismus* (S. 23–32). Bertz + Fischer.
- Terkessidis, M. (2018). Rassismus definieren (1998/2017). In N. Foroutan, C. Geulen, S. Illmer, K. Vogel, & S. Wernsing (Hrsg.), *Das Phantom „Rasse“. Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus* (S. 65–82). Böhlau Verlag.
- Thomas, T., Strübe, A., & Madjlessi-Roudi, S. (2021, Juli 13). „Gegenöffentlichkeit im Plural“. Interview mit Tanja Thomas. kritisch-lesen.de. <https://kritisch-lesen.de/interview/gegenoeffentlichkeit-im-plural>
- Tsianos, V. S., & Karakayali, J. (2014, März 18). *Rassismus und Repräsentationspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft*. bpb.de. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/180863/rassismus-und-repraesentationspolitik-in-der-postmigrantischen-gesellschaft/>
- Verständig, D., & Iske, S. (2014). Digitale Teilhabe und digitale Ungleichheiten im Kontext mobiler Internetnutzung (Pre-Print). *Computer+Unterricht*, 96, 27–30.
- Wa Baile, M., Dankwa, S. O., Naguib, T., Purtschert, P., & Schilliger, S. (Hrsg.). (2019). Racial Profiling und antirassistischer Widerstand. In *Racial profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand* (S. 9–36). transcript.
- Weyers, S. (2019). Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren, & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 71–93). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_4
- Widmaier, B., & Zorn, P. (Hrsg.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Zentralen für politische Bildung (Hrsg.). (2020). *Neue Rechte – Rassismus – Diskursverschiebungen – Gewalt. Was passiert gerade in unserem Land und was bedeutet dies für die politische Bildung? Stellungnahme der Zentralen für politische Bildung*. <https://www.berlin.de/politische-bildung/politikportal/perspektiven-politischer-bildung/artikel.996795.php>