

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums
für Bildung und Kommunikation in
Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 22

Herausgegeben von
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von Rudolf Leiprecht

Carolin Ködel

Al urs al abiad

Scheinehe

Le mariage en papier

Eine filmische Erzählung über illegale Migration
und Möglichkeiten ihres Einsatzes
im interkulturellen und antirassistischen
Schulunterricht



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2005

Verlag/Druck/
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
E-Mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0996-6

Inhalt

Einleitung	7
------------	---

Teil I – Filmanalyse: „Le mariage en papier“

1	Zum Entstehungshintergrund des Films	13
2	Inhalt und Themen des Films	15
3	Figurencharakterisierungen	19
3.1	Lise	19
3.2	Moui	25
3.3	Salim	32
4	Darstellung des ‚Fremden‘	37
4.1	Die „Dramaturgie der Ankunft“ (Hickethier)	37
4.2	Sprache als Darstellungsmittel des ‚Fremden‘	38
5	‚Interkulturalität‘ im Film	43
5.1	Das Verhältnis von autochthonen und allochthonen Figuren	43
5.2	‚Interkulturelle‘ Kommunikationssituationen	45
5.3	Dimensionen der ‚interkulturellen‘ Verständigung	46
6	Der Film im Kontext des gesellschaftlichen Diskurses über ‚illegale Migration‘	49

Teil II – Medienpädagogische Betrachtung des Films

1	Einführende Überlegungen	55
2	Ein medienpädagogisches Konzept für den ‚interkulturellen‘ und antirassistischen Schulunterricht	59
2.1	Projektarbeitsphase (1) – Sensibilisierung für dichotomisierende, kulturalisierende und ethnisierende Deutungsmuster	59
2.2	Projektarbeitsphase (2) – Einübung von sozialen Kompetenzen	64
2.3	Projektarbeitsphase (3) – Befähigung zum ‚interkulturellen‘ (Werte-) Dialog	71
2.4	Projektarbeitsphase (4) – Politische Aufklärung	75
	Abschließende Überlegungen	87
	Literatur- und Quellenverzeichnis	89
	Anhang	
	Schematische Darstellung der Projektarbeitsphasen	93
	Arbeitsblatt 1: Argumentationen für und gegen Zuwanderung	103
	Arbeitsblatt 2a: „Unternehmerische Illegale“	105
	Arbeitsblatt 2b: „Die neue Dienstmädchenfrage“	106
	Filmanalytisches Basisvokabular	107
	Sequenzprotokoll des Films	111

Einleitung

Das Phänomen der ‚illegalen Migration‘ beherrscht in den deutschen Medien immer wieder die Schlagzeilen: So im ersten Halbjahr 2005 mit der ausgedehnten Debatte um die Visa-Affäre des Auswärtigen Amtes und einige Monate später im Kontext der Geschehnisse in den spanischen Exklaven Melilla und Ceuta in Marokko. Noch in Erinnerung ist hier die dramatische Symbolik der Ereignisse: Beim Versuch von Flüchtlingen, den aus meterhohen Doppelzäunen und Stacheldrahtkissen bestehenden Schutzwall zwischen Europa und Afrika zu überwinden, fielen Todesschüsse. 2004 waren es die Ereignisse um die ‚Cap Anamur‘ und die vom damaligen Innenminister Otto Schily angestoßene Debatte über die Errichtung von Flüchtlingsaufnahmefanglagern in Nordafrika, die zeitweise die öffentliche Diskussion beherrschten.

Bezeichnend für die öffentliche Verarbeitung solcher Geschehnisse dürften die undifferenzierten Schemata sein, wie sie sich in den Medienberichten zum Problemkomplex der illegalen Migration im Kontext der Visa-Erteilung in Kiew etablierten: Es waren Schlagwörter wie Menschenhändler, Schleuser, Zwangsprostituierte, Schwerverkriminalen, Schwarzarbeiter, Wirtschaftsflüchtlinge u. a. m., die mit diesbezüglichen Täter- und Opferbeschreibungen in Zusammenhang standen. Allzu häufig sollten sie für sich selbst sprechen. Die Vermutung liegt nahe, dass damit differenziertere Betrachtungen des Phänomens der ‚illegalen Migration‘ in der Öffentlichkeit eher nicht befördert werden. Vielmehr ist anzunehmen, dass es einseitige diffuse Bedrohungsszenarien sind, die vor dem Hintergrund der medialen Inszenierungen das allgemeine Vorstellungsbild prägen: die ‚Illegalen‘ als Moment der Gefährdung der Sicherheit und Stabilität des Landes.



Als eines der zentralen Ziele des schulischen Ausbildungsprozesses gilt gemeinhin, die Heranwachsenden zu umfassender gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit zu erziehen. Trifft dies zu, dürfte mit der vorangegangenen Skizze deutlich werden, warum das Thema ‚Migration und Illegalität‘ auch im Unterricht seinen Platz haben sollte: Heranwachsende beginnen, „die Gesellschaft [zu] denken“ (Marvakis 1995: 77). Sie befinden sich der kritischen Psychologie zufolge auf der entwicklungslogischen Stufe der sogenannten „Unmittelbarkeitsüberschreitung“, in deren Rahmen „erstmal ein selbständiges Bewusstsein von der Gesellschaft/Welt und von sich selbst darin“ (ebd.) erlangt werden kann. Im Kontext von Globalisierung, Migration und europäischer Integration gibt sich die Gesellschaft, die gedacht und deren Herausforderungen reflektiert werden müssen, dabei als eine zunehmend *pluriforme* zu erkennen. Von zentraler Bedeutung dürfte es im diesbezüglichen Meinungsbildungsprozess sein, wie die unterschiedlichen – allochthonen und autochthonen – *Akteure* der pluriformen Gesellschaft wahrgenommen werden. Die Auseinandersetzung mit *illegalen MigrantInnen*, die im Tenor vieler der medialen Darstellungen offenbar eine Herausforderung für die Sicherheit und Stabilität der Gesellschaft bedeuten, erweist sich in diesem Kontext als zentra-

les Reflexionsfeld. Nun ist angedeutet worden, dass über die mediale Darstellung des Problemkomplexes häufig eine verkürzte und einseitige Perspektive vorgegeben wird. Bleibt sie die einzige Quelle, auf deren Grundlage sich die Heranwachsenden mit der Thematik der ‚illegalen Migration‘ auseinandersetzen, ist abzusehen, was dies mit Blick auf die Offenheit gegenüber einer pluriformen Gesellschaft zu bedeuten hat.

Vor diesem Hintergrund erscheint es gerade in Zeiten, in denen ‚illegale Migration‘ zum Dauerbrenner des medio-politischen Diskurses wird, dringlich, das Thema auch im Unterricht aufzugreifen – in einer Form, die das Phänomen der ‚illegalen Migration‘ in seiner Komplexität ins Auge zu fassen versucht und in diesem Rahmen auch Einblicke in alternative Perspektiven auf den Gegenstandsbereich liefert. Dass entsprechende Reflexionsprozesse um den Komplex der ‚illegalen Migration‘ dabei insbesondere ‚interkultureller‘¹ Kompetenzen bedürfen, soll es um ein sozial verantwortungsvolles Gestalten der pluriformen Gesellschaft gehen, dürfte unmittelbar einsichtig sein.

Bezugspunkt der vorliegenden Arbeit ist der marokkanisch-französische Kurzspielfilm „Le mariage en papier“ („Hochzeit auf dem Papier“/„Scheinhochzeit“; Perla Films, Paris 2000). Das Phänomen der ‚illegalen Migration‘ bildet seinen thematischen Rahmen – und zwar in einer filmischen Darbietungsform, die zu der hier angesprochenen alternativen und umfassenderen als der vorherrschenden Perspektive auf den Themenkomplex einlädt. Ausgehend von einer film-analytischen Betrachtung des Medienprodukts liegt der Arbeit die Fragestellung zugrunde, auf welche Art und Weise der Film konkret für ‚interkulturelle‘ und antirassistische Lernarrangements mit dem Ziel der Ausbildung von ‚interkultureller‘ Kompetenz nutzbar gemacht wer-

1 Der Ausdruck ‚Interkulturalität‘ sowie das zugehörige Adjektiv ‚interkulturell‘ werden in der vorliegenden Arbeit in Anführungszeichen gesetzt, um dem abstrahierenden Moment gerecht zu werden, das darin eingeschlossen ist: Die Bezeichnungen spiegeln eine Abstraktion der Gegenüberstellung von allochthoner und autochthoner ‚Sphäre‘ wider. Sie erscheinen insofern problematisch, als die Vorstellung evozieren werden könnte, dass jeweils homogene, in sich abgeschlossene kulturelle Welten aufeinander treffen. Da sich die Terminologie im Fachdiskurs durchgesetzt hat, wird sie auch hier übernommen, jedoch bewusst in Anführungszeichen gesetzt. Grundsätzlich wird Kultur in den folgenden Ausführungen als dynamisch, prozesshaft und heterogen in Hinblick auf interne Variationen und als für vielfältige Überschneidungen offen in Bezug auf externe Momente verstanden.

den kann. Die Grundidee der hier vorgelegten Konzeption für den schulischen Zusammenhang ist, verschiedene Perspektiven auf das Thema zusammenzuführen: Mit der Fokussierung der politisch-rechtlichen Dimension von Einwanderung ist eines der Teillernziele die politische Aufklärung der Lernenden über den Komplex der ‚illegalen Migration‘. Darüber hinaus sollen bei der medienpädagogischen Bearbeitung des Films auch die Sensibilisierung für Kulturalisierung und Dichotomisierung, sozialpsychologische Komponenten ‚interkultureller‘ Kompetenz sowie die Frage von Konstruktivität und Kooperativität im ‚interkulturellen‘ Wertedialog berücksichtigt werden. Die verschiedenen Aspekte finden in der Konzeption von vier verschiedenen Projektarbeitsphasen ihren Niederschlag (Phase (1): Sensibilisierung für dichotomisierende, kulturalisierende und ethnisierende Deutungsmuster, Phase (2): Einübung von sozialen Kompetenzen, Phase (3): Befähigung zum ‚interkulturellen‘ (Werte-) Dialog, Phase (4): Politische Aufklärung). Es sollen damit Ideen und Anregungen für die medienpädagogische Auseinandersetzung geliefert werden; im konkreten Unterrichtszusammenhang bedürfen sie unter Umständen der Ergänzung und Modifizierung.

Die skizzierten medienpädagogischen Überlegungen bilden Teil II der vorliegenden Arbeit. Ihnen vorangestellt ist eine ausschnittthafte Produktanalyse des Films. Sie erfolgt unter Berücksichtigung von mehreren bedeutungskonstituierenden Dimensionen: Reflektiert werden Handlung, Figuren, filmische Bauformen und die zentrale ‚message‘ des Films. Das verwendete filmanalytische Instrumentarium orientiert sich dabei an den Grundlagenwerken von Werner Faulstich (2002) und Knut Hickethier (2001). Ein filmanalytisches Basisvokabular ist für die Leserin/den Leser auf S. 107 ff. zusammengestellt worden.

Begonnen wird in Teil I mit der Skizzierung von Entstehungsdaten, Inhalt und zentralen Themen des Films sowie der Charakterisierung der auftretenden ProtagonistInnen. Vor dem Hintergrund des ‚interkulturellen‘ Rahmens der medienpädagogischen Überlegungen interessieren anschließend die Darstellung des ‚Fremden‘² („Dramaturgie der An-

2 Auch die Ausdrücke ‚das Fremde‘ und ‚das Eigene‘ werden in der vorliegenden Arbeit in Anführungszeichen gesetzt, um ihren abstrahierenden und stets perspektivengebundenen Gebrauch kenntlich zu machen. Im Zusammenhang mit ‚interkulturellem‘ Lernen wird häufig von Begegnungsprozessen zwischen ‚Eigenem‘ und

kunft“ und Sprache als Darstellungsmittel des ‚Fremden‘) und die filmische Umsetzung von ‚Interkulturalität‘. Letzteres wird anhand der Untersuchung des Verhältnisses von autochthonen und allochthonen Figuren, einer Analyse der ‚interkulturellen‘ Kommunikationssituationen sowie der Dimensionen der ‚interkulturellen‘ Verständigung erörtert.

‚Fremdem‘ gesprochen. Ich gehe davon aus, dass es keine solch schematischen, trennscharfen Grenzen zwischen den Dimensionen des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ gibt, sondern vielfältige Wechselbezüge bestehen, die ein komplexes System von kulturellen Zugehörigkeiten eines Menschen bilden. Dies trifft insbesondere auf Personen zu, die sich vor dem Hintergrund ihrer Migrationssituation mehreren kulturellen Kontexten zugehörig fühlen. Wird im vorliegenden Zusammenhang von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ gesprochen, dann in einem abstrahierenden Sinne, der die Komplexität und Verschränkung diesbezüglicher Identitätslagen ausdrücklich mit einschließt.

Teil I

Filmanalyse: „Le mariage en papier“

1 Zum Entstehungshintergrund des Films

Der Kurzspielfilm „Le mariage en papier“, auf den Film-Festspielen in Montpellier und Argelès jeweils mit dem Publikumspreis ausgezeichnet,¹ wurde im Jahr 2000 in der Regie der marokkanisch-französischen Filmemacherin Stéphanie Duvivier produziert. Die Regisseurin, geboren 1974, lebte bis zu ihrem 19. Lebensjahr in Marokko; 1993 ging sie zum Studium an die „Ecole Supérieure de réalisation audiovisuelle“ in Paris, das sie drei Jahre später abschloss. Zu dieser Zeit begann sie auch, das Szenario des Films zu schreiben, nicht unbeeinflusst von der nationalistischen Stimmungsmache der rechtsextremen Front National um Jean Marie Le Pen.

„Le mariage en papier“ erzählt eine fiktive, gleichwohl aus realen Begebenheiten inspirierte Geschichte in der französischen Stadt Limoges im Jahre 1998.² Der Zeitpunkt der Erzählung wird von Duvivier nicht gewählt worden sein, ohne den zeitgeschichtlichen gesellschafts-politischen Kontext in Rechnung zu stellen: 1998 ist das Jahr, in dem die rechtsextreme Front National mit ihrem Parteivorsitzenden Jean Marie Le Pen bei den Regionalwahlen hohe Gewinne erzielt, so zum Beispiel im Elsass (20%) und an der Cote d`Azur (29%). In der Folge kommt es zu Wahlbündnissen zwischen der Front National und

1 Es handelt sich um die Filmfestspiele „Méditerranéen de Montpellier“ und „Cinéma maghrébin d`Argelès“.

2 Der Zeitpunkt der Erzählung lässt sich genau bestimmen, da im Film mehrmals ein islamischer Kalender mit der Jahreszahl 1419 gezeigt wird. Mit dem nach dem 12-monatigen Mondkalender errechneten Datum, dem das Jahr 622 (das Jahr der Auswanderung Mohammeds nach Medina) als Beginn der Zeitrechnung zugrunde liegt, korrespondiert das Jahr 1998 der christlichen Zeitrechnung.

der konservativen Union pour la Démocratie Française. Mit ihrem Film, so Duvivier, habe sie gegen die demokratische Legitimation der Front National ein Zeichen setzen wollen, wobei ihr ein Zitat von Antoine de Saint-Exupéry als Leitfaden gedient habe. In einem Interview sagt sie: „...lorsque je suis arrivée en France à 18 ans, j’ai vu des meetings du Front National au journal télé de 20 heures, la légitimation de ce parti au nom de la démocratie. Mon film était pensé contre ça: pas vraiment militant, mais je voulais qu’on retire un message à la fin du film; une citation de Saint-Exupéry (‘Si tu diffères de moi, frère, loin de me léser, tu m’enrichis’) m’a servi de fil conducteur“ (Stéphanie Duvivier im Interview mit Alban Jamin).³ („Als ich mit 18 Jahren nach Frankreich gekommen bin, habe ich die Sitzungen der Front National in den Acht-Uhr-Nachrichten im Fernsehen gesehen – die Legitimation dieser Partei im Namen der Demokratie. Mein Film sollte dem etwas entgegen setzen: Nicht wirklich in militanter Form, aber ich wollte, dass man am Ende des Films eine Botschaft mitnimmt. Ein Zitat von Saint-Exupéry hat mir dabei als Leitfaden gedient: ‚Wenn du anders bist als ich, Bruder, benachteiligst du mich nicht, sondern bereicherst mich‘.)

3 Das Interview mit Duvivier ist zu finden unter: <http://www.apcvi.com/lyceenancine/mariage/entretien.htm> (17.05.2005)

2 Inhalt und Themen des Films

Die filmische Erzählung wird durch eine dokumentarisch angelegte Sequenz eröffnet, deren Schauplatz eine Kneipenkulisse bildet: Vier Migranten bewerben sich bei der französischen Studentin Lise um eine Eheschließung, die ihnen eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis in Frankreich verschaffen würde. Lise, die auf die 100.000 Francs angewiesen ist, welche ihr der Auserwählte zu zahlen hat, entscheidet sich für den Marokkaner Salim, der nach Abschluss seines Ingenieurstudiums mit Hilfe des illegalen Arrangements eine Arbeitsstelle in Frankreich finden will. Da das französische Recht verlangt, dass die Ehepartner zusammenleben, zieht Salim in Lises kleine Wohnung ein.

Das Geschehen tritt in seine konfliktäre Phase über, als Salim unangekündigt in dem nun gemeinsamen Domizil einen Teil seiner Familie aus Casablanca unterbringt. Seine Großmutter Mouilela (Moui), die sich in Frankreich einer Hüftoperation unterziehen will, richtet sich bis zu ihrer Genesung bei den frisch vermählten ‚Eheleuten‘ ein – offenbar unwissend, dass es sich bei der Verbindung zwischen Salim und Lise um eine illegale Scheinehe handelt. Die Verwandten, darunter auch Salims Tante Rabia, ein Cousin und eine Cousine, stiften Unruhe: Im Flur türmen sich aufeinandergestapelte Reisetaschen, in der Küche verkohlt der Herd, Lises Möbelstücke werden umgestellt ... Es kommt zum Streit zwischen Salim und Lise – die gegenseitigen Erwartungen an das gemeinsame Zusammenleben scheinen nicht zusammenzupassen.

Allmählich allerdings – Salims Tante, Cousin und Cousine sind bereits abgereist – gewinnen die Figuren Vertrauen zueinander, und es zeichnet sich eine vorsichtige gegenseitige Annäherung ab. Insbesondere das zunehmend vertrauensvolle Verhältnis zwischen Lise und Moui rückt stärker in den Mittelpunkt. Nach ihrer zu Beginn distanzier-abwehrenden Haltung gibt die Französin im Laufe des Geschehens zu erkennen, wie wichtig ihr die Zuneigung und Fürsorge von Salims Großmutter geworden ist. Zu ihrer eigenen Familie, so offenbart sie Salim, pflegt sie schon lange keinen Kontakt mehr.

Schließlich müssen die Figuren Abschied voneinander nehmen, da Salim und seine Großmutter zum Ramadan nach Marokko reisen. Die Zeit der Genesung, die Moui nach ihrer Operation in Frankreich genossen hat, ist beendet, so dass sie nicht mehr nach Limoges zurückkommen wird. Die Trennung voneinander fällt Moui und Lise sichtlich schwer.

Die Handlungsstränge über das Ende der filmischen Erzählung hinaus werden offen gelassen: Wird Lise Salim und seine Familie wiedersehen? Wird sie vielleicht selbst, nachdem sie von Salim eingeladen worden ist, nach Casablanca fahren, um Marokko kennen zu lernen? Wird Lise zu ihren eigenen Familienangehörigen Kontakt aufnehmen, wo sie erfahren hat, wie wichtig für sie die familiäre Nähe ist?

In das Rahmenthema des Films wird gleich zu Beginn der Erzählung eingeführt: Den übergreifenden thematischen Zusammenhang bildet die Problematik der illegalen Migration im Kontext des gesetzeswidrigen Arrangements einer „mariage en papier“. Dabei setzt die dramaturgische Konzeption des Films nicht auf ereignishaftes äußeres Geschehen, sondern darauf, was sich in der ‚interkulturellen‘ Figurenkonstellation auf der Ebene der sozialen Beziehungsgefüge ereignet. Im Vordergrund stehen die Figuren in ihrer emotionalen Intimität und in ihrer Bezogenheit aufeinander, wobei sich diesbezüglich wiederum ein zweifacher Fokus ausmachen lässt: Thema sind zum einen die Kommunikations- und Verständigungsprozesse in Hinblick auf die ‚interkulturellen‘ Konfrontations- und Annäherungssituationen, in die die Figuren eingebunden sind. Zum anderen ließe sich davon sprechen, dass mit der filmischen Erzählung zwischenmenschliche Nähe, Familie und Zusammenleben *ganz grundsätzlich* zum Thema werden, das Geschehen also aus der zunächst als elementar erscheinenden ‚interkulturellen‘ Figurenkonstellation herausgelöst und in einen allgemeineren Zusammenhang gestellt wird.

Für die auf die Nahwelt der Figuren gerichtete Dramaturgie ist insbesondere der Schauplatz des Geschehens von Bedeutung: Der größte Teil der Figurenhandlungen spielt sich in Lises kleinräumiger Wohnung ab, womit die Aufmerksamkeit auf das intim-soziale Zusammenleben der Figuren gerichtet wird. Damit korrespondieren auch die Kameraeinstellungen im Film, die in zahlreichen Groß- und Nahaufnah-

men den emotionalen Ausdruck der Figuren festhalten und auf ihre Weise die intimen Beziehungsstrukturen in den Vordergrund rücken.

3 Figurencharakterisierungen

Die ProtagonistInnen der filmischen Erzählung stellen die Figuren Lise, Salim und Mouilela (Moui). Ihre Charaktere werden im Folgenden unter besonderer Berücksichtigung des ersten Auftretens im Film, zentraler Eigenschaften sowie des Verhältnisses, das zu den anderen Figuren eingenommen wird, skizziert.

3.1 Lise

Lise, Mitte 20, ist Studentin an der Universität in Limoges und als einzige der Hauptcharaktere im Film Angehörige der französischen Mehrheitsgesellschaft. Den Weg der illegalen Scheinehe mit dem Marokkaner Salim wählt sie aus finanziellen Gründen: Um ihr Appartement weiterhin finanzieren zu können, ist Lise auf die 100.000 Francs angewiesen, die Salim ihr gemäß der gemeinsamen Abmachung zu zahlen hat. Finanzielle Unterstützung seitens der eigenen Familie erfährt Lise nicht. Weder zu ihren Eltern noch zu ihren Großeltern pflegt sie Kontakt.

Einführung der Figur

Lise wird zunächst verdeckt in die filmische Erzählung eingeführt, was in Bezug auf die identifikatorische Positionierung des Zuschauers nicht unbedeutend sein dürfte. Ohne sich dessen bewusst zu sein, beobachtet der Rezipient/die Rezipientin die Figurenhandlungen zu Beginn des Films aus einer Perspektive, die Lises Wahrnehmungsspektrum nahe gestellt ist: Die nahezu parallelen Achsenverhältnisse, die das Szenario kennzeichnen, als die vier Heiratsbewerber bei der Französin vorsprechen, geben eine subjektive Kameraperspektive vor. Sie wird für den Rezipienten/die Rezipientin nicht aufgelöst. Erst als Lise am Ende der Sequenz ins Bild geholt wird, klärt sich auf, dass der Zuschauer in der ‚Interviewkonstellation‘ mit den maghrebinischen MigrantInnen die Beobachtungsperspektive der französischen Studentin innehat. Mit der subjektiven Kameraperspektive erlebt er das Geschehen in der Kneipe also in identifikatorischer Nähe zu Lise – zur Ange-

hörigen der Mehrheitsgesellschaft. Über die spezifischen Einstellungsperspektiven wird sie in ein räumlich zum Ausdruck gebrachtes Oppositionsverhältnis zu den allochthonen Figuren gesetzt.

Die von der Kamera eingenommene identifikatorische Nähe zu Lise bleibt im ersten Teil des Films bestimmend. So dominiert die an die Figur der französischen Studentin gebundene subjektive Wahrnehmungsperspektive auch bei der ersten Begegnung mit Salims Familienmitgliedern.¹ In Hinblick auf den Rezeptionsprozess wird über die filmtechnischen Gestaltungsmittel damit nahe gelegt, die erste orientierende Einordnung der Figuren, die einen Überblick über das Geschehen verschafft, in identifikatorischer Nähe zu der Französin vorzunehmen. Dabei dürfte insbesondere das irritierende Moment eine Rolle spielen, das für Lises Wahrnehmung kennzeichnend ist: Der Zuschauer wird nahe an das von der Französin empfundene Unverständnis gegenüber Salim und seiner Familie, d. h. an die durch Lise zum Ausdruck gebrachte Irritation angesichts des unerwarteten Besuchs herangeführt. Ein allzu plump-schematisches Identifikationsangebot an den Rezipienten/die Rezipientin, das auf eine durchgehend polarisierende Einordnung der Figuren abhänge, wird indessen vermieden; auch Salims Perspektive beispielsweise erhält durch die vielen Großaufnahmen, in denen sein emotionales Befinden stark zum Ausdruck kommt, ihre Berechtigung (vgl. in diesem Zusammenhang insbesondere die Erläuterungen zu den Schuss-Gegenschuss-Sequenzen in Abschnitt 3.3).

Freilich sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es sich in Hinblick auf die genannten Aspekte lediglich um Identifikations- und Interpretationsangebote handelt, welche über die filmtechnischen Gestaltungsmittel realisiert werden. Vor dem Hintergrund dessen, dass der Rezipient/die Rezipientin aktiv in die Bedeutungskonstitution eingebunden ist und seine/ihre spezifische Lesart des Geschehens immer in Zusammenhang mit seinem/ihrem subjektiven Möglichkeitsraum steht, wird es auch eine entsprechende Vielfalt von Lesarten der filmischen Erzählung geben. Insbesondere ist zu bedenken, wie sich Zuschauer angesichts der subjektiven Kameraführung positionieren,

1 Mit Blick auf die Hochzeitssequenz allerdings bleibt der Zuschauer eher ein außenstehender, neutraler Beobachter.

die selbst über einen Migrationshintergrund verfügen. Bei der vorliegenden Analyse handelt es sich deshalb darum, nicht zwingende Lesarten zu konstruieren, sondern die Nahelegungen bzw. *Vorzugsbedeutungen* in den Blick zu nehmen, die mit der Anlage der filmischen Erzählung in Zusammenhang stehen. In einem so verstandenen Analyserahmen wird angenommen, dass der Zuschauer *tendenziell* einen engen Bezug zur Figur Lise und der starken Emotionalität aufbaut, die ihre Handlungen motivieren und begleiten.

Affektive Selbstcharakterisierung der Figur

Auf der Grundlage einer stark affektiven Selbstcharakterisierung der Figur zeigt sich Lises Emotionalität in recht drastischen Stimmungsschwankungen: Nach ihrer missmutigen Laune in der Kneipe und der anschließenden Seriosität, die das Bild während der Trauung kennzeichnet, gibt sich die Französin ausgelassen und fröhlich, als sich die ‚Hochzeitgesellschaft‘ zum Gruppenfoto aufstellt. Als sie später ihre Wohnung betritt, scheint Lise wiederum schlechter Laune zu sein; angesichts der Gegenwart von Salim und seinen Familienmitgliedern ist sie irritiert und angespannt. Offenbar emotional aufgebracht, beginnt sie schließlich mit Salim einen Streit.

Die affektive Selbstcharakterisierung der Figur, unterstützt durch deren zahlreiche Großaufnahmen, deutet darauf hin, dass Lise in Hinblick auf das illegale Arrangement eine ambivalente Haltung einnimmt: Mal fröhlich und positiv gestimmt beim Anblick des dicken Geldumschlags, den sie von Salim zugesteckt bekommt, mal nervös und irritiert wegen der sich abzeichnenden Veränderungen, die die Scheinehe für ihren privaten Bereich bedeuten. Ihre heftige emotionale Reaktion beim Antreffen von Salims Familie scheint ein Hinweis darauf, dass sich Lise angesichts der unvorbereiteten ‚Okkupation‘ ihrer Wohnung unsicher und bedroht fühlt und ihr Selbstbestimmungsrecht sowie die individuelle Privatsphäre gefährdet sieht. Eine Rolle mag hier die Infragestellung der für sie offensichtlich selbstverständlichen Machtposition spielen, die sie innerhalb der illegalen Beziehungskonstellation beansprucht. Dass Salim seinerseits gleichberechtigte Ansprüche stellt und sein Recht einfordert, als Mieter in der Wohnung Gäste unterbringen zu dürfen, irritiert die Französin, die sich als die Aufnehmende, die ‚Asyl‘ gewährende bevorrechtigt sieht. Gegenüber

der Selbstverständlichkeit, die der Marokkaner seinem Handeln beimisst, reagiert sie mit Unverständnis und Empörung. Sie selbst will bestimmen, was in ihrer Wohnung geschieht, und es ist Salim, der sie daran erinnern muss, dass sie sich von jetzt an in ihrem *gemeinsamen* Appartement befinden. (Vgl. Sequenz 10, in der Salim und Lise wegen der Satellitenschüssel streiten, die der Marokkaner ohne vorherige Absprache installieren lässt. „Raus damit aus meinem Zimmer!“ fordert Lise. „Aus *unserem* Zimmer“, erwidert Salim mit Nachdruck.)

Salims Sorge um seine Familienmitglieder lässt die Französin, so gibt sie zumindest nach außen hin zu erkennen, nicht an sich heran. Ihre Abwehrhaltung korrespondiert dabei mit einem auch körperlichen Distanzverhältnis, das sie aufrechtzuerhalten versucht – sichtbar zum Beispiel, als Salims Tante bei der Begrüßung auf Lise zukommt und ihr einen Kuss auf die Wange drückt, der nichts als materielle Spuren hinterlässt (einen roten Lippenabdruck auf Lises Wange).

Opposition Lise – Salim und Familie

Kennzeichnend zu Beginn des Films ist somit die Oppositionsrolle, die Lise gegenüber Salim und seiner Familie einnimmt. Die Gegenüberstellung von autochthoner und allochthoner ‚Sphäre‘ wird dabei auf der konnotativen Ebene der filmischen Darstellungsmittel unterstrichen. Ein Beispiel bildet hier die Begrüßungsszene in der Küche, als Salim die Französin mit seiner Tante Rabia und seiner Cousine Lamia bekannt macht: Während er und seine Verwandten dicht zusammengedrängt stehen, als posierten sie für ein Familienfoto, und damit eine enge Verbundenheit ausstrahlen, bleibt Lise eine isolierte Beobachterin des Geschehens. Deutlich wird dies über die Kameraeinstellung, die die Figurenhandlungen über Lises Schulter hinweg erfasst und auf diese Weise auch die Zuschauerperspektive mit Lises abgegrenzter Stellung in Beziehung setzt. Eine Vermittlung zwischen den ‚Sphären‘ scheint nicht möglich – bis Rabia schließlich auf Lise zugeht.²

Auch die erste Streitszene zwischen Salim und Lise (Sequenz 6) trägt zur Konstruktion der offenbar unaufhebbaren Opposition zwischen

2 Eine ähnliche *Mise-en-Scène* findet sich in Sequenz 8 beim gemeinsamen Gutenacht-Gruß der Familie, als die Großmutter zu Bett geht. Auch hier bleibt Lise außenstehende Beobachterin und isoliert.

den Figuren bei: Salim spricht vor einer offenen, bewegten Kulisse, im Hintergrund erkennbar sind die Umrisse seiner geschäftigen Verwandten. Lise hingegen steht vor einer weißen, völlig nackten Wand. Sie ist isoliert und ohne einen solchen familiären Hintergrund, wie er von Salim mitgebracht wird. Damit werden auf der konnotativen Ebene der filmtechnischen Gestaltungsmittel bereits an dieser Stelle erste Andeutungen mit Blick auf Lises familiäre Verhältnisse gemacht.

Annäherungsprozesse

Dieses Bild der tendenziell konfrontativ gezeichneten Gegenüberstellung von autochthoner und allochthoner ‚Sphäre‘ wird zunächst nur vereinzelt durchbrochen, wobei es nicht Lise, sondern stets die anderen Figuren sind, die erste Schritte der Annäherung versuchen: Die Tante, die bei der Begrüßung auf sie zugeht, Salims Cousin, der ihr ein Küsschen auf die Wange drückt und insbesondere Moui, auf deren Initiative beide miteinander ins ‚Gespräch‘ kommen und schließlich auch Salim ein Versöhnungsangebot unterbreitet.

Als Lise nach einem Streit mit Salim von ihren zerrütteten Familienverhältnissen erzählt (Sequenz 11), beginnt die Fassade, die sie mit ihrer unnachgiebigen Abwehrhaltung aufgebaut hat, zu bröckeln. Es wird deutlich, dass die Französin keineswegs eine indifferente Haltung gegenüber Salims engen familiären Beziehungsverhältnissen einnimmt, im Gegenteil: Angesichts der unausweichlichen Konfrontation mit dem Bild von familiärer Nähe und Intimität wird sie auf ihre eigenen Leerstellen zurückgeworfen. Sie kenne sich mit Tanten und Großmüttern nicht so aus, entgegnet sie Salim trotzig: Ihre Großmutter vegetiere in einem Heim, von dem sie nicht wisse, wo es sei, ihren Vater habe sie seit vier Jahren nicht mehr gesehen, und überhaupt habe sie Salim geheiratet, weil ihr die Mutter keinen Unterhalt mehr zahle und sich „einen Dreck“ um sie kümmere. Die auf diese Weise gezeichneten Familienverhältnisse von Lise stehen in diametralem Gegensatz zu den intimen Beziehungsformen, die Salim zu seinen Verwandten unterhält.³ Die emotionale Selbstcharakterisierung der Figur sowie der

3 Lises zerrüttete Familienverhältnisse stellen sicherlich eine Extremform dar; dennoch wäre zu überlegen, inwiefern sie hier stellvertretend gesehen werden können für allgemeine Tendenzen abnehmender innerfamiliärer Solidarität und zunehmender Entfremdung in den modernen westlichen Industriegesellschaften.

kindliche bzw. jugendliche Habitus, den Lise in diesem Kontext annimmt (vgl. z. B. die laute Techno-Musik, die aus ihren Kopfhörern dröhnt), unterstreichen dabei die Schwäche und tiefe Verletztheit, der sie sich gegenüber sieht.

Es liegt nahe, Lises Verhalten in ihrem Konflikt mit Salim auch im Zusammenhang mit den hier offen gelegten familiären Problemen zu sehen. In diesem Sinne wird durch die Aufdeckung der komplexeren Hintergründe von Lises emotionalem Handeln die zunächst eher schematische, auf kulturalisierende Momente angelegte Erzählweise des Films aufgebrochen (vgl. hierzu Abschnitt 5.2).

Infantilisierung der Figur

Zu ihrer infantilisierenden, ihr Bedürfnis nach Nähe und Fürsorge unterstreichenden Charakterisierung trägt neben Lises trotzigem Verhalten eine aussagestarke Symbolik im Film bei: Lise lässt sich – im übertragenen Sinne – von Moui ‚füttern‘ (sie löffelt das ‚Zalouk‘, das ihr Salim von seiner Großmutter bringt) und später sogar waschen, als sie sich, nach anfänglichem Zögern, schließlich doch Mouis mütterlichen Gesten ergibt, nackt und schutzlos. Gegen Ende des Films schläft sie an der Schulter der Großmutter ein, friedlich und zufrieden, wobei die harmonische, kitschige Hintergrundmusik des ägyptischen Fernsehfilms zu einer zusätzlichen Emotionalisierung der Filmhandlung beiträgt (Sequenz 18). Lise begibt sich mehr und mehr in die Rolle des Kindes, das in Salims Großmutter eine Ersatzmutter erkennt. Besonders deutlich tritt ihre starke emotionale Bindung an Moui zu Tage, als sie in alkoholisiertem Zustand ihre Verzweiflung darüber zum Ausdruck bringt, dass sie deren Liebe letztlich nur durch die Vorspiegelung falscher Tatsachen erfahren könne (Sequenz 17: „Wenn sie’s wüsste, liebte sie mich nicht mehr“).

Identifikatorische Positionierung der Kamera

Im Zuge der Aufhebung der anfangs zum Teil schematischen Erzählweise des Films wird die identifikatorische Nähe der Kamera zu Lise aufgebrochen. Allmählich erfolgt eine perspektivische Annäherung auch an die Figuren Salim und Moui, welche in der Küchen- und insbesondere der Badszene über die Parallelsetzung der Kameraperspektive mit Mouis intemem Blick auf die Französin kulminiert (vgl. Ab-

schnitt 3.2). Am Schluss des Films indes wird wieder die zu Beginn dominierende Erzählweise eingenommen: Während der herzlichen Verabschiedung ist es abermals Lise, die in den Fokus der Kamera gerät. Auch ist die Kamera dicht hinter der Französin positioniert, als sie sich bückt und durch das heruntergekurbelte Fenster des Taxis schaut, um der Großmutter zum Abschied zu winken: Der Zuschauer wird in diese Handlung mit hineingenommen. Ferner das mit Salim und Moui davonfahrende Auto, das der Rezipient/die Rezipientin ebenfalls aus einem Beobachterstandpunkt erlebt, der an Lises subjektive Perspektive angebunden ist. Der Film endet schließlich in einer Totalen, der einzigen im Film überhaupt – im Bild ist Lise, die nachdenklich davon schlendert. In seinem letzten Nachdenken über den Ausgang und mögliche Fortführungen des Geschehens verweilt der Zuschauer damit wieder in identifikatorischer Nähe zu der französischen Studentin, in der Nähe also jener Figur, die als einzige der ProtagonistInnen der französischen Mehrheitsgesellschaft zugerechnet werden kann.

3.2 Moui

Einführung der Figur – Moui als ein ‚flat character‘

Moui, die marokkanische Großmutter von Salim in einem Alter von ca. 70 Jahren, zählt zu den ProtagonistInnen des filmischen Geschehens, obwohl sie zu Beginn der Erzählung eher als ein ‚flat character‘ eingeführt wird: Sie tritt zunächst als eine nur oberflächlich charakterisierte, eindimensionale Figur auf, der die Funktion einer am Hauptgeschehen unbeteiligten Nebenfigur zukommt. So ist Moui bei ihrem ersten Auftritt im Film durch stark typisierte Merkmale gekennzeichnet, welche dem Zuschauer zudem aus der Perspektive von Lise, also durch das Mittel der Fremdcharakterisierung, präsentiert werden. Moui bleibt dabei passiv, zurückgezogen und sprachlos. Zur Verdeutlichung sei ein Blick auf einige der einführenden Sequenzen geworfen:

Bei ihrem ersten Auftritt im Film sitzt Salims Großmutter in meditativer Haltung betend im Wohnzimmer auf dem Fußboden (Sequenz 6). Sie wird in den Fokus der Kamera gerückt, als Lise den Raum betritt und von oben herab die Großmutter mustert; (die Französin zeigt sich dabei verwundert, da sie sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht im Klaren

über die Hintergründe der aufeinandergetürmten Reisetaschen ist, die ihr beim Betreten der Wohnung in die Augen fallen). Moui trägt ein weißes Kopftuch und ist in eine traditionelle marokkanische Dschalaba (Gewand) aus blumengemustertem Stoff gekleidet. Die starke Aufsicht der Kameraperspektive unterstreicht die in der Einstellung angelegte Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen der handelnd-beobachtenden Figur Lise einerseits und der passiven Figur Moui als Objekt der Betrachtung andererseits. Auf ihr „Bonjour“ erhält Lise keine Antwort – Moui, konzentriert und in sich versunken, bleibt sprachlos. Mit einer rasch schwenkenden Handkamera wird Lises Blickrichtung simuliert: Im Bild erscheint in Großaufnahme Mouis Gesicht, wobei eintätowierte Striche an Kinn und Stirn ins Auge stechen. Im Anschluss schwenkt die Kamera in gleichbleibender Einstellungsgröße zu Mouis Händen, deren Innenseiten mit dunkelrotem Henna gefärbt sind. Durch die Finger zieht die Großmutter eine Gebetskette aus grünen Perlen. Weiter schwenkt die Kamera auf einen islamischen Kalender, der die Jahreszahl 1419 angibt, und wieder zurück auf Lise, welche die Datumsangabe verständnislos vor sich hinspricht.

Auffallend ist hier, dass die Figur Moui mit vielen symbolischen Charakteristika ausgestattet ist: Die traditionelle Dschalaba, die Kopfbedeckung, die Gebetskette, die Gesichtstätowierung, das islamische Kalenderblatt, ja die betende, versunkene Haltung der Figur insgesamt werden durch Lises Blick (mittels einer entsprechenden Kameraführung) als symbolische Kennzeichen isoliert, womit ein typisiertes Bild von Moui als *der* marokkanisch-muslimischen Großmutter entworfen wird. Die filmische Darstellung von Moui bleibt zunächst auf die genannten Merkmale reduziert, dem Zuschauer werden keine alternativen Wahrnehmungsangebote, etwa in Form von selbstcharakterisierenden Erzählstrategien, gemacht. Anzumerken ist, dass die von der Regisseurin gewählte *Mise-en-Scène*, über die sich die Figur dem Zuschauer das erste Mal präsentiert, in gewisser Hinsicht jenen charakteristischen Blick simuliert, der für Begegnungen mit Menschen anderer kultureller Lebenswelten typisch sein dürfte: Nicht selten konzentriert sich die erste Wahrnehmung auf äußere, aus der Betrachterperspektive als fremd hervorstechende Kennzeichen, wobei häufig Assoziationen hervorgerufen werden, die mit spezifischen gesellschaftlichen Wissenskomplexen in Zusammenhang stehen. So kann davon ausgegangen werden, dass auch bei der Einordnung der Figur Moui

vom Zuschauer bestimmte, mit der spezifischen Symbolik verbundene Konnotationen aktualisiert werden, die z. B. mit gesellschaftlichen Diskursen über die Religion des Islam bzw. mit Debatten wie dem Kopftuchstreit verknüpft sind.

Insgesamt zeigt sich, dass bei der Einführung der Figur das Mittel der Fremdcharakterisierung dominiert. Der Zuschauer erlebt Moui zunächst ausschließlich aus Lises Betrachtungsperspektive: Dabei wird ihm mittels der spezifischen Montagepraxis, welche die typisierte gezeichnete Großmutter mit Lises Verständnislosigkeit in Beziehung setzt, in der Wahrnehmung von Moui jene irritierte Haltung nahe gelegt, die der Französin zu eigen ist.⁴ Fremdcharakterisierende Erzählstrategien bestimmen auch die folgenden Sequenzen, so etwa, als die Familie beim Essen sitzt: Mouis Gesicht gerät ausschließlich dort in den Fokus der Kamera, wo es abermals Lise ist, die die schlafende, passiv bleibende Großmutter betrachtet.⁵ Auf diese und ähnliche Weise wird mit den Einstellungen im ersten Teil des Films Moui die Position des *Objekts* der Betrachtung zugewiesen.

Dynamische Figurenkonzeption – vom ‚flat‘ zum ‚round character‘

Interessant ist nun, dass in der dramaturgischen Konzeption der Figur Moui ein dynamisches Moment eingeschlossen ist. Parallel zu dem sich verändernden Verhältnis zwischen ihr und Lise entwickelt sich die Großmutter mehr und mehr zu einem ‚round character‘ mit sehr viel komplexeren als den typisierten Zügen, welche die Figurencharakterisierung zu Beginn des Films bestimmen. Fremdcharakterisierende Erzählstrategien, die zuvor die Darstellung von Moui geprägt haben, werden durch selbstcharakterisierende Mittel abgelöst. Auf der filmtechnischen Ebene wird die zunehmende Individualisierung der Figur durch eine stärkere Fokussierung von Mouis Handeln und der das Handeln begleitenden Gestik, Mimik und Sprache erzeugt, welche nun

4 Vgl. die Erläuterungen Hickethiers zur Montagepraxis: „Zwischen den in den Einstellungen gezeigten Sachverhalten bildet der Betrachter in seinem Bewusstsein eine Brücke, stellt zwischen dem, was nacheinander in den beiden Einstellungen zu sehen ist, einen Zusammenhang her“ (Hickethier 2001: 145).

5 Ein weiteres Beispiel liefert Sequenz 8, in der die Kamera in Halbnaheinstellung Lises beobachtenden Standpunkt einnimmt und über ihre Schulter hinweg den respektvollen Gute-Nacht-Gruß erfasst, mit dem sich die anderen Familienmitglieder vor dem Schlafengehen von Moui verabschieden.

nicht mehr durch den wertenden Blick einer anderen – autochthonen – Figur ‚gefiltert‘ werden. Moui verlässt damit die Rolle der passiven, zurückgezogenen Großmutter. Sie nimmt deutlichere Konturen an – sowohl für Lise auf der Ebene des filmischen Geschehens als auch für den Zuschauer als externem Betrachter des Handlungsverlaufs; damit ändern sich auch die jeweiligen Distanzverhältnisse.

Mouis Entwicklung von einem ‚flat‘ hin zu einem ‚round character‘ ermöglicht eine über die anfänglichen Typisierungen hinausgehende Beschreibung der Figur. Bei der folgenden Charakterisierung werden einzelne Aspekte unter besonderer Berücksichtigung des Beziehungsverhältnisses, das zu den anderen ProtagonistInnen im Film besteht, sowie der Entwicklung der Zuschauerdistanz herausgegriffen.

Moui und Lise

Mit der vorsichtigen Annäherung von Moui und Lise in Sequenz 11 zeigt sich beispielhaft der Wechsel von Strategien der Fremd- hin zur Selbstcharakterisierung:

Die Französin setzt sich zu Moui ins Wohnzimmer, die vor laufendem Fernseher eingeschlafen ist. Als Lise auf ein französisches Programm umschaltet, wacht Salims Großmutter auf und widmet ihre Aufmerksamkeit den bunten, musikalischen Fernsehbildern der politischen Satiresendung. In ihrem gemeinsamen Rezeptionsvergnügen wenden sich die Frauen einander zu, freilich wenige Worte wechselnd, da sie über keine gemeinsame Sprache verfügen. Der Wechsel der Charakterisierungsstrategien wird auf der Ebene der filmtechnischen Gestaltungsmittel realisiert: Die Großmutter wird nicht mehr aus einer Kameraperspektive gezeigt, die Lises Blick simuliert, sondern rückt in Halbtotalstellung mit Lise gemeinsam ins Bild und wird in dieser Perspektive zum ersten Mal im filmischen Geschehen aktiv: Es ist Moui, die sich der Französin zuwendet und in marokkanischem Arabisch die Fernsehsendung kommentiert. Sie verliert die Sprachlosigkeit, die sie bis zu diesem Zeitpunkt ausgezeichnet hat. Die vorsichtige Annäherung, die sich hier zwischen Lise und Moui vollzieht, wird in den folgenden Einstellungen durch das Hereinholen der Großmutter in den Bildmittelpunkt und den damit verbundenen Wechsel von einer Halbtotal- zu einer Nahaufnahme unterstrichen. Der Bildausschnitt wird damit insgesamt verkleinert und der Eindruck zunehmender Nähe herge-

stellt. Die Wahrnehmungsachse des Zuschauers liegt dabei in rechtem Winkel zur Handlungsachse von Lise, parallel jedoch zur Handlungsachse von Moui, womit auch das Publikum näher an die Figur der Großmutter in ihrer Mimik und Gestik herangeführt wird. Obgleich beide Figuren in den Einstellungen sichtbar sind, ist Moui in den Mittelpunkt gerückt, da Lise nur am Bildrand erkennbar ist. Während damit die zuvor von der Kamera eingenommene identifikatorische Nähe zu Lise aufgebrochen wird, nimmt die Distanz des Betrachters gegenüber Moui ab. Dennoch bleibt die in dieser Handlungssequenz hergestellte Nähe zwischen Lise und Moui ebenso wie die identifikatorische Nähe des Zuschauers, der hier außenstehender Beobachter bleibt, begrenzt. Eine Rolle spielt hier insbesondere die spezifische Beleuchtungstechnik, die lediglich den Fernseher als Lichtquelle einsetzt und der gesamten Sequenz einen dunklen Lichtuntergrund verleiht. In der dunklen Szenerie bleiben Mouis Mimik und Gestik zum Teil verdeckt; auf der Handlungsebene wird hier deutlich, dass es sich um eine sehr vorsichtige, noch unsichere Annäherung zwischen Lise und Salims Großmutter handelt. Verstärkt wird dieser Eindruck durch den relativ großen räumlichen Abstand der Figuren.

Allmählich aber übernimmt Moui gegenüber Lise die Rolle einer fürsorglichen Ersatzmutter, die diesbezügliche Symbolik ist bereits an anderer Stelle angesprochen worden (vgl. 3.1). Einen Höhepunkt erreicht die symbolische Darstellung des wachsenden Mutter-Kind-Verhältnisses, als Moui die Französin in mütterlichem Habitus etwas grob und gleichzeitig liebevoll wäscht (Sequenz 16). Groß- und Detailaufnahmen von Lises Körper unterstreichen dabei die Intimität der Figurenhandlung. Mit dem Mittel der subjektiven Kamera wird die Perspektive Mouis nachempfunden, womit der Zuschauer Teile des Geschehens durch den sehr intimen Blick der Großmutter erlebt. Auch auf der Figuren-Zuschauer-Ebene wird auf diese Weise ein Nahverhältnis hergestellt.

Nachdem Moui zu Beginn des Films eher mit konfliktären Situationen in Verbindung gebracht worden ist, entwickelt sie sich, so wird mit Blick auf ihr Verhältnis zu Lise deutlich, im Laufe des Geschehens immer mehr zu einem zentralen Moment zwischenmenschlicher Nähe und Eintracht. Sie personifiziert dabei positive Werte wie Solidarität, Liebe, familiäre Gemeinschaft, Fürsorge und Verantwortung. So wird

durch ihre Initiative – ihre aus Sorge motivierte Aufforderung an Salim, auf Lise zuzugehen und ihr etwas zu essen zu bringen – letztlich auch eine Versöhnung zwischen Lise und Salim ermöglicht (vgl. Sequenz 11).⁶

Moui und Salim

Von zwischenmenschlicher Nähe und Intimität ist auch das enge Verhältnis gezeichnet, das Moui zu ihrem Enkel unterhält. Filmisch umgesetzt wird dies besonders eindrücklich in Sequenz 12: Moui und Salim, sehr aufmerksam einander zugewandt, sind im Gespräch über eine Fernsehserie, die die Großmutter regelmäßig verfolgt. Als Moui erzählt, dass ihr aus lauter Aufmerksamkeit für die Fernsehsendung schon einmal ein Brathähnchen angebrannt ist, brechen beide in herzliches Lachen aus. In der Szene geht es weniger um die Inhalte als um die *Art* der in marokkanischer Sprache geführten Kommunikation, mit der die enge emotionale Bindung zwischen Großmutter und Enkel zum Ausdruck kommt. Die Thematisierung der Beziehungsebene korrespondiert mit der spezifischen *Mise-en-Scène*: Moui und Salim sind zunächst nur am linken und rechten Bildrand zu sehen und erscheinen wie Silhouetten, die den leeren, beinahe das ganze Bild einnehmenden Raum zwischen sich einrahmen. Die Szene ist nicht ausgeleuchtet, die Silhouettenbilder zunächst dunkel und nur umrisshaft zu erkennen. Dieser Bildaufbau betont die Figuren weniger in ihrer Individualität als vielmehr in ihrer Konzentration, in ihrem Bezogensein aufeinander. Das räumliche Vakuum zwischen den Figuren wird dabei gewissermaßen durch die marokkanische Sprache aufgefüllt, in der sie miteinander kommunizieren. Bedingt durch das reduzierte Figurengeschehen, wird sie in ihrer hörbaren Materialität in den Vordergrund gerückt. Es ist anzunehmen, dass damit auch die Konzentration des Zuschauers auf die Sprachklänge gerichtet wird. Ohne verstehen zu müssen, was von den Figuren gesprochen wird, ist deutlich, dass der marokkanischen Sprache hier eine zentrale Bedeutung für den

6 Eine Art Mediatorenrolle kommt ihr darüber hinaus zum Beispiel zu, als sie, gestützt auf Salim, ihre ersten Gehversuche nach der Hüftoperation unternimmt. Als die Französin dabei unterstützend eingreift, handeln Lise und Salim das erste Mal in gemeinsamem Einverständnis.

Beziehungsaufbau und die persönliche Kommunikation zukommt (vgl. hierzu auch Abschnitt 4.2).

Die Aufhebung der Zuschauerdistanz – Moui als ein glaubwürdiger, aktiver und selbständiger Charakter

Mouis Sprache – das in Sequenz 12 positiv konnotierte marokkanische Arabisch – trägt als Mittel der Selbstcharakterisierung zur glaubwürdigen Darstellung der Figur bei. Der Zuschauer gewinnt zunehmend Nähe zu einer in dieser Sequenz sehr humorvoll und liebenswürdig gezeichneten Figur, deren Konturen kontinuierlich an Profil gewinnen. Die zum Teil unruhige Führung der Handkamera vermittelt dabei den Eindruck, eng in das Geschehen und die emotionalen Figurenhandlungen eingebunden zu sein. Das dunkle Licht freilich, in dem sich das Geschehen abspielt, wirkt wiederum distanzierend und mit Blick auf die identifikatorische Annäherung des Zuschauers in dieser Sequenz noch beschränkend.

Es ist allgemein auffällig, dass im ersten Teil des Films jene Szenen, in denen Moui auftritt, häufig nicht oder nur schwach ausgeleuchtet werden. Die Gestik und insbesondere die Mimik der Großmutter bleiben damit zum Teil verdeckt und werden, im Unterschied beispielsweise zu Lise, von der Kamera nicht fokussiert. Auf diese Weise wird der Zuschauer gegenüber Moui auf Distanz gehalten und eine Identifikation erschwert.

Interessant ist nun, dass sich – korrespondierend mit der immer stärkeren Konturierung der Figur – im Verlaufe der Erzählung die Beleuchtung in Hinblick auf das Auftreten Mouis ändert. Die zuvor bestimmende dunkle Szenerie wird in einigen Sequenzen ersetzt durch eine helle Ausleuchtung des Raums sowie bunte Farben von Kleidung und Hintergrund. Insgesamt wird eine zunehmend positive Atmosphäre um die Figurenhandlungen geschaffen. Sequenz 14 beispielsweise zeigt Moui bei ihren ersten selbständigen Gehversuchen mit der Krücke im Wohnzimmer. Im Gegensatz zu dem Bild, das von Moui als einer in sich versunkenen, passiven, leicht kränklichen ‚muslimischen Großmutter‘ zu Beginn des Films entworfen worden ist, stellt sie sich hier als eine aktiv agierende und selbständige Person dar. Die helle Beleuchtung und die bunten Farben der Wohnung im Hintergrund unterstreichen als Mittel der Erzählercharakterisierung den lebendigen

Eindruck der Figur, was mit den entschlossenen, relativ schnellen Bewegungen der Großmutter auch von Seiten der Selbstcharakterisierung unterstützt wird. Dass Moui im weiteren Verlauf die Entscheidung fasst, einkaufen zu gehen, ohne irgend jemanden darüber zu informieren, bestätigt den Eindruck von Selbständigkeit und Eigeninitiative.

Der Einsatz der filmtechnischen Gestaltungsmittel, die mit der allmählichen Aufhebung der Zuschauerdistanz gegenüber Moui verbunden sind, erfährt in Sequenz 15 eine entscheidende Steigerung: Salim sitzt am Küchentisch und isst, während Moui eingemachte Zitronen zubereitet und verschiedene andere Dinge verrichtet. Sie unterhalten sich auf Marokkanisch, aus dem Radio ertönt traditionelle marokkanische Musik. Das Geschehen wirkt sehr lebendig und dynamisch, wozu die häufig wechselnden Kameraperspektiven ebenso wie die sich verändernden Einstellungsgrößen beitragen. Gefilmt wird die Figurenhandlung mit unruhig bewegter Handkamera, die von einer Nahaufnahme Salims hin zur Detailaufnahme von Mouis Händen schwenkt und schließlich den Bewegungen der Großmutter folgt. Dadurch wird eine Dynamik im Bewegungsfluss erzeugt, die dem Zuschauer das Gefühl vermittelt, in den Handlungsablauf als eine unsichtbare dritte Person direkt einbezogen zu sein.⁷ Über die spezifische Kameraperspektive wird ihm dabei eine identifikatorische Annäherung an die handelnden Figuren nahe gelegt. Den Höhepunkt der identifikatorischen Nähe zur Figur der Großmutter freilich bildet die Badezimmerszene, wie im Zusammenhang mit der Inimität des Kamerablicks bereits erläutert worden ist (vgl. oben).

3.3 Salim

Einführung der Figur

Salims erstes Auftreten erfolgt im Rahmen der dokumentarisch angelegten Einstellungen zu Beginn des Films: In einer Reihe mit drei anderen Männern, die sich bei Lise als Heiratskandidaten bewerben, stellt er sich einem im Bild nicht sichtbaren Gegenüber vor, dessen Platz vom Zuschauer eingenommen wird (vgl. 3.1). Dabei werden bei Salims Selbstcharakterisierung keine stereotypen Momente aktuali-

7 Vgl. Hickethier 2001: 67 f.

siert, wie es etwa bei seinen Mitbewerbern der Fall ist: Bei ihnen geht es um Schwierigkeiten mit der Polizei, um Anmache, um islamische Religiosität und damit insgesamt um klischeebehaftete Vorstellungsbilder von muslimischen Migranten. Salim hingegen präsentiert sich als gebildeter junger Mann, als Absolvent einer technischen Hochschule, der, das Ingenieursdiplom in der Tasche, in Frankreich auf Arbeitssuche ist. Sein Auftreten ist durch selbstcharakterisierende Darstellungsmittel bestimmt, wobei insbesondere die ausdrucksstarke Mimik eine zentrale und die Glaubwürdigkeit seiner Figur unterstreichende Rolle spielt.

Durch zahlreiche Großaufnahmen von Salims Gesicht werden die Zuschauer nicht nur zu Beginn, sondern über die gesamte filmische Erzählung hinweg nahe an die Emotionalität der Figur herangeholt. So bringen in der Anfangssequenz Salims Mimik und die zögerliche, zum Teil ins Stotternde übergehende Sprache deutlich seinen Gemütszustand zum Ausdruck: Angesichts der Gesprächssituation in der Kneipe fühlt sich Salim unsicher, was im Zusammenhang mit seiner inneren Zerrissenheit gesehen werden muss, wie im Laufe des Geschehens deutlich wird. Das illegale Arrangement mit der französischen Studentin Lise scheint ihm nach Prüfung aller Möglichkeiten als der einzige Ausweg, an eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis im europäischen Ausland zu gelangen. Nach außen hin ist es für ihn zunächst ein finanzieller und administrativer Akt, der ihm die geschlossenen Tore nach Frankreich öffnet. Dass seine Haltung in diesem Zusammenhang aber ambivalent ist und es sich keineswegs darum handelt, lediglich ein Geschäft abzuwickeln, zeigt sich besonders anschaulich in den Szenen nach der standesamtlichen Hochzeitszeremonie, später auch bei seinem Bekenntnis in alkoholisiertem Zustand: Als Lise und ihre Freunde nach der Trauung belustigt die Treppe zum Rathaus hinunterrennen, kommt Salim nur langsam hinterher. Seine Bewegungen wirken gehemmt und unbeholfen und spiegeln die Unsicherheit wider, die er empfindet. Auch seine Mimik und Körperhaltung, als sich die ‚Hochzeitsgesellschaft‘ zum Gruppenfoto aufstellt, ist ausdrucksstark. Sein Blick ist ernst und beschwert und steht in Opposition zu den ihn einrahmenden fröhlichen Gesichtern der anderen Figuren. In dieser Einstellung erklingt traditionelle marokkanische Hochzeitsmusik. Sie symbolisiert die Gegenwärtigkeit der marokkanischen Lebenswelt und spielt deutlich auf den Zwiespalt an, mit dem sich Salim auseinander-

zusetzen hat: Auf der einen Seite eröffnet sich für ihn die Möglichkeit, in Frankreich zu arbeiten und Geld zu verdienen, auf der anderen Seite bedeutet sein Schritt einen Bruch mit der familiären Tradition: In seinem Herkunftsland, wird er später Lise in alkoholisiertem Zustand erklären, sei eine Trauung heilig. Was aber habe er daraus gemacht, lautet seine rhetorische Frage (Sequenz 17: „Tu vois comment le mariage c` est sacré chez nous? Qu` est-ce que j`en ai fait?“). So wird im Film unmissverständlich sichtbar, dass Salim seine Entscheidung, eine Scheinehe einzugehen, nur schweren Herzens getroffen hat.⁸

Selbstbewusstes und glaubwürdiges Auftreten der Figur

Trotz seiner hier offen gelegten Unsicherheit tritt Salim im Zusammenleben mit Lise selbstbewusst auf. Erfolgt die filmische Erzählung auch in großen Teilen zunächst aus Lises Perspektive, erscheint Salim ihr gegenüber dennoch nicht als eine schwache und unterlegene Figur. Dazu tragen die Schuss-Gegenschuss-Verfahren bei, die für die Darstellung der Streitszenen eingesetzt werden. In Großaufnahmen werden dabei sowohl Lises als auch Salims Gesicht gezeigt und mit der Fokussierung ihrer mimischen Regungen beider Emotionalitäten (gleichberechtigt) nebeneinander gestellt. Obwohl sich die Kamera dabei in der ersten Auseinandersetzung noch in identifikatorischer Nähe zu der Französin befindet (längere Verweildauer auf ihrem Gesicht, näher zu Lise als zu Salim), vermitteln die Einstellungen, die Salims Mimik fokussieren, auch eine Berechtigung seiner emotionalen Verfassung und Perspektive.

8 Die Widersprüchlichkeit, die das illegale Arrangement insgesamt begleitet, wird nicht zuletzt durch die Montagepraxis in diesen ersten Sequenzen des Films unterstrichen. Eine Rolle spielen hier zum Beispiel die unterschiedlichen Settings, die in harten Schnitten aufeinandertreffen: Die zwielichtige Atmosphäre, die die Handlungssequenzen in der Kneipe kennzeichnet – zuletzt markiert durch einen Betrunkenen, der Lise anmacht – steht in diametralem Gegensatz zur Seriosität und Steifheit des Trauungsaktes. Gerade die Innenausstattung des Rathaussaales mit seinen hohen Decken, strahlenden Wandkronleuchtern und dunkelroten Samtpolstern trägt zur Erzeugung der besonderen, auch durch eine gewisse Schwere getragenen Stimmung bei (vgl. auch den tiefen Klarinetten). Diese steht wiederum im Gegensatz zu der Hektik und der Unbeschwertheit, mit der Lise und die Trauzeugen das Gebäude verlassen, unvereinbar einmal mehr mit der Unsicherheit ausstrahlenden Gestik und Mimik von Salim.

Mit der selbstcharakterisierenden Darstellungsweise wird Salims Fürsorge gegenüber seinen Familienmitgliedern Glaubwürdigkeit verliehen. In den Streitgesprächen tritt er selbstbewusst für offenbar tief verwurzelte Werte ein, deren Infragestellung er nicht nachvollziehen kann, wie sein mimischer Ausdruck und sein engagiertes Diskussionsverhalten deutlich machen. In seinen Äußerungen kommen insbesondere die Wertschätzung von familiärer Gemeinschaft und damit zusammenhängender Solidarität und Verantwortung zum Ausdruck. Seine Empörung auf die Äußerung Lises, dass die Familie auch in einem Hotel unterkommen könne, zeigt, wie wichtig ihm die familiäre Verbundenheit ist. Für Lises Perspektive scheint er zunächst kein Verständnis entwickeln zu können.

Dass Salim aus den genannten Werthaltungen tatsächlich Konsequenzen im praktischen Leben zieht und damit glaubwürdig ist, wird insbesondere in Hinblick auf sein Verhältnis zur Großmutter deutlich. Seit seine Eltern tot sind, sei sie die einzige, die ihm noch bleibe, offenbart er Lise. Er sieht sich verpflichtet, ihr eine Operation in Frankreich zu ermöglichen, und begegnet ihr mit Fürsorge, Respekt, Ernsthaftigkeit und Humor – wie sich etwa zeigt, wenn er ihr bei den ersten Gehversuchen hilft, konzentriert ihren Erzählungen lauscht oder mit Moui gemeinsam in herzliches Lachen ausbricht. Eine wichtige Rolle spielt in seinem Verhältnis zur Großmutter auch ihre zärtliche körperliche Nähe zueinander, die in diametralem Gegensatz zur körperlichen Abwehrhaltung von Lise steht.

Salim und Lise

Gegenüber Lise nimmt Salim, vermittelt durch die Figur der Großmutter, nach der anfänglichen Konfrontationssituation eine versöhnliche Haltung ein und ermöglicht damit den Beginn eines vorsichtigen Annäherungsprozesses: Nachdem die ersten Konfliktsituationen eine Annäherung der Eheleute ausschließen, geht Salim (auf Initiative von Moui) auf Lise zu, um sich für sein verletzendes Verhalten ihr gegenüber zu entschuldigen (vgl. Sequenz 11). Seine entschiedene Hinwendung zu Lise wird in der filmischen Erzählung durch die Halbtotaleinstellung unterstrichen, die Salim über eine relativ lange Zeitspanne hinweg in gebückter, Lise zugeneigter Körperhaltung zeigt. Er ist es, der hier einen Schritt hin zur Versöhnung unternimmt. Im Folgenden versucht

Salim, Lise seine Verbundenheit zur Großmutter und die empfundene Fürsorge zu erklären, um seine zuvor übertriebene Reaktion verständlich zu machen. Dies ist Anlass für die Französin, ihre eigenen, zerrütteten Familienverhältnisse offen zu legen. Wiederum wird das Mittel der Schuss-Gegenschuss-Perspektive gewählt, um die intimen mimischen Regungen von beiden Figuren in den Blickpunkt zu rücken. Die Übersicht auf Lise, mit Salims Perspektive korrespondierend, kennzeichnet die Französin in dieser Situation als eine verletzte, gegenüber dem Dialogpartner Schwäche preisgebende Person. Salim reagiert auf Lises Äußerungen mit nur wenigen Worten, wichtiger erscheint in diesem Moment die non-verbale Kommunikation, über die er Lise gegenüber Interesse für ihre Belange und freundschaftliches Verständnis ausdrückt. Eine zentrale Rolle spielen dabei wie bereits zuvor die Großaufnahmen von Salims Gesicht, die seinen emotionalen mimischen Ausdruck hervorheben. Interessant ist zudem, dass die Kamera Salims subjektiven Standpunkt einnimmt, als sein Blick die Fotowand entlang läuft, um schließlich bei dem Bild von Lises Mutter hängen zu bleiben. Der Zuschauer wird hier in identifikatorische Nähe zu Salim gerückt und die Glaubwürdigkeit seiner sensiblen Hinwendung zu Lise abermals unterstrichen.

4 Darstellung des ‚Fremden‘

Im Folgenden wird in zusammenfassender Perspektive rekonstruiert, welche Erzähl- und Darstellungsweisen mit der Repräsentation der marokkanischen – als einer für die Mehrheitsangehörige im Film ‚fremden‘ – Lebenswelt verbunden sind.

4.1 Die „Dramaturgie der Ankunft“ (Hickethier)

Im Film wird auf der dramaturgischen Ebene zunächst realisiert, was Knut Hickethier (1995) im Rahmen seiner Überlegungen zu typischen Erzählmustern bei der Darstellung des Fremden als die mit Bedrohungsängsten gekoppelte „Dramaturgie der Ankunft“ bezeichnet hat:¹ Salim und seine Familie kommen in Frankreich an und dringen, so der erste Eindruck, von außen in Lises privates Leben ein. Sie repräsentieren das „Chaotische“ und „Archaisch-Wilde“ (Bohleber 1993):² Im Flur stapelt sich das Reisegepäck, eine alte Frau zeigt sich kommunikationsunfähig, der Umgang mit modernen Küchengeräten ist nicht vertraut und die Verwandten haben mit ihren Nachtlagern das Wohnzimmer okkupiert. Selbst ein Tisch verschwindet mit der plötzlichen Anwesenheit der marokkanischen Familie – Lise entdeckt ihn unter der riesigen Platte, auf dem das Abendessen angerichtet ist, über das die ‚Fremden‘ mit den Händen ‚herfallen‘ ... Salim und seine Verwandten werden mit diesen ersten Bildern aus der Sicht von Lise als Unruhestifter und Eindringlinge kategorisiert. Mit solchen Vorstellungsbildern verbunden ist mitunter die Evokation eines Moments der Bedrohung, wie Hickethier (1995) schreibt: „Zum Gefühl der Bedrohung gehört – psychoanalytisch gesehen – der Eindruck, daß sich das Fremde von außen in unser Leben hineindrängt und daß dem nur durch Abwehr und Ausgrenzung begegnet werden kann. Das Eigene erscheint als etwas, das nah und gegen etwas steht, das von außen, aus der uns unbekanntem Ferne kommt“ (Hickethier 1995: 34). Angesichts der spezifischen Erzählform zu Beginn des Films ist somit anzu-

1 Vgl. Hickethier 1995: 34

2 Bohleber 1993; zit. n. Hickethier 1995: 26

nehmen, dass im Rezeptionsprozess Lises abwehrende Reaktion gegenüber den Neuankömmlingen in einem solchen Kontext von Bedrohungs- und Angstgefühlen gedeutet wird.

Die anfangs realisierte „Dramaturgie der Ankunft“, die laut Hickethier so typisch ist für Filme, die sich einer Thematik im Kontext der Migrationsproblematik widmen, wird durch die konkreten Figurenhandlungen indes nicht eingelöst. Salims Familienmitglieder sind schneller fort, als vermutet werden konnte, und die Großmutter gibt zu erkennen, dass sie nicht der unsensible Eindringling ist, sondern sich als Gast und damit auch verantwortlich fühlt, die Gastgeberin nicht zu verärgern (vgl. Sequenz 11). Das Moment der Bedrohung, auf das die ersten Handlungssequenzen angespielt haben mögen, findet sich so nicht wieder, im Gegenteil: Moui und Salim nehmen den Platz von Lises eigentlicher Familie ein und spenden damit Schutz und Zutrauen.

4.2 Sprache als Darstellungsmittel des ‚Fremden‘

Es sind viele situative Kontexte im Film, die auf der konnotativen Ebene mit der Assoziation der marokkanischen Lebenswelt verbunden sind. So zum Beispiel die Badezimmerszene, die an einen marokkanischen Hammam-Besuch erinnert, die häufige Zubereitung von traditionellen marokkanischen Speisen oder auch der Besuch einer marokkanischen Freundin am frühen Morgen, der als eine Anspielung auf den muslimischen Gebets- und damit zusammenhängenden Lebensrhythmus betrachtet werden kann. In „Le mariage en papier“ bedient sich Duvivier letztlich der drei grundlegenden Zeichensysteme, die auch Hickethier in Hinblick auf die filmische Darstellung des ‚Fremden‘ identifiziert: „Fremdes vermittelt sich als Nichtdazugehörendes über die Differenz: im anderen *Aussehen*³ und in den andersartigen Ge-

3 Das *Aussehen* der Figuren spielt im vorliegenden Zusammenhang insbesondere in Hinblick auf textile Charakterisierungsmittel eine Rolle. Wie in der Figurenbeschreibung dargelegt, ist marokkanische Kleidung, beispielsweise die traditionelle Dschalaba oder das muslimische Kopftuch, vor allem für die (zunächst typisiert vorgenommene) Charakterisierung der Großmutter von Bedeutung. Die Ausstattung der Figur gibt durchaus einen authentischen Eindruck davon wieder, wie sich ältere Frauen in Marokko kleiden. Durch die Kontrastierung der Erscheinung von Moui mit dem Auftreten von Rabia und Salims Cousine Lamia wird indes unmissverständlich deutlich gemacht, dass es sich in Hinblick auf den Kleidungsstil um eine Generationenfrage handelt: Salims Tante und Cousine sind westlich-modern

*wohnheiten und Sitten*⁴, über die Differenz der *Sprache*“ (Hickethier 1995: 25; meine Hervorhebungen, C. K.). Ausführlicher soll im Folgenden die sprachliche Sphäre erläutert werden, da sie für die authentische Darstellungsweise und die damit verbundene Wirkung des Films, gerade auch in Abgrenzung zu medialen Produkten ähnlicher Thematik, von zentraler Bedeutung ist.

Sprache spielt in Duviviers Film eine zentrale Rolle für die Kennzeichnung der marokkanischen als einer *mehrsprachigen* Lebenswelt. Moui spricht im Film marokkanisches Arabisch, Salim und seine Tante Rabia verfügen jeweils über bilinguale Kompetenzen und äußern sich sowohl in Französisch als auch in Marokkanisch. Wenn sie miteinander kommunizieren, kommt es zu häufigen Code-Switchings. Der Film ist nicht synchronisiert, was bedeutet, dass die bestehenden sprachlichen Differenzen zwischen Lise auf der einen und Salim und seiner Familie auf der anderen Seite zugelassen und auch für den Zuschauer hörbar werden. Dass die Figuren in ihren Originalsprachen wahrgenommen werden können, unterstreicht ihre authentische Darstellung. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass in „Le mariage en papier“ das (für den französischen Kontext) ‚Fremde‘ nicht durch sprachliche Inkompetenz gekennzeichnet ist, wie es so oft in filmischen Darstellungen zur Charakterisierung von Figuren mit Migrationshintergrund geschieht. Im Gegenteil: Mit Blick auf die bilingualen

gekleidet, eine Kopfbedeckung tragen sie nicht. So wird auf der Ebene der äußeren Charakterisierungsmittel von vornherein die Vielfalt der Erscheinungsformen eingeholt und eine homogenisierende Darstellungsweise vermieden.

- 4 *Gewohnheiten und Sitten* als Darstellungsformen des ‚Fremden‘ spielen in „Le mariage en papier“ in Hinblick auf das kleinräumige familiäre Zusammenleben von Salim und seinen Verwandten eine Rolle. Der Umgang der Figuren untereinander signalisiert, wie gezeigt werden konnte, einen engen familiären Zusammenhalt, der nicht in Frage gestellt wird. Marokkanische Kultur wird dabei mit Werten wie Gemeinschaft, Respekt vor dem Alter, Fürsorge und Solidarität in Zusammenhang gebracht. Auf eine Problematisierung dieser Werte wird indes verzichtet – die Frage etwa, was passiert, wenn die Bindung an die Familie zur Last und das eigene (berufliche und persönliche) Fortkommen behindert wird, spielt keine Rolle. Dem Wertesystem innewohnende Ambivalenzen und Widersprüche, welche gerade im Zeitalter der Globalisierung von Bedeutung sein dürften, werden nicht thematisiert. Eine Problematisierung des mit dem marokkanischen Lebenskontext in Verbindung gebrachten Wertesystems findet lediglich in der Konfrontation mit Lises Vorstellungen von Privatsphäre und Selbstbestimmung statt – freilich nur oberflächlich, da der Wertekonflikt im Laufe des Geschehens immer mehr in den Hintergrund tritt und eine grundsätzliche Klärung der Problematik nicht stattfindet.

Fähigkeiten von Salim und Rabia ließe sich sogar von einer sprachlichen Überkompetenz, von einem Mehrwert „Mehrsprachigkeit“ sprechen.⁵ Es wird damit im Film vermieden, zwischen autochthonen und allochthonen Personen Machtverhältnisse vor dem Hintergrund ungleichen Verfügens über sprachlich-kommunikative Ressourcen zu konstruieren. Dass Moui kein Französisch spricht, wird nicht als eine Schwäche gekennzeichnet, die zu kompensieren wäre. Mit ihren fehlenden Sprachkenntnissen steht sie auf einer Stufe mit Lise, die ihrerseits über keine Marokkanisch-Kenntnisse verfügt.

Entscheidend ist nun, dass die Differenzen hinsichtlich der Sprachkompetenzen einer ‚interkulturellen‘ Verständigung nicht im Wege stehen. Dies zeigt sich am Beispiel der Kommunikationssituationen zwischen Lise und Moui, die im Zuge der allmählichen Annäherung zwischen den Figuren als vollkommen selbstverständlich und natürlich gekennzeichnet werden. Dort, wo der sprachliche Austausch an seine Grenzen stößt, wird die Kommunikation durch eine Verständigung über die non-verbal-sensorielle Ebene ermöglicht (vgl. 5.3): Die Frauen scheinen keine Schwierigkeiten zu haben, sich im Einverständnis miteinander über die französische Satiresendung einerseits und den ägyptischen Musikfilm andererseits zu amüsieren oder eine lange Unterhaltung über Hennabemalung zu führen (vgl. die Sequenzen 11, 18, 19).

Freilich bedürfen die ersten Begegnungen zwischen Lise und Salims Familie einer anderen Interpretation. Dort nämlich steht die sprachliche Opposition tatsächlich für eine zunächst unüberwindbar erscheinende Barriere zwischen autochthoner und allochthoner Sphäre. Das Marokkanische scheint in seiner Unverständlichkeit und Unbeherrschbarkeit für Lise Anteil zu haben an der chaotischen ‚Okkupation‘ ihres Appartements durch Salims Familie. Zum Ausdruck kommt dies in der großen Essensszene, in der die Französin stille, außenstehende Beobachterin des Geschehens ist und die marokkanischen Kommunikationsfragmente zur Konstruktion der isolierenden Fremdheit beitragen. Stellvertretend für die Barrierefunktion von Sprache zu Beginn des

5 Bereits die in der einführenden Sequenz auftretenden Figuren mit Migrationshintergrund, welche nicht wie Salim einen akademischen Hintergrund mitbringen, zeigen im Französischen keine Inkompetenzen, womit eine sprachliche Degradierung der allochthonen Figuren vermieden wird.

Films kann auch das „Bonjour“ von Lise bei ihrem ersten Zusammentreffen mit Moui genannt werden, das ohne Erwiderung bleibt. Es steht in diametralem Gegensatz zur Intensität und sprachlichen Homogenität, die die Verabschiedung der Frauen voneinander gegen Ende des Films kennzeichnen. Mit dem von Lise mehrmals wiederholten „Bislamah“ („Auf Wiedersehen“) deutet sich dabei nicht nur die Überwindung der sprachlichen Barriere, sondern bereits die Entstehung einer neuen sprachlichen Gemeinschaft an.

Generell werden das Französische und das Marokkanische im Kontext des familiären Zusammenlebens, auf dessen Darstellung sich der Film konzentriert, gleichberechtigt nebeneinander gestellt. Das marokkanische Arabisch ist dabei, wie gezeigt werden konnte, Mittel der persönlichen Kommunikation zwischen Salim und seiner Großmutter. Es wird mit dem familiären Intimbereich der Figuren assoziiert und vor dem Hintergrund ihres herzlichen Umgangs miteinander und der zum Ausdruck kommenden Authentizität positiv konnotiert. Dies ist insofern von Bedeutung, als dem marokkanischen Arabisch im Vergleich zur arabischen Hochsprache ebenso wie zum Französischen innerhalb des maghrebischen Lebenskontextes normalerweise ein minderwertiger Status zugeschrieben wird. Als Sprache der informellen Kommunikation verfügt es, im Gegensatz zum Französischen und Hocharabischen als Bildungs- und Wirtschaftssprachen, über kein Prestige. Im Rahmen der filmischen Erzählung erfährt es damit eine deutliche Aufwertung.

5 **‚Interkulturalität‘ im Film**

Im Folgenden noch einmal näher und zusammenfassend beleuchtet wird das Moment der ‚Interkulturalität‘, wie es im Film auf den Ebenen von Figurenkonstellation und Handlungskonzeption zum Tragen kommt und in den vorangegangenen Ausführungen zum Teil schon angesprochen worden ist. In den Blick genommen wird zunächst das Verhältnis der allochthonen und autochthonen Figuren zueinander. Im Anschluss folgen Erläuterungen zu der (dynamischen) Konzeption der ‚interkulturellen‘ Begegnungssituationen und abschließend eine Skizze jener Dimensionen, die im Film als zentral für das Gelingen von Prozessen ‚interkultureller‘ Kommunikation herausgestellt werden.

5.1 **Das Verhältnis von autochthonen und allochthonen Figuren**

Mit Blick auf das Verhältnis von autochthonen und allochthonen Figuren wird in „Le mariage en papier“ vermieden, was nach Hickethier (1995) in Filmen mit Migrationsthematik sonst häufig geschieht: Eine unmittelbare Verbindung herzustellen zwischen der Differenz der Herkunft der Figuren mit einer Differenz ihrer sozialen Stellung.¹ Zwischen Lise und Salim etwa besteht keine soziale Hierarchie: Mit ihren universitären Ausbildungen entstammen sie vergleichbaren edukativen Kontexten und sind beide Angehörige der Bildungsschicht. Von der Ausgangssituation her betrachtet besteht ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis. Salim ist auf Lise zur Erlangung einer Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis in Frankreich angewiesen, Lise umgekehrt auf Salim wegen ihrer finanziellen Schwierigkeiten. In Hinblick auf das illegale Arrangement der Scheinehe zeigen beide, wie dargelegt wurde, Unsicherheiten und eine ambivalente Haltung, gehen letztlich jedoch selbstbewusst mit dem jeweils anderen um. Es sind indes auch beide, die dem anderen gegenüber menschliche Schwäche und innere Verletzbarkeit preisgeben: Lise, die darüber verzweifelt, die Liebe von Moui im Grunde genommen erkaufte zu haben, und Salim, der

1 Vgl. Hickethier 1995: 24

von Gewissensbissen gequält wird, weil er die heilige Hochzeit entweiht hat. Die Figuren entwickeln in diesem Zusammenhang ein freundschaftliches Verhältnis zueinander, das nicht durch implizite Machtbeziehungen gekennzeichnet ist; freilich im Unterschied zu der anfänglich noch konfliktären Figurenkonstellation, in deren Rahmen sehr wohl die Machtproblematik eine Rolle gespielt hat (vgl. Kap. 3.1).

Es ist ein generelles Kennzeichen des Films, auf schematisch-stereotype Erzählweisen in Hinblick auf das Verhältnis von allochthonen und autochthonen Figuren zu verzichten und die Konstruktion von Machtverhältnissen, welche im Zusammenhang mit der Differenz der Herkunft stünden, zu vermeiden. Die Figuren mit Migrationshintergrund nehmen in der Geschichte *nicht* eine plump gezeichnete Opferrolle ein. Es geht weder um etwaige Probleme und leidvolle Erfahrungen, die beim Zuschauer Mitleid evozieren sollen, noch um Schwierigkeiten aufgrund von vermeintlich mit dem Migrationshintergrund verbundenen Inkompetenzen, wie es im Abschnitt über die Sprachproblematik dargelegt worden ist. Auch sind sie als ‚Fremde‘ in einem anderen Land nicht die schlicht Zuflucht Suchenden, die durch die Aufnahme im europäischen Ausland ‚gerettet‘ werden könnten. Moui zeigt sich zu Beginn des Films zwar durchaus in der Rolle der Hilfsbedürftigen, die der Unterstützung durch die französische Mehrheitsgesellschaft bzw. durch deren Gesundheitswesen bedarf und die als Gast, wie sie selbst zu erkennen gibt, in gewisser Weise in der Schuld der Französin steht (vgl. Sequenz 11). Doch in dem Maße, wie sie sich im Laufe der Erzählung als aktiv, selbstbewusst, als selbständig Handelnde präsentiert, wird auch der Konzeption ihrer Figur die Zuschreibung einer passiven Opferrolle nicht gerecht.

Allenfalls ließe sich sagen, dass *Lise* vor dem Hintergrund ihrer Familienverhältnisse in gewisser Hinsicht Zuflucht Suchende ist und schließlich in Moui eine Art Ersatzmutter findet. Zum Teil wird die Figur stark infantilisiert und ihr damit eine schwache Rolle zugewiesen. Andererseits tritt Lise sehr selbstbewusst auf und verteidigt zum Beispiel Moui, als diese Opfer eines fremdenfeindlichen Vorfalles wird. Hier ist sie wiederum diejenige, die unterstützend eingreift.

Insgesamt, so wird an den genannten Beispielen deutlich, sind die Beziehungen, die die Figuren untereinander pflegen, durch Solidarität und ein wechselseitiges Verhältnis von Hilfe und Inanspruchnahme

von Hilfe gekennzeichnet. Plumpe Machtkonstruktionen sind darin nicht zu erkennen. Mit dem Moment der Wechselseitigkeit geht es im Zusammenleben der Figuren auch nicht um Assimilation im Sinne der Unterordnung des einen unter das andere, sondern darum, ein Zusammenkommen der verschiedenen Lebenswelten vor dem Hintergrund der *gemeinsamen*, zutiefst menschlichen Bedürfnislagen nachzuzeichnen. Dichotomisierende Erzählweisen, die mit binären Oppositionen vor dem Hintergrund eines „Kampfes der Kulturen“ (Huntington) arbeiteten, werden im Film vermieden – obgleich mit ihnen gespielt wird (vgl. 5.2).

5.2 ‚Interkulturelle‘ Kommunikationssituationen

Die ‚interkulturellen‘ Kommunikationssituationen, die sich aus dem Kontakt von Lise mit Salim und seiner Familie ergeben, sind, wie bereits dargelegt, zunächst äußerst konfliktär und seitens der frisch verheirateten ‚Eheleute‘ durch starkes emotionales Engagement gekennzeichnet. Verantwortlich für die Konflikte zwischen Lise und Salim – so ließe sich das Fazit denken, das nach den Einstiegssequenzen gezogen wird – scheint zunächst das Aufeinandertreffen zweier verschiedener (vermeintlich national-kultureller) Lebenswelten, welche für entgegengerichtete Wertesysteme stehen: Der Wert der familiären Gemeinschaft, für Salim verbunden mit der Fürsorge und Solidarität gegenüber seinen Familienmitgliedern, verträgt sich nicht mit dem Schutz der individuellen Privatsphäre sowie dem Recht auf Selbstbestimmung, wie sie für Lise mit Blick auf das Verfügen über ihren eigenen Lebensraum selbstverständlich sind. Damit werden im Film zunächst schematisch kulturalisierende Konfliktdeutungen nahe gelegt: Die kollektiv orientierte marokkanische ist mit der am Individuum orientierten französischen Kultur unvereinbar. Bereits an anderer Stelle wurde allerdings darauf hingewiesen, dass kulturalisierende, auf der Grundlage einer vermeintlichen Opposition von allochthoner und autochthoner Sphäre operierende Konfliktinterpretationen im Laufe des Geschehens aufgebrochen werden. Als Lise von ihren zerrütteten Familienverhältnissen erzählt, werden die Spannungen zwischen den ‚Eheleuten‘ in einen komplexeren Zusammenhang gestellt: Es ist nicht mehr ein etwaiger „Kampf der Kulturen“, der als Barriere zwischen den handelnden Figuren steht, sondern es sind zutiefst menschliche –

und nicht für irgendeinen kulturellen Kontext reservierte – unerfüllte Bedürfnislagen, die hinter den Differenzen zwischen Lise und Salim hervortreten. Eine Betrachtung der Figuren lediglich als Zugehörige zu ihrem herkunftskulturellen Kontext wäre damit sicherlich zu kurz gegriffen, wollte man die Konfliktsituationen deuten. Die Figuren treten vielmehr in ihrem jeweiligen zwischenmenschlichen Kontext hervor, in dem es um die Grundfragen des menschlichen Daseins geht: Um Liebe und Zuneigung, um Ablehnung und Einsamkeit. Eine schematische Konfliktdeutung im Sinne eines „Clash of Culture“ (Huntington) zeigt sich in Hinblick auf Lises emotionales Engagement damit als wenig angebracht. Gleichwohl soll hier nicht abgestritten werden, dass auch die Unterschiede bezüglich prinzipieller Wertvorstellungen, die im Zusammenhang mit den jeweiligen lebenskulturellen Kontexten gewachsen sind, für die Konfliktkonstitution eine zentrale Rolle spielen. Im Film jedoch wird deutlich, dass eine darauf *reduzierte* Figurenwahrnehmung dem komplexen Faktorengeflecht, welches innerhalb der Kommunikationssituationen wirksam wird, nicht gerecht werden würde.

Im Zuge der Annäherung der Figuren im weiteren Verlauf des Geschehens markiert ‚Interkulturalität‘ nicht mehr einen problembehafteten, sondern einen bereichernden Zusammenhang. Die Kommunikationssituationen zeichnen sich mehr und mehr als etwas völlig Selbstverständliches und Natürliches aus, die nicht einmal einer gemeinsamen verbalen Sprache bedürfen. Auch hier sind die Figuren Handelnde in erster Linie in ihrem zwischenmenschlichen Kontext, in ihren Rollen, die sie im Rahmen des familiären Zusammenlebens in dem gemeinsamen Appartement von Lise und Salim einnehmen. Welche Dimensionen bei der letztlich dennoch ‚interkulturellen‘ Verständigung von Bedeutung sind, soll abschließend mit Blick auf die Beziehung zwischen den Figuren Moui und Lise beleuchtet werden.

5.3 Dimensionen der ‚interkulturellen‘ Verständigung

Es ist die non-verbale Kommunikationsebene, die in „Le mariage en papier“ als zentral für die ‚interkulturelle‘ Verständigung herausgestellt wird: Vor dem Hintergrund der Unmöglichkeit eines verbal-sprachlichen Austauschs findet das Zusammenkommen der Figuren Moui und Lise im Wesentlichen auf der Ebene sensorielle Erfahrungen statt.

Von Bedeutung sind dabei die visuelle, auditive und haptische Sphäre sowie – im Zusammenhang mit der bereits erwähnten Nahrungssymbolik im Mutter-Kind-Verhältnis von Moui und Lise – der Geschmacksinn.

Die Dimension des Visuell-Auditiven tritt beispielsweise bei der Begegnung vor dem Fernseher hervor: So wie Moui den Inhalt dessen nicht versteht, was die Politikerpuppen („Les Guignols“) in der französischsprachigen Satiresendung singen, hat auch Lise auf der sprachlichen Ebene keinen Zugang, als sie sich gemeinsam mit Salim und seiner Großmutter das ägyptische Fernsehspiel ansieht. Die Übersetzung, die ihr Salim anbietet, lehnt sie ab. Dennoch scheint das sprachliche Unverständnis keine Barriere in Hinblick auf das Einverständnis zu spielen, das sich zwischen den Figuren in den genannten Situationen entwickelt. Sie sind verbunden in dem gemeinsamen Vergnügen, das sie für die Fernsehbilder auf der Grundlage der *visuell-auditiven* Reizerfahrung empfinden.

Um den *Geschmack* des Anderen geht es, als Lise das auf marokkanische Art zubereitete ‚Zalouk‘ von Salim entgegennimmt. Anders als noch in der ersten Essensszene akzeptiert sie den für sie fremden Geschmack und ermöglicht auf dieser Grundlage ihrerseits – nachdem Salim auf Initiative von Moui auf sie zugekommen ist – einen Veröhnungs- und damit Verständigungsprozess.

Die Bedeutung des *Tastsinns* und damit des physischen Kontakts zwischen den Figuren spielt für alle Figurenkonstellationen durchgehend im Film eine Rolle. In Hinblick auf das Verhältnis von Lise und Moui wird der Kulminationspunkt in der Badezimmerszene erreicht. Nach einem anfänglichen Zögern auf Seiten von Lise hebt sich die körperliche Distanz vollkommen auf. Gerade in dieser Handlungssequenz wird sichtbar, dass sich das Zusammenkommen der Figuren auf der Grundlage von Gesten, Mimik und Onomatopoeitika (das Meckern der Ziege etwa) vollzieht und eine totale verbal-sprachliche Missverständigung dem nicht im Wege steht. Voraussetzung für die Annäherung ist hier eine Öffnung auf der sensorischen Ebene.

Die Prozesse ‚interkultureller‘ Verständigung, so lässt sich zusammenfassend mit Blick auf die filmische Konzeption von ‚Interkulturalität‘ sagen, fußen nicht auf dem Zwang, den ‚Fremden‘/ die ‚Fremde‘ im rationalen Sinne wirklich umfassend verstehen zu müssen. Als entschei-

dend wird vielmehr der Versuch herausgestellt, sich insgesamt *mit seiner Wahrnehmung* auf den oder die andere *einzulassen*. Die Akzeptanz von Geschmack, Klang, Bild und Berührung des ‚Fremden‘, das sich vertraut machen des anderen/der anderen durch bestehende unaufhebbare Differenzen (wie z. B. in Hinblick auf Sprache) hindurch, öffnet den Weg dafür. Im Film wird deutlich, dass solche Prozesse nicht von heute auf morgen stattfinden können, sondern ‚interkulturelle‘ Annäherung Zeit benötigt. Dass gerade die affektive Ebene dabei eine zentrale Rolle spielt, kommt sowohl in den emotional aufgeladenen Streitszenen als auch umgekehrt in den vielen Lachsequenzen zum Ausdruck.

6 Der Film im Kontext des gesellschaftlichen Diskurses über ‚illegale Migration‘

Schließlich stellt sich die Frage, wie sich der Film gegenüber dem gesellschafts-politischen Diskurs seiner Zeit im Kontext des Phänomens der ‚illegalen Migration‘ verhält. Stellt „Le mariage en papier“ einen Bezug zu den sozialen und politischen Prozessen in Frankreich Ende der 1990er Jahre, insbesondere zu der nationalistischen Stimmungsmache der Front National um Jean Marie Le Pen her? Handelt es sich um ein engagiertes Werk mit dem Anspruch, eine kritische Perspektive auf die gesellschaftliche Diskussion zu liefern? Oder müssen solche Überlegungen vor dem Hintergrund dessen unter den Tisch fallen, dass sich das filmische Geschehen auf die Nahwelt der Figuren konzentriert und für die Thematisierung übergreifender gesellschaftlicher Zusammenhänge kein Raum bleibt? Ein solcher Eindruck mag in Hinblick darauf, dass es sich bei „Le mariage en papier“ mit dem Fortschreiten des Geschehens mehr und mehr um eine Erzählung über zwischenmenschlich-familiäres Zusammenleben handelt, nahe liegen. Es ist jedoch, wie im Folgenden gezeigt werden soll, von Anfang an ein *gesellschafts-politischer* Kontext, der deren Hintergrund-Folie bildet. Das Geschehen um den Migrant Salim bleibt nicht der fiktionalen Ebene verhaftet, sondern wird – insbesondere durch die Art des Einstiegs in die Erzählung – unmittelbar mit realen Verhältnissen in Zusammenhang gebracht. Dabei vermeidet der Film ein demonstratives Vorgehen in belehrendem oder aufklärendem Duktus. Der Zuschauer ist vielmehr aufgefordert, in einem aktiven Rezeptionsprozess *selbst* Verbindungen zwischen Fiktion und Realität, zwischen Fiktion und gesellschafts-politischem Diskurs herzustellen. Inwiefern die fiktive Geschichte um Lise, Salim und Moui in den sozialen und politischen Kontext seiner Zeit eingeschrieben wird, soll im Folgenden unter Bezugnahme auf die in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielende Eingangssequenz deutlich gemacht werden.

Der Film beginnt mit einer bewussten Brechung der Montagekonventionen: In der Eingangssequenz wird das Prinzip der Transparenz, das

einer gesteigerten Wirklichkeitsillusion dient, aufgehoben.¹ Wie an anderer Stelle bereits dargelegt, werden zunächst die vier Heiratskandidaten in isolierten Großaufnahmen präsentiert. Die Kamera fokussiert in nahezu parallelem Achsenverhältnis ihre Mimik, ohne eine Gegenperspektive, etwa das Gegenüber des jeweils Handelnden, aufzuzeigen. Die scharfen Schnitte zwischen den einzelnen Heiratsbewerbern, die keine Zwischeneinstellungen zulassen, erlauben dem Zuschauer nicht, eine Übersicht über das filmische Geschehen zu gewinnen – wie es etwa der Fall wäre, wenn die Großaufnahmen hin und wieder zurückgenommen würden, um in Halbnahaufnahmen oder Totalen die Anlage des fiktiven Geschehens zu verdeutlichen. Anstatt mit einer Übersichtseinstellung ist der Zuschauer mit den isolierten Großaufnahmen konfrontiert, und die notwendigen Informationen zur Kontextualisierung des Geschehens werden erst nach und nach gegeben. Die Folge ist eine *Irritation* des Zuschauers, der gezwungen ist, im Rezeptionsprozess mit verstärkter Aufmerksamkeit selbständig und aktiv Zusammenhänge herzustellen, um den Figurenhandlungen Sinn zuschreiben zu können.² Vor dem Hintergrund der *Art* des filmischen Erzählens ist anzunehmen, dass der Rezipient/die Rezipientin bei der Kontextualisierung der monologischen Erzähl-Fragmente unmittelbar Verbindungen zu den *realen* gesellschaftlichen Verhältnissen sucht und im Rezeptionsprozess Fragmente des gesellschafts-politischen Migrationsdiskurses aktualisiert. Entscheidend ist dabei die *Unvermitteltheit*, mit der die Zeugnisse der Migranten dargeboten werden – sie verleiht dem Filmmaterial mehr einen *dokumentarischen* denn einen fiktionalen Charakter. So muss der Zuschauer den Eindruck gewinnen, einer authentischen Interviewsituation und damit einem realen

1 Zum Transparenz-Prinzip in der filmischen Erzählung vgl. Hickethier 2001: 150

2 Das auf diese Weise erzeugte Moment der Irritation erläutert Hickethier (2001: 150) wie folgt: „Nun kann (...) im Film gerade die Irritation der Zuschauerwahrnehmung ein Ziel der Darstellung sein. In einem solchen Fall wird mit diesen Konventionen [durch die Montage der Einstellungen das Geschehen transparent zu machen, C.K.] bewusst gebrochen, indem z. B. auf eine Übersichtseinstellung *verzichtet* wird und der Zuschauer zunächst mit einzelnen Detail- oder Großaufnahmen eines Geschehens konfrontiert wird. Da der Film über sein Geschehen zu Beginn keine Übersicht gibt, erzeugt er Unsicherheit und Anspannung im Zuschauer, weil dieser sich verstärkt bemühen muss, die unübersichtlichen Bilder zu einem Ganzen zusammenzufügen. Erst aus der Addition mehrerer Großeinstellungen, die sich danach zu Nah-, Halbnah- und Halbtotaleinstellungen ausweiten, wird die Situation des Geschehens geklärt.“ (Hervorhebung im Original)

Geschehen ausgesetzt zu sein. Mit dem dokumentarisch aufbereiteten Filmmaterial verzögert sich der Einstieg in die Fiktion und eine direkte In-Beziehung-Setzung des Geschehens mit realen sozialgeschichtlichen Zusammenhängen wird nahe gelegt. Vor dem Hintergrund der Scheinehen-Problematik ist es dabei das Thema der ‚illegalen Migration‘, das als Bezugspunkt der Auseinandersetzung bestimmt wird.

Interessant ist nun, wie mit dem weiteren Verlauf der filmischen Erzählung die Thematik der Illegalität entfaltet wird: Auftreten und Handeln der Figur Salim stehen den diesbezüglich vorherrschenden Vorstellungskomplexen, wie sie etwa von der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) skizziert werden, entgegen. Der dort herausgegebene Forschungsbericht konstatiert mit Blick auf die öffentliche Diskussion des Themas ‚Migration und Illegalität‘, dass heute „eine Wahrnehmung der illegalen Migration als Problem“ (Schönwälder et al. 2004: 7) überwiege. Es seien dabei vier Problemfelder, die Politik, Medien und Wissenschaft hauptsächlich diskutierten: So würde illegale Migration erstens als ein *Problem der Kontrolle* über den Zugang zum Territorium eines Staates, zweitens als eine *Gefahr für Sozialstandards und inländische Arbeitsplätze* und drittens als eine *Bedrohung des Sozialstaats und der Stabilität des Landes* debattiert. Ein weiteres zentrales Moment stellten jene Perspektiven dar, die im Zusammenhang mit dem Themenfeld ‚Migration und Illegalität‘ das *Armutproblem* fokussierten. Einige TeilnehmerInnen der Debatte richteten den Blick vor allem auf „die prekäre soziale Lage der MigrantInnen selbst, auf die Opfer von Menschenhandel, auf Armut und soziale Ausgrenzung“ (Schönwälder et al. 2004: 9). Die Aki-Forschungsgruppe gibt zu bedenken, „dass es irreführend sein könnte, Menschen in der Illegalität vor allem als Opfer wahrzunehmen“ (Schönwälder et al. 2004: 60). Eine solche Perspektive liege durchaus nahe – und, so sei hinzugefügt, hat unbestritten ihre Berechtigung – dürfe aber nicht vergessen lassen, dass die Betroffenen zum Teil andere Referenzstandards verwendeten, wo ForscherInnen „Selbstwert- und Befindlichkeitsprobleme“ (Schönwälder et al. 2004: 61) vermuteten. Es bestehe in diesem Zusammenhang die Gefahr zu unterschätzen, „dass MigrantInnen auch Akteure sein können, die mit Phantasie und Anpassungsfähigkeiten aktiv Gelegenheiten zur Ver-

besserung ihrer Lebenslage ausschöpfen“ (Schönwälder et al. 2004: 61).

Ganz im Sinne des AKI-Forschungsberichts bietet Duviviers Film eine alternative Perspektive auf die Thematik von ‚Migration und Illegalität‘ an: Salim ist keineswegs der Sozialschmarotzer mit kaputter Existenz, der sich auf Kosten der französischen Mehrheitsgesellschaft im europäischen Wohlfahrtsstaat niederlassen will und dabei zum belastenden Problemfaktor wird. Er wird nicht als rücksichtsloser Eindringling charakterisiert, der im Zusammenhang mit einer Gefährdung der Stabilität des Landes gesehen werden müsste. Ebenso wenig schlüpft er in die Rolle des passiven Opfers, sondern erscheint als ein kompetenter und erfolgreicher sozialer Akteur, dem es offenbar gelingt, seine Umbruchsituation in den Griff zu bekommen. Der Marokkaner ist gebildet, sprachlich kompetent, stellt einen insgesamt selbstbewussten Charakter dar. Auf diese Weise vermeidet es der Film, einen stereotypen Blick auf die Illegalitätsproblematik zu aktualisieren – Migration und Illegalität werden weder im Kontext von Bedrohungsszenarien noch als zwingende Problemzusammenhänge thematisiert. Die Perspektive des Films stellt sich damit auch deutlich *gegen* nationalistischen Populismus, welcher ‚illegale‘ Zuwanderer entsprechend der oben skizzierten Vorstellungsfelder als Bedrohungsmomente für die innergesellschaftliche Stabilität stilisiert.

Es ist anzunehmen, dass die nationalistische Argumentation der Front National der Regisseurin auch bei der Rassismus-Szene als Hintergrundfolie der filmischen Auseinandersetzung dient. Sequenz 15 bildet eine der wenigen Passagen im Film, die zum Teil auf der Straße spielen und damit die gesellschaftliche Außenwelt direkt in die Erzählung hineinholen: Moui, die vom Einkaufen zurückkehrt und keinen Wohnungsschlüssel hat, bekommt von der Hausmeisterin die Türe vor der Nase zugeschlagen. Es handelt sich hier um eine metaphorisch überaus reiche Handlungssequenz: Die Angehörige der französischen Mehrheitsgesellschaft verschließt vor dem ‚Fremden‘ die Grenzen, für die sie verantwortlich ist. Zur Durchsetzung der eigenen Interessen nutzt sie rücksichtslos die Macht, über die sie – als Autochthone – gegenüber Salims Großmutter – einer allochthonen Person – verfügt. Die Auswirkungen ihrer Gewaltanwendung interessieren sie nicht, stattdessen verbarrikadiert sie sich hinter ihren eigenen vier Wänden

und geht einer konstruktiven Auseinandersetzung aus dem Weg. Angesichts der erfahrenen rassistischen Gewalt bleibt Moui in dieser Situation wehrlos und stumm. Es liegt nahe, hier eine Anspielung auf den mehrheitsgesellschaftlichen Ausländer- und Asyldiskurs und seine konsensuell restriktiven Tendenzen sowie auf den institutionellen Rassismus in den EU-Staaten zu sehen.

So stellt Duviviers Film trotz seiner Konzentration auf die Nahwelt der Figuren durchaus eine Beziehung zu übergreifenden gesellschaftspolitischen Zusammenhängen im Kontext der Migrationsthematik her. In kritischer, jedoch nicht demonstrativ-belehrender Perspektive wird die fiktive Geschichte um Lise, Salim und Moui in den sozialgeschichtlichen Rahmen des Frankreichs am Ende der 1990er Jahre gesetzt.

Teil II

Medienpädagogische Betrachtung des Films

1 Einführende Überlegungen

Der folgende zweite Teil der Arbeit widmet sich der Frage nach der Eignung des Films „Le mariage en papier“ für den Einsatz in ‚interkulturell‘ und antirassistisch orientierten pädagogischen Zusammenhängen. Dass er diesbezüglich ein großes Potential birgt, dürfte sich mit den vorangegangenen Überlegungen zu seiner dramaturgischen Konzeption bereits abgezeichnet haben. So bietet sich der Film insbesondere als Ausgangspunkt für Vorhaben an, welche ‚begegnungsorientierte‘ mit ‚konfliktorientierten‘ Konzeptionen – wie sie in der pädagogischen Fachliteratur genannt werden – zu verbinden suchen.¹ Die Zielsetzungen, die im Rahmen von ‚interkulturellen‘ und antirassistischen Curricula verfolgt werden, finden sich denn auch in dem medienpädagogischen Lernarrangement wieder, das im Folgenden für Duvierviers Film skizziert werden soll.

Für eine Verbindung der begegnungsorientierten mit der konfliktorientierten Betrachtungsweise empfiehlt es sich, einen mehrdimensiona-

1 Einen Überblick über die Merkmale begegnungs- und konfliktorientierter Ansätze in der interkulturellen Pädagogik gibt z. B. Leiprecht 2001: 22 ff.

Der sogenannte *begegnungsorientierte Ansatz* fokussiert Prozesse der *Begegnung von Kulturen* und verfolgt das allgemeine Ziel der Befähigung zum interkulturellen Dialog, wobei insbesondere die Frage nach dem Umgang mit kultureller Differenz eine zentrale Rolle spielt. Die *konfliktorientierte Konzeptualisierung* hingegen problematisiert – vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Fokussierung kultureller Unterschiede die eigentlichen Schwierigkeiten umgehe – die sozial-strukturelle und -ökonomische Situation der Migrantinnen und Migranten sowie *gesellschaftliche und institutionelle Diskriminierungsmechanismen*. Ihr Schwerpunkt liegt auf sensibilisierender politischer Bildungs- und Aufklärungsarbeit. Mit ihrer (teilweise strikt ablehnenden) Kritik an bestehenden Ansätzen der interkulturellen Pädagogik bewegt sie sich in der Nähe antirassistischer Erziehungskonzepte.

len Zugang zu wählen, der unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand und die damit assoziierten Themenfelder (*Migration, Illegalität, ‚Interkulturalität‘* u.a.) eröffnet. In diesem Sinne sehen die Überlegungen zum methodisch-didaktischen Umgang mit dem Film eine konzeptionelle Aufteilung in vier Projektarbeitsphasen vor:

Projektarbeitsphase (1): Sensibilisierung für dichotomisierende, kulturalisierende und ethnisierende Deutungsmuster

Projektarbeitsphase (2): Einübung von sozialen Kompetenzen

Projektarbeitsphase (3): Befähigung zum ‚interkulturellen‘ (Werte-) Dialog

Projektarbeitsphase (4): Politische Aufklärung

Die Projektarbeitsphasen sind thematisch eng miteinander verflochten, realisieren jedoch je spezifische Betrachtungsweisen auf den Themenkomplex. Mit ihnen sind unterschiedliche Teillernziele im Rahmen der übergreifenden pädagogischen Zielsetzung der Ausbildung von ‚interkultureller‘ Kompetenz verbunden. Die verschiedenen Arbeitsphasen werden im Folgenden im Zusammenhang mit der Reflexion möglicher methodisch-didaktischer Herangehensweisen skizziert, wobei sich die Darstellungen auf den schulischen Kontext konzentrieren. Überlegungen bezüglich der Umsetzung des Projekts in der außerschulischen Jugendarbeit oder dem Bereich der Erwachsenenbildung sind im Rahmen dieser Arbeit leider nicht möglich gewesen.

Zunächst jedoch sei auf einige grundsätzliche Aspekte verwiesen, die vorausgesetzt werden müssen, wenn nachhaltige ‚interkulturelle‘ Lernprozesse angestrebt werden. ‚Interkulturelles‘ Lernen stellt eine „im Grunde lebenslange Aufgabe“ (Leiprecht 2001: 38) dar, insbesondere in Hinblick auf die sozialpsychologisch orientierten Kompetenzkomponenten, die letztlich auf „Verhaltens- und Einstellungsänderungen [...] [und] Persönlichkeits- und Identitätsentwicklungen“ (Jantz et al. 1998: 63) zielen. Vor diesem Hintergrund scheinen kurzfristig angelegte Lernarrangements, die die formulierten Lernziele innerhalb von wenigen Unterrichtsstunden zu erreichen versuchen, wenig vielversprechend. Eine auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Erziehungs- und Bildungspraxis, die eine umfassende Handlungsorientierung vermitteln will, verlangt vielmehr eine eingehende und von vornherein auf einen längeren Zeitraum ausgelegte Beschäftigung mit ‚interkulturellen‘ und

antirassistischen Lernfeldern. Von daher liegt es nahe, die Auseinandersetzung mit dem Film „Le mariage en papier“ in einen längerfristigen, fächerübergreifenden *projektorientierten* Lernzusammenhang einzubinden. Eine multidisziplinäre Herangehensweise unter Einbindung der Fächer Geschichte, Politik (Gemeinschafts-/Sozialkunde), Ethik, Geographie und unter Umständen auch des Fremdsprachenunterrichts erscheint insofern sinnvoll, als dabei die verschiedenen Perspektiven der Thematik zusammengeführt werden können. Die Projektorientierung ermöglicht forschende, auf die Eigeninitiative und Kreativität der Schülerinnen und Schüler angelegte Zugänge zum Lernfeld ‚Migration‘, welche eine untersuchende Haltung und die Nachhaltigkeit des Lernprozesses fördern. Zudem wird die Herstellung von alltags- und lebensweltlichen Bezügen, etwa über lokal- oder familiengeschichtliche Ansätze, im Projektzusammenhang erleichtert. Schließlich scheint ein projektorientierter Unterricht auch im Hinblick auf das Ziel der Ausbildung einer kritischen Medienkompetenz auf der Basis von aktiver Mediengestaltung durch die SchülerInnen selbst sinnvoll.²

Voraussetzung für einen nachhaltigen ‚interkulturellen‘ Lernansatz ist des weiteren auch eine offene Haltung der Lehrenden: Gerade in Hinblick auf die sozialpsychologischen Zielsetzungen (vgl. Projektarbeitsphase 2) stellt die selbstreflexive Haltung aller Beteiligten, d.h. die Berücksichtigung der eigenen Erfahrungen und Interpretationsmuster, eine zentrale Grundlage ‚interkultureller‘ Lernarrangements dar – wobei die Pädagoginnen und Pädagogen ausdrücklich mit eingeschlossen sind. So heißt es bei Leiprecht (2001) zu den notwendigen Ausgangspunkten antirassistischer Arbeitsfelder: „Die Teilnehmer/innen sind (...) als Subjekte mit spezifischen Möglichkeitsräumen, Ressourcen und Fähigkeiten zu begreifen, und auch die Pädagog(inn)en dürfen sich nicht aus Lern- und Reflexionsprozessen heraushalten“ (Leiprecht 2001: 34). Dass diese Lern- und Reflexionsprozesse eine kooperative und dialogisch angelegte Lernatmosphäre erfordern, ist unmittelbar einsichtig.

Die im Folgenden vorgestellte Konzeption von vier verschiedenen Projektarbeitsphasen versucht den genannten Erfordernissen gerecht

2 Vgl. z. B. Baacke 2004: 25

zu werden. Die Module geben, ausgehend von je verschiedenen Teil-
lernzielen, Ideen für methodisch-didaktische Herangehensweisen vor,
bleiben aber für Kürzungen, Ergänzungen und die Bearbeitung von
Fragestellungen offen, die in Anknüpfung an die Wünsche und
Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler entwickelt werden. Als
Realisierungsrahmen des Projekts bieten sich Projektarbeitstage oder
-wochen an, die im Klassenzusammenhang in der 10. Jahrgangsstufe
durchgeführt werden. Die Themen *Migration*, *Wander- und Fluchtbe-
wegungen* sowie *Werte und Normen*, welche in der Projektkonzeption
eine Rolle spielen, sind in einigen Bundesländern in den Geschichts-
bzw. Ethik-Lehrplänen der 10. Klasse vorgesehen, weshalb sich die
Einbindung des Arbeitsvorhabens in dieser Jahrgangsstufe anbietet.
Mit Blick auf die Auseinandersetzung mit asyl- und ausländerrechtli-
chen Bestimmungen bestehen insbesondere auch zum Sozialkunde-
unterricht der Mittelstufe Bezüge.

Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Notwendigkeit längerfristi-
ger Lernarrangements wäre zu bedenken, ob die Module (1), (2) und
(4) nicht fächerübergreifend in den normalen Unterrichtsalltag inte-
griert werden können und lediglich das Modul (3) im Rahmen einer
Projektwoche bearbeitet wird. Durch eine mehrwöchige Arbeitsphase
im Rahmen des regulären Unterrichts böte sich die Gelegenheit, den
Film „Le mariage en papier“ als Ausgangspunkt für eine tiefergehende
Auseinandersetzung mit Themen wie ‚Migration‘ und ‚Ausländer- und
Asylrecht‘ zu nutzen.

2 Ein medienpädagogisches Konzept für den ‚interkulturellen‘ und antirassistischen Schulunterricht

2.1 Projektarbeitsphase (1) – Sensibilisierung für dichotomisierende, kulturalisierende und ethnisierende Deutungsmuster

Ziel der ersten Projektarbeitsphase ist die Vermittlung einer kritisch-sensiblen Haltung gegenüber kulturalisierenden und ethnisierenden Konfliktdeutungen sowie die Sensibilisierung für damit zusammenhängende, auf Vorverurteilungen beruhende Wahrnehmungsmuster. Der Begriff der Kulturalisierung beschreibt die „Tendenz, vorhandene Konflikte kulturell zu deuten (‚Kampf der Kulturen‘) und dabei soziale, politische und ökonomische Faktoren zu vernachlässigen“ (Leiprecht 2001: 35). Mit dem Ausdruck der ‚Ethnisierung‘ wird auf den Umstand referiert, dass in Differenzsituationen häufig ethnisierende Zuschreibungen aktualisiert werden und damit etwa vermeintliche Mentalitätsunterschiede als Erklärungsmuster für konfliktäre Zusammenhänge herhalten müssen.

Der dramaturgische Aufbau ebenso wie der spezifische Einsatz filmtechnischer Gestaltungsmittel in „Le mariage en papier“ bieten es an, kulturalisierende und ethnisierende Deutungsmuster im medienpädagogischen Zusammenhang zu problematisieren: In den vorangegangenen Überlegungen ist deutlich geworden, dass der Zuschauer zunächst recht unvermittelt in die konfliktären Figurenhandlungen einbezogen wird, ohne in die lebensweltlichen Hintergründe der Filmcharaktere Einblick zu haben. Für die Interpretation des filmischen Geschehens muss er auf die anfangs schematisch-stereotyp vorgenommenen Figurencharakterisierungen zurückgreifen (vgl. z. B. die Ausführungen zur filmischen Charakterisierung der Figur Moui), die ein dichotomes Bild der Opposition von allochthoner und autochthoner Sphäre nahe legen. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass die im ersten Filmabschnitt – d.h. vor Offenlegung von Lises zerrütteten

Familienverhältnissen – konstruierten Konfliktdeutungen auf tendenziell kulturalisierende und ethnisierende Erklärungsmuster abheben: Die Ursachen des Konflikts zwischen Salim und Lise werden mit vermeintlich kulturellen Eigenschaften der Figuren in Zusammenhang gebracht und andere Faktoren vernachlässigt. Im Vergleich zu den Deutungsversuchen, die die RezipientInnen *mit* dem Wissen um den familiären Hintergrund der Französin vornehmen, müssen sie sich als Vorurteilungen erweisen, die angesichts der komplexeren Hintergründe von Lises und Salims Befindlichkeiten als zu schematisch erscheinen. Dass die zunächst konstruierten Zusammenhänge um das konfliktäre Figurengeschehen hinfällig werden, bedeutet ein irritierendes Moment im Rezeptionsprozess, welches für die Reflexion von kulturalisierenden und ethnisierenden Tendenzen genutzt werden kann – wenn es bewusst gemacht wird.

Zu diesem Zweck beginnt die medienpädagogische Auseinandersetzung mit dem Film „Le mariage en papier“ mit der Fokussierung des zwischen Lise und Salim aufbrechenden Streits bzw. der diesbezüglichen Konfliktdeutungen, die seitens der Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden. Die Reflexion der konfliktbezogenen Deutungsmuster soll dabei durch die gezielte Steuerung des Rezeptionsvorgangs angeregt werden: So wird der Film „Le mariage en papier“ in zwei Abschnitten gezeigt und nach beiden Abschnitten die Frage nach den Ursachen des Konflikts reflektiert; ein erstes Mal also, bevor die komplexen Hintergründe des Figurengeschehens offen gelegt sind, und ein zweites Mal, nachdem der Film im Ganzen gesehen worden ist. Den oben angestellten Überlegungen folgend wird angenommen, dass sich die zu den verschiedenen Zeitpunkten des Rezeptionsprozesses konstruierten Konfliktdeutungen unterscheiden und dabei kulturalisierende und ethnisierende Wahrnehmungsmuster eine Rolle spielen, welche zunächst aktualisiert, später aber wieder verworfen oder zumindest modifiziert werden.

Freilich soll hier nicht angenommen werden, dass es innerhalb der RezipientInnengruppe zu jeweils einheitlichen Interpretationsansätzen mit Blick auf das konfliktäre Geschehen kommt. Die Lesarten hängen u.a. mit den Identifikationsprozessen zusammen, die seitens der Schülerinnen und Schüler bei der Rezeption des filmischen Geschehens zum Tragen kommen. Diese wiederum werden beeinflusst von

individuellen Haltungen und Einstellungen, biographischen Hintergründen (wobei Migrationshintergründe in der Familiengeschichte eine besondere Rolle spielen dürften), von Bezügen zu gesellschaftlichen Deutungsmustern usw. Die mögliche Vielfalt der nebeneinander stehenden Erklärungsmodelle des Konflikts kann dabei als Hinweis dafür dienen, dass es eine eindeutig ‚richtige‘ Interpretation wegen mehrerer möglicher Perspektiven auf das Geschehen nicht unbedingt geben muss.

Dennoch ist mit Blick auf die anfangs stereotypisierende, schematische Erzählweise des Films tatsächlich anzunehmen, dass es – gleich, ob in identifikatorischer Nähe zu Lise oder zu einer der anderen Figuren – *tendenziell* zu damit korrespondierenden kulturalisierenden und ethnisierenden Interpretationsmustern kommt, die die Komplexität des Handlungsgefüges vernachlässigen. Ziel ist es, diese Wahrnehmungs-*Tendenzen* zu problematisieren und der Reflexion zugänglich zu machen. Gelingt es, auf diese Weise offen zu legen, dass Menschen nie vor dem Hintergrund vermeintlich festgefügtter kultureller Handlungsmuster agieren (wie es etwa das ‚Marionettenmodell‘ von Kultur vorsieht),¹ sondern stets komplexere Faktorengeflechte eine Rolle spielen, ist eine Grundlage für die Entwicklung kritisch-sensibler Haltungen gegenüber Kulturalisierung und Dichotomisierung sowie den damit zusammenhängenden Prozessen der Vorverurteilung gelegt. Freilich bedarf es des Bezugs zur Alltagsrealität der RezipientInnen, soll das Ziel letztlich die Ausbildung von ‚interkultureller‘ *Handlungskompetenz* für die unmittelbare eigene Lebensumwelt der Lernenden sein. Impulsfragen können Anregungen für die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Realität geben: Wie nehme ich Konfliktsituationen wahr, in denen sich Autochthone und Allochthone gegenüber stehen? Werde ich in meiner Wahrnehmung den zu vermutenden komplexen Zusammenhängen gerecht?

Das konkrete Vorgehen ließe sich folgendermaßen denken: Der erste Teil des Films – die Sequenzen 1 bis 10 – wird ohne eine vorherige Phase der Vorentlastung gezeigt. Im Anschluss werden im Plenum zunächst die zentralen Figurenkonstellationen geklärt. Auf der Grundlage der gemeinsamen Überlegungen sollte ein übersichtliches Tafelbild

1 Vgl. Leiprecht 2004: 12 f.

erstellt werden, um im weiteren Verlauf diesbezügliche Korrekturen und Ergänzungen festhalten zu können. Mit Hilfe von leitenden Fragestellungen kann die Lehrkraft dabei das Unterrichtsgespräch strukturieren. Ziel dieser ersten Phase der Anschlusskommunikation ist die Offenlegung der Figurenbeziehungen und des damit zusammenhängenden thematischen Rahmens des Films sowie die lokale und zeitliche Einordnung des Geschehens. An der Tafel werden dabei so weit wie möglich erste Charakterisierungsentwürfe der Figuren festgehalten. Um sicherzustellen, dass vor Beginn der zweiten Arbeitsphase alle Schülerinnen und Schüler über ein gemeinsames Grundverständnis hinsichtlich des kontextuellen Rahmens des Geschehens verfügen, sollten mindestens die äußeren Merkmale der Figuren herausgearbeitet werden (Salim als Akademiker mit Migrationshintergrund, der in Frankreich arbeiten möchte, Lise als französische Studentin, die offenbar in finanziellen Schwierigkeiten steckt usw.). Im Anschluss daran wird der erste Filmabschnitt unter Berücksichtigung zweier Aufgabenstellungen ein zweites Mal angesehen: Zum einen sollen die Figurencharakterisierungen mit der Konzentration auf Lise, Salim und Moui vervollständigt, zum anderen Antwortversuche hinsichtlich der Frage entwickelt werden, warum Salim und Lise streiten.

Bezüglich der Figurencharakterisierungen ergänzt bzw. korrigiert die Lehrkraft das Tafelbild entsprechend der nach dem zweiten Sehen hinzu gekommenen Einsichten.

Die Konfliktdeutungen werden zunächst in Zweiergruppen erarbeitet und diskutiert, später im Plenum besprochen. Auf diese Weise werden von allen Schülerinnen und Schülern Reflexionsprozesse erfordert und auf dieser Grundlage multiperspektivische Arbeitsweisen ermöglicht. Im Unterrichtsgespräch sollte sich das Augenmerk insbesondere auf die jeweiligen Begründungen der entworfenen Erklärungsmodelle richten, um so einen Einblick in die Hintergründe etwaiger divergierender Interpretationsansätze zu bekommen. Schließlich wäre die Frage zu diskutieren, ob eine Einigung bezüglich einer bestimmten Konfliktdeutung möglich ist oder aber wegen unterschiedlicher individueller und gesellschaftlicher Bezüge zum Geschehen verschiedene Ansichten nebeneinander stehen bleiben.

Im Anschluss daran wird der zweite Filmabschnitt (Sequenz 11 bis Ende) vorgeführt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten dabei die Auf-

gabe, die diskutierten Erklärungsmuster zum Konflikt zwischen Salim und Lise auf ihre Tauglichkeit hin zu überprüfen. Für die Plenumsdiskussion sind folgende leitende Fragestellungen vorgesehen:

- (a) Sind die bisherigen Figurencharakterisierungen und Konfliktdeutungen noch gültig?
- (b) Welche Aspekte treten neu hinzu? Was ist vor diesem Hintergrund – ungeachtet der vermutlich verschiedenen Lesarten in der Klasse – in der zweiten ‚Interpretationsrunde‘ *grundsätzlich* anders als in der ersten?
- (c) Wie erklären sich die Unterschiede in den Interpretationsansätzen nach dem Sehen des ersten und nach dem Sehen des zweiten Filmabschnitts? Dazu rückblickend: Wie haben wir unsere vorherigen Erklärungsmuster begründet? Sind wir damit der Konfliktsituation gerecht geworden? Wie begründen wir unsere jetzigen Erklärungsmuster?

In zusammenfassender Perspektive sollte im Unterrichtsgespräch die prinzipielle Problematik der ursprünglichen Konfliktdeutungen erarbeitet werden. Hierbei ist das Augenmerk auf die auf Vorverurteilungen beruhenden kulturalisierenden und dichotomisierenden Wahrnehmungstendenzen zu richten, sofern diese – wie angenommen wird – durchaus aus unterschiedlichen identifikatorischen Positionen heraus – wirksam geworden sind. Dies schließt die Reflexion der Problematik von Vorurteils- und Stereotypenbildung im Kontext von Wahrnehmungsprozessen im Allgemeinen ein.

Im Rahmen der Suche nach Erklärungsmustern für den Konflikt werden unterschiedliche Sachthemen aufgerollt werden, die in dieser ersten Phase der Auseinandersetzung andiskutiert und in einer der späteren Projektarbeitsphasen vor dem Hintergrund der hier formulierten Fragestellungen wieder aufgegriffen werden können. Aspekte, die für die erste Streitszene zwischen Lise und Salim von Relevanz sein dürften, wären etwa die Problematik divergierender Wertvorstellungen (vgl. Projektarbeitsphase 3), unterschiedliche Ansichten bezüglich Familie und Privatsphäre, Erwartungen an das Zusammenleben, innerpersönliche Konflikte angesichts des illegalen Arrangements der ‚Scheinehe‘, biographische Erfahrungen usw.

Abschließend ist vorgesehen, in Kleingruppen Überlegungen dahingehend anzustellen, ob die Schülerinnen und Schüler die Problematik

kulturalisierender und dichotomisierender Deutungsmuster auch aus ihrem Alltagsleben kennen. Entsprechende Beispiele sollten in einer Zeichnung oder in Stichworten auf einer Folie festgehalten und anschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert werden. Insbesondere die Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einbringen, sind in diesem Zusammenhang ein wichtiger Bezugspunkt der Auseinandersetzung. Es bedarf seitens des Lehrers/der Lehrerin allerdings einer entsprechenden Sensibilität in der damit zusammenhängenden Strukturierung des Reflexionsprozesses. In diesem Kontext ist auch die Frage zu stellen, womit die offen gelegten Deutungsgewohnheiten und problematischen Wahrnehmungstendenzen wie Kulturalisierung, Vorurteils- und Stereotypenbildung zusammenhängen. Ein mögliches Thema der Reflexion wäre etwa die Verstrickung von Individuen in gesellschaftliche Diskurse, welche u. a. durch Mediendarstellungen beeinflusst werden, die komplexe Zusammenhänge mit Blick auf das Zusammenleben von Autochthonen und Allochthonen stark vereinfachen. Ebenso können die Frage der sozialen Identität eines Menschen in Hinblick auf die Zuordnung zu Eigen- und der Abgrenzung von Fremdgruppen sowie damit zusammenhängende problematische Zuschreibungspraxen erörtert werden.

2.2 Projektarbeitsphase (2) – Einübung von sozialen Kompetenzen

Nachdem in der ersten Projektarbeitsphase die Außenperspektive auf die Figurenhandlungen bestimmend gewesen ist, soll im Rahmen des folgenden Arbeitsprozesses der Versuch unternommen werden, das konfliktäre Geschehen von innen heraus zu analysieren. Als Leitfaden der Auseinandersetzung dient die Frage nach den behindernden Faktoren im Verständigungsprozess zwischen Salim und Lise. Ziel ist es, durch das Nachdenken darüber, weshalb eine Verständigung zwischen den Figuren zunächst nicht stattfindet, für soziale Kompetenzen im Umgang mit ‚kulturellen‘ Überschneidungssituationen zu sensibilisieren. Bei der Konfliktanalyse und der darauf aufbauenden Erarbeitung von grundlegenden Fähigkeiten bzw. Haltungen, die für ein Gelingen von Prozessen ‚interkultureller‘ Kommunikation notwendig sind, richtet sich der Fokus sowohl auf die affektive wie die kognitive Dimension – es geht also ebenso um bewusste Gefühlsarbeit wie um

die Aneignung grundlegender geistiger Haltungen, die Voraussetzung für das Aufeinanderzugehen sind: Erweitert werden soll das Handlungsrepertoire der SchülerInnen in Hinblick darauf, gegenüber den eigenen (spontanen) emotionalen Reaktionen innerhalb von ‚interkulturellen‘ Kommunikationssituationen eine kritisch-reflexive Distanz gewinnen und sich in andere Positionen einfühlen zu können (Empathie). ‚Gefühlsarbeit‘ meint damit auch, Verschiedenheit prinzipiell erst einmal zulassen und (emotional) aushalten, mit Differenz und Vielfalt also kommunikativ und emotional kontrolliert umgehen zu können. Ebenso geht es darum, Einsicht in die Relativität und Kulturgebundenheit eigener wie fremder Wirklichkeitskonstruktionen, Denk- und Verhaltensmuster sowie die Fähigkeit zu erlangen, „gegenseitige(..) Erwartungen, Zuschreibungen und unterschiedliche(..) Deutungen“ (Holzbrecher 1997: 215; zit. n. Auernheimer 2003: 134) zu reflektieren. Grundlage dafür ist freilich die Bereitschaft, individuelle Haltungen und Einstellungen – einschließlich ihrer Verstrickungen in gesellschaftliche Diskurse – mit der Bereitschaft zu bedenken, sie in Frage zu stellen. Auf die Kompetenzen, die in diesem Rahmen angeeignet werden sollen, referiert Rudolf Leiprecht (2001) mit dem Begriff der „sozialen Komponente interkultureller Kompetenz“ (vgl. Leiprecht 2001: 37). Als einige der zentralen Teilkompetenzen gelten dabei Selbstreflexivität, Empathie, Multiperspektivität, Openmindedness, Ambiguitätstoleranz u.a., die auch für den vorliegenden Zusammenhang von Bedeutung sind. Freilich kommt es auch zu Verflechtungen mit der Frage nach bewussten Wertentscheidungen (etwa dann, wenn es um Respekt und kritische Toleranz gegenüber anderen Kulturen geht).

Um ‚interkulturelle‘ Lernprozesse mit dem Schwerpunkt auf den oben dargelegten sozialpsychologischen Zielsetzungen zu motivieren, bieten sich insbesondere praxisorientierte dramapädagogische Zugänge an. Die verschiedenen Formen des problembezogenen Rollenspiels zum Beispiel ermöglichen es, den unmittelbaren Erfahrungsbezug der Lernenden sowie handlungsbezogene Elemente zu berücksichtigen.

Für den vorliegenden Zusammenhang wird auf die Methode des Psychodramas zurückgegriffen, die u. a. von Evangelia Karagiannakis (2003) dargelegt worden ist.² Speziell soll auf das sogenannte ‚Prota-

2 Zur Methode des Psychodramas vgl. Karagiannakis 2003: 87 ff.

gonistenspiel' Bezug genommen werden, das eine psychodramatische Herangehensweise darstellt, welche sich auch für schulische Kontexte eignet. Es wird im Folgenden vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern sich in einem medienpädagogischen Konzept zu „Le mariage en papier“ sinnvolle Bezüge zu ‚interkulturellen‘ Lernprozessen herstellen lassen, skizziert.

Beim ‚Protagonistenspiel‘ werden Konfliktsituationen einer filmischen Erzählung nachgespielt, wobei sowohl die agierenden HauptdarstellerInnen – die ProtagonistInnen – als auch die außenstehenden Zuschauer aktiv in das Geschehen involviert sind. Ziel ist es, von der durch das Rollenspiel angeregten Analyse der konfliktären Figurenhandlungen zur Entwicklung konstruktiver Lösungswege zu gelangen. Dabei stehen zunächst die Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung aus der Perspektive der Figuren im Mittelpunkt: Im Rollenspiel werden ihre Positionierungen und Befindlichkeiten vor verschiedenen Deutungshintergründen offen gelegt und diskutiert. Der eigentliche Zielpunkt aber ist die Selbstreflexion der SchülerInnen: Das ausschweifende Nachspielen von Filmsequenzen soll zum Ausgangspunkt werden für das Nachdenken über die *eigene* kognitive und insbesondere auch emotionale Beteiligung am filmischen Geschehen. Es handelt sich also um einen erfahrungsbezogenen Ansatz, der es ermöglicht, Irritationen, etwaige Gefühle der Befremdung, Ängste, Abwehrreaktionen, Wünsche und Bedürfnisse, wie sie von den SchülerInnen in Hinblick auf das Geschehen empfunden werden, zuzulassen und zur Sprache zu bringen. Die indirekte Herangehensweise über die filmischen Figuren schafft dabei eine motivierende Lernform, die es erleichtert, sich der eigenen emotionalen Beteiligung und den persönlichen Haltungen zum Geschehen anzunähern – das Eigene wird für außenperspektivische Reflexionsprozesse zugänglich gemacht. So heißt es auch bei Phil Cohen (1994) in Hinblick auf indirekte methodische Ansätze, dass die Lernenden ermutigt werden, „ihre eigenen Erfahrungen von einem Standpunkt kritischer Distanz zu artikulieren, damit sie lernen, ihre eigenen Reaktionen besser zu verstehen“ (Cohen 1994: 101). Dies ist insbesondere in Hinblick auf die affektive Dimension in ‚interkulturellen‘ Kommunikationsprozessen von Bedeutung: Versteckte Ängste, unreflektierte Unsicherheiten und unbewusst bleibende Abwehrreaktionen, spontane emotionale Bewertungen im Allgemeinen werden nicht selten zum Gegenspieler von kognitiv bereits er-

reichten Einsichten, wenn es um die Frage geht, wie ‚interkulturelle‘ Verständigung in Konfliktsituationen gelingen kann. Über eine indirekte dramapädagogische Herangehensweise nun werden Möglichkeiten einer kritisch-distanzierten Auseinandersetzung gerade mit der meist unreflektiert bleibenden emotionalen Ebene eröffnet und Perspektiven ihres kompetenten ‚Handling‘ aufgezeigt und eingeübt.

Für das auf ‚interkulturelle‘ Lernprozesse zielende psychodramatische Arbeiten mit dem Film „Le mariage en papier“ bieten sich verschiedene Sequenzen und damit verbundene Themenfelder an. So zum Beispiel die erste Essensszene in Lises Wohnung, die zwar die Gefühle der Befremdung aus der Sicht der Französin in den Vordergrund rückt, sehr gut aber auch zum Einüben von Perspektivwechseln geeignet ist. Oder aber jene Sequenzen im zweiten Teil des Films, die mehr und mehr zum Ausdruck ‚interkultureller‘ Verständigung zwischen Lise und Moui werden, obwohl diese über keine gemeinsame Sprache verfügen. Prinzipiell gilt, dass der/die SpielleiterIn, in der Regel der Lehrer/die Lehrerin, und die TeilnehmerInnen gemeinsam entscheiden, welche konfliktären Szenen nachgestellt werden und welche Figuren dabei zu berücksichtigen sind. Im Folgenden wird zur Darstellung der konkreten psychodramatischen Herangehensweise die erste Streitszene zwischen Salim und Lise herausgegriffen (Sequenz 6, 4:52-6:00).

Zunächst stellt sich die Frage der Bühnengestaltung, die beim ‚Protagonistenspiel‘ prinzipiell eher vernachlässigt wird, im vorliegenden Zusammenhang aber insofern eine Rolle spielt, als sie mit den Positionierungen der Figuren in Zusammenhang steht. Die filmische Mise-en-Scène ist bereits in Kapitel I/3.1 beschrieben worden: Salim spricht vor einem offenen Hintergrund, der die Umrisse seiner geschäftigen Verwandten erkennen lässt, Lise hingegen vor einer weißen, völlig nackten Wand. Werden Überlegungen angestellt, auf welche Weise das spezifische Arrangement im Klassenzimmer umgesetzt werden kann, bietet sich damit an dieser Stelle die Möglichkeit, für erzählerische Mittel wie filmische Raumgestaltung zu sensibilisieren.

Im Anschluss daran führt der Spielleiter/die Spielleiterin, der/die für die Koordination des Rollenspiels verantwortlich ist, die ausgewählten TeilnehmerInnen in ihre Rollen ein. Als Hilfsmittel dienen ihm/ihr dabei einfache Fragen wie „Wie heißt du?“, „Wie alt bist du?“, „Hast du Fa-

milie?“ „Warum bist du in Limoges?“ usw. Danach beginnt das eigentliche Rollenspiel, für das mindestens drei Durchläufe angesetzt werden sollten. In der ersten Spielphase spielen die DarstellerInnen den Konflikt von Salim und Lise ohne Unterbrechungen nach und orientieren sich dabei im Wesentlichen an der filmischen Vorlage. In der darauffolgenden zweiten Spielphase können die Zuschauer in das Geschehen eingreifen. Die Streitszene wird hier vom Leiter/von der Leiterin immer wieder unterbrochen, um den ProtagonistInnen die Möglichkeit zu geben, ihre Gefühle und Gedanken zu äußern. Durch Fragen aus dem Publikum sowie des Lehrers/der Lehrerin kann die Aufmerksamkeit dabei gezielt auf bestimmte Problemkomplexe gelenkt werden: „Lise, was empfindest du angesichts des unerwarteten Besuchs von Salims Familie? Was ist der Hintergrund deiner heftigen Reaktion?“; „Salim, wie stellt sich das Geschehen aus deiner Perspektive dar? Hast du Verständnis für Lises Reaktion? Warum hast du den Besuch deiner Familie nicht vorher mit Lise abgesprochen?“ usw. Wichtig ist, in der Aufarbeitung der Konfliktsituation beiden Positionen gleich viel Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und die Perspektiven beider Konfliktparteien offen zu legen. Durch das sogenannte ‚Doppeln‘ bekommen die Zuschauer die Möglichkeit, das Geschehen direkt zu beeinflussen und andere, mit dem eigenen Erfahrungskontext verbundene Sichtweisen einzubringen: Die ProtagonistInnen können sowohl vom Leiter/von der Leiterin als auch den Zuschauern ‚gedoppelt‘ werden, wenn diese meinen, ein bestimmter Aspekt werde im Rollenspiel nicht berücksichtigt oder etwa ein Gefühl nicht zum Ausdruck gebracht. Das ‚Doppel‘ stellt sich in diesem Falle neben den jeweiligen Darsteller/die jeweilige Darstellerin, spiegelt dessen/deren Körperhaltung und „spricht quasi als dessen[/deren] ‚innere/zweite Stimme“ (Karagiannakis 2003: 88). Damit ist die Möglichkeit gegeben, die Positionierungen und Befindlichkeiten der Figuren durch den Einbezug möglichst vieler verschiedener SchülerInnen-Perspektiven zu reflektieren und unterschiedliche Lesarten der Figurenhandlungen zu berücksichtigen. Diese stehen mit den jeweiligen emotionalen und kognitiven Beteiligungen sowie den damit verbundenen Identifikationsprozessen der RezipientInnen in Zusammenhang, welche auf diese Weise einer kritisch-distanzierten Reflexion, spätestens im anschließenden ‚Sharing‘, zugänglich werden (vgl. unten). Die multiperspektivische Betrachtung des Geschehens – ebenso wie die damit zusam-

menhängende Fähigkeit der Empathie – wird darüber hinaus durch die Methode des ‚*Rollentauschs*‘ gefördert: Auf ein Zeichen des Spielers/der Spielleiterin wechseln die agierenden DarstellerInnen die Rollen, womit es notwendig wird, die andere, ‚fremde‘ Perspektive auf das konfliktäre Geschehen einzunehmen; die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Problemlage muss aus einer nun differentiellen Blickrichtung erfolgen. Zuvor eingenommene, selbstverständliche Positionierungen erscheinen in einem anderen Licht und werden notwendigerweise relativiert, wenn nicht gänzlich in Frage gestellt.

Bevor der Versuch unternommen wird, mögliche Lösungswege aus dem Konflikt zu entwickeln, erfolgt eine erste Phase des sogenannten ‚*Sharings*‘: In kooperativer und dialogisch angelegter Atmosphäre sollen die Beteiligten die Möglichkeit erhalten, sich über Erfahrungen, Eindrücke und Gefühle während des Spiels auszutauschen, in diesem Rahmen also beispielsweise mitzuteilen, welche Irritationen empfunden und welche etwaigen Einsichten daraus gewonnen worden sind. Es empfiehlt sich, den Reflexionsprozess zunächst in Zweier- oder Kleingruppen zu beginnen und auf der Grundlage der Gruppenarbeitsergebnisse (festzuhalten auf Wandzeitungen/Folien) im Anschluss im Plenum fortzusetzen. Als Zielpunkt der Diskussion sollte die Frage fokussiert werden, welche Aspekte einer Verständigung zwischen Salim und Lise entgegen stehen und welche sozialen Kompetenzen vor diesem Hintergrund notwendig wären, um den Konflikt konstruktiv zu bewältigen. Es ist anzunehmen, dass dabei Problematiken wie fehlende Selbstreflexivität, Kooperativität, Empathie und Multiperspektivität der Figuren zur Sprache gebracht werden. Andere Aspekte, die im Zusammenhang mit den kommunikativen Barrieren zu diskutieren wären, sind beispielsweise die in Hinblick auf ein kooperatives Klima relevanten Momente von Macht sowie die Problematik des Umgangs mit eigenen emotionalen Abwehrreaktionen.³

3 Macht spielt als konfliktförderndes Moment in Hinblick auf die Frage eine Rolle, wer sich anzupassen hat und wer auf der anderen Seite in der Position ist, diese Anpassung einzufordern. Lise als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft geht scheinbar wie selbstverständlich davon aus, dass Salim, den sie bei sich aufgenommen hat, sich entsprechend *ihrer* Gepflogenheiten zu verhalten hat. Dass auch von seiner Seite mit Blick auf den notwendigen Integrationsprozess Ansprüche bestehen, für die er selbstbewusst eintritt („Ich zahle hier ebenso Miete wie du, entsprechend habe ich das Recht, meine Familie einzuladen“), bleibt von Lises Seite aus unreflektiert. Die Problematik, die sich hier eröffnet, steht stellvertretend für

Angesichts der durch das ‚Doppeln‘ eingebrachten individuellen Perspektiven der SchülerInnen geht im Prozess des ‚Sharings‘ die Reflexion in der Regel über die unmittelbaren Figurenhandlungen hinaus und tritt in einen persönlichen Austausch zum Thema über.⁴ Die TeilnehmerInnen werden angeregt, mit dem eigenen lebensweltlichen Kontext verbundene Perspektiven in das spielerische Geschehen einzubringen und sich beim ‚Sharing‘ über ihre persönliche emotionale wie kognitive Beteiligung am Geschehen auszutauschen. Damit werden Einstellungen, Gefühlslagen, etwaige Irritationen der Schülerinnen und Schüler selbst zum Thema der Auseinandersetzung und der kritischen Reflexion zugänglich gemacht. „Psychodrama“, so Karagiannakis, „ermöglicht eine intensive Verwicklung und Identifizierung der LernerInnen mit dem [jeweiligen] Thema“ (Karagiannakis 2003: 89).

Schließlich sollen in der Phase des ‚Sharings‘ die SchülerInnen auch ermutigt werden, aus einer Art MentorInnenperspektive heraus konkrete Überlegungen zu notwendigen Kompetenzen und Haltungen anzustellen, auf deren Grundlage eine Eskalation des Konflikts vermieden bzw. eine friedliche Konfliktlösung möglich wird. In einer dritten Spielphase werden in etwaiger Loslösung vom filmischen Geschehen die Lösungswege spielerisch erprobt. Letztlich ist es das Ziel des psychodramatischen Spiels, auf diese Weise auch Handlungsorientierungen für die alltäglichen Lebenskontexte der TeilnehmerInnen vermitteln zu können.

Zum Abschluss der Projektarbeitsphase erfolgt ein weiteres ‚Sharing‘, in dessen Rahmen noch einmal in zusammenfassender Perspektive die entwickelten Lösungswege sowie die dabei relevanten sozialen Komponenten ‚interkultureller‘ Kompetenz benannt und reflektiert werden sollten (Festhalten der zentralen Ergebnisse der Abschlussreflexion an Tafel/auf Folien).

den gesellschafts-politischen Diskussionsprozess im Kontext der ‚Ausländer-Integration‘. Es bietet sich an, sie im Reflexionsprozess über den Film zu berücksichtigen.

4 Vgl. Karagiannakis 2003: 89

2.3 Projektarbeitsphase (3) – Befähigung zum ‚interkulturellen‘ (Werte-) Dialog

In der Auseinandersetzung mit dem Konflikt zwischen Salim und Lise werden letztlich Fragen aufgeworfen werden, die in eine Wertediskussion münden. Die Bedeutung des ‚interkulturellen‘ Dialogs vor dem Hintergrund von Wertedifferenzen wird u.a. von Georg Auernheimer im Rahmen seiner Skizze der verschiedenen Konzeptionen ‚interkultureller‘ Bildung und Erziehung hervorgehoben. Im Abschnitt über die „Befähigung zum interkulturellen Dialog“ heißt es dort: „Kompetenter Umgang mit kulturellen Differenzen verlangt zum einen die Bearbeitung von Irritationen und von den Problemen, einander zu verstehen (...) [dies entspricht etwa dem Fokus der oben geschilderten zweiten Projektarbeitsphase, C.K.], zum anderen aber auch den Dialog über umstrittene Geltungsansprüche von religiösen Werten, Geschlechterrollen etc. (...) die Befähigung zum interkulturellen Dialog lässt sich als eigene Aufgabe formulieren“ (Auernheimer 2003: 137). Eine Reflexion in diesem Rahmen legen die divergierenden Vorstellungen bezüglich gemeinschaftsorientiertem und eher individualorientiertem Zusammenleben nahe, die sich zu Beginn des Konflikts zwischen Salim und Lise abzeichnen. Am Beispiel ihrer unterschiedlichen *familienbezogenen* Norm- und Wertvorstellungen sollen in der dritten Projektarbeitsphase nun Formen des ‚interkulturellen‘ (Werte-) Dialogs eingeübt werden. Die Idee ist es, auf der Grundlage des filmischen Materials eine norm- und wertbezogene Diskussion unter den Schülerinnen und Schülern anzuregen und Sensibilisierungsprozesse in Gang zu setzen, aus denen heraus konstruktive und kooperative Haltungen für den ‚interkulturellen‘ Werte-Dialog entwickelt werden können. Dabei wird an Reflexionsprozesse zu folgenden Aspekten gedacht:

- (a) Am Beispiel familienbezogener Fragestellungen Sensibilisierung dafür, dass zum Teil recht große Divergenzen zwischen Norm- und Wertesystemen unterschiedlicher sozialer Gemeinschaften bestehen können und die eigenen diesbezüglichen Vorstellungsmuster nicht ohne Weiteres als selbstverständlich und als universal gültig betrachtet werden können;
- (b) Am Beispiel familienbezogener Fragestellungen Überlegungen bezüglich der Hintergründe unterschiedlicher Norm- und Wertvorstellungen (Normen und Werte als lebenskulturell gewachsene

Größen, die mit gesellschaftlich tradierten Mustern in Zusammenhang stehen; in diesem Kontext auch Auseinandersetzung mit der Frage, ob schematische Grenzziehungen entlang von nationalkulturellen Konstrukten sinnvoll erscheinen);

- (c) Am Beispiel familienbezogener Fragestellungen Sensibilisierung für die prinzipielle Problematik der *Beurteilung* von Norm- und Wertesystemen (die Kategorien ‚richtig‘ und ‚falsch‘ greifen nicht); in diesem Zusammenhang eventuell auch Heranführung an die Kontroverse zwischen kultureller Kontextualität und Universalisierbarkeit von Werten und Normen (Kulturrelativismus vs. Universalismus).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Reflexionsbereiche ist es das Ziel, in der Klasse Überlegungen dahingehend anzustellen, was *Konstruktivität und Kooperativität im ‚interkulturellen‘ (Werte-) Dialog* konkret bedeuten. Eine Orientierung können dabei die „Handlungsempfehlungen für interkulturelle Dialoge“ liefern, die von Auernheimer (2003) formuliert worden sind. Ein wichtiger Aspekt auch für den vorliegenden medienpädagogischen Zusammenhang wäre zum Beispiel Auernheimers Hinweis, dass (kategorisch geführte) „Glaubenskriege“ wenig sinnvoll sind. Vielmehr seien „Lösungen für die jeweilige Situation, den jeweiligen Lebensbereich [zu] suchen“ und angesichts entgegen stehender Wertvorstellungen eventuell „ein(..) dritte[r](..) Weg [zu] beschreiten“ (Auernheimer 2003: 141). Damit verbunden ist die Einsicht, dass vor dem Hintergrund der Berechtigung auch anderer als der eigenen Wertesysteme „missionarische Haltungen“ für den ‚interkulturellen‘ Dialog wenig konstruktiv sind. Eine Grundhaltung sollte, wie es sich auch im Begriff der interkulturellen Kompetenz nach Leiprecht (2001) wiederfindet, der Respekt für die ‚fremde‘ Kultur sein.

Die Auseinandersetzung mit familienbezogenen Norm- und Wertvorstellungen – einem Themenfeld, das an die lebenskulturellen Bezüge der Lernenden selbst anknüpft – erfolgt methodisch über einen Zugang, der eine aktiv-forschende Haltung der SchülerInnen motivieren soll. Die Idee ist es, den Diskurs innerhalb der Klasse über die Herstellung eigener filmischer Produkte anzuregen. Ein solches Vorgehen bietet sich insofern an, als der Umgang mit der Kamera für Jugendliche sicherlich eine motivierende Wirkung hat und damit das Interesse am Thema fördern kann. Darüber hinaus geht es mit dem Thema ‚Fa-

milie' um einen Reflexionsgegenstand, zu dem bereits festgefügte Vorstellungsmuster bestehen dürften. Die Aneignung diesbezüglicher Realitäten durch das Medium birgt das Potential, Distanz zu gewinnen und auf Vertrautes neue Sichtweisen sowie damit verbundene neue Erfahrungen zu vermitteln.⁵

Im Plenum (alternativ auch in Kleingruppen) sind zunächst konkrete Fragestellungen zum übergreifenden Thema ‚Wertsache Familie‘⁶ zu formulieren, die sich eventuell auch aus den diesbezüglichen Diskussionen in den ersten beiden Projektarbeitsphasen ergeben können. Je nach den Interessenlagen der SchülerInnen sind dabei sowohl allgemeinere als auch spezifischere Aufgabenstellungen denkbar: So ließe sich der allgemeineren Frage nach der Bedeutung von Familie für Menschen unterschiedlicher lebenskultureller Kontexte ebenso nachgehen wie den Haltungen, die junge Leute in Hinblick auf das spezielle Thema ‚Zusammenleben mit den Eltern nach Abschluss der Schul Ausbildung‘ einnehmen. Weitere denkbare Fragestellungen wären z. B.: *Was bedeutet Familie/Großfamilie im Vergleich zu anderen sozialen Gemeinschaften, die im alltäglichen sozialen Zusammenleben eine Rolle spielen (z. B. Freunde, Arbeitskollegen etc.)? Wo sind die Prioritäten zu setzen: bei Familie oder Beruf? Was mit den Eltern machen, wenn sie sich nicht mehr alleine versorgen können? Altersheim oder Pflege zu Hause?* Für die verschiedenen Fragestellungen werden im Anschluss Kleingruppen gebildet, die jeweils eigene kleine ‚Forschungsprojekte‘ konzipieren. Vorgabe ist, innerhalb von zwei bis drei Projektarbeitstagen einen dokumentarischen Kurzfilm zu erstellen, auf dessen Grundlage Einblicke in die Haltungen gewonnen wer-

5 Nicht zuletzt die analytische Sensibilität für audio-visuelle Zeichensysteme und die damit zusammenhängenden filmtechnischen Gestaltungsmittel wird durch die eigenproduktive, kreative Auseinandersetzung mit Filmmaterial geschärft. Dies ist für den Erwerb einer allgemeinen Medienkompetenz von Bedeutung, wie sie etwa von Norbert Groeben in Bezug auf unterschiedliche Dimensionen diskutiert worden ist (vgl. Groeben 2002: 160 ff.).

Im Rahmen der Projektphase sollten die SchülerInnen entsprechend auch mit Themen wie Kameraführung (Zoom, Schwenk, Kamerafahrt), Blickwinkel (Frosch-, Vogel- und subjektive Perspektive) und (computergebundenen) Schnitt- bzw. Montagetechniken vertraut gemacht werden und den technischen Umgang mit der (Digital-) Kamera kennen lernen.

6 So der Titel einer Beitragsammlung in der Zeitschrift *KulturAustausch*, Heft 2/2003, die zusätzliche Anregungen für die Auseinandersetzung mit dem Thema im Unterricht liefert.

den können, die in Hinblick auf die gewählte Fragestellung innerhalb der Bevölkerung, der Schulgemeinschaft oder auch der eigenen Familien bestehen. Die Kleingruppen legen sich auf einen spezifischen ‚Forschungsansatz‘ fest: Denkbar sind etwa Interviews in der Fußgängerzone, Befragungen der eigenen Familienmitglieder (wobei die Frage von Generationen- und/oder herkunftsbezogenen Unterschieden interessant sein dürfte), von MitschülerInnen, LehrerInnen etc. Auch sollten in der Konzeptionsphase entsprechende Unter-Fragestellungen bzw. die konkret interessierenden Aspekte genauer herausgearbeitet werden. Die entstandenen Konzepte werden zunächst im Plenum vorgestellt und gegebenenfalls aufeinander abgestimmt. Freilich sollte der Lehrer/die Lehrerin hier entsprechende Hilfestellungen und Anregungen sowie eine kontinuierliche Begleitung der Projekte anbieten können.

Nach Erstellung der Filme werden die Produkte gemeinsam angesehen und mit Blick auf die jeweiligen Fragestellungen zusammengefasst und diskutiert. Im Hintergrund sollte dabei die Frage nach den jeweils zum Ausdruck kommenden familienbezogenen *Norm- und Wertvorstellungen* stehen: Wo, beispielsweise, treten Leute für familiär-gemeinschaftliches Zusammenleben ein, in welchen Zusammenhängen zeichnen sich eher individualistische Orientierungen ab? Spielen genderbezogene Aspekte innerhalb der Familie eine Rolle, wenn es um die Frage der Priorität von Familie oder Beruf geht? Ist der Wert ‚Respekt‘ von Bedeutung, wenn Überlegungen dazu angestellt werden, ob die eigenen Eltern ins Altersheim sollen? Ziel ist es, die übergreifenden Gemeinsamkeiten einerseits und bestehende Divergenzen wertbezogener Vorstellungsmuster andererseits offen zu legen und innerhalb der SchülerInnengruppe zu diskutieren. Nicht ausgespart bleiben sollte dabei die Frage nach möglichen zugrunde liegenden Begründungszusammenhängen der zu Tage getretenen Haltungen. Ist es sinnvoll, so wäre kritisch zu bedenken, dabei von nationalkulturellen Eigenarten bezüglich der zum Ausdruck gekommenen Divergenzen zu sprechen? Zeichnen sich nicht auch Unstimmigkeiten im Vergleich innergesellschaftlicher Gruppen ab? Spielen Generationenunterschiede eine Rolle? . . . Wichtig ist, dass bei einem vergleichenden Vorgehen keine undifferenzierten, auf stereotype Schemata abzielenden Vorstellungen entworfen werden. Sie wären in Hinblick auf die formulierten Zielsetzungen ‚interkulturellen‘ Lernens gänzlich kon-

traproduktiv. Weitere Diskussions-Fragen in Hinblick auf die zuvor skizzierten Zielsetzungen wären etwa: Wie ist die Entstehung spezifischer Norm- und Wertvorstellungen überhaupt zu erklären? Wie beurteilen wir die dokumentierten Normen- und Wertemuster, welcher Maßstab kann bei der Beurteilung angelegt werden?

In der abschließenden Reflexionsphase sollte in zusammenfassender Perspektive noch einmal die grundsätzliche Frage nach konstruktiv-kooperativen Haltungen in Hinblick auf Dialogprozesse thematisiert werden, in denen unterschiedliche Norm- und Wertvorstellungen aufeinandertreffen. Wie, so ließe sich z. B. fragen, kann ich mich vor dem Hintergrund der angestellten Überlegungen verhalten, wenn es im Zusammenleben mit anderen Menschen zu Konfliktsituationen kommt? Welche Haltungen wären demgegenüber destruktiv (vgl. die eingangs skizzierten „Handlungsempfehlungen für interkulturelle Dialoge“)?

2.4 Projektarbeitsphase (4) – Politische Aufklärung

„Interkulturelle Erziehung“ muss, so Auernheimer, „immer auch anti-rassistische Erziehung sein“ (Auernheimer 1997: 351). Auch die gesellschaftlich-strukturellen Verhältnisse im Kontext des Zusammenlebens von Autochthonen und Allochthonen müssen in die medienpädagogische Auseinandersetzung einbezogen werden, soll ihr nicht der Vorwurf gemacht werden können, mit den im Film angelegten Problematiken letztlich selbst auf kulturalisierende und ethnisierende Weise umzugehen. Vor diesem Hintergrund wird die Betrachtungsebene der vierten Projektarbeitsphase bestimmt: In den Blick genommen werden nun die *strukturellen Macht- und Ausgrenzungsverhältnisse* im Kontext des Phänomens der ‚illegalen Migration‘. Das Ziel ist die *politische* Aufklärung der Lernenden – hinsichtlich des Begriffs der interkulturellen Kompetenz nach Leiprecht (2001) stellt es die *wissensbezogene* Kompetenz-Komponente dar, die hier ins Auge gefasst wird.

Die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld ‚Migration und Illegalität‘ verlangt dabei einen zweifachen Fokus: Zum einen sollen die komplexen Faktorengeflechte beleuchtet werden, die – in verallgemeinerter Perspektive – internationalen Wanderungsbewegungen zugrunde liegen. Zum anderen richtet sich die Aufmerksamkeit auf die struktu-

rellen Bedingungen von Zuwanderung, wie sie im Bereich der ausländerrechtlichen Bestimmungen der Bundesrepublik Deutschland geschaffen worden sind.

Bei der Aufarbeitung des Themas ‚illegale Migration‘ sollte eine differenzierte, multiperspektivische Betrachtungsweise angestrebt werden: Die Personen, die sich illegal in Deutschland aufhalten, stellen keine homogene soziale Gruppe dar. Die Motive und Zugangsarten von MigrantInnen in die Illegalität sind vielfältig, die illegalen Lebensformen breit gefächert. Undifferenzierte und monokulturelle Perspektiven auf den Themenkomplex, die sich diffuse Bedrohungsszenarien oder aber einseitige, die Betroffenen entmündigende Opferbeschreibungen zu eigen machen, können dem Phänomenbereich nicht gerecht werden. Der Film „Le mariage en papier“ eignet sich mit seinem spezifischen Zugang zu der Thematik sehr gut für eine Überwindung der monokulturellen Orientierung im Unterricht: Salim wird, wie dargelegt worden ist, nicht aus einer Opferperspektive heraus gezeigt, sondern als erfolgreicher und selbstbewusster sozialer Akteur dargestellt. Werden die Hintergründe und Folgen seiner Entscheidung für die Scheinehe genauer in den Blick genommen, ist die Möglichkeit gegeben, das Thema auch aus einer anderen als der im Unterricht meist vorherrschenden Mehrheits-Perspektive zu beleuchten.

Der Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der ‚illegalen Migration‘ erfolgt über eine zunächst noch unstrukturierte Annäherung an das Themenfeld: Die Idee ist es, im Rahmen eines offenen Unterrichtsgesprächs ein Brainstorming durchzuführen, das die Bezüge zum Ausgangspunkt hat, welche die Schülerinnen und Schüler selbst zu dem begrifflichen Komplex ‚Migration und Illegalität‘ herstellen. So kann die Reflexion beispielsweise über die Sammlung von Themen und damit zusammenhängenden Begriffsfeldern beginnen, die mit ‚illegaler Migration‘ spontan assoziiert werden. Die zentralen Punkte und aufgeworfenen Fragestellungen sowie den Verlauf der Diskussion hält die Lehrkraft in einem Mindmap fest. Es empfiehlt sich, dieses auf einer Folie zu erstellen, um später gegebenenfalls darauf zurückgreifen zu können. Mit dem Ziel, in den Beobachtungen der SchülerInnen etwaige thematische Schwerpunkte, dominierende Perspektiven und Vorstellungsmuster sowie bestehende Unklarheiten zu identifizieren, sollte in einem zweiten Schritt der Versuch unternom-

men werden, die genannten Themen, Begriffe und Problemkomplexe zu ordnen und einer ersten Reflexion zugänglich zu machen. Seitens der Lehrerin/des Lehrers sind dabei entsprechende Hilfestellungen durch strukturierende Fragestellungen zu geben. Es ist anzunehmen – um das Vorhaben am Beispiel der Personenreferenz zu veranschaulichen – dass sich an der Tafel als kategorisierende Begriffe für Personengruppen Schlagwörter wie Zwangsprostituierte, Schwarzarbeiter, Drogendealer, Schleuser, Menschenhändler, Betrüger, Kriminelle, Illegale, Schlepper, Flüchtlinge usw. sammeln. Aufgabe der Pädagogin/des Pädagogen wäre es nun, gemeinsam mit den Lernenden die noch ungeordneten Begriffe sinnvoll zu strukturieren, um sie für eine konstruktive Eingangsreflexion fruchtbar zu machen. Mögliche Fragestellungen könnten in diesem Zusammenhang lauten:

- Gibt es hier Oberbegriffe/Hyperonyme?
 Problematisierung der Zuordnungsbeziehungen der Begriffe:
- Sind Schwarzarbeiter Kriminelle?
- Was unterscheidet Zwangsprostituierte von Schwarzarbeitern?
 (Auch Zwangsprostitution könnte in einem gewissen Sinne als Schwarzarbeit angesehen werden – handelt es sich hier deswegen lediglich um eine von vielen verschiedenen Formen von Schwarzarbeit, die sich nicht wesentlich von diesen anderen Formen unterscheidet? Wohl kaum: Ein zentrales Merkmal von Zwangsprostitution ist das Vorhandensein eines (sexuellen und ökonomischen) Ausbeutungsverhältnisses, die Verletzung des Selbstbestimmungsrechts der Betroffenen; dies liegt in Hinblick auf Schwarzarbeit nicht zwangsläufig vor.)
- Unter welchem Begriff ist Zwangsprostitution vor diesem Hintergrund unterzuordnen?
 (Zwangsprostitution zählt zum *kriminellen Menschenhandel*, worunter „nach internationalem Verständnis die Ausbeutung illegal eingereister Personen im Zielland“ (Neske et al. 2004: 7) unter Verletzung ihres Selbstbestimmungsrechts verstanden wird. Der Begriff wird heute nicht nur im Zusammenhang mit sexuellen Ausbeutungsverhältnissen angewandt, sondern bezieht sich ebenso auf

die Ausbeutung der Arbeitskraft oder den Organhandel, häufig im Rahmen von Netzwerken organisierter Kriminalität.⁷⁾

- Handelt es sich bei Schleusern ebenfalls um kriminelle Menschenhändler?
(Kommerzielle Schleusungen werden in der Regel nicht zum Menschenhandel, sondern zum sogenannten *Menschenschmuggel* gezählt. „Menschenschmuggel ist die assistierte illegale Einreise“ (Neske et al. 2004: 7) im Rahmen von kommerziellen Netzwerken.⁸⁾
- Wer ist innerhalb der aufgezeigten kriminellen und kommerziellen Netzwerke illegaler Migration Täter, wer Opfer? – Sind Schleuser, verstanden als kommerzielle Dienstleister, *Täter*? Sind Migranten, die als Flüchtlinge kommerzielle Schleusernetzwerke in Anspruch nehmen, Täter?
Inwiefern ist Salim in die kriminellen, kommerziellen und privaten Netzwerke illegaler Migration eingebunden? Inwiefern ist Salim Täter oder Opfer? Gelingt hier eine Zuordnung? Warum eventuell nicht?
- Sind die schematischen Begriffe ‚Täter‘/‚Opfer‘ überhaupt angemessen? Finden sich unter illegalen Einwanderern lediglich Täter auf der einen und Opfer auf der anderen Seite?

7 Einen Überblick über die verschiedenen Formen des Menschenhandels gibt die Wikipedia-Internet-Enzyklopädie unter http://de.wikipedia.org/wiki/krimineller_menschenhandel (27.10.2005).

8 Ausführliche Informationen über den Phänomenbereich des Menschenschmuggels liefert die vom europäischen Forum für Migrationsstudien der Universität Bamberg herausgegebene Untersuchung „Menschenschmuggel. Expertise im Auftrag des Sachverständigenrats für Zuwanderung und Integration“. In Hinblick auf die Unterscheidung des Menschenschmuggels vom Menschenhandel heißt es dort: „In der öffentlichen Diskussion werden die Begriffe ‚*Menschenschmuggel*‘ und ‚*Menschenhandel*‘ häufig synonym benutzt. Es handelt sich dabei aber um zwei unterschiedliche Phänomene. Menschenschmuggel ist die assistierte illegale Einreise. Menschenhandel bedeutet nach internationalem Verständnis die Ausbeutung illegal eingereister Personen im Zielland, sei es durch die Zuführung in die Prostitution oder durch Formen ausbeuterischer Arbeit. Ein Menschenhändler verdient also an der Arbeitsleistung von Migranten, ein Menschenschmuggler hingegen an der Bezahlung des illegalen Transports derselben. Diese Unterscheidung ist sachlicher und rechtlicher Natur und wirkt sich auf die Zuständigkeit fast aller Behörden aus“ (Neske et al. 2004: 7; Hervorhebungen im Orig.).

→ Problematisierung des Täterbegriffs, der im Zusammenhang mit den kriminalisierenden Tendenzen in der Darstellung von illegalen MigrantInnen steht: Im Medien-, Alltags- und politischen Diskurs werden häufig Verbindungen zwischen aufenthaltsrechtlicher Illegalität und schwerer Kriminalität gezogen.

- Wie kommen wir zu unseren Perspektiven auf das Thema ‚Migration und Illegalität‘?

Der hier skizzierte Fragenkatalog stellt lediglich ein (unvollständiges) Muster in Bezug auf die Überlegung dar, wie mit der Sammlung der im Rahmen des Brainstormings assoziierten, noch ungeordneten Personenkategorien umgegangen werden kann. Notwendig ist in jedem Fall eine hohe Flexibilität des Lehrers/der Lehrerin, der/die sich in der Unterrichtsmoderation daran orientieren sollte, welche Inputs seitens der SchülerInnen eingebracht werden. Wie auch immer die konkrete Verfahrensweise aussehen wird, sollte es das Ziel dieses zweiten Arbeitsschrittes sein, erste Begriffsklärungen und -abgrenzungen vorzunehmen sowie die damit verbundenen Perspektiven auf den Themenkomplex zu benennen. In diesem Rahmen können beispielsweise Problematiken wie die Dominanz von Täter- oder Opferperspektiven, kriminalisierende Darstellungen oder die Vorstellung von Bedrohungsszenarien, insgesamt die etwaige Einseitigkeit der eigenen Bilder angesprochen werden. Sinnvoll wäre es, die Reflexion mit Hilfe von zusätzlichen Materialien zu unterstützen, welche der Illustration der herausgearbeiteten Tendenzen des Diskurses dienen können oder aber auch zur Präsentation von alternativen Sichtweisen eingebracht werden (Verwendung z. B. von Karikaturen, Bildern, Fallbeispielen, Zeitungsschlagzeilen etc.). Es geht in dieser ersten offenen Arbeitsphase nicht darum, bereits abschließende Klärungen vorzunehmen. Vielmehr sollen zentrale, den Themenkomplex strukturierende Fragestellungen und eventuell erste bzw. vorläufige Antwortversuche anhand der persönlichen Zugänge der Schülerinnen und Schüler entwickelt werden. Sie sollen das Interesse der SchülerInnen wecken und im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit wieder aufgegriffen werden. Vor dem Hintergrund des damit aktivierten Vorverständnisses erfolgt im Anschluss die systematische Aufarbeitung des Themas ‚Migration und Illegalität‘.

Nach den Eingangsreflexionen steht zunächst die konkrete Klärung des Begriffs der ‚illegalen Migration‘ aus. Falls eine intensivere Beschäftigung mit dem Thema ‚Migration‘ seitens der Schülerinnen und Schüler zuvor nicht stattgefunden hat, bietet es sich an, den begrifflichen Komplex zu unterteilen – in einem ersten Schritt also nach der Bedeutung des Ausdrucks ‚Migration‘ und in einem zweiten danach zu fragen, wo und weshalb in diesem Zusammenhang eine Grenzlinie zwischen Legalität und Illegalität gezogen wird.

Einen ersten Zugang zum Migrationsbegriff könnte beispielsweise eine Recherche der Schülerinnen und Schüler in der Wikipedia-Internet-Enzyklopädie oder aber in einem Fachlexikon in der Schulbibliothek liefern. Migration im internationalen Zusammenhang meint grenzübergreifende Wanderungsbewegungen, in deren Rahmen Menschen ihren sozialen Lebensmittelpunkt von einem Ort zu einem anderen hin verlagern. Ihnen liegt ein komplexes Bedingungsgefüge zugrunde, wobei kein Anlass besteht, hinsichtlich der Triebkräfte und Wandermotive zwischen legaler und illegaler Migration zu unterscheiden. Die ineinander verflochtenen Faktoren, die Menschen dazu veranlassen, ihren Wohnsitz längerfristig zu verlassen, sind im Unterricht systematisch aufzuarbeiten. Welche konkrete Verfahrensweise in diesem Zusammenhang auch gewählt wird (Arbeit mit Quellenmaterialien, biographische Thematisierung von Migrationsgeschichte, eventuell auch unter Rückgriff auf Bezüge, die die SchülerInnen vor ihrem eigenen familiären Hintergrund haben etc.), ist es das Ziel dieses Arbeitsschritts, einen Überblick über das komplexe Bedingungsgefüge von (internationalen) Migrationprozessen zu gewinnen. Auf welche Aspekte des Wechselspiels von ökologischen, ökonomischen, politischen, religiösen, sozialen, global-gesellschaftlichen und anderen Faktoren dabei näher eingegangen wird, muss vor dem Hintergrund des konkreten unterrichtlichen Kontexts (einschließlich der Frage nach dem zur Verfügung stehenden Zeitbudget) und der spezifischen Interessenlagen der Beteiligten entschieden werden.

Aufbauend auf dem erarbeiteten Migrationsbegriff soll schließlich das Moment der *Illegalität* genauer in den Blick genommen werden. So wird zunächst der Frage nachgegangen, in welchen Kontexten eine Grenzziehung zwischen legaler und illegaler Migration überhaupt relevant wird. Auch hier bietet sich das Plenumsgespräch an, in dessen

Rahmen von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam Ideen entwickelt werden. Die Aufmerksamkeit sollte dabei schließlich auf die Tatsache gerichtet werden, dass es keine Illegalität a priori gibt. Illegale Einwanderung existiert nur vor dem Hintergrund dessen, dass Staaten oder überstaatliche Gebilde wie die EU in Migrationsprozesse politisch und rechtlich intervenieren. Einreise wie Aufenthalt von Ausländern im jeweiligen Staatengebiet bzw. im Gebiet einer Staatengemeinschaft sind an bestimmte aufenthaltsrechtliche Regelungen gebunden, die im Falle der Bundesrepublik Deutschland einen von drei Aufenthaltstiteln erfordern (Visum, Aufenthaltserlaubnis, Niederlassungserlaubnis); im Unterricht kann dies anhand einer Overheadpräsentation von Auszügen aus dem Aufenthaltsgesetz (AufenthG), hier des § 4 AufenthG, veranschaulicht werden. Liegt ein solcher Aufenthaltstitel nicht vor, handelt es sich in der Regel um illegale Aufenthaltsverhältnisse von Ausländern in Deutschland (freilich gibt es auch Staaten, für die die EU die Visumpflicht bei kurzfristigen Aufenthalten aufgelöst hat; besondere Regelungen gelten im Rahmen des EU-Freizügigkeitsgesetzes). Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den seit 2005 zum Teil neuen Aufenthaltstiteln im deutschen Ausländerrecht können die Schülerinnen und Schüler mit dem Paragraphenwerk des Zuwanderungsgesetzes vertraut gemacht und erste Auszüge gemeinsam besprochen werden.⁹

Wenn im Unterricht von illegaler Migration gesprochen wird, sollte deutlich werden, dass dies ein äußerst vielgestaltiges Phänomen darstellt. So spricht Harald Lederer (1999) von „drei Haupttatbeständen bezüglich des Zugangs in die Illegalität“ (Lederer 1999: 47): 1. Illegalität durch illegalen Grenzübertritt,¹⁰ 2. Illegalität durch scheinlegale Einreise¹¹ und 3. Illegalität durch legale Einreise mit befristetem Auf-

9 Das Zuwanderungsgesetz ist im Internet einsehbar unter: www.zuwanderung.de/downloads/zuwanderungsgesetz_gesamt.pdf (13.06.2005)

10 Der illegale Grenzübertritt erfolgt nach Lederer „über die sog. grüne (Land-) Grenze, meist zu Fuß, aber auch versteckt in Hohlräumen von PKWs, LKWs, Bussen, Güter- und Personenzügen oder als Durchbruch an Grenzübergängen mit einem Kraftfahrzeug, per Schiff über die sog. blaue (See-)Grenze, und mit dem Flugzeug“ (Lederer 1999: 57).

11 Hierzu heißt es bei Lederer (1999: 57): „Die Einreise erfolgt scheinbar legal am Grenzübergang durch Vorlage ge- oder verfälschter Grenzübertritts Dokumente; die Legalität der Einreise wird den Kontrollbeamten erfolgreich vorgetäuscht.“

enthaltsrecht und nicht fristgemäßer Wiederausreise.¹² Innerhalb dieses Rahmens differenziert er weitere 15 spezifische Muster illegaler Migration anhand der Kriterien ‚Wanderungsmotiv‘, ‚Lebensführung‘, ‚(geplante) Dauer des Aufenthalts‘ und ‚allgemeine migrationsspezifische Hintergründe‘.¹³ AusländerInnen, die eine ‚Scheinehe‘ eingehen, um ein Aufenthaltsrecht zu erlangen, fasst er unter Tatbestand (3); mitunter wird diese Personengruppe auch den sogenannten ‚scheinlegalen‘ MigrantInnen zugerechnet.¹⁴

Im Anschluss an die Differenzierung von legaler und illegaler Migration ist eine Diskussion über die zugrundeliegenden Begründungsmuster und die Legitimität von asyl- und ausländerrechtlichen Bestimmungen vorgesehen. Als Ausgangspunkt bietet sich das im Titel des Zuwanderungsgesetzes formulierte Ziel der *Steuerung und Begrenzung von Zuwanderung* an. In Kleingruppen können die Lernenden zunächst aus eigenen Überlegungen heraus, in einem zweiten Arbeitsschritt unter Zuhilfenahme der Argumentationen von Arbeitsblatt 1, pro- und contra-Argumente zur Zuwanderung zusammenstellen: Inwiefern braucht Deutschland Zuwanderung und in welchen Bereichen bzw. für welche Personengruppen sollte diese unterstützt werden? Was sind auf der anderen Seite die Argumente für eine Steuerung und Begrenzung von Zuwanderung? Schließlich sollten die Kleingruppen ansatzweise eigene Positionierungen entwickeln und sich gegebenenfalls geeignete Instrumente zur Regelung von Zuwanderung überlegen. Die Arbeitsergebnisse werden im Plenum zusammengetragen und entstehende Fragestellungen mit Hilfe des Lehrers/der Lehrerin oder aber, sofern dies organisatorisch möglich ist, auch eines auswärtigen Referenten/einer auswärtigen Referentin (beispielsweise eines Mitarbeiters/einer Mitarbeiterin einer Beratungsstelle für AusländerInnen) geklärt. Ziel ist es, mit der Unterstützung des Experten/der Expertin anhand des Zuwanderungsgesetzes jene Formen der Zuwanderung zu identifizieren, die im Rahmen des seit 2005 geltenden Zuwanderungsgesetzes *legal* sind. Da dies vor dem Hintergrund von eigenständigen Überlegungen der SchülerInnen zu zuwanderungsrechtlichen Regelungsinstrumenten geschieht, wird selbständiges, problem-

12 Zu den Fällen, die Lederer hierunter rechnet, vgl. Lederer 1999: 57.

13 Vgl. Lederer 1999: 57 ff.

14 Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/illlegale_migration (27.10.2005)

orientiertes Denken und die Entwicklung eines tiefer gehenden Verständnisses für die auftretenden Problematiken gefördert. Es kann auf diese Weise verhindert werden, dass die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit dem an sich eher trockenen Paragraphenwerk passiv bleiben und im Unterricht gelangweilt abschalten.

Eine intensivere Auseinandersetzung mit den Regelungen im Zuwanderungs-, speziell im neuen Aufenthaltsgesetz kann wiederum im Rahmen von Kleingruppenarbeit erfolgen. Hierfür empfiehlt es sich, die Gruppen nach Themenbereichen aufzuteilen und den jeweils relevanten Abschnitt des Aufenthaltsgesetzes für die Bearbeitung vorzugeben (Abschnitt 3 AufenthG: „Aufenthalt zum Zweck der Ausbildung“; Abschnitt 4 AufenthG: „Aufenthalt zum Zweck der Erwerbstätigkeit“; Abschnitt 5 AufenthG: „Aufenthalt aus völkerrechtlichen, humanitären oder politischen Gründen“, für diesen Abschnitt eine Extra-Gruppe bilden, die sich speziell mit dem deutschen Asylrecht nach § 16a Grundgesetz auseinandersetzt; Abschnitt 6 AufenthG: „Aufenthalt aus familiären Gründen“). Die SchülerInnen erhalten die Aufgabe, aus dem Gesetz die jeweiligen zentralen Punkte herauszuarbeiten und in Stichpunkten einschließlich von Verweisen auf die relevanten Paragraphen im Plenum zu präsentieren – was angesichts der ungewohnten juristischen Sprache freilich eine Herausforderung darstellen dürfte. Bevor das Gesetz genauer eingesehen wird, sollten zur Sicherung des Verständnisses mit Hilfe des Experten/der Expertin die juristischen Grundlagen wie die Frage von Ermessensspielräumen, Kann- und Muss-Bestimmungen geklärt werden.

Anschaulich wird der skizzierte Arbeitsprozess sicherlich erst, wenn entsprechende Fallbeispiele in die Reflexion einbezogen werden – insbesondere solche, die im Sinne einer multiperspektivischen Betrachtungsweise die Perspektiven von ‚illegalen‘ MigrantInnen selbst offen legen. Eine erste Überlegung wäre nun, wo die Figur Salim, auch wenn sie sich im Film im französischen Kontext bewegt, mit Blick auf die deutschen ausländerrechtlichen Regelungen einzuordnen wäre. Inwiefern wird ihm durch die Heirat mit einer Einheimischen die

Einreise und der Aufenthalt im Bundesgebiet ermöglicht? Inwiefern war ihm zuvor gerade dies verwehrt?¹⁵

Abschließend ließe sich eine Diskussion in Bezug auf die Frage führen, wie sich die nun offen gelegten asyl- und ausländerrechtlichen Bestimmungen in Hinblick auf Fälle wie jenen von Salim verhalten. Werden die Regelungen seiner Situation gerecht? Wie ist mit dem Dilemma umzugehen, „dass durch unterschiedliche Prozesse immer mehr Migrationsmotive und -möglichkeiten geschaffen werden, gleichzeitig aber die Staaten bestrebt sind, Migration effektiver zu kontrollieren bzw. unter Umständen zu verhindern, um u.a. Ansprüche an die nationalen Wohlfahrtssysteme zu begrenzen“ (Schönwälder et al. 2004: 4)? Ist der Weg, den Salim wählt, legitim und eine berechtigte Lösungsstrategie? Welche politischen Lösungsmöglichkeiten wären denkbar? Befürworter von repressiven Ansätzen – verbunden etwa mit Abschiebungen, der Verstärkung der Grenzkontrollen oder einem härteren Durchgreifen bei der Bekämpfung von Schwarzarbeit – stehen zum Beispiel Forderungen nach Legalisierungskampagnen entgegen.

Vor dem Hintergrund der Arbeit mit Fallbeispielen (vgl. die Arbeitsblätter 2a und 2b – „Unternehmerische Illegale“, „Die neue Dienstmädchenfrage“), die innerhalb von Kleingruppen bearbeitet und im Plenum

15 Sich den Perspektiven der ‚illegalen‘ MigrantInnen selbst zuzuwenden bedeutet auch, die spezifischen Problemlagen in den Blick zu nehmen, denen sie ausgesetzt sind. In der Einführung zu der vom Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück herausgegebenen Schrift „Migration und Illegalität“ (1999) werden häufige Problemlagen von ‚illegalen‘ MigrantInnen skizziert: „In allen europäischen Gesellschaften etablieren sich Migrantengruppen durch Unterschichtung der einheimischen Bevölkerung als besondere, sowohl ethnisch wie sozial definierte Unter- oder Außenseiterklasse. Die *sans-papier* [Bezeichnung für ‚illegale‘ Migranten im französischen Kontext, C.K.] stehen vor der besonderen Gefahr, zu einer solchen *ethclass* zu werden: Sie nehmen die untersten Positionen auf dem Arbeitsmarkt ein, werden nicht durch Gewerkschaften und soziale Rechte vor Ausbeutung geschützt. Der Zugang zu Leistungen des Wohlfahrtsstaates bleibt ihnen in den meisten Fällen versperrt. Sie sind den Risiken von Krankheit, Invalidität, schlechten Wohnverhältnissen und Einkommensverlust ungeschützt ausgeliefert. Sie können sich auch nicht gegen rassistisch motivierte Diskriminierung wehren, weil sie Angst haben müssen, als ‚illegale‘ identifiziert zu werden. Maßnahmen zur sozialen Integration sind ihnen ebenfalls verschlossen. Die Chancen, auf legalem Weg aufzusteigen, sind gering. Eine Familiengründung oder zumindest ein geregeltes Familienleben ist ihnen verwehrt“ (Petry 1999: 5; Hervorhebungen im Original).

präsentiert werden können, bestünde schließlich die Möglichkeit, die eingangs thematisierte Frage einer angemessenen Kategorisierung von ‚illegalen‘ MigrantInnen noch einmal aufzurollen. Ließe sich auf diese Weise die Vielfalt des Phänomens in Hinblick auf Wandermotive, Wege nach Deutschland und in die Illegalität sowie die Gruppen der illegal ansässigen MigrantInnen offen legen, wäre sicherlich eine abschließende Perspektive geschaffen, die dem noch wenig erforschten Phänomen¹⁶ gerechter würde als die vielen eindimensionalen Sichtweisen, die den diesbezüglichen gesellschafts-politischen Diskurs auszeichnen.¹⁷

16 Vgl. Schönwälder et al. 2004: 3

17 Im Rahmen der medienpädagogischen Auseinandersetzung mit dem Film „Le mariage en papier“ ließen sich weitere Zielsetzungen nennen, die mit interkulturellen und antirassistischen Erziehungskonzeptionen in Zusammenhang stehen, so z. B. in Hinblick auf den Schwerpunkt Mehrsprachigkeit, der in der fachwissenschaftlichen Debatte eine zentrale Rolle spielt (vgl. Auernheimer 2003: 142 ff.). Oder aber hinsichtlich der Ausbildung einer kritischen Medienkompetenz, die in einem größer angelegten Film- bzw. Medienprojekt unter Hinzuziehung weiterer Medienprodukte zu realisieren wäre. Fruchtbar erschiene hier insbesondere ein medienvergleichendes Herangehen mit dem Ziel, eine kritisch-sensible Sichtweise auf die mediale Darstellung von Figuren mit Migrationshintergrund einzuüben, einschließlich des Erwerbs von Wissen um damit zusammenhängende filmtechnische Gestaltungsmittel. Vor allem ein aktiv-produktiver Umgang mit Medien verspräche dabei nachhaltige Lernprozesse: Durch die eigene Medienarbeit ist in besonderem Maße die Möglichkeit gegeben, sich mit Fragen der Wirkung von medialen Darstellungen auseinanderzusetzen. An dieser Stelle kann nicht näher darauf eingegangen werden – es ist das Ziel der vorangegangenen Darstellungen gewesen, in Bezug auf mögliche Zielkonzeptionen und methodisch-didaktische Herangehensweisen eine Auswahl zu treffen.

Abschließende Überlegungen

Der Film „Le mariage en papier“, so ist mit der Konzeption der vier Projektarbeitsphasen deutlich geworden, birgt ein großes Potential: Er kann sowohl für begegnungs- als auch für konfliktorientierte Komponenten ‚interkultureller‘ Kompetenz fruchtbar gemacht werden – zu sozialem Lernen also ebenso beitragen wie etwa zu wertbezogenen Reflexionen oder zum kritischen Nachdenken über politisch-rechtliche Verhältnisse. Vor diesem Hintergrund bietet er sich als pädagogisches Instrument an, um nachhaltige, auf einer breiten Reflexionsgrundlage fußende ‚interkulturelle‘ Lernprozesse zu initiieren.

Die Art, wie der Themenkomplex ‚Migration und Illegalität‘ medial dargeboten wird, lässt das Werk von Duvivier für eine ‚interkulturell‘ und antirassistisch orientierte Bildungsarbeit besonders geeignet erscheinen: Filmische Erzählung und Dramaturgie vermeiden die Reproduktion von vorherrschenden Klischees und bieten eine alternative Sichtweise auf den Themenkomplex an. Mit den kontextuellen Leerstellen zu Beginn des Films und den damit eröffneten Anspielungsräumen (relevant v. a. auch in der Rassismus-Szene) wird der Zuschauer zu aktiven Reflexionsprozessen und zur eigenständigen Herstellung von übergreifenden Zusammenhängen aufgefordert. Der Film verfügt damit nicht, wie verschiedentlich erwähnt, über einen belehrend-aufklärenden Duktus und kann zur Grundlage einer pädagogischen Herangehensweise werden, die nicht ‚von oben‘ und mit moralisierenden Mitteln arbeitet.

Freilich stellt sich die Frage, inwiefern ein mehrdimensionales projektorientiertes Verfahren, wie es in Teil II der Arbeit dargelegt worden ist, im Rahmen der Unterrichtsstrukturen an deutschen Schulen überhaupt realisiert werden kann. Die Anforderungen sind vielfältig: Das Projekt verlangt erhebliche zeitliche Ressourcen, die nur schwer mit dem fragmentierenden 45-Minuten-Rhythmus im deutschen Schulalltag zu vereinbaren sein dürften. Voraussetzung ist zudem eine motivierte, entdeckende und selbstreflexive Haltung von Lernenden wie Lehrenden, was unbedingt einer kooperativen Lernatmosphäre bedarf. Dies wiederum stellt erhebliche Anforderungen an die Lehrkraft,

die ohnehin über ein überdurchschnittliches Engagement verfügen muss, um überhaupt ein solches, pädagogisch anspruchsvolles und auf einen längeren Zeitraum ausgerichtetes Projekt in Angriff zu nehmen – eventuell sogar in Kooperation mit anderen FachlehrerInnen. Nicht zuletzt stellt sich die im Rahmen des deutschen Schulsystems unhintergehbare Frage der Kontrolle des Lernerfolgs – benotete Leistungsnachweise scheinen jedenfalls nur bedingt geeignet, um die Ergebnisse der Projektarbeitsphasen zu dokumentieren.

Die skeptische Skizze bezüglich der faktisch zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie der strukturellen Hindernisse macht deutlich, dass die Umsetzung der hier entwickelten medienpädagogischen Ideen auf einige Schwierigkeiten stoßen dürfte. Dennoch: Engagierte Lehrerinnen und Lehrer zeigen immer wieder, dass die Integration von alternativen pädagogischen Lernformen im Schulalltag durchaus möglich ist; oft erweisen sie sich als vielversprechend, wo es darum gehen soll, dass Schülerinnen und Schüler ein kritisches (Verantwortungs-) Bewusstsein im Umgang mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit entwickeln. Es soll daher ermutigt werden, die hier entworfenen Ideen als einen Fundus zu begreifen, mit dem in Abhängigkeit der konkreten Lehr- und Lernbedingungen flexibel umgegangen werden kann: Die modulare Struktur des Projektes bietet es zum Beispiel an, bei der Bearbeitung des Films nicht das Vorhaben als Ganzes ins Auge zu fassen, sondern nur einige Teile herauszugreifen und auf diese Weise zu einer für unterrichtliche Zusammenhänge handhabbareren Form zu gelangen.

Angesichts der zu erwartenden Beschränkungen im Schulalltag spräche sicherlich vieles dafür, das Projekt gänzlich in den außerschulischen Kontext zu übertragen. Dort aber erreichte es nur eine stark begrenzte, ausgewählte TeilnehmerInnengruppe; vor die Aufgabe, die pluriforme Gesellschaft zu denken – um noch einmal auf die Überlegungen zu Beginn der Arbeit zurückzukommen – werden indes ausnahmslos alle gestellt.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Auernheimer, Georg (1997): Interkulturelle Pädagogik. In: Bernhard, Armin/ Rothermel, Lutz (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: BELTZ – Deutscher Studien Verlag, S. 344-356
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baacke, Dieter (2004): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Bergmann, Susanne et al. (Hg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 21-25
- Bade, Klaus J./ Oltmer, Jochen (2004): Normalfall Migration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Bohleber, Werner (1993): Vom Umgang mit Fremdem und Fremden – Psychoanalytische Überlegungen. In: Materialien zur Medienpädagogik, 49/1993, S. 8-26
- Cohen, Phil (1994): Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg: Argument-Verlag
- Eichenhofer, Eberhard (Hg.) (1999): Migration und Illegalität. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, Bd. 7. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch
- Faulstich, Werner (2002): Grundkurs Filmanalyse. München: Wilhelm Fink Verlag
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der *Medienkompetenz*: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Opladen, S. 160-197
- Hickethier, Knut (1995): Zwischen Abwehr und Umarmung. Die Konstruktion des anderen in Filmen. In: Karpf, Ernst et al. (Hg.):

- ‚Getürkte Bilder‘: Zur Inszenierung von Fremden im Film. Marburg: Schüren, S. 21-41
- Hickethier, Knut (2001): Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart/Weimar: Metzler
- Holzbrecher, Alfred (1997): Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen: Leske + Budrich
- Jantz, Olaf/ Muhs, Wolfgang/ Schulte, Rainer (1998): Reisen ins pädagogische Abseits? Antirassismus und die pädagogische Begegnung. In: iza – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 3-4/1998, S. 62-69
- Karagiannakis, Evangelia (2003): Straßenbahn fahren, Psychodrama und Deutschunterricht. Ein Kurzfilm über Vorurteile und was man daraus machen kann. In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 4/2003, S. 86-91
- Lederer, Harald W. (1999): Typologie und Statistik illegaler Zuwanderung nach Deutschland. In: Eichenhofer, Eberhard (Hg.): Migration und Illegalität. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, Bd. 7. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 53-70
- Leiprecht, Rudolf (2001): Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht, Rudolf et al. (Hg.): International Lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis „vor Ort“ und Weiterbildung im internationalen Austausch. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz. Frankfurt am Main: IKO, S. 17-46
- Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur – Was ist das eigentlich? Oldenburg: Arbeitspapiere IBKM No. 7
- Marvakis, Athanasios (1995): Der weiße Elefant und andere nationale Tiere. Zu einigen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nationaler Orientierungen. In: Forum Kritische Psychologie, Bd. 35/1995, S. 67-86
- Neske, Matthias/ Heckmann, Friedrich/ Rühl, Stefan (2004): Menschenschmuggel. Expertise im Auftrag des Sachverständigenrats für Zuwanderung und Integration. Hrsg. v. europäischen Forum

für Migrationsstudien an der Universität Bamberg. URL: http://www.bamf.de/template/zuwanderungsrat/expertisen/expertise_heckmann.pdf (27.10.2005)

Petry, Christian (1999): Geleitwort (zur Schrift „Migration und Illegalität“). In: Eichenhofer, Eberhard (Hg.): Migration und Illegalität. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, Bd. 7. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 5-6

Schönwälder, Karen/ Vogel, Dita/ Sciortino, Guiseppa (2004): Migration und Illegalität in Deutschland. AKI-Forschungsbilanz 1. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)/ Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). URL: http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki_illegalitaetsbericht.pdf (13.06.2005)

Wertsache Familie. Beitragsammlung auf der Grundlage der fünften Stuttgarter Schlossgespräche zum Thema ‚Der alternde Kontinent: Familienmodelle im internationalen Vergleich‘, veranstaltet vom Institut für Auslandsbeziehungen und der Robert Bosch Stiftung. In: KulturAustausch, Heft 2/2003, S. 22-65

Zandonella, Bruno (2003): Zuwanderung nach Deutschland. Themenblätter im Unterricht, Nr. 31. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <http://www.bpb.de/files/UWSEJO.pdf> (13.06.2005)

Online verfügbare Quellen

Stéphanie Duvivier im Interview mit Alban Jamin. URL: <http://www.apcvl.com/lyceenancine/mariage/entretien.htm> (17.05.2005)

Zuwanderungsgesetz. URL: http://www.zuwanderung.de/downloads/zuwanderungsgesetz_gesamt.pdf (13.06.2005)

Der Film

Le mariage en papier – Al urs al abiad (Scheinehe).

Kurzspielfilm (25'31 Min.). Buch und Regie: Stéphanie Duvivier. Frankreich 2000 (Perla Films, Paris)

Gewerbliche Aufführungsrechte (Originalversion mit deutschen Untertiteln):

KurzFilmAgentur Hamburg e. V.
Friedensallee 7, 22765 Hamburg
Tel.: 040-39 10 63-0
e-mail: kfa@shortfilm.com

Im Rahmen der getroffenen Vereinbarung zwischen der Autorin Carolin Ködel und Perla Films kann der Film zur ausschließlichen Nutzung für wissenschaftliche und pädagogische Zwecke unter bestimmten Bedingungen auch käuflich erworben werden. Informationen hierzu erhalten Sie bei der Autorin:

Carolin.Koedel@gmx.de

Bildnachweis

S. 8: Klaus Stuttmann, Berlin: Karikatur "Visa-Affäre: Alles Schleuser".
URL: <http://www.stuttmann-karikaturen.de> (30.11.2005)

Abdruck der Karikatur mit freundlicher Genehmigung des Zeichners.

Anhang

Schematische Darstellung der Projektarbeitsphasen zum Film „Le mariage en papier“

Im Folgenden werden die medienpädagogischen Überlegungen aus Teil II der Arbeit in einer schematischen Übersicht zusammengefasst. Für die Bearbeitung des Films „Le mariage en papier“ im Schulunterricht können auch einzelne Projektarbeitsphasen ausgewählt werden. So kann der Einstieg z. B. erfolgen, indem der Film nicht in zwei Abschnitten, sondern in einem Stück gezeigt und nach einem ersten Austausch über Figurenkonstellationen und Themen des Films direkt die Rollenspielphase angeschlossen wird. Bei engem Zeitbudget mag es geeignet erscheinen, die recht aufwendige dritte Projektarbeitsphase (Erstellen eigener filmischer Produkte) wegfallen zu lassen. Prinzipiell ist zu bedenken, dass mit der Streichung einzelner Module auch die Perspektiven auf den Film reduziert werden. Um eine verkürzte Auseinandersetzung mit der Thematik im Film zu vermeiden, sollten Überlegungen dahingehend angestellt werden, inwiefern die weggefallenen Perspektiven auf andere Art und Weise im Prozess der Anschlusskommunikation mitberücksichtigt werden können.

Neben dem Wegfall einzelner Projektarbeitsphasen sind auch Variationen in der Reihenfolge der Bearbeitung der Module möglich.

Projektarbeitsphase (1)

Zielsetzung:		Sensibilisierung für dichotomisierende, kulturalisierende und ethnisierte Deutungsmuster
Materialien/ Medien:		<ul style="list-style-type: none"> • Film „Le mariage en papier“ • Overheadprojektor + Folien • Tafel
Ablauf¹:	1.1 (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Ansehen des ersten Filmabschnitts (Sequenzen 1-10; 0:00-9:23) • Zusammenstellung der zentralen Filmfiguren an der Tafel (5') • Erarbeitung der zentralen Figurenbeziehungen sowie des thematischen Rahmens des Films (5') • Erste Figurencharakterisierungen (10')
30 Min.		
	1.2 (Zweiergruppen, Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Zweites Ansehen des ersten Filmabschnitts, diesmal unter Berücksichtigung zweier Aufgabenstellungen: 1. Vervollständige die Figurencharakterisierungen, 2. Warum streiten Lise und Salim? Entwirf Erklärungsversuche. (20') • Vergleich und Diskussion der Figurencharakterisierungen und Konflikterklärungen, zunächst in Zweiergruppen, dann im Plenum (zentrale Fragestellung hier: Wie begründen wir unsere jeweiligen Erklärungsmodelle?) (25')
45 Min. – kurze Pause		
	1.3 (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Ansehen des zweiten Filmabschnitts (Sequenz 11-Ende; 9:24-25:31) mit der Aufgabe, die diskutierten Konflikterklärungsmodelle zu überprüfen (15') • Diskussion der Ergebnisse anhand der Fragestellungen (a) bis (c) (vgl. S. 63); in diesem Rahmen insbesondere Reflexion der Problematik von Kulturalisierung, Ethnisierung und Dichotomisierung (30')
45 Min.		

1 In Hinblick auf die im Folgenden genannten Zeitangaben gilt grundsätzlich, dass es sich um *Richtwerte* handelt. Die Dauer der einzelnen Arbeitsphasen ist insbesondere von der Klassengröße und der daran gebundenen Anzahl der jeweils benötigten Kleingruppen abhängig. Bei der vorliegenden Unterrichtskonzeption wurde von 20 SchülerInnen ausgegangen.

45 Min.	1.4 (Kleingruppen) (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • In Kleingruppen Reflexion und Austausch über Erfahrungen mit kulturalisierenden, ethnisierenden und dichotomisierenden Deutungsmustern im Alltag (15') • Festhalten der Ergebnisse in Stichwörtern (evtl. auch in Zeichnungen) auf Overheadfolie • Präsentation der Ergebnisse im Plenum und Diskussion (u. a. Diskussion der Hintergründe und möglichen Ursachen von Kulturalisierung, Ethnisierung und Dichotomisierung; vgl. S. 64) (30')
---------	---	--

Ca. 2,5 Std. ges. (entspricht ca. 3, 5 Unterrichtsstd.); gekürzte Variante (Wegfall von 1.4): Ca. 2 Std. (entspricht ca. 2,5 Unterrichtsstunden)

Projektarbeitsphase (1) ist sinnvoll nur in zeitlich zusammenhängender Bearbeitung der verschiedenen Arbeitsschritte realisierbar (Aufteilung des Arbeitsprozesses auf verschiedene Tage würde den Reflexionsprozess stören). Eine gekürzte Variante ergibt sich durch Wegfall von Schritt 1.4.

Projektarbeitsphase (2)

Zielsetzung:		Einübung von sozialen Kompetenzen für den Umgang mit ‚kulturellen‘ Überschneidungssituationen
Materialien/ Medien:		<ul style="list-style-type: none"> • Filmausschnitt (im Beispiel: Sequenz 6, 4:52-6:00) • Utensilien zur Bühnengestaltung • Overheadprojektor + Folien oder Material für Wandzeitungen, evtl. Tafel
Ablauf:	2.1 (Plenum)	<p>Das ‚Protagonistenspiel‘ nach Evangelia Karagianakis (2003)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erläuterung des Vorhabens: Erklärung der zentralen Regeln des ‚Protagonistenspiels‘ durch den Lehrer/die Lehrerin (Vorhaben: Nachstellen einer Konfliktsituation im Film; Regeln: ‚Doppeln‘, ‚Rollentausch‘) (10‘) • Einigung auf die Konfliktszene, die nachgespielt werden soll (10‘) • Ansehen des zentralen Filmausschnitts (im Beispiel: 4:52-6:00: die erste Streitszene zwischen Salim und Lise) (5‘)
25 Min.		
	2.2 (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Besetzung der ProtagonistInnenrollen (5‘) • Klärung der Bühnengestaltung (evtl. nochmaliges Ansehen des Filmausschnitts unter diesem Aspekt) (10‘) • Einführung der TN in ihre Rollen durch den Spielleiter/die Spielleiterin (10‘) • Beginn des Rollenspiels, <i>erste Spielphase</i>: Die DarstellerInnen spielen die Streitszene nach, orientiert an der filmischen Vorlage. (15‘)
40 Min. – <i>kurze Pause</i>		
	2.3 (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zweite Spielphase</i>: Immer wieder Unterbrechungen durch den Spielleiter/die Spielleiterin, um den ProtagonistInnen Fragen nach ihrem Befinden zu stellen; ‚Doppeln‘ der Figuren durch SpielleiterIn oder Zuschauer; ‚Rollentausch‘ auf Zeichen des Spielleiters/der Spielleiterin hin (30‘)
30 Min.		

45 Min. – <i>kurze Pause</i>	2.4 (Kleingruppen, Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>„Sharing“</i>: Gemeinsame Reflexion des Rollenspiels; Diskussion von Erfahrungen und Einsichten, die mit Blick auf die Konfliktkonstitution gewonnen worden sind (Fokus: Welche Aspekte stehen der Verständigung zwischen Lise und Salim entgegen? Welche sozialen Kompetenzen wären für eine konstruktive Konfliktbewältigung notwendig?), zunächst in Kleingruppen (15'), dann im Plenum (30'); Festhalten der jeweiligen zentralen Punkte und Ergebnisse auf Folien oder Wandzeitungen
20 Min. (wenn Kleingruppenarbeit: ca. 60 min.)	2.5 (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>„Dritte Spielphase“</i>: Erprobung konstruktiv-friedlicher Konfliktlösungswege (in Loslösung vom filmischen Geschehen); vorgesehen im Plenum, alternativ aber auch in Kleingruppen möglich, die ihre Ergebnisse spielerisch im Plenum vorstellen.
25 Min.	2.6 (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>„Sharing“</i>: Reflexion der entwickelten Lösungswege und der relevanten sozialen Komponenten ‚interkultureller‘ Kompetenz; Festhalten der zentralen Ergebnisse der Abschlussreflexion an Tafel oder auf Folien.

Ca. 3 Std. ges. (entspricht 4 Unterrichtsstunden); Projektarbeitsphase (2) ist ebenfalls sinnvoll nur in zeitlich zusammenhängender Bearbeitung der verschiedenen Arbeitsschritte realisierbar (Aufteilung des Arbeitsprozesses auf verschiedene Tage würde den Reflexionsprozess stören). Dauer der Arbeitsphase u. a. abhängig davon, wie oft in Kleingruppen gearbeitet wird (dadurch Verlängerung der einzelnen Arbeitsschritte); in organisatorischer Hinsicht empfiehlt es sich, die ersten beiden Projektarbeitsphasen nacheinander an einem Projektarbeitstag durchzuführen.

Projektarbeitsphase (3)

Zielsetzung:		Befähigung zum ‚interkulturellen‘ (Werte-) Dialog
Materialien/ Medien:		<ul style="list-style-type: none"> • Mehrere DV-Kameras • PCs und Schnittprogramm (z. B. Adobe Premiere 6.5) • Tafel oder Overheadprojektor + Folien
Ablauf: 30 Min.	3.1 (evtl. Kleingruppen, Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Fragestellungen zum Thema ‚Wertsache Familie‘, angeregt durch die vorausgegangenen Diskussionen; der Lehrer/die Lehrerin sollte als Hilfestellung Beispielfragen vorgeben (vgl. S. 73) (evtl. Entwicklung der Fragestellungen zunächst in Kleingruppen (15‘) und später Diskussion im Plenum (15‘))
160 Min. – <i>Pause</i>	3.2 (Kleingruppen) (Plenum) (Kleingruppen)	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung von Kleingruppen zu den erarbeiteten Fragestellungen • Konkretisierung der ‚Forschungsfrage‘ und Entwicklung von Unter-Fragestellungen innerhalb der Kleingruppen, Festlegen eines spezifischen ‚Forschungsansatzes‘, Klärung des weiteren Vorgehens (60‘) – <i>kurze Pause</i> • Vorstellung der Ergebnisse der Kleingruppenarbeit im Plenum und Abstimmung der ‚Forschungsansätze‘ aufeinander (40‘) • Nochmalige Überarbeitung der Kurzfilm-Konzeptionen innerhalb der Kleingruppen, konkrete Planung der nächsten Schritte (60‘)
120 Min. – <i>Ende des ersten Projektarbeitsstages</i>	3.3 (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen Lernen des technischen Umgangs mit der DV-Kamera sowie der computergebundenen Schnitt- und Montagetechniken
3 Projektarbeitsstage	3.4 (Kleingruppen)	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellen der dokumentarischen Kurzfilme in den Kleingruppen (in oder außerhalb der Schule; 2 Tage) • Schnitt und Montage des Filmmaterials (1 Tag)

205 Min. (5 Gruppen à 20 Min. Film + jeweils 15 Min. Diskussion + 30 Min. Abschlussdiskussion)	3.5 (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation der erstellten Medienprodukte im Plenum • Zusammenfassung und Diskussion der Kurzfilme vor dem Hintergrund der Frage nach den jeweils zum Ausdruck kommenden familienbezogenen Norm- und Wertvorstellungen; Festhalten der zentralen Punkte an Tafel oder auf Folien; Fokus der Diskussion: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den auftretenden Vorstellungsmustern; mögliche Begründungszusammenhänge; Einflussfaktoren bei der Entstehung von spezifischen Norm- und Wertvorstellungen; Problematik der Beurteilung von Normen und Werten (vgl. S. 74 f.).
40 Min.	3.6 (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Abschließende Reflexion: Konstruktiv-kooperative Haltungen im ‚interkulturellen‘ (Werte-) Dialog; Festhalten der Ergebnisse der Abschlussreflexion an Tafel oder auf Folien.

Ca. 5 Projektarbeitstage ges.; Projektarbeitsphase (3) ist im Rahmen von schulischen Projektwochen realisierbar.

Alternativ: Integration von Teilen der dritten Projektarbeitsphase in den regulären Unterricht unter Beteiligung z. B. der Unterrichtsfächer Religion/Ethik (Thema ‚Werte und Normen im ‚interkulturellen‘ Vergleich‘), Gemeinschafts-/Sozialkunde und Informatik (z. B. Arbeitsschritt 3.3).

Projektarbeitsphase (4)

Zielsetzung:		Politische Aufklärung über das Phänomen der ‚illegalen Migration‘
Materialien/ Medien:		<ul style="list-style-type: none"> • Overheadprojektor + Folien, evtl. Material für Wandzeitungen • Evtl. Zusatzmaterialien wie Karikaturen, Bilder, Zeitungsschlagzeilen etc. • Politik-/Geschichtsdidaktische Materialien zur Erarbeitung des Themas Migration • Zuwanderungsgesetz – ZuWG (Auszüge auf Folien kopieren und auf Arbeitsblättern f. Kleingruppenarbeit zusammenstellen) • Arbeitsblatt 1 (Argumentationen ZuWG) • Arbeitsblätter 2a + 2b (Fallbeispiele)
Ablauf:	4.1 (Plenum)	<p>Aktivierung des Vorverständnisses der SchülerInnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming zum Begriff ‚illegale Migration‘; Erstellen eines Mindmap zu den zentralen Punkten und aufgeworfenen Fragestellungen (Folie) (20‘) • Ordnen und Klären (soweit möglich) der genannten Themen, Begriffe, Problemkomplexe mit Hilfe von strukturierenden Fragestellungen des Lehrers/der Lehrerin; Herausarbeiten der damit verbundenen Perspektiven auf den Themenkomplex; Entwicklung von weiterführenden Fragestellungen (25‘) • Gegebenenfalls die Reflexion durch zusätzliche Materialien wie Karikaturen, Bilder, Zeitungsschlagzeilen etc. unterstützen (x‘)
45 Min. (+ x Min.)		
	4.2 (Plenum)	<p>Systematische Aufarbeitung des Themas ‚Migration und Illegalität‘</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klärung des Begriffs ‚Migration‘ (z. B. ausgehend von einer angeleiteten Internet-Recherche der SchülerInnen) und Erarbeitung eines systematischen Überblicks über das komplexe Faktorengelicht/Bedingungsgefüge (z. B. über Quellenmaterialien, biographischen Ansatz, eigene Familiengeschichte der SchülerInnen etc.; Dauer von der gewählten Verfahrensweise abhängig)
Dauer von der gewählten Verfahrensweise abhängig		

45 Min.	4.3 (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Klärung des Phänomens der <i>illegalen</i> Migration: In welchen Kontexten wird eine Grenzziehung zwischen legaler und illegaler Migration relevant? (Entwicklung von Ideen seitens der SchülerInnen; ergänzende Darstellung der politisch-rechtlichen Zusammenhänge durch den Lehrer/die Lehrerin, Präsentation von Auszügen aus dem Zuwanderungsgesetz über Overheadprojektor) (45')
60 Min.	4.4 (Kleingruppen) (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung von pro- und contra-Argumenten bezüglich der <i>Steuerung und Begrenzung von Zuwanderung</i>; Arbeitsblatt 1 als Material zur Anregung der Reflexion in den Kleingruppen (15') • Entwicklung von eigenen Positionen und von geeigneten Instrumenten zur Regelung von Zuwanderung innerhalb der Kleingruppen; Festhalten der Arbeitsergebnisse auf Folien oder Wandzeitungen (20') • Präsentation der Ergebnisse der Kleingruppenarbeit im Plenum (25')
30 Min.	4.5 (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Klärung der verschiedenen legalen Formen von Zuwanderung in die BRD anhand des Zuwanderungsgesetzes (mit Hilfe des Lehrers/der Lehrerin bzw. eines Experten/einer Expertin); in diesem Kontext auch Klärung zentraler juristischer Begriffe wie Ermessensspielraum, Kann- und Muss-Bestimmungen (30')
90-120 Min.	4.6 (Plenum) (Kleingruppen) (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung: Bildung von Kleingruppen zu den Themenbereichen <i>Aufenthalt zum Zweck der Ausbildung, der Erwerbstätigkeit, aus völkerrechtlichen, humanitären oder politischen Gründen, aus familiären Gründen</i> (Gruppenarbeitsblätter mit jeweiligem Auszug aus ZuwG) • Auseinandersetzung mit dem jeweils thematisch relevanten Abschnitt des Aufenthaltsgesetzes innerhalb der Kleingruppen; Zusammenfassung der zentralen gesetzlichen Bestimmungen (einschließlich von Paragraphenverweisen) in Stichpunkten auf Folien (45'-60') • Präsentation der Ergebnisse der Kleingruppenarbeit im Plenum (45'-60')

45 Min.	4.7 (Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Einordnung des Falls ‚Salim‘ innerhalb des asyl- und ausländerrechtlichen Kontexts der BRD (15‘) • Diskussion: Werden die relevanten ausländerrechtlichen Regelungen Salims Situation gerecht? Welche verschiedenen Interessen stehen hier gegeneinander? Ist Salims Lösungsstrategie legitim? Welche politischen Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf den Umgang mit illegaler Migration wären denkbar? (vgl. S. 84) (30‘)
70 Min.	4.8 (Kleingruppen, Plenum)	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit Fallbeispielen in Kleingruppen (Beispielmaterial: Arbeitsblätter 2a + 2b) (25‘) • Präsentation der Ergebnisse der Kleingruppenarbeit im Plenum (25‘) • Diskussion der Fallbeispiele (Fokus: Vielgestaltigkeit des Phänomens der ‚illegalen Migration‘; Problematik einer angemessenen Kategorisierung von ‚illegalen‘ MigrantInnen) (20‘)

Ca. 6, 5 Std. ges. (entspricht ca. 8,5 Unterrichtsstunden) + die Zeit, die für 4.2 beansprucht wird;

Projektarbeitsphase (4) ist sehr gut in den regulären Gemeinschafts-/Sozialkundeunterricht integrierbar; denkbar ist folgende Aufteilung der einzelnen Arbeitsschritte im Unterricht:

- 4.1 Erste einführende Unterrichtsstunde zum Thema ‚illegale Migration‘
- 4.2 Mehrere Unterrichtseinheiten zur Aufarbeitung des Themas ‚Migration‘; die Anzahl der benötigten Unterrichtsstunden ist von der gewählten Verfahrensweise abhängig (es sind Unterrichtskonzeptionen unterschiedlichen zeitlichen Aufwands denkbar);
- 4.3 Eine Unterrichtsstunde zur Klärung des Phänomens der *illegalen* Migration
- 4.4/4.5 Doppelstunde mit Einladung eines Experten/einer Expertin
- 4.6 Eine Unterrichtsstunde zur Vertiefung der Auseinandersetzung mit den ausländerrechtlichen Bestimmungen der BRD, eine Unterrichtsstunde zur Präsentation der Ergebnisse im Plenum
- 4.7 Eine Unterrichtsstunde zur Diskussion u. a. des Falls ‚Salim‘
- 4.8 Bearbeitung der Fallbeispiele als Hausaufgabe aufgeben, eine Unterrichtsstunde zur Präsentation und Diskussion der Ergebnisse.

Arbeitsblatt 1

Argumentationen für und gegen Zuwanderung

Aufgabe:

Ordnet die Stellungnahmen nach pro- und contra- Positionen zur Zuwanderung. Welche Aspekte, die für die Diskussion eine Rolle spielen, fehlen?

1. „Bei 10, 5 Prozent Arbeitslosen im Jahr 2002 (darunter 18, 4 Prozent Ausländer) ist es sinnvoll, zunächst die (deutschen wie ausländischen) Arbeitskräfte in der Bundesrepublik zu qualifizieren, bevor man neue von außen anwirbt.“
2. „Deutschland braucht Einwanderer. Sinkende Geburtenraten und steigende Lebenserwartung führen zu einer alternden und schrumpfenden Bevölkerung. Ohne Zuwanderung hätte Deutschland im Jahr 2050 nur noch 59 Millionen Einwohner, 23 Millionen weniger! Und 100 Personen mittleren Alters müssten dann nicht mehr nur für 39, sondern für 90 ältere Menschen aufkommen. Die Renten, die Kranken- und Pflegekosten sind in Zukunft nur noch finanzierbar, wenn jüngere Zuwanderer für einen demografischen Ausgleich sorgen.“
3. „Deutschland muss gezielt Arbeitskräfte aus dem Ausland anwerben, weil auf dem heimischen Arbeitsmarkt Fachkräfte fehlen. Trotz anhaltend hoher Arbeitslosigkeit können über eine Million Arbeitsplätze nicht besetzt werden.“
4. „Schmerzhafte Sozialreformen (z. B. Rentenkürzung) können mithilfe von Zuwanderung nicht umgangen werden. Auch Einwanderer werden älter und ihre Geburtenraten sinken rasch auf das niedrige Niveau der Einheimischen. Um zu verhindern, dass die deutsche Gesellschaft altert, müssten bis zum Jahr 2050 netto 188 Millionen junge Menschen zuwandern – eine völlig unrealistische Vorstellung!“

5. „Zuwanderung aus humanitären Gründen ist kaum zu begrenzen. Zur Aufnahme von Flüchtlingen, Aussiedlern und Familienangehörigen ist Deutschland moralisch und rechtlich verpflichtet.“
6. . . .

Aus: Zandonella, Bruno (2003): Zuwanderung nach Deutschland. Themenblätter im Unterricht, Nr. 31. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. A

Arbeitsblatt 2a – „Unternehmerische Illegale“

„Unternehmerische Illegale“

„Ich lernte Herrn Y. bei seinem illegalen Grenzübertritt kennen. Erst sein Arm, dann sein Mund mit dem Finger – ‚psst‘ –, und dann der ganze Mann kam unter dem Zugsitz hervor. Ich rief keine Ordnungsmacht, und er war, um meine Kooperation zu erhalten, nur zu gerne bereit, mit mir über sich zu sprechen. Eigentlich lebte er als Asylbewerber woanders. Das schützte ihn vor Ausweisung. In Berlin aber arbeitete er. Nach einigen Sätzen sprach ich ihn auf seinen Akzent des Englischen an, der gar nicht zu dem Fluchtland Ghana passe. ‚What do you mean?‘ – ‚You speak like a man from Nigeria's western region‘ – ‚You have been there?‘ Er unterbrach meine Aufzählung der Orte Westnigerias: ‚Yes, I am from Abecuta.‘ Ja, er war Sohn eines Druckereibesitzers in dieser Mittelstadt. Die Familie hatte das Flugticket, einen gefälschten Pass und die Jobconnection besorgt. Er hatte einen präzisen Auftrag: Geld verdienen und eine neue Druckmaschine kaufen. Ich fragte ihn nach der Marke der bisherigen, da ich mir nicht sicher war, ob er tatsächlich Unternehmersohn sei. Den Heidelberger Tiegel von der Firma Schnellpresse, Jahrzehntelang der weltbeste Kleinoffsetdrucker, sollte er ersetzen. Er wusste schon genau, dass er dann, wenn das Geld zusammen war, nach Wiesloch in Nordbaden fahren muss. Ich zweifle nicht, dass ihm der Kauf gelang.

Aufmerksam geworden, fragte ich Kleinunternehmer in verschiedenen Ländern Afrikas und Asiens, woher sie ihr Kapital hätten, und stieß immer wieder auf Erfolgsgeschichten aus der Illegalität europäischer Länder – insbesondere Deutschlands und der Niederlande. [...] Wie häufig sind solche Fälle? Um diese Frage zu beantworten, bat ich Doktoranden um

Recherchen in ihrem Bekanntenkreis. Fünf von ihnen befragten Menschen aus ihren jeweiligen Heimatländern Polen, Benin und Kolumbien bzw. dem Feldforschungsland Bangladesch sowie vietnamesische Schmuggler. [...] Es zeigte sich bei Beschäftigungsformen, Formen der Arbeitsuche und Zuwanderung ein in hohem Maße konsistentes Muster [...]. Alle Informationen zeigten eindeutig, dass wir es bei der illegalen Einwanderung mit in zuverlässiger Weise funktionierenden Institutionen (natürlich illegalen Institutionen) zu tun haben. [...] Sämtliche befragten Gesprächspartner wanderten erst nach Berlin oder Brandenburg ein, nachdem sie eine sichere Zusage eines Arbeitsplatzes (zusammen mit der Zusage einer Unterkunft) erhalten hatten. Niemand von den Fernwanderern, den Migranten aus anderen Kontinenten, kam hierher, um erst noch Arbeit zu suchen. [...] Eine kleine Minderheit der Migranten wurde vom Arbeitgeber selbst hierher eingeladen. Die Mehrzahl griff auf professionelle – illegale – Arbeitsvermittler zurück. [...]

[Es] lässt sich feststellen, dass 60–90 % der illegalen Fernmigranten nicht primär vor Verfolgung, Verarmung oder Hunger fliehen, sondern wegen ihnen angebotener Arbeitsplätze in Deutschland zuwandern. Motiv dieser Zuwanderung sind die Möglichkeiten, Überschüsse zu erwirtschaften, die später in der Heimat als Kapital eingesetzt werden sollen. Die illegale Zuwanderung ist nicht Folge der Abschottung, sondern Folge der Nachfrage nach Arbeitskraft. Die Abschottung der Arbeitsmärkte zwingt dieser Zuwanderung die Form illegaler Netzwerke auf.“

Quelle: Georg Elwert, *Unternehmerische Illegale. Ziele und Organisationen eines unterschätzten Typs illegaler Einwanderer*, in: IMIS-Beiträge, 2002, H. 19, S. 7–20, hier S. 8–10, 20.

Aus: *Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen (2004): Normalfall Migration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 126*

Arbeitsblatt 2b – „Die neue Dienstmädchenfrage“

„Die neue Dienstmädchenfrage“

„Frau K., eine berufstätige Akademikerin, ist Mutter von drei Kindern. [...] Der Versuch, Kindererziehung und Beruf miteinander zu vereinbaren, drohte zu scheitern. [...] Doch es gab einen Ausweg. Eine Nachbarnfamilie beschäftigte ein slowakisches Au-pair-Mädchen als Kinderbetreuerin. Weil es dort gut zu funktionieren schien, entschied sich Frau K., die Cousine der jungen Slowakin für die eigene Familie nach Deutschland zu holen. Frau K. ist mit ihr zufrieden. Die slowakische Hausangestellte kümmert sich um die drei Kinder, macht das Mittagessen und erledigt andere Haushaltsarbeiten wie Aufräumen und Putzen. Frau K. kennt drei weitere Familien in ihrem kleinen Heimatdorf, die ihrem Beispiel gefolgt sind und sich eine Au-pair-Frau kommen ließen. Die Tatsache, dass es keine angemessene örtliche Infrastruktur mit Ganztageskindergärten und Krabbelgruppen gab, beförderte diese Entscheidung.“

Der Au-pair-Arbeitsmarkt war einst als eine Form des Kulturaustauschs entstanden: Gerade für junge Frauen galt dies als günstige Möglichkeit, bei freier Kost und Logis und für ein kleines Taschengeld Auslandserfahrungen zu sammeln. Seit der Öffnung des Eisernen Vorhangs 1989 aber hat sich der Markt drastisch verändert. Bis zur Wende kamen vor allem Frauen aus Westeuropa und den USA in deutsche Familien. Seither sind es überwiegend Osteuropäerinnen [...]; die meisten davon kommen aus Polen, der Slowakei oder der Ukraine. [...] Weil die Möglichkeiten legaler Migration begrenzt sind, wird die Au-pair-Stelle zu einem viel begehrten und genutzten Sprungbrett in den Westen. Viele osteuropäische Au-pairs versuchen, ihre Arbeit auch nach Ablauf ihres dafür speziell erteilten einjährigen Visums fortzusetzen – ohne Papiere. Sie nutzen die Dreimonatsfrist, in der man sich als Tourist ohne Visum in Deutschland aufhalten darf, reisen legal ein und arbeiten undokumentiert als Putzkräfte oder Kindermädchen – oft in derselben Familie, für die sie vorher legal tätig waren. Nach Ablauf der drei Monate kehren sie wieder nach Hause zurück, um bald erneut als ‚Touristen‘ wiederzukommen.

Wie Studien über die ‚neue Dienstmädchenfrage‘ belegen, ist ‚migrantische Hausarbeit‘ – also die Erledigung von Dienstleistungen im Haushalt durch Arbeitsmigrantinnen – in ganz Europa zu einer Wachstumsbranche geworden. [...] Auch in Deutschland steigt die Nachfrage nach personenbezogenen Diensten aller Art in Privathaushalten. [...] Schätzun-



gen zufolge haben [...] im Jahr 2000 7,6 Prozent der bundesdeutschen Haushalte regelmäßig eine Migrantin beschäftigt. Weitere vier Prozent heuerten gelegentlich die Dienste von Haushaltshilfen an. Es entsteht so ein neues Profil weiblicher Arbeitsleistung, das weder in den Rahmen nationaler Arbeitsmarktgesetze passt, noch von den Kriterien der Zuwanderungspolitik ausreichend erfasst wird. Und wir können annehmen, dass die osteuropäische ‚Pendelmigration‘ von heute nur eine Vorbotenin künftiger globalisierter Wirtschaftsformen im häuslichen Dienstleistungsbereich ist.“

Quelle: Sabine Hess, Bodenpersonal der Globalisierung. Die neue Dienstmädchenfrage: Auch die Hausarbeit wird international – jenseits der Legalität, in: Die Zeit, 12.12.2002, S. 13.

Studien belegen, dass die Erledigung von Dienstleistungen im Haushalt durch Arbeitsmigrantinnen in ganz Europa zu einer Wachstumsbranche geworden ist

Aus: *Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen (2004): Normalfall Migration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 125*

Filmanalytisches Basisvokabular¹

Kamera/Einstellung und Montage	
<i>Einstellung</i>	Kleinste Einheit des Films: die ungeschnittene Abfolge von Bildern, die von der Kamera zwischen dem Öffnen und dem Schließen des Verschlusses aufgenommen werden.
<p data-bbox="163 491 339 515"><i>Einstellungsgröße</i></p> <p data-bbox="163 754 484 802">Faulstich (2002) differenziert acht Einstellungsgrößen:</p> <p data-bbox="163 823 316 847">Detailaufnahme</p> <p data-bbox="163 868 311 892">Großaufnahme</p> <p data-bbox="163 912 300 936">Nahaufnahme</p> <p data-bbox="163 978 417 1002">Amerikanische Einstellung</p> <p data-bbox="163 1075 342 1099">Halbnahaufnahme</p> <p data-bbox="163 1141 264 1165">Halbtotale</p> <p data-bbox="163 1206 227 1230">Totale</p>	<p data-bbox="533 491 978 730">Die Größe des Ausschnitts des in der Einstellung gezeigten Objekts (die Einstellungsgröße kann sich auch innerhalb ein und derselben Einstellung verändern); erfasst die Relation zwischen dem Zuschauerblick und dem Gezeigten – die verschiedenen Einstellungsgrößen unterscheiden sich in Hinblick auf die jeweilige Nähe des Zuschauers zum filmischen Geschehen.</p> <p data-bbox="533 823 837 847">Zeigt z. B. die Nase im Gesicht;</p> <p data-bbox="533 868 773 892">zeigt das ganze Gesicht;</p> <p data-bbox="533 912 978 960">zeigt den Kopf und den Oberkörper eines Menschen bis zur Gürtellinie;</p> <p data-bbox="533 978 978 1058">zeigt den Menschen vom Kopf bis zu den Oberschenkeln, wo im Western der Revolver zu hängen pflegt;</p> <p data-bbox="533 1075 978 1123">zeigt den Menschen vom Kopf bis zu den Füßen;</p> <p data-bbox="533 1141 978 1189">zeigt einen Teil eines Raumes, in dem sich ein oder mehrere Menschen aufhalten;</p> <p data-bbox="533 1206 978 1254">zeigt den gesamten Raum mit allen Menschen;</p>

¹ Vgl. Faulstich (2002)

Weitaufnahme	zeigt z. B. eine weit ausgedehnte Landschaft im Western oder eine Galaxie im Science-Fiction-Film.
<i>Einstellungsperspektive</i>	Die Perspektivierung des gezeigten Objekts durch die Kamera.
Die Skalierung der Einstellungsperspektive erfolgt üblicherweise in fünf Kategorien:	
Froschperspektive/extreme Untersicht	Zeigt das Objekt vom Boden aus aufgenommen;
Bauchsicht	zeigt das Objekt aus leichter Untersicht;
Normalsicht	zeigt das Objekt in Augenhöhe;
Aufsicht	zeigt das Objekt leicht von oben;
Vogelperspektive/extreme Aufsicht	zeigt das Objekt senkrecht von oben.
<i>Schuss-Gegenschuss-Perspektive</i>	Gegengeschnittene Einstellungen, beispielsweise beim Dialog zweier Figuren: Die Figuren werden abwechselnd in Nah- oder Großaufnahmen gezeigt.
<i>Kamerabewegung</i>	Die Kamera kann beim Drehen einer Einstellung über verschiedene Bewegungsformen verfügen. Sie kann z. B. starr bleiben, sich bei unverändertem Standpunkt horizontal um ihre eigene Achse drehen, ab- oder aufwärts schwenken. Darüber hinaus werden u. a. Parallelfahrt, Aufzugsfahrt, Verfolgungsfahrt und die Technik der Handkamera unterschieden.
<i>Die subjektive Kamera</i>	Kameraführung, die die subjektiv beschränkte Sicht einer am Geschehen beteiligten Figur reproduziert – es wird nur gezeigt, was diese Figur sieht. In diesem Zusammenhang kommt es häufig zum Einsatz der Handkamera.

<i>Achsenverhältnisse</i>	Das Verhältnis von Handlungs- und Wahrnehmungsachse betreffend (wichtige Kategorie in Hinblick auf die Identifikation des Zuschauers in der Rezeption)
Handlungs- und Wahrnehmungsachse parallel	Der Zuschauer wird in das Geschehen involviert: Figur schaut dem Zuschauer direkt ins Gesicht, Zug fährt direkt auf Zuschauer zu → Hervorrufen größtmöglicher Betroffenheit; Figur bewegt sich vom Zuschauer in den Bildhintergrund, Zug verschwindet in der Ferne → Schaffung von Distanz;
Handlungs- und Wahrnehmungsachse in rechtem Winkel	z. B. wenn Figuren im Profil gezeigt werden; → Zuschauer als außenstehender Betrachter des Geschehens;
Handlungs- und Wahrnehmungsachse in 45° Winkel	z. B. wenn ein Sprecher schräg von vorne über die Schulter des Gegenübers gefilmt wird.
<i>Mise-en-scène</i>	Der kalkulierte Aufbau eines Bildes und seine Veränderung innerhalb ein und derselben Einstellung (ohne Schnitte)
<i>Der unsichtbare Schnitt</i>	Das ‚harte‘ Aneinanderfügen von einzelnen Einstellungen zum Bilderkontinuum (Normalfall)
<i>Besondere Einstellungskonjunktionen</i>	Abblende, Aufblende, Überblende, Klappblende, Jalousieblende u.a.

Figurenanalyse	
<i>Figurencharakterisierung</i>	Grundsätzlich drei mögliche Arten der Charakterisierung von Haupt- und Nebenfiguren (häufig auch Überschneidung unterschiedlicher Charakterisierungsstrategien):
Selbstcharakterisierung	Figur erhält ihren Charakter durch das <i>eigene</i> Reden und Handeln, durch die <i>eigene</i> Mimik, Gestik, Stimme, Sprache, Kleidung usw.
Fremdcharakterisierung	Vorstellung und Beurteilung einer Figur durch eine andere Figur im Film

Erzählercharakterisierung	Charakterisierung einer Figur durch filmische Bauformen des Erzählens, z. B. durch Einstellungsgröße oder -perspektive, durch Beleuchtung, Musik und andere Stilmittel.
<i>„flat character“</i>	„flache“, eindimensionale Figuren; meist typisiert; treten als Nebenfiguren auf; sind in Hinblick auf die Filmaussage von sekundärer Bedeutung.
<i>„round character“</i>	Die ProtagonistInnen des filmischen Geschehens; Merkmal: Komplexität (Kennzeichnung einer Figur anhand vieler Eigenschaften und Merkmale, auch durch Gegensätze und Widersprüche).

Sequenzprotokoll des Films

Sequenz	Handlungs-ort	Figuren	Geschehen	Zeit
1 (Vorspann)	-	-	- (Marokkanische Musik, Stimme des ersten Heiratsbewerbers aus dem Off)	0:14-0:33
2	Kneipe/ Bistro (Stimmen und unscharfe Umrisse von Personen im Hintergrund; dass sich die Eingangsszenen in einer Kneipe abspielen, wird erst aus Sequenz 3 ersichtlich)	Vier Heiratsbewerber, darunter auch Salim	Die vier Männer stellen sich jeweils einzeln als Heiratskandidaten vor (in Großaufnahme); monologisch angelegte Figurenhandlungen: Es gibt kein sichtbares Gegenüber, keine Reaktionen auf das, was die Figuren sagen; allerdings sprechen sie das nicht sichtbare Gegenüber in ihren Äußerungen zum Teil an.	0:34-2:37
3	Kneipe/ Bistro	Lise, ihr Begleiter, der nicht sichtbar wird (lediglich sein Arm im Bild), ein Betrunkenener, Personen im Hintergrund	Lise wird zum ersten Mal sichtbar; sie spricht mit ihrem Begleiter darüber, dass jetzt nur noch einer übrig bleibe, den sie sich ansehen müssten; sie will die Kneipe verlassen und wird, während sie auf ihren Begleiter wartet, von einem betrunkenen Mann in der Kneipe ange-macht; nach kurzer Zeit verlässt sie entnervt das Bistro.	2:37-3:09
4	Rathaus, Treppe des Rathauses	Lise, Salim, zwei Trauzeugen, Standesbeamter	Lise und Salim werden von dem Standesbeamten zu Mann und Frau erklärt (steife, emotionslose Zeremonie); nach der Trauung rennen Lise und die Trauzeugen belustigt die Rathautreppe hinunter; nur Salim bleibt etwas zurück;	3:10-3:55

Sequenz	Handlungs-ort	Figuren	Geschehen	Zeit
			Lise wartet auf ihn, gibt ihm die Schlüssel des Appartements und erklärt Organisatorisches; Salim gibt Lise einen Umschlag mit der ersten Zahlung; das frisch vermählte Ehepaar lässt sich mit den zwei Trauzeugen draußen vor dem Rathaus fotografieren; Salims Gesichtsausdruck zeigt Unsicherheit und Unwohlsein – im Gegensatz zu den anderen Beteiligten, die sich zu amüsieren scheinen; regnerisches Wetter.	
5	-	-	- (Zwischengeschobener Vorspann: Es erscheint der Filmtitel „ <i>Le mariage en papier</i> “ (auf Französisch und Arabisch), darunter steht: <i>visa n° 96148</i> ; begleitet wird die Zwischensequenz von marokkanischer Hochzeitsmusik, erkennbar am charakteristischen Jodeln/ Zungenschmalzen, das bei festlichen Anlässen üblich ist.)	3:56-3:59
6	Lises Wohnung	Lise, Moui, Salim, Tante Rabia, Lamia, Younes	Lise kommt zur Wohnungstür rein, in roter Jacke; ihr erster Blick fällt auf (Reise-) Gepäck im Flur. In der Wohnzimmertür stehend, ist sie überrascht über den Anblick einer älteren Frau, die konzentriert etwas vor sich hin murmelt und eine Gebetskette in der Hand hält; neben sich liegend ein muslimischer Kalender; Lise grüßt, erhält aber keine Antwort; Lärm aus der Küche, Lise sieht nach und trifft in der Küche auf Rabia (schick, gestylt), Lamia und Salim; Küche ist verraucht	3:59-6:00

Sequenz	Handlungs-ort	Figuren	Geschehen	Zeit
			<p>und Lise fordert auf, das Feuer auszumachen; Salim stellt Lise seine Tante und Cousine vor, die beide die Französin mit Kuss auf die Wange begrüßen; Rabia zieht Lises Kopf mit den Händen an sich heran;</p> <p>Lise bittet Salim, zwei Minuten mit ihr zu sprechen; Lise beginnt ein Streitgespräch wegen der für sie unerwartet vielen Personen in ihrer Wohnung; sie zeigt sich verärgert; Salim erklärt, dass seine Großmutter in Frankreich operiert werden muss und bis zur Genesung bei ihnen bleiben wird; er erscheint erstaunt über Lises Reaktion;</p> <p>Salim stellt Lise seinen kleinen Cousin Younes vor, der Lise ein Küsschen auf die Wange drückt; Lise bleibt kalt; Salim erklärt, dass alle in der Wohnung übernachten werden und sagt, er habe nicht gewusst, dass Lise dies stören würde.</p>	
7	Lises Wohnzimmer	Wie 6	<p>Beim Essen;</p> <p>alle sitzen um eine Platte mit Essen herum; Lise fragt Salim, ob ihr Couchtisch darunter stehe; Rabia beginnt das Essen mit „<i>Bismillah</i>“, Salims Verwandte machen sich mit Händen darüber her; nur Lise isst mit Messer und Gabel;</p> <p>Dialog Rabia-Salim über die von der Verwandtschaft angeforderten Mitbringsel; das Telefon klingelt, Younes nimmt den Hörer, wird aber von Rabia zu recht gewiesen, die selbst das Gespräch entgegen nimmt;</p>	6:00-7:38

Sequenz	Handlungs-ort	Figuren	Geschehen	Zeit
			Lise verärgert das, sie reißt den Hörer an sich; Gespräch Lise-Anrufer, im Hintergrund die lebhaftere Familie von Salim; Wiederaufnahme des Dialogs Rabia-Salim, das Gespräch verläuft kurz in Marokkanisch; Rabia macht einen Scherz über den Aufbau eines Import-Export-Geschäfts und lacht sehr laut; Lise bleibt unbeteteiligt, für sich; ihr Blick fällt auf Moui, die schläft; Lise scheint nachdenklich.	
8	Badezimmer Lises Schlafzimmer, Flur	Lise Moui, Salim, Rabia, Lamia	Lise beim Zähneputzen, sie lauscht den Geräuschen, die sie von draußen hört; Lise vorm Zu-Bett-Gehen, kurz im Bild eine Wand mit Postkarten oder Fotos; Geräusche vom Flur; Lise beobachtet eine Art „Zeremonie“: Einer nach dem anderen geben Salim und seine Verwandten der Großmutter einen Kuss auf die Stirn.	7:38-8:17
9	Wohnzimmer	Lise, Lamia, Younes (schlafend)	Lise (in grell-orangener Hose) schließt die Zimmertüre hinter sich und steigt über die schlafenden Kinder (Younes und Lamia) hinweg; im Vergleich zu vorher auffälliger Farbwechsel der Szenerie; Ablende.	8:18-8:32
10	Wohnzimmer, ein weiteres Zimmer	Lise, Elektroinstallateur, Salim	Wohnzimmer: ein Elektroinstallateur schraubt am Fernseher herum; Lise kommt offenbar gerade nach Hause und fragt ihn, was er mache; er erklärt kurz und weist Lise darauf hin, dass ihr Ehemann mit der Satellitenschüssel nebenan sei; Lise schaut erstaunt; sie ist verärgert und schimpft mit Salim: Satellitenschüsseln seien	8:33-9:24

Sequenz	Handlungs-ort	Figuren	Geschehen	Zeit
			<p>seitens der Hausverwaltung verboten; Salim erklärt, dass das ganze für Moui sei, die heute aus dem Krankenhaus komme und dann ganz alleine sei; außerdem hätten sie die Möglichkeit, durch die neuen Sender viel mehr Filme zu sehen; Lise ist das egal, sie fordert Salim auf, die Sache mit der Hausverwaltung zu klären und die Schüssel aus ihrem Zimmer zu entfernen; Salim flüstert: „aus <i>unserem</i> Zimmer“; Lise versteht erst nicht und wiederholt dann widerwillig: „Ja, aus <i>unserem</i> Zimmer.“</p>	
11	Wohnzimmer, Lises Schlafzimmer	Moui, Lise, Salim	<p>Moui schläft im Wohnzimmer auf der Couch, der Fernseher läuft, eingeschaltet ist ein arabischer Sender; das Zimmer ist dunkel, nur der Fernseher gibt Licht;</p> <p>Lise kommt rein, setzt sich auf die Couch und schaltet auf einen französischen Sender um, auf dem eine politische Satire-sendung läuft;</p> <p>Moui wacht davon offenbar auf, beugt sich vor und sagt auf Marokkanisch: „<i>Schön</i>“; beide lachen;</p> <p>Salim kommt mit dem Essen rein und fragt Lise verärgert, warum sie umgeschaltet habe; das wiederum verstimmt Lise, die das Zimmer verlässt und ankündigt, nicht mitessen zu wollen;</p> <p>Moui will von Salim wissen, warum er Lise verärgert habe; sie fordert ihn auf, Lise etwas zu essen zu bringen; Salim</p>	9:24-12:10

Sequenz	Handlungs-ort	Figuren	Geschehen	Zeit
			<p>macht dies erst nach einiger Überredung und scheinbar widerwillig; Moui weist darauf hin, dass sie bei Lise zu Gast seien;</p> <p>Salim bringt Lise das Essen ins Zimmer (Lises Zimmer ist bunt und verspielt, mit vielen Tüchern behängt; es gibt viele Details zu entdecken; im Hintergrund die Geräusche des laufenden Fernsehers); Lise sitzt mit Walkman (hämmernde Technomusik) auf dem Bett und raucht; sie schaut wie ein trotziges Kind, das seiner Mutter sauer ist und dieser das zeigen will; sie nimmt das Essen und löffelt es in sich rein;</p> <p>Salim setzt sich und entschuldigt sich bei Lise; er spricht darüber, dass er nur noch seine Großmutter habe, seit sein Vater tot ist; er beginnt den Satz: „wenn dir jemand fehlt, den du liebst...“ darauf hin erklärt Lise aufgeregt, dass sie sich mit Tanten und Großmüttern nicht auskenne; ihre Großmutter vegetiere in einem Heim, von dem sie nicht wisse, wo es sei; ihren Vater habe sie seit vier Jahren nicht mehr gesehen; und überhaupt habe sie Salim geheiratet, weil ihr ihre Mutter keinen Unterhalt mehr zahle und sich einen Dreck um sie kümmere; es sei jetzt alles scheißegal; Salim sagt nichts und entdeckt plötzlich die Fotos an der Wand; er deutet auf ein Foto und fragt, ob das Lises Mutter sei; Lise erwidert nur</p>	

Sequenz	Handlungs-ort	Figuren	Geschehen	Zeit
			mit einem scheinbar unbeteiligten „hnh“; sie sehe Lise sehr ähnlich; Lise, immer noch verärgert, eingeschnappt wie ein kleines Kind: „Ich weiß.“	
12	Wohnzimmer	Moui, Salim	Salim und Moui sind im Gespräch auf Marokkanisch; Moui erzählt über den Inhalt einer Fernsehserie, die sie alles um sich herum vergessen lasse; einmal sei ihr deswegen sogar ein Huhn angebrannt; Salim und Moui lachen und amüsieren sich ausgiebig; herzliche Nähe der Figuren zueinander.	12:11- 12:56
13	Lises Wohnung	Lise, Moui, Fatima	Es klingelt um 4 Uhr morgens; Lise öffnet: Eine Frau, die von Salims Großmutter Fatima genannt wird, bringt Krücken für die Patientin; Fatima begrüßt die Großmutter kurz, die um diese Uhrzeit natürlich im Bett liegt; sie sprechen marokkanisch und tauschen eine Reihe von Begrüßungs- und Genesungsfloskeln aus; Lise beobachtet die Szene aus dem Dunkeln heraus.	12:56- 13:27
14	Lises Wohnung, Wohnzimmer	Salim, Moui, Lise	Moui macht erste Gehversuche, gestützt auf die Krücke und Salim, der ihr hilft; Lise kommt dazu und gibt Salim den Hinweis, dass die Krücke auf die andere Seite gehört; als Salim die Krücke entsprechend auf die andere Seite wechseln will, fällt Moui beinahe um und wird im letzten Moment von Lise aufgefangen; beide lächeln sich an, Moui bedankt sich bei Lise; Lise verlässt die Wohnung, um in die Uni zu gehen; Salim und	13:28- 14:36

Sequenz	Handlungs-ort	Figuren	Geschehen	Zeit
			Moui unternehmen weitere Gehversuche; Später: Moui, mit Krücke, geht alleine im Wohnzimmer auf und ab; am Schluss der Sequenz Ablende.	
15	Küche, Treppenhaus, Gehsteig vor der Eingangstür	Salim, Moui, Hausmeisterin, Lise, Freund von Lise	Salim und Moui sind in der Küche und unterhalten sich auf Marokkanisch über das Essen; aus dem Radio kommt traditionelle marokkanische Musik; Moui verlässt die Küche – ohne Krücke, sie sei geheilt; Später verlässt Moui heimlich die Wohnung; Salim sucht sie in allen Zimmern; Moui steht nach ihrem Einkauf vor verschlossener Haustüre; sie hat keine Eingangsschlüssel; die Hausmeisterin schlägt die Türe vor Mouis Nase zu; die Szene wird von Lise und einem Freund beobachtet; Lise und der Freund beginnen darauf hin einen heftigen Streit mit der Hausmeisterin und schreien sie, im Treppenhaus stehend, durch deren Haustüre an; Moui wirkt irritiert; Salim kommt hinzu und will wissen, was geschehen ist; er fragt Moui, warum sie alleine das Haus verlassen hat.	14:37-16:15
16	Badezimmer	Lise, Moui	Lise sitzt in der Badewanne; Moui kommt rein, krempelt sich die Ärmel hoch, schlüpft mit der Hand in einen Waschlappen, redet etwas auf Marokkanisch und beginnt – ganz selbstverständlich – Lise zu schrubben; Lise schaut verwundert und reagiert zunächst abwehrend, lässt sich das Wa-	16:15-17:51

Sequenz	Handlungs-ort	Figuren	Geschehen	Zeit
			schen aber dann doch gefallen; sie lachen zusammen; Lise spricht französisch, Moui marokkanisch, eine verbal-sprachliche Verständigung ist damit eher schwierig, aber offenbar auch nicht notwendig; zuletzt lässt sich Lise von Moui das Gesicht waschen.	
17	Salims (?) Zimmer	Lise, Salim	<p>Moui schlafend auf der Couch im Wohnzimmer; es ist dunkel; Lise kommt in Salims (?) Zimmer und fragt, ob er beim Aufräumen eine rote Boa gefunden habe; Salim rubbelt sich gerade die Haare trocken; er gibt Lise den Hinweis, im Schrank zu suchen; dabei stößt Lise auf eine Flasche marokkanischen Feigenschnaps; sie schlägt vor, dass sie ein Glas zusammen trinken; Salim schließt die Tür mit der Begründung, seine Großmutter solle das nicht mitbekommen: vor dem Ramadan dürfe man nicht trinken, und auch sonst dürfe man nicht trinken; „c'est débile“ („das ist dumm“) ist Lises Einschätzung, der sich Salim anschließt: „Mais, c'est comme ca.“ („Aber so ist es nun mal.“)</p> <p>Salim holt unterm Bett zwei Gläser hervor; sie trinken beide, Salim beobachtet mit Erstaunen, dass Lise den Becher mit einem Zug leert;</p> <p>Lise ist später betrunken, steht auf dem Bett, umschlungen von der roten Boa; sie lacht und redet – ihrem betrunkenen Zustand entsprechend – und</p>	17:52-21:16

Sequenz	Handlungs-ort	Figuren	Geschehen	Zeit
			<p>stößt auf ihren Ehemann und die „Familie Couscous“ an, die sie „ernährt“; Salim schaut Lise zu, er trägt eine einfache, traditionelle Dschalaba; „was wäre ohne euch aus mir geworden?“ fragt Lise und stößt ein weiteres Mal an, diesmal „à l’argent!“ („auf das Geld!“); Salim versucht, sie zu beruhigen, sie solle nicht so laut sein; Lise aber knüpft wieder an den vorigen Geld-Topos an: Selbst für die 100.000 Francs dürfe Salim nicht mit ihr schlafen, und wenn er wegführe, würde sie für noch viel mehr Geld heiraten; Salim versucht abermals, Lise zu beruhigen, sie werde Moui aufwecken; Lise wird darauf hin noch lauter, sie schreit (gegen die Wand, hinter der sie Moui vermutet): Moui sei auch ihre Großmutter und sie habe keine Geheimnisse vor ihr; Salim bestätigt, dass Moui sie sehr liebe; er versucht weiter, Lise zu beruhigen und fordert sie auf, ihm das Glas zu geben; es gibt eine kleine Rangelei und beide fallen aufs Bett;</p> <p>Salim stellt klar, dass sie beide des Geldes wegen geheiratet hätten; Lise beginnt die Federn der roten Boa zu rupfen; Salim spricht über die Heiligkeit der Hochzeit bei sich zu Hause – und was habe er nun daraus gemacht? Lise sagt – mehr zu sich selbst: „Wenn sie’ s wüsste, würde sie mich nicht mehr lieben“; Salim versucht abermals, Lise zu beruhigen; er</p>	

Sequenz	Handlungs-ort	Figuren	Geschehen	Zeit
			deckt sie zu und fordert sie auf zu schlafen; sie mache immer alles kaputt, sagt sie; beim Zudecken fällt Salims Blick auf Lises nackte Oberschenkel; er schenkt ihnen keine Aufmerksamkeit.	
18	Wohnzimmer	Moui, Salim, Lise	<p>Moui und Salim liegen auf der Couch, dicht beieinander; sie sehen einen arabischen Musik-Fernsehfilm;</p> <p>Lise steht plötzlich in der Tür und kichert; Salim fragt, ob er den Film für sie übersetzen solle, aber sie lehnt ab; Lise legt sich neben Moui auf die Couch; der Film wirkt mit seinen puppenhaften Menschenfiguren wie ein Märchen für Kinder, Lise lacht;</p> <p>Moui und Lise schlafen Kopf an Kopf ein;</p> <p>Gespräch Moui-Salim (auf Marokkanisch); Moui fragt Salim, wer ihm hier die Hand halte, damit er einschlafen könne; „Niemand“, antwortet er und gibt Moui einen zärtlichen Kuss auf die Stirn; er rieche komisch, stellt Moui dabei fest.</p>	21:17-22:23
19	Café, Straße	Lise, Moui, Salim	<p>Lise und Moui sitzen in einem Café und unterhalten sich über Henna, während sie Mouis Hände studieren; beide scheinen in das Gespräch vertieft, obwohl Moui marokkanisch und Lise französisch spricht;</p> <p>draußen, vor dem Fenster des Cafés, sieht man Salim, der ein Taxi heranwinkt; Moui und Lise beobachten die Szene schweigend; Lise wirkt traurig;</p>	22:24-24 :13

Sequenz	Handlungs-ort	Figuren	Geschehen	Zeit
			<p>während Salim das Gepäck im Auto verstaut, lädt er Lise für die Zeit nach dem Ramadan nach Casablanca ein; Lise steht dicht neben Moui und versichert, bald zu kommen; die Verabschiedung ist herzlich, Lise lächelt (ganz im Gegensatz zu den Anfangsszenen des Films); besonders herzlich ist die Verabschiedung Lises von Moui; „<i>Bismalah</i>“; intensiver Austausch von Grußfloskeln auf Marokkanisch; sie scheinen sich nicht trennen zu können;</p> <p>Als Moui und Salim ins Auto steigen, wirkt Lise erschöpft, traurig, sie scheint mit den Tränen zu kämpfen; ob Moui zurückkomme, will sie wissen; Salim verneint; Winken und Kusshand von Lise; Lise schaut dem davonfahrenden Auto hinterher; Lautenmusik im Hintergrund; Lise schlendert langsam zurück ins Café.</p>	
20	-	-	Abspann	24:13-25:31
21	Wohnzimmer	Moui, Salim	Wiederholung eines Ausschnitts von Sequenz 12, allerdings in hellerem Licht als zuvor (Moui und Salim amüsieren sich über das Missgeschick mit dem angebrannten Brathähnchen und lachen ausgiebig).	

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html)
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilim Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00

b.w.

- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. 2005
ISBN 3-8142-0982-6 (in Vorbereitung)
- 19 Seyed Ahmad Hosseinizadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von Migrantenselbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90