

Transformative Bildung on screen: (Selbst)Reflexionen durch Film

MARION PLIEN & ELISABETH SOMMERLAD

1 Einleitung

Spielfilme und Lebenswelten von Jugendlichen

Spiel- und Dokumentarfilme erzählen Geschichten über Menschen und Orte und prägen unsere Vorstellung über Themen, Gesellschaften, Menschen, Länder, Landschaften und Naturen. Sie vermitteln uns einen Eindruck darüber, wie unsere Lebenswelt gestaltet ist: „Films (...) often evoke a sense of place – a feeling that we, the (...) viewer, know what it’s like to ‚be there“ (CRESSWELL 2004: 7f.). Dies spiegelt sich auch in Aussagen von Jugendlichen wider, die im Rahmen von Bildungssettings über ihre Rezeptionserfahrungen von filmischen Inhalten befragt wurden:

„In Spielfilmen, die in anderen Ländern spielen, kann man etwas über die dortige Kultur lernen. Zum Beispiel in *Wüstenblume* (2009) erkennt man den Zusammenhalt, den die da haben, wenn sie zusammen singen: so etwas gibt es in Deutschland nicht mehr“ (Interviewauszug 1, Schülerin, w., 8. Jahrgangsstufe, 2010).

Diese Aussage verdeutlicht die Auffassung der Jugendlichen, dass sie durch den Spielfilm Wissen über einige Wertvorstellungen und soziale Praktiken der somalischen Gesellschaft erlangt hat. Familien in Somalia kennzeichnen sich aus ihrer Perspektive durch enge persönliche Bindungen, die durch Praktiken wie das gemeinsame Singen deutlich werden. Tatsächlich gibt es in dem Spielfilm *Wüstenblume* (2009) eine Sequenz, in der eine Familie an einem Feuer sitzt und gemeinsam singt. Die Analyse der Figuren und deren Handlungen lässt allerdings keinerlei persönliche Bindungen oder Zusammenhalt zwischen den Familienmitgliedern einer als sehr patriarchalisch inszenierten Gesellschaft erkennen. Die Jugendliche hat durch ihre Rezeptionserfahrung weniger ein konkretes, faktenbasiertes Wissen über die somalische Gesellschaft erlangt, als vielmehr ihre Imaginäre Geographie (GREGORY 1995; DRIVER ³2014) gespeist. Imaginäre Geographien umfassen weniger mehrperspektivisches Wissen, sondern unsere Sehnsüchte, Wünsche und Ängste, die wir auf Räume

projizieren, die außerhalb unseres alltagsweltlichen Erfahrungshorizonts liegen.

„Ich verbinde mit Marokko jetzt [nach der Rezeption von Marrakesch (1998)] so Bilder mit großen Märkten, mit Menschenmengen, die diskutieren und feilschen. Dieses Miteinander, dass alle irgendwie ihr Leben mit den anderen teilen, obwohl sie halt eigentlich nichts haben. Und halt diese Wüste. Dieser Ausblick, als die auf diesem Hügel waren. Und man hat irgendwie diese Einsamkeit gespürt, aber halt auch gleichzeitig die Natur gefühlt, und dass das nicht schlimm ist, dass man allein ist, weil man irgendwo da ist. Also, aus dem Film nehme ich mit, dass es interessant wäre, dahin zu reisen“ (Interviewauszug 2, Schülerin, w., Jahrgang 11, 2012).

Diese Jugendliche ist ebenso der Meinung, dass sie durch einen Spielfilm, der Hippie-Gemeinschaften in Marrakesch in den 1970er Jahren thematisiert, einen Einblick in die (aktuelle) marokkanische Gesellschaft bekommen hat. Sie dechiffriert Märkte, gesellige Momente und enge persönliche Bindungen als wichtigen Bestandteil gesellschaftlicher Praktiken in Marokko. Es wird deutlich, dass der Spielfilm dieser Jugendlichen ermöglichte, ihren Hunger nach bedeutsamen (geselligen und Natur-)Erlebnissen zu stillen. Damit befriedigt er ein überindividuelles Bedürfnis des 21. Jahrhunderts (BLOTHNER 1999: 9). Wie die weitere Analyse des Beispiels zeigt (PLIEN 2015), konnte sie durch die Identifikation mit der Hauptfigur ihr eigenes Bedürfnis nach Geselligkeit, Freundschaft und/oder Gemeinschaft ausleben sowie eine naturlandschaftliche Kulisse, die ihr gefallen hat, erleben und erspüren.

Bei der Jugendlichen ist ein positiver *sense of place* (im Sinne von CRESSWELL 2004) für den filmischen Ort Marrakesch entstanden, ohne dass sie je vor Ort gewesen ist. Durch ihr Filmerlebnis empfindet sie derart positive Emotionen mit diesem Ort, dass sie sogar erwägt, physisch dort hin zu reisen.

Ansprüche an Unterricht in krisenhaften Zeiten

Angesichts der derzeitigen ökologischen und geopolitischen Krisenlagen steht die geographische Bildung zunehmend vor der

Herausforderung, gegenwärtige Prozesse, Ereignisse und Unsicherheiten zu reflektieren und alternative Zukunftsszenarien zu thematisieren. Bisher war die bildungstheoretische und fachdidaktische Antwort eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die – wie es für den hiernach ausgerichteten Lernbereich Globale Entwicklung heißt – „grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens [...] und die Mitverantwortung im globalen Rahmen“ (Engagement Global 2016: 18) vermittelt. SchülerInnen werden im Rahmen von BNE häufig als *change agents* gesehen (UNESCO 2017), wobei bisherige BNE-Materialien häufig zu lokalen, vermeintlich konfliktfreien Handlungen als „‘pseudo‘ sustainability actions“ (KUCKUCK und LINDAU 2022: 7, z.B. Müll sammeln, generell Reduktion des eigenen ökologischen Fußabdruckes) anregen. Ferner werden die Lernenden lediglich dazu befähigt, mit Hilfe des Leitbildes der Nachhaltigen Entwicklung (bestehend gemäß Engagement Global (2016: 41) aus ökologischer Verträglichkeit, ökonomischer Leistungsfähigkeit, sozialer Gerechtigkeit und demokratischer Politikgestaltung) Handlungen und Praktiken verschiedener AkteurInnen sowie die eigenen auf ihre „Nachhaltigkeit“ zu prüfen und Ideen nachhaltiger Handlungen umzusetzen (vgl. bspw. den Kauf von Fairtrade-Produkten, Kleiderspenden, Fahrt mit dem E-Auto), die nicht auf ihre ökologische und soziale Widersprüchlichkeit hin geprüft werden und vielmehr ein positivistisches Machbarkeitsideal (BUDKE und GRYL 2016:9) vermitteln.

Die transformative Bildung (in der Didaktik der Geographie)¹ will mehr:

- 1) Zunächst einmal sollen sich Lernende im Kontext der transformativen Bildung mit Denk-, Lebens- und Wirtschaftsweisen auseinandersetzen, die über nachhaltige Handlungen und Praktiken „hinausgehen“ und Ansatzpunkte für die Große sozialökologische Transformation bieten (vgl. Gemeinwohlökonomien, Ökodörfer, Mikroabenteuer vor Ort als Ersatz touristischer Reisen, ...) und verortet sich damit in der Transformationsbildung (WBGU 2011: 375).

Einige AutorInnen lehnen vor allem das ökonomische Wachstumsparadigma (in der Nachhaltigkeitsdebatte) ab und sehen in der Thematisierung von Postwachstumsbestrebungen einen Ansatzpunkt für Transformationsbildung und eine sozialökologische Transformation der Gesellschaft (GETZINA und SINGER-BRODOWSKI 2016).

- 2) Des Weiteren möchte die transformative Bildung wie die kritisch-emanzipatorische Bildung für nachhaltige Entwicklung die Widersprüche in nachhaltigen Lösungsansätzen kritisch aufdecken und mit den SchülerInnen diskutieren. Diese kritisch-emanzipatorische Bildung grenzt sich als sog. BNE 2 von der o.g. normativen BNE1 ab, deren Kern wiederum der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ (Engagement Global 2016) bildet.
- 3) Schließlich strebt die (geographische) transformative Bildung danach, bei Lernenden neue Welt-Selbstverhältnisse (KOLLER 2012: 16) anzustoßen, sodass sie sich der Ursprünge nicht nachhaltiger Handlungsweisen und Praktiken bewusst werden. Hierzu sollen neu Mensch-Natur- (vgl. bspw. die Mitwelt-Gedanken in den mehr-als-menschlichen-Geographien) und Mensch-Mensch-Relationen (PETTIG 2021:9) (vgl. bspw. machtsensible oder postkoloniale Perspektiven; PLIEN 2024: 8-9) ausgehandelt werden und hegemoniale Diskurse und prägende Erzählungen wie beispielsweise ökologisch und sozial ungesunde Konsummuster entlarvt werden.
- 4) Die Förderung einer hohen (Selbst)Reflexivität soll die SchülerInnen dazu befähigen, mit Situationen des stetigen (inneren und äußeren) Wandels und aktuellen Krisen umgehen zu können, das Gefühl der Selbstwirksamkeit zu fördern, das Emotionen wie *Ecoanxiety* einzugrenzen vermag (PLIEN 2024a: 17).

Es stellt sich nun die Frage, inwieweit Spiel- und Dokumentarfilme ein Potenzial für transformative Bildungsmomente besitzen und wie diese

¹ Vgl. einen genaueren Überblick in PLIEN 2024a und PLIEN 2024b.

im Unterricht nutzbar gemacht werden können.

Dazu werden in Kapitel 2 ein für die Praxis operationalisierbares didaktisch-methodisches Konzept transformativer Lern- und Bildungsprozesse vorgestellt. Kapitel 3 verdeutlicht die didaktischen Potenziale von Filmen für transformative Bildungsmomente, die in Kapitel 4 am Beispiel der Filme *Und dann der Regen* (OT: *También la Lluvia*, 2010, R: Icíar Bollaín, Mexiko, Spanien und Frankreich) und *Mein Lehrer, der Krake* (OT: *My Octopus Teacher*, 2020, R: James Reed, Pippa Ehrlich, Südafrika)² diskutiert werden.

2 Transformative Lern- und Bildungsprozesse im Geographieunterricht: Eine didaktisch-methodische Annäherung

Die transformative Bildung entwickelte sich in den 1970er Jahren in den USA in der Erwachsenenpädagogik (GETZINA und SINGER-BRODOWSKI 2016: 41). Sie sollte die erwachsenden Lernenden dabei unterstützen, persönliche oder biographische Krisen(erfahrungen), Problemlagen, neue Kontexte und Situationen (wie zum Beispiel Trennung vom/n dem/r Partner/in, Verlust des Arbeitsplatzes, Depression usw.) durch die Entwicklung von „neuen Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen“ sowie neue „Welt- und Selbstverständnisse“ (KOLLER 2012: 16) zu bewältigen und dabei eine hohe (Selbst-)Reflexivität zu entwickeln, die sie unterstützt durch überlegtes Handeln mit zukünftigen krisenhaften Momenten umzugehen. Nach MEZIRROW (2012: 86), dem Hauptvertreter dieser Bildungstheorie, vollzieht sich der transformative Lernprozess in zehn Phasen:

- „1. A disorienting dilemma
2. Selfexamination with feelings of fear, anger, guilt, or shame
3. A critical assessment of assumptions
4. Recognition that one's discontent and the process of transformation are shared
5. Exploration of options for new roles, relationships, and actions
6. Planning a course of action
7. Acquiring knowledge and skills for implementing one's plans
8. Provisional trying of new roles
9. Building competence and self-confidence in new roles and relationships

² Nachfolgend werden die deutschen Titel genutzt, wenn auf die Filme verwiesen wird.

10. A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective“ (MEZIRROW 2012: 86).

Dabei handelt es sich bei der transformativen Bildung um eine Bildungs- und nicht um eine Lerntheorie. Beim Lernen geht es um das Ordnen und die Aneignung neuer Erkenntnisse und methodischer Wege. Dagegen führen Bildungsprozesse zu einer grundlegenden Veränderung des „Modus der Informationsverarbeitung“ (KOLLER 2012: 15). KOLLER (2012: 15f.) spricht in diesem Zusammenhang von der „Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverständnisses“ und von „neuen Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen“ (KOLLER 2012: 16).

So verwundert es kaum, dass transformative Bildungstheorien im Kontext der aktuellen globalen Herausforderungen und Krisen erneut rezipiert werden. In der vom WBGU 2011 veröffentlichten Publikation *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation* wird darauf verwiesen, dass durch eine Verbreitung „transformationsrelevanten Wissens“ durch Bildung die große Transformation unterstützt werden kann und muss. Im Bildungsdokument der UNESCO (2017) *Education für Sustainable Development Goals. Learning Objectives* stellt die transformative Bildung eines der pädagogischen Schlüsselkonzepte dar, das die Nachhaltigkeitsbildung für die SDGs unterstützen soll und Bestandteil eines Gesamtkonzepts ist. Als pädagogische Schlüsselkonzepte erachten die MitgliederInnen der UNESCO (2017: 55) lernerzentrierte Ansätze, handlungsorientierte Lernumgebungen und transformative Bildungsprozesse. In den handlungsorientierten Lernarrangements sollen Lehrkräfte die LernerInnen mit Hilfe transformativer Bildungsmomente dabei unterstützen ausgehend von der/n globalen (Klima)Krise(n) ein neues Welt- und Selbstverständnis zu entwickeln. Dabei beziehen sich die AutorInnen auf MEZIRROW (2000) und andere Vertreter der „klassischen“ transformativen Bildung.

In der Didaktik der Geographie haben die Phasen transformativer Bildungsmomente von MEZIRROW (2012) über den Handlungsrahmen für transformatives Lernen durch PETTIG (2021: 6)

einen Eingang in die fachdidaktischen Diskurse erhalten:

Ausgehend von den oben dargestellten fünf Phasen des transformativen Lernens nach MEZIROW (2012: 86), die PETTIG (2021) zufolge in die drei Phasen „Dekonstruktion, Rekonstruktion und Integration“ zusammengefasst werden können, entwickelte er Phasen des transformativen Lernens im Kontext der Nachhaltigkeitsbildung im Geographieunterricht. In der Phase „Positionieren“ (PETTIG 2021: 12-13), die bei MEZIROW (1997) als „Dekonstruktion“ bezeichnet wird (vgl. Abb. 1) und die Dekonstruktion der individuellen (Lebens-)Krisen umfasst, beschäftigen sich die Lernenden mittels exemplarischer Beispiele mit den globalen Herausforderungen und Krisen (wie beispielsweise Folgen des *Overtourism* an einem ausgewählten und exemplarischen Ort) und formulieren hierzu ihre „Perspektiven“. Die LernerInnen haben die Möglichkeit ihre „Vorannahmen und Bedeutungshorizonte“ (PETTIG 2021: 13) bzw. „Vorannahmen, Sichtweisen und Perspektiven“ (PETTIG und OHL 2023: 7) im Klassenverband durch ihre Meinungen zu dem Thema zu diskutieren. Diese Phase kann nach PETTIG und OHL (2023:7) mit den folgenden Fragen unterstützt werden: „Wie bewerte(n) ich/wir den Sachverhalt, welche Fragen wirft er in mir/uns auf und wie würde(n)ich/wir das Problem adressieren?“ Während die Lernenden in der nun folgenden Phase der „Rekonstruktion“ bei MEZIROW (1997) neue Wege des Umgangs mit der persönlichen Krise erlernen, werden die Jugendlichen in der Theorie von PETTIG (2021) in der Phase „Reflektieren“ mit „alternativen Sichtweisen“ (PETTIG und OHL 2023: 7) konfrontiert, die über die Einführung von fachwissenschaftlichen geographischen Theorien und deren Kontexte geschehen soll (wie bspw. die Postwachstumstheorien).

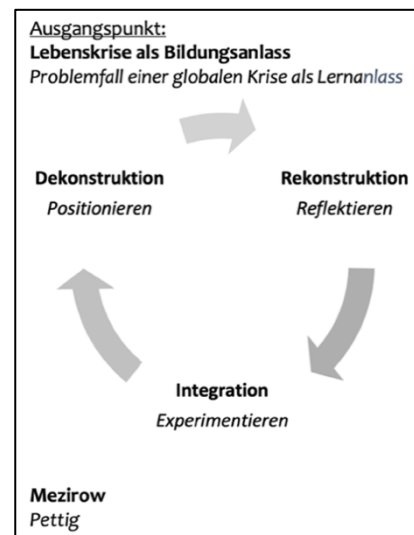


Abb. 1: Drei Phasen des transformativen Lernens MEZIROW (1997) und der Handlungsrahmen transformativen Lernens nach PETTIG (2021: 12) (PLIEN 2024: 9)

Ziel ist es eine Metakognition anzuregen: „Warum denke ich/denken wir so, wie ich/wir denke(n), und könnte es nicht auch anders sein?“ (vgl. Abb.1). Die Konfrontation mit neuen und alternativen Denkweisen führt bei den Jugendlichen PETTIG (2021: 13) zufolge durch Irritation zur fruchtbaren Reflexion und damit zur Frage: „Woher kommen meine Überzeugungen und könnten diese prinzipiell auch anders sein?“ In dem gewählten Beispiel der Folgen des sog. *Overtourism* würden sich die Lernenden fragen, warum sie bisher derart gehandelt haben, obwohl die Auswirkungen auf das Klima, die Natur und Menschen vor Ort Nachteile mit sich bringt. Damit gelangen sie idealerweise zu weitreichenden Fragen, die „die Mensch-Umwelt-Verhältnisse“, „gesellschaftlichen Machtverhältnisse“, die lokale bis „globale [und globale] Gerechtigkeit“, ihre „Selbstwirksamkeit in der Transformation“ und „ihre eigenen Zukunftsvorstellungen“ (PETTIG 2021: 9) betreffen und damit Fragen, die erlernte Denkmuster ins Wanken bringen und die Möglichkeit haben, Lernprozesse höherer Ordnung, nämlich Bildungsprozesse in Gang zu setzen und damit eine individuelle Krise auszulösen, d.h. von der gesellschaftlichen Krise zur individuellen Krise zu gelangen. Entsprechend der Erkenntnisse aus den Ursprüngen der transformativen Bildung sollen die Reflexionen auch hier dialogisch zwischen den Lernenden stattfinden. Im letzten und dritten Schritt, der bei MEZIROW (1997) die „Integration“ umfasst, im Rahmen derer die neuen Perspektiven in die alten integriert und in Alltagshandlungen zur

Bewältigung der Krise umgesetzt werden, wird im Konzept von PETTIG (2021: 13) in der Phase „Experimentieren“ den Lernenden angeboten, nochmals auf die Krise bzw. Herausforderung zu blicken, Lösungsansätze zu entwickeln, die sie selbst durchführen könnten. Im Unterrichtsbeispiel von COEN und EBERTH (2023: 23) sollen die Lernenden neue Handlungsweisen in dieser Phase austesten und ein eigenes Mikroabenteuer planen, durchführen und bewerten. Das Phasenmodell transformativen Lernens von PETTIG (2021) sieht den auslösenden Moment für eine innere Transformation der Lernenden vor allem in der Konfrontation mit lebensweltlichen und anschaulichen Beispielen alternativen Denkweisen und transformativen Handlungsmustern und betont das Zusammenspiel zwischen Reflektieren und Experimentieren, d.h. die Lernenden sollen angeregt werden neue Wege des Handelns auszuprobieren, um zu testen, ob sie sich diese aneignen können und wollen.

Auch SINGER-BRODOWSKI (2016), BLUM et al. (2021) und BORMANN et al. (2022) betonen, die Relevanz des „Wechselspiel[s] zwischen konkreter Aktion und Reflexion der gemachten Erfahrungen“ (SINGER-BRODOWSKI 2016: 16) als Ausgangspunkt gelungener transformativer Bildungsmomente. KOLLER (2022) und YACEK (2022) sehen „disruptive Erfahrungen“ (YACEK 2022:2) bzw. Krisen (KOLLER 2022: 17) als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen, mit dem Ziel „neuen Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen“ (KOLLER 2012: 16).

3 Filme: Didaktische Potenziale für transformative Bildungsprozesse

Spielfilme erzählen Geschichten über Menschen und Orte und prägen unsere Vorstellung über Themen, Gesellschaften, Länder, Landschaften und Naturen. Während Dokumentarfilme eine historische oder gesellschaftliche Realität mehrperspektivisch und sachgetreu darstellen wollen (VON KEITZ und WULFF o.J.), basieren Spielfilme auf einer fiktiven Geschichte (die durchaus auch auf historisch ereigneten Geschehnissen oder gesellschaftlichen Themen fußen kann), die aus einer Kette an narrativ verbundenen Ereignissen besteht und Figuren in ihr Zentrum rückt (WULFF o.J.). Wie auch bei Spielfilmen gibt es eine Vielzahl an Genres wie beispielsweise

das Dokudrama oder die Dokukomödie, die ihre eigenen Erzählweisen aufweisen. Jedoch sind die Grenzen zwischen einem Dokumentar- und einem Spielfilm fließend, da auch erstere zunehmend der Intention der Filmschaffenden folgen und Inhalte bewusst inszenieren und/oder einige einen narrativen Handlungsstrang aufweisen (vgl. bspw. *Mein Lehrer, der Krake* (2020)). So bezeichnet beispielsweise John GRIERSON (1933: 8), der als Begründer des Dokumentarfilms angesehen wird, diesen als „the creative treatment of actuality“ und zugleich als eigene Kunstform, die in einem Spannungsverhältnis zum fiktionalen Film steht (vgl. KERRIGAN und MCINTYRE 2010 für eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Statement). Einen äußerst interessanten theoretischen Ansatz zur Differenzierung von Spiel- und Dokumentarfilm stellt zudem die Semiopragmatik von Roger ODIN (1984/2006, 2011, 2019) dar. ODIN geht, eingebettet in sprachwissenschaftliche Grundannahmen, davon aus, dass ein Film *per se* nicht fiktional oder dokumentarisch ist. Das Wesen eines Films ergibt sich erst im Prozess der Betrachtung, über die von den Zuschauenden ausgehenden Zuschreibungen, die ODIN als „Modi“ bezeichnet. Er geht davon aus, dass jeglicher Film von den ZuschauerInnen einer entweder dokumentarisierenden oder fiktivisierenden Lektüre unterworfen werden kann. Zudem differenziert er bzgl. der im Fokus stehenden ZuschauerInnenhaltung bzw. Lektürewesen in seinem Spätwerk zwischen einem breit angelegten Spektrum verschiedener Modi und Operationen, die an dieser Stelle nicht vertieft werden sollen (vgl. TRAUTMANN 2012 für eine vereinfachte Einführung in den Ansatz). ODINS Erklärungsansatz ermöglicht es folglich, dass ein Film wie der später behandelte *Mein Lehrer, der Krake* (2020) sowohl als Dokumentar- als auch als Spielfilm gelesen werden kann, was gerade im Kontext der Analyse transformativer Potenziale spannende Möglichkeiten eröffnet.

Filme bieten uns vielfältige Erfahrungsmomente an, die über eine rein kognitive Auseinandersetzung weit hinausgehen und zu emotionalen sowie körperlichen Erlebnissen führen können. Wir können in Horrorfilmen eine Gänsehaut bekommen und in Dramen weinen. Die angebotenen Erlebnismomente reichen von einem (ästhetischen) Rezeptionserlebnis auf der

Bildebene (vgl. *espace pictural* in Abbildung 2), über die Unterhaltung durch den Plot (GRODAL 1997, EDER 2000, TAN 1996) oder sogar zur Befriedigung von Sehnsüchten und Wünschen (BRÜTSCH 2011). (Wie in den Interviews zu Beginn des Aufsatzes deutlich wird sehnen sich die Jugendlichen nach [im ersten Fall] einer engeren

familiären Bindung und gemeinsamen Aktivitäten in und mit der Familie bzw. bedeutsamen geselligen und Naturerlebnissen im zweiten Fall. Die Filmrezeption hat beiden die Möglichkeit gegeben, diese Sehnsüchte auszuleben.) (vgl. *espace filmique* in Abbildung 2)

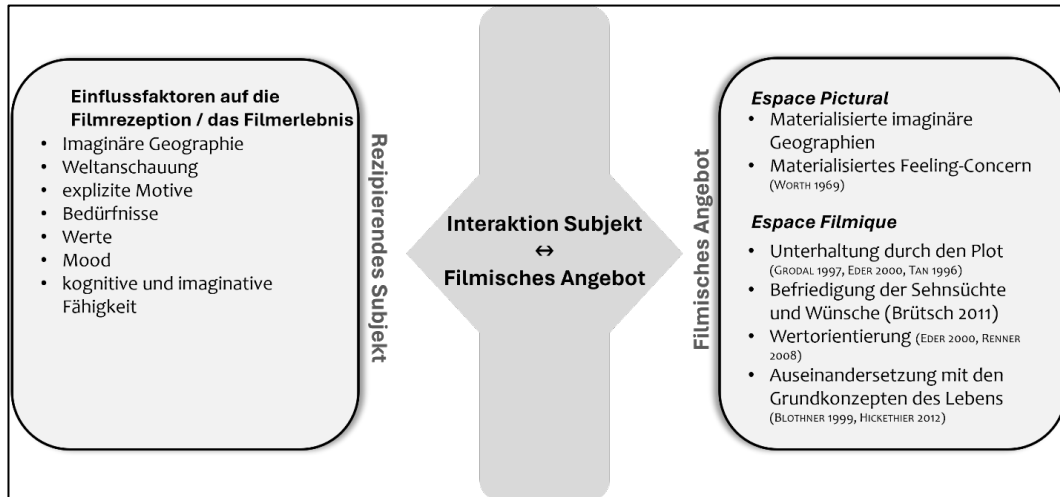


Abb. 2: Rezeptions- und Erlebnisangebote filmischer Narrationen (PLIEN und SOMMERLAD 2024 auf der Grundlage von PLIEN 2017: 67)³

BARTHELMES (2001: 86) zufolge unterstützen filmische Erzählungen junge Erwachsene sogar dabei, sich mit ihren Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen und in wenigen Fällen sogar diese zu verarbeiten (PLIEN 2017: 118-129). Entwicklungsaufgaben sind Aufgaben, die auf Grund der biologischen und biographischen Entwicklung sowie gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sich zu bestimmten Zeitpunkten den Jugendlichen aufdrängen und bearbeitet werden wollen wie beispielsweise das Finden der eigenen sexuellen Orientierung oder das Erlernen von männlichen oder weiblichen Rollenverhalten.

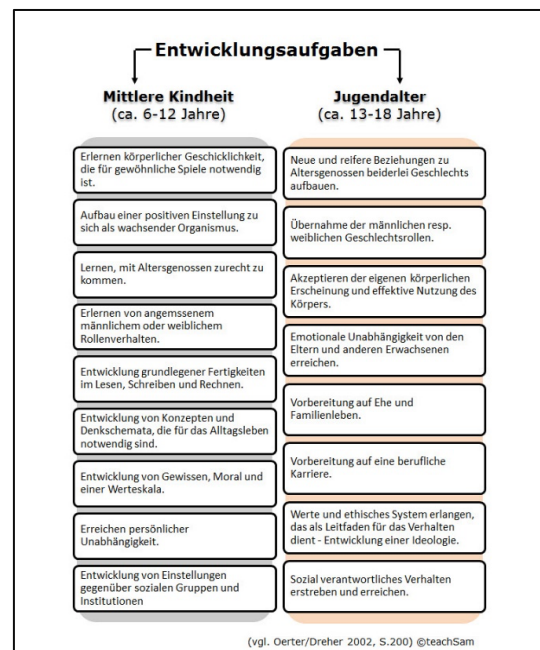


Abb. 3: Entwicklungsaufgaben (OERTER und DREHER 2002: 200)

³ Die in dieser Abbildung dargestellten Rezeptions- und Erlebnisangebote von Filmen sowie die subjektiven Einflussfaktoren stammen aus einer qualitativen empirischen Erhebung (im Sinne der Grounded Theory nach GLASER und STRAUß 2010) mit Jugendlichen im Alter zwischen 11 und 18 Jahren. Dabei diente die Einteilung des Films in einen *espace pictural* („Bildraum“) und *filmique* („Filmraum“) nach ROHMER (2000) als theoretische Analysefolie, um die

vielen Erlebnis Momente bei den RezipientInnen unterscheiden können. Der *espace pictural* umfasst vereinfacht gesagt das o.g. ästhetische (Bild-)Rezeptionserlebnis im Film und der *espace filmique* die durch die Verarbeitung des Plots entstandene subjektive filmische Geschichte.

Spielfilme können aber auch zur Reflexion der eigenen Werte führen (RENNER 2008, EDER 2000), durch die Auseinandersetzung der geäußerten Wertvorstellungen einzelner ProtagonistInnen oder der Werteorientierung des gesamten Films, die durch die Gesamtheit aller Äußerungen der ProtagonistInnen deutlich wird. Einige Filme unterstützen sogar eine intensive Auseinandersetzung mit den Grundkomplexen des menschlichen Seins wie Sinnsuche, Sinnverlust, Verlust von wichtigen Menschen und das Finden oder Verlieren von Liebe (vgl. *espace Filmique* in Abb. 2) (BLOTHNER 1999, HICKETHIER 2012). Welche Art der Erlebnisse und Erfahrungen bei den RezipientInnen erfolgen, hängt von Persönlichkeitsdispositionen ab (vgl. Abb. 2) wie den eigenen Bedürfnissen, (alltäglichen) Handlungsmotiven, Wertvorstellungen oder kognitiven und imaginativen Fähigkeiten. Aber auch die Einstellung gegenüber Filmmedien als Unterhaltungsmedium oder Reflexionsangebot führt zu unterschiedlichen Filmrezeptionsarten, die auch als eine besondere Art der Umweltwahrnehmung gedacht werden kann, weil die Geschichte von Menschen an Orten und in Landschaften spielen, die wir im Zuge der Filmrezeption wahrnehmen. Die Erlebnismomente werden umso intensiver, je mehr sich die/der RezipientIn in einzelne Figuren hineinversetzen kann. Wenn sie/er einen Perspektivwechsel erlebt, dann werden mit Hilfe der Spiegelneuronen als Antwort auf die Nahaufnahmen und Gefühlsregungen im Gesicht der Protagonisten diese mitempfunden, sodass die/der RezipientIn die filmische Handlung miterlebt.

Diese Eigenschaften filmischer Narrationen unterstützen schulische Lernprozesse in positiver Weise. Zunächst einmal wirken Filme auf Lernende besonders motivierend, weil sie ihnen eine Vielzahl an Erlebnismomenten bieten und dabei den Erlebnishunger unserer Zeit (BLOTHNER 1999: 9) stillen. Innerhalb von ca. 90-120 Minuten werden die großen Lebensthemen wie Liebe, Trennung, Sinnsuche oder -verlust, die Möglichkeit Abenteuer zu erleben intensiviert durch die Kombination aus ästhetisierten Bildern und Musik den RezipientInnen angeboten (HICKETHIER 2012). Neben motivationalen Vorteilen, die der Einsatz von Spielfilmen im (Geographie)Unterricht birgt, unterstützen filmische Narrationen auch die Lernprozesssteuerung.

Denn abstrakte (weil nicht lebensweltlich erfahrbare) Themen werden mit Hilfe von Geschichten von Menschen und ihren (Alltags)Handlungen in Spielfilmen anschaulich dargestellt (STRABNER 2013: 16). In *Blood Diamond* (2006, R: Zwick, USA und Deutschland) beispielsweise lernen die Jugendlichen die komplexen Akteurskonstellationen beim Handel mit Blutdiamanten durch agierende Protagonisten kennen. Techniken wie Perspektivwechsel oder *involvement* ermöglichen es den SchülerInnen die emotionalen Auf- und Abs, die die widersprüchlichen Motive der Hauptfiguren verursachen, kognitiv und emotional nachzuvollziehen und damit das Phänomen „Blutdiamant“ differenziert zu beurteilen, weil hinter den Handlungen und Praktiken von Menschen komplexe Biographie bedingte Motive stecken. Des Weiteren unterstützen Spielfilme STRABNER (2013: 12) zufolge auf eine natürliche Weise die Auseinandersetzung mit Themen entlang der geforderten drei Anforderungsbereiche/-niveaus, weil RegisseurInnen ihre eigenen Meinungen und Anschauungen zu einem Thema zu sehen geben, sodass SchülerInnen dazu veranlasst werden, darüber nachdenken, welche Meinung sie selbst zu dem inszenierten Thema vertreten. Ferner setzen Spielfilme in motivierender Weise Lernprozesse in Gang, weil Jugendliche bei der Rezeption wissen wollen, ob die Inszenierung „realistisch“ ist (vgl. PLIEN 2017). Schließlich unterstützt die Auseinandersetzung mit einem Bildungsgehalt über mehrere Sinneskanäle sowie die kognitive und emotionale Erfahrung die Behaltensleistung (STRABNER 2013: 16). Erlebnisse werden damit vor allem im episodischen Gedächtnis gespeichert, das besonders effektiv ist bzw. sein muss. (Alltägliche) Handlungsabläufe werden bereits bei einem einmaligen Durchlaufen memoriert (PAVIO 2007: 29), sodass die im Spielfilm thematisierten Inhalte besonders gut und schnell behalten werden.

Das Potenzial von Filmen für transformative Bildungsmomente besteht folglich darin, dass Lernende über Spielfilme mit komplexen theoretisch fundierten Konzepten, wie beispielsweise (Post)Kolonialität oder Postwachstums-Denk- und Handlungsweisen, in anschaulicher Weise konfrontiert werden und diese sogar in den emotionalen und leiblichen filmischen Erfahrungen ähnlich wie Entwicklungsaufgaben einüben

und austesten können. Ferner können sie sogar je nach den Rezeptionsdispositionen für transformative Denk-, Handlungs- und Lebensweisen motiviert und begeistert werden. Auch disruptive und krisenhafte Erfahrungen können je nach Persönlichkeitsdisposition durch filmische Narrationen ausgelöst werden. Die im Kontext der Filmrezeption ausgetesteten neuen Denk- und Handlungsweisen müssen dann allerdings in der „außerfilmischen“ Wirklichkeit angewendet werden. Auch eine intensive reflexive Auseinandersetzung mit den filmischen Inhalten während des Rezeptionsprozesses und danach muss von den SchülerInnen didaktisch-methodisch eingefordert werden.

Allerdings können filmische Geographien nicht als Spiegel der Realität verstanden werden. Auch wenn sie gesellschaftliche und räumliche Phänomene widerspiegeln und vermitteln, handelt es sich bei den filmischen Bildern stets um komplexe Imaginationen und Inszenierungen, die in Bezug auf ihren Entstehungskontext reflektiert und entschlüsselt werden müssen.

Filme
„inszenieren, interpretieren und konstruieren als soziale Dokumente dargestellte Wirklichkeiten, Vorbilder und Konflikte, wodurch sie kontinuierlich zur Konstruktion von Weltentwürfen beitragen und entsprechendes Wissen vermitteln. Als soziale und kulturelle Dokumente reflektieren Filme in verdichteter Form gesellschaftliche Realitäten [und] reagieren auf sozial relevante Ereignisse“ (SOMMERLAD 2021a: 13) (vgl. dazu in Abbildung 2 „Materialisierte Imaginäre Geographien“).

Auch wenn Filme sich für die erzählten Geschichten etwaigen Realitäten bedienen, so handelt es sich immer um sozial konstruierte, verdichtete und zugespitzte Erzählungen der Wirklichkeit, um gewissermaßen vorinterpretierte Realitäten, die in kulturelle und politische globale Kontexte eingebettet sind (vgl. dazu Abbildung 2 „Materialisiertes Feeling-Concern“ des Filmemachers). Diese stehen zugleich in Wechselwirkung mit unserer Alltagswelt und bieten Deutungsmuster an.

„Filme beeinflussen auf diese Weise unsere Vorstellungen darüber, wie es einmal war und heute ist, und prägen dabei entscheidend, welche Bilder von bestimmten Ereignissen sich in unser Gedächtnis festsetzen“ (SCHROER 2012: 21f.).

Auch die in Szene gesetzten landschaftliche Kulissen und gesellschaftlichen Phänomene in den einleitend zitierten Filmsequenzen sind folglich verdichtet und intensiviert durch die

Bildkomposition (wie bspw. den goldenen Schnitt, der zu ästhetischen Empfindungen bei BetrachterInnen führt), Farbgebung, Musik und die dargestellten Erlebnisse. Diese Darstellungen tragen kontinuierlich zur Konstruktion von geographischen Imaginationen und Weltentwürfen bei und speisen das implizite Wissen, das Personen – wie die befragten Jugendlichen – zu einem bestimmten Raum haben. In einem medien-saturierten „Zeitalter des Kamerabewusstseins“ (HAGENER 2011: 52), in dem Selbst- und Weltvorstellungen maßgeblich von medialen Rahmungen geprägt und gewissermaßen vorgegeben sind, ist es umso wichtiger, sich kritisch mit diesen simulakren geographischen Imaginationen auseinanderzusetzen. Dies ist auch ein zentrales Anliegen einer kritischen Filmgeographie (SOMMERLAD 2021b, LUKINBEAL & SOMMERLAD 2022), die sich einsetzt für eine kritische Auseinandersetzung mit den Wechselwirkungen zwischen filmischen Welten und Alltagswelt sowie für die nachhaltige Entwicklung einer (film)geographischen Medienkompetenz, insb. in didaktischen Kontexten (vgl. JACOBS 2013; LUKINBEAL et al. 2007; LUKINBEAL 2014). So sollte es gerade beim Einsatz von Film in Bildungskontexten immer auch darum gehen, die gezeigten audiovisuellen Darstellungen zu kontextualisieren, zu dekonstruieren und, gemeinsam mit den Lernenden zu hinterfragen und weiterzudenken.

4 Potenziale von Filmen für transformative Bildungsmomente: Beispielanalysen

Nachfolgend werden anhand von zwei Beispielanalysen die Potenziale von Filmen für transformative Bildungsmomente in den Blick genommen. Dabei handelt es sich nicht um umfassenden Filmanalysen, sondern unter Verweis auf Schlüsselsequenzen werden Anregungen und Impulse angeboten. Zwei thematische Settings werden hierfür adressiert: Zum einen die Auseinandersetzung mit postkolonialen Perspektiven und neokolonialen Praktiken am Beispiel des Films *Und dann der Regen* (2010), zum anderen die Thematisierung von Mensch-Umwelt-Verhältnissen und mehr-als-menschlichen Geographien am Beispiel des Films *Mein Lehrer, der Krake* (2020).

4.1 Und dann der Regen (2010): Postkoloniale Perspektiven, neokoloniale Praktiken und neue Mensch-Mensch-Verhältnisse

Das Filmdrama *Und dann der Regen* (2010, R: Icíar Bollaín, Mexiko, Spanien und Frankreich) ist ein Spielfilm, der in sich aus drei Filmen besteht. Es geht um eine Filmcrew aus Spanien unter der Leitung des Regisseurs Sebastián (verkörpert durch Gael García Bernal) und des Filmproduzenten Costa (gespielt von Luis Tosar), die in Bolivien (in der Region Cochabamba) einen Spielfilm über Christoph Kolumbus drehen wollen. Dabei werden sie Zeugen der sich zu einem (Wasser)Krieg ausweitenden Proteste der lokalen Bevölkerung gegen die Privatisierung von Wasser – ein Ereignis, das im Jahr 2000 tatsächlich in Cochabamba stattgefunden hat. Die ZuschauerInnen verfolgen den fiktiven Filmdreh, den sich zuspitzenden Protest, der den Dreh des Films zunehmend behindert, unterfüttert mit dokumentarischen Filmbildern, und Sequenzen aus dem im Film produzierten Film über Christoph Kolumbus.



Abb. 4: Filmposter zu *Und dann der Regen* (2010) mit dem Filmproduzenten Costa (oben rechts), Hatuey als indigener Hauptdarsteller im Film (in der Mitte links) und dem Regisseur Sebastián (unten rechts) (critic.de)

Das Spielfilmdrama inszeniert in anschaulicher Weise postkoloniale Perspektiven und neokoloniale Praktiken auf mehreren Ebenen und diskutiert diese sogar durch seine Protagonisten.

⁴ Der Begriff wird hier genutzt, wenn wir auf direkte Filmzitate verweisen. In der deutschen Fassung des Films, die hier für die Analyse genutzt wurde, wird der Begriff unreflektiert genutzt. Für die Thematisierung im Unterrichtsetting empfehlen wir einen reflektierten und kritischen Umgang mit diesem Begriff. So

Neokoloniale (diskursive) Praktiken werden im Rahmen des Postkolonialismus (auch Postkoloniale Theorie/Studien) untersucht, die eine (ursprünglich literaturwissenschaftliche) wissenschaftliche und politische Strömung umfasst. CATRO VARELA und DHAWAN (³2020: 25) verweisen zur Begriffsbestimmung auf den Eintrag im *Oxford Handbook of Postcolonial Studies* (2013: 12): „Postkoloniale Theorie interveniert in die europäischen Narrative und die damit zusammenhängende Amnesie Europas, um hegemoniale Strukturen zu transformieren.“ Gemeint ist damit, dass sich postkoloniale Studien mit den noch existierenden imperialen Praktiken in allen Lebensbereichen wie Reisen, ökonomische Beziehungen, Entwicklungszusammenarbeit, künstlerischer Produktion oder auch politische Zusammenarbeit kritisch auseinandersetzen und überwinden wollen. Die Postkolonialen Theorien stehen dabei in einem engen Zusammenhang mit der kritischen Weißseinsforschung. In den 1990er Jahren haben LOSSAU (³2020: 669) zufolge die Theorien und Forschungsansätze mit GREGORY (1994) und MASSEY (1999) einen Eingang in die Geographie gefunden. Hier werden vor allem „rassistische Wissensformen, eurozentristische Raumordnungen, ungerechte globale Wirtschaftsbeziehungen und (neo-)koloniale Politikformen“ (LOSSAU ³2020: 670) untersucht.

Im Film zeigen sich diese Aspekte zum einen in der Art und Weise, wie die Akteure im Film ihren geplanten Filmdreh umsetzen. Das dargestellte Filmteam entscheidet sich dafür, den Film über Christoph Kolumbus an einem Ort zu drehen, an dem so kostengünstig wie möglich produziert werden kann – wenn auch der Ort in Bolivien nicht in Relation steht zum filmischen Stoff. Sowohl die Ressource Boden (Drehort) als auch die Ressource ArbeitnehmerInnen (Schauspielende) sind laut der Filmcrew in Bolivien besonders kostengünstig, wie der Produzent des Films, Costa, es formuliert:

„Es wimmelt hier von hungernden Indianern⁴ und das heißt viele billige Statisten. Tausende von Statisten. Ich will den entsprechenden Rahmen“ (BOLLAÍN 2010: 05:02-07:25).

kann beispielsweise die Tatsache, dass die deutsche Übersetzung hier mit dem Begriff arbeitet, als Anlass genutzt werden, sich mit der (Aus)Wirkung von Sprache in postkolonialen Kontexten auseinanderzusetzen.

Im Film wird dargestellt, wie lokale ArbeitnehmerInnen zum einen für den Aufbau der Requisiten eingesetzt werden – ohne jegliche Schutzmaßnahmen – und zum anderen als LaiendarstellerInnen für den Film gecastet werden, um die darin thematisierte indigene Bevölkerung zu porträtieren. Für ihre Dienstleistungen wird ihnen ein sehr geringer Stundenlohn von 2\$ pro Tag gezahlt. Während die spanische Filmcrew mittags und abends mit einer üppigen Mahlzeit und vielfältigem Getränkesortiment versorgt wird, bekommen die indigenen SchauspielerInnen keinerlei Mahlzeiten gestellt, sodass auch hier wieder Kosten eingespart werden können – eine Tatsache, auf die Produzent Costa besonders stolz zu sein scheint. Die Filmcrew setzt sich weder mit den soziopolitischen Kontexten des Landes auseinander noch mit den Lebenssituationen der einzelnen LaienschauspielerInnen. Sie sind lediglich am Zugriff auf die vorhandenen, billigen Ressourcen interessiert. Diesbezüglich lässt sich der Film als ein kritischer Kommentar auf tatsächliche Praktiken der Filmproduktion lesen – stellen auch diese sehr häufig ökonomische Gründe an erste Stelle für Entscheidungen, wo und wie ein Film gedreht wird. Die Regisseurin des Spielfilms *Und dann der Regen* (2010) unterstreicht die implizit vermittelten neokolonialen Praktiken im Kontext des Filmdrehs und (Nicht)Umgangs mit der indigenen Bevölkerung durch Sequenzen aus dem Film um Christoph Kolumbus, wo die Indigenen gezwungen werden Gold zu schürfen und dieses für einen kleinen Betrag der Kolonialverwaltung zu übergeben. Die eingeblendeten Sequenzen aus dem Film über Christoph Kolumbus wirken wie eine Erklärung der Praktiken im Umgang mit den indigenen SchauspielerInnen am Filmset. Die spanische Filmcrew wird ferner gedanklich in die Filmproduktion miteingebunden und hat ein Mitspracherecht beim Drehbuch. Dagegen werden die indigenen SchauspielerInnen sprachlich und durch die Praktiken der Produktionsleitung abgewertet. So reagiert Sebastián verärgert, als sich weibliche Darstellerinnen weigern eine Szene zu spielen, in denen sie ihre Kinder (die hierfür kurzzeitig durch Puppen ersetzt werden sollen) im Fluss ertränken sollen (BOLLAÍN 2010: 44:04). Costa und Sebastián verbieten Daniel (dem Protagonisten, der Hatuey und damit den

Hauptprotagonisten der indigenen Bevölkerung im Film um Christoph Kolumbus spielt) an Protesten und Aktivitäten gegen die Privatisierung von Wasser teilzunehmen, um den Filmdreh nicht zu gefährden. Als Sebastián an seinen Drehort kommt, sind die SchauspielerInnen abwesend, da sie sich bei den Protesten gegen die Wasserprivatisierung engagieren. Er ruft verärgert: „Wo zur Hölle sind *meine* Indianer?“ (BOLLAÍN 2010: 56:23) und zeigt damit, dass er sich nicht für die prekäre Alltagssituation der SchauspielerInnen interessiert, sondern alleinig an der schnellen Realisierung seines Projektes interessiert ist. Ferner verdeutlichen Costa und Sebastián ihr völliges Desinteresse gegenüber den lebensweltlichen Herausforderungen, die die Wasserkrise bei der lokalen Bevölkerung hervorruft, was an den Gesprächen zwischen Daniel und Costa deutlich wird, in denen Costa Daniel darauf hinweist, dass er sich politisch zurückhalten soll, weil der Filmdreh sonst gefährdet ist. Zugleich stellt auch die Inszenierung dieses Konflikts rund um die Privatisierung der Wasserversorgung in Bolivien eine weitere Dimension der Darstellung neokolonialer Praktiken in dem analysierten Film dar. Hier verweist der Film auf eine vor allem im Globalen Süden verbreitete Problematik, dass (Trink)Wasserressourcen an privatwirtschaftliche Akteure, z.B. global agierende Unternehmen, veräußert werden und somit der freie Zugang zur Wasserversorgung abgeschnitten wird. Durch den neokolonialen Zugriff kommt es zu wachsenden Ressourcenungleichheiten in den betroffenen Regionen.

Daneben materialisiert auch die Inszenierung der LaienschauspielerInnen-Crew die postkoloniale Perspektive des Films. So verweist die Darstellung der indigenen Bevölkerung im Rahmen des inszenierten Filmdrehs auf das solchen historischen Filmen oftmals inhärente *Othering* sowie eine Inszenierung des Antagonismus zwischen Feindlichkeit und Abhängigkeit (nach SAID 2003: 2, 54). Fast ausschließlich werden die indigenen LaiendarstellerInnen in Kostümen als „Ureinwohner“ inszeniert – sie sind spärlich bekleidet und ihre nackten Oberkörper und Gesichter mit einer vermutlich erfundenen „Kampfbemalung“ verziert (vgl. Abb. 5).



Abb.5: Szene im Film über Christoph Kolumbus. Inszenierung der indigenen Bevölkerung (Bollaín 2010: 14:19)

Durch diese Inszenierung wird das Bild einer homogenen, scheinbar ahistorische Gruppe konstruiert, die auf ZuschauerInnen fremd wirken kann. Die Darstellung geschieht ohne Rücksicht auf die kulturellen Bedeutungen der Bekleidung und Sprache der dargestellten Indigenen – für die Filmcrew steht lediglich ihre Exotisierung im Fokus. Hinzukommt, dass die RezipientInnen weder durch Nahaufnahmen und damit einem Sichtbarmachen der Gefühle der DarstellerInnen noch durch Dialoge einen Einblick in diese Protagonisten erhalten. Während die spanische Filmcrew in einen intensiven persönlichen Austausch kommt (vgl. bspw. das Gespräch zwischen Costa und Anton, dem Schauspieler von Christoph Kolumbus, indem Anton über seine Lebenskrise spricht oder die Sequenzen zwischen Costa und Sebastián, in denen Sebastián über seine künstlerische Schaffenskrise diskutiert), finden keinerlei Dialoge zwischen den indigenen SchauspielerInnen und zwischen ihnen und der spanischen Filmcrew statt – die Akteursgruppe bleibt die meiste Zeit stumm.

Die neokolonialen Praktiken der Filmcrew, die die indigenen SchauspielerInnen als Arbeitskräfte für ihren Filmdreh ausbeuten, aus einer machtvoll-überlegenen Perspektive heraus betrachten und sich nicht mit deren Lebenswelten und -wirklichkeiten auseinandersetzen, stehen in einem starken Kontrast zu den vermeintlichen Absichten hinter dem dargestellten Filmdreh. Albert und Juan, die Bartolomé de Las Casas und Antonio de Montesinos im Film über Christoph Kolumbus spielen – zwei christliche Priester, die schon früh in ihren Predigten und durch ihre Taten auf den nicht humanistischen Umgang mit den und die Ausbeutung der indigenen

Menschen aufmerksam gemacht haben – diskutieren mehrfach über die Eigenschaften ihrer beiden Charaktere und streiten darüber, wer von ihnen wohl eine größere humanistische Leistung vollbracht haben soll. Es wird im Verlauf deutlich, dass sie jedoch ihren eigenen oft respektlosen Umgang mit der bolivianischen Crew nicht erkennen und verdeutlichen in ihren Handlungen ein völliges Desinteresse an den aktuellen soziopolitischen Ereignissen in der Region Boliviens. Dies zeigt sich besonders im letzten Drittel des Films, als die Proteste eskalieren und die beiden Darsteller so schnell wie möglich das Land verlassen wollen, aus Angst, im Konflikt eigenen Schaden zu nehmen. Hier zeigt sich in der Inszenierung, dass eine große Diskrepanz zwischen den ideologisch-moralisierenden Interpretationen der historischen Figuren und den tatsächlichen Perspektiven der Schauspielenden, denen die Belange und alltäglichen Herausforderungen der lokalen Akteure im Prinzip völlig egal zu sein scheinen. Anton (der Schauspieler von Christoph Kolumbus) sowie eine junge Mitarbeitende in der Filmcrew weisen Costa und Sebastián mehrfach darauf hin, dass sie keine Kenntnisse über Bolivien haben und legen durch ihre Kommentare zugleich deren Desinteresse und egoistischen Motivationen hinter dem Filmdreh offen.

Allerdings lässt sich in der Analyse auch ein Unterschied der Inszenierung der bolivianischen LaienschauspielerInnen am Set und in der Stadt erkennen. Am Drehort sind die bolivianischen LaienschauspielerInnen stumm, machen ihre Arbeit und ordnen sich den Ansagen der Filmcrew nahezu vollständig unter. In den Sequenzen, in denen sie sich gegen die Wasserprivatisierung

wehren, beim Graben des Wassertunnels und den Protesten werden sie (unter der Leitung

von Daniel) konzentriert, selbstbewusst und kämpferisch inszeniert (vgl. Abb. 6 und 7).



Abb.6: Protest vor der lokalen Wasserbehörde, angeführt von Daniel (BOLLAÍN 2010: 27:3)



Abb.7: Protest vor der lokalen Wasserbehörde, angeführt von Daniel (BOLLAÍN 2010: 27:38)

Ein wichtiges Schlüsselmoment des Films ist die Sequenz, in der die Indigenen im Film über Christoph Kolumbus zur Strafe den Feuertod erleiden sollen (vgl. Abb. 8). Völlig deplatziert zu dem Film im Film wirkt ihr Ausruf: „Ich verachte dich, deinen Gott und deine Habgier!“ So scheint diese Szene die Haltung der bolivianischen Bevölkerung deutlich zu machen. Denn auch ihr Verhalten am Set kann als Ablehnung und sogar Verachtung der Filmschaffenden interpretiert werden, die so viel Aufsehens um etwas scheinbar Unwichtiges wie einen Spielfilm machen. Sie

interessieren sich weder für den Inhalt des Spielfilms noch für die persönlichen Probleme der Filmcrew. In einer Sequenz zu Beginn des Films wird Daniel von einer jungen Mitarbeitenden der Filmcrew (Maria) für einen Dokumentarfilm, den sie über den Filmdreh gestaltet gefragt, ob er sich nicht darüber freut, dass der Film Raum für Stimmen aus dem Globalen Süden zulässt. Die bolivianischen LaienschauspielerInnen (die Daniel in dieser Sequenz umgeben) machen sich über diese Frage lustig und ignorieren sie.



Abb.8: Inszenierte Verbrennung einiger Indigenen, die sich den Regeln der Kolonialherren widersetzt haben (BOLLAÍN 2010: 01:07:31)

Sie lassen sich nicht „ausbeuten“, sondern nutzend das angebotene Geld für ihre eigene Agenda. Insbesondere Daniel verdeutlicht an vielen Stellen des Films, dass die spanische Filmcrew die lokalen Akteure völlig unterschätzt und entblößt ihre neokoloniale Agenda. Beispielsweise verdeutlicht er Costa, dass er dessen auf Englisch geführtes Telefonat mit einem Geldgeber, in dem Costa mit seinen ausbeuterischen Praktiken prahlt und die lokalen SchauspielerInnen herunterspielt, sehr wohl

verstanden hat, da er Englisch verstehen kann (vgl. Abb. 9 und 10).

Daniel macht Costa deutlich, dass er die neokolonialen Praktiken durchschaut und sich diesen sogar sehr bewusst ist, wie folgender Dialog verdeutlicht:

Costa: „Sebastian was right. This is fucking great man. You know what: It is cheaper to get a man to sit on a light stand than buying a sanbag... two fucking dollars a day! You can throw them some water tanks or give them some trucks. 200 fucking extras. Ok, keep in touch.“



Abb.9: Costa am Telefon (BOLLAÍN 2010: 33:26)

Daniel: „This is fucking great man.“

Costa: „Was?“

Daniel: „Fucking great man. Zwei armselige Dollar und sie sind zufrieden. (...) Ich hab' mal zwei Jahre auf dem Bau gearbeitet in den USA. Ja, ich weiß, wie die Sache läuft.“

(BOLLAÍN 2010: 33:50-33:57)



Abb.10: Dialog zwischen Daniel und Costa in der Halle mit den Filmrequisiten (BOLLAÍN 2010: 34:49)

BOLLAÍN bietet in ihrem Film eine neue Perspektive der gegenseitigen Wahrnehmung und des gegenseitigen Umgangs zwischen Menschen (aus Kontexten des Globalen Nordens und Südens) an, was im Folgenden entlang der Lernphasen transformativer Bildungsmomente nach PETTIG (2021) verdeutlicht werden soll.

In der Phase **Positionieren** können sich die Lernenden entweder Praktiken (Handlungen und Worte) der spanischen Filmcrew oder der LaiendarstellerInnen aussuchen, je nachdem, welche der beiden Gruppen bei ihnen zu einem kognitiven oder emotionalen Konflikt führt oder sie, wie WALDENFELS (1997: 22) es beschreibt, in „Unruhe“ versetzt. Dazu wählen sie die entsprechenden Sequenzen aus und beschreiben zunächst ihre kognitive und emotionale Unruhe. Ferner helfen auch hier die von PETTIG und OHL (2023) vorgeschlagenen Reflexionsfragen in auf den Film angepasster Weise:

- Was irritiert mich an diesen Praktiken?
- Welche Fragen werfen sie auf?
- Wie bewerte ich diese Praktiken?
- Wie kann ich mit dieser Irritation umgehen?

Im Rahmen der Lernphase **Reflektieren** setzen sich die Lernenden kritisch-reflexiv mit postkolonialen Perspektiven und neokolonialen Praktiken und den Phänomenen des *Othering* (nach SAID 2003: 2, 54) und Rassismus auseinander (bspw. mit Hilfe dieser Schulbuchseiten: z.B. Seydlitz 2 (2022): Eurozentrismus und Rassismuskritik, Geographie, Stufe 9/10). Dabei versuchen die Lernenden die o.g. Fragen nun mit Hilfe der Texte zu beantworten und bekommen ferner die letzte Sequenz des Films mit dem Dialog von Costa und Daniel zu sehen. Diese Szene nimmt ebenfalls eine Schlüsselfunktion im Film ein. So wird die Spannung der antagonistischen Beziehung zwischen VertreterInnen aus Kontexten des Globalen Nordens und Südens aufgelöst, indem jede/r im anderen nun eine individuelle Person sieht, die in ihren eigenen persönlichen Kontexten gefangen ist und nicht mehr eine homogene Gruppe. Durch diese Erkenntnis beginnen sie sich gegenseitig Unterstützung anzubieten.

Denn am Ende des Films treffen sich Daniel und Costa erneut in der Halle mit den Filmrequisiten. Ihre Beziehung hat eine intensive Entwicklung erfahren. Nachdem Costa einsehen muss, dass wegen des Wasserkriegs der Abschluss des

Filmdreh nicht mehr möglich ist, öffnet er sich für die Bitte von Daniels Frau, ihrer Tochter zu helfen, die zwischen die Fronten des Wasserkriegs gelangt ist und lebensgefährlich verletzt wurde. In der letzten Sequenz fragt Costa Daniel, wie es seiner Tochter geht und was sie nun

tun werden. Costa wird versuchen den Filmdreh zu Ende zu führen und Daniel wird kämpfen:

„Wir bezahlen immer einen hohen Preis. Es ist nie leicht. Es wäre schön, wenn es anders ginge.“ (...) und letztendlich: „Überleben, so wie immer, das können wir am besten.“ (BOLLAÍN 2010: 1:32:00-1:33:00)



Abb. 11: Costa und Daniel umarmen sich am Ende des Films (BOLLAÍN 2010: 1:32:54)

Am Ende umarmen sie sich und Costa verspricht ihm zu helfen, dass seine Tochter wieder gesund wird (vgl. Abb. 11). Daniel schenkt ihm ein Fläschchen voll von Regenwasser, da symbolisch für seinen Kampf gegen die Privatisierung der Wasserressourcen und seine aktivistische Position steht. Die Sequenz spielt am gleichen Ort wie diejenige am Anfang, in der Daniel deutlich macht, dass er weiß, wie die Ausbeutung der indigenen Bevölkerung läuft. Im Gegensatz zu dieser Sequenz, in der sich die beiden mit Misstrauen, scheinbarer Abneigung und gegenseitiger Fremdheit begegnen, wird durch die Worte und Blicke in dieser Abschlussequenz deutlich, dass sie Verständnis und Respekt für die jeweilige andere Lebenssituation aufgebaut haben. Jeder lebt in seinem Kontext mit seinen Herausforderungen und kennt nun die Kontexte und Herausforderungen des anderen, die er respektiert, aber nicht zu lösen vermag, denn jeder muss das seinige in seinem Kontext tun – ein Zusammenkommen bzw. ein nachhaltiges Überwinden zwischenmenschlicher Grenzen scheint kaum möglich.

In der sich nun anschließenden Lernphase des **Experimentierens** sollen die SchülerInnen notieren, ob diese Schlüsselsequenz und deren

Interpretation die „Unruhe“ bzw. kognitive und emotionale Spannung der ersten Lernphase auflösen kann. Ferner sollten nun die in der Lernphase **Positionieren** von den Lernenden gewählten Sequenzen erneut heranziehen, um sie umzuschreiben (hier vor allem die Dialoge). Im Anschluss daran, d.h. nachdem die umgeschriebenen Sequenzen im Klassenraum nachgespielt wurden, reflektieren die Jugendlichen den Mehrwert der gemachten Erfahrung. Wie in Kapitel 3 dargelegt, kann man hier tatsächlich von „Experimentieren“ sprechen, da Jugendliche durch die im Spielfilm angelegten Erlebnismomente Erfahrungen im Sinne WALDENFELS (2020: 19) machen und damit sich austesten, sei es durch eine Reflexion der Wertvorstellungen oder die den Perspektivwechsel durch das Einfühlen und Eindenken in einen der Protagonisten durch die Spiegelneuronen, die das emotionale Auf- und Ab beim Rezipienten erspüren lassen. Nach WALDENFELS (2020: 19) kennzeichnen sich Erfahrungen dadurch, dass es sich um ein „Geschehen“ handelt, „in dem die Sachen selbst, von denen jeweils die Rede ist, zutage treten.“ und ferner dadurch „Gestalt“ annehmen. Besonders eignet sich das Lernfeld 8 „Disparitäre Entwicklungen“ (Ministerium für

Bildung 2021: 52-54) für diesen Einsatz des Spielfilms.

Tab 1: Anwendung der Phasen transformativen Lernens nach PETTIG auf den Spielfilm *Und dann der Regen* (2010) (PLIEN und SOMMERLAD 2024)

	Phasen Transformativen Lernens nach Pettig (2021) für den Spielfilm <i>Und dann der Regen</i> (2010)
1) Positionieren	(individuelle) Analyse der Sequenz (bzw. Praktiken der indigenen LaienschauspielerInnen oder der spanischen Filmcrew), die zu kognitiver oder emotionaler Unruhe führt Fragen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was irritiert mich an diesen Praktiken? ▪ Welche Fragen werfen sie auf? ▪ Wie bewerte ich diese Praktiken? ▪ Wie kann ich mit dieser Irritation umgehen?
2) Reflektieren	Erarbeitung postkolonialer Analysefolien wie <i>Othering</i> , Rassismus und Eurozentrismus und/oder <i>White Saviourism</i> mit Hilfe von Schulbuchmaterialien und Anwendung an die Antworten auf die o.g. Fragen in Gruppenarbeit.
3) Experimentieren	Umschreiben der Dialoge in den ausgewählten Sequenzen, um die Irritation zu beseitigen. Spielen der umgeschriebenen Sequenzen und festhalten der Erfahrungen.

Die in der Lernphase **Reflektieren** thematisierte Sequenz lässt sich jedoch auch auf andere Art interpretieren, mit der einmal mehr die im Film eingebettete postkoloniale Perspektive deutlich wird: So zeigt sich im Moment der verbalen Auflehnung der Schauspielenden gegenüber der Filmcrew, die insbesondere durch die stetige Wiederholung des zitierten Ausrufs verdeutlicht wird, dass die scheinbar festgeschriebene Machtasymmetrie zwischen den beiden Akteursgruppen aufgebrochen werden. Die Schauspielenden sprechen implizit aus, dass sie die seit der Kolonialzeit bestehenden und beständig fortgeschriebenen Unterwerfungsstrukturen nicht mehr hinnehmen wollen. Es eröffnet sich ein Moment, in dem den Zuschauenden klar vor Augen geführt wird, dass die kolonialen Strukturen und Machtasymmetrien bis in die Jetzt-Zeit nachwirken. Die bolivianischen Akteure fordern mit Ihrer Aktion ein, dass sie die ausbeuterischen, eurozentristischen Strukturen, unter denen sie leiden – die Praktiken der Filmcrew

eingeschlossen – nicht mehr länger tolerieren wollen; so, wie sie auch die neokolonialen Praktiken der Wasserprivatisierung nicht hinnehmen. Auch wenn Sie zunächst in ihren Rollen verharren und aus diesen sprechen kann man hineininterpretieren, dass hier nicht mehr nur die dargestellten Indigenen sprechen, sondern auch die darstellenden Akteure. Sie fordern implizit eine Abkehr von den etablierten Denk- und Handlungsmustern, wodurch sich hier ein wirklicher Moment der postkolonialen Kritik bzw. ein dekolonialer Interpretationsansatz eröffnet, der den im Film deutlich werdenden Kolonialitäten entgegentritt.

Momente wie dieser – es finden sich im Film durchaus weitere – entlarven die Akteure der Filmcrew zugleich als Personen, die (bewusst wie Costa, oder unbewusst wie Maria) kolonial angelegte Praktiken und Perspektiven fortzuschreiben und verdeutlichen, dass sich die indigenen Akteure dieser Tatsache durchaus bewusst sind. Gleichzeitig schwingt in dieser Sequenz das Konzept des *White Saviours* mit. Damit ist die besonders im Hollywoodkino populäre Figur des „weißen Helden“ bzw. der „weißen Heldin“ gemeint, der/die oft im Fokus des Narrativs steht und im Verlauf einer Geschichte zum Retter bzw. Retterin eines rassifizierten Anderen – meist eines BiPoC-Akteurs – wird (HUGHEY 2014, SAYED 2017). Im hiesigen Film ist diese Figur besonders an Costa festzumachen und wird in den letzten Minuten des Films manifestiert, als er sich um die Rettung von Daniels Tochter Belén bemüht: Zwar erscheint es zunächst so, als würde Costa durch die Rettungsaktion zu einem besseren Menschen werden, er erkennt die eigenen Fehler im Umgang mit der lokalen Bevölkerung und kann schlussendlich „auf Augenhöhe“ mit Daniel stehen. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass Costa hier zum „Retter in der Not“ stilisiert wird. Aus einer ihm zugeschriebenen, privilegierten Position heraus wird ihm die Befähigung erteilt, als ebendiese Figur zu agieren. Besonders deutlich wird dies, wenn Beléns Mutter ihn anfleht, dass nur er ihre Tochter retten könne, oder wenn er Daniel verspricht alles dafür zu tun, dass es seiner Tochter wieder gut gehe. Durch die Integration der Debatte um *White Saviourism* eröffnen sich nochmals spannende Ansätze für transformative Bildungsmomente, da etablierte,

stereotype Darstellungsweisen und Kolonialitäten aufgebrochen und dekonstruiert werden können, die nicht nur im hier behandelten, sondern in zahlreichen weiteren Filmen eingeschrieben sind.

Im Sinne der in Kapitel 1 und 2 dargelegten Eigenschaften transformativer Lernprozesse verdeutlicht das Beispiel, wie mit Hilfe des besprochenen Spielfilms neokoloniale Praktiken aufgedeckt und mit den SchülerInnen postkoloniale Perspektiven eingeübt werden können.

Die **neokolonialen Praktiken** umfassen:

- 1) ...den Filmdreh unter Ausnutzung der billigen Ressourcen
- 2) ... die exotisierende Inszenierung indigener Menschen im Film über Christoph Kolumbus
- 3) Die dargestellte Wasserkrise und damit verbundene Privatisierung von (Trink)Wasser durch privatwirtschaftliche Akteure

Die **postkolonialen Perspektiven** werden deutlich an:

- 1) ... der Montage, indem die „ausbeuterischen“ und kolonialen Sequenzen des Films um Christoph Kolumbus immer nach oder vor den Sequenzen gezeigt werden, wenn neokoloniale Praktiken (vgl. oben Punkt 1) am Filmset stattfinden
- 2) ...den Dialogen der spanischen Filmcrew über die „ausbeuterischen“ und kolonialen Praktiken um Christoph Kolumbus
- 3) ...der Inszenierung der LaiendarstellerInnen im Kampf um die Wasserressourcen

Neben diesen diskutierten Aspekten, die aus dem filmischen Material herausgelesen werden können, eröffnen sich mitunter weitere Interpretationsansätze durch die Lernenden selbst, durch die diese Interpretationsangebote gerne ausgebaut und erweitert werden können.

4.2 Mein Lehrer, der Krake (2020): Mensch-Umwelt-Verhältnisse und Mehr-als-menschliche Geographien

Mein Lehrer, der Krake (2020, R: James Reed, Pippa Ehrlich, Südafrika), ein oscarprämierter Dokumentarfilm aus dem Jahr 2020 (vgl. Abb. 12) erzählt die Geschichte des Filmemachers Craig Foster, der auf Grund eines Burnouts eine berufliche Auszeit nimmt und damit beginnt, vor der südafrikanischen Küste im Kelpwald zu tauchen. Bei seinen Streifzügen durch den Algenwald begegnet er eines Tages einem weiblichen Kraken. Diese Begegnung löst ein Resonanzerlebnis bei ihm aus. Er kommentiert die Begegnung mit: „*There is something to learn here.*“ (REED UND EHRLICH, 2020: 00:13:59) und beschließt von diesem Tag an ein Jahr lang jeden Tag tauchen zu gehen, um von dem Kraken zu lernen.

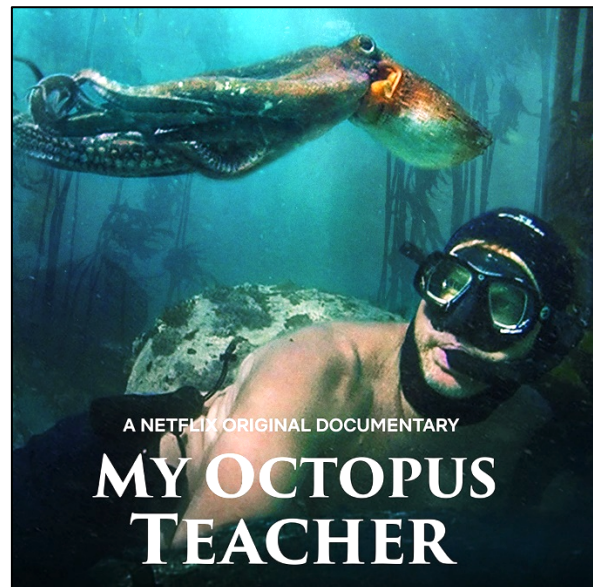


Abb. 12: Filmplakat zu „zMein Lehrer, der Krake (2020) (rafael-film.cafilm.org)

Der Film bietet den ZuschauerInnen erstens durch die **Inszenierung der Beziehung zwischen Craig Foster und dem Kraken**, zweitens durch die **Art der Inszenierung des Kraken** sowie drittens durch die **Reflexionen von Craig Foster** über den Kraken eine interessante Perspektive auf Mensch-Natur-Verhältnisse an und damit das, was Craig Foster mit und durch den Kraken gelernt hat:

„I realized, I was changing, my relationship with people, with humans was changing. What she told me was to feel that you are part of this place and not a visitor. That’s a huge difference“ (REED UND EHRLICH 2020: 1:22:39-1:22:47).

Zugleich thematisiert der Film die Perspektive Mehr-als-menschlicher Geographien (ISAACS 2020; STEINER et al. 2022), da der Mensch hier als

Akteur dezentriert und als Teil eines größeren Wirkungszusammenhangs inszeniert wird.

Im Laufe des Films entwickelt sich schrittweise eine wechselseitige **Beziehung zwischen Craig Foster und dem Kraken**. Nachdem der Filmemacher sich seiner Rührung für das Tier bewusst geworden ist, entwickelt dies langsam Vertrauen zu dem Menschen und zeigt dieses Vertrauen durch erste Tastversuche mittels seiner Tentakel. Nach einer langen und langsamen Annäherung lässt Craig Foster jedoch aus Versehen ein Kameraobjektiv fallen und erschreckt das Tier, das mit dem Ausstoß eines großen Tintenstrahls wegschwimmt. Es verlässt seinen Schutzort unter den Korallen, um sich eine neue Höhle zu suchen. Erst nach einer mehrtägigen Suche findet Craig Foster den Kraken wieder und muss mit dem Vertrauensaufbau von vorne beginnen. In dieser Phase entwickelt sich scheinbar rasch eine intensive Beziehung zwischen den beiden, in denen sie gemeinsam schwimmen, die Gegend erkunden und sich berühren. Der Filmemacher berichtet immer wieder begeistert von den verspielten Eigenschaften und intelligenten Charakterzügen des Kraken. Er nimmt auch seinen jugendlichen Sohn mit in die Tiefe, um ihm in die Welt des Kraken einzuführen. Diese vertraute Phase wird jäh unterbrochen durch den Angriff von einem Pyjamahai, der dem Kraken einen Arm abbeißt. Craig Foster muss in diesem Moment einsehen, dass er nicht in die Natur eingreifen darf und leidet im Anschluss sichtlich an dem schlechten Zustand des Tieres. Schließlich erholt sich das Tier, der Arm wächst nach, und Craig Foster lässt sich weiterhin von den vielen Aktivitäten des Kraken verblüffen. Schließlich, nach fast einem Jahr, paart

sich das Tier mit einem anderen Kraken, legt seine Eier ab und stirbt schließlich. Dieser natürliche Vorgang – weibliche Kraken sterben kurz nach ihrer erfolgreichen Fortpflanzung – bringt den Filmemacher sichtlich stark aus der Fassung. Den ZuschauerInnen bietet der Film in seinem Verlauf an, durch zahlreiche Nahaufnahmen unmittelbar an der Gefühlswelt von Craig Foster zu partizipieren und mit ihm – aber auch mit dem Kraken – mitzufühlen. Unterstützt wird dieses emotionalisierende Angebot mittels filmästhetischer Inszenierungen: So kommt es zu einem Spannungsaufbau durch eine Beschleunigung der Ereignisse, als das Tier angegriffen wird, begleitet von spannungsauslösender Musik oder zu freudigen Phasen, in denen der Krake Craig Foster neugierig untersucht oder mit ihm schwimmt und spielt. Diese Phasen werden untermalt durch klassische Musik in Dur-Tönen und Streicherflächen, die in den meisten Filmen auf eine romantische Beziehung verweisen. Gewissermaßen verweist der Film mit dieser Inszenierungsstrategie darauf, dass sich zwischen dem Kraken und Craig Foster eine tiefe Verbundenheit entwickelt, die stellenweise als Form einer romantischen (Paar)Beziehung gedeutet werden kann. Nachdem der Film diese Vermutung immer wieder in kurzen Momenten auf audiovisueller Ebene vermittelt – zum Beispiel, als sich der Krake auf Craig Fosters nackten Oberkörper ablegt, ihn umarmen zu scheint, und er das Tier zärtlich streichelt (vgl. Abb. 13, REED und EHRlich 2020: 1:10:20) – stellt er nach dem Tod des Tieres mit tränenerstickter Stimme fest „Of course, I miss her“ (REED und EHRlich 2020: 01:15:45) und manifestiert seine Gefühle am Ende des Film, wenn er sagt: „I fell in love with her“ (REED und EHRlich 2020: 1:22:15).



Abb. 13: Craig Foster mit dem Kraken (REED und EHRLICH 2020: 1:10:24)

LEWIS (2021) interpretiert den Film gar als Liebesfilm und kritisiert die stark wahrnehmbare Tendenz, das Konzept romantischer Liebe auf die Tierwelt zu übertragen und die (scheinbare) Beziehung zwischen Mensch und Tier sehr stark zu emotionalisieren. Zudem unterstellt sie der dargestellten Beziehung zwischen Mensch und Kraken sogar koloniale Tendenzen, da Craig Foster quasi in Manier eines kolonialen Siedlers in die Unterwasserwelt eindringt und sich in das „exotische, andere Wesen“ verliebt:

„The archetypal white lover is enthralled as much by his own love as by his love object, such that this love is always threatening to become, in a sense, colonial“ (LEWIS 2021: o.S.).

Parallel zur Inszenierung der Mensch-Tier-Beziehung lassen die einzelnen Sequenzen und die **Art der Inszenierung des Kaken** genug Raum, dass die RezipientInnen selbst den Kraken und seine Umgebung ohne sichtbare Lenkung und Beeinflussung unkommentiert beobachten und analysieren können. Viele dieser Sequenzen bestehen aus Nah- oder sogar Detailaufnahmen des Kraken, beobachtenden Kameraeinstellungen und scheinbar natürlichen (Unterwasser)Geräuschen. Fehlende akustische Untermalungen lassen die ZuschauerInnen die Geräusche unter Wasser in all ihren Differenzierungen wahrnehmen und erleben. Vor allem die Detailaufnahmen beispielsweise der Augen des Tieres sind beeindruckend (vgl. Abb. 14).



Abb. 14: Das Auge des Kraken (REED und EHRLICH 2020: 31:08)

Schließlich **beschreibt Craig Foster**, wie ein Tierfilmer die Aktivitäten des Tieres geordnet nach

Themen wie Jagd, Nahrungsaufnahme, Fortbewegung, Tarnung und Spiel. Allerdings

vermeidet er die beobachteten Aktivitäten aus wissenschaftlichen Narrativen oder Konstruktionen heraus zu erklären. Er beschränkt sich darauf, sie zu beschreiben und nur an wenigen Stellen Vermutungen über das beobachtete Verhalten anzustellen. Er unternimmt den Versuch, einen offenen und unvoreingenommenen

Perspektivenwechsel zu vollziehen, um dem Kraken und seine Lebenswelt selbst besser zu verstehen. Deutlich wird dies in der Sequenz, in der er den neuen Rückzugsort des Kraken sucht, nachdem er das Vertrauen des Tieres kurzzeitig verloren hat.



Abb. 15: Mindmap mit Ideen darüber, wo sich der Krake befinden könnte (REED und EHRlich 2020: 27:06)

Mittels einer Mindmap fasst er alle Beobachtungen zusammen und folgt den Spuren des Kraken, wie beispielsweise den „Speiseresten“ in Form von Muschelschalen, weil er beobachtet hat, welche Merkmale an Muschelschalen darauf hinweisen, dass ein Krake sie verzehrt hat und weil er ferner beobachtet hat, was der Krake gerne auf seine Speisekarte setzt.

Insgesamt veranschaulicht der Film am Beispiel der zu Beginn fremd erscheinenden Unterwasserwelt des Kelpwaldes, das geographische Konzept der Mitwelt (STEINER 2014: 176), mit dem vor allem die Mehr-als-menschliche Geographien operieren und bietet damit den Lernenden eine neue Art und Weise Mensch-Natur-Verhältnisse zu sehen. Während in früheren Arbeiten im Kontext der geographischen Mensch-Umwelt-Forschung Interaktionen zwischen Mensch und Umwelt untersucht (STEINER 2014: 170) wurden, im Rahmen derer der Mensch getrennt von der Umwelt betrachtet wird, schlägt STEINER (2014: 175-176) eine transaktionale und holistischere Betrachtung dieser Beziehung auf metatheoretischer Ebene vor, die dann wiederum die Erarbeitung von operationalisierbaren

(bzw. pragmatischen) Theorien zur Anwendung in der Empirie unterstützen kann. In Anlehnung an das Transaktionskonzept von DEWEY und BENTLEY (1949) (in ihrem wissenschaftstheoretischen Werk *Knowing and the Known*) bedeutet eine transaktionale Mensch-Umwelt-Beziehung ein Verwoben-Sein eines Menschen mit der ihm umgebenden Umwelt durch eine durch gedankliche Konstruktionen und Narrative geprägte Wahrnehmung und Bewertung, durch Emotionen, durch Handlungen oder Aktionen und Beeinflussung beiderseits (STEINER 2014: 176) und damit genau das, was Craig Foster und der Krake im Film erleben:

„Die Mitwelt kann dann in pragmatischer Perspektive verstanden werden als Gesamtheit der räumlich und zeitlich situierten Situationen, Ereignisse, Aktivitäten und Objekte, die mit einem Organismus transaktiv verbunden ist. [...] Sie vereint in ihrer holistischen Anlage Physisch-Materielles mit Körperlichem, Emotionalem, Psychischem, Sozio-Politischem und Kulturellem und ist dasjenige, auf das sich alle Arten praktischer (inklusive kognitiver) Forschungsprozesse mit ihren physischen und physiologischen Implikationen ausrichten“ sollte (STEINER 2014: 178).

Damit wird der Mensch ein Teil der Umwelt und betrachtet diese nicht mehr von außen. STEINER schlägt daher den Begriff der Mitwelt vor:

„Gibt man die Außenperspektive auf Umwelt auf und denkt man die Welt als Mitwelt, lässt sich auch die moralische Sonderstellung des Menschen in der Welt nicht mehr halten, die ihn legitimiert seine Umwelt wie ein Objekt, wie pure Verfügungsmasse, zu behandeln“ (STEINER 2014: 178).

Diese Sichtweise auf Mensch-Naturverhältnisse wird durch den Dokumentarfilm vermittelt, denn im Laufe des Films wird Craig zum Teil des Kelpwaldes, betrachtet den Kraken unvoreingenommen und erlebt die Unterwasserlebenswelt als Milieu (STEINER 2014: 175) und nicht als Verfügungsraum, den er nutzt, um ein Naturerlebnis zu erfahren.

Wie QUARTZ (2022) in einer interessanten Analyse des Films aus Perspektive der *creative/critical animal and media studies (C/CAMS)* heraus offenlegt, bietet sich an dieser Stelle noch eine weitere Analyseoption an, die noch über die bisher angebotenen Ansätze hinausreicht: Der Autor zeigt in seiner vielschichtigen Analyse⁵ auf, dass die Besonderheit des Films und sein Mehrwert für die Auseinandersetzung mit mehr-als-menschlichen Geographien besonders in der Tatsache begründet wird, dass die vermeintliche Freundschaft zwischen dem Filmemacher und dem Kraken als friedvolle Koexistenz dargestellt wird, in der sich die Grenze zwischen Mensch und Tier nahezu vollständig aufzulösen scheinen: Nicht nur das Tier fasst Vertrauen zum Menschen und wird in der Inszenierung quasi „vermenschlicht“ – der Krake überträgt vielmehr die „tierischen“ Eigenschaften auf den Menschen, der über eine komplexe Sensibilisierung bzw. ein tiefes Mitgefühl für die mehr-als-menschliche Mitwelt ebenfalls zu einem „more-than-human“-Wesen wird:

„I find the documentary's co-protagonist, an embattled filmmaker (...) to become transformed by the octopus's ethotic teachings: the human learns sensitized compassion to become delicately concerned with the suffering of more-than-human animals; this informs his capacity to participate in earthly eudaimonia to (e)coflourish; then the human becomes animalized by attaining a deep connection to nature - in other words, the more-than-human octopus transfers her animalized ethos to the human, who then evolves to become more-than-human as well“ (QUARTZ 2022: 240).

So löst der Film die Dichotomie zwischen Mensch und Tier auf, indem letztendlich zwei mehr-als-menschliche Akteure eine Verbindung

„auf Augenhöhe“ eingehen und erst damit eine tatsächlich neue Perspektive auf die Verwobenheit der Welt und der darin eingebetteten Beziehungen ermöglicht, die eine anthropozentrische Fokussierung hinter sich lässt. Craig Foster wird durch die nahezu vollständige Einlassung auf das Ökosystem, das er zunehmend durch die Augen des Kraken betrachtet, zum Teil der Unterwasserwelt und kann die höchst komplexen Wirkungszusammenhänge im Kelpwaldes verstehen: Nicht als Mensch, der von außen auf diese, für den Menschen *andere* Welt blickt, sondern als mit ihm emotional und körperlich verwobener Bestandteil. Im Film wird dieser Aspekt durch einen narrativen Spannungsbogen vom Anfang bis Ende des Films bedeutungsvoll aufgeladen. So stellt Foster zu Beginn des Films fest, dass er sich zunächst wie ein Eindringling in eine außerirdische Welt fühlen würde. Er beschließt, mit möglichst wenig Ausrüstung zu tauchen: „I want to be more like an amphibious animal“ (REED und EHRlich 2020_ 00:09:16). Dieser Wunsch scheint ihm – vor allem durch seine Erlebnisse mit dem Kraken im Laufe des dargestellten Jahres erfüllt zu werden – stellt er doch schließlich fest: „(...) I sort of slept, dreamt this animal. I was...you know, I was, in my mind, thinking like an octopus“ (REED und EHRlich 2020: 1.16:36). Durch die (mehr-als-menschliche) Beziehung hat sich sein Blick auf die Unterwasserwelt verändert: „She made me realize just how precious wild places are“ (REED und EHRlich 2020: 1:20:29) – „what she taught me was to feel that you're part pf this place, not a visitor. That's a huge difference“ (REED und EHRlich 2020: 1:22:39). Dieser wahrlich transformative Perspektivwechsel vom menschlichen Besucher hin zum Teil der Unterwasserwelt ermöglicht Craig Foster, die ihm zuvor fremde *Wildnis* und ihre komplexen Wirkungszusammenhänge zu verstehen. Für diesen Zusammenhang sind die letzten Minuten des Films eine Schlüsselsequenz. Hier sehen wir Craig Foster nochmal in seinem neuen Element als Teil der Unterwasserwelt – fischgleich bewegt er sich scheinbar mühelos durch den Kelpwald, sämtliche UnterwasserbewohnerInnen scheinen ihn als Teil der Mitwelt zu akzeptieren – er taucht mit Fischen,

⁵ An dieser Stelle wird nicht die gesamte Analyse von QUARTZ (2022) dargestellt, sondern punktuell auf interessante Anknüpfungspunkte verwiesen, die mit der eigenen Rezeptionserfahrung in Einklang stehen. Eine Lektüre der Studie ist jedoch sehr

empfehlenswert, um die theoretische Fundierung und komplexe Argumentation in Gänze nachvollziehen zu können.

Seehunden und Ottern und streichelt unterschiedliche Fische, die auf seiner Handfläche Platz nehmen. Unterstrichen von emotionaler Streichermusik, die in einem Hollywoodfilm wohl ein Happy End verkünden würde, sehen wir auch nochmal Aufnahmen von ihm und dem Kraken und werden Zeuge, wie dieser mit seinen Tentakeln das Gesicht des Filmemachers abtastet. Dazu spricht Craig Foster aus dem Off:

„You slowly start to care about all the animals, even the tiniest little animals. You realize that everyone is very important. To sense how vulnerable these wild animals' lives are, and actually, then how vulnerable all our lives in this planet are. My relationship with the sea forest and its creatures deepens week after month after year after year. You're in touch with this wild place, and it's speaking to you. Its language is visible. I fell in love with her, but also with that amazing wilderness that she represented and how that changed me" (REED und EHRlich 2020: ab 1:21:03).

Durch seine Erlebnisse ist es ihm nun möglich, sich auch in der Welt an Land wieder besser zurechtzufinden, die Verbindung zu seiner Familie und vor allem zu seinem Sohn wieder zu stabilisieren, dem er sein Wissen weitervermittelt, und er setzt sich, wie im Abspann zu lesen ist, mit dem von ihm begründeten „Sea Change Project“ nachhaltig für den Schutz der Biodiversität der Küstenregion und des Kelpwaldes ein. Gerade in dieser abschließenden Sequenz wird deutlich, dass die gewählte Rhetorik und Inszenierung die ZuschauerInnen dazu einladen möchten, selbst eine transformative Perspektive auf Mensch-Umwelt-Beziehungen (bzw. dann eher Mensch-Mitwelt-Beziehungen) einzunehmen, eine neue Lesart für die Koexistenz aller Lebewesen zu entwickeln und die oftmals vorhandene menschliche Dominanz über nicht- bzw. mehr-als-menschliche Wesen kritisch in Frage zu stellen (vgl. QUARTZ 2022: 247f.).

Diese neuen Mensch-Natur-Verhältnisse sollen auch Bestandteil des Lernfeldes 1 „Globaler Wandel – Der Geographische Blick“ (Ministerium für Bildung 2022: 38) im rheinland-pfälzischen Lehrplan der Sek. II sein, denn die Lernenden sollen sich hier mit „geographischen Konzepten und Denkansätzen“ (Ministerium für Bildung 2022: 38) beschäftigen, die die Geographie zur Analyse des globalen Wandels liefert. Neben dem Mitwelt-Gedanken steht im Dokumentarfilm ferner ein Tier im Zentrum der Aufmerksamkeit. Bisherige schulgeographische Mensch-Umwelt-Analysen umfassten allerdings weniger

Tierpopulationen, sondern vornehmlich Umwelten oder Naturräume, die aus der Hydro-, der Athmo-, der Litho- oder der Pedosphäre bestehen, weil diese sich derart in die alte und gewachsene Disziplintraditionen der Geographie (vgl. dazu die traditionellen Teildisziplinen wie Klimageographie, Geomorphologie, Bodengeographie usw.) einordnen lassen. Im Geographieunterricht werden bei der Thematisierung der Gesellschaft-Natur-Verhältnisse tierische Lebewesen mit einbezogen. Allerdings geschieht dies meist nur dann, wenn es darum geht, spezifische Auswirkungen der gesellschaftlichen Aktivitäten herauszuarbeiten - wie beispielsweise die Auswirkungen von Schneekanonen auf Flora und Fauna (DGFG ¹⁰2020: 50-54). Zudem werden Tiere auch dann thematisiert, wenn sie als Nahrungsmittel oder ökonomisches Verfügungsobjekt betrachtet werden, z.B. wenn es darum geht, die Ozeane in ihrer Bedeutung als Nahrungsquelle zu thematisieren (Ministerium für Bildung 2022: 60). Eine neue Perspektive bietet der hier behandelte Film an, weil der Krake aus einer eher biologischen Perspektive betrachtet wird, nämlich das Tier in seinem Lebensraum. Dies widerspricht nicht dem geographischen Mitwelt-Gedanken und leistet einen gelungenen Beitrag zur transformativen Bildung. Denn wie STEINER (2014: 178) betont, wird der Mensch durch eine Mitwelt-Betrachtung Teil der Mitwelt und nicht Nutzer eines ausschließlich menschlichen Verfügungsraums.

Die Anwendung der Lernphasen transformativen geographischen Lernens nach PETTIG (2021) könnte sich dann wie folgt gestalten: Zum Einstieg würden die Lernenden mit dem Zitat von Craig Foster „*that we are part of this place not a visitor*“ arbeiten und dieses diskutieren. In einer nächsten Phase könnten die SchülerInnen erstens die Inszenierung der Beziehung zwischen dem Kraken und dem Filmemacher, zweitens die neutrale Inszenierung des Kraken sowie drittens die Kommentierung der Verhaltensweisen des Kraken durch Craig Foster an ausgewählten Sequenzen inhaltsdifferenziert analysieren, um das Zitat von Craig Foster einordnen zu können. Nach der Präsentation der Ergebnisse sollten sich die Jugendlichen mit den oben bereits aufgeführten Fragen **positionieren**:

- Was irritiert mich an der Inszenierung/was gefällt mir an der Inszenierung?
- Welche Fragen wirft sie auf?/Warum gefällt mir die Inszenierung?
- Wie kann ich mit dieser Irritation umgehen?/Wie kann ich die positive Wirkung erklären?

In der Phase **Reflektieren** können die Lernenden ein Lernplakat erstellen, in dem sie Ideen entwickeln, wie und wo sie eine ähnliche Erfahrung mit ihrer Mitwelt wie Craig Foster erleben könnten. Schließlich sollten sie diese Ideen außerhalb des Unterrichts gerne aber auch im Rahmen eines Unterrichtsgangs austesten. Wichtig wäre auch, dass vor der Auseinandersetzung mit dem Film die Veränderung der Ozeane durch den Eingriff des Menschen bzw. den Klimawandel (in klassischer Art und Weise) vermittelt wird. Nach den drei transformativen Lernphasen reflektieren die Lernenden die Auswirkungen erneut (aber holistisch, d.h. nicht nur kognitiv, sondern körperlich und emotional) und diskutieren den Einfluss der filmischen Erfahrung auf die „neue“ Wahrnehmung der Inhalte.

Tab 2: Anwendung der Phasen transformativen Lernens nach PETTIG auf den Dokumentarfilm *Mein Lehrer, der Krake* (2020) (PLIEN und SOMMERLAD 2024)

Phasen Transformativen Lernens nach Pettig (2021) für den Spielfilm <i>Mein Lehrer, der Krake</i> (2020)	
1) Positionieren	<p>Einstieg mit einem Filmausschnitt des Trailers, in dem Craig Forster sagt: „That you are part of this planet, not a visitor. That’s a huge difference.“</p> <p>(Inhaltsdifferenzierte) Analyse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Inszenierung der Beziehung zwischen Craig und dem Kraken 2) Inszenierung des Kraken 3) Reflexion der Handlungen des Kraken <p>Beantwortung der Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was irritiert mich an der Inszenierung/Was gefällt mir an der Inszenierung? ▪ Welche Fragen wirft sie auf?/Warum gefällt mir die Inszenierung? ▪ Wie kann ich mit dieser Irritation umgehen?/Wie kann ich die positive Wirkung erklären?

2) Reflektieren	<p>Theoretische Annäherung: Erarbeitung der Theorie der Mitwelt entweder mit den Zitaten aus diesem Text oder dem Video von Prof. Egner aus dem Unterrichtsbeispiel von HERTEL (2024, in diesem Band)</p> <p>Induktive Annäherung: Mitschreiben der Gedanken zur Mensch-Natur-Beziehung von Craig Forster am Ende des Dokumentarfilms</p>
3) Experimentieren	<p>Gestaltung eines Posters darüber a) wie die Lernenden eine ähnliche Erfahrung in ihrer Lebenswelt machen können oder gemacht haben und b) welche Konsequenzen die filmische Erfahrung für ihre Lebenswelt hat</p>

5 Fazit

Die Analyse der beiden Filmbeispiele verdeutlicht, dass diese beiden filmischen Narrationen selbst bereits (indirekt bzw. direkt) transformative Reflexionen der Mensch-Mensch- bzw. Mensch-Umwelt/Mitwelt-Verhältnisse *on screen* zeigen. In *Und dann der Regen* (2010) werden sie durch die zugespitzten, provokanten und scheinbar unreflektierten Äußerungen und Praktiken der Filmcrew, durch die Montage (und damit der Verbindung der kolonialen Praktiken im Film über Christoph Kolumbus mit den neokolonialen Verhaltensweisen am Set), durch die anti-kolonialen Reflexionen der beiden Priesterschauspielenden, welche im Gegensatz zu ihren eigenen Haltungen und Handlungen stehen, durch die gegensätzlichen Inszenierungen der LaienschauspielerInnen am Set und im Kontext der Wasserkrise sowie durch die Abschlusszene (die als inszenierter und kritizierter *White Saviourism* oder als ein Angebot neuer Mensch-Mensch-Beziehungen interpretiert werden kann) deutlich. In *Mein Lehrer, der Krake* (2020) werden neue Mensch-Umwelt/Mitwelt-Gedanken explizit und strukturiert am Ende des Dokumentarfilms von Craig Foster selbst geäußert, unterstrichen durch die Inszenierung Craigs als mehr-als-menschlicher Teil des Kelpwaldes.

Ohne Vorkenntnisse der theoretischen Konzepte können diese allerdings im Film nur schwer oder gar nicht erkannt werden, sodass eine angeleitete (Selbst)Reflexion von Nöten ist. Die Lernphasen PETTIGS (2021) – Positionieren, Reflektieren und Experimentieren – strukturieren in hervorragender Weise die Phasen der

Reflexion der eigenen Filmerlebnisse (Positionieren), die gelenkte Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten (Reflektieren) und das Austesten der neu kennengelernten Denkweisen (Experimentieren). In unseren Beispielen konnte ferner offengelegt werden, wie das „Experimentieren“ innerhalb einer filmischen Narration durch das Umschreiben und Spielen einer Sequenz möglich ist. Das Spielen der umgeschriebenen Sequenz führt ferner dazu, dass die Gedanken und Gefühle, die im Filmerlebnis entstanden sind durch das szenische Darstellen erneut reflektiert und empfunden werden können.

Allerdings verdeutlichen die angebotenen Analysen auch, dass Filme zwar einerseits komplexe Prozesse und Strukturen veranschaulichen können, dem Prinzip der Anschauung durch Film andererseits aber bei metatheoretischen Perspektiven und Gedanken, die internalisierte Praktiken in Fragen stellen, Grenzen gesetzt sind, was uns während des Austauschs über unsere Interpretationen bewusst wurde.

Literatur

- BARTHELMES, J. (2001): Funktionen von Medien im Prozess des Heranwachsens. In: *Media Perspektiven* (2): 84-89.
- BLOTHNER, D. (1999): Erlebniswelt Kino. Über die unbewusste Wirkung des Films. Bergisch Gladbach.
- BLUM, J., M. FRITZ, J. TAIGEL, M. SINGER-BRODOWSKI, M. SCHMITT und M. WANNER (2021): *Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Dessau-Roßlau.
- BOLLAÍN, I. (Regie) (2010): *Und dann der Regen*. 104 Minuten.
- BORMANN, I., SINGER-BRODOWSKI M., J. TAIGEL, M. WANNER, M. SCHMITT und J. BLUM (2022): *Transformatives Lernen durch Engagement – Soziale Innovation als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Abschlussbericht. Dessau-Roßlau.
- BRÜTSCH, M. (2011): *Traumbühne Kino. Der Traum als filmtheoretische Metapher und narratives Motiv*. Zürich.
- CASTRO VARELA, M. und N. DHAWAN (2020): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Stuttgart.
- COEN, A. und A. EBERTH (2023): *Ein Mikroabenteuer planen und durchführen. Reflexionen zum „Guten Leben“ entlang des Handlungsrahmens für transformatives Lernen*. In: *Praxis Geographie* (1): 22-28.
- CRESSWELL, T. (2004): *Place. A short introduction*. Oxford.
- Critic.de (2024): *Filmposter*. Internet: <https://www.critic.de/film/und-dann-der-regen-tambien-la-lluvia-2915/bilder/28354/> (05.02.2024).
- DEWEY, J. und A. F. BENTLEY (1949): *Knowing and the Known*. Boston und Beacon.
- DRIVER, F. (2014): *Imaginative geographies*. In: CLOKE, P. (Hrsg.) (2014): *Introducing human geographies*. London: 234-249.
- EBERTH, A. (et. al.) (2022): *Seydlitz Erdkunde 2. Rheinland-Pfalz*. Braunschweig.
- EDER, J. (2000): *Dramaturgie des populären Films – Drehbuchpraxis und Filmtheorie*. Hamburg.
- Engagement Global (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Bonn.
- GETZINA, S. und M. SINGER-BRODOWSKI (2016): *Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft*. In: *Journal of Science-Society Interfaces* (1): 33-46.
- GLASER, B. und A. STRAUß (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- GREGORY, D. (1995): *Imaginative Geographies*. In: *Progress in Human Geography* 19 (4): 447-485.
- GRIERSON, J. (1933): *The Documentary Producer*. In: *Cinema Quarterly*, 2 (1): 7-9.
- GRODAL, T. (1997): *Moving Pictures. A New Theory of Film. Genres, Feelings, and Cognition*. Oxford.
- GRYL I. und A. BUDKE (2016): *Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Lehrformel? Potenziale für die politische Bildung und den Geographieunterricht*. In: BUDKE, A. (Hrsg.) (2016): *Politische Bildung in der Geographiedidaktik*. Stuttgart: 57-76.
- HAGENER, M. (2011): *Wo ist der Film (heute)?* In: SOMMER, G., V. HEDIGER und O. FAHLE (Hrsg.): *Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke*, Buchreihe Zürcher Filmstudien, Bd. 26. Marburg: 45-59.
- HENSEL, B. (2015): *Bettina hensel, alastair humphreys: spring in den Fluss - und ab ins Büro*. Internet: <https://www.spiegel.de/reise/aktuell/interview-mit-alastair-humphrey-ueber-mikroabenteuer-a-1041723.html> (06.11.2023).
- HERTEL, M. (2024): *„Ich bin ein Mensch – holt mich hier aus“ – lieber nicht! Geschichten mehr-als-menschlicher Geographien*. In: PLIEN, M. (Hrsg.) (2024): *Nachhaltigkeitsbildung transformativ gestalten. Fachwissenschaftliche, fachdidaktische und unterrichtspraktische Zugänge aus der Geographie*. Mainz: 122-131.
- HICKETHIER, K. (2002): *Genretheorie und Genreanalyse*. In: FELIX, J. (Hrsg.) (2002): *Moderne Filmtheorie*. Mainz: 62-96.
- HICKETHIER, K. (2012): *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart und Weimar.
- HUGHEY, M. W. (2014). *The White Saviour Film. Content, Critics, and Consumption*. Philadelphia: Temple University Press.
- ISAACS, J. R. (2020): *More-than-human-geographies*. In: *International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment and Technology*. Internet: <https://doi.org/10.1002/9781118786352.wbieg2041> (28.3.2024).
- JACOBS, J. (2013): *Listen with your eyes; towards a filmic geography*. In: *Geography Compass* 7 (10): 714–728.
- KERRIGAN, S. und P. MCINTYRE (2010): *The ‘creative treatment of actuality’: Rationalizing and reconceptualizing the notion of creativity for documentary practice*. In: *Journal of Media Practice* 11 (2): 111-130.
- KOLLER, H.C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- KOLLER, H.C. (2022): *Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. In: YACEK, D. (Hrsg.) (2022): *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs*. Berlin: 12-27.
- LEWIS, S. (2021): *My Octopus Girlfriend: On Erotophobia*. n+1. Internet: <https://www.nplusonemag.com/issue-39/reviews/my-octopus-girlfriend/> (29.3.2024)
- LINDAU, A.-K. und M. KUCKUCK (2022). *Ethical Action in the Context of Education for Sustainable Development (ESD. An Analysis of Tasks from German Geography Textbooks*. In: *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education* 18 (3): 1-10.
- LOSSAU, J. (2020): *Postkoloniale Ansätze: Kultur, Raum und Identität*. In: GEBHARDT, H., R. GLASER, U. RADTKE, P. REUBER und A. VÖTT (Hrsg.) (2020): *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*. Berlin: 669-674.
- LUKINBEAL, C. (2014): *Geographic media literacy*. In: *Journal of Geography* 113 (2): 41–46.
- LUKINBEAL, C., C. B. KENNEDY, J. P. JONES und J. FINN (2007): *Mediated geographies: Critical pedagogy and geographic education*. In: *Yearbook of the Association of Pacific Coast Geographers* 69 (1): 31-44.
- LUKINBEAL, C. und E. SOMMERLAD (2022): *Doing Film Geography*. In: *GeoJournal* 87 (suppl. 1): 1-9.
- MEZIROW, J. (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler.

- MEZIROW, J. (2000): Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco.
- MEZIROW, J. (2012). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: TAYLOR, E.W. und P. CRANTON (Hrsg.) (2012): The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice. Hoboken: 73-95.
- Ministerium für Bildung (2022): Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Mainzer Studienstufe – Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Mainz.
- ODIN, R. (1984/2006): Dokumentarischer Film - dokumentarisierende Lektüre. In: Hohenberger, E. (Hrsg.): Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms. Vorwerk 8 (Texte zum Dokumentarfilm, 3). Berlin: 259-275.
- ODIN, R. (2011): Les espaces de communication. Introduction à la sémio-pragmatique. Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- ODIN, R. (2019): Kommunikationsräume. Einführung in die Semiopragmatik. Berlin: oa books DOI: <http://dx.doi.org/10.25969/mediarep/12638>.
- PAIVIO, A. (2007): Mind and its evolution. A dual coding theoretical approach. Mahwah, New Jersey und London.
- PETTIG, F. (2021): Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: GW-Unterricht (2/2021): 5-17.
- PETTIG, F. und U. OHL (2023): Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. Facetten eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie (1/2023): 4-9.
- PIPPA, E. und J. REED (Regie) (2020): Mein Lehrer, der Krake. 85 Minuten.
- PLIEN, M. (2015): Qualitative geographische Filmrezeptionsforschung: Spielfilme und imaginäre Geographien Jugendlicher. In: BUDTKE, A. und M. KUCKUCK (Hrsg.) (2015): Geographiedidaktische Forschungsmethoden. Praxis Neue Kulturgeographie, Band 10. Berlin.
- PLIEN, M. (2017): Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher. Der Einfluss von Spielfilmen auf die Wahrnehmung der Welt. Stuttgart.
- PLIEN, M. (2024a): Transformative Bildungsprozesse und ihr Potenzial im Umgang mit *Ecoanxiety*. In: PLIEN, M. (Hrsg.) (2024): Nachhaltigkeitsbildung transformativ gestalten. Fachwissenschaftliche, fachdidaktische und unterrichtspraktische Zugänge aus der Geographie. Mainz: 9-28.
- PLIEN, M. (2024b): Nachhaltigkeitsbildung transformativ gestalten. Fachwissenschaftliche, fachdidaktische und unterrichtspraktische Zugänge aus der Geographie. Mainzer Kontaktstudium, Band 23. Mainz.
- QUARTZ, S. (2022): Becoming More-than-Human: Realizing Earthly Eudaimonia (E)coflourish through an Entangled Ethos. In: Journalism and Media 3: 238-253.
- RELPH, E. (1976): Place and Placelessness. London.
- ROHMER, E. (2000): L'organisation de l'espace dans le Faust de Murnau. Paris.
- ROLLER, K.-H. (2006): Zur Faszination populärer Filme für Jugendliche. In: BARG, W., H. NIESTYO und J. SCHMOLLING (Hrsg.) (2006): Jugend – Film – Kultur. Grundlagen und Praxishilfen für die Filmbildung. München: 49-87.
- SAID, E.W. (2003): Orientalism. London.
- SAYED, L. (2017). Weiße Helden im Film. Der „White Savior Complex“ – Rassismus und Weißsein im US-Kino der 2000er Jahre. Bielefeld: Transcript.
- SCHROER, M. (2012): Gefilmte Gesellschaft. Beitrag zu einer Soziologie des Visuellen. In: HEINZE, C., S. MOEBIUS und D. REICHER (Hrsg.) (2012): Perspektiven der Filmsoziologie. Konstanz: 15-40.
- SOMMERLAD, E. (2021a): Interkulturelle Räume im Spielfilm. Eine filmgeographische Analyse am Beispiel von New York City. Springer. Wiesbaden.
- SOMMERLAD, E. (2021b): Film geography. In: ADAMS, P.C. und B. WARF (Hrsg.) (2021): Routledge handbook of media geographies. Milton Park: 118-131.
- STEINER, C. (2014): Von Interaktion zur Transaktion – Konsequenzen eines pragmatischen Mensch-Umwelt-Verständnisses für eine Geographie der Mitwelt. In: Geographica Helvetica (69): 171-181.
- STEINER, C., G. RAINER, V. SCHRÖDER und F. ZIRKL (2022) (Hrsg.): Mehr-als-menschliche Geographien. Schlüsselkonzepte, Beziehungen und Methodiken. Franz Steiner Verlag: Stuttgart.
- STRABNER, V. (2013): Filmeinsatz im Politikunterricht: didaktische und methodische Überlegungen. In: STRABNER, V. (Hrsg.) (2013): Filme im Politikunterricht. Wie man Filme professionell aufbereitet, das filmanalytische Potenzial entdeckt und Lernprozesse anregt – mit zehn Beispielen. Schwalbach: 9-33.
- TAN, E. (1996). Emotion and the structure of narrative film. Film as an emotion machine. Mahwah.
- TRAUTMANN, A.-M. (2012): Filme lesen mit Roger Odin. ZDOK.12 Directing Reality. Internet: https://blog.zhdk.ch/zdok/files/2017/10/publi_trautmann_2012.pdf (28.3.2024).
- UNESCO (Hrsg.) (2017): Education für Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris.
- VON KEITZ, U. und H.J. WULFF (o.J.): Dokumentarfilm. Internet: <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/d:dokumentarfilm-127> (25.03.2024)
- WBGU (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Berlin.
- WULFF, H.J. (o.J.): Spielfilm. Internet: <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/s:spielfilm-341> (25.03.2024).