



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Afrikanischer Spielfilm und Globales Lernen: Brücke Medienpädagogik

Möglichkeiten und Grenzen der Integration Afrikanischer Spielfilme in Theorie und
Praxis des Bildungskonzepts Globales Lernen

Verfasserin

Mag. phil. Maria Pawelka

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreuer:

Mag. Dr. Helmuth Hartmeyer

Danksagung

Mein Dank gilt zunächst allen, die mir Freude am Lernen über die Welt vermittelt, meinen Horizont erweitert, meine Wahrnehmung der Wirklichkeit irritiert und mich folglich zum Nachdenken angeregt haben.

Bei Dr. Helmuth Hartmeyer möchte ich mich nicht nur für die Betreuung der Diplomarbeit bedanken, sondern auch für die interessanten Lehrveranstaltungen, die meine Neugierde geweckt haben, und für seine Zeit für Gespräche und Diskussionen über Globales Lernen.

Fachliche und praktische Ratgeberin war mir im Prozess der Konzeptentwicklung insbesondere Mag. Hildegard Hefel, Mitarbeiterin der Bildungsstelle BAOBAB – Globales Lernen. Vielen Dank!

Des Weiteren gilt mein Dank Mag. Dr. Arno Sonderegger (Institut für Afrikawissenschaften, Universität Wien) und Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz (Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien) für die Gespräche und Ihre Anregungen rund um Afrikanischen Spielfilm und Medienpädagogik.

Für die Gesellschaft und Motivation in der Bibliothek bedanke ich mich bei all meinen lieben Studienkolleginnen. Mein besonderer Dank gilt Sarah, die sich stets geduldig meine wiederholenden Ausführungen zur Problematik von Normativität und Wissenschaft angehört hat – ein Dilemma, das mich beinahe täglich im Prozess des Schreibens verfolgt hat.

Meiner Familie, meinem Freund, meinen Freundinnen und Freunden danke ich dafür, dass sie mich noch einmal mit Geduld und ermutigenden Worten und Taten durch die nervlich angespannte und emotionale Zeit des Schreibens einer Diplomarbeit begleitet haben.

Meine Eltern, Mag. Veronika Wagerer, MMag. Stefanie Grosz, und George Fischer, PhD führten die für die Qualität der Arbeit essentiellen sprachlichen und formalen Korrekturen durch – eine zeitintensive und Konzentration erfordernde Arbeit. Dankeschön ihr Lieben!

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	3
Inhaltsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	9
Abkürzungsverzeichnis	9
<u>I. EINLEITUNG</u>	11
i. Thematische Einführung	11
ii. Zielsetzung	12
iii. Forschungsfragen und Hypothesen	13
iv. Theorie und Methode	14
a. <i>Theoretischer Rahmen</i>	14
b. <i>Methodisches Vorgehen</i>	17
v. Terminologie und Sprachgebrauch	18
a. <i>Bildung, Erziehung und Pädagogik</i>	19
b. <i>Kompetenz</i>	20
c. <i>Werte, Ethik und Moral</i>	20
d. <i>Normativität und Wirklichkeit</i>	21
e. <i>Vorurteil, Stereotyp und Klischee</i>	22
f. <i>Rassismus und Diskriminierung</i>	22
<u>II. ANALYSE</u>	24
1. Globales Lernen	24
1.1 Begriff und Definition	24
1.2 Geschichte	25
1.3 Wissenschaftliche Zugänge	27
1.4 Leitfaden und Qualitätskriterien	28
1.4.1 <i>Voraussetzung, Reflexion und Evaluation</i>	28
1.4.2 <i>Thematisch-inhaltliche Dimension</i>	29
1.4.3 <i>Methodisch-didaktische Dimension</i>	30
1.5 Kompetenzansatz	31
2. Afrikanischer Spielfilm	33
2.1 Begriff und Definition	33
2.2 Geschichte	35

2.3 Wissenschaftliche Zugänge	37
2.4 Probleme und Herausforderungen	39
2.5 Westliches Publikum	41
3. Medien-/Filmpädagogik	44
3.1 Begriffe und Definition	44
3.2 Geschichte	45
3.3 Wissenschaftliche Zugänge	46
3.4 Spielfilm als Lehr-/Lerninstrument und Lehr-/Lerngegenstand	48
3.5 Kompetenzansatz	50
<u>III. SYNTHESE</u>	53
4. Erste Etappe der Synthese	53
4.1 Gründe für eine Verbindung	53
4.1.1 Konzeptionelle Weiterentwicklung	54
4.1.2 Kompetenzen, Leitfaden und Qualitätskriterien	55
4.1.3 Leitbild: Weltweite soziale Gerechtigkeit	56
4.1.4 Leben in einer vernetzten und komplexen Weltgesellschaft	58
4.2 Kriterien für eine Verbindung	59
4.2.1 Basis Globales Lernen	59
4.2.2 Realistische Zielsetzungen	60
4.2.3 Ethische Verantwortung der Lehrperson	61
4.2.4 Wertorientierung und Sachlichkeit	62
4.2.5 Wissen und Fähigkeiten der Lehrperson	63
5. Zweite Etappe der Synthese	64
5.1 Historische Parallelen	64
5.1.1 Erste Phase	65
5.1.2 Zweite Phase	65
5.1.3 Dritte Phase	65
5.1.4 Vierte Phase	66
5.2 Wissenschaftliche Zugänge	66
5.2.1 Synthese wissenschaftlicher Zugänge	67
5.2.2 Grenzen der Synthese	68
5.3 Praktische Zugänge	69
5.3.1 Verleih, Verkauf, Beratung und Begleitmaterialien	69
5.3.2 Filmfestivals und spezielle Angebote für Kinder und Jugendliche	71

6. Dritte Etappe der Synthese	72
6.1 Afrikanischer Spielfilm und Themengebiete Globalen Lernens	73
6.1.1 Themenkomplex 1	73
6.1.2 Themenkomplex 2	74
6.1.3 Themenkomplex 3	76
6.1.4 Themenkomplex 4	77
6.1.5 Themenkomplex 5	78
6.1.6 Themenkomplex 6	79
6.2 Afrikanischer Spielfilm, Themen und Kriterien Globalen Lernens	80
6.2.1 Themenkomplex 1 – Beispiel „Bamako“	81
6.2.2 Themenkomplex 2 – Beispiel „Moi et mon blanc“	82
6.2.3 Themenkomplex 3 – Beispiel „Daratt – Dry Season“	82
6.2.4 Themenkomplex 4 – Beispiel „Nairobi Half Life“	83
6.2.5 Themenkomplex 5 – Beispiel „Bintou“	84
6.2.5 Themenkomplex 6 – Beispiel „Xala“	85
7. Vierte Etappe der Synthese	86
7.1 Afrikanischer Spielfilm als Lernbereich Globalen Lernens	86
7.2 Integratives Kompetenzmodell	88
7.2.1 Wissen und Erkennen	89
7.2.2 Bewerten	90
7.2.3 Handeln	92
IV. CONCLUSIO	95
V. BIBLIOGRAPHIE	97
VI. FILMVERZEICHNIS	107
VII. APPENDIX	110
vi. Filmanalyseraster (éducation 21/Filme für eine Welt)	110
vii. Abstracts	112
viii. Lebenslauf	114

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung (BMZ/KMK 2007: 77f.)	32
<i>Tabelle 2:</i> Medienkompetenzmodell, inhaltlich übernommen von Schorb (2005)	52
<i>Tabelle 3:</i> Integratives Kompetenzmodell: Wissen und Erkennen	89
<i>Tabelle 4:</i> Integratives Kompetenzmodell: Bewerten	91
<i>Tabelle 5:</i> Integratives Kompetenzmodell: Handeln	92
<i>Tabelle 6:</i> Filmanalyse – Beurteilung mit Qualitätskriterien	110

Abkürzungsverzeichnis

u.a.	unter anderem; unter anderen
ebd.	ebenda
z.B.	zum Beispiel
etc.	et cetera
bzw.	beziehungsweise
FEPACI	Fédération panafricaine des cinéastes
FESPACO	Festival panafricaine du cinéma de Ouagadougou
DR	Demokratische Republik
EZEF	Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit
IWF	Internationaler Währungsfonds

I. EINLEITUNG

i. Thematische Einführung

Die Auseinandersetzung mit globalen Themen und Problemen sowie weltweiten Zusammenhängen ist das grundlegende Anliegen des Bildungskonzepts Globales Lernen. Thematische Kernbereiche Globalen Lernens sind Entwicklung, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Umwelt, Kultur und Religion. Eigenständige pädagogische Disziplinen wie die Interkulturelle und Entwicklungspolitische Bildung, die Friedens-, Umwelt-, und Menschenrechtserziehung bilden Teildisziplinen Globalen Lernens. (Vgl. KommEnt 2013; BAOBAB 2013a; Forghani-Arani 2001: 103 ff.; Asbrand/Wettstädt 2012: 93) Es geht dabei nicht vorrangig um die Anhäufung faktischen Wissens, sondern viel mehr um die Aneignung von Fähigkeiten/Kompetenzen auf sachlicher, sozialer und personaler Ebene (vgl. Hartmeyer 2007: 281 ff.; Forghani-Arani 2004; bm:ukk/ADA/Strategiegruppe Globales Lernen 2009: 7).

„Es [= Globales Lernen] soll zur besseren Orientierung im eigenen Leben beitragen, uns befähigen, im Dialog und in Kooperation mit anderen zukunftsfähige Lösungen zu erschließen und uns in die Lage versetzen, ein gelingendes (Zusammen)Leben in einer solidarisch gestalteten Weltgesellschaft zu führen und zu gestalten.“ (Hartmeyer 2012: 137)

Wie in diesem Zitat und in vielen weiteren Definitionen¹ ersichtlich, ist Globales Lernen ein auf Werten wie Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Solidarität basierendes Konzept.

Das Medien- und Materialangebot Globalen Lernens ist vielfältig: Bücher, Fotos, CD-Roms, CDs, Internet, Brettspiele und Filme sollen die Welt erfahrbar machen. Zum Korpus der Kategorie „Film“ zählen auch Afrikanische Filme. Diese sind Filme von afrikanischen FilmemacherInnen, die Lebensrealitäten von Menschen afrikanischer Herkunft inner- und außerhalb Afrikas als Basis aufweisen (vgl. Thackway 2003: 179f.). Diese stehen in einem Gegensatz zu Filmen in oder über Afrika, welche Afrika und AfrikanerInnen aus einer westlichen beziehungsweise westlich-hegemonialen Perspektive in den Blick nehmen (Thackway 2003; Gugler 2003). Afrikanische Filme können also einen Beitrag zu einem Perspektivenwechsel und damit zu einer selbstbestimmten und differenzierteren Darstellung Afrikas bei der Bearbeitung diverser Themenbereiche beitragen. Gleichzeitig kann durch den

¹ vgl. Asbrand/Scheunpflug (2005: 469); Forghani-Arani (2004)

Afrikanischen Film eine kritische Auseinandersetzung mit der medialen Darstellung Afrikas und der Macht der Medien im Allgemeinen eröffnet werden. Medien und insbesondere der Afrikanische Spielfilm avancieren folglich von einem Bildungsinstrument zum Lerngegenstand. Dieses zweifache Potenzial bietet fruchtbaren Boden für die Anliegen Globalen Lernens. Im Zentrum der Diplomarbeit steht also die Frage wie Afrikanische Filme, im Speziellen Spielfilme, sinnvoll in das Bildungskonzept Globales Lernen integriert werden können.

Eine tiefere Auseinandersetzung mit den Grundlagen Globalen Lernens sowie den Eigenschaften und Fakten über Afrikanische Spielfilme sind dabei genauso unerlässlich wie mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Medienpädagogik, einer eigenständigen bildungswissenschaftlichen Disziplin, die sich mit der Verbindung von Medien und Bildung in Theorie und Praxis beschäftigt. So sind, Globales Lernen betreffend, bereits erarbeitete thematisch-inhaltliche und methodisch-didaktische Qualitätskriterien sowie ausgewählte Kernkompetenzen bei der Integration Afrikanischer Filme in Betracht zu ziehen. Gleichzeitig gilt es Hintergrund und Eigenschaften Afrikanischer Filme zu berücksichtigen, welche nicht primär für die Bildungsarbeit in westlichen Ländern entwickelt werden und daher nicht ohne Bedacht als Lehr- und Lernmedien von und über Afrika eingesetzt werden sollten. (Vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2011; BAOBAB 2013b) Praktische Möglichkeiten und Einschränkungen wie die Verfügbarkeit von Afrikanischen Filmen mit der Option deutscher Untertitel oder öffentliche Vorführungen in heimischen Kinos/Festivals etc. sind dabei ebenfalls nicht außer Acht zu lassen. Medienpädagogik – Filmpädagogik insbesondere – bildet die fachliche Brücke im Umgang mit Afrikanischen Spielfilmen im Kontext des Bildungskonzepts Globales Lernen. (Vgl. Süß/Lampert/Wijnen 2010)

ii. Zielsetzung

Ziel dieser Diplomarbeit ist es Möglichkeiten und Grenzen der Integration Afrikanischer Spielfilme in Theorie und Praxis des Bildungskonzepts Globales Lernen über die Brücke der Medien-/Filmpädagogik aufzuzeigen.

Räumlich beschränkt sich die Untersuchung auf Globales Lernen im deutschsprachigen, vorrangig österreichischen Raum. Auf zeitlicher Ebene ist es das Bestreben der vorliegenden

Arbeit, wissenschaftlich fundierte Grundlagen und Anregungen für die Arbeit mit Afrikanischen Spielfilmen im Rahmen Globalen Lernens in Gegenwart und naher Zukunft zu bieten. Angesichts des Mangels an einschlägigen wissenschaftlichen Arbeiten zu eben jenem Thema ist diese Arbeit gleichzeitig als Diskussionsgrundlage für die Weiterentwicklung der hier erarbeiteten Denkansätze und Konzeptvorschläge anzusehen.

Die Synthese von Globalem Lernen, Afrikanischem Spielfilm und Medien-/Filmpädagogik soll Anreiz dazu geben, sowohl ähnliche Verfahren mit diversen anderen Medien Globalen Lernens durchzuführen, als auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Globalem Lernen vermehrt Verbindungen zu anderen (pädagogischen) Disziplinen zu thematisieren.

Der Fokus der Untersuchung richtet sich bewusst auf Afrikanische Filme als Instrumente und Lernbereich Globalen Lernens. Diese Arbeit soll auch als Aufruf verstanden werden, im Rahmen eines Bildungskonzepts wie Globales Lernen, nicht nur *über* Afrika zu lernen, sondern auch *von* AfrikanerInnen über Afrikanische Lebensrealitäten und andere essentielle Themen Globalen Lernens zu lernen. Auch wenn Afrikanische Filme nicht primär als Bildungsmedien verstanden werden sollen, bieten diese die Möglichkeit, Afrikanische Meinungen und Ansichten in das Materialangebot Globalen Lernens miteinzubeziehen. Afrikanische Filme werden zwar in diversen Einrichtungen bereits zu eben jenem Zwecke angeboten und genutzt, ein umfassendes einschlägiges Konzept für den Umgang mit jenem spezifischen Medium wurde jedoch noch nicht entwickelt. Diese Diplomarbeit soll einen Schritt in diese Richtung darstellen.

iii. Forschungsfragen und Hypothesen

Die zentrale Forschungsfrage der Diplomarbeit lautet:

- Wie und inwieweit können Afrikanische Spielfilme für die Ziele und Anliegen des Bildungskonzepts Globales Lernen genutzt werden?

Leitende Hypothesen hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage sind:

- Afrikanische Spielfilme können im Rahmen Globalen Lernens sowohl als Instrumente zur Bearbeitung diverser Themenbereiche eingesetzt, als auch als Lehr- und Lernbereich selbst behandelt werden.

- Afrikanische Spielfilme wurden und werden nicht als Bildungsmedien für Globales Lernen entwickelt und sind daher besonders als Lehr-/Lerninstrumente nicht in der Lage sämtliche Kriterien Globalen Lernens zu erfüllen. Der Einsatz Afrikanischer Spielfilme fordert folglich die Integration in ein auf jene Kriterien ausgerichtetes Rahmenprogramm.
- Für die Verbindung von Afrikanischem Spielfilm und Globalem Lernen auf theoretischer Ebene ist eine konzeptionelle Integration der Medienpädagogik, im Speziellen der Filmpädagogik, erforderlich. Dabei lassen sich Kompetenzansätze Globalen Lernens mit Kompetenzansätzen der Medienpädagogik kombinieren.
- Auf praktischer Ebene sind die Möglichkeiten der Nutzung Afrikanischer Spielfilme für Globales Lernen im deutschsprachigen Raum mehrfach eingeschränkt.

iv. Theorie und Methode

a. Theoretischer Rahmen

Das Bildungskonzept Globales Lernen gründet im Wesentlichen auf zwei großen Theorien: Handlungs- und Systemtheorie. Hier werden beide Theorien im besonderen Hinblick auf ihre Verbindungen zur Pädagogik/Bildungswissenschaft vorgestellt. Naheliegend werden lediglich für den Forschungsgegenstand relevante Ausschnitte der durchaus breiten Spektren dieser Theorien dargelegt.

Handlungstheorie

Die Handlungstheorie ist eine in vielen wissenschaftlichen Disziplinen rezipierte theoretische Grundlage. Dies eröffnet ein breites Fragen- und Interessensfeld, welches die Beschäftigung mit Handlungsmöglichkeiten, -ergebnissen, sowie -gründen und -ursachen beinhaltet. Generell geht es in der Handlungstheorie um unbewusstes sowie bewusstes menschliches Handeln. (Vgl. Wigger 1983: 13; Martin 2011: 9ff.) Lang (1978) unterscheidet zwischen empirisch, normativ und rational basierter Handlungstheorie; Martin (2011) zwischen deskriptiver und normativer. Während die deskriptive Handlungstheorie sich damit beschäftigt, wie Menschen tatsächlich handeln, geht es in der normativen Variante darum, wie gehandelt werden *soll* (Martin 2011: 20f.). Eine besondere Anbindung erschließt sich bei letzterer hinsichtlich des Zweiges der Philosophie, welcher sich mit Ethik, Moral und Werten

– dem „guten Handeln“ also – einer Gesellschaft beschäftigt, nämlich der Moralphilosophie (vgl. Wigger 1983: 14). Vorstellungen von Ethik und Moral, welche im Folgekapitel (Terminologie) definiert werden, sollen folglich das Handeln des Menschen leiten. Dies führt sogleich zur Verbindung von Handeln und Denken: „Unser Denken steht nicht jenseits unseres Tuns, sondern ist eng mit ihm verflochten.“ (Martin 2011: 25) Moralisch und ethisch begründete Denkweisen und Überzeugungen können also das Handeln des Menschen leiten. Abseits der Moralphilosophie beschäftigen sich Zweige der Wissenssoziologie mit dem Konnex von Wirklichkeitswahrnehmung und Handeln, wie zum Beispiel Berger und Luckmann (1997), welche argumentieren, dass die Vorstellung von Wirklichkeit von der jeweiligen Gesellschaft konstruiert ist und diese Wirklichkeitskonstruktion Einfluss auf soziales Handeln nehmen kann.

In der Pädagogik oder Bildungswissenschaft zielen handlungstheoretische Zugänge besonders auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Handeln der Lehrperson und deren besonderes Verhältnis zu den Lernenden, sowie mit der Zielsetzung von Bildung und Erziehung ab (vgl. Wigger 1983: 11f.). Je nach pädagogischem Zugang ändern sich die Zielsetzungen des Bildungs- bzw. Erziehungsvorhabens. Dies soll hier am Beispiel der Kritischen Pädagogik näher erläutert werden: VertreterInnen der Kritischen Pädagogik „...beziehen das pädagogische Ziel auf eine unmittelbare Änderung der Praxis, insbesondere der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse, und interpretieren Mündigkeit als Fähigkeit und Bereitschaft zur Emanzipation aus allen Zwangs- und Herrschaftsverhältnissen.“ (Wigger 1983: 12) Bildung und Erziehung sollen die Lernenden diesem Ansatz nach folglich dazu ermächtigen, Gesellschaft und Politik verändern zu können. Die Zielsetzung kann dabei nach moralischen und ethischen Grundsätzen erfolgen. Diese haben gleichzeitig eine orientierende Funktion für das Handeln in der Gesellschaft inne. Problematisch an jeglichem Ansatz, besonders aber an auf moralischen und ethischen Grundsätzen basierenden, ist die in der Wissenschaft kritisch zu betrachtende Normativität – das bedeutet in diesem Zusammenhang die normative, subjektiv geprägte Weltanschauung und Wirklichkeitswahrnehmung, welche die Zielsetzung, die vermittelten Inhalte und das Handeln der Lehrperson prägen. Bei all dem gilt jedoch die Freiheit und Selbstbestimmung der Lernenden, welche in der Handlungstheorie als Subjekte bezeichnet werden. Diese sollen frei wählen können, ob sie zum Beispiel vermittelte moralische und ethische Grundsätze für ihr Leben und Handeln übernehmen wollen oder nicht. Die Freiheit und Selbstbestimmung des Subjekts ist in der Praxis jedoch beschränkt, wie zum Beispiel durch die Beziehungen zu anderen Menschen in der Gesellschaft. (Wigger 1983: 106ff.)

Systemtheorie

„Unter Systemtheorie [...] ist ein interdisziplinäres und operatives Theorieprogramm zu verstehen, das mit einer besonderen erkenntnistheoretischen Perspektive Erscheinungen aller Art als Ergebnis oder Prozess gegliederter und stabilisierter wechselseitiger Verbundenheit beschreibt.“

(Hennen 2002: 587)

Die Systemtheorie ist eine in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen angewandte Theorie, die je nach Forschungszweck und -frage die Beschaffenheit eines Systems, dessen Verbindungen zu anderen Systemen, interne Verhältnisse von Teilsystemen und Elementen, sowie Abgrenzungen zur Umwelt auf abstrakter Ebene zu erklären sucht (vgl. Hennen 2002: 587; Prisching 1995: 445). Bei weitem nicht der einzige, aber wohl einer der bekanntesten Vertreter² der Systemtheorie ist Niklas Luhmann (Funktional-strukturelle Systemtheorie), welcher auch wesentlich daran beteiligt war, diese Theorie in den bildungswissenschaftlichen Diskurs einzubringen. Besonders in den 1990er Jahren erfuhr die Systemtheorie einen Aufschwung in theoretischen Diskussionen über Bildung und Erziehung, und schwächte somit die in den vorigen Jahrzehnten dominanten Theorien (Kritische Theorie, normative Handlungstheorie) ab. (Vgl. Corsi 2000: 279; Oelkers/Tenorth 1987: 40) Pädagogik beziehungsweise Bildungswissenschaften und Systemtheorie prägt ein ambivalentes Verhältnis: Einerseits ist die Systemtheorie als deskriptive Theorie für eine objektivere Untersuchung von Organisations- und Wirkungsweisen des Bildungssystems interessant (vgl. Corsi 2000: 279; Oelkers/Tenorth 1987: 19), andererseits in mehrerer Hinsicht mit der grundsätzlich auf Ethik und Moral gründenden Pädagogik nicht leicht zu vereinbaren. „Inwieweit kann die Pädagogik [...] sich stören lassen, insbesondere von einer Theorie, die auf Begründungen, Werte, Moral usw. verzichtet?“ (Corsi 2000: 273)

Luhmanns Theorie sozialer Systeme geht von einer Trennung psychischer und sozialer Systeme aus und konzentriert sich dabei auf operative Aspekte. Das heißt, dass kausale Zusammenhänge zwischen psychischen Systemen (im weiteren Sinne Bewusstsein, Einstellungen, Denkweisen, Weltanschauungen, Wissen) und sozialen Systemen (Gesellschaft) zugunsten der Geschlossenheit sozialer Systeme ausgeblendet werden. Dabei wird auch eine Abkehr von den die Pädagogik kennzeichnenden Subjektvorstellungen deutlich, in dem eben diese „Subjekte“ nicht mehr als solche, sondern als eigene Teilsysteme des sozialen Systems gelten (Luhmann/Baecker 2002). Einen weiteren Reibungspunkt zwischen Pädagogik und Luhmanns Systemtheorie bildet deren Fokus auf die funktionale Differenzierung sozialer Systeme. PädagogInnen kritisieren daran, dass eine Vorherrschaft

² Weitere VertreterInnen: z.B. Talcott Parsons, Ludwig von Bertalanffy, Robert Merton

funktionalen Denkens nicht den Intentionen und Vorstellungen von Bildung und Erziehung gerecht werden könne (Corsi 2000: 279; Oelkers/Tenorth 1987: 21).

Eine im weiteren Verlauf der Arbeit wichtige Schiene der Systemtheorie ist die auf Evolutionstheorie begründete, mit welcher sich u.a. Alfred Tremml (1987) im Zusammenhang mit Bildung beschäftigte. Seit den 1980er Jahren wird diese Synthese von Evolutionstheorie und Systemtheorie insbesondere hinsichtlich der ökologischen Entwicklung diskutiert. Der Bericht des Club of Rome „Die Grenzen des Wachstums“ sowie der Bericht der Brundtland-Kommission machten darauf aufmerksam, dass die Umwelt die Folgen des ökonomischen Wachstums und der damit einhergehenden intensiven Nutzung natürlicher Ressourcen auf Dauer nicht tragen kann (vgl. UN 1987). Tremml argumentiert, dass das exponentielle Wachstum, die zunehmende Vernetzung und Komplexitätssteigerung infolge stetig neuer Entwicklungen eine Überforderung des Menschen mit sich bringen, welche dieser nur durch gezielte Lernprozesse abbauen kann: „Es scheint sich immer mehr eine Schere aufzutun zwischen unserer ungeheuer erfolgreichen Fähigkeit, die Umwelt immer schneller zu verändern, und der sehr unterentwickelten Fähigkeit, uns selbst dieser veränderten Umwelt lernend anzupassen.“ (Tremml 1987: 289)

Um eine nachhaltige Funktionalität der sozialen Systeme aufzubauen, ist eine soziokulturelle Evolution der menschlichen Gesellschaft notwendig, welche sich auf die Fähigkeiten des Menschen zur Vernunft beruft (ebd.: 292f.). Dabei werden tief verankerte Grundsätze der Pädagogik hinsichtlich deren Gefährdung für eine nachhaltige ökologische Entwicklung in Frage gestellt:

„Gerade die systemtheoretische Evolutionstheorie vermag deutlich zu machen, daß [sic!] für die Pädagogik so etablierte Werte wie Emanzipation, Freiheit und Selbstverwirklichung nicht ohne Berücksichtigung der jeweiligen Umwelten bestimmt werden können. Der traditionale Subjektbezug in der Pädagogik wird damit problematisch.“ (Tremml 1987: 300)

b. Methodisches Vorgehen

Das zugrundeliegende Ziel dieser Arbeit ist es das Bildungskonzept Globales Lernen und das Medium Afrikanischer Spielfilm zu verbinden. Im Zuge der Auseinandersetzung mit den Verbindungsmöglichkeiten dieser zwei Gegenstände wird deutlich, dass hier ein weiterer pädagogischer Fachbereich ins Spiel kommt, nämlich die Medien-/Filmpädagogik. Folglich wird die Verbindung von drei Elementen angestrebt, welche zusammen ein neues Ganzes ergeben sollen, wobei Globales Lernen die Basis, Medien-/Filmpädagogik die Brücke und

Afrikanischer Spielfilm der in Theorie und Praxis Globalen Lernens einzubettende Lehr-/Lernbereich beziehungsweise das einzubettende Lehr-/Lerninstrument ist. Dazu werden in einem ersten Schritt alle drei Gegenstände separat voneinander, jedoch hinsichtlich wesentlicher Aspekte für die folgende Verbindung, analysiert. In einem zweiten Schritt erfolgt deren Zusammenführung.

Dieses Vorgehen wird in der Wissenschaft als synthetische Methode bezeichnet. Genauer handelt es sich bei der hier angewandten synthetischen Methode um ein zweistufiges Modell, welches einen (1) analytischen Arbeitsschritt als Vorbereitung und Voraussetzung für den (2) synthetischen Arbeitsschritt beinhaltet. (Wolters 2013 : 389; Wolters/Mittelstraß 2013: 383) Analyse und Synthese sind grundsätzlich zwei entgegengesetzte Verfahren, wobei ersteres ein Element oder einen Gegenstand zerlegt und zergliedert, während zweiteres Elemente zusammensetzt und verbindet (Bensch 1978: 575). Im analytischen Teil werden Globales Lernen, Afrikanischer Spielfilm und Medien-/Filmpädagogik also in ausgesuchte thematisch geordnete Einzelteile aufgespalten und untersucht. Diese Einzelteile werden dann im synthetischen Teil wieder neu zusammengesetzt, sodass diese ein synthetisches Konzept für den medienpädagogisch sinnvollen Umgang mit Afrikanischem Spielfilm im Rahmen Globalen Lernens ergeben.

v. Terminologie und Sprachgebrauch

In diesem Kapitel werden Grundbegriffe, welche für das Verständnis dieser Arbeit wichtig sind, erklärt und definiert. Die spezifischen Bezeichnungen Globales Lernen, Afrikanischer Spielfilm und Medien-/Filmpädagogik werden erst in den gleichnamigen Kapiteln des ersten Hauptteils der Diplomarbeit erläutert.

Generell kennzeichnet das Bemühen um eine geschlechtersensible Sprache den generellen Sprachgebrauch dieser Arbeit, weshalb Personengruppen sowohl durch die männliche als auch weibliche Form gekennzeichnet sind (z.B. LehrerInnen, FilmemacherInnen). In seltenen Fällen wurde darauf, aufgrund der bestehenden Mängel der deutschen Sprache die Verfügbarkeit von geeigneten, prägnanten geschlechtsneutralen Begrifflichkeiten zu gewährleisten, zugunsten der Lesbarkeit und des Verständnisses der Aussage verzichtet.

a. Bildung, Erziehung und Pädagogik

Wichtige Grundbegriffe in einer (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung mit einem Bildungskonzept sind Bildung, Erziehung und Pädagogik.

Bildung beschreibt gleichzeitig einen Zustand als auch einen Prozess (vgl. Dörpinghaus 2012: 154). Die lebenslange Situation des Lernens und der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten ist Träger des prozesshaften Charakters von Bildung. Die Momentaufnahme des individuell Gelernten beziehungsweise die gesellschaftliche Festsetzung von gewissen Standards an Wissen und Fähigkeiten, die ein Mensch ab einem gewissen Alter (Stichwort Allgemeinbildung) oder in einer gewissen Ausbildungssituation erlernt haben soll, ist mit der Vorstellung eines tatsächlichen oder erwünschten Zustands von Bildung verbunden. Dörpinghaus (2012) definiert Bildung außerdem als einen „reflexiven Prozess des Sichbildens“ (Dörpinghaus 2012: 154), der sich von Erziehung und Ausbildung unterscheidet, da diese stets mit einer Außeneinwirkung verbunden sind.

Erziehung, ein Begriff, der in dieser Arbeit nur selten Anwendung findet, beschreibt die aktive Einwirkung einer Erziehungsperson auf einen Zögling (z.B. Elternteil und Kind) um dessen Handlungen und Denkweisen in gewünschter Weise zu prägen. Den Erziehungsbegriff kennzeichnen laut Wigger folgende Probleme:

„Erziehung ist zum Einen ein Verhältnis der Über- und Unterordnung, in dem die Akteure gesellschaftlich berechtigt werden, in ihrem Sinn und mit ihrer Macht Andere zu beeinflussen und zu verändern. Daraus resultiert das Dilemma, wie sich Zustimmung, Einsicht und vernünftige Selbstbestimmung in und mit diesem Machtverhältnis erreichen lassen.“ (Wigger 2012: 339)

Da es sich bei Globalem Lernen um ein Bildungskonzept und nicht um ein Erziehungskonzept handelt, welches offene Lernprozesse als auch die Selbstbestimmung des Individuums hervorhebt und jegliche Art der Indoktrination ablehnt, wird infolge der Begriff Bildung verwendet, wobei die im Folgenden diskutierten Bildungsprozesse, sowohl im formalen Bildungssystem als auch in der außerschulischen Bildungsarbeit, mit einer gewissen Außeneinwirkung durch Lehrpersonen beziehungsweise VermittlerInnen verbunden sind.

Der Begriff Pädagogik ist hier vorwiegend als Synonym für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildung und Erziehung (Bildungs- und Erziehungswissenschaften) in Gebrauch, gilt aber generell auch „als Begriff in der deutschen Sprache [...] für Theorie und Praxis der Erziehung“ (Tenorth/Tippelt 2007a: 540).

b. Kompetenz

Ein Kernbegriff der Bildungswissenschaften und Bildungspraxis ist spätestens seit den 1990er Jahren der der „Kompetenz“ (im Englischen: „competence“). Auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen fand der Kompetenzbegriff Zuspruch und erhielt demnach unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen und Ausprägungen. Die Essenz des Begriffs kann folgendermaßen zusammengefasst werden: „...in all of these disciplines, competence is interpreted as a roughly specialized system of abilities, proficiencies, or skills that are necessary or sufficient to reach a specific goal.“ (Weinert 2001: 45) Synonyme Begriffe für Kompetenz sind demzufolge Fähigkeit, Qualifikation, Kapazität etc. Weinert (2001) erweiterte das Verständnis von Kompetenz, welches auf kognitive und funktionale Aspekte beschränkt war, um soziale, motivationale, volitionale und ethische Aspekte. Dieses Verständnis wurde insbesondere in der Pädagogik breit rezipiert und zitiert (vgl. Schaub/Zenke 2007a: 361). Kompetenzen können in diverse Kategorien aufgespalten werden wie Kern-, Meta-, Subkompetenzen, fachbezogene und fächerübergreifende Kompetenzen etc. In dieser Arbeit wird, angelehnt an den „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (BMZ/KMK 2007), die Typologie Kernkompetenzen und fachbezogene Kompetenzen angewandt. Diese können jeweils wiederum in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen unterteilt werden. Kernkompetenzen basieren im Folgenden auf den Zielen Globalen Lernens, welche durch fachbezogene Kompetenzen (Medienkompetenzen) und Feinkompetenzen (zum Thema Afrikanischer Spielfilm) näher ausgeformt werden.

c. Werte, Ethik und Moral

Bildung und Erziehung sind seit jeher mit der Vermittlung von Werten, Ethik und Moral verknüpft. Dies gilt auch für das Bildungskonzept Globales Lernen, welches das Leitbild weltweiter sozialer Gerechtigkeit zur Grundlage hat.

Ethik bezeichnet die Lehre des „guten, als moralisch anerkannt qualifizierten Handelns“ (Tenorth/Tippelt 2007b: 220), ein Zweig der Philosophie, der mitunter auch mit Moralphilosophie gleichgesetzt wird (vgl. Ulfig 1997a: 117).

Moral ist die „Bezeichnung für die Gesamtheit von Normen bzw. ethisch relevanten Inhalten einer Gemeinschaft“ (Ulfig 1997b: 272).

Werte sind in diesem Fall moralisch beziehungsweise ethisch begründete Grundsätze, welche eine orientierende und leitende Funktion im Denken, Urteilen und Handeln bieten sollen (vgl. Hoffmeister 1955: 667).

Eine direkte Verknüpfung von Ethik, Moral, Werten und Pädagogik besteht in den beiden verwandten bildungswissenschaftlichen Subdisziplinen Moral- und Wertpädagogik. Diese beschäftigen sich mit den Möglichkeiten und Problemen der Übertragung der Moralphilosophie auf den Bildungskontext (Tenorth/Tippelt 2007c: 515; Tenorth/Tippelt 2007d: 769). Wertpädagogik ist dabei gleichzeitig ein pädagogisches Programm, welches einerseits die Orientierung an gesellschaftlich anerkannten Werten und andererseits die Befähigung eigene Werturteile bilden zu können und bestehende Werte in Frage zu stellen, fördern soll. „Als pädagogisches Programm changiert W[ertpädagogik] heute zwischen der Praxis, Identifikation mit geltenden Werten zu erzeugen, und der Absicht, gegenüber geltenden Werten und Wertkonflikten selbstständige Urteilsfähigkeit zu gewinnen.“ (Tenorth/Tippelt 2007d: 769) Globales Lernen, welches zwar nicht auf ein wertpädagogisches Programm reduziert werden kann und soll, aber dennoch eine deutliche Wertkomponente in sich trägt, befindet sich also in eben jenem Spannungsfeld, einerseits Wertorientierung zu bieten, und andererseits gleichzeitig eigene Werturteilsbildung zuzulassen.

d. Normativität und Wirklichkeit

In der Wissenschaftstheorie wird zwischen deskriptiven und normativen Theorien unterschieden. Während erstere sich grundsätzlich damit beschäftigen wie etwas *ist*, beziehen sich letztere darauf wie etwas sein *soll*. Dabei werden unter anderem Maßstäbe der Moral und Ethik herangezogen. (Lumer 1990: 589; Thiele 2013: 610) Normativität spielt in dieser Arbeit eine zweifache Rolle. Erstens bringt die wissenschaftliche Beschäftigung mit Globalem Lernen unweigerlich eine Auseinandersetzung mit Fragen der Normativität hinsichtlich der theoretischen Untermauerung (normative Handlungstheorie) und der befürworteten Werte wie soziale Gerechtigkeit und Solidarität mit sich. Zweitens führt die Diskussion über Vorurteile, Rassismus, Medien und Wahrnehmung direkt zur Frage objektiver und subjektiver Wirklichkeiten. Während es eine Wirklichkeit gibt, die unabhängig vom Betrachtenden existiert, existieren unzählige Wirklichkeiten, die von Menschen und Gesellschaften konstruiert und für den/die BetrachterIn als Realität wahrgenommen werden. Letztere Wirklichkeitsform, die subjekt- oder betrachterabhängige, kann auch als normative Wirklichkeit bezeichnet werden (Stemmer 2008: 2f.).

e. Vorurteil, Stereotyp und Klischee

Ein Zweig Globalen Lernens ist die Interkulturelle Bildung, welche sich u.a. mit der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Vorurteilen, Klischees und Stereotypen beschäftigt.

Bei einem Vorurteil handelt es sich um ein Urteil, „das besteht, bevor die angenommene Vorstellung oder Einstellung an der Realität überprüft wurde, die Möglichkeit einer Korrektur durch Erfahrung also kaum gegeben ist oder verweigert wird.“ (Benz/Bergmann 1996: 433) Das Verständnis von Vorurteil bezieht sich in dieser Arbeit auf ein Bewertungsmuster gegenüber einer gesellschaftlichen Gruppe und ihren Lebensrealitäten. Es soll darauf hingewiesen werden, dass es sich hierbei um ein reduziertes Verständnis von Vorurteil handelt, da Vorurteile sich nicht nur auf Menschengruppen beschränken, sondern eine große Bandbreite umfassen (vgl. Six 2002: 677).³

Ein Stereotyp ist eine „...vereinfachende, verallgemeinernde, schemat[ische] Reduzierung einer Erfahrung, Meinung oder Vorstellung auf ein (meist verfestigtes, oft ungerechtfertigtes und gefühlsmäßig beladenes) Vorurteil über sich selbst (Auto-S[tereotyp]) oder über andere (Hetero-S[tereotyp]).“ (Brockhaus 1996a: 103) Beim Stereotyp handelt es sich also, ähnlich dem Vorurteil, um ein Urteilsmuster, wobei die gefällten Urteile stärker mit einer Kategorisierung verbunden sind als beim Vorurteil, bei welchem die Bewertung im Vordergrund steht (Six 2002: 678).

Bei einem Klischee handelt es sich um die Wiedergabe einer „eingefahrene[n], überkommene[n] Vorstellung“ (Brockhaus 1996b: 106) von etwas.

f. Rassismus und Diskriminierung

Ein anschließender thematischer Schwerpunkt der Interkulturellen Bildung und damit des Globalen Lernens ist die Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung, weshalb diese Begriffe hier in Kürze erläutert werden.

Rassismus ist im Allgemeinen ein gesellschaftliches Phänomen, bei welchem eine Gruppe der Gesellschaft von ihrer eigenen naturgegebenen, biologischen Überlegenheit gegenüber einer anderen Gruppe, welche eine unterschiedliche Herkunft und diesbezüglich unterschiedliche körperliche und kulturelle Merkmale aufweist, ausgeht. Dies geht automatisch mit einer Abwertung der jeweils anderen Gruppe einher. Der Begriff „Rasse“ ist dabei eine

³ Dazu zählen zum Beispiel Vorurteile gegenüber staatlichen Institutionen, Produkten einer gewissen Firma, dem Wahrheitsgehalt von Internetartikeln und vieles mehr.

irreführende und inkorrekte Bezeichnung, welche, bezogen auf den Menschen, naturwissenschaftlich nicht gerechtfertigt werden kann. Rassismus ist folglich ein politisch und nicht biologisch begründbares Phänomen. Historisch gesehen wurden rassistische Denkweisen und Argumentationsmuster als Legitimationsgrund unter anderem für (1) die Unterwerfung und Ausbeutung anderer Völker wie es in der Kolonialisierung Afrikas durch europäische Staaten deutlich wurde, (2) die Auslöschung bestimmter Volksgruppen wie der Juden im nationalsozialistischen Deutschland, oder (3) die institutionelle räumliche Trennung von Menschen unterschiedlicher Hautfarbe wie es u.a. in Südafrika zur Zeit der Apartheid praktiziert wurde, herangezogen. Rassistische Denk- und Handlungsweisen sind auch gegenwärtig ein fester Bestandteil der Gesellschaft und lassen sich auf unterschiedliche Ursachen und Gründe zurückführen. (Turin 1990: 16-18; Garcia 2001: 1436-1439)

Eine Ausprägung des Rassismus ist die rassistische Diskriminierung: „Diskriminierung [...] ist eine Ungleichbehandlung aufgrund bestimmter sozialbedeutsamer (Kollektiv-)Merkmale, wie rassistisch-ethnische, nationale, religiöse Zugehörigkeit, Körpermerkmale (Hautfarbe, Behinderung), Geschlecht, Alter, soziale oder regionale Herkunft.“ (Nauck 2002: 82) Diese Ungleichbehandlung kann sowohl offen als auch verdeckt im alltäglichen gesellschaftlichen Leben und zwischenmenschlichen Kontakt auftreten, oder auch institutionell (z.B. durch Gesetze) verankert sein (vgl. ebd.).

II. ANALYSE

Dieser einführende Teil dient dazu, die drei wesentlichen Elemente dieser Arbeit – Globales Lernen, Afrikanische Spielfilme und Medienpädagogik – in ihren Grundzügen vorzustellen und zu analysieren, um im Folgeteil eine Verbindung dieser drei zu ermöglichen. Das erste Kapitel behandelt das Bildungskonzept Globales Lernen, das die Basis oder Grundlage für alle weiteren Bearbeitungsschritte darstellt. Das Element Afrikanischer Spielfilm, welches als Lernbereich beziehungsweise Instrument Globalen Lernens dienen soll, wird im zweiten Kapitel diskutiert. Im dritten Kapitel werden für diese Arbeit relevante Aspekte der Medienpädagogik, im Speziellen der Filmpädagogik, besprochen, welche als Brücke bei der Verbindung von Globalem Lernen und Afrikanischen Spielfilmen fungieren sollen. In diesem Teil der Arbeit werden die drei Elemente noch separat voneinander, jedoch nicht beliebig und ohne Bedacht hinsichtlich der wesentlichen Verknüpfungspunkte, behandelt.

1. Globales Lernen

Dieses Kapitel beschäftigt sich, unterteilt in fünf Abschnitte, mit dem Begriff und der Definition Globalen Lernens, seiner Geschichte, den wissenschaftlichen, insbesondere theoretischen Zugängen, den Leitfragen und Qualitätskriterien und zuletzt mit Kompetenzen Globalen Lernens. Die Ausführungen beschränken sich sowohl geografisch, als auch was die herangezogene Literatur betrifft, auf den deutschsprachigen Raum.

1.1 Begriff und Definition

„Globales Lernen“ ist einer jener Begriffe, die sich durch Definitionsvielfalt kennzeichnen. Dies lässt sich durch unterschiedliche Ansätze, Konzeptionen und theoretische Zugänge erklären (vgl. Forghani-Arani 2004). Grundsätzlich handelt es sich bei Globalem Lernen um ein Bildungskonzept, dessen zentrales Anliegen die Auseinandersetzung mit globalen Themen und Problemen sowie weltweiten ökonomischen, politischen, sozialen, kulturellen und ökologischen Zusammenhängen ist (vgl. KommEnt 2013; Forghani-Arani 2001; BAOBAB 2013a). Die Themenbereiche Globalen Lernens leiten sich von den Bildungskonzepten ab, aus

welchen es hervorgegangen ist. Zu diesen zählen vorrangig die Entwicklungspolitische und Interkulturelle Bildung, die Dritte-Welt-Pädagogik, die Interreligiöse Pädagogik, sowie die Umwelt-, Friedens- und Menschenrechtserziehung (vgl. Asbrand 2009: 19; Asbrand/Scheunpflug 2005: 472).

Weltweite Gerechtigkeit, Solidarität und Nachhaltigkeit prägen das Leitbild Globalen Lernens in zahlreichen Definitionen (Asbrand/Scheunpflug 2005: 469; Forghani-Arani 2004; Forum Schule eine Welt 1996), womit Globales Lernen „kein wertfreies Konzept“ (Hartmeyer 2007: 11) ist.

Das Lernziel ist nicht die bloße Anhäufung faktischen Wissens, sondern viel mehr die Aneignung von Fähigkeiten/Kompetenzen auf sachlicher, sozialer und personaler Ebene (Hartmeyer 2007: 281 ff.; Forghani-Arani 2004; bm:ukk/ADA/Strategiegruppe Globales Lernen 2009: 7).

1.2 Geschichte

Der Begriff „Globales Lernen“ fand im deutschsprachigen Raum in den 1990er Jahren Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs; ideengeschichtlich sind erste Ansätze bereits je nach Weite oder Enge der Definition in der Kolonialzeit beziehungsweise der Zeit der Entkolonialisierung in den 1950ern und 1960ern zu finden (vgl. Forghani-Arani 2001: 109; Asbrand/Scheunpflug 2005: 470).

Unmittelbare Vorläufer Globalen Lernens sind dem Ansatz dieser Arbeit zufolge die Dritte-Welt-Pädagogik⁴ und die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit der 1960er/70er Jahre (vgl. Scheunpflug 2012a: 89). In dieser Zeit kam es, beeinflusst durch die Dependenztheorie⁵, zu einer veränderten Wahrnehmung der Welt in Richtung des Erkennens von globalen Zusammenhängen, Macht- und Abhängigkeitsstrukturen (Asbrand 2002: 14).

In den 1970er und 1980er Jahren wurde die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit im formellen Bildungssystem, der Schule, eingeführt. Bildung war in den 1970ern stark mit dem Wunsch und der Forderung verbunden, gesellschaftliche Veränderung herbeizuführen. (Hartmeyer 2007: 42) „Insbesondere Anfang der 70er-Jahre gab es eine pädagogische Hybris,

⁴ Hier soll auf die Doppelbedeutung des Begriffs „Dritte-Welt-Pädagogik“ hingewiesen werden, der einerseits für die Erforschung des Bildung-/Erziehungsbereichs in „Dritte-Welt“-Ländern steht, andererseits für den Lerngegenstand „Dritte-Welt“ mit der „Ersten Welt“ als Zielgruppe. Zweitere Bedeutung etablierte sich Ende der 1990er Jahre. (Forghani-Arani 2001: 110; Scheunpflug 2012a: 90)

⁵ Die Dependenztheorie, eine Richtung der Entwicklungstheorie, betont die externen Ursachen von „Unterentwicklung“ und hebt weltweite Abhängigkeitsverhältnisse hervor (Boeckh 2005: 149).

als sich Pädagogik als eine der Speerspitzen gesellschaftlicher Veränderungen verstand.“ (Bühler 1996: 149)

In der darauffolgenden Dekade wandte sich die Bildungswissenschaft, unter anderem durch die Hinwendung zur Systemtheorie, wieder mehr oder weniger von diesem Paradigma ab (vgl. ebd.: 149). Seit dem Aufkommen des Begriffs und des Konzepts der Nachhaltigkeit⁶ in den 1980er Jahren nehmen Umweltfragen einen bis heute festen Platz im Themenkanon der Bildungsarbeit (Entwicklungspolitische Bildung, Globales Lernen) ein (Scheunpflug 2012a: 90).

Im Allgemeinen lässt sich eine starke Orientierung der Bildungskonzepte an umfassenderen Diskursen von Entwicklung, besonders den jeweiligen dominanten Entwicklungstheorien wie Modernisierungs-, Dependenz-, Weltsystemtheorie, *Post Development*, erkennen (vgl. Asbrand 2002: 14f.).

Das Schweizer Forum „Schule für eine Welt“ führte 1996 mit einem programmatischen Papier den Begriff „Globales Lernen“ im deutschsprachigen Raum ein (Scheunpflug 2012a: 91).⁷ Das Verständnis von Globalem Lernen war hierbei von einem handlungstheoretischen Zugang (siehe Folgeabschnitt 1.3 Wissenschaftliche Zugänge) geprägt und wurde folgendermaßen formuliert:

„Unter Globalem Lernen versteht das Forum die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit. Die Fähigkeit, Sachlagen und Probleme in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen, bezieht sich nicht auf einzelne Themenbereiche. Sie ist vielmehr eine Perspektive des Denkens, Urteilens, Fühlens und Handelns, eine Beschreibung wichtiger sozialer Fähigkeiten für die Zukunft.“ (Forum Schule für eine Welt 1996: 19)

„Eine-Welt-Pädagogik“ war außerdem ein gängiger Begriff der 1990er Jahre. Dieser sollte unter anderem die Zusammenhänge und Vernetzung der Welt und die Abwendung von der isolierten Behandlung des Gegenstands wie auch dem Begriff „Dritte Welt“ deutlich machen (vgl. Forghani-Arani 2001: 110). Bald nach der Einführung des Begriffs „Globales Lernen“ entfachte ein Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Debatte zwischen zwei theoretischen Zugängen zum Globalen Lernen – Handlungs- und Systemtheorie, welche im Folgeabschnitt vorgestellt werden und die aktuellen Debatten um Globales Lernen widerspiegeln.

⁶ besonders durch den Bericht der Brundtland-Kommission „Our Common Future“ 1987 (vgl. UN 1987)

⁷ Im anglo-amerikanischen Raum sprach man bereits in den 1970er Jahren von „Global Education“ (Scheunpflug 2012a: 91).

1.3 Wissenschaftliche Zugänge

Wie bereits aus dem vorigen Abschnitt hervorgegangen ist, wird in wissenschaftlichen Diskussionen über Globales Lernen nicht von einer einzigen grundlegenden Theorie gesprochen. Vielmehr handelt es sich beim theoretischen Feld Globalen Lernens um eine Baustelle mit zwei wesentlichen Zugangsstellen. Die eine, besonders in den 1970er Jahren stark gewordene Zugangsstelle, baut auf handlungstheoretischem Boden auf. Die andere beruft sich auf einen evolutionistisch begründeten Systemansatz.

Der handlungstheoretische Zugang basiert auf der Annahme der Bewusstseinsbildung/-veränderung durch Bildungsprozesse. Das Leitbild Globalen Lernens diesem Ansatz zufolge ist eine nachhaltige Entwicklung, soziale Gerechtigkeit und eine Parteinahme für die benachteiligte Bevölkerung dieser Welt. Die Lernenden werden ermutigt beziehungsweise aufgefordert durch ihr neu gewonnenes Wissen und ihre erlernten Fähigkeiten einen Beitrag zu einer gesellschaftlichen Veränderung in Richtung Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit zu leisten. (Vgl. Asbrand/Wettstädt 2012: 94; Scheunpflug 2012b: 104) Der handlungstheoretische Ansatz findet sich unter anderem bei Bühler (1996), Forum Schule für eine Welt (1996) und VENRO (2000):

„Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität. Es fördert die Achtung vor anderen Kulturen, Lebensweisen und Weltansichten, beleuchtet die Voraussetzungen der eigenen Positionen und befähigt dazu, für gemeinsame Probleme zukunftsfähige Lösungen zu finden.“ (VENRO 2000: 13)

VertreterInnen des evolutions-/systemtheoretischen Ansatzes kritisieren am handlungstheoretischen Zugang insbesondere, dass von einer Monokausalität zwischen Handlung und Ergebnis ausgegangen werde. Gesellschaftliche Veränderungen jedoch, so heben SystemtheoretikerInnen hervor, beruhen auf Multikausalität und sind folglich nicht auf das Engagement von Individuen zurückzuführen (Scheunpflug 2012b: 105). Ein essentieller Punkt im Paradigmenstreit ist weiterführend die Frage der Konzentration des Moralegehalts und der Stärke der normativen Ausrichtung der im handlungstheoretischen Zugang formulierten Bildungsziele. So schreibt Barbara Asbrand (2002):

„Die Gefahr ist also groß, dass die pädagogischen Konzepte als Postulativpädagogik moralisch empfunden werden und bei den Adressaten und Adressatinnen nicht Neugier, sondern Abwehr und Desinteresse verursachen.“ (Asbrand 2002: 14)

Der evolutions-/systemtheoretische Ansatz streicht hervor, dass der Mensch in seiner Natur als „Nahbereichswesen“ mit der Komplexität globaler Vernetzung und der schnellen Veränderung globaler Prozesse grundlegend überfordert ist. Aufgabe Globalen Lernens ist es

demzufolge, die Fähigkeit zu abstraktem Denken zu fördern, den Umgang mit Komplexität einzuüben und Fähigkeiten zu erlernen, sich in einer komplexen Weltgesellschaft zurechtzufinden (Asbrand 2002: 15; Asbrand/Wettstädt 2012: 94). „Die Aufgabe Globalen Lernens ist es nicht, die Welt zu verbessern, sondern Jugendliche zu befähigen in einer komplexen Weltgesellschaft zu leben.“ (Asbrand 2002: 18)

Handlungs- und systemtheoretische Zugänge markieren jedoch nicht nur Unterschiede, sondern verbinden auch Gemeinsamkeiten wie der Fokus auf weltweite Zusammenhänge, Interdisziplinarität und das Ausgehen von der Lebenswelt der Lernenden.

„Die Gemeinsamkeit der Konzeptionen ist die Fokussierung auf Zusammenhänge zwischen Nord und Süd in einer globalisierten Welt und die Integration ökologischer, entwicklungsbezogener, interkultureller, friedens- und menschenrechtspädagogischer Perspektiven in ein pädagogisches Konzept.“ (Asbrand/Wettstädt 2012: 93)

Wesentliche Herausforderungen Globalen Lernens auf wissenschaftlicher Ebene bestehen weiterhin in der unzureichenden theoretischen Fundierung (Asbrand/Wettstädt 2012: 95), in der konzeptionellen Weiterentwicklung (Forghani-Arani/Hartmeyer 2008: 24) und in der Frage des Umgangs mit der Normativität eines auf Werten beruhenden Bildungskonzepts (vgl. Scheunpflug 2012b: 106).

1.4 Leitfaden und Qualitätskriterien

In diesem Abschnitt sollen grundlegende Kriterien für die Umsetzung Globalen Lernens in die Praxis anhand aktueller deutschsprachiger Leitfäden, nämlich dem „Leitfaden Globales Lernen“ der Schweizer Stiftung Bildung und Entwicklung (2010) und den „Qualitätskriterien und Leitfragen für Bildungsangebote zu Globalem Lernen“ der österreichischen Strategieguppe Globales Lernen (2011), vorgestellt werden. Die Leitfäden nennen erstens bestimmte Voraussetzungen des Settings, der Zielgruppe und der Lehrperson(en), zweitens die thematisch-inhaltliche Dimension, drittens die methodisch-didaktische Dimension Globalen Lernens und viertens die Reflexion und Evaluation des Bildungsangebots. Punkt eins und vier werden im Folgenden zusammengefasst.

1.4.1 Voraussetzungen, Reflexion und Evaluation

Ein wichtiger Schritt in der Planung eines Bildungsangebots zu Globalem Lernen ist erstens die genaue Analyse der jeweiligen Plattform, sei es das formale Bildungssystem,

außerschulische Kinder- und Jugendarbeit oder die Erwachsenenbildung. Welche Grenzen (z.B. zeitliche Begrenzungen, fester Lernort) und welche Möglichkeiten gibt es (z.B. verschiedene nutzbare Räumlichkeiten) beziehungsweise können geschaffen werden (z.B. fächerübergreifender Unterricht, geblockte Stunden, Exkursionen)?

Zweitens ist eine gute Kenntnis der Zielgruppe essentiell. Dazu zählen Alter, Geschlecht, sozialer, kultureller und religiöser Hintergrund, Interessen, vorhandenes Wissen und vorhandene Fähigkeiten (z.B. Sprachkenntnisse) etc. Im formalen Bildungssystem ist außerdem auf eine der Schulform (Hauptschule, AHS, HAK, HTL⁸ etc.) gerechten Vorbereitung und Aufarbeitung des Angebots zu achten.

Nicht weniger wichtig sind, drittens, die die Lehrperson beziehungsweise vermittelnde Person betreffenden Voraussetzungen. Eine Reflexion der eigenen Anliegen und persönlichen Motivation, ein gewähltes Thema zu bearbeiten, soll vor der möglichen Instrumentalisierung der Zielgruppe und zu starker Normativität schützen.⁹ Die Transparenz des eigenen Standpunkts und das Einbringen unterschiedlicher Sichtweisen sind dabei wichtige Schritte. Die umfassende Aneignung von Fachwissen und eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Thema sind notwendige Voraussetzungen für ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot.

Viertens soll das gesamte Programm anhand der thematisch-inhaltlichen und methodisch-didaktischen Kriterien Globalen Lernens ausgerichtet und das vorbereitete Programm diesbezüglich vor, während und nach der Durchführung selbst evaluiert und reflektiert werden. (Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 33f.; Strategieguppe Globales Lernen 2011: 3)

1.4.2 Thematisch-inhaltliche Dimension

Bei der Auswahl konkreter Inhalte eines gewählten Themas sind die Anliegen Globalen Lernens mit diesem in Bezug zu setzen. Die Schweizer Stiftung Bildung und Entwicklung (2010: 28) und die österreichische Strategieguppe Globales Lernen (2011: 4f.) teilen folgende Kriterien und dazugehörige Schlüsselfragen Globalen Lernens:

- (1) Weltweite Zusammenhänge, die Globalität und Heterogenität der Welt werden aufgezeigt.
- (2) Themen werden aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt, Komplexität dargestellt und stereotype Bilder differenziert.

⁸ AHS = Allgemeinbildende höhere Schule; HAK = Handelsakademie; HTL = Höhere Technische Lehranstalt

⁹ Dies ist ein Punkt, auf welchen besonders die Strategieguppe Globales Lernen (2011: 3) hinweist.

- (3) Die Lebenswelt der Lernenden bildet den Ausgangspunkt für Globales Lernen. Die lokale Ebene wird mit der globalen verbunden.
- (4) Es erfolgt eine Auseinandersetzung mit möglichen zukünftigen Entwicklungen.
- (5) Den Lernenden wird die Gestaltungsmöglichkeit ihrer Zukunft bewusst gemacht. Der Entwicklung von eigenen Ideen und Visionen für die Gestaltung der eigenen Lebenswelt und der Weltgesellschaft wird Raum und Zeit gegeben.

Die Stiftung Bildung und Entwicklung hebt die Frage der (6) sozialen Gerechtigkeit als eigenen Punkt hervor, sowie der (7) Menschen- und Kinderrechte, und der (8) Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart. Nicht alle Kriterien beziehungsweise dazugehörigen Schlüsselfragen müssen dieser zufolge behandelt werden. Die Auswahl erfolgt je nach Themenschwerpunkt. (Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 28)

Die Strategieguppe Globales Lernen betont außerdem den (9) Umgang mit „Nichtwissen“ und (10) inter-/transdisziplinäre Zugangsmöglichkeiten zum jeweiligen Themengebiet als wesentliche inhaltliche Kriterien Globalen Lernens. (Strategieguppe Globales Lernen 2011: 4f.)

1.4.3 Methodisch-didaktische Dimension

Die methodisch-didaktische Dimension Globalen Lernens umfasst der Strategieguppe Globales Lernen (2011: 6f.) zufolge¹⁰ folgende Punkte:

- (1) Das jeweilige Thema ist zielgruppengerecht aufgearbeitet und fördert die aktive Teilnahme der Lernenden.
- (2) Es wird ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt.
- (3) Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen wird ein Raum für Reflexion und Austausch gegeben.
- (4) „Lernprozesse werden als selbstorganisierte, individuelle Vorgänge begriffen [...], die Ergebnisoffenheit eines solchen Lernens wird akzeptiert.“ (Strategieguppe Globales Lernen 2011: 6)
- (5) Das Angebot Globalen Lernens unterstützt die Aneignung von Kompetenzen.¹¹
- (6) Methodenvielfalt ermöglicht unter anderem die Einbeziehung verschiedener Lerndimensionen (kognitive, affektive, soziale Ebene).

¹⁰ Auf die methodisch-didaktische Dimension wird im Leitfaden der Stiftung Bildung und Entwicklung (2010) nicht explizit eingegangen.

¹¹ Auf diesen Punkt wird im Folgeabschnitt 1.5 näher eingegangen.

- (7) Das Bildungsangebot fördert den Perspektivenwechsel und die Betrachtung eines Themas aus unterschiedlichen Blickwinkeln.

1.5 Kompetenzansatz

Da sich die Kompetenzdebatte in den 1990er Jahren im bildungswissenschaftlichen Diskurs allgemein verstärkte, fand sie so auch Eingang in das Bildungskonzept Globales Lernen bei seiner Entstehung Mitte der 1990er. Die Forschung zur Verbindung von Globalem Lernen mit Kompetenzen ist folglich noch recht jung. (Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005: 2,6; Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: 13) Diverse Kompetenzmodelle dienen mehr als Vorlage und Orientierung denn als festgesetztes Raster. ExpertInneninterviews der österreichischen Strategiegruppe Globales Lernen ergaben, dass es noch intensiverer Forschung bedürfe, bevor ein Kompetenzmodell für Globales Lernen eingeführt werde: „...vor einer zu frühen Verengung der Debatte und einem zu frühen Festlegen auf bestimmte Kompetenzen wurde gewarnt.“ (bm:ukk/ADA/Strategiegruppe Globales Lernen 2009: 10)

Vorläufige Kompetenzmodelle dachten bisher Annette Scheunpflug und Klaus Schröck (2000) oder Neda Forghani-Arani (2004) an. Andere Modelle wie der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (BMZ/KMK 2007) – Ergebnis eines gemeinsamen Projekts des deutschen Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und der deutschen Kultusministerkonferenz, der im Folgenden vorgestellt werden soll, können als Vorlage dienen. Aus systemtheoretischer Perspektive wird an diesem die Kausalitätskette „Sehen – Urteilen – Handeln“ (Hartmeyer 2012: 139) kritisiert. Scheunpflug und Schröck (2000) streichen eine Stärkung von reflexiven Kompetenzen gegenüber Handlungskompetenzen hervor. Den dritten Kernbereich des Kompetenzmodells „Handeln“ lese ich Scheunpflugs und Schröcks Argumentation folgend als den Erwerb von Gestaltungskompetenzen, denen kein Handlungszwang zugrunde liegen soll. Trotz der berechtigten Kritik dient der Orientierungsrahmen als Grundmuster für die weitere Bearbeitung des Themas. Der Orientierungsrahmen gliedert sich in Kernkompetenzen (siehe folgende Tabelle) und fachbezogene Teilkompetenzen, welche im zweiten Teil der Arbeit in Bezug auf das Thema der Diplomarbeit ausgearbeitet werden.

Tabelle 1: Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung (BMZ/KMK 2007: 77f.)

<i>Die Schülerinnen und Schüler können ...</i>		
ERKENNEN		
1	Informationsbeschaffung und -verarbeitung	<i>...Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.</i>
2	Erkennen von Vielfalt	<i>...die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.</i>
3	Analyse des globalen Wandels	<i>...Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.</i>
4	Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen	<i>...gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</i>
BEWERTEN		
5	Perspektivenwechsel und Empathie	<i>...eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</i>
6	Kritische Reflexion und Stellungnahme	<i>...durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an Menschenrechten orientieren.</i>
7	Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen	<i>...Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</i>
HANDELN		
8	Solidarität und Mitverantwortung	<i>...Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</i>
9	Verständigung und Konfliktlösung	<i>...soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</i>
10	Handlungsfähigkeit im globalen Wandel	<i>...die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</i>
11	Partizipation und Mitgestaltung	<i>Die Schülerinnen und Schüler sind fähig und auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</i>

2. Afrikanischer Spielfilm

Dieses Kapitel erklärt zu Beginn den Begriff und das Verständnis von Afrikanischem Spielfilm in dieser Arbeit und schließt die Kritik an dieser Definition mit ein. In einem nächsten Schritt wird die Geschichte des Afrikanischen Films in Kürze dargelegt und in einem weiteren relevante wissenschaftliche Zugänge zum Gegenstand besprochen. Afrikanische Filme sind global, regional als auch lokal vor besondere Probleme und Herausforderungen gestellt, die im vierten Abschnitt näher erläutert werden. Zuletzt erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Frage des Publikums, und in Hinsicht auf das Thema der vorliegenden Arbeit besonders mit ZuschauerInnen in westlichen Staaten.

2.1 Begriff und Definition

Die Bezeichnung „Afrikanischer Film“ bezieht sich in dieser Arbeit auf Filme, welche erstens AfrikanerInnen als handelnde Subjekte und deren Lebensrealitäten inner- und außerhalb des Kontinents in den Vordergrund rücken (vgl. Thackway 2003: 179f.; Barlet 2001: 36) und zweitens von FilmemacherInnen aus Afrika realisiert wurden, die zumindest einen prägenden Teil ihres Lebens in Afrika verbracht haben. „There have to be films made by Africans on the African condition before we can talk about African cinema.“ (Thiong’o 2000: 93) Drittens erfolgt in dieser Definition eine Einschränkung auf Filme und FilmemacherInnen aus dem geografischen Raum Afrika südlich der Sahara. Dieses verkürzte Verständnis von Afrika als Subsahara-Afrika begründet sich unter anderem in diesem Zusammenhang damit, dass Filme nördlicher afrikanischer Staaten eher der Arabischen Filmtradition zugeordnet werden (Gugler 2003: 3). Das Zielpublikum Afrikanischer Filme ist historisch ein afrikanisches, erweiterte sich aber im Laufe der Zeit: Durch finanzielle Zwänge oder strategische Entscheidungen wenden sich FilmemacherInnen seit den 1980er Jahren auch vermehrt europäischem oder US-amerikanischem Publikum zu (Barlet 2010: 98; Barlet 2001: 276f.).

Der Begriff „Afrikanischer Film“ ist nicht unumstritten. Manche FilmemacherInnen weisen das Label „Afrikanisch“ aus diversen Gründen zurück. Zum einen wollen diese vorrangig als KünstlerInnen wahrgenommen werden und nicht zwingend als „Afrikanische FilmemacherInnen“ (Barlet 2001: 10). Zum anderen werden die Begriffe „Afrikanischer Film“ und „Afrikanische FilmemacherInnen“ dahingehend kritisiert, dass sie die Hegemonie der westlichen Ideologie verfestigen, indem sie Afrika auf die gemeinsame koloniale

Unterwerfung der heutigen Staaten reduzieren (Bakari 2000: 4). Des Weiteren soll hier auf die Heterogenität Afrikanischer Filme verwiesen werden, die stets, auch wenn infolge die Klassifizierung „Afrikanischer Film“ aufgrund ausgewählter ähnlicher Merkmale angewandt wird, im Kopf zu behalten ist. Trotz der berechtigten Kritik spricht doch auch einiges für diesen Begriff¹², da Afrikanische Filme und FilmemacherInnen viele Gemeinsamkeiten in deren Anliegen und deren Zielsetzung, den Strategien, der Geschichte, den Problemen und Herausforderungen verbinden, die in den Folgeabschnitten verdeutlicht werden.

Nun bedarf noch ein Attribut der Überschrift des Gesamtkapitels einer näheren Ausführung: das „Spiel“ im Film. In dieser Diplomarbeit geht es nicht um Filme beliebiger Art, sondern um die Filmgattung Spielfilm. Dieser unterscheidet sich vom Dokumentarfilm darin, dass fiktive Handlungen und Rollen die Grundlage für das Filmen bieten, also eine Inszenierung aufgenommen wird. Im Dokumentarfilm werden im Gegensatz dazu reale Handlungen und Personen filmisch festgehalten, die auch unabhängig von der filmischen Wirklichkeit ablaufen beziehungsweise existieren, also grundsätzlich nicht inszeniert werden. Die Übergänge zwischen Spiel- und Dokumentarfilmen sind jedoch fließend, da erstere auch dokumentarische Eigenschaften und zweitere auch inszenatorische enthalten können. (Brockhaus 1993: 656; Brockhaus 1988: 283) Im Vordergrund dieser Arbeit stehen künstlerische Filme (Kunstfilme), welche nicht rein auf kommerziellen Erfolg ausgerichtet sind. Das Verständnis des Kunstfilms ist eng an den Autorenfilm gekoppelt, der den persönlichen Blick des/der FilmemacherIn auf die Welt und sein/ihr Verhältnis zur Welt beinhaltet (Grob 2007: 49).¹³

Zum Schluss soll hier noch auf die Unterscheidung der Begriffe „Film“ und „Kino“ beziehungsweise „film“, „cinéma“ und „movies“ hingewiesen werden. Während „Kino“ und der englische Begriff „movies“ die kommerziellen Aspekte des Filmemachens, den Konsum von Filmen betonen, so steht die französische Bezeichnung „cinéma“ für die künstlerischen und ästhetischen Aspekte.¹⁴ Film (franz. „film“) ist dabei die ungenaueste und umfassendste Bezeichnung. James Monaco sieht in ihr die Umschreibung für das Verhältnis des Films zur Umwelt. (Monaco 2009: 244)

¹² So ist dieser Begriff sowohl von WissenschaftlerInnen wie David Murphy, Patrick Williams, Manthia Diawara oder Melissa Thackway, als auch von Afrikanischen FilmemacherInnen wie Abderrahmane Sissako, Adama Drabo, Dani Kouyaté, Fante Régina Nacro, etc. in Gebrauch.

¹³ Hierbei handelt es sich um das moderne Verständnis des Autorenfilms. In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts handelte es sich, wenn von einem Autorenfilm gesprochen wurde, meist um eine Literaturverfilmung, basierend auf Werken berühmter Autoren. (Grob 2007: 49ff.)

¹⁴ Im Deutschen fehlt eine äquivalente Bezeichnung.

2.2 Geschichte

Film ist im Allgemeinen ein jüngerer Medium, welches Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt wurde und sich in der ersten Dekade des 20. Jahrhunderts von einer „Jahrmarktsattraktion zu einer selbständigen Wirtschaftsbranche und Kunstform“ (Monaco 2009: 246) wandelte. Im darauffolgenden Jahrzehnt entstanden die ersten langen Spielfilme (ebd.: 246).

Der Afrikanische Spielfilm nahm seine Anfänge in Westafrika in den 1950/60er Jahren, der Zeit der Dekolonisierung und Entstehung der neuen unabhängigen Staaten in Afrika (Bakari 2000: 3; Barlet 2010: 92). Zuvor wurden Filme in und/oder über Subsahara-Afrika ausschließlich von europäischen FilmemacherInnen, EthnologInnen und Missionaren gedreht. Diese wurden einerseits für koloniale und zivilisatorische Zwecke wie der Stützung der entsprechenden Ideologie in Europa und Afrika oder der Kriegsmobilisierung¹⁵ und andererseits für ethnologische Forschungen genutzt. Andere Filme der Kolonialzeit wiederum dienten dem Zweck exotischer Darstellungen eines „wildes Afrikas“ und „wildes AfrikanerInnen“. Filme wie die des französischen Anthropologen Jean Rouch fallen zwar nicht unmittelbar in diese Kategorie, die Darstellung Afrikas war dennoch fremdbestimmt und geschah aus westlicher Perspektive. (Vgl. Barlet 2001: 17-22; Barlet 2010: 92)

Als erste FilmemacherInnen aus Subsahara-Afrika können Mamadou Sarr und Paulin Soumanou Vieyra (Senegal) gesehen werden, welche 1957 den in Paris gedrehten Kurzfilm „Afrique sur Seine“ hervorbrachten. Die Kolonialregierung verbot AfrikanerInnen zu dieser Zeit auf afrikanischem Territorium Filme zu drehen. (Gugler 2003: 3) Als „Vater des Afrikanischen Films“ gilt weitgehend Ousmane Sembene (Senegal), der 1963 den ersten kurzen Spielfilm („Borom Sarret“) auf afrikanischem Boden drehte (Murphy/Williams 2007: 50). Josef Gugler (2003: 3) weist jedoch darauf hin, dass zeitgleich mit Sembenes erstem Film beziehungsweise kurz davor noch weitere Afrikanische Spielfilme entstanden sind. Als Beispiele nennt er „Sarzan“ (1963) von Momar Thiam (Senegal) und „Aouré“ (1962) von Mustapha Alassane (Niger). Dass die ersten Afrikanischen Filme von WestafrikanerInnen hervorgebracht wurden, ist nicht dem Zufall geschuldet, sondern erklärt sich dadurch, dass die in dieser Region dominierende (ehemalige) Kolonialmacht Frankreich die Filmemacherei prinzipiell und in Afrika vor und nach der Unabhängigkeit im Vergleich zu anderen (Kolonial-)Staaten am meisten förderte (vgl. Barlet 2010: 93; Monaco 2009: 251).

¹⁵ Dafür diente zum Beispiel das „Bantu Educational Cinema Experiment“ zur Zeit des Zweiten Weltkrieges. Danach erfüllte es vorrangig erzieherische Zwecke. (Vgl. Barlet 2001: 38f.)

Die Anfänge des Afrikanischen Films waren – beeinflusst von Denkströmungen und Bewegungen wie dem Panafrikanismus¹⁶ sowie literarischen Werken u.a. von Frantz Fanon, Amilcar Cabral, Aimé Césaire (vgl. Barlet 2001: 33; Barlet 2010: 93; N`Diaye 1996: 35) – vom Ziel bestimmt, infolge der politischen Unabhängigkeit auch Kultur und Geist der AfrikanerInnen zu dekolonisieren und Afrika aus afrikanischen Sichtweisen darzustellen. „At the time of Independence, film was about reappropriating one’s own gaze, one’s own space, one’s own modes of thought.“ (Barlet 2010: 64) Bakari (2000) erklärt die Bedeutung von Sembenes erstem Film „Borom Sarret“ und damit Sembenes Bedeutung für die Entstehung des Afrikanischen Films folgendermaßen:

„... its significance lies in its approach to the representation of African life and society, one that was distinct from the hitherto established empire, colonial and ethnographic films popularised by Hollywood and the cinemas of Britain and France für example.“ (Bakari 2000: 3)

Ende der 1960er, Anfang der 1970er institutionalisierte sich in Westafrika allmählich eine Afrikanische Kino-/Filmkultur: 1969 fand in Ouagadougou die „Week of African Cinema“ statt, 1970 wurde die Vereinigung Afrikanischer FilmemacherInnen FEPACI („Fédération panafricaine des cinéastes“) gegründet, und 1972 etablierte sich das bis heute bestehende und bedeutende Afrikanische Filmfestival FESPACO („Festival panafricaine du cinéma de Ouagadougou“) (Barlet 2010: 94).

Die 1980er waren einerseits vom Versuch des Aufbaus einer Afrikanischen Filmindustrie gekennzeichnet (Ukadike 2002: xxi) und andererseits durch eine Hinwendung zu europäischem Publikum und europäischen Filmfestivals (vgl. Barlet 2010: 98). Generell ist seit den 1980er Jahren eine zunehmende Entpolitisierung des Films in der weltweiten Filmindustrie bemerkbar (Monaco 2009: 35), was sich auch im Afrikanischen Film, der bis dahin in höherem Maße politisch war, widerspiegelte (vgl. Diawara 2010: 96). Die 1980/90er Jahre sollten nun mehr dem Aufbau einer Filmindustrie dienen als dem Kampf gegen Imperialismus und (Neo-)Kolonialismus. Dies wurde unter anderem im „Manifest von Niamey“ aus dem Jahr 1982 deutlich, in welcher FilmemacherInnen eben diese Zielsetzung hervorhoben (Ukadike 2002: xxi; Barlet 2010: 97). Spätestens mit dem Film „Yeelen“ (1987) von Souleymane Cissé (Mali), der den Publikumspreis beim Cannes Filmfestival gewann, erfuhr der Afrikanische Film den Durchbruch in Europa. Ihm folgte Idrissa Ouedraogo

¹⁶ Unter dem Begriff Panafrikanismus wird in Bezug auf das 20. Jahrhundert eine Afrikanische Einheits- sowie Befreiungsbewegung verstanden, die sich gegen europäischen Kolonialismus, Imperialismus und Rassismus gegenüber AfrikanerInnen wandte (Geiss 2001: 485; Sonderegger 2011). Näheres siehe Sonderegger, Arno (2011): Der Panafrikanismus im 20. Jahrhundert. In: Sonderegger, Arno; Grau, Ingrid; Englert, Birgit (Hrsg.): Afrika im 20. Jahrhundert. Geschichte und Gesellschaft. Wien: Promedia, 98-116.

(Burkina Faso) nach, der 1990 mit dem Film „Tilai“ den Jurypreis in Cannes erhielt. (Barlet 2010: 98)

Die „Neue Welle des Afrikanischen Films“ ist von einer ästhetischen und ideologischen Diversität gekennzeichnet. Neue Erzählweisen und ästhetische Strukturen, mehr Unterhaltung, weniger Didaktik, Politik und Ideologie, sowie eine Erweiterung des Zielpublikums und der bedienten Filmgenres nennen Ukadike (2002: xxiff.) und Diawara (2010: 96f.) als die wesentlichen Unterschiede zu den vorigen Jahrzehnten und Anfängen des Afrikanischen Films. Der Umbruch machte sich auch in der Formierung der heutigen „Gilde africaine des réalisateurs et producteurs“ (damals: „gilde des cinéastes“) bemerkbar, einer von FEPACI abgespaltenen Gruppe von FilmemacherInnen aus Afrika und der Diaspora (Diawara 2010: 120).

Auch wenn in dieser Arbeit ausgeklammert, soll hier zumindest das Phänomen der nigerianischen Videofilmproduktion „Nollywood“ (1200 Filme pro Jahr) erwähnt werden, welches in den 1980er Jahren seinen Anfang nahm (Barlet 2010: 85; Barlet 2001: 40). Im Jahr 2005 fanden erstmals die „Africa Movie Academy Awards“ (AMAA) statt. Die „Africa Film Academy“ kürt bei dieser Veranstaltung Afrikanische FilmemacherInnen, SchauspielerInnen etc. für ihre von einer Jury als herausragend bewerteten Leistungen (AMAA 2013).

Trotz der deutlichen Transformation des Afrikanischen Films, blieb der Wunsch afrikanische Lebensrealitäten aus afrikanischer Perspektive durch das Medium Film zu erzählen bis heute aufrecht (Diawara 2010: 98; Ukadike 2002: xviii, Barlet 2010: 102).

2.3 Wissenschaftliche Zugänge

Die wissenschaftlichen Zugänge zu Film und Kino befinden sich jeweils zwischen zwei Polen. Das erste Spannungsfeld findet sich im interdisziplinären Ansatz:

„Wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Film bewegt sich zwischen zwei Polen der Interdisziplinarität: Zum einen kann der Film zu den Forschungsgegenständen verschiedener Disziplinen wie der Soziologie, der Psychologie, der Pädagogik usw. zählen; zum anderen bilden sich im engeren disziplinären Arbeitsfeld der Filmwissenschaft Fragen heraus, zu deren Behandlung die Filmtheorie auf Erkenntnisse und Methoden unterschiedlichster Bezugs- und Nachbarwissenschaften zurückgreift. Die Grenze zwischen diesen beiden Formen der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Film und Kino ist fließend, beide ergänzen einander bis heute.“ (Kessler/Wulff 2007: 256)

Zweitens unterscheidet Monaco (2009) zwei unterschiedliche Interessenschwerpunkte der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Film: Der erste steht für die Untersuchung der Form

des Films, der zweite für die Analyse seiner Funktion. „Interessieren wir uns mehr für das, was ein Film ist (Form), oder dafür, wie er auf uns wirkt (Funktion)?“ (Monaco 2009: 466) Ästhetische und technische Aspekte, die zur Form des Films zählen, sind in dieser Arbeit von geringerer Bedeutung. Im Vordergrund steht die Untersuchung bestimmter Funktionen des Afrikanischen Spielfilms. Interessant ist dabei die mimetische und mimetisch-politische Funktion des Afrikanischen Spielfilms, seinem Potenzial also, einerseits Realität aus Afrikanischen Perspektiven widerzuspiegeln oder neu zu denken und andererseits Realität mitzugestalten. Filme wirken folglich auf die Wahrnehmung der Wirklichkeit des Menschen ein. (Monaco 2009: 281)

„Daß [sic!] unser Leben, die Wahrnehmung und Einschätzung der uns umgebenden Realität entscheidend durch die audiovisuellen Massenmedien geprägt wird, ist mittlerweile eine schon fast banale Feststellung geworden.“ (Korte 2001: 7)

Filmtheoretisch wird diese Dialektik zwischen Nachahmung und Veränderung der Realität in der Gegenüberstellung von Realismus- und Expressionismustheorien wiedergegeben. James Monaco definiert Filmrealismus als den Zugang, der die „Fähigkeit des Films, die Realität nachzuahmen“ in den Vordergrund rückt, und Filmexpressionismus als denjenigen Zugang, der die „Kraft [des Films], sie [= die Realität] zu verändern“ (Monaco 2009: 282) hervorstreicht. Diese beiden Zugänge sind nicht als isoliert voneinander zu betrachten, da sie in Wechselwirkung zueinander stehen.

Afrikanische Filme wollen im Sinne des Realismus afrikanische Realitäten sichtbar machen. Nicht alle, aber viele FilmemacherInnen (siehe Abschnitt 2.5) wollen die Wahrnehmung der Wirklichkeit der ZuschauerInnen herausfordern und diese verändern. Dieser Wunsch wurde insbesondere zu Beginn des Afrikanischen Films zum Ausdruck gebracht. „... I felt the only way to repair the damage done to the black race through the film medium is to use the same medium to combat those stereotypes.“ (Kwaw Ansah in Ukadike 2002: 5) Dies ist auch in Stellungnahmen Afroamerikanischer FilmemacherInnen im Rahmen der „Black Power Bewegung“ ersichtlich (vgl. Monaco 2009: 288). Die politisch-normative Strömung des Afrikanischen Films, welche deutlich von der marxistischen Herrschaftskritik beeinflusst wurde, ging in den 1980er Jahren zugunsten der ökonomischen, ästhetischen und unterhaltenden Funktion des Films zurück (vgl. ebd.: 506ff.).

2.4 Probleme und Herausforderungen

Afrikanische Spielfilme nehmen in der Weltfilmindustrie eine marginale Position ein (Barlet 2010: 79; Boughedir 1992: 69; Murphy/Williams 2007: 6).

„One commonly held view is that there is no market for African cinema. It is true that those few films that are produced have a hard time catching on in the North. In the South¹⁷, it is even worse [...]“ (Barlet 2010: 81)

Einen Platz im internationalen Bereich fanden Afrikanische Filme insbesondere in der Sparte des so genannten „Weltkinos“, welches primär dem kulturellen Sektor zugeordnet wird – der künstlerischen Filmproduktion im Gegensatz zur rein kommerziellen (vgl. Boughedir 1992: 69f.). Dennoch haben Afrikanische Filme auch hier mit einer Marginalisierung zu kämpfen, da sie zunehmend von asiatischen Filmen verdrängt werden (Murphy/Williams 1007: 6f.). Wesentliche Gründe für die marginale Position des Afrikanischen Films sind in den Bereichen der Produktion und Distribution zu finden. Fehlende Distributionsorgane, mangelnde finanzielle und technologische Mittel für die Produktion sind hierbei essentielle Schwierigkeiten (Barlet 2010: 81f.). Murphy und Williams (2007) sehen die größten Probleme für das Afrikanische Kino einerseits ebenfalls in der mangelhaften Distribution, andererseits in unzureichenden Vorführungsmöglichkeiten: „... the primary problems of African cinema remain those of distribution and exhibition.“ (Murphy/Williams 2006: 6) Von Seiten afrikanischer Regierungen erfahren Afrikanische Filme und ihre MacherInnen höchstens geringfügige Unterstützung, weshalb sich im Filmbereich Tätige an externe Förderer außerhalb des Kontinents wenden, was ein problematisches Abhängigkeitsverhältnis mit sich bringt (Barlet 2010: 81f.). Technisches Personal und *Know How*, Infrastruktur, Ausbildungsplätze und Finanzmittel kommen folglich zu einem hohen Grad aus dem Ausland (ebd.: 82). Allen voran steht hier der Staat Frankreich als Geldgeber und Förderer, weshalb frankophone Filme in der Afrikanischen Filmemacherei bis heute am präsentesten geblieben sind (vgl. Bakari 2000: 4). Die Förderungslandschaft hat sich jedoch im Vergleich zum Anfang des Afrikanischen Films bereits wesentlich erweitert (vgl. Murphy/Williams 2007: 6). Versuche eigene funktionierende in staatlichen Händen liegende Distributionsstrukturen zu schaffen scheiterten (Barlet 2010: 97; Murphy/Williams 2007: 6). Im afrikanischen Raum konnte ein Afrikanisches Kino aufgrund eines nicht erfolgten Aufbaus einer auf eigenen Beinen stehenden Filmindustrie schwer Fuß fassen. Betreiber erbauter Kinos schlossen diese wieder und AfrikanerInnen suchten sich günstigere Unterhaltungsmöglichkeiten oder

¹⁷ Globaler Süden und Globaler Norden sind (wie Länder des globalen Südens/Nordens) alternative Bezeichnungen für die die Begriffe Entwicklungs- und Industrieländer, welche jedoch eben jenen Aspekt von Entwicklung/Unterentwicklung mit Absicht ausblenden.

bevorzugten das US-amerikanische Kino (Barlet 2010: 81f.; Murphy/Williams 2007: 6). Afrikanische FilmemacherInnen wichen folglich auf andere Märkte aus und fanden im schon erwähnten „Weltkino“, besonders im Rahmen von internationalen Filmfestivals, Gehör. Durch die Konditionen der westlichen GeldgeberInnen, welche die Selbstbestimmung der FilmemacherInnen einschränken, beziehungsweise durch strategisches und finanzielles Erwägen der Filmemacherinnen, gerät das ursprüngliche Zielpublikum, nämlich das afrikanische, mitunter aus dem Fokus.

„It is, of course, one of the chief ironies of African cinema that, setting aside Nigerian and Ghanaian video-films, African movies are often better known on the international film circuit than in Africa itself.“ (Murphy/Williams 2007: 22)

Die bevorzugte Filmgattung westlicher Förderer ist der Kunstfilm, das künstlerische Kino – der so genannte „Qualitätsfilm“ (Boughedir 1992: 70). Das Publikum ist aufgrund dieser Anforderungen zu einem erheblichen Teil auf FilmfestivalbesucherInnen und an Afrika oder Kunst Interessierten beschränkt. Murphy und Williams (2007) heben hervor, dass auf Afrikanischen FilmemacherInnen die große Bürde lastet, Afrika zu repräsentieren und ihren Kontinent authentisch darzustellen:

„African films are regularly praised or condemned for failing to meet certain representational demands; for being too Western, too African, too African, too political, too apolitical.“ (Murphy/Williams 2007: 26)

Trotz der Aufforderung oder der Wahl der FilmemacherInnen künstlerische Autorenfilme zu machen, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass diese beim Afrikanischen Publikum unpopulär wären (Boughedir 1992: 71). Dennoch werden diese mitunter als zu intellektuell oder zu politisch bewertet (vgl. Barlet 2010: 83).

Die Zusammensetzung der Gruppe Afrikanischer FilmemacherInnen macht insbesondere drei Mängel deutlich: Erstens dominieren wie bereits erwähnt frankophone FilmemacherInnen die Kinoarena, zweitens finden sich nur wenige Frauen unter der gesamten Gruppe. Beispiele für weibliche Filmemacherinnen sind Safi Saye (Senegal), Fanta Régina Nacro (Burkina Faso) und Anne Laure Folly (Togo). (vgl. Murphy/Williams 2007: 5) Drittens gehört eine Vielzahl an FilmemacherInnen einer Gesellschaftsschicht an, die sich im Vergleich zur afrikanischen Gesamtbevölkerung prinzipiell einen etwas höheren Lebensstandard leisten kann (vgl. Ukadike 2002¹⁸).

¹⁸ siehe dazu die einführenden Kommentare zu den Interviews mit den FilmemacherInnen sowie die Interviews selbst

2.5 Westliches Publikum

Während zu Beginn des Afrikanischen Films das Zielpublikum klar als afrikanisches definiert war,¹⁹ so umfasst es heute auch Menschen in westlichen Staaten (Barlet 2010: 83, 92f.). Dieser Umbruch machte sich, wie in Abschnitt 2.2 Geschichte verdeutlicht, in den 1980ern bemerkbar.

Als fester Bestandteil des so genannten „Weltkinos“ sind Afrikanische Filme nicht mehr aus den Programmen zahlreicher internationaler Filmfestivals (z.B. Cannes, Biennale) wegzudenken. Zum einen begründet sich das aus Interesse an internationaler Kunst und Cinéphilie, und zum anderen betonen WissenschaftlerInnen das große Potenzial Afrikanischer Filme, ZuschauerInnen aus westlichen Staaten ein differenzierteres Bild von Afrika zu vermitteln als es die westlichen Medien vermögen.

„African films offer us a window on Africa, one that presents views quite different from those we usually see through the three windows in that contingent readily available to Western viewers: television news, documentaries, and feature films produced in the West.“ (Gugler 2003: 1)

Im Vordergrund dieses Abschnitts sollen allerdings die Meinungen Afrikanischer FilmemacherInnen zur Frage, ob Afrikanische Filme auch ein Publikum aus westlichen Ländern erreichen sollen, stehen. Melissa Thackway (2003) befragte Mitte der 1990er Jahre einige Afrikanische FilmemacherInnen²⁰ zu diesem Thema. In diesen herrschte mehr oder weniger ein Konsens über die Sinnhaftigkeit Afrikanische Filme auch einem westlichen Publikum vorzuführen. Einige dieser Antworten, sowie weitere Statements aus anderen Quellen, sollen hier in englischer Übersetzung wiedergegeben werden.²¹

Dani Kouyaté (Burkina Faso) und Fanta Régina Nacro (Burkina Faso) betonen die Möglichkeit des afrikanischen Films rassistische Vorurteile zu vermindern:

- „As for showing our films to the West, anything that contributes to a better dialogue, a better understanding between people is positive. Racist phenomena are very often caused by ignorance, by the fear of the other’s real face.“ (Dani Kouyaté 1995 in Thackway 2003: 194)

- „... the more Western audiences see African films, the more racist preconceptions will be challenged because the more you know someone, the better you understand his or her aspirations and behaviour. I believe that film can help to establish real exchange and communication between different nations, as film is the best means of educating the masses.“ (Fanta Régina Nacro 1995 in Thackway 2003: 196)

¹⁹ Stichwort „decolonizing the mind“, siehe Abschnitt 2.2 Geschichte

²⁰ Adama Drabo, Anne Laure Folly, Dani Kouyaté, Fanta Régina Nacro, Idrissa Ouedraogo, Abderrahmane Sissako, Cheick Oumar Sissoko und Jean-Marie Teno

²¹ Thackway (2003) druckte die Interviews sowohl in Französisch als auch Englisch ab.

Idrissa Ouedraogo (Burkina Faso) und Cheick Oumar Sissoko (Mali) wünschen, dass Afrikanische Erzählungen und Perspektiven im Westen wahrgenommen, in Betracht gezogen, und respektiert werden:

- „What I'd like most of all is that Westerners get to see the film, that they understand we have things to show, that we have important things that need to be taken into account. We aren't what people have always shown us to be. But I'm not the first and I won't be the last, to show this kind of image, images that try to show that Africa has a wealth of very great cultures, of great civilisations, that ought to be respected.“ (Cheick Oumar Sissoko 1995 in Thackway 2003: 201)

- „Western countries reject the complementarity of overseas films, which is a real shame. [...] We have all reached a certain type of expression that is impossible to renew anymore because all the big stories have been said and done. They can only be given a new lease of life by taking all cultures' contributions into account.“ (Idrissa Ouedraogo 1995 in Thackway 2003: 201)

Bakupa-Kanyinda (DR Kongo) betont den Aspekt der Begegnung zwischen AfrikanerInnen und EuropäerInnen:

- „Unter einem afrikanischen Film stelle ich mir ein Kino der Begegnungen vor – ein Kino, das in den Europäern den Wunsch erweckt, den Personen in meinen Filmen an der nächsten Straßenecke über den Weg zu laufen.“ (Bakupa-Kanyinda 2010: 223)

Literatur-/Filmwissenschaftler und Filmemacher Manthia Diawara (Mali) meint, dass Afrikanische Filme einem interessierten westlichen Publikum bestimmte Themen (z.B. Korruption) aus Afrikanischen Perspektiven näher bringen können:

- „Europäern, die sich ernsthaft für diese Themen interessieren, bieten afrikanische Filme einen sehr spezifischen Zugang zu all dem. Sie vertreten auch eine andere Ästhetik und Politik als das euroliberale, humanistische und klischeehafte Bild von Afrika.“ (Diawara 2010: 73f.)

Nichtsdestotrotz soll hier auch der ökonomische/finanzielle Faktor genannt werden, der neben dem Wunsch nach Begegnung, Repräsentation, Abbau von rassistischen Vorurteilen und differenzierter wie selbstbestimmter Darstellung Afrikas eine bedeutende Ursache ist, weshalb sich Afrikanische FilmemacherInnen westlichem Publikum zuwenden (vgl. Barlet 2010: 81ff., 98; Barlet 2001: 264ff.). Problematisch dabei ist, dass Filme vermehrt auf die Wünsche und Erwartungen, sowohl der Fördergeldgeber als auch der ZuschauerInnen des Westens, ausgerichtet werden (Barlet 2001: 273ff.). Afrikanische Perspektiven werden daher zwangsläufig verfremdet, da die Erfüllung der Erwartungen des Westens vor das Ziel der Selbstbestimmung gestellt wird. Folgendes Zitat des kenianischen Schriftstellers und Literaturwissenschaftlers Ngũgĩ wa Thiong'o verdeutlicht dies:

- „Slavery, colonialism, neo-colonialism, racism, dictatorships are all part and parcel of African reality and we must never be seduced by our donors into acting as if the only reality in Africa is

that of elders sitting under baobab trees exuding wisdom or that of supernatural elements in African lives.“ (Thiong’o 2000: 94)

Ein weiteres Problem tut sich im mangelnden Verständnis des westlichen Publikums von Inhalten und Bedeutungen in Afrikanischen Filmen auf, welches mitunter auf Übersetzungsprobleme, aber auch fehlendes Wissen über diverse afrikanische Kulturen zurückzuführen ist. Das Musterbeispiel ist hierbei der preisgekrönte und mehrfach gelobte Film „Yeelen“ (1987) von Souleymane Cissé (Mali). Die Begeisterung über „Yeelen“ war zwar in Afrika und Europa besonders groß, zumindest genauso groß waren jedoch auch die Missverständnisse diesen Film betreffend, was sich in der Widersprüchlichkeit der Kritik widerspiegelte. (Vgl. Kariithi 1994: 82ff.; Barlet 2001: 223ff.)

Trotz des positiven Potenzials Afrikanischer Filme für das Publikum im Westen, sollte das afrikanische Publikum nicht aus dem Blick geraten. „As it is, African films are more widely seen in metropolitan capitals of Europe, the U.S., and Asia than in African cities. That needs to change.“ (Souleymane Cissé 1997 in Ukadike 2002: 21)

Abderrahmane Sissako (Mali) erklärt die Wichtigkeit Afrikanischer Filme für AfrikanerInnen folgendermaßen:

- „It’s vital [...], because people have always done things in our place, they have always forced things on us. They forced us to grow cotton, they forced us to grow coffee, they forced us to grow peanuts, they imposed such and such a product, and today, they are forcing images on us. We are being invaded, once again.“ (Abderrahmane Sissako 1995 in Thackway 2003: 199)

Wie bereits im vorigen Abschnitt angesprochen, sind die Schwierigkeiten des Afrikanischen Kinos im afrikanischen Raum aufgrund mangelnder finanzieller und technologischer Mittel besonders hoch.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass von beiden Seiten – westlichen Festivalorganisationen, WissenschaftlerInnen etc. und Afrikanischen FilmemacherInnen – weitgehend der Wunsch besteht, dass westliches Publikum Afrikanische Filme zu sehen bekommt. Dabei sollten zwei Dinge nicht außer Acht gelassen werden: erstens der Einfluss des Westens auf Afrikanische Filme und ihre MacherInnen: „Afrikanische Filme, sofern sie nicht von westlicher Bevormundung verdorben sind, können sehr wohl authentische afrikanische Sichtweisen auf den eigenen Kontinent und die Welt vermitteln.“ (Diawara 2010: 89) Zweitens sollte das afrikanische Publikum nicht aus dem Blickfeld der FilmemacherInnen geraten.

3. Medien-/Filmpädagogik

Dieses letzte Kapitel des ersten Teils befasst sich mit Medien-, im Speziellen Filmpädagogik, in Eingrenzung auf Entwicklung und Ausformung im deutschsprachigen Raum. Der erste Abschnitt erklärt die beiden Begriffe und der zweite diskutiert wesentliche Etappen der Geschichte dieses Zweiges der Pädagogik. Nach der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Zugängen zu Medien-/Filmpädagogik, folgt die Gegenüberstellung von Film als Lehr-/Lerngegenstand und Film als Lehr-/Lerninstrument. Zuletzt geht es um die Kompetenzdebatte in der Medienpädagogik. Im Zuge dessen wird ein Kompetenzmodell vorgestellt, welches im Folgeteil mit dem Kompetenzmodell für Globales Lernen aus Kapitel 1 Abschnitt 5 kombiniert wird.

3.1 Begriffe und Definition

Medienpädagogik bezeichnet einen Teilbereich der Bildungswissenschaft und beschäftigt sich grundsätzlich mit der Verbindung von Medien und Bildung. Ein alternativer, jedoch im engeren Verständnis nicht synonym zu gebrauchender Begriff ist die in den 1990er Jahren stark gewordene Medienbildung. Diese soll einerseits den Begriff Pädagogik mit seiner Eingrenzung auf das Lernen in Kindheit und Jugend zu einem Verständnis lebenslangen Lernens erweitern (vgl. Süß/Lampert/Wijnen 2010: 14), andererseits eine stärkere bildungstheoretische Ausrichtung der Medienpädagogik vertreten (vgl. Hugger 2008: 96). Die Erweiterung des Verständnisses der Zielgruppe erachte ich zwar auch im Kontext dieser Arbeit als sinnvoll, die starke Assoziation des Begriffs Medienbildung mit einer Gegenströmung oder einem Gegenmodell zum Medienkompetenzansatz, welcher in Abschnitt 3.5 vorgestellt wird, ist für die folgende Abhandlung irreführend. Der allgemeinere Begriff Medienpädagogik wird daher bevorzugt.²²

Medien umfassen visuelle, auditive und audiovisuelle Kommunikations- und Informationsmittel (Schaub/Zenke 2007b: 427). Im Zentrum dieser Arbeit steht das audiovisuelle Medium Film. Filmpädagogik als Subkategorie der Medienpädagogik beschäftigt sich folglich mit den Spezifika des Films im Bildungskontext. Das Medium Film kann einerseits als Bildungsinstrument und andererseits als Lehr- und Lerngegenstand verstanden werden. Ersteres zählt zum Bereich der Mediendidaktik. Letzteres soll die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten im Zusammenhang mit Medien im Allgemeinen

²² In Abschnitt 3.3 Wissenschaftliche Zugänge wird das Modell/Konzept der Medienbildung näher vorgestellt.

beziehungsweise Film im Speziellen fördern. Hier besteht eine enge Verbindung mit dem Medienkompetenzansatz. (Vgl. Süß/Lampert/Wijnen 2010)

3.2 Geschichte

Als wissenschaftliche Disziplin ging die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum zwar erst in den 1960er Jahren hervor (Blaschitz/Seibt 2008: 19), Ansätze der Medienpädagogik lassen sich jedoch weit in die Geschichte zurückverfolgen. In dieser Auseinandersetzung werden allerdings nur die wichtigsten Etappen ab den Anfängen der Filmpädagogik und des Mediums Film, der bis zum Ende des 20. Jahrhunderts einen besonders hohen Stellenwert in medienpädagogischen Diskussionen einnimmt, an- und ausgeführt. Wie bereits in Kapitel 2 Abschnitt 2 erwähnt, hatte der Film seine „Geburtsstunde“ Ende des 19. Jahrhunderts und löste bald darauf pädagogische Debatten darüber aus, wie insbesondere die Jugend vor den Gefahren dieses neuen Mediums geschützt werden könne. Diese erste Etappe²³ (~1900-1920) war die Zeit der Kinoreformbewegung, welche es sich zum Ziel setzte, gesellschaftliche Normen und Werte vor dem Einfluss des Films zu wahren (Walberg 2011: 17-30; Süß/Lampert/Wijnen 2010: 53-55; Blaschitz/Seibt 2008: 19).

Im Rahmen der Schulfilmbewegung (1919-1933) erkannten PädagogInnen das Potenzial des Films als Unterrichts-/Lehrmaterial. Das pädagogische Interesse galt folglich dem Bereich der Didaktik. Der Unterrichtsfilm ging in dieser Zeit als neues Genre hervor. Zur Zeit des Nationalsozialismus wurden Filme und andere Medien gezielt zur Stützung der Interessen des Regimes eingesetzt. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde wieder eine kritischere Haltung gegenüber der Manipulationskraft und dem Instrumentalisierungspotenzial der Medien gepflegt und die aktive Rolle der RezipientInnen betont, welchen zuvor in den pädagogischen Debatten eine passive Rolle zugeschrieben worden ist.

Die Filmerziehung der 1950/60er zielte auf die Behütung der Lernenden vor Manipulation und Indoktrination ab und sollte ein kritisches Verhältnis der RezipientInnen zum Medium fördern. (Walberg 2011: 30-48; Süß/Lampert/Wijnen 2010: 55-59)

In den 1970/80er Jahren²⁴ rückten auf sozialwissenschaftlicher Theorie, nämlich der Kritischen Theorie, beruhende Ansätze in den Vordergrund medienpädagogischer Diskussionen. Im Gegensatz zu den vorigen Etappen sollte der Umgang mit Filmen nicht die gesellschaftlichen Normen und Werte schützen, sondern zu einer Gesellschaftsveränderung

²³ Die Periodisierung ist von Walberg (2011) übernommen.

²⁴ Süß, Lampert und Wijnen (2010) sehen die Anfänge schon in den 1960ern.

führen. Im marxistischen Sinne sind kapitalistische Herrschaftsverhältnisse und deren Stabilisierung durch Medien kritisch zu hinterfragen. Ein kritisch-emanzipatorischer Ansatz löste nun den konservativ-normensetzenden ab. Das Desinteresse der SchülerInnen, sich ausschließlich mit der Kritik und den politischen Ansprüchen von Medien auseinanderzusetzen, führte jedoch in den Folgedekaden zu einer Abkehr von kritisch-emanzipatorischer Medienpädagogik. Dennoch schreibt sich ihr Grundgedanke, wie Walberg (2011) festhält, weiterhin in medienpädagogische Konzepte ein:

„So ist die Forderung nach einem kritischen Blick auf mediale Angebote heute eine medienpädagogische Selbstverständlichkeit und Bestandteil aller gängigen Medienkompetenz-Konzepte.“ (Walberg 2011: 54)

Seit den 1960er Jahren ebnete der technologische Fortschritt, der unter anderem die Anschaffung von technischen Geräten wie Kassettenrekordern und Videokameras leistbarer machte, den Weg zu einer handlungsorientierten²⁵ und subjektzentrierten Medienpädagogik. Medien sollten mit der eigenen Lebenswelt in Bezug gesetzt und auch für selbstbestimmte Zwecke eingesetzt werden können. (Walberg 2011: 49-55; Süß/Lampert/Wijnen 2010: 59f.)

Nach einer langen dominanten Position des Films in der Medienpädagogik, wird diese in den 1980er Jahren zunehmend durch Fernsehen und Computer geschwächt. In den 1990er Jahren erfolgte im Rahmen des umfassenderen bildungswissenschaftlichen Diskurses eine Ausrichtung der Medienpädagogik auf die Medienkompetenzförderung. Als Gegenmodelle entstanden Konzepte der Medienmündigkeit und Medienbildung (vgl. Blaschitz/Seibt 2008: 21).

Der Anfang des 21. Jahrhunderts und somit auch die Gegenwart sind vom raschen technologischen Fortschritt neuer Medien geprägt, welche die Medienpädagogik vor große Herausforderungen stellt. Trotz der Medienvielfalt ist das Interesse am Medium Film ungebrochen und wird daher in medienpädagogischen Überlegungen und Diskussionen weiterhin einen festen Platz einnehmen. (Walberg 2011: 56-59; Süß/Lampert/Wijnen 2010: 60f., 65-67)

3.3 Wissenschaftliche Zugänge

Medienpädagogik stützt sich auf eine Vielzahl wissenschaftlicher Bereiche, weshalb nicht von einer zentralen Bezugswissenschaft oder grundlegenden Theorie gesprochen werden kann.

²⁵ Handlungsorientierung ist nicht mit Handlungstheorie zu verwechseln. „Der Begriff Handlungsorientierung bezeichnet vielmehr eine didaktische Kategorie.“ (Merkert 1992: 48)

Naheliegender wäre eine Orientierung an und Begründung auf bildungswissenschaftlichen Theorien. In der Praxis bedienen sich WissenschaftlerInnen in Bezug auf Medienpädagogik in hohem Maße aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen wie der Kommunikationswissenschaft (z.B. Systemtheorie, Niklas Luhmann), Soziologie, Kulturwissenschaft (Cultural Studies), Psychologie, Philosophie etc. (Vgl. Hoffmann 2003: 20f.; Süss/Lampert/Wijnen 2010: 23f.)

Merkert (1992) kritisiert die mangelnde bildungswissenschaftliche Ausrichtung und theoretische Fundierung in der Medienpädagogik folgendermaßen:

„Medienpädagogik ist ein zusammengesetztes Hauptwort, dessen Grundwort „Pädagogik“ und dessen Bestimmungswort „Medien“ lautet; [...] Schon daraus folgt, daß [sic!] die Grund- oder Basiswissenschaft jeweils nur die Erziehungswissenschaft sein kann, während Medien- bzw. Kommunikationswissenschaft sie näher bestimmen. [...] Tatsächlich jedoch versuchen die meisten medienpädagogischen Konzepte ohne pädagogische Theorie auszukommen.“ (Merkert 1992: 46)

Das Modell der „Strukturalen Medienbildung“ von Jörissen und Marotzki (2008; 2009) ist mit der Strukturalen Bildungstheorie als Grundlage ein seltenes Beispiel für die von Merkert geforderte bildungstheoretische Fundierung. Strukturelle Medienbildung wird definiert als „die in und durch Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs.“ (Jörissen/Marotzki 2008: 109) Das bedeutet, dass die vorhandene Wahrnehmung der Welt und des Selbst durch komplexeres Denk- und Betrachtungsvermögen mithilfe und anhand von Medien abgelöst wird. Dies ist als nicht endender Prozess zu verstehen. (Jörissen/Marotzki 2008: 100) Wie bereits erwähnt, sieht sich Medienbildung oft als Gegenmodell zur Medienkompetenzförderung.²⁶

Ein interessantes Forschungsfeld der Medienpädagogik ist die Untersuchung der Wirkung von Medien auf die RezipientInnen.²⁷ Wirkungsforschung bleibt jedoch weiterhin ein schwer zu beackendes Feld, da die Einflüsse eines Mediums nicht ohne Weiteres von anderen Einfluss- und Wirkungsfaktoren getrennt werden können (Moser 2006: 14f.).

Medien/Filme werden auch in ihrer Funktion als Substitut oder Ergänzung für reale Erfahrung untersucht, das heißt im Spannungsfeld von Primär- und Sekundärerfahrungen – ein Forschungsfeld, dem sich insbesondere die Mediensozialisationsforschung annimmt. (Süss/Lampert/Wijnen 2010: 19f.)

Ein weiterer essentieller Forschungsbereich ist die Mediendidaktik, die sich mit Aspekten des Lehrens und Lernens mit Medien beschäftigt (ebd.: 149ff.).

²⁶ siehe Abschnitt 3.5 Kompetenzansatz

²⁷ Hierzu zählt nicht nur die Instrumentalisierung von Filmen für Unterrichtszwecke, sondern auch die Manipulationskraft der Filme z.B. für ideologische Zwecke.

Für die Entwicklung und Einordnung von Konzepten ist die Kategorisierung medienpädagogischer Grundhaltungen wichtig, welche sich in den jeweiligen Etappen der Geschichte²⁸ widerspiegeln. Es wird zwischen (1) bewahrender, (2) reparierender, (3) aufklärender, (4) alltagsorientierter und (5) handlungsorientierter Pädagogik unterschieden.

ad (1) Der Zugang und Kontakt zu Medien soll eingeschränkt werden (z.B. durch Altersfreigaben bei Filmen, Computerspielen).

ad (2) Hilfen zur Verarbeitung von medialen Angeboten sollen gegeben werden (z.B. durch Gespräch, Rollenspiele).

ad (3) Der kritische Umgang mit Medien, die Analyse von Inhalten, Interessen und Machtverhältnissen in der Medienwelt und in einem weiteren Schritt die kritische Analyse anderer gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Institutionen sind in diesem Ansatz zentral.

ad (4) Der Alltag und die tatsächlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Medien bilden den Ausgangspunkt medienpädagogischer Arbeit. Reflexion spielt dabei eine entscheidende Rolle.

ad (5) Bei diesem Ansatz wird eine aktive Auseinandersetzung mit Medien gefördert, die über eine aktive Konsumation von Medien hinausgeht, indem die Lernenden selbst zu Produzenten werden (z.B. Gestaltung einer Radiosendung, Drehen eines Films).

Diese Ansätze sind nicht isoliert voneinander betrachten. Sinnvoll ist ein integrativer Ansatz. (Süss/Lampert/Wijnen 2010: 83-100)

3.4 Spielfilm als Lehr-/Lerninstrument und Lehr-/Lerngegenstand

Im Grunde wird beim Umgang mit Medien im Kontext von Bildung zwischen zwei Arten unterschieden: Erstens kann das Medium, hier Film, als Hilfsmittel zur Bearbeitung, Veranschaulichung, Vermittlung und Darstellung eines konkreten Themas eingesetzt werden. Zweitens kann das Medium/der Film selbst als zu lehrender und zu lernender Gegenstand betrachtet werden. Süss, Lampert und Wijnen (2010) sprechen diesbezüglich von zwei unterschiedlichen Typen von Projekten. Es gibt

„1.) Projekte, in denen die Auseinandersetzung mit einem Medium oder einem Medienangebot im Vordergrund steht und 2.) Projekte, in denen konkrete Themen unter Zuhilfenahme der Medien

²⁸ siehe Abschnitt 3.2 Geschichte

bearbeitet werden und Medienkompetenzförderung ein sekundäres Projektziel darstellt.“
(Süss/Lampert/Wijnen 2010: 142)

Wie in diesem Zitat angesprochen ist der Ansatz oder Projekttyp, welcher das Medium selbst und nicht nur dessen Inhalte ins Zentrum des Interesses rückt, mit der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten über das Medium verbunden, was sich im Medienkompetenzansatz (Abschnitt 3.5) wiederfindet. Die Unterscheidung dieser zwei Umgangsarten bedeutet jedoch nicht, dass diese nicht ineinanderfließen und einander ergänzen sollen. In der Anwendung des Films als Vermittlungsinstrument ist zumindest eine knappe Auseinandersetzung mit dem Kontext des Films und den Gründen des Einsatzes dieses Films im Zusammenhang mit dem jeweiligen Thema anzuraten, da dadurch die potenzielle Manipulationskraft des Mediums verringert und Interessen der Lehrperson transparent gemacht werden. (Vgl. Süss/Lampert/Wijnen 2010: 155) Einer versteckten Instrumentalisierung des Films für ideologische Zwecke wird durch zusätzliche Informationen vorgebeugt. „Kaum zweifelhaft scheint es, dass detaillierte Kenntnisse über den Film und seine Herstellung dazu beitragen können, den Blick auf das Medium zu differenzieren [...]“ (Wegener 2009: 20) Ist „Film“ Lehr-/Lerngegenstand, so sollte trotz des Fokus auf die kritische Betrachtung und Analyse darauf geachtet werden, dass den Lernenden das genussvolle Filmerleben und die Freude am Medium nicht genommen wird (Mikos 2009: 29). Niesyto (2006: 11) hält infolgedessen fest, dass Kritik und Reflexion auf der einen Seite, und Genuss und Freude auf der anderen, bei geeigneten Arbeitsmethoden keinen Widerspruch darstellen müssen.

Wie in Abschnitt 3.2 Geschichte bereits erwähnt, gibt es eigens für den Unterricht oder Bildungszwecke konzipierte Filme, die sich dem Genre Unterrichtsfilm zuordnen lassen. Im Gegensatz dazu stehen Filme, die rein für Unterhaltung und kommerzielle Zwecke entwickelt wurden. Im Spannungsfeld dieser zwei Pole befindet sich ein großer Korpus an Filmen der Gattungen Spiel- und Dokumentarfilm, die sowohl Unterhaltungs-, Bildungszwecke als auch kommerzielle Anliegen miteinschließen. Bezüglich dieses Korpus herrscht zwischen PädagogInnen eine Uneinigkeit darüber, ob Dokumentar- oder Spielfilme besser für den Einsatz im Unterricht oder allgemeinen Bildungskontext geeignet sind. Die einen betonen die Realitätsnähe des Dokumentarfilms und dessen kürzere Länge, die sich besser mit der Unterrichtszeit vereinbaren lässt.

„Social scientists tend to favor documentaries. While few would argue any longer that they are more ‚objective‘ than fiction films, there still seems to be a feeling that they are more ‚real‘.“
(Gugler 2000: 7)

Als Stärke des Spielfilms hebt Gugler (2000: 7) hervor, dass fiktive Filme eher unmittelbare Erfahrungen der ZuseherInnen ermöglichen, als Dokumentarfilme. Bluestone (2000: 144) fügt

hinzu, dass Spielfilme eine Identifizierung und persönliche Begegnung mit Charakteren des Films ermöglicht, mit welchen die Lernenden sonst nur wenig zu tun hätten. Niesyto (2006) schließt an:

„Spielfilme werden als Modelle betrachtet, die sowohl etwas Neues über die Welt erzählen, die es den Kindern aber auch ermöglichen sich zu ihnen mit ihren eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen, zu vergleichen und Möglichkeiten der eigenen Entwicklung in einem fiktiven Kontext zu erkunden.“ (Niesyto 2006: 88)

Ein Spielfilm fördere außerdem die Freude am Lernen, so Bluestone (2000: 145) und übe eine größere Wirkung auf die Lernenden aus (Gugler 2000). Eine Gefahr bildet hierbei die durch Emotionalität und Intimität gesteigerte Manipulationskraft des Films. Dies gilt jedoch auch für die vermeintliche Objektivität von Dokumentarfilmen.

Bergala (2006: 81ff.) sieht eine Lösung für das Problem der langen Dauer von Spielfilmen für die zeitlichen Einschränkungen des formalen Bildungswesens, in der Auswahl von Fragmenten und Sequenzen eines Films. Alternativen sind geblockte Unterrichtseinheiten (auch im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts) oder eine Exkursion ins Kino (Kirsner 2006: 147).

Als Fazit kann festgehalten werden, dass Spielfilme trotz ihres fiktiven Charakters positives Potenzial besitzen, Lernprozesse zu fördern. Dabei sollte jedoch auf Transparenz und die Bereitstellung zusätzlicher Informationen geachtet werden. Bei der Auswahl ist auf die jeweiligen Bedürfnisse und Erfahrungen der Zielgruppe Rücksicht zu nehmen.

3.5 Kompetenzansatz

Auch in der Medienpädagogik gibt es unterschiedliche Konzeptionen von Kompetenzmodellen, die jedoch alle grundsätzlich folgende Kernbereiche enthalten: Die Lernenden sollen sich kognitive, analytische, evaluative, sozial reflexive und handlungsorientierte Kompetenzen aneignen (Kübler 1999: 27). Diese Dimensionen werde ich anhand von Bernd Schorbs Kompetenzmodell (2005) und bezogen auf das Medium Film näher erklären. Wie in der untenstehenden Tabelle ersichtlich, unterscheidet Schorb drei Kompetenzkategorien.²⁹ Diese sind (1) Medienwissen, (2) -bewertung, und (3) -handeln.

²⁹ vergleichbar mit dem Modell des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung“, siehe Kapitel 1 Abschnitt 5

Ad (1) Zu diesem Bereich zählt

- a) das Funktionswissen, welches das Fachwissen rund um den Film wie Ästhetik, Technik, Genres und die Kenntnis über relevante wissenschaftliche Disziplinen umfasst;
- b) das Strukturwissen, welches insbesondere die strukturelle Einbettung und Vernetzung des Mediums Film auf medialer, gesellschaftlicher und anderer Ebene beschreibt;
- c) das Orientierungswissen, das die Brücke zur zweiten Kernkompetenz „Bewertung“ darstellt, da es der Zurechtfindung in der Fülle an Film- und Medienauswahl dient.

Ad (2) Dieser Kompetenzbereich befasst sich mit der kritischen Reflexion des Mediums an sich und dessen Einbettung in die Gesellschaft. Die Bewertung des Films basiert auf kognitiven und ethischen Kriterien.

Ad (3) Die Handlungsebene bezieht sich auf die reflexiv-praktische Aneignung des Films, die tatsächliche Nutzung des Films für eigene Zwecke, die Partizipation in der Medien-/Filmwelt und die Mitgestaltung dieser. Diese Ebene umfasst auch die Nutzung des Mediums als Informationsquelle über diverse Themengebiete.

Wichtig ist bei allen Konzeptionen von Medienkompetenz, dass sich Unterschiede in den Bereichen Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund, soziales Milieu etc. in der Anwendung, aber auch spezifischen Entwicklung von Kompetenzmodellen widerspiegeln. Allgemein wird am Medienkompetenzansatz, besonders von Seiten der VertreterInnen des Medienbildungs- und Medienmündigkeitsansatzes, seine „zweckrationale“ Ausrichtung kritisiert, die an Grundideen von Bildung, nämlich der nicht zweckgebundenen Persönlichkeitsbildung, vorbeigeht. Diese Kritik bezieht sich jedoch auf ein relativ enges Verständnis des Begriffs Kompetenz, das diesen auf kognitive Fertigkeiten allein reduziert. Empirische Forschung im Bereich Medienkompetenz ist im deutschsprachigen Raum nach wie vor eine Mangelware. (Hugger 2008: 96f.; Süß/Lampert/Wijnen 2010: 107f., 118)

Tabelle 2: Medienkompetenzmodell, inhaltlich übernommen von Schorb (2005)

<i>Medienkompetenz ist...</i>		
MEDIENWISSEN als		
1	Funktionswissen	<i>... über Technik, Ästhetik, Genres, Dramaturgien, wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Medium etc.</i>
2	Strukturwissen	<i>... über Mediennetze, Akteure, Einbettung im Gesellschaftssystem etc.</i>
3	Orientierungswissen	<i>... über die Fülle des Medienangebots und Möglichkeiten der gezielten Auswahl .</i>
MEDIENBEWERTUNG als		
4	Kritische Reflexion	<i>... der Struktur, Wirkung, Gestaltung, Inhalte und Technik der Medien.</i>
5	Ethisch und kognitiv basierte Qualifizierung	<i>... der Medien im Gesellschaftssystem.</i>
MEDIENHANDELN als		
6	Medienaneignung	<i>Verstehen der Medien und ihrer (Zeichen-/Bild-)Sprache</i>
7	Mediennutzung	<i>Aktiver Gebrauch von und Kommunikation mit Medien</i>
8	Medienpartizipation	<i>Teilnahme in der Medienwelt</i>
9	Mediengestaltung	<i>Mitgestaltung der Medienwelt</i>

III. SYNTHESE

In diesem Teil der Arbeit werden nun die drei Bereiche Globales Lernen, Afrikanischer Spielfilm und Medien-/Filmpädagogik zueinander in Beziehung gesetzt und miteinander verbunden. Dies geschieht im Zuge von vier Etappen. Das erste Kapitel beziehungsweise die erste Etappe behandelt wesentliche Gründe und Kriterien für eine Synthese. In der zweiten Etappe wird erstens auf Parallelen in der Geschichte des Globalen Lernens, des Afrikanischen Spielfilms und der Medien-/Filmpädagogik eingegangen, zweitens auf Möglichkeiten und Grenzen einer Synthese der verschiedenen wissenschaftlichen Zugänge, und zuletzt auf praxisbezogene Aspekte einer Verbindung wie zum Beispiel die Verfügbarkeit Afrikanischer Filme im deutschsprachigen Raum. Die Auseinandersetzung mit Afrikanischen Spielfilmen als Lehr-/Lerninstrumente im Globalen Lernen folgt im dritten Kapitel. Die vierte und letzte Etappe widmet sich der Untersuchung Afrikanischen Spielfilms als Lehr-/Lerngegenstand Globalen Lernens.

4. Erste Etappe der Synthese

Die ersten Schritte im Zuge einer Synthese von Afrikanischem Spielfilm, Globalem Lernen und Medien-/Filmpädagogik bilden erstens die Begründung für deren Verbindung, und zweitens die Erarbeitung von Kriterien, welche bei dieser Verbindung in Betracht gezogen werden. Diese Punkte bilden die Grundlage für die folgenden Etappen der Synthese.

4.1 Gründe für eine Verbindung

Warum eine Verbindung von Afrikanischem Spielfilm, Globalem Lernen und Medien-/Filmpädagogik überhaupt erstrebenswert ist, soll in diesem ersten Abschnitt begründet werden. Dies geschieht anhand von vier Punkten, welche auf die konzeptionelle Entwicklung, das Leitbild, die Zielsetzungen, und die thematisch-inhaltlichen wie methodisch-didaktischen Forderungen im Globalen Lernen eingehen.

4.1.1 Konzeptionelle Weiterentwicklung

Globales Lernen ist mit seiner Etablierung im deutschsprachigen Raum Mitte der 1990er Jahre ein relativ junges Bildungskonzept und befindet sich daher in seiner konzeptionellen Weiterentwicklung noch in den Anfängen. Forghani-Arani und Hartmeyer (2008: 24) sehen es als eine wesentliche Herausforderung für die konzeptionelle Weiterentwicklung, Schnittstellen zu anderen Gebieten der Pädagogik herauszuarbeiten und mit Globalem Lernen in Beziehung zu setzen. Der Einsatz beziehungsweise die Thematisierung des Mediums Afrikanischer Spielfilm im Rahmen Globalen Lernens bietet eine solche Schnittstelle, da eine derartige Kombination nach einer medien-/filmpädagogischen Anreicherung Globalen Lernens im Sinne einer pädagogisch fundierten und sinnvollen Verbindung verlangt. Dabei soll darauf hingewiesen werden, dass eine Auseinandersetzung mit Medien jeglicher Art im Bildungskontext eine Einarbeitung von allgemeinen Grundlagen und – je nach Art des Mediums – unterschiedlichen spezifischen Elementen der Medienpädagogik in das jeweilige Bildungskonzept notwendig macht. In diesem Fall initiiert das Medium Afrikanischer Spielfilm eine konzeptionelle Synthese zweier pädagogischer Felder. Globales Lernen wird als Querschnittsaufgabe von Bildung verstanden (vgl. BAOBAB 2013a), weshalb im formalen Bildungssystem nach Anschlusspunkten für eine Integration in diverse Fachbereiche gesucht wird. Diesbezüglich bietet die vorliegende Arbeit grundlegende Ansatzpunkte für eine Fruchtbarmachung von Aspekten Globalen Lernens für den Fachbereich Medien-/Filmpädagogik, welcher seinerseits im schulischen Kontext, ebenfalls eine Querschnittsaufgabe von Bildung darstellt und daher nicht als eigenes Fach etabliert ist. Der Fokus liegt hier dennoch auf der Fruchtbarmachung medien-/filmpädagogischer Erkenntnisse für die Anliegen und Ziele Globalen Lernens. Es erfolgt hier also eine Synthese von Globalem Lernen und Medien-/Filmpädagogik anhand des Beispiels Afrikanischer Spielfilm. Dennoch nimmt Afrikanischer Film im Folgenden keine nachrangige Stellung ein. Ziel ist es also nicht ein abstrahiertes und auf beliebige Filme, geschweige denn beliebige Medien, übertragbares Modell zu entwickeln, sondern eines, welches konkret auf die Spezifika des Afrikanischen Spielfilms eingeht. Dies soll jedoch nicht nahe legen, dass der Afrikanische Spielfilm besser für die Anliegen Globalen Lernens geeignet sei als Filme aus anderen Erdteilen. Vielleicht bietet diese Arbeit ja auch Anregung das Potenzial von Filmen anderer Kontinente und Länder für Globales Lernen herauszuarbeiten. Gewisse Ausführungen lassen sich, trotz der Ausrichtung auf Afrikanische Filme, auf eine allgemeinere und umfassendere Ebene übertragen, weshalb diese Arbeit auch eine Grundlage für eine weitere Abstraktion und

Generalisierung einer von medien-/filmpädagogischen Elementen angereicherten Konzeptentwicklung sein kann.

4.1.2 Kompetenzen, Leitfaden und Qualitätskriterien

Eine Verbindung der drei Elemente ist nicht nur hinsichtlich einer konzeptionellen Weiterentwicklung begründbar, sondern auch im Hinblick auf Kompetenzen, Leitfaden und Qualitätskriterien Globalen Lernens. Leitfaden und Qualitätskriterien gehen – wie in Kapitel 1 Abschnitt 4 ersichtlich – auf die inhaltlich-thematische sowie methodisch-didaktische Dimension Globalen Lernens ein. Je nach Art des Umgangs mit dem Medium Afrikanischer Spielfilm kann eine Vielzahl an Kriterien sowie Kompetenzen Globalen Lernens angesprochen werden, sofern diese in der Vorbereitung und Durchführung des Bildungsangebots eine leitende Funktion einnehmen. Gleichgültig ob Afrikanische Filme selbst das vordergründige Thema oder lediglich Hilfsmittel zur Bearbeitung anderer Themenbereiche Globalen Lernens (Migration, Kolonialismus, Entwicklungspolitik, internationale Konflikte etc.) sind, können diese einen wichtigen Beitrag zu dem in Leitfaden, Qualitätskriterien und Kompetenzmodell geforderten Perspektivenwechsel leisten, da sie – wie in Kapitel 2 Abschnitt 5 besprochen – westlichen oder europäischen Sichtweisen afrikanische gegenüberstellen.

Auf inhaltlich-thematischer Ebene bieten Afrikanische Spielfilme Anregungen eine Reihe an für Globales Lernen geeigneten Themen zu diskutieren, worauf in Kapitel 6 eingegangen wird. Eine Auseinandersetzung mit Film und Medien auf einer Metaebene, welche bei entsprechender Fokussierung ebenfalls den thematischen und inhaltlichen Grundkriterien gerecht wird, erfolgt in Kapitel 7.

Hinsichtlich der methodisch-didaktischen Kriterien leistet die Verbindung Globalen Lernens mit Afrikanischen Spielfilmen und Methoden der Filmpädagogik einen Beitrag zur gewünschten Methoden- und Materialvielfalt. Es kann aufgrund der marginalen Position des Afrikanischen Films in der Medienwelt davon ausgegangen werden,³⁰ dass Afrikanische Spielfilme den meisten Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen, neuartig oder fremd sind. Lernen wird folglich durch eine ungewohnte Art eines bekannten Mediums und außerdem aus einer marginalisierten Perspektive möglich. Der Großteil des derzeitigen Medien- und Materialangebots Globalen Lernens wurde und wird von europäischen Organisationen/Einzelpersonen hergestellt und entwickelt.³¹ Afrikanische AutorInnenschaft

³⁰ siehe Kapitel 2 Abschnitt 4

³¹ vergleiche hierzu den Bibliothekskatalog von BAOBAB (BAOBAB 2014)

ist im Globalen Lernen eine Seltenheit. So haben AfrikanerInnen derzeit nur bedingt Möglichkeit, Diskurse über relevante Themen Globalen Lernens wie über Afrika selbst mitzubestimmen. Afrikanische Filme bieten folglich eine Möglichkeit, diesem Mangel abzuweichen. Hierbei sollte angemerkt werden, dass es nicht als ausreichend betrachtet werden kann, Afrikanische Spielfilme in das Medien-Repertoire Globalen Lernens aufzunehmen, um afrikanische Perspektiven einzubringen. Demzufolge sollten sich Afrikanische Perspektiven auch in der Zusammenstellung einschlägiger Bildungsmaterialien für Globales Lernen wiederfinden und AfrikanerInnen in die Entwicklung und Herstellung solcher Materialien miteinbezogen werden. Dies wäre ein logischer Schritt für ein Konzept, welches Globales in den Vordergrund rückt und Mehrperspektivität in inhaltlicher und methodischer Hinsicht fordert. Afrikanische Filme sind folglich kein Allheilmittel für mangelnde Mehrperspektivität. Deren Inkorporation in Theorie und Praxis Globalen Lernens ist lediglich ein Beitrag dazu, Mehrperspektivität zu fördern und Perspektivenwechsel zu ermöglichen.

4.1.3 Leitbild: Weltweite soziale Gerechtigkeit

Das Leitbild weltweiter sozialer Gerechtigkeit im Konzept Globalen Lernens ist ein wesentlicher Bezugspunkt in der Verbindung von Afrikanischem Spielfilm und Globalem Lernen. Eine Voraussetzung für globale Gerechtigkeit ist, dass Menschen frei von Diskriminierung aufgrund von Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Glaube etc. leben können. Die Schweizer „Stiftung Bildung und Entwicklung“ nennt diesbezüglich die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ der Vereinten Nationen als Orientierungsrahmen (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2010).

„Jeder Mensch hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeine Unterscheidung, wie etwa nach Rasse, Farbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer und sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, nach Eigentum, Geburt oder sonstigen Umständen.“ (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 2.1 zit. n. Meckel/ United Nations 1991: 14)

Die im Folgenden zum Tragen kommende Form von Diskriminierung ist die so genannte rassistische Diskriminierung, also die der Herkunft und Hautfarbe – in diesem Fall gegenüber AfrikanerInnen mit dunkler Hautfarbe. Rassistische Handlungen beruhen auf rassistischen Denkweisen, welche u.a. auf Vorurteile, Klischees und Stereotype zurückgeführt werden können. Diese Denkweisen stehen in Zusammenhang mit unserer Wahrnehmung der Wirklichkeit, welche durch primäre und sekundäre Erfahrungen³² geprägt wird. Sekundäre

³² siehe Kapitel 3 Abschnitt 2

Erfahrungen sind diejenigen, die durch Medien wie Zeitung, Computer, Bücher, Film und Fernsehen etc. gemacht werden. An diesem Punkt erschließt sich der Spannungsbogen, begonnen vom Leitbild Globalen Lernens (– weltweiter sozialer Gerechtigkeit), (rassistischer) Diskriminierung und Vorurteilen, über Wahrnehmung und Medien bis hin zum Afrikanischem Film: Der afrikanische Kontinent sowie afrikanische Sichtweisen nehmen in westlichen Medien eine marginale Position ein. Eine Folge davon ist, dass das Wissen von EuropäerInnen über Afrika und AfrikanerInnen gering ist. Hinzu kommt, dass über die Medien ein zu einem prägenden Anteil von Stereotypen und Klischees gezeichnetes Afrikabild vermittelt wird. Manuel Menrath geht sogar davon aus, „dass im deutschsprachigen Raum kein Kontinent derart klischeehaft behandelt und charakterisiert wird wie Afrika.“ (Menrath 2012a: 24) Es existiert eine Reihe an wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit historischen und gegenwärtigen westlichen/europäischen Afrikabildern in Medien auseinandersetzen. Als Beispiele seien hier folgende Werke genannt: Im Sammelband „AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland“, untersuchen Ralf Koch, Alain Patrice Nganang und Martin Baer jeweils rassistische Afrikabilder im Film beziehungsweise Journalismus (vgl. Arndt 2006). Martin Sturmer analysiert in „Afrika! Plädoyer für eine differenzierte Berichterstattung“ das Journalismuswesen hinsichtlich seines Beitrages zur Konstruktion von stereotypen und vereinfachenden Afrikabildern und argumentiert, dass die Berichterstattung über Afrika auch anders gestaltet und damit ein differenziertes Bild von Afrika geschaffen werden könnte (vgl. Sturmer 2013). In „Typisch Afrika. Über die Interpretation von Afrikabildern. Eine semiotische Studie“ untersucht Harald Pichlhöfer Afrikabilder von StudentInnen der Universität Wien in besonderem Hinblick auf die Prägung dieses Bildes durch die Medien (vgl. Pichlhöfer 1999). Einen historischen Zugang zum Thema bieten mehrere Artikel des Sammelbands „Afrika im Blick. Afrikabilder im deutschsprachigen Europa 1870-1970“ (vgl. Menrath 2012b).

Medien tragen also dazu bei Vorurteile und stark vereinfachte und undifferenzierte Afrikabilder zu schaffen, welche zu rassistischen Denkweisen und Diskriminierungen führen können. Dieses Verhältnis könnte sich in logischer Folge aber auch umgekehrt verhalten. Medien können unsere Wahrnehmung genauso erweitern und damit zu einem differenzierten Bild Afrikas und in weiterer Folge zu einer abnehmenden rassistisch motivierten Diskriminierung beitragen. Im Sinne weltweiter sozialer Gerechtigkeit und Solidarität besteht also ein wesentlicher Schritt in der weiteren Öffnung unseres Wahrnehmungsfensters. Im Rahmen Globalen Lernens kann dies durch Afrikanische Filme passieren. Diese stellen AfrikanerInnen und ihre Lebensrealitäten inner- und außerhalb Afrikas aus afrikanischen

Perspektiven in den Vordergrund. Sie erweitern also erstens unser geringes Wissen über Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft, und tragen zweitens das Potenzial in sich, die durch eine westliche Mediensozialisation geprägten EuropäerInnen in ihrer Wahrnehmung der Wirklichkeit zu irritieren und letztere in Folge zu hinterfragen. Diese Argumentation soll nicht zu der falschen Schlussfolgerung führen, dass Afrikanische Filme eine bessere oder realere Wirklichkeit vermitteln, sondern eine andere, und sie so im Kontext rassistischer und vorurteilsbehafteter Denkweisen dekonstruierend einwirken können. Sonderegger (2008: 18f.) hält fest, dass ein wichtiger Schritt beim Abbau von rassistischen Vorurteilen darin besteht, sich dieser bewusst zu machen und Unwissenheit zuzugeben.

Afrikanischer Spielfilm eignet sich außerdem als Lehr-/Lerngegenstand, um historische und strukturell bedingte Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten aufzudecken und Vernetzungen des Mediensystems mit politischen und ökonomischen Machtverhältnissen zu erkennen.

Der Wunsch nach einer gesellschaftlichen Veränderung in Richtung einer diskriminierungs- und vorurteilsfreieren Gesellschaft ist in diesem wertorientierten Ansatz nicht zu verleugnen. Es wird also im Sinne des handlungstheoretischen Zugangs zu Globalem Lernen erhofft, dass durch ein verändertes Bewusstsein – oder genauer: einem erweiterten Wahrnehmungshorizont – eine Änderung von Haltungen und Handlungen erzielt wird.

4.1.4 Leben in einer vernetzten und komplexen Weltgesellschaft

Wie kann der Einsatz von Afrikanischen Filmen im Gegenzug aus einem evolutionistisch begründeten systemtheoretischen Zugang gerechtfertigt werden? Die Abwendung der Systemtheorie von sozialen Werten und Moralvorstellungen und die Hinwendung zu einer Auseinandersetzung mit einer rationalen, funktional differenzierten Gesellschaft, welche mit den Herausforderungen komplexer globaler Entwicklungen zurechtkommen soll, führt dazu, dass die Legitimation der Verwendung Afrikanischer Spielfilme im Kontext Globalen Lernens auf anderem Wege erfolgen muss. In Erinnerung gerufen werden soll hier die von Asbrand aus dem systemtheoretischen Zugang definierte Zielsetzung Globalen Lernens: „Die Aufgabe Globalen Lernens ist es nicht, die Welt zu verbessern, sondern Jugendliche zu befähigen in einer komplexen Weltgesellschaft zu leben.“ (Asbrand 2002: 18)

Der Einsatz Afrikanischer Spielfilme lässt sich dennoch auch für die Anliegen eines systemtheoretischen Zugangs folgendermaßen nutzbar machen: Am Beispiel des Lernbereichs Afrikanischer Film kann die Vernetzung und Komplexität des Mediensystems sowie die eigene Verwobenheit in dieses System und gleichzeitig die eigene beschränkte Wahrnehmung erläutert werden. Afrikanischer Film macht deutlich, welche marginale Stellung die Film-

beziehungsweise allgemeine Medienproduktion eines gesamten Kontinents einnimmt und wie sich diese Position in politischen, ökonomischen und auch kulturellen Machtverhältnissen widerspiegelt. Die Auseinandersetzung mit Afrikanischem Spielfilm als Thema Globalen Lernens ist also dieser Argumentation folgend sinnvoll, da es abstrakte Denkprozesse und den Umgang mit Komplexität fördern kann. Dies gilt auch für den Einsatz Afrikanischer Spielfilme als Instrumente für die Bearbeitung anderer Themenbereiche Globalen Lernens, da diese eine andere Sicht auf gewisse Sachverhalte miteinbringen und dadurch auf die heterogene Gesellschaft in der wir leben, aufmerksam machen.

4.2 Kriterien für eine Verbindung

Nachdem nun die Gründe für eine Verbindung der drei Gegenstände diskutiert wurden, werden im Folgenden wesentliche Kriterien – gegliedert in fünf Punkte – besprochen, die für eine Synthese richtungsweisend und für die Erarbeitung möglicher Ansatzpunkte und die Festlegung von Grenzen bedeutend sind.

4.2.1 Basis Globales Lernen

Globales Lernen ist die Grundlage der vorliegenden Auseinandersetzung und damit auch das ihm zugrundeliegende Konzept, welches einen Leitfaden, bestimmte Qualitätskriterien und Kompetenz- und Wissensziele miteinschließt. Das Medium Afrikanischer Spielfilm und das wissenschaftliche Forschungsfeld Medien-/Filmpädagogik werden folglich in Globales Lernen eingebettet. Medienpädagogik ergänzt beziehungsweise formt das Konzept Globalen Lernens weiter aus; thematisch-inhaltlich so wie methodisch-didaktisch bleibt Globales Lernen dennoch die Basis. Das bedeutet, dass weder die Ziele des Afrikanischen Spielfilms, noch der Medien-/Filmpädagogik im Vordergrund stehen, sondern die Ziele Globalen Lernens. Wie im nächsten Kapitel, der zweiten Etappe, noch näher besprochen wird, lassen sich bestimmte Zielsetzungen und Interessen von Globalem Lernen, Afrikanischem Spielfilm und Medien-/Filmpädagogik jedoch über mehrere Ansatzpunkte durchaus vereinen. Voraussetzung dafür ist eine genaue Kenntnis der drei Fachbereiche und eine Ausarbeitung der für eine Verbindung relevanten Aspekte. Dies erfolgte im ersten Teil dieser Arbeit.

4.2.2 Realistische Zielsetzungen

Sowohl im formalen Bildungssystem als auch in außerschulischen Bildungsangeboten ist die gegebene Zeit, sich mit einem Lerngegenstand zu beschäftigen, begrenzt. Vor allem Lehrpläne der Schule sehen eine Reihe an Themen für die Bearbeitung im Unterricht vor, weshalb speziell ein zeitintensives Angebot wie ein Spielfilm, der, sofern es sich nicht um einen Kurzfilm handelt, mehr als eine Unterrichtseinheit³³ allein für die Vorführung in Anspruch nimmt, nicht in all seinen Facetten behandelt werden kann. Die Lehrperson sollte sich also bewusst werden, welche Ziele in der Auseinandersetzung mit Afrikanischem Spielfilm im Vordergrund stehen sollen: Wird der Film vorrangig als alternative Sichtweise auf ein bestimmtes Thema Globalen Lernens im Unterricht gesehen (minimaler Einsatz), oder soll er infolge auch mit einer kritischen Reflexion unserer Mediensozialisation und unserer Wahrnehmung der Wirklichkeit verbunden werden? Ist eine Analyse und Reflexion der Vernetzung und Komplexität des Mediensystems im Fokus der Auseinandersetzung, das allgemeine Hinterfragen des bekannten Afrikabildes oder die Rolle der Medien im Prozess der Wirklichkeitswahrnehmung? Diesbezüglich ist es wichtig anzumerken, dass es beim Einsatz Afrikanischen Spielfilms nicht darum geht, wie im vorigen Abschnitt bereits erwähnt, „die Wirklichkeit“ zu zeigen, sondern andere Wahrnehmungen und Eindrücke der Wirklichkeit erfahrbar zu machen.

Der Lehrperson soll bewusst sein, dass die einmalige Vorführung eines Afrikanischen Spielfilms auch bei einer gründlichen Aufarbeitung und Diskussion nicht direkt zu einem geänderten Medienkonsumverhalten der Zielgruppe führt (vgl. Bergala 2006: 37). Die Zielsetzung und Erwartungshaltung sollte sich also eher darauf beschränken, dass die Vorführung und Thematisierung Afrikanischer Spielfilme Anstöße für die Zielgruppe liefert, ihren Erfahrungs- und Wahrnehmungshorizont zu erweitern, das weltweite Mediennetz besser zu durchschauen und kritisch zu reflektieren oder die Vernetzung des Mediensystems zu anderen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Systemen zu erkennen. Dabei gilt, was bereits in den 1970er Jahren im Zuge medienpädagogischer Bemühungen im Unterricht deutlich wurde, nämlich dass sich das Verhältnis zwischen Medienkritik und Mediengenuss ausgewogen verhalten sollte.³⁴ Eine Beschränkung auf kritische Aspekte oder ein großes Übergewicht dieser, erwies sich als für Lernerfolge aufgrund von Desinteresse abträglich.

³³ Es wird hier von einer Unterrichtseinheit á 45-50 Minuten ausgegangen.

³⁴ siehe Kapitel 3 Abschnitt 2 und 4

4.2.3 Ethische Verantwortung der Lehrperson

Ich sehe in der Verbindung von Globalem Lernen, Afrikanischem Spielfilm und Medienpädagogik eine zweifache ethische Verantwortung der Lehrperson:

Erstens gibt es eine ethische Verantwortung gegenüber den lernenden Kindern, Jugendlichen oder auch Erwachsenen – der Zielgruppe des Bildungsangebots also. Film soll nicht als Manipulationsinstrument eingesetzt werden, sei es auch für eine aus moralischen und wertebasierten Gründen als „richtig“ und wichtig erachtete Angelegenheit. „We want to promote African film, but we have a responsibility vis-à-vis our audience, in the classroom and elsewhere.“ (Gugler 2000: 7) Transparenz des Anliegens und Offenlegung der Interessen in der Wahl des Lernbereichs Afrikanischer Spielfilm oder der Entscheidung einen Afrikanischen Film zu einem bestimmten Thema zu zeigen, ist dabei ein unumgänglicher Schritt um manipulativen Absichten entgegenzuwirken (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2011: 3). Daran schließt eine Diskussion über die Wirkungskraft von Medien und der mimetisch-politischen Funktion von Filmen, welcher im Zusammenhang mit Afrikanischem Film eine bedeutende Rolle zukommt, an. Außerdem besteht die ethische Verantwortung gegenüber der Zielgruppe auch darin, dieser Entscheidungs-, Meinungs-, und Handlungsfreiheit zu lassen.³⁵ Das heißt, dass diese während und nach Bearbeitung des Themas, erstens frei ihre Meinung äußern dürfen, zweitens auch entscheiden dürfen, ob sie die kritische Reflexion für ihr eigenes Leben annehmen, und drittens, ob sie im Sinne sozialer Gerechtigkeit handeln wollen. Bei letzterem ist es notwendig, Möglichkeiten aufzuzeigen dies zu tun.

Zweitens ist in der Auseinandersetzung mit Afrikanischen Spielfilmen auch eine ethische Verantwortung Afrikanischen FilmemacherInnen gegenüber begründbar. Erstens werden Afrikanische Filme nicht ausschließlich für den Zweck gemacht, die Wahrnehmung der ZuschauerInnen zu erweitern und zu verändern, sondern auch für reine Unterhaltungszwecke.³⁶ Zweitens ist das Zielpublikum vieler Afrikanischer Filme in erster Linie ein afrikanisches und drittens wurden und werden Afrikanische Filme nicht als Bildungsinstrumente für Globales Lernen entwickelt und sind daher dementsprechend zu behandeln und einzusetzen. Da aufgrund der erwähnten zeitlichen Begrenzung die Anzahl gezeigter und/oder besprochener Filme deutlich beschränkt ist, sollte auf die Heterogenität Afrikanischer Filme hingewiesen werden, um nicht den Anschein zu vermitteln, es handle

³⁵ Siehe dazu die Ausführungen zu den Stichworten Freiheit und Selbstbestimmung des Subjekts in Kapitel „Theorie und Methode“ Abschnitt „Theoretischer Rahmen“ Punkt „Handlungstheorie“ in der Einleitung.

³⁶ siehe Kapitel 2 Abschnitt 4

sich bei Afrikanischem Film um eine homogene Einheit. Außerdem soll auf die Schwierigkeiten Afrikanischer FilmemacherInnen verwiesen werden, nämlich die im Vergleich zur europäischen und amerikanischen Filmproduktion geringeren Möglichkeiten auf finanzieller und technischer Ebene qualitativ hochwertige Filme zu drehen und zu vermarkten.

4.2.4 Wertorientierung und Sachlichkeit

Moral, Ethik und Werte (wie Gerechtigkeit, Solidarität) sind grundlegende Elemente Globalen Lernens. Sachlichkeit ist jedoch in der Auseinandersetzung mit globalen Themen und Problemen sowie weltweiten Vernetzungen und Entwicklungen als gleichwertiger „Partner“ anzusehen. Die Auseinandersetzung mit Afrikanischem Spielfilm soll also nicht auf einen moralischen Appell an das Gewissen der Zielgruppe reduziert werden.³⁷ Was BMZ und KMK für den Lernbereich Globale Entwicklung festhalten, kann ebenso auf das Konzept Globalen Lernens übertragen werden:

„Der Lernbereich Globale Entwicklung ordnet sich damit in den Gesamtzusammenhang des schulischen Unterrichts ein, der auf Versachlichung durch den reflektierten Umgang mit der Erfassung und Ordnung der komplexen Realität zielt und dabei jede Form der Indoktrination vermeidet.“ (BMZ/KMK 2006: 66)

Dies legt nahe, sich in der Thematisierung Afrikanischer Spielfilme auf sachlicher Ebene mit der Position im Mediensystem und der Vernetzung mit anderen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und ökologischen Systemen auseinanderzusetzen. Hierbei erfolgt ein Wechsel von einer normativeren zu einer deskriptiveren Ebene. Wesentlich dabei sind Beobachtung und Reflexion, welche aus systemtheoretischer Sicht in Beobachtungen erster und zweiter Ordnung sowie in Selbst- und Fremdbeobachtung unterteilt werden. Bei einer Beobachtung erster Ordnung geht es darum ein System, entweder als Teil des Systems oder als außerhalb des Systems Stehender zu betrachten. Eine Beobachtung zweiter Ordnung hingegen entspricht einer Beobachtung des/der Beobachterin und setzt sich damit auseinander wie dieseR ein soziales System betrachtet. (Vgl. Luhmann/Baecker 2002: 150ff.)

Beispielhaft greife ich hier das System der rassistischen Diskriminierung als Teilsystem eines größeren gesellschaftlichen Systems heraus. Meine Argumentation basiert auf einem Sammelbandartikel (Scherr 2010) und einem unveröffentlichten Artikel (Scherr o. J.) des deutschen Soziologen Albert Scherr. Anstatt rassistische Diskriminierung rein aus

³⁷ zum Beispiel einem Appell in Zukunft mediale Darstellungen von Afrika in kritischerem Licht zu sehen oder sich gegen Diskriminierung von Menschen afrikanischer Herkunft einzusetzen.

moralischen Gründen zu verwerfen, kann diese auch mit der Systemtheorie Luhmanns hinsichtlich einer funktional differenzierten Gesellschaft ad absurdum geführt werden. Dieser zufolge widerspricht rassistische Diskriminierung der Funktionalität eines sozialen Systems: „Der Bezug auf Kriterien wie ‚Rasse‘, Ethnizität und Geschlecht ist in der Funktionslogik der gesellschaftlichen Teilsysteme nicht vorgesehen und – systemtheoretisch betrachtet – gerade deshalb skandalisierbar [...]“ (Scherr 2010: 42) Ob es jedoch ratsam ist auf nicht-akademischem Niveau die Komplexität einer solchen Argumentation für SchülerInnen aufzuschlüsseln, ist fragwürdig. Dies führt zu der Annahme, dass andere theoretisch fundierte Argumentationen, die rassistisches Denken und Handeln in Frage stellen, für die Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen praktikabler sind. Was jedoch in der Auseinandersetzung mit Afrikanischen Spielfilmen im Rahmen Globalen Lernens von der Systemtheorie hinsichtlich der Forderung nach Versachlichung des Themas übernommen werden sollte, sind die bereits erwähnten Aspekte Beobachtung und Reflexion. Voraussetzung dabei ist eine der Zielgruppe entsprechenden Komplexitätsreduktion. Eine Beobachtung erster Ordnung hilft dabei gesellschaftliche, politische, ökonomische, ökologische und kulturelle Vernetzungen verstehen zu lernen. Der Afrikanische Spielfilm ist in eine Reihe von Systemen eingebettet. Das Mediensystem steht besonders mit politischen und ökonomischen Machtverhältnissen in Verbindung. Beobachtungen zweiter Ordnung ermöglichen eine Reflexion der Darstellung und Wahrnehmung Afrikas, einerseits von EuropäerInnen und andererseits von AfrikanerInnen (Stichwort Perspektivenwechsel). Eine Selbstbeobachtung zweiter Ordnung, Selbstreflexion also, fördert das Erkennen und die kritische Reflexion der eigenen Verwobenheit in die jeweiligen Systeme und der jeweiligen Konstruktionen der Wirklichkeitswahrnehmung. Luhmann hält fest, dass eine Kritik der Gesellschaft – in diesem Falle ist das die Kritik an der mangelnden differenzierten Darstellung Afrikas und deren Folgen für die Gesellschaft – eine Thematisierung der eigenen Verwobenheit in diese beinhalten sollte: „Auch die Gesellschaftskritik muss, wenn sie Gesellschaft thematisiert, die Konsequenz ziehen, sich immer auch selbst als eine Operation innerhalb der Gesellschaft zu thematisieren.“ (Luhmann/Baecker 2002: 151)

4.2.5 Wissen und Fähigkeiten der Lehrperson

Lehrpersonen oder VermittlerInnen sind bei einer Verbindung von Globalem Lernen, Medien-/Filmpädagogik und Afrikanischem Spielfilm gleich vor mehrere Herausforderungen gestellt: Erstens gilt es zwei Querschnittsaufgaben von Bildung – Globales Lernen und Medienpädagogik – in das jeweilige Unterrichtsfach miteinzubringen. Dabei sind Wissen zu

diesen zwei pädagogischen Feldern und bestimmte Kompetenzen in diesen, notwendige Voraussetzungen für einen qualitativ hochwertigen Unterricht. Hinzu kommt das spezifische Medium Afrikanischer Spielfilm, das, um nicht in die Falle von Halbwissen und unreflektierter Verallgemeinerung zu tappen, eine im Vorfeld gründliche Auseinandersetzung verlangt. Die Ansprüche an eine Lehrperson, die ein auf diesen Eckpfeilern basierendes Bildungsangebot in den Unterricht einbringen möchte, sind folglich hoch. Unabhängig vom Wissen über Globales Lernen, Afrikanischen Spielfilm und Medien-/Filmpädagogik setzt ein solches Bildungsangebot die genaue Kenntnis der Zielgruppe und eine Abstimmung des Angebots auf diese voraus. Ein Bezug zur Lebenswelt der jeweiligen Zielgruppe soll dabei stets gegeben sein (vgl. Kapitel 1 Abschnitt 4, Kapitel 3 Abschnitt 4).

5. Zweite Etappe der Synthese

Im Zentrum der zweiten Etappe der Synthese stehen sowohl theoretische als auch praktische Aspekte der Verbindung. Im ersten Abschnitt werden historische parallele Entwicklungen von Globalem Lernen, Afrikanischem Spielfilm und Medien-/Filmpädagogik erläutert. Der zweite Abschnitt bespricht einerseits Verknüpfungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Zugänge im Rahmen einer Synthese und andererseits Grenzen einer Verbindung anhand der theoretischen Basis Globalen Lernens. Nach der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Zugängen werden im dritten Abschnitt praktische Zugänge vorgestellt. Die Untersuchung praktischer Möglichkeiten schließt den Verleih und Verkauf Afrikanischer Spielfilme, Begleitmaterialien, relevante Filmfestivals und sonstige Angebote mit ein.

5.1 Historische Parallelen

Im Hinblick auf die historische Entwicklung von Globalem Lernen, Afrikanischem Spielfilm und Medien-/Filmpädagogik lassen sich Parallelen feststellen, welche ich im Folgenden anhand von vier Phasen erläutere. Alle Quellen und Belege historischer Daten und Fakten befinden sich in Kapitel 1 Abschnitt 2, Kapitel 2 Abschnitt 2 und Kapitel 3 Abschnitt 2.

5.1.1 Erste Phase

Ihrer Entstehungsphase, der ersten Phase also, ist allen drei gemein, dass sie eine relativ junge Geschichte haben, welche im 20. Jahrhundert ihren Anfang nimmt. Filmpädagogik ist mit ihrer Geburt Anfang des 20. Jahrhunderts am ältesten, wobei sie im deutschsprachigen Raum als wissenschaftliche Disziplin (Medienpädagogik) erst in den 1960er Jahren hervorging. Mitte des 20. Jahrhunderts entstanden die Vorläufer Globalen Lernens (Dritte-Welt-Pädagogik, Entwicklungspolitische Bildungsarbeit) und die ersten Afrikanischen Spielfilme. Beide gehen auf koloniale Vorformen zurück: im Falle Globalen Lernens war dies die Kolonialpädagogik, im Falle Afrikanischen Spielfilms, Filme von EuropäerInnen über Afrika während der Kolonialzeit. In beiden Fällen wurde über Afrika und AfrikanerInnen gelehrt und gelernt, aber nicht von diesen.

5.1.2 Zweite Phase

Die zweite parallele Phase ist die des Hinterfragens gesellschaftlicher Werte und Normen in den 1970er Jahren, gekennzeichnet von marxistischer Herrschaftskritik und Hinwendung zur Kritischen Theorie. In allen drei Bereichen wird eine starke politische Komponente ersichtlich. Bildung wurde dabei als maßgeblich für gesellschaftliche Veränderung verstanden, was sich sowohl bei den Vorläufern Globalen Lernens bemerkbar machte, als auch bei den Konzepten der Medien-/Filmpädagogik, die sich auf Medienkritik mit verbundener Herrschaftskritik, einen kritisch-emanzipatorischen Ansatz, konzentrierten. Beim Afrikanischen Spielfilm ist die Herrschaftskritik durch das Ziel der Dekolonisierung des Geistes sowie dem Kampf für die Unabhängigkeit der restlichen kolonisierten afrikanischen Staaten wohl am deutlichsten und ausgeprägtesten.

5.1.3 Dritte Phase

In der dritten Phase wird eine mehr oder weniger radikale Abkehr von der Zielsetzung gesellschaftlicher Veränderung und der Politisierung der drei Bereiche deutlich. In der Medien-/Filmpädagogik machte sich Ernüchterung breit, da die starke Konzentration auf kritische Aspekte bei den SchülerInnen mehr Desinteresse denn Interesse an der Auseinandersetzung mit Medien hervorrief. Auch die VertreterInnen der Vorläufer Globalen Lernens erkannten die Eingrenzungen, die ein radikal gesellschaftskritischer Ansatz mit sich brachte. Beim Afrikanischen Film kennzeichnete das Manifest von Niamey Anfang der 1980er Jahre den Paradigmenwechsel, in welchem festgehalten wurde, dass die

Anstrengungen Afrikanischer FilmemacherInnen dahingehend gebündelt werden sollten, eine Afrikanische Filmindustrie aufzubauen, anstatt Imperialismus und Kolonialismus zu bekämpfen. Trotz der Parallelen ist in dieser dritten Phase eine wesentliche Abweichung der Entwicklung von Afrikanischem Spielfilm, Medien-/Filmpädagogik und Globalem Lernen ersichtlich: Während die Vorläufer Globalen Lernens seit den 1980er Jahren das Thema ökologisch nachhaltiger Entwicklung in den Vordergrund rückten, blieb diese Fokuserweiterung beziehungsweise -verschiebung in der allgemeinen Medien- und Filmpädagogik, besonders aber beim Afrikanischen Spielfilm weitgehend aus.

5.1.4 Vierte Phase

Die vierte Phase ist durch eine ausgewogenere Koexistenz von gesellschaftskritischen Ansätzen und ideologie- beziehungsweise wertneutralen Ansätzen gekennzeichnet. Der Ausrichtung auf zweckrationale und funktionale Aspekte, welche sich im bildungswissenschaftlichen Kontext durch das Aufkommen des Kompetenzansatzes sowie eine breitere Rezeption der Systemtheorie in den 1990ern, und im Kontext Afrikanischen Films durch eine verstärkte Ausrichtung auf kommerzielle Aspekte und eine Erweiterung des Zielpublikums bemerkbar machte, werden in dieser vierten Phase nun wieder Gegenmodelle beziehungsweise hybride Modelle entgegengesetzt. In der Bildungswissenschaft gilt die Strukturelle Bildungstheorie als ein solches Gegenmodell des Kompetenzansatzes. Beim Afrikanischen Spielfilm – die Nollywoodfilmproduktion sei hier als rein kommerzielle Unterhaltungsindustrie ausgeklammert – lassen sich unter anderem hybride Formen der beiden entgegengesetzten Strömungen feststellen, Mischformen also, welche sowohl kommerzielle als auch gesellschaftskritische und politische Aspekte beinhalten. Auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs werden Ansatzpunkte einer Vereinigung beider Zugänge diskutiert.

5.2 Wissenschaftliche Zugänge

In diesem Abschnitt geht es einerseits um Kombinationsmöglichkeiten wissenschaftlicher Zugänge auf Basis der theoretischen Zugänge Globalen Lernens und andererseits um die Grenzen der Verbindung von Globalem Lernen und Afrikanischem Spielfilm, welche sich aus den handlungs- und systemtheoretischen Zugängen ergeben.

5.2.1 *Synthese wissenschaftlicher Zugänge*

Die Verbindung von Globalem Lernen, Afrikanischem Spielfilm und Medien-/Filmpädagogik eröffnet eine Reihe an unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugängen. Die zugrundeliegenden theoretischen Zugänge sind dennoch grundsätzlich auf Handlungs- und Systemtheorie als Basistheorien Globalen Lernens beschränkt. Da es sich bei diesen um kombinierbare Theorien handelt, welche sich nicht nur gegenseitig ergänzen, sondern auch durch andere Theorien ergänzt werden können, gibt es ein breites Spektrum an Kombinationsmöglichkeiten, welches hier nicht in seiner Vielfalt aufgerollt werden kann. Eine Möglichkeit ist zum Beispiel der bereits erwähnte theoretische Ansatz von Berger und Luckmann (1997) – der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit,³⁸ welcher sowohl mit dem handlungstheoretischen als auch systemtheoretischen Zugang kombiniert werden kann: Während hierbei in Bezug auf den Einsatz Afrikanischer Spielfilme im Kontext Globalen Lernens beim systemtheoretischen Zugang die (Selbst-)Reflexion unserer Wirklichkeitswahrnehmung und der Konstruktion von Wirklichkeit im Vordergrund steht, so ist das Ziel beim (normativen) handlungstheoretischen Zugang nicht nur das kritische Hinterfragen unserer Wirklichkeitswahrnehmung, sondern auch die Veränderung beziehungsweise das Setzen von Handlungen im realen gesellschaftlichen Leben zugunsten sozialer Gerechtigkeit im Rahmen einer Parteinahme für die benachteiligte gesellschaftliche Gruppe, in diesem Fall AfrikanerInnen im In- und Ausland.

In der Verbindung von Globalem Lernen, Afrikanischem Spielfilm und Medien-/Filmpädagogik ist es jedenfalls sinnvoll unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge in die Synthese einfließen zu lassen und die theoretische Basis Globalen Lernens zu erweitern. Anschließend an die soziologische Theorie der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit von Berger und Luckmann, soll hier die Beschäftigung der Filmwissenschaft mit der mimetischen und mimetisch-politischen Funktion des Films genannt werden. Dies wird in der Filmwissenschaft grob in zwei Sparten eingeteilt: Filmrealismus (Realität nachahmen) und Filmexpressionismus (Realität verändern). Interessant für die Verbindung von Globalen Lernen und Medien ist außerdem die Mediensozialisationsforschung, welche sich unter anderem mit Filmen als Möglichkeit der sekundären Erfahrung von Realität beschäftigt. Eine Auseinandersetzung mit dem Zweig der Medienwirkungsforschung eröffnet einerseits die Grenzen der Wirkung von Filmen im Bildungskontext. Andererseits warnt die historische Medienwirkungsforschung davor, Filme als Manipulationsinstrument in der Pädagogik

³⁸ siehe Kapitel „Theorie und Methode“ Abschnitt „Theoretischer Rahmen“ Punkt „Handlungstheorie“ in der Einleitung

einzusetzen. Das Wissen um medienpädagogische Grundhaltungen – bewahrend, reparierend, alltagsorientiert, aufklärend, handlungsorientiert – hilft der Lehrperson beziehungsweise dem/der VermittlerIn die eigene Position, das eigene Anliegen und die Zielsetzungen in der Auseinandersetzung mit Afrikanischen Spielfilmen im Bildungskontext zu reflektieren und einzuordnen. In medienpädagogischer Hinsicht ist außerdem zu unterscheiden, ob Afrikanische Spielfilme vorrangig als didaktisches Instrument oder Lerngegenstand eingesetzt werden sollen. Für die Überprüfung von Lehr- und Lernzielen eignet sich ein kombinatorisches Modell der Kompetenzansätze Globalen Lernens und Medien-/Filmpädagogik, welches in Kapitel 7 vorgestellt wird.

5.2.2 Grenzen der Synthese

Neben verschiedenen Ansatzpunkten gibt es jedoch auch klare Grenzen, welche sich aus der Art der theoretischen Zugänge Globalen Lernens ergeben. Der spezifische systemtheoretische Zugang Globalen Lernens ist ein evolutionistisch begründeter, welcher insbesondere mit ökologischen Faktoren im Sinne der Nachhaltigkeit verbunden ist.³⁹ Afrikanischer Spielfilm bietet sowohl als Lehr- und Lerngegenstand als auch als Lehr- und Lerninstrument dazu wenige Anknüpfungspunkte. Wie in Kapitel 6 besprochen werden wird, können Afrikanische Spielfilme viele Themenbereiche Globalen Lernens ansprechen, Umwelt und ökologische Nachhaltigkeit sind jedoch grundsätzlich ein Randthema. Bei den im deutschsprachigen Raum mit deutschen Untertiteln versehenen Filmen behandelt kein einziger Spielfilm einschlägig das Thema Umwelt (vgl. Filmkataloge von trigon-film 2014, BAOBAB 2014; EZEF 2014). Die Thematisierung Afrikanischer Filme ist viel mehr mit gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Faktoren verbunden als mit ökologischen. In der Vorbereitung eines Bildungsangebots für Globales Lernen, welches explizit die Auseinandersetzung mit ökologischer Nachhaltigkeit fordert, sind also Aspekte ökologischer Entwicklung anzudenken und miteinzubringen. Die Möglichkeiten dazu unterscheiden sich je nach Film und Themenschwerpunkt.

Eine klare Grenze, welche den handlungstheoretischen Zugang markiert, wird paradoxerweise im Handlungsbegriff ersichtlich. Da die Auseinandersetzung mit Afrikanischen Spielfilmen, der Argumentation dieser Arbeit folgend, viel mehr Reflexionsprozesse auslösen und anregen sollte als direkt Handlungen zu bewirken, ist der Handlungsbegriff in dieser Hinsicht eine zu weit gefasste Zielkategorie dieses Bildungsangebots. Dennoch bleibt der Hintergedanke

³⁹ siehe dazu Kapitel „Theorie und Methode“ Abschnitt „Theoretischer Rahmen“ Punkt „Systemtheorie“ in der Einleitung

vorhanden, dass Handlungen im Sinne des Leitbilds Globalen Lernens für eine gerechtere, weniger rassistische Gesellschaft gesetzt werden sollten und ein Bildungsangebot zu Afrikanischen Spielfilmen solche Handlungen fördern könne. Solche Handlungen zu bewirken ist also das mittelfristige Ziel⁴⁰ eines auf handlungstheoretischem Boden aufgebauten Bildungsangebots. Da dieses Ziel aber nicht durch Indoktrination und Zwang erreicht, sondern auf umfassender Information, freier Entscheidung und Selbstbestimmung des Subjekts basieren soll, sind der unmittelbaren Zielsetzung des Bildungsangebots Grenzen gesetzt. Die unmittelbare Zielsetzung, die sowohl ein system- als auch handlungstheoretischer Zugang zulässt, ist es im Zuge der Auseinandersetzung mit Afrikanischen Spielfilmen, (Selbst-) Reflexion, unter anderem durch einen Perspektivenwechsel, auszulösen.

5.3 Praktische Zugänge

Der Einsatz und die Auswahl Afrikanischer Spielfilme im Rahmen Globalen Lernens sind nicht zuletzt von deren Verfügbarkeit abhängig. „Film selection is, of course, circumscribed by the availability of African films...“ (Gugler 2000: 11) Weiter eingeschränkt wird der Korpus Afrikanischer Spielfilme auch auf diejenigen, die mit deutschen Untertiteln versehen sind. Neben Verleih- und Verkaufsmöglichkeiten sind auch andere praktische Angebote wie Vorführungen bei Filmfestivals, spezielle Kinoangebote für Schulklassen und die Verfügbarkeit von Begleitmaterialien zu bestimmten Filmen interessant. Dieser Abschnitt gibt einen Überblick über diverse größere Verleih- und Verkaufsstellen von Afrikanischen Spielfilmen mit deutschen Untertiteln im deutschsprachigen Raum, Festivals in Österreich, die regelmäßig Afrikanische Spielfilme zeigen, spezielle Angebote für Schulklassen, Kinder und Jugendliche, die Plattformen für die Auseinandersetzung mit Afrikanischen Spielfilm bieten können und Informations- und Begleitmaterialien zu Afrikanischen Spielfilmen, die von Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt werden.

5.3.1 Verleih, Verkauf, Beratung und Begleitmaterialien

Eine größere Auswahl an Afrikanischen Filmen zum Online-Verkauf im deutschsprachigen Raum bieten „EZE“ („Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit“) mit dem Standort in Stuttgart/Deutschland, „trigon-film“ mit Sitz in der Schweiz und eine

⁴⁰ Das langfristige Ziel wäre eine in der Tat gerechte Gesellschaft.

kleinere Auswahl „Filme für eine Welt“ in Bern/Schweiz, „Filme aus Afrika“ in Köln/Deutschland und „BAOBAB – Globales Lernen“ in Wien/Österreich an.

EZEF bietet derzeit etwa 30⁴¹ Afrikanische Spielfilme zum Verleih und Verkauf⁴² an (EZEF 2014). Davon sind zwei Drittel von westafrikanischen FilmemacherInnen und lediglich ein Drittel von FilmemacherInnen aus dem südlichen, östlichen und zentralen afrikanischem Raum. Innerhalb Deutschlands wird eine Reihe dieser Filme auch über die Evangelischen Medienzentralen in den verschiedenen Bundesländern zum Verleih angeboten (AG EMZ 2014). Diese Zentralen fungieren gleichzeitig als Beratungsstellen für die medienpädagogische Arbeit. Für die Bildungsarbeit mit Afrikanischen Spielfilmen bietet EZEF insgesamt 17 online abrufbare Arbeitshilfen, welche Hintergrundinformationen zum jeweiligen Film und didaktische Anregungen bieten. (Vgl. EZEF 2014)

Trigon-film ist eine Vertriebsstelle Afrikanischer Filme im deutschsprachigen Raum – speziell in der Schweiz, und bietet über 30 Afrikanische Spielfilme zum Verkauf an. Das Verhältnis zwischen west-, ost-, süd-, und zentralafrikanischen FilmemacherInnen entspricht in etwa dem Angebot bei EZEF. Insgesamt hat trigon-film 41 Afrikanische Spielfilme seit seiner Gründung herausgebracht. Zusätzlich gibt es auf der Homepage von „trigon-film“ das Angebot eine Auswahl an Afrikanischen Filmen online⁴³, über „Video on Demand“ (VOD), anzusehen. Hintergrundinformationen zu den Filmen stehen einerseits kostenlos über die online abrufbaren Mediendossiers zur Verfügung und andererseits über das käuflich erwerbbares Magazin TRIGON. (Vgl. trigon-film 2014)

„Filme für eine Welt“ bietet etwa 10 Afrikanische Spielfilme zum Verkauf und Verleih an, wobei Filme zum Zwecke öffentlicher Vorführungen nur in der Schweiz vermietet werden. Wie trigon-film stellt „Filme für eine Welt“ ein Online-Kino zur Verfügung, wobei hierunter nur wenige Afrikanische Spielfilme zu finden sind. Neben online abrufbaren Informationen zu den Filmen sind auch vereinzelt Arbeitshilfen verfügbar. (Vgl. Filme für eine Welt 2014) Eine kleinere Plattform für Verleih und Verkauf von Afrikanischen Filmen ist das Projekt „Filme aus Afrika“ mit Sitz in Köln. (Vgl. FilmInitiativ Köln 2014)

In Österreich können Afrikanische Filme hauptsächlich über Online-Verkaufsstellen in Deutschland und der Schweiz käuflich erworben werden. BAOBAB – Globales Lernen ist zwar eine österreichische Verkaufsstelle von Filmen, die in Kooperation mit „Filme für eine

⁴¹ Die Anzahl der Filme variiert je nach Enge und Weite der Definition Afrikanischer Spielfilme. Für die Festlegung des Angebots an Afrikanischen Spielfilmen wurde die Definition aus Kapitel 2 Abschnitt 1 herangezogen.

⁴² zum Großteil auf DVD, einige ältere Filme auf VHS, manche Filme stehen nur als 16mm oder 35mm Versionen für die Kinoauswertung zur Verfügung

⁴³ kostenpflichtig

Welt“ und EZEF herausgebracht wurden, das Angebot an Afrikanischen Spielfilmen für den Verkauf ist dennoch auf einige wenige Kurzfilme beschränkt. Im Verleih beläuft sich die Zahl der erhältlichen Afrikanischen Spielfilme bei BAOBAB und diversen Verleihstellen des Verbunds entwicklungspolitischer Bibliotheken zum Globalen Lernen in den Bundesländern (Europahaus, Südwind-Agentur und ÖIE-Bündnis für Eine Welt) derzeit auf 22 verschiedene Filme. (Vgl. BAOBAB 2014) BAOBAB bietet wie die Evangelischen Medienzentralen die Möglichkeit zum persönlichen Beratungsgespräch. Außerdem erstellt und verleiht BAOBAB eine Reihe an Begleitmaterialien zu diversen Afrikanischen Spielfilmen (vgl. ebd.).

Weitere österreichische Verleihstellen sind zum Beispiel die kirchlichen Medienstellen der Diözesen sowie die staatlichen Medienzentren einzelner Bundesländer. Nicht näher ausgeführt, dennoch erwähnt werden soll die Möglichkeit, kleinere lokale Verleihstellen (Video-/Mediatheken) oder Geschäfte des Buch- und Medienhandels aufzusuchen, die ein Angebot an Filmen der Kategorie „Weltfilm“ aufweisen. In jedem Fall, sei es Miete oder Kauf eines Afrikanischen Films, sind die jeweiligen Vorführrechte zu beachten.

Eine weitere Plattform für die Bereitstellung von Begleitmaterialien zu Afrikanischen Spielfilmen ist die „Bundeszentrale für politische Bildung“ in Deutschland. Die bpb-Filmhefte sind auf der Homepage kostenlos online abrufbar oder im Online-Shop bestellbar⁴⁴. (Vgl. bpb 2014)

5.3.2 Filmfestivals und spezielle Angebote für Kinder und Jugendliche

Neben der Option Afrikanische Spielfilme auszuleihen oder zu kaufen, besteht auch die Möglichkeit diese im Rahmen von Filmfestivals zu sehen. In Österreich bieten zum Beispiel die jährlichen Filmfestivals „Vienna International Film Festival“ („Viennale“), das „Festival du film francophone“ in Wien und das „Internationale Filmfestival Innsbruck“ (IFFI) Afrikanische Spielfilme in ihren Festivalprogrammen an (Viennale 2014; Institut Français de Vienne 2014; Otto Preminger Institut/Groschup/Stark 2014). Vor allem das „Internationale Filmfestival Innsbruck“ bietet des Öfteren Filmvorführungen in Anwesenheit der FilmemacherInnen an, so wie 2013 „La Pirogue“ in Anwesenheit des Regisseurs Moussa Touré und „Nairobi Half Life“ in Anwesenheit des Regisseurs David `Tosh` Gitonga (vgl. Otto Preminger Institut/Groschup/Stark 2014).

Die Organisation „normale.at“ fördert gesellschafts- und wirtschaftspolitische Filmvorführungen und ist auch Trägerorganisation von Filmfestivals wie den „Global

⁴⁴ kostenpflichtig

Campus Filmtagen“ oder den „Filmtagen Globales Lernen“ (vgl. normale.at 2014), welche prinzipiell geeignete Plattformen für die Vorführung Afrikanischer Spielfilme sind.⁴⁵

Weitere Plattformen für die Auseinandersetzung mit Afrikanischen Spielfilmen können auch spezielle medienpädagogische Angebote für Schulklassen wie das Projekt „Kino macht Schule“ in Österreich oder das Projekt „Film in der Schule“ im Rahmen des Kinderfilmfests der Berlinale in Deutschland sein. „Kino macht Schule“ ist eine Online-Plattform und Initiative des Vereins „Filmladen“ (Verein zur angewandten Medienforschung und Medienförderung), die LehrerInnen dabei unterstützen soll, vertiefend mit Filmen im Unterricht zu arbeiten. Dazu werden einerseits Begleitmaterialien und medienpädagogische Hilfestellung und andererseits die Möglichkeit angeboten, die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Film mit einem Kinobesuch in den Partnerkinos der Initiative zu verbinden. Kinos wie das „Votiv Kino“ und das Kino „De France“ in Wien bieten Schulklassen aller Altersstufen im Rahmen des Projekts „Kino macht Schule“ die Möglichkeit für Filmvorführungen des aktuellen Programms sowie des verfügbaren Repertoires Kinosäle zu mieten. So ist es zum Beispiel möglich Afrikanische Filme, die während des „Festival du film francophone“ im „Votiv Kino“ und Kino „De France“ gezeigt werden, auch abseits des normalen Festivalprogramms mit der Schulklasse zu sehen. (Vgl. Filmladen 2014) Das Projekt „Film in der Schule“ wurde im Jahr 2005 ins Leben gerufen und unterstützt seitdem jährlich Lehrpersonen dabei, sich selbst und ihre Klasse auf eine ausgewählte Filmvorführung beim Kinderfilmfest der Berlinale vor- und nachzubereiten (vgl. Felsmann 2006: 85f.). Das umfangreiche Programm, das das Projekt „Film in der Schule“ beinhaltet, kann als Vorbild für ähnliche Projekte im österreichischen Raum dienen.

Eine weitere Option für Kinder und Jugendliche bietet die Teilnahme oder Gründung von Filmclubs wie zum Beispiel im Rahmen der „One World Filmclubs“, welche sich aber derzeit auf die Auseinandersetzung mit Dokumentarfilmen beschränken (vgl. Standbild 2014).

6. Dritte Etappe der Synthese

Dieses Kapitel behandelt Afrikanischen Spielfilm als Lehr-/Lerninstrument Globalen Lernens und geht daher auf die Verwendung Afrikanischer Spielfilme hinsichtlich der Bearbeitung

⁴⁵ Im Programm der „Global Campus Filmtage“ 2013 befand sich der Afrikanische Spielfilm „Bamako“ von Abderrahmane Sissako (vgl. Südwind Agentur 2013a). Die „Filmtage Globales Lernen“ boten 2013 keine Afrikanischen Spielfilme in ihrem Programm an (vgl. Südwind Agentur 2013b,c,d).

diverser Themengebiete Globalen Lernens ein. Für die Diskussion wird eine Auswahl an Afrikanischen Spielfilmen herangezogen, die sich vorwiegend aus Filmen zusammensetzt, die in Österreich über österreichische, deutsche und schweizerische Verkaufs- und Verleihstellen erhältlich sind und die Option deutscher Untertitel enthalten. Im ersten Abschnitt werden die gewählten Afrikanischen Filme in thematische Kategorien eingeteilt und in Bezug auf das jeweilige Thema beschrieben. Der zweite Abschnitt dient dazu, Beispiele Afrikanischer Filme hinsichtlich der thematisch-inhaltlichen Kriterien und Fragestellungen Globalen Lernens⁴⁶ zu analysieren. Als Analyse Kriterien dienen einerseits die Qualitätskriterien und Leitfragen Globalen Lernens (Strategiegruppe Globales Lernen 2011; Stiftung Bildung und Entwicklung 2010) sowie das Filmanalyseraster von *éducation21* und *Filme für eine Welt* (o. J.) für die Lernbereiche Nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen. Dabei soll darauf hingewiesen werden, dass es sich hier um beispielhafte kurz gefasste Einzelanalysen Afrikanischer Spielfilme handelt, welche nicht die Heterogenität Afrikanischer Spielfilme einfangen können.

6.1 Afrikanische Spielfilme und Themengebiete Globalen Lernens

Afrikanische Spielfilme behandeln eine Reihe an Themen, die für Globales Lernen von Relevanz sind. Im Folgenden werden ausgewählte Filme anhand von sechs bestimmten Themenbereichen besprochen. Diese Liste soll einen Einblick in die Möglichkeiten geben, Afrikanische Spielfilme thematisch in Globales Lernen einzugliedern und soll keinesfalls den Eindruck des Anspruchs auf Vollständigkeit erwecken.

6.1.1 Themenkomplex 1

Entwicklung, Entwicklungspolitik, Entwicklungszusammenarbeit, Humanitäre Hilfe, Internationale Finanzinstitutionen

Ein Afrikanischer Spielfilm, der das Thema „Entwicklung“, „Entwicklungszusammenarbeit“ und „Entwicklungspolitik“ kritisch und aus afrikanischen Perspektiven behandelt, ist „Das Weltgericht von Bamako“ (Originaltitel: „Bamako“ 2006) vom westafrikanischen Filmmacher Abderrahmane Sissako. Im Zentrum des Films steht ein gerichtlicher Prozess um eine ungewöhnliche Anklage, nämlich eine Klage gegen die Internationalen Finanzinstitutionen

⁴⁶ Auf methodisch-didaktische Kriterien wird hier nicht näher eingegangen.

IWF (Internationaler Währungsfonds) und Weltbank durch die Bevölkerung Malis. IWF und Weltbank werden angeklagt, durch ihre Bestimmungen und ihre Einflussnahme auf die Entwicklung afrikanischer Staaten, nicht nur der malischen, sondern der gesamten Bevölkerung in Afrika, Leid und Unrecht zugefügt zu haben. Die Handlung, die sich in der Gegenwart zutragen könnte, spielt, wie der Titel schon verrät, in der Hauptstadt Malis, Bamako. Das Setting des Prozesses ist nicht ein Gerichtssaal, sondern ein Innenhof eines städtischen Familienhauses. Während und inmitten des Prozesses verrichten die BewohnerInnen des Hauses alltägliche Tätigkeiten. Die KlägerInnen sind unterschiedlichste Bevölkerungsmitglieder, die zum einen persönliche Schicksale erzählen und zum anderen negative Entwicklungen, die kleinere und größere Teile der Gesellschaft betreffen und durch die Internationalen Finanzinstitutionen verursacht oder gefördert wurden, darlegen. Ein gerichtlicher Prozess in einem kleinen Hinterhof eines Hauses mit der Bevölkerung Malis als Anklägerin und den Internationalen Finanzinstitutionen als Angeklagten ist in der Realität nicht vorstellbar. Was in der Realität nicht möglich ist, vermag also der Spielfilm zu ermöglichen, indem er diesen Menschen eine Stimme gibt und eine Möglichkeit, sich gegen die Ungerechtigkeit, die ihnen durch die Einflussnahme westlicher Institutionen und Organisationen, die ihrer Mission sich für Menschlichkeit und eine menschenwürdige Entwicklung einzusetzen, nicht nachgekommen sind, zur Wehr zu setzen. Dieser letzte Punkt ist auch der Hauptanklagepunkt: Den Internationalen Finanzinstitutionen wird vorgeworfen, ihre Kräfte nicht für die Menschen eingesetzt zu haben, wie sie es vorgaben, sondern für Eigen- und Profitinteressen.

In „Guelwaar“ (1992) von Ousmane Sembene sind im Gegensatz zu „Bamako“ Entwicklungspolitik und -zusammenarbeit nicht vordergründiges Thema, jedoch ein nicht außer Acht zu lassender Kritikpunkt des Films. Sembene kritisiert in „Guelwaar“ insbesondere negative Aspekte der humanitären Hilfe in Form von Nahrungsmittelhilfe. Haupthandlung des Films ist die Suche nach der Leiche des Mannes Guelwaar um diesen bestatten zu können. In Rückblenden werden dabei die Geschichte Guelwaars und die Umstände seines Todes erzählt. Dieser wehrte sich unter anderem gegen die staatliche Korruption und die negativen Auswüchse von Nahrungsmittelhilfe aus dem Westen.

6.1.2 Themenkomplex 2

Migration, Flucht

In „Moi et mon blanc“ (Frankreich/Burkina Faso 2004) von S. Pierre Yaméogo bekommen die ZuseherInnen einen Einblick in das Leben eines jungen afrikanischen Studenten aus

Burkina Faso, der in Paris sein Doktoratsstudium absolviert. Durch das plötzliche Ausbleiben der finanziellen Förderung aus Burkina Faso in Form eines staatlichen Stipendiums, sieht sich der Protagonist Mamadi gezwungen einen aufgrund mangelnder Arbeitserlaubnis ungemeldeten Job als Wächter in einem Parkhaus anzunehmen. Dort freundet er sich mit seinem französischen Kollegen Franck an. Der Film demaskiert die Vorurteile, auf welche Mamadi in der Begegnung mit der französischen Gesellschaft, insbesondere mit Francks Familie, stößt und erzählt von einem Studenten, der trotz aller Beschwerlichkeiten sein Studium mit Erfolg abschließt. Gleichzeitig macht der Film deutlich, dass nicht nur AfrikanerInnen in Europa, sondern auch EuropäerInnen in Afrika Vorurteile und Rassismus erfahren. Eine Verkettung an Zufällen führt dazu, dass Mamadi und Franck sich gezwungen sehen, vor einer kriminellen Gruppe aus Frankreich zu fliehen. Sie beschließen in Mamadis Heimat Burkina Faso zu reisen, wo Franck mitunter ähnlichen Vorurteilen ausgesetzt ist wie Mamadi in Frankreich. Der Film erzählt weiter von den prekären politischen Umständen in Burkina Faso, die es Mamadi erschweren in seiner Heimat beruflich Fuß zu fassen.

„La Pirogue“ (deutscher Titel: „Die Piroge“ 2012) vom senegalesischen Filmemacher Moussa Touré, ist ein Film mit einem starken Bezug zur Gegenwart, der die Geschichte einer Gruppe von afrikanischen MigrantInnen erzählt, die sich auf dem Seeweg von Senegal nach Europa aufmachen. Der Film gibt Einblick in die Hintergründe und die Motivation von Menschen, die in der Hoffnung auf ein besseres Leben den gefährlichen und lebensbedrohlichen Weg nach Europa wagen.

Ousmane Sembene widmete schon in den 1960er Jahren einen seiner ersten Filme „La noire de...“ (englischer Titel: „Black Girl“ 1966)⁴⁷ dem Thema afrikanischer Arbeitsmigration nach Europa. Hauptfigur des Films ist eine junge senegalesische Frau, die nach der Unabhängigkeit Senegals als Hausangestellte für eine wohlhabende französische Familie nach Frankreich zieht und sich dort entgegen ihrer Hoffnung in Frankreich ein glücklicheres Leben zu führen, der Diskriminierung und ungerechten Behandlung ihrer Arbeitgeber und der Gesellschaft ausgesetzt sieht.

Weitere Afrikanische Spielfilme, die sich mit dem Thema Migration beschäftigen, sind „En attendant le bonheur – Heremakono“ (deutscher Titel: „Warten auf das Glück“ 2002) von Abderrahmane Sissako, „Touki Bouki“ (1973) von Djibril Diop Mambéty, und „Bye bye Africa“ (1999) von Mahamet Saleh Haroun. In „En attendant le bonheur – Heremakono“ wägt der Protagonist Abdallah die Vor- und Nachteile seines Vorhabens Mauretanien zu verlassen, um nach Europa zu gehen, ab. Auch „Touki Bouki“ beschäftigt sich mit der innerlichen

⁴⁷ „La noire de...“ ist im offiziellen Vertrieb derzeit nicht mit deutschen Untertiteln erhältlich.

Zerrissenheit gegenüber dem Traum von Glück in Europa einerseits, in diesem Fall Paris/Frankreich, und der Vertrautheit und den Vorteilen der Heimat andererseits. Mahamat-Saleh Haroun verarbeitet in „Bye bye Africa“ seine eigenen Erfahrungen als Emigrant, der nach vielen Jahren im Ausland wieder in seine Heimat im Tschad zurückkehrt.

6.1.3 Themenkomplex 3

Krieg, Konflikt, Konfliktlösung, Frieden, Vergebung und Versöhnung

„Daratt – Saison sèche“ (deutscher Titel: „Daratt – Trockenzeit“ 2006), ein Film von Mahamat-Saleh Haroun, beschäftigt sich im Allgemeinen mit der Schwierigkeit von Versöhnung und Vergebung nach Kriegen und Konflikten. Der Schauplatz ist das Land Tschad, welches des Öfteren in der postkolonialen Geschichte und bis ins 21. Jahrhundert von Bürgerkriegen und seinen Folgen betroffen war und ist. Protagonist des Films ist der junge Mann Atim, der von seinem Großvater in die Hauptstadt N’Djamena geschickt wird, um dort Rache am Mord seines Vaters während des Bürgerkriegs zu nehmen. Dazu soll er den Mörder des Vaters, einen Mann namens Nassara, erschießen. Vorerst bestimmt dem Gebot des Großvaters Folge zu leisten und seinen Vater zu rächen, weicht Atim im Zuge der Erzählung immer weiter von diesem Vorhaben ab, da er Nassara besser kennenlernt und in ihm nicht mehr den kaltblütigen Mörder erkennt, den er anfangs in ihm gesehen hatte. Nassara, der nichts von Atims Plan ahnt, gibt ihm Arbeit als Bäckergehilfe und möchte ihn sogar als Sohn adoptieren. Am Ende des Films entschließt sich Atim Nassara nicht zu töten und damit auf den Vollzug des Racheakts zu verzichten. Mahamat-Saleh Haroun verdeutlicht die Schwierigkeit der Versöhnung metaphorisch in der tatsächlichen Blindheit des Großvaters und der Stummheit Nassaras. Die emotionale Zerrissenheit und Unsicherheit, die Atim angesichts der Situation erfüllen, spiegeln den allgemeinen Gefühlszustand vieler Menschen in einer Postkonfliktsituation wider. Atims Entscheidung, den Mörder seines Vaters nicht zu töten, kann als Schritt in Richtung Versöhnung interpretiert werden und stellt damit einen möglichen Konfliktlösungsansatz dar.

„Un homme qui crie“ (deutscher Titel: „Der weinende Mann“ 2010) ist ein weiterer Film von Mahamat-Saleh Haroun, der sich ebenfalls dem Thema des Konflikts/Krieges im Tschad widmet, jedoch mit einem anderen Fokus. Der Film handelt von einer auf die Probe gestellten Beziehung zwischen Vater und Sohn im Kontext von Bürgerkrieg, Existenzangst und Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls. Um seinen an den Sohn übergegangenen Arbeitsplatz als Bademeister eines Hotels wiederzuerlangen, lässt der Vater zu, dass sein

Sohn von der tschadischen Regierungsarmee zwangsrekrutiert wird. In Reue macht sich der Vater daraufhin auf um seinen Sohn aus dem Krieg heimzuholen.

„Something Necessary“ (2013) von Judy Kibinge beschäftigt sich mit der Situation in Kenia nach den erst wenige Jahre zurückliegenden Unruhen und Konflikten 2007/08, die nach den Präsidentschaftswahlen ausbrachen. Wie Mahamat-Saleh Haroun in „Daratt“ fragt Judy Kibinge in „Something Necessary“ durch die Offenlegung des inneren Konflikts der ProtagonistInnen nach den Möglichkeiten mit Rachegefühlen, verlorener Existenz, verletzter Würde und dem Verlust geliebter Menschen umzugehen.

6.1.4 Themenkomplex 4

Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene in der Stadt und auf dem Land – Zukunftsträume und Lebensbedingungen junger Menschen anderswo

Afrikanische Spielfilme für und über Kinder jüngeren Alters (6-14 Jahre) sind derzeit noch rar. Zu den wenigen mit deutschsprachigen Untertiteln versehenen Filmen zählen „O grande bazar“ (deutscher Titel: „Der große Markt“ 2006), „Soul Boy“ (2010), und „Yaaba“ (1989).

„Der große Markt“ von Filmemacher Licinio Azevedo ist ein Spielfilm mit dokumentarischem Charakter und handelt vom Leben von Kindern in einem Vorort von Maputo, der Hauptstadt Mosambiks. Der Film gibt im Rahmen einer Abenteuergeschichte Einblick in den Alltag afrikanischer Menschen und in das Leben von Straßenkindern und Kindern aus ärmeren Verhältnissen. „Soul Boy“, der erste Spielfilm von Regisseurin Hawa Essuman, erzählt eine Geschichte von einem Kind namens Abila, das in Kenias Hauptstadt Nairobi lebt, und dort im Slum von Kibera verschiedene Aufgaben zu erfüllen hat, um seinen erkrankten Vater heilen zu können. Der Film eröffnet Kindern einen Einblick in das Leben der Menschen in einem Slum und im Speziellen der Lebenswelt dort ansässiger Kinder. „Yaaba“ wiederum, ein Film von Regisseur Idrissa Ouedraogo, spielt nicht in der Stadt, sondern in einem entlegenen Dorf in Burkina Faso und handelt vom Verhältnis zweier Kinder zu einer alten Frau, die aus dem Dorf verstoßen wurde, weil sie von den DorfbewohnerInnen für eine Hexe gehalten wird.

Beispiele für Afrikanische Spielfilme über Jugendliche und junge Erwachsene sind „Dôlè“ (deutscher Titel: „Dôlè - Das Glücksspiel“ 2000), „Ouaga Saga“ (2004) und „Nairobi Half Life“ (2012). Der Filmemacher Imunga Ivanga erzählt in „Dôlè“ vom Lebensalltag und von den Zukunftsträumen Jugendlicher in Gabuns Hauptstadt Libreville. Ebenfalls von Jugendlichen oder bereits jungen Erwachsenen handelt der Film „Ouaga Saga“ von Dani Kouyaté. Es geht um eine Gruppe von jungen Erwachsenen, die versucht ihr Leben in

Ouagadougou, der Hauptstadt Burkina Faso, zu bewältigen. Der Drehbuchautor und Regisseur des Films, Dani Kouyaté, lässt in den Film auch die Beziehung junger Burkinabe zu Film und Kino einfließen. Dieses Thema ist ebenfalls in David ‚Tosh‘ Gitongas „Nairobi Half Life“ zentral. Der junge Mwas möchte in die Hauptstadt Kenias ziehen, um dort als Schauspieler ausgebildet zu werden. Von seinem Heimatdorf im ruralen Kenia, wo er zuvor Filme verkaufte und Szenen aus diesen öffentlich darbot, fährt er also nach Nairobi um am Nationaltheater vorzusprechen. Eine Kette an unglücklichen Ereignissen führt dazu, dass Mwas all sein Hab und Gut verliert und ohne eigenes Verschulden eine Nacht im Gefängnis verbringen muss. Dennoch gelingt es ihm einer Theatergruppe am „Kenya National Theatre“ beizutreten. Gleichzeitig schlittert Mwas, als Mitglied einer Diebesbande, beim Versuch sich finanziell über Wasser zu halten, immer weiter in die Kriminalität ab. Das Theaterstück selbst, in welchem Mwas mitwirkt, ist ein gesellschaftskritisches Stück, das zum einen die diskrepanten Unterschiede zwischen armer und reicher Bevölkerung sowie die Ignoranz der wohlhabenden gegenüber der bedürftigen Gesellschaftsschicht in Kenia verurteilt und zum anderen Kriminalität in Form von Diebstahl und Gewalt eine klare Absage erteilt. „Nairobi Half Life“ erzählt mehrere Geschichten über die Menschen und das Leben in Kenia. Der Film spricht über die Wünsche, Träume und Hoffnungen des jungen Mwas und seiner Freunde, zwischenmenschliche Beziehungen, die Stadt Nairobi, das Leben als Gangster in einer Großstadt, und der Gratwanderung zwischen Gut und Böse.

6.1.5 Themenkomplex 5

Frauenrechte, Gleichberechtigung und Empowerment von Frauen

Dem Thema Frauenrechte, Gleichberechtigung und „Empowerment“ von Frauen nahmen sich bisher nicht nur Filmemacherinnen aus Sub-Sahara-Afrika wie Safi Faye oder Fanta Régina Nacro an, sondern auch Filmemacher wie Ousmane Sembene aus Senegal oder S. Pierre Yaméogo aus Burkina Faso. Ousmane Sembene behandelt das Thema in einem seiner späteren Filme, nämlich in „Moolaadé“ (deutscher Titel: „Moolaadé – Bann der Hoffnung“ 2004), der 2004 erschienen ist und bemerkenswerterweise nicht in Sembenes Heimatland Senegal, sondern in Burkina Faso spielt. In Moolaadé geht es um den Kampf ländlicher burkinabischer Frauen gegen die Praxis der Genitalverstümmelung angesichts der bevorstehenden Beschneidung der Mädchen des Dorfes. Das Wort „moolaadé“ steht dabei für das Recht auf Zuflucht und die unanfechtbare Gewährung von Asyl.

Auch im Film „Delwende“ (2005) von S. Pierre Yaméogo stehen Rechte der Frauen im Vordergrund. Der Film behandelt zum einen die Stellung der Frau in Burkina Faso am Land

und in der Stadt im Allgemeinen und zum anderen speziell die Umstände von Frauen, die von ihrer (Dorf-)Gemeinschaft als „Hexe“ bezeichnet und verstoßen werden.

Die Filmemacherin Safi Faye wirft in ihrem Film „Mossane“ (1995) nicht nur Fragen der Emanzipation von Frauen auf, sondern auch Fragen den Umgang mit Generationenkonflikten betreffend. Die junge Frau Mossane, die in einem Dorf im westlichen Senegal lebt, wehrt sich gegen den Entschluss ihrer Eltern, sie mit einem wohlhabenden senegalesischen Emigranten zu verheiraten und beschließt zu fliehen.

Fanta Régina Nacro Kurzspielfilm „Bintou“ (2001) spielt in der Stadt Ouagadougou und erzählt die Geschichte von Bintou, einer verheirateten Frau und Mutter, die ihrer Tochter, entgegen dem Willen ihres Mannes, den kostenpflichtigen Schulbesuch ermöglichen möchte und dafür ein eigenes Geschäft gründet.

Weitere FilmemacherInnen und Filme zu diesem Themenkomplex sind Souleymane Cissé mit „Den Muso“ (deutscher Titel: „Die Tochter“ 1975) und Licinio Azevedo mit „Virgem Margarida“ (deutscher Titel: „Jungfrau Margarida“ 2012).

6.1.6 Themenkomplex 6

Geschichte und Politik Afrikanischer Staaten – Kolonialismus, Unabhängigkeit, Postkolonialismus

„Xala“ (1975) ist ein auf dem gleichnamigen Roman basierender, in den 1970er Jahren entstandener Spielfilm von Ousmane Sembene, der den postkolonialen Staat und die bürgerliche Elite Senegals kritisiert. Nach der Unabhängigkeit übernehmen Senegalesen die politischen Posten der ehemaligen Kolonialherren. Deren neu gewonnene Macht setzen viele dieser Politiker, so zeigt der Film, nicht zum Wohle der Bevölkerung, sondern zu ihrer persönlichen Bereicherung ein. Zu diesen Politikern zählt auch der Protagonist des Films, El Hadj Abdou Kader, der jedoch im Laufe der Handlung und besonders am Ende des Films von den Leidtragenden seiner Taten zur Rechenschaft gezogen wird.

In „Teza“ (2008) erzählt Haile Gerima die Geschichte des Äthiopers Anberber, der nach erfolgreichem Abschluss seines Medizinstudiums in Deutschland in seine Heimat Äthiopien zurückkehrt⁴⁸, welches nach dem Ende der Monarchie Haile Selassies nun von einem kommunistischen Regime regiert wird. „Teza“ ist die Geschichte eines Mannes, die gleichzeitig die politische Geschichte Äthopiens in den 1970er Jahren wiedergibt.

⁴⁸ Episoden aus „Teza“ eignen sich folglich auch für den Themenbereich Migration.

Der Spielfilm „Lumumba“ (2000) von Raoul Peck nimmt sich der Aufarbeitung des Lebens und des Schicksals einer der bekanntesten afrikanischen Politiker der Zeit nach der Unabhängigkeit an, nämlich – wie der Titel des Films schon verrät – Patrice Lumumba aus der Demokratischen Republik Kongo. Der Film schildert das Leben Lumumbas und die politischen Ereignisse in der Demokratischen Republik von der Unabhängigkeitswerdung bis zu Lumumbas Ermordung, kurze Zeit nach dessen Angelobung als Ministerpräsident.

„Finye“ (deutscher Titel: „Der Wind“ 1982) ist sowohl die Erzählung einer Liebesgeschichte als auch eines Generationenkonflikts, eingebettet in eine politische Rahmenhandlung. Der Filmemacher Souleymane Cissé zeichnet in seinem Film deutliche Parallelen zur realen politischen Geschichte des postkolonialen Malis nach, füttert diese jedoch auch mit fiktiven Elementen an.

Ebenfalls in Mali spielt die Handlung des Films „Ta Dona“ (deutscher Titel: „Feuer“ 1991) von Adamo Drabo. Zentraler Bestandteil der Erzählung ist neben der Gegenüberstellung von Tradition und Moderne sowie der Suche nach Weisheit, der Interessenskonflikt zwischen ländlicher Bevölkerung und den politischen Machthabern Malis.

6.2 Afrikanische Spielfilme, Themen und Kriterien Globalen Lernens

Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels werden nun Afrikanische Spielfilme, nicht nur mit den Themen Globalen Lernens, sondern auch mit den speziellen Anforderungen, Kriterien und Leitfragen Globalen Lernens in Beziehung gesetzt. Als Orientierung dienen dabei die in Kapitel 1 Abschnitt 4 vorgestellten thematisch-inhaltlichen Kriterien der Strategiegruppe Globales Lernen (2011) und der Stiftung Bildung und Entwicklung (2010). Einen speziellen Orientierungsrahmen im Zusammenhang von Film und Globalem Lernen bietet außerdem das Filmanalyseraster von „éducation21“ und „Filme für eine Welt“ (o. J.), welches im Anhang eingesehen werden kann. Es sei darauf hingewiesen, dass sich diese Leitdokumente mit ihren Analyserastern vorrangig auf für Globales Lernen entwickelte Bildungsangebote beziehen und damit im Zusammenhang mit Afrikanischen Spielfilmen, welche – wie bereits erläutert – nicht als Bildungsangebote Globalen Lernens entwickelt worden sind, nur begrenzt anwendbar sind. Afrikanische Spielfilme sind damit als unterstützende Elemente eines Rahmenprogramms zu erachten und können hierbei mehr oder weniger ausführlich behandelt werden. Im Folgenden werden Beispiele Afrikanischer Spielfilme hinsichtlich ihrer Stärken bezüglich der thematisch-inhaltlichen Kriterien Globalen Lernens analysiert.

6.2.1 Themenkomplex 1 – Beispiel „Bamako“

Entwicklung, Entwicklungspolitik, Entwicklungszusammenarbeit, Humanitäre Hilfe, Internationale Finanzinstitutionen

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Entwicklung“ eignet sich der Film „Bamako“ (2006) um (1) weltweite Zusammenhänge, globale Vernetzung und (2) die Heterogenität und unterschiedliche Sichtweisen in der Welt anhand des Inhalts, der Handlung und der Charaktere des Films zu behandeln: In der Gerichtsverhandlung zwischen Malischem Volk und Internationalen Finanzinstitutionen geht es um die Einflussosphäre Internationaler Organisationen auf die Entwicklung des Landes Mali und des gesamten afrikanischen Kontinents. Die Heterogenität der Gesellschaft und das Vorhandensein unterschiedlicher Sichtweisen werden einerseits durch die zwei zu Wort kommenden Parteien (Internationale Finanzinstitutionen versus Malische Bevölkerung) gewährleistet und andererseits durch die Aussagen einzelner Zeugen mit unterschiedlichem Hintergrund. Dennoch gilt es festzuhalten, dass das Thema Entwicklung und Entwicklungszusammenarbeit zu einem größeren Gewichtsanteil aus Afrikanischen Perspektiven thematisiert wird.

„Bamako“ kann außerdem dazu eingesetzt werden, einen (3) komplexen Sachverhalt wie die negativen Auswirkungen von Entwicklungszusammenarbeit anhand von Beispielen und aus unterschiedlichen Perspektiven zu veranschaulichen. Die einzelnen Beispiele, welche sich auf die negativen Auswirkungen der Entwicklungspolitik der Internationalen Finanzinstitutionen beziehen, werden in Form einer fiktiven Gerichtsverhandlung zu einer thematischen Einheit zusammengeführt, womit sich ein umfassender struktureller Gesamtzusammenhang eröffnet. Zuletzt soll hier die Stärke des Films „Bamako“ angesprochen werden, (4) mögliche zukünftige Entwicklungen und alternative Entwicklungswege nach dem Ende des Films zu diskutieren: Der Ausgang der Gerichtsverhandlung ist am Ende des Films offen. Ob die Internationalen Finanzinstitutionen ihre Arbeit fortsetzen wie bisher, ihre Tätigkeit in Mali einstellen, oder die Kritik der malischen Bevölkerung in ihre zukünftige Arbeit miteinfließen lassen, bleibt der Fantasie der ZuschauerInnen überlassen. Der Lehrperson ist jedoch die Aufgabe zugetragen, die Verknüpfung zur Realität und wahrscheinlichen zukünftigen Entwicklungen herzustellen.

6.2.2 Themenkomplex 2 – Beispiel „Moi et mon Blanc“

Migration, Flucht

Migration ist sowohl ein zentrales Thema Globalen Lernens, als auch ein medial viel diskutiertes Thema in Europa. Im Jahr 2013 gelangten insbesondere die Flüchtlingsströme aus Afrika durch die große Zahl an vor den Grenzen Europas Ertrunkenen in den medialen Fokus.⁴⁹ Gleichgültig der Motivation der Migration – sei es Flucht, Suche nach Arbeit, Studium etc. – MigrantInnen ist selten die Möglichkeit gegeben, selbst über die Gründe ihrer Auswanderung/Flucht/temporäre Migration und ihre Situation im neuen „Heimatland“ zu sprechen. Der Film „Moi et mon Blanc“ (2004) repräsentiert folglich einen (1) aktuellen gesellschaftlichen Diskurs wie es in den Qualitätskriterien für Filme von „éducation21“ und „Filme für eine Welt“ (o. J.) gefordert wird und thematisiert (2) die Heterogenität der Gesellschaft. Die Handlung des Films spielt in Frankreich und Burkina Faso, könnte jedoch auch auf Österreich und Senegal, Großbritannien und Nigeria und ähnliche Konstellationen übertragen werden. Es werden Hintergründe und Lebensbedingungen eines afrikanischen MigrantInnen beleuchtet.

Ein wesentliches Element des Films ist (3) die Reflexion von Vorurteilen und Stereotypen. Bewusst will der Filmemacher S. Pierre Yaméogo diskriminierende Vorurteile der französischen Gesellschaft gegenüber afrikanischen MigrantInnen aufbrechen. Der üblichen Vorstellung von einem Afrikaner als Drogendealer mit niedrigem Bildungsniveau, stellt Yaméogo den Protagonisten Mamadi gegenüber, welcher erstens weder Drogen konsumiert, noch mit diesen handelt und zweitens im Begriff ist, seine Dissertation fertigzustellen. Nichtsdestoweniger kritisiert Yaméogo in „Moi et mon Blanc“ auch die Vorurteile der burkinabischen Bevölkerung gegenüber EuropäerInnen.

Der Film regt dazu an, über die eigenen Begegnungen mit afrikanischen MigrantInnen und eigene Urteile über diese nachzudenken und schafft damit die Möglichkeit (4) des Bezugs zur Lebenswelt der Lernenden.

6.2.3 Themenkomplex 3 – Beispiel „Daratt – Dry Season“

Krieg, Konflikt, Konfliktlösung, Frieden, Vergebung und Versöhnung

Auch „Daratt“ (2006) repräsentiert mit dem Thema Konflikt und Konfliktlösung (1) einen aktuellen beziehungsweise immerwährenden gesellschaftlichen Diskurs. Obwohl der Film

⁴⁹ z.B. am 3. Oktober, als etwa 360 Flüchtlinge vor der spanischen Insel Lampedusa ertranken (vgl. Wiener Zeitung 13/01/2014).

nicht auf globale Aspekte des Konflikts im Tschad Bezug nimmt, sondern diesen auf Mikroebene betrachtet, kann die Erzählung auf Kriege und Konflikte in anderen Erdteilen oder afrikanischen Regionen übertragen werden. Hintergrundinformationen zu den Bürgerkriegen gibt der Film nur äußerst begrenzt zu Beginn. Im Vordergrund steht der Umgang des Menschen mit Rache und Vergebung. Der Film vernachlässigt zwar Aspekte weltweiter Zusammenhänge, schafft mit seinem Fokus auf die Mikroebene von Konflikt, Vergebung und Rache jedoch (2) einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Zusehenden. Mahamat-Saleh Haroun (3) vermeidet in seinem Film stereotype Bilder und Menschenvorstellungen. Weder der Mörder von Atims Vater, Nassara, noch Atim oder sein Großvater werden als rein böse oder gute Charaktere dargestellt. Atim avanciert zum Schluss jedoch zum Helden des Films, indem er beschließt Nassara nicht zu töten. Ob Atim aber weiterhin Kontakt mit Nassara pflegen wird, ist fraglich. Haroun schlägt in „Daratt“ einen gewaltfreien Lösungsansatz aus einer angespannten, racheerfüllten Situation nach einem Konflikt oder Krieg vor. Das Ende des Films kann als Ansatzpunkt für die Diskussion (4) alternativer Lösungswege aus Konfliktsituationen dienen. „Daratt - Trockenzeit“ spricht sowohl (5) ökonomische, soziale als auch ökologische Aspekte an. Atim erhält von Nassara, der Bäckermeister ist, Arbeit als Gehilfe in einer Zeit, die von Nahrungsmittelknappheit und Hunger geprägt ist. Die Trockenheit und das Klima werden zwar nicht explizit in Dialogen behandelt, die Kamera hält die Lebensumstände zu dieser Zeit jedoch in Bildern fest und schafft damit einen speziellen Kontext, in welchem Nassara und Atim aufeinanderstoßen. Ein weiterer Hinweis ist der Titel des Films: „Daratt – Trockenzeit“.

6.2.4 Themenkomplex 4 – Beispiel „Nairobi Half Life“

Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene in der Stadt und auf dem Land – Zukunftsträume und Lebensbedingungen junger Menschen anderswo

„Nairobi Half Life“ (2012) nimmt gleich zu Beginn Bezug auf ein globales Thema, nämlich Film und Theater, und schafft diesbezüglich eine Verbindung der lokalen mit der globalen Ebene, indem die Darbietung eines lokalen Theaterstücks der Darbietung eines global verbreiteten Hollywoodfilms gegenübergestellt wird. Daran schließt ein persönlicher Wunsch des Protagonisten Mwas an, nämlich der, Schauspieler zu werden. Ein Wunsch oder Traum, den nicht nur viele Jugendliche in Kenia mit ihm teilen, sondern eine Reihe an Jugendlichen weltweit. Der Film kann dazu anregen über (1) die eigenen Zukunftswünsche und Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Zukunft nachzudenken und diese zu diskutieren. Die

Ausgangssituation des Films schafft folglich einen (2) direkten Bezug zur Lebenswelt heranwachsender Menschen, die sich mit ihrer Zukunft auseinandersetzen.

„Nairobi Half Life“ bringt die (3) Heterogenität der Gesellschaft, insbesondere in der Gegenüberstellung zwischen Stadt und Land sowie reicher und armer Bevölkerung, zum Ausdruck. Mwas zieht in der Hoffnung Schauspieler zu werden vom Land in die Stadt. In Nairobi wird Mwas zum einen Opfer der Kriminalität, und zum anderen selbst zum Akteur in dieser Szene. Die Darstellung Nairobis nimmt die Kriminalität der Stadt verstärkt in den Blick und lässt die ZuschauerInnen einen Einblick in die Menschen der kriminellen Szene und ihrer Lebensumstände nehmen. Gleichzeitig zeigt er eine ganz andere Seite Nairobis, nämlich die scheinbar „heile“ Welt in Form des Theaters. Das Theaterstück, in welchem Mwas mitwirkt, behandelt wiederum das Thema der Kriminalität in Nairobi, der großen Unterschiede zwischen reicher und armer Bevölkerung und die Frage nach sozialer Gerechtigkeit. Zentral in „Nairobi Half Life“ sind die Wünsche, Zukunftsträume, aber auch Realitäten junger Menschen in Kenia. Dabei kommen verschiedene Charaktere und unterschiedlichste Mitglieder der kenianischen Gesellschaft ins Spiel: Mwas freundet sich nicht nur mit Mitgliedern einer kleinkriminellen Bande an, sondern auch mit einer jungen Prostituierten, die davon träumt einen Schönheitssalon aufzumachen. Des Weiteren trifft Mwas im Zuge seines Engagements im Theater auf junge Erwachsene aus der wohlhabenderen Gesellschaftsschicht Nairobis.

6.2.5 Themenkomplex 5 – Beispiel „Bintou“

Frauenrechte, Gleichbehandlung und Emanzipation von Frauen

Der Kurzspielfilm „Bintou“ (2001) kann im Rahmen Globalen Lernens dazu beitragen, einen speziellen Aspekt der (1) Menschenrechte, nämlich Frauenrechte, Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Buben und Mädchen und die Emanzipation von Frauen, speziell in einem afrikanischen Kontext, zu diskutieren. Die Frau Bintou aus Ouagadougou lebt in einer patriarchalen Gesellschaftsordnung, welche das Wort des Mannes über das der Frau stellt. Diese Ordnung ist jedoch kein starres Muster, sondern ein bewegliches und im Wandel begriffenes, wie der Film zeigt. Als Bintous Mann sich weigert für seine Tochter Schulgeld zu bezahlen, nimmt Bintou die Beschaffung des Geldes selbst in die Hand. Zuerst weigert sich Bintous Mann, sie zu unterstützen und sabotiert ihr Vorhaben sogar. Zum Schluss wandelt sich seine Einstellung jedoch zugunsten Bintous.

Der Film eignet sich insbesondere die Rolle von Frauen im Kontext von Entwicklung zu thematisieren. Es wird gezeigt, dass Frauen hierbei keine passive Rolle spielen, ihre

Möglichkeiten allerdings durch mangelnde oder verwehrte Schulbildung oftmals eingeschränkt sind. „Bintou“ kann dazu anregen, die Geschlechterverhältnisse (2) in der eigenen Gesellschaft und in den eigenen Beziehungen sowie die Bedeutung von Bildung für die eigene Zukunft zu reflektieren.

6.2.6 Themenkomplex 6 – Beispiel „Xala“

Geschichte und Politik Afrikanischer Staaten – Kolonialismus, Unabhängigkeit, Postkolonialismus

Am Beispiel „Xala“ (1975) wird die historische Vernetzung Afrikas mit Europa deutlich. Der Film spielt zwar in der Zeit nach der Unabhängigkeit, das Erbe des Kolonialismus wird dennoch in den staatlichen Strukturen und dem wirtschaftlichen Einfluss der Franzosen in Senegal ersichtlich. (1) Die Heterogenität der Gesellschaft wird in „Xala“ insbesondere in der Gegenüberstellung von Tradition und Moderne zum Ausdruck gebracht. Während der Protagonist El Hadj Abdou Kader zum einen traditionellen Glaubensvorstellungen und Richtlinien folgt, pflegt er auch auf Statussymbole der Moderne zu achten. Der Film ermöglicht außerdem (2) eine Verbindung der Vergangenheit mit der Gegenwart: Korrupte Eliten bestimmten nicht nur damals, sondern entscheiden auch heute über die Entwicklung des jeweiligen Staates. Der Einfluss europäischer Staaten auf ihre ehemaligen Kolonien ist nach wie vor vorhanden und die Schere zwischen armer und reicher Bevölkerung ist groß geblieben. „Xala“ bietet außerdem durch die verschiedenen Akteure und ihre Aussagen, fruchtbaren Boden für die Diskussion (3) unterschiedlicher Sichtweisen. Ousmane Sembene lässt in „Xala“ sowohl VertreterInnen der armen als auch der reichen Bevölkerungsschicht zu Wort kommen. Des Weiteren fließen zu gesellschaftlichen Themen wie zum Beispiel zur Eheschließung El Hadjs mit einer dritten Frau, Sichtweisen von Männern als auch Frauen, älterer und jüngerer Generationen mit ein. Ausgelassen wird die Stimme der ehemaligen Kolonialmacht Frankreich. Es geht aus dem Film hervor, dass diese noch immer in politische und wirtschaftliche Belange Senegals eingreift – der französische Mittelsmann, der im Hintergrund zu sehen ist, kommt jedoch im Film nicht zu Wort. (4) Die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit bringt Sembene in der Schlusszene, in welcher El Hadj von BettlerInnen bespuckt wird, deutlich zum Ausdruck.

7. Vierte Etappe der Synthese

Diese letzte Etappe der Synthese setzt sich mit Afrikanischem Spielfilm als Lehr-/Lerngegenstand Globalen Lernens auseinander. Das Kapitel ist in zwei Abschnitte unterteilt. Im ersten Abschnitt wird Afrikanischer Spielfilm als Lernbereich Globalen Lernens in Bezug auf die thematisch-inhaltlichen Kriterien Globalen Lernens⁵⁰ diskutiert. Im zweiten Abschnitt wird ein Kompetenzmodell angedacht, welches Kompetenzen Globalen Lernens mit Medienkompetenzen verbindet und durch den Fokus auf Afrikanischen Spielfilm als Lernbereich näher ausgeformt wird.

7.1 Afrikanischer Spielfilm als Lernbereich Globalen Lernens

Diesem Abschnitt liegen drei wesentliche Fragen zugrunde: (1) Wie kann sich Afrikanischer Spielfilm als Lernbereich für die Anliegen und Ziele Globalen Lernens eignen? (2) Wie sollte das Thema modelliert und ausgeformt werden, sodass es den thematisch-inhaltlichen Kriterien Globalen Lernens entspricht? (3) Welche Punkte der thematisch-inhaltlichen Kriterien kann dieser Lernbereich insbesondere ansprechen?

Der hier vorgeschlagene Ansatz ist die Thematisierung Afrikanischen Spielfilms im Rahmen der Auseinandersetzung mit Medien und Filmen, ihrer Vernetzung, Entwicklung und Wirkung, sowie mit der Darstellung Afrikas in Medien im Allgemeinen und in Filmen im Speziellen. Afrikanischer Spielfilm ist ein Medium in einem weltweiten Mediensystem, welches wiederum mit anderen Systemen – politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen etc. – vernetzt ist und mit diesen in Wechselwirkung steht. Ein Einstieg zum Thema Afrikanischer Spielfilm über die weltweiten Zusammenhänge, die sich in der Analyse des Weltmediensystems und seiner Vernetzung mit anderen Bereichen ergeben, erfüllt sogleich eines der Hauptanliegen Globalen Lernens, nämlich die Auseinandersetzung mit weltweiten Zusammenhängen, der Globalität und Heterogenität der Welt. Letzterer Punkt spiegelt sich in der Vielfalt der Medien, nicht nur was verschiedene Arten und Funktionen von Medien betrifft, sondern auch was die hinter ihnen stehenden Akteure mit ihren unterschiedlichen geografischen, soziokulturellen, historischen, politischen und wirtschaftlichen Hintergründen betrifft, wider.

⁵⁰ siehe Kapitel 1 Abschnitt 4; methodisch-didaktische Kriterien werden hier nicht berücksichtigt.

Um einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden zu schaffen, eignet sich die Frage nach ihrem Medienalltag – welche Medien kennen und nützen sie? – welche Zwecke und Funktionen erfüllen diese? – welche weltweiten Zusammenhänge lassen sich in unserem Medienalltag erkennen? Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Medienalltag der Lernenden lässt sich die Brücke zum Afrikanischen Spielfilm über die Frage nach den persönlichen Erfahrungen mit Filmen, Berichten oder Bildern über Afrika schlagen. „Nichtwissen“ beziehungsweise die Begrenztheit von Wissen ist in dieser Diskussion ein wichtiges Thema. Die Medienwelt erscheint als unendliche und umfassende Quelle des Wissens, gleichzeitig beschränken die Dominanz mancher Medien und das Unwissen über alternative Medien unseren Wissens- und Erfahrungshorizont. Das marginalisierte Medium Afrikanischer Spielfilm kann hierbei als alternative Quelle des Wissens über Afrika und die Lebensrealitäten von AfrikanerInnen dienen.

Die Auseinandersetzung mit Afrikanischem Spielfilm ermöglicht einerseits die Reduktion von Komplexität angesichts der komplexen Vernetzung der Medien mit sämtlichen Bereichen des Lebens, und andererseits eine kritische Reflexion des Medienangebots und der darin enthaltenen Informationen. Dieser zweite Punkt bildet wiederum eine Brücke zum Thema Vorurteile, Stereotype und Klischees über Afrika. Hierbei sollte die Verbindung zwischen der undifferenzierten Darstellung Afrikas in den Medien mit der Thematisierung von Vorurteilen, Stereotypen und Klischees über Afrika in der eigenen Gesellschaft erfolgen. Die Schlussfolgerung über diesen Zusammenhang ist mit sachlichen Informationen zu belegen. Anregungen dazu bieten die in Kapitel 4 Abschnitt 1 Punkt 3 erwähnten Publikationen. Im Zuge der Diskussion über die Möglichkeiten, einen differenzierten Blick auf Afrika zu erhalten, eignet sich die Thematisierung Afrikanischen Spielfilms als eine solche Option.

Anhand der Entstehungsgeschichte Afrikanischen Spielfilms⁵¹ kann erörtert werden, warum es für AfrikanerInnen wichtig war und ist, ihren Kontinent, ihren Lebensraum und ihre Lebensrealitäten selbst darzustellen und zu zeigen, und warum es auch oder gerade für ein westliches Publikum von Vorteil sein könnte, Afrika aus afrikanischen Perspektiven zu sehen. Eine Diskussion über die Unterschiede in der Darstellung Afrikas in Afrikanischen Filmen, im Vergleich zu Filmen über Afrika aus westlichen Perspektiven, kann im Zuge der Vorführung eines Afrikanischen Spielfilms und eines herkömmlichen Films über Afrika erfolgen. Nichtsdestotrotz ist auch der Wandel des Afrikanischen Spielfilms von einem vorrangig politischen Instrument, wie es bei den ersten Filmen Ousmane Sembenes der Fall war, zu einem kommerziellen Unterhaltungsinstrument miteinzubeziehen. Daran schließt die

⁵¹ siehe Kapitel 2 Abschnitt 2

Thematisierung der Funktionen von Filmen, und der mimetisch-politischen Funktion von Afrikanischen Spielfilmen im Speziellen – besonders der Filme der ersten Jahrzehnte ihrer Geschichte – an.

Unterschiedliche disziplinäre Zugänge zum Thema bieten, je nach Schwerpunkt, unter anderem Film-, Geschichts-, Politik-, Kommunikations-, und Afrikawissenschaften, Soziologie und Cultural Studies. Inwieweit das Thema mit dem Leitbild sozialer Gerechtigkeit in Verbindung gebracht werden kann, wurde bereits in Kapitel 4 Abschnitt 3 zum Ausdruck gebracht und wird daher hier nicht nochmals wiederholt. Um den Lernenden konkrete Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, bedarf es jedenfalls der Anführung verschiedener konkreter Angebote Afrikanische Filme ausleihen, ansehen oder auch kaufen zu können.

Selbst wenn Afrikanischer Spielfilm lediglich als Instrument für die Bearbeitung eines bestimmten Themengebiets eingesetzt wird (siehe Kapitel 6), ist es, wie bereits erwähnt, anzuraten, zumindest ansatzweise das Medium selbst auf einer Metaebene zu thematisieren und Elemente der obigen Ausführungen miteinzubeziehen.

7.2 Integratives Kompetenzmodell

Dieser Abschnitt dient der Verbindung der Kompetenzen Globalen Lernens mit Kompetenzen aus der Medien-/Filmpädagogik. Dabei bilden die Kompetenzen Globalen Lernens die Grundlage (Kernkompetenzen), welche durch Medien-/Filmkompetenzen näher ausgeformt werden (Fachbezogene Kompetenzen). Diese werden wiederum durch die Thematisierung Afrikanischen Spielfilms spezifiziert (Feinkompetenzen). Als Basismodell dient das Kompetenzmodell des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (BMZ/KMK 2007).⁵² In dieses werden die Medienkompetenzen nach dem Modell Bernd Schorbs (2005)⁵³ als fachbezogene Kompetenzen integriert.

Im Folgenden wird das integrative Kompetenzmodell auf die drei Bereiche (1) Wissen und Erkennen, (2) Bewerten, und (3) Handeln aufgegliedert. Dabei wurde das grundlegende Kompetenzmodell des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung“, dem Thema entsprechend, geringfügig adaptiert. So wurde das Leitbild „Nachhaltige Entwicklung“ des ursprünglichen Modells auf das Leitbild „Soziale Gerechtigkeit“ abgeändert. Außerdem wurde die Benennung der Zielgruppe von „SchülerInnen“ auf

⁵² siehe Kapitel 1 Abschnitt 5

⁵³ siehe Kapitel 3 Abschnitt 5

„TeilnehmerInnen“⁵⁴ geändert, da die Anwendung des Kompetenzmodells nicht auf den schulischen Rahmen eingegrenzt werden soll.

7.2.1 Wissen und Erkennen

Infolge der Integration von fachbezogenen Kompetenzen aus der Medien-/Filmpädagogik und Feinkompetenzen zum Thema Afrikanischer Spielfilm in das Kompetenzmodell Globalen Lernens, konzentriert sich das Kompetenzfeld „Wissen und Erkennen“ (1) auf die Informationsbeschaffung und -verarbeitung zur Film-/Medienwelt und der Position Afrikanischer Spielfilme in dieser; (2) auf das Erkennen von Vielfalt hinsichtlich der Heterogenität von Medien und Filmen, ihrer Funktionen und Akteure, sowie hinsichtlich der vertretenen Sichtweisen und Ansichten in Medien im Allgemeinen und in Afrikanischen Spielfilmen im Speziellen; (3) auf die Analyse der Globalisierung und Entwicklung von Filmen/Medien und Afrikanischen Spielfilmen im Besonderen anhand des Leitbildes sozialer Gerechtigkeit; und (4) auf die Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen innerhalb des Mediensystems und innerhalb der mit diesem in Verbindung stehenden Systeme, in spezieller Hinsicht auf die Darstellung Afrikas und auf Afrikanische Spielfilme.

Tabelle 3: Integratives Kompetenzmodell: Wissen und Erkennen

WISSEN & ERKENNEN				
KERNKOMPETENZEN (Globales Lernen)		FACHBEZOGENE KOMPETENZEN (Medien-/Filmpädagogik)		FEINKOMPETENZEN (Afrikanischer Spielfilm)
<i>Die TeilnehmerInnen können...</i>				
1	Informationsbeschaffung und -verarbeitung ...Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1	<i>...Informationen über Art und Umfang des globalen Medienangebots beschaffen und verarbeiten.</i>	<i>...Informationen über Afrikanische Spielfilme und deren Position in der globalen Medienwelt beschaffen und verarbeiten.</i>
		1.2	<i>...Informationen über das Medium Film in globaler Perspektive beschaffen und verarbeiten.</i>	<i>...Informationen über Afrikanische Spielfilme und deren Position in der globalen Filmwelt beschaffen und verarbeiten.</i>

⁵⁴ im Sinne von: TeilnehmerInnen des Bildungsangebots

2	Erkennen von Vielfalt ...die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1	<i>...die globale Vielfalt der Medien/Filme und der Akteure in der Film-/Medienwelt erkennen.</i>	<i>...die Vielfalt Afrikanischer Filme und Afrikanischer FilmemacherInnen erkennen.</i>
		2.2	<i>...die unterschiedlichen Funktionen von Medien/Filmen (Kommunikation, Information, Unterhaltung, Politik, Wirtschaft) erkennen.</i>	<i>...die unterschiedlichen Funktionen des Afrikanischen Spielfilms im Spannungsfeld von Unterhaltungs- und mimetisch-politischer Funktion erkennen.</i>
		2.3	<i>...unterschiedliche Ansichten und Sichtweisen in der Vielfalt der Filme/Medien erkennen.</i>	<i>...unterschiedliche Sichtweisen in Filmen/Medien über Afrika unterscheiden und die Unterschiede in der Darstellung Afrikas in Afrikanischen Spielfilmen und Spielfilmen über Afrika erkennen.</i>
3	Analyse des globalen Wandels ...Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes sozialer Gerechtigkeit fachlich analysieren.	3.1	<i>...die Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse von Medien/Filmen mit Hilfe des Leitbildes sozialer Gerechtigkeit fachlich analysieren.</i>	<i>...die Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse Afrikanischer Filme mit Hilfe des Leitbildes sozialer Gerechtigkeit fachlich analysieren.</i>
4	Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen ...gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1	<i>...gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene innerhalb des Mediensystems und innerhalb der mit diesem in Verbindung stehenden Systemen (Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Umwelt) in ihrer Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</i>	<i>...die Verwobenheit des Afrikanischen Spielfilms in das Mediennetz sowie dessen Verbindungen zu anderen Systemen (Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Umwelt) sowie gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer Funktion für Entwicklungsprozesse in diesen Systemen erkennen.</i>

7.2.2 Bewerten

Im Fokus des Kompetenzfelds „Bewerten“ stehen (1) die Reflexion eigener und fremder Wertorientierungen, welche in der Medienwelt vertreten sind und im Besonderen die Reflexion der Sichtweisen, die in Afrikanischen Spielfilmen wiedergegeben werden; (2) die kritische Reflexion des Medienangebots an sich, der medialen Darstellung Afrikas, so wie der politischen, ökonomischen und sozialen Implikationen einer unausgeglichene Medienlandschaft und undifferenzierten Darstellung Afrikas anhand des Leitbildes sozialer

Gerechtigkeit und anhand von Menschenrechten; (3) die Beurteilung von Maßnahmen zur Entwicklung des Medien-/Filmsystems beziehungsweise der Gesellschaft durch Medien/Filme in Richtung sozialer Gerechtigkeit so wie die Beurteilung der Möglichkeiten Afrikanischen Spielfilms, ein besseres Gleichgewicht im Mediengefüge und gesellschaftliche Veränderungen in Richtung sozialer Gerechtigkeit zu erzielen.

Tabelle 4: Integratives Kompetenzmodell: Bewerten

BEWERTEN				
KERNKOMPETENZEN (Globales Lernen)		FACHBEZOGENE KOMPETENZEN (Film-/Medienpädagogik)		FEINKOMPETENZEN (Afrikanischer Spielfilm)
<i>Die TeilnehmerInnen können...</i>				
5	Perspektivenwechsel und Empathie <i>...eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</i>	5.1	<i>...in der Auseinandersetzung mit Medien/Filmen unterschiedliche Perspektiven und Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</i>	<i>...in der Auseinandersetzung mit Afrikanischen Spielfilmen unterschiedliche Perspektiven und Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</i>
6	Kritische Reflexion und Stellungnahme <i>...durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild sozialer Gerechtigkeit und an Menschenrechten orientieren.</i>	6.1	<i>...die Struktur, Wirkung, Gestaltung, Inhalte und Technik von Filmen/Medien anhand des Leitbilds sozialer Gerechtigkeit und anhand von Menschenrechten kritisch reflektieren und dazu Stellung beziehen.</i>	<i>...Medien/Filme hinsichtlich der Darstellung von Afrika und AfrikanerInnen, der Einbringung afrikanischer Sichtweisen und der gesellschaftlichen Wirkung diesbezüglich anhand des Leitbilds sozialer Gerechtigkeit und anhand von Menschenrechten kritisch reflektieren und dazu Stellung beziehen.</i>
		6.2	<i>...die sozialen, politischen und ökonomischen Implikationen der Wirkungsmacht und Dominanz bestimmter Medien anhand des Leitbilds sozialer Gerechtigkeit und anhand von Menschenrechten kritisch reflektieren und dazu Stellung beziehen.</i>	<i>...die sozialen, politischen und ökonomischen Implikationen der Marginalisierung und undifferenzierten Darstellung Afrikas in Medien anhand des Leitbilds sozialer Gerechtigkeit und anhand von Menschenrechten kritisch reflektieren und dazu Stellung beziehen.</i>

		6.3	<i>...Medien/Filme als Instrumente des Erzeugens und Abbauens von Vorurteilen, gegenüber bestimmten Menschengruppen erkennen, kritisch reflektieren und dazu Stellung beziehen.</i>	<i>...Medien/Filme als Instrumente des Erzeugens und Abbauens von Vorurteilen gegenüber AfrikanerInnen erkennen, kritisch reflektieren und dazu Stellung beziehen.</i>
7	Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen <i>...Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</i>	7.1	<i>...Ansätze zur Beurteilung von Maßnahmen zur Entwicklung der Medien-/Filmwelt in Richtung sozialer Gerechtigkeit unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</i>	<i>... Ansätze zur Beurteilung von Afrikanischem Film als Instrument zur Entwicklung der Medien-/Filmwelt in Richtung sozialer Gerechtigkeit unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</i>
		7.2	<i>... Ansätze zur Beurteilung von Maßnahmen zur Entwicklung der Gesellschaft durch Filme und Medien in Richtung sozialer Gerechtigkeit unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</i>	<i>... Ansätze zur Beurteilung von Afrikanischem Film als Instrument zur Entwicklung der Gesellschaft in Richtung sozialer Gerechtigkeit unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</i>

7.2.3 Handeln

Im Kompetenzbereich „Handeln“ sollen die Lernenden (1) ihre Verantwortung innerhalb des Mediensystems, speziell in Bezug auf die Darstellung Afrikas in den Medien, erkennen und als Herausforderung annehmen; (2) Medien, Afrikanische Filme im Besonderen, als Mittel zur Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen und Interessensgruppen einsetzen können; (3) ihr Selbst- und Weltbild aktiv durch bestimmte Medien wie Afrikanische Spielfilme erweitern, bewusst die Perspektive wechseln und Komplexität (anhand des Beispiels Afrikanischer Spielfilme) angemessen reduzieren können; und (4) an der Medienwelt teilnehmen und diese mitgestalten können – im besonderen Hinblick auf die Möglichkeiten eine differenzierte Darstellung Afrikas zu fördern.

Tabelle 5: Integratives Kompetenzmodell: Handeln

HANDELN				
KERNKOMPETENZEN (Globales Lernen)		FACHBEZOGENE KOMPETENZEN (Medienpädagogik)		FEINKOMPETENZEN (Afrikanischer Spielfilm)
<i>Die TeilnehmerInnen können ...</i>				
8	Solidarität und Mitverantwortung <i>...Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</i>	8.1	<i>...persönliche Verantwortungsbereiche für Mensch und Umwelt innerhalb des Mediensystems erkennen und als Herausforderung annehmen.</i>	<i>...persönliche Verantwortung innerhalb des Mediensystems hinsichtlich des Konsums und der Produktion von Afrikabildern erkennen und als Herausforderung annehmen.</i>
9	Verständigung und Konfliktlösung <i>...soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</i>	9.1	<i>...Medien als Kommunikationsinstrumente zwischen verschiedenen Kulturen und Interessensgruppen einsetzen.</i>	<i>...Afrikanische Spielfilme als Kommunikationsinstrument zwischen verschiedenen Kulturen erkennen und diese als Instrumente zum Dialog einsetzen.</i>
10	Handlungsfähigkeit im globalen Wandel <i>...die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</i>	10.1	<i>...ihr Selbst- und Weltbild aktiv durch bestimmte Medien und im Bewusstsein, dass ihr Handeln und Denken von Medien geprägt ist, erweitern.</i>	<i>...ihr Selbst- und Weltbild aktiv durch Afrikanische Spielfilme erweitern.</i>
		10.2	<i>...mithilfe unterschiedlicher Medien/Filme bewusst die Perspektive wechseln.</i>	<i>...mithilfe Afrikanischer Spielfilme bewusst die Perspektive wechseln.</i>
		10.3	<i>...mit der Komplexität der Medienwelt und seinem Wandel umgehen.</i>	<i>... die Komplexität der Medienwelt anhand des Beispiels Afrikanischer Spielfilm angemessen reduzieren.</i>

<p>11</p>	<p>Partizipation und Mitgestaltung</p> <p><i>Die TeilnehmerInnen sind fähig und auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der sozialen Gerechtigkeit im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</i></p>	<p>11.1</p>	<p><i>Die TeilnehmerInnen sind fähig und auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, die Medienwelt im Sinne des Leitbilds sozialer Gerechtigkeit mitzugestalten und an dieser teilzunehmen.</i></p>	<p><i>Die TeilnehmerInnen sind fähig und auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Angebote einer differenzierteren Darstellung Afrikas wie in Form Afrikanischer Spielfilme wahrzunehmen und selbst an einer differenzierten Darstellung Afrikas mitzuwirken.</i></p>
------------------	---	-------------	--	--

IV. CONCLUSIO

Diese Diplomarbeit beschäftigte sich mit den theoretischen sowie praktischen Möglichkeiten und Grenzen, Afrikanische Spielfilme für die Ziele und Anliegen des Bildungskonzepts Globales Lernen einzusetzen. Für die Integration Afrikanischer Spielfilme in das Konzept Globales Lernen fungierte die bildungswissenschaftliche Disziplin Medienpädagogik als Brücke. Methodisch wurde dabei in zwei Schritten vorgegangen, die gleichzeitig die zwei Hauptteile der Arbeit markieren und charakterisieren: Analyse und Synthese. Der erste Hauptteil stellte folglich die Analyse von Globalem Lernen, Afrikanischem Spielfilm und Medien-/Filmpädagogik dar. Dabei wurden für die Synthese im Folgeteil, wesentliche Aspekte dieser drei Bereiche herausgegriffen und untersucht. Im zweiten Hauptteil erfolgte die Verbindung von Globalem Lernen, Afrikanischem Spielfilm und Medien-/Filmpädagogik vorwiegend auf theoretischer, aber auch auf praktischer Ebene. Handlungs- und Systemtheorie – die spezifischen handlungs- und systemtheoretischen Zugänge Globalen Lernens im Speziellen – bildeten die theoretische Grundlage dieser Arbeit. Der Fokus der Untersuchung lag geografisch auf dem deutschsprachigen Raum, insbesondere Österreich, und zeitlich auf der Gegenwart und aktuellen Entwicklungen. In der Verbindung von Afrikanischen Spielfilmen und Globalem Lernen standen auf theoretischer Ebene thematische und inhaltliche Kriterien im Vordergrund. Den Schwerpunkt auf praktischer Ebene bildeten die Möglichkeiten und Grenzen des Angebots an Afrikanischen Spielfilmen mit deutschen Untertiteln und des Angebots an Beratung und Begleitmaterial für deren Einsatz.

In dieser Arbeit habe ich gezeigt, dass Afrikanische Spielfilme sowohl als Lehr-/Lerninstrumente, als auch als Lehr-/Lerngegenstand für bestimmte Ziele und Anliegen Globalen Lernens eingesetzt werden können. Ein besonderes Potenzial des Einsatzes beziehungsweise der Thematisierung von Afrikanischen Spielfilmen im Rahmen Globalen Lernens liegt dabei, sowohl in handlungs- als auch systemtheoretisch begründeter Hinsicht, im Moment der (Selbst-)Reflexion und des Perspektivenwechsels, welches durch Afrikanische Spielfilme induziert werden kann. Dem Einsatz Afrikanischer Spielfilme sind jedoch auch klare Grenzen gesetzt. Da Afrikanische Spielfilme nicht als Bildungsmedien für Globales Lernen entwickelt wurden und werden, sind diese nicht in der Lage, sämtliche Kriterien Globalen Lernens zu erfüllen. Folglich sind Afrikanische Spielfilme als Elemente in ein auf jene Kriterien ausgerichtetes Rahmenprogramm zu integrieren. Im Zuge der

Untersuchung kristallisierte sich, die inhaltliche Schwerpunktsetzung betreffend, ein besonders ausgeprägter Gegensatz zwischen Afrikanischen Spielfilmen und Globalem Lernen heraus: Während die Thematisierung von ökologischen Aspekten nachhaltiger Entwicklung und deren Vernetzung mit ökonomischen und sozialen Aspekten wesentliche inhaltliche Kriterien des Bildungskonzepts Globales Lernen sind, welche besonders im evolutionistisch begründeten systemtheoretischen Zugang Globalen Lernens zum Tragen kommen, werden diese in Afrikanischen Spielfilmen vernachlässigt, beziehungsweise gar nicht in Betracht gezogen.

Auf praktischer Ebene bieten diverse Einrichtungen eine Reihe an Afrikanischen Spielfilmen zu verschiedenen thematischen Bereichen Globalen Lernens zum Verleih und Verkauf an, sowie dazugehörige Begleitmaterialien und die Möglichkeit zur Beratung. Die Zahl der mit deutschen Untertiteln versehenen Afrikanischen Spielfilme ist jedoch auf rund 30 verschiedene Filme begrenzt, wovon circa zwei Drittel von westafrikanischen FilmemacherInnen gedreht wurden. Die Dominanz westafrikanischer frankophoner FilmemacherInnen gegenüber jenen aus anderen afrikanischen Regionen erwies sich bereits im Analyseteil als ein Phänomen, welches auf die Geschichte des Afrikanischen Spielfilms sowie die nach wie vor starke Position französischer Filmgesellschaften und Einrichtungen zur Förderung der Frankophonie zurückzuführen ist.

Bei dieser Diplomarbeit handelt es sich um die erste einschlägige wissenschaftliche Arbeit zur Verbindung von Afrikanischem Spielfilm, Globalem Lernen und Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum. Sie ist folglich als Ansatz und Anregung für weitere Arbeiten zu diesem Thema anzusehen. Ein konkretes Produkt der Arbeit ist die Skizzierung eines integrativen Kompetenzmodells, welches, basierend auf dem Modell des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (BMZ/KMK 2007), Kernkompetenzen Globalen Lernens, Medienkompetenzen und speziell auf den Themenbereich Afrikanischer Spielfilm ausgerichtete Kompetenzen verbindet. Die Verbindung von Medienpädagogik und Globalem Lernen, sozusagen als Nebenprodukt des ursprünglichen Vorhabens, erwies sich dabei als fruchtbares Feld für die konzeptionelle Weiterentwicklung Globalen Lernens. Weiteren Forschungsbedarf, hinsichtlich des konkreten Themas, sehe ich insbesondere in der tiefgründigen Untersuchung der Praxis Globalen Lernens in Bezug auf Afrikanische Spielfilme, vor allem in Form empirischer Studien.

V. BIBLIOGRAPHIE

AG EMZ – Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Medienzentralen (2014): AG EMZ – Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Medienzentralen. <http://evangelische-medienzentralen.de> [Zugriff: 26.1.2014].

AMAA – Africa Movie Academy Awards (2013): About us. <http://www.ama-awards.com/about-us> [Zugriff: 11.11.2013].

Arndt, Susan (2006): AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Studienausgabe. Münster: Unrast.

Asbrand, Barbara (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: ZEP: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Vol. 25, Nr. 3, 13-19.

Asbrand, Barbara; **Scheunpflug**, Annette (2005): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl., 469-484.

Asbrand, Barbara (2009): Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster: Waxmann.

Asbrand, Barbara; **Wettstädt**, Lydia (2012): Globales Lernen – Konzeptionen. In: Lang-Wojtasik, Gregor; Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster; Ulm: Klemm&Oelschläger, 93-95.

Bakari, Imruh (2000): Introduction: African Cinema and the Emergent Africa. In: Givanni, June (Hrsg.): Symbolic Narratives/African Cinema. Audiences, Theory and the Moving Image. London: bfi, 3-24.

Bakupa-Kanyinda, Balufu (2010): „Afrikas eigener Spiegel lässt den Kontinent unsichtbar zurück“. In: Hegner, Doris; Scherer, Bernd M. (Hrsg.): Neues Afrikanisches Kino. Ästhetik und Politik. Betrachtungen von Manthia Diawara. München; Berlin, London; New York: Prestel, 217-225.

BAOBAB – Globales Lernen (2013a): Globales Lernen. <http://www.baobab.at/globales-lernen> [Zugriff: 17.9.2013].

BAOBAB – Globales Lernen (2013b): Filme im Unterricht. <http://www.baobab.at/filme-im-unterricht1> [Zugriff: 17.9.2013].

BAOBAB – Globales Lernen (2014): Baobab – Globales Lernen. www.baobab.at [Zugriff: 26.1.2014].

Barlet, Olivier (2001): Afrikanische Kinowelten. Die Dekolonisierung des Blicks. Bad Honnef: Horlemann.

Barlet, Olivier (2010): Africultures Dossier. In: Black Camera, An International Film Journal, Vol. 1, Nr. 2, 63-102.

Bensch, Rudolf (1978): Synthetisch – Analytisch. In: Braun, Edmund; Radermacher, Hans (Hrsg.): Wissenschaftstheoretisches Lexikon. Graz; Wien; Köln: Verlag Styria, 575-577.

Benz, W.; **Bergmann** W. (1996): Vorurteil. In: Brockhaus. Die Enzyklopädie in 24 Bänden. 23. Band. Vall-Welh. Leipzig; Mannheim: Brockhaus. 433-436.

Bergala, Alain (2006): Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo. Bonn: bpb.

Berger, Peter L.; **Luckmann**, Thomas (1997): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.

Blaschitz, Edith; **Seibt**, Martin (2008): Geschichte und Status Quo der Medienbildung in Österreich. In: dies. (Hrsg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen. Theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien: LIT, 11-26.

Bluestone, Cheryl (2000): Feature Films as a Teaching Tool. In: College Teaching, Vol. 48, Nr. 4, 141-146.

bm:ukk – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; **ADA** – Austrian Development Agency; **Strategiegruppe Globales Lernen** (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. Wien/Salzburg: o.V.

BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; **KMK** – Kultusministerkonferenz (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn; Berlin: o.V.

Boeckh, Andreas (2005): Dependencia. In: Nohlen, Dieter; Schultze, Rainer-Olaf (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Band 1. A-M. Theorien. Methoden. Begriffe. München: C.H. Beck, 149-150.

Boughedir, Férid (1992): Bleibt uns nur das „Autorenkino“? In: Gutberlet, Marie-Hélène; Metzler, Hans-Peter (Hrsg.) (1997): Afrikanisches Kino. Unkel am Rhein; Bad Honnef: Horlemann, 69-71.

bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2014): Shop. Filmhefte. <http://www.bpb.de/shop/lernen/filmhefte> [Zugriff: 26.1.2014].

Brockhaus – Die Enzyklopädie (1988): Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. Siebenter Band: Ex-Frt. Mannheim: F.A. Brockhaus.

Brockhaus – Die Enzyklopädie (1993): Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. Zwanzigster Band: Sci-Sq. Mannheim: F.A. Brockhaus.

Brockhaus – Die Enzyklopädie (1996a): Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. 21. Band. Stam-Thel. Leipzig; Mannheim: Brockhaus.

Brockhaus – Die Enzyklopädie (1996b): Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. Zwölfter Band. Kir-Lagh. Leipzig; Mannheim: Brockhaus.

Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt/Main: IKO.

Corsi, Giancarlo (2000): Zwischen Irritation und Indifferenz. Systemtheoretische Anregungen für die Pädagogik. In: Berg, Henk de; Schmidt, Johannes (Hrsg.): Rezeption und Reflexion. Zur Resonanz der Systemtheorie Niklas Luhmanns außerhalb der Soziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 267-295.

Diawara, Manthia (2010): Neues Afrikanisches Kino. Ästhetik und Politik. In: Hegner, Doris; Scherer, Bernd M. (Hrsg.): Neues Afrikanisches Kino. Ästhetik und Politik. Betrachtungen von Manthia Diawara. München; Berlin, London; New York: Prestel, 18-194.

Dörpinghaus, Andreas (2012): Bildung. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried, Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 154-156.

éducation21; Filme für eine Welt – Films pour un seul monde (o. J.): Beurteilung mit Qualitätskriterien. http://www.filmeeinewelt.ch/deutsch/files/QU_Kriterien.pdf [Zugriff: 26.1.2014].

EZEF – Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit (2014): EZEF – Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit. <http://www.ezef.de> [Zugriff: 26.1.2014].

Felsmann, Klaus-Dieter (2006): Filme als Brücke zur Welt – das Pilotprojekt „Film in der Schule“ beim Kinderfilmfest der Berlinale. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München: kopaed, 83-91.

Filme für eine Welt – Films pour un seul monde (2014) <http://www.filmeeinewelt.ch> [Zugriff: 26.1.2014].

FilmInitiativ Köln e.V. (2014) Filme aus Afrika. <http://www.filme-aus-afrika.de/index.php?id=419> [Zugriff: 26.1.2014].

Filmladen – Verein zur angewandten Medienforschung und Medienförderung (2014): Kino macht Schule. <http://www.kinomachtschule.at> [Zugriff: 26.1.2014].

Forghani-Arani, Neda (2001): Globales Lernen: die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck; Wien; München: Studienverl.

Forghani-Arani, Neda (2004). Was ist Globales Lernen? ... und was ist es nicht? <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf> [Zugriff: 17.9.2013].

Forghani-Arani, Neda; Hartmeyer, Helmuth (2008): Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens. Praxis- und Forschungsfragen. In: ZEP: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Vol. 31, Nr. 1, 21-26.

Forum Schule für eine Welt (1996): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Bericht der Pädagogischen Kommission des Forums „Schule für eine Welt“. Jona: o. V.

Garcia, J. L. A. (2001): Racism, concepts of. In: Becker, Lawrence C.; Becker, Charlotte B. (Hrsg.): Encyclopedia of Ethics. Volume III. P-W. London; New York: Routledge: 1436-1440.

Geiss, Imanuel (2001): Panafrikanismus. In: Mabe, Jacob E. (Hrsg.): Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern. Wuppertal: Peter Hammer; Weimar: J. B. Metzler, 485-487.

Grob, Norbert (2007): Autorenfilm. In: Koebner, Thomas (Hrsg.): Reclams Sachlexikon des Films. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 49-53.

Gugler, Josef (2000): African Films in the Classroom. In: African Studies Review, Vol. 53, Nr. 3, 1-17.

Gugler, Josef (2003): African Film. Re-Imagining a Continent. Oxford: J. Currey; Cape Town: David Philip; Bloomington: Indiana University Press.

Hartmeyer, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main; London: IKO.

Hartmeyer, Helmuth (2012): Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

Hennen, Manfred (2002): Systemtheorie. In: Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Lucius und Lucius, 587-590.

Hoffmann, Bernward (2003): Medienpädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Hoffmeister, Johannes (1955): Wert. In: ders. (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg: Felix Meiner, 667-668.

Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 93-99.

Institut Français de Vienne (2014): Festival du film francophone. <http://www.fffwien.at> [Zugriff: 26.1.2014].

Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2008): Medienbildung. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 100-109.

- Jörissen**, Benjamin; **Marotzki**, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kariithi**, Nixon K. (1997): Der blinde Fleck westlicher Filmkritik – das Beispiel Yeleen. In: Gutberlet, Marie-Hélène; Metzler, Hans-Peter (Hrsg.) (1997): Afrikanisches Kino. Unkel am Rhein; Bad Honnef: Horlemann, 72-87.
- Kessler**, Frank; **Wulff**, Hans J. (2007): Filmwissenschaft. In: Koebner, Thomas (Hrsg.): Reclams Sachlexikon des Films. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 256-258.
- Kirsner**, Inge (2006): Film-Welten in der Schule. Theoriefragmente und Praxisbeispiele. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München: kopaed, 145-154.
- KommEnt** GmbH (2013): Was ist Globales Lernen?
http://www.globaleslernen.at/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=66&lang=de [Zugriff: 19.7.2013].
- Korte**, Helmut (2001): Einführung in die Systematische Filmanalyse: ein Arbeitsbuch. Berlin: Erich Schmidt.
- Kübler**, Hans-Dieter (1999): Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd, 25-47.
- Lang**, Harald (1978): Einleitung. In: Johach, Helmut; Lang, Harald; Nündel, Ernst (Hrsg.): Handlungstheorie. Probleme, Fragen und Konsequenzen unter pädagogischem Aspekt. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Lang-Wojtasik**, Gregor; **Scheunpflug**, Annette (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Vol. 28, Nr. 2, 2-7.
- Luhmann**, Niklas; **Baecker**, Dirk (Hrsg.) (2002): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Lumer**, Christoph (1990): Normativ/Deskriptiv/Faktisch. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Band 3. L-Q. Hamburg, Felix Meiner, 588-592.
- Martin**, Albert (2011): Handlungstheorie. Grundelemente des menschlichen Handelns. Darmstadt: WBG.
- Meckel**, Christoph; **United Nations**, General Assembly (1991): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: verkündet von der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 10. Dezember 1948. Frankfurt am Main: Insel-Verlag.
- Menrath**, Manuel (2012a): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Afrika im Blick. Afrikabilder im deutschsprachigen Europa. 1870-1970. Zürich: Chronos, 7-30.

- Menrath**, Manuel (2012b): Afrika im Blick. Afrikabilder im deutschsprachigen Europa. 1870-1970. Zürich: Chronos.
- Merkert**, Rainald (1992): Medien und Erziehung. Einführung in Pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mikos**, Lothar (2009): Sehsozialisation – Warum Kinder nicht nur Lesen, sondern auch Sehen lernen sollten. In: Wegener, Claudia; Wiedemann, Dieter (Hrsg.): Kinder, Kunst und Kino. München: kopaed, 29-38.
- Monaco**, James (2009): Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Moser**, Heinz (2006): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Murphy**, David; **Williams**, Patrick (2007): Postcolonial African cinema. Ten directors. Manchester; New York: Manchester University Press.
- Nauck**, Bernhard (2002): Diskriminierung. In: Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Lucius & Lucius, 82-83.
- N’Diaye**, Samba Felix (1996): Die Zeit der großen Brüder... In: Gutberlet, Marie-Hélène; Metzler, Hans-Peter (Hrsg.) (1997): Afrikanisches Kino. Unkel am Rhein; Bad Honnef: Horlemann, 33-39.
- Niesyto**, Horst (2006): Konzepte und Perspektiven in der Filmbildung. In: ders. (Hrsg.): film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München: kopaed, 7-18.
- normale.at** (2014): normale.at. gesellschafts- und wirtschaftspolitische Filmvorführungen. <http://www.normale.at> [Zugriff: 26.1.2014].
- Oelkers**, Jürgen; **Tenorth**, Heinz-Elmar (1987): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation. In: dies. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim; Basel: Beltz, 13-54.
- Otto Preminger Institut**; **Groschup**, Helmut; **Stark**, Evelin (2014): IFFI – International Film Festival Innsbruck. <http://www.iffi.at> [Zugriff: 26.1.2014].
- Pichlhöfer**, Harald (1999): Typisch Afrika. Über die Interpretation von Afrikabildern. Eine semiotische Studie. Wien: Sonderzahl.
- Prisching**, Manfred (1995): Soziologische Theorien. In: ders. (Hrsg.): Soziologie: Themen – Theorien – Perspektiven. Wien; Köln; Weimar: Böhlau, 428-504.
- Schaub**, Horst; **Zenke**, Karl G. (2007a): Kompetenz. In: dies. (Hrsg.): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 361.
- Schaub**, Horst; **Zenke**, Karl G. (2007b): Medien. In: dies. (Hrsg.): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 427-428.

Scherr, Albert (2010): Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. In: Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag, 35-60.

Scherr, Albert (o. J.): Diskriminierung, systemtheoretisch betrachtet.
<http://www.sozialarbeit.ch/dokumente/diskriminierung.pdf> [Zugriff: 26.1.2014].

Scheunpflug, Annette; **Schröck**, Klaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Brot für die Welt.

Scheunpflug, Annette (2012a): Globales Lernen – Geschichte. In: Lang-Wojtasik, Gregor; Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster; Ulm: Klemm&Oelschläger, 89-93.

Scheunpflug, Annette (2012b): Globales Lernen – Theorie. In: Lang-Wojtasik, Gregor; Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster; Ulm: Klemm&Oelschläger, 103-107.

Schorb, Bernd (2005): Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, 259-264.

Six, Bernd (2002): Vorurteil. In: Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Lucius und Lucius, 677-679.

Sonderegger, Arno (2008): Rasse und Rassismus im wissenschaftlichen Diskurs: Eine Skizze. In: Gomes, Bea; Schicho, Walter; Sonderegger, Arno (Hrsg.): Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen. Wien: Mandelbaum, 10-26.

Sonderegger, Arno (2011): Der Panafrikanismus im 20. Jahrhundert. In: Sonderegger, Arno; Grau, Ingrid; Englert, Birgit (Hrsg.): Afrika im 20. Jahrhundert. Geschichte und Gesellschaft. Wien: Promedia, 98-116.

Standbild - Verein zur Förderung audiovisueller Medienkultur (2014): One World Filmclubs.
<http://www.oneworldfilmclubs.at> [Zugriff: 26.1.2014].

Stemmer, Peter (2008): Normativität. Eine ontologische Untersuchung. Berlin: de Gruyter.

Stiftung Bildung und Entwicklung (2010): Globales Lernen. ein Leitfaden.
http://www.globaleducation.ch/globallearning_de/resources/2011_Gesamter_Leitfaden.pdf
[Zugriff: 15.11.2013].

Strategiegruppe Globales Lernen (2011): Qualitätskriterien und Leitfragen für Bildungsangebote zu Globalem Lernen.
http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Qualit%C3%A4tskriterien/Qualit%C3%A4tskriterien_Bildungsangebote_Strategiegruppe.pdf
[Zugriff: 19.7.2013].

Sturmer, Martin (2013): Afrika! Plädoyer für eine differenzierte Berichterstattung. Konstanz; München: UVK.

Südwind Agentur (2013a): Global Campus Filmtage. Innsbruck, 18. – 28. November 2013. Entwicklungshilflosigkeit. Das Nord-Süd Dilemma. Innsbruck: Südwind.
<http://doku.cac.at/folder-globalcampus-ibk-web.pdf> [Zugriff: 30.1.2014].

Südwind Agentur (2013b): Filmtage Globales Lernen im Rahmen der Global Education Week. Leokino, Innsbruck, Montag, 4. und Dienstag, 5. November 2013. Wien: Südwind.
http://doku.cac.at/gew13-filmtage-ibk_prog.pdf [Zugriff: 30.1.2014].

Südwind Agentur (2013c): Filmtage Globales Lernen im Rahmen der Global Education Week. Moviemiento Linz, 6.-7. November. Local-Bühne Kino Freistadt, 8. November 2013. Wien: Südwind. http://doku.cac.at/filmtage_ooe_gew2013_web.pdf [Zugriff: 30.1.2014].

Südwind Agentur (2013d): Filmtage Globales Lernen im Rahmen der Global Education Week. WienXtra-Cinemagic, Dienstag, 12. und Mittwoch, 13. November 2013. Wien: Südwind. http://www.cinemagic.at/fileadmin/daten/cinemagic/PDF/pdfs_2014/filmtage_Globales_Lernen_2013.pdf [Zugriff: 30.1.2014].

Süss, Daniel; **Lampert**, Claudia; **Wijnen**, Christine W. (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Tenorth, Heinz-Elmar; **Tippelt**, Rudolf (2007a): Pädagogik. In: dies. (Hrsg.): Beltz Lexikon der Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz, 540-541.

Tenorth, Heinz-Elmar; **Tippelt**, Rudolf (2007b): Ethik. In: dies. (Hrsg.): Beltz Lexikon der Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz, 220.

Tenorth, Heinz-Elmar; **Tippelt**, Rudolf (2007c): Moralphädagogik. In: dies. (Hrsg.): Beltz Lexikon der Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz, 515.

Tenorth, Heinz-Elmar; **Tippelt**, Rudolf (2007d): Wertpädagogik. In: dies. (Hrsg.): Beltz Lexikon der Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz, 769.

Thackway, Melissa (2003): Africa Shoots Back. Alternative Perspectives in Sub-Saharan Francophone African Film. Oxford: J. Currey; Cape Town: David Philip; Bloomington: Indiana University Press.

Thiele, Felix (2013): normativ. In: Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädie. Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 5: Log – N. Stuttgart; Weimar: Metzler, 610.

Thiong'o, Ngugi wa (2000): Is the Decolonization of the Mind a Prerequisite for the Independence of Thought and the Creative Practice of African Cinema? Introduction. In: Givanni, June (Hrsg.): Symbolic Narratives/African Cinema. Audiences, Theory and the Moving Image. London: bfi, 93-96.

Trembl, Alfred K. (1987): Evolutionstheorie als Systemtheorie – „Anschlüsse für die Pädagogik.“ In: Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim; Basel: Beltz, 285-303.

trigon-film (2014): trigon-film. <https://www.trigon-film.org> [Zugriff: 26.1.2014].

Turin, Gian Mario Bravo (1990): Rassismus. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Band 4. R-Z. Hamburg: Meiner, 16-19.

Ulfig, Alexander (1997a): Ethik. In: ders. (Hrsg.): Lexikon der Philosophischen Grundbegriffe. Wiesbaden: Fourier, 117-119.

Ulfig, Alexander (1997b): Moral. In: ders. (Hrsg.) Lexikon der Philosophischen Grundbegriffe. Wiesbaden: Fourier, 272.

Ukadike, Nwachukwu Frank (2002): Questioning African Cinema. Conversations with Filmmakers. Minneapolis; London: University of Minnesota Press.

UN - United Nations (1987): Our Common Future. A Report of the World Commission on Environment and Development. o.O.: UN.

VENRO – Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (2000): Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Arbeitspapier Nr. 10. Bonn: o.V.

Viennale – Vienna International Film Festival (2014): Viennale. <http://www.viennale.at> [Zugriff: 26.1.2014].

Walberg, Hanne (2011): Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik. Bielefeld: transcript.

Wegener, Claudia (2009): Einführung: Filmbildung und Praxis. In: Wegener, Claudia; Wiedemann, Dieter (Hrsg.): Kinder, Kunst und Kino. München: kopaed, 19-27.

Weinert, Franz E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone; Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle; Toronto; Bern; Göttingen: Hogrefe & Huber, 45-65.

Wiener Zeitung (13/01/2014): Lampedusa: Überlebende von Flüchtlingsdrama sagten vor Gericht aus. http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/europa/europachronik/599783_Lampedusa-Ueberlebende-von-Fluechtlingsdrama-sagten-vor-Gericht-aus.html [Zugriff: 16.01.2014].

Wigger, Lothar (1983): Handlungstheorie und Pädagogik. Eine systematisch-kritische Analyse des Handlungsbegriffs als pädagogischer Grundkategorie. Sankt Augustin: Richarz.

Wigger, Lothar (2012): Erziehung. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried, Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 338-340.

Wolters, Gereon (2013): Methode, synthetische. In: Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädie. Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 5: Log – N. Stuttgart; Weimar: Metzler, 389-390.

Wolters, Gereon; **Mittelstraß**, Jürgen (2013): Methode, analytische. In: Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädie. Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 5: Log – N. Stuttgart; Weimar: Metzler, 383-385.

VI. FILMVERZEICHNIS

- „**Bamako**“ (Mali/USA/Frankreich 2006) – deutscher Titel: „Das Weltgericht von Bamako“;
Regie: Abderrahmane Sissako; Drehbuch: Abderrahmane Sissako;
Produktion: Danny Glover, Joslyn Barnes, François Sauvagnargues, Arnaud Louvet;
Länge: 117 Minuten; Sprachen: Französisch, Bambara.
- „**Bintou**“ (Burkina Faso/Frankreich 2001);
Regie: Fanta Régina Nacro; Drehbuch: Fanta Régina Nacro;
Produktion: Zimmedia/Big World Cinema Production;
Länge: 27 Minuten; Sprachen: Moré.
- „**Bye bye Africa**“ (Frankreich/Tschad 1999);
Regie: Mahamet Saleh Haroun; Drehbuch: Mahamet Saleh Haroun;
Produktion: Les Productions de la Lanterne;
Länge: 86 Minuten; Sprachen: Arabisch, Französisch.
- „**Daratt – Dry Season**“ (Tschad/Frankreich/Belgien/Österreich 2006) – deutscher Titel:
„Daratt – Trockenzeit“;
Regie: Mahamet Saleh Haroun; Drehbuch: Mahamet Saleh Haroun;
Produktion: Abderrahmane Sissako, Mahamat-Saleh Haroun, New Crowned Hope
Festival Vienna; Länge: 96 Minuten; Sprachen: Arabisch, Französisch.
- „**Delwende**“ (Burkina Faso/Frankreich/Schweiz 2005);
Regie: S. Pierre Yaméogo; Drehbuch: S. Pierre Yaméogo;
Produktion: Dunia Productions, Thelma Films, Pierre-Alain Meier;
Länge: 90 Minuten; Sprachen: Moré, Französisch.
- „**Den Muso – La fille**“ (Mali 1975) – deutscher Titel: „Die Tochter“;
Regie: Souleymane Cissé; Drehbuch: Abdoulaye Sidibé, Cheik Hamala Keita,
Souleymane Cissé, Marc; Produktion: Souleymane Cissé;
Länge: 88 Minuten; Sprachen: Bambara.
- „**Dôlè**“ (Gabun/Frankreich 2000) – deutscher Titel „Dôlè - Das Glücksspiel“;
Regie: Imunga Ivanga; Drehbuch: Imunga Ivanga;
Produktion: CE.NA.Ci, Libreville, Direct et Différé, Paris;
Länge: 80 Minuten; Sprachen: Französisch.
- „**En attendant le bonheur – Heremakono**“ (Mauretanien/Frankreich 2002) –
deutscher Titel: „Warten auf das Glück“; Regie: Abderrahmane Sissako;
Drehbuch: Abderrahmane Sissako; Produktion: Duo Films;
Länge: 95 Minuten; Sprachen: Hassaniya, Bambara, Französisch.
- „**Finye**“ (Mali 1982) – deutscher Titel: „Der Wind“;
Regie: Souleymane Cissé; Drehbuch: Souleymane Cissé;
Produktion: Souleymane Cissé (Les Films Cissé, Bamako);
Länge: 100 Minuten; Sprachen: Bambara.

- „**Guelwaar**“ (Frankreich/Deutschland/Senegal/USA 1992);
 Regie: Ousmane Sembene; Drehbuch: Ousmane Sembene
 Produktion: Filmi Doomireew, Galatée Films, WDR;
 Länge: 105 Minuten; Sprachen: Wolof, Französisch.
- „**La noire de...**“ (Senegal/Frankreich 1966) – englischer Titel: „Black Girl“;
 Regie: Ousmane Sembene; Drehbuch: Ousmane Sembene;
 Produktion: Filmi Domirev, Les Actualités Françaises;
 Länge: 65 Minuten; Sprachen: Französisch.
- „**La Pirogue**“ (Senegal/Frankreich/Deutschland 2012) – deutscher Titel: „Die Piroge“;
 Regie: Moussa Touré; Drehbuch: Abasse Ndione, David Bouchet, Eric Nevé;
 Produktion: Les Chauves-Souris, Astou Films;
 Länge: 97 Minuten; Sprachen: Französisch, Wolof, Spanisch.
- „**Lumumba**“ (Frankreich/Belgien/Deutschland/Haiti 2000);
 Regie: Raoul Peck; Drehbuch: Raoul Peck, Pascal Bonitzer;
 Produktion: JBA Productions, Jaques Bidou, Paris; Entre chien et loup, Belgique;
 Essential, D; Länge: 114 Minuten; Sprachen: Französisch, Lingala.
- „**Moi et mon blanc**“ (Burkina Faso/Frankreich 2004);
 Regie: S. Pierre Yaméogo; Drehbuch: S. Pierre Yaméogo;
 Produktion: Dunia Productions, Paris/Thelma Film, Zürich;
 Länge: 90 Minuten; Sprachen: Moré, Französisch.
- „**Moolaadé**“ (Senegal/Frankreich/Burkina Faso/Marokko/Kamerun/Tunesien 2004) –
 deutscher Titel: „Moolaadé – Bann der Hoffnung“;
 Regie: Ousmane Sembene; Drehbuch: Ousmane Sembene;
 Produktion: Ciné-Sud Promotion; Centre Cinématographique Marocain;
 Ciné-téléfilms; Direction de la Cinematographie Nationale; Filmi Domireew;
 Les Films Terre Africaine;
 Länge: 124 Minuten; Sprachen: Bambara, Französisch.
- „**Mossane**“ (Senegal/Deutschland 1995);
 Regie: Safi Faye; Drehbuch: Safi Faye;
 Produktion: Muss Cinématographie Dakar;
 Länge: 107 Minuten; Sprachen: Wolof.
- „**Nairobi Half Life**“ (Kenia/Deutschland 2012);
 Regie: David ‚Tosh‘ Gitonga; Drehbuch: Potash Charles Matathia, Samuel Munene,
 Serah Mwihi; Produktion: Tom Tykwer, One Fine Day Films, Ginger Ink Films;
 Länge: 96 Minuten; Sprachen: Swahili, Kikuyu, Englisch.
- „**O grande bazar**“ (Mosambik 2006) – deutscher Titel „Der große Markt“;
 Regie: Licinio Azevedo; Drehbuch: Licinio Azevedo;
 Produktion: Ebano Multimedia;
 Länge: 55 Minuten; Sprachen: Portugiesisch.

- „**Ouaga Saga**“ (Burkina Faso/Frankreich 2004);
 Regie: Dani Kouyaté; Drehbuch: Michel Mifsud, Jean Denis Berenbaum;
 Produktion: Agnès Datin; Länge: 85 Minuten; Sprachen: Französisch.
- „**Something Necessary**“ (Deutschland/Kenia 2013);
 Regie: Judy Kibinge; Drehbuch: Rhesa Mungai, Jc Niala;
 Produktion: One Fine Day, Sarika Hemi Lakhani, Tom Tykwer;
 Länge: 85 Minuten; Sprachen: Swahili, Kikuyu, Englisch.
- „**Soul Boy**“ (Deutschland/Kenia 2010);
 Regie: Hawa Essuman; Drehbuch: Billy Kahora;
 Produktion: Marie Steinmann, Tom Tykwer;
 Länge: 60 Minuten; Sprachen: Swahili.
- „**Ta Dona**“ (Mali/Frankreich 1991) – deutscher Titel: „Feuer“;
 Regie: Adamo Drabo; Drehbuch: Adamo Drabo;
 Produktion: Kora Films und CNCP Bamako;
 Länge: 113 Minuten; Sprachen: Bambara.
- „**Teza**“ (Äthiopien/Deutschland/Frankreich 2008) – deutscher Titel: „Teza – Morgentau“;
 Regie: Haile Gerima; Drehbuch: Haile Gerima;
 Produktion: Negod-gwad Production, Pandora Film Produktion;
 Länge: 139 Minuten; Sprachen: Amharisch, Deutsch, Englisch.
- „**Touki Bouki**“ (Senegal 1973);
 Regie: Djibril Diop Mambéty; Drehbuch: Djibril Diop Mambéty;
 Produktion: Cinegrit, Studio Kankourama;
 Länge: 89 Minuten; Sprachen: Wolof.
- „**Un homme qui crie**“ (Tschad/Frankreich/Belgien 2010) – deutscher Titel:
 „Der weinende Mann“;
 Regie: Mahamet Saleh Haroun; Drehbuch: Mahamet Saleh Haroun;
 Produktion: Florence Stern; Länge: 92 Minuten; Sprachen: Arabisch, Französisch.
- „**Virgem Margarida**“ (Mosambik/Frankreich/Portugal 2012) – deutscher Titel:
 „Jungfrau Margarida“;
 Regie: Licinio Azevedo; Drehbuch: Jacques Akchoti, Licinio Azevedo;
 Produktion: Ébano Multimédia, Ukbar Filmes, JBA Productions;
 Länge: 90 Minuten; Sprachen: Portugiesisch.
- „**Xala**“ (Senegal 1975);
 Regie: Ousmane Sembene; Drehbuch: Ousmane Sembene;
 Produktion: Films Domireew; Ste. Me. Production du Senegal;
 Länge: 120 Minuten; Sprachen: Wolof, Französisch.
- „**Yaaba**“ (Burkina Faso/Schweiz/Frankreich 1989);
 Regie: Idrissa Ouedraogo; Drehbuch: Idrissa Ouedraogo;
 Produktion: Thelma Film AG, Zürich; Arcadia Films, Paris; Les films de l'avenir,
 Ouagadougou; Länge: 91 Minuten; Sprachen: Moré.

VII. APPENDIX

vi. Filmanalyseraster (éducation21/Filme für eine Welt)

Tabelle 6: Filmanalyse – Beurteilung mit Qualitätskriterien

Bewertung: („N“ = Nicht relevant)	3	2	1	0	N	Bemerkungen
1. Inhalte						
1.1 Die Inhalte repräsentieren einen aktuellen gesellschaftlichen Diskurs.						
1.2 Der Film stellt die Inhalte in einen globalen Kontext.						
1.3 Die fünf Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung sind ersichtlich:						
a) die ökonomische Dimension						
b) die ökologische Dimension						
c) die soziale Dimension						
1.4 Die vorhandenen Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung sind miteinander vernetzt.						
1.5 Texte und Bilder vermeiden jegliche Form von Diskriminierung.						
1.6 Der Film zeigt Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven.						
1.7 Der Film bietet Sachinformationen an.						
2. Methodische Prinzipien						
2.1 Der Film trägt zu einem besseren Verständnis von weltweiten Zusammenhängen bei.						
2.2 Der Film fördert die eigenständige Meinungsbildung und Argumentationsfähigkeit:						
a) er regt zu einer <i>differenzierten Auseinandersetzung auf der Wissensebene</i> an.						

b) er regt zum <i>Perspektivenwechsel</i> an.						
c) er regt zu <i>vorausschauendem Denken</i> an.						
d) er fördert das Denken in Zusammenhängen.						
2.3 Der Film regt Schülerinnen und Schüler an, die eigenen Normalitäten zu hinterfragen.						
2.4 Der Film knüpft an die Lebenswelt der Lernenden an.						
2.5 Der Film fördert die eigenständige Erschließung von Handlungsmöglichkeiten.						
2.6 Der Film ermöglicht partizipative Lernformen und/oder eigenständiges Lernen.						

3. Filmspezifische Kriterien						
3.1 Der Film spricht emotional an.						
3.2 Die Dramaturgie ist überzeugend (gute Geschichte, logischer Aufbau, Spannungsbogen).						
3.3 Der Film überzeugt formal und ästhetisch (Bildsprache, Kamera, Schnitt...).						
3.4 Die Bilder haben einen eigenen Informationsgehalt.						
3.5 Bei Dokumentarfilmen: Der Kommentar ist sachlich und zurückhaltend eingesetzt.						
3.6 Die Menschen im Film sind Protagonisten, nicht Statisten.						
3.7 Der Film vermittelt eine positive Grundhaltung.						
3.8 Die filmische Umsetzung ist durchgängig altersgerecht.						
3.9 Der/die Regisseur/in stammt aus dem Weltsüden. (ja/nein)						

(*éducation21/Filme für eine Welt o. J.*)

vii. Abstracts

Abstract (Deutsch)

In der vorliegenden Diplomarbeit geht es um die Untersuchung von Möglichkeiten und Grenzen, Afrikanische Spielfilme für die Anliegen und Ziele des Bildungskonzepts Globales Lernen in Theorie und Praxis zu nützen. Für die Integration Afrikanischer Spielfilme in das Konzept Globales Lernen fungiert die bildungswissenschaftliche Disziplin Medienpädagogik als Brücke. Im ersten Teil der Arbeit werden wesentliche Aspekte der drei Bereiche Globales Lernen, Afrikanischer Spielfilm, und Medien-/Filmpädagogik analysiert und im zweiten Teil im Zuge von vier Etappen, vorwiegend auf theoretischer, aber auch auf praktischer Ebene, zueinander in Beziehung gesetzt und miteinander verbunden. Handlungs- und systemtheoretische Zugänge Globalen Lernens bilden den theoretischen Rahmen dieser Arbeit. Der Fokus der Untersuchung liegt geografisch auf dem deutschsprachigen Raum, insbesondere Österreich, und zeitlich auf der Gegenwart und aktuellen Entwicklungen. In der Verbindung von Afrikanischen Spielfilmen und Globalem Lernen stehen auf theoretischer Ebene thematische und inhaltliche Kriterien im Vordergrund. Auf der praktischen Ebene bilden Möglichkeiten und Grenzen, die generelle Verfügbarkeit von Afrikanischen Spielfilmen im deutschsprachigen Raum und spezielle Angebote wie Beratung und didaktisches Begleitmaterial betreffend, den Schwerpunkt.

Abstract (English)

This diploma thesis deals with the possibilities and the limitations of using African Feature Films for the aims of the educational concept of Global Learning in theory and practice. The scientific educational discipline Media Education functions as a bridge in the process of integrating African Films into the concept of Global Learning. The first part of the thesis analyzes essential aspects of Global Learning, African Feature Film, and Media/Film Education. The second part connects these three elements in four steps, mainly on a theoretical, but also on a practical level. The specific approaches of Action and Systems theory regarding Global Learning build the theoretical frame of this thesis. Geographically the study focuses on German-speaking countries, Austria in particular. The time reference is the

present, including recent developments. On the theoretical level the synthesis of African Feature Films and Global Learning is based mainly on criteria concerning content and themes. The practical level focuses on possibilities and constraints concerning the general availability of African Feature Films in the German-speaking countries, and specifically the opportunities available for educational materials and personal consultancy.

