

ide

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

14. Jahrgang, Heft 4/1990 (neue Folge)

Thema:

BILD + SPRACHE – BILD - SPRACHE

INHALT

EDITORIAL 4

MAGAZIN

Orientierung im Bücherwald 7
Neue Bücher 9

BILDER-THEORIEN

Robert Saxer: Die Rückgewinnung des Bildes als Erkenntnismittel 12
Arno Rußegger: Sprachkonstrukte und Sehmaschinen. Betrachtungen
zu Wesen und Funktion von BILDERn in Literatur und Film 21
Markus Vorauer: Die Konnotationsmaschine. Bemerkungen zur
Differenz von Literatur und Film 33

DAS BILD IM UNTERRICHT

Peter Söllinger: Bildimpuls und Bildanalyse 43
Margarethe Buchacher: Die 9. Kunst. Comics im Unterricht 72
Christine Czuma: Die enttäuschten Kiefermuskeln. Ein kleiner
Lehrgang zum Thema WERBEPLAKATE 87

BEWEGTE BILDER – MASSEN MEDIEN

Walter Schludermann: Bildinformationen bei Fernsehnachrichten
– am Beispiel ZiB 1 92
Heinz Blumensath: Literarische Bildung und Poesie-Videos. Ein
fächerübergreifendes Beispiel produktiver Rezeption 104
Gerd Conradt: Ernst Jandl, meine Verehrung. Anmerkungen zur
Inszenierung von Jandl-Gedichten 120

BIBLIOGRAFIE

Friedrich Janshoff: Wörter, Bilder, Sachen. Bibliographische
Notizen mit Hinweisen für den Deutschunterricht 123

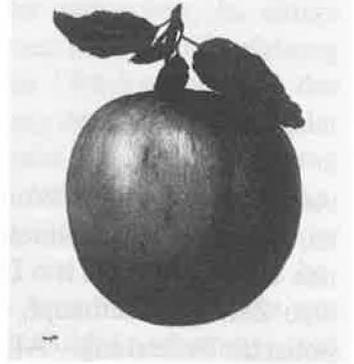
AUSSER DER REIHE

Herbert Altrichter/Peter Posch: LehrerInnen schreiben über
Unterricht 132

APFEL, AUGEN UND MUSIL

Wie Magritte warnt Arno Rußegger vor der naiven Vorstellung, die Abbild und Wirklichkeit gleichsetzt. Diese Kritik ist die Voraussetzung dafür, das Bild als gleichwertiges (und gleich problematisches) Ausdrucksmittel zu betrachten. Über Bilder in der Literatur und im Film S. 21.

Ceci n'est pas une pomme

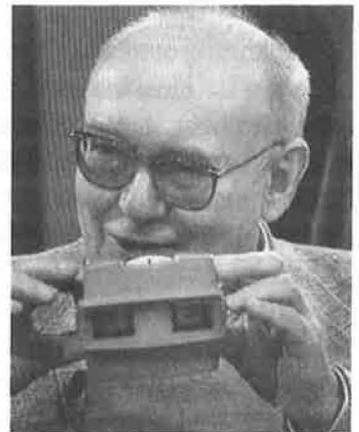


STARKE MÄNNER, SCHÖNE FRAUEN ...

... sind immer noch Lieblings-Klischees jeder Werbung. Wie man diese Bildbotschaften für Analyse und als Impuls für eigenes Schreiben nutzen kann, erläutert Peter Söllinger ab S. 43.

JANDL MIT GUCKI ...

... ist sichtlich angetan von der Verfilmung seiner Gedichte durch eine Schülergruppe. Wieviel Phantasie, Gehirnschmalz und Spaß in dieser Arbeit steckt, beschreibt Heinz Blumensath, S. 104.



Editorial

Am Anfang war das Wort. Doch erst als es "Fleisch wurde", begann es, "unter uns zu wohnen". Der Text offenbart sich durch das Ding, das Bild geworden ist. Die Dinge sind Zeichen für etwas Höheres, also Zeichen überhaupt, stehen nicht nur für sich, haben eine symbolische Bedeutung. "Alle Kulturen vor der unseren haben Erscheinungen als Zeichen behandelt, die an alles Lebendige gerichtet waren. Alles war Text: alles war da, um vom Auge gelesen zu werden." (John Berger) Erst mit der Aufklärung kam der Wandel: Analyse statt Anschauung - Abwertung des Bildlichen, Aufwertung des Begriffs: Am Anfang war das Wort. Und jedes Bild der abendländischen (christlichen) Kunst kann als Illustration des (biblischen) Textes verstanden werden. "Somit sehen wir uns von Anbeginn an einer Kunst gegenüber, die stets auf einen Text zu beziehen ist, um verstanden und beurteilt werden zu können." (Michel Covin) Der Christus auf dem kleinen Altar am Titelbild dieser Zeitschrift ist ohne den Bibeltext wenn nicht bedeutungslos, so doch unlesbar vielschichtig. Liegt an dieser Unterordnung des Bildes unter das Wort die bis heute fühlbare Geringschätzung des Bildes?

Am Anfang war das Wort. Der Altar mit Christusfigur, Säulen und Kerzen ist eine Inszenierung des Wortes, deren ästhetische Wirkung unbestreitbar ist. Doch in den Altar ist ein elektronisches Gerät gerückt, auffallend schlicht, auffallend hell - unpassend. Ist dieses Zusammenrücken nur einer Laune des Künstlers entsprungen? Oder haben Fernsehen und elektronische Medien ähnliche Funktionen übernommen wie früher die Kunst: mehr als nur Abbild zu sein, Bedeutung nicht nur zu zeigen, sondern zu stiften, Transzendenz zu vermitteln, verfügbar zu sein für die Macht? Jedenfalls haben die neuen Medien eine kolossale Aufwertung der Bilderwelt gebracht, und viele meinen ja, daß wir nach dem Zeitalter der auf Rationalität

begründeten Aufklärung wieder eintauchen in die unmittelbare Welt der Bilder. The medium ist the message.

Die theoretischen Beiträge dieser Nummer versuchen, in einige Aspekte dieser immer problematisch gewesenen Bild-Text-Beziehung einzuführen. *Robert Saxer* plädiert für die "Rückgewinnung des Bildes als Erkenntnismittel". Die Diffamierung der (bewegten) Bilder als minderwertige Quelle der Erkenntnis habe eine Entsinnlichung des öffentlichen Diskurses gebracht, der nur einer herrschenden intellektuellen Elite nutze. Der Erziehung (und vornehmlich der Deutschunterricht) komme die Aufgabe zu, ein bereits in Gang befindliches Umdenken zu unterstützen. Auch *Arno Rußegger* geht von dem Gegensatz aus, in den die Beziehung Bild(Anschauung) und Text (Reflexion) seit der Aufklärung geraten ist. Seit dem Aufkommen des Mediums Film ist die Diskussion wieder lebhaft geworden (Kino-Debatte). Heute, wo der "Wahrnehmungsglaube" schwer erschüttert ist, hat die allgemeine Bild- und Sprachskepsis zu einer neuartigen Gleichberechtigung der unterschiedlichen Medien geführt. Musils Held Ulrich, der nur hypothetisch lebt, gilt *Rußegger* als Vorläufer dieser allgemeinen Skepsis. Die Illusion, daß Bilder und Wirklichkeit deckungsgleich seien, ist auch für *Markus Vorauer* Gegenstand der Kritik. Ihm geht es gerade darum zu erhellen, wie die Illusion Kino entsteht und funktioniert. Am Beispiel der Verfilmung eines Romans von Sciascia erläutert er seine These vom Film als "Konnotationsmaschine".

Der didaktische Teil ist in zwei Bereiche unterteilt: DAS BILD IM UNTERRICHT beginnt mit einem Artikel von *Peter Söllinger*, der das Defizit vieler (Deutsch-)LehrerInnen beklagt, die "Grammatik" der Bildersprache entsprechend zu vermitteln. Von traditioneller Bildsymbolik bis zu moderner Werbung und künstlerischer Collage stellt *Söllinger* eine Fülle von Beispielen und Aufgaben vor, die die Bildanalyse lehren und eigenständiges Schreiben fördern.

In ihrem Artikel über Comics vergleicht *Margarethe Buchacher* die spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten von Text und Bild und entwickelt vor allem Übungen zur zeichnerischen Gestaltung von Bild und Text. *Christine Czuma* schließlich hat einen "kleinen Lehrgang zum Thema Werbeplakate" entworfen, den sie ironisch-selbstkritisch

kommentiert. Der Abschnitt BEWEGTE BILDER - MASSENME- DIEN beginnt mit einer Analyse der Zeit-im-Bildung-Sendungen von *Walter Schludermann*. Er weist nach, daß Bild und Wort eine Synthese eingehen und nicht isoliert gesehen werden dürfen, und referiert einige umstrittene Theorien zur Wirkung des Mediums Fernsehen. *Schludermann* betont dabei die Bedeutung der individuellen Verarbeitung von Medieninformationen. *Heinz Blumensath* und *Gerd Conradt* berichten von einer Verfilmung eines Jandlgedichts durch Jugendliche. Die "Inszenierung" von Texten macht inhaltliche und ästhetische Strukturen deutlich, die durch reine Analyse nur schwer zu erschließen wären. Die ausführliche und anschauliche Darstellung und Reflexion mag manche(n) dazu "verführen", das Beispiel nachzuahmen. Schließlich hat *Friedrich Janshoff* wieder eine gezielte Auswahl von Literatur zum Thema zusammengestellt.

"Außer der Reihe" unterbreiten *Herbert Altrichter* und *Peter Posch* Vorschläge, wie LehrerInnen ihren Unterricht dokumentieren und für KollegInnen aufbereiten können. Die beiden Klagenfurter Pädagogen, Pioniere der Handlungsforschung in Österreich, gehen dabei von der oft negierten Tatsache aus, daß Lehrkräfte sehr viel praktisches Wissen anhäufen, das für andere relevant ist, aber viel zu wenig genutzt wird.

Werner Wintersteiner

DEUTSCHUNTERRICHT IM WANDEL 2. Tagung "Deutschdidaktik in Österreich"

Mi 25. - Sa 28. 9. 1991

Klagenfurt, Universität für Bildungswissenschaften

Veranstalter: ARGE Deutschdidaktik am Institut für Germanistik

Wie bei der 1. Tagung soll auch diese Veranstaltung ein Forum für den Gedankenaustausch zwischen allen am Deutschunterricht Interessierten sein. Es geht um den Kontakt zwischen DeutschlehrerInnen aller Schultypen, um Erfahrungen unterschiedlicher Regionen, um den Dialog zwischen LehrerInnen in der Schule und DidaktikerInnen in Pädagogischen Akademien und Universitäten, es geht um das Gespräch zwischen Schulbehörden und Unterrichtenden.

Auskünfte: Mag. Werner Wintersteiner, Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt, Universitätsstr. 65-67, A-9022 Klagenfurt. Tel. 0463/5317-458

Gründung des Beirats der "informationen zur deutschdidaktik"

Um die Konzeption und Gestaltung der Zeitschrift auf eine breitere Basis zu stellen, wurde Anfang Oktober 1990 ein wissenschaftlicher und pädagogischer Beirat gegründet. Er setzt sich aus Lehrkräften unterschiedlicher Schultypen und aus WissenschaftlerInnen von Universitäten und pädagogischen Akademien zusammen.

- * Der Beirat ist ein beratendes Organ, der die großen Linien der Entwicklung der Zeitschrift erörtert und Vorschläge macht;
- * der Beirat plant die inhaltliche Ausrichtung der Tagungen "Deutschdidaktik in Österreich".

Die Namen der Beirats-Mitglieder finden sich im Impressum der Zeitschrift.

ORIENTIERUNG IM BÜCHERWALD

Bei der Riesenwohle von Neuerscheinungen an Büchern für Kinder und Jugendliche ist es für den Normalkäufer – wie Eltern, Großeltern, Tanten, Onkel und Paten – so gut wie unmöglich, sich im Bücherwald zurechtzufinden. Drei Verzeichnisse sollen hier Berater sein.



- **Deutscher Jugendliteraturpreis '90**
Das Verzeichnis kommentiert die mit dem jährlich verliehenen "Deutschen Jugendliteraturpreis" ausgezeichneten Bücher. Außerdem enthält es die Bücher der "Auswahlliste zum Deutschen Jugendliteraturpreis", die die Jury jeweils aus den Gruppen Bilderbuch, Kinderbuch, Jugendbuch und Sachbuch als besonders empfehlenswert ausgesucht hat.
- **Das Buch der Jugend 1990/91**
Unabhängige Pädagogen aller Fachrichtungen haben dieses Verzeichnis mit etwa 700 Kinder- und Jugendbüchern für Leseratten zwischen 2 und 15 Jahren zusammengestellt. Wieder enthält es einen separaten Taschenbuchteil. Die Titelauswahl erfolgte unter dem Aspekt, Lebens- und Bildungshilfen zu vermitteln, gute Unterhaltung zu bieten und Freude am Buch zu wecken.
- **von 3 – 8**
Eine Auswahl von etwa 240 Büchern und Lernspielen für Drei- bis Achtjährige, die durch allgemeinverständliche Fachliteratur für Eltern und Erzieher ergänzt wird. Die Titelauswahl erfolgte unter ganz besonderer Berücksichtigung des bildungsfördernden Wertes für die frühkindliche Erziehung.

Die Verzeichnisse sind gegen Voreinsendung von DM 2,40 pro Exemplar in Briefmarken beim Deutschen Jugendschriftenwerk e.V., Fischtorplatz 23, DW-6500 Mainz 1 zu beziehen. Mengenbezug mit günstigen Staffelpreisen erhalten Sie über: Buchhändler-Vereinigung GmbH., Postfach 10 04 42, DW-6000 Frankfurt/Main 1.

Neue Bücher

Herbert Altrichter/Peter Posch: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt) 1990.

In den letzten Jahren, so scheint es, ist fast unbemerkt an Österreichs Schulen doch einiges in Bewegung gekommen. Immer mehr Lehrkräfte ergreifen die Initiative einer "Schulreform von unten", suchen Alternativen zum herkömmlichen Unterricht, planen Projekte, probieren neue Wege aus. Immer wichtiger wird es, diese Erfahrungen auszutauschen, damit auch andere davon profitieren können bzw. auch, um kritische Rückmeldungen zu erhalten. Doch mit der Dokumentation und Publikation dieser Erfahrungen hapert es noch gewaltig.

Um diesem Mangel abzuhelpfen, haben jetzt zwei Klagenfurter Pädagogen, Spezialisten der Aktionsforschung, ein Handbuch vorgelegt. Sie wollen *"reflektierende Praktiker ermutigen, selbst untersuchend und gestaltend dort anzusetzen, wo sie etwas verbessern möchten: im Unterricht, in der Beziehung zu Schülern, Kollegen, Eltern, schulexternen Gruppen und der Schulverwaltung."* (S. 12) Aktionsforschung bedeutet ja nichts anderes, als daß die Betroffenen selbst, die Lehrkräfte eben, ihre Arbeit untersuchen, um Verbesserungen zu erzielen. Und was sehr wichtig ist: Sie *"arbeitet mit einem Repertoire an einfachen Methoden für die Erforschung und Weiterentwicklung von Praxis, die ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Erfolg aufweisen."* (S. 13)

Dieses Handbuch zeichnet sich meiner Meinung nach durch zwei Vorzüge aus: klare Verständlichkeit und weiter Horizont. Es ist in Kapitel gegliedert, die chronologisch die einzelne Schritte der Aktionsforschung beleuchten: *Das Tagebuch als Begleiter des Forschungsprozesses, Entwicklung eines Ausgangspunktes für die eigene Forschung und seine nähere Klärung, Sammlung von Daten, Analyse von Daten, Entwicklung und Erprobung von*



Handlungsstrategien, Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen sowie ein abschließendes theoretisches Kapitel *Ein Blick hinter die Kulissen*. Die einzelnen Kapitel bestehen immer aus einer reich mit Beispielen illustrierten Einleitung, Arbeitsvorschlägen und Übungen. Methodische Vorschläge sind durch Kästen vom Text abgehoben und im Inhaltsverzeichnis extra ausgewiesen.

Trotz größtmöglicher Praxisnähe vermeiden es die Autoren aber, ins Rezepteliefen zu verfallen. Sie stellen Möglichkeiten z.B. für das Schreiben von Fallstudien dar, erläutern jedoch auch die Voraussetzungen, die zu ihren Entscheidungen geführt haben. Überdies stellen sie ihre Methodik der Unterrichtsforschung in den Zusammenhang eines emanzipatorischen Konzepts des Lehrberufs, bei dem die Lehrkräfte nicht Untertanen von Behörden, sondern aktiv Handelnde sind. So ist ein Buch entstanden, das Lust auf Forschung macht.

Eine auszugsweise und bearbeitete Version des Kapitels "Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen" findet sich auf S. 132 dieses Heftes.



Werner Wintersteiner

Eva Scala (Hrsg.): Das Modellschulbuch. Graz (Leykam-Buchverlags-Ges.m.b.H.) 1990, ÖS 200,--

Das Buch gibt einen Einblick in die Aufarbeitung von 6 Jahren Erfahrung mit einer in die frühen 70er Jahre zurückgehenden Initiative. Damals entstand durch Eltern, die der "68er"-Aufbruchsstimmung entsprechend etwas Neues probieren wollten, ein Privatkindergarten auf Vereinsbasis, aus dem in der Folge die Volksschule "Projektschule Reinthal" hervorging und schließlich – als dort die vierte Klasse erreicht war – die "Modellschule Graz". Ein erstes 'Modellschulbuch' war bereits 1984 erschienen. Das jetzt vorliegende dokumentiert die seither geleistete Entwicklungsarbeit auch in seiner Aufmachung: es gleicht mehr einem "richtigen" Buch, ist auch über einen Verlag erschienen und im Buchhandel erhältlich; trotzdem hat es (s)ein eigenwilliges Format (Din A4 gegenüber früher A3) und ist auch wieder ein Sammelwerk – ein Platz, den die Kinder darin einnehmen, ist anteilmäßig zurückgegangen, was nicht notwendig mit Bedauern festgestellt sei. In eindrucksvoller Weise

spiegelt es wider, was engagierte Eltern und LehrerInnen, die sich der Realität stellen, zu bewirken vermögen. Gleichzeitig gibt es auch Einblick in die Art von Konflikten, die es hier zu bewältigen gilt und läßt die Leserin, den Leser – mehr oder weniger direkt – Einblick nehmen, wie hierorts damit umzugehen versucht wird.

Unter dem Titel "Selbstverwaltung und Professionalisierung" spürt Klaus Scala der Veränderung der Problemlage, die sich mit der Etablierung der Schule ergeben hat, nach. Ihr Größer-Werden verlangt nach Differenzierung, derzeit stehen die Kriterien dafür aber noch aus, und so meint er: *"Der Anspruch der Basisdemokratie weiß mit der nun entstandenen Realität noch wenig anzufangen, bisweilen wird eher moralisierend mangelnde demokratische Praxis beklagt."* (S. 16)

Worum geht es also in diesem Buch – und das heißt gleichzeitig: in dieser Schule? Die Herausgeberin nennt in der Einleitung das Ziel, "persönlich bedeutsames Lernen zu ermöglichen", was **neue Lernformen** (Gestaltpädagogik, Projekt- und fächerübergreifender Unterricht, Medienpädagogik, Superlearning) ebenso impliziert wie **neue Organisationsformen** (Ganztagsschule; im Endausbau nur 8 Klassen zu höchstens 20 Schülern; ausgewählte Lehrer; kollektive Leitung mit DirektorIn auf Zeit – 2 Jahre; "Palaver", d.h. wöchentlich 1 Stunde Zeit für die Klärung anfallender Gruppenprobleme in der Klasse; Schülerrat; Elternabende und Arbeitskreise) und **neue Beurteilungsformen** (lernzielorientierte verbale Beurteilung und Noten im Abschlußzeugnis; Selbsteinschätzung im sozialen Bereich, die die Noten für "Betragen" und "Form" ersetzt).

All diese Punkte werden auf 180 Seiten erzählend, reflektierend, berichtend in Schrift und Bild angesprochen, wobei mich persönlich vor allem das Ringen um die jeweils adäquate Form beeindruckt hat und das nicht nur vereinzelte Auftreten der Frage, wo denn nun das "richtige" Maß zwischen bzw. von Offenheit und Struktur zu finden sei.

Auch Beiträge von "Außenstehenden" sind aufgenommen, die sich kritisch im positivsten Sinne des Wortes mit dem Beobachteten und Erfahrenen auseinandersetzen und so aus anderer Perspektive einen wichtigen Beitrag zur weiterführenden Diskussion leisten – für die Beteiligten ebenso wie für die LeserInnen.

Hildegard Enzinger, Bundeslehrerin im Hochschuldienst am Inst. für Schulpädagogik und Sozialpädagogik der Universität Klagenfurt, Universitätsstr. 67, 9020 Klagenfurt

Bilder-Theorien

Robert Saxer

Die Rückgewinnung des Bildes als Erkenntnismittel

Das Bild

Einsatz für Stimmlose: Perspektiven der Hoffnung mit einem Glauben an die Kraft des Friedens

Ringen um ein neues Leben



Freude am Leben: Die Zukunft der Kirche In der Jugend, in der Begegnung mit engagierten Laien

Bild: Vienna-report

Ein Foto in einer österreichischen Tageszeitung: Ein vitales Mädchen in dynamischer Haltung, auf Schultern getragen in einer großen

Menge. Man weiß nicht, bei welchem Ereignis das Bild aufgenommen wurde, man weiß nicht, wem oder welcher Sache die Emotion des Mädchens gilt. Denn dieses Bild wurde in einen neuen Sinnzusammenhang gestellt: Zukunft der Kirche und Jugend, Freude am Leben. Unter der großen Schlagzeile "Ringeln um ein neues Leben" (Übertitel: "Einsatz für Stimmlose") dient nun dieses Mädchen in Form eines Bildes als Covergirl für einen Artikel in der Kurier-Serie "Die Zukunft der Kirche", in dem der TV-Kaplan August Paterno ein weiteres Mal – ausgehend von allgemeinen Reflexionen über das Leben – gegen die Fristenlösung (bei ihm ist schlicht von Abtreibung die Rede) schreibt. Der Begriff "Leben", den das Bild des Mädchens auch sinnlich verkörpern soll, steht also in unterschwellig-polemischer Opposition zur Fristenlösung als Todespraxis: Sie ist – so entnimmt man dem Artikel – wie die Vernichtungsmaschinerie des Krieges das Böse. Die junge Frau, wer immer sie sein mag, ist als Bild zum Mittel, zum dynamischen visuellen Träger einer ideologischen Aussage geworden. Man vergleiche dazu den folgenden Textausschnitt aus dem Artikel.

Was mich sehr berührt: in den meisten Zuschriften kommt der Aspekt des Lebens, der Lebendigkeit zum Leuchten: Kirche hat vor allem dann eine Zukunft, wenn sie auf der Seite des Lebens steht. Eine lebendige Kirche ist zugleich eine zukünftige Kirche.

Das Böse ist der Gegenspieler dazu. Das Leben führt Menschen zusammen. Das Böse entzweit, separiert, vereinzelt und vereinsamt. Mag auch manches Satanische noch so gemeinschaftlich aussehen, wenn etwa Tausende junger Menschen in sinnlosen Kriegen als Kanonenfutter benützt werden

– der Rest ist aber doch bei der großen Anzahl der Soldaten einsame Trauer, einsamer Schrecken, einsamer Tod.

Erst die gemeinsame Trauer der Hinterbliebenen entreißt dem Bösen, entreißt dem Tod das Zepter der bewußten Separation und Verneinung des Lebens: ähnlich der allgemeinen Trauer über jene Millionen Fötusse, die da einzeln und in manchen Fällen in den Mülltonnen vereint, ihre Hoffnungen, ihr Recht auf Leben begraben müssen, weil es ihnen von Geschäftemachern genommen wird.

Natürlich gibt es den Fall der Verzweiflung. Aber der liegt nicht so sehr beim „Entferner“ als bei der betroffenen Mutter. Sie kann andere Gründe der Entschuldigung geltend machen, als der, der dabei fraglos verdient.

Abtreibung wird daher die Kirche immer zum Gegner haben müssen, weil sie an vorderster Stelle die Stimme für jene erheben muß, die noch keine haben. Die Erwachsenen können sich mit ihren Argumenten und Entschuldigungen selbst wehren. Der Stimmlose hat ein Anrecht darauf, daß jene, die das Leben vertreten, es auch für sie tun, es laut und nachdrücklich tun.

Bildjammer

Viele Erwachsenen klagen heute über die Bilderflut, die durch die audiovisuellen Medien über die Menschen, natürlich vor allem über die Kinder und Jugendlichen hereingebrochen ist und die, wie man immer wieder hört, die Phantasie, das geistig-sprachliche Gestaltungsvermögen und letztlich auch die Leistungskraft beeinträchtigen. Den Kindern und Jugendlichen wird ihre Vorliebe für Comics, für das Fernsehen, für das Kino, für Illustrierte vorgeworfen, kurzum, die ängstliche Klagehaltung führt zu permanenten Störungen im sozialen Gefüge der familiären, schulischen, aber auch der beruflichen Kommunikation. Der Umgang mit der modernen Bilderwelt ist bislang nur unzureichend bewältigt.

Angesichts des eingangs beschriebenen Bildes bzw. des Gebrauchs, der von ihm gemacht wird, um eine Ideologie zu untermauern und Einstellungen zu schaffen bzw. zu verfestigen, wird die Nutzlosigkeit und auch Hilflosigkeit des Bilderjammers evident: Wir leben in einer Welt, in der das Bewußtsein durch einen unaufhaltsamen Informations- und Bilderstrom permanent in Bewegung gehalten und förmlich gezwungen wird, Tag für Tag Neues aufzunehmen. Einer verhältnismäßig kleinen Zahl von Produzenten, Autoren etc., die gezielt ihre Sprach- und Bild-Signale aussenden, um ihre Ziele zu verfolgen, steht die unübersehbare Zahl der Rezipienten gegenüber, die zu diesen Zielen gebracht werden sollen, ohne einen ausreichenden Überblick zu haben, wie die Lenkungsmechanik funktioniert. Die Bildinformation spielt dabei als Instrument zur Lenkung (Hinlenkung und Ablenkung) von Aufmerksamkeit, von Meinungen, von Bedürfnissen und von Emotionen eine wesentliche Rolle.

Diese Situation kann durch Kultur- und Bilderjammer nicht bewältigt werden, im Gegenteil: sie wird dadurch nur verfestigt und verstärkt. Eine Kontrolle der auf das Bewußtsein eindringenden Bilderflut kann nur durch deren genaue Beobachtung und rationale Analyse erreicht werden. Dabei kann man von einigen wesentlichen erkenntnisleitenden Fragen ausgehen:

- Welche Funktion hat das Bild generell für das menschliche Bewußtsein?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Bild und den Bedürfnissen und der Phantasie des Menschen?

- Welche Funktionen hat das Bild in den modernen Massenmedien?
- Wer verfügt über die Bilder? Wer setzt sie für welche Zwecke ein?

Funktionen des Bildes

Wie ambivalent die Funktionen von Bildern sein können, zeigen zwei Stellen in Peter Handkes Roman *"Wunschloses Unglück"*. In einen Fall geht es um die Vorstellung von Politik, die der Mutter Handkes in ihrer Situation möglich ist:

"'Politik' war doch etwas Unsinnliches, Abstraktes, also kein Kostümfest, kein Reigen, keine Trachtenkapelle, jedenfalls nichts, was SICHTBAR wurde. --- 'Politik' war was? – ein Wort, das kein Begriff war, weil es einem schon in den Schulbüchern, wie alle politischen Begriffe, ohne jede Beziehung zu etwas Handgreiflichem, Reellem, eben nur als Merkwort oder, wenn bildhaft, dann als menschenloses Sinnbild eingetrichtert worden war: die Unterdrückung als Kette oder Stiefelabsatz, die Freiheit als Berggipfel, das Wirtschaftssystem als beruhigend rauchender Fabrikschlot und als Feierabendpfeife, und das Gesellschaftssystem als Stufenleiter mit 'Kaiser – König – Edelmann / Bürger – Bauer – Leinenweber / Tischler – Bettler – Totengräber'".²⁾

An die Stelle der empirisch-sinnlichen Erfahrungsbilder der unmittelbaren Lebensumwelt treten Sinn-Bilder – bildhafte (der Stiefelabsatz) und sprachliche (der Kaiser) –: Elemente der Realität, die aus ihrem naturgegebenen Zusammenhang genommen und für Herrschaftsinteressen eingesetzt werden – wie die junge Frau im oben genannten Paterno-Textzusammenhang. Das Bild wird also korrumpiert, indem es seiner realen Basis entzogen und entfremdet wird. Das Bild kann aber auch die entgegengesetzte Funktion haben, wie folgende Textstelle aus dem *"Wunschlosen Unglück"* zeigt:

"Das Wort 'Armut' war ein schönes, irgendwie edles Wort. Es gingen von ihm sofort Vorstellungen wie aus alten Schulbüchern aus: arm, aber sauber. Die Sauberkeit machte die Armen gesellschaftsfähig. Der soziale Fortschritt bestand in einer Reinlichkeitserziehung; waren die Elenden sauber geworden, so wurde 'Armut' eine Ehrenbezeichnung. Das Elend war dann für die Betroffenen selber nur noch der Schmutz der Asozialen in einem anderen Land. 'Das Fenster ist die Visitenkarte des Bewohners.' So gaben die Habenichtse gehorsam die fortschrittlich zu ihrer Sanierung bewilligten Mittel für ihre eigene Stubenreinheit aus. Im Elend hatten sie die öffentlichen Vorstel-

lungen noch mit abstoßenden, aber gerade darum konkret erlebbaren Bildern gestört, nun als sanierte, gesäuberte "ärmere Schicht", wurde ihr Leben so über jede Vorstellung abstrakt, daß man sie vergessen konnte. Vom Elend gab es sinnliche Beschreibungen, von der Armut nur noch Sinnbilder."³⁾

Hier hat das Bild eine grundlegend andere Funktion: Es bleibt in seiner Realität und wird so zu deren legitimer Darstellung, zu deren wesentlichem Ausdruck. Zu einem Ausdruck, der die Sinne nicht in Ruhe läßt und der so zum Handlungsimpuls werden kann. In dieser Funktion ist das Bild der Sprache überlegen, die angesichts von Zuständen und Vorgängen oft genug in Sprachlosigkeit verfallen muß (Handke: *"Aber einfach, indem man den Vorgang b e s c h r i e b , wurde er auch verehelt ... Daher mein Unbehagen bei Elendsbeschreibungen; denn an der reinlichen, doch unverändert elenden Armut gibt es nichts zu beschreiben."*) Das also ist hier die Funktion des Bildes: Es zeigt Realität, was besonders dort wichtig ist, wo Sprache diese Realität nicht adäquat beschrieben kann; es zeigt auf, bis hin zur Anklage. In dieser Funktion ist es ein grundlegendes Instrument der Information und der Welterfahrung und kann gleichzeitig Initiator engagierter und verändernder Handlungen sein. Natürlich muß beachtet werden, daß es auch in die Funktion letztlich korrumpierbar ist – wenn man es von seiner Realität trennt.

Der schöne Schein

Aus diesem Grund ist die Frage, wer die Macht hat, Bilder zu gestalten und einzusetzen, wer Bilder zu welchem Zweck und in wessen Interesse einsetzt, von besonderer Bedeutung. In den modernen Massenmedien werden die Bilder vor allem mittels Film- bzw. TV-Kamera oder mittels Fotoapparat produziert. Diese Instrumente bilden nun nicht einfach mechanisch die Realität ab, wie sie ist, sie sind vielmehr die Gehilfen derer, die sie einsetzen, der Blick ihrer Herren ist ihre Perspektive, was ihr Herr nicht sieht oder sehen will, können sie nicht aufnehmen. Besonders deutlich wird dies in der *"Politischen Fernsehfiel"* von Dahlmüller/Hund/Kommer formuliert und belegt:

"Für die Kamera als ästhetische Produktivkraft bedeutet das, daß sie nicht

als mechanisches Auge sine ira et studio die Welt betrachtet, sondern ... ein ästhetisch-ideologisches Filter der Realität ist. Dies ist unmittelbar evident, wenn man sich beispielsweise die schönen Fotos in den Prospekten der Touristikkonzerne ansieht. Die einladenden einsamen Strände (1), bevölkert allenfalls von betörenden Frauen (2), die idyllischen, verträumten Fischerdörferchen (3), die eleganten Hotels mit Swimming-pool (4), all das ist so und nicht anders fotografiert einzig zur Erhöhung des Geschäftsvolumens der Konzerne; der Tourist wird ähnliches in seinem wirklichen Urlaubsort kaum finden. Dort findet er hingegen überlaufene und verschmutzte Strände (1), Hausfrauen und Sekretärinnen aus Wanne-Eickel (2), voll kommerzialisierte Touristengettos (3), bescheidene Pensionen (4). Der schöne Schein der Prospektfotos kommt dadurch zustande, daß noch nicht touristifizierte Strände abgelichtet werden (1), Mannequins an den Privatstränden der Reichen posieren (2), noch nicht vom Tourismus zersiedelte Dörfer fotografiert werden (3), die Hotels bevorzugt aufgenommen werden, die sich nur die Reichen leisten können (4). Selbst dann, wenn der wirkliche Urlaubsort fotografiert wird, entsprechen die Fotos deshalb nicht der Realität, weil sie aus einer günstigen Perspektive oder zu einer günstigen Zeit aufgenommen wurden. Durch die Art der Aufnahmeperspektive können etwa die Einheimischen-Slums als Dorfidylle eingefangen werden, die Eisenbahnlinie oder Autostraße, die genau zwischen Strand und Hotelreihe verläuft, unsichtbar gemacht werden, Strand- und Dorfausschnitte so inszeniert werden, als ob sie nicht eingeeilt wären von Hochhäusern, Baugruben und Abwasserleitungen. Die Fotos sind also allesamt nicht Teil der Urlaubswirklichkeit, die den Touristen erwartet. Sie sind durchs kapitalistische Klassenauge aufgenommen und haben die Funktion, den Umsatz der Touristikkonzerne zu erhöhen, indem der Tourist geködert wird mit Bildern, die ihm einen möglichst schönen Urlaub vorgaukeln.^{m4)}

Diese kurze Fallstudie soll hier beispielhaft stehen für den Gebrauch, der in dem Massenmedien von den Bildern gemacht wird. Dieser Gebrauch ist heute eine wesentliche Basis für die Präsentation und Durchsetzung politischer und wirtschaftlicher Interessen, wobei damit nicht primär die generellen Interessen einer bestimmten Menschengruppe oder einer Region gemeint sind, sondern die Interessen der politischen und wirtschaftlichen Machträger, die gleichzeitig aus ökonomischen Gründen die Macht über die Produktion und Verbreitung der Bilder haben. Ihnen gegenüber steht die Mehrheit des Volkes als Masse der Rezipienten, weitgehend ohne Einfluß auf die Medienproduktion und -distribution und daher dem verordneten Strom der Bilder mehr oder weniger ausgeliefert. In dieser Situation

ist zu fragen, ob und wie weit es möglich ist, das Bild für die Mehrzahl der Rezipienten zurückzugewinnen, damit es nicht nur als Repräsentant des schönen Scheins – eine durchaus auch legitime Funktion –, sondern als Erkenntnismittel fungieren kann.

Das Bild als Erkenntnismittel

Als erster Schritt, um dieses Ziel zu erreichen, muß die Diffamierung des Bildes, insbesondere des bewegten Bildes, als eines minderwertigen Mediums gegenüber der Sprache zurückgenommen werden. Das bildhafte Erfassen der Realität durch das Bewußtsein ist die eigentliche Basis menschlicher Erkenntnis. Die rational-intellektuelle Komponente der Erkenntnis ist erst mit dem Aufstieg der bürgerlichen Bildungsgesellschaft in den Vordergrund getreten – als Herrschaftsmittel der intellektuellen Oberschicht, der "geistigen Arbeiter". Diese Komponente erwies sich in ihrer Isolation als geeignetes Machtinstrument einer Minderheit über die Mehrheit der Menschen, bei denen sich die Erkenntnis als ein rational-sinnlich-bildhafter Gesamtkomplex vollzieht. Carl Einstein formuliert das so:

"Die intellektuellen verfertigten für die schmale Gruppe der Herrscher eine Literatur der Ausnahmen, welche die Isolierung und Besonderheit der Elite ermöglichen und verstärken sollte. Bald waren die wissenschaftlichen Formulierungen dermaßen vereinzelt und kompliziert, daß sie unkontrollierbar geworden waren ... Eine besondere Literatur- und Bildersprache war geschaffen, womit man sich von der Masse und von der naiven Erfahrung distanzierte und behauptete, eine persönliche Bildformel, eine eigene Sprache zu besitzen ... Die Fakten und Vorgänge zersprühten in Hypothese und Deutung, so daß man kaum noch das Wirkliche griff. Dagegen verfügte man über eine Menge von sich widersprechenden Wirklichkeitsbildern."⁵⁾

Die Entsinnlichung und Entbildlichung der Realität dient also den elitären Herren über die Sprache und über die Bilder dazu, die Mehrheit der Menschen in ihrer eigenen Erfahrung zu verunsichern, um sie damit ihren eigenen Zielen und Interessen verfügbar zu machen. Das entspricht ziemlich genau der Position der gegenwärtigen Medienmacher, der Produzenten genauso wie der Präsentatoren, die auf "ihr Publikum" angewiesen sind, um ihre privilegierte Machtposition

im Informations-, Meinungs- und Kulturbetrieb nicht zu verlieren, und die mit massivem Einsatz von Sprache und Bild das Bewußtsein ihrer Rezipienten Tag für Tag zu ködern versuchen.

Zustatten kommt ihnen dabei, daß sich auch im Bereich fundamentaler Kulturtechniken, im Bereich der Sprache und der Schrift, ein Entsinnlichungs- und Abstraktionsprozeß vollzogen hat, der die Herausbildung der intellektuellen Elite und die Abhängigkeit der großen Zahl der Mewnschen von ihnen förderte. Wir lernen es zwar in der Schule, aber sind uns zuwenig bewußt, daß die Schrift – heute oft in Opposition zur Bildinformation gesehen – als Bilderschrift entstanden ist. Im Lauf der Zeit wurde sie, in erster Linie aus ökonomischen Gründen, immer mehr zu einer begrenzten Zahl abstrakter Zeichen vereinfacht – zuerst bei den phönizischen Kaufleuten, bis sie schließlich durch die Erfindung des Buchdrucks zu einer in Reih und Glied stehenden Kompanie von 26 Schriftzeichen wurde. Je unsinnlicher sie wurde, desto weniger wurde sie für die große Zahl der Menschen verfügbar. Natürlich lernt man sie nun schon seit zwei Jahrhunderten in der Schule, aber in Verbindung mit den von den Intellektuellen produzierten abstrakten Sätzen und Aussagen – ob von Wissenschaftlern, Verwaltungsbeamten, Rechtsanwälten, Kulturkritikern, Medienmachern - bleibt sie für die meisten nur schwer rezipierbar. In dieser hochalphabetisierten Zeit, in der in Verbindung mit einseitig rationalem Denken die verbale Information vorherrscht und im Wertsystem der Kultur- und Bildungsvorstellungen eine einseitig hohe Wertigkeit hat, ist ein gesteigertes Bedürfnis nach Bildinformation eine konsequente Folge. Darauf fußt ja der gigantische Aufstieg der audiovisuellen Medien im 20. Jahrhundert. Diese Sehnsucht nach bildhafter Anschaulichkeit und Durchschaubarkeit zeigt sich auch im sprachlich-textuellen Bereich: Sie äußert sich im gesteigerten Interesse an der komplexen und anschaulichen Erzählsprache, die Verstand und Emotion gleichermaßen anspricht, weil sie komplex, bildhaft und anschaulich ist – im Vergleich zu den scheinbar hochintellektualisierten, tatsächlich aber verarmten sprachlichen Kommunikationsformen wie Vorschriften, Gesetze, Texte zur rationalen Wissensvermittlung etc.

Natürlich geht es nicht um eine Beseitigung dieser Formen, die für das Funktionieren der Gesellschaft unerläßlich sind. Es geht darum,

ihre verlorene Anschaulichkeit wieder herzustellen, damit sie nicht nur für die Herrschenden, sondern für alle, die mit ihnen zu tun haben, verfügbar werden. Dies ist freilich problematisch, da dies ein Prozeß der Aufklärung des Volkes und damit ein Machtverlust für die herrschende Elite wäre. Es geht auch darum, das grundlegende Interesse aller Altersschichten an Bildinformation – ob Comics, Kino, TV, Illustrierte, und letztlich auch Pornohefte – als genuines menschliches Bedürfnis anzunehmen und nicht sozusagen unter der Bettdecke mit schlechtem Gewissen und entschuldigendem Lächeln heimlich hinzunehmen, "weil mans halt braucht". Erst dann kann der Erkenntniswert dieser verschiedenen Formen der Bilderrezeption für den einzelnen fruchtbar werden. Erst dann kann man das Bild in seiner grundlegenden Doppelfunktion erkennen - als Unterhaltungsmedium mit dem schönen Schein der Fiktionalität einerseits, als Medium zur kritischen Darstellung der Realität andererseits. Diese Erkenntnis ist die Voraussetzung dafür, daß man den Mißbrauch vor allem des schönen Scheins der Fiktionalität allmählich durchschaut und damit unterläuft. Denn das aufgeklärte und erweiterte Bewußtsein kann sich den Machtmechanismen, die in den Medien wirken entziehen; und wenn dies bei vielen Menschen der Fall ist, kann sich das auch auf die Produktionsbedingungen in den audiovisuellen Medien auswirken. Den ersten Schritt, den der Aufklärung, in die Wege zu leiten, ist Aufgabe der Pädagogen.

Anmerkungen

- 1) Kurier vom 4.11.1990.
- 2) Peter Handke: Wunschloses Unglück. Erzählung. Salzburg (Residenz Verlag) 1990, S. 23f.
- 3) a.a.O., S. 55f.
- 4) Götz Dahlmüller, Wulf D. Hund, Helmut Kommer: Politische Fernsehfiabel. Materialien zur Klassenkommunikation. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt Taschenbuch Verlag, rororo 6849) 1974, S. 99f.
- 5) Carl Einstein: Die Fabrikation der Fiktionen. Hrsg. von Sibylle Penkert. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt Taschenbuch Verlag, das neue buch 17) 1973, S. 15 und 30.

Robert Saxer ist Deutschdidaktiker am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt, Schwerpunkt: Deutsch als Fremdsprache, Universitätsstr. 67, 9020 Klagenfurt

Sprachkonstrukte und Sehmaschinen.

Betrachtungen zu Wesen und Funktion von BILDERn in Literatur und Film

"[...] Da sagte er:
Geh und sag diesem Volk:
Hören sollt ihr, hören, aber nicht verstehen.
Sehen sollt ihr, sehen, aber nicht erkennen.
Verhärte das Herz dieses Volkes,
verstopf ihm die Ohren, verkleb ihm die Augen,
damit es mit seinen Augen nicht sieht,
und mit seinen Ohren nicht hört [...]"
(Jesaja 6:9, 10; Einheitsübersetzung)

"Wie denkst du mit dem Auge? Jede Form,
die du siehst, denkst du mit dem Auge.
Alles, was zur Form geronnen ist, war vorher
ein Gespenst."
(Aus: Gustav Meyrink 'Der Golem')

Ut pictura poesis – so lautete eine der wohl bekanntesten Regeln antiker Ästhetik, nach welcher sich vormals schon Schriftsteller auszurichten gehabt hätten. Das erklärte Ziel einer Harmonisierung der beiden Darstellungsfunktionen *Bild* und *Wort* im und für den Bereich der Kunst beinhaltet gleichzeitig aber das Bewußtsein vom Vorhandensein einer ganz grundsätzlichen Differenz zwischen ihnen. Es geht dabei um die Fragen, ob Wörter/Begriffe oder Bilder besser geeignet seien a) die Welt im (weitesten) Sinne der *mimesis* wiederzugeben b) das Innenleben des Menschen, seine Vorstellungen und Gedanken, zum Ausdruck zu bringen und c) aktiven Einfluß auf die Welt zu nehmen.

Spätestens seit GOTTHOLD EPHRAIM LESSINGS aufklärerischer Schrift "*Laokoon oder Über die Grenzen der Malerei und Poesie*" (1766) ist die problematische Beziehung der Sprach- und Bild-Künste zueinander wieder virulent geworden, da der Autor in eloquenter Argumentation den Nachweis zu erbringen versuchte, daß Poesie und Malerei gemäß ihrer gattungsspezifischen Prinzipien der formalen Gestaltung einerseits und deren jeweiligen Wirkungen andererseits strikt voneinander zu scheiden seien. Die starke, zustimmende Reaktion vor allem der jüngeren Zeitgenossen Lessings schien zunächst einmal seine Überzeugungen zu besiegeln, da man sich endlich des *kümmerlichen Anschauens* enthoben und *in die freien Gefilde des Gedankens* (GOETHE) entlassen wähnte.

Nicht nur im Bereich der idealistischen Ästhetik galten in der Folge alle sinnlichen Reize und Wahrnehmungen als eine Kategorie minderen Ranges. Auch in der Psychologie und Erkenntnistheorie dominierten im neunzehnten Jahrhundert entsprechende Vorstellungen, die das Denken erst dort ansetzten, wo das Werk der Sinne (vermeintlich) endete. *Bild* und *Begriff* entwickelten sich (neben etlichen anderen) immer mehr zu einem Gegensatzpaar von geradezu ideologischer Schwere, mit dessen Hilfe sich die dualistischen Elemente der abendländischen Kultur, Philosophie und Lebensauffassung trefflich charakterisieren ließen.

Freilich gab und gibt es daneben stets auch Bemühungen um neue/alte Synthesen innerhalb des Welt- und Selbstverständnisses. So seien beispielsweise die poetologischen Konzepte der Frühromantiker hier nur stellvertretend für alle ähnlichen Theorien erwähnt. Heute, gut zweihundert Jahre später, kann man jedenfalls den Eindruck gewinnen, daß man sämtliche Diskussionen, die zur Abgrenzung bzw. zur Annäherung von Epochen und künstlerischen Stilrichtungen wie: Barock und Aufklärung, Klassik und Romantik, Poetischem Realismus und Naturalismus, Epigonentum und Avantgarde u.ä. geführt wurden/werden einzig unter dem Gesichtspunkt der Dialektik von Bild und Begriff beschreiben könnte, wobei sich allerdings ein steter Wechsel und ein dichtes Ineinander der vertretenen Standpunkte zeigt.

Eindeutiger schien die Situation wieder um die Jahrhundertwende zu werden, als die Bild-Künste zu einem in dem sich einstellenden Ausmaß unerwarteten, jedoch nicht minder triumphalen Sieg über die Sprach-Künste ansetzten. 1895 präsentierten die Gebrüder LUMIÈRE in Paris zum ersten Mal ihre Filme in öffentlichen Vorstellungen. In der Folge führten einige ganz unterschiedliche Faktoren zu einer rasch steigenden Beliebtheit und Resonanz des neuen Mediums in praktisch allen Gesellschaftsschichten: eine vorerst ästhetische (später auch politische) Auflehnung gegen die traditionellen und überkommenen Formen gesellschaftlicher Selbstdarstellung; eine längst wahrzunehmende Sprachskepsis in den Kreisen der literarischen Intelligenz; eine große Faszination für alles Unmittelbare, Vitale und Kraftvolle; die immense Beschleunigung zivilisatorischer Prozesse durch den steigenden Einfluß der Technik auf nahezu sämtliche Gebiete des alltäglichen Lebens (vor allem in den Großstädten); das Bedürfnis nach Ablenkung von den sich mehrenden Anzeichen internationaler Krisen im historischen Vorfeld des Ersten Weltkrieges; Wandlungen in der Arbeitswelt nach dem Krieg (Reduktion der effektiven wöchentlichen Arbeitszeit; Ausdehnung der jährlichen Urlaubszeiten). Der abwechslungsreiche, suggestive Bilderbogen, den der Kinematographenapparat zu produzieren vermochte, schien unter den gegebenen Umständen eine willkommene Ausdrucksmöglichkeit für ein neues, *modernes* Lebensgefühl zu sein. Dies hat zumindest für die breite Masse der Kino-Besucher zugetroffen, wenngleich sich auch herausstellte, daß das Bildungsbürgertum noch geraume Zeit seine liebe Not damit hatte, den (!) Kino als Phänomen einer eigenständigen Kunst sowie in seiner Unterhaltungsfunktion zu akzeptieren. Davon zeugt die mit erstaunlicher Vehemenz geführte sogenannte *Kino-Debatte*¹⁾, an der sich Juristen, Pädagogen, Kritiker, Volksbildner, Kirchenkreise und Schriftsteller beteiligten. Für letztgenannte erwies sich das Aufkommen der Massenmedien (die Erfindung und Einführung des Rundfunks fällt bekanntlich ebenfalls in die Zeit um den Ersten Weltkrieg) in besonderem Maße als eine radikale Infragestellung des herkömmlichen Selbstverständnisses. Die Schriftsteller hatten sich ja bis dahin – mit einigem Recht! – als Vertreter jener Kunst fühlen dürfen, die (und dafür bürgte die Gattung des *Romans*) bereits bewährt darin war, eine möglichst authentische, umfängliche und aus diesen Gründen auch repräsentative Wiedergabe

sämtlicher als relevant angesehenen gesellschaftlichen Vorgänge und Zustände zu liefern. Kino und Literatur befanden sich alsbald in einem direkten Konkurrenzverhältnis (vor allem auch im Bereich des Theaters), sowohl was ihre wirtschaftlichen Kapazitäten als auch die Gunst von seiten des Publikums anbelangte. Daher gilt, was ANTON KAES hervorgehoben hat: "In der Auseinandersetzung mit dem Kino spiegelt sich das poetologische Selbstverständnis der Literatur; die Kino-Debatte ist also zugleich eine Debatte um die Literatur der Zeit."²⁾

Die Diskussion führte trotz aller Emphase des Pro und Contra allmählich zu einem genaueren Bewußtsein von den theoretischen Grundlagen des Filmschaffens. Es ist bemerkenswert festzustellen, wie einige der bedeutenden frühen Ästhetiker des Stummfilms (PUDOVKIN, EISENSTEIN, GRIFFITH, BALÁZS, ARNHEIM u.a.) dessen spezifische Gestaltungsmittel in dem Maße als eine eigene *Art* von *Sprache* zu beschreiben begannen, in dem sie den Film von unmittelbaren literarischen Einflüssen freizumachen suchten. Die Parallelen zwischen der Wort- und Bildersprache fanden sie eher auf formaler bzw. struktureller Ebene bestimmter Werke, während auf der Inhalts- bzw. Handlungsebene meistens ein Qualitätsverlust filmischer Präsentation gegenüber der literarischen bemängelt wurde. Noch heute wird einem Großteil von Literaturverfilmungen zugunsten der Lektüre ein Makel der Minderwertigkeit nachgesagt, besonders wenn es sich um Adaptierungen von bekannten Werken des belletristischen Kanons handelt.

Häufig wird jedoch übersehen, daß Literaturverfilmungen nur eine, wenn vielleicht auch die naheliegendste Form der Kooperation von Film und Literatur darstellen. Die Beeinflussung der beiden Medien ist nämlich niemals eine Einbahn sondern stets gegenseitig gewesen; auch die Literatur hat bekanntlich einiges vom Film *gelernt* und *nachzuahmen* versucht. Längst gehören sozusagen *filmische* Schreibweisen (wie *Multiperspektivierung* der Erzählerhaltung, *Heterogenität* in Inhalt und Form, *Simultaneismus* anstelle narrativer Linearität, *Montage*, *Reihung*, *Dekonstruktion* bestehender und *Konstruktion* neuer Zusammenhänge aus variablen Elementen u.ä.) zum Repertoire zeitgenössischer (d.h. also nicht nur avantgardistischer/experimentel-

ler) Schriftstellerei.³⁾ Überhaupt haben sich unter dem intensiven Einfluß technischer Errungenschaften (zu denen wesentlich, jedoch keineswegs allein, der Film gehört) die Wahrnehmungsweisen von Realität so sehr geändert, daß die komplexen Beziehungen von physischen, psychologischen, kulturellen, soziologischen und ästhetischen Momenten beim Zustandekommen der menschlichen Erkenntnisfunktionen hier nur mehr angedeutet werden können. Der psychologischen Forschung ist es erst im zwanzigsten Jahrhundert glaubhaft gelungen, das menschliche Bewußtsein als ein Zusammenwirken und Wechselspiel von Wahrnehmungs- und Erkenntnisfunktionen darzustellen: nach RUDOLF ARNHEIM gehören dazu "aktives Erforschen, Wählen, Erfassen des Wesentlichen, Vereinfachen, Abstrahieren, Analyse und Synthese, Ergänzen, Korrigieren, Vergleichen, Aufgaben lösen, Kombinieren, Unterscheiden, in Zusammenhang bringen" ebenso wie "alle seelischen Tätigkeiten [...] also die Sinneswahrnehmung, das Gedächtnis, das Denken und das Lernen"²⁾. Das daraus resultierende "seelische Bild der Außenwelt" unterscheidet sich "in wesentlicher Hinsicht von der Projektion auf der Retina"⁵⁾. Das alles bedeute ARNHEIMS Meinung nach, daß das menschliche Bewußtsein nicht auf einer Summe von biologischen und physiologischen Reaktionen auf bestimmte sinnliche Reize beruht, sondern daß jeder Mensch selbst nach individuellen Maßgaben am Zustandekommen *seines Bildes* von der Welt beteiligt ist: "Diese höchst aktive Tätigkeit ist Sehen im eigentlichen Sinne."⁶⁾

Bemerkenswerterweise gibt es im Rahmen der frühen Filmtheorie eindeutige Parallelen zu solchen psychologischen Theorien, wobei der Vollständigkeit halber festgehalten werden muß, daß sie gemeinsam wiederum zum weiteren Umfeld der sogenannten Gestalttheorie gehörten. Der zitierte RUDOLF ARNHEIM repräsentiert übrigens den Typus des Filmkritikers und Psychologen in Personalunion. Das Kino war in den zehner und insbesondere in den zwanziger Jahren jener Ort, wo eine intensive Auseinandersetzung mit den Rezeptionsbedingungen des Filmerlebnisses stattfand, ohne daß darauf gleich eine neue Ästhetik gegründet werden sollte. Die Suggestivkraft, die von der Leinwand ausstrahlte und sich in einer ungeheuren Popularität des Kinos niederschlug, war Anlaß genug und durchaus pragmatisch verstandener Ausgangspunkt für zeitgenössische Überlegungen zum

Thema. Als bald wurde aber das ideologische Potential des Films auch von Staats wegen erkannt und für politische Zwecke verwertet. Die Propagandamaschinerie des Dritten Reiches lieferte den deutlichen Beweis, daß die Fähigkeit zur selbständigen Weltbetrachtung tatsächlich durch eine permanente und systematische Befriedigung der Gier nach immer neuen vorgefertigten Bildern untergraben werden kann.

Die Filmkritik freilich war ursprünglich völlig anders motiviert. Es ging zunächst einmal in einer leidenschaftlich geführten *Kino-Debatte* um den Nachweis, daß Film die vorgefundene Realität keineswegs einfach kopiere, sondern über die mechanische Reproduktion hinaus sehr wohl ästhetische Qualitäten zu entwickeln vermag. Die Protagonisten der sogenannten *Film als Kunst*-Bewegung beriefen sich dabei – mehr oder weniger bewußt – auf Kunstideale idealistisch-klassischer Herkunft und sahen diese im Film verwirklicht: Alles sei dem Film symbolisch: er gerate zur reinen Form; alles Innere sei an einem Äußeren zu erkennen und umgekehrt; die Schönheit sei im Film zwangsläufig das Symbol des Guten; der Regisseur müsse die *Gesichter* von Dingen und Landschaften, ihre latente Physiognomie, finden; jede Kunst bedeute eine eigene Dimension der menschlichen Seele; der Zuschauer erlebe die Gestaltung seiner eigenen Gefühle und identifiziere sich damit; der (stumme!) Film schaffe (endlich!) eine international verständliche Sprache, ohne sich überhaupt der Worte bedienen zu müssen.... Der gebürtige Ungar BÉLA BALÁZS, einer der ersten und führenden deutschsprachigen Filmkritiker und –theoretiker, faßte die obigen Argumente in seinem Buch *"Der sichtbare Mensch"* (1924)⁷⁾ in folgender zentralen These zusammen: "Jede Anschauung der Welt enthält eine Weltanschauung."⁸⁾ Damit war einerseits das Visuelle und andererseits das Ideologische, das im Filmbild zum Ausdruck gelange, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit getreten. Deshalb hatte BALÁZS bei der Entschlüsselung der dem Filmbild immanenten Bedeutung dem einzelnen Zuschauer auch eine ganz entscheidende Rolle beigemessen.

Aktuelle gesellschaftliche Vorgänge legen allerdings den Schluß nahe, daß hinter diesem eigentlichen, deutenden, beziehungsstiftenden Sehen, wie wir es vorhin bereits bei ARNHEIM kennengelernt haben,

ein bestimmtes Vermögen steckt, das man leider auch verlieren kann. Denn es scheint für heute jene "zunehmende Auflösung eines Wahrnehmungsglaubens" charakteristisch geworden zu sein, die PAUL VIRILIO in seinem bemerkenswerten Buch von der *Sehmaschine*⁹⁾ analysiert. VIRILIO geht dabei, kurz gesagt, von der rapiden Technisierung visueller und sprachlicher Kommunikation aus, was seiner Meinung nach dazu geführt habe, daß niemand mehr einfach ohne weiteres seinen Augen (und Ohren) trauen darf:

"Man sieht nur momentane Ausschnitte, die vom Zyklopedenauge des Objektivs erfaßt werden, und das Sehen wird von einem substanziellen zu einem akzidentiellen Sehen. Trotz der langen Debatte um das Problem der Objektivität von mentalen und instrumentalbildern ist die revolutionäre Veränderung des Sehens nicht klar erkannt worden, und die Fusion/Konfusion von Auge und Objektiv, der Übergang vom Sehen zur Visualisierung ist ohne Schwierigkeiten Bestandteil der Lebensgewohnheiten geworden. In dem Maße, wie der menschliche Blick erstarrte und seine natürliche Geschwindigkeit und Sensibilität verlor, sind umgekehrt die Filmaufnahmen immer schneller geworden."¹⁰⁾

Analoges könnte man ohne weiteres auch vom Hören sagen, sind die visuellen Medien doch nicht von ungefähr eine derart enge Symbiose mit ihren auditiven Partnern eingegangen. Folge ist, daß selbst persönliches Sehen und Hören keinen Beweis mehr hergibt, den Wahrheitsgehalt von Wahrnehmungen zu verifizieren. Eine Welt, in der scheinbar jegliche Erlebnisse künstlich imitier-, evozier- und manipulierbar geworden sind, büßt *unversehens* an Substanz ein. Stellen wir uns nur einmal eine Fernseh-Life-Kamera vor, die auf einem Formel-1-Rennwagen montiert ist. Verspüren wir dann nicht etwas von dem Anhauch der Geschwindigkeit? Wir fahren mit, stimmen uns ein auf Kurven (d.h. Kamera-Schwenks) und Überholmanöver, lassen uns gefangennehmen von der Illusion, teilzuhaben am aktuellen Blick des Fahrers. Unvergeßlich bleibt mir in ähnlichem Zusammenhang auch der Eindruck in einem überdimensionalen Panoramakino im Vergnügungsviertel des Grand Canyon in den USA, wo Wildwasserfahrten auf dem Colorado-River optisch und akustisch ebenso täuschend echt simuliert werden wie das flügelleichte Segeln eines Adlers. Mit großer Erleichterung stellt man nach der Vorführung fest, daß man das Abenteuer undurchnäßt überstanden bzw. seine Beine wieder sicher auf die Erde gestellt hat. Ich kann mir nicht ver-

gegenwärtigen, das Fliegen im Flugzeug als ebenso aufregend empfunden zu haben, zumal tatsächliche Flüge in die Schluchten hinein sich als viel zu gefährlich erwiesen haben und deshalb verboten sind. Die spektakulärsten Perspektiven der Flugsimulation im Film ergeben sich somit in Wirklichkeit überhaupt nicht.

Ausnahme an den eben angeführten Beispielen ist sicherlich die Perfektion, mit der hier bestimmte sinnliche Wahrnehmungen mit technischen Mitteln imitiert und für die Rezipienten aufbereitet werden. Der grundlegende Sachverhalt, daß man heute nahezu ständig künstlichen Bilderfluten und Geräuschcollagen ausgesetzt ist, avancierte jedoch bei der Beschreibung moderner gesellschaftlicher Strukturen längst zu einem zivilisationskritischen Topos unter Soziologen, Kulturphilosophen, Geisteswissenschaftlern und Psychologen. Sie alle klären uns darüber auf, daß Wahrnehmungsinhalte, die uns von Natur aus durch die fünf Sinne vermittelt werden, im Zuge des technischen Fortschritts zu Waren eigener Industriezweige geworden seien, die ihre Produktionen auf internationalen Märkten anbieten und verkaufen: für die Unterhaltungsbranche, die Rüstung oder die (medizinische u.ä.) Forschung, um bloß einige Bereiche zu nennen. Wie tiefgreifend der Verlust von Wesenhaftigkeit in unserer Zeit tatsächlich ist, kann man nicht zuletzt an den ironischen Reflexionen der beschriebenen Situation erkennen. Wer beispielsweise jemals die Lebensgeschichte von WOODY ALLENS Filmfigur *Zelig* staunend mitverfolgt hat, die offensichtlich sämtliche (auch historischen!) Identitäten anzunehmen vermag, ohne jemals zu sich selbst zu finden (und hier reicht die Bedeutung des Films zweifelsohne über die vordergründig angelegte Kritik an jüdischem Assimilationsgehabe hinaus), wird ermessen können, inwieweit ALLEN mit seinem Werk Authentizität schlechthin ad absurdum geführt hat – sogar die Authentizität von Filmaufnahmen mit (vorgeblich) dokumentarischem Anspruch!

Die kommende, sozusagen bereits *absehbare* gesellschaftliche Entwicklung läßt sogar Visionen einer künftigen *Automatisierung der Wahrnehmung* plausibel erscheinen. Dabei geht es um nichts weniger als die Erfindung eines künstlichen Sehens, bei welchem die Auseinandersetzung mit der uns umgebenden Realität vollständig an eine

Maschine delegiert wird, die automatisch Bilder aufnehmen, analysieren und weiterleiten kann, ohne daß mentale menschliche Prozesse daran beteiligt sein müssen. PAUL VIRILIO hat auch die ethischen und philosophischen Probleme, die sich aus dieser bevorstehenden Phase unseres massenmedialen Zeitalters ableiten lassen, erörtert.

Dabei wurden Bilder ursprünglich zu dem Zwecke hergestellt, die Erscheinung von etwas Abwesendem zu beschwören, da Bilder das Dargestellte in vielen Fällen überdauern können. Diese magische Kraft, Vorstellungen zu (re)präsentieren, teilen Bilder mit den Worten. Auch die Sprache dient ja vor allem zur Kommunikation über das Nicht-da-seiende, würde doch jede unmittelbare Evidenz ein vermittelndes Sprechen überflüssig machen. Dieser Umstand findet seine Bestätigung schon in der Überlegung, daß die natürlichen Dinge an sich sprachlos sind und einer Ordnung, wie sie etwa durch die Struktur der Grammatik vorgegeben wird, nicht folgen.¹¹⁾

JOACHIM PAECH hat den Begriff des *Dispositifs* geprägt, um auf den für das menschliche Wahrnehmen notwendigen Zusammenhang von solchen künstlichen An-Ordnungen und der Abbildbarkeit von *Realität* hinzuweisen:¹²⁾

"Was wir sehen ist bestimmt durch die Art und Weise, wie wir es sehen; das Subjekt des Sehens ist immer zugleich Objekt des Systems, in dem es gesehen wird. [...] Ein *Dispositif* soll eine derartige An-Ordnung des Sehens genannt werden, in der Sehender und Sehraum ein System bilden, das beide in einem Konstrukt zusammenfaßt: Während sich das Subjekt als Konstrukteur im Mittelpunkt *seiner* sichtbaren Welt wähnt, ist es doch zugleich im Fluchtpunkt eines Sehraums fixiert, dessen Konstruktion dem Subjekt einen Ort in der Welt des Sehens zuweist. Zentralperspektivisch konstruierte [...] Wahrnehmungsräume [...] verorten das Subjekt in Positionen, in denen sie der Konstruktion der sichtbaren Welt unterworfen werden. Die *Dispositive des Sehens* sind *Dispositive der Macht*."¹³⁾

Das Sichtbare wäre demnach nur Stellvertreter für das Unsichtbare, das (aus welchen Gründen immer) nicht wahrgenommen werden kann oder darf. Auf die Sprache angewandt, die als Konstrukt betrachtet, ebenfalls *dispositiven Charakter* besitzt, heißt das, daß Ausgesprochenes immer auch auf alles Unausgesprochene hinweist; quasi auch das Unausprechbare umschließt.

Welcher Unterschied besteht dann aber zwischen dem *normalen*, (bloß vermeintlich) *wirklichkeitsbezogenen* Sprechen und dem *anderen, dichterischen* Sprechen, dessen Hauptmerkmal doch gemeinhin im sogenannten *uneigentlichen Sprechen*, dem *übertragenen Gebrauch* von Begriffen in *Metaphern* und *Wort-Bildern* erblickt wird? Verschwimmen hier nicht die Grenzen? Sind Lessings Ansichten endgültig überholt? Was soll die Literatur denn machen, wenn die Welt, die sie darstellen soll, sowieso schon *fiktiv* ist; wenn das als *Realität* Erkennbare sich als *erfunden* und *konstruiert* erweist?

Natürlich stellen sich ähnliche Probleme in allen Künsten. Man nehme als weiteres Beispiel die Architektur, die seit gut hundert Jahren immer wieder mit dem Vorwurf konfrontiert wird, nur mehr historische Vorgaben in trivialer Weise nachzuäffen und nichts anderes mehr als ein Potemkinsches Dorf sämtlicher Stilkünste zustande zu bringen. Doch die Sprache steht uns näher, wirkt persönlicher, weil es am einfachsten ist, beim Denken auf sie zurückzugreifen, und weil wir alle sie uns täglich einverleiben, wenn wir nur *den Mund öffnen und schließen*. Für die Literatur, die auf der Höhe konstruktivistischer Einsichten ist, sollte es daher darum gehen, ein Bewußtsein von der Künstlichkeit der Tatsachen zu wecken und vor allem auch die eigene Konstruiertheit auszusprechen.¹⁴⁾ Was dabei herauskommt ist ein Konzept von doppelter Fiktivität, das die Kunstgriffe literarischer Gestaltung ständig unterläuft.

Zur knappen Illustration mögen die Werke ROBERT MUSILS dienen, insbesondere sein in der Jahrhundertwende wurzelnder Roman "*Der Mann ohne Eigenschaften*". Schon die Formel für die Titelfigur namens Ulrich offenbart eben jene konstruktivistische Paradoxie, indem sie den individuellen Helden herkömmlicher Romantradition wesenlos werden läßt. Ulrich sieht sich mit einer für ihn unfaßlichen Fülle von Lebensmodellen konfrontiert, die sich verselbständigt zu haben scheinen und unabhängig von den Menschen ihr Eigenleben führen. Aufgrund dieser geistigen Disposition beschließt er, fortan nur mehr *hypothetisch* zu leben und den seelenlos gewordenen gesellschaftlichen Umgangsformen nicht mehr länger mit Wirklichkeits- sondern mit Möglichkeitssinn zu begegnen. Dank dieses gedanklichen Tricks braucht Ulrich das, was *ist*, nicht für wichtiger zu nehmen, als das,

was *nicht ist*. Die Entwirklichung der Welt verliert für ihn dadurch ihren schicksalshaften Charakter und wird in ein lustvoll betriebenes Spiel mit variablen Versatzstücken aus einer trivialen Realität verwandelt. Folgerichtig bleiben die beiden zentralen Themen des Romans – der Große Krieg bzw. die (inzestuöse) Geschwisterliebe – aus der Darstellung ausgespart; das, was nicht gesagt wird – *zwischen den Zeilen steht* –, fungiert aber als Bedeutung hinter dem geschilderten Geschehen. Die äußeren Fakten werden zu *Bildern* eines inneren, *anderen Zustands*.

Ähnliche poetologische Anlagen wie im "*Mann ohne Eigenschaften*" ließen sich in den meisten Werken MUSILS nachweisen, der sich niemals der Verfänglichkeit ästhetischer Repräsentationen hingeeben hat, sondern bestrebt war, Distanz zu den eigenen narrativen Methoden zu wahren.

Was man sich nun wünschen würde, wäre – wie immer – eine Art von Resümee. Doch ich bekenne, daß es mir nicht besser ergeht als den vielen vor mir, die sich über die Bezogenheit von Wörtern und Bildern *den Kopf zerbrochen* und keine letzte Weisheit gefunden haben. Doch wer sagt, daß nicht in der Vorstellung des Zerbrechens von Köpfen schon etwas davon steckt?

Anmerkungen

- 1) Vgl. Anton Kaes (Hg.): *Kino-Debatte. Texte zum Verhältnis von Literatur und Film 1909-1929*. Tübingen 1978.
- 2) Ebenda, S. 1.
- 3) Vgl. Joachim Paech: *Literatur und Film*. (= Sammlung Metzler, Bd. 235), Stuttgart 1988, S. 122ff.
- 4) Rudolf Arnheim: *Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff*. Köln 1977⁵, S. 24.
- 5) Ebenda, S. 25.
- 6) Ebenda, S. 25.
- 7) Béla Balázs: *Schriften zum Film*. Hrsg. von Helmut H. Diederichs, Wolfgang Gersch und Magda Nagy. Band I: *Der sichtbare Mensch; Kritiken und Aufsätze 1922*. München/Berlin/Budapest 1982.
- 8) Ebenda, S. 132.

- 9) Paul Virilio: Die Sehmaschine. Aus dem Französischen übersetzt von Gabriele Ricke und Ronald Voullié. Berlin 1989, S. 49.
- 10) Ebenda, S. 41.
- 11) Vgl. Manfred Frank: Mythos und Moderne. Begriff und Bild einer Rekonstruktion. Hrsg. von Karl Heinz Bohrer. Frankfurt/Main 1983, S. 15: "Jedes gesprochene Wort tritt nicht nur an die Stelle eines Schweigens. Es setzt immer auch ein fortwährendes Schweigen oder zumindest: eine Abwesenheit voraus. *Denn wovon man spricht, sagt Novalis, das hat man nicht.* [...] Abwesend ist jedoch immer auch das, *wovon man spricht.* Das Benennen zerstört das eigenständige Sein der Gegenstände und verwandelt sie in ideelle Gebilde, in Zeichen nämlich, denen die Grammatik eine ganz und gar andere Ordnung zumißt als die, die sie von Natur innehatten. Zugleich erlöst sie die Sprachteilnehmer von der unmittelbaren Gegenwart des Bezeichneten. Sie bringt die Welt in die Schwebe; denn man muß das nicht vor Augen haben, wovon man spricht."
- 12) Vgl. Joachim Paech: Das Sehen von Filmen und filmisches Sehen. Zur Geschichte der filmischen Wahrnehmung im 20. Jahrhundert. In: Knut Hickethier (Hrsg.): Filmgeschichte schreiben. Ansätze, Entwürfe und Methoden. Dokumentation der Tagung der GFF 1988. Berlin 1989, S. 68-77.
- 13) Ebenda, S. 69f.
- 14) Vgl. Rolf Breuer; in: Paul Watzlawick (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wir wissen, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München 1985², S. 139.

Arno Rußegger, Assistent am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 67, 9020 Klagenfurt

Die Konnotationsmaschine

(Bemerkungen zur Differenz von Literatur und Film)

Film und "Verfilmte Literatur", – ein Dilemma, oder besser gesagt: die Geschichte einer Kollision. Über Jahrzehnte hinweg versuchte man die beiden Ausdrucksmedien gegeneinander auszuspielen. Immerhin ist man nun bestrebt (aktuelle Publikationen veranlassen zu dieser Feststellung), dem Phänomen der "Literaturverfilmung" auf den Grund zu gehen, wobei vor allem der Begriff der INTER-MEDIALITÄT zunehmend an Bedeutung gewinnt.¹⁾ Den sicherlich signifikantesten Unterschied zwischen schriftlichem und filmischem Text hat Georg Schmid auf den Punkt gebracht:

Der Film beruht auf mehreren Materialien (den visuellen und sonoren vor allem), die sich jedoch nicht nur additiv verketten, sondern einander sozusagen multiplizieren oder potenzieren.²⁾

Das Trägerische beim Film ist, daß ein Bild eine direkte Beziehung zu dem hat, was es bezeichnet, daß also der Signifikant scheinbar fast deckungsgleich mit dem Signifikat ist. Dies verstärkt die Illusionsbildung beim Rezipienten, anders als bei der Lektüre eines Buches, nicht erst als Folge, sondern schon als Teil der Zeichenwahrnehmung.

Während der literarische Text fiktional ist, das heißt eine vorgestellte Welt erstellt, schafft der Film als "Diegese" eine imaginierte äußere Welt, die durch den Idiolekt des Zuschauers bereichert werden kann oder diese erhärtet.³⁾

Bei vielen Rezipienten entfällt allerdings die Bereicherung, weil gerade jene annähernde Identität von Signifikant und Signifikat oft nur die Rezeption der denotativen Bedeutung des Bildes bewirkt. Die nachfolgende Konfrontation eines Romanbeginns und dessen filmischer Adaptation soll deutlich machen, daß der filmische Text eine KONNOTATIONSMASCHINE ist,⁴⁾ denn die Besonderheit des Mediums Film liegt in seiner Entwicklung in Zeit und Raum, sodaß man im Sinne von Georg Schmid eigentlich annehmen muß, daß im

Film reine Denotation undenkbar ist, und sich die Frage stellt, ob Film nicht nur aus Konnotationen besteht.⁵⁾

Gerade diese polyvalente Zeichenstruktur des Films beschäftigt zahlreiche Filmtheoretiker. Ob Bellour von einem unzitierbaren, intangiblen Text spricht,⁶⁾ Rodowick von der irreduziblen Pluralität des kinematographischen Textes,⁷⁾ oder Barthes behauptet, daß das Filmische nicht beschrieben werden kann,⁸⁾ schwingt dabei gleichzeitig das Problem der Entsubjektivierung auf Seiten des Filmrezipienten mit, worin meiner Meinung nach das entscheidende Potential des Kinos (ich meine hier durchaus den Raum "Kino") liegt. Der Sinn muß förmlich entgleiten angesichts einer Bombardements von verschiedenen SIMULTAN wirkenden Zeichensystemen. Und damit sind nicht nur die verschiedenen Ausdrucksmaterialien gemeint, die zusammen scheinbar den KINEMATOGRAPHISCHEN KODE ergeben (das Visuelle, das Theatralische – die Gesten und Bewegungen des menschlichen Körpers, das Akustische – die gesprochene Sprache und der Soundtrack), sondern auch der KULTURELLE KODE (das Ge-/Erlernte, das Konventionalisierte), das was in den Film hineingelesen, investiert wird.

Die folgende Konfrontation von Leonardo Sciascias Roman "Il contesto" (Der Zusammenhang) mit dessen kinematographischer Version "Cadaveri eccellenti" (Vornehme Leichname) von Francesco Rosi⁹⁾ soll in erster Linie diese Problematik transparent machen; es sei hier nur angemerkt, daß sowohl die deutsche Übersetzung des Romans, wie auch die synchronisierte Fassung des Films herangezogen wurden (wobei natürlich je eine wichtige Bedeutungsebene verlorengeht). Ich gebe hier – ein wenig gekürzt – die Eingangspassage des Romans von Sciascia wieder:

Staatsanwalt Varga war mit dem Prozeß Reis beschäftigt, der seit etwa einem Monat lief und sich zumindest noch zwei weitere Monate hingezogen hätte, als er an einem milden Maiabend ermordet wurde; laut Zeugenaussagen und Obduktionsbefund nach zehn Uhr und nicht später als um Mitternacht. Die Zeugenaussagen stimmten in Wahrheit nicht genau mit den Ergebnissen der Leichenöffnung überein: der Gerichtsarzt setzte den Augenblick des Ablebens gegen Mitternacht an, während die Freunde, mit denen der Staatsanwalt sich all-

abendlich zu treffen pflegte und mit welchen er auch an jenem Abend beisammen war, bestätigten, daß er sie gegen zehn Uhr verlassen hatte. Da er zu Fuß nicht länger als zehn Minuten für den Hinweg gebraucht hätte, verblieb ein Zeitraum von mindestens einer Stunde, und es galt herauszufinden, wo und wie der Staatsanwalt jene Stunde verbracht hatte. Vielleicht waren seine Gewohnheiten weniger streng, als es den Anschein hatte, und es gab in seinem Tagesablauf nichtprogrammierte Stunden einsamen und nach Zerstreung suchenden Umher-spazierens; vielleicht hatte er Gewohnheiten, die auch seinen Freunden und Angehörigen unbekannt waren. Boshafte Vermutungen wurden angestellt und von der Polizei wie von seinen Freunden weitergeflüstert. Aber noch bevor sie an die Öffentlichkeit drangen, kam es zu einer Sitzung der obersten Behördenvertretung des Distrikts, auf der beschlossen wurde, daß alle Nachforschungen über jene verbleibende Stunde einen Angriff auf das Andenken eines vorbildlichen und ehrenhaften Mannes darstellten und zu unterbleiben hätten. Der Bischof hielt überdies die Tatsache, daß der Staatsanwalt unterhalb eines jasminüberwachsenen Mäuerchens gefunden worden war, die Finger um eine Blüte geklammert, für schicksalhaft, war doch jene soeben gepflückte Blume Sinnbild eines unbefleckten Lebens, einer Güte, deren Duft noch in den Gerichtssälen, im Schoße der Familie und an all jenen Orten zurückgeblieben war, die der Staatsanwalt zu besuchen pflegte, den bischöflichen Palast inbegriffen. Dieser Gedanke wurde alsbald aufgegriffen und weitergesponnen: in den Protokollen der Polizei (...); in den Gedenkreden bei der Trauerfeier (...). An einer bestimmten Stelle zitierte der Redner seufzend "avisad los jazmines con su blancura pequena" ...¹⁰⁾

Ich gebe im folgenden sofort eine von mir mit Hilfe einer Videoaufzeichnung angefertigte Transkription der filmischen Adaptation:

- 1 Vorspann: Einstellungen auf Leichname, die Musik
noch bekleidet sind.
- 2 Innen – Dunkel. Totale (Weitwinkelaufnahme).
Mann, der aus der Tiefe des Ganges kommend,
sich der Kamera nähert. Kamera schwenkt dann
in einen anderen Raum mit.
- 3 Halbnah. Mann nimmt seinen Hut ab.

- | | |
|--|--|
| 4 Schuß-Gegenschußverfahren (8mal): Gesicht des Mannes – Totenköpfe, von der Halbtotale | Musik (Chopin: Trauermarsch), leise im Hintergrund |
| 5 Großaufnahme: Mann schreitet den Raum ab, Kamera bewegt sich seitlich mit (laterales travelling). Im Hintergrund die aufwachten Leichname. | ↓ |
| 6 Halbtotale: Mann dreht sich noch einmal um, ein letzter Blick auf die Leichname. | |
| 7 Totale (Weitwinkel): Mann verläßt das Gebäude über einen anderen Gang. | |
| 8 Außen – Tag. Totale: Der Mann nähert sich auf der Straße einem Auto, deutet dem Chauffeur (mit der Hand), daß er zu Fuß gehen würde. | Straßengeräusche, laut. |
| 9 Totale – Halbtotale. Mann überquert die Straße, im Hintergrund eine Vespa, der ein Pferd folgt und axial ein Auto mit Kränzen beladen. | ↓ |
| 10 Totale. Schwenk der Kamera an einer Mauer-ecke vorbei. | |
| 11 Halbtotale. Mann hält vor der Mauer. Kamera folgt seinem Blick mit einer Seitenbewegung zu einem Jasminstrauch, der sich an der Mauer befindet. Kamera schwenkt zurück. Der Mann macht noch ein paar Schritte und will eine Jasminblüte pflücken. | |
| 12 Detailaufnahme: Hand auf Blüte. | Schuß (aus dem Off). |
| 13 Nah auf die Füße, die zucken, dann bricht Mann zusammen. | |
| 14 Nah auf Gesicht des Mannes, der im Staub liegt. | |
| 15 Three-quarter-angling (45° Aufnahme, Halbnah): Ein Geistlicher der diese Worte spricht. | Atonalität: Stimme aus dem Off. |

Dann Rückwärtsbewegung der Kamera: dessen Dialogpartner kommt über die Schultern gesehen ins Bild (Inspektor Rogas)

"Ich habe ihn nackt gesehen."

16–22 Schuß-Gegenschußverfahren (Geistliche/Rogas).

Monolog des Geistlichen über die Totenbesuche des Staatsanwalts

23 Aus einer Naheinstellung Zoom in die Totale: der aufgebahrte Leichnam des Staatsanwalts in der Kirche, Trauergäste, die den Leichnam küssen.

Orgelmusik

24 High angle (Vogelperspektive): ein Mann in Uniform nähert sich dem Leichnam

25 Nah – Der Mann in Uniform küßt den Leichnam.

Im Moment des Küssens Klicken des Abzugs von einem Photoapparat.

26 Einfrieren des Bildes – Verfärbung in Schwarz/Weiß.

27 Nah – ein Kameraobjektiv, das hinter einer Skulptur versteckt ist.

28 Totale: weitere Trauergäste, die sich dem Leichnam nähern.

29 Totale: einer von den Trauergästen (ein Mann) setzt sich nach vollbrachtem Ritual neben einen anderen, spricht mit diesem und lacht dann.

Im Moment des Lachens Klicken des Abzugs.

30 Wieder Einfrieren des Bildes – Schwarz/Weiß.

31 Totale auf Bischof.

"avisad los jazmines ..."

Die von mir erstellte "découpage" kann natürlich nur approximativ die Gangart des Films wiedergeben, da ich eben auf eine Videoaufzeichnung angewiesen war (Irrtümer in der Einstellungsanzahl nicht auszuschließen), schon hier manifestiert sich die Komplexität der filmischen Narration, die eine Zitierbarkeit (mit sprachlichen Mitteln) fast unmöglich macht. Ich will trotzdem eine Konfrontation der unterschiedlichen Textmedien versuchen:

1) Diegetische Ungleichheiten:

Schon bei einer oberflächlichen Betrachtung des "découpage" sollte ersichtlich werden, daß der Film bei weitem mehr Zeit (nämlich 9 Minuten) und narrative Umwege (fast 40 Einstellungen) benötigt, um den Rezipienten auf den annähernd gleichen Informationsstand zu bringen, wie der Roman auf knapp 2 Buchseiten den Leser. Kann der schriftliche Text mittels Metaphern Information komprimieren, muß der filmische Text ZEIGEN, er ist auf Reduktionen, Aberrationen, Amplifikationen und Substitutionen angewiesen, was automatisch zu diegetischen Ungleichheiten führen muß.

Während im Roman von der Ermordung schon im ersten Satz gesprochen wird, gerät gerade dieser Mord im Film zu einem 5 Minuten langen tour-de-force Akt der filmischen Narration.

Um die ironischen Brechungen im auktorialen Erzählduktus der gesamten ersten Seite des Romans reproduzieren zu können, muß der Film zwei Personen einführen (den Geistlichen und den Inspektor). Die erstmalige Präsentation Inspektor Rogas (Lino Venturas) in der Sequenz mit dem Geistlichen ist für das Funktionieren des Films von entscheidender Bedeutung. Der Schwenk über die Schulter bringt uns mit der Identifikationsfigur in Interferenz. Mit ihm folgen wir gespannt den Worten des Geistlichen. Schon bei seinem ersten Auftritt ist der Inspektor mehr ein Zuhörer und Beobachter, was er (und damit auch wir) den ganzen Film hindurch auch bleiben wird. Die Intransparenz der Macht wird im Filmbeginn schon dadurch erhärtet, daß der Mord, nicht wie im Roman in der Nacht, sondern am hellichten Tag geschieht, wobei der Schütze (aus der Perspektive des Kameraobjektivs schießend) unsichtbar bleibt (und das den ganzen Film hindurch). Die diegetischen Ungleichheiten haben, den gesamten Film betrachtend, ihre Funktion – sie antizipieren eine Stimmung und schaffen damit eine durchaus abweichende Rezeptionshaltung bezüglich des Romans.

Überprüfen wir aber nun meine These vom Film als Konnotationsmaschine:

2) Der Tod als rekurrente Metapher

Schon der Vorspann präsentiert die visuelle Entsprechung des Filmtitels: "Cadaveri eccellenti" (Vornehme Leichname). Der Staatsanwalt Varga

(Charles Vanel) erscheint in der Weitwinkelperspektive direkt unter einem Kreuz.

Die Schuß-Gegenschußtechnik mit simultanem Näherzoom beim "Dialog" Vargas mit den Mumien bringt sein zerfurchtes Gesicht mit den Totenköpfen zur Deckung.

Auf der akustischen Ebene wird die Sequenz in den Katakomben leise von Chopins Trauermarsch begleitet.

Der Weg, den Varga aus den Katakomben wählt, führt über einige Stufen direkt ins Gegenlicht der Straße, aus der Totalen gesehen gewinnt die Silhouette derart Kreuzescharakter, eine Entsprechung zur Eingangssequenz.

Auf der Straße sieht man im Hintergrund eine Vespa, die ein Pferd zieht: ein irritierendes Bild: führt der Weg zum Schlachthof? Gleichzeitig durchquert ein mit Kränzen beladenes Auto axial die Szenerie.

Als sich Varga der Mauer nähert, verändert die Kamera plötzlich durch ein laterales travelling die Position – der Staatsanwalt wird zur Zielscheibe, die Kamera zum Zielfernrohr.

Die Totenmesse in der Kirche potenziert die irritierende Gegenwart der Narration: Entscheidend für die Rezeption ist, was für Konnotationen das Klicken des Kameraabzugs und das gleichzeitige Einfrieren und Verfärben des Bildes im bewegten Kontinuum bewirkt. Diese (scheinbaren) Standbilder signalisieren das Ende der Bewegung, den Moment des Todes.

Das Photo ist schön, schön auch der Bursche: das ist das studium (= der durchschnittliche Affekt, Anm.d.V.). Das punctum (= was mich trifft) ist dies: er wird sterben. Ich lese gleichzeitig: das wird sein und das ist gewesen.¹¹⁾

Und wirklich: die Personen aus jener Sequenz, die mittels Einfrierung des Bildes fokussiert werden, sind die nächsten Opfer. Die Schwarzweißfärbung antizipiert schon mögliche Zeitungsphotographien der Opfer: die Prädokumentation des Todes, die Kamera als Waffe.¹²⁾

Die Atmosphäre, das Flair des Films wird durch diese direkten/indirekten Konnotationen des Todes in den Expositionssequenzen bestimmt – die Rezeptionshaltung wird fixiert.

3) Die personalen Konnotationen der Schauspieler

Die Wahl der Schauspieler spielt bei der Illusionsbildung im Kino eine

bedeutende Rolle. So braucht man beispielsweise (materiell betrachtet) ein Gesicht wie jenes von Charles Vanel, um die perfekte Wirkung in der Katakombensequenz zu erzielen.

Interessanter wird es allerdings, wenn Lino Ventura als Inspektor Rogas die Szenerie betritt. Was für Einschreibungen werden beim Zuschauer frei? Ist damit auch gleichzeitig das Genre endgültig fixiert (Action-Film: Subgenre – Kriminalfilm), und damit der Film von vorneherein negativ abgeurteilt?

Hier beginnen die Konnotationen zu flottieren:

- Ein Großteil des Publikums (im deutschsprachigen Raum wohlge-merkt) verbindet mit Lino Ventura wahrscheinlich eher die Vorstellung vom körperbetont agierenden "Bullen", was gleichzeitig das intellektuell versnobte Publikum in eine Ablehnungshaltung gegen-über dem Film bringen kann.
- Die Konnotationsmaschine kann aber auch in die entgegengesetzte Richtung funktionieren. Lino Ventura, das ist zumindest in den 70/80er Jahren die personale Konnotation des reflektierenden "homme solitaire", der in das Räderwerk der Macht gerät, und damit ein eher anspruchsvoller Film, der zu erwarten ist (so ist denn auch "Cadaveri eccelenti" mehr dem Genre des Polit-Thrillers zuzurechnen).

Entscheidend sind die eigenen Investments, Vorlieben ..., die die Rezep-tion des Films beeinflussen.

4) Die Verwendung von "realem" Material

Was für die Schauspieler gilt, gilt auch für die Beanspruchung von Materiellem im Film. Damit meine ich bezüglich unserer Sequenz den Kleidungskode und die Verwendung bestimmter Automarken.¹³⁾

Das gleichzeitige Tragen eines schwarzen Hutes und Mantels war bei-spielsweise für zahlreiche Seminarteilnehmer (vgl. Anm. 4) ein Indiz für die Präsenz der Mafia. Das ist ein durch das Sehen von Filmen erlernter Kode: Im amerikanischen Gangsterfilm und im italienischen Mafiafilm tragen die "Bösen" immer Hüte. (Was übrigens so weit führt, daß bei uns niemand mehr einen Hut trägt, außer ältere Personen. In mediterranen Regionen ist das Tragen eines Hutes, nicht nur aus klimatischen Gründen, durchaus noch verbreiteter.)

Ähnlich signalisiert der von den Katakomben geparkte Mercedes, in

dem der Chauffeur auf den Staatsanwalt wartet, je nach Region unterschiedliche Werte/Vorstellungen. In lateineuropäischen Filmen konnotiert die Marke Mercedes durchwegs auf negative Weise (hängt mit der historischen Entwicklung der Firma und ihrer Rolle im 2. Weltkrieg zusammen), während im deutschsprachigen Bereich diese Sequenz (unbewußt) durchaus anders interpretiert wird/werden kann: Der Richter hält was auf sich und läßt sich folgerichtig in einem Mercedes chauffieren (dies hängt mit dem Prestige der Firma in deutschsprachigen Gebieten zusammen, und zwar in bürgerlich-konservativen Kreisen).

5) Authentizitätsgewinn

Berücksichtigt man den Zeige-Charakter des Medium Films, heißt "Verfilmung" eines Romans immer auch Authentizitätsgewinn.¹⁴⁾

So geht aus dem Romanbeginn nicht hervor, in welchem Land dieser situiert ist, die Namen sind eher diffus, Kontaminationen romanischer Sprachen, und wirklich: bei Betrachtung des gesamten Textes wird diese Nicht-Lokalisierbarkeit bestätigt, denn es wird immer nur vom Staat und der Hauptstadt gesprochen.

Davon wird zwar auch im Film (verbal) gesprochen, doch das Flair von Mediterranität ("italianità") wird schon am Beginn des Films spürbar: Die Katakomben von Palermo (wer sie einmal gesehen hat, wird sie nie vergessen), die Geste Vanel's, mit der er dem Chauffeur andeutet, daß er zu Fuß gehen würde (ein Zeichen von "italianità", eingelernt von einem französischen Schauspieler?), weiters der Staub, der auf der Straße aufgewirbelt wird und Hitze und Trockenheit konnotiert, die Totenmesse, das Ritual des Küssens des Leichnams, alles Indizien, die zumindest auf südliches Terrain verweisen.

Der Film spielt unweigerlich mit Realitätspartikeln, setzt diese auf die ihm eigene Weise zusammen, und schafft so eine neue "Realität". Der Zuschauer gerät so in die Konnotationsmaschine/-rie, aus der es kein Entrinnen gibt.

Anmerkungen

- 1) Vgl. Franz-Josef Albersmeier/Volker Roloff: Literaturverfilmungen. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1989.
- 2) Georg Schmid: Die Spur auf die Trasse. (Post-)Moderne Wegmarken der

- Geschichtswissenschaft. Wien-Köln-Graz (Böhlau) 1989, S. 160.
- 3) Imela Schneider: Überlegungen zu einer Semiotik der Literaturverfilmung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi 36/1975), S. 43.
 - 4) Viele der später angeführten Beobachtungen verdanke ich engagierten Seminarteilnehmern, aus deren Diskussionen mir die These von der Konnotationsmaschine bestätigt wurde. Das didaktische Prinzip war eigentlich simpel: Zuerst eine Lektüre des Romanbeginns. Dann in Kleingruppen Erstellung einer "découpage" aufgrund der schriftlichen Vorlage (mit Konzeption, Schauspielerbesetzung ...). Vergleichen der Ergebnisse, dann erst Präsentation des Filmbeginns. Anschließend Diskussion.
 - 5) Georg Schmid: Die Figuren des Kaleidoskops. Über Geschichte(n) im Film. Salzburg (Neugebauer) 1983, S. 65.
 - 6) Vgl. Raymond Bellour: Il testo introvabile (Le texte introuvable). In: Paolo Madron (ed.): L'analisi di film. Parma, Pratiche Editrice 1984, S. 45-54.
 - 7) Vgl. David Rodowick: Die Figur und der Text. In: Georg Schmid (Hg.): Die Zeichen der Historie. Beiträge zu einer semiologischen Geschichtswissenschaft. Wien-Köln (Böhlau) 1986, S. 215-234.
 - 8) Vgl. Roland Barthes: Dall'opera al testo (De l'oeuvre au texte). In: Paolo Madron (ed.): L'analisi di film. Parma, Pratiche Editrice 1984, S. 37-43.
 - 9) Leonardo Sciascia: Il contesto (dt.: Die Macht und ihr Preis). Frankfurt/M.-Berlin-Wien (Ullstein) 1978.
 Francesco Rosi: Cadaveri eccellenti (dt.: Die Macht und ihr Preis). Italien 1975. D: Lino Ventura, Alain Cuny, Max von Sydow, Fernando Rey, Charles Vanel.
 - 10) Leonardo Sciascia: Die Macht und ihr Preis. Frankfurt/M.-Berlin-Wien (Ullstein) 1978, S. 7f.
 - 11) Roland Barthes: Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1985, S. 106
 - 12) Vgl. meinen Aufsatz: Beruf: Reporter. Das Bild vom Journalisten in der Bilderwelt./Die Bilder des Journalisten in der Bilderwelt. In: Photographie und Gesellschaft 3,4/1989, S. 81-88.
 - 13) Georg Schmid: Die "auto-mobilen" Zeichen des Films. In: ders.: Die Spur und die Trasse. (Post-)Moderne Wegmarken der Geschichtswissenschaft. Wien-Köln-Graz (Böhlau) 1988, S. 204-219.
 - 14) Georg Schmid: Vom Text der Literatur zur Schrift des Films. In: ders.: Die Spur und die Trasse, S. 159-175.

Markus Vorauer, Fichtestraße 1, 4020 Linz

Das Bild im Unterricht

Peter Söllinger

Bildimpuls und Bildanalyse

Zur Problemlage

Informationen, Beeinflussung und Unterhaltung in Bildform ist heute ein derart wesentlicher Bestandteil in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens, daß daraus auch für den Deutschunterricht eine wichtige didaktische Aufgabe entstanden ist. Zur traditionellen Grammatik des gesprochenen und geschriebenen Wortes kommt die Grammatik der Bildsprache in vielfältigen Formen, wie Film, Foto, Plakat, Comic, Werbespot, künstlerisches Bild, Cartoon, Karikatur, vor.

Streng zu unterscheiden ist, ob die genannten Bildträger als Impuls für Sprechen und Schreiben verwendet werden oder Gegenstand der kritischen Analyse sind. Während der Bildimpuls eher eine erzählende oder frei fabulierende Sprech- und Schreibhaltung ermöglicht – vor allem die beliebte Bildgeschichte, aber auch das konflikt- und stimmungsträchtige Einzelbild –, erfordern Bild-Textkombinationen aus dem Bereich der Werbung, des Fernsehens und der Unterhaltungspresse eine Entschlüsselungsleistung, die mehr argumentierend-analysierend als narrativ-fabulativ ist.

Was diese Dechiffrierungs- und Dekodierungsleistung angeht, also das problembewußte Untersuchen ikonischer Botschaften im moder-

nen öffentlichen Leben, aber auch in Zeugnissen aus vergangenen Epochen, steht die Pädagogik insgesamt vor einem Defizit: Es gibt zu wenig Lehrer, welche die Grammatik der Bildsprache genauso gut vermitteln können wie die Grammatik der Wörtersprache.

Kenner der Sachlage stellen fest: "Verschieden illustrierte Texte und Text-Bild-Kombinationen sind von uns ständig zu rezipieren und setzen eine spezifische Kommunikationsfähigkeit voraus, die längst nicht in zureichender Weise entwickelt ist. Man denke nur an die oft zu hörende Kritik, daß uns unser wortsprachlich geprägtes Bildungssystem zu Analphabeten im Umgang mit Bildern gemacht habe. Es liefert uns vor allem hilflos an neue Bildmedien aus, konnte aber bereits in der Vergangenheit für traditionelle Text-Bild-Zusammenhänge nicht genügend sensibilisieren." (Ehbauer/Schober 1984, S. 442). Boringo (1983) fordert in seinem Beitrag "Bilddidaktik im Deutschunterricht" an Zielsetzung die Fähigkeit und Bereitschaft, Bildtexte sowohl genießend wahrzunehmen, als auch Codes eines Bildtextes unter Einbringung eigener Erfahrungen beschreiben zu können.

Auf die Behandlung der Bildgeschichte verzichten wir in diesem Beitrag. Sie wurde ausführlich unter methodischen und didaktischen Gesichtspunkten vorgestellt von Gerth (1972), Watzke (1980), Boringo (1983), Ehbauer/Schober (1984), Söllinger (1989). Vgl. auch die Kritik von Kochheim (1981). Auch auf die sogenannte Bildbeschreibung als eng umschriebene Textsorte gehen wir nicht ein, sondern verweisen auf die Arbeit von Wermke (1989).

Im folgenden handelt es sich um den Versuch, unterrichtspraktische Vorschläge zur Informationsentnahme bzw. Entschlüsselung (Dekodierung) unterschiedlichen Bildmaterials für verschiedene Altersstufen anzubieten. Das verwendete Bildmaterial besteht aus zeitlich, technisch und künstlerisch stark differierenden Produkten: eine Radierung von Albrecht Dürer, ein Stich aus dem 18. Jahrhundert, eine Collage aus der Postmoderne, die Photographie zweier Kirchen aus verschiedenen Zeitaltern, ein Werbebild, ein tiefenpsychologischer Bildimpuls, ein Phantasiebild auf einer Ansichtskarte, das Titelbild eines Trivialromans.

Abgesehen vom Lehrplanauftrag, die Sprache von Bildern verstehen zu lernen, bieten Bildimpulse auch reizvolle Möglichkeiten für das Üben unterschiedlicher Schreibhaltungen bzw. Textsorten. Mehr als das bloße Beschreiben oder Schildern ermöglichen sie das Fabulieren, das Erzählen, den inneren Monolog, die kritische Stellungnahme, die Deutung, die Problembehandlung, den essayistischen Aufsatz, den Leserbrief, die Parodie, die semiotische Analyse, den Artikel für die Zeitung oder für einen Fremdenverkehrsprospekt. Das Schlüsselwerk für diese Vielfalt von Bildvorlagen und deren differenzierte methodische Behandlung unter Berücksichtigung kommunikativer, semiotischer und textsortenspezifischer Aspekte ist nach wie vor das empfehlenswerte Buch *"Das Bild als Sprech- und Schreibimpuls"* von Winfried Ulrich (1976).

Am Rande sei auf eine weitere visuelle Kommunikation hingewiesen: auf die Körpersprache, auf Signale mittels Mimik, Gestik und Haltung. Wallrabenstein (1974) verwertet körpersprachliche Botschaften in sogenannten "Ausdrucksgeschichten". Das bewußte Eingehen auf nichtsprachliche Äußerungen des Mitmenschen ist nicht nur ein enorm motivierender Sprechanaß, sondern darüber hinaus auch eine hervorragende Schulung des Einfühlens und des Verstehens, kurz und gut der Zuwendung zum anderen.

Traditionelle Bildsymbolik

Ein lehrreiches Beispiel für das Verstehen von Bildinformationen aus vergangenen Epochen bietet Albrecht Dürers Kupferstich *"Ritter, Tod und Teufel"* aus dem Jahre 1413 (Abb. 1). In dem Sprachbuch *"Erlebte Sprache 6"* (1990, 2. Aufl., S. 143) werden die Schüler angeleitet, die Botschaft des Bildes zu entschlüsseln, indem sie zwischen den Bildeinzelheiten und deren symbolischer Bedeutung unterscheiden:

Bildelement	Symbolische Bedeutung
Ritter	Miles Christi; Kämpfer für den christlichen Glauben.
Pferd	Verkörperung der sinnlichen und weltlichen Kräfte.
Hund	Einer der berühmtesten katholischen Orden, die Dominikaner, begründet vom Heiligen Dominikus, war in der Zeit der Inquisition mit der Durchführung der Hexenprozesse beauftragt. Das führte zur boshaften Deutung des Begriffes Dominikaner als Domini canes, bei der die Dominikaner gleichsam als "Höllenhunde" gesehen wurden, weil sie beauftragt waren, "im Namen des Herrn" auf Menschenjagd zu gehen. Es ist anzunehmen, daß schon zu Dürers Zeit dieser satirische Name in einem christlichen Sinn umgedeutet wurde. Der Hund ist nunmehr Sinnbild für den Eifer im Dienste des Herrn.
Rüstung Waffen	Sinnbild für den mit christlichen Tugenden ausgestatteten Menschen.
Tod Sanduhr	Mahnung an die Begrenztheit des Lebens. Kürze des Lebens.
Teufel Schweinsrüssel	Das Gemeine und Böse.
Hornauswuchs auf der Stirn; darauf die Tiara	Anspielung auf den Papst Alexander VI., der die Papstwürde entweihte.
Burg	Das ferne Ziel, das es zu erreichen gilt.
Eidechse	Verweist auf das Sich-Häuten, auf die äußerliche Erneuerung ohne seelische Änderung.

Auf der Grundlage dieses Symbolverständnisses sind die Schüler in der Lage, schriftliche Aufgaben in zusammenfassender, erörternder, essayistischer oder wertender Absicht durchzuführen. Im Sprachbuch "Erlebte Sprache 6" werden folgende Problemstellungen unter Zuhilfenahme eines Lexikons vorgeschlagen:

Problemstellungen (unter Zuhilfenahme eines Lexikons)

- a Welche Aufgaben setzt sich der Orden der Dominikaner?
- b Wie heißen seine berühmtesten Vertreter?
- c Inwiefern hat Alexander VI. die Tiara, also das Symbol der Papstwürde geschändet?
- d Welche Bewandnis hat es mit der Gralsburg? In welchem höfischen Epos spielt diese Burg eine wesentliche Rolle?



Abb. 1

Der Einwand, daß solche Fragestellungen zu einseitig kunstgeschichtlich oder zu spezifisch mittelalterlich sind, übersieht, daß auch jede andere brauchbare Bilddedeutung ihren kulturgeschichtlichen Schwerpunkt hat, d.h. eine spezifische gesellschaftspolitische Tendenz aufweist. Das genaue Sehen und das verständliche Formulieren des Geschehenen kann der Schüler nur an repräsentativen Beispielen lernen. Dürers *"Ritter, Tod und Teufel"* steht nur stellvertretend für viele andere traditionelle Bilder.

Weibliche Rollenbilder um 1800

Das nächste Beispiel für die Dekodierung traditioneller Bilder entstammt dem *"Journal für Geschichte"* (1/1987, S. 22-30). Pia Schmid und Christina Weber behandeln in einem bemerkenswerten Artikel das "weibliche Begehren zwischen 1730-1830". Unter anderem belegen sie ihre Schlußfolgerungen mit zeitgenössischen Stichen aus dem *"Frauenzimmeralmanach"* des Jahres 1809. Alle Bilder eignen sich vorzüglich als Vorlagen zur Untersuchung weiblicher Verhaltensnormen in bildlich verschlüsselter Form. Ein Stich sei stellvertretend vorgestellt (Abb. 2). Die Analyse durch die genannten Verfasserinnen lautet:

"Zu sehen sind zwei Schwestern und in ihnen zwei Modelle von Weiblichkeit. Die Schwester, die dem vorgeschriebenen Hausfrau-, Gattin-, Muttermodell folgt, sitzt bei einer Handarbeit am Erkerfenster - schlicht frisiert, schlicht gekleidet. Am Fenster stehen Blumentöpfe, domestizierte Natur im Hause. Sie ist fleißig und sie ist züchtig. Im Erker nimmt sie wenig Raum ein - ganz im Unterschied zu ihrer raumgreifenden Schwester. Diese tanzt vor dem Spiegel im Ballkleid für den gleichen Abend. Sie ist geputzt, ihr Kleid gewagt ausgeschnitten, der weiche Stoff zeichnet ihren Körper nach, und der Kupferstecher betont das Schamdreieck. Worum es ihr geht, sagt der Amor, die Verzierung auf dem Spiegel. In der so illustrierten Erzählung erhält das Veilchen im Moose einen respektablen Mann, während die leichtsinnige Rose einem Schwindler traut."

Das Frauenbild in der modernen Werbung

Nicht nur in alten Stichen, auch in aktuellen Produktwerbungen wird nach wie vor dem Erscheinungsbild der Frau eine eng begrenzte Aufgabe zugewiesen: Reduktion auf hausfrauliche Sorge um streifenfreie Sauberkeit in Bad und Küche, um das leibliche Wohl der Familie, oder noch deutlichere Reduktion auf erotische Ausstrahlung, die Produkte, wie Sonnenschutzöl, Hautcremes, Seifen, Deodorants, Getränke, Autos, Schmuck und Brathendeln, als besonders begehrenswert erscheinen lassen sollen (vgl. Abb. 3).

Ein für den Unterricht sehr brauchbares und aufschlußreiches Beispiel bietet Christiane Schmerl (1982):



Die Geschwister. S. 86.

Abb. 2

"Die Schmuckindustrie wirbt mit Bildern von goldbehängten Luxusfrauen und mit Sprüchen wie: »Die beste Visitenkarte für einen Mann ist immer noch eine schöne Frau.« Oder: »Mein Mann sagt, ich sei der angenehmere Teil seiner Karriere und dieses Dankeschön hätte ich verdient« (nämlich den Diamanten). Die Umkehrung müßte so aussehen: Ein charmanter, manikürter und ondulierter junger Playboy oder Gigolo mit Goldkettchen oder Brillant am Finger, unter dem steht: »Die beste Visitenkarte für eine Dame ist immer noch ein schöner Mann«, oder: »Meine Frau sagt, ich sei der angenehmere Teil ihrer Karriere und dieses Dankeschön hätte ich verdient«. Man merkt sofort: die Umkehrung 'klappt nicht'. Ein anderes bekanntes Beispiel, wo es noch deutlicher wird: Ein üppiges Dirndl-Dekolleté eines Serviermädchens mit einem Brathendl davor. Quer über den Busen der anzügliche Spruch dazu: »Da ist was dran.« Darunter: »400-500 g Frischgewicht.« Man braucht schon eine etwas unanständige Phantasie, um sich hier noch mögliche männliche 'Übersetzungen' vorzustellen. Fazit ist jedoch: die Umkehrung ins Männliche klappt nicht, ist nicht mehr witzig, ist sinnleer. Sie macht aber eins besonders klar: den negativen, herabsetzenden Charakter der Aussage, wenn sie plötzlich für einen Mann gelten soll. Das Spiel mit der Umkehrung des Bildes oder der Aussage macht also die spezielle, aber doch selbstverständliche Abwertung der Frau deutlich (in diesem Fall: Frauen machen keine Karriere; Frauen sind 'Visitenkarten', d.h. Renommierstücke für den Mann; weibliche Bedienung 'dient' dem männlichen Gast selbstverständlich auch mit ihren sexuellen Reizen, die anzügliche Gleichsetzung von Busen mit knusprigem Hühnerfleisch zielt auf die Gleichwertigkeit von Frau mit Fleisch, mit Genußmittel etc.). Das deckt unsere durch die Produktwerbung geprägten Sehgewohnheiten auf und zeigt, wie lächerlich, aber auch wie frauenverachtend ihre Mechanismen sind.



Abb. 3

Natürlich ist für die Werbebranche nur interessant, daß sich das entsprechende Produkt verkauft. Werbung verkauft aber nicht nur bestimmte Produkte, sondern gleichzeitig 'verkauft', d.h. vermittelt sie auch ein bestimmtes Bild über Frauen, über Menschen überhaupt. Daher ist für Frauen, auf deren Kosten diskriminierende Aussagen in der Werbung gemacht werden, in erster Linie interessant, daß durch Werbung ständig gezielte Vorstellungen über angeblich typische Eigenschaften, Daseins- und Verwendungszwecke von Frauen verbreitet werden, und um diese gleichzeitige und zusätzliche Werbewirkung geht es hier."

Titelbilder der Trivialliteratur und TV-Bilder (Abb. 4)



Die gleiche Rollenzuweisung und Abwertung erfolgt in trivialen Produkten der Literatur und des Fernsehens, wie Liebes-, Heimat-, Fürsten-, Arztroman, Krimi, Western und TV-Serien, wie "Dallas", "Denver Clan", "Mike Hammer", "Schwarzwaldklinik", "Die Guldenburgs", "Hotel Paradies" u.a. Die bildliche Konzentration der Rollenfixierungen erfolgt durch die bunten Umschlagbilder der Heftchenromane sowie durch Standbilder aus den genannten TV-Serien auf Videokassette. Auf diese Weise erhält der Unterricht das notwendige Material für Dekodierungsaufgaben. Gerade anhand dieses Materials kann der Schüler erfahren, wie die Bestandteile des Bildes

(die sogenannten Denotate) zu direkten oder versteckten Botschaften werden (die sogenannten Konnotate), die eine lebhaftere Vorstellungs- und Gefühlsreaktion beim Betrachter auslösen. Auf diese emotionale Wirkung kommt es an, ihre Auslöser sollen kritisch erfaßt werden. Dieses Analyseverfahren ist umso notwendiger, als die aktuelle Forderung nach Gleichstellung der Frau durch die massiven medialen Botschaften ständig unterlaufen wird. Beispiele für die Behandlung rollenbildprägender Titelbilder finden sich in Söllinger (1989, 2. Aufl., S. 129ff.), desgleichen in den Bänden 5 und 6 der "Erlebten Sprache".

Der tiefenpsychologische Bildimpuls (Abb. 5)

Seit C.G. Jung gibt es eine Reihe psychotherapeutischer Verfahren, in denen u.a. Bilder den Patienten vorgelegt werden, z.B. im Rahmen des thematischen Apperzeptionstests von Murray (1943). Diese Bilder enthalten szenische Darstellungen in Schwarzweiß, die es dem Patienten ermöglichen, persönliche Konflikte, Erfahrungen und Bedrängnisse zur Sprache zu bringen. Bekanntlich nennt die Tiefenpsychologie solche Äußerungen Projektionen. Diese dienen der Erleichterung des Patienten und dem Psychotherapeuten als Orientierung für die Behandlung. Diese ist möglich, weil die Bilder die eigentümliche Fähigkeit besitzen, den Patienten aus der Reserve zu locken, sie sind affektgeladen. D.h. in semiotischer Sicht: die Bilder enthalten eine Botschaft, die den emotionalen Bereich anregt und erregt, sodaß Sprechen bzw. Schreiben die Folge ist.

Diesen Tatbestand kann sich auch der Deutschunterricht zunutze machen. Affektbesetzte Bilder bringen die Lernenden aller Altersstufen leichter zu mündlichen und schriftlichen Äußerungen als jeder andere Impuls außer dem musikalischen.

Scheckel (1981) hat die deutschdidaktische Nutzung solcher "projektiv" Bilder ausführlich dargestellt. Seit den 70er Jahren machen Sprachbücher von dieser Möglichkeit des Bildeinsatzes Gebrauch, beispielsweise "praxis sprache", 1979, Bd. 7, S. 51. Auch Ehbauer/Schober (1983) betonen die Wirksamkeit dieses Verfahrens: "Die 'rätselhaften' Bilder sollen durch ihre Vagheit dazu führen, daß die Schüler in individueller Weise Zusammenhänge herstellen und zu

persönlich geprägten Erzählungen kommen. Psychodiagnostische Ziele werden damit nicht verfolgt, doch reflektieren die Schüler für sich selbst den Zusammenhang ihrer Stimmungslage und ihres Erfahrungshintergrundes mit ihrer jeweiligen Textproduktion, wenn sie das gleiche Bild nach einem längeren Zeitraum erneut 'deuten'." (1981, S. 449)

Unser Beispiel entnehmen wir dem Sprachbbuch "*Erlebte Sprache 3*", 1984, 2. Aufl., S. 44 (Abb. 5). Folgende Aufgabenstellungen werden vorgeschlagen:

- 1 Erkläre die Situation: Wer nimmt teil? Wo und aus welchem Anlaß? Wie sind die Beziehungen der Personen untereinander? Was verraten Haltung, Gesten und Gesichtsausdruck?
- 2 Woran ist zu erkennen, daß es sich nicht um ein heiteres Ereignis handelt?
- 3 Was könnte der Grund des Konflikts sein? Stelle alle möglichen Vermutungen an, halte dich aber streng an das Bild!
- 4 Rollenspiel: Spielt die Szene mit verteilten Rollen! Beratet euch vorher 2-3 Minuten! Vergleicht die einzelnen Vorführungen und bewertet sie!
- 5 Zuerst Ärger, dann Versöhnung. Berichte von einem Vorfall, auf den dieser Titel paßt.



Abb. 5

Ein Bild aus dem schon erwähnten Murray-Test behandle ich unter dem Titel "Der tiefenpsychologische Bildimpuls" in Söllinger (1989, 2. Aufl., S. 123). Hier finden sich auch Schülertexte als Produktions-ergebnisse.

Die Bildmontage/Collage (Abb. 6)

Bildmontagen und Collagen dienen meist einem "entrückten" Sehen, einer Verschiebung gewohnter Standpunkte, um Verschleierungen und Verfälschungen aufzudecken. Da sie nur subjektzentrierte Deutungen zulassen, kommt es zum Aufeinanderprall gegensätzlicher Meinungen, was für die mündliche und schriftliche Abklärung von Vorteil ist. Mehr noch als bei traditionellem Bildmaterial kann der Schüler im Zusammenstoß heterogener Bilder den Unterschied zwischen Teil und Ganzem erkennen, zwischen Denotat und Konnotat, zwischen vordergründiger Gegenständlichkeit und der dadurch ausgelösten vielfältigen Bedeutung.

Im folgenden sollen unterschiedliche Deutungen zu Abb. 6 ein Muster liefern und zur Anregung für ähnliche Aufgabenstellungen dienen.

1. VERSUCH

Auf einem Blatt Papier ist die Abbildung eines Pflanzenblattes und eines Stücks von einem Zeitungsblatt zu sehen. Allen gemeinsam ist der Begriff **Blatt**. Es handelt sich daher um die Illustration der Bedeutung bzw. des Inhalts eines Begriffs. Die Sprachpsychologie nennt einen solchen Zusammenfall mehrerer Inhalte in einem Wort Cluster, die Linguistik spricht von einem **Polysem**.

2. VERSUCH

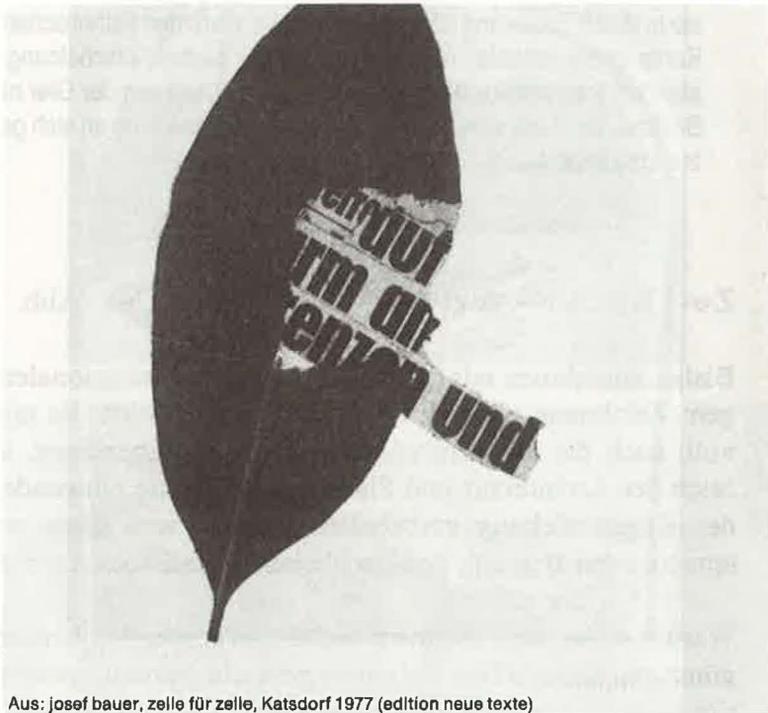
Wir sehen gleichzeitig die Illustration einer Beziehung: Das eine ist auf das andere angewiesen; beide sind voneinander abhängig: Pflanze - Holz - Papier - Zeitung - Kunst.

Ist auch die Pflanze angewiesen auf die Zeitung? Ja, sofern Zeitungen sich für die Pflanze (als Symbol für die ganze Natur) einsetzen durch Kampagnen für die Rettung von Biotopen, für die Errichtung von Naturschutzparks, für die Sanierung der Wälder und für die Achtung vor der Blume und vor dem einzelnen Baum.

3. VERSUCH

Wir sehen in dieser Bildmontage auch die Illustration der Freiheit. Der sinnvolle Aufbau der Blattstruktur spiegelt naturgesetzliche Ordnung, Sinn, Harmonie. Das Gegenteil von Chaos. Allerdings steht diese Ordnung unter dem Diktat der Kausalität der Stoffe. Sie entstand nicht durch Nachdenken eines freien Willens. Sie ist nicht menschlich. Sie ist nicht reflektiert, nicht Produkt des menschlichen Geistes.

Das Zeitungsblatt, so desolat, unansehnlich, zerrissen, wegwerfbare es auch erscheint, enthält das Signum des menschlichen Geistes. Die Schrift enthält jene Kraft, welche die Natur(notwendigkeit) dazu benützt, Ziele zu verwirklichen. Das ist die Definition der höchsten Aufgabe des Menschen (Im Sinne von Immanuel Kant), nämlich Werte und Ideale durch die Verwendung der Naturkräfte Wirklichkeit werden zu lassen. Freiheit durch Kausalität, wie Kant sagt.



Aus: josef bauer, zelle für zelle, Katsdorf 1977 (edition neue texte)

Abb. 6

4. VERSUCH

Umgekehrt "frißt" die Zeitung das lebendige Blatt auf. Die Zivilisation, vertreten durch die Zeitung, erweist sich als Todfeind des Waldes, den das Blatt symbolisch vertritt. Der französische Philosoph Roger Garaudy hat schon im Jahre

1976 darauf hingewiesen, daß "eine Sonntagsausgabe der New York Times, die fast zu 90% aus Werbeanzeigen besteht, allein für ihre Papiermasse 15-20 Hektar kanadischen Waldes verschlingt" (1977, S. 46). Wieviel Wald muß fallen, um alle Zeitungen der Welt täglich zu ermöglichen? Diese Frage führt zu einer weiteren: Sind Zeitungen einschließlich der Regenbogenpresse dieses ungeheure Opfer wert?

Bauers Bild veranschaulicht deutlich, wie das Zivilisationsprodukt das Naturprodukt auffrißt. Was zu lesen ist, ist sinnlos. Balkenlettern ohne Sinn. Sprache als Ausdruck des Wahnsinns.

Diese negative Deutung ist vielleicht zu radikal, doch liegt sie auf der Hand bzw. im Bild.

5. VERSUCH

Materiell gesehen sind Pflanzenblatt und Zeitungsblatt wertlos. Dennoch haben sie in dieser Isolierung und Montage einen Wert: den ästhetischen. D.h. im Sinne Kants interesseloses Wohlgefallen an der bloßen Erscheinung eines Gegenstandes. Interesselos heißt, daß jeder Konflikt, der aus der Gier nach Haben und Besitzen entsteht, verschwunden ist. Das wertlose Ding an sich gefällt. Es gehört zur konkreten Kunst.

Zwei Kirchen - zwei religiöse Sinngebungen (Abb. 7)

Bisher entnahmen wir die Bildsignale zweidimensionalen Darstellungen: Zeichnung, Gemälde, Photo, Collage, Stich. Es erscheint sinnvoll, auch die dreidimensionale Ebene einzubeziehen, also den Bereich der Architektur und Plastik. Man könnte einwenden, daß diese der Kunsterziehung vorbehalten bleiben, weil diese auch die entsprechenden Begriffe und sachlichen Voraussetzungen anbiete.

Warum sollte nicht in einem fächerübergreifenden Unterricht von der günstigen Gelegenheit Gebrauch gemacht werden, sprachliche Bewältigung eines wichtigen Kulturbereichs in beiden Fächern (ev. auch in Verbindung mit Geschichte und Sozialkunde, Religion und Geographie) durchzuführen? Als konkretes Beispiel verweisen wir auf die Gegenüberstellung zweier repräsentativer Kirchenbauten: Stephansdom und Hl. Dreifaltigkeitskirche von Wotruba (Abb. 7), aus *"Erlebte Sprache 3"* (1987, S. 46).



Fotoarchiv der Österreichischen Nationalbibliothek

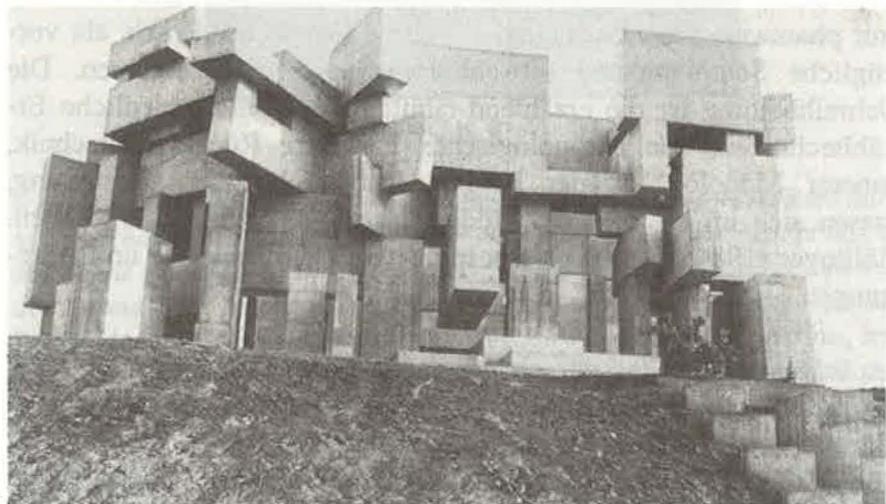


Foto: Friedrich Bastl

Abb. 7

Beide Gebäude sind eng mit der österreichischen Kulturgeschichte verbunden. Jedes Gebäude symbolisiert in konzentrierter Form eine typische Lebensauffassung, religiöse Sinngebung und gesellschafts-politische Aussage. Während die eine Kirche das Mittelalter vertritt, veranschaulicht die andere die Zerrissenheit des Menschen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Im einzelnen bieten sich folgende schriftliche Aufgabenstellungen an:

- 1 Informationen sammeln zu beiden Gebäuden.
- 2 Diese Informationen aufbereiten und weitergeben, ev. in Form eines Artikels in einem Reiseführer.
- 3 Den Gesamteindruck jedes Bauwerks darstellen.
- 4 Ein ästhetisches Werturteil über die unterschiedlichen Stile formulieren.
- 5 Einen Vergleich anstellen (mit oder ohne entsprechende architektonische Begriffe).
- 6 Die Kirchen als Ausdruck einer je spezifischen Religiosität begreifen (essayistischer Ausatz).

Das Bild als Anlaß für freies Fabulieren (Abb. 8)

Erzählende Bilder mit konkreter Gegenständlichkeit, meist bunt und mit phantastischem Einschlag, erweisen sich in der Praxis als vorzügliche Schreibanlässe für das Erfinden von Geschichten. Die Schreibhaltung ist die erzählend-fabulierende. Unterschiedliche Erzähltechniken, wie chronologisches Erzählen, Rückblendetechnik, innerer Monolog, offener Beginn, Raffan, lyrische Ausstattung, lassen sich im Rahmen des Bildimpulses als Varianten anwenden. Söllinger (1989, 2. Aufl.) bietet hierfür konkrete Beispiele und Anregungen.

Im folgenden bringen wir ein Muster aus dem Sprachbuch "Erlebte Sprache 3", S. 46 (siehe Abb. 8). Daß Bildimpulse dieser Art auch schwächeren Schülern ein Erfolgserlebnis bieten, soll der folgende Aufsatz eines Kindes der 3. Leistungsgruppe einer 3. Klasse Hauptschule belegen:

Der schöne Traum (unverbessert)

Es war an einem wunderschönen Herbstmorgen, als ich vor dem Haus auf der Schaukel saß. Plötzlich fuhr eine Kutsche vorbei, in der zwei reiche Damen mit ihren Kindern saßen und in Urlaub nach Süden fuhren. Ich aber konnte nicht fortfahren sondern ich mußte mit meinen Eltern zuhause bleiben. Doch das machte mir nicht viel aus den ich hatte ja meine Freundin. Als die Kutsche immer weiter dahin rollte schloß ich die Augen, und dachte mich in die Kutsche die nach Süden fuhr. Immer weiter fuhr ich bis



Abb. 8

ich endlich mit der Kutsche im Süden angekommen war. Dort lege ich mich in den schönen, weißen weichen Sand. Nach einiger Zeit ging ich in das, in der Sonne grünblau schimmerte Wasser schwimmen. Nach einiger Zeit war der Strand ganz leer und er gehörte für einige Zeit mir alleine. Als das Wasser langsam an wärme verlor, ging ich aus dem Wasser heraus, und legte mich abermals in den noch immer warmen, weißen weichen Sand. Als ich am Strand fast einschlief, wurde ich plötzlich von jemanden angestupst. Als ich mich wieder aufrichtete merkte ich das, daß alles nur ein wunderschöner Traum gewesen war. Denn in wirklichkeit saß ich immer noch auf der Schaukel.

Bildbotschaften in der Werbung

Die quantitativ verbreitetste Textsorte der Gegenwart ist in allen Industrieländern der Werbespot, bestehend aus Text und Bild. Er lebt in erster Linie von der bildlichen Aussage, die weit mehr enthält als die Vorstellung des Produkts, das der Konsument kaufen soll. Dieses Mehr erfordert eine Entschlüsselungsfähigkeit, die erlernt und geübt werden muß. Hier liegt eine besondere Aufgabe der Unterrichtsfächer, vor allem des Faches Deutsch. Die unkritische Annahme und Übernahme der Werbespots ist der Regelfall, das kann nicht Ziel des Unterrichts sein.

1. Aufgabe: Kritik am Inhalt

Der TV-Werbespot für Ultra-Clearasil zeigt folgende Szene:

Nacht. Ein Kanaldeckel hebt sich. Eine nur schattenhaft erkennbare Gestalt klettert aus dem Kanalschacht. Stimme aus dem Ex-off: "Ich bin so häßlich, daß ich mich niemandem zeigen kann." Der Häßliche schleicht auf eine Apotheke zu. Holt sich dort etwas. Verschwindet wieder im Kanal. Der Deckel verschließt den Schacht. Stimme aus dem Ex-off: "Nach fünf Tagen holte mich meine Freundin raus. Und die Tage meiner Pickel sind gezählt." Das Produkt erscheint in Großaufnahme.

Der Spot ist aufwendig, einfallsreich, humorvoll, inszeniert im Stil eines Krimis: Nacht, unheimliche Geräusche und Schatten. Er entspricht dem AIDA-Prinzip: Aufmerksamkeit erregen (attention), Interesse wecken (interest), den Wunsch nach Haben wecken (desire), die Aktion des Kaufens bewirkend (action).

Derartige Übertreibungen und Absurditäten erreichen marktwirtschaftlich ihr Ziel, nämlich die Hebung des Umsatzes der Ware. An diesem Punkte müßte das Problemdenken der Schüler einsetzen. Es ist das Kuriosum zu klären, daß Werbung mit inhaltlichem Unsinn dem Konsumenten nicht nur zugemutet werden kann, sondern diesen auch zum Erwerb des Produkts verleitet. Genau in diesem Sinn fordern Ehbauer/Schober (1984, S. 458), "daß der Schüler durch-

schauen lernt, mit welch außerordentlich tiefreichenden Mitteln seine Aufmerksamkeit und seine Rezeptionsweise (...) zu beeinflussen gesucht wird (etwa durch Bilder, die die verbale Information über eine Reisemöglichkeit, ein Gerät, ein Getränk usw. 'verschieben', das heißt, indirekt zu Versprechungen von unbewußt erstrebten oder aus vitalen Gründen begehrten Befriedigungen machen)".

Ist Werbung notwendig und gerechtfertigt, weil sie Arbeitsplätze sichert, den Konsumenten rechtzeitig und ausführlich informiert und ein ästhetisches Vergnügen bietet? Oder ist vielmehr wahr, daß die Werbung für Produkte beiträgt zur Umweltbelastung, zu unnötigen Ausgaben verführt und letztlich den Konsumenten verdummt?

Das sind entgegengesetzte Standpunkte, zwischen denen sich der Unterricht bewegen kann. Die Schüler sollen entscheiden, welcher Auffassung sie sich anschließen können. Zu diesem Zweck benötigen sie:

- a eine einwandfreie mediale Vermittlung von Werbespots durch Videorekorder oder Overheadfolien oder Diapositive oder Originalseiten aus Zeitschriften;
- b eine Anleitung zur Kritik in Form von Analysemodellen sowie die Kenntnis von Fachbegriffen (z.B. Kaufkraft, Trends, Denotat, Konnotat, Positionierung der Ware, Kompensation, Projektion);
- c Hinweise auf die Fachliteratur.

2. Aufgabe: die systematische Analyse (Abb. 9)

Für eine handfeste Untersuchung von Werbespots braucht der Schüler systematische Beurteilungskriterien, die er an mehreren Werbungen erproben kann. Solche Bewertungsraster sind das AIDA-Prinzip (attention, interest, desire, action) und die Lasswell-Formel (Wer sagt was, in welchem Medium, zu wem, mit welcher Wirkung?). Neumann (1983, S. 146ff. und S. 126ff.) behandelt sie – allerdings unkritisch – in dem Werk *"zielwirksam schreiben"*.

Ein weiteres Beurteilungsverfahren bewährter Art stammt von Kropff (1953). Es besteht aus folgenden Kriterien:

1. Die allgemeine Aufmerksamkeit anziehen und das Interesse wecken.
2. Die Werbemittel ästhetisch verschönern.
3. Die Aufmerksamkeit auf das besondere Angebot lenken.
4. Das Produkt im Gebrauch sehen.
5. Die Assoziationen zwischen Werbung und Ware erleichtern.
6. Ohne Text wirken.
7. Den Text unterstützen und vervollständigen.
8. An die Gefühle und Interessen appellieren.
9. Die Befriedigung eines Wunsches durch das Angebot suggerieren.

Ein Beispiel für die Anwendung dieser Analysepunkte findet sich in Söllinger (1989, S. 201ff.). Methodisch empfehlenswert ist die Einführung des Schülers in die Werbespotanalyse mittels der semiotischen Unterscheidung zwischen Denotat und Konnotat.

Auf dieser Grundlage können anschließend strukturelle Sichtweisen angewendet werden. Als Beispiel für dieses Vorgehen behandeln wir die Abb. 9 zunächst semiotisch und dann struktural (weitere Beispiele siehe Söllinger 1989, S. 198ff. und Christa Bürger 1973, S. 61ff.).

WERBUNG FÜR DIE SEIFE FA (Abb. 9)

a) Die Bildelemente (Denotate)

Heller Sandstrand einer tropischen Insel mit Palmen. Der Strand geht in leicht bewegtes Meerwasser über. Eine junge hübsche Frau im weißen Bikini springt aus dem Wasser, reißt die Arme hoch und öffnet den Mund zu einem lusterfüllten Schrei. Das vom Sprung aufgespritzende Wasser übersät den gebräunten schlanken Körper mit weißen Punkten. Der dünne, nasse Oberteil läßt die Brustspitzen durchschimmern.

Die Farben: Die Farbtöne sind deutlich voneinander abgesetzt. Das

strahlende Blau des wolkenlosen Himmels, das satte Grün der Palmen, das Weiß des Strandes, das glitzernde Blau des Meers, der weiße Bikini, die weiße Zahnreihe des Oberkiefers, das dunkelbraune Haar, der gebräunte Körper.

Die Linien und Formen: Auch die Linien ergeben eine klare Komposition. Der weiße Strand schneidet in einer scharfen Horizontale das Grün der Vegetation ab. Eine zweite, leicht abgechrägte Linie trennt Strand und Meer. Die Palmen bilden im Gegensatz zu diesen beiden Horizontalen aufstrebende Vertikalen und schwingende Bögen. In dieses Linienspiel ragt aufrecht der vom Sprung aus dem Wasser in die Höhe gehobene Körper, beinahe im Schwebезustand. Die seitlich hochgerissenen Arme bilden zwei Diagonale, die den Eindruck erwecken, die geöffneten Hände könnten über den Palmen den Himmel berühren.

b) Die Vorstellungsverknüpfungen (Konnotate)

Ferienstimmung; Urlaubsfreuden; Traumlandschaft; das Gefühl einer unbegrenzten Freiheit, der Unbeschwertheit, der Entspannung, der Hingabe an die Elemente Wasser, Luft, Erde. Die Erscheinung des Körpers bietet ein Schauerlebnis, das ästhetisch genauso fasziniert wie vital und erotisch.

Ästhetisch, weil dieser junge Körper wohlgeformt ist. Vital, weil die Bräune, der Sprung, das blendende Gebiß, der Gesichtsausdruck sowie der gesamte Wuchs Gesundheit, Lebensfreude, Fitneß ausstrahlen.

Erotisch, weil die kaum verhüllten weiblichen Formen auf den Betrachter erregend wirken. Man beachte, wie der Zeichner raffiniert die Brustspitzen und das Schamdreieck hervorhebt. Darüber hinaus verraten die Bildelemente, daß diese Frau modern ist, daß sie Geschmack hat, daß sie mit der Mode geht, daß sie sich einen solchen Urlaub leisten kann, daß sie die ideale Partnerin ist. Sie ist begehrenswert.

Frucht und befeuchtet die Bräunung des
Gesichts. Es enthält wertvolle Vitamine
und Mineralien. Diese wilde exotische Frucht ist in
jedem Stück ein Fruchtsaft, der die
wilde Frucht von Limonen.

**Ein Stück wilde
exotische Frische**

Die neue Tropicana
mit der wilden Frische von Limonen.

Abb. 9

c) *Der Text*

Der Text nimmt die Botschaft des Bildes auf und formuliert sie.

"Prickelnd und belebend ist die Brandung des Ozeans. Exotisch und wild der Duft frischer Limonen. Diese wilde exotische Frische ist in jedem Stück von Fa; denn Fa hat die wilde Frische von Limonen."

Vom Standpunkt der strukturalistischen Analyseaspekte von Barthes (1957), Jakobson (1963), Bürger (1973) und Kügler (1971) ergibt die Untersuchung folgendes:

1. Die referentielle Funktion von Bild und Text

Sie ist gleich null. Über die Herstellung und chemische Zusammensetzung des Produkts erfährt der Konsument nichts.

2. Die emotionale Funktion

Die Haltung der Sprache bzw. der Text-Bild-Kombination gegenüber dem Produkt ist jene des Preisens, des Bewunderns, das sich bis zur Ekstase steigert. Affektiv stark besetzte Bildinhalte und Aussagen werden aufgeboten: die Brandung des Ozeans (von jeher ein Symbol der Leidenschaft); der Duft frischer Limonen; das Wilde und Exotische der Landschaft als auch der Urlaubsszene. Zusammen mit dem Bild bewirkt der Text neben Fernweh und Evasionsgelüsten auch eine erotische Spannung.

3. Die poetisch-rhetorische Funktion

Die aufgebotenen poetischen und rhetorischen Mittel sind folgende: Häufung von Adjektiven: prickelnd, belebend, exotisch, wild, frisch.

Adjektive als Artergänzung an der 1. Satzstelle (Ausdrucksstelle) in Satz 1 und 2.

Verdoppelung: prickelnd und belebend, exotisch und wild, wilde exotische Frische.

Steigerung durch Wiederholung: exotisch, wild, frisch.

Ellipse: Satz 2, das Prädikat fehlt.

Pathos und Emphase: gewählte Sprache in preisendem Ton in metrisch skandierter Komposition.

Alliteration: Lautmalerei mit den Vokalen i, o.

Oxymoron: wilde exotische Frische

Rhythmus: Wechsel von Trochäen und Daktylen, vor allem im ersten Satz.

4. Die Kontakt herstellende (phatische) Funktion

Der verzückte Ton, das Schwärmen in Lyrismen soll wie eine magische Formel den Empfänger anstecken und zum Handeln, d.h. zum Kauf veranlassen. Die ganze Formel ist ein versteckter Imperativ. Die schöne Sprache soll im Verein mit dem schönen Bild wie einschmeichelnde Musik den Betrachter ergreifen, zum Schmelzen bringen.

Diese strukturelle Analyse kann durch eine soziologische Hintergrundinformation ergänzt werden:

Eine Firma wirbt auf dem Markt für eines ihrer Produkte, ohne dessen chemische Zusammensetzung zu nennen. Statt der Ware werden Vorstellungen aus dem Bereich der Touristik und Erotik assoziiert mit der wilden Frische von Limonen. Bilder von einer Südseeinsel mit weißem Meeresstrand, herrlichen Palmen und einem Prachtweib im Bikini sollen der Seife die magische Kraft verleihen, die im Betrachter bzw. in der Betrachterin geweckten Wünsche erfüllen zu können. Ein solches Versprechen ist unreal, es kann nicht erfüllt werden. Im Lichte des modernen Massentourismus müßten das Meer, der Südseestrand, das Sonnenbad sowie der Urlaub insgesamt kritischer gesehen werden. Davon abgesehen ist das Thema Seife ein medizinisch-hygienisches Anliegen, das in keiner Weise sachlich behandelt wird.

Der Werbespot dient einer irrationalen Konsumerziehung und fügt sich bruchlos in die allgemeine Tendenz der Entfremdung, die menschliche Werte industriellen Produkten unterordnet.

Auf das Phänomen der Entfremdung müßte m.E. im Deutschunterricht mehr Gewicht gelegt werden; es bildet eine didaktische und gesellschaftspolitische Schlüsselstelle. Auf die Entfremdung als Vermenschlichung der Ware und Verdinglichung des Humanen weist auch Christa Bürger (1973) mit Nachdruck hin. Ihre Beispiele aus dem Bereich der Werbung haben heute noch didaktischen Wert.

Wie unter dem Aspekt der Entfremdung Bilder aus der Werbung angegangen werden können, soll die folgende Analyse zeigen. Auf diese Weise gewinnt der Schüler Anhaltspunkte für das kritische Vorgehen bei ähnlichen schriftlichen Arbeiten.

ANALYSE EINER VOLVO-WERBUNG (Abb. 10)

Auf dem Schwarzweißbild sind zu sehen:

Das Brustbild eines jungen Mannes, der sich lächelnd über ein Baby

Es gibt auch noch andere Werte als supraaerodynamische cw-Werte.



Was ist das Lächeln eines Kindes wert?
Was die Geborgenheit der Familie?
Wo solche Werte an erster Stelle stehen,
ist die solide Sicherheit eines Volvos
eine Selbstverständlichkeit.
Wobei der Wert eines Volvos modische
Wellen übersteht. Mit 19,3 Lebensjahren
führt Volvo die schwedische Statistik
aller Autos an.
Könnte das nicht eine Probefahrt wert
sein?

VOLVO

Die sichere Sache.



Volvo 240

Das Welterfolgs-Auto.
Seit Jahren ständig weiterentwickelt.
Heute mit einem Optimum an technisch
machbarer Qualität und Solidität.
Volvo 240 GL ab S 174 980,-
7,5 bei 90, 9,9 bei 120, 13,9 in der Stadt

DENZEL Importeur für Österreich

Abb. 10

beugt, das er in seinen Armen hält. Darunter ein knapper Text des Inhalts, daß für die Sicherheit des Wertvollsten das Beste gerade genug sei:

"Was ist das Lächeln eines Kindes wert?

Was die Geborgenheit der Familie?

Wo solche Werte an erster Stelle stehen, ist die solide Sicherheit eines Volvos eine Selbstverständlichkeit.

Wobei der Wert eines Volvos modische Wellen übersteht. Mit 19,3 Lebensjahren führt Volvo die schwedische Statistik aller Autos an. Könnte das nicht eine Probefahrt wert sein?

Volvo die sichere Sache."

Die Beziehung zwischen Photo und Wagen beruht auf dem Gemeinsamen, nämlich der Sicherheit, die einerseits der Vater dem Kind vermittelt, andererseits das Fahrzeug den Insassen. Der gewünschte Werbeeffekt für das Produkt geschieht auf dem Umweg über den Appell an den stärksten Trieb aller Lebewesen: Geborgenheit, Sicherheit, Brutpflegeinstinkt, Zuwendung zum Kind. In diesem Sinn ist das Photo stark affektiv besetzt, d.h. es erregt spielend die Aufmerksamkeit des Betrachters. Warum aber beugt sich ein Mann, nicht eine Frau über das Kind? Weil in der Regel der Mann entscheidet, ob und welches Auto gekauft wird. Er ist meist der Zahlende, der Entscheidende und der für die Familie Verantwortliche.

Die genannten Werte, Sicherheit, Geborgenheit, Liebe und Zuwendung, verstehen sich als Verhaltensweisen unter Menschen und gegenüber allem Lebendigen. In der zwischenmenschlichen Beziehung sollen diese Werte verwirklicht werden, um humane Verhältnisse zu schaffen. In dem Augenblick, in dem diese Werte das Verhalten zu Industrieprodukten definieren und normieren, kann mit Recht von Entfremdung bzw. Verdinglichung gesprochen werden. Die Liebe wird zum Ding. Am deutlichsten findet diese Entfremdung und Entwürdigung des ursprünglichen Wertes ihren Ausdruck in dem Mann, der sein Auto (und andere Produkte) mehr liebt als seine Frau (und seine Kinder, wenn er überhaupt welche hat).

Das ist die Ausgangslage vieler soziologischer Untersuchungen seit Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Erich Fromm, Arnold Gehlen, Roger Garaudy u.a.

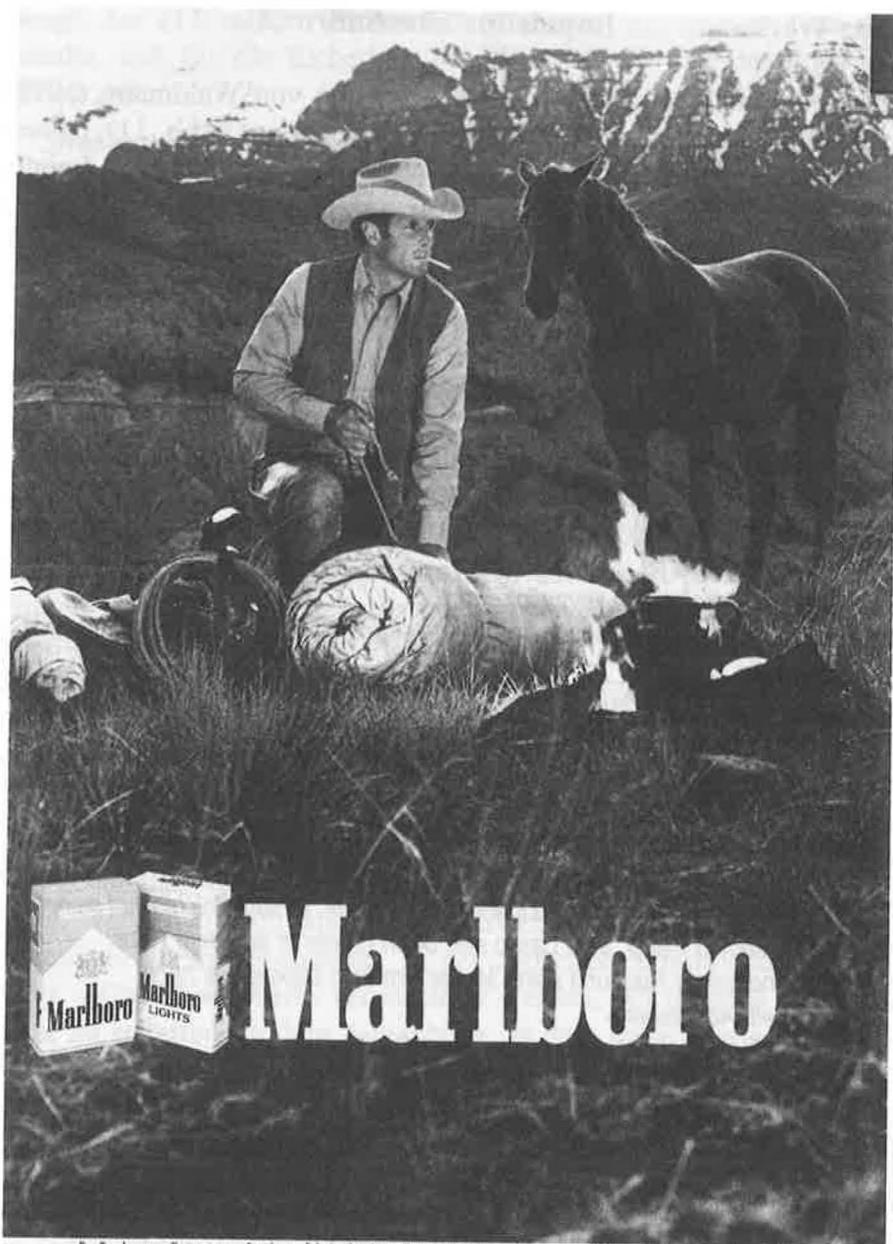
Das Werbebild als Impuls für eine Satire (Abb. 11)

Zum Abschluß möchten wir eine Anregung von Waldmann (1979) vorstellen. Schülern wird ein Werbespot vorgelegt (Abb. 11), dessen Botschaft wörtlich ausgelegt wird. Waldmann verwendet als Impuls den Text *"Rudis Vater war ein ganz normaler Vater"* von Günther Stiller und Susanne Kilian:

»Rudis Vater war ein ganz normaler Vater«

*Morgens ging er ins Büro. Und abends kam er müde heim ...
Und so weiter. Und so weiter.
Da kaufte er sich sein erstes Päckchen Marlboro. Da holte er sich diesen
vollen Geschmack der Marlboro.
Er riß das Päckchen auf, steckte eine Zigarette an und rauchte. Rauchte
tiefe, volle Züge.
Qualmte wie eine alte Dampflok.
Und da schmeckte er ihn, da schmeckte er den Geschmack von Freiheit und
Abenteuer.
Rudis Vater stürmte aus dem Haus. Als er zurückkam, war die halbe Schach-
tel Marlboro aufgeraucht. Unter dem Arm trug er einen Pferdesattel und ein
Lasso. Auf dem Kopf hatte er einen Cowboyhut.
Er raste ins Schlafzimmer und packte seinen Koffer.
»Aber, Liebster«, flüsterte die Mutter.
»Aber, Papi!«, schrie Rudi.
Der Vater steckte eine neue Zigarette an, zog tief. Er sagte nichts, lud seinen
Koffer, seinen Sattel, sein Lasso auf. Dann rannte er aus dem Haus.
Weinend sahen Rudi und seine Mutter ihm vom Balkon aus nach.
»Freiheit! Abenteuer!«
brüllte der Vater und schwenkte seinen Cowboyhut.
»Freiheit! Abenteuer!«
Seine Stimme wurde leiser und leiser.
Stille.
Rudis Vater wurde nie mehr gesehen.
Das kommt davon.*

Analoge Aufgabenstellungen für Schüler liegen nahe. Voraussetzung ist die Vorlage eines Werbespots, der irrealen Versprechungen enthält. Die Satire entsteht dadurch, daß die Vorgaukelung übernommen und ausgestaltet wird.



Der Bundesgesundheitsminister: Rauchen gefährdet Ihre Gesundheit. Der Rauch einer Zigarette dieser Marke enthält: Marlboro 0,9 mg Nikotin und 13 mg Kondensat (Teer), Marlboro Lights 0,6 mg N und 8 mg K (Durchschnittswerte nach DIN).

Abb. 11

Literatur

- Barthes, Roland: Rhetorik des Bildes. In: *Alternative*, Nr. 54 (Juni 1967)
- Borringo, Heinz-Lothar: Bilddidaktik im Deutschunterricht. In: Peter Braun/Dieter Krallmann (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht*, Bd. 2, Düsseldorf 1983, S. 219-230
- Bürger, Christa: *Deutschunterricht – Ideologie oder Aufklärung*. Stuttgart 1973, 2. Aufl.
- Ehbauer, Horst; Schober, Otto: Das Verhältnis von Text und Bild als Gegenstand des Deutschunterrichts. In: Jürgen Baumann/Otfried Hoppe (Hrsg.): *Handbuch für Deutschlehrer*. Stuttgart 1984
- Garaudy, Roger: *Le projet espérance*. Paris 1976 (dt. Projekt Hoffnung, Wien 1977)
- Gerth, Klaus: *Bildergeschichten. Ein Arbeitsmittel für das mündliche und schriftliche Erzählen*. Lehrerheft. Hannover 1972
- Jakobson, R.: *Linguistique et poétique*. In: ders.: *Essais de linguistique générale*. Paris 1963
- Kochheim, Wilfried: Adamson Oder die Sprachlosigkeit der Bildgeschichte. In: *Diskussion Deutsch*, H. 60/1981, S. 320ff.
- Kügler, Hans: *Literatur und Kommunikation. Ein Beitrag zur didaktischen Theorie und methodischen Praxis*. Stuttgart 1971
- Murray, Henry A.: *Thematic Apperception Text. Manuel*. Cambridge, Mass. 1943
- Neumann, Rudolf: *Zielwirksam schreiben*. Grafenau 1984, 2. Aufl.
- Scheckel, R.: *Bildgeleitete Sprachspiele. Theorie und Praxis produktiver Bildverwendung im Sprachunterricht der Grundschule*. Tübingen 1981
- Schmerl, Christiane: *Das Bild der Frau in der Werbung*. In: *FrauenBilderLesebuch*. Hrsg. von Anna Tühne und Rina Olfe-Schlothauer. rowohlt 1982
- Schmid, Pia; Weber, Christina: Von der "wohlgeordneten Liebe" und der "so eigenen Wollust des Geschlechts" - Zur Diskussion weiblichen Begehrens zwischen 1930 und 1830. In: *Journal für Geschichte*, 1/1987, S. 22ff., Weinheim
- Söllinger, Peter: *Texte schreiben. Methodische Anregungen*. Wien 1989, 2. Aufl.
- Ulrich, Winfried: *Das Bild als Sprech- und Schreibimpuls*. Frankfurt 1976
- Wallrabenstein, W.: *Sprechgeschichten 1 und 2. Arbeitsmittel zur Sprachförderung*. Lehrerheft. Hannover 1974
- Watzke, Oswald (Hrsg.): *Bildergeschichten und Comics in der Sekundarstufe I*. Donauwörth 1980
- Wermke, Jutta: *Die Bildbeschreibungen - eine Frage des Standpunkts*. Frankfurt a.M. 1989

Peter Söllinger, AHS-Lehrer und Universitätslektor, ist auch Mitverfasser mehrerer Schulbücher. Adresse: Waldeggstraße 114, 4020 Linz

Die 9. Kunst

Comics im Unterricht

Im März 1989 haben ca. 2.300 spanische Kinder die längste Bildgeschichte gezeichnet: in 3.000 aneinandergereihten mit Kreise auf die Straße gemalten Bildern von jeweils einem Quadratmeter und einer Länge von insgesamt drei Kilometern erzählten sie die Geschichte einer Katze.

Trotz Video und Computerspiel ist das Interesse an Comics bei Kindern und Jugendlichen offensichtlich ungebrochen. Die hohen Auflagen der Comichefte und -alben, die expandierenden Comicläden (die in steigendem Maße Erwachsene als Käufer gewinnen) unterstreichen die Beliebtheit. Laut Agentur Reuter sind die Abenteuer von Micky Mouse weltweit verbreitet und in 284 Sprachen übersetzt. Untersuchungen zum Rezeptionsvermögen von Kindern hinsichtlich der Bildgeschichte belegen, daß Kinder prinzipiell keine Schwierigkeiten mit dem Verständnis der Bildgeschichten haben. Sowohl die geforderte "aktive Rezeption", das kombinierende Lesen, das Erfassen von Situationen, von Rollen, von Handlungsebenen, als auch die Mischung von Bild (ikonische Zeichen), Symbol/Zeichen und Schrift bereiten ihnen keinerlei Schwierigkeiten. Die Freude und spontane Bereitschaft von Kindern, Geschichten als Bildgeschichten zeichnerisch zu erzählen, kann sich jeder Lehrer bestätigen.

Wenn also die Bildgeschichte so beliebt ist, gelesen und verstanden wird und auch in der eigenen ästhetischen Praxis eine beachtliche Rolle spielt, warum sie dann zum Gegenstand von Unterricht machen?

Die pädagogische Relevanz zeigt sich bei genauerem Hinsehen. Das Rezeptionsvermögen orientiert und entwickelt sich an den zugäng-

lichen und vertrauten Beispielen, die der Markt bietet. Da sich die Angebote hinsichtlich Inhalt und Ästhetik nur sehr unwesentlich unterscheiden, wird durch Einübung aus dem "aktiven Lesen" ein automatisch-routiniertes, das sich auf bestätigendes Wiedererkennen von Vertrautem beschränkt, da der Inhalt meist belanglosen trivialen Mustern folgt. Nur selten kann man einen kritisch-wertenden Umgang hinsichtlich Botschaft/Inhalt wie Gestaltung beobachten. Und da kaum Vergleichsmaterial bekannt ist, entwickelt sich auch kein Qualitätsbewußtsein, kein steigendes Anforderungsniveau.

Kinder sind oft perfektionistisch in der Lage, vorgegebene Comicfiguren zeichnerisch nachzuempfinden. Doch die Entwicklung eigener Figuren, erzählerischer Möglichkeiten stößt auf große Schwierigkeiten. Gemessen an Chancen und Bedeutung der Bildgeschichte erscheint es notwendig, dieses Lernen, das Marktdiktat und Zufällen überlassen ist, durch pädagogisch durchdachtes Lernen zu ergänzen, das der Schule, vornehmlich dem Deutsch- und dem Kunstunterricht, zuzuweisen ist.

Die Zielsetzung könnte sein: Förderung eines kompetenten, kritisch-wertenden Umgangs mit Bildgeschichten in Rezeption und Produktion, Informationen über die historische Entwicklung der Bildgeschichte, die sie bestimmenden Faktoren kultureller, künstlerischer, sozialer, ökonomischer Art, das Wissen hinsichtlich Produktionsmöglichkeiten und -bedingungen, das Kennenlernen vielfältiger Bildgeschichten, um hinsichtlich Funktionen, Inhalten und Ästhetik Vergleiche und damit Wertungskriterien entwickeln zu können; und last not least, den Schülern bewußt zu machen, daß der Comic seine eigene spezifische Ästhetik hat, eine eigene spezifische Form, die auf der Wort-Bild-Beziehung basiert und sich weder der Bildenden Kunst, noch der Literatur zuordnen läßt.

Bildgeschichten tauchen in der Umwelt des Schülers schon in seiner frühen Kindheit auf. In den Bilderbüchern wird das Kind mit Bild/Text-Kombinationen konfrontiert. Zusammen mit dem kurzen, vorzulesenden Text trägt das Bild die Handlung der Geschichte, ist Information, die das Kind selbst entdeckt und entschlüsselt und mit dem Gehörten kombiniert. Immer ist es der kombinierte Einsatz von

Bild und Text, der Informationen vermittelt, Handlungsmuster vorführt, Verhalten beeinflußt, wobei der Text primär erklärenden, das Bild primär anschaulichen Charakter hat. Auch im Kinder- und Jugendbuch sind die der unmittelbaren Anschauung dienenden Illustration in der Regel mehr als nur visuell wiederholte Textinformationen. So fügen sich zum Beispiel die grotesk-surrilen Zeichnungen Tenniels zu Carolls *"Alice in Wonderland"* als wesentlicher Bestandteil in die Erzählung ein. Die Phantasieanstöße des Textes werden anschaulich, ohne die Aktivität des Betrachters zu lähmen. Die Einheit von Text und Bild rührt nicht zuletzt von der Zusammenarbeit des Autors mit dem Zeichner her. Der pubertierende Jugendliche begeistert sich für den Fotoroman, der ihm speziell aus den BRAVO-Heften bekannt ist. Die Geschichte wird in einer nummerierten Folge von Szenenfotos erzählt. Wie im Comic wird mit Sprech- und Denkblasen gearbeitet. Die Fotografie suggeriert Authentizität und nutzt die voyeuristische Neugierde des jugendlichen Lesers.

Auch in Form von didaktischem Material im Unterricht begegnet der Schüler Wort-Bildgeschichten, die zu Mitarbeit motivieren und bestimmte Lernprozesse in Gang setzen sollen. So finden wir in Lesebüchern, Sprachbüchern, aber auch in Lehrbüchern für Sozialkunde, Religion und den Fremdsprachenunterricht Beispiele für den Einsatz von Bild-Text-Geschichten. Die ergänzende Einheit von Ton und Bild, sei es im Film oder im Fernsehen, ist inzwischen eine Selbstverständlichkeit für den Rezipienten. *"Beide Zeichensysteme (Bild und Sprache) haben unabhängige und verschiedene Informationswerte, die sich bei simultaner Projektion zu einer neuen Superstruktur integrieren"* (Heimann 1963). Da in der raschen Perzeption das Wort eher dem Gedanken, der Präzisierung, das Bild eher der sinnlichen Anschauung verbunden ist, oder in anderen Worten das Wort mehr Anstrengung bezüglich seiner Aufnahme als das Bild verlangt, ist die Frage zu stellen, inwieweit Bild-Text-Kombinationen nicht leichter eine scheinbar logisch einsehbare manipulative Funktion erfüllen. Ziel des Unterrichts sollte die aktive und bewußte Erarbeitung von Wort-Bildgeschichten sein. Notwendige Aufgabe ist, die Interferenz von Wort und Bild und damit ihre kombinierte Information genau zu markieren.

Was speziell für das Fernsehen gesagt werden kann, kann für die Wort-Bilderzählung verallgemeinert werden: "Denkbar wäre, daß das Fernsehen unter der Berücksichtigung des kindlichen Rezeptionsvermögens durchaus positive Sozialisationsfunktionen übernehmen könnte. Die fiktionalen Darstellungen lassen jedoch befürchten, daß im wesentlichen sozial unrealistische und nicht wünschenswerte Handlungen internationalisiert werden." (Ekrut)

Die Wort-Bilderzählung hat eine lange Tradition. Ihre unterschiedlichen Formen und Medien zeugen von ihrer Wirksamkeit. Eine ausführliche Darstellung der Wort-Bilderzählung ist in diesem Rahmen nicht möglich, aber einige Beispiele sollen dem Schüler einen groben historischen Überblick vermitteln.

Frühe Beispiele der Wort-Bildinformation sind die *Bild-Schrift*, die ägyptischen *Hieroglyphen* (in Papyrusrollen-Totenbildern oder Wandfresken finden wir Bildschrift und rein visuelle Bildinformationen kombiniert), *asiatische Schriftzeichen* oder die *bunten Bildquadrate* des *mexikanischen Kodex*. Die Nachrichten-

inhalte waren nicht für eine allgemeine Öffentlichkeit bestimmt, sondern waren den Eingeweihten, den Schriftgelehrten vorbehalten und erfüllten ihre Funktion in Zusammenhang mit religiösen Riten. Einer größeren Gruppe von Käufern zugänglich waren dagegen die *griechischen Vasen*, auf denen Götter-



Exekias-Amphora, Vatikan, ca. 530 v. C.

und Heldengeschichten durch Zeichnung und zusätzliche Beschriftung erzählt wurden (Exekiasamphore, 6. Jh.v.Chr. mit Achilleus und Ajax beim Würfelspiel). Von seiner politischen Funktion her interessanter ist der *Wandteppich von Bayeux* (1066-1077), der auf ca. 71 Meter Länge und einem halben Meter Höhe in 58 Episoden die

Invasion Englands durch Wilhelm den Eroberer schildert. Durch lateinische Texte wird das Geschehen erläutert.

Von den vielen Beispielen aus dem Mittelalter, bei denen Text und Bild zur Erzählung benutzt werden, dienen die meisten der Auslegung und Veranschaulichung religiöser biblischer Geschehen. Häufig werden Schriftbänder ins Bild integriert und "sprechblasenartig" benutzt, um Szenen zu verlebendigen und zu dramatisieren oder um bestimmte Aussprüche und Verkündigungen hervorzuheben. (Gurker Dom, äußere Vorhalle, links Wurzel Jesse, rechts typologische Darstellungen aus dem Alten und Neuen Testament).

Während mit dem Aufkommen des Buchdruckes Bücher meist den Gebildeten vorbehalten waren, haben *Flugschriften* und *Flugblätter* eine spezielle Funktion, indem sie in größerer Breite über die verschiedensten Bereiche des Lebens (politische Ereignisse, Katastrophen usw.) erzählen. Als Alternative zum gedruckten Buch wurden große Sortimente solcher Blätter auf Wochenmärkten und in Wall-



Zwei Blätter aus dem hussitischen Jenaer Kodex 1490—1510 (aus Tendenzen 1974, Nr. 97, S. 25)

fahrtssorten angeboten. Dadurch wurden besonders auch die mittleren Schichten des Zunftbürgertums erreicht. In der Kombination von Schrift und Bild wurden These und Antithese konfrontiert, durch den Text-Bild-Bezug wird der Betrachter und Leser aufgefordert, Widersprüche zu erkennen. Auf zwei Bildern aus dem *hussitischen Jenaer Kodex* (zwischen 1840 und 1510 entstanden) sind Christus, seinen Jüngern die Füße waschend, und der Papst, der sich von seinen Untertanen die Füße küssen läßt, dargestellt. Erst der Bildtext und die Kombination und Konfrontation der Bilder leisten die beabsichtigte zeitkritische Aussage.

Aus den Flugblättern entwickelten sich dann die *Bilderbogen*, die besonders im 18. und 19. Jahrhundert Verbreitung erfuhren. Der Höhepunkt der Bilderbogen liegt in Deutschland im 19. Jahrhundert. 1825 gründete G. Kühn seine Neuruppiner Bilderbögen, die bis 1870 eine Auflage von drei Millionen erreichten. Bild und Text gehören als Einheit zusammen.

Satire und visuelle Satire, die *Karikatur*, nehmen ihren großen Aufschwung zur Zeit Louis Philipps mit dem Erscheinen der Zeitschriften "Charivari" und "La Caricature". Kombinierte Wort-Bild-Erzählungen satirisch-kritischer Intention gehören bald zum festen Bestandteil aller satirischen Zeitschriften, die dem französischen Beispiel folgend in allen europäischen Ländern auf den Markt kommen.

Noch enger der Einheit von Wort- und Bildinformation verpflichtet sind die Comic-Vorläufer, die *Bilderromane* des Rudolphe Töpffer. Welterfolge wurden Hoffmanns "Struwelpeter" von 1845 und Wilhelm Buschs "Max und Moritz" von 1865. Erst Bild und Vers zusammengenommen vermitteln, nicht als reine Addition, sondern als Synthese, die Gesamtinformation.

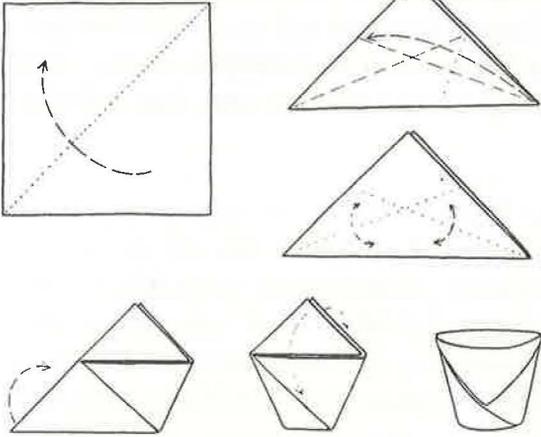
Nach diesen historischen Erörterungen möchte ich, als mit der Schulpraxis vertraute Kunsterzieherin, einige Bildbeispiele einbringen. Bildbeispiele, die nicht als "Kochrezepte" verstanden werden sollten, sondern die als in Lernschritten aufbauende Unterrichtseinheit realisiert werden sollten.

1. Was Bilder und Text verschieden gut können

Bei dem Bastelversuch (Abb. 3) gab uns die Zeichnung die bessere Information. Bei der Personenbeschreibung (Abb. 4) erfuhr man das wirklich Wichtige durch den Text. Die Schüler sollen als Abschluß in zwei Spalten erklären:

Mit Bildern kann man meistens besser: zeigen, wie etwas ist usw.
 Mit Texten kann man meistens besser: erklären, warum etwas so ist.

ARBEITSMATERIAL: Schere, ein Blatt Papier, ein Blatt Zeichenkarton, Zirkel, Lineal und Bleistift

<p>Anleitung A TRINKBECHER</p> 	<p>Anleitung B WINDRÄDCHEN</p> <p>Zu basteln ist es ganz einfach. Ihr braucht dazu nur einen festen Karton, einen Zirkel, Lineal, Bleistift, eine Schere und ein scharfes Messer, mit dem ihr Karton schneiden könnt. Zeichne zuerst mit Hilfe des Zirkels auf den Karton einen Kreis mit 12 Zentimeter und dann noch einen zweiten Kreis mit 8 Zentimeter Durchmesser. Den inneren, kleineren Kreis teile mit Hilfe des Lineals und des Bleistifts in acht gleichgroße Teile. Entlang der Bleistiftlinien schneidest du mit dem Messer den Karton ein. So entstehen acht Dreiecke. Nun muß du abwechselnd ein Dreieck nach außen und eines nach innen biegen. Dann brauchst du nur noch entlang des großen Kreises das Windrad auszuscheiden.</p> <p style="text-align: right;"><i>aus: treff 9/1977</i></p>
--	--

1. Nach welcher der beiden Anleitungen konntest du leichter arbeiten?

A

B

2. Wenn du eine Erklärung dafür weißt, schreibe sie hier auf:

3. Nun sollen die Bastelanleitungen „umgedreht“ werden. Schreibe a) einen Text, nach dem man den Trinkbecher falten kann und zeige dann b) durch Bilder, wie das Windrädchen hergestellt wird.

a) Was gelingt dir besser? Trinkbecher

Windrädchen

b) Am besten probierst du deine Lösungen zu Hause bei Geschwistern oder Freunden einmal aus.

Abb. 3

2. Stell dir vor, du müßtest mit einem anderen Menschen zusammen zwei oder drei Wochen lang auf einer einsamen Insel auskommen. Nachts ist es etwas unheimlich dort; ihr wißt nicht, welche Tiere es auf der Insel gibt und ob ihr wirklich allein seid. Zum Glück habt ihr Werkzeuge und auch genügend zu essen.

Wen hättest du am liebsten dabei? Wie soll er aussehen, wie muß er sein? Diesen Wunsch-Gefährten sollst du nun zweimal vorstellen, einmal durch einen Text und einmal durch ein Bild. Sieh dir vorher schon einmal die Übersicht weiter unten an, sie zeigt dir, worauf es ankommt.

A

B

Nun muß festgestellt werden, welche Beschreibungsart deinen Partner besser zeigt. Kreuze in der folgenden Übersicht entsprechend an:

Diese Angaben sind besonders wichtig	Man erfährt durch		
	den Text	das Bild	
			<i>ob es sich um ein Mädchen oder um einen Jungen handelt</i>
			<i>ob er mutig ist</i>
			<i>wie gut er kochen kann</i>
			<i>wie alt er ist</i>
			<i>wie gut er schwimmen kann</i>
			<i>wie er aussieht (Gesicht und Gestalt)</i>
			<i>ob er leicht die Beherrschung verliert oder ruhig und ausgeglichen ist</i>
			<i>welche Augenfarbe bzw. Haarfarbe er hat</i>
			<i>ob er weiß, wie man eine Hütte bauen kann</i>
			<i>ob man Vertrauen zu ihm haben kann</i>
			<i>ob er gut mit Werkzeugen umgehen kann</i>
			<i>ob er schick angezogen ist</i>

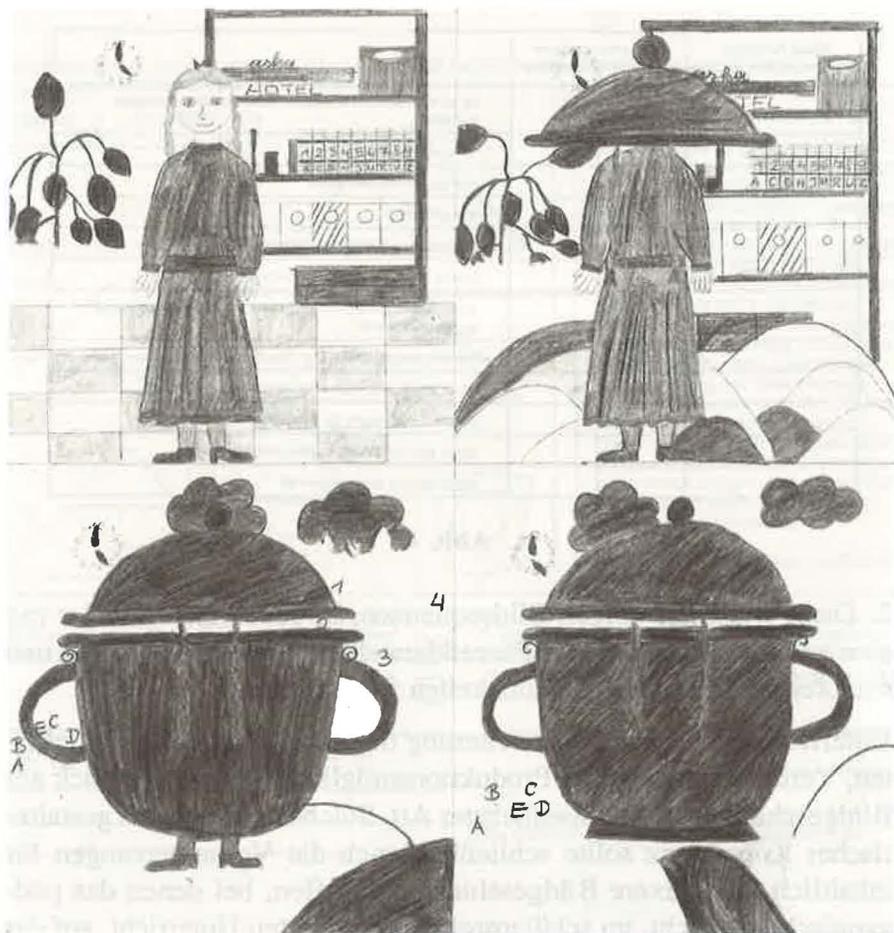
Abb. 4

2. Diese Beispiele zeigen Bildsequenzen, in denen sich Schüler mit elementaren Problemen der Prozeßdarstellung auseinandersetzen und entsprechende Lösungsmöglichkeiten finden sollen.

Unterrichtsziel: spezielle Erweiterung der bildsprachlichen Fähigkeiten, Verbesserung eigener Produktionsmöglichkeiten im Hinblick auf Bildgeschichten unterschiedlichster Art. Solcher Zuwachs an gestalterischer Kompetenz sollte schließlich auch die Voraussetzungen für inhaltlich komplexere Bildgeschichten schaffen, bei denen das pädagogische Gewicht, im schülerproblemorientierten Unterricht, auf der Thematik liegt: Bildgeschichten, die subjektiv bedeutsame Geschehnisse, sowie schülerrelevante Vorgänge der Lebensumwelt wiedergeben.

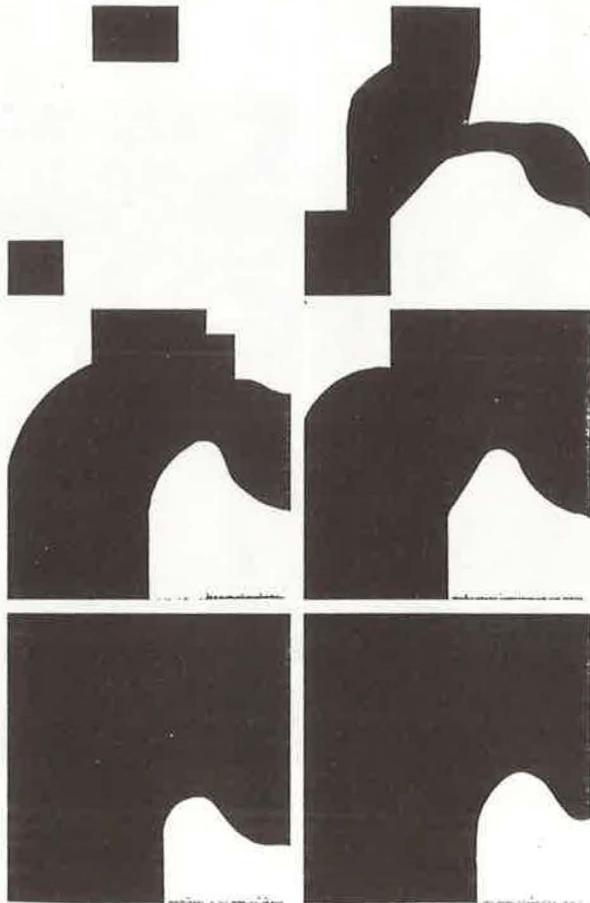
Beim Friseur: sukzessive Verminderung von Bart- und Haupthaar, Dramatisierung des Geschehens durch farbige Veränderung des Hintergrunds.

Ich verwandle mich in einen Gegenstand: sukzessive Verwandlung einer Person durch Subtraktion von Teilen und Addition neuer Teile bzw. durch Verformung.

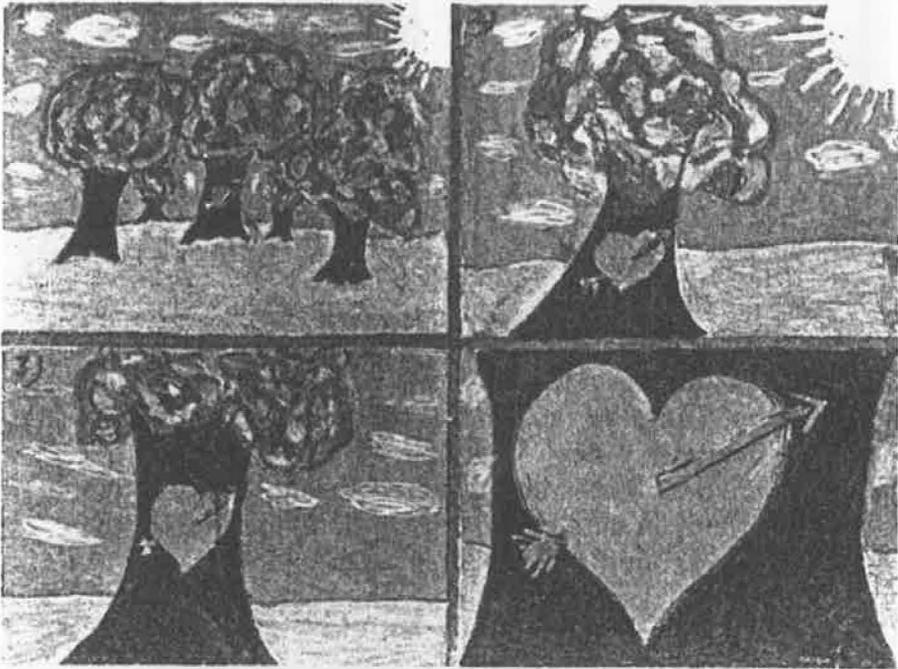


3. In der 7. oder 8. Klasse der AHS kann man diese Prozeßdarstellung nochmals bei der Besprechung der abstrakten Kunst als praktische Arbeit malen lassen. Auf konkrete formale Vorgaben wird verzichtet zugunsten einer offenen und inhaltliche Auseinandersetzung von Form- und Farbwirkung.

Konkretes Bildmaterial z.B.: El Lissitzky: Erzählung von zwei Quadraten in sechs Konstruktionen.



4. Anhand des folgenden Beispiels "ein Ding kommt näher" und der Betrachtung von verschiedenen Comics sollen Begriffe, wie Detail, Großaufnahme, Halbtotale und Totale geklärt werden.



5. Ausgehend von Dias von Roy Lichtenstein konkretisierte sich ein Unterrichtsbeispiel, das sich mit Schrift, Schrifttypen, Schriftformen und Farbe beschäftigt.

Wie kann ich ein Geräusch visualisieren? Kräftige, intensive Farben, bizarre Schrifttypen, sanfte Farben, runde Schriftformen usw.

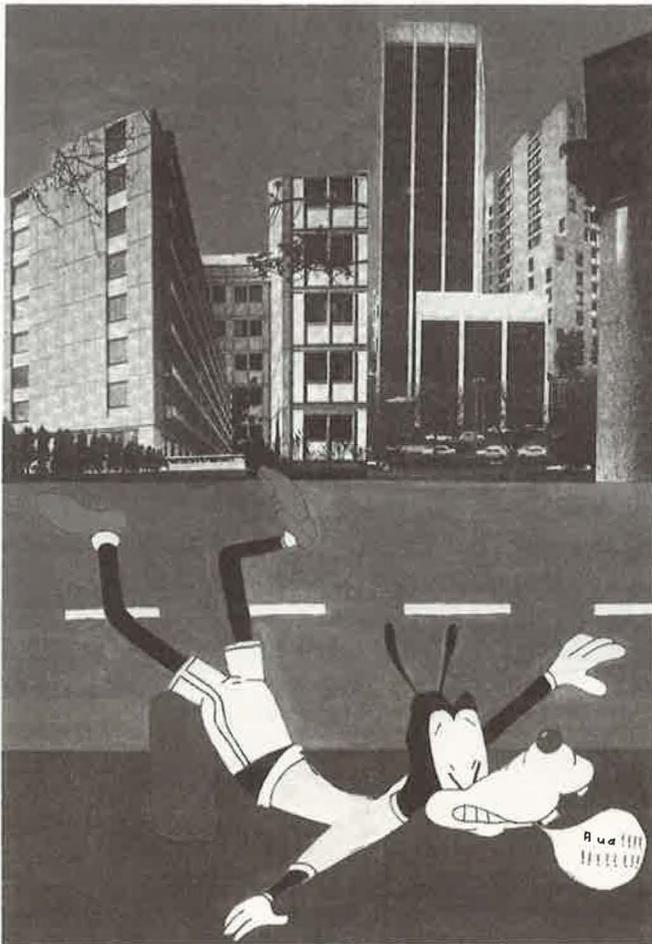


Roy Lichtenstein: Whaam! 1963. Tate Gallery, London [Pop Art]

6. Aus mitgebrachten Heften wählen sich die Schüler einen Helden aus. Die Figur wurde mittels eines Rasters vergrößert gezeichnet. Sodann besteht die Aufgabe, einem fiktiven Betrachter Auskunft über diese Figur zu geben: Typische Attribute, Redeweisen, Verhalten usw.

Der gleiche Vorgang soll mit einem Antihelden wiederholt werden. Wodurch unterscheiden sich diese beiden Figuren? Die Schüler sollen die Klischees erkennen. Ein Ausflug in die Welt der Märchen bietet sich an: Prinzessin - schön, Hexe - häßlich usw.

Nach dieser kurzen Analyse zeichnen die Schüler ihren Lieblingshelden und transferieren ihn in ihre eigene Umgebung. Wie verhält er sich?



7. Im großen "Finale" - eine ganze Bildgeschichte soll gezeichnet werden - darf der Schüler selbst der "Held" sein.

Jeder Schüler denkt sich seine Geschichte aus. Diese wird in Einzelbilder zerlegt, welche Bilder muß der Schüler auswählen, damit die Story leicht zu verstehen ist? Wann spielt die Story (Gegenwart, Vergangenheit), über welchen Zeitraum erstreckt sie sich, wie wird dieser Zeitsprung verdeutlicht (erklärender Text, Perspektivenwechsel, Personenwechsel)? Wie wird Spannung erreicht, wie sind Höhepunkte erkennbar? Abwechslung von Totale, Details, Halbtotale. Wie ist das Wort-Bilderverhältnis (Sprech-, Denkblasen, erklärender Text)?

Die Aufgabe ist, eine Comicstory zu entwickeln, die die Möglichkeiten der Comic-Aussage benutzt, ohne erkannte Klischeemuster zu benutzen, also keine fiktive Wirklichkeit, sondern Situationen aus der Lebenswirklichkeit der Schüler thematisiert (siehe folgende Seite).

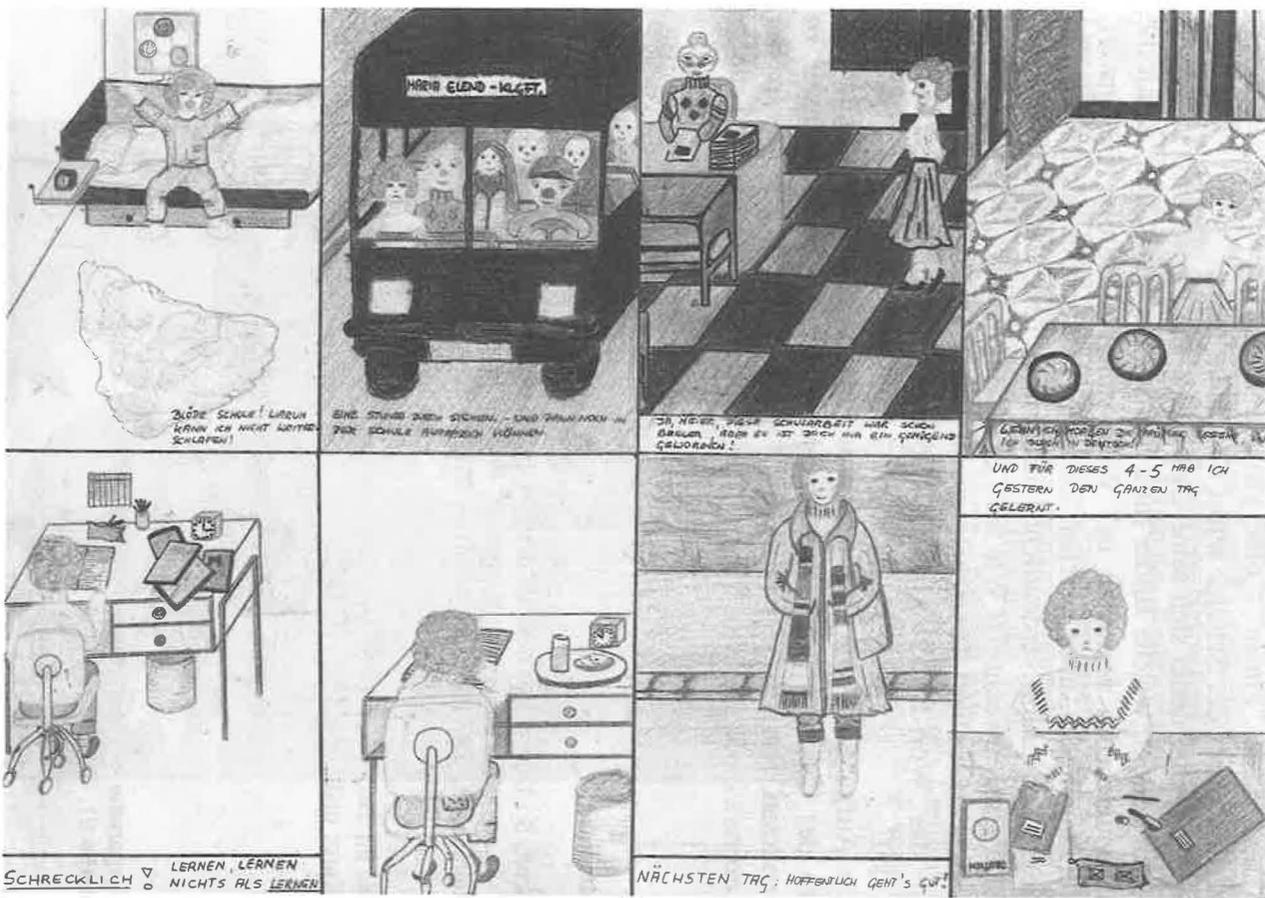
Literatur

Ekrut, S.: Lassie. Ein Beispiel der Identifikationsangebote in fiktionalen Fernseh-darstellungen für Kinder. In: Praxis Deutsch 25 (1977)

Heiman, P.: Zur Dynamik der Wort-Bild-Beziehung in den optisch-akustischen Massenmedien. 1963

Die im Text verwendeten Abbildungen und Übungen stammen aus der Zeitschrift "Kunst und Unterricht", H. 137, 1989.

Margarethe Buchacher unterrichtet Bildnerische Erziehung am BG/BRG, Jergitsch-straße 21, 9010 Klagenfurt



Die enttäuschten Kiefermuskeln

Ein kleiner Lehrgang zum Thema WERBEPLAKATE

I. Wegschauen

"Plakate sind blöd, da schaue ich gar nicht hin. Weil das sowieso nicht stimmt, was die Werbung sagt." So weit ist die "Aufklärung" bei vielen Jugendlichen schon gekommen. Also gerade so weit, daß sie nicht aufklärt, sondern verschleiert, wodurch die Umworbenen doppelt so anfällig für die Werbebotschaft werden; denn Werbeplakate treten, ohne daß wir es steuern können, auf jeden Fall in unser Gesichtsfeld. Vermeintliche Unverletzbarkeit (hier: vermeintliche Nicht-Beeinflußbarkeit) macht, wie wir seit Siegfried, dem Helden, wissen, schwerer verletzbar (hier: manipulierbarer) als aktives Aufder-Hut-Sein.

II. Genaues Wahrnehmen

Ich beschreibe im folgenden nur eine kurze Arbeitsabfolge zum Thema "Werbeplakate", gehe nicht allgemein auf das weite Feld "Werbung" ein und erinnere nur daran, daß auch der Lehrplan für Bildnerische Erziehung auf mehreren Schulstufen das Thema Plakat erwähnt, was eine gemeinsame Arbeit *Deutsch-Bildnerische Erziehung* nahelegt. Als Material verwende ich Dias von jeweils aktuellen Plakaten und Werbeseiten aus Zeitschriften, sofern diese sich mit Plakaten decken oder ihnen ähnlich sind.

Wenn Äußerungen wie die oben genannte (*"Ich weiß ja, daß Werbung nicht stimmt; mich trifft sie nicht ..."*) in einer Klasse schon gefallen sind, steht die Bearbeitung des Themas Werbeplakate für das Bewußtsein von SchülerInnen von vorneherein unter dem Un-

stern der Überflüssigkeit. Daher beginne ich lieber mit einem der stark beworbenen Produkte, das viele interessiert, z.B. Alkohol oder Auto oder Zigaretten.

"Warum rauchen viele Jugendliche?" Vergleicht man die Antworten, die in der Klasse auf diese Frage gegeben werden, mit dem, was Werbeplakate mitteilen, so stößt man auf viele Gemeinsamkeiten: als Raucher gehört man dazu, man ist locker lässig, ein paar Zigaretten machen nicht krank – das Plakat sagt es bunter und "deutlicher": Raucher sind nie allein im Bild, immer gut gelaunt, sportlich, aktiv, gesund, stets in freier Natur.

Daraus kann die allgemein gültige Erkenntnis folgen: Werbeplakate schaffen keine neuen Einstellungen und Meinungen, sondern nehmen auf, was an Meinungen, Werten, (Vor-)Urteilen in der Bevölkerung (in der Zielgruppe) vorhanden ist, vereinfachen und verstärken es; dadurch wieder werden diese Meinungen bestätigt. Eine Wechselwirkung.

Die Werbebotschaften der einzelnen Zigarettenmarken weisen viel Ähnlichkeiten auf (im Bild wie im Text); die meisten Sorten sind "voll im Geschmack", "leicht", "(natur-)mild", selbstverständlich "echt", "reif", bieten "Frische" oder "Freiheit" oder beides (Abb. 1).

Sammelt man die vielen sich wiederholenden Bild- und Text-Elemente und stellt daneben die – viel kürzere – Liste der Marken-Charakteristika (ebenfalls in Bild, Text, Markennamen), so kann zweierlei leicht erkannt werden:

1. Das Besondere der jeweiligen Marke liegt nicht im Produkt, sondern im Image, das die Zigaretten zu verleihen verspricht; dabei wird das Image stärker durch Bild- als durch Textelemente geprägt, weil das Bild *das* Werbemittel ist, das direkt die Emotion anspricht.
2. Es wird nicht so sehr für die spezielle Sorte geworben, sondern für *das Rauchen*, für das Leben als RaucherIn.



Was an Werbeplakaten für Zigaretten entdeckt worden ist, läßt sich ausweiten, bestätigen, ergänzen durch die Betrachtung anderer Plakate für beliebige Produkte (Politiker vor Wahlen inbegriffen). Zum möglichst genauen Wahrnehmen, Sammeln von Details und Dokumentieren eignen sich zwei unterschiedliche Formen besonders gut:

1. Ein bestimmtes Element auf Plakaten (bzw. in Zeitschriften-Werbung) suchen, sammeln, ausschneiden, als Collage gestalten. Z.B.: Beine (in der Werbung für Strümpfe, Cognac, Autos, Stiefel ...), Mann-Frau-Konstellationen (ebenso für unterschiedlichste Produkte), Natur-Elemente, Ausrufe (vor allem der Begeisterung über Qualität oder Preis, in Sprechblasen oder frei schwebend), Einzelwörter mit Punkt wie am Ende eines Aussagesatzes (nach dem Muster "Duft und Pflege. Männerfreiheit"), neue Komposita, "zweideutige Formulierungen" usw.



2. Ein Plakat insgesamt beschreiben, wobei auf Details geachtet werden muß wie:

- die Größenverhältnisse der einzelnen Bildelemente (z.B. die am Himmel schwebende Rumflasche ist doppelt so groß wie das Ferienparadies-Paar, das gleich nach dem frisch gefüllten Glas greifen wird)
- die Farbzusammenstellung (vor allem Farben des Produktes oder der Produktnamen-Gestaltung)
- Wie oft kommt das Produkt oder der Produktname auf dem Plakat vor?
- Größe und Art der Schrift
- Welche Bild- und welche Text-Elemente vermitteln den Eindruck der Bewegung?
- besondere sprachliche Mittel



Bei der Deutung bzw. bei der Frage der beabsichtigten Wirkung des Plakates ist zu überlegen:

- o Welche Assoziationen zu einzelnen Bild- und Text-Elementen werden angeregt?
- o Welche Wünsche, Hoffnungen, Sehnsüchte werden aktiviert?

- o Welche (Vor-)Urteile werden bestätigt?
- o Insgesamt: Welche Bilder von Glück, welche Identifikationen, welche Werte, welche Sinngebungen für Leben werden geboten?

Das Ergebnis solcher genauen Wahrnehmung und Beschreibung kann sein: Alle unsere Plakatwände zusammengefaßt bilden ein Großplakat, das uns ein ziemlich einheitliches Bild von Glück (= Konsum) anbietet. Was wieder zu der Erkenntnis führen kann: Was auf Plakatwänden zu sehen und zu lesen ist, entspricht Detail für Detail der Wirklichkeit, nämlich *der* Wirklichkeit, die daran interessiert ist, daß wir Welt, Leben, Beziehungen zu Menschen als Ware betrachten.

III. Kleiner Lernschritt gegen Riesenplakat



Trotzdem ist es lohnend, sich hin und wieder auch an die allereinfachste Wirkung von Werbeplakaten zu erinnern: Ich schaue schon ziemlich viele Jahre hindurch Plakate genau an. Kenne ein paar Wirkungsweisen. Ich gehe nie zu einer der Schnellfutter-Stätten. Ich weiß einiges über zu viel Colesterin und zu wenig Regenwald. Neulich habe ich, meinem kleinen Neffen zuliebe, doch einmal so ein Speise-Paradies betreten. Ich wußte ja aus Erzählungen und aus

Büchern, daß das Brot zum Gähnen fad ist. Gut, dann habe ich den Mund schon weit genug offen, um in das gefüllte Ding hineinzubeißen. Das Verpackungsschächtelchen steht vor mir. Ich öffne es. Drinnen liegt etwas Flachgedrücktes, Blasses, mit Bräunlichem in der Mitte. Enttäuscht erkennen die Kiefermuskeln, daß sie sich umsonst angestrengt haben. – Mein Vorstellungsbild vom mehrstöckigen, üppig grün-rot-braun-grün gefüllten Ding war das Bild der Plakate.

Christine Czuma, AHS-Lehrerin. Joseph Messner-Straße 15, 5020 Salzburg

Bewegte Bilder – Massenmedien

Walter Schludermann

Bildinformationen bei Fernsehnachrichten

– am Beispiel ZiB 1

Einleitung

"Guten Abend, meine Damen und Herren, bei der heutigen Zeit im Bild 1 sagen Ihnen ...". Mit dieser oder einer ähnlichen Begrüßungsformel endet das ca. 40 Sekunden dauernde Initiationsritual der täglichen österreichischen Fernsehnachrichtensendung. Nach der Signation – eine sich drehende Erdkugel akustisch untermalt mit fanfarenähnlicher und dadurch Aufmerksamkeit fordernder Musik – und einer drei Themen umfassenden kurzen Schlagzeilenübersicht samt kurzer Wettervorhersage für den nächsten Tag beginnt nach eben dieser Begrüßung knapp nach 19 Uhr 30 die Hauptnachrichtensendung des ORF und damit ein ca. 20-minütiges Trommelfeuer von optischer und verbaler Information.

Für durchschnittlich 2,5 Millionen Österreicher Grund genug, sich erwartungsvoll in einen bequemen Sessel zu setzen oder das Abendessen nur mehr als lästige Nebentätigkeit zu betrachten. Für den

einen Teil der Zuseher unverzichtbare Befriedigung ihres Informationsbedürfnisses, für den anderen liebgewonnener Beginn der allabendlichen Freizeitgestaltung.

Die Fernsehnachrichten weisen nicht nur innerhalb des Genres Informationssendungen die mit Abstand höchste Zuseherfrequenz auf, sie gehören zu den am meisten gesehenen Sendungen überhaupt. Eine "Top-Ten-Liste" der am stärksten gesehenen Einzelsendungen zwischen 22. Jänner und 18. Februar 1990 – einmal ohne (Abb.1) und einmal mit Einbeziehung der ZiB 1 (Abb. 2) – mag dies verdeutlichen (vgl. KONTINUIERLICHER INFRATEST II/1990):

Rang	Datum	Titel der Sendung	Zuseher in	
			%	1000
1.	26.01.	Ein Fall für Zwei	48,8	3002
2.	22.01.	Hotel Paradies	47,2	2904
3.	29.01.	Hotel Paradies	46,2	2841
4.	05.02.	Hotel Paradies	45,3	2781
5.	02.02.	Derrick	44,9	2759
6.	08.02.	Musikantenstadel	44,9	2757
7.	12.02.	Hotel Paradies	44,5	2732
8.	16.02.	Der Alte	41,8	2570
9.	09.02.	Aktenzeichen XY	41,2	2532
10.	30.01.	Amazonas	40,9	2516

Abb. 1

Rang	Datum	Titel der Sendung	Zuseher in	
			%	1000
1.	26.01.	Ein Fall für Zwei	48,8	3002
2.	22.01.	ZiB 1	48,3	2966
3.	23.01.	ZiB 1	47,9	2946
4.	29.01.	ZiB 1	47,8	2941
5.	22.01.	Hotel Paradies	47,2	2904
6.	18.02.	ZiB 1	47,0	2889
7.	06.02.	ZiB 1	46,9	2880
8.	29.01.	Hotel Paradies	46,2	2841
9.	30.01.	ZiB 1	46,0	2825
10.	05.02.	ZiB 1	45,8	2815

Abb. 2

Wenngleich diese Spitzenpositionen der ZiB 1 nicht den jährlichen Durchschnittswerten entsprechen, wird dennoch dokumentiert, daß Nachrichtensendungen in der Publikumsgunst auch ganz vorne liegen können. Auch die Analyse über einen längeren Zeitraum (20 Wochen vom 22. Jänner bis 10. Juni 1990) bestätigt diese Tendenz. Im Mittel befinden sich 4 ZiB-Sendungen in einer Liste der 10 am meisten gesehenen Einzelsendungen. Die durchschnittliche Reichweite aller Nachrichtensendungen in diesem Beobachtungszeitraum beträgt 40%, was den bereits eingangs genannten 2,5 Millionen Zusehern entspricht (vgl. KONTINUIERLICHER INFRATEST II-VI/1990). Anders interpretiert: Das Interesse an der Realität – wenngleich medienspezifisch verfremdet – ist erfreulicherweise nicht geringer als an fiktionalen Surrogaten. Neben der hohen Reichweite ist es vor allem die Glaubwürdigkeit des Fernsehens, mit der die vermutete hohe politische Wirksamkeit von Nachrichtensendungen begründet wird. Auf die Frage, welchem Medium im Falle widersprüchlicher Meldungen geglaubt würde, würden sich 61% für das Fernsehen, 16% für den Hörfunk und 20% für die Tageszeitung entscheiden. Trotz unübersehbarer Imageeinbußen in den letzten Jahren (1974: Fernsehen 69%, Hörfunk 13%, Tageszeitung 11%) liegt das Fernsehen in der Kategorie relative Glaubwürdigkeit noch immer weit vor den anderen aktuellen Informationsmedien (BERG/KIEFER 1987, S. 155).

Ein Grund für die Glaubwürdigkeit des Fernsehens liegt zweifellos in seiner öffentlich-rechtlichen Konstruktion, die eine weitgehende Unabhängigkeit von wirtschaftlich motivierten Außeninteressen vermuten läßt – was einerseits nur bedingt stimmt, andererseits durch (partei-)politische Einflußnahme mehr als wettgemacht wird. Das Modell der Betriebsfinanzierung (ca. zwei Drittel aus Rundfunkgebühren und ein Drittel aus Werbeeinnahmen) entbindet den ORF von der Notwendigkeit, seine Programmgestaltung unter dem Diktat von betriebswirtschaftlichen und damit gewinnorientierten Maximen durchzuführen. Hinzu kommt, daß der ORF durch Gesetze und Vereinbarungen – Rundfunkgesetz, Programmrichtlinien, Redakteursstatut – in seiner Berichterstattung demokratischen Grundnormen wie Objektivität und Meinungsvielfalt verpflichtet ist (vgl. ORF-ALMANACH 1986/87).

Neben der rechtlichen Struktur des Fernsehens ist es auch die Bildgläubigkeit der Rezipienten, die die relativ hohe Glaubwürdigkeit des Fernsehens begründet. Den Zusehern *"garantieren die Fernsehbilder, zumal wenn sie live vermittelt werden, unverfälschte Wirklichkeit und Authentizität, erzeugen das Gefühl des unmittelbaren Dabeiseins, des Miterlebens und der nur den eigenen Augen geschuldeten Urteilsbildung"* (KÜBLER 1979, S. 252). Auch durch den Titel "Zeit im Bild" wird das Primat der bildlichen Information hervorgehoben. Diese Faktoren machen die Fernsehnachrichten zur wichtigsten politischen Informationsquelle für die Bevölkerung.

Grundlegendes zur Verarbeitung bildlicher Informationen

Die Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der kognitiven Psychologie besagen ganz allgemein, daß Bilder von Objekten besser gemerkt werden als deren sprachliche Benennung. Dieser sogenannte "Bildeffekt" wurde durch das Vernetzungsmodell um andere Wort/Bild-Unterschiede erweitert:

- "– Bilder werden besser gemerkt als Wörter (= Bildeffekt)*
- Bilder werden weniger leicht vergessen als Wörter*
- Bilder werden rascher verarbeitet als Wörter"*

(KLIMESCH 1988, S. 179 ff)

Damit schien für die meisten Fernsehpraktiker ihr Standpunkt auch wissenschaftlich abgesichert zu sein, wonach bei der Produktion dem Bildteil eines Berichts größere Aufmerksamkeit geschenkt werden müsse als dem sprachlichen Teil. Doch auch Fernsehnachrichten sind als Programmgenre Nachrichten, deren einzelne Themen insbesondere durch Komplexität und Prozeßhaftigkeit gekennzeichnet sind und wegen der Verstehensproblematik vorwiegend auf sprachliche Kommunikationsformen zurückgreifen müssen. Die Bildinformationen haben in diesem Kontext eher unterstützende Funktion im Sinne von Veranschaulichung, Verdeutlichung und Emotionalisierung (vgl. SCHMITT/WINTERHOFF-SPURK 1985, S. 1).

Als Medium sind Fernsehnachrichten jedoch Fernsehen, die wie jede

andere Fernsehsendung auch dessen medienspezifischen Anforderungsprofilen unterworfen sind. Und damit steht die Vermittlung von geeigneten Bildinformationen im Mittelpunkt des Interesses. Fernsehnachrichten sind weder "zunächst Fernsehen und erst in zweiter Linie Nachrichten" (DAHLGREN 1983, S. 312) noch umgekehrt. Sie sind vielmehr unter dem Aspekt eines interdependenten Spannungsverhältnisses zwischen Wort und Bild zu sehen. Bei der Produktion von Nachrichtenbeiträgen im Fernsehen geht es also nicht um die Entscheidung Wort oder Bild, sondern um die für den Rezipienten optimale Präsentation von audiovisueller Information. Die Feststellung "Beim Fernsehen dominiert die Bildansage" (APPELDORN 1988, S. 45) kann in dieser nach Allgemeingültigkeit heischenden Form wohl nicht akzeptiert werden.

Konkreter und relevanter für Fragestellungen hinsichtlich der Präsentation von Fernsehnachrichten sind die Forschungen auf dem Gebiet der audio-visuellen Kognition, d.h. Untersuchungen zur simultanen Aufnahme von bildlicher und sprachlicher Informationen.

Die Ergebnisse lassen sich im Wesentlichen zwei unterschiedlichen Theorien zuordnen (vgl. NESSMANN 1988, S. 189 ff):

- (1) der Einkanaltheorie (auch Filter- oder Selektionstheorie), die besagt, daß von verschiedenen, simultan ergehenden Informationen der Rezipient nur jeweils eine – die für ihn relevanteste – verarbeiten kann. Auf Fernsehnachrichten bezogen, würde das bedeuten, daß der Rezipient abwechselnd Zuseher oder Zuhörer sein müßte. Für Produzent und Rezipient eine gleichermaßen abschreckende Horrorvision.
- (2) der Cue-Summation-Theorie (auch Reiz-Summierungs- oder Zweikanaltheorie), die auf der Annahme gründet, "*daß sich simultan präsentierte visuelle und sprachliche Informationen wechselseitig unterstützen und ergänzen können*" (BALLSTAEDT 1977, S. 63). Voraussetzung dafür ist jedoch, daß die Inhalte beider Informationen miteinander in Beziehung stehen. Das Problem dabei ist, "*daß Text-Bild-Zusammenhänge nicht einfach bestehen, sondern gesehen werden müssen.*" (MUCKENHAUPT 1986, S. 261).

Forschungsergebnisse zur Wirkung visueller Darstellungsformen in Fernsehnachrichten

Die Fernsehnachrichten sind seit langem ein Schwerpunkt der internationalen kommunikations- und medienwissenschaftlichen Forschung. Innerhalb dieser Forschungstradition lassen sich in bezug auf das Erkenntnisinteresse zwei Richtungen unterscheiden:

Zum einen die produktorientierte Forschung, die mit vorwiegend quantitativ-statistischen Methoden Nachrichtensendungen hinsichtlich der behandelten Themen, der sprachlichen Ausdrucksformen, der Präsentationsformen u.ä. analysiert. Auch die diesbezügliche Umfrageforschung zur Erhebung von Reichweiten und anderer Nutzungsdaten kann dieser Richtung zugerechnet werden.

Wesentlich mehr Forschungskapazitäten werden seit einiger Zeit in die zweite Richtung, die rezipientenorientierte Forschung, investiert. Diese befaßt sich einerseits mit der Untersuchung des Einflusses unterschiedlicher Darstellungsformen und Rezipientenmerkmale auf das Verstehen und Behalten von Nachrichteninhalten (kognitive Wirkungen), andererseits mit der Agenda-Setting-Forschung, d.h. der Untersuchung des Einflusses von Thematisierungsprozessen auf die subjektiv wahrgenommene Bedeutsamkeit von Meldungen (affektive Wirkungen). Die methodische Palette reicht dabei von experimentellen über zeitreihenanalytische bis zu qualitativen und ethnographischen Methodendesigns (vgl. BROSIUS 1989, S. 458).

Die Reihe von Untersuchungen, die sich im speziellen mit der Bildwirkung auf die Rezeption von Nachrichtensendungen bzw. den Auswirkungen von Text-Bild-Interferenzen befassen, ist lang. Der überwiegende Teil kommt zum Ergebnis, daß die Bebilderung (Standbild oder Film) von Berichten hinsichtlich der Verstehens- und Erinnerungsleistung der Rezipienten einen positiven Einfluß ausübt. Einige Studien zeigen jedoch in der Aufnahmeleistung keinen Unterschied zwischen visueller und sprachlicher Präsentation (vgl. BERRY 1988, S. 167).

BROSIUS führt diese Uneinheitlichkeit darauf zurück, daß "die

Entstehung eines Behaltensvorteils dabei von einer Reihe von Faktoren abhängig ist, die sich in konkreten Rezeptionssituationen und bei spezifischen Präsentationsmerkmalen der Meldungen entweder verstärken oder gegenseitig aufheben können" (BROSIUS 1988, S. 459).

Einige dieser Faktoren sind:

- Die Authentizität des Nachrichtenmaterials (reales Nachrichtenmaterial erwies sich gegenüber konstruierten Meldungen als überlegen).
- Der Inhalt der Meldungen (nicht alle Inhalte tragen bei einer Bebilderung in gleichem Maße zu erhöhter Aufnahmeleistung bei).
- Die Kongruenz von Bild und Ton (ein Bildvorteil tritt nur dann auf, wenn die Bilder die Text-Information stützen).

Im einzelnen kamen verschiedene Studien u.a. zu folgenden Ergebnissen (vgl. BERRY u.a. 1980, BERRY 1988, WINTERHOFF-SPURK 1986):

- Der Wechsel von Bild und Ton führt zu besseren Aufnahmeleistungen, fehlende Darstellungskontraste bewirken eher negative Effekte.
- Die visuelle Darstellung von Gewalt beeinträchtigt die Aufnahmeleistung.
- Bei Auslandsmeldungen bewirkt die filmische Präsentation eine höhere Erinnerungsleistung als bei einer bloßen Sprechermeldung. (Bei Inlandsthemen ergab sich kein Unterschied).
- Schlagzeilenmeldungen mit Film ergeben eine höhere Behaltensleistung als eine Sprechermeldung allein.
- Nachrichtenfilm und Korrespondentenberichte erweisen sich den Studioformen (Sprecher, Kommentar, Interview) als überlegen.

Durch seinen "Indizienbeweis", mit welchem er die Praktiker der Fernsehberichterstattung kritisierte, hat WEMBER (1976) die sogenannte "Text-Bild-Schere" zu einem Paradigma der Nachrichtenforschung gemacht. Er versuchte dabei nachzuweisen, daß der Bildteil zum Verständnis des Inhaltes nicht nur nichts beiträgt, sondern dieses im Gegenteil sogar behindert. Die Bilder liefern keine zusätzlichen Informationen, sie haben keine Beziehung zum Text, sie provozieren lediglich einen Augenkitzel, um die Aufmerksamkeit der Zuschauer zu fesseln. Die etablierte Wissenschaft sparte nicht mit vehementer Kritik an diesen Aussagen eines Außenseiters (KÜBLER 1979, S. 269). Auch haben neuere Studien Ergebnisse geliefert,

welche die negative Wirkung der "Text-Bild-Schere" in Frage stellen (vgl. WINTERHOFF-SPURK 1983). Diese widersprüchlichen Ergebnisse sind Garant und Ansporn für weitere Untersuchungen, die dieses Forschungsfeld in gleichem Maße bereichern und verwirren werden. Im folgenden Abschnitt soll nun die Bild-Text-Beziehung an einer konkreten Nachrichtenmeldung dargestellt werden.

Bild- und Textinformationen in einem Nachrichtenbeitrag

Die ZiB 1-Sendung vom 12. August 1990 ist eine in formaler Hinsicht dem Durchschnitt entsprechende Nachrichtensendung. Nach der sich täglich wiederholenden einleitenden Einstimmung (Signation, Schlagzeilenübersicht und Begrüßung) folgt der eigentliche Nachrichtenteil. Dieser Beitragsteil umfaßt 14 Berichte, davon 6 mit Auslands- und 8 mit Inlandsthemen. Die Mehrzahl der Meldungen werden vom Sprecher eingeleitet, woran ein mehrere Sequenzen umfassender Filmbericht anschließt. Der Meldungsteil dauert ungefähr 20 Minuten, was eine durchschnittliche Beitragslänge von ca. 85 Sekunden ergibt. Mit Verabschiedung und Hinweisen auf folgende Sendungen schließen die Nachrichten. Diese Daten stimmen mit einer früheren ZiB 1-Analyse weitgehend überein (vgl. SCHLUDERMANN u.a. 1985). Einer der Auslandsberichte befaßt sich mit dem seit 2. August aktuellen Thema "Golfkrise". Im folgenden möchte ich anhand dieses Beitrags (Insert-Titel: "London will Truppen schicken") die Text-Bild-Beziehung beispielhaft diskutieren.

Einstellung		Bildbeschreibung	Text
Nr.	Zeit in sec.		
1	19	<p>Sprecherin</p> <p>Bildhintergrund: Skyline von London</p> <p>Textinsert: London will Truppen schicken</p>	<p>Sprecherin on</p> <p>London will zusätzliche Truppen an den Persischen Golf schicken. Gedacht ist an etwa 4000 Mann. Bisher hat Großbritannien 7 Kriegsschiffe im Persischen Golf. Unterdessen scheint der Iran jetzt die UNO-Blockade unterlaufen zu wollen. Teheran will Lebensmittel an Bagdad liefern.</p>

2	10	Filmbericht Demonstrationszug bewegt sich schräg zur Kamera	Moderator off Das internationale Embargo gegen den Irak greift bereits. Fast täglich gehen jetzt in Bagdad Demonstranten auf die Straße, um gegen den Boykott zu demonstrieren.
3	4	Mehrere Demonstranten, die rhythmisch klatschen und schreien	Heute waren es mehrere 1000 Lehrer. Der Irak schlittert zwei-
4	8	Stehender Demonstrationszug aus anderer Perspektive	ellos in eine Versorgungskrise. Die Regierung forderte die Bauern zu höherer Produktion auf, Landwirte wurden jetzt vom Kriegsdienst befreit.
5	4	Großaufnahme eines Transparents (in englischer Sprache)	Die neuen Töne aus Teheran könnten freilich die drohende Versorgungskrise mildern.
6	7	Großaufnahme eines lachenden Saddams in einem Sitzungszimmer. Zoom auf die Totale: Saddam flankiert von Regierungsmitgliedern	Iraks Diktator Saddam Hussein jedenfalls gibt sich optimistisch.
7	2	Großaufnahme Asis	Vom inneren Kreis des Kabinetts, Außenminister Asis und
8	5	Großaufnahme Ramadan Zoom auf Totale	Regierungschef Ramadan, ließ er sich über ihre Missionen in Teheran und Peking informieren
9	5	lachender Saddam Zoom auf Totale (ähnlich Nr. 7)	Iraks Opposition sieht nur eine Hoffnung für den Sturz Saddams - die Armee. Doch auch
10	3	Schwenk über Kabinettsmitglieder	dort hat sich Saddam aller seiner möglichen Widersacher entledigt.
11	7	Totale mit Saddam in Mitte, Zoom auf Saddam (lecht besonders herzlich)	Erst am Wochenende wurden 3 Offiziere seines Führungsstabs hingerichtet.
12	13	Straßenkreuzung einer Stadt (offensichtlich Kuwait City) mit wenig Verkehr und noch weniger Menschen	Noch gibt es keine Anzeichen, daß sich Saddam der UNO beugt und aus Kuwait abzieht. Im Gegenteil: Seine Soldaten werden dort von Tag zu Tag aggressiver. Erst gestern haben sie nach Augenzeugenberichten 25 kuweitische Zivilisten getötet
13	1	2 arabisch gekleidete Frauen	

Die Meldung ist filmisch in vier streng voneinander abgegrenzte Sequenzen gegliedert, deren Bildinhalte sich grob folgendermaßen beschreiben lassen:

1. Standbild mit der Skyline von London
2. Filmbericht von demonstrierenden Menschen
3. Kabinettsitzung in Bagdad
4. Wenig belebte Straßenkreuzung in Kuwait City

Jede einzelne Filmeinstellung enthält – abstrakt gesehen – eine Vielzahl an Informationen. Eine zielgerichtete und kontextadäquate Verarbeitung im funktionalen Zusammenhang einer Nachrichtensendung kann auf den Textteil trotzdem nicht verzichten. Die Sprecherin mit Londoner Hintergrund läßt nicht den Schluß zu, daß der Hauptteil des Berichts sich um den Irak bzw. im Irak handelt. Lediglich der insertierte Text (vgl. Einstellung 1) und das individuelle Vorwissen um das in den letzten Wochen aktuelle Tagesgeschehen lassen diesen Zusammenhang in den Bereich des Möglichen rücken. Die Funktion der Hintergrund-Illustration, die *"dem Zuschauer sofort das jeweilige Thema signalisieren soll, damit er es assoziativ erfaßt und seine ganze Aufmerksamkeit dem Inhalt zuwenden kann"* (ABEND 1975, S. 194), wird in diesem Fall wohl nicht erreicht. Mit der Textinformation, daß der Iran Lebensmittel schicken will, ist das gezeigte Bild nur von sehr phantasiebegabten Zusehern in Verbindung zu bringen – ein klassisches Beispiel für die "Bild-Text-Schere". Die Bilder in den Sequenzen 2 und 3 informieren nur darüber, daß die Ereignisse stattgefunden haben. Ursachen, Hintergründe, Ziele u.a.m. müssen dem Beobachter verborgen bleiben. Die vierte Sequenz zeigt zwar eindeutig, daß es in einer Stadt geregelte Kreuzungen, über die auch Autos fahren, gibt, unterstützt jedoch nicht den gesprochenen Text. Bilder allein sagen nichts, sie stellen dar. Auf viele der traditionellen journalistischen W-Fragen (wer, was, wo, wann, warum, mit wessen Hilfe, wie lange, auf welche Weise) kann das Bild oder der Film keine Antwort geben. Für das Gesamtverständnis eines Fernschnachrichtenbeitrages ist der Text unverzichtbar. Denn Fernschnachrichtensendungen sind hinsichtlich Struktur und Funktion eigentlich bebilderte Texte (vgl. SCHMITT/WINTERHOFF-SPURK 1985, S. 2).

Abschließende Bemerkungen

Die Nachrichten besitzen innerhalb der täglichen Programmcollage des Fernsehens ohne Zweifel einen herausragenden Stellenwert. Für Politiker und Redakteure bilden sie ein unverzichtbares Ferment zur Förderung der Meinungsbildung und des gesellschaftlichen und politischen Lebens. Für den aufgeklärten Staatsbürger sind sie wegen ihrer idealtypischen Funktionen der Information, Kritik und Kontrolle geradezu eine demokratiepolitische *conditio sine qua non*. Für die Fernsehmacher – vor allem die privaten – liefern sie wegen ihrer Reichweite ideale Voraussetzungen für die sie umrahmenden und umsatzstimulierenden Werbeinschaltungen.

Die Forschung trägt dieser Bedeutsamkeit Rechnung und untersucht in einer Vielzahl von Studien die unterschiedlichen Einflüsse auf Verstehen und Behalten von Nachrichtenmeldungen – mit durchaus divergenten Ergebnissen. Dabei ist es durchaus einer Überlegung wert, ob der Rezipient die einzelnen Meldungen überhaupt verstehen und behalten will und soll. Wenn er z.B. jede Woche mehr als 10 Berichte von verschiedenen Konferenzen in Form von stereotypen Äußerlichkeiten präsentiert bekommt, erhebt sich tatsächlich die Frage, ob dafür besondere mentale Anstrengungen sinnvoll sind.

Es steht außer Zweifel, daß – abstrakt gesprochen – die Nachrichten nicht aus ihren gesellschaftlichen Verpflichtungen entlassen werden können, doch sollten darüber nicht die Probleme der individuellen Bedeutungszuweisung und Integration in das Alltagshandeln außer Acht gelassen werden.

Literaturverzeichnis:

- Abend, Michael: Verständliche Fernsehnachrichten. In: Strassner, Erich (Hg.): Nachrichten. München (Wilhelm Fink Verlag) 1975, S. 180-198
- Appeldorn, Werner van: Das Bild als Informationsmedium. In: Filmkunst. Jahresband 1988. Primat des Bildes bei Film und Fernsehen. Wien 1988, S. 45-53
- Ballstaedt, Steffen-Peter: Probleme audiovisueller Informationsvermittlung. In:

- Politische Medienkunde 3. Kommunikationsprobleme bei Fernsehnachrichten. Tutzing 1977, S. 54-65
- Berg, Klaus/Kiefer, Marie-Luise (Hg.): Massenkommunikation III. Schriftenreihe Media Perspektiven 9. Frankfurt/M. (Metzner Verlag) 1987
- Berry, Colin: Rundfunknachrichtenforschung. Ein Beitrag zur Klärung der Wirkung von Präsentation und Motivation. In: Media Perspektiven 1988, H. 3, S. 166-175
- Berry, Colin u.a.: Nachrichtenpräsentation im Fernsehen. Faktoren, die die Erinnerungsleistung der Zuschauer beeinflussen. In: Media Perspektiven 1980, H. 10, S. 688-694
- Brosius, Hans-Bernd: Die Bebilderung von Fernsehnachrichten: Unter welchen Bedingungen ist sie von Vorteil? In: Rundfunk und Fernsehen 37 (1989), H. 4, S. 458-472
- Dahlgren, Peter: Die Bedeutung von Fernsehnachrichten. In: Rundfunk und Fernsehen 31(1983), H. 3-4, S. 307-318
- Klimesch, Wolfgang: Struktur und Aktivierung des Gedächtnisses. Bern-Stuttgart-Toronto (Verlag Hans Huber) 1988
- Kontinuierlicher Infratest II – VI/1990, ORF Wien 1990
- Kübler, Hans-Dieter: Die Aura des Wahren oder die Wirklichkeit der Fernsehnachrichten. In: Kreuzer, Helmut/Prümm, Karl (Hg.): Fernsehsendungen und ihre Formen. Stuttgart (Reclam) 1979, S. 249-289
- Muckenhaupt, Manfred: Text und Bild. Tübingen (Gunter Narr Verlag) 1986
- Nessmann, Karl: Gestaltung und Wirkung von Bildungsfilmern. Frankfurt (Verlag Peter Lang) 1988
- ORF-Almanach 1986/87. ORF Wien 1987
- Schludermann, Walter u.a.: "Mini-ZiB" – Die große Welt der Kinder. In: Media Perspektiven 9(1985), H. 3, S. 28-31
- Schmitt, Roland/Winterhoff-Spurk, Peter: Effekte von Texten auf die Bildrezeption und die Bewertung von TV-Werbespots (Vortragsmanuskript). Vortrag bei der 27. Tagung experimentell arbeitender Psychologen, Bergische Universität, Gesamthochschule Wuppertal, 31.3.-4.4.1985, 25 S.
- Wember, Bernward: Wie informiert das Fernsehen? Ein Indizienbeweis. München (List Verlag) 1976
- Winterhoff-Spurk, Peter: Fiktionen in der Nachrichtenforschung. In: Media Perspektiven 1983, H. 10, S. 722-727
- Winterhoff-Spurk, Peter: Fernsehen. Psychologische Befunde zur Medienwirkung. Bern (Verlag Hans Huber) 1986

Walter Schludermann ist Assistenzprofessor am Institut für Unterrichtstechnologie und Medienpädagogik der Universität Klagenfurt, Universitätsstr. 67, 9020 Klagenfurt

Literarische Bildung und Poesie-Videos

Ein fächerübergreifendes Beispiel produktiver Rezeption

Neue Konzepte der literarischen Bildung bzw. Leseförderung erprobt das Pädagogische Zentrum (PZ) in Berlin. Aktive Medienerziehung heißt das Zauberwort, mit dessen Hilfe gleich drei Ziele verwirklicht werden sollen: ein lebendiger und kreativer Umgang mit literarischen Werken, eine die Fächer Bildende Kunst, Musik, Darstellendes Spiel und Deutsch zusammenführende Kooperation sowie eine aktive Nutzung der Neuen Medien, wie z.B. Video.

Die Initiatoren, Heinz Blumensath, Literaturreferent am PZ, und der in Berlin freiberuflich tätige Regisseur Gerd Conrath, gehen davon aus, daß Kindern und Jugendlichen Literatur und Poesie noch zu häufig ausschließlich über rationale Analyse und Kritik zu vermitteln versucht wird. Wenn Jugendliche aber einen Text mögen, von seiner inhaltlichen und ästhetischen Komplexität und den von ihm geweckten Gefühlen berührt sind, lehnen sie häufig einen bloß kognitiv-analytischen Zugang ab: "Das macht das Gedicht kaputt!" heißt es dann oft.

Parallel dazu beobachten Sozialwissenschaftler bei der Nutzung des Freizeitbudgets Jugendlicher anscheinend Paradoxes. Immer mehr Kinder und Jugendliche nutzen die neuen Medien (Ton- und Videokassette, Fernsehen und Computer) und immer weniger verbringen Zeit mit dem klassischen Medium Buch. Gleichzeitig aber üben sich viele Kinder und Jugendliche in der aktiven Nutzung von Text und Bild: sie schreiben und sie filmen.

Die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen öffnen sich diesen neuen und zeitgemäßen Möglichkeiten aus den verschiedensten Gründen zu-

mindest nur sehr zögerlich, ja, gerieren sich im Zusammenhang mit einer Abqualifizierung von Film zugunsten des Buches auch z.T. ausgesprochen kulturpessimistisch und feindlich. Dabei betont die Literaturdidaktik schon seit langem den hohen pädagogischen Stellenwert produktiver Aneignungsverfahren, die den bloß kognitiv-analytischen aufgrund ihres ganzheitlichen Ansatzes überlegen sind (vgl. Literaturhinweise). Zu ihren inzwischen erprobten und bewährten Instrumenten gehören vom szenischen und interpretierenden Lesen bis hin zur theatralischen und filmischen Gestaltung eines eigenen oder eines tradierten Textes alle Formen der gestaltenden Inszenierung. Ja, auch das Mittel der Autorenlesung mit anschließendem Gespräch zwischen Autor und Lesern gehört hierher.

So wichtig z.B. auch diese Form der lebendigen Literaturvermittlung ist, auch sie droht gelegentlich zum Ritual zu erstarren. Wie aber kann sie so konzipiert werden, daß Jugendliche, statt bloß zu rezipieren, produktiv werden?

Ein verblüffend wirksames und pädagogisch überaus wertvolles Verfahren zur Formulierung der je eigenen Rezeptionsphantasien und ihrer Überprüfung am Text stellt die Inszenierung von Texten dar. Dabei ist es zunächst gleichgültig, ob "nur" an eine (z.B. verschiedene Sprecher und Stilarten verwendende) "Sprech-Inszenierung" oder an eine bildnerisch-malende, szenische oder filmische gedacht wird. Mit der Realisierung eines solchen, wenn auch noch so einfachen Versuches, werden ästhetische und inhaltliche Strukturen deutlich, die beim bloßen Lesen, Zuhören oder begrifflichen Interpretieren leicht übersehen werden bzw. unverstanden bleiben.

Das Ergebnis einer Inszenierung ist in jedem Fall für alle Beteiligten eine Bereicherung: der Text gewinnt für die Kinder und Jugendlichen eine sinnliche Realität und Intensität, in der ihr jeweils eigener subjektiver Erfahrungs- und Stimmungshintergrund mit dem objektiv vorliegenden Text verknüpft ist.

Wie eine Partitur oder ein Dramentext letztlich durch seine Aufführung d.h. durch die gemeinsame Anstrengung der Musiker und der Zuhörer, der Schauspieler und der Zuschauer zum Leben erweckt

wird, so gilt das auch für ein Stück Prosa oder ein Gedicht. Für den Lehrenden bildet dieser sinnliche Erfahrungshintergrund eine Basis für die begriffliche Reflexion. Jeder kann jetzt anhand seiner Erfahrung nachvollziehen, ob z.B. der vom Lehrer angewendete literaturwissenschaftliche Begriff seiner soeben konkret gemachten Erfahrung entspricht. Lernen wird so zu einem selbstkontrollierten Prozeß. Aber öffnet man so nicht der willkürlich interpretierenden Subjektivität Tür und Tor? Ist die Übertragung in ein anderes Kunstmedium nicht höchst problematisch? Und was würden wohl Autoren zu derartigen "Aneignungen" ihrer Werke sagen?

Nun, wir haben mit der Verfilmung von Gedichten anerkannter, aber auch nicht-professioneller Autoren mehrfach, und wie wir finden erfolgreich, die Probe auf's Exempel gemacht (vgl. Aufstellung der Autoren und Texte am Schluß des Artikels). Wie wir dabei arbeiten, das soll anhand unserer Verfilmung dreier Gedichte Ernst Jandl's skizziert werden.

DAS BEISPIEL "ERNST JANDL IN WIEN":

Innerhalb der Ferienschreibwerkstatt des Pädagogischen Zentrums boten Gerd Conradt und ich einer Gruppe "Drehbuchschreiben" an. Wir gaben den sechs TeilnehmerInnen rund 15 von uns zuvor aus Ernst Jandl's Werk ausgewählte Gedichte zum Lesen und baten sie, drei davon als Filmvorlage auszuwählen. Nach langem Hin und Her einigten wir uns auf drei Gedichte: "*viel*", "*sieben weltwunder*" und "*wir sind jung*". Die Erarbeitung unserer Inszenierung folgt einem inzwischen bewährten Schema:

1. Grobentwurf und Probeaufnahmen

Nach einem Grobentwurf und einer Probeaufnahme folgte eine inhaltlich produktive Phase für einen ersten Drehbuchentwurf.

Jedes dieser Gedichte untersuchten wir zunächst auf mögliche Sprecher hin. Die gefundenen Textteile wurden einzelnen SchülerInnen

zugeordnet und diese sprachen ihren Text in mehreren stilistisch möglichst verschiedenen Versionen direkt in die Kamera. Auf diese Weise ist jeder Schüler beteiligt und die Individualität der Schüler ergibt eine von uns auch beabsichtigte Vielfalt, die eigenwillig und überraschend auf die Bedeutungspotenzen des Textes verweist. Wir bemühten uns aber auch, keine "Stars" entstehen zu lassen, sondern setzten zunächst jeden nach seinen Möglichkeiten möglichst gleichgewichtig ein.

Dieser Arbeitsprozeß ist einfach zu beherrschen und erfordert nur wenig Zeit. Das Ergebnis wird seriell geschnitten. Die gemeinsame Betrachtung dieses ersten Versuchs war für die Jugendlichen von großer Wichtigkeit, lernten sie doch hier oft zum erstenmal ihre ganze Person objektiv zu betrachten, sich als ein "Zeichen" zu verstehen, das unabhängig von der eigenen inneren Selbstwahrnehmung, anderen, wie z. B. den Zuschauern, Vorstellungen, Bedeutungen und Gefühle vermittelte. Auf dieser grundlegenden Erfahrung konnten wir dann bei der weiteren Arbeit aufbauen.

2. Drehbuch und Film:

Nach diesen Vorübungen setzte die eigentliche, jetzt wegen des zeitlich nur befristet zur Verfügung stehenden Aufnahmeteams, etwas hektische Arbeit ein. Das endgültige Drehbuch und der Film mußten entstehen: Das Gedicht wurde noch einmal genau auf mögliche Sprecher hin untersucht. Die gefundenen Textteile ordneten sich die einzelnen SchülerInnen zu und entwarfen dann ihr "Outfit". Wer welche Rolle wie spielt, das ging in aller Regel im Gruppenkonsens vor sich. So brachte jeder etwas von sich in die gewählte bzw. von der Gruppe zugewiesene Rolle ein.

Dabei wurden über die Entwicklung eines dramaturgischen Ablaufs aus den Vorschlägen der SchülerInnen ganz nebenher und praktisch funktional Grundbegriffe der Dramaturgie entwickelt: Gibt es ein Handlungsgerüst? Welche Figuren haben tragende, welche eher nebengeordnete Bedeutung? Und: Wie werden diese Rollen besetzt? Ferner: An welchen Orten spielt welche Szene und wie soll der Text

Ernst Jandl, "viel"

viel
vieh
o
so
viel
vieh
so
o
so
vieh
sophie
o
sophie
so
solo
sophie
solo
so
o
so
solo
sophie
o
so
viel
vieh
sophie
o
so
solo
sophie
o
so
viel
sophie
so
viel
vieh





O
 sophie
 so
 viel
 O
 sophie
 O
 so
 viel
 vieh
 O
 sophie
 so
 viel
 O
 sophie
 so
 viel
 O
 sophie
 so
 viel
 vieh
 O
 sophie
 O
 so
 viel
 O
 sophie
 viel
 O
 sophie
 viel
 O
 O
 sophie

jeweils gesprochen werden, gibt es einen Sprecher im On, oder soll ein Wechsel zwischen On- und Off-Stimme stattfinden? Hinzu kommen Fragen der Situierung der spielenden Personen, ihrer Kostümierung sowie deren Farbgebung in Hinblick auf Partner und Gegenspieler aber auch ihre jeweiligen Stimmungen betreffend.

Dazu gehört natürlich auch die Frage, ob der Text quasi eindimensional (d.h. den Text lediglich bebildern) insgesamt im On gesprochen und gestaltet werden soll, oder ob er etwa z.B. durch Bild-Ton-Verstellungen und durch aktualisierende Verlagerung in Alltagssituationen der Spielenden selbst gebrochen werden soll.

Nachdem wir uns über die einzelnen Stimmen der drei Gedichte verständigt und Situationen imaginiert hatten, in denen diese Verse einen sinnvollen Kontext bekamen, klärten wir noch, wie das Atmosphärische der Gedichte, bei "*sieben weltwunder*" z.B. wie sein philosophischer Ton filmisch umgesetzt werden kann. Nach der Besetzung der einzelnen Rollen folgte die Festlegung der Drehorte. Das alles haben die zwischen 14 und 20 Jahre alten Jugendlichen selbst entschieden. Schließlich hatten sie eine interessante, ihre Grundkonstellationen entwickelt. Als erstes Gedicht wurde "*viel*" realisiert. (Vergleichen Sie Kasten auf S. 108/109)

Hier wurden die beiden Hauptelemente des von Jandl de- und remontierten Wortes Philosophie analog zur Buffo-Tradition mit einem doppelt besetztem Paar "Philo" und "Sophie" besetzt. Während das erste Paar, Bäuerin und Bauer, noch scheitern, vereint sich das zweite Paar schließlich im Schild von Pallas Athene, der Göttin der Weisheit (vgl. hierzu auch den Artikel von Gerd Conradt).

Bei dem kleinen Gedicht "*sieben weltwunder*" gingen wir noch etwas anders vor. Uns wurde schnell klar, daß wir keine realistischen Tieraufnahmen machen konnten. Das eigentliche Wunder, hier durch den Klang des "u" im "du" assoziiert, waren ohnehin die jeweiligen Tiere, jedes in seiner Einmaligkeit. Und so lag es nahe, jeden Mitspieler zu fragen, was er oder sie selbst an sich selbst als "Wunder, als einmalig" ansehen, welche Eigenschaften und Fähigkeiten sie an sich selbst wirklich mögen.

Dieser Prozeß war schwieriger als erwartet. Offensichtlich fällt es uns schwerer, etwas wirklich Gutes und Einmaliges an uns zu finden, als etwas Kritikwürdiges zu benennen! – Zunächst aber der Text:

sieben weltwunder

und das wievielte bin ich?

und das wievielte bist du?

und das wievielte ist die kuh?

und das wievielte ist der uhu?

und das wievielte ist das känguruh?

und das wievielte ist der marabu?

und wieviele bleiben übrig

wenn es den marabu und das känguruh und den uhu

und die kuh und dich und mich

einmal nicht mehr gibt?

Als inszenatorischen Rahmen ergab die Diskussion folgendes Konzept: Einleitend betrachtet ein nachdenklicher Junge, der sich damit als das "ich" des Gedichtes vorstellt, durch einen "Gucki" (eine Art Mini-Dia-Betrachter), die klassischen sieben Weltwunder als schwarz-weiß Grafiken (*Bild 8: sieben weltwunder*) und spricht zunächst den Titel und dann nach der Vorführung der klassischen Weltwunder den ersten Vers (*und das wievielte bin ich?*). Dem folgt dann nach einem erneuten Blick in den Gucki, unsere kleine im Gegensatz zu den fixierten schwarz-weiß Grafiken unsere filmische Antwort farbig und bewegt. In loser Folge dann wieder ein Blick durch den Gucki, der nächste Fragevers und wieder unser Minifilm als Antwort. So spricht er Schritt für Schritt das ganze Gedicht. Das "du" identifizierte sich als Trampolin springender Harlekin (*Bild 9: und das wievielte bist du?*). Für die "kuh" fand sich ein Mädchen, das sehr gern tanzt. Sie wählte die "kuh" und schlug schließlich als Ort ihrer Tanz-Inszenierung einen Schlachthof vor (*Bild 10: und das wievielte ist die kuh?*). Der "uhu" sehnte sich schon immer, einmal im Orchester die Pauke zu spielen und das "känguruh" spielte leidenschaftlich Gitarre und zelebrierte Judo. Der "marabu" entpuppte sich als Sängerin in einem wunderbarem Federkostüm (*Bild 11: und das wievielte ist der marabu?*) und das "ich" als ein ekstatisch trommelnder Afrikaner (*Bild 12*).



Bilder 8-10



Bild 11



Bild 12

Die Versszeile "und wieviele bleiben übrig" spricht wieder der Sprecher im On. Er ist jetzt jedoch wie von einem Sternkreis von den Bildern seiner sieben Weltwunder umrahmt (*Bild 13 und wieviele bleiben übrig / wenn es den marabu und das kanguruh und den uhu und die kuh und dich und mich / einmal nicht mehr gibt?*), die nun nach und nach verschwinden, sodaß er zum Schluß mit seiner philosophischen Frage wieder allein steht und langsam ausgeblendet wird.



Bild 13

Das dritte Gedicht schließlich enthielt für uns im Laufe der gemeinsamen Arbeit auch einen Bezug zu unserer eigenen Zusammenarbeit:

*Wir sind jung
Und das war schön*

Zwischen diesen beiden Zeilen liegt ein ganzes Leben. Wir beiden Älteren sahen darin auch unsere Situation in der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen widerspiegelt. Auch zwischen uns liegt ein ganzes Leben und doch machen wir alle die Erfahrung der Gleichzeitigkeit von jung und alt. – Allerdings in unserem Falle jeder auch aus einer umgedrehten Perspektive. Dem entsprechend verhielt sich auch unsere Inszenierung. Der erste Vers "*wir sind jung*" wird von zwei alten Männern gesprochen, während der zweite Vers "*und das war schön*" von den jugendlichen Darstellern des "*siebten weltwunders*" in voller Kostümierung im Chor gesprochen wird. Diese drei kleinen Filme haben wir innerhalb von fünf Tagen realisiert und dann im Studio geschnitten und bearbeitet.

3. Das Gespräch mit dem Autor

Für die vom Sender Freies Berlin in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Zentrum produzierte Sendereihe "Galerie der Autoren" haben wir dann folgenden Plan entwickelt und auch inzwischen verwirklicht:

Wir besuchen den in Wien lebenden Autor Ernst Jandl in seinem Lieblingscafé, dem Café Museum, in Wien und zeigen ihm unsere Filme. Er wiederum liest die von uns verfilmten Texte und wir versuchen dann über Schreibanlässe, Intention und den Schreibprozeß des Autors, aber auch über Sinn bzw. Unsinn unseres produktiven Rezeptionsansatzes und seine Bedeutung für die Jugendlichen selbst mit ihm zu sprechen.

So entstand ein überaus lebendiges und für beide Seiten fruchtbares Gespräch, das wir wiederum aufgezeichnet und zu einem halbstündigen Film, in dem Ernst Jandl ganz nebenbei Auskunft über sein

Leben und Schreiben gibt, verarbeitet haben. Daß er zusätzlich überaus kunstvoll einige seiner Gedichte frei vorträgt, versteht sich beinahe von selbst.

4. Schlußfolgerungen

Derartige Inszenierungen motivieren Jugendliche außerordentlich. So intensiv, wie es eine Drehbuch-Konzeption mit der dazu gehörenden Realisierung ermöglicht, sich mit einem Gedicht von nur wenigen Zeilen zu beschäftigen, das vermag kein vor allem auf begriffliche Analyse und Kritik ausgerichteter Fachunterricht! Diese Intensität der Auseinandersetzung und Aneignung macht aber auch deutlich, wie weit entfernt ein literaturpädagogischer Ansatz von der Wirklichkeit eines Kunstwerkes ist, der sich ausschließlich an den Normen der literaturwissenschaftlichen Analyse und Kritik der 60er und 70er Jahre orientiert. Autoren hingegen sind von einem Vorgehen, wie dem hier geschilderten, sehr angetan und betonen die große Nähe zum eigenen schöpferischen Prozeß.

Auch Autorenlesungen können durch eine derartige kreative und produktive Vorbereitung für Autor wie für Leser wesentlich fruchtbarer gemacht werden. Schulen wie Bibliotheken sollten hier pädagogische Konzepte der Lesungsorganisation erproben, die die Leser auch als Produzenten und nicht nur als Rezipienten fördern.

Dabei müssen gar nicht so besondere technische Bedingungen herrschen wie in unserem Beispiel. Papier und Bleistift, um einen anderen Schluß zu konzipieren oder ein Gegengedicht zu verfassen, reichen schon. Die beteiligten Autoren werden es allen Beteiligten, den verantwortlichen Pädagogen ebenso wie den um ganze künstlerische Welten bereicherten Jugendlichen danken.

Übrigens: Arbeitet man in der beschriebenen Art und Weise, so leistet man damit gleichzeitig einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zu einer aktiven und sich nicht nur kultur-pessimistisch gerierenden Medien-Erziehung.

Auf eines möchte ich allerdings vorsorglich hinweisen: die kleinen Filme sollten, auch wenn sie für das Schulfernsehen produziert worden sind, niemals ohne Vorbereitung gezeigt werden. Vielmehr stellen wir uns vor, daß zunächst über die Besprechung des jeweils zugrunde liegenden Textes (Welches Bild, welche Zeile hat Dir/Euch gefallen? Wer könnte wie diese Zeile sprechen etc.) jede Gruppe eigene Inszenierungsfantasien entwickelt und erst danach, sozusagen vor der Folie der eigenen Aneignungsfantasie unser Poesie-Video als eine unter vielen Realisierungsmöglichkeiten kennenlernt. So schüchtern diese Beispiele nicht ein, sondern machen Mut, eigene filmische Aneignungen zu versuchen.

Wer in dieser Richtung einmal zu arbeiten versuchen möchte, dem seien hier als Entscheidungs- und Orientierungshilfe einige Texte genannt, die sich nach unserer Erfahrung gut für derartige Vorhaben eignen: Jandl: My own song, Etude in "f"; Wondraschek: Schluß mit dem Mist und den Mythen über Marilyn Monroe; Morgenstern: Gruselett; Heißenbüttel: Bremenwodu; Schwitters: Anna Blume; Ball: Wolken; Kästner: Der Traum vom Gesichtertausch; Delius: Hofgeschrei; George: Stimmen im Strom; Brecht: Wiegenlied; Schwitters: Graugrüne Gier; Heißenbüttel: Mirakel u.v.a.m.

Literaturhinweise

- Beutelschmidt, Thomas: Video in der Literaturwissenschaft. Erfahrungen mit Medienarbeit an der Hochschule. In: medien + erziehung 4, 1985, S. 217-219
- Blumensath, Heinz: Ein Gedicht und seine Inszenierung: Jürgen Beckers "Junger Mann" verfilmt. In: PZ-info 1, 1989, Pädagogisches Zentrum Berlin, S. 1-3
- Blumensath, Christa und Heinz: Schüler inszenieren literarische Texte (= Begleitmaterial zum Schulfernsehen, hrsg. von der Landesbildstelle Berlin), Berlin (Colloquium) Verlag 1989
- Blumensath, Heinz; Conradt, Gerd; Werner, Michael-Andre (Hrsg.): Jugendliche machen ein Posie-Video. Ein Arbeitsbericht der Beteiligten Jugendlichen über ihre Verfilmung von Jürgen Beckers Gedicht: "Junger Mann". Pädagogisches Zentrum, Berlin 1989 (im Druck, z.Zt. nur als internes Arbeitspapier)

- Brunckhorst-Hasenclever, Annegret: Sprache - Bilder - Spiel: Verstehen, Unterrichtsvorschlag für "szenische Interpretation" in der Sekundarstufe I. In: DU 4, 1981, S. 105-110
- Brunckhorst-Hasenclever, Annegret: Von der Unmöglichkeit, gegenwärtig ein Schelm zu sein. Ein Eulenspiegel Film-Projekt. In: Praxis Deutsch 52, 1982, S. 63-68
- Denk, Rudolf: Vom Regiebuch zum Inszenierungsversuch mit dem Videorekorder, "Biedermann und die Brandstifter" von Max Frisch als Einführung in das Verständnis des Theatralischen. In: Der Deutschunterricht 5, 1973, S. 129-
- Dietrich, Wolf: Als das Wünschen noch geholfen hat - Wir schreiben und verfilmen ein Märchen. Darstellung eines projektorientierten Unterrichtsvorhabens in der Grundschule aus der Sicht des Deutschlehrers. In: Diskussion Deutsch, 17/1986, S. 31-46
- Goldmann, Petra; Sabrow, Martin: Poesie als Videoclip. Deutsche Gedichte - inszeniert und gefilmt. In: medien praxis 3/1985, S. 15-19
- Klinge, Reinhold: Szenisches Interpretieren. In: Der Deutschunterricht 4, 1980, S. 87-97
- Knaak, Wolfgang: Filmen in einem 10. Schuljahr. In: Praxis und Theorie des Unterrichtens, hrsg. v. Gunter Otto und Wolfgang Schulz, München, Wien, Baltimore, 1980, S. 144-155
- Mischon, Klaus: Kreatives Schreiben und Filmen. Manuskript
- Müller, Hans Dieter: Spielend interpretieren. Zum theaterspezifischen Umgang mit Texten. In: Diskussion Deutsch 52, 1980, S. 163-195
- Schwarz, Wolfgang: Lyrik - Rhetorik - Theater. In: Der Deutschunterricht 1, 1979, S. 26-35
- Vale, Eugene: Die Technik des Drehbuchschreibens für Film und Fernsehen, hrsg. v. Jürgen Bretzinger, Reihe Film und Fernsehen - praktisch. Hochschule für Fernsehen und Film München, München 1987
- Werner, Michael-Andre: Ernst Jandl und wir. Ein Arbeitsbericht über die Verfilmung von drei Gedichten und ein Gespräch in Wien. Pädagogisches Zentrum Berlin 1991 (im Druck, z.Zt. nur als internes Arbeitspapier erhältlich)
- Wicke-Bölling, Ilona: Lyrik - Interpretation durch Zeichnen. Eine Unterrichts-anregung. In: Praxis Deutsch 81, 1987, S. 40-42

Heinz Blumensath, Wissenschaftlicher Direktor am Pädagogischen Zentrum Berlin, Uhlandstr. 97, D 1000 Berlin 31

Poesie-Videos, je ca. 4 - 8 Min.:

(Verleih: Landesbildstelle Berlin, Vikinger Ufer 7, 1000 Berlin 21)

Bis Nr. 19 alle in der Reihe "Experiment Deutsch"

1. F.C. Delius: "Hofgeschrei"
Rheingau-Gymnasium, 7. Klasse
2. Stefan George: "Stimmen im Strom"
Ernst Abbe-Gymnasium, Leistungskurs, 1. Semester
3. Peter Handke: "Selbstbeichtigung"
Schulfarm Insel Scharfenberg, Leistungskurs, 1. Semester
4. Kurt Schwitters: "Anna Blume"
Otto-Hahn-Gesamtschule, 9. Jahrgang
5. Ernst Jandl: "My own song"
6. Christian Morgenstern: "Gruselett"
John-F.-Kennedy-Gesamtschule, 5. Klasse
7. Erich Kästner: "Der Traum vom Gesichtertausch"
Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule, Einführungsphase
8. Hugo Ball: "Wolken"
Erich-Hoepfner-Gymnasium, 1. Semester Grundkurs
9. Johann Wolfgang von Goethe: "Der Zauberlehrling"
Otto-von-Guericke-Realschule, 7. Klasse
10. Helmut Heissenbüttel: Bremen wodu
11. Erich Kästner: Die Entwicklung der Menschheit
12. Bertolt Brecht: Wiegenlied
13. Ernst Jandl: du
14. Kurt Schwitters: Graugrüne Gier
15. Christian Ringelnatz: Klimmzug
16. Erich Kästner: Sozusagen in der Fremde
17. Helmut Heissenbüttel: Mirakel
18. Wondraschek: Schluß mit dem Mist und Mythen um Marilyn Monroe

Darüberhinaus stehen noch einige 30-Minutenfilme zur Verfügung:

19. **Schreibwerkstatt-Reihe: Experiment Deutsch**
Ein Film über die Ferienschreibwerkstatt des Pädagogischen Zentrums Berlin. – Anregungen und Spielregeln zum eigenen Schreiben und zum filmischen Inszenieren der eigenen Texte.

20. In der Reihe: Galerie der Autoren

Mit Autorenporträts, Theateraufführungen, Lesungen, Poesievideos und Gesprächen

– **Jürgen Becker**

Verfilmtes Gedicht: Junger Mann

– **Paul Maar**

Verfilmte Gedichte von Kindern einer 5. Klasse, die nach einer an Paul Maars Arbeit orientierten Spielregel von Paul Maar entstanden sind

– **Günter Grass**

Verfilmtes Gedicht: Es war einmal ein Land und das hieß deutsch (In: Die Rätin) 10. Klasse einer Gehörlosenschule

– **Ernst Jandl**

Verfilmte Gedichte: viel, sieben weltwunder, Wir sind jung. Sek I/II

– **Peter Härtling**

Lesung und Gegentexte der Schüler zu: Jakob hinter der blauen Tür, 7. Klasse

– **Christine Nöstlinger**

Lesung der Autorin, Texte der Kinder zu: Hugo, das Kind in den besten Jahren. 7. Klasse

– **Werner Heiduczek**

Lesung des Autors: Parzival, Oberstufe

– **Christa Wolf**

Lesung der Autorin: Unter den Linden

– **Christa Wolf**

Vierzig Jahre Leben schmeißt man doch nicht einfach weg.

– **Helga Schubert**

Lesung der Autorin: Judasfrauen, Fachoberschule

– **Jürgen Spohn**

Lesung des Autors aus: Ach so; Drunter und Drüber. Poesie-Video zu Geder Kinder, nach Spielregeln des Autors, 6. Klasse

– **Volker Braun:**

Theateraufführung von "Simplex Deutsch" und Gespräch der jugendlichen Schauspieler mit dem Autor

Hinweis:

Sollte eine Entleih-Anfrage bei der Landesbildstelle Berlin, Vikinger Ufer 7, D 1000 Berlin 21, Tel.: 030-390 92-1 erfolglos sein, empfiehlt sich ein Anfrage beim Verfasser (s.u.)

Ernst Jandl, meine Verehrung.

Anmerkungen zur Inszenierung von Jandl-Gedichten

Mit unterschiedlichen Gruppen und Einzelpersonen (Schul- und Berufsschulklassen, Lehrern, Schauspielern, Tänzern, Studenten) habe ich mehrere Gedichte von Ernst Jandl filmisch auf Video vor allem für das Fernsehen bearbeitet.

Die Gedichte von Ernst Jandl eignen sich auf vielfältige Art und Weise zur Verfilmung. Zeit, Rhythmus und Handlung sind bei ihm zu einem Ausdruck verschmolzen und gleichzeitig steht jeder Faktor für sich selbst.

Seine Gedichte sind persönlich und unpersönlich zugleich. Sie spielen in einer Gegenwart, die ohne Vergangenheit und Zukunft zu sein scheint. Sie sind philosophische Gedanken, die gleichzeitig Geschichten erzählen. Sie bewegen sich linear und im Kreis. Sie sind offen und geschlossen, sie erscheinen vollkommen und sind brüchiges Material zugleich. Er zeigt uns den Himmel, damit wir die Erde fühlen. Er spricht von Zeit, damit wir das unmittelbare Leben spüren. Viele seiner wohlgeformten Gedichte entstehen durch ihren Vortrag neu. Zeit und Ortsbestimmung überläßt er uns, dem Leser, dem Nutzer.

Ein Beispiel. In seinem Gedicht *viel* bietet er uns die Möglichkeit in sechs Worten: Viel, vieh, sophie, o, solo, so ein ganzes Universum zu entdecken. Was ist viel? Eine große oder kleine Menge, ist es geben oder nehmen? Was ist o? Eine Form, ein Ausspruch, leise oder laut? Und wieviel sophies gibt es auf dieser Erde?

Er hat nichts dagegen, wenn wir mit seinen Worten spielen, aus seinen Gedichten kleine Spielfilme machen.

Um jedoch einen Film machen zu können, muß man die Spielregeln, die Grammatik kennen. Wer sie nicht kennt, kann sie bei der Verfilmung eines Gedichtes schnell und gründlich kennenlernen. Denn kaum ein Produkt ist so komplex wie ein Jandl Gedicht. Diese Vielfalt verlangt nach einer entsprechenden Behandlung.

Film ist Zeit, ist rhythmische Montage, ist Handlung.

Wie ein 'guter' Schulaufsatz, hat auch jeder Film ein Anfang und ein Ende. Dies kann einer kurzer Paukenschlag oder ein langsamer Schwenk über eine Landschaft sein. Genauso das Ende. Ein lauter Schrei oder das leise Flüstern eines Wortes zum Abschied.

Der Rythmus des Films wird bestimmt von der Länge einer Einstellung und der Art ihrer Aufnahme. Was in der Musik dem hohen und dem tiefen Ton entspricht, ist im Film die **Großaufnahme** und die **Totale**. Ein Schrei in Großaufnahme wirkt anders, als ein Schrei in einer Totale.

Ein Film entsteht im Wechsel von Aufnahmen mit unterschiedlicher Nähe und Ferne und deren zeitlicher Dauer.

Zwischen Anfang und Ende liegt der 'Hauptteil'. Auch er bestimmt sich aus dem Inhalt des Textes und muß seinen eigenen Rhythmus finden. Wenn man bei der Bearbeitung eines Textes offen bleibt, ergibt sich die filmische Dramaturgie aus dem Text selbst.

Der klassische Bogen von Einleitung, Hauptteil und Ende kann bei der anfänglichen Diskussion hilfreich sein.

Das Gedicht *viel* habe ich mit zwei unterschiedlichen Gruppen bearbeitet. Eine Schülergruppe aus der Schreibwerkstatt des Pädagogischen Zentrums hat aus dem Gedicht eine Geschichte abgeleitet. Eine Studentengruppe der Universität Hildesheim hat es strukturell behandelt. So sind zwei vollkommen unterschiedliche Filme zu dem gleichen Text entstanden.

Ihre Interpretation ist jeweils eine subjektive.

Um einen Film herstellen zu können, mußte sie sich auf gemeinsame Aussagen einigen.

Dieser Diskussionsprozeß ist in seiner Art einmalig. Selten wird ein Gedicht so oft gelesen, durchdacht, zerlegt und interpretiert. Dabei

geht es nicht nur um das Verständnis des Einzelnen, sondern vor allem auch um die Formulierung der *eigenen visuellen Vorstellungen*. Diese einzelnen Ideen sind wie Teile eines Mosaiks. Sie werden hin und her gelegt, solange bis sie zu einem filmischen Bild passen oder ein Filmkonzept entsteht, auf das sich alle einigen können. Dieser Prozeß ist am Anfang oft langwierig und schmerzhaft. Umso befreiender ist der Moment, wenn die Lösung gefunden worden ist.

Beim Hin- und Herschieben entwickle ich Vorstellungen zu einem Filmkonzept auf der Grundlage ihrer Ideen. Ich frage nach, an welchem Ort, zu welcher Zeit und in welcher Einstellungsgröße die Idee oder Handlung spielen soll. So erkläre und vermittele ich die Grundlagen der Filmherstellung. Bild und Ton sind gleichgewichtig zu behandeln, können jedoch dramaturgisch sehr unterschiedlich eingesetzt werden. Bei der Bearbeitung eines Gedichtes sollte besonders darauf geachtet werden, daß der Text deutlich zu verstehen ist.

Die vorgetragenen Ideen werden in einem *Drehbuch* festgehalten. An diesem Punkt endete bisher (mit zwei Ausnahmen) die gemeinsame Bearbeitung. Da es sich bei den Verfilmungen um Auftragsarbeiten für das Fernsehen handelt, wurde das gemeinsam erarbeitete Drehbuch von einem professionellem Team unter meiner Regie verwirklicht. Um selbständig die Aufnahmen, den Schnitt und die Endfertigung ausführen zu können, bedarf es einer weiteren oder vorangegangenen Einführung oder Ausbildung. Es ist gut möglich, solch einen Ausbildungsprozeß mit der Verfilmung eines Gedichtes zu verbinden.

Im Laufe der letzten Jahre habe ich in Zusammenarbeit mit Heinz Blumensath ca. 30 Gedichte von den unterschiedlichsten Autoren verfilmt.

Entsprechend dem Text und der Gruppe, die ihn bearbeitet hat, ist jeweils ein filmisches Werk entstanden, das dem Gedicht zu einem neuen Verständnis in einer zeitgemäßen Öffentlichkeit verhilft.

Gerd Conradt, Regisseur, Westfälischestr. 54, D 1000 Berlin 31

Friedrich Janshoff

Wörter, Bilder, Sachen

**Bibliographische Notizen mit Hinweisen für den
Deutschunterricht**

In zahlreichen Veröffentlichungen haben sich sowohl "bildoptimistische Pädagogen" (Weidenmann 1990, 44), wie z.B. Sprach- und Literaturdidaktiker, als auch "skeptische Empiriker" (ebd.), wie z.B. Wissens- und Medienpsychologen, mit dem Thema dieses Hefts auseinandergesetzt. Vieles ist und bleibt dabei kontrovers oder ungeklärt.

Die bibliographischen Notizen sollen, bezogen auf stehende Bilder, die Literaturverzeichnisse der Heft-Beiträge ergänzen. Sie berücksichtigen auch Möglichkeiten des spielerischen Zugangs und stellen exemplarisch einige Sachbücher zum Thema Computer vor, die Mittel und Möglichkeiten der Visualisierung nutzen, um Anschauung durch Veranschaulichung zu gewinnen. Mit Anschauung wird dabei nach Glücklich (1990, 32) "die bildhafte Vergegenwärtigung, die das Individuum beim Lesen von Texten vornimmt" bezeichnet; und Veranschaulichung ist "generell eine Methode der Vermittlung von Lehrinhalten, die zur Anschauung führt" (ebd.). Die Methode des Sichtbarmachens geschriebener Inhalte und "insbesondere die Umsetzung eines abstrakten Stoffes in optisch erfassbare Strukturen" kann Visualisierung genannt werden (ebd.).

Folgende *Themenhefte* von Zeitschriften haben den Problembereich Bild-Text/Text-Bild-Kombinationen in den letzten Jahren behandelt:

Bild und Text. Text und Bild. Praxis Deutsch; Kunst und Unterricht, Sonderheft 1978.

Veranschaulichen und Wahrnehmen. Pädagogik 41.1989, H. 9.

Veranschaulichung. Der altsprachliche Unterricht 33.1990, H. 1/2.

Die folgenden *Sammelbände* vereinigen u.a. Beiträge aus semiotischer, literaturwissenschaftlicher, kunstgeschichtlicher und kulturanthropologischer Perspektive:

Bohn, Volker (Hrsg.): Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1990. 559 S. (edition suhrkamp. 1475).

Harms, Wolfgang (Hrsg.): Text und Bild, Bild und Text. DFG- Symposion 1988. Stuttgart: Metzler 1990. XIII, 532 S. (Germanist. Symposien, Berichtsbde. 11).

Kognitions- und Medien-Psychologisches

Das Vorhandensein und die kommunikative Verwendung von zwei unterschiedlichen Arten von Zeichensystemen, verbalen und non-verbalen, entspricht der Annahme eines dualen Speicherungs- und Verarbeitungssystems mit separaten interaktiv verbundenen Komponenten für Sprachliches und Nicht-Sprachliches (vgl. Sperber 1989, 69-73 u. Ballstaedt/Molitor/Mandl 1988, 109-111). "Anders als die bildoptimistischen Pädagogen haben die skeptischen Empiriker in vielen Einzelstudien unter kontrollierten Bedingungen überprüft, wie lernwirksam Bilder sind", stellt Weidenmann (1990, 44; vgl. 1988a) fest und nennt damit eine wichtige Fragestellung der folgenden Veröffentlichungen.

Ballstaedt, Steffen-Peter; Molitor, Sylvie; Mandl, Heinz: Wissen aus Text und Bild. In: Groebel, Jo; Winterhoff-Spurk, Peter (Hrsg.): Empirische Medienpsychologie. München; Weinheim: Psychologie Verlagsunion 1988, 105-133.

Strittmatter, Peter: Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte. Wissensvermittlung durch visuelle Medien. In: Scheidgen, Helmut; Strittmatter, Peter; Tack, Werner H. (Hrsg.): Information ist noch kein Wissen. Weinheim; Basel: Beltz 1990. (Psychologie heute, Taschenbuch. 536), 127-141.

Weidenmann, Bernd: Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern: Huber 1988. 224 S.

Weidenmann, Bernd: Der flüchtige Blick beim stehenden Bild. Zur oberflächlichen Verarbeitung von pädagogischen Illustrationen. Unterrichtswissenschaft 16.1988, H. 3, 43-57.

Zimmer, Hubert D.: Sprache und Bildwahrnehmung. Die Repräsentation sprachlicher und visueller Informationen und deren Interaktion in der Wahrnehmung. Frankfurt am Main: Haag und Herchen 1983. III, 251 S.

Medien-Didaktisches und -Praktisches

Die Fähigkeit, Bilder bzw. Text-Bild-Kombinationen nicht nur zu verstehen und zu beurteilen sondern auch selbst als Kommunikationsmedium herzustellen, sollte systematisch vermittelt werden (vgl. Weidenmann (1988a, 59). Mediendidaktiker und -praktiker haben dazu Vorschläge für Schule, Ausbildungspraxis, Weiterbildung und "Management-Präsentation" (Hierold 1990, 15) ausgearbeitet. Die grundlegende semiotische Unterscheidung von Index, Ikon und Symbol hat dabei verschiedene Ausdifferenzierungen erfahren:

Boeckmann/Heymen (1990, 23) nehmen neben der verbalen noch drei "Codierungsformen" an: die *ikonische* mit realgetreuer Abbildung als Ersatz der realen Wahrnehmung, die *schematische* mit realitätsähnlicher, aber bewußt strukturierender Darstellung als Ergänzung der

realen Wahrnehmung und die *symbolische*, die auf verabredeten Zeichen oder Ähnlichkeiten mit dem dargestellten Objekt beruht.

Vier Funktionstypen informierender Bilder charakterisiert Weidenmann (1990, 46): den "abbildenden" mit einfacher Visualisierung einer Textstelle, den "organisierenden" als Zusammenfassung oder Strukturierung eines Textes, den "interpretierenden" mit der Erklärung einer schwierigen Textstelle und den "verwandelnden", der Bilder als Merkhilfen nutzt.

Ballstaedt/Molitor/Mandl (1988, 105) beschreiben zwei Typen von *repräsentationalen* Bildern: die in relevanten Aspekten der Wahrnehmung eines Realitätsbereichs entsprechende *Abbildung* und die *Visualisierung* als Veranschaulichung von in der Realität unter normalen Sehbedingungen nicht wahrnehmbaren Zusammenhängen, d. h. Fotos, Strichzeichnungen, Karikaturen einerseits und Hierarchien, Flußdiagramme, Organisationsschemata andererseits.

Baumann, Hans D.: Bilder als Wörter. Ikonische Typographie und das Problem der "passenden" Schrift. In: Sahihi, Arman; Baumann, Hans D.: Kauf mich! Werbe-Wirkung durch Sprache und Schrift. Weinheim; Basel: Beltz 1987, 65-200.

Boeckmann, Klaus; Heymen, Norbert: Unterrichtsmedien selbst gestalten. Handbuch für Schule und Ausbildungspraxis. Neuwied: Luchterhand 1990. 184 S. (Praxishilfen Schule).

Den Untertitel "Handbuch" trägt die mediendidaktisch fundierte Anleitung zum Einsatz, zur Gestaltung und zur Fertigung der "gebräuchlichsten Unterrichtsmedien" zurecht. Ausführlich und durch Abbildungen verdeutlicht werden die Möglichkeiten der "semiprofessionellen" Herstellung von Informations- und Arbeitsblättern, Transparenten, Dias und Diaserien, Tonkassetten, Tonbildschauen und Videos dargestellt (Kap.3). Die Gestaltung eines jeden Mediums wird nach Charakterisierung durch ein didaktisches Funktionsprofil im Hinblick auf Verwendungsmodelle, didaktische Funktionen und Codierungsformen anhand von Beispielen beschrieben. Grundlagen dafür sind eine schrittweise gegliederte Arbeitsmethodik (Kap. 2) und Ausführungen zur Didaktik der Unterrichtsmedien (Kap. 1). Aus Überlegungen zu den Funktionen und Wirkungen von Medien im Lehr-Lernprozeß und der Darstellung von Modellen der Medienverwendung im Unterricht ergeben sich dabei stoff-, funktions- und kontextbezogene Leitlinien für didaktisch begründete Medienentscheidungen.

Byrne, Donne; Hermitte, Rosa Maria: Die Tafelzeichnung im Fremdsprachenunterricht. Eine Anleitung. München: Hueber 1984. 56 S.

besonders für Ungeübte hilfreiche, praxisorientierte Vermittlung des Zeichnens von Grundfiguren, Menschen, Landschaften u.a für Bildszenen und -folgen.

Glücklich, Hans-Joachim: Anschauung, Veranschaulichung, Visualisierung. Der altsprachliche Unterricht 33.1990, H. 1/2, 30-43.

Hierold, Emil: Sicher präsentieren - wirksam vortragen. Wien: Ueberreuter 1990. 352 S.

"Präsentation als bildgestützter Vortrag" (17), von der informellen Arbeits-sitzung über die formelle Vorstands- und die externe Verkaufspräsentation zur Mitarbeiterschulung; "das visuelle Konzept" (74-144): Inhalte mittels Texten, Tabellen, Diagrammen, visuellen Symbolen und Kürzeln anschaulicher und überzeugender gestalten; visuelle Hilfsmittel (Folien, Dias, Computergraphiken) ökonomisch herstellen und technische Medien (Projektor, Flipchart, Tafel, Computer) wirkungsvoll einsetzen; "professionelle" Ergänzung zu Boeckmann/-Heymen (1990).

Scherling, Theo; Schuckall; Hans Friedrich: Mit Bildern lernen. Eine Einführung in die Arbeit mit Bildern im Fremdsprachenunterricht. München; Berlin: Langenscheidt (i.V.).

laut Verlagsankündigung theoretische und praktische Handreichung mit konkreten praktischen Hinweisen zum Einsatz von fertigem und selbst entwickeltem Material.

Sperber, Horst G.: Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb. Mit Schwerpunkt "Deutsch als Fremdsprache". München: Iudicium 1989. 344 S. (Studien Deutsch. 9).

Anwendungsvorschläge für Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb als "erleichternde, alternative Lernstrategien" (269) bei wortschatz- und grammatik-bezogenen Lernproblemen mit Darstellung und kritischer Einschätzung antiker und heutiger Varianten; auf dem Hintergrund der Theorie der dualen Kodierung zahlreiche, übertragbare Beispiele für vorgegebene und selbstgenerierbare Visualisierungen mit Verwandlungsfunktion.

Weidenmann, Bernd: Informative Bilder. Was sie können, wie man sie didaktisch nutzen und wie man sie verwenden sollte. Pädagogik 41.1989, H. 9, 30-33. Auch in: Der altsprachliche Unterricht 33.1990, H. 1/2, 44-50.

Mit den Augen lernen. Hrsg. von Hermann Will. 6 Bde. Weinheim: Beltz 1990.

1. Weidenmann, Bernd: Psychologie des Lernens mit Medien.
2. Ballstaedt, Stephen P.: Lerntexte und Teilnehmerunterlagen.
3. Langner-Geissler, Traute; Lipp, Ulrich: Pinwand, Flipchart und Tafel.
4. Will, Hermann: Arbeitsprojektor und Folien.
5. Kittelberger, Rainer; Freisleben, Immo: Lernen mit Video und Film.
6. Bäumler, Claus: Lernen mit dem Computer.

Linguistisches und Deutsch-Didaktisches

Das Verhältnis von Bildlichkeit und Schriftlichkeit, die Möglichkeiten des Informierens, Beeinflussens und Erzählens mit imaginalen Mitteln und die Problematik, nicht nur beim Text-, sondern auch beim Bild-Verstehen die mit dem Dargestellten verbundene Mitteilungsabsicht zu entschlüsseln, sind Themen der folgenden Veröffentlichungen.

Hupka, Werner: Wort und Bild. Die Illustrationen in Wörterbüchern und Enzyklopädien. Tübingen: Niemeyer 1989. IX, 516 S. (Lexicographica, Series Maior. 22).

Obwohl in der Praxis der sach- und sprachbezogenen Lexikographie seit langem von Illustrationen Gebrauch gemacht wird, etwa seit Mitte des 17. Jahrhunderts bei Enzyklopädien und Lexika und seit Mitte des 19. Jahrhunderts bei Wörterbüchern, ist dies die erste umfangreiche Untersuchung eines bislang "noch kaum erforschte(n) Gebiet(s)" (1). H. betrachtet Bild und Sprache "als unabhängige Instrumente zur Erkenntnis der Welt" (258) und nähert sich seinem Ziel, "eine Theorie der Illustration im Sprachwörterbuch zu entwickeln" (4), multiperspektivisch, indem er kunstwissenschaftliche, semiotische, informationstheoretische, kognitionspsychologische und linguistische Forschungsergebnisse im Hinblick auf die Hypothese, daß erst Sprache und Bild zusammen "das Maximum an Information über ein dem Wörterbuchbenutzer unbekanntes Lemma vermittelt" (259), kritisch darstellt und auswertet. Zwei Schwerpunkte bilden die Untersuchung der historischen Entwicklung (67-144) und der Praxis, Typologie und Leistung (184-244) des Phänomens, sichtbar gemacht durch 200 Abbildungen (330-466).

Langner, Peter W.: Strukturelle Analyse verbal-visueller Textkonstitution in der Anzeigenwerbung. Frankfurt am Main: Lang 1985. IV, 352 S. (Europäische Hochschulschriften, Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur. 811).

Muckenhaupt, Manfred: Text und Bild. Grundfragen der Beschreibung von Text-Bild-Kommunikationen aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Tübingen: Narr 1986. XVII, 454 S. (Tübinger Beiträge zur Linguistik. 271).

Untersuchung der kommunikativen Aufgaben von Text und Bild als Mittel der Verständigung, um Leistungen und Grenzen sprachlicher und bildlicher Kommunikation zu identifizieren; Entwicklung einer Typologie von Bildverwendungen.

Sauerbier, Samson D.: Wörter, Bilder, Sachen. Grundlegung einer Bildersprachlehre. Heidelberg: Winter 1985. 329 S. (Reihe Siegen, Beiträge zur Sprach-, Literatur- u. Medienwissenschaft. 50).

Borringo, Heinz-Lothar: Bilddidaktik im Deutschunterricht. In: Braun, Peter; Krallmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Bd. 2. Düsseldorf: Schwann 1983, 219-230.

Ehbauer, Horst; Schober, Otto: Das Verhältnis von Text und Bild als Gegenstand des Deutschunterrichts. In: Baurmann, Jürgen; Hoppe, Otfried (Hrsg.): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart: Kohlhammer 1984, 441-469.

Hoffmann, Marhild: Visuelle Präsentation von Herrschaft. Zur Bedeutung medialer Vermittlung in der politischen Sozialisation und Kommunikation. Frankfurt am Main: Haag und Herchen 1982. IX, 361 S. (Studien zur Politikdidaktik. 19).

Wermke, Jutta: Die Bildbeschreibung - eine Frage des Standpunkts. Literaturästhetische und -didaktische Diskussion am Beispiel von da Vincis "Abendmahl". Frankfurt am Main: Lang 1989. 122 S. (Forschungen zur Literatur- und Kulturgeschichte. 20).

Spielerisches

"Die spielerische Aneignung von Dingen bringt mit sich, daß diese einfacher, handhabbarer werden" (Bücken 1986, 2).

Bücken, Hajo: Mit Zeichen spielen. Bremen: Arbeitsstelle für Neues Spielen 1986. 27 S.

Vorschläge für den spielerisch-kritischen Umgang mit Piktogrammen, Signets, Waren- und Markenzeichen, Verkehrs- und Tierkreiszeichen: Geschichten mit einfachen Zeichen erzählen; mit Statussymbolen Personen, Gruppen, Ansichten kennzeichnen, Piktogramme entwerfen oder umdeuten etc. unter dem Motto: "Wenn wir nicht wollen, daß die Zeichen uns beherrschen, dann müssen wir sie beherrschen" (2).

OH. Bilder und Worte für Assoziation und Kommunikation mit Phantasie und Herz. 88 farbige Bild- und 88 Wortkarten mit Anleitung von E. Raman und J. Schlichter.

15 Spielvarianten erläutert, Bildkarten allein oder mit Wortkarten als Rahmen, Verbindung visueller und verbaler Mittel; Bildinformationen unbestimmt, offen, mehrdeutig, vieldeutig; Motive u.a.: Spiegel, Clown, Treppe, Ampel, Keule, Brücke mit Regenbogen, Demonstration, Altar; Wörter z. B.: Zuneigung, Zorn, attraktiv, Langeweile, verändern, lustig, geben, fremd, lieben; Einstiegsmöglichkeiten: "OH-Geschichten" aus einem Satz pro Karte, "Mosaik" mit Karte als Ausschnitt aus einem Gemälde, "Umkehrung" mit positiver Interpretation negativ besetzter Bilder oder Wörter.

Saga. 54 farbige Bildkarten von E. Raman.

Motive (Personen, Szenen, Gegenstände) "eindeutig" der Märchenwelt zugeordnet, anheimelnd und unheimlich, grausam und friedlich (z.B. Apfel, Fackel, Wasserfall, Greis, Flöte, Narr, Sarg, Eule, Schwert, Königin, Rose); Geschichten erzählen, Märchen ausfabulieren, auch ergänzend zu OH. (Beide Spiele in Österreich erhältlich bei Avalon, Graz).

Exemplarisches

Informative Bilder werden besonders in Sachbüchern, Lehrbüchern und Nachschlagewerken eingesetzt. Bei gleichem Thema lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede vergleichend feststellen.

Wie funktioniert das? Der Computer. Hrsg. u. bearb. von Meyers Lexikonredaktion. Mannheim; Wien; Zürich: Meyers Lexikonverl. 1990. 288 S.

nach bewährtem Muster Text und Bild gegenübergestellt, schematisch, organisierend, interpretierend.

Gonick, Larry: Der Computer Comic. Reinbek: Rowohlt 1984. 243 S. (rororo computer. 8107).

Text und Bild integriert, erzählendes mit informierendem Vorgehen verbindend, organisierend, verwandelnd durch Vergleich und Karikatur.

Macaulay, David; Ardley, Neil: Macaulay's Mammut-Buch der Technik. Nürnberg: Tessloff 1989. 384 S.

Bild und Text integrierend, durch ungewohnte Kombinationen sachbezogene Querverbindungen schaffend, erklärend und interpretierend; durch Veränderung der Dimensionen verwandelnde Darstellung mit "bildhaftem Witz".

Personal Computer in- und auswendig. Das Computer-Buch in 3 Dimensionen. München: Oldenbourg o.J.

Bücher dieses Typs lassen die mit Wörtern kombinierten Bilder fast zu Sachen werden. Beim Öffnen entfalten sich dreidimensionale durch Bedienung veränderbare Modelle (Bildschirm, Tastatur, Laufwerk, Drucker). Zur Veranschaulichung kommt so die Möglichkeit, die Handhabbarkeit der dargestellten Objekte zu erfahren.

Friedrich Janshoff ist Lehrbeauftragter für Germanistische Linguistik und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt, Universitätsstr. 67, 9020 Klagenfurt.

Außer der Reihe

Herbert Altrichter/Peter Posch

LehrerInnen schreiben über Unterricht

Der folgende Beitrag ist ein gekürzter Ausschnitt aus dem neu erschienenen Band Herbert Altrichter/Peter Posch "Lehrer erforschen ihren Unterricht" (Klinkhardt 1990; siehe auch die Rezension in diesem Heft). In diesem Buch werden verschiedene praxisbezogene Methoden (die unter dem Namen 'Aktionsforschung' zusammengefaßt werden) vorgestellt, mit denen Lehrerinnen und Lehrer ihren eigenen Unterricht untersuchen und weiterentwickeln können. Die Argumentation der Autoren mündet schließlich in ein Plädoyer dafür, daß Praktiker verstärkt ihre Unterrichtserfahrungen und pädagogischen Entwicklungen öffentlich darstellen und ein stärkeres Gewicht in der Bildungsdiskussion beanspruchen. Die dort vertretenen Thesen scheinen uns bedeutungsvoll in Hinblick auf den Versuch unserer Zeitschrift, immer wieder Beispiele reflektierter Praxis der Öffentlichkeit vorzustellen und KollegInnen anzuregen, selbst über ihre Praxis zu berichten.

1. Welchen Sinn hat die Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen?

Haben Sie sich auch schon gewundert, daß pädagogische Bücher immer von Leuten geschrieben werden, die noch nie oder schon lang nicht mehr unterrichtet haben? Geht es Ihnen auch so, daß Sie bei Lehrerfortbildungskursen immer wieder Ideen von Kollegen hören, die für Sie interessant und hilfreich sind - und von denen Sie wünschen, daß Sie sie schon früher gekannt hätten?

Im Lehrberuf gibt es keine Tradition der Darstellung und Kommunikation des beruflichen Wissens, der eigenen Erfahrung und des eigenen Nachdenkens nach außen. Dies ist unseres Erachtens ausgesprochen abträglich für die Reflexion über berufliche Praxis, für den professionellen Status von Lehrern und damit in letzter Konsequenz für die Qualität der Erziehungspraxis. Lassen Sie uns die Argumente im einzelnen ausführen:

a) *Darstellung und Kommunikation schützt Lehrerwissen vor dem Vergessenwerden und erhöht seine Qualität*

"Auf dem kurzen Weg zwischen Klassenraum und Lehrerzimmer destruiert der normale Lehrer unablässig seinen wertvollsten Besitz, seine Erfahrungen" (GÜRGE 1979, 46).

Dieses Zitat aus dem Tagebuch eines Lehrers verdeutlicht auf drastische Weise die Geringschätzung, die viele Lehrer ihrer eigenen Erfahrung und ihrem in beruflicher Praxis erarbeiteten Wissen entgegenbringen. Die zentrale Zielsetzung von Aktionsforschung ist es, Lehrern Zutrauen zum eigenen praktischen Wissen zu geben und ihnen für das Lernen aus ihrer Erfahrung und für die Weiterentwicklung ihres professionellen Wissens praktikable Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen.

Die Darstellung und Kommunikation des in einem Aktionsforschungsprozeß erarbeiteten Wissens ist nun gleichsam das letzte Glied in der Strategie zur Verwirklichung dieser Intention: Die Darstellung und Kommunikation der Einsichten soll sie vor dem "Vergessenwerden" schützen, u.zw. in zweifacher Hinsicht: Wer eine eigene Erfahrung aufbereitet und mitteilt, verankert sie üblicherweise tiefer in sich und schützt sie so vor dem "individuellen Vergessen". Und wer die Einsicht der Berufsgruppe kommuniziert, schafft überhaupt erst die Möglichkeit, daß sie von der Berufsgruppe beachtet und nicht "vergessen" wird.

Die Erfahrungen und Ergebnisse der eigenen Forschung darzustellen, um sie anderen mitzuteilen, erfordert weiteres Nachdenken, *weitere Analyseprozesse*, bei denen man seine Interpretationen schärft und oft zusätzliche Einsichten gewinnt. Die Darstellung und Kommunikation eigener Unterrichtserfahrungen ist auch *Voraussetzung für Rückmeldung und Kritik*. Wer berichtet, eröffnet sich selbst die Möglichkeit, von anderen Personen Anregungen zu beziehen, und dokumentiert dadurch zugleich, daß er gewillt ist, auf die Qualität seiner Reflexion, aber auch seiner Praxis zu achten.

b) Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen ist ein notwendiges Merkmal professioneller beruflicher Tätigkeit

Der Erfolg der beruflichen Tätigkeit eines Lehrers hängt auch vom Handeln anderer Personen ab, nämlich von der Mitarbeit der Lernenden und z.T. ihrer Eltern, von der Unterstützung durch die Schulverwaltung usw. Ein Lehrer kann sich nicht damit begnügen, eine Dienstleistung anzubieten, ohne sich darum zu kümmern, wie diese verstanden und aufgenommen wird. Die meisten Lehrerhandlungen, und erst recht innovative, bauen darauf, daß die Betroffenen mitmachen können und wollen. Dies erfordert aber eine verstehbare und überzeugende Information über die Absichten des Lehrers. Kommunikation über Lehrerwissen mit Betroffenen wirkt sich auf zweifache Weise aus:

- Sie nimmt die Betroffenen (z.B. Schüler und Eltern) als Partner in einem gemeinsamen Bemühen ernst und weist ihnen dadurch Verantwortung zu. Dies fördert ihre Bereitschaft zur Mitarbeit.
- Sie verbreitet Wissen über Bedingungen des Lehrens und Lernens und macht die Betroffenen dadurch fähiger, selbst einen konstruktiven Beitrag zu leisten.

c) Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen ermöglicht eine aktivere Rolle bei der Heranbildung beruflichen Nachwuchses

Als Betreuungslehrer, die in der schulpraktischen Ausbildung von Lehrerstudenten ebenso wie in der Lehrerfortbildung tätig werden, erwartet man sich üblicherweise Personen mit einer gewissen Unterrichtserfahrung, die ihr Erfahrungswissen reflektiert haben und es im Gespräch mit Studenten verbalisieren können. Man wünscht sich Lehrer, die bereit und in der Lage sind, ihr Wissen und Handeln einer kritischen Anfrage auszusetzen und aufgrund von Erfahrungen weiterzuentwickeln. Dazu gehört nicht zuletzt auch die Fähigkeit, studentische Kritik und Verhalten, das sich von der eigenen Praxis unterscheidet (und daher als implizite Kritik aufgefaßt werden kann), nicht nur auszuhalten, sondern für sich selbst als Reflexionsmöglichkeit zu nutzen und den Studierenden - trotz aller eventuellen Meinungsverschiedenheiten - ein einführender Gesprächspartner und Berater in deren Ausbildung zu bleiben. Kurz: Man erwartet sich von ihnen die Qualifikation eines "reflektierenden Praktikers", der über seine Einsichten auch mit (zukünftigen) Berufskollegen kommunizieren kann (vgl. ALTRICHTER 1990).

d) *Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen stärkt das berufliche Selbstbewußtsein*

Viele Lehrer gewinnen nach einigen Dienstjahren das Gefühl, geistig "stehen zu bleiben", in Routine und Isolation zu erstarren. Bei einer Umfrage unter 80 Teilnehmern an einem Lehrerfortbildungskurs wurde erhoben, was Lehrer im Beruf als störend empfinden. An oberste Stelle wurde der Mangel an Zusammenarbeit mit Kollegen gereiht.

Kommunikation über Unterrichtserfahrungen trägt dazu bei, dieses Problem zu mildern, weil sie individuelle berufliche Entwicklung dokumentiert und sichtbar macht. Die von einzelnen Lehrern erarbeiteten Forschungserfahrungen und -ergebnisse sollen längerfristig eine *kollektive professionsspezifische Wissensgrundlage* aufbauen, aus der die Angehörigen des Berufs schöpfen können, die sie aber auch miteinander verbindet (vgl. ELLIOTT 1985). Eine solche von Lehrern wesentlich mitgestaltete Wissensgrundlage halten wir für eine unabdingbare Voraussetzung für die Stärkung des kollektiven Selbstbewußtseins und für die langfristige Überwindung der beklagten Isolation.

e) *Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen verbessert das gesellschaftliche Ansehen des Lehrberufs*

Viele Lehrer glauben, ein geringes Ansehen in der Gesellschaft zu haben, und erleben die Öffentlichkeit als bedrohlich. Sie glauben, von den Medien bevormundet und ihnen ohnmächtig ausgeliefert zu sein. Die erste Annahme ist kaum berechtigt. Immerhin stehen Lehrer in einer Rangliste der 28 angesehensten Berufe an 12. Stelle und zwar vor Abgeordneten, Schauspielern und Industriellen (vgl. FESSEL/GFK 1986). Diese Selbsteinschätzung ist daher ein starkes Indiz für das relativ geringe Selbstbewußtsein dieser Berufsgruppe. U.E. besteht ein Zusammenhang zwischen der niedrigen Selbsteinschätzung der Lehrer und ihrer geringen Präsenz bei der öffentlichen Diskussion über inhaltliche Fragen des Bildungswesens und ihrer Selbstbeschränkung auf das Wirken im Klassenzimmer. Sie erhalten daher auch nur wenig Rückmeldung über ihren professionellen Beitrag zur Bewußtseinsbildung in der Gesellschaft. Die einzigen Rückmeldungen, die sie erhalten und mangels eigener Beiträge ohnmächtig entgegennehmen müssen, sind meist Skandalberichte der Medien über Mißstände und Reaktionen unzufriedener Eltern. Wir sind der Meinung, daß der Beitrag zum Aufbau einer berufsspezifischen Wissensbasis über Bildungsfragen und die Beteiligung an der öffentlichen Diskussion darüber das gesellschaftliche Ansehen des Berufs auch in der subjektiven Wahrnehmung der Lehrer erhöhen würde.

f) *Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen erweitert die berufliche Autonomie*

Viele Lehrer fühlen sich nicht nur ohnmächtig gegenüber den Medien und der Öffentlichkeit, sondern auch gegenüber der Schulverwaltung. Die rechtliche Autonomie des Lehrberufs ist wegen der strikten Gesetzesbindung des Schulwesens und der Weisungsgebundenheit von Beamten sehr gering.

Die faktische Autonomie kann hingegen sehr groß sein, weil die Regelung in verschiedenen Bereichen unterschiedlich dicht und die Intensität der Kontrolle unterschiedlich, meist aber eher gering ist. Diese Situation schafft erhebliche Unsicherheit, weil der Spielraum des Lehrers, in dem er eigenverantwortlich handelt, von der Administration fast beliebig einschränkbar ist (auch wenn er aus verschiedenen Gründen nur selten eingeschränkt wird). Die Schule gilt daher als "letzte Insel des Absolutismus", wie uns ein Schulinspektor einmal gesagt hat. Die geringe rechtliche Autonomie ist äußeres Zeichen dafür, daß dem Lehrer vom Staat nur wenig Eigenverantwortung bei der Erfüllung seiner Aufgabe zugebilligt wird. Dies wiederum hat Auswirkungen auf das Selbstbewußtsein von Lehrern.

Die gegenwärtige rechtliche Situation geht davon aus, daß die Qualität der Dienstleistung "Lehren" höher ist, wenn sie vom Staat zentral kontrolliert wird, als wenn sie der Eigenverantwortung der Berufsgruppe überantwortet wäre. Diese Sichtweise basiert u.E. auf einer nicht zutreffenden Konzeption komplexen professionellen Berufshandelns (vgl. SCHÖN 1983). Darüber hinaus hat sie aber auch einen höchst demoralisierenden Effekt auf die Berufsgruppe: Ihre Verantwortung und Eigeninitiative wird beschnitten, professionelle Qualifikation ist kaum mehr vonnöten, das Selbstbewußtsein sinkt.

U.E. sollte diese Situation geändert werden, und diese Veränderung sollte primär von Lehrern selbst betrieben werden. Dies, indem sie sich in der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion engagieren und dabei ihre Kompetenz demonstrieren, komplexe professionelle Aufgaben in eigener Verantwortung zu bearbeiten. Voraussetzung dafür ist jedoch, daß professionelles Wissen öffentlich gemacht wird und neben der standespolitischen Solidarität auch eine Selbstkontrolle der Qualität beruflicher Arbeit die staatliche Kontrolle ablöst. Dies alles ist nicht ohne intensive Kommunikation über die Wissensgrundlagen des eigenen Tuns vorstellbar.

2. Gesichtspunkte für die Gestaltung schriftlicher Berichte

Das Wissen von LehrerInnen kann auf ganz unterschiedliche Weise mitgeteilt werden, im Gespräch, durch eine Einladung in den Unterricht, durch die Gestaltung einer Lehrerfortbildungsveranstaltung, durch eine Ausstellung usw. Innerhalb dieser vielfältigen Möglichkeiten nimmt allerdings das Schreiben eine besonders wichtige Stellung ein. Welche Gesichtspunkte könnten nun bei der Abfassung von Studien über eigene Unterrichtserfahrung bedeutsam sein?

a) *Ist die Darstellung durch Daten gestützt und nachvollziehbar?*

Ist die Argumentation sprachlich klar genug, daß sie von LeserInnen, die den spezifischen Fall nicht aus eigener Anschauung kennen, leicht verstanden werden kann? Werden Behauptungen argumentiert und glaubwürdige Belege aus den Daten angeboten?

Um eine anschauliche und nachvollziehbare Studie über eine Unterrichtserfahrung zu schreiben, muß man auf Vorarbeiten zurückgreifen können: So ist es hilfreich, schon während der jeweiligen Unterrichtseinheit verschiedene, für den jeweiligen Darstellungszweck aufschlußreiche *Dokumente*, wie z.B. Arbeitsmaterialien, Schülerarbeiten und -rückmeldungen, zu sammeln. LehrerInnen, mit denen wir in Projekten und Lehrerfortbildungskursen zusammenarbeiten, berichten auch immer wieder, daß sich *Tagebücher*, in die in regelmäßigen Abständen den Darstellungszweck betreffende Erfahrungen, Reflexionen, Ideen, Beobachtungen, Rückmeldungen usw. eingetragen werden, oft nach einer ersten Durststrecke als verlässliche Begleiter des Prozesses der Reflexion und Weiterentwicklung eigener Praxis herausstellen (siehe dazu ALTRICHTER/POSCH 1990, 18ff). An manchen Stellen können durch *zusätzlich erhobene Informationen* (z.B. durch ein Interview mit einem Schüler, durch die Interpretation eines Stücks eigenen, mit dem Tonband aufgenommenen Unterrichts) neue Aspekte entdeckt und verschiedene Aspekte der zu beschreibenden Unterrichtserfahrung klarer gemacht werden.

b) *Werden widersprechende Daten und alternative Interpretationen mitgeteilt?*

Werden nur Argumente und Belege für die eigene Meinung angeboten? Oder werden auch Widersprüche im Datenmaterial und andere mögliche Interpretationen klar gemacht? Werden mögliche Fehlerquellen diskutiert? Werden Vergleiche zu Erfahrungen anderer Kollegen oder zu Ergebnissen

aus der Literatur gezogen? Ist die Studie eher "anregend" (die Leser werden zum Nachdenken über ihre eigene Praxis angeregt) oder "abschließend" (Ergebnisse werden bestimmt und nicht mehr bezweifelbar formuliert)?

Wenn man eine Studie schreibt, dann wünscht man sich, klare Ergebnisse vorweisen zu können. Wenn man Handlungsstrategien erprobt, dann hofft man einen Erfolg berichten zu können. Forschenden Lehrern geht es da im allgemeinen nicht anders als akademischen Forschern. Vielleicht wirkt sich der Handlungs- und Erfolgsdruck, unter dem Lehrer - besonders, wenn sie Pioniere auf ihrem Gebiet im Lehrkörper sind - stehen, gelegentlich als eine noch stärkere Tendenz in Richtung "Eindeutigkeit und Erfolg" aus.

In solchen Situationen sollte man sich die Gefahr, sich selbst und andere durch "Eindeutigkeits- und Erfolgsmeldungen" zu täuschen, vor Augen halten. Wenn die Kommunikation von Lehrerwissen *auch* der Selbstdarstellung der Person und der Profession dient, so sollte sie dieser Funktion nicht primär und ausschließlich gewidmet sein. Auch beim Berichten bleibt als vorherrschendes Ziel von Aktionsforschung bestehen, daß sie der Verbesserung der Praxis und der Reflexion über diese dienen soll. Für die Erreichung dieses Zielbereiches aber haben Diskrepanzen, Widersprüche und ungeglättete Stellen in den Berichten ihre Funktion. Sie stellen - viel besser als glatte Erfolgsmeldungen - Ausgangspunkte für das eigene Weiterlernen und jenes des Lesers dar.

c) *Wird der Kontext, in dem die Forschung und ihre Ergebnisse stehen, klar gemacht?*

Werden die speziellen Merkmale der untersuchten Situation sowie die Rahmenbedingungen der Forschung dargestellt? Werden die eigenen Einschätzungen über die spezifischen Bedingungen und die Reichweite der erarbeiteten Einsichten mitgeteilt? Werden die eigenen Voreinstellungen transparent gemacht?

Ergebnisse von Aktionsforschung können nicht auf neue Situationen 1:1 übertragen werden, sondern nur als mehr oder weniger begründete Hypothesen das Denken in neuen Situationen anregen (vgl. STENHOUSE' (1985, 42) schönen Satz "Forschung gebrauchen, heißt selbst forschen"). Damit Leser aber sinnvoll fremde Erfahrungen für ihren Kontext weiterdenken und zur Formulierung neuer Hypothesen verwenden können, müssen sie ein gewisses Bewußtsein der allgemeinen und spezifischen Merkmale des ursprünglichen Falles haben.

d) Ist die sprachliche Gestaltung verständlich, anschaulich und ansprechend?

Trägt die sprachliche und formale Gestaltung dazu bei, daß der Leser den Text gerne liest oder muß er sich durchkämpfen? Ist er durchschaubar strukturiert? Ist die sprachliche Gestaltung anschaulich? Gibt es spannende und ansprechende Passagen? Werden Beispiele und sprachliche Bilder verwendet? Werden anregende Ideen mitgeteilt?

Leider sind Forschungstexte von ihren Autoren oft so verfaßt, als geschähe Lesen als eine Art Buße für im Alltag zweifellos begangene Untaten. Vielfach sind eine Reihe überraschender Hürden und Torturen verborgen. Lehrer haben in der Regel nicht so viel Masochismus, um dem Autor auf allen seinen verschlungenen Pfaden zu folgen. Daher ist es für Berichte über Aktionsforschung, die sich an Kollegen wenden, ausgesprochen wichtig, einige Mühe auf eine verständliche und ansprechende sprachliche und formale Gestaltung zu verwenden.

e) Ist die Darstellung ethisch vertretbar?

Wurde die Tatsache der Veröffentlichung und ihre spezifischen Aussagen mit den Betroffenen ausgehandelt? Wurde die Rückmeldung der Betroffenen als Informationsquelle genutzt? Werden Mitteilungen, die auf der Basis der Vertraulichkeit gegeben wurden, der Öffentlichkeit zugänglich gemacht? Ethische Überlegungen haben wir in ALTRICHTER/POSCH (1990, 93ff) ausführlicher diskutiert.

f) Enthält die Darstellung auch Analysen oder ist sie weitgehend beschreibend?

Werden Interpretationen und Erklärungen für die dargestellten Phänomene formuliert? Werden beobachtete Merkmale in einen Zusammenhang gebracht? Werden Schlüsse für das Handeln gezogen? Werden weitere Forschungsfragen aufgezeigt?

Gerade beim Schreiben seiner ersten schriftlichen Berichte ist man oft zu zurückhaltend bei der Formulierung von Analyseergebnissen und Interpretationen, weil man das Risiko des Irrtums möglichst gering halten will. Dagegen ist aber zu sagen, daß es der Aktionsforschung ja darum geht, das Unterrichtsgeschehen besser zu verstehen, um das Handeln in der Praxis weiterzuentwickeln. Dies ist nun einmal nicht ohne spezifische Erklärungen, ohne "praktische Theorien" möglich. Insoferne sollten durchaus auch gewagte Interpretationen und Schlußfolgerungen vorgetragen werden, wenn sie plausibel und für das eigene Handeln relevant erscheinen. Das Risiko

des Irrtums ist glücklicherweise meistens von der Chance des Weiterlernens begleitet.

3. Formen schriftlicher Berichte

Die gebräuchlichste Form der schriftlichen Darstellung von Erfahrungen aus Aktionsforschungsprozessen sind Fallstudien (vgl. dazu die Sammlung von Lehrerfallstudien in ALTRICHTER et al. 1989). *Fallstudien* sind schriftliche Berichte, in denen Lehrer über *einen* Fall ihrer Praxis Mitteilung machen: über ihre Fragestellung und deren Hintergrund, über den Prozeß ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit, über deren Ergebnisse wie über weiterführende Handlungsideen und offene Fragen. Man kann nun die Informationen, die in Fallstudien mitgeteilt werden, *nach unterschiedlichen Gesichtspunkten anordnen*:

(1) Anhand der Chronologie des Forschungsprozesses vorgehen: Die einfachste und sicherste Art eine Fallstudie zu schreiben ist, Schritt für Schritt die eigenen Erfahrungen und Ergebnisse in der Abfolge mitzuteilen, in der sie sich tatsächlich ereignet haben. Eine Hilfe für das Schreiben (ebenso wie für das spätere Lesen) ist es, den Ablauf der Forschungsschritte durch eine Graphik zu verdeutlichen.

Die chronologische Darstellungsform ist nicht immer die interessanteste, weil ja der gesamte Verlauf der Forschung ungeachtet ihrer Höhe- und Tiefpunkte mitgeteilt wird. Manchmal sind Zusammenhänge durch die zeitliche Anordnung der Argumente schwerer darstellbar. Außerdem verleitet die chronologische Darstellungsform gelegentlich dazu, sich auf bloße Beschreibung zu konzentrieren und zu zurückhaltend bei der Analyse und Interpretation zu sein.

(2) Eine Studie von einer These her aufbauen: Manche forschende Lehrer stellen nicht den gesamten Forschungsprozeß dar, sondern greifen aus ihm eine oder mehrere Thesen heraus, die sie für besonders mitteilenswert halten, und diskutieren diese ausführlicher. Das Schreiben einer Studie ist dann die Fortsetzung des Analyseprozesses, durch den die zentralen Thesen und die sie stützenden und illustrierenden Daten herauspräpariert wurden.

Beispielsweise haben wir bei der Evaluation einer neu eingeführten Lehr-

veranstaltung (vgl. ALTRICHTER 1986) einige, für die Weiterentwicklung dieses Veranstaltungstyps besonders interessante Themen herausgegriffen, dazu Thesen formuliert und anhand der Daten ausführlicher erörtert. Ein Beispiel: - Ungleichzeitigkeit der Forschungsprozesse: Die Tatsache, daß sich einerseits die Forschungsprozesse der Lehrveranstaltungsteilnehmer verschieden rasch und methodisch unterschiedlich entwickeln (und es auch sollen), daß aber andererseits für eine sinnvolle Gruppenberatung eine gewisse Gleichzeitigkeit der Forschungsprozesse wünschenswert wäre, führt zu häufigen Abstimmungsproblemen in der Lehrveranstaltung.

Derartige thesenorientierte Darstellungen sind besonders für umfangreiche und komplexe Vorhaben geeignet. Sie entsprechen auch gut der Entwicklungsintention von forschenden Lehrern, die sich ja immer auf bestimmte Schwerpunkte richtet und nicht alles auf einmal verändern wird. Allerdings wird oft für Leser der "Lernweg" nicht mehr so gut sichtbar. Auch sollte erklärt werden, warum bestimmte Themen für eine intensivere Analyse ausgewählt wurden und andere nicht.

(3) Ein Phänomen von verschiedenen Seiten beleuchten: Bei dieser Darstellungsweise wird nur mehr eine Szene, ein Phänomen oder ein kurzer Ausschnitt aus den Daten herausgegriffen; von diesem "Erfahrungssplitter" nimmt man an, daß er den Leser zu weiterführenden Gedanken anregt.

Wir haben mit einer Darstellungsform experimentiert, die von einer Szene aus dem Datenmaterial ausgeht und diese möglichst anschaulich beschreibt. Es wird jedoch nicht auf ihre Analyse verzichtet; sie wird vielmehr von verschiedenen analytischen Perspektiven her beleuchtet. Die Szenen bilden dabei einen Kristallisationspunkt, um den herum ein "Hof von Bedeutungen" angelegt wird, der den Leser anregen soll, das besprochene Phänomen für seine eigene Praxis durchzudenken.

Beispielsweise haben wir in dem Aufsatz "Pausen - eine hochschuldidaktische Entdeckung" nur zwei kurze Szenen einer Unterrichtsbeobachtung aus der Fülle des Materials einer längeren Untersuchung herausgegriffen und sie mit unterschiedlichem Material konfrontiert: Mit Definitionen aus pädagogischen Lexika, mit lerntheoretischen Erwägungen, mit eigenen Erfahrungen aus der Lehrerfortbildung und mit einer Geschichte aus Bertolt Brechts "Me-ti" (ALTRICHTER 1984).

Ein potentieller Nachteil dieser Darstellungsform ist, daß die Anregungsfunktion gegenüber der Absicht der exakten Mitteilung übergewichtig wird. Erfolgreich sind solche Phänomendarstellungen, wenn sie so anschaulich und stimulierend sind, daß Leser sich tatsächlich für eine Zeitlang auf das Überdenken *einer* Sache einlassen.

(4) Die Forschungserfahrungen auf die Hauptaussagen kondensieren: Eine Alternative zu umfänglicheren und ausgearbeiteteren Berichten stellt der Versuch dar, die Erfahrungen des Forschungsprozesses auf einige wenige Hauptaussagen zu "kondensieren". Beispielsweise können Lehrer die Ergebnisse ihrer Forschungsbemühungen in einer gut gegliederten *schriftlichen Kurzdarstellung* zusammenfassen, die mit 1 - 2 Seiten knapp genug ist, um am Schwarzen Brett des Konferenzzimmers angeschlagen und von Kollegen gelesen zu werden (vgl. PLATTEN 1986, 12).

Die "Kürze" dieser Darstellungsformen bringt Vor- und Nachteile: Einerseits ist es gar nicht so einfach, längere Forschungsprozesse kurz und doch nicht undifferenziert darzustellen. Gelingt die "Anstrengung des Begriffes", und kann man seine Hauptergebnisse in verständlicher Sprache und klar strukturiert wiedergeben, so ist allerdings eine wichtige Leistung vollbracht. Kondensierte Formen sind zwar kurz genug, um gelesen zu werden, aber oft zu "abgemagert", um noch für die Leser anschaulich zu sein. Außerdem werden beim Reduktionsprozeß meist belegende Daten und weiterführende Vorschläge ausgeschieden, sodaß die Leser nicht mehr wissen, wie bestimmte Aussagen gestützt sind und was aus ihnen folgt.

4. Warum ist Schreiben so schwer?

"(...) Hindernisse für forschende Lehrer waren erstens die Schwierigkeit des Schreibens über die eigene Praxis und zweitens die Vorbehalte der Lehrer, ob sie irgend etwas Lohnendes zu sagen hätten. Viele Lehrer haben seit ihrer Ausbildungszeit keine längeren Texte mehr geschrieben, sodaß das Bewußtsein ihrer Schreibfähigkeit wieder aufgebaut werden muß. Lehrer scheinen auch sehr skeptisch hinsichtlich der Fähigkeit ihrer Kollegen zu sein, wichtige Aussagen über ihre Profession zu machen" (WAKEMAN 1986, 90).

Wie der englische Aktionsforscher WAKEMAN machen auch wir immer wieder die Erfahrung, daß Lehrer vor dem Aufschreiben ihrer Erfahrungen zurückscheuen und seinen Sinn nicht einzusehen vermögen. Einige Gründe für dieses oft gebrochene Verhältnis von Lehrern zum Schreiben sollen im folgenden angeführt und gleichzeitig zu einem Plädoyer für das Schreiben genutzt werden.

a) Schreiben ist *schwer*. Oft merkt man beim Verfassen eines schriftlichen Berichtes, daß man Gedanken, die beim Nachdenken oder in einem Gespräch schon klar und begründbar erschienen, nicht zu

Papier bringen kann, weil man Lücken in der Argumentation entdeckt, weil manche Begriffe doch zu unscharf sind, weil neue Zusammenhänge auffallen usw. *Schreiben* bedeutet eben *nicht bloß das Mitteilen von schon fertigen Analyseergebnissen, sondern ist selbst Analyse*. Es ist Weitertreiben der Analyse unter verschärften Bedingungen, weil man den Gedanken, die in uns arbeiten, eine Gestalt geben muß.

b) Wie auch im obigen Zitat ausgedrückt, ist die Distanz vieler forschender Lehrer zum Schreiben ein *Ausdruck ihrer geringen Wertschätzung eigenen Erfahrungswissens* und damit *Ausdruck mangelnden individuellen und kollektiven professionellen Selbstbewußtseins*. Viele Lehrer glauben, daß ihre täglichen Erfahrungen und das Wissen, das sie sich bei ihrer Berufstätigkeit erarbeiten, für niemand anderen als für sie selbst wichtig sein könnten. Sie sind dann regelmäßig überrascht, wenn sie bei Aktionsforschungsprojekten und -tagungen auf großes Interesse bei Kollegen stoßen.

c) Ein Teil der Distanz zum Schreiben rührt daher, daß Lehrer die Fähigkeit zum Verfassen längerer Texte - sicher zum Erstaunen für manchen Außenstehenden - im Berufsalltag nicht brauchen und daher nicht üben. Dies hängt wohl damit zusammen, daß es für die berufliche Karriere als Lehrer im allgemeinen völlig unerheblich ist, ob man seine Berufstätigkeit untersucht und schriftliche Studien darüber veröffentlicht oder nicht. Auch sind die räumlichen und zeitlichen Arbeitsbedingungen in der Regel einer tiefergehenden Reflexion der eigenen Tätigkeit und ihrer schriftlichen Formulierung nicht förderlich. Konferenzzimmer sind eher ablenkungsreiche Wartesäle als Orte längerfristigen Arbeitens. Wenn die Analysen von STENHOUSE (1975) und SCHÖN (1983) stimmen und der professionelle Status von Berufstätigen mit ihrer Fähigkeit, ihre Praxis zu reflektieren, weiterzuentwickeln und dies in der Öffentlichkeit auch sichtbar zu machen, zusammenhängt, dann wäre es Aufgabe der Berufsorganisationen, auf eine *Berücksichtigung derartiger professioneller Qualifikationen bei Ausbildung und Aufstieg sowie auf die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen in der Arbeitsgestaltung* (z.B. Zeit für Reflexion in der Wochenarbeitszeit, Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen) hinzuwirken.

Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, H.: Pausen - Eine hochschuldidaktische "Entdeckung". In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik 8 (1984) 4, 527-538.
- ALTRICHTER, H.: Lehrerfortbildung durch Erforschung eigenen Unterrichts: Das Beispiel eines "Action Research"-Prozesses. In: BUCHBERGER, F./SEEL, H. (Hrsg.): Lehrerbildung für die Schulreform - Österreichische Beiträge. ATEE: Brüssel/Linz 1985, 180-192.
- ALTRICHTER, H.: Kursentwicklung durch Action Research. Univ. Ms. Universität Klagenfurt 1986.
- ALTRICHTER, H.: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. Profil: München 1990.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1990.
- ALTRICHTER, H./WILHELMER, H./SORGER, H./MOROCUTTI, I. (Hrsg.): Schule gestalten: Lehrer als Forscher. Fallstudien aus dem Projekt "Forschendes Lernen in der Lehrerbildung". Hermagoras: Klagenfurt 1989.
- ELLIOTT, J.: Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Practical Constructs. North Dakota Study Group on Evaluation-series. University of North Dakota: Grand Forks 1976.
- ELLIOTT, J.: Educational Action-Research. In: NISBET, J. et al. (Eds.): World Yearbook of Education 1985: Research, Policy and Practice. Kogan Page: London 1985, 231-250.
- FESSEL/GFK: Das Ansehen von Berufen in Österreich. Fessel-Institut für Marktforschung: Wien 1986.
- GÜRGE, F.: zit. nach päd.extra (1979) 7, 46.
- PLATTEN, D.: Institutional Self Review and Development. In: BIOTT, C./STOREY, J. (Eds.): The Inside Story. Institute of Education: Cambridge 1986, 8-27.
- SCHÖN, D.A.: The Reflective Practitioner. Temple Smith: London 1983.
- WALKER, R.: Doing Research. Methuen: London 1985.
- WAKEMAN, B.: Jottings from a Co-ordinator's Journal. In: BIOTT, C./STOREY, J. (Eds.): The Inside Story. Institute of Education: Cambridge 1986, 84-94.

Univ.Do. Dr. Herbert Altrichter und Univ.Prof. Dr. Peter Posch arbeiten am Institut für Schulpädagogik und Sozialpädagogik der Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 67, 9022 Klagenfurt