

ide

Informationen zur Deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Film im Deutschunterricht

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 4-2003  
27. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–München–Bozen

---

**Editorial**

WERNER WINTERSTEINER

Eine andere Art zu erzählen . . . . . 5

**Magazin**

Das Gedicht im Unterricht . . . . . 118

ide empfiehlt . . . . . 121

Neu im Regal . . . . . 122

## Grundlagen

WOLFGANG SCHÖRKHUBER: Film im Deutschunterricht – Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was? . . . . .	8
ARNO RUSSEGGER: Nulla dies sine kinema. Eine kleine Einführung in die Filmanalyse in sechs Abschnitten . . . . .	17
ELISABETH K. PAEFGEN, ULLA REICHELT: Seh-Schule und lecture-Kanon. Überlegungen zu einer Film-Literatur-Kanonbildung . . . . .	36
CHRISTIAN HOLZMANN: Plädoyer für den schlechten Film. . . . .	45

## Literatur und Film

DAGMAR VON HOFF: Literaturverfilmung und Intermedialität. Mit einem Exkurs zu Michael Hanekes Film <i>Die Klavierspielerin</i> nach Elfriede Jelineks gleichnamigem Buch . . . . .	53
MARKUS KREUZWIESER: Produktive Rezeption. Thomas Manns Novelle <i>Der Tod in Venedig</i> (1912) und Luchino Viscontis Film <i>Morte a Venezia</i> (1971) . . . . .	62
KLAUS SCHENK: Literaturverfilmungen medienanalytisch: Kafka . . . . .	71

## Film im Unterricht

EDITH ZEITLINGER: Unterhaltungsfilme im Unterricht? Versuch einer Begründung in Theorie und Praxis . . . . .	78
EVANGELIA KARAGIANNAKIS: Straßenbahn fahren, Psychodrama und Deutschunterricht. Ein Kurzfilm über Vorurteile und was man daraus machen kann . . . . .	86
GERHARD KRIECHBAUM: Kurzgeschichte und Kurzfilm. Eine Unterrichtsskizze zu <i>Reusenheben</i> von Wolfdietrich Schnurre und Henrik Schlottmann, Federica da Cescos <i>Spaghetti für zwei</i> und Pepe Danquarts <i>Schwarzfahrer</i> . . . . .	92
ELISABETH OPPITZ, IRIS MEISTER: <i>Nordrand</i> . Zur pädagogischen Arbeit mit einem österreichischen Film . . . . .	100
GERNOT BLIEBERGER: Von der Idee zum Film. Ein Bericht über ein Filmprojekt . . . . .	105

## Service

FRIEDRICH JANSHOFF: Film verstehen – Spielfilme lesen lernen. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht . . . . .	110
---	-----

*Das Thema »Film«  
in bisherigen ide-Heften*

- ide 2-1997 Mythen und Medien  
ide 4-1999 Science fiction

*Das nächste ide-Heft*

- ide 1-2004 Europäische Bildung – *erscheint im März 2004*

*Vorschau*

- ide 2-2004 Kriminalroman – *Ein zu lange unterschätztes Genre mit großem Unterhaltungswert*  
ide 3-2004 Shopping – *Warenwelten als Lebensvisionen*  
ide 4-2004 Konjunktiv – *Grammatik, Stilistik, Rhetorik – und ein bisschen mehr!*

[www.uni-klu.ac.at/ide](http://www.uni-klu.ac.at/ide)

Besuchen Sie die *ide* Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

Werner Wintersteiner

## Eine andere Art zu erzählen

*Eine andere Art zu erzählen*, bei der Bild und Sprache eine Synthese eingehen, hat John Berger seinen klassischen Band von Photographien und Essays genannt. *Eine andere Art zu erzählen* – diese Charakteristik gilt noch viel mehr für den Film, der mit bewegten Bildern arbeitet. Durch diese Kombination von Sehen und Hören hat der Film tatsächlich nicht nur eine neue Form des Erzählens erfunden, sondern auch das literarische Erzählen revolutioniert. Fast könnte man sagen, dass der Film heute nicht die *andere*, sondern *die* Art des Erzählens schlechthin geworden ist. Seine Ästhetik hat auch das Spektrum literarischer Ausdrucksmöglichkeiten erweitert und beeinflusst seit langem unser gesamtes kulturelles Leben.

Mit einem Alter von inzwischen über 100 Jahren gehört das Gesamtkunstwerk Film nun schon lange zu den selbstverständlichen Bestandteilen unserer Kultur, und er hat, als Kinofilm wie im Fernsehen, einen großen Einfluss auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Falls man heute überhaupt von einem Leitmedium sprechen kann, dann ist dies wohl der Film. Das müsste eigentlich grundlegende Auswirkungen

auf die schulische Bildung und Erziehung haben.

Dennoch gehört der Film, wie Rainer Winter festhält, »bis heute nicht zur Sphäre der legitimen Kultur. Weder wird sein ›Wesen‹ in der Schule erarbeitet und eingepaukt, noch gibt es Institutionen, die ihn methodisch und systematisch als ›konstitutiven Bestandteil der legitimen Kultur‹ (Bourdieu) ausweisen« (Winter 1991, S. 9). Vielleicht ist es gerade die Faszination des Films, seine spezifische mimetische Qualität – kein anderes Medium kann einen derartigen Eindruck von Ähnlichkeit mit der Wirklichkeit erzeugen –, die den Wächtern der traditionellen Buchkultur und den Bewahrern des schulischen Lehrstoffkanons ein Dorn im Auge ist. Vielleicht ist das Vergnügen, das der Film allemal bereitet, der Grund für seine anhaltende Missachtung als Kunstform. Denn nach wie vor haben Filme als Gegenstand von Analyse und Kritik nur einen sehr geringen Stellenwert in der Schule.

Dieses *ide*-Heft liefert Anstöße, um das Medium *Film* im Deutschunterricht stärker zu verankern, vor allem aber, um ein volleres Verständnis des Films als eigenständiges (künstlerisches) Medium zu erzielen. Denn der Film wird bislang viel zu sehr ausschließlich in seiner Beziehung zur *Literatur* gesehen, und – im Sinne einer literaturdidaktischen »Abwehrpädagogik« – als künstlerisch weniger wertvoll eingestuft.

Diese Funktionalisierung des Films für die Literaturvermittlung und die Beschränkung der Methodik auf die Filmanalyse kritisiert Wolfgang Schörkhuber. Er plädiert für eine »kulturhermeneutische Filmpädagogik«, die die Rolle des Films in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen thematisiert. Da das »Handwerkszeug« der Filmanalyse dafür Voraussetzung ist, gibt Arno Rußeggerts *Einführung in die Filmanalyse* einen konzisen Überblick über die wichtigsten Techniken und liefert anhand eines TV-Werbespots ein im Unterricht handhabbares Modell.

Elisabeth K. Paefgen und Ulla Reichelt beschäftigen sich mit einem Film und einer Novelle, die beide die Initiationsgeschichte eines Jugendlichen erzählen. Dieser thematische Zugang ermöglicht einen spannenden Blick auf die unterschiedlichen Möglichkeiten der Text- und der Bildkunst. Christian Holzmanns humorvoll verfasstes »Plädoyer für den schlechten Film« zeigt, wie viel man gerade von »missglückten« Filmen an Filmästhetik lernen kann. Als einer der wenigen Autoren beleuchtet er auch die Rolle des Kinos.

Im Kapitel *Literatur und Film* charakterisiert Dagmar von Hoff (*Literaturverfilmung und Intermedialität*) Filme als »intermediale Hybride«. Sie zeigt, anhand der *Klavierspielerin*, dass in den Film oft nicht nur das Buch, sondern auch andere Kunstformen wie die Musik Eingang finden. Markus Kreuzwieser geht am Beispiel der Verfilmung von Thomas Manns *Tod in Venedig* durch Luchino Visconti auf die Argumente ein, die entweder der Novelle oder dem Film den Vorzug geben. Klaus Schenks medienanalytische Betrachtung von Kafka-Verfilmungen zeigt das weite Spektrum

von der werknahen filmischen Umsetzung bis zu Filmen, die nur mehr Motive aus Kafkas Leben und Werk zitieren.

Der Abschnitt *Film im Unterricht*: Edith Zeitlinger hat einen Unterhaltungsfilm im Unterricht kritisch analysiert. Das Vergnügen am Film ist trotzdem erhalten geblieben. Besonders reizvoll ist es, dass zwei AutorInnen aus jeweils ihrer Perspektive mit demselben Film arbeiten: Evangelia Karagiannakis zeigt, wie man sich *Schwarzfahrer*, einem Kurzfilm über Vorurteile, mit psychodramatischen Methoden nähern kann. Für Gerhard Kriechbaum hingegen ist dieser Kurzfilm im Kontext des Vergleichs der poetologischen Möglichkeiten von Kurzgeschichten interessant. Elisabeth Oppitz und eine ihrer Schülerinnen, Iris Meister, steuern einen Erfahrungsbericht über einen Workshop zum österreichischen Erfolgsfilm *Nordrand* bei, der von der Regisseurin Barbara Albert geleitet wurde. Gernot Blieberger gehört wohl zu den wenigen Lehrkräften, der in seiner Schule einen kompletten Lehrgang »Filmemachen«, von der Idee über das Drehbuch, das Filmen bis zum Filmschnitt anbieten kann. Ein nachahmenswertes Beispiel! Zur weiteren Vertiefung bieten sich Friedrich Janshoffs bibliographische Hinweise an. Wir hoffen, dass das Film-Vergnügen diesmal auch in ein Lesevergnügen dieses *ide*-Heftes umschlägt!

WERNER WINTERSTEINER

#### Literatur

BERGER, JOHN; MOHR, JEAN: *Eine andere Art zu erzählen*. München: Hanser 1984.

WINTER, RAINER: *Filmsoziologie*. Eine Einführung in das Verhältnis von Film, Kultur und Gesellschaft. München: Quintessenz 1991.



Wolfgang Schörkhuber

## Film im Deutschunterricht – Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was?

Dass der Film ein legitimer Bestandteil des Deutschunterrichts ist, wird heute nicht mehr angezweifelt. Während jedoch in der Medienpädagogik die Auseinandersetzung mit Kino und Film über ein Jahrhundert eine so bedeutende Rolle spielte, dass sie als Paradigma für die Entwicklung der medienpädagogischen Debatte insgesamt gelesen wird (Vollbrecht 2001), wurde der Film als eigenständiges Genre sowohl in der Literaturwissenschaft als auch in der Deutsch-Didaktik defensiv aufgenommen. Auch wenn inzwischen von der Schlüsselfunktion des Deutschunterrichts für die schulische Medienpädagogik die Rede ist (Kübler 1994, S. 91), tat (und tut) man sich mit »den Medien« schwer. Dem Primat der Schrift- und Buchkultur, das Individualität und Privatheit favorisiert, musste die von Masse und Dunkelheit hervorgerufene »hypnoide Situation des Kinobesuchers« (Chresta 1963, S. 121) verdächtig sein. Die Sorge um »die Jugend«, aber auch die behauptete Nähe des Films zur Erzählliteratur (auch dem Drama/Theater wurde er gelegentlich beigelegt) machte ihn zugleich interessant. Von dieser Ausgangslage aus werde ich zwei Traditionen beschreiben und kommentieren, die den fachdidaktischen Diskurs nachhaltig präg(t)en. Zum einen geht es um die Funktionalisierung des Films für die *Literaturvermittlung*, zum anderen um den methodischen Zugriff, die *Filmanalyse*. Anschließend werde ich einen *kulturhermeneutischen Ansatz* mit medienpädagogischer Akzentuierung skizzieren.

## 1. Literaturtransporteur

Als Beginn einer breiteren fachdidaktischen Thematisierung des Film kann Heft 3/1958 der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* gelten. Ulshöfer, der Herausgeber, betitelt sein Editorial mit »Welchen Raum können Filmerziehung und Hörspielarbeit im Deutschunterricht der Gymnasien beanspruchen?« (Ulshöfer 1958, S. 8). Ein solches Bedrohungs- und Verdrängungsbild entspricht der zeitgenössischen Sichtweise ebenso wie der Impetus, eine reine Abwehrhaltung zu überwinden, indem man die steigende Beliebtheit des Films als Herausforderung versteht. Wegen einer umfassenden Gefährdung sei es ein pädagogisches Erfordernis, die Jugendlichen durch Formanalysen zu immunisieren, damit sie nicht »dem Bann des sinnbetörenden stofflichen Geschehens« (Ulshöfer 1958, S. 10) verfielen. Mit der Antithese von *Stoff* und *Form* rekurriert Ulshöfer auf einen Eckpfeiler der klassisch-idealistischen Bildungstradition, Schillers Vorstellung von der ästhetischen Erziehung. Allerdings verzichtet er auf die Synthese (und die Aufhebung im Schiller'schen Spieltrieb) und setzt die Form absolut: rationale Distanzierung als Kampfmittel gegen moralische Gefährdung. Das erlaubt ihm, die Notwendigkeit der Integration des Film insofern auch literaturdidaktisch zu begründen, als dieser es ermögliche, die moderne Literatur zu verstehen. Die Einsicht in kinematografischen Strukturen und Techniken sei angetan, zu einer angemessenen Würdigung der Literatur zu gelangen. In einer Verbrämung von klassisch-idealistischer Ästhetik und bildungsbürgerlicher Medienskepsis geht es also um die Objektivierung des Erlebten im Vergleich von Literatur und Film. Dabei soll sich herausstellen, dass Literatur »in bezug auf künstlerischen Wert, Echtheit, Unmittelbarkeit und Lebenswahrheit weit über den Film« zu stellen sei (Ulshöfer 1958 S. 13). Unter solchen Auspizien ist es möglich, den Film als »Literaturtransporteur« (Foldenauer 1980, S. 9) zu funktionalisieren. Auch wenn in Bezug auf »verfilmte Literatur« eingestanden wird, dass der Film »sogar ohne Kenntnis der Textgrundlage« (ebd.) im Deutschunterricht eingesetzt werden kann, verrät sich ein nicht hinterfragtes normatives Verständnis, das selbst dort durchschlägt, wo ein Aufbrechen der medialen Hierarchie verfochten wird. Verfilmungen als Interpretationen von Literatur und »erst einmal als eigenständige Filme« zu didaktisieren (Gast 1993a, S. 132; Hervorhebung W. S.), das führt tatsächlich nicht weiter als »letzten Endes zur Literatur zurück« (Gast 1996, S. 21).

Solche Orientierungen legen es nahe, den Film einem literaturwissenschaftlichen bzw. didaktischen Begriffs- und Methodeninventar der Werkanalyse zu unterwerfen (etwa Foldenauer 1980, S. 49 ff.). Probleme dieser Engführung beginnen aber nicht erst, wie Lohmeier (1996, S. 50) vermutet, bei »bildkompositorischen Gestaltungsverfahren des Films« und bei der Filmmusik, sondern schon bei etwas vermeintlich Unverfänglichem wie dem Erzählen. Bereits hier wird man mit allein aus der Literaturwissenschaft bezogenen Kategorien nicht auskommen (vgl. Hickethier 1996, S. 107–155).

Wenn heute mit Nachdruck eine »filmische Sehschule« (Kern 2002) und eine Didaktik des Films (Fehr 1997) eingemahnt werden, dann ist das auch die Forderung nach seiner Rehabilitierung in der Deutschdidaktik. Denn mit den Ar-

gumenten einer traditionellen literarischen Wertungslehre (konservative Kulturkritik) und mit jenen von an der politischen Ökonomie orientierten Theorien (Ideologiekritik) wurde der Film im Literaturunterricht der Trivilliteratur zugeordnet (etwa Schanze 1974, Stahl 1976, Lange 1978).

Die Dichotomie von hoher und niederer Literatur ist ein tragendes Merkmal der Diskussion um Literaturverfilmung. Das offenbart sich schon allein in der Verwendung des Begriffs. Denn als Literaturverfilmungen gelten gewöhnlich Filme, die sich auf in Literaturgeschichte oder -kritik anerkannte *Kunstwerke* beziehen. Über einen beträchtlichen Zeitraum galt in diesem Zusammenhang die *Werktreue*-Frage als zentral. Die letztendliche Fruchtlosigkeit dieses Diskurses liegt darin, dass er übereinstimmende Lesarten sowohl zwischen Literatur und Film als auch der Literatur und des Films voraussetzt. In seinen Urteilen kontrastiert er mit dem Anspruch, über »Werke« zu reden, tatsächlich Lesarten.

Mit den Begriffen der *Adaption* (Kreuzer 1981) und der *Transformation* (Schneider 1981) sollte eine Neupositionierung der »Verfilmung« geleistet sowie ihre Eigenständigkeit neu vermessen werden. Kreuzers viergliedrige Typologie der Adaption wurde mit einigem Aufwand und Erweiterungen in der Didaktik verarbeitet (Gast 1993b). Eine solche Systematik ist ein Hinweis darauf, dass die Spezifität der medialen Vermittlungsform mitgedacht wird. Wiewohl sie zur Differenzierung von Untersuchungsmethoden beiträgt, bleibt ein medienhierarchisches Verständnis bestehen. Auch wenn die ästhetische Autonomie der Filme immer wieder betont wird, reduziert man sie bei einer Problematisierung als »Vermittlungs- und Transformationsmedien« (Lange 1998, S. 706) auf eine literaturdidaktische Funktion mit der ideologischen Priorisierung eines bestimmten Zeichensystems. Genau das mag die lange Dominanz der Transformations- bzw. Adaptionenfrage und daran angeschlossene Interpretamente<sup>1</sup> in der filmdidaktischen Reflexion im Kontext der Deutsch-Didaktik motivieren.<sup>2</sup> Allerdings gibt es klare Hinweise (Arns 1991), dass eine Reduktion auf die Adaptionenfrage eine methodische Einengung darstellt, die medien-spezifische Wahrnehmung behindert, filmdidaktisch also kontraproduktiv ist. Die implizite Medienpädagogik ist normativ und kompensatorisch. Ein Insistieren auf einer schrift- und buchkulturellen Orientierung ignoriert nicht nur die pädagogisch relevante alltagspraktische Medienwelt der Kinder und Jugendlichen, sondern tradiert auch das gerade für den Medienbereich fragwürdige Konzept von Hochkultur, das den (medienerfahrenen!) Schüler als unwissend versteht.

---

1 Vgl. etwa Gasts (1993a) Titel: »Die verlorene Ehre der Katharina Blum«. Wie Volker Schlöndorff die Erzählung Heinrich Bölls verändert und was das bedeutet.

2 Zuletzt z. B. Erlach/Schurf (2001f.), sowie die Reihe *Film und Literatur. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge*: Gast (1993b), Gast/Deiker (1993a, 1993b), Deiker/Gast/Wachtel (1995), Matiaske/Marci-Boehncke/Kirchner (1995).

## 2. Filmanalyse

Von Beginn an wird für den analytischen Zugriff auf den Film vorgeschlagen, Produktionskategorien (etwa Einstellungsgrößen, Perspektiven etc.) zu verwenden, von deren Kenntnis sich die konservative Kulturkritik die Entzauberung des affektiven Filmerlebens mit nachfolgend abstinenterm Verhalten erwartet (*Der Deutschunterricht*, H. 3, 1958). Die Ideologiekritik verband damit einen aufklärerischen Alphabetisierungsanspruch.<sup>3</sup> Ihre Inhaltsanalysen überwand die Objektorientierung, indem sie Produktionsverhältnisse und Rezeptionsbedingungen in den Blick nahmen. Semiotische Ansätze<sup>4</sup> trugen zur Zusammenführung von Inhalts- und Formanalysen wesentlich bei.

Im seinem Basisartikel zum Themenheft *Filmanalyse* der Zeitschrift *Praxis Deutsch* (23/1996, H. 140) legt Gast eine »Typologie didaktischer Filmanalyse« vor (Gast 1996, S. 22 f.). Diese offene, 21 Punkte umfassende Liste ist ein relativ klares Abbild davon, wo die gesicherte Positionierung des Films im Deutschunterricht derzeit steht. Weit mehr als die Hälfte der vorgeschlagenen Typen zielen direkt oder indirekt darauf ab, was in der Diskussion filmsprachliche Analyse genannt wird. In ihrer didaktischen Orientierung versucht sie, Elemente der Filmsprache zu isolieren und ihre Verknüpfungen festzustellen. Die formalistische Segmentierung des Films ist das Instrument der Analyse, die Begriffe der Filmsprache das metasprachliche Werkzeug. Ihr Zweck ist die Schärfung und Differenzierung der Wahrnehmung, ihre Funktion die Bereitstellung begrifflicher und kategorialer Grundlagen, damit inhaltliche Fragen adäquat diskutiert und Phänomene audiovisueller Texte besser wahrgenommen werden können.

Mit der Sprachmetapher wird der Film in einen kommunikativen Zusammenhang gestellt, was zur Ausbildung erweiterter Analysemodelle führte (etwa Faulstich 1994, Korte 2000). Gast konzipiert sein Modell denn auch als Untersuchung von »audiovisuellen Texten im Feld der Medienkommunikation« (Gast 1996, S. 16). Obwohl der Filmtext weiterhin als zentral gilt, kommt zumindest konzeptionell der Kommunikationsprozess in den Blick – was die Anwendung von Kommunikationsmodellen verlangt. Zumal in der didaktisch orientierten Filmanalyse werden dahingehende Reflexionen wenig betrieben. Obwohl unter Hinweis auf den Konstruktivismus Transmissionsmodelle zurückgewiesen werden (Gast 1993b), gilt Rezeption als Verarbeitung von manifesten oder latenten Textbedeutungen. Sie bleibt in Bezug auf die Sinngenerierung passiv, der Rezipient ein Objekt der Wirkungsabsicht, die sich in einer medial codierten Botschaft verbirgt, eine Ideologie transportiert und Wirklichkeit widerspiegelt. Analyse ist in dieser Sicht ein Verfahren, Botschaften zu eruieren, die in der Interpretation mit Hilfe externer Perspektiven – historischer, psychoanalytischer oder welcher auch immer – als dem Film einge-

---

<sup>3</sup> Vgl. etwa den Untertitel bei Knilli/Reiss (1971): »Ein ABC für Zuschauer«.

<sup>4</sup> Vgl. etwa Metz' (1972) folgenreiche Studie.

schriebene Bedeutungen vermeint werden. Eine solche Position muss heute in Frage gestellt werden, weil ihr Kommunikations-, Medien- und Textverständnis zu kurz greift.

Mit der Betonung der ideologischen Reproduktion durch die inhaltsanalytische Ermittlung einer Botschaft ist die Anwendung von Produktionskategorien als Analyseinstrumente kompatibel. Es funktioniert, weil ein Übertragungsmodell zugrunde gelegt wird, und offenbart ein weiteres Defizit. Die Zentralität der Produktanalyse ist angetan, den Blick auf die kulturelle Verankerung zu trüben. Gerade was etwa Kameratechniken, Beleuchtung und *Mise-en-scène* anbelangt, ist es gelungen nachzuweisen, dass diese kulturelle Techniken sind (Turner 1993, S. 83 f.), Techniken, die auf gesellschaftlichen Wert- und Wertungsfragen beruhen. Wenn aber Filmsprache kulturell bedingt ist, kann eine Analyse mit pädagogischen Ansprüchen auf ein Modell, das Kultur mitbedenkt, nicht verzichten. Mehr noch: Wenn der Film tatsächlich in einem kommunikativen Zusammenhang verortet wird, wird diese Kommunikation ohne Kultur nicht zu denken sein.

Ein literaturdidaktischer Zugriff, medienhierarchisch organisiert, der die Literaturverfilmung, nicht aber den Film zu integrieren bereit ist, dem es um die an einer dominanten ästhetischen Norm orientierte Geschmacksbildung geht, um den Erwerb von Wissen im Zusammenhang der Bildung als einem Prozess der Aneignung von Kultur im elitären Sinn und um die bloße Ausbildung von texthermeneutischen Fähigkeiten, wird das nicht leisten können und zudem die lebensweltlichen Zusammenhänge der Zielgruppe verfehlen.

### 3. Oder was?

Filme sind Texte, und zwar Medientexte. Sie sind Teile eines kommunikativen Prozesses, wobei Kommunikation »the construction of a shared space or map of meaning within which people coexist« ist (Grossberg/Wartella/Whitney 1998, S. 20). Sie ist der Ort, an dem Bedeutungen und ein gemeinsames Bild der Wirklichkeit unter Rückgriff auf bestehende *shared meanings* und Sinnrahmen ausgehandelt werden. Das ist das Feld der Kultur, die in einem nicht-elitären Sinn Vorstellungen, Bedeutungen, Werte umfasst, wie sie sich in Praktiken, Gewohnheiten, Riten, Sitten, symbolischen Formen etc. äußern, kurz: Sie ist die alltägliche Bereitstellung von Werten. Kultur realisiert sich im Handeln von Subjekten in konkreten sozialen Kontexten. Die Prozesse der Bedeutungsproduktion sind Signifikationspraktiken auf der Grundlage sozialer Erfahrungen. Weil darin Ungleichheit und Machtfragen eingewoben sind, wird Kultur zu einem Prozess konkurrierender und konfligierender Sinnrahmen. Die Cultural Studies konzeptualisieren daher Kultur als ein dynamisches, heterogenes und dissensbeladenes Feld von Machtkämpfen auf semantischer Ebene, als einen Kampf um Bedeutung in einer fraktalen, vielfach differenzierten Gesellschaft (Winter 1999).

Medien spielen dabei insofern eine Rolle, als sie als Agenturen der Selbstbeobachtung der Gesellschaft durch Inszenierung und Simulation Wirklichkeit nachstellen (Bauer 2002) und diese damit erst zugänglich machen. Das darf weder als Ab-

bildung noch als Transmission missverstanden werden. Vielmehr handelt es sich um symbolische Ressourcen, die in der Medienaneignung aufgrund kontextueller Bedingungen *Bedeutungs-voll* werden. Als poststrukturalistisch begriffene Texte sind sie »nicht eine Menge geschlossener, mit einem freizulegenden Sinn versehener Zeichen, sondern ein Volumen sich verschiebender Spuren« (Barthes 1988, S. 11). Ihre Bedeutung entsteht in der Interaktion der im Film angelegten Strukturen und Diskurse mit den sozialen und kulturellen Diskurspraktiken der Rezipienten. Im Kampf um Macht werden Lesarten von Texten zwar nahe gelegt; ob sie bzw. welche realisiert werden, ist aber kontextuell bestimmt (Winter 1999).

Besondere Bedeutung kommt dabei populärkulturellen Texten zu, und zwar nicht etwa wegen eingeschriebener Merkmale (»trivial«) oder der Verbreitung (»Masse«), sondern wegen ihrer Anschluss- und Gebrauchsfähigkeit in den Alltagskontexten: »In der Populärkultur ist die gesellschaftliche Relevanz weitaus mächtiger als die textuelle Struktur. [...] das Populäre ist funktional« (Fiske 2000, S. 57). Das macht populäre Filme (medien)pädagogisch bedeutsam. Sie bieten heterogene symbolische Ressourcen, die Jugendliche verwenden, um Sinn zu stiften und sich der Welt gegenüber bzw. in der Welt zu positionieren. In der Auseinandersetzung mit populären Medientexten werden Positionen aktiv ausgehandelt, ausgewählt, aber auch verweigert. Deshalb kann der Ansatz nicht einer sein, der vermeint, Jugendliche seien von den Medien mystifiziert und bedürften einer Demystifizierung durch formalistische Entsinnlichung. Die Bedeutsamkeit populärer Texte liegt eben auch darin, dass die lebensweltlich erworbene Kompetenz pädagogisch fruchtbar gemacht wird. Eine kritisch-reflexive Annäherung an die eigene Medienerfahrung kann den Blick auf den konstruktiven Charakter von Subjektpositionen, Träumen, Lebensbildern etc. öffnen. In der Problematisierung solcher Texte liegt zudem die Chance, die Diskussion über den im symbolischen Material encodierten ideologischen Charakter von Medien»botschaften« und gesellschaftlichen Diskursen an die Erfahrungen und spezifischen Bedeutungsproduktionen der Jugendlichen anzuschließen.

Schließlich sind populärkulturelle Medientexte dahingehend bedeutsam, ein Verständnis von Populärkultur als Bildungsinhalt zu entwickeln. Das kann als politische Dimension insofern begriffen werden, als damit gesellschaftliche Auseinandersetzungen um Macht thematisiert werden. Es geht dabei etwa auch um ideologische Verstehensmodelle von Medien, die etwa in Bezug auf den Film ästhetische Lesarten oder emotive Funktionen insgesamt über Bedeutungsfunktionen stellen.<sup>5</sup>

Eine solche pädagogische Intervention ist empirisch, weil sie (Medien-)Erfahrungen thematisiert und damit der Reflexion zugänglich macht (Hipfl 1996). Das ermöglicht die Reflexion von und Einsicht in Kultur. Das Individuum erfährt etwas

---

5 Vgl. zu dieser Frage etwa Giroux (1998) Lektüre von *Der Club der toten Dichter*.

über sich selbst, über seine Beziehung zu kulturellen Systemen und über diese Systeme. Emanzipatorisch ist sie, weil sie auf die lebensweltlichen Zusammenhänge gerichtet ist und dem Individuum die Möglichkeit eröffnet, bei sich und in der Welt Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuspüren sowie das mediale Signifikationsangebot zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten zu nutzen: »Je mehr Diskurse wir kennen [...], desto eher können wir unter verschiedenen Subjektpositionen wählen.« (Ebd., S. 207) Und kritisch ist sie, weil ihr Subjekt und Objekt letztlich das betroffene Individuum selbst und dessen Welt ist und sie auf die Praktiken, die sie untersucht, zurückwirkt.

Die Beschränkung der Analyse auf Aussagen über ästhetische Beschaffenheit, Art und Funktionsweisen von Filmen ist eine vergebene Chance. Ein analytischer Zugriff wird aber trotzdem nötig sein, und zwar in einer Weise, dass Verstehensprozesse hinsichtlich kultureller Bedeutungs- und Wertsysteme und deren Funktionieren ermöglicht werden, wobei das verstehende Individuum sich selbst und den Film als Teil der kulturellen Zirkulation von Bedeutungen und Werten in sozialen Kontexten begreift. Der Film als symbolisches Material der Kommunikation ist dann nicht Ziel des Verstehensprozesses, sondern sein sinnliches Medium, die Filmanalyse ein Etappenziel. Sie müsste meines Erachtens so beschaffen sein, wie Mikos eine struktur-funktionale Analyse konzipiert.<sup>6</sup> Diese »versucht herauszuarbeiten, wie der konkrete Filmtext die kognitiven und emotionalen Aktivitäten der möglichen Zuschauer vorstrukturiert«, sie »untersucht anhand der Darstellungs- und Gestaltungsmittel, wie der Film Wissen bei den Rezipienten aufbaut, auf welche Elemente des Plots er die Aufmerksamkeit der ZuschauerInnen lenkt, auf welches Wissen der Rezipienten er rekurriert, welche Leerstellen er lässt« und kann zeigen, »wie die Bedeutungen, die die Zuschauer im Alltag dem Film zuweisen, in der Struktur des Films angelegt sind« (Mikos 2003, S. 140 u. 146). Sie schafft die Basis für ein Verständnis des filmischen Diskurses, insbesondere auch seiner ästhetischen Verfahren, als Teil kultureller Diskurse und für ein Bewusstsein für die ideologische Gemachtheit des Films, d. h. auch dafür, dass die Organisation des symbolischen Materials eine Wertfrage ist. Der Film wird also als Dispositiv von Kultur problematisiert. Die so motivierte Einübung in seine ästhetischen Strukturen, Konventionen und Standards geht über die Förderung einer filmästhetischen Kompetenz hinaus; eine kulturhermeneutische Filmpädagogik meint tatsächlich eine kommunikative Kompetenz, weil sie auf Erweiterung der Handlungspotenziale für die Wirklichkeitsaushandlung zielt.

---

<sup>6</sup> Artikelserie in *Medien praktisch* (Mikos 1996ff.); knapp in Mikos (2003a), erweitert in Mikos (2003b).

## Literatur

- ARNS, ALFONS: Ästhetische Analyse oder Vergleich. Literaturverfilmungen zwischen Autonomie und Abhängigkeit. In: *Medien praktisch* 3/1991, S. 4–8.
- BARTHES, ROLAND: *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.
- BAUER, THOMAS: Zweitwissenschaft oder Erschließungsperspektive? Zur Relevanz der pädagogischen Intervention in der Kommunikationswissenschaft. In: Pause-Haase, Ingrid; Lampert, Claudia; Süß, Daniel (Hrsg.): *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft*. Positionen, Perspektiven, Potenziale. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002, S. 21–33.
- CHRESTA, HANS: *Filmerziehung in Schule und Jugendgruppe*. Grundlagen, Methode, Arbeitsunterlagen. Mit Beiträgen von Hanspeter Manz und Rudolf Suter. Solothurn: Schweizer Jugend-Verlag 1963.
- DEIKER, BARBARA; GAST, WOLFGANG; WACHTEL, MARTIN: *Film und Literatur*. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge. 3. Frankfurt/M.: Diesterweg 1995.
- Der Deutschunterricht* 3/1958.
- ERLACH, DIETRICH; SCHURF, BERND (HRSG.): *Literaturverfilmung: Adaption oder Kreation?* 2 Bände. Berlin: Cornelsen 2001 f.
- FAULSTICH, WERNER: *Einführung in die Filmanalyse*. Tübingen: Narr 1994, 4. Aufl.
- FEHR, WOLFGANG: Grundprobleme der Filmanalyse im Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 3/1997, S. 86–92.
- FISKE, JOHN: Populäre Urteilskraft. In: Göttlich, Udo; Winter, Rainer (Hrsg.): *Politik des Vergnügens*. Zur Diskussion der Populärkultur in den Cultural Studies. Köln: von Halem 2000, S. 53–74.
- FOLDENAUER, KARL: *Medien, Sprache und Literatur im Deutschunterricht*. Braunschweig: Westermann 1980.
- GAST, WOLFGANG: Filmanalyse. In: *Praxis Deutsch* 140/1996, S. 14–25.
- DERS.: »Die verlorene Ehre der Katharina Blum«. Wie Volker Schlöndorff die Erzählung Heinrich Bölls verändert und was das bedeutet. In: *Text und Kontext* 1–2/1993a, S. 130–150.
- DERS.: *Film und Literatur*. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge. Grundbuch. Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse. Frankfurt/M.: Diesterweg 1993b.
- GAST, WOLFGANG; DEIKER, BARBARA: *Film und Literatur*. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge. 1. Frankfurt/M.: Diesterweg 1993a.
- DERS.: *Film und Literatur*. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge. 2. Frankfurt/M.: Diesterweg 1993b.
- GIROUX, HENRY A.: Pädagogik und Widerstand in der Medienkultur. Pädagogik als Diskursintervention. In: *Das Argument* 227/1998, S. 619–639.
- GROSSBERG, LAWRENCE; WARTELLA, ELLEN/WHITNEY, D. CHARLES: *MediaMaking*. Mass Media in a Popular Culture. Thousand Oaks: Sage 1998.
- HICKETHIER, KNUT: *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart: Metzler 1996, 2., überarb. Aufl.
- HIPFL, BRIGITTE: Vom Text zu seinen Lesarten. Analyse von Medienerfahrungen mit Erinnerungsarbeit. In: Delanoy, Werner; Rabenstein, Helga; Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *Lesarten*. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich. Innsbruck: Studien-Verlag 1996, S. 202–222.
- KERN, PETER CHRISTOPH: Film. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv 2002, S. 217–229.
- KNILLI, FRIEDRICH; REISS, ERWIN: *Einführung in die Film- und Fernsehanalyse*. ABC für Zuschauer. Gießen: Anabas 1971.
- KORTE, HELMUT: *Einführung in die Systematische Filmanalyse*. Ein Arbeitsbuch. Mit Beispielanalysen von Peter Drexler, Helmut Korte, Hans-Peter Rodenberg und Jens Thiele zu *Zabriskie Point* (Antonioni 1969), *Misery* (Reiner 1990), *Schindlers Liste* (Spielberg 1993), *Romeo und Julia* (Luhrmann 1996). Berlin: Schmidt 2000.
- KREUZER, HELMUT: Medienwissenschaftliche Überlegungen zur Umsetzung fiktionaler Literatur. Motive und Arten der filmischen Adaption. In: Schaefer, Eduard (Hrsg.): *Medien und Deutschunterricht*. Vorträge des Germanistentags Saarbrücken 1980. Tübingen: Niemeyer 1981, S. 23–46.

- KÜBLER, HANS-DIETER: Medienwissenschaft. Produktanalysen als Grundlagen medienpädagogischen Urteilens und Handelns. In: Hiegemann, Susanne; Swoboda, Wolfgang H. (Hrsg.): *Handbuch der Medienpädagogik*. Theorieansätze – Traditionen – Praxisfelder – Forschungsperspektiven. Opladen: Leske + Budrich 1994, S. 59–99.
- LANGE, GÜNTER: Film und Fernsehspiel im Unterricht. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Bd. 2: Literaturdidaktik: Klassische Form, Trivilliteratur, Gebrauchstexte. Baltmannsweiler: Schneider 1998, 6., vollst. überarb. Aufl., S. 695–720.
- LANGE, THOMAS: Analyse von Spielfilmen im Unterricht. Probleme und Erfahrungen. In: *Diskussion Deutsch* 42/1978, S. 301–329.
- LOHMEIER, ANKE-MARIE: *Hermeneutische Theorie der Films*. Tübingen: Niemeyer 1996.
- MATIASKE, BARBARA; MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN; KIRCHNER, PETRA: *Film und Literatur*. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge. 4. Frankfurt/M.: Diesterweg 1995.
- METZ, CHRISTIAN: *Semiologie des Films*. München: Fink 1972.
- MIKOS, LOTHAR: Struktur-funktionale Film- und Fernsehanalyse. Neun Teile. In: *Medien praktisch* 3/1996, S. 52–56; 4/1996, S. 57–62; 1/1997, S. 44–49; 2/1997, S. 57–62; 3/1997, S. 53–56; 1/1998, S. 45–50; 4/1998, S. 48–55; 3/1999, S. 44–48; 1/2000, S. 57–59.
- DERS.: *Film- und Fernsehanalyse*. Konstanz: UKV Verlag 2003a.
- DERS.: Zur Rolle ästhetischer Strukturen in der Filmanalyse. In: Ehrenspeck, Yvonne; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich 2003b, S. 135–149.
- SCHANZE, HELMUT: *Medienkunde für Literaturwissenschaftler*. München: Finke 1974.
- SCHNEIDER, IRMELA: *Der verwandelte Text*. Wege zu einer Theorie der Literaturverfilmung. Tübingen: Niemeyer 1981.
- STAHL, KARL HEINZ: Literaturwissenschaft und Medienkunde. In: Knilli, Friedrich; Hickethier, Knut; Lützen, Wolf Dieter (Hrsg.): *Literatur in den Massenmedien – Demontage von Dichtung?* München: Hanser 1976, S. 176–188.
- TURNER, GRAEME: *Film as Social Practice*. London: Routledge 1993, 2. Aufl.
- ULSHÖFER, ROBERT: Welchen Raum können Filmerziehung und Hörspielarbeit im Deutschunterricht der Gymnasien beanspruchen? In: *Der Deutschunterricht* 3/1958, S. 8–13.
- VOLLBRECHT, RALF: *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim: Beltz 2001.
- WINTER, RAINER: Cultural Studies als kritische Medienanalyse. Vom »encoding/decoding«-Modell zur Diskursanalyse. In: Hepp, Andreas; Winter, Rainer (Hrsg.): *Kultur – Medien – Macht*. Cultural Studies und Medienanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag 1999, 2. Aufl., S. 49–65.

Arno Rußegger

# Nulla dies sine kinema

## Eine kleine Einführung in die Filmanalyse in sechs Abschnitten

### 1. Einleitung

Geht man nach den aktuellen Lehrplänen, ist die generelle Einbindung audiovisueller Medien in den Schulunterricht scheinbar längst eine Selbstverständlichkeit geworden. Dennoch gibt es nach wie vor eine gewisse Unsicherheit seitens einer beträchtlichen Anzahl von Lehrenden (vor allem der Fächer Deutsch, Musik, Kunsterziehung), in deren eigener Ausbildung Medienkunde kein integraler Bestandteil war. Wie sind denn die spezifischen Gestaltungs- und Darstellungsmittel eines Films begrifflich zu fassen und zu vermitteln? Wie kann man das Nachdenken und Sprechen über Filme systematisieren und intersubjektiv nachvollziehbar machen? Inwieweit lassen sich die üblichen Techniken der Analyse und Interpretation von Texten auf einen Film übertragen, inwiefern unterscheiden sich filmische, theatralische und literarische Ästhetik jedoch? Wie lässt sich das Erfahrungspotenzial von Schülerinnen und Schülern als TV-sozialisierte Rezipienten von Spielfilmen, Serien, Soaps, Werbesendungen, Musik-Video-Clips u. ä. nützen?

Ausgangspunkt für eine Beantwortung derartiger Fragen und damit einer sachkundigen Auseinandersetzung mit »Film« (als Sammelbegriff und ideelle Einheit ganz verschiedener Aspekte des Filmischen in verschiedenen Medien) braucht kein Überblick über die unzähligen Theorien zu sein, mit deren Hilfe PraktikerInnen,

KünstlerInnen, PsychologInnen, PädagogInnen oder PhilosophInnen das Wesen des Films schlechthin zu bestimmen versuch(t)en. Weit förderlicher sind

- die Einsicht in den charakteristischen Status eines Films als profitorientierter Ware und einer Kunst, die Elemente anderer Künste (wie beispielsweise Malerei, Grafik, Architektur, Musik, Theater, Tanz, Pantomime) synthetisch in sich vereint, und
- ein grundsätzliches Verständnis der apparativen Voraussetzungen und Verfahren aus den Bereichen der Fotografie, der Kinematografie (Aufnahme und Wiedergabe von Filmen in Kinos), des Fernsehens und mittlerweile auch der elektronischen Datenverarbeitung und digitaler Manipulationsmöglichkeiten am Bildschirm (siehe Faulstich 2000).

Die Basis des Filmischen stellt die Zerlegung von Bewegung in Einzelbilder und deren nachfolgende Wiederausammensetzung in einer so raschen Folge dar, dass auf einer Leinwand (oder einem Bildschirm) für den Betrachter die optische Illusion kontinuierlicher Handlungsabläufe entsteht, die der realen Wahrnehmung sehr nahe kommt. Zusätzlich wurden seit den späten 1920er Jahren verschiedene Prozeduren entwickelt, Bewegtbilder mit technisch reproduzierten bzw. künstlich hergestellten akustischen Phänomenen zu kombinieren, wodurch der Authentizitätseindruck des Filmischen noch gesteigert worden ist. Daraus ergeben sich vier Zeichensysteme, die einander im Film ständig überlappen: das *Bild* (Bildinhalt), die *Bildbewegung* und *Bildfolge*, die *Sprache* (in Wort und Bild), der *Ton*.

Im Folgenden wird Filmanalyse als *Produktanalyse* verstanden (vgl. Faulstich 2002, S. 9), das heißt als reflektierte, von einem bestimmten Interesse geleitete Untersuchung primär von einzelnen Spielfilmen. Deren grundsätzliche Merkmale sind Fiktionalität und Narrativität, die jedes Werk zu einem mehrdeutigen, interpretationswürdigen Produkt machen. Denn kein Geschehen wird im Film so gezeigt, wie es »tatsächlich« stattgefunden hat, sondern stets auf eine bestimmte Weise, aus einer bestimmten Perspektive, eingebunden in ein erzählerisches Sinngefüge, mit bestimmten Mitteln, die einer bestimmten Absicht entsprechen. Filmanalyse dient einer rationalen Vergewisserung des im alltäglichen Normalfall flüchtig und emotional bleibenden Filmerlebnisses, einer Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit, der Geschmacksbildung, der Steigerung des Späßes und Genusses bei der Rezeption von gut gemachten Filmen und schließlich einer besseren Einschätzung von medialen Prozessen im Allgemeinen (vgl. Hickethier 1993, S. 3).

*Analyse* und *Interpretation* dienen daher im Wesentlichen der Verständigung. Das bedeutet eine sprachliche Herausforderung mit dem Ziel, Gefühle und Eindrücke verbal zu präzisieren und den Bedeutungshorizont eines Werks zu erschließen, damit es zu Überschneidungen mit dem jeweils eigenen Erfahrungs- und Denkhorizont kommt.

Ausgehend von der Formulierung eines ersten Verständnisses des Films, in dem durchaus auch Missverständnisse und Nichtverstehen ihren Platz haben, sollen die eigenen Voraussetzungen für das Verstehen bewusst werden, je nach den unterschiedlichen sozialen, kulturellen, psychischen, geschlechtsspezifischen Bedingungen.

## 2. Handlungs- und Inhaltsanalyse als Formanalyse

Für den Großteil der Kinobesucher ist das, worum es in einem Film geht, so entscheidend bei der Auswahl eines Films, dass sie thematische Vorlieben ausprägen. Auch manche Produzenten sind anscheinend überhaupt nur an Handlung interessiert. Erste Hinweise darauf enthält bereits der *Titel* des Films, dessen volle Bedeutung (Originalversion!) oft erst klar ist, nachdem man den Film gesehen hat. Manche Titel sind ironisch gemeint, andere sind Anspielungen oder Zitate. Titel setzen Akzente, steuern unsere Erwartung, stellen Figuren heraus oder setzen sie herab, wirken mitunter wie ein Werbeslogan. Obwohl selten das eigentliche Thema des Films auf den Begriff gebracht wird, erweist sich der Titel oft als Schlüssel, das *Thema* zu identifizieren, das heißt den allgemeinen Konflikt oder die ideelle Botschaft des Films.

Der *Plot* gibt die konkrete Ordnung und Reihenfolge wieder, in der die Ereignisse präsentiert werden; die *Story* ist eine ausführliche chronologische Inhaltsangabe, samt jenen Ergänzungen, die die Zuschauer durch Schlussfolgerungen selbst vornehmen (müssen); der *Stoff* schließlich ist das komplette, aber unbearbeitete Material, das in einem Film bearbeitet wird. Raumfahrt ist also ein Thema, Apollo 13 ein Stoff.

Der filmische Code tendiert zwar dazu, seine eigene Materialität zu verschleiern, um auf diese Weise möglichst umstandslos die Illusion der Teilhabe an einer anderen Wirklichkeit zu erzeugen (vgl. Hickethier 1993, S. 89). Doch was ein Film zur Darstellung bringt, ist abhängig davon, wie dabei vorgegangen worden ist. Inhalt und Form lassen sich unterscheiden, aber nicht trennen. Inhaltliche Erörterungen sind daher untrennbar verknüpft mit der Beschreibung formaler und technischer Ausdrucksmittel.

Filmanalyse ist nichts anderes als der Prozess einer möglichst präzisen Verbalisierung filmästhetischer Verfahren, wobei das Besondere darin liegt, dass Bedeutungen nicht nur jeweils auf der Ebene des Filmbilds, des Abgebildeten, der Struktur des Ablaufs der Filmbilder und ihrer Verbindung (*Montage*, siehe unten), des gesprochenen Worts, der Geräusche oder der Musik entstehen, sondern erst im komplexen Zusammenspiel sämtlicher Zeichensysteme, durch symbolträchtige Verweise und Kombinationen zwischen ihnen. Wenn bei der Untersuchung dennoch einzelne Bauformen zunächst zergliedert werden, dann geschieht das in dem Bewusstsein, dass es sich dabei um eine notgedrungene Behelfslösung handelt; entscheidend bleiben die Synergieeffekte, die es in weiteren Analyseschritten herauszuarbeiten gilt. Dafür ist es notwendig, die wesentlichsten spezifischen Bestimmungswörter und Fachtermini zu kennen.

## 3. Das Visuelle

Im Sinne einer systematischen Vorgangsweise hat es sich bewährt, mit der kleinsten bedeutungsvermittelnden filmischen Einheit zu beginnen.

### 3.1. Einstellung

Im Unterschied zum Einzelbild (Phasenbild/Fotogramm), mit dem keine Bewegungsabläufe zu reproduzieren sind, bezeichnet die *Einstellung* eine ununterbrochene Folge von Phasenbildern, ein »kontinuierlich belichtetes, ungeschnittenes Stück Film« (Monaco 1995, S. 551). Ein heutzutage in Hollywood produzierter Spielfilm von 90 Minuten Dauer weist bis zu 2.000 Einstellungen auf, manchmal sogar noch mehr. Früher hingegen, in den 1950er und 1960er Jahren, ging man durchschnittlich von 500 bis 700 Einstellungen pro Film aus.

Eine Folge von Einstellungen wiederum, die man in einen örtlichen, personellen oder gedanklichen Zusammenhang bringen kann, fügt sich zu einer *Szene*, mehrere Szenen schließlich zu einer *Sequenz*, einer dramaturgisch relevanten Einheit des Films, die durch innere Geschlossenheit und Strukturpausen in beiden Richtungen gekennzeichnet ist. Mehrere Sequenzen, die gemeinsam noch größere Etappen der Handlungsentwicklung bilden, können zu *Komplexen* zusammengefasst werden, die man mit den drei, vier oder fünf Akten eines traditionellen Theaterstücks vergleichen kann. Eine in einer einzigen, meist dementsprechend langen Einstellung umgesetzte Sequenz nennt man *Plansequenz*.

#### 3.1.1. Einzelbild

Eine Beschäftigung mit *Einzelbildern* kann die Analyse von Einstellungen, Szenen und Sequenzen sinnvoll ergänzen, indem etwa die Komposition, die grafische Struktur der Linien, Flächen und Farben, als *klar* (mit deutlichen Konturen und übersichtlicher Tiefengliederung) oder *diffus* (mit unregelmäßigen, sich überschneidenden Konturen), als *geschlossen* (alle handlungsrelevanten Informationen werden innerhalb des Filmbilds gegeben) oder *offen* (abgebildete Handlungsräume wirken wie zufällige Ausschnitte einer größeren Wirklichkeit) registriert wird. In manchen Fällen werden »eingefrorene« Einzelbilder am Schluss eines Films verwendet und erhalten dann als Schlusstableau einen besonderen dramaturgischen Rang.

Ebenso aufschlussreich ist es, auf die Geschichte und Konventionalisierung der Zentralperspektive in der abendländischen Malerei seit der Renaissance einzugehen und ihre Konstruktionsprinzipien und deren Konsequenzen für das herrschende Realitätsverständnis zu besprechen (siehe Berger 1974). Allein die scheinbar selbstverständliche Rahmung der Bilder, die in ganz verschiedenen Formaten erfolgt, schafft eine innere Ordnung und stiftet Sinn, weil das Gezeigte dadurch zu etwas Zusammengehörendem erklärt wird, zu einem eigenen Kosmos, dessen Fluchtpunkt im Betrachter liegt und auf ihn zurückweist. So stellt der Rahmen die grundlegende Grenze zwischen *on* (the screen) und *off* (the screen) dar. Häufig werden im Zuge der Handlung Teilbereiche des Bilds noch durch weitere innere Rahmen wie Fenster, Türen oder Spiegel isoliert und mit Extra-Bedeutungen belegt. Siegfried Kracauer unterschied außerdem zwischen »registrierenden« und »ent-hüllenden« Funktionen der Filmbilder (Kracauer 1973, S. 95f.), die also einerseits

schon bekannte Sachverhalte zeigen bzw. etwas anderes, das die Zuschauer ohne sie nicht wahrnehmen würden bzw. könnten; also beispielsweise die Beobachtung eines Mörders, der von einem bekannten Schauspieler verkörpert wird, bei der Tat. Anhand solcher Überlegungen könnte das implizit und von Anfang an voyeuristische Potenzial des Films erörtert und am konkreten Einzelbeispiel demonstriert werden.

Ein weiteres nützliches Begriffspaar lautet *Denotation/Konnotation*, womit einerseits der direkte Sachbezug eines Zeichens (Bild, Wort) gemeint ist, andererseits die über das Denotat hinausgehende symbolische Dimension, die sich aus anderen kulturellen Codes und Konventionen speist.

### 3.1.2. Einstellungsgrößen

Obwohl es potenziell unendlich viele *Einstellungsgrößen* gibt, unterscheidet man je nach dem gewählten Ausschnitt des in einer Einstellung gezeigten Objekts im Allgemeinen acht Einstellungsgrößen. Als Bezugsgröße wird der menschliche Körper angesehen, um die (fiktive) Nähe bzw. Entfernung des Zuschauers zur Filmwelt zu bemessen.

- *Weit* (auch Panorama; Notation: W): ausgedehnte Landschaftsaufnahme; Personen sind nur ganz klein oder gar nicht zu erkennen.
- *Totale* (Notation: T): Gesamtbild eines Schauplatzes mit einer oder mehreren Personen, deren Körperhaltung und Handlungen klar einzuschätzen sind (z.B. Massenschlägerei); findet oft Verwendung als *Establishing Shot*, als erste Einstellung einer Sequenz, um gleich einmal die wichtigsten Informationen über Handlungsort, -zeit und gegebenenfalls beteiligte Personen zu geben.
- *Halbtotale* (Notation: HAT): Person(en) in voller Körpergröße in ihrer unmittelbaren räumlichen Umgebung, die nur mehr teilweise zu überblicken ist.
- *Halbnah* (Notation: HN): Person(en) werden etwa von den Knien an aufwärts gezeigt.
- *Amerikanisch* (Notation: A): Personen werden von den Hüften an aufwärts gezeigt, wo sich im Western der Pistolengurt befindet.
- *Nah* (Notation: N): Brustbild einer Person wie bei NachrichtensprecherInnen im Fernsehen; körpersprachliche Darstellungsmittel wie Mimik und Gestik gewinnen an Bedeutung.
- *Groß* (Notation: G): vom Bildrand angeschnittener Kopf mit Hals einer Person oder besondere Einzelheiten eines Objekts.
- *Detail* (Notation: D): bildfüllende Teile des Gesichts einer Person (Augen, Nase oder Mund) oder Bruchteile eines Objekts.

Bei der Analyse eines Films sollte man nicht davon ausgehen, die einzelnen Ausdrucksmittel von vornherein mit bestimmten Bedeutungen zu belegen, beispielsweise Großaufnahmen automatisch mit Intimität oder dramaturgischen Höhepunkten zu verbinden. Vielmehr müssen alle Filmelemente immer neu im jeweiligen Kontext erschlossen werden.

### 3.2. Montage

Die mechanische Seite des Begriffs meint die Zusammenstellung und Aneinanderfüfung von Bild- und Tonsegmenten; die kreative Seite bezieht sich auf die Grundlage einer produktiven Filmkunst schlechthin, nämlich eine Manipulation von Raum und Zeit. Dies umfasst die Auswahl der Einstellungen, die Bemessung ihrer Länge und die Zusammenstückelung zu einem Ganzen in einer bestimmten zeitlichen Reihenfolge.

Die Übergänge können deutlich sichtbar oder (durch Kontinuitäten in Inhalt, Kameraführung, Einstellungsgrößen und Bewegungsrichtungen) fast unsichtbar gestaltet sein und erfolgen entweder hart durch einen

- *Schnitt* (der *Match-Cut* verbindet zwei Einstellungen, in denen es irgendeine visuelle Parallele gibt, der *Jump-Cut* steht für eine Montage der bewussten Aufsplitterung und Diskontinuität) oder *weich* durch
- *Blenden* (*Abblende*: weiches Ende einer Einstellung; *Aufblende*: weicher Beginn einer Einstellung; *Überblende*: Doppelbelichtung, wodurch zwei Einstellungen scheinbar ineinander übergehen; *Trickblenden*: werden nach ihrem optischen Effekt als *Schiebe-B.*, *Wisch-B.*, *Kreis-B.*, *Klapp-B.*, *Jalousien-B.* usw. bezeichnet).

Dabei können folgende Montage-Konzepte zum Tragen kommen:

- *szenische Montage*, wobei die Einstellungen unter Einhaltung der Einheit von Zeit, Raum und Handlung aneinandergefügt werden;
- *beschreibende Montage*, bezogen auf bestimmte Schauplätze oder Objekte und deren Veranschaulichung;
- *erzählende Montage*, um die Entwicklung einer Person oder Handlung wiederzugeben;
- *vergleichende und metonymische Montage*, *Analogiemontage*, *Assoziationsmontage* und *Kontrastmontage*, im Einzelnen zu differenzierende Aneinanderfügungen von inhaltlich und/oder formal parallelen, komplementären oder konträren Einstellungen, um einen abstrakten Gedanken oder gemeinsamen Oberbegriff zum Ausdruck zu bringen;
- *Schuss und Gegenschuss*, das heißt die abwechselnde Präsentation beispielsweise zweier Dialogpartner;
- *Parallelmontage*, ein wechselweises Aneinanderfügen von zwei Handlungen, die gleichzeitig, jedoch an verschiedenen Orten stattfinden;
- *Leitmotive*, die Wiederholung bestimmter Bilder;
- *Ellipse*, vorsätzliche Auslassung eines Handlungssegments.

### 3.3. Kamerastandpunkte

Der jeweilige Standpunkt der Kamera legt den Blick des Zuschauers fest, der sich mit jeder Veränderung der Kamera ebenfalls verändert. Dadurch werden, oft unmerklich, die Aufmerksamkeit und innere Anteilnahme des Publikums gesteuert, das keine Möglichkeit besitzt, eine eigene Perspektive zu wählen.

Die vertikale Positionierung der Kamera innerhalb des Handlungsraums ergibt entweder die gebräuchliche

- *Normalsicht*, die das Geschehen in Augenhöhe einfängt, oder eine
- *Untersicht*, wobei die nach oben geneigte Kamera entweder unter Augenhöhe, auf Bauchhöhe (*Bauchsicht*) oder sehr tief geführt wird (*Froschperspektive*), oder eine
- *Aufsicht*, wobei die nach unten geneigte Kamera etwas entweder (leicht) über Augenhöhe oder aus extremer Höhe (*Vogelperspektive*) aufzeichnet, oder eine
- *Schrägsicht*, wobei die Kamera nach rechts oder links gekippt wird, sodass ein schräg gestelltes Bild entsteht.

Die horizontale Positionierung der Kamera ergibt entweder eine

- *Seitenansicht*, bei der das Geschehen bzw. ein Gegenstand aus senkrechtem oder spitzem Winkel zur Handlungsachse aufgenommen wird, oder eine
- *Vordersicht* (gegen die Handlungsrichtung) oder eine
- *Rückensicht* (mit der Handlungsrichtung).

### 3.4. Kamerabewegungen

Schon in der Pionierzeit der Filmgeschichte kamen nicht nur starre Kameras zum Einsatz; sie wurden auf fahrbaren Untersätzen wie Kutschen, Straßenbahnen oder Ballons befestigt, um den Bildraum zu erweitern. Der österreichische Kameramann Karl Freund verzichtete erstmals sogar auf ein Stativ, schnallte sich sein Gerät um den Bauch und fuhr damit Fahrrad.

Der technische Fortschritt hat die Beweglichkeit der Kameras weiter gesteigert, so dass ausgeklügelte lange Kamerafahrten per Handkamera und Steadicam in Kombination mit Dolly (fahrbare Plattform), Kran, Hubschrauber usw. realisierbar geworden sind. Dazu kommt in den letzten Jahren die enorme Leistungsfähigkeit der Computertechnologie, die praktisch alles, was man sich nur denken kann, visuell umzusetzen erlaubt.

Es gibt grundsätzlich zwei Arten von *Kamerabewegungen*: *Schwenks* (Schwenken, Rollen, Neigen) und *Fahrten*. Beide Bewegungsarten tragen dazu bei, den Bildraum zu dynamisieren, verschaffen Überblick und erlauben es, Objektbewegungen zu verfolgen.

*Schwenken* und *Neigen* bezeichnen Kamerabewegungen in horizontaler bzw. vertikaler Richtung, bei denen sie ihren Standpunkt nicht verlässt:

- *Schwenk nach oben* (Notation: S-o),
- *Schwenk nach unten* (Notation: S-u),
- *Schwenk nach links* (Notation: S-l),
- *Schwenk nach rechts* (Notation: S-r).

Auch beim eher seltenen *Rollen* (auf einer imaginären dritten Achse) bleibt der Kamerastandpunkt unverändert, während sie hin- und hergekippt wird. Spezielle Schwenks sind der so genannte

- *Panoramaschwenk* (Notation: S-p), der eine Rundumbewegung von 360° vollzieht, oder
- *schnelle Schwenks* bis hin zum
- *Reißschwenk*, die alle meist überraschend wirken und plötzliche Blickpunktwechsel auf einzelne Details oder Personen hervorheben, während die Einzelheiten des filmischen Raums verzerrt erscheinen.

*Kamerafahrten* krönen jede Inszenierung des Filmraums, indem sie ihm Tiefe und Dreidimensionalität verleihen. Außerdem geht von fließenden Kamerabewegungen eine besondere Suggestivkraft aus, die insbesondere für viele Filmanfänge genutzt wird. Man unterscheidet zwischen:

- *Fahrt-links* (Notation: Fl),
- *Fahrt-rechts* (Notation: Fr),
- *Parallelfahrt* (neben einem Objekt bzw. einer Person her; Notation: Paf),
- *Vorfahrt* (auf ein Objekt bzw. eine Person zu; Notation: Vf),
- *Rückfahrt* (von einem Objekt bzw. einer Person weg; Notation: Rf),
- *Umfahrt* (an der Person vorbei oder sie umkreisend; Notation: Uf),
- *Aufzugsfahrt* (nach oben, Notation: Auf; nach unten, Notation: Abf),
- *Verfolgungsfahrt* (hinterher; Notation: Verf),
- *Kamerafahrtstop* (Notation: KfS) und
- *Handkamera* (Notation: Hk), einem Stil, bei dem die Kamera nicht vom Stativ, sondern unruhig aus der Hand bzw. von der Schulter geführt wird, wodurch Unmittelbarkeit und Authentizität vermittelt werden können, mitunter auch eine Steigerung der Dramatik von Action-Szenen.

Einen Spezialfall stellt ein *Zoom* (Notation: Z) dar, wodurch allein durch eine Veränderung der Brennweite des Objektivs eine Hin- oder Rückfahrt imitiert werden kann, ohne dass sich die Kamera tatsächlich bewegt.

### 3.5. Bewegungsrichtungen

Obwohl prinzipiell sämtliche Richtungen möglich sind, lassen sich Aktionen im Allgemeinen mit einer Bestimmung der *Handlungsachse* in ihrem Verhältnis zur *Blickachse* (mehr oder weniger senkrecht zur Leinwand) hinlänglich beschreiben. Finden Aktionen parallel zur Bildfläche statt, werden die Zuschauer in die Rolle distanzierter Beobachter versetzt: Die Handlung führt an ihnen vorbei, tangiert sie nicht. Wenn hingegen Handlungen beinahe auf oder gar direkt entgegen der Blickachse der Zuschauer ausgeführt werden (wie etwa von Nachrichtensprechern im Fernsehen), wirkt die suggerierte Nähe sehr unmittelbar, mitunter bedrohlich. Andererseits besteht ein klassischer, harmonischer Filmschluss darin, dass der Held in Richtung der Blickachse gleichsam in den Film hinein entschwindet. Auch bei der Inszenierung von Blickrichtungen erweist sich die Koordination von Körper-, Objekt- und Kamerabewegungen als notwendig, da sich die Zuschauer sonst im filmischen Raum, der ja keine Eins-zu-eins-Entsprechung in der Realität hat, nicht zurechtfinden können.

### 3.6. Beleuchtung

Abgesehen vom natürlichen Licht (bei Tageslicht- oder Außenaufnahmen) steht einem heutigen Beleuchter und seiner Crew eine umfangreiche Auswahl an Scheinwerfern zur Verfügung, die er in genauer Absprache mit dem Kameramann positioniert. Damit lassen sich Räume plastisch machen, eine Fülle von Effekten und Stimmungen schaffen und die Gesamtatmosphäre von Szenen modifizieren. Man unterscheidet folgende Kategorien der Beleuchtung:

- *Haupt- oder Führungslicht*
- *Seiten-, Aufhell- oder Fülllicht*
- *Hintergrund- oder Raumlicht*

Bei der Lichtgestaltung zu unterscheiden sind weiters *Vorderlicht*, *Gegenlicht* und *Seitenlicht*. Dazu kommen noch *Akzentlichter* wie das *Augenlicht*.

*Beleuchtungsstile* sind der *Normalstil*, bei der der Eindruck einer gleichmäßigen Ausleuchtung entsteht und alle Einzelheiten gut zu erkennen sind, der *Low-Key-Stil*, für den ausgedehnte Schattenflächen und oft schroffe Hell-Dunkel-Konfrontationen bei düsterer, unheimlicher Grundstimmung typisch sind, und der *High-Key-Stil*, bei dem die hellen Töne überwiegen und starke Lichtkontraste fehlen.

### 3.7. Farbe

Farben sind Elemente einer universalen Sprache, von der sich jeder angesprochen fühlt; die Einsatzmöglichkeiten von *Farbsymbolik* sind unbegrenzt (warme und kalte Farben, Hell-Dunkel-Kontraste u. ä.). Die Funktionen von Farben im Film sind also sowohl pragmatischer (Realitätseffekt) als auch ästhetischer/künstlerischer Art. Sie sind nämlich alles andere als natürlich; Farben sind ja keine Eigenschaften irgendeines Gegenstands, sondern reine Strahlungsenergie. Ihre Reinheit im Film ist daher eher mit Traumbildern vergleichbar.

Seit den frühesten Anfängen der Filmgeschichte wurde mit Farben experimentiert. Die so genannten Stummfilme waren keineswegs nur schwarzweiß, denn man hat früh damit begonnen, Bildkader zeitaufwändig und kostspielig per Hand zu kolorieren. Ein anderes Verfahren war das *Tinting*, die Einfärbung des Rohfilms vor der Belichtung mit Hilfe chemischer Bäder; bis heute hat sich beispielsweise die Konvention erhalten, Nachtaufnahmen in Blau zu machen. Weitere technische Möglichkeiten bieten *Filter* und *farbiges Licht*.

### 3.8. Setting, Dekor und Architektur

Die Verankerung einer Filmgeschichte in Orten und Zeitperioden spielt eine entscheidende Rolle. Durch das *Setting* werden zeitliche, geografische (inkl. Klima und Populationsdichte u. ä.), soziale, ökonomische, politische und moralische Faktoren vorgegeben. Settings tragen unmittelbar dazu bei, Filmfiguren zu charakterisieren und zu »Kindern ihrer Zeit« zu machen. Nicht von ungefähr scheuen Regisseure oft

keine Mühen und Kosten, um die idealen Schauplätze ihrer Filme ausfindig zu machen und auf diese Weise Plausibilität, Authentizität, die richtige Atmosphäre, Spannung und Symbolik zu gewährleisten. Denn im Film gibt es keine neutrale Wirklichkeit, selbst die Natur tritt stets als stilisierte in Erscheinung, in ihrer Beziehung zu den Figuren.

Zum *Dekor* wird prinzipiell alles gezählt, was außer Menschen im Filmbild sichtbar wird, also von im Atelier nachgebauten Straßen bis zu (künstlichem) Regen.

Der durch Menschen geschaffene *architektonische Raum* im Film ist häufig reine Fassade, deren Zweck einzig im Augenblick der Filmaufnahmen liegt, um danach wieder abgetragen zu werden. Dennoch trägt gerade auch dieser Aspekt zur Zeichenhaftigkeit bei, die der Architektur im Film prinzipiell zukommt.

### 3.9. SchauspielerInnen

Unser Interesse an den Figuren und Charakteren eines Films ist die Grundvoraussetzung für jeden wirkungsvollen Film. Zu diesem Zweck müssen sie glaubhaft sein. Dann mögen sie bewundert oder bedauert, geliebt oder verachtet, belacht oder beweint werden. Bereits die äußere Erscheinung und die Physiognomie der DarstellerInnen sind so gewählt, dass sie bestimmte Qualitäten und Eigenschaften erkennen lassen; selbst wenn dieser erste Eindruck sich als falsch erweist, bleibt jede weitere Entwicklung einer Figur doch darauf bezogen. Weitere Ansatzpunkte zur Analyse sind

- die *Namen*, deren Klang und assoziativen Bedeutungen häufig versteckte Hinweise auf bestimmte Eigenschaften enthalten;
- *äußere Handlungen*, die in einer unmittelbaren Beziehung zu den Charakteren und dem Gang der Geschichte stehen und meist ausschlaggebender sind als die
- *Dialoge*, wobei wir nicht nur dadurch etwas erfahren, was jemand sagt, sondern auch, wie er/sie es tut;
- die *inneren Handlungen* wie (Tag)Träume, Hoffnungen, Erinnerungen, Wünsche, Ängste und unausgesprochene Gedanken;
- die *Reaktionen anderer Figuren*;
- die *Gegenspieler und Kontrastfiguren*;
- etablierte *Rollenfächer* der verschiedenen Genres (in Analogie und Erweiterung der Theatertradition) und
- *Stars*, die gleichzeitig über menschliche und übermenschliche Züge verfügen und aus anderen Filmen und/oder gesellschaftlichen Bereichen (Showbusiness, Pop-Musik, Sport) bereits bekannt sind.

### 3.10. Mise en Scène

Der aus dem Französischen stammende Begriff für »in Szene setzen« bezeichnet zusammenfassend die gesamte Inszenierung des späteren Leinwandbilds als ein visuelles Spannungsfeld während der Dreharbeiten, also das mehr oder weniger ausgetüftelte Arrangement der Drehorte, der äußeren Erscheinung der Schau-

spieler, der räumlichen Beziehungen, Hierarchie und Lage zwischen Personen und Objekten, der Vorder- und Hintergründe, der Größenverhältnisse, der Aufnahme-winkel, von Licht und Schatten in Bezug auf die Kamera und die daraus resultierende Codierung der Filmbilder.

### 3.11. Tricks und Special Effects

Praktisch in jedem Film gibt es irgendwelche Trickeffekte, seien es *Mehrfachbelichtungen* eines Filmbilds oder -streifens, *Stunts* oder *Rückprojektionen* (transparente Leinwand mit Projektionen als Hintergrund). Im Allgemeinen werden unter Special Effects alle Verfahren der Bildproduktion zusammengefasst, die auf gezielten Eingriffen vor der Kamera und/oder Nachbearbeitungen des Bildmaterials beruhen, heute vor allem durch Computeranimationen und digitale Bildcollagen mit komplexen Systemen von Überlagerungen, Schichtungen und Durchwebungen.

## 4. Das Auditive

Der menschliche Hörsinn funktioniert selektiv. Technische Aufnahmeapparaturen wie Mikrophone hingegen zeichnen alle Signale, die sich innerhalb ihrer Bandbreite befinden, gleichermaßen auf.

Daraus folgert, dass der *Soundtrack* (Tonspur) eines Films in ähnlicher Weise konstruiert und Ergebnis eines aufwändigen Gestaltungsprozesses bzw. einer gezielten Weiterbearbeitung von Aufnahmen ist (Schnitt, Mischung). Man unterscheidet *Geräusche*, *Musik* und *Sprache*, die zusammen das *Sound-Design* eines Films ergeben und wesentlich zu dessen Atmosphäre beitragen. Je nachdem, ob die Tonquelle im Bild zu sehen ist oder nicht, spricht man von *On-Ton* oder *Off-Ton* (z. B. *Voice-Over*, eine über die Szene gelegte Stimme, deren Urheber nicht im Bild erscheint).

Häufig müssen Soundeffekte, die es in Wirklichkeit gar nicht gibt (das Sirren von Riesen-Ameisen, Fahrgeräusche von Raumschiffen usw.), auf ihre Wirkung hin erst erdacht und künstlich hergestellt werden.

Geräusche sind wichtige Orientierungshilfen in Raum und Zeit. Filmmusik vermag Signalwirkungen zu erzeugen (Titelmusik), Andeutungen zu machen, Emotionen zu verstärken, unsere Aufmerksamkeit zu lenken oder einzuschläfern, Schauplätze akustisch zu illustrieren, Szenen miteinander zu verklammern und Brücken zwischen den Montagesegmenten zu bauen (oder zu unterbrechen), Spannung zu erhöhen oder andere dramaturgische Akzente zu setzen (z. B. Leit-motive, Szenenhöhepunkte) und vieles mehr, genauso wie uns allein jede Stimme erste Aufschlüsse vermittelt über das Alter, das Geschlecht, Veranlagungen, das Milieu, die Bildung, die Situation desjenigen, der spricht. Nicht zuletzt an dieser Vielschichtigkeit scheitern deutsche Synchronisationen oft.

Insgesamt ist festzustellen, dass im Zeitalter multimedialer Verbundsysteme die kommerzielle Verwertung gerade von Filmmusik ein wichtiger Faktor für die Film-

industrie geworden ist. Das ist vor allem daran zu erkennen, dass es immer mehr singende SchauspielerInnen und im Gegenzug auch SängerInnen gibt, die in Filmen Rollen übernehmen.

## 5. Das Narrative

Ein Film muss nicht zwangsläufig eine Geschichte erzählen; Regisseure haben oft bewusst mit dieser Zuschauererwartung gebrochen. Die meisten Spielfilme jedoch haben eine Handlung, wenngleich der Aufbau ganz unterschiedlich sein kann: geradlinig, gebrochen, zyklisch, mit Rahmen- und Binnengeschichte(n), mit Rückblenden und/oder Vorausdeutungen, Verzögerungen, Nebenhandlungen und Abschweifungen. Die Struktur kann der *geschlossenen Form* eines Theaterdramas entsprechen (mit Exposition, Steigerung, Höhepunkt, Peripetie und Schluss) oder sich einer *offen(er)en Form* (mehrere Handlungsstränge, Abbrüche und Neuansätze, offenes Ende u. ä.) bedienen.

Im Zentrum einer Geschichte steht mindestens ein *Konflikt*, häufig sogar mehrere. Dabei gibt es zwei Grundkategorien von Konflikten:

- *Externe Konflikte* bestehen typischerweise aus einem Kampf zwischen dem Protagonisten und anderen Charakteren, aus einem Wettkampf von Gegenspielern, die ähnliche Ziele verfolgen. Die meisten Konflikte tendieren deshalb zur Komplexität, weil sie nicht isoliert betrachtet werden können, sondern Probleme in der Gesellschaft bzw. innerhalb bestimmter Wertesysteme implizieren. Daher wachsen sich ursprünglich persönliche Konflikte oft in repräsentative, stellvertretend ausgeführte Kämpfe zwischen Institutionen und ganzen Interessensgruppen aus.
- *Interne Konflikte* sind (im weitesten Sinn) psychologische Konflikte des Protagonisten. Die oppositionellen Kräfte sind verschiedene Aspekte der gleichen Persönlichkeit.

Das entscheidende Mittel des filmischen Erzählens ist die Kamera, die flexibel zwischen den verschiedensten Perspektiven wechseln kann. Daneben gehören kausale und chronologische Verkettungen (z.B. in der Montage durch Vorgreifen und Rückwenden, *Zeitraffung* und *Zeitdehnung*, *fast motion* und *slow motion/ Zeitlupe*), schriftliche Einblendungen (*Inserts*) und akustische Stilmittel (wie Selbstgespräche, Dialoge und Voice-Over) zu den wichtigsten narrativen Elementen. Grundsätzlich kann aber jedes filmische Ausdrucksmittel eine Erzählfunktion übernehmen.

Die Haupterzählweise im Film ist *auktorial* ausgerichtet und wird durch eine Kamera vermittelt, die wie ein allwissender, von Anfang an die gesamte Geschichte überblickender, aber unbemerkt bleibender neutraler Beobachter agiert, ohne an räumliche oder zeitliche Beschränkungen gebunden zu sein. Eine Subjektivierung des Kamerablicks ist dadurch zu erreichen, dass das Publikum in enge iden-

tifikatorische Verbindungen mit so genannten *Reflektorfiguren* gebracht wird, an deren Seite quasi es die Handlung zu erleben scheint, aus einer dementsprechend begrenzteren Perspektive.

Eine Steigerung dieser Strategie besteht im Einsatz der *subjektiven Kamera*, die suggeriert, selbst an die Stelle eines Protagonisten getreten zu sein und dessen visuelle Wahrnehmungen wiederzugeben (inkl. Lauf- und Gehbewegungen, Reißschwenks, Unschärfen, Verwacklungen, Verzerrungen). Solche Bilder können in einzelnen Sequenzen wirkungsvoll sein, ein ganzer Film mit subjektiver Kameraführung kommt eher selten vor. Werden wir mit inneren Bewusstseinsbildern einer Figur konfrontiert (Tagräume, Phantasien, Erinnerungen, Visionen), spricht man von *Mindscreen*.

Weitere Aspekte des Narrativen stellen die so genannten *Genres* bereit. Ohne endgültig definiert werden zu können, beeinflussen sie die Filmproduktion und -rezeption; sie konstituieren sich historisch und »intertextuell« durch Gruppen von Filmen, »die z. B. durch eine typische soziale oder geographische Lokalisierung, durch spezifische Milieus oder Ausstattungsmerkmale, Figuren- und Konfliktkonstellationen oder durch besondere Themen oder Stoffe gekennzeichnet sind.« (Rother 1997, S. 141).

Werner Faulstich (2002, S. 29 ff.) spricht von »kulturelle[n] Stereotype[n], die nicht nur für einzelne Individuen, sondern für Kollektive gestaltungs-, wahrnehmungs-, erwartungs- und interpretationsrelevante Bedeutung haben (können)«; er unterscheidet zur Orientierung zehn Filmgenres, die heute in vielen Varianten, Mischformen und Weiterentwicklungen existieren: Western, Kriminalfilm (mit Sonderformen), Melodram, Science-Fiction-Film, Abenteuerfilm, Horrorfilm, Thriller, Komödie, Musicalfilm, erotischer Film (Sexfilm, Porno).

## 6. Zur Praxis der Filmanalyse in der Schule

Da in der Schule eine Auseinandersetzung mit Spielfilmen vor allem aufgrund ihrer Länge nicht immer geboten erscheint, wird im Folgenden ein adaptiertes Analysemodell für einen TV-Werbefilm vorgestellt. Denn aktuelle Werbespots können in der Regel als narrative, aufwändig gestaltete Kurzfilme angesehen werden, in denen der Mehrwert eines bestimmten Produkts oder einer Dienstleistung in unserer Konsumwelt kommuniziert wird.

Am Anfang jeder Filmanalyse steht der Versuch, in einem *Sequenzprotokoll* das flüchtige Filmerlebnis zu fixieren. Dabei wird die Filmhandlung nach Maßgabe von Ortswechseln oder Zeitabschnitten oder Figurenkonstellationen segmentiert, jedes Segment mit einer Nummer und einem kurzen inhaltsbezogenen Text versehen und in eine Tabelle eingetragen. Hinweise zur zeitlichen Dauer der Sequenzen, zur Tonspur und zu größeren Sequenzkomplexen können die Angaben ergänzen. Auf diese Weise erhält man einen guten, gegliederten Überblick über den Film und kann alle weiteren Aussagen auf das Protokoll beziehen bzw. daraus ableiten.

Für Schlüsselszenen können noch detailliertere *Einstellungsprotokolle* angefertigt werden, und zwar nach folgendem Muster:

## »Cola Cola Light«

Nr.	Einstellung [Handlung bzw. Bildinhalt]	Kamera [Erzähl- haltung]	Musik und Geräusche	Dialog bzw. Off- Kommentar
1	Party auf einem Balkon einer herrschaftlichen Villa: links stehen 2 junge Frauen, eine »Blonde« und eine »Rothaarige«.	T [auktorial] Z näher heran HT	Glenn-Miller-Sound (à la »Moonlight-Serenade«)	
2	Hart auf diese zwei und eine 3. Frau (die »Brünnette«), die mittlerweile hinzu-gekommen ist; 2 sind dunkel gekleidet (die Brünnette, die Rothaarige); die Blonde in der Mitte trägt ein auffallend grünes Kleid. Die Brünnette hat den beiden je eine Cola-light-Dose mitgebracht und gibt sie ihnen (von rechts nach links).	HN von vorn [auktorial]	"	
3	Das Dekolleté der 3 Frauen; doch die Rothaarige (rechts) wird aus so schrägem Winkel gezeigt, dass wir immer noch die Cola-Dose klar sehen können. Die Blonde dreht sich plötzlich um (über die rechte Schulter) und ändert damit die Blickrichtung ... [da sie ja immer noch mit dem Rücken am Geländer des Balkons steht], schaut [sie] jetzt hinunter.	HN von hinten [auktorial]	"	
4	[Wir sehen, was die Blonde sieht:] Hart auf einen jungen Mann M1 auf der Straße. Er befindet sich in einem Bushaltestellenhäuschen, trägt Jeans und ein offenes Hemd und hat eine Tasche umgehängt. In der Hand hält auch er eine Cola-light-Dose und trinkt.	HT [identifikatorische Nähe]	"	
5	Hart auf die Blonde und die Brünnette, mit offenem Mund. Sie sind offensichtlich sehr an etwas interessiert. Die Cola-Dose ist gut zu sehen. Die Blonde deutet mit dem gestreckten Daumen nach oben.	N [auktorial]	"	
6	Hart auf M1 [Profil]; er ist ein Brad-Pitt-Typ mit 3-Tages-Bart, und genießt seine Cola.	N [auktorial]	"	
7	Hart auf die Rothaarige und die Blonde: Sie zeigen einen Gesichtsausdruck der Anerkennung [Stieraugen, spitzer Mund]. Geste der Blondes [in Richtung des jungen Mannes]: Komm doch her?!	A [auktorial]	"	

Nr.	Einstellung [Handlung bzw. Bildinhalt]	Kamera [Erzähl- haltung]	Musik und Geräusche	Dialog bzw. Off- Kommentar
8	Hart auf M1 [von vorne]. Er deutet, er sei nicht entsprechend gekleidet. Er hebt bedauernd die Schultern, könne eben der Aufforderung nicht nachkommen ...	N – A [auktorial]	"	
9	Hart auf die Blonde: Sie trinkt aus der Dose und fasst einen Plan.	N [auktorial]	Musikwechsel: neuer Rhythmus ist Samba	
10	Die 3 Frauen [von hinten]: Die Blonde dreht sich um.	HN [auktorial]	"	
11	Weich [auf die Blonde]: Mit einer Geste der Hand und ihres Zeigefingers (von links nach rechts) verlagert sie [erneut] die Blickrichtung [und damit unsere Aufmerksamkeit].	N	"	
12	Hart auf einen anderen Mann [M2] auf der Party: Er sieht geschniegelt aus, trinkt nichts, lungert irgendwo herum ... Eitel deutet er mit der flachen Hand gegen seine Brust, als könne er nicht glauben, von der Blonden ›userwählt‹ worden zu sein.	HN [identifikatorische Nähe]	"	
13	[Aus der Perspektive von M2:] Die Blonde tanzt auf ihn [uns] zu, mit der Dose in der Hand.	HN, von unten [identifikatorische Nähe]	"	
14	Mitten im ›leidenschaftlichen‹ Tanz beginnt die Blonde, M2 das Sakko ausziehen.		"	
15	[Halb-Profil:] M2 blickt [von rechts nach links] herausfordernd, wird immer ekstatischer ...	HN [auktorial]	"	
16	Die Blonde schleudert das Sakko weg ... [von rechts nach links]	N – A [auktorial]	"	
17	Das Sakko fliegt durch die Luft, über die Brüstung des Balkons hinunter ... [und landet bei M1]	T, von unten Zeitlupe [identifikatorische Nähe]	"	
18	M1 wundert sich, aber er ›versteht‹ ...	N [auktorial]	"	

Nr.	Einstellung [Handlung bzw. Bildinhalt]	Kamera [Erzähl- haltung]	Musik und Geräusche	Dialog bzw. Off- Kommentar
19	Die beiden anderen Frauen nehmen beim Tanzen einem weiteren Mann [M3] seine Krawatte ab.	HN [auktorial]	"	
20	Weich auf die Brünette, die die Krawatte wegschleudert [nach rechts]	N – A [auktorial]	"	
21	[wie 17:] Die Krawatte fliegt vom Balkon herunter	T, von unten Zeitlupe [identifikato- rische Nähe]	"	
22	[wie 18:] M1 lacht breit, schüttelt den Kopf.	N, von unten [auktorial]	"	
23	Die Blonde ... [abwartend]	N [auktorial]	"	
24	... tauscht einen verschwörerischen Blick mit der Brünetten.	N [auktorial]	"	
25	Als ob wir ihn verfolgen würden, sehen wir M1 durch eine große Flügeltüre in den Party-Saal gehen. Er trägt jetzt das Sakko von M2.	HN, von hinten [identifikato- rische Nähe] Vf	Samba, etwas leiser	Werbekom- mentar: Coca-Cola light –
26	M1 hat auch die Krawatte von M3 locker umgebunden. Er lächelt verführerisch, erwartungsvoll, sieht sich suchend um. Plötzlich [als er die 3 Frauen erblickt] wird der Mund breit, man sieht zwei Reihen weißer Zähne ...	N, von vorne [auktorial]	"	for  the  taste
27	Die 3 Frauen, alle mit Cola-Dosen, warten auf M1. Sie tanzen immer noch am Stand. Insert [am unteren Bildrand]: Just [rot] FOR THE TASTE OF IT [weiß] Logo: Coca-Cola-light	HN [auktorial]	"	of  it.

*Gesamtdauer:* 30 Sekunden.

Das obige Einstellungsprotokoll steht stellvertretend für jedes beliebige andere. Auch wenn der konkrete Werbespot nicht mehr im Fernsehen läuft, ist es aufschlussreich (und Fantasie anregend!), einen filmanalytisch formatierten Text sachkundig lesen zu lernen.

Die nachfolgenden *Fragen* und *Arbeitsaufgaben* sind dem selbst gewählten Beispiel anzupassen: Was wird hier alles »erzählt«? Wie und wodurch?

**Arbeitsaufgabe:** Alle Wahrnehmungen und Beobachtungen werden notiert und gesammelt, um später den einzelnen Analysekriterien zugeordnet zu werden.

- *Wie viele Geschichten überlagern einander?*  
Es handelt sich um eine Geschichte dreier Frauen, die zwei Männer an der Nase herumführen, um einen anderen Mann für sich zu interessieren;  
um eine Geschichte, wie Menschen (mit Hilfe von Cola-light) zusammengeführt werden;  
um eine Geschichte der Auflösung herkömmlicher gesellschaftlicher Hierarchien, Umgangsformen und Werte ...
- *Wer ist die Hauptfigur und warum?*  
Die Blonde ist – dramaturgisch gesehen – sehr dominant.  
Was aber spricht für M1? (Die Kamera befindet sich in entscheidenden Momenten in identifikatorischer Nähe zu ihm.)  
Welche Beziehungen bestehen zwischen Haupt- und Nebenfigur(en)? Wodurch werden M2 und M3 zu Nebenfiguren?

**Arbeitsaufgabe:** Erstelle ein Psychogramm der einzelnen Figuren. Sind sie eher Typen oder komplexe Charaktere? Welche Handlungsmotive haben sie? Gibt es vergleichbare Figuren in anderen Werbespots oder Spielfilmen?

- *Wer spricht am Ende des Films?*  
Der Status des Kommentators ist durch seine Beziehung zur dargestellten Welt festgelegt. Hier spricht ein Mann aus dem Off (Voice over), eine abstrakte, machtvoll wirkende Instanz von außerhalb. Mitunter kann aber auch eine Erzähler- und Kommentatorfigur im Werbespot selbst auftreten.
- *Was tragen äußere Erscheinung, Mimik und Gestik zur Charakterisierung der Personen, zur Dramaturgie und zum Erzählvorgang insgesamt bei?*  
Man beachte die Einstellungen Nr. 3, 7, 8, 11, 12, 23/24.  
Offensichtlich ist die Körpersprache sehr wichtig für die Kommunikation.

An diese Überlegung könnten sich folgende **Arbeitsaufgaben** knüpfen:

- 1) Das Ganze *nachspielen* lassen.
  - 2) *Rollenspiele*: 2 bis 4 SchülerInnen denken sich irgendeine andere Situation aus und geben diese nur non-verbal, gestisch wieder. Die anderen müssen die Geschichte erraten und verbalisieren.
  - 3) Filmszenen *ohne Ton* anschauen und *Dialoge* dazuerfinden lassen. Unterschiede diskutieren.
- *Was erfahren wir über die junge Generation (Stichwort »Yuppies«)?*  
Identifizieren sich die SchülerInnen mit den ProtagonistInnen?  
Was hat sich geändert?
  - *Welche Konflikte werden dargestellt?*

Zwischen den Geschlechtern: Welche Geschlechterrollen und -bilder werden vermittelt?

Soziale Unterschiede in der Gesellschaft? (Kleider-Codes; Unten- versus Oben-Symbolik für den »Aufstieg«)

Wie werden Zuneigung und Abneigung dargestellt? (Man beachte diesbezüglich das Geschehen um M2 und M3.)

- *Was erfahren wir über das Werbe-Produkt? Wodurch gewinnt es den zentralen Symbolwert?*

Wir werden zu Zeugen der gesellschaftlichen Nobilitierung eines Soft-drinks. Es geht nicht nur um einen bestimmten Geschmack, sondern um soziales Prestige.

**Arbeitsaufgabe:** Kommentiere die Spalte »Kamera [Erzählhaltung]« im Einstellungsprotokoll. Was tragen die verschiedenen Kamerahandlungen und Einstellungsgrößen zum Erzählen der Geschichte bei? Welche Wirkung haben derart kurze Einstellungen (durchschnittliche Dauer ca. 1 Sekunde) und schnelle Schnitte?

- *Wie könnte man die Ausstattung des Werbespots beschreiben? In welcher Beziehung steht sie zum beworbenen Objekt?*
- *Welche Rolle spielt die Farbgebung? Auffälligkeiten? Gibt es bestimmte Beleuchtungseffekte als Gestaltungsmittel?*  
Abend/Nacht als Zeit der Handlung.  
Das grüne Kleid.  
Die Haarfarbe der Frauen.  
Man beachte M1 im Bushaltestellenhäuschen: Seine Haare leuchten manchmal grünlich.
- *Gibt es technische Tricks? Zu welchem Zweck?*  
Man beachte die Zeitlupe in den Einstellungen 17 und 21.  
Inserts: In welchem Verhältnis stehen Sprache und Bild?
- *Welche sprachlichen/schriftlichen Elemente kommen in dem Werbespot vor?*  
Es gibt gar keine Dialoge.

Daran könnte sich folgende **Arbeitsaufgabe** knüpfen: Man schreibe dieselbe Geschichte mit Dialogen.

- *Welche Art von Musik wird wie/an welchen Stellen eingesetzt?*  
Siehe Einstellungsprotokoll.
- *Werden in dem Werbefilm gesellschaftliche oder »moralische« Werte vermittelt? Weltanschauungen?*  
Integration, Gruppenzwänge, Mobbing, Solidarität der Frauen ...
- *Werden durch den Film bestimmte Vorurteile, Tabus, Kollektivvorstellungen und dergleichen bestärkt, verändert oder abgebaut?*
- *Welche Affekte (sonst noch) werden durch den Film ausgelöst? Welches Lebensgefühl kommt zum Ausdruck?*

### Literatur

- BERGER, JOHN: *Das Sichtbare und das Verborgene*. Frankfurt/M.: Fischer 1999.
- DERS.: *Das Bild der Welt in der Bilderwelt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1974.
- BORDWELL, DAVID: *Narration in the Fiction Film*. London: Routledge 1985.
- FAULSTICH, WERNER (Hrsg.): *Grundwissen Medien*. München: Fink 2000, 4. Aufl.
- DERS.: *Grundkurs Filmanalyse*. München: Fink 2002.
- HICKETHIER, KNUT: *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart–Weimar: Metzler 1993.
- KAMP, WERNER; RÜSEL, MANFRED: *Vom Umgang mit Film*. Berlin: Volk und Wissen 1998.
- KORTE, HELMUT: *Einführung in die Systematische Filmanalyse*. Ein Arbeitsbuch. Berlin: Erich Schmidt 2001.
- KRACAUER, SIEGFRIED: *Theorie des Films*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973.
- MAMET, DAVID: *Die Kunst der Filmregie*. Aus dem Amerikanischen von Petra Schreyer. Berlin: Alexander 1998.
- MONACO, JAMES: *Film verstehen*. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Medien. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1995, überarb. und erw. Ausgabe.
- PAECH, JOACHIM: *Literatur und Film*. Zur Geschichte ihrer Beziehung. Stuttgart–Weimar: Metzler 1988.
- ROTHER, RAINER: *Sachlexikon Film*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1997.

Elisabeth K. Paefgen, Ulla Reichelt

# Seh-Schule und lecture-Kanon

## Überlegungen zu einer Film-Literatur-Kanonbildung

### 1. Kanon und Initiationserzählung

Kanon ist heute eine umstrittene Angelegenheit. *Den* Kanon gibt es nicht mehr (hat es ihn je gegeben?)<sup>1</sup>, aber immer noch gibt es verschiedene Kanones, die nebeneinander stehen und von denen einer der (nicht so recht existente, aber doch existierende) Schulkanon ist; er ist nicht der unwichtigste unter den Kanones. Auch wenn wir uns auch heute mit dem Begriff Kanon schwer tun, so ermöglicht er unter Literatur-Fachleuten doch eine Verständigung darüber, welche Werke und aus welchen Gründen »kanonverdächtig« sind oder sein könnten. Ebenso interessant

---

ELISABETH K. PAEFGEN lehrt Didaktik der deutschen Sprache und Literatur im Institut für Deutsche und Niederländische Philologien der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Theorie des Lehrens und Lernens von Literatur in Lernkontexten; Rezeptionstheorie und Rezeptionsdidaktik. Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin. E-Mail: e.k.paefgen@gmx.de

ULLA REICHELT ist Fachbereichsleiterin am Lilienthal-Gymnasium in Berlin-Lichterfelde, Fachseminarleiterin für Deutsch im Schulpraktischen Seminar Zehlendorf (S). Waitzstraße 11, D-10629 Berlin. E-Mail: Ursula.Reichelt@t-online.de

1 »Hier liegt allerdings noch ein anderer Irrtum nahe: die Illusion nämlich, es handele sich bei den Beispielen einer mehr als zweitausendjährigen Überlieferung tatsächlich um eine homogene Dauer. Die hat es effektiv über größere Zeiträume hinweg nirgendwo auf der Welt gegeben und am wenigsten [...] unter den Bedingungen kanonischer Stillstellung von Traditionen.« (Assmann 1987, S. 15)

wie die jeweiligen Entscheidungen sind dann die Diskussionen, der Wandel und die (manchmal) erstaunliche Dauer.<sup>2</sup> Wenn nämlich nationalpolitische Identifikationen, literaturhistorische Kenntnisse oder literarische Bildungsideale als Gründe für die Vermittlung von Dichtung wegfallen, müssen andere Argumente gesucht werden, um zu erklären, warum zum Beispiel Werke wie Goethes *Werther*, E. T. A. Hoffmanns *Sandmann*, Eichendorffs *Taugenichts*, Fontanes *Effi Briest*, Kafkas *Verwandlung*, Hesses *Unterm Rad*, Musils *Zögling Törleß*, Grass' *Katz und Maus* und Plenzdorfs *Neue Leiden* sich ohne großen Druck im Kanon der Schultexte halten konnten.

Den genannten Erzählungen ist gemeinsam, dass sie von Initiationen erzählen, von Übergängen von einer (jugendlichen) Lebensphase in eine nächste (weniger jugendliche, schon oder bereits erwachsene).<sup>3</sup> Sie erzählen von damit verbundenen Krisen, die tödlich verlaufen, wenn die Initiationen nicht gelingen. Sie erzählen von einem Phasen-Wechsel, um den man nicht herumkommt beim Heranwachsen und der – wie zum Beispiel Geburt und Tod – unweigerlich stattfinden muss. Vergleichbare Unabwendbarkeiten des Lebens üben seit jeher einen starken Erzählreiz aus. Es handelt sich um Erzählungen, die auf »biologisch oder kulturell vorgegebenen Aktionsprogrammen« beruhen und die aus diesem Grunde »unausrottbar anthropomorph, oder biomorph« sind (Burkert 1979, S. 27). Vergleichbar vorgegebene »Programme« – wie der Gräzist Walter Burkert solche dramatischen Lebensphasen und die damit verbundenen »Kämpfe« nennt – verführen zum Erzählen, weil »das Programm im Grunde schon vorgegeben ist« (ebd., S. 28), dem Hörer (lebens)bekannt ist und er sich kultur-, orts- und zeitübergreifend in dem Erzählten zurechtfinden kann. Solche »Programme« haben strukturelle Auswirkungen; die gleichbleibende »überindividuelle, kollektiv wichtige Wirklichkeit« (ebd., S. 29), die auch die Rituale des Erwachsenwerdens begleitet, führt zu vergleichbaren Erzählmustern. Bei aller notwendigen und geforderten Originalität in der einzelnen Ausgestaltung gibt es nämlich unhintergehbare, im jeweiligen kulturellen Kontext fixierte Grundtatsachen, die zum gelebten und zum erzählten Erwachsenwerden dazu gehören – entweder als gelungene oder als gescheiterte Phasen: wie zum Beispiel Loslösung von den Eltern; Entdeckung des sexuellen Begehrens; Bewährung in der Gesellschaft und für das männliche Geschlecht eine symbolische oder tatsächliche Kampferfahrung. Die strukturbildende Wirkung dieser Erfahrungsmuster fällt in Mythen und Märchen sehr viel mehr auf; sie grundiert aber auch literarische Initiationserzählungen und macht solche Texte in besonderer Weise vergleichbar, unabhängig davon, in welcher Zeit und in welchem historischen Kontext die Werke entstanden sind.

---

<sup>2</sup> Vgl. dazu die neuere Literatur zum Kanon: A. Assmann (1998, 2002), von Heydebrand (1998), Moog-Grünwald (1997), Gendolla/Zelle (2002).

<sup>3</sup> Dieser Blick auf Initiationen und Übergänge von einer Lebensphase in eine andere ist inspiriert durch Lenzen 1985.

Schulkanonrelevante Literatur wird unter solchen Voraussetzungen anders begründet: Wenn Erzählungen über solche Lebensphasen sprachlich, formal und inhaltlich originell und gelungen sind, werden sie – wie man am Beispiel der *Neuen Leiden* sehen kann – schnell zum selbstverständlichen Lesestoff für die Oberstufe. Aber gute Initiationsgeschichten zu schreiben ist genauso schwierig wie gute Kinder- oder Jugendbücher zu schreiben: die Grundtatsachen sind allzu bekannt, eine neue Sprache und neue Formen für diese wieder und wieder tradierten Muster zu finden, ist das Kunststück. Natürlich gelingt dieses Neue immer wieder in der geschriebenen Literatur. Es gelingt aber auch im Film. Der Film steht der hier entwickelten Tradition überhaupt nicht fern. Auch der Film bedient sich dieser tradierten Erzählmuster und knüpft an diese zweitausend Jahre alte Erzählgeschichte an. Das macht Film und Literatur vergleichbar.

Geht man von Initiationsritualen aus, stellt sich die Frage, wie die Filmbilder – im Unterschied zur Sprache – die bekannten Elemente in Szene setzen: Um Vater und Mutter und um das sexuell begehrte Geschlecht kommt auch der Film nicht herum. Gerade altbekannte Motive können durch die neuere Kunstform in neuem Licht erscheinen. Der »neuere« Film kann zu neuen Erkenntnissen für den »älteren« Text führen; und auch der Rückgriff auf den »alten« Text kann für das Verstehen des »neuen« Films wirken. So begründet, ist eine vergleichbare Literatur-Film-Korrespondenz (relativ) unabhängig von Zeit-, Kultur-, Geschichts- und Epochengrenzen beobachtbar: auf den ersten Blick weit auseinander liegende Kunstwerke können in einen Dialog gebracht werden – wie wir es im Folgenden für die 1815 erstmals erschienene deutsche Novelle *Der Sandmann* von E. T. A. Hoffmann und den amerikanischen Film *Blue Velvet* von David Lynch aus dem Jahr 1986 exemplarisch zeigen wollen. Beide Werke erzählen männliche Initiationsgeschichten. Beide Initianten *haben* eine Alltagsfrau und *begehren* eine geheimnisvolle, phantastische Frau. Beide Werke spielen sowohl in einer realitätsnahen Welt als auch in einer phantastischen. Die jugendlichen Helden dringen in diese phantastische Welt ein bzw. geraten in sie hinein und erleben dadurch lebensbedrohende Konflikte. Der filmische Protagonist überlebt, der literarische stirbt am Ende. Warum diese beiden Verläufe so gestaltet sind und wie Film und Text die bekannten Rituale in Szene setzen, soll im Folgenden gezeigt werden.

## 2. Das Geheimnis des Vaters

Zu einer verkitschten Version des Titelsongs sieht man zu Beginn von *Blue Velvet* feuerwehrautorote Rosen und leuchtendgelbe Tulpen vor einem makellos weißen Gartenzaun, einen strahlenden Feuerwehrmann mit Dalmatiner, Schulkinder, die von einer freundlichen Lotsin sicher über die Straße geführt werden und einen gut genährten Hausbesitzer, der den gepflegten Rasen eines kleinbürgerlichen Hauses bei wolkenlos blauem Himmel sprengt. Die Intensität der Farben, deren Grundtöne Blau-Weiß-Rot diejenigen der amerikanischen Flagge sind (vgl. Seesslen 2000, S. 80), lässt den Zuschauer fast glauben, noch nie einen Farbfilm gesehen zu haben. Im Haus wartet schon der Kontrast: die Hausherrin sieht fern, einen Schwarzweißfilm,

der in Nahaufnahme eine gezückte Pistole zeigt. Und schon ist das Unheil nahe. Der Wasserschlauch verheddert sich, der Hausherr ist irritiert über die gestörte Zufuhr. Plötzlich greift er sich an den Nacken (ein Insektenstich? ein Schlaganfall? ein unnatürliches Eingreifen von außen?); er fällt auf den Rücken, den Wasser sprudelnden Gartenschlauch in der Hand. Es folgt eine kurze Slapstick-Einlage, bevor die Kamera sich auf eine Fahrt unter die Oberfläche des gepflegten Rasens macht und in Großaufnahme das unübersichtlich über- und untereinander herumkriechende, saugende, stoßende und sich gegenseitig aufspießende Gewimmel von schwarzen Käfern zeigt. Die Bedrohlichkeit wird noch durch eine Begleitmusik (eine Art kakophonischer Maschinenkrach) gesteigert, dann wechselt ein abrupter Schnitt zu einem typischen Kleinstadt-Werbepplakat, der Ton wird diegetisch (entwickelnd, erzählend), indem Nachrichten und ein passender Trailer des lokalen Radiosenders von Lumberton eingebildet werden.

Es bedarf nur weniger Bilder und weniger Sekunden, um zu Beginn von *Blue Velvet* den Vater außer Gefecht zu setzen. Im Film der 1980er Jahre, in dem man weiß, dass der Sohn erst auftreten kann, wenn der Vater (vorerst) abgetreten ist, genügen harmlose Gartenarbeiten und eine Pistole auf dem Bildschirm, um den Sturz des Vaters herbeizuführen. Das ist beim ersten Sehen ein wirkungsmächtiger Schock, weil der Zusammenbruch des Vaters zu plötzlich geschieht, weil es keine Verbindung zwischen dem Gartenschlauch und der Fernsehpistole gibt. Das nächste Bild zeigt den Vater eingezwängt in medizinische Apparate; unfähig zu sprechen, sich zu bewegen, liegt er mit Schläuchen und Bandagen versehen im Krankenhausbett (Standphoto in Atkinson 2000, S. 22), und damit in einem Asyl, das ihn von allen Alltagsgeschäften fernhält. Die Kontrolle des Sohnes wird ihm unmöglich gemacht. Jeffrey muss den Vater im Geschäft vertreten, aber er nutzt den vorübergehenden Vater-Verlust vor allem, um ins »wirkliche« Leben einzutreten. Und das tut er denn auch, indem er sich in die »fremde, seltsame Welt« begibt, als die er alles, was mit dem Apartment der Nachtclubsängerin Dorothy Vallens zusammenhängt, bezeichnet. Jeffrey dringt des Nachts ein in diese geheimnisvolle Wohnung und beobachtet aus dem Wandschrank heraus, wie Dorothy sich auszieht und wie sie von einem zwielichtigen, in Leder gekleideten Frank mit gewaltsamen Sexualpraktiken traktiert wird. Frank verwandelt bzw. maskiert sich in dieser Szene mit Hilfe eines Atemgeräts, durch das er überlaut schnauft. Eine dämonische Wirkung geht von ihm aus, vor allem durch seine brutale, harte, obszöne und gewalttätige Sprache. »Sehen« tun Jeffrey und der Zuschauer nämlich eigentlich nichts, obwohl der Eindruck entsteht, »alles« gesehen zu haben; aber dieses »alles« entsteht nur in Jeffreys und des Zuschauers Kopf. Frank spricht von sich selbst als »Daddy«; auch Dorothy redet von sich in der dritten Person als »Mummy« und wird von Frank ebenfalls so angesprochen. Ob Jeffrey in dieser Szene nur Dorothy und Frank sieht, oder ob er eine dunkle Seite seines eigenen Selbst entdeckt, oder ob er eben eine geheimnisvolle, finstere Seite seines Vaters sieht, bleibt in der Schwebe (vgl. Seesslen 2000, S. 93–94). Der süchtige Blick, mit dem Jeffrey genau das Geheime zu sehen bekommt, was der Voyeur in seinen kühnsten Träumen erhofft, ist für die Bild-Kunst ein ideales Mitteilungsfeld. Lynch kostet die Bild-Macht aus, die eben

jenem neugierigen, heimlichen Blick eigen ist und versetzt Jeffrey wie auch den Zuschauer gekonnt in die Position desjenigen, der süchtig nach Nacktheit Ausschau hält.

Auch Nathanael muss sich im *Sandmann* an seinem Vater abarbeiten. Auch dieser Vater hat nur einen kurzen *harmlosen* Auftritt – beim Mittagessen und als Pfeifenraucher, Biertrinker und »wunderbare Geschichten« kennender Erzähler am Abend (zehn Zeilen). Diese Aktivitäten bringen den Vater aber nicht zu Fall. Die dunklen Verbindungen zu Coppelius und die alchimistischen Studien, die er mit diesem unternimmt, sind es, die den Vater töten. Sie sind es auch, die Nathanaels Neugierde reizen und die ihn in eine »fremde, seltsame Welt« eindringen lassen. Er braucht sich nicht in ein fremdes Apartment einzuschleichen, sondern er muss sich nur im Zimmer seines Vaters verbergen, das neben dem seinen liegt. Aber wie Jeffrey muss Nathanael sich im Schrank verstecken, um das Vater-Rätsel zu lösen. Mit demselben voyeuristischen Blick, mit dem Jeffrey »Daddy Frank« aus dem Wand-schrank heraus bei seinen Sexualpraktiken beobachtet, verfolgt Nathanael gebannt die Verwandlung des Vaters »zum häßlichen widerwärtigen Teufelsbilde« (*Der Sandmann*, S. 336). Dass der Vater dem Coppelius nunmehr »ähnlich« sieht, wird in einem – für E. T. A. Hoffmann – erstaunlich kurzen Satz mitgeteilt (ebd.). Aber Nathanael hält es nicht lange aus auf seinem Beobachtungsposten. Dass die Doppelgestalt des Vaters – Coppelius – eine »glutrote Zange« schwingt und »hellblinkende Massen aus dem dicken Qualm« holt, dass für »Menschengesichter ohne Augen« eben diese fehlenden Augen eingefordert werden (ebd.), kann der erst ca. 10-jährige Junge nur kurze Zeit ertragen. Den verbotenen Blick auf die andere Seite des Vaters bekommt Nathanael körperlich sofort am eigenen Leib zu spüren: Er phantasiert sich bestrafende Misshandlungen durch Coppelius und liegt dann lange mit einem »hitzigen Fieber« danieder – die übliche Verarbeitung eines Schwachen oder Geschwächten. Aber Nathanael ist in die geheime Welt seines Vaters eingedrungen. Nathanael weiß, dass der Tod des Vaters aufgrund seines Kontaktes zu dieser finsternen Welt erfolgt. Wenn er nicht heimlich geschaut hätte, wäre ihm diese andere Seite seines pfeiferauchenden und biertrinkenden Vaters verborgen geblieben. Und auch Nathanael braucht den Vater-Verlust, um seinen eigenen Kampf mit dem Leben aufnehmen zu können; seine Dorothy heißt Olympia und beim Blick auf diese Gestalt wiederholt sich die voyeuristische Szene, die Nathanael schon in seiner Kindheit nicht gut bekommen war.

Film und Text berichten von denselben männlichen Initiationsritualen: dass das heimliche Sehen und Ausspähen eine wichtige Rolle spielt, können die Film-Bilder unmittelbarer und skandalöser zeigen als der geschriebene Text. Hoffmann löst dieses Problem, indem er das Augen-Motiv wiederholt. Im *Sandmann* geht es ausführlich und variationsreich um das Sehen-Wollen, Sehen-Müssen des Verbotenen, des Gefährlichen und damit eben um den Sinn, der in der Romantik so sehr als aktiver und mit der Phantasie in enger Verbindung stehender Sinn geschätzt wird: Filmemacher können sich einiges von diesen literarisch erzählten Blicken abschauen und haben es auch getan (vgl. dazu Paech 1997, S. 59–63). Der Film kann

das Thema *Sehen* knapp, hart und skandalös inszenieren. Lynch stellt seinen Initianten in den Schrank und lässt ihn eben das Ungeheure erblicken, das während des Übergangs vom Jugendlichen zum Mann so sehr zu sehen ersehnt wird. Jeffrey muss aber noch mal in den Schrank, und dieses Mal muss er sich bewähren. Er gelangt – im Unterschied zu Nathanael – zumindest einen Schritt weiter in die Welt der Erwachsenen hinein, weil er den Kampf gegen den »bösen Gegner« nicht nur aufnimmt, sondern ihn sogar siegreich besteht.

### 3. Ein Kampf ist unvermeidlich

Erfolgreich kann eine Initiation nur sein, wenn bewusst und aktiv gegen den Konkurrenten vorgegangen wird. So gelingt Jeffreys Initiation in die Gesellschaft von Lumberton zumindest scheinbar, weil er – aus dem Schrank in Dorothys Apartment heraus – seinen Konkurrenten Frank Booth im Duell tötet. Auch wenn die Szenerie mit allen Attributen der Unwirklichkeit überzeichnet ist, so kommt es doch für Jeffrey zum befreienden und erlösenden Schuss. Alles, was durch Frank repräsentiert wird, wird von Jeffrey mit diesem Schuss erledigt; dieser Schuss muss sein, damit Jeffrey weiter kommt. Auf der Ebene, die durch Frank vertreten wird, kann sich Jeffrey neue Versuche ersparen. Er hat die Probe bestanden.

Nathanael hingegen werden alle Versuche, den Übergang in die männliche Erwachsenenwelt zu vollziehen, verweigert. Beim ersten Versuch, das Elternhaus zu verlassen, trifft er auf die Wiederholung der Coppeliuss-Figur, die ihn mit Entsetzen an den Tod des Vaters erinnert. Tragisch ist insbesondere, dass das Duell mit Lothar, dem Bruder seiner Braut Clara, durch Claras Eingreifen verhindert wird. Es wäre notwendig gewesen für Nathanael, diesen Kampf auszutragen, weil Lothar seine Schwester nicht nur brüderlich zu lieben scheint. Er wirkt eher wie ein Nebenbuhler Nathanaels. Gerade diese kleine Duell-Szene, die wesentlich unspektakulärer ist als die filmische, erscheint (erst) durch den Vergleich mit *Blue Velvet* bedeutend. Weil das Duell nicht stattfinden kann, kann Nathanael nicht erwachsen werden. Weil er nicht kämpfen darf, bleibt er auf der jugendlichen Stufe stehen und verfällt anschließend dem Olympia-Phantom. Auch Spalanzani, den einen der beiden Olympia-Erfinder, vermag er nicht zu vernichten. Hereinstürmende Hausbewohner halten Nathanael davon ab, diesen zu erwürgen. Ständig werden Nathanael die notwendigen Kämpfe verweigert. Und eine sexuelle Initiation kann von der Puppe Olympia auch nicht erwartet werden; da ist Dorothy tatsächlich von anderem Format. Überhaupt wird Nathanael durch die Olympia-Geschichte wieder krank und muss – erneut zu Hause – von Mutter und Braut gesund gepflegt werden. Nathanael gelingt es nicht, aus dem Elternhaus herauszukommen; zwar ist der Vater tot, lebt aber in Form der dämonischen Coppeliuss-Gestalt fort. Und als Nathanael – wieder genesen – die Eheschließung mit Clara plant, wird klar, dass Mutter und Bruder mit dem jungen Paar gemeinsam wohnen werden: da sind zwei zu viel, könnte man sagen. Die Mutter überwacht weiterhin den Sohn und der Bruder die Schwester. Auch der letzte Kampf, der Kampf mit Coppeliuss, findet nicht Auge in Auge statt: Nathanael befindet sich auf dem Turm, und Coppeliuss ist unten am

Boden. Den eingebildeten Kampf ficht Nathanael mit der Falschen aus, mit Clara. Mit der machtlosen Clara ist nicht zu kämpfen. Nathanaels Initiation ist so auf allen Ebenen misslungen. Auch aus diesem Grund bleibt ihm nur der Tod.

#### 4. Techniken zur Markierung von Grenzüberschreitungen zwischen den Welten

»Es ist eine fremde und seltsame Welt«, so lautet die deutsche Übersetzung von »It's a strange world, isn't it?«, der griffigen Formulierung, die Jeffrey und Sandy verwenden, wenn sie mit dem Teil der Realität in Berührung kommen, der nicht zu ihrem Weltbild passt. Sowohl *Blue Velvet* wie auch *Der Sandmann* gehen in ihren narrativen Strukturen von der Existenz einer Parallelwelt aus, die neben dem bürgerlichen Alltag existiert. Lokal ist diese Welt nicht immer eindeutig zu orten, der Zugang zu ihr führt aber immer über die Sinne des Menschen: das Auge, das Ohr. In *Blue Velvet* gibt es zwei Kamerafahrten, die unmittelbar auf das Eindringen in die geheimnisvolle andere Sinnenwelt bezogen sind. Die erste steht relativ weit am Anfang des Films: Jeffrey befindet sich auf einem abendlichen Spaziergang, als sein Blick hoch in die Bäume schweift; ein merkwürdiges metallisches Geräusch setzt ein, was gerade noch mit dem Rascheln der Blätter erklärbar sein könnte; es erscheint ein schmutziges, blutverkrustetes Ohr; eine Überblendung von Ohr und Jeffrey folgt, worauf dieser sozusagen in die Ohrmuschel hineinzugehen scheint; durch ein gleichzeitiges Zoomen wird das Ohr bis auf Leinwandgröße vergrößert. Nach einem Schnitt fährt der Betrachter gleichsam in den Schacht des Gehörgangs ein. Diese gesamte Bewegung wird von an Intensität zunehmenden Geräuschen begleitet, die an Industrieanlagen oder Maschinen erinnern.

Die zweite Kamerafahrt, die den Zuschauer wieder in die Ausgangswelt eines strahlenden Lumberton befördert, findet am Ende des Films statt. Der Betrachter wird aus einem makellos sauberen Ohr in die idyllische Welt Lumbertons befördert. Es ist Jeffreys Ohr. Jeffrey hat kurz zuvor Frank erschossen. In einer Aufblende wird die Leinwand für einen kurzen Moment weiß (*fade to white*), woraufhin die Umrisse seines Ohres auftauchen. Man blickt kurz auf Jeffreys geschlossenes Auge, dann auf sein geöffnetes, das nach oben zum Baum sieht, auf dem ein Rotkehlchen sitzt. Back home! Elemente einer der romantischen Ironie sehr ähnlichen Doppelbödigkeit scheinen auf: Der überraschende Übergang von der tödlichen Bedrohung des Filmhelden hin zu einem behaglichen Nachmittagsschlaf im väterlichen Vorgarten lässt die beiden Welten sehr viel unmittelbarer aufeinanderprallen als bei der ersten Ohrfahrt. Der Schwenk vom dramatischen Duell in Dorothys Apartment auf die kitschige amerikanische Garten- und Familienwelt ist mit dem Schwenk vom zerschmetterten Nathanael auf die überzeichnete Biedermeierwelt Claras zu vergleichen.

Im Film sind die Übergänge zwischen den Welten durch Schnitt, Kamerafahrt und *fade to white* ausgedrückt. In der Erzählung sind Zeitsprünge eines der Mittel, um den Wechsel von der phantastischen in die normale Welt zu zeichnen. Durch unbestimmte temporale Angaben werden die Brüche benannt wie gleichzeitig geschickt kaschiert. Als Nathanael *sein* Vater-Geheimnis aufgedeckt hat, liegt er mit »hitzigem Fieber« »mehrere Wochen krank« danieder (*Der Sandmann*, S. 337). Die

sehr unpräzise Zeitangabe liefert genau wie die »unbestimmte Krankheit« die Erklärung für seine erste Coppelius-Erfahrung, bei der ihm dieser Hände und Füße abgeschraubt und sie verkehrt herum wieder angebracht hatte. Das Unglaubliche wird durch die unbestimmte zeitliche Distanz zurecht gerückt. Vergleichbares geschieht nach dem Olympia-Desaster; hier ist es Claras Ausruf, der ein Zeichen für die lange zeitliche Distanz gibt, die zwischen Nathanaels Olympia-Wahn bzw. dem »tierischen Gebrüll« (ebd., S. 359) und seiner erneuten Genesung liegt. Ihr »endlich, endlich« signalisiert einen unbestimmten wie gleichzeitig noch längeren Zeitraum, der nötig war, um ihren Bräutigam (vorläufig) wiederherzustellen. Die ungenaue zeitliche Distanz verwischt den Übergang und schafft einen gleitenden Wechsel vom wahnsinnigen Phantasten zum umsorgten Bettlägerigen. Diese stilistischen Mittel sind unauffällig, aber wirkungsvoll.

Auffälliger hingegen sind die semantischen Lösungsversuche: Dichtung, Traum, Wahnsinn – so werden Nathanaels Wahrnehmungen eingebunden bzw. in ein Schema gepasst, das sie verständlich macht. Durch diese Muster wird das Unheimliche gebändigt. Letztlich erklärt Hoffmanns Erzählung deutlicher als Lynchs Film. Wenn im Text eben genau jene Bereiche zitiert werden, die für andere Wahrnehmungen die legitime Basis vorstellen, löst sich die Rätselhaftigkeit auf. Die phantastische Welt im Film wird zwar durch die Ohrkamerafahrten gerahmt, aber ganz aufgeklärt werden die Ereignisse um Dorothy und Frank nicht.

## 5. Schluss

Was bringt dieses Text-Film-Experiment für eine Kanonreflexion, die beide Kunstformen im Zusammenhang berücksichtigt, die des literarischen Textes und die des avantgardistischen Spielfilms?

Der »alte« *Sandmann* konnte sich auch im Dialog mit dem neuen Film bewähren. Er hat die Probe auch gegen einen Film bestanden, der sich jugendlichen Neugierden und Phantasiewelten weitaus skandalöser stellt als die fast 200 Jahre alte Erzählung.

Wenn man mit den Mitteln des Films Neues an alten Texten ent- und aufdecken will, lohnt sich eine mutige Filmauswahl. Wenn aber die sogenannte »Literaturverfilmungen« der wichtigste Maßstab für die deutschunterrichtliche Auswahl bleibt, verstellt dieses Kriterium den Blick auf überraschende und sehr viel ergiebigere Kontaktmöglichkeiten zwischen Text- und Bild-Kunst.

Um strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen der literarischen Erzählung und dem filmisch Gezeigten herauszuarbeiten, muss man in die Tiefenstrukturen des Erzählens eindringen, in den Text und in den Film. Das kostet Zeit, und das ist für den Unterricht eine große Herausforderung. Er kann nur gelingen, wenn *schüler-nahe* Gegenstände gewählt werden, d. h. Themen, die an die Erfahrungswelt der Schüler und an ihre Probleme anbindbar sind. Initiationsgeschichten erfüllen diese Anforderung, sowohl filmisch als auch textlich. Aus diesem Grund scheinen nicht zuletzt solche Erzählungen geeignet, um die Analyse von alten Texten und neuen Filmen in einen ungewohnten, aber erkenntnisreichen Dialog zu bringen.

### Literatur

- LYNCH, DAVID: *Blue Velvet*. USA 1986.
- HOFFMANN, E. T. A.: Der Sandmann. In: ders.: *Fantasie- und Nachtstücke*. Düsseldorf–Zürich: Artemis 1996, 6. Aufl., S. 331–363.
- ASSMANN, ALEIDA: Kanonforschung als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Heydebrand, Renate von (Hrsg.): *Kanon – Macht – Kultur*. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung. Stuttgart u. a.: Metzler 1998, S. 47–59.
- DIES.: Der väterliche Bücherschrank. Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung. In: *Akten des X. Internationaler Germanistenkongresses Wien 2000*. Zeitenwende – die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert. Hrsg. von Peter Wiesinger. Bd. 1. Bern u. a.: Lang 2002, S. 97–112.
- ASSMANN, ALEIDA; ASSMANN, JAN: Kanon und Zensur. In: Dies. (Hrsg.): *Kanon und Zensur*. Archäologie der literarischen Kommunikation II. München: Fink 1987, S. 7–27.
- ATKINSON, MICHAEL: *Blue Velvet*. London: British Film Institute 2000, 2. ed.
- BURKERT, WALTER: Mythisches Denken. Versuch einer Definition an Hand des griechischen Befundes. In: Poser, Hans (Hrsg.): *Philosophie und Mythos*. Ein Kolloquium. Berlin u. a.: de Gruyter 1979, S. 16–39.
- GENDOLLA, PETER; ZELLE, CARSTEN (HRSG.): *Der Siegener Kanon*. Beiträge zu einer »ewigen Debatte«. Frankfurt/M. u. a.: Lang 2000.
- HEYDEBRAND, RENATE VON (HRSG.): *Kanon – Macht – Kultur*. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung. Stuttgart u. a.: Metzler 1998.
- LENZEN, DIETER: *Mythologie der Kindheit*. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek: Rowohlt 1985.
- MOOG-GRÜNEWALD, MARIA (HRSG.): *Kanon und Theorie*. Heidelberg: Winter 1997.
- PABST, ECKHARD (HRSG.): »A strange World«. Das Universum des David Lynch. Kiel: Ludwig 1999.
- PAECH, JOACHIM: *Literatur und Film*. Stuttgart: Metzler 1997, 2. überarb. Aufl.
- SEESSLEN, GEORG: *David Lynch und seine Filme*. Marburg: Schüren 2000, 4. überarb. und erw. Aufl.
- STIEGLER, BERND: Wechselnde Blicke. Perspektive in Photographie, Film und Literatur. In: Bosse, Heinrich; Renner, Ursula (Hrsg.): *Literaturwissenschaft. Einführung in ein Sprachspiel*. Freiburg: Rombach 1999, S. 271–298.

---

Christian Holzmann

## Plädoyer für den schlechten Film<sup>1</sup>

### 1. Die guten ins Töpfchen ...

Viele Jahre lang konnten meine Tochter und ich ins nahe gelegene Edison-Kino pilgern und uns dort ansehen, was wir einen typischen »Edisonkinofilm« nannten: schlechte, temporeiche Filme, die auch die coolen und abgebrühten Favoritner Jugendlichen zufrieden stellten. Inzwischen haben Kinocenter das gute alte Edison, in dem zwei, drei Leute dem *Angriff der Killer-Tomaten* entgegenzitterten, verdrängt – aber die gutenschlechten (z. B. *The Core*) und schlechtenschlechten (z. B. *Eiskalte Engel*) Filme gibt es immer noch.

Das eigentliche Problem ist natürlich wie immer die Begrifflichkeit. Was ist ein guter Film, was ist ein schlechter Film, was ist, wie so oft in Rezensionen zu lesen steht: »[...] eigentlich kein schlechter Film, aber [...]«? Ich etwa halte einen Tränen-drüsendruckerfilm wie *Zeit der Zärtlichkeit* für entsetzlich, viele meiner Kolleginnen und Kollegen würden sich wiederum bei *Blade* oder *xXx* mit Entsetzen abwenden. Und nur die Aficionados pilgern zu Festivals oder in obskure Videoläden, um

---

CHRISTIAN HOLZMANN unterrichtet Deutsch und Englisch am Rainergymnasium, 1050 Wien, und Fachdidaktik Englisch (u. a. zu Media Studies) an der Universität Wien. Kästenbaumgasse 11, A-1100 Wien. E-Mail: christian.holzmann@univie.ac.at

<sup>1</sup> Eine erste Fassung dieses Artikels erschien unter dem Titel »Kurzes Plädoyer für den besonders wertlosen Film« im *GermanistInnenforum* 17 (Juni 2000), S. 17–19.

*Fat Guy Goes Nutzoid* zu erwerben. Wir können die grundsätzliche Frage aber gerne unbeantwortet lassen, denn eine gültige Antwort hängt immer vom Kontext ab. Wer Publikumsreaktionen einst und jetzt bei *Ein Zombie hing am Glockenseil* studieren will, der hat andere Interessen als jemand, der sich mit *The Hours* eine mehr oder minder geistreiche Literaturverfilmung zu Gemüte führen will. Beide Filme sind übrigens für das Thema »schlechter Film« durchaus geeignet. Der Zombie-Film hat jede Menge an Unlogischem (selbst für diese Gattung) anzubieten und wartet gleichzeitig mit einem Übermaß an schlechter Schauspielkunst (nachweisbar hölzern bis lächerlich) auf. *The Hours* schwelgt in einer Bildsymbolik und in Verweis-Großaufnahmen und Parallel-Schnitten, dass selbst dem unbedarftesten Zuseher die Botschaft ins Hirn gehämmert wird.

Natürlich gibt es Versuche festzumachen, was ein schlechter Film ist. Die Medveds führen etwa folgende Kriterien an<sup>2</sup>: budgetäre Megaflops (z. B. *Heaven's Gate*); Kategorie Z (statt B oder C<sup>3</sup>)-Filme; überschätzte »Kunstfilme« (für mich gehört *Eyes Wide Shut* hierher, auch wenn manche wegen der Ausleuchtung der Szenen [ein alter Kubrick-Schmäh] in Verzückung geraten); Skurrilitäten (schauen Sie sich *Surf Nazis Must Die* an, wenn Sie's aushalten); populäre Triumphe (ich führe hier mit Freuden *Titanic* an): schauerliche Subgenre-Filme (ein Titel wie *Godzilla versus The Smog Monster* sagt schon alles!); eklatante Fehlbesetzungen (John Wayne als Dschingis Khan, und, wenn ich dem Internet trauen darf, demnächst auch Steven Seagal (!) in dieser Rolle) und schlechte alte Filme der guten alten Zeit (aus dem Goldenen Zeitalter Hollywoods). Neben diesen speziellen Parametern kann natürlich schlicht nach Kriterien wie Drehbuch, Regie, DarstellerInnen, Anhäufung von Klischees<sup>4</sup> etc. vorgegangen werden. Eine andere Möglichkeit ist es, anhand von Filmfehlern vorzugehen, aber wie Bittkowski<sup>5</sup> zeigt, ist so gut wie kein Film gegen Fehler gefeit, wiewohl eine Häufung, wie sie etwa in einem der guten schlechtesten Filme aller Zeiten (*Plan 9 From Outer Space*) vorkommt (Tag und Nacht wechseln z. B. ganz nach Belieben), eher auf ein Gesamtversagen hindeutet. Schlussendlich mögen persönliche Vorlieben hinzu kommen. Ich selbst war vor dreißig Jahren eifriger Leser der Handbücher der Katholischen Filmkommission. Kaum stand dort: »Die inner-

2 Vgl. etwa Harry u. Michael Medved: *The Fifty Worst Movies of All Time*. Angus & Robertson 1979 oder Dies.: *The Golden Turkey Awards*. Angus & Robertson 1980. Vgl auch u. a. folgende Websites: <http://www.thestinkers.com/100stinkers.html> (Worst Movies), [www.badmovies.net](http://www.badmovies.net), <http://www.razzies.com/asp/content/XcNewsPlus.asp?cmd=DETAIL> (Golden Raspberry) und [http://us.imdb.com/bottom\\_100\\_films](http://us.imdb.com/bottom_100_films), wo die BesucherInnen der International Movie Database über die 100 schlechtesten Filme abstimmen.

3 Jede Menge Horror- und SciFi-Filme gehören hierher. Ein ganz neues Beispiel, das ich leider noch nicht gesehen habe, dürfte *FearDotCom* (2002) sein, dem die meisten KritikerInnen jegliche Wertung verweigerten.

4 Sehr vergnüglich zu diesem Thema ist Roger Eberts *The Bigger Little Book of Hollywood Clichés* (Virgin 1999).

5 Bittkowski, Harry: *Das große Filmfehler-Buch*. Ueberreuter 2003.

lich wie äußerlich unglaubwürdige Reißergeschichte ist auf spekulative Elemente ausgerichtet. MIT ERNSTEM VORBEHALT FÜR ERWACHSENE.« oder »Mit Zynismus und platter Erotik unangenehm gewürzt« [über einen Bergman-Film], dann war mir das schon nachhaltige Empfehlung. Wer wollte da noch *Kati und die Wildkatze* [Das Töchterchen eines Försters zieht eine junge Wildkatze auf, etc. etc.] sehen, das als EMPFEHLENSWERT FÜR ALLE eingestuft wurde?<sup>6</sup> Heute bin ich u. a. auf das »profil« angewiesen – etwa zwei Drittel der Filme, von denen dort ernsthaft abgeraten wird, sind aus den unterschiedlichsten Gründen wirklich sehenswert. *The Core* etwa, bei dem ich auf einen schlechtenschlechten Film gehofft hätte, entpuppte sich ganz unverhofft als guterschlechter.

## 2. Wir öffnen das Kröpfchen ...

Gut und schlecht steht hier also nicht im Kontext einer Filmästhetik (nicht einmal einer Ästhetik des B-Movies<sup>7</sup>, sondern eher im Kontext moralisierender Wertungen. DeutschlehrerInnen wollen oftmals nach wie vor und nachhaltig zur Wertschätzung des »(besonders) wertvollen Films« erziehen und meinen damit zumeist »große Literaturverfilmungen«, was für Jugendliche bedeuten kann, dass sie sich durch 196 Minuten von *Buddenbrocks* quälen müssen. Oder aber es werden staatliche Empfehlungen angenommen (vgl. die Website des Fachverband der Audiovisions- und Filmindustrie Österreichs: [http://www.fafv.at/FiVe\\_GFBK\\_1.php3](http://www.fafv.at/FiVe_GFBK_1.php3)), wo manche Einschätzungen ganz passabel sind, wo man sich jedoch trotzdem wundern darf, dass ein so präventioser Film wie *Intimacy* besonders wertvoll, ein so schlecht-schlechter wie *Mexican*<sup>8</sup> sehenswert sein soll. Wofür ich – ganz simpel – plädiere, ist: Sehen Sie sich, alleine und mit Ihren Schülerinnen und Schülern, vermehrt B-Movies oder einfach schlechte Filme aller Art an. Aus diesen Filmen lernen alle miteinander mehr über die Sprache des Films und die Sprache im Film, Fragen des Genres, Erzähltechnik, Charakterisierung, Rezeptionstheorie, Ästhetik, Soziologie des Publikums u. v. a. m. (sic!) als aus Lehrbüchern und ad usum docendi-Aufbereitungen sowie aus Empfehlungen und Annotationen – und sie lernen all die den jeweiligen Bereichen zuordenbaren Methoden in vielen Fällen auch gleich auf andere Texte (im kulturwissenschaftlichen Sinne) anzuwenden. Und damit Sie sich auch im entsprechenden Theorie-Kontext wiederfinden können, hier eine Zusammenfassung der Theorien zum Medienumgang von Masterman<sup>9</sup>:

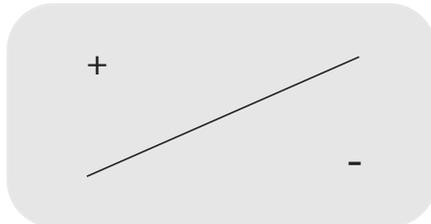
---

6 »Leider« hat sich die Diktion mittlerweile deutlich verändert. So heißt es über Ang Lees *Hulk*: »Missglückte Comic-Verfilmung, der es weder gelingt, das Schicksal der Figuren zur mitreißenden Geschichte auszuformen noch zu einer eigenen Ästhetik zu finden. Ab 14.« <http://film-dienst.kim-info.de/kritiken.php?pos=Kurz&nr=6622>

7 Vgl. als gelungene Beispiele der letzten Zeit *Arac Attack* oder *Wrong Turn*.

8 Es versöhnt mich nur, dass *Der Schuh des Manitu* auch als sehenswert gilt.

9 In der Einleitung zu Andrew Hart (ed.): *Teaching the Media*. International Perspectives. LEA 1998.



**Achtung! Genau hier verläuft die Grenze  
zwischen gutem und schlechtem Film!  
Bitte nicht übertreten!**

In den frühen 1960er Jahren galt im Umgang mit Medien das *inoculative paradigm*: demzufolge sollten die SchülerInnen gegen den verderblichen Einfluss der Medien »geimpft« werden; wer nun meint, dieser Ansatz sei verschwunden, der hat sich natürlich geirrt. Im Bewusstsein zahlreicher Pädagoginnen und Pädagogen herrscht immer noch das Impfsyndrom, nicht nur bei Filmen, sondern auch bei Büchern. Mit kindischer Freude reden sie vom »Schlechten« – ohne es zu kennen oder seine Gesetzmässigkeiten analysieren zu wollen.

Es folgte das *popular arts paradigm* (1960er und 1970er), das vor allem den Unterschied innerhalb eines Mediums (z. B. der »gute« Film gegen den »schlechten« Film) herausarbeiten wollte. Auch das erinnert uns doch fatal an Unterricht, oder? Aber immerhin: Bewunderung für jene, die sich zu sagen trauen: »Achtung, Leute, gleich kommen wir zur Grenze zwischen Gut und Schlecht. Nicht draufsteigen, bitte!«

Mittlerweile halten wir nun seit fast 20 Jahren beim *representational paradigm*. Dies basiert auf der Semiotik einerseits, der Ideologiekritik (z. B. Eagleton) andererseits, ist eingebettet in Cultural Studies und zeigt uns Wege und Techniken, wie Medien Wirklichkeit repräsentieren bzw. darstellen, und in welche Ideologien diese Repräsentationsformen eingebettet sind. Semiotisch gesprochen kann – wie Masterman anführt – zwischen *King Lear* und einem Big Mac eine Gleichung hergestellt werden.

### 3. Die Lichter verlöschen ...

Ich, für meinen Teil, stimme mit den Medveds überein, die meinen, es gäbe nichts Schöneres als das langsame Verlöschen der Lichter im Kinosaal, ich liebe die Werbung, die den Stephansdom zeigt und verkündet: »Das ist Kino«, und ich glaube, dass die Werbung »Darling, ich bin im Kino« selbst schon wesentlicher Teil der Filmgeschichte ist. Ich schleppe also meine SchülerInnen, sofern sie bereit dazu sind, ins Kino oder ich unterhalte mich mit ihnen zumindest über die Schwächen und Meriten von *28 Days Later* (immerhin ein Garland Drehbuch). Für den Unterricht bin ich jedoch auf einzelne Sequenzen angewiesen und muss im Klassenzimmer die Lichter verlöschen lassen. Und hier lasse ich sie meistens für Ausschnitte aus den sogenannten schlechte Filmen verlöschen. Wie dankbar müssen wir Edgar Wallace und den Herren Regisseuren Reinl, Roland, Vohrer (u. v. a. m.) für etwa drei Dutzend Filme (viele davon auf DVD) sein, die uns zu Studienzwecken zur Verfügung stehen. Ich habe bisher sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe die Wallace-Filme

Das Bild zeigt Kinski und Grothum in *Die seltsame Gräfin*, 1961 (entnommen aus Christos Tses: *Der Hexer, der Zinker und andere Mörder*. Klartext 2002, S. 57).



eingesetzt, um vielerlei zu zeigen: Wie naiv man einst Filme machen konnte. Wie sich eine Ikonographie der 1960er-Jahre entwickeln lässt (der Harte, der Komische, der Böse, die Verführerische mit all den entsprechenden Requisiten), wie kulturelle Codes wahrgenommen werden, wie das manische Augenrollen des Klaus Kinski die Qualität eines »metaphorischen Index« (nach Peter Wollen<sup>10</sup>) hat, wie plump Musik eingesetzt werden kann, wie schlecht eine Geschichte konstruiert sein kann, wie klichscheehaft agiert, wie outriert gespielt werden kann. All diese Erkenntnisse verdanken meine SchülerInnen den Edgar Wallace Filmen. Kein Kunstfilm hätte je eine derartige Sensibilisierung für Filmsprache, für Typisierung, für Genre-Ingredienzien schaffen können! Gleichzeitig entwickeln die SchülerInnen ein Bewusstsein für Genre-Geschichte: Das Lachen, das in den 1960ern als unheimlich empfunden wurde, verdient heute nur ein Gruseln auf der Meta-Ebene.<sup>11</sup> Vergleichen Sie es dann mit dem Lachen von Schurken in Hongkong-Filmen (z. B. *A Chinese Ghost-Story*) – da liegen Welten dazwischen, weil hier noch vordergründiger, noch geschauspielter gelacht wird. Und wenn Sie schon dabei sind, versuchen Sie einen frühen Tsui Hark-Film zu bekommen (z. B. *Wir kommen und werden euch fressen*, 1980), um zu zeigen, wie unglaublich schlecht (nach unseren Maßstäben) gespielt werden kann, wie naiv Körper- und Bildsprache (und Inhalt) sein können – und wie sehr dies aber in einer anderen Filmkultur gang und gäbe ist.<sup>12</sup>

Aber auch bei uns gibt es eine Vielzahl von Beispielen für flache Typisierungen, für billige Indizes, für platte Ikonisierungen. Da muss man gar nicht Madonna, die

<sup>10</sup> Nur wenige werden Wollens Buch (*Signs and meaning in the Cinema*, 1969/1998) noch lesen wollen; für den Schulgebrauch sollten LehrerInnen mit James Monacos exzellentem *Film verstehen* (Rowohl 2002) auskommen.

<sup>11</sup> Das ist im Übrigen ein interessanter Aspekt in vielen Filmen: Auf welcher Ebene reagieren ZuschauerInnen von heute? Wenn Humphrey Bogart mit zusammengebissenen Zähnen das Boot davonfährt, dann gibt es heute nur Meta-Applaus, denn niemand applaudiert mehr dem Pathos. Wenn Peter Fonda in *Easy Rider* zu Dennis Hopper beruhigend sagt: »Hey man, we're eating their food«, dann wird das heute eher als Parodie denn als Ausdruck eines Lebensgefühls empfunden.

<sup>12</sup> Zur Zeit gibt es anhand zahlreicher Videos und DVDs (und einer knappen Einführung bei pocket-essentials) die Welt von Bollywood zu entdecken.

vielfache Gewinnerin der »Goldenen Himbeere« bemühen. Nehmen Sie eine alte Serie wie *Kojak*, nehmen Sie B-Western, nehmen Sie alte Piratenfilme (vielleicht auch einen neuen Piratenfilm, nämlich den mit Geoffrey Rush und Johnny Depp) und Sie finden eine Unzahl an Szenen, anhand derer Sie schauspielerische »Qualitäten« diskutieren können. Das geht manchmal sogar so weit, dass das Hölzerne, die gefrorene Mimik zum Markenzeichen werden (Arnold Schwarzenegger, aber auch Sylvester Stallone oder Keanu Reeves). Und damit sind wir gleich bei Genre-Fragen: Mit *From Dusk Till Dawn* (übrigens: kein schlechter Film) lässt sich sehr schön nachvollziehen, wie ein Genre ins andere wechselt, mit einer der ganz und gar unsäglichen Fortsetzungen kann man zeigen, wie die positive Hybridität des Originals ins Lächerliche rückgeführt werden kann.

Ich behaupte also, dass der sogenannte schlechte Film reich an Anschauungsmaterial für alle möglichen ernsthaften kritischen und hermeneutischen Verfahren ist. So wie es bei einem Unterrichtsprojekt zum Thema »Trivilliteratur« in meiner fünften Klasse leichter war, zum Beispiel stilistische Fehler und Schwächen auszumachen als bei einem kanonisierten Text, so ist es leichter, anhand eines Splatterfilms<sup>13</sup> Gesetzmäßigkeiten von Genres zu diskutieren. *The final girl*, wesentlicher Bestandteil eines Splatterfilms, zeigt uns, dass Texte um wiederkehrende Motive konstruiert sind – ein Wissen, das auf jeden Text angewendet werden kann. Wenn man dann noch die *Scream*-Trilogie zur Verfügung hat, wo sozusagen die Elemente des Subgenres im Film diskutiert werden, lässt sich leicht ein kritisches Handwerkszeug erwerben. Es gibt Hunderte Möglichkeiten, an Details zu zeigen, wie eine »Textstelle« handwerklich gemacht ist und was damit alles transportiert wird. Unschärfe und Tiefenschärfe in *Citizen Kane* haben etwa eine ganz andere Qualität als in einem Billigfilm von Jess Frank (wo u. a. »Achtung! Kunst!« signalisiert werden soll): Der Weg des Verständnisses geht allerdings meistens von Frank zu Welles und nicht umgekehrt.

Aber auch für bloße Spracharbeit verdanken wir den sogenannten schlechten Filmen viel. Ich rede da gar nicht vom Synchronisieren des Textes oder vom Übersetzen von Filmtiteln<sup>14</sup>, sondern von der Analyse des Sprachverhaltens in bestimmten Filmen. Die Bud Spencer/Terence Hill-Filme sind mit ihrem übertrieben deutschlässigen Sprachgestus ein besonders dankbares Beispiel; aber auch an den Kalauern in *Der Schuh des Manitu* lässt sich deutschsprachiger »Humor« diskutieren. Höhere Sprachkunst liefert uns da schon die Österreich-Fassung vom *Schweinchen Babe* mit den unterschiedlichen Dialekten der Bundesländer, ein Gefühl für die Unübersetz-

---

<sup>13</sup> Splatterfilm: Spezialform des Horrorfilms, in dem es vor allem um das Zerstückeln von Körpern geht.

<sup>14</sup> Ein Beispiel dazu: *The Man Who Loved Cat Dancing* wurde mit *Der Mann, der die Katzen tanzen ließ* übersetzt. Cat Dancing war der Name einer Frau, aber zum damaligen Burt Reynolds Image hat wahrscheinlich der deutsche Titel besser gepasst.



barkeit von Humor vermittelt *Muttertag* (übrigens meines Erachtens einer der guten Filme). Es kann jedoch bereits lohnend sein, eine Sammlung von »Unsätzen« aus Filmen zu recherchieren. Ich liebe jene Filme, in denen unvermittelt solche Sätze auftauchen wie »Verdammt, die Leitung ist kaputt. Jetzt müssen alle Botschaften über Kansas gehen«, oder »Es ist trotzdem schön, ein Mensch zu sein«, nachdem gerade ein Massaker zu Ende gegangen ist (in *Shocker*, wenn ich mich recht erinnere). Ich schätze all jene Sätze in SF-Filmen, in denen irgendwelche Platintransmitter bemüht werden müssen, um irgendetwas Orbitales abzuhalten.

Ein weiterer vergnüglicher Ansatz ist die Jagd nach Filmfehlern, die sich aber keineswegs auf schlechte Filme beschränken muss. In einem meiner Lieblingsfilme, der *Rocky Horror Picture Show*, sagt der Kriminologe, dass der Film an einem späten Novemberabend spielt. In der nächsten Szene hören wir aus dem Autoradio Nixons Rücktrittsrede – die hielt er allerdings im August. Oder bei Bittkowski findet sich ein gutes Mitdenkenbeispiel aus *Halloween*: Annie fragt Laurie, wozu sie denn den Kürbis brauche, und sie erklärt, dass sie mit Tommy daraus eine Lampe machen wolle. Warum jemand, der mit der Halloween-Tradition aufgewachsen ist, nicht weiß, was man zu dieser Zeit mit einem Kürbis macht, bleibt rätselhaft.<sup>15</sup>

In *Halloween* haben wir, wie in derlei Filmen üblich, gewiss eine Fehlerhäufung. Viel öfter sind wir nur mit einer Anhäufung von Klischees konfrontiert, die aber eben als solche erkannt werden müssen. In *xXx (= Triple X)* von Rob Cohen haben wir etwa einen neuen Action-Helden, der dennoch deutlich an den James Bond-Filmen geschult ist. Dass die russischen Schurken »russisch« dreinschauen (melancholisch-düster-grausam-bleich-anarchisch-wodkatrinkend etc. muss der arme Marton Tsokas sein), dass die cornettohaften Killer dumm, aber grausam sind, ist klar; dass Vin Diesel seine Miene kaum verziehen muss um zu schauspielern, gehört zum Genre; und dass in Prag das Harry-Lime-Thema gespielt wird, wollen wir auch hingehen lassen. Das Interessante an dieser DVD ist aber, wie bei vielen DVDs zu so-

---

<sup>15</sup> Vgl. Bittkowski, a. a. O., S. 134f. Im Übrigen ist auch die Literatur reich an faktischen Fehlern; vgl. dazu die reizvollen Passagen in Julian Barnes' *Flaubert's Parrot* (1984).

genannten schlechten Filmen, das exzellente Zusatzmaterial. Und dies ist auch mein letzter Trumpf im Plädoyer – aus unerfindlichen Gründen haben oftmals die »(besonders) wertlosen Filme« das beste Zusatzmaterial. Im gegenständlichen Fall gibt es nicht nur die unterschiedliche Sprachausgabe (also kein Problem für den Deutschunterricht), Regiekommentar, diverse Dokumentationen, Erklärungen zu den Spezialeffekten etc., sondern auch ein »Making of«, in dem wir so eine kuriose Szene sehen, wie jene, wo Ron Cohen und die Crew einander an den Händen halten und ein gutes Gelingen herbeibeten. Eben jene Chance bieten uns die DVDs<sup>16</sup>: Zu begreifen, dass Film nicht nur ein ästhetisches Gebilde, eine Unterhaltungsware und dergleichen ist, sondern Teil einer Industrie, Teil einer Publikumssoziologie, letztlich Teil einer Politik ist. Wenn Sie das Umfeld von Marktmechanismen, die Entstehung von Publikumsschichten, die Abhängigkeiten und Zwänge, die geschaffen werden, diskutieren wollen, dann sind Sie bei einem (bewussten) Schwachsinn wie *3 Engel für Charlie – Volle Power* besser aufgehoben als bei *Die Klavierspielerin* (auch nicht eben ein Meisterwerk).

Bleibt nur noch anzufügen, was ich eigentlich für »einen Film ohne Falte« (eine Kennzeichnung durch den Filmjournalisten Blumenberg, wenn ich mich recht erinnere) halte. Es ist immer schwierig sich festzulegen, aber wenn ich eine Antwort geben soll, dann nenne ich *Fargo*, denn hier stimmt jede Einstellung, hier setzt eine Riege ausgezeichneter SchauspielerInnen ein gelungenes Drehbuch um, hier wurde mit Präzision Regie geführt. Dass das andere Erfolge für mich nicht mindert (z. B. Lubitschs *To Be or Not To Be* habe ich auch sicher schon zwanzig Mal gesehen), versteht sich von selbst. Und dass das nicht Edgar Wallace und *Blade 1–2* und *Terminator 1–3* verdrängt, und dass ich deswegen bereits auf das Jahr 2005 warte, in dem *xXx 2* anläuft, ist hoffentlich in meinem Beitrag klar geworden.

#### Literaturhinweise für den Anfang

MONACO, JAMES: *Film verstehen*. Rowohlt 2002 (dort alles Weitere).  
*The VideoHound's Golden Movie Retriever* 2003 (Visible Ink 2002; das beste jährliche Nachschlagewerk, weil es einen Sachindex enthält).

#### Websites

[www.imdb.com](http://www.imdb.com) (die Filmsite schlechthin)  
[www.kino.de](http://www.kino.de) (deutsche Site mit aktuellen Tipps)  
[www.skip.at](http://www.skip.at) (österreichische Site; verabsäumen Sie es nicht, am jährlichen Filmquiz teilzunehmen)  
[www.mk.shuttle.de/mk/zeppelin/seiten/weblinks/film/filmanalyse.htm#Deutsch](http://www.mk.shuttle.de/mk/zeppelin/seiten/weblinks/film/filmanalyse.htm#Deutsch)

<sup>16</sup> Eine lange (und unkommentierte) Liste von Verfilmungen englischsprachiger Literatur, die auf DVD (Code 2 – und damit oft mit der deutschen Fassung ausgestattet) erhältlich ist, haben Klaus Peters und ich für das *English Journal* bei [www.e-lisa.at](http://www.e-lisa.at) zusammengestellt.

Dagmar von Hoff

## Literaturverfilmung und Intermedialität

Mit einem Exkurs zu Michael Hanekes Film

*Die Klavierspielerin* nach Elfriede Jelineks  
gleichnamigem Buch

Literaturverfilmung ist *das* klassische Thema des Deutschunterrichts. Wurde früher in der Schulpraxis der Film einfach schlicht an eine ausführliche Interpretationsphase wichtiger kanonisierter Werke angehängt, versucht die neuere didaktische Literatur neben den literarischen eben auch die filmischen Prinzipien zu berücksichtigen. Durchgesetzt hat sich inzwischen ein didaktisch-methodischer Ansatz, der auch die »Sprache des Films« berücksichtigt und dafür mit den SchülerInnen u. a. Einstellungsgrößen, Montagetechniken, Storyboards analysiert (so auch in *Kursthemem Deutsch: Literaturverfilmung*, 2001; *Praxis Deutsch* 153/1999 und *Praxis Deutsch* 175/2002). Aber auch Elisabeth K. Paefgen (1999), Peter Christoph Kern (2002), Jutta Wermke (2003) und Bodo Lecke (2003) setzen sich dafür ein, dem Film einen nachhaltigeren Raum im Literaturunterricht einzuräumen. Dennoch: Ein Deutschunterricht, der der Filmästhetik als Kunstform gerecht wird, ist nach wie vor sehr selten.

---

DAGMAR VON HOFF lehrt an der Universität Hannover Neuere deutsche Literatur und ihre Didaktik. Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Universität Hannover, Bismarckstraße 2, D-30173 Hannover. E-Mail: hoff@rrz.uni-hamburg.de

### 1. »Filmstreifendenken«

Der Autor der klassischen Moderne *par excellence*, Robert Musil, hat sich intensiv mit dem neuen technischen Medium Film auseinandergesetzt. Er spricht davon, wie der Film »die Oberfläche« »lebhaft umgestaltet«, »während das Innere ungestalt, wallend und drängend bleibt«. Für Musil kommt dem Film die Funktion zu, die Menschen zu modellieren, sie »von außen nach innen« umzubauen, während man früher »auch von innen nach außen entgegengewirkt« hat (Musil 1992, Mappe II/8/263). Dieses Verweben von Innen und Außen, von Bild und Text und von Gefühl und Vernunft kommt in seinem Begriff vom »Filmstreifendenken« (II/4/66) zum Ausdruck. Denn der Film verweist mit jedem Bild immer auch auf etwas anderes, sei es ein innerer Zustand oder eine symbolische Bedeutung. Heute würde man vielleicht eher von Interferenz, Vernetzung und Hybridisierung sprechen. Denn der Film als *das* Medium der Moderne strebt seit seinen Anfängen in Richtung eines Medienverbundes – wenn auch nicht im Sinne von Digitalisierungen von Computer-Netzwerken – jedoch im Sinne eines hybriden Mediums. Genau dies will Musil mit seinem »Filmstreifendenken« zum Ausdruck bringen.

### 2. »Medienverbund«

Damit rücken Zwischenspiele, Übergänge und Transformationen in den Vordergrund. Zeichen zirkulieren zwischen verschiedenen Medien. Wir sehen, hören, spüren, denken und drohen von all diesen Zeichen eingenommen zu werden. Das Zusammengehen der Medien und die tendenzielle Auflösung des reinen Textes bzw. Druckes werden verstärkt zu intermedialen Fragekomplexen gerade auch im Deutschunterricht führen. Dabei geht es vor allem um die Untersuchung der Interferenzen oder Wechselwirkungen zwischen diesen verschiedenen Medien und um die Hybridisierung medialer Diskurse und Konfigurationen. Medienkombinationen werden immer selbstverständlicher. Kannte das Handy vorerst nur den Text, empfängt es heute Bilder oder ist online. Gleiches gilt für das Telefon. Und mit der Breitbandverkabelung (DSL) ergeben Computer und Fernseher ein neues kombiniertes Medium. Deshalb sollte in den Schulen gelernt werden, wie man mit diesen gemischten Medialitäten sinnvoll umgehen kann. Wie eine produktive Interaktivität aussehen kann, die wichtige Informationen gewinnt, Positionen reifen lässt, ohne sich von der Flut von Informationen und Bildern erschlagen zu lassen. Und so wie es richtig ist, sich von einem falschen Reinheitspostulat zu verabschieden, macht es auch Sinn, Intermedialität bzw. Multimedia neu zu analysieren. Und das bedeutet nicht etwa, den Film aus diesem Komplex herauszunehmen. Denn gerade der Film bedient sich unterschiedlicher Kunstformen und Medien.

Aufgabe einer Deutschdidaktik ist es vielmehr, diese spezielle Multimedia-Situation mit einer Filmanalyse zu verbinden, wobei gerade auch eine digitale Filmbearbeitung eine Rolle spielen könnte. SchülerInnen sollten auf den neuen »Medienverbund« vorbereitet werden. Und das heißt, sie nicht nur zu geschickten Anwendern zu machen, sondern gerade auch durch medientheoretische Reflexionen eine Er-

weiterung der bisher für den Deutschunterricht proklamierten Medienkompetenz vorzunehmen.

### 3. Voraussetzungen für eine Filmdidaktik

Was bedeutet dies nun für die Behandlung der Literaturverfilmung in der Schule? Früher war allein die Frage relevant, ob ein Film adäquat die literarische Vorlage wiedergibt, heute interessiert eher das Phänomen des Medienwechsels und die Frage der technologischen Möglichkeiten. Und so wie gerade im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert zahlreiche literarische Texte eine Öffnung gegenüber anderen medialen Artikulationsformen vornehmen, sind es vor allem auch die audiovisuellen Medien selbst, die eine immer intensivere Reflexion von intermedialen Bezügen proklamieren und den Einfluss eines literarischen Textes auf einen Film oder ein filmisches Genre reflektieren. Dabei betrifft die Qualität des Intermedialen den Produktionsprozess des medialen Produkts selbst. Schon Lessing war in seinem *Laokoon* (1766) von der Konkurrenz der Künste ausgegangen. Denn jede der von ihm untersuchten Kunstformen behauptet in einem Wettstreit, dass sie besser den Schrei und das Leiden des Laokoon zum Ausdruck bringen könne. Ging es Lessing darum, die Unterschiede zwischen Malerei und Poesie herauszuarbeiten und die Materialität der jeweiligen Kunstart als Determinante der ästhetischen Gestaltung zu bestimmen, zeigte er neben dem Gesichtspunkt der Konkurrenz vor allem aber auch den Dialogcharakter der Künste auf. Heute wird dieser Wettstreit unter dem Stichwort *Intermedialität* verhandelt, wobei unter diesem Begriff »Mediengrenzen überschreitende Phänomene« verstanden werden, »die mindestens zwei konventionell als distinkt wahrgenommene Medien involvieren« (Rajewsky 2002, S. 19). Dabei geht es in der Intermedialitätsforschung vor allem um die Untersuchung der Interferenzen oder Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Medien, wozu auch die Literaturverfilmung gehört. Der Intermedialitätsbegriff ist an semiotischen Systemen geschult und insofern weiter und offener als der Begriff der Literaturverfilmung, der ja immer den Begriff der »Verformung des Kunstwerks, eines Originals, das dabei seine Originalität verliert« (Hickethier 1989, S. 183) impliziert. Mit dem Herantragen von normativen Kriterien an Literaturverfilmungen und der Frage nach der werkgetreuen, textnahen Transformation des literarischen Werks in einen Film werden jedoch die Möglichkeiten des Kinos und die spezifisch ästhetische Qualität des kinematographischen Ausdrucks verschenkt. Außerdem wird allzu schnell übersehen, dass die spezifische mediale Verschränkung von Bild und Text letztlich zur Dominanz des Filmischen führt. Denn letztlich hat die Literaturverfilmung eher wenig mit Literatur, dafür jedoch viel mit Film zu tun (Schnell 2000, S. 159). Deshalb bedarf die verfilmte Literatur der Analyse als Film eher als des Vergleichs mit dem Text.

Filme (aber auch Texte) gilt es als intermediale (und intertextuelle) Hybride wahrzunehmen, die mit ihren medialen und intertextuellen Dynamiken und Transformationen ständig neue Konfigurationen hervorbringen. Traditionelle gattungsspezifische und mediale Eingrenzungen verlieren dabei ihre Gültigkeit (hierauf

gehen u. a. Müller 1989, S. 15 und Mecke/Roloff 1999, S. 7, ein). Dies bedeutet, sich von der Vorstellung einer Kunstform als Reinform zu verabschieden und die textuelle und intermediale Transzendenz von Kunstprodukten anzuerkennen. Entsprechend hatte schon Gérard Genette in seinem Buch *Palimpseste* (frz. 1982/dt. 1993) vom *Hypertext* gesprochen, womit ein Text gemeint ist, der sich dadurch auszeichnet, dass er in einer manifesten oder geheimen Beziehung zu anderen Texten steht (vgl. S. 9). Allein diese Hypertextualität von Texten macht es möglich, Phänomene wie die Parodie, das Pastiche oder die Ironie zu erklären. Dies bedeutet nun aber, dass keine einfachen Transformationen existieren, sondern immer schon verschiedene Kunstformen und Texte in jeder sprachlichen und filmischen Produktion mit im Spiel sind. Um diese Intertextualität bzw. Medienkonkurrenz für SchülerInnen transparent zu machen, geht es im Horizont einer Didaktisierung darum, gerade das Zusammenspiel und den Dialog der Künste wahrnehmbar zu machen und SchülerInnen für poetologische Fragen zu sensibilisieren.

Es zeigt sich also auch hier, dass traditionelle mediale und gattungsspezifische Eingrenzungen und Reinheitspostulate nicht weiterhelfen. Der Film kann nicht gegen das Fernsehen und den Computer ausgespielt werden. Denn Filme können als Videos oder CD's angeschaut und digital bearbeitet werden. Das Design von Computerspielen findet Eingang in den Kinofilm. Literatur wird inzwischen so geschrieben, dass sie sich dem Film anpasst, deshalb handlungsbetont verfasst ist in der Hoffnung, verfilmt zu werden. Entsprechend hat Irmgard Schneider darauf hingewiesen, dass Romane heute schon partiell in der Manier von Drehbüchern geschrieben werden und darüber hinaus potentiell mehrfach verwertet werden können – als Vorlage für Spielfilme, Fernsehspiele, Serien, Hörspiele. Dies führt gerade in der Literaturlandschaft zu einer Verschiebung von der traditionell innenorientierten zur außengelenteten Rationalität der Erlebnisproduktion (Schneider 2002, S. 1063).

Wie nun aber lassen sich die Aspekte des Zusammenwirkens von Künsten und die gegenseitige mediale Beeinflussung verdeutlichen? Auffallend ist, dass gerade am Beispiel der Literaturverfilmung gezeigt werden kann, dass es nicht nur das Buch, sondern gerade andere Kunstformen und Medien sind, die Eingang in die jeweiligen Filme gefunden haben. Anders gesagt: Literaturverfilmungen favorisieren intermediale Zusammenspiele und reflektieren auf einer poetologischen Ebene diesen Zusammenschluss. So lehnt sich Stanley Kubricks *Eyes Wide Shut* (1999) nach Schnitzlers *Traumnovelle* (1926) an die bildende Kunst an, während Léos Carax' *Pola X* (1999) nach Herman Melvilles *Pierre* (1852) den Bilderreichtum in die Materialität textueller Zeichen übersetzt (v. Hoff 2003, S. 347). Analysiert man aber Filme in diese Richtung, kommt man nicht umhin, mit den SchülerInnen ausgewählte Szenen zu interpretieren und in einer genauen Filmanalyse die intermedialen Beziehungsstrukturen zu verdeutlichen.

#### 4. Digitale Filmbearbeitung

Und so wie Filmsequenzen aus dem Kontinuum gerissen werden, ist es auch vorstellbar geworden, im Kontext mit Filmszenen einzelne Textstellen zu inter-

pretieren. Neben den Analysefähigkeiten könnten in einem nächsten Schritt im Rahmen einer digitalen Filmbearbeitung gerade auch kreative Auseinandersetzungen mit dem Medium Film zusammen mit den SchülerInnen erprobt werden. Vorstellbar werden dabei emanzipierte ZuschauerInnen (SchülerInnen), deren Blick nicht zwangsläufig mit der Kameralinse verschweißt ist, der nicht darin gefangen ist, Fahrten, Zoom und Schnitt ausschließlich passiv ohnmächtig und lustvoll zu erfahren. Diesen ZuschauerInnen wären nicht auf die Lektüre einer linearen Bilderfolge zu reduzieren, sondern könnten einzelne Sequenzen aus einem Kontinuum herauslösen und unzusammenhängende Bildfolgen in einen Zusammenhang bringen, so dass sie einen neuen Sinn erzeugen. Dies würde aber gerade auch auf eine digitale Filmbearbeitung bzw. auf eine Postproduktion im filmischen Bereich hinweisen. Denn bearbeiten SchülerInnen am Computer Filme, bedeutet das, dass die Linearität der Bildfolgen durchbrochen wird, Bilder können beliebig verschoben werden, nebeneinander, übereinander, ineinander, sie können montiert und rekombiniert werden – es können gänzlich neue Bilder entstehen. Diese faszinierenden Bildentwürfe sind durch Computerhilfe und digitale Bildbearbeitung möglich geworden. Und dies ist nicht Zukunft, sondern Gegenwart. Denn mit den Errungenschaften der neuen Medien – hierzu sind vor allem Hypertext, Bildbearbeitung und interaktive Strukturen zu rechnen – wird eine neue Medienkompetenz gefordert. Mit dem Computer (der Maschine, die aber auch Medium ist) werden gänzlich andere Möglichkeiten der Bearbeitung, der Interaktivität, der Kreativität und Analyse möglich. Filme können von SchülerInnen neu montiert, verfremdet, synchronisiert und analysiert werden. Eine Spielfilmlänge ist heute am PC ganz einfach bearbeitbar geworden, dank einer neuen kostengünstigen Software, die Videoschnitt, Nachvertonung, Titel- und Texteinblendung, Verfremden durch Effekte ermöglicht. Neue mediale Erfahrungen können evoziert werden, die wichtige Impulse im Rahmen einer Deutschdidaktik setzen: *Multimedia-Projekte*, die sowohl auf den Sprach- als auch auf den Literaturunterricht zielen. Dass Filmdidaktik ein Desiderat darstellt, ist immer wieder angemerkt worden. Dabei sind die multimedialen Möglichkeiten, die sich an das Genre Film knüpfen, jedoch überhaupt noch nicht in Augenschein genommen worden. Denn nach wie vor werden in einer Deutschdidaktik vor allem ausschließlich die konventionelle Filmsprache mit ihren klassischen Einstellungsgrößen, Schnitt, Schuss/Gegenschuss etc. (also der *continuity montage*) analysiert, die zunehmende Tendenz einer Baukasten- oder *bricolage*-Ästhetik, zum Beispiel *jump cuts* (abrupte Schnitte), wie sie zum Beispiel bei Wong Kar Wai oder im Dogma-Film zum Ausdruck kommen, ist jedoch weiterhin ausgespart (vgl. Brodwell 2001, S. 178). Dabei zeigt doch gerade der neue Film, welche Auswirkung die digitale Technik auf eine Ästhetik hat, d. h. wie die Wahrnehmung durch die neuen Medien strukturiert wird. Zugleich deutet die *bricolage*-Ästhetik darauf hin, dass dank der digitalen Videotechnologie und ihrer kostengünstigen Anschaffung im Prinzip jeder zum Autor seines Films werden kann und ein Erwerb von Medienkompetenz durch eigene Produktion erfolgt.

Wie die Behandlung einer Literaturverfilmung im Unterricht konkret aussehen könnte, möchte ich kurz an einem Beispiel andeuten. Michael Hanekes Film *Die*



Szenenfotos aus: *Die Klavierspielerin*

*Klavierspielerin* (2001) nach Elfriede Jelineks gleichnamigen Buch (1983) soll vor dem Hintergrund einer weiteren Kunstfolie gelesen werden. Selbstverständlich ist damit auch ein Potential für eine kreative Filmbearbeitung durch SchülerInnen gegeben, die hier aber nicht weiter ausgeführt werden kann.

### 5. Michael Hanekes *Die Klavierspielerin*

Es bellen die Hunde,  
es rasseln die Ketten,  
es schlafen die Menschen in ihren Betten.  
(*Winterreise*, Nr. 17)

Dies sind Sätze aus Franz Schuberts Liederzyklus *Die Winterreise* (1827), der den »fremd in die Welt« gezogenen Wanderer in der Nacht beschreibt. Schuberts *Die Winterreise*, ein »Zyklus schauerlicher Lieder« ist der Schlüssel, mit dem sich Michael Hanekes Verfilmung von Elfriede Jelineks 1983 verfasstem Roman *Die Klavierspielerin* aufschließen lässt. Denn in dem Film ist es Schuberts Musik (nach einem Liederzyklus von Wilhelm Müller), die die Erfahrung von Gewalt, Kälte und Lebensverzweiflung der Protagonistin zum Ausdruck bringt. Dies kann so jedoch nicht für Elfriede Jelineks Roman gelten. Was wird dort über die Klavierlehrerin Erika Kohut gesagt: »Sie packt die Unwissenheit dieser blökenden Lämmer in ihre Verachtung und straft die Lämmer damit. Ihr Körper ist ein einziger großer Kühlschrank, in dem sich die Kunst gut hält.« (Jelinek 1989, S. 23) Diese Eismetapher erinnert weniger an den Wanderer aus Schuberts *Winterreise* als an das Bild eines Containers, so wie es die moderne Psychologieforschung bereithält. Zugleich wird an dieser kurzen Textpassage der Akzent *Intertextualität* deutlich, denn intertextuelle Anspielungen zu Friedrich Nietzsches *Zur Genealogie der Moral* (1887) und Leonore Carringtons *Baa-Lamb's Holiday* (1940) (übrigens schrieb Jelinek das Libretto zu Olga Neuwirths Oper *Bählamms Fest* von 1999 nach Carringtons Text). Es sind also Wissensdiskurse und literarische sowie philosophische Texte, die in diesem Erzählverfahren verarbeitet werden, und zwar in der Weise, dass sie eine ausschließlich parodistische Wirkung entfalten. Dies ist nun gänzlich anders in dem melodramatischen Film mit parodistischen Zügen (so Haneke selbst). Erikas Schicksal ist ernst zu nehmen und zutiefst traurig und berührend. Dafür gibt es mehrere Gründe. Zwei wesentliche seien hier genannt. Einmal, weil Erika von Isabelle Huppert so ergreifend gespielt wird – also eine Verkörperung und damit Verein-

Szenenfotos aus: *Die Klavierspielerin*

deutigung stattfindet. Zum anderen, weil Michael Haneke selbst neben einer Verfilmung des Textes – also des Transfers vom Text ins Bild – ein drittes Medium, nämlich die Musik als Deutungshorizont – hinzu wählt. Er spannt Schuberts *Winterreise* kurzerhand in einen möglichen Handlungsrahmen ein und eröffnet damit ein gänzlich anderes intertextuelles und vor allem intermediales Bezugsfeld. Damit ist etwas Grundsätzliches zum Film gesagt, nämlich die Möglichkeit, andere Medien (bildende Kunst oder Musik) in den Film selbst einzubeziehen. Denn der Film selbst vereinigt immer schon Bild und Ton. Das Besondere dieses Films ist es, dass keine Musik (Off-Ton) den Bildern unterlegt wird, wie es ansonsten für den Film üblich ist. Entweder wird im Film selbst, also im dargestellten Geschehen, Musik gespielt (Klavier, Kammermusik) oder es sind Geräusche zu hören.

Sieht man den Film, fällt die Unerträglichkeit des Gezeigten auf. Geradezu physisch wird man von den Selbstverletzungen und -verstümmelungen und der Vergewaltigung von Erika Kohut durch den Klavierschüler Klemmer in Mitleidenschaft gezogen. Bei der anschließenden Überlegung aber, was es bedeuten würde, wenn man diesen Film blind sehen (also hören) würde, wird deutlich, dass die Tonspur (also das schreckliche Stöhnen, das Wimmern, die flüchtigen Geräusche, das Schlittschuhlaufen auf dem Eis, das Knirschen von Glasscheiben) den Film ebenfalls als unerträglich markieren. Dieser Film hat ein Ohr für die Kälte. Dies klingt wie ein Zitat aus dem Film, wenn Erika ihrem Schüler vorwirft, nicht genug über existentielle Abgründe und menschliche Kälte zu wissen. Denn es ist die Musik, die Gefühle und Sehnsüchte in den Film hineinträgt. Während Erika Kohut durch unreal inszenierte Räume einer modernen Einkaufswelt wandert, wir von der eben noch von ihr selbst gespielten Musik in trostlose Peep Shows und abgründige Innenwelten hineingezogen werden, merken wir, dass es die Kamera selbst ist, die für Momente verschweift ist mit dem Cello und zum Instrument selbst wird. Und so wie sich das Menschliche in der Kamera, im Musikinstrument versteckt, wird der menschliche Körper selbst zum Ding. Die Kamera, die Musik lässt Erika Kohut für einen kurzen Moment schweben, um dann erneut das innere Gefängnis der Protagonistin zu zeigen. Denn sie bleibt in Ketten. In der EndEinstellung des Films flieht sie zwar aus dem Bild, bleibt aber in der Gitterwelt des Musiktheaters gefangen. Wie hieß es doch bei Schubert am Ende des Liedes:

»Bellt mich nur fort, ihr wachen Hunde / Laßt mich nicht ruhn in der Schlummerstunde! / Ich bin zu Ende mit allen Träumen / Was will ich unter den Schläfern säumen?«

## 6. Resümee

Bei der Behandlung der Literaturverfilmung im Deutschunterricht geht es um komplexe Wechselbeziehungen zwischen Literatur und Film, um Transformationen und Übergänge zwischen den Medien, bei der eine kulturelle Kommunikation im Sinne eines Zwischen-Spiels entsteht. *Intermedialität* in diesem Sinne kann als ein Ort von Übergängen und Passagen verstanden werden. Für den Deutschunterricht scheint es dabei vor allem sinnvoll, den Bereich der Literaturverfilmung als einen elementaren Baustein einer Filmdidaktik weiter zu entwickeln. Filmästhetische Grundlagen, die Frage nach Kunst- und Medienkombination und ein handlungs- und produktionsorientierter Ansatz einer digitaler Filmbearbeitung könnten dabei sinnvolle Anschlussmöglichkeiten darstellen.

### Literatur

- HANEKE, MICHAEL: *Die Klavierspielerin*. Film mit Isabelle Huppert, Annie Girardot und Benoît Magimel. Euro Video, DVD, 2001.
- JELINEK, ELFRIEDE: *Die Klavierspielerin*. Roman. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1989.
- MUSIL, ROBERT: *Der literarische Nachlaß*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1992.
- SCHUBERT, FRANZ: *Winterreise*. D 911 Op. 89. Ernst Haefliger, Tenor; Jörg Ewald Dähler, Fortepiano, CD, Thun/Switzerland 1985/1998.
- ALBERSMEIER, FRANZ-JOSEF: *Bild und Text*. Beiträge zu Film und Literatur. Frankfurt/M.–Bern: Lang 1983.
- ALBERSMEIER, FRANZ-JOSEF; ROLOFF, VOLKER: *Literaturverfilmungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989.
- ASPETSBERGER, FRIEDBERT; RUSSEGGER, ARNO (HRSG.): *Die Ungetrennten und Nichtvereinten*. Studien zum Verhältnis von Film und Literatur. Innsbruck–Wien: Studien-Verlag 1995.
- BORDWELL, DAVID: *Visual Style in Cinema*. Vier Kapitel Filmgeschichte. Frankfurt/M.: Verlag der Autoren 2001.
- ERLACH, DIETER; SCHURF, B. (HRSG.): *Literaturverfilmung: Adaption oder Kreation?* Erarb. von E. Kötter und A. Wagoner. Kursthemen Deutsch. Berlin: Cornelsen 2001.
- Film und Literatur*. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge. Bd. 3, von Deiker/Gast u. Wachtel. Frankfurt/M.: Diesterweg 1995.
- GAST, WOLFGANG: *Literaturverfilmung*. Bamberg: Buchner 1993.
- GENETTE, GÉRARD: *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1993. HELBIG, JÖRG (HRSG.): *Intermedialität*. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebietes. Berlin: ESV 1998.
- HICKETHIER, KNUT: *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart–Weimar: Metzler 1996.
- HOFF VON, DAGMAR: Kunstwelten im Dialog – Literatur und Film. Stanley Kubricks »Eyes Wide Shut« nach Arthur Schnitzlers »Traumnovelle« und Léos Carax' »Pola X« nach Herman Melvilles »Pierre«. In: *Zeitschrift für Germanistik*, Neue Folge 2, 2003, S. 332–349.
- KERN, PETER-CHRISTIAN: Film. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann: *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv 2002, S. 217–229.
- LECKE, BODO: Medienpädagogik, Literaturdidaktik im Deutschunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutschdidaktik*. Leitfaden für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin: Cornelsen 2003, S. 34–45.
- LESSING, GOTTHOLD EPHRAIM: *Laokoon Oder über die Grenzen der Malerei und Poesie*. Stuttgart: Reclam 1987.

- Lexikon Literaturverfilmungen*. Deutschsprachige Filme 1945–1990. Zusammengestellt von Klaus M. und Ingrid Schmidt. Stuttgart–Weimar: Metzler 1995.
- MECKE, JOCHEN; ROLOFF, VOLKER (HRSG.): *Kino-/ (Ro)Mania*. Intermedialität zwischen Film und Literatur. Tübingen: Stauffenberg 1999.
- MÜLLER, JÜRGEN E.: *Intermedialität. Formen moderner kultureller Kommunikation*. Münster: Nodus 1996.
- MUNDT, MICHAELA: *Transformationsanalyse*. Methodologische Probleme der Literaturverfilmung. Tübingen: Niemeyer 1994.
- PAECH, JOACHIM (HRSG.): *Film, Fernsehen, Video und die Künste*. Strategien der Intermedialität. Stuttgart–Weimar: Metzler 1994.
- DERS.: *Literatur und Film*. Stuttgart: Metzler 1998.
- Praxis Deutsch*. Zeitschrift für den Deutschunterricht, Nr. 175: Klassiker des Kinder- und Jugendfilms, 2002.
- PAEFGEN, ELISABETH K.: *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart–Weimar: Metzler 1999.
- Praxis Deutsch*. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Nr. 153: Medien im Deutschunterricht, 1999.
- RAJEWSKY, IRINA O.: *Intermedialität*. Tübingen–Basel: A. Francke 2002.
- REIF, MONIKA: *Film und Text*. Zum Problem von Wahrnehmung und Vorstellung in Film und Literatur. Tübingen: Gunter Narr 1984.
- DIES.: Literatur und Medien. In: *Fischer-Lexikon Literatur*, Bd. 2. Hrsg. von Ulfert Ricklefs. Frankfurt/M.: Fischer 2002, S. 1054–1078.
- SCHNEIDER, IRMGARD: *Der verwandelte Text. Wege zu einer Theorie der Literaturverfilmung*. Tübingen 1981.
- SCHNELL, RALF: *Medienästhetik*. Zur Geschichte und Theorie audiovisueller Wahrnehmungsformen. Stuttgart–Weimar: Weimar 2000.
- WERMKE, JUTTA: Medienpädagogik. In: Schanze H. (Hrsg.): *Handbuch der Mediengeschichte*. Stuttgart: Kröner 2001, S. 140–164.
- WERMKE, JUTTA (HRSG.): *Medien im Deutschunterricht 2002*. Jahrbuch. Themen-Schwerpunkt Literatur und Medien. München: kopaed 2003.
- ZIMA, PETER V. (HRSG.): *Literatur intermedial*. Musik – Malerei – Photographie – Film. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995.

Markus Kreuzwieser

## Produktive Rezeption

Thomas Manns Novelle *Der Tod in Venedig* (1912)  
und Luchino Viscontis Film *Morte a Venezia* (1971)

Wenn hier Luchino Viscontis Film *Morte a Venezia* (1971) zur Behandlung im Unterricht bzw. im Wahlpflichtfach Deutsch vorgeschlagen wird, liegt dies nicht zuletzt daran, dass sowohl die Textgrundlage, also Thomas Manns Novelle *Der Tod in Venedig* (1912), als auch Viscontis filmische Interpretation des Textes als »Klassiker« ihrer Genres gelten. Die Auseinandersetzung mit »Klassikern« sollte, wie ich meine, in Zeiten ästhetischer Beliebigkeit als *ein* Auftrag für die gymnasiale Unterrichtsgestaltung verstanden werden.

### 1. Thomas Mann und das Kino

Kaum war der Emigrant Thomas Mann 1938 in den USA angekommen, schon lud ihn Ernst Lubitsch in die Paramount Studios in Hollywood ein, wo er lange Besichtigungstouren durch die Disney-, MGM- und Fox-Studios unternahm, Peter Lorre beim Filmen und Shirley Tempel bei ihrem Schulunterricht im Wohnwagen sah. MGM stellte eine Verfilmung des *Josephs* mit Robert Montgomery in Aussicht, den der Dichter, nach einer Privatvorführung von *Night must Fall*, erstaunlicherweise für einen geeigneten Darsteller hielt. Thomas Mann schwelgte geradezu in »der filmischen Atmosphäre, bei ständigen Einladungen zu Filmvorführungen,

Abendessen und aufwendigen Parties [...]« (vgl. Prater 1995, S. 386). Vorerst<sup>1</sup> nahm er aber die gut bezahlte Lecture-Stelle in Princeton an, obwohl ihm »das Movie Gesindel in Hollywood im Grunde lieber« als die »Gelehrten Atmosphäre« von Princeton sei, wie er kokett an Sohn Klaus schrieb (zit. nach Prater 1995, S. 388). Dies überrascht zunächst beim kühlen »Staatsmann der Literatur« (Prater 1995, S. 243) und passt schwer zu Brechts sarkastischer Bemerkung vom sprechenden »Stehkragen« (Brecht 1974, S. 387) und seiner spitzen Charakteristik des *Josephus-Romans* als der »enzyklopädie des bildungsspießers« (Brecht 1972, S. 439). Thomas Manns (kritisch-ironische) Verbundenheit mit bürgerlicher Kulturtraditionen ist unbestreitbar, seine Faible für den (Unterhaltungs-)Film aber ebenso (vgl. Selach/Gaudert u. a. 1975). Im Laufe seines Lebens entwickelte er »eine beinahe glühende Leidenschaft für das Kino«, »auch wenn ihn Verfilmungen seiner eigenen Werke selten begeisterten« (Prater 1995, S. 202). Bereits 1928 schreibt er, dass sein »Interesse für diese moderne Lebenserscheinung [den Film, M. K.] in den letzten Jahren bis zu wirklicher Angelegentlichkeit<sup>2</sup> gewachsen« sei und »den Charakter einer heiteren Passion gewonnen« habe. Er besuche »sehr häufig Filmhäuser und werde des musikalisch gewürzten Schauvergnügens stundenlang nicht müde; [...]« (*Über den Film*, GW X, 1990, S. 898). Allerdings meint er, dass der Film mit Kunst »nicht viel zu schaffen« habe, dass es verfehlt sei, »mit der Sphäre der Kunst entnommenen Kriterien an ihn heranzutreten.« Noch im Todesjahr 1955 hält er fest, dass das »Wesen des Films demjenigen der Erzählung« verwandt sei, gleichsam »gesehene Erzählung« sei. Nun anerkennt er die »imposante [...] technische und künstlerische Entwicklung des Films« und wünscht »die Übertragung [seiner] eigenen Erzählwerke auf die Leinwand lebhaft [...]« (*Film und Roman*, GW X, 1990, S. 937). Dieser Wunsch ging – qualitativ durchaus inhomogen – in Erfüllung.<sup>3</sup>

## 2. Produktive Rezeption und Transformation

Bereits zu Lebzeiten Viscontis wurde eine »lange und überdies sinnlose Diskussion darüber geführt, ob er ein ›Autor‹ sei oder nicht, wobei man von der [...] Unterschei-

1 Thomas Mann übersiedelte 1941 von Princeton in einen Vorort von Los Angeles, Santa Monica, 1550 San Remo Drive, wo er von 1942 bis 1952 lebte.

2 »Angelegentlichkeit« oder »angelegentlich« verwendet Thomas Mann in den Tagebüchern immer, um hohes Interesse und intensive Auseinandersetzung zu signalisieren.

3 Verfilmungen von Werken Thomas Manns: *Königliche Hoheit* (1953, Regie: Harald Braun), *Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull* (1957, Regie: Kurt Hoffmann), *Buddenbrooks* (1. und 2. Teil, 1959, Regie: Alfred Weidenmann), *Tonio Kröger* (1964, Regie: Rolf Thiele), *Wälsungenblut* (1965, Regie: Rolf Thiele), *Der Tod in Venedig* (1971, Regie: Luchino Visconti), *Lotte in Weimar* (1974, Regie: Egon Günther), *Unordnung und frühes Leid* (1977, Regie: Franz Seitz). *Die Buddenbrooks* (TV-Serie, 1978, Regie: Franz Peter Wirth), *Doktor Faustus* (1982, Regie: Franz Seitz), *Der Zauberberg* (1982, Regie: Hans W. Geissendörfer), *Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull* (TV-Serie, 1982, Regie: Bernhard Sinkel), *Mario und der Zauberer* (1994, Regie: Klaus-Maria Brandauer).

derung ausging, zwischen einem Regisseur, der seine Geschichten erfindet, und einem, der die von anderen geschriebenen Geschichten ›transkribiert‹ (Mamone 1989, S. 466). Hier können keine grundsätzliche Fragen um Literaturverfilmungen (Überblick bei Albersmeier/Roloff 1989, S. 11–59) eingehend behandelt werden, vielmehr soll, die Vereinfachungen bewusst in Kauf nehmend, Viscontis Thomas-Mann-Verfilmung mit den Begriffen »produktive Rezeption« (Müller 1984, S. 424 ff.) und »produktive Transformation« (Renner 1990, S. 801 f.) gefasst werden, da sich diese Begriffe für SchülerInnen als gut nachvollziehbar erwiesen haben.

Unter »produktiver Rezeption« versteht Müller das Aufgreifen eines Stoffs, des Inhalts, manchmal auch der Form durch Literaten, Musiker, Bildhauer, Maler und Filmemacher. Es entstehe im Akt der Rezeption ein neues Kunstwerk unterschiedlicher Art und Qualität, das auch andere Publikumsschichten anzusprechen vermag (Müller 1984, S. 425 f.). Bei Qualitätsfragen der Rezeption – dies ist bei Literaturverfilmungen im Unterricht erfahrungsgemäß dann wesentlich, wenn die Buchvorlage bekannt ist – kann das Kriterium der Vorlagentreue nur dann gelten, wenn der Stoff ausdrücklich nach dem Original vermittelt werden soll<sup>4</sup>; auf die ästhetischen und formalen Kriterien des neuen (eigenständigen) Kunstwerks (und des neuen Mediums) wäre im Unterricht entsprechend hinzuwirken.

Für Rolf G. Renner leitet Viscontis Verfilmung<sup>5</sup> der Venedig-*Novelle* eine »Wende der Thomas Mann-Verfilmungen« ein, denn mit ihr beginne »die Reihe jener ambitionierten Filme, die sich den Schwierigkeiten der Umsetzung eines Mediums in ein anderes stellen und diese mit unterschiedlichen, aber filmspezifischen Mitteln zu bewältigen versuchen«. Hier sei »ohne Zweifel« das »Paradigma eines neuen Weges« geliefert (Renner 1990, S. 800 f.).<sup>6</sup> Viscontis »produktive Transformation« besticht für Renner einerseits durch die »stringente Verknüpfung von optischen und musikalischen Sequenzen, andererseits erschließt die filmische Interpretation Viscontis auch die Beziehung des Novellentextes zum Spätwerk Thomas Manns.« So entstünde auf »doppelte Weise« ein »Netz von neuen Beziehungen, das die von der Erzählung vorgegebenen umgreift, erweitert und gleichzeitig eine neue Strukturlinie im Gesamtwerk Manns aufzeigt« (Renner 1990, S. 801). Die spezifischen Transformationen, die Visconti dazu in seinem Film vornimmt, haben nicht nur Zustimmung (Renners »Paradigmenwechsel«), sondern auch harsche Kritik geerntet, vor allem durch Hans Rudolf Vaget (1980, S. 159–175), Terence J. Reed (1984, S. 173 f.) oder Hans Mayer (1984, S. 370–385).

4 Beispiele dafür wären die Verfilmungen des *Zauberbergs*, von *Lotte in Weimar* und *Doktor Faustus* sowie die TV-Serien *Buddenbrooks* und *Felix Krull* (vgl. Renner 1990, S. 808 ff., 820 f.).

5 Produktionstechnische Daten: Produktion: It/GB 1971 (Originaltitel: *Morte a Venezia*). Länge: 130 Minuten. Regie: Luchino Visconti. Drehbuch: Luchino Visconti, Nicola Badalucco nach der gleichnamigen *Novelle* (1912) von Thomas Mann. Kamera: Pasquale de Santis. Musik: u. a. Gustav Mahler (3. und 5. Symphonie). Darsteller: Dirk Bogarde, Silvana Mangano, Björn Andresen, Romolo Valli, Mark Burns u. a.

6 Vgl. zu Thomas-Mann-Verfilmungen grundlegend Seitz (1981).

### 3. Luchino Viscontis filmische Transformation

Soll ein Ganztext Thomas Manns im Unterricht behandelt werden, sprechen gute Gründe für die Venedig-Novelle. Mann selber hat sie stets zu seinen Hauptwerken gezählt, denn in ihr schieße »im eigentlichen kristallinen Sinn des Wortes, vieles zusammen, ein Gebilde zu zeitigen, das, in vielfachen Beziehungen schwebend, den Autor wohl zum Träumen bringen konnte« (*On Myself*, GW XIII, 1990, S. 148). In der Tat lassen sich an dem 82 Seiten umfassenden, von der Forschung hervorragend erschlossenen Text<sup>7</sup>, fast alle Besonderheiten, Themen und poetischen Verfahrensweisen Thomas Manns zeigen: Seine spezifische Verarbeitung von Biographischem (z. B. die Homoerotik, seine Schaffenskrise) und Selbsterlebtem (sein Aufenthalt am Lido 1911), die Problematik Künstler versus Bürger, die Gefährdung und den »Fall eines Leistungsethikers«, das zitierende Spiel mit Mythen (z. B. Hermes-Mythos, Dionysos-Mythos) und die Montage literarischer und philosophischer Referenztexte (z. B. Nietzsche, Platon, Homer), die Verwendung und Verkettung des literarischen Leitmotivs (z. B. das Meer, die Reise, die Gondeln, Farbgebungen, Venedig selber) oder die Verfahrensweise der »doppelten Optik« (Nietzsche) und der Verweisteknik (z. B. die Todesboten, die Hermes- und Charon-Figuren, das Wetter, die Krankheit).

Vieles davon ist in Viscontis Film eingegangen und ließe sich, sollte die Novelle nicht mit den SchülerInnen gelesen worden sein, auf seiner Grundlage besprechen. Ausnehmend interessant allerdings ist eine vergleichende Diskussion beider Werke unter Einbezug der kontroversen Meinungen zu Viscontis Transformation des Textes. Werner Frizen schlägt im methodisch-didaktischen Schlussteil seiner tiefeschürfenden Studie zum *Tod in Venedig* vor, einen »Advokat(en) des Films« auf einen »Advokat(en) der Literatur« (Frizen 1997, S. 122) treffen zu lassen. Als Grundlage dient eine Zusammenfassung wichtiger Thesen von Visconti-Befürwortern (besonders Renner) und Gegnern (besonders Vaget)<sup>8</sup>, die ihrer Prägnanz (und ihrer Brauchbarkeit im Unterricht) wegen angeführt sei (Frizen 1997, S. 122–125):

#### Der Advokat des Films:

1. Viscontis Film wirkt durch die rundum melancholische Präsenz der dekadenten Stadt. Die optische Realisierung von Natur und Ambiente setzt die sprachlichen Zeichen adäquat in filmische um. Beispiel: das Verschwimmen der Grenzen zwischen Himmel und Meer, die Kontraste zwischen nordischer Berg- und dionysischer Meereswelt.
2. Visconti porträtiert am Lido eine internationale Bourgeoisie und akzentuiert so den Gegensatz Stadt-Hotel-Lido. Er ist, wie er schon im Gattopardo bewies, ein Meister filmischer Dekadenz-Darstellung.

<sup>7</sup> Gängig und leicht zugänglich sind etwa: Bahr (1998), Frizen (1997), Kurzke (1985, S. 118–129), Kurzke (1999, S. 193–196), Vaget (1984, S. 170–201), Vaget (1990, S. 580–592), Reed (1984), Renner (1987). In allen Arbeiten finden sich detaillierte Literaturverzeichnisse zu verschiedenen Fragestellungen bzw. Hinweise auf Einzelstudien.

<sup>8</sup> Diese können entweder Schülergruppen zur Bearbeitung vorgelegt werden oder als Lernzielformulierung dienen.

3. Visconti schafft ein neues Zeichensystem akustisch-visueller Art. Er ergänzt und ersetzt damit Thomas Manns Leitmotivik. Die Todeskonfiguration veranschaulicht er durch Farbmetaphorik (Weiß und Rot), verstärkt und vereindeutigt sie durch weitere Zeichen: Aschenbachs Koffer als Sarg, der Sterbende im Bahnhof, die Todesblässe Tadzios (Renner).
4. Die Kompilation mit *Doktor Faustus* ist ungeachtet der veränderten historischen Situation berechtigt, weil Leverkühn ein gesteigerter Aschenbach ist. Durch die Überblendung von Hetaera Esmeralda und Tazio wird der päderastische Konflikt verallgemeinert zu dem des Antagonismus von Trieb und Geist (Renner).
5. Visconti ist nicht von Thomas Mann, sondern von Gustav Mahler besessen. Der Bezug zu Mahler ist berechtigt, da Thomas Mann Aschenbach nicht nur dessen Physiognomie verliehen hat, sondern in Aschenbach einen Leistungsethiker von der Art Mahlers porträtiert hat. Visconti macht mit Schopenhauers Theorie Ernst, dass Musik und Sprache inkompatibel seien, weil die eine den Willen, Triebwelt und Unbewusstes, repräsentiere, die andere Reflexion und Bewusstsein ausdrücke. Wenn gesprochen wird, dann fremdsprachlich oder in einer undifferenzierten Geräuschkulisse. Diskurse finden lediglich in den Rückblenden statt. So wird die Musik zum Zeichen der Zweideutigkeit, des Vernunftverlustes und der Emanzipation des Unbewussten. (Renner) Visconti weiß anschaulich zu machen, was mit dem »tönenden Schweigen« (Wagner) der *Tristan*-Musik gemeint ist, ohne *Tristan* zu zitieren. Insbesondere Mahlers Dritte mit den *Zarathustra*-Zitaten (»Doch alle Lust will Ewigkeit«) wird zum Zeichen des Dionysischen.

#### Der Advokat der Literatur:

1. Visconti hat die zentralen Charaktere der Novelle verzerrt.
  - a) Aus der imponierend-autoritativen Figur des preußischen Nationalschriftstellers wird ein gehemmtes, hilfloses Wesen (Jenny): kein Mann, sondern ein Männchen. Visconti streicht die beiden ersten Kapitel ersatzlos. Dadurch gehen nicht nur die Statur, der repräsentative Charakter der Figur verloren, sondern auch Zusammenhang und Kausalität zwischen biografischer Entwicklung und Liebesabenteuer (Reed). Die Rückblenden kennzeichnen Aschenbachs familiäre Situation, nicht aber den Zustand seiner Kunst. Die Rückblicke auf Familienglück und Tod der Tochter haben nicht nur vereindeutigenden Charakter, sondern verlagern Aschenbachs Konflikt vom Werk (und damit von der Reflexion über den Status der Kunst) ins Trivial-Familiäre. Durch die permanente Referenz zu Mahler wird der künstlerische Habitus Aschenbachs zusätzlich verstellt: Visconti zeigt einen Spätromantiker, Thomas Mann einen Neoklassizisten (Vaget).
  - b) Aus dem kleistschen Dornauszieher, dem unschuldigen Knaben voller Grazie, der erst nach und nach auf Aschenbachs Annäherung aufmerksam wird und reagiert, wird ein verschlagen-raffiniertes Halbwüchsiger (Reed). Die Identifikation mit Hetaera Esmeralda aus *Doktor Faustus* (Tazio spielt sogar wie diese »An Elise«) verstärkt den Eindruck des Lustknabenhaften entschieden (Schütte). Hermes verwandelt sich in einen Stricher (Vaget). Vaget weiß eine entsprechende Kolportage-Story der Journalisten zu berichten: Angeblich, so Visconti zu Bogard, habe Thomas Mann 1911 auf der Rückfahrt von Venedig einen kosmetisierten älteren Herrn kennengelernt, der sich als Gustav Mahler zu erkennen gegeben und bekannt habe, dass er sich gerade in Venedig in einen 13jährigen Knaben verliebt habe – eine rundum erlogene Geschichte, aber sie scheint der eigentliche Plot zu sein, der Visconti inspiriert hat.
2. Visconti versetzt die Novelle mit Elementen des *Doktor Faustus*. Zwar wird das Problem des Nationalkünstlers in dem späten Roman fortgeführt, doch sind die historischen Bedingungen andere. Leverkühn lebt in einer nationalistisch-nordisch-mittelalterlichen Sphäre, Aschenbach verlangt nicht nach dem germanischen, sondern nach dem griechischen Mythos. Leverkühn wird vom Teufel geholt, Aschenbach von Hermes ins Elysion geleitet: Visconti hat die Dialektik von Aschenbachs Ende nicht verstanden. So verschwindet jeder diskursive Zug, der der Novelle von Haus aus eigen ist. Folglich ist die Identifikation von Tazio und Hetaera

Esmeralda unsinnig: Die Hetäre infiziert Leverkühn mit dem Gift der Lues/der Genialität, mit Tadzio ist für Aschenbach nur Augenkontakt möglich. Die Problematik des Homosexuellen, der unerfüllbaren Liebe, der Sterilität usf. ist also für den Novellen-Konflikt durchaus konstitutiv. Später wird Thomas Mann Homosexualität mit Ästhetizismus und so mit seinem künstlerischen Konflikt gleichsetzen.

3. Visconti ersetzt Sprache durch Musik. Manns Novelle ist ein reines Sprachwerk, es lebt durch die Integration der Mythen und philosophischen Modelle des Abendlandes und deren Relativierung und Psychologisierung, und dies Spiel zwischen Mythos und Psychologie heißt Ironie. Visconti hat ein Sprachwerk entsprachlicht. Die Innerlichkeit Aschenbachs bleibt folglich ausgeblendet und wird durch ein permanentes blödes Grinsen Dirk Bogards ersetzt. Gesprochen wird vor allem in den Diskussionen mit Alfried, die in Digest-Manier das Pensum der fälligen Ästhetik abarbeiten (Schütte), zumindest die Kunstphilosophie der Novelle verkürzen und mit der des *Doktor Faustus* kompilieren. Schlimmster Verlust: Die Ambivalenz zwischen Erzähler und Hauptfigur geht verloren, damit die doppelte Optik, die durch Kameraführung und Motivkombinationen kaum adäquat realisiert werden kann: Der bürgerliche Erzähler wahrt der Novelle die moralische Fassade, während Aschenbach seine bürgerlichen Grenzen sprengt. Trivialisierung ist die Folge der Einsinnigkeit des Films: der Lautteppich mahlerscher Symphonik erzeugt viel zuschauerfreundliche Melancholie, macht aber jede Dialektik zunichte (Schütte). Die Balance des Sprachwerkes, das Dionysische in die apollinische Zucht des Wortes zu nehmen, wird durch keine adäquate Maßnahme aufgefangen.

Beide »Anwälte« tragen bedenkenswerte Argumente vor, die zur Unterrichtsgestaltung auch in Auswahl verwendet werden können. Es seien noch weitere Anregungen gegeben, die letztlich für Viscontis »produktive Rezeption« sprechen und mit denen man, zum Beispiel im Wahlpflichtfach Deutsch, sollte Thomas Mann eingehender besprochen werden, arbeiten kann, indem, ausgehend von der Novelle und/oder vom Film, auf andere Werke des Dichters oder spezifische biographische Besonderheiten einzugehen wäre. Denn »in der Tat« hat die »Novelle [...] Ausstrahlung nach allen Seiten«. Sie nehme etwa das »frühe Thema« des *Kleinen Herrn Friedemann* auf, dessen »mühsam errungene bürgerliche Form ja auch durch eine späte Leidenschaft zusammenbricht«. Kurzke sieht in ihr auch das »tragische Gegenstück zu *Tonio Kröger*, sofern sie den mit Erfolg bürgerlich gewordenen Künstler gestaltet, der das Bohème-Element verraten hat und deshalb als Bürger ein Lügner bleibt.« (Kurzke 1985, S. 118) *Der Zauberberg* (1924) war ursprünglich als »Satyrspiel« (Wysling 1993, S. 63) zum *Tod in Venedig* geplant, Kurzke arbeitet die verschiedensten Bezüge prägnant heraus (vgl. Kurzke 1985, S. 193f.). Es ließe sich ferner nicht nur die von Visconti aufgegriffene (und heftig kritisierte) Verbindung zum Spätwerk *Doktor Faustus* (1947) ausmachen, auch in der *Josephus-Trilogie* (1933/1934, 1936, 1943) findet sich das Hauptthema des *Tod in Venedig* zugespitzt formuliert:

Es ist die Idee der Heimsuchung, des Einbruchs trunken zerstörender und vernichtender Mächte in ein Gefäßtes [sic!] und mit allen seinen Hoffnungen auf Würde und ein bedingtes Glück der Fassung verschworenes Leben. Das Lied vom errungenen, scheinbar gesicherten Frieden und des den treuen Kunstbau lachend hingefenden Lebens, von Meisterschaft und Überwältigung, vom Kommen des fremden Gottes war im Anfang, wie es in der Mitte war. Und in einer Lebensspäte, die sich im menschheitlich Frühen sympathisch ergeht, finden wir uns zum Zeichen der Einheit abermals zu jener alten Teilnahme angehalten. (*Joseph in Ägypten*, GW V, 1085f.)

Diese Passage zitiert Thomas Mann in *On Myself* (1940), um die »Heimsuchung« als das »durchgehende, mein Gesamtwerk gewissermaßen zusammenhaltende Grundmotiv« zu charakterisieren, und zwar

Im Anfang, wie in der Mitte: Vom *Kleinen Herrn Friedmann* zum *Tod in Venedig*, der viel späteren Erzählung vom Kommen des »fremden Gottes« spannt sich der Bogen; und was ist die Leidenschaft von Potiphars Frau für den jungen Fremdling anderes als abermals der Einsturz, der Zusammenbruch einer mühsam, aus Einsicht und Verzicht gewonnenen hochkultivierten Haltung; die Niederlage der Zivilisation, der heulende Triumph der unterdrückten Triebwelt. – (GW XIII, S. 135 f.)

Dies einbeziehend, verortet Hermann Kurzke das Grundmotiv von Thomas Manns Leben und Schaffen »in der Angst vor der Leidenschaft, die Angst, dass das sorgsam überwachte Gleichgewicht seines Lebens kippen könnte [...]«.

Die lebenslange Furcht vor der Heimsuchung ist jedenfalls das zentrale Motiv, das seinem Leben und Werk diese beeindruckende Konstanz gibt. Bei Gustav von Aschenbach tritt die Verführung unverhüllt als Homoerotik auf und führt zum Tode. Im Zauberberg stellen Clawdia Chauchat und Pribislav Hippe die Versuchung zu Formlosigkeit, Gehenlassen und Tod dar. [...] Im *Doktor Faustus* überwältigt den keuschen und kühlen Adrian Leverkühn die tödliche Verfallenheit an die Hetäre Esmeralda. (Kurzke 1999, S. 88–90)

Klaus Mann analysiert im Tagebuch »glasklar«: »Verführungsmotiv: Romantik – Musik – Wagner – Venedig – Tod – »Sympathie mit dem Abgrund« – Päderastie. Verdrängung der Päderastie als Ursache dieses Motivs [...]« (zit. nach Kurzke 1999, S. 86 f.). Die Einarbeitung Viscontis von Passagen aus *Doktor Faustus* (1947), u. a. der Bordell-Szene und die Verknüpfung von Hetaera Esmeralda mit Tadzio, wäre mit Blick auf dieses Lebensthema zu rechtfertigen, zudem spricht Thomas Mann in der Princeton-Einführung in den »Zauberberg« (1939) davon, dass seine Leitmotivtechnik nicht nur innerhalb eines Textes, sondern in »Zusammenhang mit dem Gesamt-Lebenswerk zu betrachten und dem Beziehungssystem Rechnung zu tragen« sei (GW XI, S. 603). Für Renner ist der Einbezug auch deshalb so stimmig, weil »der Film die Todeskonfigurationen des *Tod in Venedig* mit dem Todesmotiv des *Faustus-Romans*« zu verbinden mag. Die »entscheidende Leistung des Filmes« bestehe dabei »nicht in der Nachzeichnung«, sondern der »Ausfaltung und Deutung dieses Motivs«. Das Schiff, das Aschenbach nach Venedig bringt, trägt den Namen Esmeralda, und an »die todbringende Prostituierte Esmeralda, die ihren Namen im Roman [*Doktor Faustus*, M.K.] von einer Schmetterlingsart« herleitet, erinnert im Film ein weiteres optisches Signal.

Als Aschenbach Tadzio durch Venedig verfolgt, verharrt die Kamera für Sekunden auf seinem Hutband, das [...] an einer Seite die Form eines Schmetterlings assoziieren lässt. Damit verknüpft sich der Film zu einem Bezugsfeld, das differenziert und mehrschichtig ist. [...]. (Renner 1990, S. 803; Renner 1987, S. 147).

»In der Sterbeszene Aschenbachs«, führt Renner zum (Film-)Leitmotiv des Schmetterlings weiter aus,

verdichten sich Bildzitate, die symbolische und mythologische Qualität<sup>9</sup> zugleich haben. Am Hut des Sterbenden ist wieder das Esmeralda-Band zu sehen, und Tazio, der ins Wasser schreitet, nimmt wieder jene Positur ein, die er schon zeigt, als ihm Aschenbach durch Venedig nachfolgt. Es ist die Haltung des Hermes und die Handbewegung, mit der er den Musiker auf das Meer hinauswinkt [...], ist die Geste von Hermes psychopompos, dem Seelenführer. (Renner 1990, S. 805; Renner 1987, S. 153)

Für Renner besteht kein Zweifel, dass »Viscontis filmische Interpretation gerade durch ihre Eigenwilligkeit Maßstäbe« setze.

Vor allem durch sie wird die Entscheidung zwischen filmischer Nacherzählung und filmischer Interpretation in neuer Schärfe herausgefordert; durch sie auch werden die Eigenheiten, Grenzen und besonderen Möglichkeiten des Mediums gegenüber der Eigenständigkeit des Textes ins Recht gesetzt. (Renner 1990, S. 808)

Abschließend ist noch auf Fragen hinzuweisen, die, nach meinen Unterrichtserfahrungen mit Film und Text, von Schülerinnen und Schülern oft aufgeworfen werden: Bei der Behandlung des biographischen Kontextes<sup>10</sup> tauchen, neben der hitzigen Diskussion von Thomas Manns homoerotischen Anlagen<sup>11</sup>, immer wieder Fragen nach dem historischen Vorbild Tazios auf, jenem polnischen Knaben, den Thomas Mann 1911, im Grand Hotel des Bains logierend, am Strand beobachtet hat. Es handelt sich um Graf Wladyslaw (Adzio) Moes (1900–1986), dessen merkwürdig-interessante Lebensgeschichte, ebenso wie seine Reaktionen auf die Novelle und den Film oder Briefausschnitte an seinen Freund Jan Fudakowski, den Strandkameraden und Ringkampfgegner Jaschu des Textes/Films, bei Gilbert Adair nachgelesen werden können. Adair deckt in seinem Buch auch eine weitere »Standard-Frage« von SchülerInnen ab, und zwar nach Björn Anderson, dem schwedischen Darsteller des Tazio. Fragen gelten ferner, neben der Film-Musik (dazu ausführlich Renner 1990, S. 806–808) einer weiteren, vielleicht der eigentliche Hauptdarstellerin des Films, die diesen in wunderbaren Bildern bestimmt: Venedig, die Serenissima, die im Text von Thomas Mann unübertrefflich charakterisiert wird: »Das war Venedig, die schmeichlerische und verdächtige Schöne, – diese Stadt, halb Märchen, halb Fremdenfalle, in deren fauli-

---

<sup>9</sup> Zum symbolischen, leitmotivischen Schreiben grundlegend Martínez (1996, S. 151–177).

<sup>10</sup> Zumeist ist das Erstaunen groß, dass Thomas Mann viele Details des Textes selber erlebt hat. Es empfiehlt sich, neben den entsprechenden Ausschnitten aus den Lebenserinnerungen von Katia Mann (1981, S. 69–75), den SchülerInnen den Selbstkommentar Manns aus *Lebensabriss* (1930) zur Hand zu geben: Ganz ebenso [wie in Tonio Kröger, M.K.] ist im *Tod in Venedig* nichts erfunden: »Der Wanderer am Münchener Nordfriedhof, das düstere Polesaner Schiff, der greise Geck, der verdächtige Gondolier, Tazio und die Seinen, die durch Gepäckverwechslung mißglückte Abreise, die Cholera, der ehrliche Cleric im Reisebureau, der bösartige Bänkelsänger oder was sonst anzufahren wäre – alles war gegeben, war eigentlich nur einzustellen und erwies dabei aufs verwunderlichste seine kompositionelle Deutungsfähigkeit. Auch damit mochte es zusammenhängen, daß ich bei der – wie immer langwierigen – Arbeit an der Novelle momentweise das Gefühl eines gewissen absoluten Wandels, einer gewissen souveränen Getragenheit erprobte, wie ich es sonst nicht gekannt hatte.« (GW XI, S. 124)

<sup>11</sup> Neben den Biographien, vor allem Kurzke (1999), hier unverzichtbar Detering (1994, S. 285–349).

ger Luft die Kunst einst schwelgerisch aufwucherte und welche den Musikern Klänge eingab, die wiegen und buhlerisch einlullen.« (GW VIII, S. 503)

### Literatur

MANN, THOMAS: *Gesammelte Werke*. 13. Bde. Frankfurt/M.: Fischer 1990.

ADAIR, GILBERT: *Adzio und Tazio*. Wladyslaw Moes, Thomas Mann, Luchino Visconti: Der Tod in Venedig. Übers. von Thomas Schlachter. Zürich: Ed. Epoca 2002.

ALBERSMEIER, FRANZ-JOSEF; ROLOFF, VOLKER (HRSG.): *Literaturverfilmungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989.  
BAHR, ERHARD: *Thomas Mann. »Der Tod in Venedig«*. Erläuterungen und Dokumente. Stuttgart: Reclam 1998.

BRECHT, BERTOLT: *Arbeitsjournal 1942 bis 1955*. Werkausgabe Supplementband 22. Hrsg. von Werner Hecht. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974.

CALVINO, ITALO: *Warum Klassiker lesen?* Deutsch von Barbara Kleiner und Susanne Schoop. München: Hanser 2003.

DETERING, HEINRICH: *Das offene Geheimnis*. Zur literarischen Produktivität eines Tabus von Winkelmann bis zu Thomas Mann. Göttingen: Wallstein Verlag 1994.

FRIZEN, WERNER: *Thomas Mann. »Der Tod in Venedig«*. München: Oldenburg 1997.

MAYER, HANS: *Thomas Mann*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984.

KOOPMANN, HELMUT (HRSG.): *Thomas-Mann-Handbuch*. Stuttgart: Kröner 1990.

KURZKE, HERMANN: *Thomas Mann*. Das Leben als Kunstwerk. Eine Biographie. München: Beck 1999.

DERS.: *Thomas Mann*. Epoche – Werk – Wirkung. München: Beck 1985.

MAMONE, SARA: Il Gattopardo. Von Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1958) zu Luchino Visconti (1963) oder über die Unmöglichkeit der Werktreue. In: Albersmeier, Franz-Josef; Roloff, Volker (Hrsg.): *Literaturverfilmungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989, S. 466–484.

MANN, KATIA: *Meine ungeschriebenen Memoiren*. Hrsg. von Elisabeth Plessen und Michael Mann. Frankfurt/M.: Fischer 1981.

MARTÍNEZ, MATÍAS: *Doppelte Welten*. Struktur und Sinn zweideutigen Erzählens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996.

MERTENS, VOLKER; MÜLLER, ULRICH (HRSG.): *Epische Stoffe des Mittelalters*. Stuttgart: Kröner 1984.

MÜLLER, ULRICH: Das Nachleben der mittelalterlichen Stoffe. In: Mertens, Volker; Müller, Ulrich (Hrsg.): *Epische Stoffe des Mittelalters*. Stuttgart: Kröner 1984, S. 424–449.

PRATER, DONALD A.: *Thomas Mann. Deutscher und Weltbürger*. Eine Biographie. Übers. von Fred Wagner. München: Hanser 1995.

REED, TERENCE J.: *Thomas Mann. »Der Tod in Venedig«*. Text, Materialien, Kommentar. München: Hanser 1984.

RENNER, ROLF GÜNTER: *Das Ich als ästhetische Konstruktion*. »Der Tod in Venedig« und seine Beziehung zum Gesamtwerk Thomas Manns. Freiburg i. B.: Rombach 1987.

DERS.: Verfilmungen der Werke von Thomas Mann. In: Koopmann, Helmut (Hrsg.): *Thomas-Mann-Handbuch*. Stuttgart: Kröner 1990, S. 799–823.

SEITZ, GABRIELE: *Film als Rezeptionsform von Literatur*. Zum Problem der Verfilmung von Thomas Manns Erzählungen »Tonio Kröger«, »Walsungenblut«, und »Der Tod in Venedig«. München: Hanser 1981.

SELACH, H; GAUDERT, G. u. a.: *Thomas Mann und das Kino*. Hrsg. von der Stiftung Deutsche Kinematik. Berlin 1975.

VAGET, HANS RUDOLF: Film and Literature. The Case of »Death in Venice«: Luchino Visconti and Thomas Mann. In: *German Quarterly* 53 (1980), S. 159–175.

DERS.: *Thomas Mann Kommentar zu sämtlichen Erzählungen*. München: Winkler 1984.

WYSLING, HANS; EICH-FISCHER, MARIANNE (HRSG.): *Thomas Mann Selbstkommentare: »Der Zauberberg«*. Frankfurt/M.: Fischer 1993.

Klaus Schenk

# Literaturverfilmungen medienanalytisch: Kafka

## 1. Buch & Film

Während in der Geschichte des Films seine Literarisierung ihn für das Rezeptionsverhalten des gehobenen Publikums akzeptabel machte, blieben die Vorbehalte gegenüber Literaturverfilmungen bis in die jüngste Zeit aktuell. Inzwischen sind zwar die Gegensätze zwischen Literatur und Film weniger markant; Verfilmungen wie Viscontis *Der Tod in Venedig*<sup>1</sup> oder Rohmers *Die Marquise von O* haben das Prestige dieses Genres erhöht. Sicherlich hat auch die Entwicklung des Fernsehens seit den 1960er Jahren zur Popularisierung des Films als literaturfähiges Medium beigetragen. Das Kriterium der »Werktreue« aber konnte nur allmählich geöffnet werden hin zu Formen der Verfilmung, die die Mediendifferenz zwischen Film und Text stärker berücksichtigen. Aus kunstkritischer Perspektive scheint sich diese Öffnung zu einer Wertschätzung von Bearbeitungen zu wenden, die sich der Buchvorlage mit filmischen Mitteln als eigenständiges Kunstwerk gegenüberstellen.

Auch die Forschung war zunächst von der Idee der Unzulänglichkeit des Films gegenüber dem Buch geprägt. So etwa noch in den grundlegenden Forschungen von Estermann (1965). Zunehmend geraten aber Transformationsprozesse in den

---

KLAUS SCHENK, Lehrbeauftragter an der Universität Koblenz. Schwaketenstraße 108, D-78467 Konstanz. E-Mail: Schenk\_Klaus@web.de

1 Siehe den Artikel von Markus Kreuzwieser in diesem Heft, S. 62 ff.

Blick, die sich weit von der literarischen Vorlage entfernen. Schanze (1996) schlägt dafür folgende Begrifflichkeit vor: *Transponieren – Adaptieren – Transformieren – Transfigurieren*. Während die Transposition noch stark als filmische Dramatisierung erscheint, lässt die Transfiguration die literarische Vorlage nur noch entfernt anklingen als mythische Reminiszenz. Im mittleren Feld zwischen Adaption und Transformation – zwischen Episierung und Medialisierung – sind jedoch die Fragen angelegt, die den Kanon der gegenwärtigen Literaturverfilmungen betreffen. Transfigurationskonzepte, wie etwa Danièle Huillet's Verfilmung von Kafkas *Schloß* (1984), bilden wohl eher noch die Ausnahme. Dennoch zeichnet sich eine Entwicklung ab, die sich von der Linearität der literarischen Vorlage entfernt hin zu Bilderräumen, die ihr Modell nur noch anzitieren.

## 2. Unterricht & Medienanalyse

In groben Zügen lässt sich die Entwicklung wissenschaftlicher Ansätze zur Literaturverfilmung folgendermaßen charakterisieren: Filmphilologie, semiotisch-strukturalistische Filmanalyse, Intermedialität (vgl. Albersmeier/Roloff 1989, S. 23). Schon in dieser Aufteilung wird ein Übergang von textorientierten zu medienorientierten Ansätzen deutlich. Diese Entwicklung zeichnet sich auch in der Didaktik von Literaturverfilmungen ab. Das Dilemma im schulischen Umgang mit Literaturverfilmungen lag lange Zeit in einer einseitig auf den Text konzentrierten Herangehensweise. Text und Film wurden verglichen, ohne den Medienwechsel dabei ausreichend zu berücksichtigen. Häufig bildete lediglich das Drehbuch eine Schaltstelle im Vergleich zwischen Lese- und Hör-/Seh-Medium. Inzwischen konnte allerdings auch filmanalytisches Instrumentarium in die Lehrbücher aufgenommen werden. Vor allem zur Technik von Einstellungsgrößen, Perspektiven und Kamerabewegungen finden sich Anleitungen, wie das visuelle Medium analysiert werden kann. Schon im Umgang mit den *Vorstadtkrokodilen* (Max von der Grün) werden dabei medienanalytische Zugänge eröffnet (vgl. Gast 1983). Noch immer aber sind medienanalytische Feinheiten für den Unterricht schwer nutzbar, was mit an der Schwierigkeit der Transkriptionssysteme liegen mag. Für wissenschaftliche Zwecke erarbeitete Protokollverfahren sind in ihrer Komplexität kaum für Unterrichtssituationen verwendbar. Dies wären zum einen das differenziert angelegte Einstellungsprotokoll, das Einstellungsgrößen, Kamerabewegungen, Einstellungsverbindungen, Kamera- bzw. Blickperspektiven notieren soll und zum anderen das in dramaturgische Einheiten gegliederte Sequenzprotokoll (vgl. Korte 1999, S. 32–38) – beide Notationsweisen lassen sich auch in einem Filmprotokoll (vgl. Faulstich 2002, S. 60f.) zusammenfassen. Wenn schon die Fachwissenschaft vor einem allzu üppigen Gebrauch des Einstellungsprotokolls warnt, so kann als Minimalforderung an eine systematische Filmanalyse doch auf das handlungsorientierte Sequenzprotokoll nicht verzichtet werden. Dabei wird der Handlungsablauf in Sequenzen und Subsequenzen unterteilt, sowie die einzelne Station inhaltlich-formal und zeitlich bestimmt. Für den schulischen Gebrauch ist es ratsam, von der Handlung auszugehen und erst in einem weiteren Schritt signifikante Einstellungsveränderungen

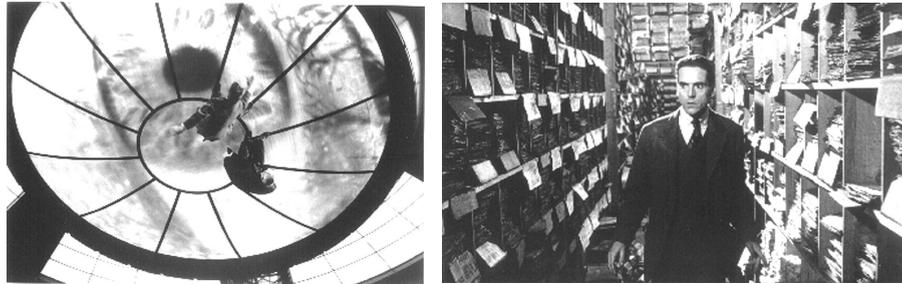
Plakat zu Steven Soderberghs *Kafka*

oder die Schnittfrequenz zu beobachten. Nicht zu vergessen ist dabei auch die Rolle der Musik, des Tons und des Lichts. Bei der Analyse wird von den Besonderheiten des Films auszugehen sein – wodurch sich die Gewichtung und Reihenfolge der Analyseschritte ändern kann. Im Folgenden soll an einem Beispiel von einer vereinfachten Protokollform ausgegangen werden.

Um den Zirkel Text-Film-Text zu umgehen, soll hier vorgeschlagen werden, das Filmmedium zunächst unter Einklammerung des Textes zu beleuchten. Dazu hilft der Umstand, dass es zu vielen Literaturverfilmungen inzwischen eine Auswahl an Versionen gibt, die sich desselben Textes mit sehr unterschiedlichen filmischen Mitteln angenommen haben. Zu denken ist dabei etwa an die Verfilmungen von *Berlin Alexanderplatz*, zunächst durch Phil Jutzi (1931), wozu ein von Alfred Döblin und Hans Wilhelm erarbeitetes Drehbuch vorliegt (Döblin/Wilhelm 1996), und später als dreizehnteilige Fernsehserie von Rainer Werner Fassbinder (1979). Zu diesem Großprojekt ist zudem eine Video-Dokumentation von *Beobachtungen während der Dreharbeiten* (InterNations/Bonn) erhältlich, die veranschaulicht, was es mit Begriffen wie »Kamerafahrt« oder »Einstellungsgröße« in der filmischen Praxis auf sich hat. Die *Beobachtungen* zeigen sowohl den Prozess der Herstellung wie auch die in den Film eingegangenen Resultate. Auch auf Kleist-Verfilmungen wäre hier hinzuweisen oder aber auf die mannigfachen *Effi Briest*-Varianten. Besonders interessant erscheint ein Vergleich zwischen Film und Film aber dort, wo die Realisierungen stark voneinander abweichen. Deshalb wurde im folgenden ein Autor gewählt, dessen literarisches Schaffen sehr verschiedene Bearbeitungen erfuhr.

### 3. Kafka-Verfilmungen

Einer der vielverfilmten modernen Autoren dürfte Kafka sein, weshalb sich gerade hier eine große Bandbreite an Vergleichsmöglichkeiten anbietet. Zu Kafkas Roman-Fragment *Der Process* liegen mehrere Umsetzungen vor. Eingegangen werden soll hier auf *The Trail* von Orson Welles (1962) und auf die gleichnamige, stärker »werkgetreue« Verfilmung von David Jones (1992) nach dem Drehbuch von Harold Pinter. Nimmt man noch den 1991 entstandenen Soderbergh-Film *Kafka* hinzu, wo

Szenenfotos aus: *Kafka*

ebenfalls auf Elemente aus dem *Process* angespielt wird, ergibt sich ein aussagekräftiges Spektrum.

Die Ansichten über die Qualität der Kafka-Verfilmung von Orson Welles waren sehr geteilt. Als Kafka-Adaption konnte der Film nicht bestehen – als eigenständiges Kunstwerk wurde ihm durchaus Qualität zuerkannt.<sup>2</sup> Welles war sich der Abweichungen allerdings voll bewusst und versteht sich als Ko-Autor, der nach filmischen Lösungen sucht, die Kafka zu seiner Zeit noch nicht möglich gewesen waren. Die hohe medien-spezifische Bewusstheit von Welles' Selbstkommentaren eignet sich besonders als Einstieg zum Thema Literaturverfilmung. Zudem liegen zur *Process*-Verfilmung inzwischen medienanalytische Arbeiten vor, die diesen Einstieg erleichtern.<sup>3</sup>

Grundsätzlich ist an der Handlungsstruktur des Films zu bemerken, dass die Anordnung der Kapitel von Welles wesentlich verändert wurde. Obwohl die zeit-logische Handlungsabfolge anders aussehen könnte, entschied sich Welles für eine eigene Aufteilung in zwölf Sequenzen. So wird zum Beispiel die Legende *Vor dem Gesetz* aus dem Handlungsgeschehen herausgenommen und dient als einleitender Grenzgang zwischen Narration und Visualität. Zu dieser visuellen Präsentation der Legende in Bild-Tableaus bemerkt Welles: »Diese Bilder waren aus den Schatten von Stecknadeln gemacht. [...] Und der Schatten dieser Nadeln macht dann das Chiaroscuro-Muster auf dem Bild.«<sup>4</sup> Darüber hinaus hat Welles auch die Subsequenzen im Film anders verteilt. So lässt sich zum Beispiel Sequenz II (nach dem Prolog I) wie folgt gliedern: *Verhaftung – Frau Grubach – Rauswurf d. Kollegen – Inspektor – Frau Grubach – Fr. Bürstner*. So ist das Gespräch mit Frau Grubach durch zwei Subsequenzen unterbrochen. Offensichtlich verarbeitet Welles das erste Kapitel der Brod-

<sup>2</sup> Vgl. *Lexikon des internationalen Films*. Hrsg. vom Katholischen Institut für Medienforschung (KIM) und der Katholischen Filmkommission. Reinbek 1995.

<sup>3</sup> Im Folgenden vgl. Eigen (1987).

<sup>4</sup> Orson Welles und Peter Bogdanovich: *Hier spricht Orson Welles*. Weinheim–Berlin 1994, S. 430.

Szenenfotos aus: *Kafka*

Ausgabe zu einer in sich verschränkten Sequenz. In dieser Hinsicht lohnt es sich von einem vereinfachten Sequenzprotokoll auszugehen, das mit den Schülern erarbeitet werden kann. Von hieraus lassen sich auch Besonderheiten des Einstellungsprofils untersuchen. Ein Arbeitsblatt könnte Beobachtungen zur Einstellungsgröße und zur Kameraperspektive sowie zu Musik und Ton festhalten. Für Sequenz II könnte das Schema wie folgt aussehen:

Zeit	Subsequenz	Einstellungsgröße	Perspektive	Musik/Ton
	Verhaftung [...]			

Zur Beschreibung der Einstellungsgröße kann auf die gängigen Kategorien zurückgegriffen werden; die Differenzierung der Perspektive lässt sich zunächst auf *Aufsicht* / *Normalsicht* / *Untersicht* beschränken.<sup>5</sup> Die Besonderheit im Einstellungsprofil des Films liegt schließlich darin, dass in der Kameraperspektive die Untersicht einen hohen Anteil einnimmt. Die komplexe Schnitt- und Einstellungstechnik lässt sich mit diesem vereinfachten Schema allerdings kaum erfassen. So dauert Sequenz II ca. 19 Minuten und besteht aus 72 Einstellungen. Die medienanalytische Bestandsaufnahme zum Film lautet wie folgt: »Wechsel im Filmstil zwischen Plansequenzen und überdurchschnittlich langen Einstellungen und schnellen Schnittfolgen mit kurzen und sehr langen Einstellungen« (ebd., S. 131). Die Wirkung, die Welles dadurch erreichte, hat immer wieder Interpretationen hervorgerufen. Auf die Frage zum Beispiel, ob es eine Beschleunigung der Handlung bedeute, wenn der Film mit langen Einstellungen beginne und dann, von der Gerichts-

<sup>5</sup> Eigen (1987) wählt zur wissenschaftlichen Beschreibung sieben Einstellungsgrößen und sechs Zwischengrößen.

saal-Szene an, die Schnitte in kürzeren Abständen kommen, antwortet Orson Welles: »Das wäre unzulässig vereinfacht. Der Schnitt bewirkt noch viele andere Dinge als nur das Tempo der Handlung. Du weißt, der Schnitt schafft Unterschiede – nicht nur in der Stimmung – er schafft beinahe eine andere Dimension. Du erzählst deine Geschichte dann auf vollkommene andere Weise.« (Welles 1994, S. 435) Feinheiten der Schnitt- und Einstellungstechnik lassen sich zwar an Beispielen erläutern – ein Protokoll wäre doch zu mikroskopisch. Anschaulich vermitteln lässt sich allerdings, mit welchen technischen Realisationsmöglichkeiten die Kamera-Arbeit zu kämpfen hatte. Auf die Frage, wie er K.s Flucht durch den Lattengang gedreht habe, antwortet Welles: »Ich baute eine Art langgezogenen Hühnerschlag aus Holzleisten, mitten auf einem Feld, und habe ihn nachts von außen mit Bogenlicht angestrahlt; die Kamera war auf einem Rollstuhl befestigt, und wir rannten und zogen den Rollstuhl rückwärts, weil kein Kamerawagen dort hineinpasste. Ich hatte einen jugoslawischen Läufer, der den Rollstuhl zog.« (Welles 1994, S. 437) Diese Flucht K.s kommt im Text nicht vor.<sup>6</sup> Zweifelsohne verbleibt die Verfilmung von Welles im Bereich zwischen Adaption und Transformation – eine Zwischenlage, die den Reiz, aber auch die Kritik bewirkt.

Stärker als Welles folgt die Verfilmung durch Jones der Kafka-Vorlage. Fast akribisch wird versucht, die Handlungsfolge sowie die Textvorlage abzubilden. Im Unterschied zu Welles bildet bei Jones die Verhaftung die erste geschlossene Sequenz, was – wie die kritische Kafka-Ausgabe zeigt – auch der Kapitelverteilung besser gerecht wird.<sup>7</sup> Von hieraus können die Sequenzaufteilungen beider Filme verglichen werden. Über diese Szene hinaus lassen sich gerade am Kontrast medien-spezifische Aspekte herausarbeiten. So eignet sich zum Beispiel die *Legenden*-Erzählung, wie sie bei Welles zweimal visualisiert auftritt und bei Jones nur verbal mitgeteilt wird, um das unterschiedliche Konzept der Verfilmungen zu verdeutlichen. Was bei Jones hinzutritt, ist die starke Farbgebung. Offensichtlich ist diese Verfilmung auch nicht primär für die Leinwand geschaffen.

Als letztes Beispiel soll hier der Film *Kafka* genannt werden, der von Steven Soderbergh nach dem Skript von Lem Dobbs gedreht wurde. In diesem Kafka-Thriller sind lediglich noch Anspielungen an das Werk vorhanden. So klingen zum Beispiel Namen von Figuren aus den Texten Kafkas an (z. B. Raban, Gabriela Rossmann) und überlagern sich mit autobiographischen Hintergründen, wie etwa bei Zitaten aus den Briefen Kafkas. Im Stil eines science-fiction wird ein Schreckens-Szenario vorgeführt, dessen Schauplatz das *Schloss* ist. Auch von der Technik her ist

---

6 Vgl. Franz Kafka: *Der Process*. Kritische Ausgabe. Hrsg von Malcolm Pasley. Frankfurt/M. 1990, S. 173.

7 Die kritische Kafka-Ausgabe teilt aufgrund der Handschriftenlage das erste Brod-Kapitel in zwei eigenständige Kapitel. Leider mußte sich Eigen (1987) bei seiner Analyse der Sequenzierung noch an der Brod-Ausgabe orientieren.

der Film als nervöses *patchwork* gestaltet. So setzen zum Beispiel grelle Farben ein, wenn K. das Schloss betritt, verlässt er es, ist das Bild wieder Schwarz/Weiß. Für den Kafka-Leser entfacht der Film ein Ratespiel der Zitate – wer Kafka nicht kennt, folgt einer Horror-Fantasy Story. Hier sind Mittel der Transfiguration zum Zuge gekommen, die die literarische Vorlage nur noch im Hintergrund aufscheinen lassen.

Was hier angedeutet werden sollte, ist der Versuch, auch Literaturverfilmungen stärker von ihrer Medialität her zu verstehen. Die Spannweite an Kafka-Verfilmungen ermöglicht es, Film-Ausschnitte analysierend miteinander zu vergleichen und erst in einem weiteren Schritt auf den Text zurückzugreifen. Gerade im Kontrast der Realisationen kann sich ein medienanalytischer Zugang bewähren.

#### Literatur

- ALBERSMEIER, FRANZ-JOSEF; ROLOFF, VOLKER (HRSG.): *Literaturverfilmungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989.
- Berlin-Alexanderplatz*. Drehbuch von Alfred Döblin und Hans Wilhelm zu Phil Jutzis Film von 1931. Hrsg. von Fritz Rudolf Fries und Yvonne Rehhahn. München: edition text + kritik 1996.
- EIGEN, THOMAS: »Der Prozess« (Orson Welles, 1962). Eine Analyse zwischen Film und Literatur. In: *Systematische Filmanalyse in der Praxis*. Hrsg. von Helmut Korte. Braunschweig 1987, 2. Aufl., S. 120–202.
- ESTERMANN, ALFRED: *Die Verfilmung literarischer Werke*. Bonn: Bouvier 1965.
- FAULSTICH, WERNER: *Grundkurs Filmanalyse*. München: Fink 2002.
- GAST, WOLFGANG: Ein spannender Jugendfilm: »Die Vorstadtkrokodile«. In: *Praxis Deutsch* 57/1983, S. 3–58.
- KORTE, HELMUT: *Einführung in die Systematische Filmanalyse*. Berlin: Schmidt 1999.
- SCHANZE, HELMUT: Literatur – Film – Fernsehen. Transformationsprozesse. In: Ders. (Hrsg.): *Fernsehggeschichte der Literatur*. Voraussetzungen – Fallstudien – Kanon. München: Fink 1996, S. 82–92.

Edith Zeitlinger

## Unterhaltungsfilme im Unterricht? Versuch einer Begründung in Theorie und Praxis

Wir leben in einer Welt, die von den Medien geformt, geprägt und zu einem großen Teil auch gestaltet wird. Die Grenze der Wahrnehmung zwischen dem, was wir bewusst erleben und dem, was uns von den Medien vermittelt wird, ist fließend und oft nicht erkennbar.

Das hat auch große Auswirkungen auf unsere Kinder und Jugendlichen. Ihre Sozialisation wird, neben den Instanzen Elternhaus und Schule, in zunehmendem Maße von den Medien übernommen. Unterhaltungsfilme im Kino und vor allem auch im Fernsehen sind ein wesentlicher Bestandteil dieser Mediatisierung des Alltags.

So ist es nicht verwunderlich, wenn Jens Hildebrand in seinem *Filmratgeber für Lehrer* meint, dass ein Jugendlicher bei seinem Schulabschluss durchschnittlich etwa 15.000 Schulstunden erlebt, zugleich aber auch 18.000 Stunden vor dem Fernseher verbracht hat (Hildebrand 2001, S. 7). Unwillkürlich stellt man sich da die Fragen:

- Was an bewusster und unbewusster Information ist hier transportiert worden?
- Wie hat diese Information die Lebenseinstellung der/des Jugendlichen geprägt?
- Welche Lebensbilder, Lebenseinstellungen, welche Werte, welche Vorurteile sind dadurch entwickelt und verfestigt worden?
- Kann die Welt der Schule, die Welt des geordneten, kognitiven Wissens, mit der vielschichtigen schnellen und bunten Medienwelt überhaupt mithalten?

---

EDITH KATHARINA ZEITLINGER, AHS-Lehrerin für Deutsch, Geschichte und Darstellendes Spiel in Klagenfurt, Mitarbeiterin des Pädagogischen Institutes in Kärnten, Lektorin für Fachdidaktik aus Deutsch an der Universität Klagenfurt und Medienpädagogin. Pädagogisches Institut, Kaufmann-gasse 8, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: edith.zeitlinger@chello.at

- Entsteht da nicht eine Kluft zwischen dem, was in der Schule gelehrt und gelernt wird, was für wissenswert erachtet wird und dem, was die Medienwelten den Kindern tagtäglich liefern?

### 1. Schule und Medien – ein Spannungsverhältnis?

Ein großer Teil der Probleme, die Jugendliche heute haben und die in der Schule sichtbar werden, zum Beispiel Aggression, Lernunlust, Leseverweigerung, Freizeit- und Fun-Mentalität, werden mit den Massenmedien, vor allem mit der Film- und Fernsehkultur, in Verbindung gebracht. Da liegt es aus der Sicht der für Bildung Verantwortlichen nahe, die Verursacher dieser Schwierigkeiten und Störungen aus dem Unterrichtsalltag auszublenden, deren Wirkung zu verallgemeinern, sie manchmal sogar zu einem »Feindbild« für die Schule werden zu lassen. Dass dies geschehen ist und auch noch geschieht, zeigt die Geschichte der Medienerziehung. Sie verläuft parallel mit der Entwicklung des Films und diente lange Zeit als ein Angstverarbeitungsmechanismus.

Die Gründe hierfür liegen in der Komplexität und der damit verbundenen Undurchschaubarkeit von filmischen Strukturen, in der subtilen und unbewusst wirkenden Aussagekraft der Filmsprache in Verbindung mit dem Inhalt.

Der Film multipliziert Aussagezusammenhänge in einer nicht nur verbalen Struktur. Er stellt mit seinen neuen Erfahrungs- und Umweltzusammenhängen sehr oft vorhandene Werteinstellungen in Frage.

Filmische Rezeption ist weitestgehend unabhängig von Interpretations- und Denkhilfen und entzieht sich so dem pädagogischen Zugriff. Überdies bilden sich mit den Medien neue, in intrasubjektiver Auseinandersetzung aufgebaute Autoritäten: die Idole, die ebenfalls eine Gefahr für Erziehungsinstanzen darstellen können. Aus diesen Gegebenheiten hat sich in Bezug auf filmische Medien (eine Ausnahme ist der »pädagogisch wertvolle Film«) eine sehr kulturpessimistische Haltung entwickelt, die vielfach auch heute noch andauert.

### 2. Was ist Kultur?

In unserem Kulturbegriff schwingt noch sehr oft die Idee vom Wahren, Guten und Schönen mit, eine Haltung, die vieles, was die mediale Kultur, die Pop-Kultur ausmacht, von vornherein ausschließt.

Die Cultural Studies, ich würde sie mehr als eine Forschungsstrategie denn als eine Wissenschaft bezeichnen, haben diesen Kulturbegriff erweitert – sie beschreiben, wie das alltägliche Leben der Menschen durch und mit Kultur definiert wird. Kultur wird dabei als etwas sehr Umfassendes verstanden, im Sinne eines »whole way of life« (Lutter/Reisenleitner 1998, S. 9).

Populärkulturelle Ausdrucksweisen, und das sind zugleich auch mediale Produkte, Film- und Fernsichtexte, bilden den Kern ihrer Untersuchungen.

Der Begriff »Text« muss in der Folge neu definiert werden, auch Filme, Fernseh- und Radiosendungen, einschließlich aller auditiven und visuellen Elemente sind als

Text zu bezeichnen. Das heißt, Mediennutzung ist eine Kommunikationsform, in der, wie beim Prozess des Lesens, Text und Zuschauer einander bedingen. Das Lesen von Film- und Fernsehtexten lässt sich so als einen »Prozess dynamischer Wechselwirkung zwischen Text und Leser« beschreiben.

Die Cultural Studies unterscheiden zwischen dem Prozess der Rezeption und dem Prozess der Aneignung. Als Rezeption wird die Interaktion zwischen Film- und Fernsehtext und ZuschauerIn bezeichnet. Aneignung meint darüber hinaus aber auch die Übernahme der rezipierten Texte in den lebensweltlichen Kontext der ZuschauerInnen. Wesentlich ist dabei die Bedeutung, die ein medialer Text für den Rezipienten/die Rezipientin hat. Das heißt, wie sehr es dem medialen Text gelingt, sich im Sozialisationsprozess des Zuschauers, der Zuschauerin zu verankern, dort Bedeutung zu erlangen. So entsteht also in der Interaktion zwischen Filmtext und ZuschauerIn etwas gemeinsames Drittes – »der rezipierte Text«, der nicht mit dem Originaltext auf Film oder Leinwand identisch ist (Mikos 1997, S. 50).

Man kann also davon ausgehen, dass ein Film ebenso viele Bedeutungen erhält, wie ihn ZuschauerInnen rezipieren und sich aneignen. In jedem Text sind die Bedingungen, die eine Interaktion mit ihm gelingen lassen, als Grundstruktur angelegt. Dazu zählen (Mikos 1997, S. 51):

- die *Ästhetik*,
- die *Narration*,
- die *Rhetorik* und
- die *implizite Handlungsanweisung* – Appellstruktur – eines Textes.

Diese vier Ansätze können auch als Basis für eine Auseinandersetzung mit einem Film im Unterricht dienen.

Filme und Fernsehsendungen sind Bilderzählungen, die sich verschiedener Symbolebenen bedienen, auf denen die Handlungsanweisungen für die ZuschauerInnen angesiedelt sein können. Sie sind mediale Bearbeitungen der Realität. Diese mediale Realität zeigt sich auch in ihrer ästhetischen Gestaltung.

Es geht also nicht nur darum, *was* in den Filmen erzählt wird, sondern auch wie es erzählt wird, *wie* es als Erzählung inszeniert wird, um die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit der ZuschauerInnen zu erregen. Die ZuschauerInnen sind also, und das ist eine wesentliche Einsicht, in der Rezeption von Filmtexten physiologisch, kognitiv und emotional aktiv.

### 3. Thematisierung der medialen Lebenswelt der Kinder in der Schule

Es ist die Aufgabe der Schule, und hier im Speziellen beziehe ich mich auf den Deutschunterricht, die in Film und Fernsehen dargestellte mediale Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu thematisieren. Als Gründe dafür möchte ich anführen:

- Die Lebenserfahrungen von Kindern und Jugendlichen sind in den letzten Jahrzehnten auf Grund der Zunahme der medialen Realitäten zu »second hand«-Erfahrungen geworden. Sie erleben und erfahren die Umwelt, Lebenszusammenhänge, Beziehungsstrukturen, Problemlösungsmöglichkeiten und Wert-

haltungen nicht mehr unmittelbar in ihrem Lebensalltag, sondern immer häufiger aus Fernsehserien und -filmen.

- Filme sind für einen Großteil der SchülerInnen der wichtigste Zugang zum Kulturwissen unserer Zeit: zu Geschichten, Mythen und Motiven aus der Literatur- und Geistesgeschichte vieler Jahrhunderte, zu alten Helden mit neuen Gesichtern und auch zu den klassischen, modernen und kunstvollen Arten des Erzählens (Hildebrand 2001, S. 9).

Die meisten Kinder haben also schon bei Schulantritt und erst recht, wenn sie in die Sekundarstufe I kommen, eine reichhaltige mediale Erfahrung. Dies macht sie in Bezug auf ihre Lehrerinnen und Lehrer zu inhaltlichen ExpertInnen. Was ihnen aber fehlt, ist fachliches Hintergrundwissen, sowie die Fähigkeit, bewegte Bilder bewusst zu rezipieren und analysieren – die Filmlesefähigkeit.

#### 4. Ein Beispiel aus der Praxis: Der Unterhaltungsfilm *Schwer verliebt*

##### *Eine (kritische) Betrachtung des Inhalts:*

Der Film stammt von den Brüdern Farrelly, die in Hollywood für ihre oft bissig satirischen und respektlosen Comedies berühmt wurden. In *Schwer verliebt* geht es um Hal und dessen Freund Mauricio, zwei Männer von durchschnittlichem Aussehen und durchschnittlicher Intelligenz, die aber, wohl um ihr mangelndes Selbstwertgefühl zu kompensieren, hohe Anforderungen an das äußere Erscheinungsbild ihrer Freundinnen legen.

Hal begegnet eines Tages in einem Lift einem Personality-Guru, der ihn mit einer Art Hypnose von seiner Fixierung auf das Äußere eines Menschen befreit. Von nun an kann er die innere Schönheit eines Menschen erkennen – das führt dazu, dass all die Frauen, denen er bisher keine Beachtung schenkte, für ihn attraktiv werden. So auch Rosemary, die Tochter seines Chefs, ein sehr gutherziges Mädchen, in das sich Hal nun verliebt.

Es ist eine Schwäche des Films und vor allem seiner gutgemeinten Botschaft, dass es eine Blondine nach unserer medial geformten Schönheitsnorm ist, die uns das Alter Ego von Rosemary sympathisch macht. Daraus resultiert auch die Komik des Films, aus der Kontrastierung zwischen dem, was Hal sieht und der Realität, die die anderen Figuren des Films wahrnehmen. Der Zuschauer erlebt diesen »Schreiz«, indem er gewissermaßen mit vier Augen sieht: mit Hals Augen, aber auch mit den eigenen, weil er die Täuschung des Protagonisten erkennt. Es kommt, wie es kommen muss: Hal verliert seine Visualisierungsfähigkeit der inneren Werte wieder und sieht sich mit der wahren Realität konfrontiert. Seine attraktive Rosemary ist in Wirklichkeit eine sehr dicke Frau. Aber es wäre nicht Hollywood, würde sich nicht alles zum Guten wenden und so erkennt Hal, dass es wirklich die charakterlichen Werte sind, die im Leben zählen und bekennt sich zu Rosemary.

Interessant ist, dass der Titel des Films im englischsprachigen Original *Shallow Hal* lautet, was soviel heißt, wie »oberflächlicher, nichtssagender Hal«.

Ich habe diesen Film ausgewählt, weil er ein typisches Beispiel dafür ist, wie sich im amerikanischen Film der Gegenwart, der sich vorwiegend an ein junges Publikum richtet, komödiantische Unterhaltung mit politisch-moralischen Wertvorstellungen verbinden. Das Interessante dabei ist, und schon aus diesem Grund lohnt sich eine genauere Analyse mit SchülerInnen der 7., 8. oder 9. Schulstufe, wie sich die Bot-

schaft des Films mit den von ihm eingesetzten darstellerischen Mitteln selbst desavouiert. Für Jugendliche wird das nicht auf den ersten Blick sichtbar, es bedarf einer genaueren Analyse der Aussage des Films, der filmsprachlichen Mittel und der Rollenbilder, um es zu verstehen.

Die Regisseure wählen hochsensible Themen: körperliche Schönheit und Attraktivität, Übergewicht, Schlankheit, Liebe, die innere Schönheit eines Menschen und seine Menschlichkeit und gestalten daraus eine Comedy, die vor allem beim jugendlichen Publikum sehr erfolgreich wurde. Dies alles ist für mich Grund genug, den Film mit Jugendlichen einmal genauer zu betrachten, ihn zu analysieren, seine Protagonisten unter die Lupe zu nehmen, filmsprachliche Mittel kennen zu lernen und nach der Bedeutung zu fragen, die so ein Film für SchülerInnen haben kann.

Wichtig erscheint mir noch Folgendes: Die Besprechung eines populären Unterhaltungsfilmes im Unterricht erfordert Sensibilität. Das Ziel besteht nämlich nicht darin, die SchülerInnen von der Qualität des eigenen Geschmacks zu überzeugen, sondern sie zu lehren, den Film neu zu »lesen«, auf Widersprüche, Klischees, Vorurteile, Werthaltungen aufmerksam zu machen. Sie zu lehren über das Gesehene nachzudenken, eigene Einstellungen zu überprüfen, den Bildern gegenüber kritischer zu werden, dabei aber den Spaß am »Filme schauen« nicht zu verlieren.

Vorgangsweise/Methode	Didaktische Ziele
<p><i>Einstieg</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Zeigen des Films oder eines größeren Teils daraus oder</li> <li>● ein Einstieg, bei dem die Themen des Films im Zentrum stehen: Recherchen zu Schönheit, Schlankheit, Übergewicht, männlichen und weiblichen Rollenbildern etc. in anderen Medien.</li> </ul>	<p>So wie das gemeinsame stille (oder auch laute Lesen) kann auch das gemeinsame Ansehen eines Films zu einem kollektiven Erlebnis werden. Dabei sind die Reaktionen der SchülerInnen für den Lehrer, die Lehrerin sehr interessant, zeigen sie doch, wie Jugendliche auf den Inhalt, die Art der Darstellung, reagieren.</p>
<p>Als erster möglicher Einstieg danach empfiehlt sich: Spontanes Sprechen darüber/vorzugsweise in der Kleingruppe. Fragestellungen, die als Leitfaden dienen können:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Wie hast du den Film erlebt?</li> <li>● Was hat dir (besonders) gefallen, was nicht?</li> <li>● Warum?</li> <li>● Um welche Themen, glaubst du, geht es?</li> </ul>	<p>In dieser ersten Phase geht es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Um das Loswerden von Gedanken und Emotionen – das erachte ich für wichtig, um einer sachlich objektiveren Betrachtung den Weg zu ebnet.</li> <li>● Um das erste Wahrnehmen der Themen</li> <li>● Um das bewusste Erkennen, dass ein Film verschiedene Bedeutungsebenen hat und jede/r seine eigene herausliest</li> </ul>
<p><i>Die Narration:</i> In Gruppen oder in Einzelarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Die wesentlichsten Erzählschritte</li> <li>● Rekonstruktion der Handlung und der Handlungsstränge/kann auch graphisch sichtbar gemacht werden</li> </ul>	<p>Es geht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Um das Erkennen des »roten Fadens«; das stringente Erzählen des Handlungsverlaufs; das Sichtbarmachen von Handlungssträngen und ihrer gegenseitigen Wechselwirkung.</li> </ul>

Vorgangsweise/Methode	Didaktische Ziele
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Erzählen der Geschichte oder eines Ausschnitts aus einer anderen Perspektive: <ul style="list-style-type: none"> <li>– aus der Perspektive von Rosemarie</li> <li>– aus der Perspektive von Hals Freund Mauricio.</li> <li>– Was fällt dir dabei auf?</li> </ul> </li> </ul> <p>Beide Male entsteht eine ganz andere Geschichte. Die vielleicht für jüngere SchülerInnen schwer verständliche Vielschichtigkeit zwischen dem, was Hal wahrnimmt, und der Wirklichkeit wird so deutlich.</p> <p>Die Begriffe »Erzählperspektive« und »Kameraführung« müssen geklärt und voneinander abgegrenzt werden. Es empfiehlt sich auch das nochmalige Ansehen einer Szene, um dies zu erläutern.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Um das Erkennen der Erzählperspektive, im übertragenen Sinn auch des Blicks der Kamera.</li> </ul> <p>Mit dieser Aufgabe geschieht etwas Entscheidendes: Für die SchülerInnen wird deutlich: Das, was der Film aussagen möchte, wozu er auf der Ebene der story bewegen möchte, macht er selbst mit seinen filmsprachlichen Mitteln zu nichte. Der Blick der Kamera ist der Blick des Mannes. Auch wenn die Aussage suggeriert: Nicht das äußere Erscheinungsbild des Menschen ist es, was zählt, so sprechen die Aufnahmen eine andere Sprache. Der Zuschauer sieht fast durchgehend Bilder von Gwyneth Paltrow, die unseren Normvorstellungen von Schönheit entspricht und nicht von ihrem übergewichtigen wahren Ich. Die Geschichte aus der Perspektive von Rosemary sieht nämlich ganz anders aus. Der Widerspruch zwischen intendierter Aussage und tatsächlicher Darstellung kann somit sehr einfach entlarvt werden.</p>
<p><i>Ästhetik / Bildsprache / Rhetorik</i></p> <p>Analyse einer Szene: Ich würde hier eine auswählen, die ihre Pointe, ihren Lacherfolg aus dem Körpergewicht der Beteiligten zieht. (Schwimmbad/Zusammenbrechen des Sessels/Rudern). Schon vor dem nochmaligen Betrachten erhalten die SchülerInnen die Möglichkeit auszuwählen, ob sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lichteinstellungen,</li> <li>● Ton, Geräusch, Musik,</li> <li>● Kameraeinstellungen oder</li> <li>● Schnitttechnik</li> </ul> <p>beobachten wollen.</p> <p>Um die Schülerinnen in diese Begriffe einzuführen, eignet sich auch gut der Auftrag zur Selbstrecherche in der Literatur oder im Internet und die anschließende gemeinsame Besprechung im Unterricht.</p> <p>Fragen zur Deutung der bildsprachlichen Rhetorik:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Warum ist für dich die Szene komisch?</li> <li>● Was sieht man?</li> <li>● Wie ist das Bild aufgebaut?</li> <li>● Worin besteht die Pointe?</li> <li>● Was sieht Hal?</li> </ul>	<p>Neben der Vermittlung des Wissens über filmsprachliche Mittel geht es hier auch um das Erkennen der Durchdringung von Inhalt, Aussage und filmischen Techniken – um das »bewusste Sehen«. Der Unterhaltungsfilm ist in seiner ästhetischen und inhaltlichen Konzeption so angelegt, dass die einzelnen Elemente einander durchdringen und als Einzelteile nicht erkennbar werden. Das Auseinandernehmen dieser Teile kann für die SchülerInnen sehr aufschlussreich sein, begreifen doch viele zum allererstenmal, wie sich ein Film zusammensetzt und welcher Effekt damit erzielt wird.</p> <p>In der Analyse der bildsprachlichen Rhetorik, in der auch mit Standbildern oder Screenshots gearbeitet werden kann, sollen Fragen zum Inhalt und zur verwendeten Sprache der Szene, aber auch zum Bildaufbau und zur Bildgestaltung besprochen werden. Die Tatsache, dass Filmaussage und Gestaltung etwas anders</p>

Vorgangsweise/Methode	Didaktische Ziele
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Was sieht der Zuschauer?</li> <li>● Was wird gesprochen? Aufschreiben der Dialogsequenz.</li> </ul> <p>Eine <i>kreative Übung</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Verfassen eigener Dialoge,</li> <li>● Zeichnen von storyboards,</li> <li>● Überlegen von Kameraeinstellungen,</li> <li>● Auswählen von Musik.</li> </ul> <p>Der kreative und gestalterische Zugang ist sehr geeignet, um auf indirektem Weg auf Gestaltungsmechanismen aufmerksam zu werden.</p>	<p>erzählen, wird hier offensichtlich. Sämtliche Pointen der Handlung leiten sich ausschließlich aus dem Gewicht der beteiligten Personen ab, auf inhaltlicher Ebene versucht man aber zu übermitteln, dass innere Voraussetzungen die Basis für die wahre Liebe sind.</p>
<p><i>Appellstruktur</i></p> <p>Ich denke, schon SchülerInnen ab zwölf Jahren verstehen die implizite moralische Handlungsanweisung und Aussage des Films: <i>Wir sollen Menschen nicht nach ihrem Äußeren beurteilen, sondern nach ihren inneren Werten.</i></p> <p>Davon ausgehend ergeben sich viele Möglichkeiten, diese Aussage sowohl innerhalb der Struktur des Filmes selbst als auch in der Lebensumwelt der Kinder zu überprüfen. Das beginnt bei Überlegungen zum Schönheitsideal unserer Zeit (eventuell auch im Vergleich mit anderen Jahrhunderten) und endet bei ganz subjektiven Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Was ist für mich Schönheit/schön?</li> <li>● Nach welchen Kriterien beurteile ich?</li> <li>● Wovon und wie werde ich möglicherweise dabei beeinflusst?</li> <li>● Wie sehe ich mich selbst?</li> <li>● Wie sehen mich vielleicht andere Menschen?</li> <li>● Was empfinde ich an mir selbst als schön? Usw.</li> </ul>	<p>Dieser Punkt erscheint mir als der wesentlichste in der Erschließung eines Unterhaltungsfilms. Sind es doch fast immer indirekte Informationen, Einstellungen, Haltungen und Werte, die überbracht werden.</p> <p>Filme und Fernsehserien haben bei Jugendlichen eine hohe identitätsstiftende Funktion. Die Konfrontation mit den in Filmen vorgegebenen Rollenbildern, die Wahrnehmung des Selbst am Anderen führt zwangsläufig zu Fragen nach dem eigenen Ich.</p> <p>Das Thema Schönheit, die Fragen nach dem eigenen Körper und dem Aussehen, »Wann werde ich geliebt?«, »Wann werde ich vom anderen Geschlecht wahrgenommen?«, sind gerade in der Zeit der Pubertät von brennendem Interesse. Dieser Film versucht eine Antwort zu geben, eine moralisch vorbildliche Antwort, arbeitet dabei aber mit Klischees und sehr konservativen Rollenbildern. Er stellt die maskuline Sichtweise auf dieses Thema kaum in Frage. Dies gilt es behutsam sichtbar zu machen.</p>

Ich hoffe, meine Ausführungen machen Mut, den besprochenen oder auch einen anderen Unterhaltungsfilm zu einem Thema im Unterricht zu machen, um so den Kindern und Jugendlichen einen bewussteren, kritischeren Blick auf die von Film und Fernsehen vermittelte Alltagskultur zu geben.

Dabei glaube ich nicht, dass die Arbeit über Medien (Jutta Wermke nennt dies die *Medienkulturkompetenz*, vgl. *ide* 4/2002, S. 45 ff.) zu einer Medienenthaltsamkeit oder gar Abschreckung führen soll – im Gegenteil: das bewusste Genießen von Un-

terhaltungsfilmern, das Abschaltenkönnen, das Eintauchen in die Welt der bewegten Bilder soll erhalten bleiben. Aber es tut gut, wenn der Blick geschärft ist.

#### Literatur

- BAUER, THOMAS: *Einführung in die Medienpädagogik*. Skriptum der Vorlesung des Lehrgangs MP III/2001, Zentrum für Medienpädagogik der Donau, Universität Krems 2001.
- DERS.: *Medienpädagogik. Einführung und Grundlegung*. Der Kommunikationssinn: Theorie-Diskussion. Band 1. Graz: Hermann Böhlau Nachf. 1979.
- HEPP, ANDREAS: *Fernsehaneignung und Alltagsgespräche*. Fernsehnutzung aus der Perspektive der Cultural Studies. Opladen–Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1998.
- HILDEBRAND, JENS: *film: ratgeber für lehrer*. Köln: Aulis Verlag Deubner 2001.
- HIPFL, BRIGITTE; JAGOGZINSKI, JAN: Medienkonsum – Fantasien. Identitätskonstruktionen. In: *Medien Journal*. Cultural Studies. Forschung & Rezeption 4/1997. Innsbruck: Studien-Verlag 1997, S. 58–71.
- LUTTER, CHRISTINA; REISENLEITNER, MARKUS: *Cultural Studies*. Eine Einführung. Wien: Verlag Turia und Kant 1998.
- MIKOS, LOTHAR: Cultural Studies als Grundlage einer Rezeptionsästhetik der audio-visuellen Medien. In: *Medien Journal*. Cultural Studies. Forschung & Rezeption 4/1997. Innsbruck: Studien-Verlag 1997, S. 49–57.
- POSTMAN, NEIL: *Wir amüsieren uns zu Tode*. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag 1988.
- SCHACHTNER, CHRISTINA: Lernziel Identität. Medienkompetenz als Identitätskompetenz. In: *Medienimpulse*. Beiträge zur Medienpädagogik 9/2001, H. 36. Wien: BMBWK 2001, S. 25–33.
- TULODZIECKI, G.; SCHLINGMANN, A.; MOSE, K.; MÜTZE, CH.; HERZIG, B.; HAUF-TULODZIECKI, A.: *Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1995.
- WERMKE, JUTTA: Medienkompetenz als Teil von Allgemeinbildung. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 4/2002. Innsbruck: Studien-Verlag 2002, S. 45–52.
- ZEITLINGER, EDITH KATHARINA: *Annäherungen an eine zeitgemäße Medienpädagogik*. Masterthese der Donauuniversität der Abteilung für Bildung und Medien. Krems an der Donau 2003.

#### Websites

- [http://www.erft.de/schulen/abtei-gym/unterricht-online/htm/f\\_lexikon.htm](http://www.erft.de/schulen/abtei-gym/unterricht-online/htm/f_lexikon.htm)
- <http://www.artehock.de/film/text/kritik/s/scverl.htm>
- <http://www.mucke-und-mehr.de/kino/schwerve.htm>
- [http://www.br-online.de/bayern3/kino/archiv/film\\_schwerverliebt.shtml](http://www.br-online.de/bayern3/kino/archiv/film_schwerverliebt.shtml)

EVANGELIA KARAGIANNAKIS

# Straßenbahn fahren, Psychodrama und Deutschunterricht

Ein Kurzfilm über Vorurteile und was man daraus  
machen kann

## 1. Das Thema ...

Rassismus, ebenso wie andere Formen der Verurteilung bestimmter Menschengruppen, entsteht nicht zuletzt dort, wo Unkenntnis zu Vorurteilen führt. Wer mit Menschen verschiedener Nationalitäten, gleich welcher Altersstufe, arbeitet, stößt eher früher als später unweigerlich auch auf dieses Thema. In der Regel sieht dies dann so aus, dass einige oder viele TeilnehmerInnen selbst in der Rolle des Opfers betroffen sind. Das Thema löst viel zu heftige Emotionen aus, ist den TeilnehmerInnen viel zu wichtig, als dass man es oberflächlich oder gar überhaupt nicht behandeln könnte. Gerade weil es so emotional ist, birgt es aber auch die Gefahr, den Unterrichtsrahmen zu sprengen und »abzuleiten«. Psychodramatische Methoden bieten eine sehr gute Möglichkeit, die Gefühle des »Opfers« einerseits zuzulassen, sie andererseits jedoch in einen Rahmen zu stellen, in dem sie entsprechend aufgefangen und verarbeitet werden können. Mit Hilfe von psychodramatischen Methoden kann man aber auch den »Täter«<sup>1</sup> dazu bringen, – vielleicht zum ersten Mal – selbst zu spüren und zu erleben, wie es seinem Opfer geht. Es besteht die Möglichkeit, Unkenntnis über die andere Person zumindest teilweise in Kenntnis umzuwandeln und so Vor- bzw. Fehl-Urteilen entgegenzuwirken.

---

EVANGELIA KARAGIANNAKIS, Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg. E-Mail: karagian@ph-freiburg.de

<sup>1</sup> Wo es zu komplizierten Konstruktionen führen würde, verzichte ich auf die weiblichen Formen der Substantive.

In diese Thematik mit einem Film einzusteigen bietet sich deshalb an, weil damit in eine lebendige, realistische Situation eingeführt wird. Der Film *Schwarzfahrer* ist besonders geeignet, weil er die Problematik kurz und prägnant und dazu, trotz aller Tragik und Schwere des Problems, noch auf eine witzige Art darstellt. Erfahrungsgemäß hat *Schwarzfahrer* unabhängig von Alter und Nationalität der TeilnehmerInnen eine enorm motivierende Wirkung.

## 2. Der Film ...

*Schwarzfahrer* spielt im Berlin der 1990er Jahre. Zu Beginn werden bei moderner Musik verschiedene Stadtansichten und Menschen – zum Beispiel eine junge Mutter mit ihrem Kind, türkische Jugendliche, eine Geschäftsfrau –, die sich an einer Haltestelle treffen, gezeigt. Ein schwarzer und ein weißer junger Mann stehen an einem Imbiss-Tisch und hören aus einem Kassettenrecorder laute Musik. Die Straßenbahn kommt, alle steigen ein, zuletzt der schwarze junge Mann. Drinnen bleibt er vor einer alten Dame stehen und fragt sie, ob der Platz neben ihr frei sei. Sie verzieht das Gesicht und mustert ihn stumm und missmutig, er zwingt sich an ihr vorbei und setzt sich auf den freien Platz am Fenster.

Die Frau lässt nun eine Kanonade an ausländerfeindlichen Beschimpfungen los. Dabei fallen Sätze wie »Wir brauchen keine Hottentotten, die uns nur auf der Tasche liegen«. – »Die vermehren sich ja wie die Karnickel da unten. Kein Wunder, dass die alle Aids haben.« etc. Während die Frau schimpft, isst der junge Mann Nüsse, bleibt stumm und ignoriert sie. Die Fahrgäste schauen gelegentlich auf, sagen aber, bis auf die türkischen Jugendlichen, nichts.

Ein Kontrolleur steigt ein, die Frau holt einen Fahrschein aus ihrer Handtasche, hält ihn mit zwei Fingern fest und schimpft weiter. Plötzlich greift der junge Mann nach ihrer Karte, isst sie schnell auf und schaut wieder aus dem Fenster. Als der Kontrolleur nach dem Fahrschein fragt, antwortet die Frau: »Der Neger hier hat ihn eben aufgefressen.« Der Schaffner entgegnet spontan. »So 'ne blöde Ausrede hab' ich ja noch nie gehört!« Während er die Frau zur Tür führt, um mit ihr auszusteigen, schaut sich diese hilflos in der Straßenbahn um und ruft empört: »Warum sagt denn keiner was? Alle haben's doch gesehen! ... Die fressen unsere Fahrscheine, wenn ich Ihnen das doch sage. ...« Der Kontrolleur bleibt völlig unbeirrt.

## 3. Die Methode ...

Das Psychodrama<sup>2</sup> ist eine Form der Gruppenpsychotherapie, die von Pädagogen aufgegriffen und für den Unterricht adaptiert wurde. Zu den vielen psychodramatischen Methoden, die sich für den Einsatz im Unterricht eignen, gehört das

---

<sup>2</sup> Ausführliche Erläuterungen zum Psychodrama in der Schule finden Sie zum Beispiel in Schmitz-Geßmann (1987), Springer (1995) oder Karagiannakis (1999).



Szenenfotos aus: *Schwarzfahrer*

*Protagonistenspiel.* Hier hat der »Hauptdarsteller«, *Protagonist*, Gelegenheit, im Rollenspiel eine Konfliktsituation durch Nachspielen zunächst zu analysieren und später Lösungsmöglichkeiten auszuprobieren. Im Unterricht kann es durchaus mehrere ProtagonistInnen geben, in diesem Fall zwei, nämlich für die beiden Hauptfiguren des Films.

Durch das Spiel führt der *Spielleiter*, im Unterricht die Lehrperson, welche die Protagonisten durch Fragen, Vorschläge und Anregungen in ihre Rollen einführt und sie durch das Spiel begleitet, ohne sie inhaltlich zu manipulieren, ohne ihnen also die eigene, persönliche Meinung aufzudrängen.

Das Spiel findet auf einem als *Bühne* gekennzeichneten Raum im Klassenzimmer statt, der mit wenigen Gegenständen gestaltet wird. In *Schwarzfahrer* könnten dies zum Beispiel zwei Stühle sein, die für die Sitze in der Straßenbahn stehen. Die »Zuschauer« sitzen in einem Halbkreis vor der Bühne.

Zwei Techniken sind von besonderer Wichtigkeit, das *Doppeln* und der *Rollentausch*. Gedoppelt werden können die Protagonisten vom Leiter oder von den Zuschauern, wann immer diese meinen, der Protagonist sehe einen bestimmten Aspekt nicht bzw. könne ein bestimmtes Gefühl nicht zum Ausdruck bringen. Das Doppel stellt sich dann neben den Protagonisten, spiegelt seine Körperhaltung und spricht quasi als dessen »innere/zweite Stimme«. Hierdurch treten oft verborgene Gefühle des Protagonisten ans Licht, oder aber es wird ihm deutlich, dass das Vorgetragene definitiv nicht der eigenen Meinung entspricht. Für den Unterricht bietet das Doppeln eine besonders elegante Möglichkeit, sehr viele SchülerInnen aktiv am Spiel zu beteiligen, sie in die verschiedenen Rollen schlüpfen und diese erleben zu lassen. So kommen recht schnell viele verschiedene Aspekte einer Rolle zum Vorschein, die meist von den persönlichen Erfahrungen der SchülerInnen geprägt sind.

Durch das Tauschen der Rollen können die Protagonisten hautnah erleben, wie es ihrem Gegenspieler ergeht und dadurch sowohl Einsicht in dessen Verhalten gewinnen, als auch das eigene Verhalten/die eigene Ansicht reflektieren und überdenken. Meist ändert sich nach einem Rollentausch die Einstellung zum Gegenüber. Durch Doppeln können auch an diesem Prozess sehr viele SchülerInnen beteiligt werden.



Szenenfotos aus: *Schwarzfahrer*

Nach dem Spiel findet das sogenannte *Sharing* statt. Hier haben Protagonist, Mitspieler und Zuschauer die Möglichkeit mitzuteilen, wie es ihnen während des Spiels ergangen ist. Oft geht das *Sharing* im Unterricht über in einen persönlichen Austausch zum Thema.

Die Arbeit mit psychodramatischen Methoden stellt ganz klar die inhaltliche, persönliche Auseinandersetzung jedes einzelnen Teilnehmers mit dem Thema in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Dabei gibt es keine richtige oder falsche, sondern vielmehr viele gleichwertige, individuelle Meinungen. Psychodrama ermöglicht eine intensive Verwicklung und Identifizierung der LernerInnen mit dem Thema, wodurch sie für schwierige Beziehungen sensibilisiert werden können. Natürlich werden dadurch Vorurteile nicht plötzlich verschwinden. Psychodramatisches Arbeiten kann aber sehr direkt Einsicht und Verständnis ermöglichen und Lösungsstrategien anbieten.

#### 4. Der Unterricht ...

Für das psychodramatische Arbeiten am Film *Schwarzfahrer* gibt es verschiedene Möglichkeiten. Sind die TeilnehmerInnen lebendiges, interaktives Arbeiten gewohnt, empfiehlt sich der Kopfsprung ins kalte Wasser, d. h. das Anschauen des Films ohne Vorübung und danach der Einstieg in ein Protagonistenspiel. Auch wenn dies auf den ersten Blick etwas abrupt erscheinen mag, so hat es doch den Vorteil, dass man so schnell und ohne Umwege zum Kern der Sache gelangt. Die Erfahrung zeigt immer wieder, dass dies sehr gut klappt, denn die SchülerInnen stehen ja unmittelbar unter dem Einfluss des Films und haben, während die Bühne langsam gestaltet und die Darsteller behutsam in ihre Rollen eingeführt werden, Zeit, sich allmählich auf das Spiel einzustellen.

Wichtig ist hier, dass TeilnehmerInnen und Lehrer/Spielleiter gemeinsam entscheiden, welche Rollen wichtig sind. Dies lässt sich zu Beginn der Übung vielleicht nicht eindeutig sagen. Möchte man die Verlaufsmöglichkeiten des Spiels einschränken, was im schulischen Kontext aus verschiedenen Gründen sinnvoll sein kann, empfiehlt es sich, die Zahl der Rollen zu begrenzen, hier zum Beispiel auf die Personen *alte Dame* und *junger Mann*. Der Lehrer/Spielleiter sollte auch unbedingt

darauf achten, wer welche Rolle übernimmt. Auf Rollenbesetzungen, bei denen eine tiefe problematische Verwicklung zu erwarten ist (z. B. ein Afrikaner in der Rolle des Schwarzen), sollte im schulischen Kontext lieber verzichtet werden, es sei denn, es besteht ein sehr vertrauensvolles Verhältnis zwischen allen Beteiligten und sowohl die Bereitschaft als auch die Fähigkeit des Lehrers/Spielleiters, unvorhergesehene, tiefsitzende Emotionen aufzufangen.

Das Spiel hat nun unter anderem folgende Ziele:

- Die Gedanken und Gefühle der ProtagonistInnen offen zu legen,
- dadurch Einsicht in und Verständnis für die Position des Anderen zu gewinnen,
- eventuell Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Hierfür muss zunächst entschieden werden, welche Szene gespielt werden soll, wo genau sie beginnt, also zum Beispiel schon draußen oder erst in der Bahn vor dem Sitz von der alten Dame. Der Lehrer/Spielleiter führt die ProtagonistInnen dann durch Fragen wie »Wie heißt du?«, »Wie alt bist du?«, »Hast du Familie?«, »Was machst du gerade?« etc. in ihre Rollen ein und lässt ein Stück der Szene nachspielen. Es wird dann immer wieder unterbrochen, um den ProtagonistInnen Gelegenheit zu geben, ihre Gedanken dazu zu äußern. So könnte der Lehrer/Spielleiter das Spiel zum Beispiel unterbrechen, nachdem die alte Dame bereits eine Weile geschimpft hat, und dann den jungen Mann fragen, was er dazu denkt und wie er sich fühlt. In einem Gespräch zwischen der alten Dame und dem Lehrer/Spielleiter, später zwischen alter Dame und jungem Mann, könnte die alte Dame dann dazu Stellung nehmen usw.

Interessant ist, dass sich die Äußerungen der TeilnehmerInnen anfangs meist sehr stark am Film orientieren, sich im Verlauf des Spiels aber anders entwickeln. Gelingt es dem Lehrer/Spielleiter, die TeilnehmerInnen dazu zu motivieren, viel zu doppeln und dabei ohne Rücksicht auf den Film das zu sagen, was ihnen persönlich wichtig erscheint, dann ergeben sich viele unerwartete Wendungen, neue Sichtweisen und oft Kompromisslösungen. Entscheidend dabei ist, dass die Ergebnisse nicht theoretisch konstruiert werden, sondern sich vielmehr im Spiel durch Agieren und spontanes Reagieren entwickeln und dabei in sehr hohem Maße von den individuellen Erfahrungen und Meinungen der SchülerInnen geleitet werden. Ein konkretes Beispiel mag dies verdeutlichen:

In einem internationalen Sprachkurs mit jungen Erwachsenen wurde diese Szene (nach-)gespielt. Beide Rollen wurden sehr intensiv gedoppelt. Durch die verschiedenen Doppel ergab sich, dass der junge Mann zwischen Resignation, Akzeptieren und Ignorieren der Situation hin und her schwankte. Später, im Sharing, zeigte sich, dass dies die innere Zerrissenheit vieler TeilnehmerInnen widerspiegelte. Die alte Dame wurde als kompromisslos und konfrontativ dargestellt. Die Stimmung kippte schlagartig, als der junge Mann plötzlich in einer langen Rede Verständnis für das Verhalten der alten Dame aufbrachte. Es stellte sich heraus, dass er mit dieser Meinung keineswegs allein dastand, denn er wurde von zahlreichen TeilnehmerInnen gedoppelt und in dieser Ansicht bestärkt.

Die Stimmung während des späteren Sharings war sehr ernst, zum Teil etwas bedrückt. Viele TeilnehmerInnen erzählten von Situationen aus ihrem Leben, in denen Vorurteile zu Konflikten führten. Die Palette reichte von Ausländerfeindlichkeit über Generationskonflikte und Klassen-

unterschiede bis hin zu Beziehungsproblemen. Betroffenheit wurde dadurch ausgelöst, dass sich einige TeilnehmerInnen in der Rolle der alten Dame ertappten. Insgesamt hatten die TeilnehmerInnen diese Form der Auseinandersetzung mit dem Thema zwar als sehr intensiv und auch etwas anstrengend, aber gerade deshalb als äußerst produktiv empfunden. Besonders schätzten sie die Erfahrungen, die sie in der Rolle der alten Dame gemacht hatten.

Warum dieser Film für die Arbeit am Thema *Vorurteile* besonders geeignet ist, wurde bereits erläutert. Gründe für die Arbeit mit dem Protagonistenspiel sind u. a.:

- es ermöglicht einen direkteren, spontaneren Zugang als theoretische Überlegungen,
- es erleichtert die Identifikation mit einer Rolle und zeigt Wege und Lösungen auf,
- es spricht die SchülerInnen als ganze Person an, so dass sie ihren eigenen, emotionalen Zugang zu allgemeinen, sozialen Fragestellungen finden,
- und schließlich macht es Spaß und motiviert!

#### Literatur

*Schwarzfahrer*. Regisseur: Pepe Danquart. BRD 1993, 12 min., s/w

KARAGIANNAKIS, E.: »Eigentlich ist sie ganz nett. Vielleicht sollte ich sie zum Essen einladen.« – Oder: Über den Einsatz psychodramatischer Elemente im Literaturunterricht. In: Geßmann, H.-W. (Hrsg.): *Internationale Zeitschrift für Humanistisches Psychodrama*. Neckarsulm: Verlag Jungjohann 1/1999, S. 55–67.

SCHMITZ-GESSMANN, M.: »Ich bin dick, rund und ein bisschen klebrig.« – Unterrichten mit psychodramatischen Methoden. In: Geßmann, H.-W. (Hrsg.): *Bausteine zur Gruppenpsychotherapie*. Neckarsulm: Verlag Jungjohann 1987, Bd. 2, S. 137–169.

SPRINGER, R.: *Grundlagen einer Psychodramapädagogik*. Köln: Scenario Verlag 1995.

Gerhard Kriechbaum

## Kurzgeschichte und Kurzfilm

Eine Unterrichtsskizze zu *Reusenheben* von  
Wolfdietrich Schnurre und Henrik Schlottmann,  
Federica da Cescos *Spaghetti für zwei* und  
Pepe Danquarts *Schwarzfahrer*

Die meisten Modelle zum Verhältnis Literatur und Film streben das Ziel an, dass ausgehend von einem literarischen Text zumindest Drehbücher geschrieben, wenn nicht gar Filme produziert werden. Diese Unterrichtsskizze stellt hingegen bewusst Kernbereiche des Deutschunterrichts in den Mittelpunkt, nämlich literarische Gestaltungsmittel verstehen zu lernen und praktisch zu erproben. Kurzfilme dienen in diesem Modell als Verständnishilfe für literarische Texte bzw. zur Anregung für die eigene Schreibe der SchülerInnen. Die Texte sind in einem gängigen Unterrichtswerk<sup>1</sup> greifbar; *Reusenheben* gilt als Standardtext für das Erlernen von Inhaltsumfassungen<sup>2</sup>, obwohl gerade diese Kurzgeschichte den SchülerInnen erhebliche Verständnisschwierigkeiten bereitet.<sup>3</sup> Der zweite Abschnitt, wo jeweils ein »Schwarzer« eine Rolle spielt, zielt auch auf eine humorvolle und kritische Auseinandersetzung mit rassistischen Vorurteilen.

---

GERHARD KRIECHBAUM, AHS-Lehrer für Deutsch und Geschichte am BG Vöcklabruck. Schlosstraße 31a, A-4840 Vöcklabruck. E-mail: g.kriechbaum@eduhi.at

- 1 Rainer, Gerald/Rainer, Eva (Hrsg.): *Aktion Sprache 1*. Linz : E. Rammer/Veritas 1999, 4. Aufl.
- 2 Wintgens, Hans-H.: Inhaltswiedergabe. Das Verfassen eines Kurztextes für ein literarisches Schullexikon (Wolfdietrich Schnurre: *Reusenheben*). In: *Praxis Deutsch* 11/1984, H. 65, S. 59–63.
- 3 Mit kritischen Einwänden zur psychologischen Glaubwürdigkeit und strukturellen Gestaltung des Textes: Gelfert, Hans-D.: *Wie interpretiert man eine Novelle und eine Kurzgeschichte?* Stuttgart: Philipp Reclam jun. 1993 (= Arbeitstexte für den Unterricht. Universal-Bibliothek. 15030), S. 165–170: Situation ohne Fokus. Wolfdietrich Schnurre: *Reusenheben* (1949/1954).

### 1. *Reusenheben* von Wolfdietrich Schnurre und Henrik Schlottmann

Eine Kurzgeschichte mit Hilfe eines Kurzfilms besser verstehen lernen:  
Symbolische Strukturen als Bedeutungsträger eines Textes

In einer faszinierenden Naturlandschaft stößt ein kleiner Junge auf einen Mann, der gerade eine Leiche verschwinden lassen will. Während einer gemeinsamen Fahrt in einem Ruderboot entwickelt sich zwischen den beiden eine ungewöhnliche Komplizenschaft.

Erfahrungsgemäss löst der Text Ratlosigkeit aus. Die Notwendigkeit, Zusammenhänge des Geschehens erst durch genaue Beobachtungen zu erschließen sowie alle Elemente als Chiffren (Gelfert 1993, S. 169) aufzufassen und zu entschlüsseln, entspricht nicht den heutigen Lesegewohnheiten. Da Schnurres Text größtenteils aus unzusammenhängend wirkenden Dialogen und schwer nachvollziehbaren Naturschilderungen zu bestehen scheint, ist es schon mühsam, die Handlung zu rekonstruieren und die Situation vorstellbar zu machen.

Hier kann der Kurzfilm unterstützend wirken. Ein Vergleich zwischen Kurzgeschichte und Kurzfilm kann auf der Inhalts- und Gestaltungsebene zu folgenden Ergebnissen kommen (siehe Tabelle 1).

Die Problematik der Kurzgeschichte hat Hans-D. Gelfert damit beschrieben, dass sie psychologisch unglaubwürdig sei: »Jedes normale Kind, das Augenzeuge eines Mordes wird, wäre entsetzt; und selbst ein völlig abgebrühter Junge hätte zumindest genug Lebenserfahrung, um zu befürchten, als Zeuge beseitigt zu werden. Ebenso wenig ist die Seelenruhe nachzuvollziehen, mit der der Mörder die Leiche wegschafft.«<sup>4</sup>

Die Verständnisschwierigkeiten des Textes resultierten daraus, dass Schnurre »zwar ein realistische Kurzgeschichte« geschrieben, aber die Problematik nicht gleichfalls auf realistische Weise auf den Punkt gebracht hat. Schnurre hat »das objektive Geschehen mit Symbolgehalt [aufgeladen]« und »im Text eine tiefere uneigentliche Struktur [angelegt]. [...] Der Leser [muss] parallel zur Oberfläche die tiefer angelegte Aussage mitlesen. Zwar ist der gebildete deutsche Leser [...] auf Grund seiner nationalen Literaturtradition gewohnt, in dichterischen Werken nach einem doppeltem Boden zu suchen«, aber bei heutigen Jugendlichen kann diese »klassisch-romantische Literaturauffassung« nicht mehr vorausgesetzt werden. Symbolgeladene Naturschilderungen werden beim Lesen meistens ignoriert und daher nicht in ihrer Bedeutung erkannt. – Weniger Mühe bereitet es, die symbolischen Motive am Anfang und Schluss des Filmes als solche zu erkennen und zu entschlüsseln: Die spielerische Jagd auf den Hasen sowie das Spiel mit der Schlange verweisen auf den Tod bzw. das spielerische Nicht-Erkennen der tödlichen Situation in doppelter Hinsicht.

Die Freilassung des Schmetterlings steht im Kontrast zur wirklichen Situation des Jungen, nämlich einem Mörder ausgeliefert zu sein. Dass das Leben des Jungen vom

---

4 Dieses und folgende Zitate: Hans-D. Gelfert (1993), S. 166 ff.

Kurzgeschichte	Kurzfilm
Willi und namenloser Mann	Beide namenlos; Mann mit Ehering
Umgebung einer norddeutschen Stadt	Bub mit österreichischer, Mann mit bundesdeutscher Aussprache
Zl. 8: Schule geschwänzt <sup>5</sup>	Geständnis, nicht in der Schule gewesen zu sein, erst beim Reusenheben
Naturelemente begrifflich und metaphorisch beschrieben	Tiere (Vogellaute) und Landschaft (Wind) hör- und sichtbar gemacht; Filmmusik
Tier- und Naturbeobachtungen ohne erkennbaren Zusammenhang aus subjektiver Sicht	Jagd auf das Kaninchen, Spiel mit der Schlange, Freilassen des Schmetterlings mit deutlichen symbolischen Bezügen: Tod und Gefangenschaft
Ziemlich unkommentierte, schwer nachvollziehbare Dialoge	Gesichtsausdruck und Tonfall lassen die Situation verstehen
Spärliche Beschreibung des Mordes und der Beseitigung der Leiche	Todesschrei; Beine und Gesicht im Bild
Leiche vom Mann hinabgedrückt; Willi erinnert an Handtasche	Leiche versinkt; Bub versenkt Schuh; Mann will Tasche behalten
Zl. 102 f.: Todesgefahr für Willi nur zwischen den Zeilen erahnbar	Todesgefahr für den Buben im Blick und Gesichtsausdruck des Mannes sichtbar; Rückblende auf versinkende Leiche
Demonstrativ freundschaftliches Verhalten bei der Begegnung mit den Radfahrern und dem Fußgänger	Irritation bei der Begegnung mit dem Schwimmer; beide schleichen an schlafender Frau vorbei
Freundschaftlicher Abschied	Symbolhafte Abschiedsszene: Mann hält den Buben gewaltsam an der Hand; rasche Flucht in verschiedene Richtungen

Tabelle 1

Mörder und die Freiheit des Verbrechers vom Schweigen des Jungen abhängen, bringt die Schlusszene des Films deutlich zum Ausdruck.

Möglicher Weise wird durch diesen Impuls die Bereitschaft geweckt, auch in Schnurres Text nach solchen Doppelbödigkeiten zu suchen und folgende Verkettungen zu erkennen: »Wie die Fische durch die Reusen, so sind die Reusen durch den Jungen, der Junge durch den Mörder und der Mörder durch die Strafverfolgungs-

<sup>5</sup> Zeilenzählung nach Wolfdietrich Schnurre (1999), S. 140f.

behörden bedroht«, würde der Mörder im Verlauf der Handlung sich nicht der Verschwiegenheit des Jungen vergewissern. Der Junge sieht sich wegen seiner Vergehen (Schule schwänzen, unbefugtes Reusenheben) auf der gleichen Stufe wie der Verbrecher, dadurch gerät er in eine auswegslose Situation, die ihn sogar zum Komplizen des Mörders macht: In die Reusen geraten eben nicht nur die Fische, sondern manchmal auch ein Blesshuhn oder eine »Wasserratte«. <sup>6</sup> Damit »wird auf makabre Weise die Relativität der Rechtsordnung vorgeführt, [wenn] sich der harmlose Schulschwänzer in den Maschen der gleichen Ordnung verfängt, die die Gesellschaft vor Menschen wie dem Mörder schützen soll« (Gelfert 1993, S. 167f.). – Damit wären wir bei der Bedeutung der Perspektive als einem weiteren konstitutiven Element eines Textes.

## 2. Federica da Cesco: *Spaghetti für zwei* und Pepe Danquart: *Schwarzfahrer*

Die Begriffe für die Textanalyse einer Kurzgeschichte erlernen und die Situation eines Kurzfilms mit diesen Erzählmitteln gestalten.

**2.1. Textanalyse:** Personales Erzählen mittels erlebter Rede und innerem Monolog.<sup>7</sup> Nach der begrifflichen Klärung werden die erzähltechnischen Mittel mit verschiedenen Farben im Text markiert.

**2.2. Interpretation:** Die Diskussion über den Stoff, die Motive des Textes und das Thema kommt zu folgendem Interpretations-Ergebnis (siehe auch Schülerarbeit):

### *Stoff*

»Die vertauschte Suppe«: eine internationale Wandersage.<sup>8</sup>  
Ein Weißer verdächtigt einen Schwarzen, seine Suppe zu essen.

### *Motive*

(Gegenseitige) Verdächtigungen in einer Verwechslungssituation.  
(Gegenseitige) rassistische Vorurteile.

### *Rassismus*

Wahrnehmungen und Denken sind von der Perspektive abhängig.  
Vorurteile führen leicht zu einer Blamage.  
Zurückhaltung und Vernunft ermöglichen eine friedliche Konfliktlösung.  
Freundschaft ist über »Rassen«-Schranken hinweg möglich.

<sup>6</sup> Zl. 131, 133 (wie Anm. 8).

<sup>7</sup> Arbeitsschritte nach Kaspar H. Spinner: Gedankenwiedergabe in Erzähltexten. Zur Erarbeitung erzähltheoretischer Begriffe. (Federica da Cesco: *Spaghetti für zwei*). In: *Praxis Deutsch* 16/1989, H. 98, S. 47–50.

<sup>8</sup> Brednich, Rolf W.: *Sagenhafte Geschichten von heute*. Die Spinne in der Yucca-Palme. Die Maus im Jumbo-Jet. Das Huhn mit dem Gipsbein. München: Beck 1994, S. 90f.

**2.3. Schreibaufgabe:** Für das eigene Schreiben wird als Aufgabe gestellt, die Situation aus der Sicht des »Schwarzen« zu erzählen und dabei die erlernten erzähltechnischen Mittel anzuwenden. Vorher werden folgende inhaltliche und erzähltechnische Fragen geklärt:

*Inhaltliche Fragen:*

Wie erlebt Marcel den Auftritt des Jugendlichen?  
Seine unmittelbare Reaktion auf Heinz' Unverschämtheit.  
Warum lässt er das zu?  
Welche Gedanken begleiten das gemeinsame Suppenessen?  
Weshalb entschließt er sich zum Kauf der Spaghetti?  
Mit welchen Gefühlen beobachtet er Heinz in seinem Irrtum?

*Wer entdeckt zuerst den Irrtum?*

Heinz: Marcel beobachtet eine Verhaltensänderung.  
Marcel: Er beobachtet Heinz dabei, wie er seinen Irrtum bemerkt.

*Innensicht Marcells gestalten:*

Marcells Beobachtungen an Heinz in erlebter Rede, auch in auktorialen Erzählteilen.  
Marcells Gedanken in direkter Rede und im inneren Monolog.

***Beispiel einer Schülerarbeit: Der Beginn einer Freundschaft***

Marcel war siebzehn und Schwarzer. Er kam aus Uganda, sprach aber, da er seit seinem zweiten Lebensjahr in der Schweiz lebte, einwandfrei Deutsch.

Er wohnte in einer der vielen Dachkammern nahe am Stadtrand. Zum Essen ging er meist in das SB-Restaurant um die Ecke. So auch an diesem Tag. Dieses Mal gab es Italienische Gemüsesuppe. Das klang gut. Marcel nahm sich ein Tablett vom Stapel und stellte sich an. Ein schwitzendes Mädchen schöpfte die Suppe aus einem dampfenden Topf. Marcel nahm den vollen Teller in Empfang. Mhm, das roch gut!

Marcel setzte sich an einen freien Tisch und begann zu essen. Die Suppe war schön heiß und schmeckte ausgezeichnet. Plötzlich stand ein Jugendlicher in Lederjacke und Cowboy-Stiefeln vor ihm, der zwar einen Löffel, aber weder Teller noch Tablett hatte.

»Was hat denn der vor?«, dachte Marcel. »Dem ist wahrscheinlich sein Essen davongelaufen. Na, kein Wunder, so wie der aussieht!«

Nach einigem Zögern setzte sich der Junge mit einem Räuspern zu ihm an den Tisch. Marcel blickte auf und musterte sein Gegenüber: »Mann, was hat der bloß? Der sieht mich an, als ob er mich gleich auffressen würde. Dabei ist er bestimmt nicht älter als vierzehn, geht wahrscheinlich noch zur Schule.«

Die Reißverschlüsse an der Lederjacke des Burschen klimperten bei jeder Bewegung. Diese Typen kamen sich immer besonders cool vor, aber dahinter steckte meistens nichts.

Marcel widmete sich wieder seiner Suppe. Doch da tauchte der Junge plötzlich seinen Löffel auch in Marcells Suppe! Marcel starrte ihn verwundert an. »Das darf doch nicht wahr sein! Der will mich provozieren! Aber nicht mit mir, Freundchen!«

Marcel senkte die Augen und aß seelenruhig seine Suppe weiter. Eine Weile verging. Beide teilten sich die Suppe, ohne dass ein Wort fiel.

Marcel versuchte nachzudenken: »Ich weiß nicht. Sieht nicht so aus, als wollte er sich mit mir anlegen, sonst hätte er bestimmt etwas gesagt, irgend etwas über die Neger und es sich gut gehen lassen in der Schweiz ... Irgendwie scheint er sich nicht wohl zu fühlen ... Vielleicht hat er Probleme mit seinen Eltern und ist deshalb von zu Hause abgehauen. Geld scheint er jedenfalls keines zu haben, sonst würde er sich nicht so komisch benehmen.«

Marcel legte den Löffel in den leeren Suppenteller, lehnte sich zurück und betrachtete seinen Tischgenossen.

»Der ist jetzt wahrscheinlich noch genauso hungrig wie ich! Ein Teller Suppe reicht eben nicht für zwei leere Mägen. Ich hole rasch noch eine Portion Spaghetti. Vielleicht wird er dann gesprächig, und ich erfahre dann etwas mehr über ihn.«

Marcel stand auf und ein paar Minuten später kam er mit einer Riesenportion Spaghetti mit Tomatensauce zurück. Auch eine zweite Gabel hatte er besorgt. Den Teller stellte er in die Mitte des Tisches. Wieder aßen beide schweigend.

Marcel musterte erneut sein Gegenüber. Was war das für ein Mensch? Immer wieder blickte er ihn nachdenklich an, so als schien er durch ihn hindurch zu sehen. Da entdeckte er auf einmal auf einem Nachbartisch etwas, was ihn innerlich auflachen ließ. Dort stand nämlich – einsam und vergessen auf einem Tablett – ein Teller kalter Gemüsesuppe! – Am liebsten hätte er seine Erleichterung aus sich heraus gelacht, aber er beschloss noch abzuwarten.

Als er satt war, legte er die Gabel aufs Tablett und putzte sich mit der Serviette den Mund ab. Dann lehnte er sich zurück, schob die Daumen in die Jeanstaschen und beobachtete den anderen, der sich nervös unter dem Rollkragenpullover kratzte und herum schaute, bis seine Augen plötzlich auf dem Nachbartisch hängen blieben. Nun hatte auch er die kalte Gemüsesuppe erblickt! Er schien ins nächste Mauselloch verkriechen zu wollen und bemühte sich vergeblich, eine Entschuldigung zu stammeln.

Zuerst blinzelte Marcel nur mit seinen Augenbrauen, aber dann fing er lauthals zu lachen an. Der andere Junge brachte nur ein lautes Glucksen zustande, doch auch er konnte sich bald nicht mehr halten und lachte mit.

Eine Weile saßen sie da, von Lachen geschüttelt. Dann stand Marcel auf und schlug dem anderen auf die Schultern. »Ich heiße Marcel«, sagte er. »Seh' ich dich morgen wieder? Um die gleiche Zeit?«

»In Ordnung«, keuchte der Junge, »aber dann spendiere ich die Spaghetti! Ich heiße übrigens Heinz.«

So war die vertauschte Gemüsesuppe der Beginn einer Freundschaft.

(*Maria Muthenthaler, 5B, 1991/92*)

**2.4. Literarische Gestaltung:** Der humorvolle Kurzfilm *Schwarzfahrer* von Pepe Danquart zum Thema »Rassismus« liefert die Vorlage für einen weiteren literarischen Gestaltungsversuch.

Der Titel bezieht sich auf einen Pechvogel, dessen Vespa nicht anspringt und der deshalb die Straßenbahn benützt – eben als Schwarzfahrer. In der Straßenbahn setzt sich ein Schwarzer neben eine ältere Frau, die gleich über Ausländer losschimpft und immer ausfälliger wird – offensichtlich mit Zustimmung der Mitreisenden. Dem Schwarzfahrer gefällt das nicht, aber er will natürlich nicht auffallen. Ein Kontrolleur überprüft nämlich die Fahrscheine der Fahrgäste, dabei kommt dem Schwarzfahrer nun folgender Zwischenfall zugute: Der Schwarze schnappt der Sitznachbarin unvermittelt das bereitgehaltene Billett weg und verschlingt es. Während er seinen Fahrausweis korrekt vorzeigt, versucht sich die noch ganz verdutzte Dame zu rechtfertigen: »Der Neger neben mir hat soeben meine Fahrkarte aufgeessen.« – Aber der Kontrolleur glaubt ihr die Geschichte nicht: »So eine blöde Ausrede habe ich überhaupt noch nie gehört.« – Zur Erleichterung des Schwarzfahrers ist er bereits mit der Dame ausgestiegen.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Unter Verwendung von Hinweisen des Zoom Verleihs, nach: [www.headfilm.ch/films/04008.html](http://www.headfilm.ch/films/04008.html)

*Schwarzfahrer* ist ein ebenso unterhaltsamer wie nachdenklich stimmender Film zum Thema Ausländerfeindlichkeit, der mehrfach auf Festivals ausgezeichnet wurde und 1994 den »Oscar« für den besten Kurzfilm erhielt. Aufgrund seiner zielsicheren und vielschichtigen Darstellung eignet er sich zum Ausgangspunkt einer Diskussion über Fremdenfeindlichkeit und Vorurteile.<sup>10</sup> – Dabei stellt sich vor allem die Frage nach dem Verhalten von Augenzeugen bei rassistischen Vorfällen. Die Ideensammlung für die Aufgabenstellung, als personaler Erzähler die Situation zu gestalten und dabei im Rahmen des Filmgeschehens zu bleiben, hat folgende, auch problematische Sichtweisen ergeben:

*Darstellung der Situation als personaler Erzähler:*

- Schimpfende Frau: Bestätigung der Vorurteile.
- Unbeteiligter »einheimischer« Fahrgast: Genugtuung über die Schimpftiraden; Empörung über die Attacke des Schwarzen; fehlende Zivilcourage, um zu Gunsten der Frau einzugreifen.
- Schwarzfahrer: Empörung über die rassistischen Äußerungen – darf aber keine Aufmerksamkeit erregen; Genugtuung über die Rache des Schwarzen; Erleichterung, dass der Kontrolleur ein anderes, wenngleich unschuldiges Opfer gefunden hat.

*Beispiel einer Schülerinarbeit: Ein Unglück kommt selten allein*

Ein schrilles, lautes Geräusch weckte ihn. Oh nein, schon so spät, er hatte verschlafen, der Wecker war falsch eingestellt, so ein Mist. Jetzt durfte nur wenig Verkehr auf der Straße sein, damit er es noch schaffte, pünktlich zu seiner Dienstbesprechung zu erscheinen. Der schon recht glatzköpfige Mann namens Friedrich Weber sprang aus dem Bett, erledigte in wenigen Sekunden seine Morgentoilette, schlüpfte in seine Kleidung und kurz darauf verließ er das Haus. So schnell ihm seine noch etwas verschlafenen Beine tragen konnten, eilte er zur Garage. Da fiel ihm ein: Das Auto war ja noch in der Werkstätte zum Service, da musste er doch das Motorrad nehmen! Doch als Herr Weber das schon länger nicht mehr benutzte Vehikel starten wollte, sprang es nicht an. So ein Unglückstag! Seine letzte Rettung war die Straßenbahn! Vielleicht hatte er so noch eine Chance, pünktlich zu sein. In seiner Eile vergaß Herr Weber den Helm abzunehmen und legte eine bemerkenswerten Sprint zur Haltestelle zurück, wo gerade eine Zug einfuhr. »Was soll ich tun? Eine Fahrkarte kaufen oder nicht? Dafür ist es zu spät, ich riskiere es ohne!«, überlegte sich der Pechvogel, stieg ein und suchte sich einen Sitzplatz.

Mit ihm war auch ein Schwarzer zugestiegen, der sich neben einer alten Dame niederließ. Doch so vornehm, wie diese aussah, benahm sie sich überhaupt nicht! Schon bald begann sie über Ausländer zu schimpfen, und, obwohl keiner sie beachtete, hörte sie nicht auf, den Mitfahrenden ihre Ressentiments und Vorurteile aufzudrängen.

Die Straßenbahn hielt und Herr Weber, der bis jetzt recht schockiert der alten Frau zugehört hatte, zuckte zusammen. »Wenn jetzt der Schaffner kommt und mich erwischt, was mach' ich dann? Hoffentlich fällt niemandem auf, dass mir der Angstschweiß herunterläuft!«, dachte der Schwarzfahrer und tupfte sich die Stirn mit seinem Taschentuch ab. Doch nur ein junger Mann,

<sup>10</sup> [http://www.bpb.de/filme/html/body\\_schwarzfahrer.html](http://www.bpb.de/filme/html/body_schwarzfahrer.html)

der lautstark Walkman hörte, stieg zu. Er würde sich einfach die Zeitung vors Gesicht halten und so tun, als läse er konzentriert, strickte Herr Weber seine Gedanken weiter.

Währenddessen beschimpfte die alte Frau weiter den völlig unschuldigen Schwarzen. Einige Türken, die die ausländerfeindlichen Aussagen mitbekamen, schimpften wütend zurück, die Frau nahm jedoch keine Notiz von ihnen. Herr Weber teilte die Meinung der Frau überhaupt nicht, doch die Angst hatte ihm die Sprache verschlagen, denn, wie das Unglück es so wollte, stieg gerade ein Fahrkartenkontrollor zu.

Warum musste heute alles schief gehen? Nein, das durfte nicht wahr sein, zuerst verschief er, dann hatte er kein Auto, das Motorrad sprang nicht an, er fuhr schwarz, musste sich über die Frau ärgern und nun würde er gleich auch noch ohne Fahrkarte erwischt werden! Was sollte er tun? Fliehen? Sich stellen? Die Kontrolle hinauszögern bis zur nächsten Station und dann rasch davonlaufen? – Doch da beobachtete Herr Weber, wie der Schwarze blitzschnell nach dem Fahrchein der alten Dame, den diese in der Hand hielt, griff und diesen in den Mund steckte und verschlang. Da begann Herr Weber zu grinsen, doch als der Kontrollor der alten Frau nicht glaubte, dass der Neger ihre Fahrkarte aufgeessen habe, da konnte er ein schadenfrohes und erleichtertes Lachen nicht mehr unterdrücken. »Das geschieht der Frau Recht, denn wer so andere Menschen behandelt, sollte gestraft werden! Außerdem bin ich so fein aus allem raus!«, dachte Herr Weber und gab dem Schwarzen zu verstehen, dass er es toll fand, was er gemacht hatte.

Da kam die Sonne hervor, und für Herrn Weber schien es doch noch ein schöner Tag zu werden. (Johanna Ladenhauf, 5A, 1999/2000)<sup>11</sup>

#### Literatur

*Reusenheben*. Produktion: Henrik Schlottmann, Filmakademie Wien. Regie und Buch: Henrik Schlottmann. Spielfilm, Farbe. Literarische Vorlage: Wolfdietrich Schnurre. Kamera: Helmut Wimmer. Schnitt: Henrik Schlottmann. Ton: Dieter Draxler. Musik: Christian Mühlbacher. Fertigstellung: 1999. Format: 35mm. Farbe. Länge: 20 Min. DarstellerInnen: Hans-Dieter Knebel, Philipp Kainz.

[http://www.firststeps.de/home\\_home.asp](http://www.firststeps.de/home_home.asp) bzw. [http://www.firststeps.de/film.asp?Film\\_ID=130](http://www.firststeps.de/film.asp?Film_ID=130)

*Schwarzfahrer*. Produktion: Pepe Danquart, Trans-Film GmbH Deutschland 1992. Regie und Buch: Pepe Danquart. Kurzspielfilm, s/w. Länge: 12 Min. Darsteller: Senta Moira, Paul Outlaw. <http://www.headfilm.ch/films/04008.html>

DA CESCO, FEDERICA: Spaghetti für zwei. (Deutsch 1986). Aus: Rainer, Gerald/Rainer, Eva (Hrsg.): *Aktion Sprache 1*. Linz: E. Rammer/Veritas 1999, 4. Aufl., S. 27–28.

GELFERT, HANS-D.: *Wie interpretiert man eine Novelle und eine Kurzgeschichte?* Stuttgart: Philipp Reclam jun. 1993 (= Arbeitstexte für den Unterricht. Universal-Bibliothek. 15030), S. 165–170.

SCHNURRE, WOLFDIETRICH: *Reusenheben* (Kurzgeschichte 1949/1954). Aus: Wiese, Benno v. (Hrsg.): *Deutschland erzählt*. Von Arthur Schnitzler bis Uwe Johnson. Ausgewählt und eingeleitet von Benno von Wiese. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1995 (= Fischer TB 10984), S.259–264.

DERS.: *Reusenheben*. Aus: Rainer, Gerald/Rainer, Eva (Hrsg.): *Aktion Sprache 1*. Linz: E. Rammer/Veritas 1999, 4. Aufl., S. 140f.

<sup>11</sup> Text geringfügig sprachlich verändert.

Elisabeth Oppitz, Iris Meister

## *NORDRAND*

### Zur pädagogischen Arbeit mit einem österreichischen Film

#### 1. Zur Ermunterung, Film als Medium im Deutschunterricht einzusetzen

Kinder in einer Schulklasse. Sie stehen auf ihren Plätzen. Ein Lied ist zu singen. Abseits des von der Lehrerin vorgegebenen Pflichtprogramms geschieht Interessantes. Ein Zauberwürfel kreist, zwei sehr unterschiedliche Mädchen, die eine blond und lebhaft, die andere dunkel und ernsthaft, versuchen miteinander Kontakt aufzunehmen.

Es ist die Anfangsszene von Barbara Alberts Film *Nordrand* aus dem Jahr 1999, der den Wiener Filmpreis verliehen bekam. Nina Proll, eine der Hauptdarstellerinnen, wurde für ihre Leistung in diesem Film mit dem Preis der besten Nachwuchsdarstellerin bei den Filmfestspielen von Venedig 1999 ausgezeichnet.

Diese Anfangsszene bietet schon ein wesentliches Motiv für die Auseinandersetzung mit dem Medium Film im Deutschunterricht: *Abseits des vorgegebenen Pflichtprogramms geschieht Interessantes*. Obwohl der Film doch schon auf eine gar nicht mehr so kurze Tradition als kulturelles Medium zurückblicken kann, hat er immer noch keine selbstverständliche Rezeption im Deutschunterricht gefunden. Noch bietet er also die Chance des Neuen, des Verlassens ausgetretener Pfade in der Vermittlung kultureller Wahrnehmung. Er bietet damit auch die Chance spannenderen Arbeitens und höheren Interesses bei den SchülerInnen.

---

ELISABETH OPPITZ, Professorin für Deutsch und Latein am BG XVIII, Klostergasse 25, 1180 Wien.  
E-Mail: oppitz@telering.at

IRIS MEISTER, Schülerin am BG XVIII, Klostergasse 25, 1180 Wien.

»Zeitlos freilich sind nur die Bilder. Das Denken, der Zeit verhaftet, verfällt auch wieder der Zeit.« Diese Feststellung Ingeborg Bachmanns in ihren *Frankfurter Vorlesungen*<sup>1</sup>, von ihr für die Passagen bleibend geglückter Literatur gesagt, gilt erst recht für geglückte Bilder des Films als Transportmittel dessen, was uns bewegt in einer bestimmten geschichtlichen, sozialen, persönlichen Situation.

Die filmhafte Erzählweise moderner Literatur, die »short cuts«, die breit angelegtes chronologisches, auktoriales Erzählen längst abgelöst haben, sind in sich schon ein Plädoyer, diese Nähe von Literatur und Film endlich auch für den Deutschunterricht zu nützen.

## 2. Zur Genese des Projekts

Der Kulturverein »Alte Schmiede« in Wien unter seinem Leiter Kurt Neumann arbeitet seit Jahren zusammen mit LehrerInnen besonders des Wahlpflichtgegenstands »Deutsch« bei verschiedenen Projekten an der Nahtstelle von Literaturschaffenden und jungen Literaturrezipienten. Dazu gibt es am Beginn eines Schuljahres im Herbst jeweils ein Treffen zur Vereinbarung von Themenschwerpunkten und möglichen Einladungen an SchriftstellerInnen. Dabei tauchte im Schuljahr 2001/02 die Idee auf, auch bei Barbara Albert, der Regisseurin von *Nordrand*, anzufragen, ob sie Zeit habe und bereit sei, einen Abend zu ihrem Film in der »Alten Schmiede« zu bestreiten. Der Film lief damals in den Wiener Kinos, etliche SchülerInnen hatten ihn gesehen, waren angesprochen, interessiert an einer Diskussion mit der Regisseurin. In ORF 1 war Barbara Albert zu hören gewesen; man hatte auch dabei den Eindruck gewinnen können, dass diese junge Regisseurin in ihrer beeindruckend offenen Art durchaus eine Bereicherung des Programms der »Alten Schmiede« darstellen würde.

## 3. Zum Projekt selbst

Barbara Albert sagte nicht nur zu, sondern war darüber hinaus sogar bereit zu einem kleinen »Workshop« an drei Abenden in der »Alten Schmiede«, an denen die SchülerInnen der Wahlpflichtfachgruppen von zwei Wiener Gymnasien (ca. 12) im Alter von 16 bis 18 Jahren teilnahmen.

Aus dem Drehbuch wurden zunächst gemeinsam Szenen ausgewählt, die die SchülerInnen zur szenischen Umsetzung reizten. Die Szenen wurden angespielt und probiert, manchmal auch in verschiedener Weise von zwei verschiedenen SchülerInnengruppen doppelt gespielt. Der Werkstättencharakter der Erarbeitung der Szenen war nicht nur lustvoll, sondern machte auch die Differenz zwischen Text und Bild deutlich. Dazwischen erzählte Barbara Albert immer wieder von den Dreh-

---

<sup>1</sup> Bachmann, Ingeborg: *Frankfurter Vorlesungen*. Probleme zeitgenössischer Dichtung. München: Piper 1980, S. 19.

arbeiten, machte konkrete Schwierigkeiten in der Umsetzung eines Films klar, sprach von dem Auswählen und der Herkunft der SchauspielerInnen, vom Alltag eines Drehtags. Ihre Kompetenz und ihr Engagement, aber auch ihr offenes Eingestehen von Schwierigkeiten auf dem Weg zum fertigen Film beeindruckten die beteiligten SchülerInnen nachhaltig.

Bei der Veranstaltung selbst, an der dann auch die anderen SchülerInnen-Gruppen in der »Alten Schmiede« teilnahmen, wurden die kleinen von den Vorbereitungsgruppen gespielten Drehbuchszenen mit den jeweiligen Filmszenen verglichen. Barbara Albert sprach die zum Verständnis des gesamten Films nötigen Zwischentexte. Sowohl sie als auch die LaiendarstellerInnen erhielten immer wieder großen Applaus aus dem Publikum.

#### 4. Zum Film *Nordrand* als Möglichkeit für den Deutschunterricht

*Nordrand* bietet sich in mehrfacher Hinsicht für die Arbeit im Deutschunterricht an: Der Film beschäftigt sich mit der Situation Jugendlicher, deren Wege sich am Nordrand von Wien – oft nur vorübergehend und für kurze Zeit – kreuzen.

Hier treffen jugendliche Flüchtlinge aus dem Osten, die meisten aus dem ehemaligen Jugoslawien, aber auch aus Rumänien, zur Zeit der Friedensverhandlungen von Dayton, und österreichische Jugendliche aus dem äußersten Norden Wiens aufeinander.

Die *Randsituation* ist für sie alle vorgegeben. Die Wiener Jugendlichen kommen aus einer sozialen Schicht, in der die ökonomische Situation schwierig ist. Eine der ersten Einstellungen des Films zeigt die typischen Wohnsilos von Floridsdorf und Umgebung. Kinder lassen auf den Grünflächen davor einen roten Drachen in den Himmel steigen.

In den Familien herrscht Überforderung, Hilflosigkeit, sexueller Missbrauch und Gewalt vor. *Jasmin*, die österreichische Protagonistin des Films, gespielt von Nina Proll, hat in dieser Szenerie eigentlich nicht viel zu lachen. Sie ist mit ihren Problemen weitgehend allein gelassen, die Mutter ist mit fünf Kindern in bescheidenen Verhältnissen schwer überfordert und beugt sich hilflos dem in seiner Überforderung zur Gewalt neigenden Vater. Jasmins Schwester Sonja wird wie sie aus dieser Familie ausbrechen, ohne eigentlich eine Perspektive für eine bessere Zukunft zu haben. Die großen Gefühle von romantischer Liebe haben in der Realität dieser Welt keinen Platz; man holt sie sich aus dem Fernseher, dessen verkitschte, verlogene Bilderwelt den Kontrast der Realität umso stärker ins Bild rückt.

Das Fernsehen liefert aber auch andere Bilder, die der Film in Bezug setzt zu den Jugendlichen, deren kurzen, passagenhaften Begegnungen er folgt: Bilder von den Zerstörungen des Krieges in Bosnien und Bilder vom blutigen Umsturz in Rumänien.

Die zweite Protagonistin, *Tamara*, ist Serbin; sie stammt aus Sarajevo, ist aber schon in Wien in die Volksschule gegangen, in eine Klasse mit Jasmin. Ihre Eltern und ihr Bruder sind in die Heimat zurückgekehrt. Tamara steht in Ausbildung zur Kinderschwester; sie ist allein im kleinen Haus am »Grenzweg« zurückgeblieben.

Sie steht im Zentrum der Jugendlichen, die als Flüchtlinge in diese Stadt gekommen sind, wie auch der Bosnier Senad und der Rumäne Valentin. Ihnen gemeinsam ist die *Grenzerfahrung* nicht nur im konkreten Sinn des Überschreitens einer Staatsgrenze, was oft illegal geschieht und von Bundesheersoldaten verhindert werden soll, sondern auch im Sinne einer Lebenssituation, in der sie, ausgegrenzt aus dem westlichen Konsumparadies, von ihren Träumen und Utopien immer wieder Abschied nehmen müssen.

Hier eröffnet der Film mit seinen beeindruckenden Bildern und Darstellern ein weites Feld für den Austausch von persönlichen Eindrücken, für Diskussionen, aber auch für die Chance, sich einerseits über seine eigene Lebenssituation, seine eigenen Perspektiven und Träume klarer zu werden, andererseits auch zur Empathie mit den ProtagonistInnen und ihren Schicksalen, einer der meiner Meinung nach wichtigsten und wertvollsten Aspekte des Deutschunterrichts überhaupt.

Den Zahlen, Daten und so genannten Fakten der Medienwelt, den so genannten Sachzwängen, Gesichter und Schicksale zu geben, sie in Bildern zu transportieren, die sich festsetzen und so ein Denken und Handeln nach »reinen Sachzwängen« erschweren, diese Chance unseres Faches könnte gerade auch durch die Einbeziehung geeigneter Filme meines Erachtens wirksamer genutzt werden.

Reizvoll wäre auch die Möglichkeit zu entsprechenden literarischen Texten Vergleiche zu ziehen, etwa zu Horváths Roman *Ein Kind unserer Zeit*. Hier bieten sich einige interessante Parallelen an: Die Schärfung des Bewusstseins für die (relative) Abhängigkeit von persönlichem Lebensverlauf und historisch-politischer Situation sowie für die Gefahr des fortschreitenden Verlusts des Humanen, ausgedrückt in denselben Bildern von Kälte, Winter, Schnee, bis hin zum Schneemann, als der Horváths Protagonist vom Kind im Park zuletzt apostrophiert wird.

Im Vergleich mit Horváths Text ist auch die Chance gegeben, nicht nur vergangene Gefahren und Katastrophen im Nachhinein in ihren Ursachen und Auswirkungen besser zu begreifen, sondern gerade durch die Bezugsmöglichkeit zum Horváth-Text auch den heutigen Gefahren ins Auge zu blicken.

Einer der positivsten Aspekte in der Arbeit mit dem Film im Deutschunterricht sind meiner Erfahrung nach aber jene Bilder, die in der tristen Realität der Jugendlichen zugleich deren wunderbar widerborstige *Kraft zur Utopie* und (damit) zum Leben eindrucksvoll zeigen. Etwa in jener Szene, in der Tamara und Jasmin aus der Abtreibungsklinik in einen zarten, tanzenden Schneefall treten, Jasmin ihre Arme in die Höhe hebt und sich ein paar Tanzschritte lang im Kreis bewegt. Oder die Szene, in der Tamara und Valentin, deren Wege sich immer wieder gekreuzt und deren Blicke sich immer wieder getroffen haben, in einer Liebesszene vergnügt wie Kinder im Bett liegen und mit ihren Fingern eine Art Schattentheater spielen.

Ganz verschiedene Szenen werden von den SchülerInnen benannt und evoziert, lässt man sie im Unterricht von ihren persönlichen Eindrücken von den für sie eindrucksvollsten Szenen des »Trotzdem« erzählen.

Die Qualität dieses Films liegt meines Erachtens nach darin, der Realität der dargestellten Jugendlichen nichts von ihrer Härte zu nehmen und trotzdem jener Vitalität Ausdruck zu verleihen, die sie für Momente lachen, lieben und leben lässt.

### 5. Stellungnahme von *Iris Meister*, einer der am Projekt beteiligten SchülerInnen

Ich persönlich bin der Meinung, dass das Medium »Film« heute in der Entwicklung vieler Menschen und vor allem in der von Jugendlichen eine entscheidende Rolle spielt. Daher sollte dieses Medium auch viel häufiger im Unterricht an unseren Schulen angewendet werden. Jeder sieht Filme, ob im Kino oder im Fernsehen, ob Literaturverfilmungen oder Filme mit trivialem Inhalt, und jeder spricht darüber.

Wenn ich mich mit meinen Freunden treffe, ist die Chance, dass wir über einen gesehenen Film reden, wesentlich höher, als dass wir über ein gelesenes Buch diskutieren, und ich denke, dass es bei vielen Jugendlichen ähnlich ist.

Meiner Meinung nach sind Filme außerdem so wichtig, da sie in einem Menschen vollkommen andere Gefühle hervorrufen als ein Buch. Ich kann jetzt nur von mir persönlich ausgehen, aber wenn ich zum Beispiel das Buch und den Film *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo* von Christiane F. zum Vergleich heranziehe (deren Geschichte ich sowohl in der literarischen als auch in der filmischen Umsetzung für äußerst eindrucksvoll halte), dann kann ich sagen, dass mich das Buch fasziniert hat, doch als ich den Film sah, kamen mir die Tränen und erst dann erkannte ich die gesamte Tragweite des Geschehens.

Auch wenn ich an unseren Deutschunterricht als Beispiel denke, wird mir schnell klar, dass mindestens 90 Prozent unserer Klasse sich mehr für die gezeigten Filme als für die gelesenen Bücher interessieren. Zum einen, weil man für ein Buch, das man beispielsweise als Hausübung lesen muss, so faszinierend es auch sein mag, eine bestimmte Zeit benötigt, was bei den meisten Schülern an sich schon Unmut entstehen lässt. (Man muss bedenken, dass von jedem Schüler, in jedem einzelnen Fach, an jedem Tag Hausübungen verlangt werden. Oft bleibt da keine Zeit zu lesen, selbst wenn man das manchmal gerne tun würde.) Zum anderen, weil durch die Eindrücke eines Filmes auch Schüler, die die Thematik nicht von sich aus anspricht, viel von dessen Inhalt und Aussage behalten.

Unser Filmprojekt zu *Nordrand* mit Barbara Albert im letzten Schuljahr hat mir letztlich gezeigt, wie wichtig, interessant und beeindruckend auch nicht-literarische Filme für den Deutschunterricht sein können. Ich denke, ich spreche auch für meine Mitschüler, wenn ich sage, dass es für uns alle ein einmaliges Erlebnis war, und ich würde mir wünschen, dass solche Projekte im Unterricht mehr Zustimmung und Unterstützung finden.

#### Literatur

HORVÁTH, ÖDON VON: *Ein Kind unserer Zeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997.

*Nordrand*, Österreich/Deutschland/Schweiz 1999, 103 Minuten, von Barbara Albert (mit Nina Proll, Edita Malovic, Michael Tanczos).

Gernot Blieberger

# Von der Idee zum Film

## Ein Bericht über ein Filmprojekt

### 1. Vorbemerkungen

Medienerziehung als Unterrichtsprinzip, Medienerziehung als einer der vielen Aspekte des Deutschunterrichts. Gerade in diesem Bereich bietet es sich an, dass SchülerInnen selbst tätig werden, dass sie im aktiven und produzierenden Umgang mit den Medien etwas über deren Wesen erfahren. Moderne DV-Kameras bieten dazu sehr kostengünstig die Möglichkeit, im Bereich Film zu arbeiten, wobei die SchülerInnen ein Hauch von der Faszination Kino vermittelt bekommen, aber auch, welchen Arbeitsaufwand es bedeutet, einen Film zu drehen. Einen Film tatsächlich zu drehen und zu schneiden ist allerdings mit einem sehr hohen Zeitaufwand verbunden und lässt sich allein im Deutschunterricht kaum bewältigen.

An unserer Schule, der HLW Horn, habe ich das Glück, einen anderen Weg beschreiten zu können, denn es gibt den Ausbildungsschwerpunkt »Medieninformatik«, in dessen Rahmen im zweiten Jahrgang im Bereich der schulautonomen Seminarstunden im Schuljahr 2002/03 auch erstmals »Video und Videoschnitt« (neben Bildbearbeitung und Typographie/Farbgestaltung) angeboten wurde. Die

zwei Wochenstunden sind gedrittelt (jeweils ein Lehrer unterrichtet einen Bereich) und die Klassen sind in Gruppen geteilt, sodass mit jeweils zehn SchülerInnen eine gute Arbeitsatmosphäre herrschte. Pro Gruppe standen so etwa 21 Wochenstunden zur Verfügung.

Das Ziel im Teilbereich »Video und Videoschnitt« war es, die SchülerInnen mit ein paar theoretischen Grundlagen zu Kameraführung usw. vertraut zu machen, ihnen einen kleinen Einblick in das Medium Film und das Filmbusiness zu geben und dann vor allem praktisch zu arbeiten. Im Endeffekt sollte ein kurzer Film entstehen mit maximal fünf Minuten Länge, der am PC geschnitten wurde (Programm Adobe Premiere 6.5).

Da in den beiden Klassen, mit denen ich das Projekt durchführte, »nur« vier Burschen sind, spreche ich im Folgenden – deren Beitrag aber nicht vergessend – nur von Schülerinnen.

## 2. Durchführung

Die Durchführung des Filmprojekts erfolgte in mehreren Phasen: Theorie – Kennenlernen der Kamera – Ideenfindung und Drehbuch – Drehen – Schnitt.

Den Einstieg in das Thema gestaltete ich mit einer kurzen Befragung und anschließender Diskussion: Lieblingsfilm, Lieblingsschauspieler, bekannte Regisseure. Um die Schülerinnen über das reine Konsumieren von Filmen hinaus mit dem Medium vertraut zu machen, stand in der Folge etwas Theorie auf dem Programm: Einem kurzen Überblick über die *Filmgeschichte* folgte eine Darstellung der einzelnen Schritte, wie ein professioneller Film entsteht, und schließlich wurden Themen wie *Kameraführung* (Zoom, Schwenk, Kamerafahrt), *Blickwinkel* (Frosch-, Vogel- und subjektive Perspektive) und *Schnitt- bzw. Montagemöglichkeiten* besprochen. Daneben wurden auch Methoden der *Filmanalyse* erwähnt und kurze Filmausschnitte betrachtet. In Anbetracht des Ausbildungsschwerpunkts wurden im weiteren Verlauf auch einige technische Aspekte wie Fernsehstandards, Farbsysteme und Datenkomprimierungen besprochen.

Diesem Block war das Kennenlernen der Videokamera angeschlossen. Weniger bereitete dabei der Umgang mit der Technik ein Problem, sondern viel mehr die richtige Kameraführung, so waren etwa am Beginn der Einsatz des Zooms, aber auch Kameraschwenks zu häufig und vor allem zu schnell.

Ein wichtige Erkenntnis war zum Beispiel auch, dass man mit einer Videokamera – anders als beim Fotoapparat – kein Hochformat aufnehmen kann. Aber auch sehr originelle Ideen wurden geboren: Eine Kamerafahrt wurde so improvisiert, dass sich die Kamerafrau auf einen Bürosessel mit Rollen setzte und angeschoben wurde. Den Abschluss dieser Phase bildete ein ganz kurzer Film (zwischen einer halben und einer Minute Länge), der nur aus einer durchgehenden Kameraeinstellung bestehen sollte.

Nun sollte der eigentliche *Film* folgen. Dem ging eine Phase der Ideenfindung voraus: Was sollte eigentlich verfilmt werden? Wie können wir das machen? Was brauchen wir dafür? Wer übernimmt welche Aufgaben? Schließlich wurde ein kurzes



Konzept bzw. auch ein *Drehbuch* geschrieben. Von den vier Gruppen wurden folgende Filme gedreht: »Plaudern mit Pia« (eine Talkshow-Parodie), »LooseMania« (eine Parodie auf Starmania), »Judiths Entscheidung« (Jugendliche und Drogen) sowie »Sie war nicht gut genug« (ein Thriller). Nach kurzer Diskussion erfolgte in jeder Gruppe die Rollenverteilung in Regie, Kamerafrau, Tonmeisterin und Darsteller. Meine Rolle wollte ich auf die des Coaches im Hintergrund beschränken, der nur ab und zu Tipps gibt. Die Schülerinnen sollten möglichst unbeeinflusst ihre Ideen entwickeln und Vorstellungen umsetzen und daraus – vor allem beim späteren Betrachten des fertigen Produkts – lernen.

Schließlich kam der Moment der *Dreharbeiten* und da merkten die Schülerinnen, dass eine Aussage des Lehrers, die sie vorher vehement angezweifelt hatten, doch irgendwie stimmte: Man muss meistens mindestens doppelt so viel drehen wie die spätere Filmlänge. Es gab kaum einen Take, der nur einmal aufgenommen wurde, sei es, weil die Einstellung doch nicht passte, sei es, weil die Schauspieler einen Hänger hatten oder zu leise sprachen oder in die falsche Richtung schauten, sei es, weil es störende Nebengeräusche gab. Da ist es von Vorteil, dass Videomaterial einerseits relativ billig ist und andererseits auch die Ergebnisse gleich am Monitor betrachtet und bewertet werden können. Schlussendlich war doch alles Material »im Kasten« und wir konnten zum nächsten – noch zeitintensiveren – Schritt übergehen: dem *Filmschnitt*.

Diese Phase gliederte sich in zwei Einheiten, nämlich zunächst das Kennenlernen des Schnittprogramms (Adobe Premiere 6.5) und dann den eigentlichen Filmschnitt. Um das Programm zumindest in Grundzügen kennen zu lernen, spielte ich den Schülerinnen einige fertige, kurze Videoclips in das Netzwerk und sie sollten daraus einen kurzen Film zusammenstellen, wobei wir gemeinsam die einzelnen Funktionen des Programms durchgingen. Dies hier darzustellen, würde zu weit führen. Nach zwei Stunden wussten die Schülerinnen, wie man mit dem Schnittfenster umgeht, Clips schneidet, Überblendungen einfügt und einen Titel gestaltet. Damit hatten sie zwar erst an der Oberfläche des Programms gekratzt, doch für unsere Zwecke reichte das.

Beim Schnitt des eigentlichen Films standen wir vor dem technischen Problem, dass sich die Videokamera und die PC-Hardware der Schule nicht vertrugen, sodass wir auf den Laptop ausweichen mussten. So konnte nur eine Schülerin direkt am

Schnitt arbeiten, die anderen halfen mit Ideen und Anweisungen mit bzw. wurde der Schnittplatz abwechselnd besetzt. Diese Lösung führte aber leider auch zu einigen Leerläufen für die gerade nicht tätigen Schülerinnen und der Lerneffekt war dabei sicher nicht für alle gleich.

Schlussendlich hatten wir doch ein fertiges Produkt, das wir über den Beamer betrachten konnten, und neben dem obligatorischen »Wie peinlich!« der Darstellerinnen schwangen doch auch ein gewisser Stolz und eine Zufriedenheit mit.

### 3. Nachbetrachtung

Filmen ist eine sehr zeitaufwändige Tätigkeit und so beschäftigte uns auch dieses Projekt über ein ganzes Schuljahr und sogar dabei wurde die Zeit gegen Ende noch knapp. Das lässt sich so natürlich im Rahmen des Deutschunterrichts nicht durchführen (ich habe es schon probiert). Hier würde sich die Möglichkeit eines fächerübergreifenden Projekts – etwa über drei Tage – anbieten, von dem man dann einige Aspekte in den Deutschunterricht übernimmt und weiter bespricht. Auf der anderen Seite bietet die Tätigkeit des Filmens eine Unzahl von pädagogischen Ansätzen, die gar nicht immer auf den ersten Blick erkannt werden müssen oder auch gar nicht gewollt und geplant waren, etwa die Erkenntnis der Schülerinnen, dass so ein Vorhaben nur im Team funktioniert. Eine der interessantesten Aspekte des Filmprojekts war aber nicht zuletzt die Erkenntnis, dass man auch als Lehrer ständig dazulernt, dass man immer wieder auf Neues stößt, dass man auch Fehler macht und diese offen bespricht (etwa eine Regietipp, der sich aber dann im fertigen Film als doch nicht so gelungen erweist), dass vieles nicht planbar ist und improvisiert werden muss, kurz, dieses Projekt war auch eine Bündelung dessen, was man Unterricht nennt. Dieses Schuljahr hat auch für mich einiges an Erfahrung gebracht und so manches werde ich künftig wohl anders lösen, zum Beispiel weniger Theorie am Beginn, vielmehr will ich diese beim praktischen Teil immer passend einflechten.

#### *Zeitlicher Rahmen der einzelnen Phasen:*

Theorie: 4 – 5 Stunden  
Umgang mit der Kamera: 2 – 3 Stunden  
Ideenfindung und Drehbuch: 2 – 3 Stunden  
Drehen: 4 Stunden  
Schnitt: 6 – 8 Stunden

#### *Was man benötigt sind:*

- Eine DV-Kamera (falls der Film wieder auf Band ausgespielt werden soll, muss man darauf achten, dass die Kamera DV-Ein- und Ausgang hat!)
- PC mit Firewire-Anschluss
- Schnittprogramm (Das muss natürlich nicht Adobe Premiere sein. Mit den Videoschnittkarten werden meist auch einfachere Schnittprogramme mitgeliefert, die ebenfalls den Zweck erfüllen.)
- Viele Ideen



Ich habe zum Abschluss des Schuljahres den Schülerinnen noch vier Fragen in Form von Satzanfängen gestellt und möchte einige Ergänzungen als Beispiele anführen:

- *Film heißt für mich ...*
  - »... dass man in eine andere Rolle/Person schlüpfen kann.« (*Barbara*)
  - »... In einem Film ist nie alles real, entweder es werden Details weggelassen oder es wird auch etwas dazugedichtet. Filme bedeuten für mich Spaß, Spannung, ins Kino gehen mit Freunden.« (*Judith*)
  - »... Spaß und Entspannung und das Umsetzen von Ideen.« (*Julia*)
- *Beim Filmen hat mir gefallen ...*
  - »... die Zusammenarbeit mit Freunden.« (*Regina*)
  - »... dass ich mich ein wenig in die Rolle eines Schauspielers versetzen konnte.« (*Tanja*)
- *Beim Filmen hatte ich die größten Schwierigkeiten mit ...*
  - »... manchen Gesichtsausdrücken, bei denen ich ernst schauen sollte, und nicht in die Kamera zu sehen.« (*Gabriele*)
  - »... der Kameraführung.« (*Marlene*)
- *Bei unserem Film ist mir aufgefallen, dass ...*
  - »... wie viel Arbeit so ein Film benötigt, vom Drehbuch bis zum tatsächlichen Filmen. Dass es manchmal sehr schwer sein kann, mehrere Personen unter einen Hut zu bekommen.« (*Julia*)
  - »... er ein bisschen durcheinander geraten ist und dass einen Film zu drehen sehr aufwändig ist.« (*Regina*)
  - »... wir alle sehr viel Spaß daran hatten. Außerdem hat jeder mitgearbeitet. Es ist einfach eine sehr gute Abwechslung vom Unterricht. Dabei kann man seine Kreativität ausleben.«

#### Literatur

- BÜCHELE, FRIDHELM: *Digitales Filmen*. Galileo Press 2002.  
 FIELD, SYD: *Drehbuchschreiben für Fernsehen und Film*. Econ 2001.  
 GRONEMEYER, ANDREA: *Schnellkurs Film*. Dumont 1998.  
 KAMP, WERNER/RÜSEL, MANFRED: *Vom Umgang mit Film*. Volk und Wissen 1998.  
 KOREN, GERHARD/EWERT, BIRGIT: *Adobe Premiere 6*. Galileo Press 2001.  
 MANTHEY, DIRK (HRSG.): *Making of ... Wie ein Film entsteht*. Bd. 1 und 2. rororo 1996.  
 MONACO, JAMES: *Film verstehen*. rororo 2000.  
 SEIMERT, WINFRIED: *Premiere 6.5. Das Einsteigerseminar*. verlag moderne industrie 2003.  
 VINEYARD, JEREMY: *Crashkurs Filmauflösung*. Verlag Zweitausendundeins 2001.

Friedrich Janshoff

## Film verstehen – Spielfilme lesen lernen Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Die folgende Auswahlbibliographie bietet rund 70 Veröffentlichungen aus den Jahren 1994 bis 2003 (Einführungen, Leitfäden und Anleitungen, Handbücher, Übersichtsdarstellungen und Nachschlagewerke, fachdidaktische und unterrichtspraktische Untersuchungen, Themenhefte und Materialien) zum Umgang und zur Auseinandersetzung mit dem Medium Film allgemein, mit den wichtigsten Filmgenres und mit thematisch, technisch oder künstlerisch bemerkenswerten Spielfilmen im Deutschunterricht. Berücksichtigt wurden die Schwerpunkte bzw. Bereiche »Film(e) im (Deutsch-)Unterricht«, »Literatur und Film«, »Schreiben (und Lesen) von Drehbüchern«, »Filmgenres (und -themen)«, »Filmmusik und -architektur«, »Film-analyse« und »Theorie des Films« sowie wichtige Handbücher zur Filmgeschichte und personen- und werkbezogene Nachschlagewerke. Den Zugang zu weiteren (internationalen) Veröffentlichungen eröffnen zwei materialreiche Spezialbibliographien und der bibliographische Anhang eines Standardwerks (Hagener/Töteberg 2002: Publikationen seit 1895 zu allen Aspekten; Schuster 2000: Bibliografien, Handbücher, Lexika, Zeitschriften, Jahrbücher; Monaco 2000: Anhang II »Lektüre zum Film«). Übersichten von Veröffentlichungen zur Filmanalyse (Hickethier 2001), zur Filmtheorie (Albersmeier 1998) zum Verhältnis von Film und Literatur (Paech 1997) liegen ebenfalls vor.

### **Bibliographien**

Hagener, Malte; Töteberg, Michael: Film – An International Bibliography. Stuttgart: Metzler, 2002. ISBN 3-476-01523-8

Schuster, Thomas: Referenzbibliografie Medien. Bibliografien, Handbücher und Fachzeitschriften zur Massenkommunikation. Konstanz: UVK, 2000. ISBN 3-89669-258-5

### **Handbibliothek**

Zur Grundausstattung einer Handbibliothek, deren Bücher wegen ihrer Überschaubarkeit und Verständlichkeit sowohl für Unterrichtende als auch für Lernende im Deutschunterricht (mit fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Bezügen zu Kunst, Musik und Fremdsprachen) nützlich und nutzbar sind, gehört das folgende seit über zwanzig Jahren in deutscher Fassung vorliegende Standardwerk zusammen mit dem separat erschienenen Lexikon der Fachbegriffe.

Monaco, James: Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Medien. Mit einer Einführung in Multimedia. Überarb. u. erw. Neuausg. Reinbek: Rowohlt, 2000. (rororo. 60657, rororo-Sachbuch). ISBN 3-499-60657-7

Monaco, James: Film und neue Medien. Lexikon der Fachbegriffe. Reinbek: Rowohlt, 2000. (rororo. 60655, rororo-Sachbuch). ISBN 3-499-60655-0

Da die einzelnen Abteilungen des Kompendiums zu den im Untertitel genannten Themen in sich geschlossen sind, sollten sie, wie vom Autor vorgeschlagen, nach überfliegender Lektüre auch unterschiedlich intensiv genutzt und ausgewertet werden. – Die folgenden Veröffentlichungen gehören als alternative, ergänzende und erweiternde Darstellungen, Einführungen und Nachschlagewerke zur Ausstattung der Handbibliothek:

Beicken, Peter: Wie interpretiert man einen Film? Stuttgart: Reclam, (angek. für 02/2004). (Universal-Bibliothek. 15227, Literaturwissen für Schule und Studium). ISBN 3-15-015227-5

Krusche, Dieter: Filmklassiker. Beschreibungen und Kommentare. 4., durchges. u. erw. Aufl. 4. Bde. Stuttgart: Reclam, 2002. ISBN 3-15-30028-2

Koebner, Thomas (Hrsg.): Reclams Sachlexikon des Films. Stuttgart: Reclam, 2002. ISBN 3-15-010495-5

Schneider, Michael: Vor dem Dreh kommt das Buch. Ein Leitfaden für das filmische Erzählen mit den wichtigsten Dramaturgien, vielen Filmanalysen und originel-

len Texten von Studenten der Filmakademie Baden-Württemberg. Gerlingen: Bleicher, 2001. (Produktionspraxis. 9). ISBN 3-88350-910-8

Gronemeyer, Andrea: Film. Köln: DuMont, 1998. (DuMont-Taschenbücher. 514, DuMont-Schnellkurs). ISBN 3-7701-3844-9

### **Film/Spielfilme im (Deutsch-)Unterricht**

Descourvières, Benedikt: Kriegs-Schnitte. »Wege zum Ruhm«, »Full metal jacket« und »Independence day« im Deutschunterricht. Sankt Augustin: Gardez!, 2002. ISBN 3-89796-078-8

Kern, Peter Christoph: Film. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch-Verl., 2002, 217-229.

Klassiker des Kinder- und Jugendfilms. Praxis Deutsch, 29.2002, H. 175.

Sehen – Lesen – Drehen. Film im Unterricht. Deutschunterricht, 55.2002, H. 6.

Hildebrand, Jens: Film. Ratgeber für Lehrer. Köln: Aulis, 2001. ISBN 3-7614-2375-6

Film als Gegenstand fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens in der gymnasialen Oberstufe. Beiträge der Fächer des Aufgabenfeldes I – Deutsch, Kunst, Literatur, Musik; Materialien für Unterricht und Lehrerbildung. Hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen: Verl. für Schule u. Weiterbildung, 2000. (Lehrerfortbildung NRW). ISBN 3-8165-2278-5

Medien im Deutschunterricht. Praxis Deutsch, 26.1999, H. 153.

Kamp, Werner; Rüssel, Manfred: Vom Umgang mit Film. Berlin: Volk und Wissen, 1998. (Edition Literatur- und Kulturgeschichte). ISBN 3-06-102824-2

Lange, Günter: Film und Fernsehspiel im Unterricht. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 6., vollst. überarb. Aufl. 1998, Bd. 2, 695-720.

Medienaneignung. Der Deutschunterricht, 49.1997, H. 3.

Filmanalyse. Praxis Deutsch, 23.1996, H. 140.

Lange-Fuchs, Hauke: Die Geburt des Kinos. Kommentierte Bibliografie und Filmografie; Handbuch für die praktische Medienarbeit zur Vor- und Frühgeschichte des Films mit Kindern und Jugendlichen; Bücher, Filme und Medien, Bau- und

Bastelsätze, Spiele, Ausschneidebögen. Frankfurt am Main: Bundesverband Jugend und Film, 1994. ISBN 3-89017-143-5

Gillon, Paul; Lapière, Denis: *La dernière des salles obscures*. 2 Bde und eine Dokumentation. Paris: Dupuis, 1998. ISBN 2-8001-2540-4

Dieser Comic, der 100 Jahre Filmgeschichte resümiert, liegt leider bisher nur in französischer Sprache vor. Doch ist er eine für das Verständnis des Films so erhellende Publikation, dass sie hier kurz vorgestellt werden soll. Es ist die fiktive Geschichte von Raoul Rosensztroch, 1892 in Paris geboren, bedeutender Filmemacher, der alle Größen seiner Zeit gekannt hat. Er wird bezeichnenderweise während einer Aufführung von Lichtpantomimen (einer Vorform des Films) im Theatersaal geboren und bleibt sein ganzes Leben dem Film verhaftet. Als er unter ungeklärten Umständen gegen Ende des 20. Jahrhunderts stirbt, macht sich der junge Regisseur Thomas daran, das Leben seines Mäzens anhand dessen „gelogener Autobiographie“ zu entdecken. Auf diese Weise werden Filme, Filmstile und Filmemacher mit den genuinen Mitteln des Comics vorgeführt. Darüber hinaus ist *La dernière des salles obscures* eine interessante Kriminalgeschichte, ein Streifzug durch das vergangene Jahrhundert und ein faszinierender Comic im realistischen Stil.

#### Literatur und Film – Literaturverfilmungen

Erlach, Dietrich; Schurf, Bernd (Hrsg.): *Literaturverfilmung: Adaption oder Kreation? Handbuch für den Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 2002. (Kursthemen Deutsch). ISBN 3-464-60893-X

Erlach, Dietrich; Schurf, Bernd (Hrsg.): *Literaturverfilmung: Adaption oder Kreation?* Berlin: Cornelsen, 2001. (Kursthemen Deutsch). ISBN 3-464-60892-1

Lexikon Literaturverfilmungen. Verzeichnis deutschsprachiger Filme 1945-2000. Zus.gest. v. Klaus M. Schmidt u. Ingrid Schmidt. 2., erw. u. aktualis. Aufl. Stuttgart: Metzler, 2001. ISBN 3-476-01801-6

Paech, Anne; Paech, Joachim: *Menschen im Kino. Film und Literatur erzählen*. Stuttgart: Metzler, 2000. (Arte-Edition). ISBN 3-476-01747-8

Paech, Joachim: *Literatur und Film*. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Metzler, 1997. (Sammlung Metzler. 235). ISBN 3-476-12235-2

#### Anleitungen zum Schreiben (und Lesen) von Drehbüchern

Begleiter, Marcie: *Storyboards. Vom Text zur Zeichnung zum Film*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, 2003. ISBN 3-86150-498-7

Chion, Michael: Techniken des Drehbuchschreibens. Berlin: Alexander, 2001. ISBN 3-89581-1064-9

Seeger, Linda: Vom Buch zum Drehbuch. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, 2001. ISBN 3-86150-357-3

Arijon, Daniel: Grammatik der Filmsprache. Das Handbuch. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, 2000. ISBN 3-86150-336-0

Schütte, Oliver: Die Kunst des Drehbuchlesens. Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe, 1999. (Bastei Lübbe. 94003, Buch & Medien). ISBN 3-404-94003-2

#### **Darstellungen von Filmgenres (und -themen)**

Friedrich, Andreas (Hrsg.): Filmgenres: Fantasy- und Märchenfilm. Stuttgart: Reclam, (angek. für 12/2003). (Universal-Bibliothek. 18403). ISBN 3-15-18403-7

Kiefer Bernd; Grob, Norbert; Stiglegger, Marcus (Hrsg.): Filmgenres: Western. Stuttgart: Reclam, 2003. (Universal-Bibliothek. 18402). ISBN 3-15-18402-9

Koebner, Thomas (Hrsg.): Filmgenres: Science-Fiction. Stuttgart: Reclam, 2003. (Universal-Bibliothek. 18401). ISBN 3-15-18401-0

Seeßlen, Georg; Jung, Fernand: Science Fiction. Geschichte und Mythologie des Science-Fiction-Films. 2 Bde. Marburg: Schüren, 2003. (Grundlagen des populären Films). ISBN 3-89472-429-3

Kinder, Ralf; Wieck, Thomas: Zum Schreien komisch, zum Heulen schön. Die Macht des Filmgenres. Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe, 2001. (Bastei Lübbe Taschenbücher. 94011, Buch & Medien). ISBN 3-404-94011-3

Seeßlen, Georg: Copland. Geschichte und Mythologie des Polizeifilms. Marburg: Schüren, 1999. (Grundlagen des populären Films). ISBN 3-89472-426-9

Rother, Rainer (Hrsg.): Mythen der Nationen. Völker im Film. München: Koehler und Amelang, 1998. ISBN 3-7338-0222-5

Seeßlen, Georg: Detektive. Mord im Kino. Überarb. und aktual. Neuaufl. Marburg: Schüren, 1998. (Grundlagen des populären Films). ISBN 3-89472-425-0

Seeßlen, Georg: Abenteuer. Geschichte und Mythologie des Abenteuerfilms. 3., überarb. und aktualisierte Neuaufl. Marburg: Schüren, 1996. (Grundlagen des populären Films). ISBN 3-89472-424-2

Seeßlen, Georg: Erotik. Ästhetik des erotischen Kinos. 3., überarb. und aktual. Neuaufl. Marburg: Schüren, 1996. (Grundlagen des populären Films). ISBN 3-89472-423-4

Seeßlen, Georg: Thriller. Kino der Angst. Überarb. und aktual. Neuaufl. Marburg: Schüren, 1995. (Grundlagen des populären Films). ISBN 3-89472-422-6

Seeßlen, Georg: Western. Geschichte und Mythologie des Westernfilms. Überarb. und aktual. Neuaufl. Marburg: Schüren, 1995. (Grundlagen des populären Films). ISBN 3-89472-421-8

#### **Filmmusik – Filmarchitektur – Filmplakate**

Heider, Hans-Martin; Urban, Eberhard (Hrsg.): Kunst fürs Kino. Die Plakate des Filmpreisträgers Klaus Dill. Berlin: Henschel, 2002. ISBN 3-89487-441-4

Maas, Georg: Filmmusik. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen. Stuttgart: Klett, 2001. (Thema Musik). ISBN 3-12-178960-0

Schneider, Norbert J.: Komponieren für Film und Fernsehen. Ein Handbuch. Mainz: Schott, 1997. (Studienbuch Musik). ISBN 3-7957-8708-4

Neumann, Dietrich (Hrsg.): Filmarchitektur. Von Metropolis bis Blade runner. München: Prestel, 1996. ISBN 3-7913-1656-7

Maas, Georg; Schudack, Achim: Musik und Film – Filmmusik. Mainz: Schott, 1994. (Informationen und Modelle für die Unterrichtspraxis). ISBN 3-7957-0245-3

#### **Einführungen in die Filmanalyse**

Borstnar, Nils; Pabst, Eckhard; Wulff, Hans J.: Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft. Konstanz: UVK, 2002. (UTB. 2362). ISBN 3-8252-2362-0

Mikos, Lothar: Film- und Fernsehanalyse. Konstanz: UVK, 2003. (UTB. 2415). ISBN 3-8252-2415-5

Faulstich, Werner: Grundkurs Filmanalyse. München: Fink, 2002. (UTB. 2341). ISBN 3-7705-3717-3

Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse. 3., überarb. Aufl. Stuttgart: Metzler, 2001. (Sammlung Metzler. 277). ISBN 3-476-13277-3

Kanzog, Klaus: Grundkurs Filmrhetorik. München: Diskurs-Film-Verl., 2001. (Diskurs Film. 9). ISBN 3-926372-09-5

Korte, Helmut: Einführung in die Systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch. Mit Beispielanalysen. 2., durchges. Aufl. Berlin: E. Schmidt, 2001. ISBN 3-523-06115-0

#### **Filmtheorie – Theorien des (künstlerischen) Films**

Diederichs, Helmut H. (Hrsg.): Geschichte der Filmtheorie. Kunsttheoretische Texte von Méliès bis Arnheim. Frankfurt am Main: Suhrkamp, (angek. für 09/2003). (stw. 1652). ISBN 3-518-29252-8

Albersmeier, Franz-Josef (Hrsg.): Texte zur Theorie des Films. 3., durchges. u. erw. Aufl. Stuttgart: Reclam, 1998. (Universal-Bibliothek. 9943). ISBN 3-15-009943-8

#### **Handbücher zur Filmgeschichte**

Jacobsen, Wolfgang; Kaes, Anton; Prinzeler, Hans H. (Hrsg.): Geschichte des deutschen Films. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: Metzler, (angek. für 02/2004). ISBN 3-476-01952-7

Büttner, Elisabeth; Dewald, Christian: Eine Geschichte des österreichischen Films von den Anfängen bis zur Gegenwart. 2 Bde. Salzburg: Residenz, 2002. ISBN 3-7017-1323-5

Nowell-Smith, Geoffrey (Hrsg.): Geschichte des internationalen Films. Stuttgart: Metzler, 1998. ISBN 3-476-01585-8

#### **Personenbezogene Nachschlagewerke und Übersichtsdarstellungen**

Schröder, Nicolaus: 50 Klassiker – Filmregisseure. Von Georges Méliès bis Zhang Yimou. Hildesheim: Gerstenberg, 2003. (Gerstenberg visuell). ISBN 3-8067-2541-1

Koebner, Thomas (Hrsg.): Filmregisseure. Biographien, Werkbeschreibungen, Filmographien. 2., durchges. u. aktual. Aufl. Stuttgart: Reclam, 2002. ISBN 3-15-010455-6

Weniger, Kay: Das große Personenlexikon des Films. Die Schauspieler, Regisseure, Kameraleute, Produzenten, Komponisten, Drehbuchautoren, Filmarchitekten, Kostümbildner, Ausstatter, Cutter, Tontechniker, Maskenbildner und Special Effects Designer des 20. Jahrhunderts. 8 Bde. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf, 2001. ISBN 3-89602-340-3

Lowry, Stephen; Korte, Helmut: Der Filmstar. Brigitte Bardot, James Dean, Götz George, Heinz Rühmann, Romy Schneider, Hanna Schygulla und neuere Stars. Stuttgart: Metzler, 2000. ISBN 3-476-01748-6

Bock, Hans-Michael (Hrsg.): CineGraph, Lexikon zum deutschsprachigen Film. Losebl.-Ausg. (7 Ordner, Stand 03/2003). München: Edition Text und Kritik, 1984ff. ISBN 3-88377-691-2

### **Werkbezogene Nachschlagewerke und Übersichtsdarstellungen**

Bittkowski, Harry: Das große Filmfehler-Buch. Alle Pannen, Irrtümer und Ungeheimheiten in 50 Movie-Welterfolgen. Wien: Ueberreuter, 2003. ISBN 3-8000-3911-7

Krusche, Dieter: Reclams Filmführer. 12., neubearb. Aufl. Stuttgart: Reclam, 2003. ISBN 3-15-010518-8

Müller, Jürgen (Hrsg.): Filme der 70er Jahre. Köln: Taschen, 2003. ISBN 3-8228-2190-X

Hobsch, Manfred: Mach's noch einmal! Das große Buch der Remakes. Über 1300 Filme in einem Band. Von »Anna Karenina« über »Die Schöne und das Biest« bis »Mary Shelley's Frankenstein«. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf, 2002. ISBN 3-89602-393-4

Müller, Jürgen (Hrsg.): Filme der 80er Jahre. Köln: Taschen, 2002. ISBN 3-8228-1735-X

Schröder, Nicolaus: 50 Klassiker – Film. Die wichtigsten Werke der Filmgeschichte. Hildesheim: Gerstenberg, 2000. (Gerstenberg visuell). ISBN 3-8067-2509-8

Lexikon des Internationalen Films. Kino, Fernsehen, Video, DVD. 4. Bde. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, 2001. 3-86150-455-3

Müller, Jürgen (Hrsg.): Filme der 90er Jahre. Köln: Taschen, 2001. ISBN 3-8228-5722-X

Jochim, Gregor: Lexikon der Filmpannen. Leipzig: Kiepenheuer, 2000. ISBN 3-378-01050-9

Berücksichtigt wurden in der Auswahlbibliographie nur Bücher, eine (ergänzende) Filmographie war nicht vorgesehen, und so ist auch die abschließend verzeichnete Veröffentlichung kein (literarischer) Film. Die Inszenierung eines Spiels mit Schrift(en) und Text bedient sich sowohl eines modernen technisch aufwendigen Speichermediums als auch einer einfachen traditionellen Form des Festhaltens von Szenenfolgen auf Papier, zusammengebracht in einem konventionellen Schutzbehälter für Filme.

Face2Face 5: Type vs. Typo vs. Text. Der Typographische Spielfilm. Mit Schriften v. Alexander Brynzcyk u. a. Mainz: Schmidt, 1998. ISBN 3-87439-464-6 (Leporello u. CD-ROM in Filmdose).

## Das Gedicht im Unterricht

### Nervös, der Meridian?

Bemerkungen zum Umgang mit Lyrik im Unterricht. Am Beispiel von Robert Schindels neuem Gedichtband *Nervös der Meridian*

Lyrik stellt, wenn und weil sie sich nicht so leicht für das Verständnis erschließt, eine besondere Herausforderung für den Deutschunterricht dar. Das ist positiv gemeint. Hindernisse bieten die Chance, unsere Lese-Weisen bewusst zu machen.

Im Allgemeinen gibt es zwei (extreme) Auffassungen, was Lyrik im Unterricht betrifft:

- *Gedichte als Rätsel*: Die Gedichte bleiben nach erster Lektüre unverständlich, sie »sagen einem nichts«, doch die Lehrerin weiß die Lösung. Sie kennt die biographischen Hintergründe des Autors, sein weiteres Werk, weiß Bescheid über Zeitgeist und Stilrichtungen usw. Die theoretische Idee dahinter: Je besser man die Voraussetzungen und Intentionen des Autors rekonstruieren kann, desto besser versteht man den Text. Diese Interpretationshaltung ist also autoren- und produktionsorientiert

und nähert sich, auch wenn das nicht immer so gesagt wird, dem Ideal der einzig richtigen Interpretation. Diese Auffassung hat sicher einiges für sich, ist aber nur ein Teil der Wahrheit.

- *Gedichte als Selbstbedienungsladen*: Dagegen könnte man – von einer radikalen Rezeptionsästhetik aus – einwenden: Die Gedichte gehören nicht den Literaten, sondern dem Publikum. Sobald sie veröffentlicht werden, sind sie auch öffentliches Gut. Jede und jeder kann aus ihnen das heraushören oder -lesen, was sie oder er empfindet. Subjektivität ist legitim. Dass Vorwissen über den Autor, über andere Texte, über Lyrik insgesamt das Gehör schärft, für feinere Töne empfänglich macht, bleibt dabei unbestritten.

Das didaktische Ideal – so scheint mir – wäre eine passende Verbindung von Elementen beider Sichtweisen. Das soll am Beispiel des neuen Gedichtbands von Robert Schindel gezeigt werden. Ich schlage vor, die Texte einfach zu lesen zu geben. Dann könnte man die bekannte Frage stellen: *Was sagen euch diese Gedichte?* Diese Frage ist offen, sie erlaubt sowohl »persönliche« (rezeptionsorientierte) wie »sachliche« (produktionsorientierte) Antworten.

Wichtiger scheint mir jedoch – angesichts der vermutlichen Schwierigkeiten – die anschließende Frage zu sein: *Was hindert euch, diese Gedichte zu ver-*

stehen? Damit ist die Aufmerksamkeit auf die Sprache, auf die Machart der Texte gelenkt. Das ist zugleich eine Frage, die weiterhilft, selbst am Textverständnis zu arbeiten. Die SchülerInnen könnten etwa zu folgender Erkenntnis kommen:

Robert Schindels eigentümliche lyrische Sprache ist nicht enigmatisch, aber dennoch nicht ganz einfach. Er verwendet eine üblicherweise als Stilbruch geltende Mischung aus Hochdeutsch und einem stilisierten Wienerisch oder Österreichisch. Zum Beispiel lässt er oft die Endungen bei Verben weg (z. B. »ich träum«) oder verwendet umgangssprachliche Ausdrücke (»da-weil«). Dazu kommen noch Verballhornungen (»Ein Teil selbender ichens war«) und neu erfundene oder zusammengesetzte Wörter (»Hautgeraspel«). Nicht nur im *Verlustlied 5 (Manon)*, einer zeitgemäßen Version der Sonett-Form, scheut er sich nicht, immer wieder den Endreim zu verwenden.

Vieles, was sich aus *einem* Gedicht nicht erschließt, lässt sich aus der Gesamtheit der Texte erkennen. Es wird sofort auffallen, dass die Titel *Medium*, *Matrix*, *Verlustlied*, *Kalte Tage*, *Nullsucht*, *Reisevermerk* ... mit einer Zahl versehen immer wiederkehren, dass Schindel also Gedichtserien hergestellt hat. Schon die Titel dieser Gedichte lassen einen elegischen Grundton erahnen, und in den Texten finden sich viele Verweise auf das Altern, auf Abschiede, Rückerinnerungen usw. Der Klappentext (der übrigens von mindestens der Hälfte der von mir konsultierten Websites übernommen wurde), gibt ebenfalls eine Orientierung, d. h. er gibt eine bestimmte Lesart vor: »Zwischen ›stillen Tagen‹ und ›kalten Tagen‹ stimmt Ro-

bert Schindel in *Nervös der Meridian* seine ›Verlustlieder‹ und andere Gesänge an, in denen es oft um die Liebe geht, um das Unterwegssein und um das langsame Vergehen der Zeit. Die elegischen und balladesken Gedichte erzählen von Politischem und Privatem, von der Sehnsucht nach besseren Welten [...]«.

In der Folge könnte man entweder wahlweise oder nacheinander drei Arbeitsweisen ausprobieren:

- 1) Gedichte, bei denen sich relativ leicht ein biographischer und historischer Bezug herstellen lässt, vor allem wenn man über Schindels jüdische Herkunft und die Verfolgung seiner Familie Bescheid weiß (Genauerer dazu findet sich zum Beispiel unter: <http://www.schindel.at>, seiner offiziellen und autorisierten Homepage, die auch sehr viele Fotos des Autors enthält). Das wären Gedichte wie *Liebe Mutti Bitte Erschrick Nicht Wenn Du Bin Ich*, *Nullsucht 15 (Stürzen die Wolken)*.
- 2) Gedichte, die sich durch den Vergleich erhellen: Man könnte z. B. die fünf verschiedenen *Verlustlieder* vergleichen oder die drei *Kalten Tage*.
- 3) Gedichte als Gebrauchstexte: Gedichte gebrauchen heißt natürlich, sie als *Gedichte* zu gebrauchen, zu sprechen, vorzulesen, aufzusagen ... Das hieße auch, vieles Unsagbare unsagbar zu lassen, bzw. es so zu sagen, wie es sagbar ist – also im Gedicht. Gedichte interpretieren wie Musikstücke, allenfalls über unterschiedliche Interpretationen (Betonungen, Pausen usw.) diskutieren und sich auf diese Weise das eigene Textverstehen bewusst machen und sich darüber austauschen.

*Verlustlied 5 (Manon)*

Ich bin so hingerissen von den Silhouetten  
Die von den eigenen Pupillen  
Sich eintanzen, als ob sie Leben hätten  
Bewegten sich nach meinem Willen

Sind Wuchtfiguren allerdings mit schweren  
Blicken, schwerer Haut und leichten  
Gebärden und zeichnen so die Atmosphären  
Die mich zum Ebenbildlichen versteiften

Und seicht verlandet so ein Menschenpaar  
Ein Teil selbender ichens war  
Und träum im Hautgeraspel mich nach tief

Daweil selbender zweiter Teil mich rief  
Und tief genug war, darüber Himmel klar  
Vergangen Tränenbrunnen und Nachtmahr

WERNER WINTERSTEINER

**Literatur**

SCHINDEL, ROBERT: *Nervös der Meridian*. Gedichte. Frankfurt: edition suhrkamp 2003.

**15. Symposium Deutschdidaktik  
in Lüneburg (voraussichtlich  
26. bis 29. September 2004)  
*Deutschunterricht – empirisch  
Fortschritte im Lehren und Lernen***

**Geplante Sektionen:**

- Texte schreiben
- Rechtschreibung
- Grammatikunterricht und Grammatikwissen
- Schrifterwerb
- Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit
- Leseprozesse: Lese- und Lehrkompetenzen
- Mündliche Kommunikation (im Unterricht / außerhalb des Unterrichts)
- Deutsch als Zweit- und Fremdsprache
- Textverstehen und kulturelle Kompetenz (I): Literarische Kompetenz / kulturelle Kompetenz
- Textverstehen und kulturelle Kompetenz (II): Textwissen und Textbewusstheit als kulturelle Kompetenz
- Medienkompetenz
- Lernen mit Unterrichtsmaterial / Testen von Unterrichtsmaterial
- Empirische Methoden / Fachdidaktik Deutsch (I): Qualitative Methoden
- Empirische Methoden / Fachdidaktik Deutsch (II): Quantitative Methoden
- Empirie in Lehramtsstudium und Weiterbildung

**Kontakt:**

Prof. Dr. Jörn Stückrath, 2. Vorsitzender des  
Symposium Deutschdidaktik e.V.  
Universität Lüneburg, Scharnhorststraße 1,  
D-21335 Lüneburg  
<http://www.fb1.uni-lueneburg.de/fb1/deutsch/>

## ide empfiehlt



Michael Kämper-van den Boogart (Hg.)

### Deutschdidaktik

Leitfaden für die Sekundarstufe I und II.  
Berlin: Cornelsen Scriptor, 2003. 320 Seiten.  
ISBN 3-589-21642-5 • EUR 20,50 • sFr 34,30

Dieses Buch ist eine neuartige und zeitgemäße Einführung in Deutschdidaktik als Wissenschaft vom Deutschunterricht. Es wendet sich erklärtermaßen an StudienanfängerInnen als erste Einführung in den Gesamtbereich der Deutschdidaktik, an Fortgeschrittene, die sich auf didaktische Prüfungen vorbereiten, an ReferendarInnen (UnterrichtspraktikantInnen) wie an Lehrkräfte, die in der Fortbildung tätig sind.

In den vier großen Abschnitten (*Allgemeines*, *Literaturdidaktik*, *Sprachdidaktik* und *Unterricht vorbereiten*) ist viel davon enthalten, was man in anderen Einführungen vergeblich sucht: Vor allem die Intention, die Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts – Lehrpläne, soziale und kulturelle Bedingun-

gen des Lernens, Altersgruppen der SchülerInnen, Vorgänge des Lernens – in die Reflexion einzubeziehen, muss als sehr verdienstvoll hervorgehoben werden.

Im Abschnitt *Allgemeines* werden wichtige Fragen wie Lehrpläne, das Verhältnis zwischen Medienpädagogik und Literaturdidaktik, die Integration von Sprach- und Literaturunterricht, Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft diskutiert. Ein sehr gelungener Aufsatz des Herausgebers mit dem etwas irreführenden Titel *Fachdidaktik und Wissenschaft* beschäftigt sich mit dem wissenschaftlichen Anspruch der Deutschdidaktik und ihren Beziehungen zu Germanistik und Pädagogik. Diese Beschäftigung mit sonst meist ausgesparten Grundsatzzfragen ist vielleicht das größte Plus dieses Buches.

Die Abschnitte *Literaturdidaktik* und *Sprachdidaktik* beinhalten zunächst jeweils einen Überblicksartikel zu Sekundarstufe I (Unterstufe) und zu Sekundarstufe II (Oberstufe). Daran schließen sich Aufsätze zu Einzelbereichen an, die unabhängig von dieser Schulstufengliederung erörtert werden.

Die Aufsätze sind gut strukturiert und bieten eine erste Orientierung über Problemlagen, Forschungsstand und wissenschaftliche Fragestellungen des jeweiligen Themas. Die Texte sind knapp und übersichtlich, sie geben

kompaktes Wissen und bieten Ausblicke und Literaturangaben zur Vertiefung. Man merkt, ein weiteres Plus, diesem Buch die einheitliche Linie an.

Natürlich werden nicht alle Abschnitte für alle Zielgruppen von gleicher Bedeutung sein. Manche Ausführungen, vor allem der letzte Abschnitt *Unterrichtsplanung*, sind etwas knapp ausgefallen. Ein Defizit besteht wohl auch darin, dass die Leistungsbeurteilung nur im Zusammenhang mit der Textproduktion angeschnitten wird. Bedauerlich ist ferner, dass die wichtigen Fragestellungen des ersten Abschnitts – vor allem die mediendidaktische und die interkulturelle Ausrichtung des Deutschunterrichts – in den folgenden konkreten Kapiteln nicht immer adäquat aufgegriffen wurden. So klafft eine gewisse Lücke zwischen Anspruch und Umsetzung, die wohl für unsere Disziplin heute charakteristisch ist.

Trotz dieser Kritik und unbeschadet der Tatsache, dass er sich (mit Ausnahme des Beitrags von Ingelore Oomen-Welke) ausschließlich auf Deutschland bezieht, sei dieser Leitfadens auch für Schule und Studium in Österreich wärmstens empfohlen.

WERNER WINTERSTEINER

## Neu im Regal



Erika Brinkmann; Norbert Kruse;  
Claudia Osburg (Hg.)

### **Kinder schreiben und lesen**

Beobachten – Verstehen – Lehren.

Freiburg/Br.: Fillibach, 2003. 318 Seiten.

ISBN 3-931240-23-1 • EUR 18,60

Die *Jahrbücher der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben* zeichnen sich von Anfang an durch originelle Beiträge, empirisch gut fundierte Thesen, ihre liebevolle Gestaltung und ein insgesamt spürbares starkes Engagement aus. Das neue Jahrbuch mit seinen aktuellen Berichten, Untersuchungen und Vorschlägen zum Lesen und Schreiben im Grundschulunterricht ist da keine Ausnahme.

Der Schwerpunkt dieses 10. Jahrbuchs ist dem Themenkomplex *Beobachten – Verstehen – Lehren* gewidmet. Das Konzept, wie es einleitend vorgestellt wird, setzt sich deutlich von der Konzeption empirischer Studien wie PISA oder IGLU ab, bei denen die Pro-

bandInnen Objekte der Forschung sind. Stattdessen arbeiten die AutorInnen mit einem fortgeschrittenen Modell von *Fallstudien*, das versucht, vorschnelle Kategorisierungen der beobachteten Kinder zu vermeiden (was wieder hieße, sie zu Studienobjekten zu degradieren): »Beobachtung ist zwar immer noch die absichtliche und aufmerksame Hinlenkung auf das Lernen der Kinder und auf ihre Aktivitäten. Aber sie erfolgt nicht mehr systematisch in der Weise, dass die Beobachtungen einem Allgemeinen und Ganzen zugeordnet werden und bei denen der Unterricht, die Lehrenden und Lernenden Objekte der Beobachtung sind. Die Akteure sind vielmehr Beobachtete und Selbstbeobachter, damit sie ihr Handeln verstehen und damit ihre Aktivitäten verstanden werden. Die lernenden Kinder werden als Subjekte ihres Handelns begriffen, die aktiv am lehr- und Lerngeschehen beteiligt sind. Ihre Lernaktivitäten werden nicht kategorisiert, sondern in ihrer Besonderheit reflektiert. Wie sich diese Reflexion gestaltet – das wird in zahlreichen Beiträgen dieses Jahrbuchs vorgeführt.« (S. 11).

Diese Beiträge, etwa vom Schulversager Mehmet, der es in einer »freien Schule« doch schafft, lesen sich ausgesprochen spannend: »Behindert durch Unterricht – Nicht behindert durch Nichtunterricht«. Sie sind nicht nur GrundschullehrerInnen zu empfehlen, sondern – und sei es bloß wegen der »Nahtstellenproblematik« – auch Lehrkräften weiterführender Schulen, und ganz besonders allen, die an Unterrichtsforschung interessiert sind, wegen des »Perspektivenwechsels« zu einer maximal gleichberechtigten Sichtweise.

WW



Iris Winkler  
**Argumentierendes Schreiben  
 im Deutschunterricht**

Theorie und Praxis.  
 Frankfurt/M.: Lang, 2003.  
 (Europäische Hochschulschriften,  
 Reihe XI Pädagogik, Bd. 890). 440 Seiten.  
 ISBN 3-631-50469-1 • EUR 60,30

Eine aktuelle, theoretisch wie empirisch begründete Konzeption argumentierenden Schreibens im Deutschunterricht steht in der Deutschdidaktik bislang noch aus.

Die Autorin möchte einen Beitrag leisten, diese Lücke zu schließen. Sie holt dabei weit aus. In umfangreichen Kapiteln arbeitet sie jeweils die argumentationstheoretischen, schreibtheoretischen und entwicklungspsychologischen Grundlagen auf. Ein weiteres Kapitel zeichnet die Geschichte des argumentierenden Schreibens nach – von den Anfängen der klassischen Antike, über den Deutschunterricht seit dem 18. und 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart.

Daran schließt sich eine empirische Untersuchung mit 30 StudienanfängerInnen. Sie werden zu ihren Erfahrungen und ihrer Einschätzung von argumentierendem Schreiben befragt, was eine doppelte Auswertung ermöglicht: einerseits die sachlichen Inhalte ihrer Ant-

wort, andererseits ihre eigenen Argumentationsstrategien im Text.

In den abschließenden *Folgerungen für Theorie und Praxis* plädiert die Autorin für ein integratives Schreibkonzept, das argumentative Elemente bereits in der Grundschule enthält. Sie stellt den Schreibprozess als wesentlichen Faktor in den Mittelpunkt und ergänzt ihre Argumente durch unterrichtspraktische Beispiele.



Karl Pinter; Günther Stefanits  
**Von der Fachbereichsarbeit zur Diplomarbeit**

Erste wissenschaftliche Arbeiten in Schule und Universität.  
Linz: Veritas, 2003. 112 Seiten.  
ISBN 3-7058-6379-7 • EUR 18,90

Diese Einführung wendet sich nicht nur an die SchülerInnen, sondern zunächst an die Lehrkräfte und enthält deswegen auch Hinweise zur Beurteilung, zur Themenstellung usw. Sie verweist auf einschlägige Gesetze und gibt praktische Tipps.

Das Büchlein ist sehr übersichtlich gegliedert und enthält immer auch praktische Beispiele. Gut geeignet zur Betreuung von Fachbereichsarbeiten.



Gabi Bauer; Elfi Kainz-Kazda  
**Bilder lesen, Geschichten sehen**

Kunst- und Schreibwerkstatt für 7- bis 11-Jährige.  
Linz: Veritas, 2003. 80 Seiten.  
ISBN 3-7058-6267-7 • EUR 19,70

*Gedichte sind wie Lebensmittel, und jeder Mensch sollte einen Vorrat davon besitzen.* Diese Aussage von Hans Magnus Enzensberger haben die Autorinnen dieser Arbeitsmappe auf die bildende Kunst übertragen und neun Bilder als *Lebensmittel* ausgewählt. Bewusst wurden weniger bekannte (und damit verbrauchte) Darstellungen gewählt. Sie stammen aus verschiedenen Epochen und Stilrichtungen. Es wurden (was sicher diskutierenswert ist) keine abstrakten Bilder gewählt.

Neben den guten Farb reproduktionen enthält die Mappe viele Anregungen und Tipps zum Umgang mit Bildern, Vorschläge für eigenes Malen sowie Arbeitsblätter zu den Kunstwerken selbst.

Die Handreichung ist für die Volksschule konzipiert, doch auch Kinder in den ersten Jahren der Hauptschule oder gymnasialen Unterstufe werden von den Arbeitsvorschlägen und Anregungen profitieren.



Werner Delanoy  
**Fremdsprachlicher Literatur-  
 unterricht**

Theorie und Praxis als Dialog.  
 Tübingen: Narr, 2002.

(Giessener Beiträge zur Fremdsprachen-  
 Didaktik). 213 Seiten.

ISBN 3-8283-5321-7 • EUR 24,70 • sFR 40,50

Es ist das Anliegen dieser Publikation, »Theorie und Praxis als Dialog« zu propagieren. Das bedeutet für Werner Delanoy vor allem, mit einem blinden Fleck der Didaktik aufzuräumen, der Vernachlässigung der Lehrerschaft. Wie der Autor zeigt, geben literaturdidaktische Konzepte meist Ziele vor, die im Unterricht zu erreichen sind. Oder, wenn sie empirisch angelegt sind, beschäftigen sie sich mit der Literaturrezeption der SchülerInnen. Die Lehrkräfte und ihre konkreten Bedingungen bleiben unbeachtet.

Delanoy hat aber nicht nur diesen Dialog zwischen (fremdsprachlichem) Literaturunterricht und Literaturdidaktik im Auge, sondern auch jenen zwischen (vermeintlich) rivalisierenden Theorieschulen wie *aufgabenorientierte Didaktik* und *Ideologiekritik*, deren Impulse Delanoy in seiner hermeneutischen Literaturdidaktik integriert. Zentrale Begriffe für ihn sind dabei *Verstehen* und *Widerstehen* – also die Annahme oder die explizite Ablehnung des in den Texten angelegten Sinnpotentials.

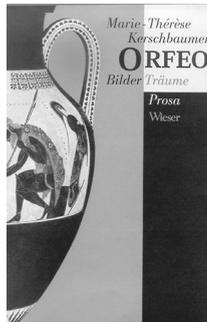
Alle diese Fragen werden aber nicht nur theoretisch abgehandelt, sondern – und dies macht die Besonderheit und Wahrscheinlichkeit dieser Studie aus – sie werden an einem Fallbeispiel expliziert, in dem der Autor in der Doppelrolle als Lehrender und Forscher auftritt. Es ist die Dokumentation und Reflexion einer Lehrveranstaltung *Me and Bobby McGee*. Dieser bekannte Song, in der Fassung von Kris Kristofferson wie in jener abweichenden von Janis Joplin, bot genug Anlass für *verstehendes* und *widerstehendes* Rezipieren. Anhand der unterschiedlichen Reaktionen der Studierenden auf die Liederversionen führt Delanoy nun praktisch vor, was eine hermeneutische Literaturdidaktik konkret zu Selbstaufklärung und Emanzipation der Studierenden beitragen kann. Dies ist nicht nur ein fundierter Beitrag zu einer Theorie interkultureller Literaturdidaktik, sondern auch eine lesenswerte Anregung für den praktischen Literaturunterricht – eben Theorie und Praxis im Dialog.

WW

#### Bildungsmanifest

»Das Bildungsmanifest stellt sich der Diskussion. Es will einen Anfang radikalen Nachdenkens machen und einen öffentlichen und nachhaltigen Diskurs über Schule und Bildung in Gang setzen. Das Manifest beschränkt sich auf wenige Aspekte – wir hoffen, die wesentlichen – und knappe Begründungen – wir hoffen, richtige. Es will anregen, vielleicht auch aufregen, jedenfalls aber Ernst machen mit der Frage: Wie Bildung gestaltet werden kann in einer neuen, faszinierenden, bedrohlichen Welt.«

<http://www.bildungsmanifest>



Marie-Thérèse Kerschbaumer  
**Orfeo. Bilder Träume**  
 Klagenfurt-Wien-Ljubljana-Sarajevo: Wieser  
 Verlag, 2003. 145 Seiten.  
 ISBN 3-85129 365-7 • EUR 21,00 • sFR 35,70

Marie-Thérèse Kerschbaumer wird – vielfach zu Unrecht – als »schwierige« Autorin gehandelt. Anspruchsvoll, ansprechend und sprachgewaltig sind ihre Texte freilich allemal, und dies stellt auch der neue Prosaband *Orfeo* unter Beweis. Fünf Sektionen Kurzprosa, ein Brief und das titelgebende Gedicht führen in eine bilderreiche, präzise, mit allen Raffinessen der Sprache spielerisch umgehende Welt, die sich von der Karibik über Europa und Afrika topographisch erstreckt, märchenhaft quer durch die Zeiten von der Gegenwart über das Mittelalter zu bzw. aus antiken Mythen ihre Fäden spinnt, beklemmend Nahes und Fernerliegendes anspricht, andeutungsreich und ironisch grundiert in Gestalten der Literatur schlüpft oder in intime und verborgene Faltungen der Phantasie, der Träume und einer sie begleitenden, einer sie tragenden Sprache, eintaucht. Kerschbaumer entfaltet dabei, so A. Mitgutsch (LuK, Juli 2003), eine »Technik, Bilder und Assoziationen aus der Weltliteratur mit einer Leichtigkeit zu verdichten, die sich auch dem Sprachrhythmus mitteilt

[... wie ein Sich Messen an den größten Werken der Menschheitsgeschichte und angesichts der sprachlichen Souveränität nicht vermessen.«

Den Band eröffnen drei Havanna-Texte, die atmosphärisch dicht und Zwischentöne aufmerksam registrierend eine touristisch erschlossene und doch in vielem unerschlossene Landschaft aufrollen. Eine Landschaft, in der traumatisch und doch wieder gelassen Spuren der Geschichte, der Sklaverei und Zerstörung, aber auch üppiger Lebensfreude und würdevollen Niedergangs, gefasst in Bilder einer »dunkle[n] Pracht der vermodernden Asten« ineinander greifen. Danach treten einem plötzlich Musils Ulrich verstrickt in ein kakanisches Geplauder mit Tuzzi über aktuelle Vorgänge an der Wiener Börse, also verlegt in eine Zeit zwischen den Zeiten, entgegen oder Narziß und Echo mit konvergierenden und doch unauf lösbaren Bildern. Auch Aloe bezaubert mit einer virtuosen Liebesrede in freien und sich beständig regenerierenden Assoziationsketten, einem Hohelied mit hohem Eros (Zungenpfeil und Fellatio eingeschlossen), um in einem nachfolgenden, in die Zügel strengerer Prosa genommenem Stück eine vermeintlich kompakte Dreiecksgeschichte aufzulösen mit dem so einfachen wie frappierenden Schluss »ER war nicht mehr zu finden ...«.

Sprachpoetische Hochseilakte von atemberaubender Dichte und Verdichtung, vor allem in den Traum-Varianten, immer an ein Limit antastend und Grenzen verschiebend, – Kerschbaumer zeigt wieder einmal, was mit Sprache möglich sein kann, und zwar auch dort, wo kleine oder fernerliegende Tragödien unserer Alltagserfahrung (und

Verdrängung) in Texte gegossen werden wie z.B. über den vergeblichen Rettungsversuch im eingestürzten Lassing-Stollen oder über das brutale Gemetzel in Liberia. Den Ausklang bildet ein Gegenstück zur vorangehenden Denunziation der Gewalt: der lyrische Monolog *Orfeo*. Sich selbst auf der Flucht, bedrängt und umstellt vom herrschenden Code sehend, schwimmt sich diese Stimme, diese poetisch-humane Instanz frei durch Verweigerung, durch Beharren auf ihrer Individualität, auf ihrer Sprache, auf ihrer Widerständigkeit. Was bleibt daher (und dies bleibt bestimmt): Ein Prosaband, der angesichts der nivellierenden, Nuancen und Differenzen einbrennenden Sprach- und Kulturindustrie aktueller denn je erscheint und überaus elegant dazu. Eine dringende Empfehlung daher auch für das weite Feld des Deutschunterrichts verstanden als Sprach- Literatur- und kontrastiven Kulturunterricht/dialog.

PRIMUS HEINZ KUCHER



Leonhard Blumenstock  
**Schreiben und Schreiben lernen**

Tipps, Materialien und Übungen zum freien und angeleiteten Schreiben.

Weinheim: Beltz, 2003. 176 Seiten.

ISBN 3-407-62505-7 • EUR 23,60 • sFR 39,50

Eine Fundgrube für einen modernen Schreibunterricht in der Grundschule, zusammengestellt von einem der führenden Lese- und Schreiblernexperten in Deutschland. Die Basis dieser praxisorientierten Konzeption ist die Förderung der Kinder in ihrer Schriftsprachkompetenz. Der Akzent liegt dabei auf einer handlungsorientierten Gestaltung der Schriftsprache. Dieser Entwicklungsprozess wird in dem Band durchgängig vom vorschulischen freien Schreiben über das zielorientierte Schreibenlernen bis zur anspruchsvolleren Schriftsprachgestaltung (früher Aufsatzerziehung) gefördert. Von Anfang an lernen Kinder so, inhalts- und sinnbezogen mit der Schrift umzugehen und diese zu gestalten. Damit wird eine Trennung vom mechanisch-funktionalen Schreibenlernen und dem sprachgestaltenden Schreiben vermieden.

