

DIETER SCHREY

FILMERFAHRUNG UND FILMINTERPRETATION – ANSÄTZE EINER SPIELFILMDIDAKTIK

Das von Peter Christoph Kern verfasste Kapitel „Film“ in den 2002 erschienenen „Grundzügen der Literaturdidaktik“ (Hrsg. K.-M. Bogdal/H. Korte) beginnt mit dem Satz „Eine Filmdidaktik für den Deutschunterricht gibt es nicht“, nur „Ansätze dazu“ und „vielerlei Unterrichtsvorschläge an Einzelbeispielen“ – dies, obwohl „sich jeder Deutschlehrer bewusst sein müsste, dass im wirklichen Konsumverhalten der Schüler das Buch eine verschwindend kleine, der Film in all seinen Spielarten vom Werbespot bis zum Videoclip dagegen eine bedeutende Rolle spielt und dass im Computerzeitalter ästhetische Kommunikation weitestgehend multimedial vor sich geht“ (S. 217). In seinem kurzen Abriss setzt Kern einige wichtige Akzente, die von der Film- und Fernsehrezeption der Schüler um die Jahrhundertwende (2000) ausgehen („der semiotische Sonderstatus des Films“ – „filmische Basissemiotik: Zeit, Körper und Raum“ – „sozialästhetische Kompetenz und Film“ – „Themenfelder/Anwendungsbereiche: Verfilmungen – Klassiker und Intertextualität – Genres, Serien und Musterbildung – Zappen und Big-Brother-Effekt“).

Der vorliegende Beitrag ist in den 80er Jahren entstanden als Versuch, die theoretischen Grundlagen für eine „Film-Sehschule“ zu reflektieren, die als Abfolge der Medienkapitel in den 6 Bänden für die Klassen 5 – 10 eines gymnasialen Lesebuchs konzipiert war („Lesezeichen“, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1982 ff.). Obwohl – wie die Literaturangaben (s.u.) ausweisen – der Stand der wissenschaftlichen und didaktischen Diskussion der letzten Jahre nicht berücksichtigt ist (s. dazu jedoch die Literaturangaben in Kerns Abriss), halte ich es für sinnvoll, den bisher unveröffentlichten Beitrag 2006 ins Netz zu stellen. Nachdem in den letzten Jahren im Zusammenhang der vordringlichen didaktischen Beschäftigung mit den Neuen Medien einerseits und mit den Konsequenzen aus den PISA-Ergebnissen andererseits die Didaktik der AV-Medien in den Hintergrund getreten ist, scheint es nach wie vor notwendig, sich grundsätzlicher Prämissen der Filmdidaktik im Rahmen der Deutsch- bzw. Literaturdidaktik zu vergewissern – aufbauend auf den filmdidaktischen Arbeiten von Wolfgang Gast („Filmanalyse“, in „Praxis Deutsch“, Jg. 23, H. 140, 1996, S. 14 – 25 sowie „Film und Literatur. Grundbuch. Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse“, Frankfurt am Main 1993) und den Film- und Fernsehanalysen von

- Knut Hickethier, „Film- und Fernsehanalyse“, 2. Aufl., Stuttgart 1996,*
- Werner Faulstich, Grundkurs Filmanalyse, Paderborn (UTB) 2002,*
- Thomas Kuchenbuch, Filmanalyse. Theorien Methoden Kritik, Wien (UTB) 2005.*

Ich weise ebenfalls auf die beiden sehr empfehlenswerten Hefte in den „Kursthemen Deutsch“ (Cornelsen) hin: „Literaturverfilmung: Adaption oder Kreation?“ (E. Kötter/A. Wagener, 2001) und „Spielfilmanalyse: Mythos und Kult“ (E. Kötter/Ph. Schmolke, 2004).

Mit einer ähnlichen Zielsetzung wie der vorliegende Beitrag plädiert Thomas Zabka in seinem Aufsatz „Wie?- Was?: Formanalyse und Inhaltsangabe als Bestandteile und Probleme ästhetischer Bildung“ (in: H. Jonas/P. Josting [Hrsg.], Medien – Deutschunterricht – Ästhetik, München 2004, S. 251 – 262) für eine „analytische Rückführung der Wahrnehmungen, Gefühle und Vorstellungen, des Verstehens und Nichtverstehens, des Gefallens und Missfallens“ im Zusammenhang des Umgangs mit Filmen im Deutschunterricht.

(Abstract:) Der folgende Beitrag geht von der These aus, dass nicht nur Literaturverfilmungen (und nicht nur Fernseh-Serien), sondern Spielfilme überhaupt (auch) Gegenstände des Literaturunterrichts sein sollten: als Erzählungen in einem AV-Medium. Daraus wird die Konsequenz gezogen, die medienspezifische Erzählweise des Spielfilms und die ihr entsprechende Rezeption ansatzweise darzustellen. So sollen Voraussetzungen dafür erarbeitet werden, dass die unterrichtliche „Verarbeitung“ der Filmrezeption eine adäquate Transformation in das Medium der Sprache (oder auch in andere Medien) sein kann. Ergebnisse der Semiotik und der Erzählforschung werden unter dem Aspekt von Zuschauer-Kompetenzen interpretiert. Angesichts des großen Abstands zwischen dem Erleben filmischer Fiktion und einer an

sprachlichen Allgemeinbegriffen orientierten Interpretation werden einerseits Möglichkeiten einer Einübung in angemessenes Verbalisieren von Filmerfahrung und andererseits Möglichkeiten für eine Erweiterung der „Anschauungs-“ und der „Wahrnehmungs-Kompetenz“ skizziert.

1. Aufgabe der Fachdidaktik Deutsch

[...] Seit über einem Jahrhundert gibt es die „Kinematographie“ als „eine eigene, unabhängige Kunst, die vom Theater wesentlich verschiedene Methoden verwendet und eine völlig neue Formsprache spricht“³, gibt es – nach Béla Balázs – eine in Wechselwirkung mit der neuen „visuellen Kultur“ stehende „Entwicklung der menschlichen Empfindungsfähigkeit“⁴ und – seit einigen Jahrzehnten – Filmästhetik, Filmwissenschaft und Filmkritik, die sich parallel zu Literaturwissenschaft und Literaturkritik entwickeln; seit Jahrzehnten gelangen die Kino-Spielfilme der Filmgeschichte und die neuen Fernsehspiele täglich in fast jeden Haushalt. Ich gehe im Folgenden von der Grundthese aus, dass *Spielfilme*, gleich welcher ästhetischen Modalität und Relevanz, *Erzählungen* sind, dass sie Geschichten erzählen wie die vergleichbaren literarischen Texte im Medium Buch und dass sie daher wie diese genuine Gegenstände des Literaturunterrichts sind. Natürlich sind die medialen Unterschiede im Geschichten-Erzählen groß; eine „vergleichende Ästhetik der Medien Film und Literatur“⁵, eine kontrastive Semiotik und Erzählforschung, hat hier ihre Aufgaben. Eine Spielfilmdidaktik im Rahmen der Literaturdidaktik muss sowohl die Gemeinsamkeiten der „narrativen Kommunikate“ als auch ihre medialen, modalen und Gattungsunterschiede berücksichtigen und daraus ein Konzept für die Realisierung dessen erarbeiten, was W. Faulstich „die Überwindung des Bild-Analphabetismus“ als Bestandteil der „kommunikativen Kompetenz“ genannt hat⁶ und was den Schülern die Möglichkeit gibt, „Filme so zu akzeptieren, wie sie auch Romane und Dramen akzeptieren lernen (sollen): als eine legitime Stufe ästhetischer Auseinandersetzung mit der Realität“⁷. Die vorliegenden Ausführungen bieten in der gebotenen Kürze nur grobe Umrisse.

2.1 Erzählkommunikation: Rezeption und Verarbeitung

Ich gehe im Folgenden davon aus, dass literarische Erzählungen und Spielfilme gleichermaßen als Kommunikate im Rahmen der literarischen Kommunikation gelten, und zwar als *fiktionale Kommunikate*. Zu ihren Charakteristika gehört dann, dass der Autor hier nicht explizit redet, sich nicht intentional über einen Sachverhalt so äußert, dass er von ihm etwas Bestimmtes meint, über ihn in einer bestimmten Hinsicht urteilt, dass er sich vielmehr eines solchen Subjekt-Seins begeben hat und

- (1) als „*Schreiber*“ (bei schriftlich fixierten Erzählungen) bzw. als „*Aufzeichner*“ (bei Filmen)⁸
- (2) einen impliziten oder expliziten *Erzähler* und
- (3) dessen *Figuren*

reden und handeln lässt.

Ich gehe ferner davon aus, dass im Rahmen der Erzählkommunikation der Vorgang der Rezeption dem der Produktion korrespondiert, d.h. dass auch der Rezipient fiktionaler Kommunikate zeitweise sein sachbezogenes Subjekt-Sein suspendiert und auf den ins Werk eingegangenen Rollen-Ebenen mitspielt: in den drei Funktionen, die vorgreifend als

- (1) *Wahrnehmung*,
- (2) *Anschauung* und
- (3) *Partizipation*

bezeichnet werden können.

Diese Suspension wird im Regelfall implizit beendet, auf dem Wege des Rezipienten von der literarisch-fiktionalen in die Sachkommunikation des Alltags, also mehr oder weniger unmerklich. In besonderen, noch zum Bereich der literarischen Kommunikation gehörenden Situationen, u. a. im Literaturunterricht, kann die Rezeption übergehen in ein explizites Verfahren, in ein explizites „Autor“-Sein des Rezipienten, wenn er nämlich schriftlich oder mündlich, monologisch oder dialogisch, eigene Texte formuliert, die seine eigene Rezeption bewusst zu verarbeiten versuchen. Für eine Didaktik fiktionaler Kommunikate ist dieser Übergang von der *Kommunikat-Rezeption* zur *Kommunikat-Verarbeitung* m. E. der springende Punkt: Hier stellt sich die Frage nach den Transformationsregeln², nach denen diese „Autoren“ (also z.B. Schüler und Lehrer) faktisch verfahren bzw. verfahren können, wenn sie aus dem Kommunikat, das sich in ihrem Bewusstsein realisiert hat, eigene Texte machen. Gerade weil der ursprüngliche Autor der Erzählung seine textunabhängige, „ich selbst“ sagende Funktion in das Kommunikat hinein entäußert hat, ist zu fragen, aufgrund welcher Regularitäten und mit Hilfe welcher Kompetenzen die in Texten stattfindende bewusste Kommunikat-Verarbeitung die vorausgehende Kommunikat-Rezeption auf einer anderen Kommunikationsebene *abbilden* kann, während sie sie *transformiert*.

2.2 Literaturunterricht: Rezeptionskompetenz und Verarbeitungskompetenz

Mit der Unterscheidung von Rezeption und Verarbeitung beziehe ich mich auf S.J. Schmidt, der streng zwischen Text-Rezeption und Verarbeitung der Rezeptionsresultate trennt (Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft¹⁰). Er geht davon aus, dass „ein Text erst einmal rezipiert (bzw. umgangssprachlich gesprochen: 'verstanden') sein muss, ehe man ihn verarbeiten kann“¹¹ und dass jeweils nicht ein „objektiver“ Text verarbeitet wird, sondern eben das Resultat der Rezeption: der Text im Bewusstsein des Lesers. Dann können „Verarbeitungsoperationen als *intentionale* Handlungen erscheinen, die Teilnehmer an Literarischer Kommunikation vornehmen, *um* Verarbeitungstexte zu produzieren“¹². Schmidt definiert fünf verschiedene Verarbeitungsoperationen:

- zunächst (als Nullstufe) das spontane „Kommunikatverbalisieren“ (erhebbar durch mündliche oder schriftliche Kommunikatprotokolle),
- dann das „Kondensieren“ (die Reduktion z.B. einer Erzählung auf „Makrostrukturen“ der erzählten Geschichte),
- schließlich das „Beschreiben“, das „Bewerten“ und das „Erklären“¹³, also das, was – zusammen genommen – traditionell „Interpretation“ genannt worden ist. „Interpretation ist dabei aber nur ein „Modell“ unter mehreren „Modellen“ von „Verarbeitungshandlungen“; außer ihr sind z.B. Inszenierung, Übersetzung, Verfilmung, Kritik, Kommentar usw. zu nennen.^{13a}

Im Literaturunterricht finden i.A. sowohl Literaturrezeption als auch Literaturverarbeitung statt, aber doch wohl so, dass Prozesse der *Verarbeitung* ablaufen, die jeweils *Rezeptionsresultate* voraussetzen. Bei textuellen Erzählungen können in die Verarbeitungsoperationen immer wieder neue (partiale) Textrezeptionsphasen eingeschaltet werden, wie auch umgekehrt die Rezeption prinzipiell jederzeit unterbrochen werden und in explizite Verarbeitungsoperationen übergehen kann. Bei Spielfilmen ist beides, entsprechend ihrer zeitlich festgelegten Rezeption (s.u.), i.A. kaum möglich. Auf die Konsequenzen dieses Sachverhalts für eine Spielfilm-Didaktik werde ich noch näher eingehen.

Als *Lernziele des Literaturunterrichts* ergeben sich aus diesem Ansatz ganz allgemein

- die *Erweiterung der* (mehr oder weniger schon vorhandenen) *Rezeptionskompetenz* und
- der *sukzessive Aufbau einer Verarbeitungskompetenz*.

Die Rezeptionskompetenz mag zwar durch Rezeption selbst gesteigert werden können; *im Unterricht* wird die Erweiterung dieser „primären“ Kompetenz wohl v. a. durch *Verarbeitungsoperationen* geleistet werden, die ihrerseits natürlich zum Aufbau und Ausbau der Verarbeitungskompetenz beitragen. Rezeption ohne Verarbeitung ist möglich und scheint ihren Sinn in sich bzw. in der kaum plan- und kontrollierbaren Umsetzung in Einstellungen und Verhaltensdispositionen in der alltäglichen Lebenswelt zu haben. Verarbeitung ohne vorherige Rezeption ist nicht möglich. Ihr Sinn liegt

- zunächst in ihrer subsidiären Funktion für die individuelle (partiale) Zweitrezeption des gleichen Werks oder die Primärrezeption des nächsten vergleichbaren Werks,
- vor allem aber natürlich in dem in der Verarbeitung hergestellten Produkt selber und in dem damit verbundenen „Autorsein“
- sowie in der im Rahmen des Unterrichts stattfindenden literarischen Kommunikation als einem Bestandteil der literarischen Kommunikation im allgemeinen gesellschaftlichen Zusammenhang.

Wichtig ist es darauf hinzuweisen, dass *Verarbeitung* nicht einseitig als kognitiver Vorgang reklamiert werden darf, sondern zu verstehen ist als jeweils näher zu spezifizierende produktive *Transformation* – entweder innerhalb des gleichen Mediums von einem „Diskurs“ in den anderen (z.B. von der rezipierten gedruckten Erzählung zum verarbeitenden mündlichen oder schriftlichen Erzählkommentar des Rezipienten in der Rolle eines expliziten Erzählers) oder über die Grenzen des Ausgangsmediums hinweg in Form einer bis in syntaktische Mikrostrukturen hineingehenden Übersetzung (z.B. vom Film zum Text oder umgekehrt). Mit dem Begriff der Verarbeitung ist zunächst noch keine bestimmte Aussage über den Grad und den Modus der Explizität verbunden, in der die Verfahren der Transformation im Unterricht stattfinden können – darüber, was sich gegenüber der fiktionalen Ausgangssituation ändert, was verloren geht, was hinzukommt.

3.1 Fiktionalität: „naturalisierende“ Tendenz

Die vorangegangenen grundsätzlichen Überlegungen waren notwendig, weil sich m. E. nur auf der Basis der Unterscheidung von Kommunikat-Rezeption und Kommunikat-Verarbeitung und der Frage nach der zwischen ihnen stattfindenden Transformation die spezifischen Probleme einer Spielfilm-Didaktik lösen lassen. Film-Rezeption verläuft zwar im Rahmen der für Erzählkommunikation allgemein geltenden Regularitäten, parallel zur Lese-Rezeption, aber sie verläuft auf eine völlig andere Art und Weise. Diese, die ihr entsprechenden Regularitäten und Kompetenzen, sind zu rekonstruieren. Dann erst lässt sich etwas Genaueres sagen über die Ziele einer filmadäquaten textuellen Verarbeitung im Unterricht, die ihrerseits wieder zurückwirken kann auf die individuellen audiovisuellen Rezeptionen.

Wenn *Erzählungen als fiktionale Kommunikate* verstanden werden, heißt dies u.a., dass sie das, was sie zu sagen haben, grundlegend anders als pragmatische Texte mitteilen (s. o.). Der Rezipient, der sich auf die Fiktionalität der Texte einlässt, setzt von vornherein die bei Sachtexten selbstverständlich geltende Konvention der *Referentialität* außer Kraft, d.h. er verzichtet auf eine „in seinem Bezugsfeld gründende Überprüfung des Wahrheitsgehalts dessen, was mitgeteilt wird“¹⁴. Stattdessen ordnet er bei der Lektüre bzw. beim Zuschauen dem Kommunikat nach dessen Maßgabe einen eigenständigen Referenzbereich zu, der „innerhalb“ des Kommunikats selbst liegt. Wenn er in diesem Rahmen mitspielt, „tritt der Rezipient [...] aus seiner unmittelbaren und durch vielfältige anderweitige Lebensbezüge, Rollen und Funktionen bestimmten Situation heraus und in die ästhetisch konstituierte Situation hinein. Durch dieses probeweise Eingehen auf die vom ästhetischen Produkt her nahe gelegte Rolle [...] wird die Situation fiktional.“¹⁵

Das heißt: Der Zuschauer, der sich auf den Spielfilm als fiktionales Kommunikat einlässt, spielt das Spiel der Film-Figuren und das des Film-Erzählers mit: er tut so, *als ob* das Erzählte/Gezeigte

wirklich geschehen würde, und er *tut nur so*, als ob es geschehen würde. Durch das Zusammenwirken *beider* Momente der Simulation erhält er Freiraum zum Durchspielen und Erproben der verschiedenen medial dargebotenen Rollen. Die beiden Momente oder Richtungen von Fiktionalität lassen sich mit Begriffen von R. Barthes, die U. Eco aufgreift, als „*naturalisierende*“ und „*kulturalisierende*“ („*intellektualisierende*“) *Tendenz* deuten,¹⁶ wobei die „*naturalisierende*“, mit ihrem Verzicht auf die Explizität der Rede und ihrem Entwurf einer quasi-realen Welt *analogisch bzw. ikonisch* verfahrenende Tendenz die andere, *digital* verfahrenende, tendenziell vereindeutigende („*kulturalisierende*“) Tendenz dominiert. Die Untersuchung der *filmischen* Fiktionalität wird zeigen, dass in ihr diese für Erzählungen allgemein geltende Dominanz der „*naturalisierenden*“ Tendenz noch einmal verstärkt auftritt – freilich ohne dass die „*kulturalisierende*“ Tendenz gänzlich ausgeschaltet wäre (s. u.).

3.2 Film-Fiktionalität – filmische Diegese

Die „*naturalisierende*“ *Tendenz der Erzählkommunikation* drückt sich darin aus, dass das Interesse der Rezipienten nicht, wie in der pragmatischen Kommunikation, auf die Signifikate, die allgemeinen *Bedeutungen* der Zeichen, sondern überwiegend, tendenziell sogar ausschließlich auf die Referenten, die *Zeichenobjekte* im Prozess der Zeichen-Kommunikation (Semiose) gerichtet ist.¹⁹ Während in der Sachkommunikation die Teilnehmer i.a. die außerhalb der Texte liegende Existenz der *Zeichenobjekte*, von denen in den Texten die Rede ist, unterstellen und sich über die *Zeichenträger/Signifikanten* an der Oberfläche der Kommunikation hinweg auf die jeweils verhandelten *Signifikate* konzentrieren, geht im Gegensatz dazu in der fiktionalen Kommunikation die Aufmerksamkeit, ausgehend von den *Signifikanten*, über die allgemeinen, von der Kommunikationssituation unabhängigen *Signifikate* hinweg auf die fiktionalen *Zeichenobjekte/Referenten*. Zwar wird deren reale Existenz nicht unterstellt, aber stattdessen stellen die Rezipienten sie mit dem Realitätsgehalt ihrer eigenen, gelebten Erfahrungen aus. Die Intensität dieses Vorgangs – den gegebenen Zeichen Bezugsobjekte zu unterschieben, die Zeichen das *nicht nur bedeuten*, sondern *sein* zu lassen, was sie *zeigen* – wird nun allerdings entscheidend beeinflusst von der *Art* des Zeichensystems, in dem die Zeichen auftreten. Die der Wahrnehmung sich anbietenden Signifikanten des *symbolischen Zeichensystems der Sprache* zeigen z.B. schwarze Buchstaben auf weißem Papier – erst die mentalen Bilder, die sich während der Lektüre über die Vermittlung der Signifikate im Inneren ausbilden, beanspruchen, das zu *sein*, zumindest zu *meinen*, was sie *zeigen*. Dagegen tendiert die „normale“ Spielfilm-Rezeption aufgrund der Ikonizität der sie konstituierenden Zeichen dazu, die Zeichenhaftigkeit der Kommunikate vergessen zu machen zugunsten einer Quasi-Unmittelbarkeit des Erlebens. Dass z.B. sichtbare Bildinhalte „Sierra Nevada“ *bedeuten*, ist unerheblich angesichts der Tatsache, dass sie die „wirkliche“ Sierra Nevada *zeigen* und *erfahrbar* zu machen scheinen. Gegenüber Erzählkommunikaten mit stehenden Bildern tritt diese Tendenz beim Film in extremer Ausprägung auf: Der spezifische. „*Diegese-Charakter der filmischen Fiktion*“²¹, der durch die Projektion der bloß zweidimensionalen Bildlichkeit auf die Zeitachse²² und durch die nicht nur fiktive Realität der Lichtbewegungen auf Leinwand oder Bildschirm²³ zustande kommt, erzeugt bei den Rezipienten den *Eindruck der unmittelbaren Erfahrung* von Realität, einer Realität, die *unmittelbar* mit „uns“ etwas zu tun hat, da sie „nur durch uns geschaffen wird, durch die Projektionen und Identifikationen, die sich unter unsere Perzeption des Films mischen“²⁴.

4.1 Filmerfahrung im Unterricht: Verbalisierungskompetenz

Literaturunterricht, der Spielfilme „behandelt“, muss dieser filmischen Art von Fiktionalität gerecht werden.

(1) Das betrifft erstens die Rezeption selbst: Bevor der Literaturunterricht die Rezeption durch Verarbeitungsoperationen transformiert, muss er zuallererst die „*Projektionen und Identifikationen*“

zustande kommen lassen, und zwar – ungesteuert – in der Filmrezeption selbst. D.h., er muss sich vor schnellen „Intellektualisierungen“ hüten, die nicht nur die unterrichtliche Verarbeitung der Rezeptionseindrücke, sondern schon die Primärrezeption in Rationalisierungen, in das Netz der gesellschaftlich geltenden Signifikate abzudrängen versuchen, in einer Flucht vor der Filmerfahrung als einer wirklichen Erfahrung.

2) Wenn es zweitens um die Frage nach solchen transformierenden Kompetenzen auf der Ebene der expliziten Verarbeitungsoperationen geht, die der filmischen Steigerungsform der analogischen Kommunikation, der reproduzierenden diegetischen Darbietung, adäquat sind, gibt vielleicht M. Rutschky an S. Kracauer orientierte Formel „*Wahrnehmung, Erfahrung, Anschauung – nicht Interpretation*“²⁵ eine Antwort. Dass diese Formel nicht auf Sprachlosigkeit hinausläuft, sondern auf Alternativen des rezeptionsverarbeitenden Redens, die Filmerfahrung als visuell vermittelte Erfahrung wiederzugeben versuchen, wird deutlich, wenn Rutschky in seinem Buch „*Erfahrungshunger*“ (im Kapitel „Die Allegorese des Kinos“) ein solches Reden, eine solche „Gesprächsform“, beschreibt. Das, was er über seine eigenen Unterhaltungen mit Freunden und Bekannten nach Kinobesuchen in den 70er Jahren mitteilt – bezogen also auf private Gespräche unter Studenten, nicht uSchülern im Unterricht, auf Filme im Kino und nicht in der Schule -, lässt sich mutatis mutandis auf Unterricht übertragen²⁶:

„Bemerkenswert an dieser Gesprächsform ist, dass in ihr der Film nicht im gewohnten Sinn interpretiert und kritisiert wird, er wird nicht auf politische, moralische oder philosophische Begriffe gebracht und diskutiert: „Marlon Brando, das ist hier der traditionelle Mann, der Maria Schneider als einen neuen Typus von Frau nicht akzeptieren kann“ – das ist eine These, die diese Gesprächsform zwar nicht ausschließt: aber sie bleibt darin eigentlich unfruchtbar. [...] Ich möchte jener Gesprächsform aber noch ein anderes Modell ablesen: sie erinnert an den Austausch von Reisenden, vielleicht sogar Forschern, die einander ihre Fundstücke vorführen und Beziehungen zwischen ihnen herstellen; dabei ist weder die ästhetische oder normative Geltung der Fundstücke das Thema, eher ihre einfache, wahrnehmbare Existenz. Diese Wahrnehmung unter ästhetischen und normativen Gesichtspunkten zu debattieren, damit verfehlt man sie in der Schicht, wo sie ihre Geltung entfaltet.“²⁷

Da kann dann die Rede davon sein, dass im Vergleich etwa zu I. Bergmans oder M. Antonionis „Kunstfilmen“ „das Wagenrennen in William Wylers 'Ben Hur' bedeutender war, auch die merkwürdige Verbindung von bitterem Gesichtsausdruck und massiver Fleischlichkeit von Charlton Heston“, oder es ist die Rede von dem „sättigenden Blick auf die Sierra Nevada, das Gesicht von Gregory Peck“²⁸. Und über M.Scorseses „Taxi Driver“ heißt es u. a.:

„Der junge Mann, der wenig spricht, durch Sprechen wenig über sich mitteilt, ebenso wenig durch seine Mimik, [...] was er zeigen kann, ist ein merkwürdig automatisches, wie von außen erwartetes, defensives Grinsen – dieser Mann wird in New York Taxifahrer, und ich habe erst hier richtig gesehen [!], wie Autofahren die Depression lindern kann: die ziellose Bewegung durch die Straßen, Bewegung als solche, möglichst nachts, wo auch die innere Finsternis am schwersten sein mag, und dem Taxifahrer bleibt die Entscheidung für den Ausgangspunkt der Fahrt ebenso erspart wie die für das Ziel. [...]“²⁹

Zwar wird die Erfahrung, „wie Autofahren die Depression lindern kann“, in dieser Formulierung auf den Allgemeinbegriff gebracht, aber wichtiger ist es, dass hier von einer wirklichen *Erfahrung durch Filmrezeption* berichtet wird.³⁰

Die Zitate bieten bei aller Konkretheit elaborierte Sätze eines „professionellen Literatur-Verarbeiters“. Für Gespräche im Unterricht, in denen von gemeinsam angeschauten Filmen die Rede ist, stellt sich das Problem, dass sie die Fähigkeit zur Verbalisierung von diegetischen

Erfahrungen eigentlich voraussetzen, die durch sie allererst entwickelt werden kann. Aber dieser Zirkel ist unvermeidlich, wenn im Laufe einiger Jahre die nötige Sensibilität und Sprachkompetenz überhaupt erreicht werden soll. Unabdingbare Voraussetzung für eine Diegese-Verarbeitung im Literatur-Unterricht wird jedenfalls das Vorhandensein des Bedürfnisses nach sprachlicher Verarbeitung sein. Ein solches *Bedürfnis* ist dann authentisch, wenn es gerade aus der Eindringlichkeit der spezifisch filmischen Rezeption erwächst, mit der so leicht keine Form der Verbalisierung mithalten kann. Einer Spielfilm-Didaktik, die hier nicht inadäquate Operationalisierungen anstrebt, könnten empirisches Material, könnten also Rezeptionsprotokolle^{30a} und Transkriptionen von Unterrichtsgesprächen am ehesten weiterhelfen.

(3) Bei dem dargestellten, nach S.J. Schmidt auf der Nullstufe der Verarbeitungsoperationen verlaufenden „Kommunikatverbalisieren“ mag das „Wahrgenommene, Erfahrene, Angesehene“ in spontan mitteilende Sprache transformiert werden. Das, was die visuellen Wahrnehmungen und Anschauungen zu einer authentischen Erfahrung werden lässt, sind die „Projektionen und Identifikationen“, von denen Chr. Metz spricht, wenn er den Diegese-Charakter der filmischen Fiktionalität beschreibt (s.o.). Die in die Rezeption einfließenden Formen der Übertragung werden im Zuge des Verbalisierens zunächst wohl *implizit* bleiben, jedenfalls solange, bis – entsprechend der Altersstufe der Rezipienten, in Verfolgung der „*kulturalisierenden*“ Tendenz – das Bedürfnis nach Explizität auch hier auftritt. Die Implizität der Projektionen, Introjektionen oder Substitutionen³¹ im Vorgang auch der *Kommunikatverarbeitung* bietet die Chance der abarbeitenden Wiederholung dessen, was zuerst schon durch die *Filmrezeption* ermöglicht wird und was sich – im Anschluss an die psychoanalytische Spieltheorie³² – als kathartische Wirkung deuten lässt.

4.2 Film-Erfahrung als „Zeichen-Wahrnehmung“

In Anlehnung an den Psychoanalytiker N.N. Holland und an P.G. Cressey beschreibt W. Faulstich in seiner „Einführung in die Filmanalyse“ die Filmrezeption so, dass „der Film [...] gewissermaßen als Traum-Vorgabe (fungiert), die ich mehr oder weniger intensiv mitträumen kann“³³. „Der Film stellt [...] eine Spiel-Situation dar, auf die sich der Zuschauer dadurch einlässt, dass er das 'Als-ob' akzeptiert. Eben wegen dieses Spielcharakters [...] lockert sich die Zensur [...]: Unbewusstes, Emotionales kann gefahrlos ausgelebt werden“ – ohne dass auch schon dem Rezipienten dieser Übertragungsvorgang selbst bewusst wäre³⁴.

Als ästhetisches Wertkriterium ergibt sich für den Spielfilm dann die Frage nach seiner die faktischen Rezeptionen gewissermaßen antizipierenden „Gestaltung unbewusster Bedürfnisse und Ängste“; das ist dann die „Frage nach dem Grad des Vergnügens, das er bereitet“³⁵.

Dieses Verständnis der Filmrezeption verbindet Faulstich mit einer Konzeption der Kommunikatverarbeitung, die in drei Schritten vorgeht: Der erste Schritt besteht in der „Fixierung des subjektiven (spontanen) Filmerlebnisses“, „des *Films für mich*“³⁶. Allerdings kann sich Faulstich eine solche Verbalisierung nicht ohne gleichzeitige „Selbstanalyse“ vorstellen, der als zweiter Schritt die „Erkenntnis der eigenen Subjektivität als gesellschaftlich bedingter“ folgt³⁷. Der Versuch, „die Rezeption anderer Subjekte mit der eigenen zu vergleichen“, erscheint ihm nicht als Voraussetzung der Erkenntnis, dass die eigene Subjektivität an einen bestimmten gesellschaftlichen Standpunkt gebunden ist, sondern als ein zusätzlicher letzter Schritt der Kommunikatverarbeitung, mit dem abstrakten Ziel, „Filminhalte objektiver in den Griff zu bekommen“.

Faulstichs Konzeption, die er nur knapp skizziert, macht einen widersprüchlichen Eindruck: Die sehr intellektualisierte Verarbeitung steht einer ausschließlich „naturalisierend“ verstandenen Rezeption gegenüber, ohne dass Vermittlungsstufen erkennbar wären. Eine derart die Übertragungsvorgänge akzentuierende Rezeption mag ihr Recht haben. Aber Faulstichs Darstellung

erweckt den Anschein, als ob Erzählkommunikation im Film überhaupt nur auf der Figurenebene ablaufen würde, als ob bei der Rezeption nicht auch andere Kompetenzen im Spiel wären, die über die der Partizipation am Handeln der Figuren hinausgehen. Die anderen Ebenen der Erzählkommunikation sind zwar indirekt in dem Kapitel „Filmsprache“ der „Einführung in die Filmanalyse“ Faulstichs mitgemeint, haben dort vielleicht auch etwas mit der Filmproduktion, aber anscheinend nichts mit der Rezeption zu tun. Das hat zur Folge, dass die Verarbeitung als „Rezeptionsanalyse“ nur die eingeschränkte Rezeption abbilden kann und auf diese Weise den Anlass geboten bekommt, die Rezeption einer kritischen (Sozio- und Psycho-) Analyse zu unterziehen.

Rezeption von Erzählkommunikaten kann zwar so ablaufen, dass die Ebenen der Anschauung und Wahrnehmung (s.u.) weitgehend ausgeblendet werden. Aber eine Theorie der Filmrezeption und -rezeptionsverarbeitung sollte zunächst einmal die *Regularitäten der filmischen Erzählkommunikation* aufklären, also darstellen, was zu einer Rezeption gehört, die die Möglichkeiten der Kommunikation *auf allen Ebenen* nutzt, bevor sie von den Aufgaben der Kritik redet. Gerade so würde das Geschäft der Kritik ernst genommen.

R. Barthes und U. Eco reden von der „Zirkularität“ bzw. „Komplementarität“ der beiden gegenläufigen Tendenzen *innerhalb* des Bereichs der analogischen Kommunikation (s.o.). Die naturalisierende Tendenz hat sich – bezogen jedenfalls auf den Film – als Bedürfnis nach unmittelbarer, nicht traumatisierender Erfahrung herausgestellt. „Unmittelbarkeit“ bedeutet dabei die Utopie, dass in einer Welt, die kaum noch irgendwo authentische Erfahrung zustande kommen lässt, das Zeichen nicht mehr nur Zeichen sein möge (sondern dessen irgendwie existierender Referent). Auch die andere, die „kulturalisierende“ Tendenz nun scheint mir auf *sinnliche (ästhetische) Erfahrung* hinauszulaufen, allerdings nicht ausgerichtet auf fiktive Referenten, sondern auf die in den bildlichen, filmischen Zeichen manifesten *Signifikanten*, die materiellen Zeichenkörper, so dass die Zeichen wirklich Zeichen bleiben. „Filmwahrnehmung ist also immer Wahrnehmung von Zeichenstrukturen, d.h. Wahrnehmung von semiotisiertem Geschehen.“³⁸ Ohne diese „Re-Semiotisierung“ der fiktionalen Kommunikation würde für Film-Erfahrung gehalten, was in Wirklichkeit Film-Illusion wäre. Die extrem naturalisierende Tendenz der filmischen Diegese gibt „von sich aus“ die Rezeptionsprozesse auf den Ebenen der Wahrnehmung und Anschauung nicht frei, sondern dominiert sie und benutzt sie als automatisierte Mittel zur Konstitution der Ebene der Partizipation. Hier liegt damit ein weiterer Ansatzpunkt für eine didaktische Theorie der Filmrezeptions-Verarbeitung: Die Kompetenzen der Wahrnehmung und der Anschauung, wenn sie nicht nur im Dienst der Partizipation stehen, sondern eigene Möglichkeiten der Filmerfahrung eröffnen sollen, müssen durch Lernprozesse bei der Kommunikat-Verarbeitung freigesetzt und entwickelt werden. Zu einer Klärung der Aufgaben, die sich von diesem Punkt aus ergeben, erscheint es notwendig, einige wichtige Ergebnisse der Erzählforschung heranzuziehen und in einem filmsemiotischen Rahmen für die Spielfilm-Didaktik fruchtbar zu machen.

5.1 Erzählkommunikation auf drei Ebenen

Die neuere Erzählforschung geht von text- bzw. kommunikation-internen und -externen Ebenen der narrativen Kommunikation zwischen Autor und Rezipient aus. Während die beiden kommunikationsexternen Ebenen auf der Seite des Autors, einerseits der literatur- oder filmgeschichtliche, andererseits der realgeschichtliche Kontext, eher zur Stufe einer elaborierten literarischen Kompetenz gehören, in die Primärrezeption also erst allmählich durch gezielte Kommunikatverarbeitung (z.B. im Literaturunterricht) einzuschleusen sind, sind die kommunikation-internen Ebenen³⁹ als solche in jedem Fall rezeptionswirksam. Als intern werden in der Erzählforschung i. a. drei Ebenen benannt: die beiden Ebenen des „Erzählten“ und des „Erzählens“ und ihrer Entsprechungen auf der Seite der Rezeption, als dritte Ebene

- entweder eine abstrakte Ebene „über“ der des „Erzählten“, die Ebene des „abstrakten Autors und Adressaten“ bzw. des „Erzählkonzepts“⁴⁰,
- oder eine konkrete Ebene „unter“ der des „Erzählens“, die Ebene der „sprachliche(n) Realisierung der Narration in einer bestimmten Sprache und einer bestimmten Form des Ausdrucks“⁴¹. Ich schließe mich dem u. a. von Todorov und Genette beeinflussten Modell von R. Kloepfer an, der zwar auch von einem „Bezug zu einer übergeordneten Einheit“⁴² ausgeht, diese „Einheit“ aber als „evaluative Funktion“ jeder der drei anderen Ebenen zuordnet⁴³.

Im Anschluss an das Kloepfersche Modell (s. <http://home.bn-ulm.de/~ulschrey/literatur/erzaehlstrukturen.pdf>) lässt sich sagen: Erzählungen spielen auf drei Ebenen, auf der

- *Ebene der erzählten Figuren*, ihrer Handlung, ihrer „Welt“ (Ebene der „Geschichte“: „Makrostruktur“)
- *Ebene des fiktiven Erzählers*, seiner Perspektive auf die Welt der Figuren, seines Umgangs mit der erzählten Zeit und anderer Charakteristika seines Erzählverfahrens (Ebene der „Narration“: „Diskursstruktur“)
- *Ebene der Text- bzw. Film-Oberfläche*, also der materialen, sinnlich wahrnehmbaren Gegebenheit der Wörter bzw. bewegten Bildinhalte, ihrer räumlich-zeitlichen Verknüpfung und ihrer jeweiligen Bedeutung (Ebene des „Ausdrucks“: „Mikrostruktur“).

5.2 Die Codes der filmischen Erzählkommunikation

Auf allen drei Ebenen findet das Spiel der Erzählkommunikation in jeweils spezifischen Codes und dadurch bestimmten Regularitäten statt:

- Auf der *Mikrostruktur-Ebene des Ausdrucks* gilt der vornarrative Code der Zeichen, die die denotative Funktion erfüllen: bei Erzählungen im Medium Buch der „starke“ Code der symbolischen Sprachzeichen mit ausgebildeter syntaktischer und semantischer Dimension, bei filmischen Erzählungen der „schwache“ Code der ikonischen, abbildenden Zeichen, der Bildinhalte, denen eine auf klar unterscheidbaren Elementen aufbauende Syntax und eine bestimmt denotierende Semantik fehlt⁴⁴.
- Auf der *Diskursstruktur-Ebene* gilt der nicht-sprachliche (!) Code der Narration. Die Zeichen des narrativen Codes entwerfen, aufbauend auf den im einzelnen denotierenden Zeichen der Ausdrucksebene, „Hinblicke“ auf die ganzheitlichen bildlichen Vorstellungen, z.B. von Personen in bestimmten Situationen, die als Zeichen auf der Ebene der Geschichte fungieren. Sie selber sind nicht wie diese ikonische, sondern wohl „indizielle“ Zeichen, Zeige-Zeichen, „deren allgemeines Signifikat sich beschreiben lässt als 'Richte deine Aufmerksamkeit auf jenes Wahrnehmungsfeld und bringe dort eine aktuelle Wahrnehmung des Bezugsgegenstandes zustande'“,⁴⁵. Sie enthalten also sowohl eine Konsequenzanweisung an die Zuschauer bzw. Leser („Schau hin!“) als auch eine Referenzanweisung (etwa: „Das da!“) auf die Welt der Fiktion.
- Auf der *Makrostruktur-Ebene* der Geschichte handelt es sich um die ikonischen (!) Zeichen der inneren „mental Bilder“ (Perzepte)⁴⁶; für die Zeichen der Narrations-Ebene fungieren sie als deren Bezugsobjekte/Referenten. Sie gehören zu den verschiedenen Codes, die in der fiktionalen Welt gelten: den verschiedenen nicht-sprachlichen kulturellen Codes der Gestik, Mimik, der konventionalisierten Verhaltensweisen, der Wohnung, Nahrung und Kleidung etc. Auf dieser Ebene gilt aber auch wieder der (abgebildete) symbolische Code der Sprache, wie er in der Rede der Figuren vorkommt⁴⁷.

Diese Regularitäten bedeuten für den Vorgang der Erzählkommunikation: Wenn die Rezipienten sich auf die Fiktionalität eines Kommunikats einlassen, spielen sie imaginativ drei Spiele:

- das Spiel der Figuren in deren Welt, ein Spiel der „Partizipation, die sich gleichzeitig auf die Wahrnehmung wie auf die Leidenschaften erstreckt“⁴⁸ (**Partizipation**)
- das Spiel der verschiedenen Hinblicke auf die erzählte Welt, ein Spiel des ständigen perzeptiven, emotiven (und wohl auch normativen) Wechsels der Blickpunkte und Blickrichtungen, der Nähe und Ferne (räumlich), des Rhythmus und des Tempos (zeitlich) (**Anschauung**)
- das Spiel der unmittelbaren optischen-akustischen Sinneseindrücke und ihrer jeweiligen Denotationen, die bei „normaler“ Rezeption kaum ein Eigengewicht zu haben scheinen (**Wahrnehmung**).

Keines dieser Spiele wird ohne das andere gespielt. Jedes kann die vom Rezipienten/„Mit-Spieler“ empfundene Wirkung jedes anderen Spiels verstärken oder abschwächen. Jeder Rezipient kann das eine oder andere Spiel besonders akzentuieren. Alle drei Spiele zusammen bestimmen den je unterschiedlichen Grad des ästhetischen Vergnügens der Rezipienten.

6. „Kulturalisierende“ Tendenz auf drei Ebenen

Die Aufgabe einer „Kulturalisierung“, die die Dominanz der naturalisierenden Tendenz ausgleicht und den Filmzuschauern zu einer Rezeptionskompetenz verhelfen soll, die sie befähigt, die eigenständigen Zeichen und Zeichenstrukturen der Mikro- und Diskurs-Ebene nicht erst in nachträglichen Verarbeitungsoperationen zu beachten, sondern a limine – diese Aufgabe läuft nicht auf das Ziel hinaus, das zuvor auf der Ebene der Geschichte analogisch Kommunizierte⁴⁹ zu digitalisieren. Wenn das der Fall wäre, würden aus fiktionalen Referenten, also u.a. aus den Figuren der Handlung, abstrakte Bedeutungen/Signifikate, Allgemeinbegriffe. Es geht auch nicht um das nachträgliche Rekonstruieren und Korrigieren einer auf die Figurenebene eingeschränkten („trivialen“) Primärrezeption, sondern um die allmähliche Einübung einer Grundhaltung der Aufmerksamkeit auf alle Möglichkeiten der analogischen Kommunikation. Diese Aufmerksamkeit entspricht dann genau der indiziellen, hinweisenden Zeichenverwendung in den Kommunikaten.

Die Einübung einer nicht mehr nur automatisiert ablaufenden Primärrezeption geschieht in solchen expliziten Verarbeitungsoperationen, die die Rezeption auf allen drei Ebenen, das Spiel nach den Regularitäten aller Codes abzubilden versuchen. Auf diese Weise können sich im Laufe der Zeit die Kompetenz einer deautomatisierten, produktiven *Anschauung* und die einer ebensolchen Wahrnehmung herausbilden, aber auch die Fähigkeit einer neuen, anderen *Partizipation*. Dies soll im folgenden in Bezug auf die drei Ebenen knapp konkretisiert werden. Zuvor ist noch der wichtige Hinweis notwendig, dass ja die Abbildung der Film-Rezeption durch Verarbeitungsoperationen im Medium der Sprache stattfindet und damit eine andere Aufmerksamkeits-Kompetenz voraussetzt bzw. (zirkulär) mitbegründet, nämlich die Kompetenz der Aufmerksamkeit auf die von der ikonisch-diegetischen Zeichenverwendung sich unterscheidende Verwendung der symbolischen Sprach-Zeichen, ebenfalls auf den Ebenen der Wahrnehmung und der Anschauung. Es geht also auch um die Aufmerksamkeit auf den sprachlichen Ausdruck und die textuelle Narration.⁵⁰

6.1 ...auf der filmischen Ausdrucksebene

Am schwierigsten scheint eine Einübung in die Beobachtung der sinnlich gegebenen Oberflächenstruktur zu sein. Die äußere reale Sichtbarkeit und Hörbarkeit der Ausdrucks-Materie wird von der inneren, fiktiven Sichtbarkeit und Hörbarkeit der erzählten Welt tendenziell verdrängt. Diese Aussage trifft so auf die gedruckte Erzählung zu. Der diegetische Charakter der filmischen Fiktionsbildung bietet schon der Wahrnehmung Bilder. Zwar muss auch der Filmrezipient durch Selektion und Kombination der mannigfaltigen sinnlichen Eindrücke produktiv eine innere „Welt“

aufbauen (z.B. angesichts einer Cinemascope-Kino-Leinwand), aber die psychologische Täuschung der Diegese, die als „Kurzschluss“-Effekt beschrieben worden ist⁵¹, führt dazu, dass die Signifikanten weder für Signifikanten noch für Repräsentanten innerer Vorstellungen, sondern unmittelbar für Referenten, zwar abgebildete, aber existente Objekte gehalten werden. Dieser Automatismus betrifft sowohl die Ausdrucks-Materie, also z.B. die Wirkungen der Helligkeit/Dunkelheit, der Farblichkeit, der Rechts-Links- und Oben-Unten-Relationen, das Tempo des Schnitts etc., als auch die Ausdrucks-Form, also die signifizierte, denotierende Funktion der Bildzeichen.

Der Rezipient, der dieser „Normalität“ des Zuschauens durch bewusste Beobachtung entgegenwirken will, stößt auf eine zusätzliche Schwierigkeit, die darin liegt, dass der Film in seinem Lauf i.a. nicht anzuhalten ist, so dass die Rezeption der Beobachtung gewissermaßen davonläuft. Dabei ist gerade die Ebene der Mikrostruktur die Steuerungsinstanz nicht nur des automatisierten, d.h. durch die Konventionalität der Codes geregelten, sondern auch eines deautomatisierten, verfremdenden Verstehens auf allen drei Ebenen. Nur diese Ebene ist vor-narrativ, d.h. zunächst noch nicht gebunden an die Fiktion, an deren sich herausbildende Totalität, so dass bei einer auf sie konzentrierten Aufmerksamkeitshaltung die sichtbaren (und dazugehörigen hörbaren) Signifikanten an der Oberfläche des Kommunikats Verbindungen eingehen können, die „quer“ zu ihrer denotativen Funktion im Rahmen der Geschichte und Narration liegen. Diese innovativen Verbindungen (Syntagmen) bilden sekundäre indizielle Zeichen, die durch ihre Signal-Wirkung funktionieren, durch ihre „Durchbrechung von Erwartungsnormen“⁵². Sie gewähren damit den Rezipienten eine Freiheit des konnotativen Spiels, die den ohnehin gegebenen Freiheitsspielraum der Fiktionalität noch überschreitet und die Perspektiven der Diskursebene und die quasi-realen Figuren der Makro-Ebene zu verändern in der Lage ist.

J. Monaco sieht in seinem sehr instruktiven Buch „Film verstehen“ (1980/Neuausgabe 2000) in der indiziellen Zeichenverwendung die spezifische semiotische Leistung des Films, die ihn von anderen Medien unterscheidet.⁵³ Dem muss natürlich entgegengehalten werden, dass auch die Medien, die auf symbolischer Basis operieren, in gleicher Weise wie der Film solche indiziellen Zeichen bilden, ja, dass gerade darin die Möglichkeit für die verschiedenen Verfahren der „poetischen Semiose“⁵⁴ begründet ist. Andererseits liegt in der Leistung der verfremdenden indiziellen Zeichen insofern doch eine Besonderheit des Films, als er durch sie die Schwäche des ikonischen Oberflächen-Codes nicht nur wettmacht, sondern diese Schwäche der unbestimmten Denotation gerade als Mittel einsetzt, um eine große Vielfalt der Konnotationen zustande kommen zu lassen.

Wenn im Literaturunterricht durch nachträgliche Verarbeitungsoperationen das Davonlaufen der Bilder im Tempo der Filmvorführung und damit ihr Davonlaufen in die Tiefe der Geschichte ausgeglichen werden soll, müssen partiale und gezielte Wiederholungen der Vorführung möglich sein (2006: seit einigen Jahren durch Steuerung über den PC), darüber hinaus müssen auch einzelne stehende Bilder zur Verfügung stehen (als Fotos oder als Standbilder bei der Video- oder Film-Vorführung), die die genaue, ruhige Wahrnehmung der Signifikanten der Oberflächen-Struktur und die exemplarische Erprobung nicht-automatisierter Syntagmenbildung ermöglichen. Spielfilm-Unterricht, der sich nur auf die Erinnerungen an eine einmalige, ununterbrochene Filmvorführung verlässt, setzt eine bereits entwickelte Film-Wahrnehmungs- und Anschauungs-Kompetenz voraus. Bevor sie nicht entwickelt ist, hilft ein solches Verfahren nicht weiter als bis zur Verbalisierung der Partizipationskompetenz.

Ein Schritt über die Wiederholung der Rezeption und über die z.B. in Einzelbildern eine Kamerafahrt, einen Schwenk oder eine Einstellungssequenz nachzeichnende Rekonstruktion hinaus ist die Transformation des Films oder von Filmteilen in schematische Darstellungen. Als Abbildungen der Rezeption des Lehrers (falls er die Zeit findet, Filmprotokolle oder

Einstellungsprofile und Montagediagramme zu erstellen^{54a)} oder der Autoren von Unterrichtsmaterialien haben sie den Sinn, die eigenen Beobachtungen der Schüler auf einen festen Boden zu stellen. Sie dürfen aber kein Ersatz sein für die originäre sinnliche Wahrnehmung und Anschauung jedes einzelnen Schülers. Falls Schüler selber solche Protokolle, Profile o. Ä. herstellen, muss unbedingt darauf geachtet werden, dass diese Transformationen nicht das Vergnügen am ästhetisch Gegenstand austreiben, sondern selber als ästhetisch relevante Produktionshandlungen erfahren werden können.

6.2 ... auf der Ebene der filmischen Narration

Auch die mittlere der drei Ebenen der Erzählkommunikation, die der Narration, des Erzählens/Zeigens selbst, wird bei der „normalen“ Filmrezeption durch das Zusammenspiel des auf die Fiktion gerichteten Interesses der Zuschauer mit dem sog. „Kurzschluss“-Charakter der filmischen Bildzeichen in ihrer Eigenfunktion tendenziell entwertet. Das ist möglich, weil der Film-Erzähler immer impliziter, verborgener Erzähler ist⁵⁵, der Zuschauer aber, der dort sieht, wo der Erzähler zeigt⁵⁶, sich in seinem Sehen ganz und gar nicht als verborgen erfährt. Der Filmerzähler ist weder explizit auftretender Ich-Erzähler noch, wenn er „plausibel“ erzählen will⁵⁷, im strengen Sinne auktorialer, allwissender, d.h. hier: alles zeigender Erzähler. Als szenischer, personaler Erzähler verfügt er nur beschränkt und auf künstliche Weise (z.B. durch Erinnerungs-Rückblende, Einblenden von Träumen oder Assoziationen u. Ä.) über die Möglichkeit der Innensicht (Sicht nach innen) und damit der „Innenperspektive“ (nach außen)⁵⁸. Das kann im Zusammenhang der naturalisierenden Tendenz der Rezipienten bedeuten, dass die Leistung des Filmerzählers unterschätzt wird. Es kann scheinen, seine Funktion bestehe darin, den Filmzuschauer zum optimalen direkten Augenzeugen eines äußeren Geschehens zu machen, indem er ihn jeweils in die günstigste Sichtposition bringt, für den Überblick über das Geschehen zunächst in die Totale, zum Identifizieren der Gestik in die „Amerikanische“ usw. Dass der Filmerzähler aber durch Kameraoperationen und Montagetechnik eine unendliche Zahl verschiedener Sichtweisen auf die Welt der Fiktion anbieten kann, die den Zuschauer z.B. in die Lage versetzen, aus seiner Außenperspektive auf die äußere Welt der Figuren im Durchspielen der wechselnden Hinblicke gerade die Innenwelt der Figuren, die „innere Handlung“ selber aufzubauen – das muss der Filmrezipient erst kulturalisierend lernen. Natürlich erst recht das Dechiffrieren verfremdender, also nicht „plausibler“ Perspektiven und Schnitte.

6.3 ...auf der Ebene der Geschichte

Wenn es um das Ziel der Herstellung der „vollen“, nicht nur einseitigen fiktionalen Kommunikation geht, heißt das, dass Illusion als „Verschleierung“ des fiktionalen Charakters des Spielfilms vermieden werden soll.⁵⁹ Illusion entsteht von der Ausdrucksebene her durch die scheinbar bloß automatisierte Durchgangsfunktion der Wahrnehmungsinhalte, von der Narrationsebene her durch den falschen Eindruck der unmittelbaren Augenzeugenschaft, und bildet sich dann auf der Ebene der Geschichte und ihrer Figuren in Form unterschiedlicher Identifikationen. Bei der so verstandenen Identifikation steht das Spiel des Rezipienten mit den gezeigten Figuren an irgendeiner Stelle der Diegese still, der Rezipient schaltet mögliche Varianten des Hinsehens aus und nimmt eine bestimmte entweder wunschbesetzte („positive“) oder angstbesetzte („negative“) Wahl bzw. Fixierung seiner Aufmerksamkeit vor. Diese Fixierung lässt sich im Anschluss an P.G. Cressey⁶⁰ als „Anpassung“ verstehen, entweder im Sinne einer Projektion oder einer Introjektion bzw. Substitution. Wenn Cressey diese Anpassungsmodi der Filmrezeption gerade nicht als falsch oder pathologisch versteht, sondern als notwendige Formen jeder Filmfahrung, ist dieser Auffassung zuzustimmen. Sie muss aber insofern ergänzt werden, als es m.E. bei einem nicht-illusionären, also als ästhetische Erfahrung verstehbaren Mit-Spiel der Filmrezipienten auf die jeweilige Momentaneität dieser Identifikationen und ihren durch die Geschichte und deren Narration angebotenen Wechsel während des Spiels ankommt. Dann stellt dieses Spiel einer nicht-

automatisierten Partizipation im Sinne G.H. Meads nicht mehr nur das kindliche „play“ dar, durch das erst noch die Balance zwischen Ichzentrierung und Soziozentrierung gelernt werden soll, sondern die entwickelte Form des „game“, in dem der Spieler „die Haltung aller anderen Beteiligten in sich haben muss“, wenn das Spiel gelingen soll⁶¹.

7. Filmerfahrung im Unterricht: Wahrnehmungs- und Anschauungskompetenz

Die im Unterricht geschehende Einübung in die genannten Kompetenzen der Wahrnehmung, Anschauung und innovatorischen Partizipation erfordert Verfahren der Operationalisierung⁶², da zu den Kompetenzen das Verfügen über ein minimales begriffliches Instrumentarium und bestimmte Verfahren der Filmanalyse (Filmtechnik und Filmsemiotik) gehört. Solcher Unterricht beschäftigt sich in lebendigem Wechsel zwischen Anschauen einer Filmeinstellung oder -sequenz und Verbalisieren der stattgefundenen Wahrnehmungs- und Anschauungsvorgänge mit Fragen wie z.B. den folgenden:

- Was (alles) habe ich überhaupt gesehen?
 - Was die anderen?
 - Was habe ich gesehen von den handelnden Personen: Mimik, Gestik, Bewegungen, Blicke, Details? – Wo stand ich als „Augenzeuge“ des Geschehens? Von wo aus konnte ich die Figuren (Figur A/Figur B etc.) sehen?
 - Wie habe ich das Sehen der Figuren gesehen (von vorn, von hinten, von „innen“)?
 - Wie betrafen mich die verschiedenen Richtungen des Geschehens? Wie schnell waren die Bewegungen im Bild? Wie wurde ich an Bewegungen im Filmbild/ an Bewegungen der Kamera beteiligt?
 - Wie schnell habe ich „geschaltet“ beim Schnitt zwischen zwei Einstellungen oder zwei Sequenzen/ Szenen?
 - Wie habe ich das Tempo und den Rhythmus des Wechsels der Einstellungen empfunden?
 - Woran erinnerte mich der Bildinhalt X? An irgendetwas in früheren Einstellungen/Szenen?
 - Wodurch habe ich eine „irgendwie“ stärkere Empfindung gehabt: durch Hell oder Dunkel, durch Farben? durch Geräusche?
- usw. usw.

Die Kommunikatverarbeitung, die exemplarisch Primärrezeption einüben will, und die Kommunikatverarbeitung, die – solche Einübungen voraussetzend – nach der gemeinsamen Rezeption eines bestimmten Films diesen im Unterricht durch Vergleichen und Strukturieren der einzelnen Rezeptionsresultate zu „verarbeiten“ versucht, lassen sich dem fundamentalen Fragenkomplex zuordnen:

„In was für ein Spiel bin ich da hineingezogen worden? In wessen Spiel? Wie habe ich mich darauf eingelassen? Spiele ich im nachhinein noch mit?“

Die Antworten kommen aus dem Sehen und dem Gesehenen (Gehörten), überspitzt formuliert: aus der „körperliche(n) Welt in ihrer Sichtbarkeit, quasi jenseits von sprachlicher, in Sprache übersetzter Bedeutung“⁶³. Sie sind weit entfernt von den Klassifikations- und Interpretationsfragen und den entsprechenden Antworten:

„Was für eine Einstellungsgröße ist das? Was für eine Perspektive? Und was bedeutet das dann bzw. welche Absicht verfolgt damit der Autor/Regisseur?“

Wenn auf diese Weise die Filmrezeption nicht analysiert, sondern im Bereich literarischer, ästhetischer Kommunikation von einem Medium in ein anderes transformiert wird, lässt sich die Verarbeitung der Rezeption als Produktion, als ästhetisches Handeln auffassen. Hier können nur

Andeutungen darüber gemacht werden, wie solches Handeln im Unterricht „situativ inszeniert“ werden kann⁶⁴. Abgesehen von dem spontanen Verbalisieren, das sich im Gesprächsverlauf durch das allmähliche Hineinnehmen der „Haltung aller anderen Beteiligten“ strukturiert, sind verschiedene Spielverfahren möglich, die die „Spiele“ auf den drei Ebenen der Erzählkommunikation aufgreifen und transformiert fortsetzen:

Auf der Ebene der Figuren haben die Schüler, jedenfalls in den ersten Klassen der S I, keine Schwierigkeiten, sich im Klassenzimmer in die filmische Diegese hinein zu imaginieren. Es sollten weniger Szenen aus dem Film nachgespielt werden, als vielmehr plausibel hinzuerfundene einzelne Einstellungen erarbeitet werden, die entweder eine im Film gezeigte Einstellung oder eine Einstellungssequenz fortsetzen oder eine ganze Szene bzw. ein Filmsegment simulativ einfügen. Dabei sollte der Unterschied zum Theater- und zum Rollenspielen bewusst beachtet werden: Indem immer Einstellungen gespielt bzw. geprobt werden, entsprechend dem jeweiligen „Erzählstil“ des Films (z.B. der Einstellungsdauer, der Härte des Schnitts) – oder ihn bewusst durchbrechend – und indem diese Einstellungen in Bezug auf ihre Perspektivität definiert werden, handelt es sich nicht mehr nur um ein Spiel auf der Figurenebene, sondern auch auf der der Narration, der Erzähler-Deixis. Wenn dann nicht mehr nur eine fiktive Kamera (z.B. Schablone mit Ausschnitten der unterschiedlichen Einstellungsgrößen + Stativ), sondern eine Video-Kamera + TV-Monitor (Beamer) zur Verfügung stehen, kann auch die räumliche Perspektivik auf der Erzähl-Ebene filmisch realisiert und während der Aufzeichnung visuell per Monitor kontrolliert werden, und nicht nur das, sondern im Spiel der Rolle des „Aufzeichners“ entsteht ein eigenständiges Syntagma von Einstellungen oder eine Folge mehrerer Syntagmen, die den Ausgangsfilm unter einem oder mehreren Aspekten, entsprechend der Partizipation der Schüler, „umspielt“.

Eine andere Möglichkeit der ästhetischen Transformation auch im Zusammenhang der Filmrezeption ist ein „literarisches Rollenspiel“, und zwar hier auf den Ebenen der Narration und des Ausdrucks, indem die Schüler schriftlich Teile des Films nacherzählen, aber nicht in einem „kondensierenden“ Verfahren, sondern extensiv, nach Regeln des textuellen Erzählens, die äquivalente Regeln des filmischen Erzählens transformieren. Bei diesem Verfahren, das in den oberen Klassen der S I praktiziert werden kann, ist eine mehrfach wiederholte, Anschauung und Wahrnehmung ermöglichende Vorführung einzelner Einstellungssequenzen notwendig, ebenso wie ein Protokollieren des Angeschauten und Wahrgenommenen. So kann in arbeitsteiligem Verfahren eine komplette Filmerzählung geschrieben werden. Dass auch eine sich weit von der filmischen Diegese entfernende Transformation in die Sprache der Allgemeinbegriffe, eine „Digitalisierung“ des „analogisch Kommunizierten“, möglich ist, erscheint selbstverständlich. Jeder, der das Bedürfnis hat, im Zusammenhang mit einer konkreten Filmerfahrung in begrifflich-vereindeutigender Sprache den anderen etwas mitzuteilen, sollte dies tun (wenn es nicht gerade der Lehrer ist, der seine Schüler auf bestimmte „Bedeutungen“ der filmischen Zeichen festlegt). Die Übergänge zwischen den „Sprachen“ sind ohnehin fließend. Insgesamt sollte sich zeigen, in welcher „Sprache“ – für einen selbst und für andere – die Erfahrungen am ehesten zu machen und zu sagen sind. Bisher lief der Weg, gerade im Literaturunterricht, meistens vom Analogischen ins Digitale – ohne Umkehr. Einseitig digitale Kommunikatverarbeitung hat sicherlich ebensowenig mit ästhetischer Erfahrung zu tun wie einseitig naturalisierende.

Zu dieser letzteren noch einige abschließende Bemerkungen.

8. Triviale Filmerfahrung?

Wenn bei der Rezeption bestimmter Spielfilme in Ausnutzung der diegetischen Fiktionalität statt nicht-planbarer ästhetischer Erfahrung nun doch – graduell unterschiedlich – eine fixierte Illusionsbildung zustande kommt, dann bekanntlich deshalb, weil diese Kommunikate bzw. ihre Produzenten genau dies intendieren und ihre Rezipienten dies wünschen. Auch dann wird ein (teil-

ästhetisches Spiel gespielt, das der ausschließlich automatisierten Denotationen, das der perfektionierten Augenzeugenschaft, das der Wunschidentifikationen zur Selbstwertbestätigung und zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Es wäre falsch, über diese „schematische“ Erzählkommunikation⁶⁵ einfach den Stab zu brechen; sie hat ihre gesellschaftliche (zu problematisierende) und wohl auch individuell-psychohygienische Funktion. Als Ziel für einen Literaturunterricht, der sich mit diesen Filmen beschäftigt, scheint mir zweierlei wichtig: Einmal sollte ihre Rezeption, wie bei nicht-schematischen Erzählfilmern (oder -texten), unzensuriert vonstatten gehen können. Die anschließende, im Unterricht stattfindende Verarbeitung sollte ebenfalls, wie bei den „authentischen“ Filmen (oder Texten), im Bereich analogischer Kommunikation verbleiben. Es müsste sich da, individuell sehr unterschiedlich, zeigen (oder eben nicht zeigen), dass ein solcher Film doch, wenn auch rudimentär und gegen den Strich der Fiktion und Narration „gebürstet“, ästhetisches Potential enthält. Alles käme darauf an, dass die Rezipienten ihre eigenen Erfahrungen ohne „Zensur“, ohne Sanktionsangst, untereinander und füreinander verbalisieren. Je elaborierter, je weniger offen. Und die Offenheit müsste hier – wie auch sonst – in Schweigen sich zeigen können.

Eine explizit ideologiekritische Analyse, so sinnvoll sie hier erscheinen mag, stellt hohe Ansprüche an die fachliche Kompetenz der Rezipienten als „Literaturverarbeiter“, und sie müsste zeigen, wie sie aus der von J. Kreft beschriebenen „Grundaporie“ herausführt, dass durch sie „eher noch größere Unsicherheiten und Ängste erzeugt (werden), die aus der Problematisierung der Trivialliteratur selbst entspringen“⁶⁶.

Eine andere Möglichkeit der Rezeptionsverarbeitung von schematischen, „modalen“ Erzählfilmern könnte darin bestehen, die Art der Rezeption ins Gespräch zu bringen, die sich nun doch auch hier an der illusionären Fiktionalität der Figuren und Ereignisse uninteressiert zeigt und statt dieser Zeichenobjekte die materialen, sinnlich gegebenen Zeichenträger der Kommunikatoberfläche mit gespannten Sinnen wahrnimmt, daraus in eher beliebiger Verbindung mit den „modalen Phantasiewerten“ des Inhalts auf allen drei Ebenen der Erzählkommunikation gezielt die „klare Bewegung: Action, Gewalt, Dynamisierung“⁶⁷, die „Gewaltförmigkeit“ und „Schockapperzeption“, den „thrill“⁶⁸, den „Schrecken und Schmerz“⁶⁹ selektiert, der in diese Kommunikate ebenso gezielt eingebaut ist. Mit dem Realitätsgehalt solcher Wahrnehmungen, z.B. von grellen Lichteffekten, dynamischen Schnitten und Perspektivwechseln und exzentrischen Einstellungsgrößen, kann die illusionärste Fiktion nicht konkurrieren, hier erhalten die materialen Zeichenträger/Signifikanten eine völlig andere Art von „verfremdender“ Wirkung, nämlich eine direkt-instrumentale.

Auch eine ästhetische Erfahrung? Als Kriterium kann wohl das Maß gelten, in dem „sich gerade auch die blendenden Bilder von Schrecken und Schmerz der Wahrnehmung darbieten lassen, ohne sie zu traumatisieren“⁷⁰.

© Dieter Schrey 1981/2006

Fußnoten

3 B. Balázs 5. Aufl. 1976, S. 19

4 B. Balázs a.a.O. S. 23

5 I. Degenhardt 1979, S. 142

6 W. Faulstich 2. Aufl. 1978, S. 3

7 Th. Lange 1978, S. 303

8 Bei Filmen verteilt sich diese Rolle auf verschiedene Personen.

9 Vgl. I. Schneider 1979, S. 43 ff. Dort geht es um den umgekehrten Vorgang, die Literaturverfilmung als Transformation von „Text“ in „Film“.

10 S.J. Schmidt 1980, S. 274 ff.; dort auch die Auseinandersetzung mit G. Wienold u.a.

- 11 S.J. Schmidt 1980, S. 278
- 12 S.J. Schmidt 1980, S. 248
- 13 S.J. Schmidt 1980, S. 282 ff.
- 13a S.J. Schmidt 1980, S. 286
- 14 J. Anderegg 1976, S. 33
- 15 J. Landwehr 1980, S. 39
- 16 R. Barthes 1964, bei U. Eco 1972, S. 223 f.
- 19 U. Eco 1972 versucht, in seiner Semiotik ohne den Begriff des Referenten auszukommen; U. Eco 1977 verwendet ihn aber wieder. Zur Kritik an U. Eco in diesem Zusammenhang vgl. G. Bentele/ I. Bystrina 1978, S. 78 ff.
- 20 U. Eco 1977, S. 60 ff., vgl. auch J.M. Lotman 1977, S. 12 ff.
- 21 Chr. Metz 1972, S. 29: „Diegese“ nach dem Fremdwörter-Duden u. a. mit „Aufführung“ zu übersetzen.
- 22 U. Eco 1972, S. 258 ff.
- 23 Chr. Metz 1972, S. 26 ff.
- 24 Chr. Metz 1972, S. 29; vgl. hierzu auch W. Faulstich 2. Aufl. 1978, S. 100 ff.
- 25 M. Rutschky 1980, S. 222
- 26 Vgl. andererseits S.J. Schmidt 1980, S. 274, der von „erzwungene(n) Rezeptionshandlungen (etwa im Rahmen des Schulunterrichts, im Rahmen von Inquisitionsverfahren, Verhören usw.)“ (!) spricht.
- 27 M. Rutschky 1980, S. 202 f.
- 28 M. Rutschky 1980, S. 205
- 29 M. Rutschky 1980, S. 210
- 30 Vgl. hierzu auch S. Kracauer 13. Aufl. 1979, S. 215 ff. das Kapitel „De Zuschauer“, bes. „Lebenshunger“ S. 227 ff.
- 30a S.J. Schmidt 1980, S. 281 ff.; bezogen auf die Filmrezeption: W. Faulstich 2. Aufl. 1978, S. 112 f.
- 31 P.G. Cressey, in W. Faulstich 2. Aufl. 1978, S. 104 f.
- 32 Dargestellt bei A. Flitner, Kap. Psychoanalytische Spieldeutung und Spieltherapie, in: Flitner, Andreas: Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Piper Verlag, München 6 Aufl. 1980, S. 58 ff.
- 33 W. Faulstich 2. Aufl. 1978, S. 101
- 30a S.J. Schmidt 198c, S. 281 ff.; bezogen auf die Filmrezept W. Faulstich 2/1978, S. 112 f.
- 34 W. Faulstich a.a.O. S. 102
- 35 W. Faulstich a.a.O. S. 103
- 36 W. Faulstich a.a.O. S. 112
- 37 W. Faulstich a.a.O. S. 113, ebenso die nächsten Zitate
- 38 I. Schneider 1979, S. 42
- 39 Die Ebenen sind methodologisch, also als Konstrukte anzusehen.
- 40 So bei C. Kahrman u.a. 1977, S. 40 f. und 139 f.j; von „abstrakten Sachlagen“ spricht H.U. Gumbrecht 1976, S. S5 ff., von „Konzepten“ K.H. Stierle 1976, S. 28 f., von der „abstrakten Kommunikationssituation“ H. Link 1976, S. 25 ff.
- 41 R. Kloepfer 1977, S. 72; von „sprachlicher Konkretisation“ spricht auch K.H. Stierle in seinem Modell, rechnet sie aber der Ebene des Erzählvorgangs zu: K.H. Stierle 1976, S. 34 f.
- 42 R. Kloepfer 1977, S. 71
- 43 R. Kloepfer 1977, S. 71; Schema und Terminologie auf S. 73. Zur Begründung der Annahme der dritten, konkreten Ebene s. dort S. 72 und 88
- 44 Zur Unterscheidung des „starken“ (symbolischen) und „schwachen“ (ikonischen) Codes vgl. U. Eco 1972, S. 217
- 45 U. Eco 1977, S. 174. Dort, S. 60 ff., allerdings auch die Problematisierung einer allzu einfachen Klassifikation der Zeichen in Index, Ikon, Symbol. Zur Unterscheidung der 3 Zeichenmodi vgl. auch G. Bentele/I. Bystrina 1978, S. 139 ff.

- 46 U. Eco 1977, S. 60 und v. a. S. 138 ff.
- 47 Der vorliegende Beitrag geht nicht näher auf die wichtigen Wort-Bild-Relationen ein. Vgl. dazu grundlegend z. B. S. Kracauer 3. Aufl. 1979, S. 147 ff.: Kap. „Sprache und Ton“, und R. Arnheim 1979, S. 282 ff.
- 48 Chr. Metz 1972, S. 25. Metz meint hier speziell den Film.
- 49 I. Schneider 1979, S. 40
- 49a Nach J. Link „lässt sich jede Figur als ein Bündel konfigurationskonstitutiver Merkmale definieren“, so dass „sich die Figuren einer Konfiguration in Elemente zerlegen lassen, aus denen sie sich zusammensetzen“. In: Link, Jürgen: Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Fink Verlag, München 1974 (= UTB 305) S. 244
- 50 Zu den Problemen, die mit den beiden Arten der Transformation verbunden sind, derjenigen im Bereich der naturalisierenden Tendenz und der hier gemeinten im Bereich der kulturalisierenden Tendenz, vgl. die beiden „Regeltypen“ der Transformation bei I. Schneider 1979, S. 43 ff.
- 51 J. Monaco 1980, S. 141
- 52 R. Kloepfer 1975, S. 49.: Kloepfer unterscheidet zwischen „Überstrukturierung“, d. h. Parallelismen, und „Unterstrukturierung“, d. h. singulären Abweichungen.
- 53 J. Monaco 1980, S. 147 ff.
- 54 R. Kloepfer 1975, S. 48 ff.
- 54a Th. Kuchenbuch stellt die Möglichkeiten im 1. Kap. seiner „Filmanalyse“ dar: Th. Kuchenbuch 1978, S. 10 ff.
- 55 Es sei denn, ein künstlicher Off-Sprecher/-Erzähler gibt die Basis ab für die Bebilderung von Literatur.
- 56 Vielleicht könnte man beim Film die Narration als „Deixis“ spezifizieren, der die „Opsis“ des Zuschauers entsprechen würde: Vgl. G. Schanz 1974, S. 107 f. und die Verwendung des Deixis-Begriffs bei F. Knilli/E. Reiss 1971, S. 89 ff.
- 57 Th. Kuchenbuch 1978, S. 53
- 58 Nach F.K. Stanzel ist die „Innenperspektive“ die Sicht von innen, von dem inneren „limited point of view“ einer Reflektorfigur oder eines Ich-Erzählers aus: F.K. Stanzel 1979, S. 149
- 59 Zum Begriff der „Illusion“ vgl. H.U. Gumbrecht 1977, S. 202
- 60 Bei W. Faulstich 1978, S. 104 f.
- 61 Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Suhrkamp Verlag Frankfurt 1973 (= stw 28), S. 196
- 62 Zur Frage einer kommunikativ, nicht technisch orientierten „Operationalisierung“ vgl. J. Kreft 1977, S. 245 ff.
- 63 M. Rutschky 1980, S. 217
- 64 Vgl. N. Hopster 1980, S. 120 ff.
- 65 J. Anderegg 1976, S. 22 ff. Dieser Begriff ist dem verschwommenen und wertenden Begriff der „trivialen“ Kommunikation vorzuziehen. D. Prokop 1979 spricht in diesem Zusammenhang von „modalen“ Kommunikationsinhalten und will „modal“ verstanden wissen „im Sinne des statistischen Modalwerts, also der Mitte der Häufigkeitsverteilung“: D. Prokop 1979, S. 77.
- 66 J. Kreft 1977, S. 328
- 67 D. Prokop 1979, Kapitelüberschrift S. 89 ff.
- 668 Böckelmann, Frank: Theorie der Massenkommunikation. Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1975 (= es 658), S. 82
- 69 M. Rutschky; 1980, passim
- 70 M. Rutschky 1980, S. 225

Literaturnachweise

Anderegg, Jörg: Fiktionalität, Schematismus und Sprache der Wirklichkeit. Methodische Überlegungen. In: Hienger, Jörg (Hrsg.): Unterhaltungsliteratur. Zu ihrer Theorie und Verteidigung, Vandenhoeck, Göttingen 1976 (= KVR 1423), S. 7 ff.

- Arnheim, Rudolf: Film als Kunst. Mit einem Vorwort zur Neuausgabe. Fischer Taschenbuch, Frankfurt 1979 (= FT 3656)
- Balázs, Bela: Der Film. Werden und Wesen einer neuen Kunst. Globus, Wien 5. Aufl. 1976
- Bentele, Günter/Bystrina, Ivan: Semiotik. Grundlagen und Probleme. Kohlhammer, Stuttgart 1978
- Degenhardt, Inge: Kuckuckseier in der Germanistik? Zur Begründungsproblematik der „neuen“ Medien im Fach Deutsch. In: Schäfer, Rudolf (Hrsg.): Germanistik und Deutschunterricht. Zur Einheit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Fink, München 1979 (= Kritische Information 87), S. 122 ff.
- Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik. Fink, München 1972 (= UTB 105)
- Eco, Umberto: Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte. Suhrkamp, Frankfurt 1977 (= es 895)
- Faulstich, Werner/Faulstich, Ingeborg: Modelle der Filmanalyse. Fink, München 1977 (= Kritische Information 57)
- Faulstich, Werner: Einführung in die Filmanalyse. Literaturwissenschaft ~im Grundstudium Band 1. G. Narr, Tübingen 1978
- Gast, Wolfgang: Fernsehliteratur in der Schule. Didaktische Untersuchungen zu Grimmelshausen/ZDF: „Der abentheuerliche Simplizissimus“. In: Diskussion Deutsch, H. 38, 1977. Diesterweg, Frankfurt, S. 568 ff.
- Gumbrecht, Hans Ulrich: Fiktion und Nichtfiktion. In: Funkkolleg Literatur, Studienbegleitbrief 3. Beltz, Weinheim/Basel 1976, S. 37 ff.
- Gumbrecht, Hans Ulrich: Fiktion und Nichtfiktion. In: Funkkolleg Literatur, Band 1. Fischer Taschenbuch, Frankfurt 1977 (= FT 6326), S. 188 ff.
- Hopster, Norbert: Deutschunterricht als ästhetische Erziehung? Zur Frage der Möglichkeit einer unterrichtstheoretischen Begründung für den „Umgang mit Texten“. In: Stein, Peter (Hrsg.) Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts. Metzler, Stuttgart 1980, S. 115 ff.
- Karmann, Cordula/Reiß, Gunter/Schluchter, Manfred: Erzähltextanalyse. Eine Einführung in Grundlagen und Verfahren. Band 1 Athenäum, Kronberg 1977
- Kloepfer, Rolf: Poetik und Linguistik. Semiotische Instrumente. Fink, München 1975 (= UTB 366)
- Kloepfer, Rolf: Zum Problem des „narrativen Code“. In: LiLi 7 (1977), H. 27/28. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S.69 f.
- Knilli, Friedrich/Reiss, Erich: Einführung in die Film- und Fernsehanalyse. Ein ABC für Zuschauer. Anabas, Steinbach 1971
- Kracauer, Siegfried: Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit. Suhrkamp, Frankfurt 1979

- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1977 (= UTB 714)
- Kreuzer, Helmut: Fernsehen als Gegenstand der Literaturwissenschaft. In: Ders.: Veränderungen des Literaturbegriffs. Vandenhoeck, Göttingen 1975 (= KVR 1398)
- Kuchenbuch, Thomas: Filmanalyse. Theorien Modelle Kritik. Prometh, Köln 1978
- Landwehr, Jürgen: Katharsis oder Paideia. Ästhetische Erziehung zwischen Erfahrung und gelenkter Reflexion – Ein Problemaufriss. In: Landwehr, L./Mitzschke, M.: Ästhetik und Didaktik. Beiträge zum Verhältnis von Literaturwissenschaft und Kulturpädagogik. Schwann, Düsseldorf 1980, S. 22 ff.
- Lange, Thomas: Analyse von Spielfilmen im Unterricht. Probleme und Erfahrungen. In: Diskussion Deutsch, H. 42, 1978. Diesterweg, Frankfurt, S. 301 ff.
- Link, Hannelore: Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme. Kohlhammer, Stuttgart 1976 (= Urban-TB 215)
- Lotman, Jurij M.: Probleme der Kinoästhetik. Einführung in die Semiotik des Films. Syndikat, Frankfurt 1977
- Metz, Christian: Semiologie des Films. Fink, München 1972
- Metz, Christian: Sprache und Film. Wissenschaftliche Paperback Literaturwissenschaft 24. Athenäum, Frankfurt 1973
- Monaco, James: Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache. Geschichte und Theorie des Films. Rowohlt, Reinbek 1980 (= rororo 6271); Neuausgabe 2000: J.M., Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache. Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien, rororo Sachbuch 60657, überarb. u. erw. Neuausgabe, Reinbek 2000 (mit vielen Filmbildern, Grafiken, einer 35-seitigen „Chronik“, 70 Seiten „Lektüre zum Film“ und einem 30-seitigen Register)
- Prokop, Dieter: Faszination und Langeweile. Die populären Medien. Enke, Stuttgart 1979 (= dtv wissenschaft 4336)
- Rutschky, Michael: Erfahrungshunger. Ein Essay über die siebziger Jahre. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1980 (darin das Kap. „Allegorese des Kinos“ S. 197 ff.)
- Schanz, Gunter: Filmsprache und Filmsyntax. In: Buselmeier, Michael (Hrsg.): Das glückliche Bewusstsein. Anleitungen zur materialistischen Medienkritik. Luchterhand, Darmstadt/Neuwied 1974 (= SL 1002), S. 80 ff.
- Schmidt, Siegfried J.: Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft. Band 1: Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur. Vieweg, Braunschweig/Wiesbaden 1980
- Schneider, Irmela: Überlegungen zu einer Semiotik der Literaturverfilmung. In: LiLi 9 (1979), H. 36, S. 31 ff.
- Spinner, Kaspar H.: Totalitätsanspruch des poetischen Zeichens? Semiotische Klärung und didaktische Konsequenzen. In: LiLi 7 (1977), H. 27/28, S. 137 ff.

Stanzel, Franz K.: Theorie des Erzählens. Vandenhoeck, Göttingen 1979 (= UTB 904)

Stierle, Karlheinz: Text als Handlung. Perspektiven einer systematischen Literaturwissenschaft. Fink, München 1975 (= UTB 423)

Stierle, Karlheinz: Die Struktur narrativer Texte. In: Funkkolleg Literatur, Studienbegleitbrief 4. Beltz, Weinheim/Basel 1976, S. 11 ff.