

JÜRGEN SCHNEIDER

Literatur in den Rezeptionsformen des Lesens und Sehens/Hörens

Ein mediendidaktisches Modell zur Beschäftigung mit Literatur im Medium des Films
am Beispiel von Friedrich Dürrenmatts Roman »Der Richter und sein Henker«
und der Verfilmung durch Maximilian Schell

Auf der Basis wechselseitiger Beziehungen zwischen Bild und Sprache, Film und Literatur, den Medien Fernsehen und Buch¹ geht es mir darum, unter dem Gesichtspunkt ihrer Differentialität und Komplementarität ein didaktisches Modell zur praktischen Umsetzung der zur Formel gewordenen Forderung nach einem sinnvollen Umgang mit den Medien in der Praxis zu entwickeln. Ich werde mich mit der Frage befassen, welchen Sinn es hat, wenn man sich mit den Medien in der schulischen Praxis beschäftigt, wenn man sich z. B. mit dem Text eines Romans und dessen Verfilmung auseinandersetzt, und wie diese Auseinandersetzung beide Medien, Bild und Wort, gegenseitig in ihrer Spezifik, Struktur und Leistung bzw. Wirkungsmöglichkeit und Funktion erhellen kann, so daß sie nicht mehr als konkurrierende, sondern als korrespondierende, koexistierende Kulturträger aufzufassen sind. Sie sind Träger von Informationen, kulturellen Werten, ethisch-moralischen Haltungen oder Einstellungen, von Erkenntnissen, Einsichten, Botschaften, von Sinnbildungs- und Sinnfindungsprozessen, denn es ist unverkennbar – so Inge Degenhardt –, »daß sehende und lesende Literaturrezeption einander niemals ausschließen, weil das Sinnpotential des Textes bei seiner Verfilmung in jedem Fall einem Wandel unterliegt«² und letztlich in der Transformation ein neues Produkt hervorbringt.³ Gleichzeitig will ich auch auf den Effekt aufmerksam machen, den eine derartige Auseinandersetzung mit Film und Literatur auf Leseverhalten und Literaturinteresse, auf Leseintensität und Lesemotivation der Schüler bewirkt oder bewirken kann, um die Frage verzweifelter Lehrer zu beantworten, wie man heute der Leseunlust oder gar Leseverweigerung von Schülern begegnen kann, wie man den aufgeklärten Nicht-Leser wieder zum Lesen hinführt.

Mein Demonstrationsobjekt sind Text und Film »Der Richter und sein Henker«, geschrieben von Friedrich Dürrenmatt 1950 als Kriminalroman, verfilmt 1975 durch Maximilian Schell in einer als durchweg gelungen anzusehenden filmischen Adaption oder Transformation der literarischen Vorlage.

I. LESEN UND SEHEN VON LITERATUR

Meine methodische Entscheidung fällt ganz bewußt so aus, daß ich an den Anfang einer ganzheitlichen Beschäftigung mit dem Roman nicht die Beschäftigung mit dem Buch, sondern mit dem Film stelle, wobei ich mir der Konsequenzen dieses Tuns bewußt bin. Beispielsweise nimmt – das ist mir bewußt – der Film eine Prägung oder Fixierung innerer Vorstellungen bei der nachfolgenden Leserezeption vor, und der Schüler verspürt möglicherweise nur noch wenig Neigung, einen Text zu lesen, wenn er die Verfilmung bereits kennt.⁴ Ich teile allerdings nicht die Ansicht Albrecht Webers, die Beeindruckung des Rezipienten durch die konkreten Filmbilder behindere oder störe die Rezeption des Romans während des Lesevorgangs⁵ – ganz im Gegenteil: schon hier wird bereits eine viel

intensivere Rezeption oder Auseinandersetzung mit dem Buch, und damit mit der Literatur, vollzogen, weil das Fremdbild des Films in seiner mehr oder weniger präsenten Fixierung mit den eigenen durch das Lesen evozierten Bildern in der Phantasie kollidiert, korrespondiert oder koexistiert. Die ko-produktive Leistung des Lesers wird gar noch erhöht, weil er sich gleichzeitig beim *Sehen* des Romans auch mit den Bildern und Vorstellungen des Films auseinandersetzen muß. Die dabei hervorgerufene geistige Aktivität schwingt zwischen zwei Zeichensystemen hin und her und dürfte letztlich einen nachhaltigeren Eindruck oder ein anhaltenderes Erlebnis herbeiführen als nur in der Wahrnehmung des Romans über das Lesen. Ich bin also nicht der Auffassung, daß die konkreten, anschaulichen Bilder, in denen wir den Roman und das Erzählte sehen statt in verbal-abstrakten Vorstellungsbildern lesen, in irgendeiner Weise das Lesen oder die Phantasie blockieren (sollen).

Aufgrund der *double message* (Film/Buch) werden wir aufmerksamer, denken und lesen wir »kritisch« im wahrsten Sinne des Wortes, wir vergleichen und unterscheiden, denn das heißt »kritisch« von seiner etymologischen Bedeutung her: griechisch *krínein* (scheiden, trennen). Der Film zum Buch bietet in seiner Transformation und unterschiedlichen Rezeptionsform dem Rezipienten neue Erfahrungsmöglichkeiten, die ihm dieses kritische Lesen ermöglicht. Empirische Untersuchungen haben dies bestätigt, die in zwei aufeinanderfolgenden Seminaren zum Thema: »Film und Literatur« mit Studenten an der Universität Augsburg im Sommersemester 1988 und Wintersemester 1988/89 im Rahmen einer Pilotstudie⁶ stattgefunden haben. Mein Ansatzpunkt lautete: Wir lesen mit dem Film »gegen den Strich«, gegen das Buch; aufmerksam, genau und »freier« – ganz im Sinne des lesenden Klosterschülers in Alfred Anderschs Roman »Sansibar oder der letzte Grund«.⁷

Wie ich in den oben angegebenen Untersuchungen bestätigt fand und nachfolgend am Beispiel der Dürrenmatt-Verfilmung demonstrieren möchte, kann durch den Film zum Roman das Lesen sensibilisiert, d. h. eine intensivere Auseinandersetzung mit den ästhetischen Strukturen des Textes herbeigeführt werden, weil der Rezipient von der Bewusstmachung der ästhetischen Kodierung des filmischen Kunstwerks auf die des sprachlichen Kunstwerks zurückgeworfen wird. Gerade die Kontrastierung beider ästhetischer Kommunikationsweisen, der verbal-literarischen mit der audiovisuell-literarischen, ermöglicht eine wechsel- oder gegenseitige Erhellung ihrer unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten, Wirkungsweisen, ihrer spezifischen Strukturen und deren Funktion. Die literarästhetischen Strukturen kann man vor der Folie der spezifisch filmischen Strukturen eher, leichter oder für Schüler überhaupt erst bewußt machen als ohne diese Kontrastierungsmöglichkeit, was sich in den Untersuchungen von Heinz Hampf und Helga Widmann ganz deutlich gezeigt hat⁸; und vor allem ist es möglich, so eine Intensivierung der Interpretationsfähigkeit und Verstehenskompetenz herbeizuführen, die auf einer höheren Rezeptions- und Verarbeitungsebene anzusiedeln ist, weil sie auf der Kenntnis und dem Wissen einer doppelten Kodiertheit beruht (Film *und* Romantext).

Ich fand in meinen eigenen Untersuchungen und den Untersuchungen von Hampf und Widmann keine Bestätigung dafür, daß der Rezipient, der den Text im Anschluß an den Film liest, in der Regel nicht *sein* Bild, d. h. die eigenen Bilder der inneren Vorstellung, die das Lesen hervorruft, gegen das filmgeprägte konkrete, fremde Bild aufzurichten vermag, daß er sozusagen beim Lesen als Leser »erschläft«, weil das Filmbild die über die Phantasie vermittelten Bilder besetzt, ihr Entstehen blockiert und demzufolge eine nachfolgende

Verarbeitung oder kritisch distanzierte Beurteilung behindert oder gar nicht ermöglicht.⁹ Der Filmsehende ist sehr wohl (noch) in der Lage, trotz optisch wie akustisch konkret und anschaulich festgelegter Vorgänge, Personen, Schauplätze usw. beim nachfolgenden Lesen des Romantextes (wieder) ko-produzierend aktiv und kreativ zu werden, denn nicht von ungefähr kommt das überwältigende Bedürfnis, das Buch nach dem Film zu lesen, das so viele Film- und Fernsehkonsumenten überkommt, wenn sie eine Literaturverfilmung oder eine der zahllosen Serien gesehen haben. Sie wollen den Traum der »schönen Bilder« weiterträumen, ihn festhalten, in der Welt von Illusionen weiterleben, die der Film oder das Fernsehstück in ihnen ganz im Sinne eines geistigen Phantasieanregers geweckt haben – Fernsehen als Lese-»Appetizer« ist nicht neu.¹⁰

Alle für meine Untersuchung Befragten, die die literarische Vorlage kannten (vor allem als Schullektüre), waren durchaus in der Lage – ohne Unterschied zu den Befragten, die die literarische Vorlage nicht kannten und so nicht beeinflusst bzw. belastet oder beeindruckt waren –, ihre eigenen Bilder und Vorstellungen gegen die Fremdbilder des Films »zu produzieren und aufzurichten«.¹¹ Sie waren keine Phantasiebefangenen; wie sollte man dies auch feststellen können? Das Höhlengleichnis Platons trifft hier nicht zu.¹² Deswegen kann ich auch nicht der Annahme zustimmen, »als ob vorgängige Filmkenntnis bei der Lektüre nur noch reproduktives und nicht mehr antizipierendes bildliches Denken hervorrufen könne, indem durch Versinnlichung des textbezogenen Vorstellbaren literarische Bedeutungsräume bei späterer Lektüre gefüllt und festgelegt sind (der literarische Held des Buches erscheint in der physischen Gestalt des Filmschauspielers)«.¹³

Wir sind sehr schnell mit pauschalen Ansichten und Urteilen bei der Hand; aber nur differenziert und empirisch nachgeprüft lassen sich stichhaltige Feststellungen treffen. Nun könnte man einwenden, bei den Befragten habe es sich um Erwachsene, Studenten und Studentinnen gehandelt, und die Zeit, in der das literarische Werk gelesen oder in der Schule behandelt wurde, liege Jahre zurück. Wie aber eine empirische Untersuchung in einer 10. Klasse eines Gymnasiums, die ich eigens vorgenommen habe, um die psychologischen Wirkungen auf das Lesen des Romans nach vorhergehender Filmrezeption zu prüfen, ergab, handelt es sich bei den Befürchtungen im Hinblick auf »Festschreibung« und Blockierung eigener Vorstellungsbilder, auf Distanz- und Kritiklosigkeit im Hinblick auf Urteilsfähigkeit usw. um Vermutungen, die sich als pauschal herausstellen. Die meisten der 25 Mädchen und 17 Jungen im Alter von etwa 16 Jahren hatten nämlich die folgende Frage zur Lektüre *nach* dem Film verneint: »Haben die festgelegten Personen, Schauplätze, Räume, Beschreibungen, Vorstellungen, die Sprache usw. Dich beim Lesen gestört, d. h. mußtest Du immer an die vorgeprägten Bilder denken?« Eine Schülerantwort soll hier stellvertretend zitiert werden: »Nein, sie haben mir geholfen, mir das Ganze lebhaft vorzustellen.«¹⁴

Selbstverständlich stehen Grundschul- oder Vorschulkinder unter ganz anderen Bedingungen – anthropogenen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen –, auch ist die Zeitspanne, in der Film und Buch (nacheinander) rezipiert werden, von Bedeutung. Sicherlich ist der nachbehaltende Eindruck eines Films auf Kinder und Jugendliche stärker als bei Erwachsenen, wobei die Bedingungen der Intensität des Eindrucks oder besser der Eindrücke und ihre Verarbeitung ganz unterschiedlich zu sehen und von den unterschiedlichsten Faktoren abhängig sind – das Spektrum der Unwägbarkeiten dürfte hier sehr groß sein; ich kann an dieser Stelle auch nicht näher darauf eingehen. »Einigermaßen überprüft

ist die These, daß die kognitiven Inhalte von Fernsehsendungen, besonders bei Kindern und Jugendlichen in einem Zeitraum von ca. 3 Wochen vergessen werden. Dagegen bleiben die emotionalen Eindrücke über sehr lange Zeiten stabil.«¹⁵

Kinder und Jugendliche können sich mit zunehmendem Alter schneller und leichter von den fremdbesetzten Bildern und Inhalten des Fernsehens oder Films lösen. Das hängt damit zusammen, in welchem Maße sie aufgrund ihres Sozialisationsprozesses über eigene, d.h. in ihrer Umwelt konkret und real erworbene Erfahrungen verfügen, auf diese Erfahrungsmöglichkeiten als Korrektiv zurückgreifen können, um Distanz und kritische Beurteilung zu gewinnen, und in welchem Maße sie Inhalte und Emotionen im Gespräch mit Erwachsenen oder Freunden verarbeiten können. Heutzutage ist man geneigt zu sagen, die Wirksamkeit der Massenmedien und die Möglichkeit ihrer Einflußnahme auf Einstellungen und Verhaltensweisen des Menschen würden überschätzt, und die meinungsbildenden Wirkungen der Medien seien nicht so unmittelbar und so einfach vermittelt.¹⁶

Natürlich ist eine unmittelbare Konfrontation mit den Bildern des Films und des Fernsehens zunächst sehr beeindruckend und nimmt die Phantasie (kurzfristig) gefangen, aber das heißt noch lange nicht, man könnte sich nicht wieder von diesen »Prägungen« lösen. Außerdem kann auch nicht pauschal von einem Ausgeliefertsein an die Macht der Bilder die Rede sein¹⁷, weil folgendes längst bekannt und auch empirisch nachgewiesen ist: Wenn eine Person mit Inhalten konfrontiert wird (ob in den Druckmedien oder in den audiovisuellen Medien), die nicht auf ihre Zustimmung treffen, neigt sie dazu, diese Inhalte umzuinterpretieren oder so zu interpretieren, daß sie die schon existierenden Überzeugungen und Einstellungen bestärken.

Desgleichen bilden auch vorhandene Denkmuster oder bereits vorhandenes Wissen, Vor-Erfahrungen, Vor-Erwartungen und Erwartungshaltungen, Interessen und Intentionen usw. entscheidende Faktoren, inwieweit die Bildmedien unser Denken und Verhalten beeinflussen oder auf unsere Einstellungen und Überzeugungen wirken. Man kann also keineswegs ungeprüft und pauschal unterstellen, Filme oder verfilmte Literatur würden literarische Bedeutungsräume bei späterer Lektüre blockieren.¹⁸ Es ist zwar nach der Leerstellentheorie Wolfgang Isters unstrittig richtig, daß der Leser eines Textes kraft seiner individuellen Phantasie die Leerstellen während des Lektürevorgangs auffüllt, aber die Behauptung, es stehe »bei der Lektüre eines Textes nach dem Anschauen der Verfilmung das vorgegebene Bild der eigenen Phantasie im Wege, da bei einer jeden Verfilmung eine große Zahl von Leerstellen besetzt« werde, ist nicht bewiesen.¹⁹

Peter Rusterholz hat auf die Fragwürdigkeit der systematischen Unterscheidung der Rezeptionsmodi von Text und Film durch Wolfgang Iser hingewiesen: »Die moderne Wahrnehmungspsychologie macht deutlich, daß Gegenstände der Wahrnehmung nicht schlechthin gegeben sind, sondern ebenso der Konstitutionsaktivität bedürfen wie die Vorstellungsbilder«²⁰; insofern ist entgegen Isters Ansicht der Filmbetrachter nicht von der Welt ausgeschlossen, die ihm die Kamera bietet, sondern sehr wohl an deren Zustandekommen beteiligt. Zu denken ist beispielsweise an die Konstruktionstätigkeit bei der Wahrnehmung von Details im Film oder von verschiedenen Montagefiguren des Films, die seit Eisenstein und Pudowkin bekannt sind, oder an den sogenannten Kuleschow-Effekt, der ja geradezu *ex negativo* beweist, wie Personen je nach Bildkontakt und Bildkontext perceptiv ganz unterschiedlich konstruierten und interpretieren.²¹ »Natürlich erfordert eine ikonabhängige Objektconstitution einen wesentlich geringeren Einsatz generierender

und kreativer Tätigkeit als die Objektsetzung in lektürebegleitenden Vorstellungen; insofern stimmt es auch, wenn im Falle der Filmbetrachtung eine Reduktion der rezeptiven Aktivitäten gegenüber denen beim Lesen festgestellt wird. Dennoch kann mit Bezug auf die als gesichert geltenden Ergebnisse der ganzheitlichen Psychophysik behauptet werden, daß man selbst konkret Gegebenes oder doch zumindest konkret Erscheinendes, wie im Film, zunächst in reduzierter Weise, abstrahiert von individuellen Einzelheiten, d. h. als Schema ganzheitlich wahrnimmt, um es dann in einem Akt der Analyse und Synthese in seiner Individualität präzisiert zu erfassen.«²²

Zusammenfassend ist in diesem Punkte Hans-Dieter Kübler recht zu geben, wenn er feststellt, daß man es in der Medienforschung oft mit ebenso weitreichenden wie gewichtigen Thesen zu tun hat: »Sie stützen sich auf sicher breit geteilte und nachvollziehbare Beobachtungen und persönliche Erfahrungen. Und solange sie objektive, also allgemeine, gesellschaftliche Veränderungstendenzen gegenwärtiger Sozialisationsbedingungen für Kinder aufdecken und auf ihre Begriffe bringen, entbehren sie nicht theoretischer Plausibilität. . . Differenzierter, aber auch schwieriger wird es jedoch, wenn man für diese theoretischen Ableitungen stichhaltige, empirische Anhaltspunkte sucht; hier stößt man auf viele Blindstellen, Provisorien oder Halbheiten, aber auch auf Unvereinbares oder gar Widersprüchliches.«²³

II. REZEPTION VON MEDIEN IM KONTEXT ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHER BEDINGUNGEN

Es ist an der Zeit, verstärkt entwicklungspsychologische Bedingungen zu untersuchen und ins allgemeine Bewußtsein zu rücken, die bei der Wahrnehmung und dem Verstehen von Filmen und Fernsehsendungen eine Rolle spielen.²⁴ Deswegen ist es außerordentlich wichtig, Möglichkeiten und Grenzen der Filmrezeption bei Kindern in Erfahrung zu bringen, weil die Kenntnis dieses Rezeptionsverhaltens für einen angemessenen und sinnvollen Medienunterricht ungeahnte Aufschlüsse bietet, nicht zuletzt im Hinblick auf Filmproduzenten und Regisseure, die sich im klaren sein müssen und müßten, für welche Zielgruppe der Film gedacht ist und welche filmischen Darstellungsmittel und -techniken dem Entwicklungsstand der Adressaten gerecht werden.

Als Beispiel nenne ich den preisgekrönten Kinderspielfilm »Konrad aus der Konservenbüchse«.²⁵ Im Hinblick auf die Nachvollziehbarkeit des im Film dargestellten inhaltlichen Geschehens durch Kinder (in einem Alter ab sechs Jahren) ist festzustellen, daß der Film aus einer Reihe schwer zu verstehender Sequenzen besteht, die durch anspruchsvolle Montagetechniken, rasche, kurze Schnitte, parallele Handlungsebenen, hektische Kameraführung und durch eine Vielfalt an auftretenden Geräuschen eine Verarbeitung der zugrundeliegenden Inhalte und der damit ausgelösten emotionalen Wirkungen auf seiten der Rezipienten (Kinder) unmöglich machen.²⁶ »Der Film erreicht diese Art der Informationsvermittlung vor allem durch zwei Montagetechniken, die man nach der Typologie von Christian Metz als ›alternierendes Syntagma‹ und ›Syntagma der umfassenden Klammerung‹ bezeichnen kann.«²⁷ Die Entschlüsselung der kinematographischen Codes stellt insgesamt gesehen an den Betrachter sehr hohe Anforderungen.²⁸ Da die gleichen Kinder sich in der Auswahl des Filmprogramms an dem Filmangebot für Erwachsene orientieren, noch zu späten Sendezeiten fernsehen, auch Videofilme sehen, die für ihre Altersstufe

gesetzlich verboten sind, also Filme, denen sie zumindest emotional noch nicht gewachsen sind, wird einsichtig, wie notwendig der Unterricht im Umgang mit Medien ist.²⁹

Diese nur kurz angesprochenen entwicklungspsychologischen Wahrnehmungsbedingungen bei der Rezeption von Film und Fernsehen durch Kinder scheinen mir für den Rahmen meines didaktischen Modellvorschlags zur Umsetzung der Forderung nach einem sinnvollen Umgang mit den Medien im Unterricht deswegen unerlässlich, weil sie die Nachdrücklichkeit einer solchen Beschäftigung über alle Altersstufen verdeutlichen können. Allerdings haben medienpsychologische Untersuchungen auch gezeigt, »daß Kinder in sehr unterschiedlicher Weise in den einzelnen Entwicklungsetappen wahrnehmen, verstehen und emotional reagieren«³⁰ und es »das« Fernsehen und »die« Kinder nicht gibt.³¹

Da mein Modellvorschlag die Behandlung eines Kriminalromans von Dürrenmatt zum Gegenstand hat, der als literarisierter Kriminalroman eine Sonderstellung in diesem Genre der Unterhaltungsliteratur einnimmt (weil er das Schema dieser Literatur bewußt durchbricht)³², werden die oben angegebenen entwicklungspsychologischen Erörterungen nicht unmittelbar relevant, denn ich setze den frühestmöglichen Beginn einer Besprechung dieses Romans in der achten Klasse an, »wenn entsprechende Vorarbeiten geleistet und die Schüler zum Roman hingeführt wurden«³³, also in das Alter ab 14 Jahren, das nach Piaget bereits der Voradoleszenz zuzurechnen ist.³⁴

III. MODELLVORSCHLAG

Ich stelle mir eine zweistufige Beschäftigung mit Film und Literatur vor: Zunächst wird auf einer kommunikativen Ebene dem affektiven Erlebnis Raum gegeben und dann auf einer metakommunikativen Ebene der Sinn einer Beschäftigung mit dem Medium Film verdeutlicht.

a) *Methodisch-didaktische Positionsbestimmung (Ansatz)*

Auf der ersten Ebene soll der Schüler dem Film bewußt subjektiv begegnen, ihn sinnhaft aufnehmen und sich individuell aneignen, kurz: als Erlebnis erfahren. Damit sollen zum einen die berechtigten Forderungen nach Betonung der affektiven Dimension und primären Rezeption bei der Behandlung von literarischen Gegenständen und Inhalten im Deutschunterricht eingelöst werden. Zum anderen geht es darum, angesichts dieser gesamthaften Erfassung in einem hermeneutischen Sinne für die nachfolgenden Einzelanalysen des Films ein »ungefähres Korrektiv« zu schaffen, um »mögliche Über- oder Fehlinterpretationen im Zuge des Eindringens in die filmischen Feinstrukturen relativieren zu können«.³⁵

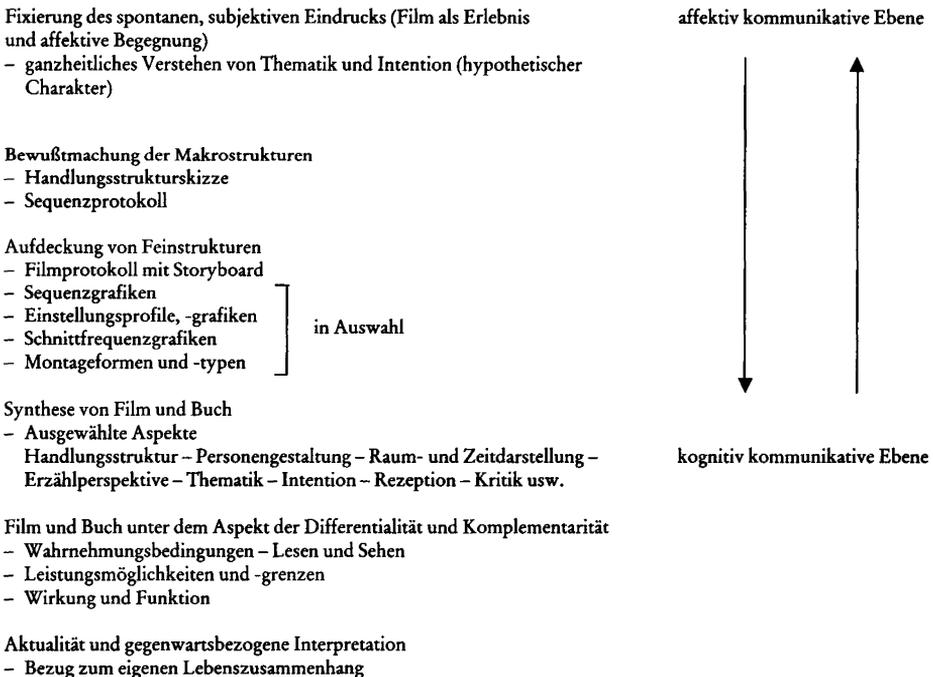
Auf der zweiten Ebene wird nach dieser subjektiven, bewußt erlebnishaften und spontanen Aneignung und Einschätzung des Films das Ziel einer kritischen, überprüfbaren Beurteilung und Deutung des Films verfolgt, die auf einer überindividuellen, objektivierten Kommunikationsbasis eine Lösung von der privaten wie persönlichen, situativ und singular bestimmten Befangenheit des Rezipienten herbeiführen soll, um Distanz, Freiheit, Autonomie sowie Differenziertheit in der gedanklichen Erfassung und Beurteilung des Gegenstandes Film zu gewinnen. Die Beschäftigung mit dem Film als Kunstwerk erfolgt nach dem gleichen dialektischen Prinzip, dessen man sich bei Gegenständen literarischer Kunstwerke bedient: auf der einen Seite Raum zu geben sowohl für »Erlebnis« als Betroffensein und zur Identifikation, auf der anderen Seite Raum für Distanz als kritische

Beurteilungs- und Deutungsfähigkeit und zur Horizonterweiterung des Adressaten. Im Heraustreten aus dem eigenen individuellen Lebenshorizont soll der Schüler über Film oder Literatur, d. h. über ästhetische Erziehung durch Film oder Literatur zur Erkenntnisgewinnung, zu Wahrheiten des Lebens, zu neuen Einsichten in Lebenszusammenhänge und in soziale Beziehungen, zu neuen ethisch-moralischen Erfahrungen usw. gelangen. Ziel dieses Tuns ist geistige Mobilität, Distanz, differenziertes Denken und kritische Reflexion oder, so man will, Mündigkeit und Emanzipation. So spielt sich ästhetische Erziehung und Kommunikation in den Polen Identifikation und Distanz, Emotion und Reflexion, Ich und Gesellschaft als dialektische Beziehung ab. Identifikation (als Betroffenheit und Begegnung) und Distanz (zur Beurteilung) führen zum Vorgang der Horizontverschmelzung³⁶, d. h. zur Verschmelzung des eigenen, individuell bedingten (auch isolierten) Horizonts mit dem historischen, überindividuell bedingten fremden oder anderen Horizont der Literatur oder des Films; auf diese Weise kann der geschlossene Horizont des Rezipienten geöffnet und seine Immanenz aufgebrochen werden, »Begegnung« und »Erlebnis« erfolgen.

Auf die Ebene des Films bezogen, d. h. in bezug auf das Verstehen des filmischen Kunstwerks in seiner sinnlich-affektiven Qualität und in seiner Qualität als Sinn- oder Erkenntnispotential, kann es demnach nicht darum gehen, die Subjektivität des Rezipienten zugunsten einer objektiven Erfassung des Films zu eliminieren, allenfalls diese zu

Mediendidaktisches Modell für die Rezeption von Literatur im Film

Schaubild 1



relativieren, noch darum, beim subjektiven Erleben stehen zu bleiben. »Im Sinne einer möglichst breiten Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Analyse für den Leser und Autor sollten die Möglichkeiten beider Zugangsweisen genutzt werden.«³⁷

Die subjektive Verbalisierung des Filmerlebnisses kann »wertvolle Hinweise auf das Rezeptionsspektrum geben, Anhaltspunkte, die bei mehrfacher Betrachtung, etwa im Vollzug einer systematischen Analyse des Films, häufig verlorengehen. Ebenso kann die auf ganzheitliche Verstehensmomente rekurrierende, hermeneutische Filmbetrachtung Zusammenhänge offenlegen, die in einer auf Einzelfaktoren, Details und Feinstrukturen konzentrierten Untersuchung unerkannt blieben.«³⁸ Auf der anderen Seite kann die wissenschaftliche Beschäftigung auf Detailuntersuchungen, auf objektive, d. h. meßbare Daten zielende empirische, quantifizierende Verfahren nicht verzichten; diese bieten einen nachprüfbaren Interpretationsrahmen für die qualitative Analyse. Über das Sichtbarmachen der Feinstrukturen des Films erst ist es möglich, Mechanismen zu erkennen, die beim Rezipienten nachprüfbar zu einer bestimmten Wirkung oder Aussage, zu einem bestimmten Eindruck führen. Sie können filmische Argumentationsmuster offenlegen und so den Prozeß erhellen, demzufolge ein bestimmtes Filmerleben zustande kommt.

Die Feststellung dieser Feinstrukturen und Verbindungen wird deshalb notwendig, weil diese »in der Fülle der Eindrücke und wahrgenommenen Details während der Filmbetrachtung untergehen bzw. auf der Ebene der simultanen Wahrnehmung analytisch gar nicht faßbar sind.«³⁹

Zusammenfassend kann man feststellen: Es ist das Bemühen der Filmanalyse und des Filmverstehens auf der metakommunikativen Ebene, »das eigene subjektive und objektiv determinierte Filmerlebnis durch Untersuchung der rezeptionsleitenden Signale im Film, durch Datensammlung, Datenvergleich am Film und den filmischen Kontextfaktoren, durch Beobachtung und Interpretation schrittweise zu objektivieren.«⁴⁰

b) Modell und Modellerläuterung für eine gestufte Aneignung von Literatur (Roman) im Medium des Films

Bei der Exemplifizierung des Modells (Schaubild 1) auf der *ersten Ebene erlebnishafter Begegnung* mit dem Film soll dem Rezipienten – wie bereits gesagt – Zeit und Raum für eine Erfassung des Films als eines Erlebnisses und zu subjektiv-individueller Aneignung gegeben werden. Um die Forderung nach Betonung der affektiven Dimension einzulösen, habe ich bewußt den Einstieg in die Behandlung Buch/Roman und Film/Verfilmung mit dem ganzheitlichen Verstehen und Wirken des Films auf den Rezipienten gewählt. Nachdem der Film in einem Durchgang gemeinsam angeschaut wurde (oder auch in zwei zeitlich nicht zu weit auseinanderliegenden Teilen von 45 Minuten: den 1. Teil bis zur Schriftsteller-Sequenz einschließlich und danach den 2. Teil, der mit der Szene des Geigers vor Bärlachs Haus beginnt), bietet es sich an, die Rezipienten schriftlich nach ihrem Filmerlebnis zu befragen, schriftlich deswegen, damit sie sich stärker auf diese Fixierung und Verbalisierung ihres persönlichen spontanen Eindrucks vom Film einlassen. Die Umfrage könnte folgende Fragen enthalten: »Wenn Du nun im folgenden Deinen persönlichen Eindruck niederschreibst, kannst Du z. B. sagen, warum Dir der Film (nicht) gefallen hat; was und was nicht; was der Film Dir mitgeteilt hat (welche Botschaft?); ob der Film Dich angeregt hat, das Buch dazu zu lesen, und warum. Wichtig zu wissen wäre auch, was Dir an diesem Film auffallend oder besonders interessant erschien und deswegen näher untersucht werden sollte; welche Frage(n) der Film (für Dich) aufwirft und was Du nicht

verstanden hast. Worauf es aber vor allem ankommt ist, daß Du Dein subjektives Filmenerlebnis niederschreibst (bitte schreibe ausführlich!).«

In der anschließenden Diskussion und nach der Auswertung der Umfrage durch den Lehrer können die Schüler nun im gemeinsamen Erfahrungsaustausch über den Film uneingeschränkt reden, wobei die unterschiedlichen individuellen Rezeptionsweisen deutlich zum Tragen kommen sollen. Auf diese Weise wird das gesamte Rezeptionsspektrum sichtbar (auch für den Lehrer). Aus dieser Einschätzung des Films hinsichtlich seiner Thematik, Wirkung und Intention, die als eine zunächst noch vorläufige charakterisiert werden sollte und die im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Film erhärtet, verworfen oder modifiziert werden kann, lassen sich leitende Fragestellungen für den Fortgang der Beschäftigung entwickeln, kann sich die Phase der Problematisierung anschließen und können erste Kritiken zum Film einfließen, z. B. die Kritik aus dem »Filmbeobachter« oder dem »Filmdienst«. Auch ist es jetzt angebracht, erste Hintergrundinformationen zur zeitgenössischen Rezeption zu vermitteln, zur Gesamteinschätzung oder zu einzelnen Aspekten (Personen und ihre darstellerischen Leistungen), die sich dann mit den individuellen Einschätzungen der Schüler zu einem interessanten, sehr aufschlußreichen Vergleich anbieten: Der Film hatte, als er 1978 in den deutschen Kinos lief, großen Anklang gefunden; er war der besucherstärkste deutsche Film in jenem Jahr. Aber auch in den Vereinigten Staaten von Amerika erzielte er 1976 hohe Einspielergebnisse wie selten bei einem deutschen Film in jener Zeit. »Der Richter und sein Henker« wurde international und national ausgezeichnet: in San Sebastian erhielt er 1975 die Silberne Muschel, 1979 den deutschen Filmpreis, das Filmband in Silber als bester Spielfilm und das Filmband in Gold für den besten Schnitt (Dagmar Hirtz).

Auf der *zweiten, metakommunikativen Ebene* bietet sich folgende Vorgehensweise an:

Schritt 1: Herausarbeiten der Makrostrukturen des Films in Form einer inhaltlichen Analyse, indem das Filmganze dargestellt wird. Diese auf ein gesamthaftes Verstehen zielende Darstellung des Films folgt dem hermeneutischen Prinzip, das Ganze und die es bestimmenden Teile als funktionales Zusammenspiel oder Aufeinanderbezogenheit aufzufassen. Komplexes und differenziertes Beschreiben führt in einem Prozeß der Bewußtwerdung der einzelnen Teile und deren Zuordnung zum Ganzen zum Verstehen des einheitlichen und zugleich in formaler wie inhaltlicher Sicht differenzierten Ganzen.⁴¹ Es geht dabei darum, nach rein inhaltlichen Kriterien die Sinnschritte der Handlung des Films (Sequenzen) bewußt zu machen und die Struktur des Handlungsverlaufs zu verdeutlichen. Hierzu eignet sich ein sogenanntes Sequenzprotokoll, wie es sich seit Jahren in den Analysen zu Filmen eingebürgert hat.⁴² Es bietet »die Möglichkeit, den Film auf ein oder zwei Seiten überschaubar darzustellen und damit für formale und inhaltliche Untersuchungen der filmischen Gesamtstruktur zugänglich zu machen.«⁴³ Für »Der Richter und sein Henker« könnte sich ein Sequenzprotokoll ergeben, das aus 32 Sequenzen besteht.⁴⁴ Um sich die Makrostrukturen des Films bewußt zu machen, sind Handlungsverlaufsskizzen nützlich, die einen interessanten Aufschluß über die unterschiedliche Struktur von Buch und Film liefern (Schaubilder 2 und 3) und damit zu der Frage anregen, warum der Film inhaltlich anders verläuft als die Romanhandlung und welche Konsequenzen dies für den Leser bzw. Zuschauer hat.

Schritt 2: Herausarbeiten von Feinstrukturen zur Aufdeckung der filmischen Gestaltungsmittel, die die Rezeption lenken und die bestimmte Wirkungen beim Rezipienten

auslösen können. Hier bieten sich das Filmprotokoll mit Storyboard an, Sequenzgrafiken, Einstellungsprofile und -grafiken sowie Grafiken zur Schnittfrequenz.⁴⁵ Als Beispiel für die Aufdeckung der Feinstrukturen des Films ist z. B. die Exposition des Films geeignet: Der Vorspann mit dem Rückblick in das Jahr 1948, in dem die Wette zwischen Bärlach und Gastmann geschlossen und das Verbrechen an Nadine begangen wurde; sodann die Überleitung in die Jetzt-Zeit der Filmhandlung in einem langen behutsamen Schwenk, der den Zuschauer aus der Vergangenheitshandlung ab- bzw. herüberholt.⁴⁶

Schritt 3: Synthese von Film und Buch – eine vergleichende Betrachtung unter ausgewählten Aspekten. Hier kämen in Frage z.B. die Handlungsstruktur, Personengestaltung und -konstellation, konfigurations- und handlungskonstitutive Elemente⁴⁷, Raum- und Zeitdarstellung, Erzählperspektive und Erzählverhalten (der »Blickpunkt« im Film)⁴⁸;

Makrostruktur des BUCHS

Ablauf des Geschehens auf zwei Handlungsebenen

Schaubild 2

Handlungsebene I

Geschichte der Beziehung Gastmann/Bärlach

Mord:

Entdeckung der Leiche Ulrich Schmieds
(Twannschlucht / 1948)



Ermittlungen Bärlachs und Tszanz'

>>> Gastmann und von Schwendi

Einstellung der Ermittlungen gegen
Gastmann auf Weisung »von oben«

↓

Schriftstellerszene:

Tszanz und Bärlach beim Schriftsteller
– Information bezüglich Gastmann
– philosophisches Gespräch über Gut und Böse



Streit zwischen Tszanz und Bärlach wegen Einstellung der Ermittlungen



Attentat auf Bärlach

↓

Hinrichtung Gastmanns (durch Tszanz)



Henkersmahlzeit und Aufklärungsszene: Bärlach überführt Tszanz seiner Verbrechen und enthüllt ihm seinen Plan vom »Richter und seinem Henker«



Meldung vom Autounfall und Tod Tszanz'
(Selbstmord?)

Handlungsebene II

Geschichte des vordergründigen Mordfalls Robert Schmied – Bärlach/Tszanz

Wohnung Bärlachs:

Gastmann und Bärlach im Streit um die Wette von 1908 in Istanbul (= Mitte des Romans)

Gastmann und Bärlach im Taxi:
letzte Chance für Bärlach

Ende

Makrostruktur des FILMS
Ablauf des Geschehens auf zwei Handlungsebenen

Schaubild 3

Handlungsebene I

Geschichte der Beziehung Bärlach/Gastmann

Wette zwischen Bärlach und Gastmann
(Istanbul)

Schriftstellerszene:
Tschanz erfährt von der Wette in
Istanbul 1948

Gastmann in Bärlachs Wohnung:
Streit um die Wette von 1948

Gastmann und Bärlach im Taxi:
Bärlachs letzte Chance

Handlungsebene II

Geschichte des vordergründigen Mord-
falls Robert Schmied – Bärlach/Tschanz

Mord:
Entdeckung der Leiche Robert Schmieds
(Twannschlucht / 1978)

Nachfolgende Ermittlungen Bärlachs
und 'Tschanz' >>> Anna und Gastmann

Einstellung der Ermittlungen auf Inter-
vention von Gastmann beim Minister

Annas Alibi (für Gastmann)

Mord an Nationalrat von Schwendi
↓
Attentat auf Bärlach

Hinrichtung Gastmanns
(durch Tschanz)

Henkersmahlzeit und Aufklärung des
Mordfalls: Bärlach überführt Tschanz
seiner Verbrechen und enthüllt ihm
seinen Plan vom »Richter und seinem
Henker«

Tschanz begeht Selbstmord

Ende

thematische Problemkreise, z. B. Moralität und Korruption, Recht und Gerechtigkeit, Schuld und Sühne, Zufall und Notwendigkeit.⁴⁹

Schritt 4: Buch und Film unter dem Aspekt unterschiedlicher Leistungsfähigkeit, Leistungsmöglichkeiten und Rezeptionsweisen – dargestellt an ausgewählten Sequenzen. Semiotisch gesehen ist dies der zentrale Aspekt in der Analyse und im Verstehen von Film und Roman, geht es doch um die leitende Frage: Inwiefern wird hier auf unterschiedliche Weise ein und derselbe Vorgang (z. B. ein und dieselbe Szene) dargestellt und inwiefern

unterscheiden sich Leistung und Wirkung der Darstellungsweisen auf den Rezipienten (Leser/Zuschauer)? Als ein gutes Beispiel hierfür eignet sich die Mordanschlagsszene auf Kommissar Bärlach im Roman und im Film.

Der Attentatsversuch ist als Spannungshöhepunkt der äußeren, vordergründigen Kriminalhandlung anzusehen, und zwar sowohl im Roman als auch im Film. Insofern könnte hier ein Vergleich der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Medien Buch und Film in einer Untersuchung mit Schülern sehr deutlich machen, auf welche Weise Spannung in dieser Szene aufgrund unterschiedlicher semiotischer Bedingungen hervorgerufen wird und welche Wirkungen auf den Rezipienten dies hat, und zwar einmal als Folge einer rein begrifflich-verbalen und im Lesen sich vollziehenden Rezeption und zum anderen als Folge einer konkret-anschaulich im Bild gezeigten und über Ton gehörten sinnlich wahrnehmbaren audiovisuellen Rezeption. Besondere Gesichtspunkte beim Film könnten in dieser Szene die Lichtverhältnisse (Bedeutung des »low-key-Stils«) und das Verhältnis von On- und Off-Ton (Bedeutung der Geräusche) sein; beim Roman könnte man das Erzählverhalten und die Formen der Innenperspektivierung bzw. Identifikationsmöglichkeiten vergleichend erörtern.

Schritt 5: Aktualisierung und gegenwartsbezogene Interpretation – Bezug zum eigenen Lebenszusammenhang. Hier bietet sich aus der vorangegangenen Beschäftigung mit Film und Buch eine Fülle von Möglichkeiten an, die ich hier nur andeuten möchte: Gesichtspunkte wären etwa die Diskussion über ethisch-moralische, religiöse und soziale Werte wie Recht und Gerechtigkeit, über das Verhältnis von Gut und Böse in dieser Welt, über den Einfluß von Zufall und göttlicher Vorsehung, Schuld und Sühne, über Gastmanns mephistophelische Rechtfertigung des Bösen und des Verbrechenens, über Bärlachs korrumpierte Rechtsauffassung und Moralität (Mißbrauch der exekutiven Gewalt in der Anmaßung des Richteramtes und von Selbstjustiz). Zu diesem Thema hat sich auch Friedrich Dürrenmatt selbst in einer Schulfernsehensendung des Südwestfunks im Jahre 1979 geäußert.

Ich komme noch einmal auf die eingangs aufgestellte Behauptung zurück, daß der Film als Interpretationsmedium ästhetischer Kommunikationsprozesse fungieren kann. Ich möchte dies nachfolgend an zwei Beispielen demonstrieren, um a) die Ansätze aus der Praxis wissenschaftlich zu fundieren und um b) folgendes zu beweisen: über oder durch die optisch-akustische (konkrete) Ausdruckskraft des ikonisch-indexalischen Zeichensystems des Films lassen sich schriftlich-verbale literarische (abstrakt-symbolische) Erzählstrukturen besser bewußt machen als ohne diese Kontrastierung. Das Beispiel 1 betrifft die Makrostrukturen, d. h. Handlungsaufbau und -verlauf. Nach der filmerzählerischen Darstellungsweise beginnt die Handlung mit der Mitte des Romans, mit der Wette zwischen Gastmann und Bärlach in Istanbul 1948. Dann macht der Film einen Zeitsprung von 30 Jahren in die Gegenwart (1978) und vollzieht gleichzeitig einen Ortswechsel von Istanbul in der Türkei zur Twannschlucht in der Schweiz unweit von Bern. Der Film bricht also auf der einen Handlungsebene (I) ab, der Geschichte der Freundschaftsbeziehungen zweier Menschen: Bärlach und Gastmann. Der Film macht hier bewußt eine Pause, setzt einen Punkt (vorläufig), einen Spannungspunkt wie das Thema die Satzspannung in der Thema-Rhema-Gliederung eines Satzes, und es geht in einer anderen, neuen Handlungsebene (II) weiter: mit den aktuellen Ereignissen der Filmhandlung, dem Fund der Leiche Robert Schmieds an einem nebeligen Morgen durch den Polizisten Clenin (siehe Skizze: »Makrostruktur«).

Durch den Vergleich mit der Handlungsstruktur des Films wird dem Rezipienten augenscheinlich bewußt, daß Makrostrukturen als Bausteine innerhalb eines Text- oder Filmganzen fungieren, die einen bestimmten Funktionszusammenhang bilden, der je nach semiotischem System zu einer bestimmten Aussage oder Wirkung führt. Diese Bewußtwerdung ist zugleich von heuristischer, hermeneutischer und semiotischer Bedeutung.

Beispiel 2 betrifft die Mikrostrukturen eben dieser Eingangssequenz des Films oder dieses Eingangsmakro-Elements des Films, den Vorspann oder die Exposition. Es geht um die filmischen Gestaltungsmittel, die hier die *Mise en Scène* konstituieren, d. h. die Bildkomposition und die diachronische Aufnahme. Inhaltlich handelt es sich um den Abschluß der Wette zwischen Bärlach und Gastmann über das Begehen eines Verbrechens in aller Öffentlichkeit, ohne daß es von der Justiz geahndet werden könne. Opfer ist ein junges Mädchen, Nadine, die Geliebte Gastmanns und Freundin Bärlachs zugleich (statt des anonymen deutschen Kaufmanns im Roman). Hier sollen die choreographischen Mittel, die Gestik und Mimik zwischen Verbrecher und Opfer unsere Aufmerksamkeit verdienen, aber nicht weniger auch die Achsenverhältnisse, Aufnahmedistanzen, Schnittfrequenz usw.

Ziel dieser Analyse ist es, zu zeigen, wie während des Vorgangs der Wette die Verhaltensweisen der Personen und deren innere Situation im bewegten Bild des Films nach außen sichtbar gemacht werden. Ich wähle als Beispiel die Passage, während Gastmann und Bärlach ihre Wette abschließen. Beide sitzen auf einer Bank mit dem Rücken zur Kamera und zum Betrachter und wechseln Worte; auffallend dabei ist nun, daß die Kamera für den Zuschauer nur das Gesicht Nadines in Großaufnahme genau in der Mitte des Bildes frontal und in Augenhöhe einfängt, während die Gesichter der beiden Männer für den Zuschauer nicht zu sehen sind. Dieses Spiel von Gesicht und Gesichtslosigkeit korrespondiert auffallend mit den Bewegungsabläufen der Köpfe: Während dieser relativ langen Einstellung neigt sich der Kopf des einen Wettenden (Gastmann), bevor das Gesicht Nadines, des Opfers, erscheint, von links nach rechts auf den anderen Wettenden (Bärlach) zu, und bewegt sich *nach* Verschwinden des Gesichts des Opfers aus dem Bild von rechts nach links wieder zurück, dazwischen wird in Worten die Wette besiegelt: die Bild- und Ton-Korrespondenz ist perfekt. Auf diesen raffiniert inszenierten Kontrast zwischen dem dunklen Plan der Männer und der Offenheit, Unschuld, Skepsis oder ganz einfach Schönheit des Opfers Nadine kommt es an, den erst die Feinstrukturen des Films sichtbar und bewußt machen und den der Zuschauer mehr oder weniger bewußt wahrnimmt. Über das verbal-textlich dargestellte Geschehen transportiert der Film ein »Mehr«, das die Worte der Wette allein im Roman nicht zu leisten vermögen. Ein zweites bewirkt die filmische Darstellung: sie schärft den Blick des Rezipienten auf die dargestellten Vorgänge, intensiviert seine Wahrnehmung, sensibilisiert ihn auf ästhetische Strukturen und bereichert so insgesamt gesehen den Rezeptionsvorgang.

*

Es ging mir darum zu zeigen, wie über eine affektiv und kognitiv kommunikative Ebene eine gestufte Behandlung von Literatur im Film geeignet ist, literarästhetische Kommunikation ganzheitlich oder gesamthaft aufzufassen, zu erleben und zu verstehen. Dadurch gelingt es, den Rezipienten komplementär über die kommunikativ unterschiedlich leistungsfähigen Zeichensysteme von Film und Sprache, Bild und Begriff, Anschauung und

Logos, Emotion und Ratio für literarästhetische Strukturen zu sensibilisieren und seinen Erkenntnisprozeß zu intensivieren.

ANMERKUNGEN

- 1 vgl. die interessante Studie von Werner Faulstich: Fernsehen und Buch: quantitative Zwischenergebnisse zum Produktverbund. In: Helmut Kreuzer / Helmut Schanze (Hrsg.): »Bausteine«. Kleine Beiträge zur Ästhetik, Pragmatik und Geschichte der Bildschirmmedien. Nr. 10. Siegen 1988, S. 32–38, in der es heißt (S. 37): »Daß das Fernsehen nur wenig mit dem Buch zu tun hätte, wie es eigentlich der herrschende Diskussions- und Reflexionsstand nahelegt, wird hier überdeutlich widerlegt.«
- 2 Inge Degenhardt: Kuckuckseier in der Germanistik? In: Rudolf Schäfer (Hrsg.): Germanistik und Deutschunterricht. Zur Einheit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. München 1979, S. 144.
- 3 vgl. auch Irmela Schneider: Der verwandelte Text. Wege zu einer Theorie der Literaturverfilmung. Tübingen 1981, S. 132f.
- 4 vgl. Inge Degenhardt: a. a. O., S. 144.
- 5 Albrecht Weber: Literatur: Lesen, Hören oder Sehen? In: »Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes«, 28. Jg. 1981/Heft 1, S. 10.
- 6 Ich kann an dieser Stelle aus Platzgründen nicht näher auf diese Untersuchungen eingehen, verweise aber auf meine demnächst erscheinende Habilitationsschrift, in der ich diese ausführlich dargestellt habe.
- 7 »... Aber dann bemerkte er (Gregor) auf einmal, daß der junge Mann ganz anders war. Er war gar nicht versunken. Er war nicht einmal an die Lektüre hingegeben. Was tat er eigentlich? Er las ganz einfach. Er las aufmerksam. Er las genau. Er las sogar in höchster Konzentration. Aber er las kritisch. Er sah aus, als wisse er in jedem Moment, was er da lese . . . ohne den Geist zu binden« (Alfred Andersch: Sansibar oder der letzte Grund. Zürich 1970, S. 40).
- 8 »Durch diese dynamisierte Erschließungsmethode konnten wir aber vor allem eine stärkere Sensibilisierung der Schüler für literarische Rezeption erreichen.« Vgl. Heinz Hampf / Helga Widmann: Erzählelemente im literarischen Text und in seiner filmischen Adaption. In: Rainer Gerzden / Jürgen Wolff (Hrsg.): Deutschunterricht im Umfeld seiner Herausforderer: Jugendkultur und Medien. Stuttgart 1985, S. 312.
- 9 Albrecht Weber: a. a. O., S. 10.
- 10 vgl. Bodo Franzmann: Lesekultur heute. Über Nutzen und Notwendigkeit von Lesen, Leseförderung und Buchgemeinschaften. In: »Medien«, Jg. 1981/Heft 2, S. 28. Diese Art von Bilderwelten spiegeln die Träume und Wünsche des Publikums, machen den Zuschauer am Ende der »Vorstellung« zu glücklicheren Menschen, und wenn sich dann z. B. Humphrey Bogart und Lauren Bacall auf der Leinwand begegnen, »dann begegnen sich zwei Spiegel und zeugen einen unendlichen Traum«. Und »wenn dir dann diese Frau entgegentritt, wenn sie von der Leinwand herabblüht und du ganz allein bist mit deinem Gefühl für sie«, dann beginnt die Liebe zwischen Darstellern und Zuschauern und »das waren schon immer die heftigsten Liebesaffären der Filmgeschichte«. Vgl. Claudius Seidl: Schau mir in die Augen, Kleines. In: »Zeitmagazin« vom 8. Juni 1989, S. 32, S. 38.
- 11 Albrecht Weber: a. a. O., S. 10.
- 12 vgl. Johannes Hampel: Die Ahnungen Platons. In: »Politische Studien«, Heft 250 (1989), S. 120f.
- 13 Inge Degenhardt: a. a. O., S. 145.
- 14 Detaillierte Untersuchungsergebnisse lege ich in meiner in Kürze erscheinenden Habilitationsschrift vor.
- 15 Karlheinz Rebel: Didaktische Überlegungen zum Schulfernsehen der 80er Jahre. In: Geschäftsstelle Schulfernsehen Südwestfunk Baden-Baden (Hrsg.): 10 Jahre Schulfernsehen S 3. Baden-Baden 1981, S. 13; vgl. auch Hertha Sturm: Diskussionsbeiträge zum Anhörverfahren »Kind und Fernsehen«. In: Paul A. Engstfeld / Peter Gutjahr-Löser: Kinder und Medien. München 1980, S. 127f.
- 16 Ich beziehe mich im folgenden auf William L. Rivers: The Oponionmakers. Westport, Conn. 1983, S. 189f.: »Clearly, all of us live in a synthetic world. Our synthesis is fashioned largely from information supplied by the mass media. Yet showing that the mass media provide most of our information is not quite the same as showing that they dictate our opinions. . . It is true that many of us unknowingly have developed techniques for rejecting, and sometimes reshaping, facts that do not fit our view of the world. We expose our senses primarily to information that reinforces our own ideas. This the psychologists call selective exposure. . . We also tend to see what we want to see – selective perception – . . . Some of us go to ludicrous lengths to perceive facts that will support our prejudices. . . And we unconsciously remember facts that enhance our own views – selective retention.« Vgl. auch William L. Rivers: The Mass Media: Reporting, Writing, Editing. New York u. a. ²1975.
Vgl. in diesem Zusammenhang auch Hans-Dieter Kübler: Ergebnisse der Medienforschung in ihrer Bedeutung für den Deutschunterricht. In: Georg Stötzl (Hrsg.): Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven. Vorträge des Deutschen Germanistenverbandes 1984. Berlin und New York 1985. Teil 1 (Bd. 1), S. 535–551; ferner: Peter Jordan: Das Fernsehen und seine Zuschauer: Einflüsse auf Meinungen und Vorurteile. Frankfurt/Main 1982, S. 6ff.
- 17 vgl. Albrecht Weber: a. a. O., S. 10.
- 18 vgl. Inge Degenhardt: a. a. O., S. 145.
- 19 »Schulfernsehen S 3«, 10. Jg. 1989/Heft 5, S. 20: Deutsch, Sprache und Literatur.
- 20 Peter Rusterholz: Literarisch oder filmisch: Entstehung, Bedeutung und Klärung einer Begriffsverwirrung. In: Albrecht Schöne (Hrsg.): Kontroversen, alte und neue. Akten des VII. internationalen Germanisten-Kongresses Göttingen 1985. Tübingen 1986, S. 296.
- 21 vgl. James Monaco: Film verstehen. Reinbek 1988, S. 355f.

- 22 Gaby Schachtschabel: Der Ambivalenzcharakter der Literaturverfilmung. Frankfurt/Main u. a. 1984, S. 62.
- 23 Hans-Dieter Kübler: Medien-Kinder oder: Was weiß die Forschung über Kinder und Medien heute? In: »Grundschule 7 und 8«, Jg. 1988, S. 10.
- 24 Verdient gemacht hat sich hier Hertha Sturm; vgl. vor allem: Hertha Sturm: Einflüsse des Fernsehens auf die Entwicklung des Kindes. In: Hermann Ringeling / Maja Svilar (Hrsg.): Die Welt der Medien. Bern 1984, S. 55–70, und Hertha Sturm / Sabine Jörg: Informationsverarbeitung durch Kinder: Piagets Entwicklungstheorie auf Hörfunk und Fernsehen angewandt. München, New York, London und Paris 1980.
- Hervorzuheben sind auch Versuche in jüngster Zeit von der Psychologie her, an Fallstudien den Medienkonsum in der Familie empirisch aufzuarbeiten; vgl. z. B. Michael Charlton: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie: Methoden und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit 5 Falldarstellungen. München und Weinheim 1986.
- Hinzuweisen ist auch auf eine Tagung, die in Leonberg im Mai 1989 stattfand, zu der der Berufsverband Deutscher Psychologen eingeladen hatte, und die sich der Medienpsychologie in einer Reihe von Vorträgen und Arbeitsgruppen widmete, so u. a. »Fernsehen und Kognition«; »Kindliche Identität und Mediennutzung«; »Eltern- und Kinder-Verhalten bei verstärktem Fernsehangebot durch Kabelfernsehen«.
- Zu erwähnen ist auch Bettina Hurrelmann: Fernsehen in der Familie. München 1989; diese Studie fußt auf dem Kabelpilotprojekt Dortmund.
- 25 Regie: Claudia Schröder, Drehbuch: Arbeitskreis »Roter Elefant«. Erstaufführung 1982 (Freigabe der FSK ab 6 Jahren); nach der phantastischen Erzählung von Christine Nöstlinger »Konrad oder das Kind aus der Konservendbüchse« aus dem Jahre 1975.
- 26 vgl. Robert Kaifer: Die Rezeption des Kinderspielfilms »Konrad aus der Konservendbüchse« am Beispiel eines 4. Schülerjahrgangs. Augsburg 1989 (unveröffentlicht). Ich beziehe mich hier auf die Zulassungsarbeit zur Erlangung der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen in Bayern, die Robert Kaifer an der Universität Augsburg 1989 im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Rezeption von Kinderfilmen angefertigt hat, und zwar auf der Basis von empirischen Daten und Erhebungen in einer 4. Grundschulklasse, d. h. also mit Kindern im Alter von 10 und 11 Jahren.
- 27 Robert Kaifer: a. a. O., S. 23.
- 28 Dieser Film ist kein Einzelfall, das läßt sich mit einer ganzen Reihe von anderen Filmen belegen; um hier nur noch ein herausragendes Beispiel zu nennen, sei auf die Sendung mit der Maus verwiesen, in der Kindern das Atom und seine Bedeutung vorgeführt wird. Es handelt sich hier um ein vom Prix Jeunesse International (»Oscar« für Kinderfilme und -sendungen) ausgezeichnetes, international besonders erfolgreiches Kleinkinderprogramm. Allein schon von der Dekodierung der Kommentierung dieser Geschichte vom Atom durch einen »Schnellsprecher« ist eine kognitive Leistung vorzusetzen, die empirisch nachgewiesen nicht auf der Altersstufe der adressierten Rezipienten (Kinder vom sechsten Lebensjahr an) zu erbringen ist und war; zudem hat sich herausgestellt, daß die Kinder nur an den »Einlagen mit der Maus« interessiert sind und waren, nicht an den verwickelten, z. T. widersprüchlichen Vorgängen um Atom und Atomkraftwerk (Durchschuß der Atome durch den menschlichen Körper einmal schädlich und dann wieder nicht schädlich).
- 29 Die in der Untersuchung von Schülern genannten Filme, von denen sie Kenntnis hatten, waren u. a. Action- und Karatefilme wie »Rocky – Der Kampf des Jahrhunderts«, »Knight Riders«, »Ratboy«, »Kampf der Titanen«, »Karate Tiger«, »Ninja Kommando«, Spielfilme, Abenteuerfilme, Horrorfilme (»Tanz der Vampire«), Science-Fiction-Filme (»Die Odyssee der Neptun«, »Ceery 2000«), Westernfilme (»Nobody«). Von den Sendungen im Fernsehen waren Abendsendungen beliebter als Kindersendungen am Nachmittag. »Das ist um so erstaunlicher, da die Kinder häufig ohne die Eltern fernsehen« (Robert Kaifer; a. a. O., S. 86).
- 30 Marianne Grewe-Paritsch: Die Bedeutung der kindlichen Entwicklungsetappen für eine Medienpädagogik des Fernsehens. In: »Fernsehen und Bildung«, 16. Jg. 1982/Heft 1–3, S. 139f.
- 31 Hertha Sturm: Diskussionsbeiträge zum Anhörverfahren »Kind und Fernsehen«, a. a. O., S. 127f.
- 32 vgl. hierzu und auch allgemein zu diesem Roman die lesenswerte Publikation von Walter Seifert: Friedrich Dürrenmatt: Der Richter und sein Henker. Zur Analyse und Didaktik des Kriminalromans. München ¹1984, insbes. zur Gattungsfrage des Romans, S. 7–35.
- 33 Walter Seifert: a. a. O., S. 111.
- 34 Jean Piaget / Bärbel Inhelder: Die Psychologie des Kindes. Frankfurt/Main 1981, S. 97ff.
- 35 Helmut Korte (Hrsg.): Systematische Filmanalyse. Braunschweig ²1986, S. 34.
- 36 vgl. Albrecht Weber: Grundlagen der Literaturdidaktik. München 1975, S. 84ff.
- 37 Helmut Korte: a. a. O., S. 13.
- 38 ebenda, S. 12.
- 39 ebenda, S. 13.
- 40 ebenda, S. 13.
- 41 vgl. Georg Michel: Einführung in die Methodik der Stiluntersuchung. Berlin 1972, S. 74.
- 42 vgl. »Praxis Deutsch«, Heft 57 (1983): »Verfilmte Literatur – literarischer Film«, S. 29f., 56, 60, 75, und Helmut Korte: a. a. O., S. 25.
- 43 Helmut Korte: a. a. O., S. 25.
- 44 Aus Raumgründen kann ich dieses Protokoll hier nicht aufführen, verweise aber auf meine in Kürze erscheinende Publikation zum Thema »Semiotik des Films am Beispiel verfilmter Literatur (Roman)«, in der ich mich mit diesem Film auseinandersetze.
- 45 vgl. Helmut Korte: a. a. O., S. 18–34; David Cheshire: Filmen. Bern und Stuttgart 1981, S. 140ff.; vgl. ferner Pierre Kandorfer: DuMont's Lehrbuch der Filmgestaltung. Theoretisch-technische Grundlagen der Filmkunde. Köln 1984, S. 224ff., und Gideon Bachmann: Bewegte Bilder. Macht und Handwerk des Films. Weinheim und Basel 1977, S. 64ff.
- 46 Eine detaillierte Besprechung oder Auswertung der Grafiken muß aus Raumgründen unterbleiben.
- 47 Jürgen Link: Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. München ²1985, S. 244ff. und S. 262ff.

48 vgl. James Monaco: a. a. O., S. 194 ff.

49 vgl. Jan Knopf: Friedrich Dürrenmatt. München 1988, S. 47–64; Gerhard P. Knapp: Friedrich Dürrenmatt: Der Richter und sein Henker. Frankfurt/Main 1983, S. 28 ff.; Walter Seifert: a. a. O., S. 90 ff.