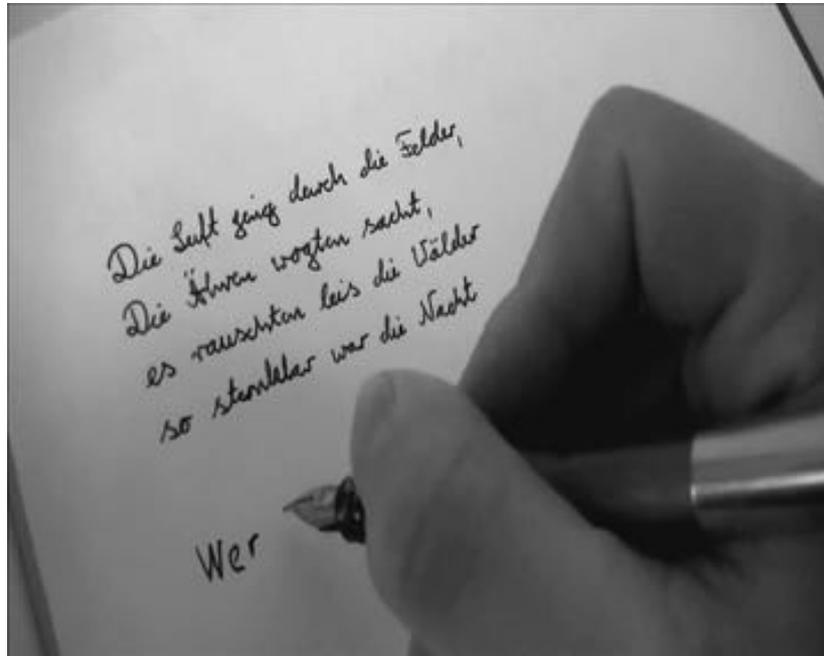


Lyrik verfilmen – Lyrik verstehen

Mediale Zugänge zum Gedicht



Schülerfilm zu Joseph von Eichendorffs *Mondnacht*

Regionale Fortbildung des RP Karlsruhe

Natur und Mensch in der deutschsprachigen Lyrik vom Sturm und Drang bis zur Gegenwart

Teil II: Produktive Erarbeitung des lyrischen Schwerpunktthemas

OStR Marc Kövi, SSDL Heidelberg

OStR Jan A. Wohlgemuth

INHALT

| | |
|---|----|
| I. Lyrik verfilmen? Lyrikfilme im Literaturunterricht | 3 |
| 1. Lyrik verfilmen – kann man das? | 4 |
| 2. Lyrik verfilmen – wozu soll man das? | 15 |
| 3. Lyrik verfilmen – wie macht man das? | 18 |
| II. Material: Erarbeitung filmischer Darstellungsmittel im Unterricht | 21 |
| Material 1: Elemente der Filmsprache erarbeiten I: Mise-en-scène | 22 |
| Material 2: Elemente der Filmsprache erarbeiten II: Kameraperspektive | 24 |
| Material 3: Elemente der Filmsprache erarbeiten III: Kamerabewegung | 25 |
| Material 4: Elemente der Filmsprache erarbeiten IV: Filmstruktur | 27 |
| Material 5: Elemente der Filmsprache erarbeiten V: Kameraperspektive und Einstellungsgröße | 28 |
| Material 6: Konzeption des Lyrikfilms: Erstellung einer <i>Shot-List</i> | 29 |
| III. Lyrikfilme bewerten? Mögliche Bewertungskriterien | 30 |
| IV. Statt einer Zusammenfassung: Zehn Thesen zur Lyrikfilmproduktion | 31 |
| V. Literatur | 32 |

I. Lyrik verfilmen? Lyrikfilme im Literaturunterricht

„Ein Bild sagt mehr als tausend Worte.“

(Sprichwort)

„Lyrik gilt allgemein als ‚schwierige‘ Gattung. Viele Studierende und Referendare versuchen sie so weit wie möglich zu vermeiden, selbst unter erfahrenen Lehrern gibt es nicht wenige Lyrikabstinenten.“

(U. Abraham / M. Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Berlin 2006. S. 130.)

Auf dem Hintergrund der Erfahrung, dass sich Schüler¹ im Umgang mit Lyrik oft schwerer tun als mit erzählenden Texten, dass diese ihren (multimedialen) Rezeptionsgewohnheiten am wenigsten entsprechen und angeregt durch Ralf Schmerbergs *Poem*², verschiedene Beiträge des *Zebra Poetry Festivals Berlin*³ und schließlich durch – gelungene wie misslungene – Projekte aus dem schulischen Kontext⁴ sind Überlegungen entstanden, den wenig verbreiteten filmischen Umgang mit Lyrik im Deutschunterricht als Zugang zum neuen Schwerpunktthema „Naturlyrik“ nutzbar zu machen. Publierte Unterrichtskonzepte liegen lediglich zu den Gedichten aus *Poem*⁵ vor, hier wie im Film selbst finden sich allerdings keine Beiträge zur Naturlyrik im engeren Sinne des Schwerpunktthemas für das Abitur 2016. Will man den Film als medialen Zugang zur *Naturlyrik* fruchtbar machen, wird man folglich einen anderen Weg gehen müssen als die vorliegenden Konzepte, die sich auf eine Analyse der Lyrikfilme beschränken.

Bei den in diesem Beitrag besprochenen Gedichten (Ingeborg Bachmanns *Nach grauen Tagen* und Heiner Müllers *Du kannst mir die Welt nicht zu Füßen legen*) handelt es sich daher auch nicht um Naturlyrik. Die Auseinandersetzung mit ihnen hat im Rahmen dieses Beitrages zunächst die Funktion, die Gestaltungsmittel des (Lyrik-)Films zu erarbeiten, Formen der Transformation vom Text ins Medium des Films zu untersuchen und so Möglichkeiten und Grenzen der Transformation vom einen Medium ins andere aufzuzeigen. Gerade der Ansatz der *Filmproduktion* scheint geeignet, Schüler zur Auseinandersetzung mit der von ihnen meist weniger geliebten Gattung zu motivieren.

Im Rahmen dieses Beitrages sind nun vor allem **drei zentrale Fragen** zu klären, die zugleich als mögliche Einwände gegen das Verfahren der Filmproduktion zu betrachten sind:

1. Ist eine Verfilmung lyrischer Texte *überhaupt* möglich? Sind sich Gedicht und Film nicht so fremd, dass eine Verfilmung schon aufgrund ihrer gattungs- bzw. medienspezifischen Eigenarten scheitern muss? Kurz: **Lyrik verfilmen – kann man das?**
2. Welchen „Mehrwert“ kann ein medienzentrierter und noch dazu produktionsorientierter Zugriff auf Lyrik im Unterricht haben? „Lohnt“ sich der – gegenüber traditionellen analytischen oder bekannten operativen Verfahren erhöhte – Aufwand? Die Fragen, die hier zu stellen sind, ähneln denen zu handlungs- und produktionsorientierten Verfahren im Allgemeinen. Kurz: **Lyrik verfilmen – wozu sollte man das?**
3. Wie kann die unterrichtliche Arbeit mit und an Filmen aussehen? Wie lassen sich von Schülern und Lehrern, die keine Filmexperten oder Regisseure sind, dennoch befriedigende Ergebnisse erzielen und wie ist dazu methodisch vorzugehen? Kurz: **Lyrik verfilmen – wie macht man das?**

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Bezeichnungen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten für beiderlei Geschlecht.

² Ralf Schmerberg. *POEM*. Deutschland 2003.

³ In der *Reihe Deutsch aktiv*, auf DVD erschienen im DUDEN-Verlag.

⁴ Auf der Internet-Videoplattform youtube.de finden sich zahlreiche Beispiele für verfilmte Lyrik.

⁵ Matthias Hesse et al.: *Poem*. Ein Film von Ralf Schmerberg. Paderborn (Schöningh) 2006.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, durch Beantwortung dieser drei Fragen zu zeigen, dass – analog zur gestaltenden Interpretation als einer Form der produktiven Hermeneutik – eine Verfilmung von Gedichten durch Schülerinnen und Schüler bzw. der unterrichtliche Weg hin zu diesen Verfilmungen zugleich zu einem besseren Verständnis der Literatur führen bzw. ein solches vertieftes Verständnis dokumentieren kann.

1. Lyrik verfilmen – kann man das?

Lyrik ist als einzige der drei Gattungen für Verfilmungen auf den ersten Blick kaum „anfällig“. Spricht man von Literaturverfilmung, so meint man damit in der Regel die Transformation epischer oder dramatischer Texte ins Medium des Films, genauer in das des Spielfilms, der Ereignisse und Vorgänge *zeigt* und von ihnen *erzählt*⁶. Neben der geringen Relevanz, die Lyrik auch auf dem Buchmarkt gegenüber erzählender Literatur hat⁷ und die ihre Verfilmung schon aus wirtschaftlichen Gründen unattraktiv erscheinen lässt, scheinen es vor allem die für die Gattung spezifischen Charakteristika zu sein, die der Verfilmung eines Gedichtes im Wege stehen: Gedichte sind so kurz, dass sie schon allein deshalb kaum als Vorlage für einen abendfüllenden, meist nicht einmal für einen Kurzfilm taugen, und sie zeichnen sich – sieht man von der Ballade als Sonderform ab – durch ein Fehlen oder zumindest extremes Zurücktreten der äußeren Handlung aus – ein Merkmal, das sie für den oft primär *erzählenden* Film untauglich erscheinen lässt. Zudem schreibt man der Lyrik gemeinhin einen hohen Grad an Subjektivität und Innerlichkeit zu. Innere Vorgänge aber sind schwieriger „ins Bild zu fassen“, als Räume, Personen, Handlungen und Vorgänge zu zeigen oder Dialoge zu spielen und zu sprechen sind. All diese Merkmale lassen Gedichte für die Verfilmung tatsächlich unattraktiv erscheinen, zumindest dann, wenn man unter „Verfilmung“ den abendfüllenden Spielfilm versteht. So spielen verfilmte Gedichte – im Kino wie im Deutschunterricht – kaum eine Rolle.

Trotz aller Unterschiede zwischen (Spiel-)Film und Gedicht gibt es aber auch erstaunliche Berührungspunkte. In ihrer Auseinandersetzung mit der Frage der Verfilmbarkeit der Lyrik führt Simin Nina Littschwager⁸ sechs Charakteristika der Lyrik an, von denen mindestens drei für die Frage nach der grundsätzlichen Verfilmbarkeit von Gedichten interessant erscheinen. Sie nennt u.a.

1. **Musikalität** als ein Merkmal der Lyrik, die sich bereits in der Etymologie des Wortes (gr. *λύρα*) und damit in den Anfängen der Gattung zeige. Tatsächlich ist die Nähe des Gedichts zum Lied auffällig, mit dessen Text es die Ordnung zu Versen und Strophen sowie die metrische und rhythmische Gestaltung und klangliche Merkmale gemein hat.⁹ Wie das Lied wurde das Gedicht ursprünglich gesungen oder doch zumindest laut rezitiert.
2. **Sprachliche Devianz**: Mehr noch als andere Arten der Literatur kennzeichne die Lyrik die Differenz zur Alltagssprache, und zwar auf der Ebene des Wortes wie auf der des Satzes: Neologismen, starke oder gar kühne Metaphern, die in der Alltagssprache nicht akzeptiert würden, seien in der Lyrik zwar als außergewöhnlich, *deviant* markiert, würden aber akzeptiert. Das gelte auch für Abweichungen im Bereich der Syntax.

⁶ Vgl. Gero v. Wilpert: Sachwörterbuch der Literatur. 8. verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart (Kröner) 2001. Art. *Verfilmung*.

⁷ Von den 35%, die belletristische Literatur 2012 am Gesamtumsatz des deutschen Buchmarktes ausmachte, entfallen lediglich 1% auf Lyrik und Dramatik. Nicht einmal 0,35% macht damit die Lyrik am gesamten deutschen Buchmarkt aus. Vgl. <http://www.boersenverein.de/de/portal/Belletristik/189810> (Zugriff am 30. 10. 2013, 9:42)

⁸ Simin Nina Littschwager: Verfilmung von Lyrik. Mit Beispielanalysen aus dem Film Poem. Marburg (tectum) 2010. S. 17ff.

⁹ Winfried Eckel: Lyrik und Musik. In: D. Lamping (ed.): Handbuch Lyrik. Stuttgart und Weimar 2011. S. 180-192. Hier: S. 180.

3. Lyrik zeichne sich schließlich durch eine – verglichen mit epischen oder dramatischen Texten – ausgeprägt **Bildlichkeit** aus, und zwar sowohl, was die einzelnen Elemente des lyrischen Textes betrifft (Vergleiche, Metaphern, Symbole im Text), als auch in der Gesamtheit des Textes.

Gerade die ausgeprägte Bildlichkeit und die Neigung der Lyrik zur Abweichung vom Alltagssprachgebrauch rückt die Gattung nun aber wieder in die Nähe des Films, der – auf anderer Ebene freilich – in höchstem Maße bildhaft, *visuell* ist und in der Art und Weise, wie er seine fiktionale Welt präsentiert, von der alltäglichen Sicht abweicht, indem er ihre Elemente im Bild bewusst arrangiert und filmische Mittel zu ihrer Darstellung nutzt. Der Film ist nicht nur insofern „musikalisch“, als er neben der Bildebene auch immer eine Tonspur enthält, die im Falle des Lyrikfilms neben der Rezitation des Textes auch Geräusche oder Musik enthalten kann; auch die Tatsache, dass er Bilder und Einstellungen in der Zeit arrangiert und damit einen Rhythmus schafft, dass er mit wiederkehrenden Motiven und Verweisen arbeitet, verweist auf seine Nähe zur Musik. Auf die Nähe von Film und Gedicht verweist aber auch eine besondere Form des Films: das Musikvideo.

Vom Musikclip zum Lyrikfilm?

Eine populäre und jedem Schüler bekannte mediale Gestaltung zu einem poetischen Text ist das Musikvideo¹⁰. Thomas Zabka unterscheidet für den Musikvideoclip¹¹ drei Arten der Gestaltung; da diese Unterscheidung für die Frage, wie die Lyrikverfilmung den Text in bewegte Bilder umsetzen kann und was dabei zu beachten ist, hilfreich ist, sei sie hier kurz dargestellt:

Konventionelle Musikclips zeichneten sich zunächst in Abgrenzung von solchen, die eine Bühnenshow des Künstlers wiedergeben, dadurch aus, dass sie in der „eigentümlichen Sprache der Kunstart Video gehalten sind“¹², für die diskontinuierliche Strukturen eigentümlich seien; zu diesen Strukturen zählt Zabka

- eine hohe Schnittfrequenz,
- abgebrochene Zooms,
- Reißschwenks und
- Montage inhaltlich disparater Bilder.

Dass sich die Lyrikverfilmung im Unterricht eher an solche *konzeptionellen* Clips anlehnen als eine „abgefilmte“ Präsentation bieten wird, liegt auf der Hand und wird durch vorliegende professionelle Lyrikverfilmungen bestätigt, obgleich sich auch hier einzelne Beispiele finden, in denen die visuelle Transformation des Gedichtes alleine auf die Darstellung des sie Rezitierenden und seine Gestik und Mimik beschränkt ist. Für uns interessanter als diese sind daher die konventionellen Clips. Zum Verhältnis von Musik und Bild führt Zabka aus:

„Einige Clips ähneln extrem gerafften Spielfilmen, die eine im Song erzählte Geschichte abgekürzt illustrieren und interpretieren. Andere liefern Montagen unverbundener, mitunter surrealer Bilder, die den Song nicht illustrieren, sondern ihn allenfalls auf eine schwer verständliche Weise kommentieren. [In einer dritten] Gruppe von Clips [...] [wird] eine *andere* Geschichte erzählt oder [...] eine *andere* Situation geschildert als im Song.“¹⁴

¹⁰ 74 Prozent der Jugendlichen sehen sich gelegentlich solche Videos an, auch wenn dies heute nicht mehr primär über Musiksender wie MTV und VIVA geschieht, sondern fast ausschließlich über das Internet (JIM-Studie 2012, S. 23. http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf [letzter Zugriff am 11. 09. 2013, 9:51 Uhr])

¹¹ Thomas Zabka: Zum Symbolverstehen von Videoclips. Didaktische Reflexionen und Ratschläge. In: Jutta Warmke (ed.): Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und ästhetischen Erziehung. München (KoPäd-Verlag) 2001. S. 109-124.

¹² Ibid., S. 110.

¹⁴ Ibid., S. 110f.

Raffende Umsetzung der Narration (1) in eine kohärente Bildfolge (wobei diese Kohärenz durch die Handlung selbst hergestellt wird), **Kommentierung** der Vorlage **durch nicht-kohärente Einzelbilder** (2) bzw. kürzere Einstellungen und **Parallelgestaltung zum Ursprungstext** (3) sind demnach die drei Möglichkeiten der Bezugnahme des Clips auf den Text bzw. die Musik. Diese Klassifikation ist, wie wir sehen werden, auch für die Auseinandersetzung mit Lyrikverfilmungen hilfreich, auch wenn hier zwei Einschränkungen zu machen sind: Eine Umsetzung der Narration (Variante 1) scheidet aufgrund der gattungspoetologischen Voraussetzungen der Lyrik aus: Den allermeisten Gedichten¹⁵ fehlt die (externe) Handlung und damit auch die Möglichkeit zu deren visueller Narration. Die Montage nicht kohärenter Einzelbilder (2) käme als Form der Transformation durchaus in Frage; sie ist in der Lage eine Deutung verschiedener Einzelaspekte des zu verfilmenden Gedichtes zu liefern (indem etwa prägnante Metaphern und Symbole des Textes ins Bild gesetzt werden), sie kann aber, allein wegen der fehlenden Kohärenz des Produktes, kaum eine Gesamtdeutung des Gedichtes „abbilden“. Für unsere Zwecke dürfte daher vor allem die dritte Variante in Frage kommen, die „Parallelgestaltung“. Zu ihr führt Zabka weiter aus:

„Die Rezipienten können die Situation oder Geschichte des Films [...] in ein semantisches Verhältnis zum Lied [...] bringen und über den Sinn dieser Verknüpfung nachdenken.“¹⁶

Im Gegensatz zum ersten Typ ist die „Geschichte des Films“ hier aber nicht die Geschichte des Textes, sondern vom Regisseur konstruiert und inszeniert, um das Sinnpotential des Textes konkretisierend zu visualisieren. Zentrales Element der Text-Film-Beziehung im Musikclip ist für Zabka die Clip-Symbolik, die „auf nicht-diskursive Weise [...] bestehende Sinnzusammenhänge“¹⁷ evoziert. Nicht-diskursiv seien diese Sinnzusammenhänge deshalb, weil das Symbolverstehen selbst *spontan* geschehe, seine Explikation im Alltag der Jugendlichen nicht stattfinde. Im Rahmen dieser „synekdochischen Symbolik“¹⁸ verweise das Bild auf komplexe Sinn-systeme und kulturelle Zusammenhänge, die sie in den Rezipienten evoziere. Gleichzeitig stelle die Clip-Symbolik eine Kohärenz nicht nur auf der Ebene der Songtext-Videoclip-Beziehung her, sondern auch *innerhalb* des Musikvideos, auf der Ebene der Beziehung der Bilder und Einstellungen zueinander (z. B. durch das Mittel kontrastierender und synthetisierende Bildmontage).

Wie wir gesehen haben, sind also Konstruktion und Inszenierung einer Handlung und Symbolik der Filmbilder und ihrer Montage zwei Möglichkeiten, mit denen Musikclips sich auf den Text ihrer Songs beziehen; wir werden sehen, dass die in ähnlicher Weise auch für den Lyrikfilm gilt.

Lyrik verfilmen: Transformation als Medienwechsel

„Die Literaturverfilmung als filmische Transformation literarischer Texte [ist] [...] ein Medienwechsel, da hier die Zeichen-Inhaltsstruktur eines literarischen Textes in die eines Films transformiert wird [...]“¹⁹

Verfilmungen literarischer Texte sind, das liegt in der Natur der Sache, intermediale Produkte: Sie versuchen eine *Transformation* eines ursprünglich im Medium der Schriftlichkeit vorliegenden Kunstwerkes in ein neues Medium zu leisten. Der Begriff der *Transformation* weist dabei - im Ge-

¹⁵ Für Naturlyrik dürfte das noch in verstärktem Maße gelten.

¹⁶ Ibid., S. 111.

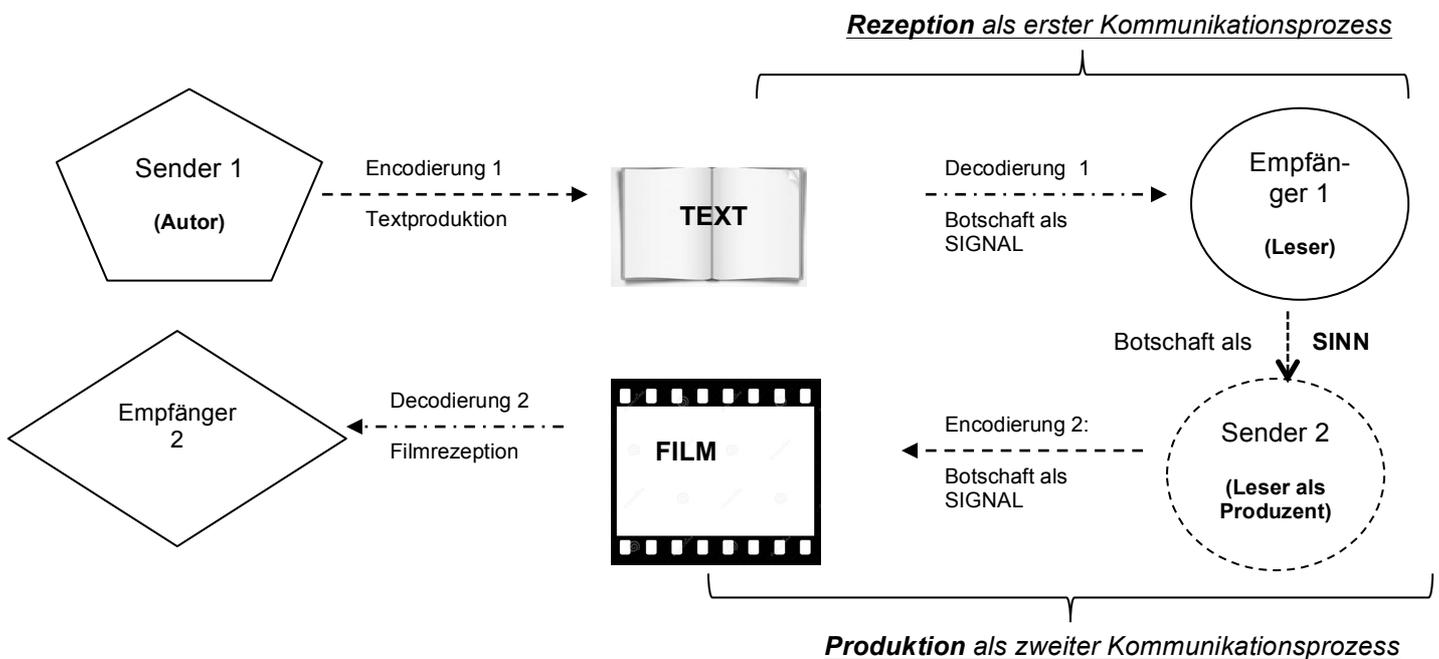
¹⁷ Ibid., S. 112.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Sandra Pöppe: *Visualität in Literatur und Film. Eine medienkomparatistische Untersuchung moderner Erzähltexte und ihrer Verfilmungen*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2007. S. 29.

gensatz zu anderen, teilweise synonym verwendeten Begriffen wie *Verfilmung* oder *Adaption* - auf die Veränderungen hin, denen das Transform, der Text, im Prozess dieses Medienwechsels unterworfen ist, deutet aber gleichzeitig an, dass es sich eben um eine „Wandlung“ und nicht um eine völlige Neugestaltung handelt. Dabei kann die Nähe zwischen Transform und Transformation größer oder geringer sein, in jedem Fall ist anzunehmen, dass der Schöpfer der Transformation einen Text mit einem bestimmten Sinnpotential in das neue Medium des Films überführt. Michaela Mundt beschreibt den Prozess der Literaturverfilmung als einen doppelten Kommunikationsprozess, als einen „Prozeß der Rezeption als Produktion“²⁰, da der Text einerseits als Resultat eines Encodierungsprozesse seines Senders (des Autors) auf eine Decodierung durch einen potentiellen Empfänger (den Leser) angelegt sei, dieser Empfänger (als Regisseur bzw. im weiteren Sinne als „Filmschaffender“) aber mit den Resultaten seiner Decodierungsleistung, seinem Verständnis, seiner Interpretation des Textes in einen eigenen Encodierungsprozess eintrete, an deren Ende als Ergebnis der Film stehe.

Daraus ergibt sich, wie das folgende Modell zeigen soll, dass im Transformationsprozess auf die Rekonstruktion einer *Bedeutung* und eines *Sinns* (Botschaft als Sinn) durch den Leser als Rezipienten (Decodierung 1) eine Produktion desselben Lesers folgt (Encodierung 2), die auf der Ebene der zweiten Kommunikation der Textgestaltung durch den Autor des Textes auf der Ebene der ersten Kommunikation entspricht.



Der erschlossene *Sinn* des Transforms (des Textes) geht dabei in die Konzeption des neuen Mediums Film ein, ohne dass sich dieses aber derselben *Gestaltungsmittel* bedient wie der Text, weil das „Zeichensystem“ des Textes nicht einfach in das des Films „übersetzt“ werden kann. Vielmehr muss der Produzent der Transformation zur erschlossenen *Bedeutung* und dem Transform zugeschriebenen *Sinn* adäquate Bilder und filmische Darstellungsmittel finden. Auf der Ebene der Signale unterscheiden sich Text und Film, hier liegt die Transformation vor, die vom Leser als Regisseur einer Literaturtransformation zu leisten ist²¹. Zu beantworten wäre die Frage, wie eine solche

²⁰ Michaela Mundt: Transformationsanalyse. Methodologische Probleme der Literaturverfilmung. Tübingen (Niemeyer) 1994. S. 9.

²¹ Dieser Hinweis ist vor allem für die Unterrichtspraxis wichtig: Schülerinnen und Schüler neigen, fordert man sie zu einem intuitiven Ins-Bild-Setzen eines Gedichtes oder eines Gedichtteiles auf, zunächst dazu, das dort im Medium der Sprache Gesagte einfach „abzubilden“. Diese Reproduktion der Textoberfläche in ein Bild ist aber natürlich nicht in er Lage, den Sinn, die Aussage des Gedichtes, die eine Interpretation erst erschließen muss, ins

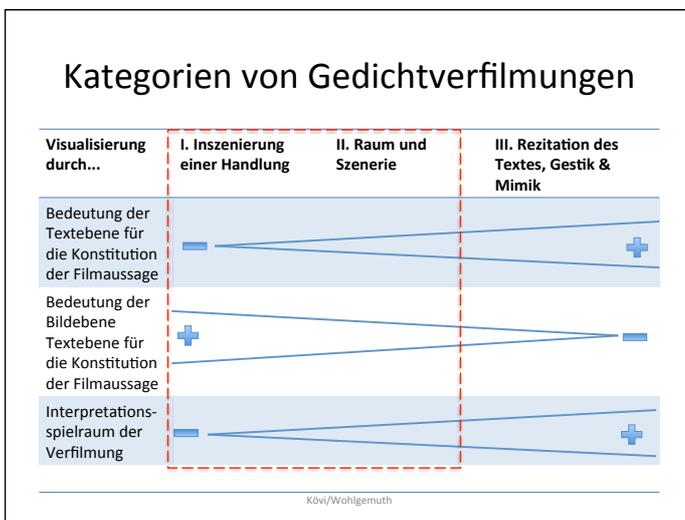
Transformation im Falle des Lyrikfilms konkret aussieht und welche Formen sich unterscheiden lassen.

Formen der Transformation in Lyrikfilmen

Anhand von vier Einzelanalysen zu ausgewählten Gedichten aus Schmerbergs *Poem* unterscheidet Simin Nina Littschwager vier Typen der visualisierenden Transformation von Lyrik ins Medium des Films²². Matthias Hesse, Axel Krommer und Julia Müller²³ gehen in ihrem Unterrichtskonzept zu Schmerbergs *Poem* von drei Typen aus, eine Kategorisierung, die uns aus unterrichtspraktischen Gründen geeigneter scheint: Die **Rezitation des Textes** sowie die visuelle Darstellung des Rezitierenden betone die Atmosphäre des Gedichtes. Dieser Typ zeichne sich durch eine „Dominanz des Textes“²⁴ bei gleichzeitigem Zurücktreten der Bildebene aus und lasse, was die Wirkung und Aus-

sagea
einen
raum

in-
das
zum
die
zu
die
Mu-
die-
rung
ung,
als
hang-



absicht des Lyrikfilmes anbelangt, ähnlich großen Deutungsspielwie der Text selbst. Der Typ der **komplexen Kontextualisierung** szeniert eine Kontexthandlung, die im Gedicht auf allgemeiner Ebene Ausdruck Gebrachte und damit Aussage des Films im Vergleich der des Textes konkretisiert (vgl. Typologie des konventionellen sikclips nach Zabka). Zwischen sen Formen liegt die „Inszeniein Einzelbildern“²⁵, eine Bezeichdie insofern nicht ganz ideal ist, damit eben nicht die zusammenlose Reihung nicht-kohärenter

Bilder gemeint ist, sondern die kohärente Komposition von Bildern, die selbst (z. B. durch die Symbolik des Raumes, abgebildeter Gegenstände, Farben etc.) metaphorische Bedeutung haben. Für diesen Typ schlagen wir daher die Bezeichnung der **Inszenierung durch Raum und Szenerie** vor.

Für die Unterrichtspraxis scheint uns die *Transformation durch Inszenierung einer Handlung* und durch *Raum und Szenerie* am fruchtbarsten. Beide Typen sollen daher im Folgenden an zwei Beispielen aus Schmerbergs *Poem* illustriert werden. Auf den literarischen Text folgt jeweils eine Kurzinterpretation und eine Besprechung der Verfilmung durch Ralf Schmerberg.

neue Medium zu übertragen. Dass einer Lyrikverfilmung Analyse- und Interpretationsarbeit vorausgehen muss, kann daher gar nicht oft genug wiederholt werden.

²² Simin Nina Littschwager: Verfilmung von Lyrik. Mit Beispielanalysen aus dem Film *Poem*. Marburg (tectum) 2010. S. 77ff.

²³ Matthias Hesse et al.: *Poem*. Ein Film von Ralf Schmerberg. Paderborn (Schöningh) 2006. S. 40ff.

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid.

Komplexe Kontextualisierung *oder* Transformation durch Inszenierung einer Handlung

Ingeborg Bachmann: Nach grauen Tagen (1944)

| | |
|------------------------------------|----|
| Eine einzige Stunde frei sein! | 1 |
| Frei, fern! | |
| Wie Nachtlieder in den Sphären. | |
| Und hoch fliegen über den Tagen | |
| möchte ich | 5 |
| und das Vergessen suchen--- | |
| über das Wasser gehen | |
| nach weißen Rosen, | |
| meiner Seele Flügel geben | |
| und, oh Gott, nichts wissen mehr | 10 |
| von der Bitterkeit langer Nächte, | |
| in denen die Augen groß werden | |
| vor namenloser Not. | |
| Tränen liegen auf meinen Wangen | |
| aus den Nächten des Irrsinns, | 15 |
| des Wahnes schöner Hoffnung, | |
| dem Wunsch, Ketten zu brechen | |
| und Licht zu trinken--- | |
| Eine einzige Stunde Licht schauen! | |
| Eine einzige Stunde frei sein! | 20 |

Ingeborg Bachmann: Sämtliche Gedichte. München (Piper) ⁸2001. S. 12.

Kurzinterpretation

In Bachmanns Jugendgedicht verleiht das lyrische Ich seiner tief empfundenen Sehnsucht nach Freiheit und der Flucht („Ketten zu brechen“, 17) aus einer nicht näher bestimmten, aber eindeutig als bedrückend empfundenen emotionalen Notsituation Ausdruck: Den „grauen Tagen“ (Titel) und der „Bitterkeit langer Nächte“ (11) mit ihrer „namenlose[n] Not“ (13), deren Zeichen noch die Tränen auf den Wangen des lyrischen Ichs (14) sind, steht als Objekt der Sehnsucht ein Bereich gegenüber, der zwar inhaltlich nicht näher bestimmt ist, durch die räumliche Distanz der Höhe („über den Tagen“, „hoch fliegen“ „über das dunkle Wasser“, vgl. auch das Bild der beflügelten Seele) und durch die verwendete Helligkeitssymbolik von den „grauen Tagen“ aber deutlich unterschieden ist: Ihnen, den „Nächten des Irrsinns“ und dem „dunkle[n] Wasser“ (7 und 11, Hervorhebungen d. d. Verf.) stehen die „weißen Rosen“ (8) und das „Licht“ (18) gegenüber.

Seinen Wunsch nach Freiheit formuliert das lyrische Ich in emphatischen Ausrufen (die ersten und die letzten zwei Verse enden mit Ausrufezeichen), die ihre Kraft aus den verwendeten Bildern, die durch die o. g. Merkmale antithetisch aufeinander bezogen sind, schöpfen. Formal lässt der reimlose und in freien Rhythmen verfasste Text eine Zweiteilung erkennen: Im Zentrum eines Rahmens, der durch die vier Ausrufe in v. 1/2 und 19/20 und die wörtliche Wiederholung des ersten Verses am Ende gebildet wird, steht der durch den Ausruf „oh Gott“ (10) unterbrochene und dadurch zusehends betonte Wunsch des lyrischen Ichs nach Vergessen. Syntaktisch verklammert ist dieser zentrale zehnte Vers sowohl mit dem ersten Teil, der das zugehörige Prädikat enthält („möchte ich“, 8) und dessen letztes Objekt die in ihm enthaltene Infinitivkonstruktion („und nichts mehr wissen“, 9) ist, als auch mit dem zweiten Teil, der jetzt das Objekt des ersehnten Nicht-Wissens nennt (von der Bitterkeit langer Nächte“, 11).

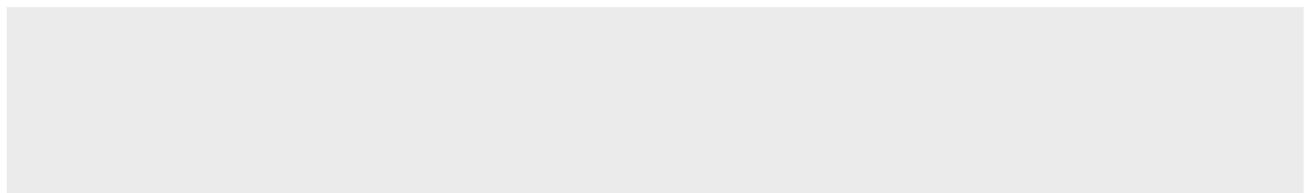
Wird der erste Gedichtteil, der mit der Erinnerung an die „graue[n] Tagen“ beginnt, durch die Entfaltung des „Sehnsuchtsraumes“ dominiert, prägt den zweiten Teil die Erinnerung an das Leid; spiegelbildlich zum ersten Teil endet dieser aber mit einer – wenn auch nur imaginierten – Wendung zum Positiven, zum „Wunsch, Ketten zu brechen / und Licht zu trinken“. Welches die Situation ist, aus der sich das lyrische Ich ein Entrinnen erhofft, von der es Vergessen sucht, bleibt offen.

Analyse der filmischen Transformation

Wie setzt Schmerberg das Gedicht nun „ins Bild“? Werden die Bilder des Textes – die Dunkelheit und das Licht, der erhoffte Flug der Seele über den dunklen Wassern etc. aus dem Text übernommen? Sieht man Schmerbergs Verfilmung zum ersten Mal, muss die Umsetzung überraschen, denn nichts davon ist der Fall:

Vielmehr wird die Transformation geleistet durch Inszenierung einer Handlung, die selbst überhaupt nicht Bestandteil der Gedichtvorlage ist, sehr wohl aber als eine mögliche Konkretisierung der dort durch das lyrische Ich angesprochenen Situation der „grauen Tage[...]“ und der „Bitterkeit langer Nächte“ sowie der vom lyrischen Ich ersehnten Flucht gesehen werden kann. Die Explikation der im Gedicht nur vage zum Ausdruck gebrachten Situation ist vor den eigentlichen Text geschaltet und nimmt etwa die Hälfte des Filmes in Anspruch: Schmerberg zeigt uns in der ersten seiner drei Einstellungssequenzen (00:00 bis 03:40) eine Familie (Vater, Mutter, mindestens fünf Kinder sowie eine ältere Frau, vermutlich die Mutter eines Elternteils) aus dem unteren sozialen Milieu an einem Sonntag in ihrer Hochhauswohnung. Die Schauspieler tragen Trainingsanzüge, die Mutter und die Kinder Strumpfhosen, unter der teilweise die Unterwäsche sichtbar ist, das Unterhemd des Vaters ist verschmutzt. Der in Auswahl und Kombination des Mobiliars geschmacklos eingerichtete Handlungsort zeichnet sich vor allem durch seine drangvolle Enge und – überall liegen Gegenstände, teilweise auch Lebensmittel herum – durch einen chaotischen Gesamteindruck aus. Schon der Handlungsraum selbst wird somit zur konkretisierenden Deutung der „graue[n] Tage“ aus dem Gedicht.

Auf der Ebene der visuellen Darstellungsmittel ist in dieser ersten Sequenz vor allem die Wahl der verwendeten Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven, Kamerabewegungen und Einstellungslängen auffällig: Es überwiegen Naheinstellungen, vor allem Detail-, Groß- und Nah-, teilweise Halbnahaufnahmen (vgl. Ab. 1-4), halbtotale Einstellungen sind selten, totale Einstellungen, die dem Zuschauer (z. B. durch einen *establishing shot* am Anfang) eine Orientierung im Durcheinander der Wohnung bieten könnten, kommen, auch zu Beginn des Films, überhaupt nicht vor.



(00:09)

(00:11)

(00:14)

(00:46)

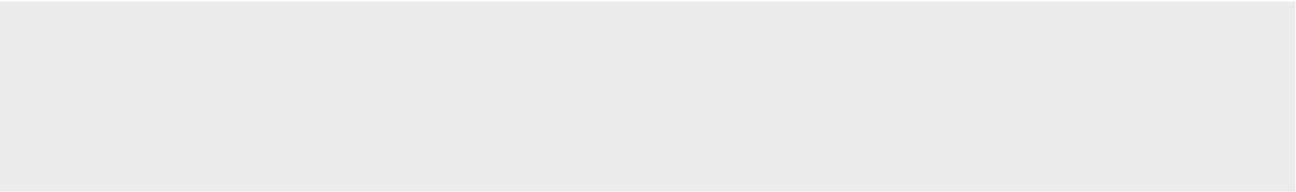
Abbildung 1-4: Großaufnahmen aus den ersten 50 Sekunden des Films

Bereits hier ist erkennbar: Der Film entfaltet seine Aussage nicht nur über den Bildinhalt, sondern – wie das Gedicht – eben auch über die verwendeten Darstellungsmittel.

Die Frequenz, mit der die einzelnen Einstellungen zusammengeschnitten sind, ist zudem extrem hoch, teilweise dauern sie nur wenige Sekunden²⁶. Zusätzliche Unruhe schaffen die Verwendung

²⁶ Von den ersten zehn Einstellungen des insgesamt aus etwa 80 Einstellungen bestehenden Films dauert keine länger als knapp vier Sekunden!

einer Handkamera, die das Geschehen in stets leicht verwackelten, an Amateuraufnahmen erinnernden Bildern zeigt, sowie zahlreiche ziellos wirkende Zooms und Schwenks. Die Kameraperspektive wechselt mehrmals von der Normal- in die Unter- oder Aufsicht, wobei die Perspektivwechsel durch die am Geschehen beteiligten Kinder und Erwachsene erklärbar, nicht aber konsequent motiviert erscheinen. Auch die Höhe der Kameraposition variiert, ohne dass erkennbar wäre, wie das durch die Bildinhalte motiviert ist.



(00:47)

(03:18)

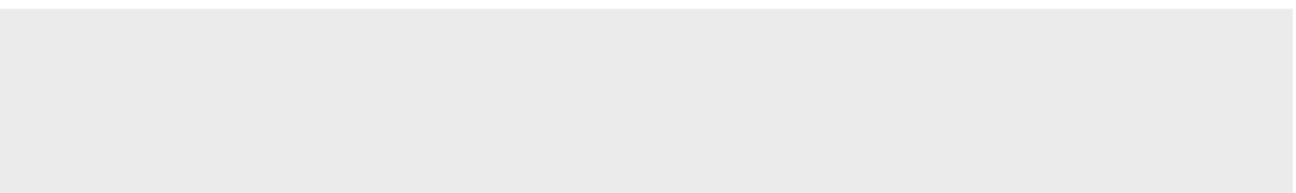
(01:29)

(00:44)

Abb. 5-8: Beispiele für Abweichungen von der Normalsicht (Abb. 5,6) und eine extrem niedrige Kameraposition (7,8)

Insgesamt unterstreicht also auch die Kameraführung das im Bildinhalt sichtbare Chaos, das dem Zuschauer dadurch bedrückend nahe kommt. Verstärkt wird dieser Eindruck schließlich noch durch den Ton, der geprägt ist durch einen durchweg lautstarken, aber wenig empathischen Umgang miteinander („bist du taub oder was“, „heul doch“, „ist mir auch scheißegal, wie’s dir geht“), durch die verwendete Vulgärsprache („faule Sau“, „gekackt“) der Eltern sowie durch eine Vielzahl von Geräuschen, die durch Computerspiele, Kinderspielzeug, elektronische Musikinstrumente etc. erzeugt werden.

All dies kann als filmische Transformation der „graue[n] Tage“ gelesen werden, die hier geleistet wird durch die Inszenierung einer Handlung, die das im Gedicht nur Angedeutete konkretisierend in die „Sprache“ des Films übersetzt. Die emotionale Lage des lyrischen Ichs bringt Schmerberg auf der visuellen Ebene durch die Mimik der Mutter – sie repräsentiert in der filmischen Transformation das lyrische Ich im Text – zum Ausdruck. Mehrfach zeigt die Kamera ihr Gesicht, dessen Ausdruck sich im Laufe der ersten Einstellungssequenz hin zur Verzweiflung verändert:



(00:05)

(01:23)

(02:25)

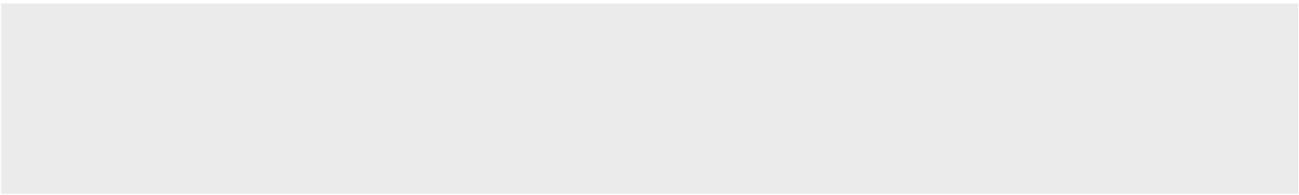
(03:21)

Abbildung 9-12: Nah- bzw. Großaufnahmen der Mutter bringen ihre sich verändernde emotionale Verfassung zum Ausdruck

Am Ende dieser Sequenz kommt mit einem riesigen blauen Luftballon eine visuelle Metapher ins Spiel, die als Ausdruck des imaginierten „Sehnsuchtsraumes“ des lyrischen Ichs in Bachmanns Textvorlage verstanden werden muss. Dass es sich um einen *blauen* Ballon handelt – in Anspielung an die Farbe des romantischen Sehnsuchtsmotivs –, dürfte kaum ein Zufall sein. Zudem nimmt das Blau, eine Farbe, die in der Einrichtung der Wohnung und den sonstigen Requisiten in dieser Form nicht vorkommt, die antithetische Helligkeitssymbolik (s.o.) des Textes auf, auch hier aber, ohne das sprachliche Bild lediglich zu kopieren.

Im Film isoliert dieser Ballon in der zweiten Einstellungssequenz (03:41 bis 04:34) Mutter und Familie visuell (durch das halbtransparente Material erscheinen die übrigen Familienmitglieder nur schemenhaft) und akustisch und schafft so den Raum für die sich anschließende Rezitation des Ge-

dichttextes. Die Kamera wechselt zwischen längeren Einstellungen in der Ballon-Innenperspektive und kürzeren Einstellungen aus der Außenperspektive:



(03:08)

(03:36)

(03:40)

(03:51)

Abbildung 13-16: Der blaue Ballon wird aufgeblasen (13), die Mutter stülpt sich ihn über den Kopf (14); zur zweiten Sequenz wechselt dann die Kamera in den Innenraum des Ballons und mehrmals für kurze Einstellungen auch wieder zurück (15-16).

Hinsichtlich der filmischen Darstellungsmittel ist die zweite Sequenz im Kontrast zur ersten durch ein erheblich vermindertes Schnitttempo²⁷ und eine insgesamt viel ruhigere Kameraführung gekennzeichnet, der Ton blendet die Umgebungsgeräusche weitgehend aus und konzentriert sich auf den Text. Allerdings bietet der Innenraum des Ballons ebenso wenig die ersehnte Freiheit wie dies im Gedicht der Fall ist: Das Außen bleibt präsent, der Ballon wird zuletzt vom Vater zum Platzen gebracht, die Freiheit bleibt eine bloß erträumte, ersehnte. An dieser Stelle, mit Beginn der dritten Einstellungssequenz (04:35-05:16), setzt sich die äußere Handlung fort: Die verwirrte Familie („Was ist denn mit Mama los?“) nimmt die Tat der Mutter durchaus als Verzweiflungstat, um dem lärmenden Chaos zu entkommen, wahr, der Vater verspricht, sich in Zukunft anders zu verhalten – nicht ohne das mit dem Überstülpen des Ballons unterbrochene Verhalten aber sofort wieder aufzunehmen: Die Musik wird angeschaltet, das Lärmen beginnt von Neuem. Zuletzt bleibt die Mutter mit einem Ausdruck, der zwischen Trauer und Resignation liegt, zurück.

Zusammenfassend bleibt für diesen Typus der Lyrikverfilmung festzuhalten: Die Transformation vom Medium des Textes in das des Filmes bedient sich primär einer Handlung, die sie, ausgehend von der Textvorlage, konkretisiert und inszeniert. In ihr werden die „grauen Tage“ und die „Bitterkeit langer Nächte“ ins Bild gefasst, ohne dass dabei die im Text verwendeten (literarischen) Ausdrucksmittel einfach zur kopiert würden. Auf der anderen Seite stellt die visuelle Metapher des Ballons den ersehnten Freiheitsraum dar, auch hier bedient sich der Film einer eigenen Bildsprache, in der er sich vom Gedicht absetzt. Die Farbe des Ballons evoziert aber gleichzeitig Bezüge zum Text und seiner Bildlichkeit, indem sie z. B. auf das Motiv des Fluges „über den Tagen“ oder des Wunsches der „Seele Flügel [zu] geben“ verweist. Durch die Inszenierung einer Handlung, die Konkretisierung der Textaussage und vor allem durch die hohe Komplexität auf der Ebene der filmischen Darstellungsmittel leistet die Verfilmung eine starke Lenkung der Rezeption.

| Bsp . Nr. | Konkretisierung der Textaussage durch ... | Integration des lyr. Ich / der Sprecherinstanz | Verhältnis Clip- länge - Rezitati- onsdauer | Komplexität von Inhalt und Darstellung | Dominante filmsprachliche Darstellungsmittel auf der Darstellungsebene | Lenkung der Re- zeption |
|--------------|---|---|--|--|--|----------------------------|
| I | 1. Inszenierung einer Hand- lung 2. Verwendung einer domi- nanten visu- ellen Meta- pher | Intradiegetischer Sprecher / Reprä- sentation des lyr. Ich durch eine Figur der fiktiona- len Welt | Cliplänge über- steigt Rezitati- onsdauer erheb- lich | Hohe Komplexität und Dichte der Bild- inhaltsebene Hohe Komplexität und Dichte der Bild- ausdrucksebene | Kameraeinstellung und -perspektive Schnittfrequenz Requisiten Dialoge / Atmo | stark |

²⁷ Die drei Einstellungen im Inneren des Ballons sind mit 10, 8 und 9 Sekunden mehr als doppelt so lang wie die durchschnittliche Einstellungslänge der ersten Sequenz.

Transformation durch Raum und Szenerie

Heiner Müller: Ich kann dir die Welt nicht zu Füßen legen
 Ich kann dir die Welt nicht zu Füßen legen 1
 Sie gehört mir nicht. Ich werde dir keinen Stern
 Pflücken:
 Ich habe kein Geld für Blumen und keine Zeit
 Verse zu machen nur für dich: mein Leben 5
 Wird so und so zu knapp sein für ein ganzes.
 Wenn ich dir sage: für dich werd ich alles tun
 Werde ich dir eine Lüge sagen. (Du weißt es)
 Ich liebe dich mit meiner ganzen Liebe.

Heiner Müller: Gesammelte Werke Bd. 1. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1998. S. 183.

Kurzinterpretation

Heiner Müllers einstrophiges und titellos Gedicht erscheint aufgrund seines negativen Grundtons auf den ersten Blick als konsequente Absage an die Liebe, als „Anti-Liebesgedicht“²⁸: Das lyrische Ich spricht ein unbestimmtes Du an und zählt auf, was es in seiner Beziehung zu ihm alles *nicht* machen werde: Es werde dem Du „die Welt nicht zu Füßen legen“ (1), ihm „keinen Stern / Pflücken“ (3f.) und auch nicht behaupten, es werde „alles tun“ (6) für diese Liebe. Diese dreifache Absage an formelhafte, ins Übermenschliche übersteigerte oder sich durch ihre Konventionalität auszeichnende Liebesschwüre wird vom lyrischen Ich mit dem Hinweis auf die Realität des Lebens knapp begründet: Die Welt gehöre ihm nicht (2), für „Blumen“ und „Verse“ fehle ihm die Zeit (3f.), das Versprechen, alles zu tun, wäre, spräche man es aus, eine Lüge (7). Endete das Gedicht hier, man müsste es tatsächlich als Anti-Liebesgedicht verstehen. Am Schluss des Textes aber macht das lyrische Ich eine – dem Du gegenüber die einzige – positive Aussage: „Ich liebe dich mit meiner ganzen Liebe“ (8). Pointiert herausgehoben durch die Alliterationen und durch die Tatsache, dass hier nach neun Versen erstmals (!) im Text kein Enjambement vorliegt, dem abschließenden Gedanken, der Pointe des Textes, also ein ganzer Satz und ein ganzer Vers vorbehalten sind, wendet das lyrische Ich das Gedicht hier von einem Anti-Liebesgedicht zu einem Liebesgedicht: Der klischeehaften Liebesbekundung wird die eigene ganze Liebe als positiver Wert gegenübergestellt. Das Klischee wird dadurch als Klischee erkennbar, die zitierten Liebesschwüre, in denen die Größe der Liebe sprachlich zum Ausdruck kommen soll, werden im Angesicht der „ganzen Liebe“ wertlos und nichtig.

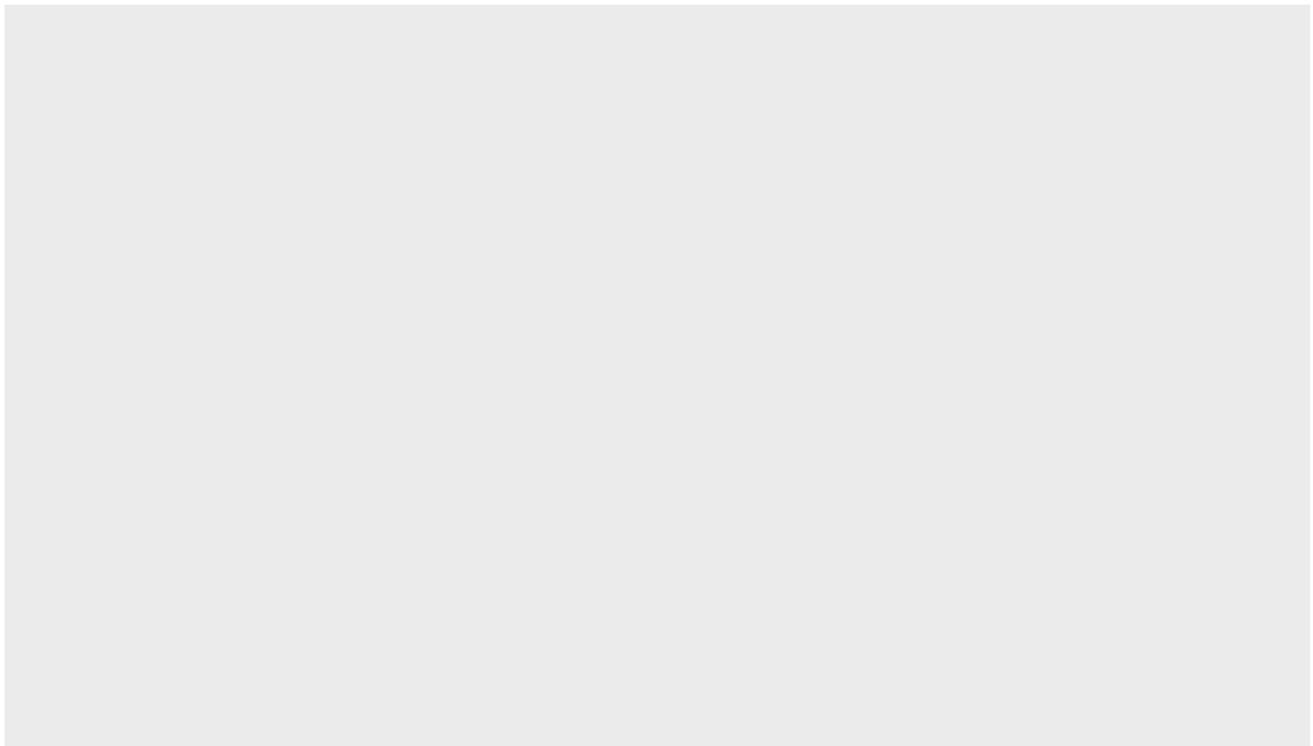
Analyse der Transformation

Anders als im Falle des Bachmann-Gedichtes inszeniert Schmerberg hier keine Handlung; die gut drei Minuten lange Verfilmung zeigt vielmehr – in *einer* Einstellung, aus *einer* Perspektive und ohne jede Bewegung der Kamera oder Veränderung der Einstellungsgröße – einen Raum, der gleichmäßig durch ein Oberlicht in der Decke beleuchtet ist und in dem sich mehrere Brautkleider befinden. Farblich sind Kleider und Raum in Weiß- und hellen Beigetönen gehalten, wobei die

²⁸ Littschwager S. 81.

Farb- und Helligkeitskontraste extrem gering sind. Noch bevor die Rezitation des Gedichtes durch einen Sprecher aus dem Off beginnt, fängt das erste Kleid (vorne rechts im Bild) ohne erkennbare Ursache Feuer und geht innerhalb weniger Sekunden völlig in Flammen auf; das zweite Kleid beginnt zu brennen – wieder ohne erkennbare Ursache und unabhängig vom ersten, kurz bevor die Rezitation des Gedichtes beginnt; dadurch, dass die Verse jeweils von einer kurzen Pause getrennt sind, treten die Enjambements deutlich hervor. Dem zweiten Kleid folgen das dritte und zuletzt die elf Brautkleider im Regal im Hintergrund, die von den immer weiter um sich greifenden Flammen verzehrt werden, bis der ganze Raum brennt und die Glasscheiben des Oberlichtes durch die entstehende Hitze zerspringen. Mit dem zunehmenden Bildanteil des Feuers verändert sich auch die Farbe: Am Ende stehen den zarten Weiß- und Beigetönen das kräftiges Gelb und Rot des Feuers sowie das dunkle Schwarz des Rauches gegenüber.

Der „Kargheit“ der filmischen Mittel auf der Darstellungsebene des Films und der geringen Komplexität und Dichte im Bildinhalt entspricht die Struktur des Textes, dessen Transformation der Film ist. Als visuelle Metaphern dominant sind im Film dagegen die Brautkleider als Repräsentanten der klischeehaften und konventionalisierten Vorstellungen der Liebe und die Flammen, denen sie zum Opfer fallen. Wie jene im Text in drei Stufen benannt und negiert werden (s.o.), gehen die drei Brautkleider im Vorder- und Mittelgrund des Bildes in drei Stufen in Flammen auf.



Standbilder aus der Verfilmung zu *Ich kann dir die Welt nicht zu Füßen legen*

| Bsp . Nr. | Konkretisierung der Textaussage durch ... | Integration des lyr. Ich / der Sprecherinstanz | Verhältnis Cliplänge - Rezitationsdauer | Komplexität von Inhalt und Darstellung | Dominante filmische Darstellungsmittel auf der Darstellungsebene | Lenkung der Rezeption |
|-----------|---|--|---|--|--|-----------------------|
| 2 | Raum und Szenerie: Verwendung zweier dominanten <i>visuellen Metaphern</i> : <i>Hochzeitskleider</i> und <i>Feuer</i> | Extradiegetischer Sprecher / keine Repräsentation des lyr. Ich durch eine Figur der gezeigten Welt | Cliplänge übersteigt Rezitationsdauer nur geringfügig | Geringe Komplexität und Dichte der Bildinhalts-ebene Geringe Komplexität und Dichte der Bildausdrucks-ebene | Die statische Kamera, die gleich bleibende Einstellungsgröße, das Fehlen von Einstellungswechseln und Schnitten führen zu einer Fokussierung auf den Bildinhalt und den gesprochenen Text. | eher gering |

Zusammenfassung

Die beiden Beispiele zeigen zwei Möglichkeiten auf, das einem Gedicht zugeschriebene Sinnpotential auf der Ebene filmischer Visualität zu konkretisieren; wie die Bachmann-Verfilmung zeigt, lassen sich beide kombinieren. Für die Schüler dürfte gleichwohl die Transformation durch Inszenierung einer Handlung die zugänglichste Form der Visualisierung sein; wollte man die beiden Visualisierungsformen also hinsichtlich ihres Anspruchsniveaus unterscheiden, so dürfte es sinnvoll erscheinen, im Unterricht mit der Konkretisierung einer Handlung zu beginnen. Dagegen scheint uns die Visualisierung der Rezitation alleine aus zwei Gründen für unterrichtlich weniger geeignet: Zum einen stellt sie an den Rezitierenden extrem hohe schauspielerische Anforderungen, ist die Visualisierung der Atmosphäre doch alleine auf Gestik und Mimik beschränkt. Zum anderen liegt die didaktische Intention, Gedichte verfilmen zu lassen, ja gerade darin, eine Lesart, einen dem Gedicht zugeschriebenen Sinn visuell zu konkretisieren, wozu die beiden ausführlich vorgestellten Formen geeigneter erscheinen.

Mit der Frage nach der didaktischen Intention sind wir zugleich bei der zweiten der drei Leitfragen angelangt:

2. Lyrik verfilmen – wozu soll man das?

Der Zugriff auf Lyrik bzw. die Analyse und Interpretation von Lyrik über die Planung und Produktion von Lyrikfilmen ist eine Spielart des handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Literatur. Es scheint daher naheliegend, zunächst das allgemein zu solcherlei Zugriffen auf Literatur Gesagte zu rekapitulieren²⁹ und zu prüfen, inwieweit und ggf. mit welchen Einschränkungen es auf die Lyrikverfilmung übertragbar ist.

„Unter handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht versteht man einen methodischen Ansatz, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler gestaltend, d. h. weiter- und umschreibend, Textstellen ergänzend, Textmuster imitierend, malend, vertonend und szenisch spielend mit Literatur beschäftigen.“³⁰ Entstanden sind handlungs- und produktionsorientierte Verfahren in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts als Gegenentwurf zu den damals vorherrschenden kognitiv-analytischen Analyse- und Interpretationserfahren, die den Unterricht, abgehalten größtenteils im Unterrichtsgespräch, dominierten. Die beiden Attribute „handlungs- und produktionsorientiert“ verweisen auf zwei grundlegende Überlegungen: Das eingeforderte *Handeln* grenzt das Verfahren vom eher kognitiv geprägten Unterricht ab, in dem die Schüler vor allem *zuhören* und *sprechen*. Indem sie Texte *weiter-* oder *umschreiben*, Schauplätze und Szenen *illustrieren*, die Strophen eines Gedichtes neu *zusammensetzen* etc., gehen sie dagegen im engeren Sinne handelnd mit Literatur um. Der zweite Wortbestandteil (*produktionsorientiert*) macht deutlich, dass hier ein konkretes Produkt (meist eine Text, aber auch Illustrationen o.ä.) gegenüber der bloß gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Text Ziel der Bemühungen ist.

In diesem Sinne ist die Produktion eines Lyrikfilms eine produktive Leistung, das Verfahren selbst handlungsorientiert, weil die Arbeit am Text eine nicht nur kognitive ist, sondern Phantasie, Kreati-

²⁹ K. H. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In: Michael Kämper-van den Boogaart (ed.): Deutsch-Didaktik. Berlin (Cornelsen Scriptor) ³2006. S. 175-190. Ders.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. G. Waldmann: produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) ⁶2007.

³⁰ K. H. Spinner.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2, S. 311- 325. S. 311.

vität und eben auch „handwerklich-gestaltendes“ Arbeiten mit der Kamera miteinbezieht. Von der Mehrzahl der einschlägigen handlungs- und produktionsorientierten Verfahren unterscheidet sich die Lyrikverfilmung dadurch, dass der Prozess (zumindest zuallererst) kein *Schreib*prozess, das Produkt kein Text, sondern ein Film ist. Weil die Produktion von Lyrikfilmen im Literaturunterricht hermeneutische Ziele verfolgt, das Produkt (analog zum gestaltenden Interpretationsaufsatz) eine Verstehensleistung dokumentieren will und die Verfilmung mithin mehr als kreatives Spiel sein muss, ist die Unterrichtsplanung auf eine Vernetzung von kognitiv-analytischen Arbeitsphasen mit (film)produktiven hin auszurichten. Auf die Tatsache, dass sich handlungs- und produktionsorientierte Verfahren und Methoden der Textanalyse nicht ausschließen, die genaue textanalytische Arbeit vielmehr Voraussetzung einer gelingenden Produktion ist, die nicht nur kreative Spielerei, sondern Dokument einer Verständnisleistung sein will, also einen hermeneutischen Anspruch stellt, ist vielfach hingewiesen worden; dies gilt eben auch (oder in Anbetracht des großen Aufwandes, den diese Methode erfordert: in besonderer Weise) für die Lyrikverfilmung: Das Produkt – der Film – muss sich als Interpretationsleistung stets am Text messen lassen.

Funktionen handlungs- und produktionsorientierter Verfahren (und Überlegungen, wie die Lyrikverfilmung sie erfüllen könnte)

Wie begründet sich nun im Einzelnen ein Verfahren, das zum Verständnis lyrischer Texte zum Mittel der Verfilmung greift? Wir wollen dazu auf die einschlägigen Argumente zur Begründung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren zurückgreifen und ihre Tragfähigkeit für die Lyrikverfilmung überprüfen. In der fachdidaktischen Literatur werden meist drei Begründungszusammenhänge genannt, die hier eine Rolle spielen:

1. Leseförderung / Lesemotivation

„Dabei geht es darum, dass die Kinder und Jugendlichen mit Neugier und innerer Beteiligung den literarischen Texten begegnen. Diese Funktion können handlungs- und produktionsorientierte Verfahren besonders dann erfüllen, wenn die Lernenden [...] mehrere Angebote erhalten und in freier Arbeit einzeln oder in Gruppen mit Texten umgehen.“³¹

Auf dem Hintergrund der Abneigung, die viele Schüler gegenüber der Lyrik hegen, scheint dem Argument der Leseförderung besondere Bedeutung zuzukommen, setzt doch der Zugriff auf Gedichte über das Medium des Bildes (oder dieses erweiternd: des Films) zunächst die „Hemmschwelle“ einer Auseinandersetzung mit dem Text herab, erleichtert aufgrund der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit dem Medium des Films den Zugang zum Gedicht. Das darf natürlich nicht darüber hinwegtäuschen, dass Leseförderung in diese Sinne nicht alleiniges Ziel sein kann, würde der Unterricht doch sonst seinem Anspruch, über das Medium des Films eine differenzierte und dem Text und seinem Anspruch gerecht werdende Analyse und Interpretation anzubahnen und zu gestalten, verfehlen. Dennoch glauben wir, dass es gerade für die Lyrik wichtig ist, den Schülern zu Beginn (und nicht erst am Ende einer zweistündigen Interpretationsarbeit) eine Möglichkeit zu eröffnen, die Relevanz eines Gedichtes für das eigene Leben und Erleben zu erfahren und dass hierfür die Arbeit mit dem Medium Film den Bedürfnissen vieler Schüler entgegenkommt.

2. Imaginative Vergegenwärtigung literarischer Vorgaben

Durch verschiedenste Verfahren der Konkretisierung eigener Vorstellungen im Anschluss an literarische Texte „werden Schüler angeregt, sich eine lebendige Vorstellung vom Ausgangstext zu machen.“³² Gerade auf dem Hintergrund der Erfahrung, dass Kinder in Zeiten medialer Übersättigung

³¹ Ibid.

³² Ibid., S. 185.

(vor allem mit Bildern in Internet, Kino und Fernsehen) große Schwierigkeiten haben, selbst lebendige Vorstellungen von Handlungsorten, Figuren etc. zu entwickeln und zu artikulieren, ist diese Zielsetzung schlüssig, insbesondere auch deshalb, weil ohne eine solche Vorstellungsbildung auch eine sich anschließende Analyse und Interpretation scheitern muss. Für die Lyrikverfilmung bedeutet das: Der Film (bzw. seine Vorstufe: das Bild) kann ebenso (und vielleicht sogar noch sehr viel einfacher und direkter als der Text) konkretisierender Ausdruck subjektiver Vorstellungsbilder sein und zu deren Bewusstmachung anregen. In seiner Zusammenstellung von elf Aspekten des literarischen Lernens³³ ergänzt Spinner die Vorstellungsbildung um den nicht minder wichtigen zweiten Aspekt der Textorientierung, geht es doch nicht darum, sich durch literarische Texte zu *beliebigen* subjektiven Vorstellungen anregen zu lassen, sondern zu solchen, die dem Text und seiner Wirkungsabsicht *entsprechen*. Vorstellungsbildung und genaue Textwahrnehmung stehen somit in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Für die Lyrikverfilmung heißt das: Der didaktische Prozess ist mit einer ersten „Verfilmungsidee“ (als Ausdruck ursprünglicher Vorstellungsbilder) nicht beendet, sondern erst angestoßen. Erste „Bildkonzepte“ müssen am Text geprüft und gegebenenfalls modifiziert werden.

Der wichtige Schritt der Konkretisierung subjektiver Leseerfahrung, eines Vorverständnisses findet sich auch in Werner Ingendahls vierstufigem Phasenmodell wieder: Er schlägt vor, in der Phase der ersten Begegnung mit dem Text „einen ähnlichen Fall, ein eigenes Erlebniserzählen zu lassen, um „die Textaussage an die eigene Erfahrung anzuknüpfen.“³⁴ Diese Konkretisierung, die der Identifikation des Lesers mit dem Text dient, „vereinseitigt“, so gesteht er ein, „den poetischen Text natürlich, reduziert ihn auf ein konkretes Erlebnis, das er zwar auch meinen könnte“³⁵, aber eben nicht ausschließlich meint. Wir führen dies hier an, weil wir, wie die Analysen der beiden Lyrikverfilmungen gezeigt haben, davon ausgehen, dass eben diese „Vereinsinnigung“ des polyvalenten lyrischen Textes notwendige Voraussetzung einer Lyrikverfilmung ist: Das verwendete Bild, die dargestellte Handlung etc. müssen immer konkretisierte bzw. konkretisierende Lesarten des Gedichts sein, weil sie einen konkreten Ort, konkrete Figuren, konkrete Gegenstände etc. auch dort zeigen *müssen*, wo sie dem Gedicht fehlen und daher seine Offenheit bewahren. Für den Unterricht heißt das freilich, dass der Rezeptions- bzw. Verstehensprozess mit einer solchen ersten Konkretisierung nicht enden darf, wenn das Verfahren der Lyrikverfilmung mehr leisten will als nur Ausdruck eines subjektiven Primärverständnisses zu sein. Für Ingendahl schließt sich an die erste Phase der Textbegegnung das „Abenteuer Hermeneutik“³⁶ an, und auch für uns muss sich im Umgang mit den Konkretisationsprodukten der hermeneutische Anspruch der Lyrikverfilmung beweisen: Die entstandenen (Vor-) Produkte müssen besprochen, d. h. die dort intuitiv vorgenommenen Deutungen des literarischen Textes müssen „versprachlicht“, kommuniziert, verglichen und daraufhin überprüft werden, ob sie durch das Deutungspotential, das der Text eröffnet legitimiert sind. Im Rahmen dieser zentralen zweiten Phase ist mithin eine genaue Analyse und Interpretation des Textes zu leisten. Im letzten Schritt erfolgt – wieder mit den Mitteln der Verfilmung – eine zweite Konkretisierung des durch die genaue Analyse und textnahe Interpretation erweiterten Verständnisses.

3. Differenzenerfahrung

Auf die Bedeutung der Einsicht in die Differenz des literarischen Sprechens zu Alltagssprache für die Auseinandersetzung mit Literatur ist vielfach hingewiesen worden: Schülern, denen das Besondere, Atypische, vom Alltagssprachgebrauch oder anderen literarischen Verwendungsformen Abweichende eines literarischen Ausdrucks nicht bewusst ist, kann auch die Deutung dieses Aus-

³³ K. H. Spinner: Literarisches Lernen. Praxis Deutsch 200, 2006 (Basisartikel).

³⁴ Werner Ingendahl: Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur. Frankfurt / Main (Diesterweg) 1991. S. 11.

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid., S. 12.

drucks und mithin ein angemessenes Verständnis des Textes, der als literarischer Text ja mehr als bloßer „Inhalt“ ist, nicht gelingen.

Welche Funktion kann die Verfilmung von Lyrik für die Einsicht in die Differenz von literarischem Ausdruck und Alltagssprache (Außendifferenz), aber auch für die Abweichung des spezifischen Ausdrucks im konkreten Gedicht gegenüber anderen möglichen Ausdrücken (literarische Binnendifferenz) haben? Hier fällt eine Antwort schwerer als bei den vorangegangenen zwei Punkten. Sicherlich kann sie – vor allem insofern sie wie hier angedacht eher Film*produktion* als Film*analyse* sein will – literarische Binnendifferenzen nicht offenlegen; dies muss im Rahmen einer vorausgehenden oder die Produktion begleitenden Arbeit am Text geschehen. Sie kann die Arbeit mit der literarischen Binnendifferenz (Warum verwendet der Autor hier den Kreuzreim? Warum stellt er das Objekt seinem Subjekt voran? Warum verwendet er dieses und nicht jenes Wort ähnlicher Bedeutung? Etc.) aber begleiten und vertiefen, insofern die Schüler genötigt sind, bei der Bild- bzw. Filmproduktion nach einer (wirkungsästhetisch) äquivalenten Umsetzung zu suchen und zu fragen, welches Mittel der Bild- oder Filmsprache diese oder eine ähnliche Wirkung hat: Das paarweise Arrangement von Gegenständen – Zahnbürste, Hausschuhe, Kissen etc. – in Schmerbergs Verfilmung von Kästners Gedicht *Kleines Solo* jeweils im Kontext der veraltet und verstaubt und gleichzeitig beinahe museal-lebensleer wirkenden Wohnung könnte so als filmsprachliche Umsetzung des im Gedicht immer wiederkehrenden Refrains („Einsam bist du stets alleine / Und am schlimmsten ist die Einsamkeit zu zweit“) gelesen werden. Schließlich regt die Nötigung, Sprachliches in Bilder und deren Folge zu „übersetzen“ dazu an, grundsätzlich über die verschiedenen Ausdruckspotentiale und -leistungen der beiden Medien nachzudenken.

4. Möglichkeit der Integration der Medienerziehung im Sinne des verbundenen Deutschunterrichts

Eine vierte und letzte mögliche Begründung des Verfahrens ergibt sich aus der Chance, eine Auseinandersetzung mit dem Medium Film, wie sie vom Bildungsplan für die Kursstufe gefordert wird, sinnvoll und funktional stimmig an andere obligatorische Inhalte des Literaturunterrichts anzubinden. Gegenüber der Auseinandersetzung mit Literaturverfilmungen von Ganzschriften bietet die Lyrikverfilmung den Vorteil, die einzelnen Filme (aufgrund ihrer Kürze) genauer betrachten zu können und die Schüler selbst produktiv tätig werden zu lassen.

3. Lyrik verfilmen – wie macht man das?

Der Prozess der Transformation eines literarischen Textes in einen Film wird von Monika Mundt beschrieben als eine „Rezeption als Produktion“³⁷, die sich in die drei Phasen der Rezeption, Interpretation (des literarischen Textes als Transforms) und der Produktion (des Filmes als Transformation des Textes) gliedert. Das Unternehmen einer solchen Transformation sei daher ein „doppelter Kommunikationsprozess“. Es liegt nahe, diese Struktur für den unterrichtlichen Umgang mit Verfilmungen literarischer Texte – in unserem Falle von Lyrik – zu übernehmen, weil sich ja auch die Schüler zugleich als Interpreten eines vorgegebenen Textes und als Schöpfer einer Transformation betätigen, deren Voraussetzung Rezeption und *Verstehen* (im Sinne des Resultats einer analysierend-interpretierenden Auseinandersetzung mit dem Text) sind. Anders als im professionellen Filmbusiness, in dem der Film tatsächlich als Ergebnis und damit als Endpunkt des Rezeptions- und Produktionsprozesses angesehen werden kann, muss sich im Unterricht an die dritte Phase der Pro-

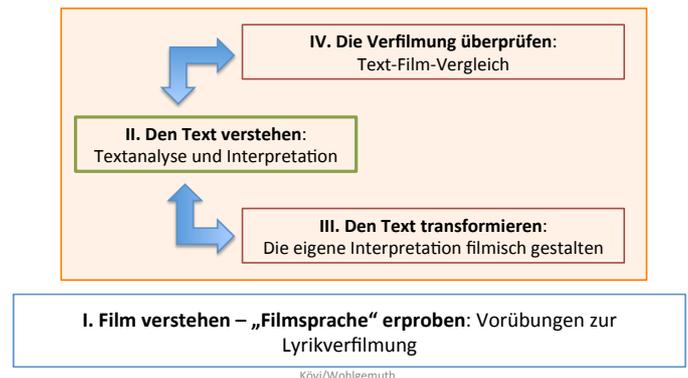
³⁷ Michaela Mundt: Transformationsanalyse. Methodologische Probleme der Literaturverfilmung. Tübingen (Niemeyer) 1994. S. 8

duktion eine Rückbindung an den Text anschließen, welche die Transformationsprozesse und deren Voraussetzungen reflektiert und die Transformation selbst an den zuvor festgelegten Kriterien einer „gelungenen Verfilmung“ misst. Zudem müssten die Schüler in eine Vorphase mit der „Sprache“, besser: dem „Code“ des Films, d. h. filmischen Mitteln vertraut gemacht werden.

Wir schlagen daher folgendes Vorgehen in vier Phasen³⁸ vor. Das Schaubild rechts macht deutlich, dass die Phasen im Unterricht i. d. R. nicht streng sequenziell ablaufen, sondern sich einzelne Arbeitsschritte gegenseitig bedingen:

- I. Vorphase: Film verstehen – „Filmsprache“ erproben
- II. Textanalyse und Interpretation: Den Text verstehen
- III. Filmproduktion: Den Text transformieren
- IV. Film-Text-Vergleich: Die Verfilmung überprüfen

Ein einfaches Phasenmodell für den Unterricht



Für das methodische Vorgehen im Unterricht heißt das im Detail:

- I. Entweder im Vorfeld der Unterrichtseinheit oder in sie integriert sind zentrale Elemente der „Filmsprache“ zu erarbeiten, in ihrer Wirkung in konkreten Filmkontexten zu beschreiben und ggf. in ersten „Filmversuchen“ von den Schülerinnen und Schülern zu erproben. Möglichkeiten der Umsetzung dieser Unterrichtsschritte zeigen die Materialien 1-5 im folgenden Abschnitt.
- II. Die Aussageabsicht eines oder mehrerer zu verfilmender Gedichte und - für die Naturlyrik - insbesondere die Rolle der Natur für diese Aussageabsicht ist sodann zunächst mit „traditionellen“ Methoden (d. h. in der Regel wohl: mit den kognitiv-analytischen Verfahren der Textanalyse und Interpretation) zu erschließen. Besondere Aufmerksamkeit muss dabei der Art und Funktion der Bildlichkeit sowohl auf der mikrotextuellen Ebene der Tropen (Metaphern, Symbole, Vergleiche) als auch auf der makrotextuellen Ebene der durch die einzelnen Bilder insgesamt konstituierten Bildlichkeit des Gedichtes zukommen.
- III. Auf die Analyse und Interpretation des Textes folgt die Transformation als „Übersetzung“ des erschlossenen Sinnpotentials in das Medium des Films; sie wird als eine *interpretierende Transformation* versuchen, die dem Text zugewiesene Bedeutung, seinen Sinn, im Medium des Films durch äquivalente – nicht aber identische – Ausdrucksmittel zum Ausdruck zu bringen. Wie das Schaubild deutlich macht, ist diese Phase eng mit der Analyse und Interpretation des Textes verzahnt; Verstehen und Verfilmen folgen im Unterricht demnach nicht nacheinander, sondern die Phase der Transformation schließt immer eine analytisch-interpretierende Arbeit am Text mit ein.

³⁸ Weil sich Rezeption und Interpretation schwer trennen lassen, sind die ersten beiden Phasen des Transformationsprozesses nach Mundt hier zu einer zusammengefasst.

- IV. Das gilt auch für die letzte Phase. Wie für andere Formen produktiver Verfahren im Literaturunterricht gilt für die Lyrikverfilmung, dass sich das Produkt und seine Wirkung auf die Betrachter am Text zu messen haben. Die entstandenen Filme sind zuletzt mit dem Text zu vergleichen. Auch hier steht neben der Interpretation des Filmprodukts natürlich die des Textes im Fokus.

II. Material: Erarbeitung filmischer Darstellungsmittel im Unterricht

Wichtige Begriffe der Filmsprache

Für den Unterricht zentrale Aspekte sind durch Fettdruck hervorgehoben.

I. *Visuelle Ebene des Films*

- a. **Bildinhalt** (Schauspieler, Kostüme, Kulissen, Requisiten etc.)
- b. Bildformat³⁹
- c. **Mise-en-scène** / Cadrage (Bildausschnitt und Anordnung der Objekte im Bild)
- d. **Kameraperspektive** (Normalsicht – Untersicht – Aufsicht)
- e. **Einstellungsgröße** (Weit – Totale – Halbtotale – Amerikanisch – Halbnah – Nah – Groß – Detail)
- f. **Kamerabewegung** (Stand - Zoom - Schwenk – Fahrt: Rückfahrt, Parallelfahrt, Ranfahrt, Kreisfahrt)
- g. Objektbewegung
- h. **Beleuchtung** (Fülllicht – Führungslicht: High-Key – Low-Key)
- i. Farbe und Kontrast (i. d. R. als künstlicher Eingriff der Postproduktion)
- j. **Verwendung visueller Metaphern und Symbole**
- k. Text- und graphische Elemente im Bild (als Gestaltungsmittel der Postproduktion)
- l. visuelle *Special-Effects* (Postproduktion)

II. *Auditive Ebene des Films*

- a. On-Ton
 - [Atmo]⁴⁰
 - **diegetische Rezitationspassagen / Figurenrede**
- b. Off-Ton
 - **nicht-diegetische Rezitationspassagen**
 - **Atmo**
 - Musik
 - Effekte und *Sound Design*

III. *Narrative Ebene bzw. Ebene der chronologischen Komposition der Bilder*

- a. ggf. **Story und Plot**
- b. **Montage (epische Montage – Parallelmontage – Kontrastmontage – kommentierende Montage) der Bilder**
- c. **Kohärenz der Bildinhalte und Symbole**
- d. Überblendung und Schnitttechnik
- e. **Komposition der Sequenzen**

³⁹ Für die schulische Umsetzung wird wohl ein „fernsehkompatibles“ 16:9-Format verwendet werden; das Bildformat ist hier als spezifisches, d. h. eine mögliche Aussageabsicht tragendes Mittel zu vernachlässigen.

⁴⁰ In der professionellen Filmproduktion wird i. d. R. nachvertont; inwieweit das für den Unterrichtseinsatz realistisch ist oder für die Atmo die Tonspur der Originalaufnahme verwendet werden kann, muss im Einzelfall entschieden werden.

Material 1: Elemente der Filmsprache erarbeiten I: Mise-en-scène

Die folgenden Aufgaben und Übungen sollen als Beispiel für die Möglichkeiten der Erarbeitung filmischer Darstellungsmittel und ihrer Erprobung am Beispiel ausgewählter Gedichte bzw. Gedichtteil dienen; steht im Unterricht wenig Zeit zur Verfügung, kann auf die erprobende Produktion eigener Standbilder oder Filmteile verzichtet werden, die entsprechende Aufträge können mündlich bearbeitet werden.

„Einsam bist du sehr alleine -
und am schlimmsten ist die
Einsamkeit zu zweit.“

(Erich Kästner: Kleines Solo)

1. Beschreiben Sie die vier Bilder aus Schmerbergs Verfilmung des Gedichts von Erich Kästner (Abbildung 1-4). Gehen Sie dabei besonders auf Gemeinsamkeiten im Bereich der abgebildeten Gegenstände und deren Komposition ein.
2. Informieren Sie sich über den Begriff *Mise-en-scène*.
3. Zeigen Sie, dass sich die Bilder in ihrer Komposition als Interpretation der beiden abgedruckten Verse lesen lassen. Begründen Sie!
4. Führen Sie die Bildfolge fort, indem Sie weitere Bilder entwerfen, welche die Sequenz stimmig fortsetzen.
5. Halten Sie nebenstehendes Bild für eine angemessene Fortführung bzw. Umsetzung? Begründen Sie!

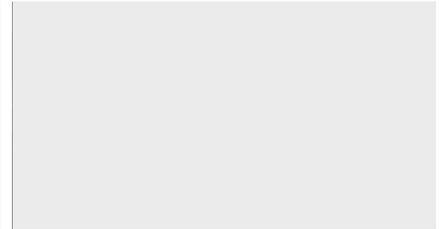


Abbildung 1: Kleines Solo, 00:14

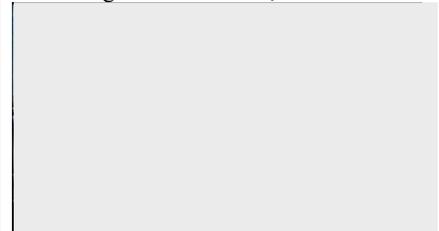


Abbildung 2: Kleines Solo, 00:24

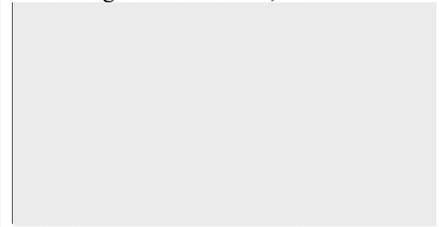


Abbildung 3: Kleines Solo, 00:56

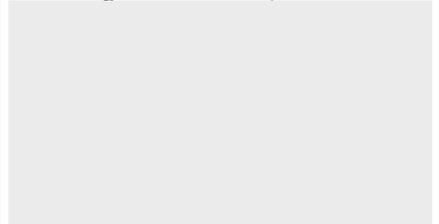


Abbildung 4: Kleines Solo, 01:03

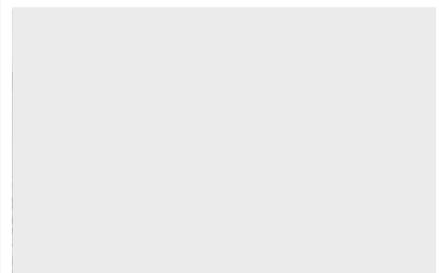


Abbildung 5:
<http://www.fotocommunity.de/menschen/alltagsereignisse/991>

Didaktischer Kommentar zu den Aufgaben 1-4

A1 soll den Schülern durch den Beschreibungs- und Vergleichsauftrag bewusst machen, dass eine im Film präsentierte fiktionale Welt nie zufällig, sondern stets mit einer ganz bestimmten Wirkungsabsicht arrangiert ist. Diese *Mise-en-scène* oder *innere Montage* des Filmbildes (A2) umfasst die Ausstattung der Szenerie ebenso wie die räumliche Anordnung des Dargestellten. A3 lenkt den Blick auf das Gedicht, als dessen konkretisierende Interpretation die Filmbilder zu lesen sind (vgl. die Lösungshinweise). Das zur Fortsetzung der Reihe angebotene Bild (A5), das die im Gedicht angesprochene „Einsamkeit zu zweit“ naiv-wörtlich visualisiert, indem es zwei Personen in räumlicher Entfernung zueinander zeigt und in seiner Aussage hinter den Bildern Schmerbergs zurückbleibt, macht deutlich, dass eine Lyrikverfilmung auf der Ebene der Visualität mehr zu leisten hat als eine „direkte“ Übertragung der Bilder in das neue Medium.

Zu A1

Allen vier Screenshots gemeinsam ist, dass sie Innenaufnahmen aus einer Wohnung zeigen, ohne dass neben den abgebildeten Möbeln und anderen Einrichtungsgegenständen Menschen sichtbar sind. Dadurch, dass die Wohnung zudem eindeutig als bewohnt dargestellt ist - die Fernsehzeitung im ersten Bild ist aufgeschlagen, das Bett im zweiten Bild frisch gemacht, Hausschuhe und Zahnbürsten stehen zur Benutzung bereit - , wird das Fehlen ihrer Bewohner zusätzlich betont, die Räume erscheinen gleichsam „entmenschlicht“. Auffällig ist zudem, dass alle Bilder - die Reihe ließe sich mit weiteren Abbildungen aus Schmerbergs Verfilmung fortsetzen - paarige Gegenstände ins Bild rücken: Den zwei Stofftieren (1) entsprechen die zwei Seiten des Bettes (2), die zwei Hausschuhe (3) , die zwei Zahnbürsten (4).

Zu A3

In der Antithetik der menschenleeren Räume einerseits und dem durch die paarweise präsentierten Gegenstände geleisteten impliziten Verweis auf die Zweisamkeit andererseits ist das Paradoxon der „Einsamkeit zu zweit“ (v. 7), die Thema des Gedichtes ist, aufgenommen und bildhaft zum Ausdruck gebracht.

Zu A4/A5

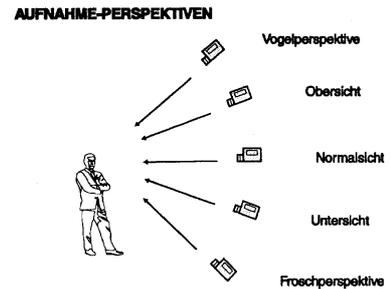
Denkbar wäre eine Fortsetzung der Bildsequenz, die weitere paarige Einrichtungsgegenstände in einer sonst menschenleeren Umgebung zeigt; möglich wäre auch, dass die Schüler das hier erkannte Struktur- und Kompositionsprinzip auf andere Bildinhalte übertragen. Deutlich werden müsste durch einen Vergleich mit der Abbildung zu A5, dass hier der Versuch unternommen wurde, die „Einsamkeit zu zweit“ einfach „abzubilden“, ohne nach einem dem Paradoxon des Textes angemessenes Bild zu finden.

Material 2: Elemente der Filmsprache erarbeiten II: Kameraperspektive

„Wie kommen Sie dazu,
so mit mir zu reden?“
„Bitte entschuldigen Sie
die Störung.“
„Oh Gott, das habe ich
nicht gewusst!“
„Warum hilft mir denn
niemand!“
...

Wie herrlich leuchtet
Mir die Natur!
Wie glänzt die Sonne!
Wie lacht die Flur!
(Goethe, Mailed)

1. Informieren Sie sich in der Spalte rechts über die verschiedenen *Kameraperspektiven*.
2. Ordnen Sie die Screenshots aus verschiedenen Spielfilmen (Material) den fünf Kameraperspektiven zu. Beschreiben Sie jeweils die Wirkung der Darstellung.
3. Fotografieren Sie dieselbe Person oder Szene aus allen fünf Perspektiven, vergleichen Sie die entstandenen Fotos, untersuchen und beschreiben Sie die Wirkung.
4. Legen Sie jeweils denselben Subtext (Bsp. links) unter diese Bilder und vergleichen Sie die Wirkung, die Text und Bild jeweils *zusammen* entfalten!
5. Setzen Sie folgende Verse (links) „ins Bild“; verwenden Sie eine geeignete Kameraperspektive ein und begründen Sie Ihre Entscheidung!



Für die Dramaturgie einer Filmsequenz spielt die Kameraperspektive eine ganz wichtige Rolle. Vor allem drei Begriffe fallen in diesem Zusammenhang immer wieder:

Die **Normalsicht** ist sozusagen eine Auge-in-Auge-Perspektive. Sie entspricht unserer alltäglichen Wahrnehmung, wenn wir einem Menschen gegenüber stehen.

Die **Untersicht**, also von unten aufgenommene Objekte und Personen erscheinen sofort in ganz anderer Weise. Die Untersicht kann so wirken, dass eine Person als Held, Idol, Star oder mächtiger Mensch erscheint oder sie erzeugt - eingebettet in weitere entsprechende Elemente wie Licht, Ausstattung etc. - eine bedrohliche Wirkung. Die Extremform dieser Perspektive nennt man **Froschperspektive**.

Die **Draufsicht/Aufsicht** zeigt Gegenstände und Personen von oben und lässt sie dadurch kleiner, hilfloser, einsamer oder auch machtloser erscheinen. Die Extremform dieser Perspektive nennt man **Vogelperspektive**.

(<http://www.mediaculture-online.de/Filmanalyse.1220.0.html#c11840>)

Material 3: Elemente der Filmsprache erarbeiten III: Kamerabewegung

Anders als etwa bei abgefilmten Theateraufführungen (und im Fernsehen teilweise auch bei Sitcoms o. ä.), bei denen die Kamera statisch ist, d. h. während der gesamten Aufnahme an einem Ort verbleibt, ist die Filmkamera in Spielfilmen dynamisch: Sie bewegt sich durch den fiktionalen Raum, den sie abbildet; der Zuschauer folgt ihr in seiner Wahrnehmung der abgebildeten Welt, für die damit nicht nur die Einstellungsgröße oder die Perspektive, sondern auch die Art und Weise der Bewegung der Kamera entscheidend ist.

Grundsätzlich kann man zwischen **drei Formen der Kamerabewegungen** unterscheiden:

1. Vom **Zoom** spricht man, wenn durch die Veränderung der Brennweite des Kameraobjektivs die Einstellungsgröße kontinuierlich verändert wird, bis am Ende der Zoomphase nur noch ein Ausschnitt des ursprünglichen Bildes, nun aber den gesamten Frame einnehmend, sichtbar ist („Zoom-In“). Für den Zuschauer entsteht dadurch die Illusion einer fließenden Annäherung an das jeweilige Objekt im Bild, vergleichbar mit dem Blick durch ein Fernglas. Streng genommen ist der Zoom also gar keine echte Kamerabewegung, auch wenn im Ergebnis der Eindruck einer Bewegung entsteht. Der Zoom kann z. B. eingesetzt werden, um von der Totalen übergangslos auf ein Detail zu fokussieren, ohne mit einem oder mehreren Schnitten zu arbeiten. Zudem ist der Zoom eine Alternative zur Fahrt, wenn kein entsprechende technisches Equipment (Kran, Schienen etc.) zur Verfügung stehen. Neben dem Zoom-In ist natürlich auch die umgekehrte „Bewegung“, der Zoom-Out, möglich.

2. Die **Kamerafahrt** simuliert die Bewegung des Zuschauers in einem Fahrzeug (wozu die Kamera mit einem so genannten *Dolly* auf Schienen montiert ist) oder in einem Flugobjekt (dazu wird die Kamera an einem Kran befestigt). Anders als beim Zoom verändert sich bei der Fahrt nicht die Brennweite des Objektivs, da die Bewegung hier ja tatsächlich stattfindet. Man unterscheidet zwischen *Hinfahrt* (Annäherung an ein Objekt), *Wegfahrt* (Entfernung von einem Objekt), *Parallelfahrt* und *Verfolgungsfahrt*. Kamerafahrten werden heute nicht nur im Film, sondern auch in vielen TV-Shows eingesetzt. Eine besondere Form der Fahrt ist die Bewegung durch den Raum mithilfe einer Steadicam, einer speziellen Haltevorrichtung, die dem Kameramann die freie Bewegung mit seiner Kamera bei gleichzeitig flüssiger Bewegung erlaubt. Sie vermittelt dem Zuschauer die Illusion, das Objekt zu Fuß zu verfolgen oder sich zu Fuß durch den Raum zu bewegen. Die Geschwindigkeit der Fahrt kann nachträglich durch die Geschwindigkeit, mit der die Einstellung abgespielt wird, vergrößert werden.

3. Der **Schwenk** der Kamera verändert den gezeigten Bildausschnitt, ohne den Kamerastandpunkt selbst zu verändern – analog zum Drehen des Kopfes, das zur Wahrnehmung eines anderen Teiles der Umgebung führt, ohne dass der Betrachter dafür den Standpunkt verändern müsste. So lassen sich zwei Motive, die dicht beieinanderliegen, miteinander verbinden. Eine besondere Form des Schwenks ist die Neigung, bei der die Kamera nicht auf der horizontalen, sondern auf der vertikalen Ebene geschwenkt wird.

Aufgaben:

1. Untersuchen Sie, welche Techniken der Kamerabewegung Schmerberg in seiner Verfilmung des Gedichtes „Kleines Solo“ von Erich Kästner einsetzt. Halten Sie Ihre Analyseergebnisse schriftlich fest, indem Sie folgende Tabelle fortsetzen:

| Einstellung Nr. | Zeit | Inhalt der Darstellung | Kamerabewegung (ja / nein; wenn ja: welche?) |
|--------------------|-----------|------------------------|--|
| 1 | 0:00 - | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |

Tipp: Betrachten Sie sich das „Making-of“ zu „Kleines Solo“. Dort können Sie sehen, wie die verwendeten Kamerafahrten technisch realisiert sind.

2. Untersuchen Sie nun die filmische Umsetzung zu folgender Gedichtzeile: „Aus der Wanduhr tropft die Zeit“ (im Film bei 01:15).
 - a. Analysieren Sie zunächst genau die verwendete Metapher des Gedichtes (Bildspender, Bildempfänger, *tertium comparationis*) und zeigen Sie, welche Wirkung dadurch erzielt wird.
 - b. Inwiefern kann die verwendete Kamerabewegung (in Verbindung mit den dargestellten Bildinhalten) als Transformation der Metapher ins Medium des Films verstanden werden? Begründen Sie!
3. In den ersten Versen eines bekannten Gedichtes Goethes spornt sich das lyrische Ich selbst zur Eile an, um seine Geliebte noch vor Anbruch der Nacht zu erreichen:
Es schlug mein Herz. Geschwind, zu Pferde!
Und fort, wild wie ein Held zur Schlacht!

Goethe: Willkommen und Abschied (1771)

Setzen Sie die beiden Verse ins Bild! Filmen Sie entweder eine kurze Einstellung oder beschreiben Sie eine mögliche Umsetzung, in der Sie mit Kamerabewegung(en) arbeiten!

Material 4: Elemente der Filmsprache erarbeiten IV: Filmstruktur

Schmerbergs Verfilmung des Bachmann-Gedichts *Nach grauen Tagen* bettet die eigentliche Rezitation des Textes in eine Rahmenhandlung ein; dadurch entsteht eine Gliederung des Films in drei Einstellungssequenzen (Rahmen 1: 00:00-03:40; Rezitation: 03:41-04:33; Rahmen 2: 04:34-05:16), die, betrachtet man den Kontaktabzug (die Reproduktion lässt das leider nicht hinreichend deutlich werden), schon durch die Farbgebung der Filmbilder deutlich wird: Die Kamera wechselt in der Rezitationssequenz aus der Außenperspektive in den Ballon. Die Aufgaben 1-4 sollen die Schüler diese Filmstruktur, ausgehend von einer Beschreibung des Befundes im Kontaktabzug, erkennen lassen.

Mit der Abbildung dieser Struktur auf der Bildebene korreliert die Tonspur: Die Rahmenhandlung wird dominiert von lauten Hintergrundgeräuschen, während diese in der Rezitationspassage, die deutlich ruhiger ist, ausgeblendet sind und der Zuschauer nur den Gedichttext selbst hört. Die Aufgabe 5 lässt diesen Umstand durch eine Beschreibung der Tonspuren (Abbildung unten) deutlich werden.

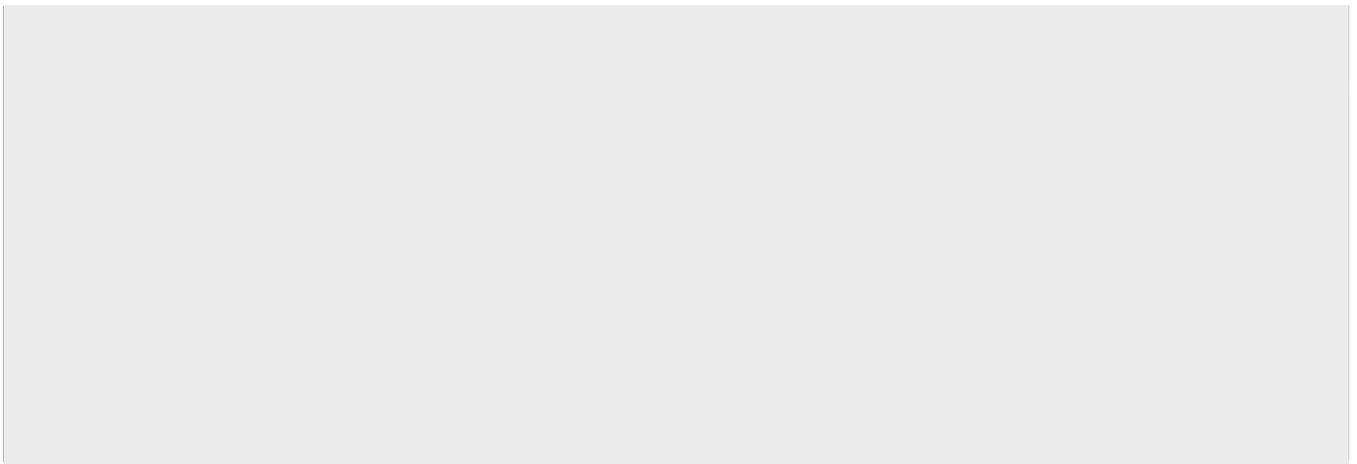
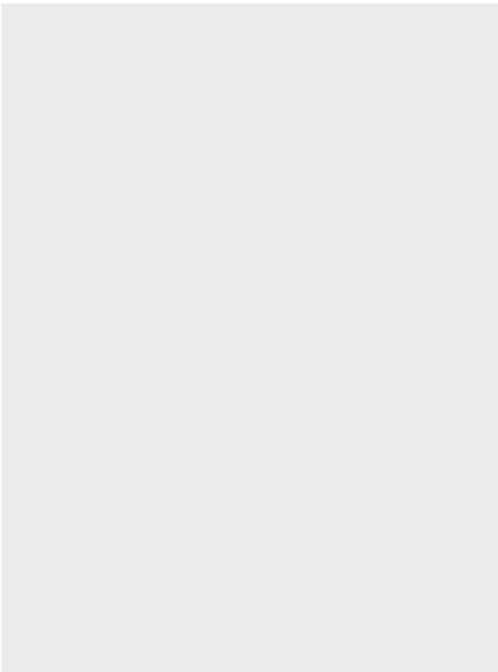


Abbildung: Der Kontaktabzug besteht aus Einzelbildern, die im Abstand von zwei Sekunden aufgenommen wurden



1. Öffnen Sie die pdf-Datei „Kontaktabzug – Nach grauen Tagen“.
2. Verschaffen Sie sich einen Überblick über den Kontaktabzug (Vergrößerung etwa bei 33%) und formulieren Sie Ihre ersten Eindrücke.
3. Gliedern Sie den Film in Abschnitte und versehen Sie die Abschnitte mit einem erläuternden Satz.
4. Halten Sie schriftlich fest, woran Abschnitte zu erkennen sind.
5. Öffnen Sie die pdf-Datei „Kontaktabzug mit Tonspur – Nach grauen Tagen“. Beschreiben und deuten Sie die Veränderungen der Tonspur auf den Seiten 3 und 4.
6. Vergleichen Sie die Nahaufnahmen der Frau auf den Seiten 2 und 4. Deuten Sie die Unterschiede.

Abbildung: Darstellung der Tonspur in der Rahmensequenz

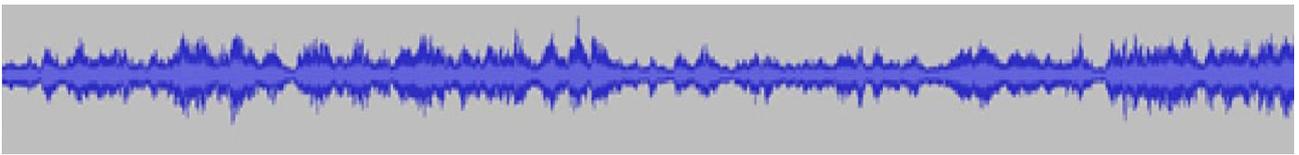
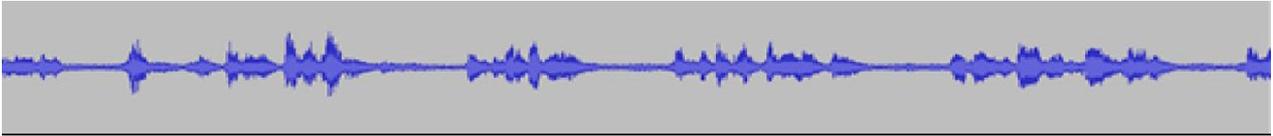


Abbildung: Darstellung der Tonspur in der Rezitationssequenz



Material 5: Elemente der Filmsprache erarbeiten V: Kameraperspektive und Einstellungsgröße

Die Einzelbilder sind der Verfilmung des Bachmann-Gedichts „Nach grauen Tagen“ entnommen.

Fülle die Tabelle mithilfe der Arbeitsmaterialien „Elemente der Filmsprache“ aus.

Lösungsvorschlag:

| Bild | Kamera-Perspektive | Einstellungsgröße | Wiedergabe und Kontextuierung des Bildinhalts | Deutung der gewählten Perspektive und Einstellungsgröße |
|------|--------------------|----------------------|---|---|
| | Untersicht | Nah | <ul style="list-style-type: none"> Die Frau ist durch den blauen Ballon von ihrer Familie getrennt. Die Familie steht hilflos um sie herum. | <ul style="list-style-type: none"> Figuren erscheinen monströs; Zuschauer hat das Gefühl, erdrückt zu werden (Kinderperspektive?) |
| | Aufsicht | Halbnah - Halbtotale | <ul style="list-style-type: none"> Die Frau sitzt, nachdem der Ballon geplatzt ist, konsterniert auf dem Sofa. Vor ihr spielt sich das bekannte familiäre Chaos ab. | <ul style="list-style-type: none"> Perspektive und Einstellungsgröße erzeugen Distanz und damit für den Zuschauer die Möglichkeit der Bewertung: Mitleid? Verständnislosigkeit? Der Zuschauer wird eingeladen, das Innehalten der Frau und ihren Prozess des Verarbeitens/Bewertens des Geschehenen nachzuvollziehen. |
| | Normalsicht | Halbnah - Halbtotale | <ul style="list-style-type: none"> Frau bei der häuslichen Arbeit in der engen, un-aufgeräumten Küche Im angrenzenden Wohnzimmer lärmt die Familie. | <ul style="list-style-type: none"> Mit Hilfe der EG kann sich der Zuschauer einen Überblick verschaffen. Die KP gewährt einen objektiven (?) Einblick in die Wohnungssituation. |

| | | | | |
|--|-------------|------|---|---|
| | Normalsicht | Groß | <ul style="list-style-type: none"> • Laut geführte Auseinandersetzung zwischen Frau und Mann, während die Kinder schreien und lärmern. | <ul style="list-style-type: none"> • Die große Aufnahme des Gesichts lenkt den Blick auf den emotionalen Zustand der Frau. • Die Verzerrungen durch die EG wirken wie Spuren, die der Alltag bei der Frau hinterlassen hat. |
|--|-------------|------|---|---|

Material 6: Konzeption des Lyrikfilms: Erstellung einer *Shot-List*

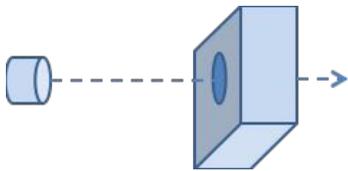
Erstellen Sie nach dem Muster unten eine Shot-List. Sie hilft Ihnen dabei, Umsetzungsschwierigkeiten im Vorfeld zu erkennen, den Ablauf des Films auf seine Kohärenz hin zu überprüfen, während des Drehs den Überblick zu behalten und eine effiziente Aufnahme-Reihenfolge zu erstellen, da Sie die Szenenfolge nicht chronologisch aufnehmen müssen, sondern alle Aufnahmen nach ihrem Drehort abarbeiten können.

Beispiel:

| lfd. Nr. | Aufnahmeort | Einstellungs-länge | Einstellungs-größe / -perspektive / Kamera-bewegungen | Bildinhalt | Vers(e) | Ton / Ge-räusche / Licht |
|----------|------------------------|--------------------|---|--|---------|--------------------------|
| ... | | | | | | |
| 10 | Katholische Kirche Rot | 6“ | „Ich-Perspektive“ Halbtotale, Halbnah Blick auf die Tür | P. blickt zur Türe, läuft langsam los | / | kein Rauschen mehr |
| 11 | “ | 5“ | „Ich-Perspektive“ wird verlassen Kamera entfernt sich von Protagonist „Nah-Halbnah-Halbtotale-Total“ | P. läuft langsam auf die Türe zu, wird schneller, öffnet beide Türflügel | / | kein Rauschen mehr |
| ... | | | | | | |

III. Lyrikfilme bewerten? Mögliche Bewertungskriterien

Für die Bewertung und ggf. Benotung filmproduktiver Leistungen gelten prinzipiell dieselben Kriterien und Maßstäbe wie für schriftliche Formen produktiven Arbeitens im Literaturunterricht (wie z. B. die gestaltende Interpretation). Die nachfolgende Zusammenstellung möglicher Bewertungskriterien folgt (in reduzierter Form) einem von Müller-Michaels erarbeiteten Modell für die produktive Hermeneutik:⁴¹



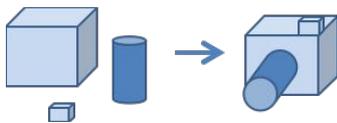
Kriterium I: Adäquanz

- **ist das Gedicht inhaltlich** richtig erfasst?
- Zeigt die filmische Umsetzung, dass das **Thema** erkannt ist?
- Sind die **Funktion der Natur** im Gedicht sowie insbesondere **ihr Verhältnis zum lyrischen Ich** und seinen **Sprechabsichten** angemessen erfasst und stimmig umgesetzt?
- Ist die **Stimmung/Atmosphäre** richtig erfasst und angemessen umgesetzt?
- **Ist in der Verfilmung eine mögliche Interpretation konkretisiert** und liefert diese Konkretisation eine **vom Text her denkbare Antwort auf die Fragen, die der Text aufwirft**?
- Kommt die filmische Interpretation zu **Ergebnissen, die mit denen einer analytischen Interpretation** Differenziertheit und Elaboration (wenigstens grundsätzlich) **vergleichbar sind**?



Kriterium II: Kohärenz und Komposition

- **Lässt die Verfilmung ein stimmiges und schlüssiges Konzept** erkennen?
- Ist der **Aufbau** (z. B. das Arrangement der Einstellungen) **nachvollziehbar**?
- Stehen die einzelnen Elemente des Films zueinander in einem intendierten und sinnvollen **Zusammenhang**?
- Werden (mehrere) **filmische Gestaltungsmittel** bewusst eingesetzt, um den Film in seiner Gesamtheit zu strukturieren?



Kriterium III: Gestaltung und Originalität

- **Wurde das Gedicht durch visuelle Metaphern und/oder visualisierter Handlung transformiert** oder ist das im Gedicht „gegenständlich“ Bezeichnete einfach nur „abgefilmt“?
- Finden sich **bemerkenswert komponierte Bilder oder Bildsequenzen**?
- Sind die **zentralen**, die Aussageabsicht des Gedichtes konstituierende **Bilder visuell umgesetzt** oder sind eher Nebenaspekte transformiert?
- **Wurden Tempo und Rhythmus** des Films bewusst gestaltet?
- Wurde **das lyrische Ich** medial adäquat transformiert?
- Lässt die Verfilmung einen **eigenständigen Umgang mit dem Gedicht** erkennen?

⁴¹ Harro Müller-Mihaels: Noten für Kreativität? Zum Problem der Beurteilung produktiver Arbeiten im Deutschunterricht. Deutschunterricht 4/1993.

IV. Statt einer Zusammenfassung: Zehn Thesen zur Lyrikfilmproduktion

1. Indem die Lyrikverfilmung im Unterricht auf eine Visualisierung und mithin „Sichtbarmachung“ innerer Bilder und Vorstellungen zielt, verfolgt sie einen **rezeptionsorientierten Ansatz**.
2. Sie dient darüber hinaus aber – wie die gestaltende oder szenische Interpretation auch – **hermeneutischen Zielen**: Der Lyrikfilm ist Ausdruck eines durch intensive Auseinandersetzung mit dem Gedicht gewonnenen Textverständnisses.
3. Der Gestaltung mit den Mitteln des Films wird die **Analyse und Interpretation** i. d. R. **vorausgehen**: Durch sie ist die Aussageabsicht des Textes so genau wie möglich zu bestimmen und vom rezeptionsorientierten Ansatz aus zu reflektieren. Eine solche Interpretation ist i. d. R. zu dokumentieren, um im Produktionsprozess auf Einzelaspekte zurückgreifen oder diese korrigieren zu können.
4. **Antizipationsübungen** mit dem Medium des Film, die auf eine Visualisierungen erster innerer Bilder zielen, sind im Prozess der Texterarbeitung möglich und sinnvoll, erfüllen aber an sich noch nicht die Anforderungen an eine Lyrikverfilmung im o. g. Sinne.
5. Die **spezifischen Gestaltungsmittel des Films**⁴² sind – i. d. R. induktiv – an geeigneten Beispielen zu erarbeiten und in Form und Funktion zu reflektieren. Dazu bieten sich vor allem existierende Lyrikverfilmungen oder Videoclips⁴³ an. Eine zu „ein-sinnige“ Zuordnung filmischer Mittel und Funktionen oder möglichen Aussageabsichten („die Froschperspektive deutet auf die Überlegenheit des gezeigten Charakters hin“) ist zu vermeiden.
6. Die schulische Lyrikverfilmung wird den Fokus aus Gründen der Realisierbarkeit i. d. R. auf **einige wenige ausgewählte filmsprachliche Mittel** (vgl. die Übersicht im Materialteil) richten; sie sind vom Text und der ihm zugeschriebenen Interpretation her auszuwählen und zu begründen.
7. Das Produkt der Lyrikverfilmung stellt **technische Mittel und Möglichkeiten** des Films (Schnitt, Musik Bild- und Toneffekte etc.) nicht – und schon gar nicht als Selbstzweck – in den Mittelpunkt, sondern verwendet sie funktional im Hinblick auf eine durch sie zum Ausdruck gebrachte und in ihnen sichtbar werdende Interpretation des Ausgangstextes.
8. Die eine solche Interpretation des Textes tragenden „filmsprachlichen“ Mittel stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern sind stimmig in einer **erkennbaren Komposition** aufeinander bezogen.
9. Die **technische Qualität** der Umsetzung ist auch, aber nicht primäres Qualitätsmerkmal.
10. Für den **Textvortrag** in der Tonspur der Verfilmung gelten die für den mündlichen Vortrag üblichen Qualitätskriterien.

⁴² Vgl. die Zusammenstellung filmsprachlicher Mittel.

⁴³ Bieten die sich wirklich an? Zur Motivation der Schüler würde es sicherlich beitragen, wenn man hier etwas fände!

V. Literatur

Primärliteratur / Film

BACHMANN, Ingeborg: Nach grauen Tagen. In: I. Bachmann: Sämtliche Gedichte. München (Piper) ⁸2001. S. 12.

MÜLLER, Heiner: Ich kann dir die Welt nicht zu Füßen legen. In: H. Müller: Werke. Herausgegeben von Frank Hörnigk. Bd. 1. Frankfurt (Suhrkamp) 1998. S. 183.

SCHMERBERG, Ralf: POEM.

Lexika und Nachschlagewerke

V. WILPERT, Gero: Sachwörterbuch der Literatur. 8. verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart (Kröner) 2001.

Forschungs- und didaktische Literatur

ABRAHAM, Ulf: Filme im Deutschunterricht. Stuttgart (Klett) ²2012.

BÖNNIGHAUSEN, Marion: Intermedialer Literaturunterricht. In: Volker Frederking et. al. (ed.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 2 Bde. Baltmannsweiler (schneider verlag Hohengehren) 2010. Bd. 2, S. 503-514.

GIEN, Gabriele: Lyrische Texte und ihre Didaktik. In: Swantje Ehlers (ed.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler (Schneider) ³2007. S. 273-296.

HESSE, Matthias et al.: Poem. Ein Film von Ralf Schmerberg. Paderborn (Schöningh) 2006.

INGENDAHL, Werner: Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur. Frankfurt a. M. (Diesterweg) 1991.

LAMPING, Dieter (ed.): Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte. Stuttgart und Weimar (J. B. Metzler) 2011.

LITTSCHWAGER, Simin Nina: Verfilmung von Lyrik. Mit Beispielanalysen aus dem Film Poem. Marburg (tectum) 2010.

MUNDT, Michaela: Transformationsanalyse. Methodologische Probleme der Literaturverfilmung. Tübingen (Niemeyer) 1994.

MÜLLER-MICHAELS, Harro: Noten für Kreativität? Zum Problem der Beurteilung produktiver Arbeiten im Literaturunterricht. In: DU 47/1993. S.

POPPE, Sandra: Visualität in Literatur und Film. Eine medienkomparatistische Untersuchung moderner Erzähltexte und ihrer Verfilmungen. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2007.

SPINNER, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In: Michael Kämper van den Boogaart (ed.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin (Cornelsen Scriptor) ³2006. S. 175-190.

DERS.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Volker Frederking et. A. (ed.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 2 Bde. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2010. Bd. 2, S. 311-325.

WALDMANN, Günter: Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) ⁶1999.

DERS.: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) ⁶2007.

ZABKA, Thomas: Zum Symbolverstehen von Videoclips. Didaktische Reflexionen und Ratschläge. In: Jutta Warmke (ed.): Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. München (KoPäd Verlag) 2001. S. 109-124.