

**Hans J. Wulff**

## **Rezeption ethnographischer Filme: Bemerkungen zu einer Terra Incognita**

Eine erste Fassung dieses Artikels erschien in: *Der ethnographische Film. Einführung in Methoden und Praxis*. Hrsg. v. Edmund Ballhaus u. Beate Engelbrecht. Berlin: Reimers 1995, S. 269-288 (= Ethnologische Paperbacks.).

Bibliographische Angabe der Online-Fassung: <http://www.derwulff.de/2-55>

### **Die Kommunikationsform des Films**

Ein Buch kann man beginnen, wieder weglegen, in mehr oder weniger großen Abschnitten lesen. Beim Film ist das anders: Film ist ein Aufführungsmedium, und erst mit dem Videorekorder sind wirklich individuelle Lektüren eines Films möglich. Aufführung ist aber nicht gleich Aufführung. Es macht einen Unterschied, ob man einen Film im großen Kino, in einer Schulaufführung oder im Fernsehen sieht. Jeder weiß das. Und jeder weiß, daß der gleiche Film in der einen oder der anderen Situation verschieden ist.

Derjenige, der einen Film dreht, hat beim Drehen und bei der Postproduktion nicht nur einen Zuschauer im Blick, für den er den Film macht, sondern auch eine *Aufführungsform*. Es macht einen Unterschied, ob man einen Unterrichtsfilm macht oder einen Film, der in einem Fernsehmagazin über das Leben der Eingeborenen in Neuguinea ausgestrahlt werden wird. Und wenn feststeht, daß ein Film zuallererst denjenigen gezeigt werden soll, von denen er handelt [1], ist auch diese Kondition im Drehen und Montieren des Materials zu reflektieren. Sogar dann, wenn ein Film vor allem oder sogar ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke gemacht wird, wird der Film zum Adressaten hin geöffnet - nur daß dieser ein ganz besonderes Interesse am Subjekt hat.

Wenn Petermann also fragt: "*Für wen* ist der Film bestimmt und *was* soll er *wie* vermitteln?" (1988, 74), so greift er auf das kommunikative Verhältnis aus, in das der Film gestellt ist, gleichgültig, wie es im einzelnen aussehen mag. Film ist nicht nur Protokoll einer vorfilmischen Situation, nicht nur Dokumentation, sondern auch und immer eine Mitteilung an einen Adressaten. Ohne diesen Bezug wäre das Filmen ganz sinnlos. Wie aber sieht der Adressat aus, den ein Filmemacher im Kopf hat? Wie erzählt man eine Geschichte so, daß ein Adressat sie auch versteht? Wie zeigt man etwas, das man zeigen will,

so, daß der Zuschauer anschließend eine Vorstellung vom Gegenstand gewonnen hat? Ein Film vollendet sich erst in dem Augenblick, in dem ein wacher Zuschauer ihn sieht und versteht. Diese Tatsache muß jeder, der Filme macht, bedenken und den Film so gestalten, daß er verstanden werden kann.

Noch ist über die Adressatenkonzeptionen in den Produktions-Phasen eines Films nur sehr wenig bekannt. Gerade beim dokumentarischen und ethnographischen Film wäre es problematisch, hier allzu starke Verengungen anzunehmen. Wer einen Film über mexikanische Maria-Lichtmeß-Rituale dreht, wird nicht unbedingt vorher wissen, in welchen Kontexten der Film laufen soll, ja, er wird nicht einmal die Länge, den Rhythmus, den Aufbau vorher schon abschätzen können. Daß der Film von jemandem verstanden werden kann, daß das vorfilmische Geschehen für jemanden aufgezeichnet wird: Dieses Wissen ist nötig, weil die Wahl der Kamerastandorte und die Auswahl dessen, was man überhaupt aufzeichnen will, dadurch beeinflusst oder sogar determiniert wird. Bei anderen Genres ist das anders, in einem Werbefilm oder in einem Spielfilm ist der Zuschauer, für den produziert wird, sehr viel handfester und greifbarer, sehr viel gezielter kann darum auf das Produkt hin inszeniert werden. Dokumentarische Arbeit ist offener, weil das Vorfilmische eine eigene, vom Film nicht dominierte Dynamik hat. Methodisch entsteht so eine äußerst spannende Situation - denn so entsteht ein Fundus von Aufnahmen, der der Material-Steinbruch für ganz verschiedenen konzipierte Filme sein kann. Edmund Ballhaus' Doppelfilm *WO NOCH DER HERRGOTT GILT* (1993) ist als 48minütige Fassung zum einen für das IWF produziert (*KATHOLISCH SEIN IM EICHSFELD*), liegt zum anderen aber auch als 28-Minüter für die ARD vor (*BEOBACHTUNGEN IM EICHSFELD*). Für die Untersuchung von Zuschauerkonzeptionen sind derartige "Versionen", die aus einem gemeinsamen Ausgangsmaterial kompiliert werden und das gleiche Thema behandeln, höchst interessant, lassen sich doch an ihnen Argumentations-, Darstellungs- und Erzählstrategi-

en untersuchen, die sich von Aufführungsort zu Aufführungsort unterscheiden, so daß man in ihnen Indikatoren für unterschiedliche Adressatenkonzeptionen gewinnen kann [2].

Ein ethnographischer Film muß "wahr" sein, er soll das Vorfilmische nicht verzerrt wiedergeben, er soll die Gefilmten nicht diffamieren. Über alle diese Probleme ist intensiv diskutiert und viel geschrieben worden. Darüber, daß ethnographische Filme für Adressaten und für eine Aufführungspraxis sind, findet man nur wenig. Dabei ist schon in der puren Tatsachenbehauptung ein Ausgriff auf den kommunikativen Verkehr geschehen, auf einen Anderen, dem man die Wahrheit des Gezeigten versichert - und begibt sich damit auch auf ein Feld, in dem die Wahrheit des Behaupteten glaubhaft gemacht werden muß, weil sie in Frage gestellt oder relativiert werden kann. Ein Film vollendet sich auch dann in einer Rezeption, wenn der Zuschauer seinen Wahrheitsbeteuerungen nicht traut und fest davon überzeugt ist, daß das abgebildete Geschehen inszeniert oder ideologisch verzerrt ausgelegt worden ist - vollendet darum, weil das kommunikative Verhältnis, auf das hin er konstruiert worden ist, nun wirklich geworden ist. Alle symbolischen Konstrukte des Menschen sind Teil des kommunikativen Verhältnisses, will ich damit sagen, und aus ihrem pragmatischen Bezug nicht zu entlassen [3].

### **Aufführungssoziologie / -psychologie**

Hier nun soll aber keine universalpragmatische oder rezeptionsästhetische Reflexion über ethnographische Filme angestrengt, sondern sehr viel bodenständiger verfahren werden. Was wissen wir über die Aufführungen ethnographischer Filme? Im kommerziellen Kino haben sie kaum eine Chance. Sicherlich, ab und zu findet ein Dokumentarfilm, manchmal auch ein ethnographischer Film den Weg auf die großen Leinwände. Das sind dann aber oft eher Reportagen denn wissenschaftlich motivierte Dokumentationen oder Dokumentarfilme. Und das Publikum wird zu diesen Filmen nicht so sehr aus dem Interesse an ihrem Sujet verlockt, sondern weil sie sich mit fernen und archaischen Magien und Ritualen beschäftigen oder weil sie die moderne Sehnsucht nach einer mystischen Einheit von Geist und Körper, von Mensch und Natur ansprechen. Das Kino ist ein Raum, in dem sich Vorstellungsbilder und halb-träumende Ich- und Fremdprojektionen verdichten wie in kaum einer anderen Situation [4]. Ethnographische Filme, die in diese Aufführungs-

praxis eintreten, spiegeln oft eher Wünsche und Bedürfnisse unserer Gesellschaft, als daß sie sich in die Beschreibung fremder Kulturen vertiefen. Die ethnologische Diskussion über die Projektion von Wertvorstellungen des Ethnographen in die Beschreibung der Ethnographierten wäre also auch hier zu führen [5].

Es sind denn eher die Sondervorführungen in der Schule [6], an der Universität [7], in Museen [8] und Kommunalen Kinos, die den ethnographischen Film auf der Leinwand zu ihrem Publikum gelangen lassen. Fast immer steht dabei der Film nicht allein, sondern ist eingebunden in ein Programm, er wird kommentiert oder er begleitet eine Ausstellung. Der Zuschauer steht dann nicht allein dem Film gegenüber, sondern befindet sich in einem thematischen Feld, in das auch der Film gehört. Und der Austausch mit dem Film ist dann oft nicht frei, sondern eingefaßt von Instruktionen und Hinweisen, zusätzlichen Informationen, Hintergrundmaterialien. Das Interesse des Zuschauers kann (und soll) nicht freischweifen und sich seine eigenen Fixpunkte suchen, sondern wird gezielt auf das eine oder andere gelenkt. Wenn man sich fragt, was eine Schulaufführung von einer Vorführung im Kino unterscheidet, findet man gleich mehrere Differenzen: Der Schüler ist nicht freiwillig in der Vorstellung; sein Interesse steht unter Kontrolle, ein thematisches Zentrum der Rezeption ist vorgegeben, und oft werden noch genauere Instruktionen gegeben, worauf geachtet werden sollte; der Film ist nicht der Mittelpunkt des Geschehens, sondern Mittel zu einem anderen Zweck; dem Schüler steht der Lehrer gegenüber, der als fachlicher Experte und als situative Autorität auftritt. Wird ein Film im Rahmen einer Ausstellung gezeigt, ist wiederum der situative Rahmen ein anderer: Der Besucher ist aus Interesse an der Sache da (von den Führungen von Schulklassen sei einmal abgesehen); Film und Ausstellung sind komplementäre und gleichberechtigte Medien, die den Gegenstand vermitteln; das Thema der Situation ist durch den Rahmen der Ausstellung vorgegeben, es fehlt aber natürlich die autoritäre Figur des Lehrers.

Die situativen Rahmen von Aufführungen sind immer auch institutionelle Gefüge, in die ein Film eingelassen wird [9]. Die *Aufführungssoziologie* hat herauszuarbeiten, worin Bedingungen bestehen und wie sie sich ändern. Man kann weitere Aufführungen skizzieren und sie im Detail variieren: Es macht einen Unterschied, ob der gleiche ethnographische Film in einem Seminar bei den Ethnologen läuft oder in einem der Filmwissenschaftler, in dem es

um die "Rhetorik des Dokumentarfilms" geht. Mit jeder Variation treten neue Facetten der kommunikativen Möglichkeiten in das Blickfeld, die ein Film allein deshalb eröffnet, weil er erst in einer konkreten Aufführungssituation in den kommunikativen Verkehr eintritt. Der Film kann das Umfeld, in dem er später gezeigt und verstanden wird, nicht determinieren. Er kann Teile seiner Bedeutung unter Kontrolle halten, und er kann gewisse Verstehensprozesse präfigurieren - aber festlegen kann er sie nicht.

Das *Interesse* des Zuschauers ist eine der Komponenten, die in einer Aufführungspsychologie oder -soziologie untersucht werden muß [10]. Zum Teil ist sie der Aufführungssituation selbst eingeschrieben - in der Schule ist das Interesse des Schülers bis zu einem gewissen Punkt allein dadurch festgelegt, daß er Schüler ist und sich darum (will er erfolgreich bestehen) für das zu interessieren hat, was in der Schule behandelt wird. Sicherlich, es ist in seine Wahl gestellt, über diese extrinsische Motivation hinaus eine intrinsische zu entwickeln, sich auch aus eigenem Antrieb von dem fesseln zu lassen, von dem der Film handelt. Motivationen sind nur zu einem Teil frei, und es kommt auf die situativen Rahmen an, wie groß dieser Teil ist.

Es gibt eine ganze Reihe von subjektiven oder gar privaten Faktoren, die die Zuwendung zu einem Film und die Intensität der Teilnahme beeinflussen können. Das sogenannte "Involvement" hängt primär vom Thema ab. Jemand, der eine Urlaubsreise nach Afrika plant, wird ein anderes Interesse an einem Film über afrikanisches Leben haben als einer, der mit Afrika nichts im Sinn hat. Auch das Thema findet bei verschiedenen Zuschauern verschiedenen Widerhall - und es sind oft ganze Kohorten von Zuschauern, die eine verwandte Sensibilität dafür haben. Frauenarbeit und Geburtsexile sind eher Themen, die die Neugierde von Frauen ansprechen als die von Männern. Alte lassen sich durch anderes anregen als Junge, Frauen und Männer unterscheiden sich, Arbeiter sind anders als Hochschulabsolventen. Die Gruppen, die sich durch gemeinsamen Geschmack, durch gemeinsame Stile auszeichnen, werden immer kleiner und immer kurzlebiger. Die soziodemographischen Zusammengehörigkeiten werden abgelöst durch "Lifestyle"-Gruppen. Der Zuschauer wird immer unberechenbarer. Für die Fernsehanstalten ist das ein großes Problem, weil Zuschauer, die sich intensiv für ein Programm interessieren, "hoch-involviert" sind, natürlich ideale Adressaten für die Werbung sind. Manche sehen das

Fernsehen überhaupt als ein "low involvement"-Medium an, das kaum oder sogar keine gezielte Zuwendung genießt, nur gewohnheitsmäßig angeschaltet wird - und dies würde die Kino-Vorstellung deutlich von der Fernsehaufführung abgrenzen. Allerdings sind Zweifel angebracht, ob man die Tatsache, daß viele Sendungen recht oberflächlich und unkonzentriert aufgenommen werden, auf alle Sendungen übertragen kann - jeder weiß aus eigener Erfahrung, daß eine Sendung alle Aufmerksamkeit binden kann [11]. Die Frage bleibt, woran das im Einzelfall liegt.

### Die implizite Rolle des Zuschauers

In der Ethnographie ist die Zulässigkeit und das Maß an Subjektivität und Interpretation, das ein Film aufweisen darf, Gegenstand des Nachdenkens (und gelegentlich auch des Streits) gewesen. Auch über das Filmen als ethnographische Methode gibt es eine ganze Reihe von Überlegungen. Über den Adressaten ethnographischer Filme ist dagegen kaum nachgedacht worden, es gibt ein nur implizites Zuschauermodell. Die Aktivität des Zuschauers, der eine Rolle im filmischen Text erfüllt, mit dem Film interagiert und der einen ethnographischen Film nicht verstehen kann ohne Rückgriff auf sein ideologisches Wissen und seine viel umfassendere Fähigkeit, Filme zu verstehen, herauszustellen, wie Martinez es tut (1992), ist in der vorliegenden Literatur eine ganz isolierte Position. Bau- und Argumentationsweisen des ethnographischen Films mit Blick auf die Dramaturgie des Publikums zu denken, ist ebenfalls ganz ungewöhnlich. Überlegungen wie die, die Ivo Strecker (1987) zur Deixis des Ethno-Films angestellt hat, zur räumlichen Orientierung des Zuschauers, sind äußerst selten. So selbstverständlich es in der heutigen Filmtheorie ist, nach der Position zu forschen, die ein Film dem Zuschauer zuweist, nach der Rolle, die er in der Bedeutungskonstitution des Films spielt, so ungewöhnlich ist diese Frage in der Ethnologie.

Ich hatte oben schon angemerkt, daß derjenige, der einen Film macht, ein inneres Vorstellungsbild des Adressaten braucht, für den der Film eine Mitteilung ist. Wenn ein Kamerastandort gewählt wird, wenn eine Szene aufgelöst wird, wenn ein Film montiert wird, spielt der Zuschauer implizit immer schon mit. Mit Wittgenstein könnte man sagen: Der Film unterscheidet sich vom sprachlichen Sagen dadurch, daß er die Gegenstände zeigt, von denen er handelt. Darum muß der Kamerastandort so gewählt werden, daß man das erkennen kann, auf das es an-

kommt - weil der Film Teil einer Verständigungshandlung ist, in der einer einem anderen etwas zeigt, von dem jener noch nichts wußte (ähnlich Edmonds 1974, 57). Wir sind es aus dem Spielfilm gewöhnt, daß das Geschehen zur Kamera hin geöffnet ist, daß also der Zuschauer einen optimalen Blick auf alle Details werfen kann, die im Geschehen eine Rolle spielen. Wir sind es gewöhnt, daß die Szenenauflösung peinlich darauf achtet, daß die Handlungsachsen zwischen den Personen oder zwischen Personen und Objekten nicht übersprungen werden - weil sonst der Zuschauer die Richtungsorientierung verlieren würde. Wir sind es gewöhnt, daß in einer Szenenauflösung das in näherer Perspektive gezeigt wird, was in der Szene relevant ist - damit wird dem Zuschauer die Orientierung in den Bedeutungen des Geschehens erleichtert. Wir sind es gewöhnt, daß die Blicke der Kamera manchmal den Blick einer beteiligten Person darstellen können, mehr oder weniger ausdrücklich, bis hin zur subjektiven Kamera - und die emotionalen und kognitiven Prozesse, die den Zuschauer während der Rezeption an das Geschehen binden, intensivieren sich dabei; nicht umsonst ist Hitchcock der größte Meister der subjektiven Kamera geblieben.

Ein Beispiel kann der stumme, 1937 entstandene IWF-Film *DER LEONHARDIRITT IN TÖLZ* [12] sein, an dem ich an einigen Punkten zeigen will, wie die implizite Zuschauerrolle in der filmischen Struktur selbst enthalten ist.

(1) Der Film beginnt mit einer weiten Aufnahme, die den Handlungsort zeigt. Ein solcher *establishing shot* dient dazu, den Handlungsort als ganzen bekannt zu machen. Häufig wird darüber hinaus mit dem Handlungsort auch ein Bezug zu weiterem Wissen hergestellt, zu Genre- und Weltwissen gleichzeitig. Wir wissen etwas über London, Großstadtsums, Westernstädte und Dörfer. Nicht überall kann sich gleiches ereignen. Das erste Bild des Films zeigt ein ländlich-hügeliges Tal mit doppeltürmiger Kirche. Die Kirche wird im zweiten Bild herausgehoben. Warum sollte ein reiner Dokumentationsfilm mit einem *establishing shot* eröffnet werden?

(2) Die Kapelle wird später (in #8) wieder aufgenommen: Sie ist das Ziel des Rittes. Zunächst aber springt die Handlung (##3-7) in die Kleinstadt. Die Kamera ist am Wegesrand aufgebaut, und sie blickt über die Köpfe der Passanten, die den Vorbeizug der Pferdewagen begaffen, hinweg in die Richtung, aus der die geschmückten Pferde kommen werden. Die

se Position ist interessant, versetzt sie doch die Kamera in die natürliche Position einer der Teilnehmerrollen am Geschehen. Die Perspektive der Kamera ist also als Teilnehmerperspektive zu lesen; sogar die Richtung des Blicks ist aus der Motivation des Zuschauers-vor-Ort gewonnen - man ist neugierig gespannt auf das Kommen der Wagen, nicht auf ihr Wegfahren. Man könnte die Psychologisierung noch weiter treiben und die Sequenz schließen mit einem Begleitschwenk auf den letzten Wagen - die Parade ist abgeschlossen, die Aufmerksamkeit fokussiert ein letztes Mal das bisherige Thema der Situation. Tatsächlich schließt die Sequenz mit einer Ablende.

(3) Die folgende Sequenz spielt an der eingangs schon eingeführten Kapelle: Die vorbeifahrenden Wagen der Prozession werden gesegnet (##8-12). Die Kamera ist sehr hoch, zeigt das Geschehen in einer Folge von Totalen, in denen die Distanz zum Handlungszentrum sukzessive verringert wird - #8 ist fast so weit wie eine Landschaftstotale, #12 zeigt die Segnung am Ende in einer Szenentotalen. Eine Auflösung erfolgt nicht, wäre sie doch eigentlich wünschenswert: Weil der Akt des Segnens natürlich das rituelle Zentrum des Geschehens bildet. Die Bildkomposition zentriert Priester und Ministranten im Eingang der Kirche, und auch die Folge der Bilder ähnelt einer Heranfahrt - wenigstens darin folgt das Bild der thematischen Struktur, zeigt das Relevante.

(4) Die beiden folgenden Bilder (##13-14), die Szenen im Publikum zeigen, haben wohl den Status von Zwischenbildern, von *cutaways*: Zeige die situative Peripherie, wenn Zeit vergehen soll und du einen Sprung in eine neue Szene vorhast! Hier wird Aufmerksamkeit dezentriert, so daß ein Zeitsprung möglich wird. Zwischenbilder geben nur in einer Dramaturgie des Publikums einen Sinn, für die Geschehensrepräsentation sind sie ganz nebensächlich.

(5) Die Prozession kehrt in die Stadt zurück (##15-16), die Kamera nimmt die schon erwähnte Publikumperspektive ein. Eigentümlicherweise ist die Richtung des Vorbeimarsches die gleiche wie in der ersten Prozessionssequenz. Konventionellerweise werden Hin- und Rückbewegungen durch eine Spiegelung der Handlungsrichtungen repräsentiert - die Gespanne müßten sich also aus der Tiefe des Raums kommend einmal links, bei der Rückfahrt dann rechts an der Kamera vorbeibewegen. Würde man in einer Kritik des Films diese Stelle als Fehler anmerken (wie Dehnert es tut, 1987, 222), würde man

aber natürlich wieder auf einen Zuschauer abheben, dem man die Bewegung des Hin und Zurück als einen Wechsel von Rechts und Links zeigt. Wiederum ist hier auf die Kontinuität der Perspektive abgehoben (ich stehe an der Straße und sehe die Wagen von links nach rechts vorüberfahren; wenn sie zurückkommen, muß ich sie von der rechten Seite erwarten).

(6) Die Sequenz endet wieder mit einem Zwischenbild (#17), das eigentlich aber eine Szeneneröffnung ist, weil es in interessanter Weise mit dem Wissen des Adressaten verbunden ist: Wenn ein Junge mit der Peitsche knallt, öffnet sich ein Raum zukünftigen Geschehens - der Peitschenknall ist auf Reaktionen aus, auf Vorführung und Dressur der Pferde, auf einen akrobatischen Akt vielleicht. Peitschenknallen ist ein Geschehen aus der Vorbereitungs-, nicht aus der Abklangphase von Handlungen. Dieses Wissen um die Rhythmik und Vernetzung von Handlungen steckt nicht im Film, sondern ist dem Zuschauer zugerechnet. Film inszeniert solches Wissen, und derjenige, der Filme macht, muß wissen, daß Zuschauer mit diesem Wissen antreten.

(7) Mehrfach wird in dem Film ab- und wieder aufgeblendet. Manchmal werden so die großen Segmente des Films gegeneinander gesetzt, voneinander abgesetzt (##2-3, ##17-18). Manchmal wird aber so Zeit gerafft, ein Zeitsprung vollzogen (##7-8, ##16-17). Das gleiche filmische Mittel erbringt zwei ganz verschiedene Leistungen. Daß die Prozedur (##3-17) dennoch einen sehr viel engeren thematischen Zusammenhang bildet als der Gesamtfilm, wäre ohne ein Zuschauerbewußtsein, das die Ab-/Aufblende im Inneren der Sequenz anders bewertet als die am Rande, nicht denkbar [13].

(8) Bis #17 ist der Film ganz der Darstellung der Handlungsfolge der Prozession gewidmet und eigentlich am Ende. Es folgt nun eine eigenartige neue Sequenz (##18-22), die dem Rest des Films gegenüber ganz eigenständig ist (und von Bildern des peitschenknallenden Jungen gerahmt ist, ##17,23): eine deskriptive Folge von Detailaufnahmen der Pferde und ihres Schmucks. -- Dieser thematische Bruch ist erst zu glätten, wenn man das Begleitheft des Films zu Rate zieht: Natürlich ist der Schmuck der Pferde etwas Traditionelles und Gegenstand volkskundlichen Interesses. Mit dem thematischen Bogen, den der Film bis hier aufgespannt hatte, ist das Stück aber kaum vereinbar.

Die Untersuchung der impliziten Rolle des Zuschauers versucht, alle jene Elemente, Formen und Mittel am Text aufzufinden, in denen Positionen eröffnet werden und Aktivitäten in Gang gesetzt werden, durch die der Text in das Bewußtsein des Lesers übersetzt wird [14]. Dem Zuschauer wird nur im Ausnahmefall bewußt sein, wie der Film ihn im Verhältnis zum Gezeigten plaziert. Der LEONHARDIRITT adaptiert sich an ein Zuschauerverhältnis, das sich im Vorfilmischen findet, und er reproduziert damit auch die Eigenschaft des "Spektakulären", das dem Ritt selbst zukommt: Er ist ein Geschehen für Zuschauer. Der Zuschauer des Films befindet sich in der Handlungslogik des Vorgangs in einer ähnlichen Position wie der Zuschauer des Ritts. Das ist die für die Positionierung des Zuschauers vielleicht wichtigste Entscheidung, die im LEONHARDIRITT gefällt wurde.

### **Textverarbeitung und kognitive Psychologie**

Nun sind die Resultate von Verstehensprozessen, die "Konkretisationen", nicht nur abhängig von den Texten und deren Struktur, sondern auch von Zuschauerspezifischen (bis hin zu individuellen) Größen, von den Bedingungen der Situation, in der die Rezeption erfolgt, von eigenem Interesse und eigenen oder fremden Instruktionen, denen in der Rezeption gefolgt wird, usw. Konkretisationen können gesehen werden als Gebilde, die nicht nur auf das Bedingungsgefüge "Ausgangstext", sondern auch auf das Bedingungsgefüge "Wissenshorizont des Zuschauers" und auf die Bedingungen der "Rezeptionsituation" zurückgeführt werden müssen.

In der Rezeption wird der Text auf der Leinwand weiterentwickelt zu einem verstandenen Text. Der Zuschauer ist in einem komplexen Prozeß an der Ausarbeitung dessen, was der Film vorgibt, beteiligt. Er geht, wie der Lern- und Denkpsychologe Jerome Bruner es formuliert, "über die gegebene Information hinaus" (Bruner 1973). Das bedeutet nicht, daß jeder Zuschauer ein völlig idiosynkratisches Filmverständnis entwickelt (dann wäre eine Verständigung nicht möglich), sondern daß es konventionelle Muster gibt, die im Verlauf der Sozialisation gelernt werden und deren operative Kenntnis Teil der Enkulturation ist. Über die gegebene Information hinausgehen: Das bedeutet zum einen in einem sehr handfesten Sinne, vom gezeigten Bild auf Nichtgezeigtes (auf das *off screen*) zu schließen, zeitliche Sprünge und Lücken zu erkennen auf aufzufüllen, Motive und Antriebe von Akteuren abzu-

leiten und ähnliches; das bedeutet aber auch, vom konkreten Bild wegzugehen und solche Informationen aufzubauen, die das Substrat einer Geschichte oder das Thema eines berichtend-darstellenden Films erfassen. Vor allem wird im Prozeß der Rezeption zeitlich ausgegriffen auf das Noch-Nicht-Gesehene: Kein Film kann verstanden werden, ohne daß Erwartungen und Antizipationen den Verstehensprozeß in die kommende Information hinein öffneten [15].

Welche kognitiven Operationen und welche emotionalen und affektiven Prozesse ein Film auslöst, ist am unmittelbaren Vorgang kaum zu studieren. Man kann dem Zuschauer nicht in den Kopf gucken und dabei Verstehensprozesse beobachten! Dazu bedarf es mittelbarer Verfahren, experimenteller Anordnungen insbesondere, die dazu dienen, *Modelle* dessen zu konstruieren, was im menschlichen Bewußtsein passiert, wenn ein Film verstanden wird. Zwei unterschiedliche Forschungsrichtungen lassen sich unterscheiden: die *Textverarbeitungsforschung* und die *kognitive Theorie des Films*.

Zunächst zu ersterer. Nach einer Formulierung von Götz Wienold wird unter *Textverarbeitung* jeder Prozeß verstanden, in dem - "by taking reference to a text or a group of texts" (1976, 38) - ein neuer Text entsteht. Ein *Ausgangstext*, der als Stimulusmaterial dient, kann auf Grund einer *Textverarbeitungsoperation* (Zitieren, Kondensieren, Nacherzählen, Kommentieren, Bewerten usw.) zu einem *Resultattext* weiterentwickelt werden. Textverarbeitungsprozesse leisten also keine *creatio ex nihilo*, sondern gehen aus von einem verstandenen Text, dem Ausgangstext, wie er in einer Rezeption gespeichert worden ist, und führen hin zu einem neuen Text, der zu jenem ersten Text in einer strukturellen Beziehung steht (von Wienold "Textverarbeitungsrelation" genannt). In diesem Modell werden die Prozesse, die in der unmittelbaren Rezeption von der Wahrnehmung bis zur Speicherung des Ausgangstextes reichen, umgangen und vernachlässigt. Allerdings lassen sich aus der Untersuchung von Resultattexten Hypothesen darüber ableiten, wie diese Prozesse der Strukturierung, Integration, der Übersetzung, des Rearrangements usw. ablaufen [16].

Die *kognitive Theorie des Films* versucht dagegen, Modelle für die Informationsverarbeitung selbst zu entwickeln [17]. Das von Peter Ohler mehrfach vorgeschlagene "Prozeßmodell der Verarbeitung filmischer Information" integriert verschiedene Elementen-

te: Die äußeren filmischen Stimuli werden zunächst in einen *sensorischen Kurzzeitspeicher* gegeben. Von dort können sie in die zentrale Verarbeitungsin- stanz, den *zentralen Prozessor*, genommen werden. Dieser zentrale Prozessor hat begrenzte Ver- arbeitskapazität, es kann also in einem bestimm- ten Zeitraum nur eine begrenzte Informationsmenge verarbeitet werden. Die nachfolgende Stufe der In- formationsverarbeitung wird *Situationsmodell* ge- nannt (nach van Dijk/Kintsch 1983). Sie ist eine ko- gnitive Instanz, in der die aktuelle mentale Darstel- lung der filmischen Information geleistet wird und die zwischen der besonderen Information des rezi- pierten Films und dem Wissen des Zuschauers ver- mittelt. Zeigt man einem Zuschauer also z.B. einen konventionellen narrativen Film, so wird der mo- mentane Zustand der Geschichte einschließlich der Entwicklung, die zu ihm geführt hat, mental als Si- tuationsmodell dargestellt. Die am stärksten im Vor- dergrund stehenden Protagonisten, die Handlungs- räume und die Ereignisse, insbesondere natürlich die für das Vorankommen der Geschichte wichtigen Handlungen bilden darin den Organisationskern, um den alle anderen, weniger zentralen Informationen gruppiert sind. Das Situationsmodell umfaßt aber nicht nur die schon gegebene Information, sondern von Beginn einer Lektüre (oder Filmbesichtigung) an wird nach geeigneten Szenarios gesucht, die es gestatten, den kommenden Handlungsverlauf aus der gegebenen Information zu extrapolieren. Dem Verstehen eines Films korrespondieren immer Er- wartungen und Hypothesen, wie der Film (bzw. die durch ihn erzählte Geschichte) weitergehen wird. Hier kommt nun das *Wissen* des Rezipienten ins Spiel: Denn Hypothesen kann man nur dann aufstel- len, Erwartungen können nur dann entstehen, wenn das Vorhandene begriffen worden ist. Ohler nennt drei verschiedene Arten von Wissen, die in einer ko- gnitiven Psychologie des Films wichtig seien: *Nar- ratives Wissen* spielt bei der Verarbeitung filmischer Geschichten eine zentrale Rolle. Es handelt sich da- bei um unspezifisches Wissen über typische Plots, Rollen, Handlungsräume im Rahmen verschiedener Genres. *Allgemeines Weltwissen* ist das Gesamt des Wissens, das eine Person hat. Daneben setzt Ohler noch einen besonderen Speicher an, den er *filmi- sches Wissen* nennt; darunter versteht er alles Wis- sen über die filmischen Darbietungsformen, von den Regeln der Kadrierung über Montageprinzipien bis hin zur Filmmusik und den Konventionen der Farb- gebung [18].

DER LEONHARDIRITT IN TÖLZ ist ein Film über eine Prozession, die Anlaß zu einem großen Volksfest ist,

bei der Pferdegespanne an einer vor dem Ort gelegenen Kapelle gesegnet werden, könnte man den Film zusammenfassen. In diese Formulierung wirkt Weltwissen natürlich hinein: Weil die Zeitform der Prozession durch die Bilder nur angezeigt wird, ihr Zusammenhang muß durch einen geistigen Akt erst geleistet werden. Der Titel gibt einen weiteren Hinweis, der aber eher in die Irre führt: Ein "Ritt" ist etwas anderes als eine Prozession. Die Zusammenfassung des Films folgt dem Thema, und sie macht spürbar, warum das Ende des Films, die Bilder der geschmückten Pferde, so störend wirkt: Weil der Bericht über die Prozession etwas Ganzheitliches ist (eine "Gestalt", würde man in der älteren Psychologie sagen), das Anfang und Ende hat und das mit #17 abgeschlossen ist; die Sequenz danach ist mit diesem Thema nicht integrierbar, darum wirkt sie störend. Auch das filmische Wissen ist angesprochen: Der Bericht wird von jedem Zuschauer der dokumentarischen Gattung zugerechnet werden können, und er wird die mangelnde Auflösung der Segnung zurückführen können auf die Bedingungen der Produktion. Tatsächlich ähnelt der Film ja in vielem einem namenlosen Beitrag in der Berichterstattung des Regionalfernsehens. Wenn der stumme Beitrag als "Bericht" erkannt ist, ist auch ein Kommentar vorstellbar, der deutlich subjektiv gefärbt ist: Und das hängt nicht nur mit der Kamerastrategie zusammen, den Ort des Straßenpublikums aufzusuchen, sondern auch mit dieser Genrebestimmung.

An den Häusern in Tölz erkennt man Hakenkreuzfahnen. Wer etwas von der Nazizeit weiß, und welcher Zuschauer heute wäre unschuldig geblieben: Welchen Einfluß hat diese eher periphere Information auf das Verständnis des Films? Ist sie nur ein Hinweis auf den historischen Ort des Geschehens, oder wird das ganze Zeremoniell erfaßt und dem Nazi-Komplex zugeschlagen? Dehnert berichtet, daß die Leonhardifahrt von den Nazis als nicht mehr zeitgemäß eingestuft worden sei und durch einen Bauerntag oder eine "Wotansfahrt" ersetzt werden sollte (1987, 224) - welcher Zuschauer würde heute eine solche Inkongruenz des Geschehens und seines Wissens über Nazitum erkennen?

Noch fehlt jede Art von Forschung, die das Verstehen und die Verständnisse ethnographischer Filme im Rahmen der Informationsverarbeitungspsychologie des Films erhoben hätte [19]. Dabei bestünde dringender Bedarf, weil eine solche Forschung klären helfen könnte, wie die Vermittlung des "Fremden" gelingen könnte. Dem Verstehen haftet ein Beharrungsmoment an, weil das schon Gewußte immer

auf das Verstandene einwirkt. Wenn es nun die Aufgabe ethnographischen Films sein soll, das Leben fremder Kulturen in deren eigenen Interpretationskontexten darzustellen, treffen diese Filme auf Zuschauer, die befangen sind, weil sie selbst Teilnehmer an einer kulturellen Interpretationsgemeinschaft sind. Mit dem Wissenshintergrund der Zuschauer muß der Film kalkulieren - wenn man nicht die Differenz von Interpretationen selbst zum Thema des Spiels macht (wie Jean Rouch es z.B. in seiner wunderbaren Komödie *MADAME L'EAU* [WIND FÜR EINEN STERBENDEN FLUSS, 1992] gemacht hat).

### **Wirkungsforschung**

Die Stereotypen und Vorurteile, die ein Zuschauer mitbringt, induzieren gewisse Verständnisse von Filmen und be- oder verhindern andere. Die Studenten, deren Vorauswissen Martinez (1992, 145f) zu erheben versuchte, hatten "Eingeborenensein" (primitiveness) vor allem unter zwei Merkmalen konzeptualisiert: zum einen unter dem einer essentiellen "Gegenwart", einer Orientierung des Lebens auf instinktives Verhalten und auf das momentane Überleben; zum anderen das einer regressiven Abwesenheit von Kultur, Intelligenz und Entwicklungsmöglichkeiten. Auf dieser Merkmalsbasis lassen sich zwei Konzeptionen des "Primitiven" konstruieren, ein positiv besetztes (mit den Charaktereigenschaften "einfach", "rein" und "naiv") und ein negatives ("wild", ohne Erziehung, Sprache und Moral). Natürlich hat man es mit *kulturellen Einheiten* zu tun, mit kulturellen Interpretationen, die über alle Medien gestreut auftreten, in Verbindung mit anderen Einheiten des kulturellen Verkehrs und mit ideologischen Diskursen. Der "Wilde" ist bis heute nicht vom Komplex des Kolonialismus (gleichgültig, ob der Hegemonieanspruch politisch, ökonomisch, humanitär oder pädagogisch begründet wird) oder des Exotismus zu trennen, der in der Mode, in populärer Kultur oder im Massentourismus seinen Ausdruck finden mag. Das Hintergrundwissen, das in den Stereotypen des "Wilden" greifbar wird, ist nicht zu umgehen und bildet einen Hintergrund sogar für die Geschichte des ethnographischen Films selbst (Martinez 1992, 146f). Insbesondere dann, wenn ethnographische Filme eine geschlossene Struktur haben, faktenorientiert sind und Einzelereignisse darstellen und insgesamt eine distanziert-objektivierende Haltung dem "Wilden" gegenüber einzunehmen bemüht sind, wenn also eine identifizierende Teilnahme am Filmgeschehen nicht möglich ist, scheint es zu einem Kurzschluß mit dem Vorurteilswissen von Zu-

schauern zu kommen (ebd., 148). Dagegen stimulieren offene und selbstthematizierende Strukturen, subjektiv gefärbte Porträts und Formen, in denen der Zuschauer vielfältig adressiert wird, andere Verständnisse des Films, die sich tendenziell von Vorurteilen entfernen (ebd., 148f) [20]. Vor rigiden Schlußfolgerungen warnt aber sogar Martinez (149): Weil über diese Zusammenhänge immer noch recht wenig bekannt ist. Und weil das Verständnis nicht allein vom Film, sondern auch vom Umfeld abhängt, in dem der Adressat steht: So scheinen feministisch orientierte Zuschauerinnen patriarchalisch argumentierende Filme abzulehnen bzw. kritisch und distanziert wahrzunehmen (am Beispiel von John Marshalls *N!AI: STORY OF A !KUNG WOMAN* und anderer Filme, vgl. ebd., 150).

Die Rolle der Vorurteile wird dann greifbar, wenn es zu Deformationen von Texten, zu Mißverständnissen, zur Inkongruenz zwischen dem, was ein Filmmacher beabsichtigte, und dem, was ein Zuschauer an einem Film verstanden hat, kommt. Geht der Film mit den Vorurteilen der Zuschauer konform, wird die Eigenständigkeit des Vorauswissens der Zuschauer nicht greifbar - eine methodisch höchst wichtige Ausgangsbedingung. Stößt ein Zuschauer auf Informationen, die mit seinen Überzeugungssystemen nicht übereinstimmen, werden diese so manipuliert (und gegebenenfalls sogar entstellt), daß sie mit dem vorhandenen Wissen integriert werden können. Allerdings ist das Wissen des Zuschauers nicht frei von Widersprüchen: Kognitive Dissonanzen sind also nicht nur möglich, sondern sogar sehr verbreitet [21].

Gegen die Textverarbeitungs- und die Kognitionsforschung, die sich beide für die Prozesse interessieren, die mit dem unmittelbaren Verstehen und Verständnis von Filmen befaßt sind, ist die *Wirkungsforschung* mit allen Veränderungen im Verhalten, Denken und Erleben von Rezipienten während und nach der Rezeption beschäftigt, soweit sie aus der Zuwendung zum Medium resultiere [22]. Dazu zählt natürlich auch die Veränderung von Wissensstrukturen, insbesondere von Vorurteilen. Vor allem die Veränderung zum Schlechteren ist Anlaß für derartige Forschung: Das Mißtrauen gegen den Film hat lange auch die Filmpsychologie beherrscht, die nach den Auswirkungen des Filmkonsums fragte. Nach einer frühen Phase, in der Propagandafilme im Zentrum standen, war insbesondere die Darbietung von Gewaltszenen [23] Anlaß für eine Forschung, die nach den Art und Weisen fragte, wie im Film gelernt wird und wie er Gelegenheit zur Affektabfuhr bietet.

Ob Gewaltdarstellungen zur Gewalt anregen oder nicht, ist immer noch umstritten, obwohl inzwischen mehrere Tausend empirischer Untersuchungen vorliegen. Es lassen sich höchstens Indizien bestimmen, die in die eine oder die andere Richtung weisen. Das sollte die Erwartungen an eine (nicht vorhandene) Wirkungsforschung zum ethnographischen Film von vornherein dämpfen und relativieren.

Die meisten Untersuchungen zur Wirkung von Gewaltdarstellungen wurden an narrativen Filmen durchgeführt. Eine psychologische Untersuchung dokumentarischen Materials ist sehr selten gewesen. Für die Rezeptionsforschung zum ethnographischen Film wichtiger sind Untersuchungen zum Unterrichtsfilm [24] bzw. zum durch Film unterstützten Lernen, sollte man meinen - doch die Hoffnung wird enttäuscht. Ein Bild sagt mehr als tausend Worte: Eine Alltagsweisheit, die durch die Ergebnisse der Forschung durchaus bestätigt wird [25]. Die Anschaulichkeit und Konkretheit, mit der ein Film seinen Gegenstand vorstellen kann, ist durch keine sprachliche Umschreibung zu ersetzen. Ob der Gegenstand als Film, als Diavortrag oder gar als Modell im Unterricht präsentiert werden sollte, hängt von ihm selbst ab: Wenn es um die Darstellung von Prozessen geht, um handwerkliche Prozeduren etwa oder um komplizierte Rituale, aber auch um alltägliche Interaktionssituationen, ist der Film "darstellungsmächtiger" als etwa die Diashow oder gar der nur verbale Bericht. Wir wissen aber auch, daß die Explizitheit der Darstellung nicht allein für Lerneffekte verantwortlich ist: Wenn ein Geschehen nur zum Teil gezeigt wird, zu einem anderen Teil durch Phantasietätigkeit ergänzt werden muß, ist das subjektive Involvement deutlich höher. Das gleiche Geschehen wirkt eindrücklicher und nachhaltiger, wenn es in einem narrativen Format dargeboten wird (eine pädagogische Technik, die sich in allen kommunikativen Medien manifestieren kann und überall ihren Effekt hat). Es kommt auf den Kontext an, welche Visualisierungen für das Lernen förderlich sind - auf die Lernzeile, auf die Fähigkeiten und Gewohnheiten der Lernenden, auf das Lerntempo und auf zusätzliche Hinweise und Instruktionen, die den Film und den Gegenstand, um den es geht, erschließen.

Es kommt auf den Kontext an - und auf die Raffinesse, mit der es einem Film gelingt, den Zuschauer mit all seinen komplizierten Neigungen und Interessen, seinen Neugierden und Vorausurteilen in einen solchen Prozeß zu verstricken, daß er am Ende et-

was gelernt hat (ohne daß dieses unbedingt abfragbar sein müßte).

## Anmerkungen

[1] Wenige Bemerkungen zur *Aufführung von Filmen vor denjenigen, von denen er handelt*, liegen vor. Vgl. dazu etwa Oppitz 1982; 1989, 69ff; Jean Rouch in einem Interview (in: *Zelluloid*, 16-17, 1983, 78). In diesem Band der Artikel von Engelbrecht. Methodologisch verweist diese Praxis zurück auf die "Handlungsforschung", in der das "Feedback" dafür sorgen sollte, in der sozialwissenschaftlichen Forschung die Subjekt-Objekt-Trennung dadurch aufzuheben, daß im Feedback die Erforschten als Subjekte auftreten konnten. Vgl. dazu Lamnek 1993. Manchmal spricht man vom "selbstreflexiven" Dokumentarfilm, bei dem die Bedingungen des Filmemachens selbst mit zum Gegenstand des Films gehören; vgl. dazu etwa Martinez 1992, 147, passim.

[2] Zu diesem Material liegen bislang noch keinerlei Forschungsarbeiten vor. Die Montageexperimente sind meist sehr viel umgrenzter; vgl. dazu Wulff 1990.

[3] Zum Verhältnis von "Wahrheit" und "Behauptung" vgl. dazu Petermann 1988, 76. Grundlegender noch ist Worth 1981, 189f, 192ff. Vgl. auch die Unterscheidung von "ethnowissenschaftlichem" und "ethnomethodologischem" Film, die Hohenberger (1988, bes. 154ff) vorschlägt: Ersterer ist an ein empiristisch-objektivistisches Wissenschaftsverständnis gebunden, letzterer an ein hermeneutisches. Interessant ist, daß Hohenberger ihre Untersuchung von der Autoren-Instanz aus strukturiert, nicht vom Zuschauer her, der meist nur implizit mitgedacht ist. Wichtig ist auch der Hinweis, daß viele "objektivistische" Auffassungen des ethnographischen Films von einem Bedeutungsmodell ausgehen, nach dem eine Bedeutung in einen Text enkodiert und fast symmetrisch dekodiert werden kann (Martinez 1992, 131f; sehr exponiert dagegen ebd., 148: "there is a relation of 'no necessary correspondence' between encoding and decoding activities"); dagegen wird in der Texttheorie davon ausgegangen, daß Bedeutungen im Akt der Rezeption erst konstruiert werden, so daß der Text eher Anweisungs- als Darstellungscharakter hat; vgl. zu einer solch radikalen Position z.B. Iser 1993, 175f. Wie folgenreich eine solch *konstruktivistische* Auffassung der Textbedeutung für eine Untersuchung der Rezeption ethnographischer Filme ist, ist unmittelbar evident. Vgl. zu diesem Komplex auch Hattendorf 1994, der ein "Vertragsmodell" der filmischen Authentizität vorschlägt; auf diese Art wird das referenzbezogene Wahrheitsproblem umgeformt in eine kommunikative Konstellation sowie in ein Ensemble filmischer und argumentativer Mittel, die eine "Authentizitätsunterstellung" beim Rezipienten produzieren sollen.

[4] Zur *Psychoanalyse des Films* vgl. neben zahlreichen anderen englischsprachigen Überblicken Easthope 1993. Schwerpunkte der Beschreibung waren neben den Prozessen der Projektion und der Identifikation die Fragen, die auf die Lust ("pleasure") gerichtet sind, die die Rezeption von Filmen verursacht (Narzißmus, Spiegelstruktur, Masochismus; Skopophilie; usw.). Gegenüber der

Vielzahl von textorientierten Arbeiten hat die soziale Situation im Kinosaal nur wenig Aufmerksamkeit auf sich gezogen. -- Soziologisch orientierte Untersuchungen zur kollektiven Rezeption von Filmen im Kino und zu den sozialen Prozessen im Kinoraum sind rar. Ein bislang fast einzigartiger Versuch ist Gomerys Geschichte der Kinopräsentation in den USA (Gomery 1992). -- Zur Literaturlage vgl. auch die Enzyklopädie von Kagelmann/Wenninger (1982), die auf die hier angeschnittenen Fragen gar keine Antworten bereithält.

[5] Zum *Exotismus* insbesondere des Fernsehens und zu den *Stereotypen der Dritten Welt* liegt eine große Anzahl von Untersuchungen vor; vgl. exemplarisch Böhl (1985, 144-148) und die dort berichtete Literatur.

[6] Zum *Unterrichtsfilm* ethnographischen Inhalts vgl. immer noch die wegweisende Arbeit von Grunsky-Peper (1978).

[7] Über ein Universitäts-Seminar, in dem intensiv mit ethnographischen Filmen gearbeitet wurde, berichtet Böhl 1985, 148-157; grundlegender dazu Henny 1987; Martinez 1992, bes. 152-156. Die Überlegungen zum ethnographischen *Lehrfilm* wiederum sind sehr alt und setzen spätestens mit Häfker ein, der 1914 eine "Kinetographie" forderte, nach der eine Vorführung immer durch zusätzliches Material (Photos, Landkarten, Erklärungen, Tondokumente etc.) ergänzt werden sollte; vgl. dazu Taureg 1983, 36. Spätest 1928 wurde die Forderung erhoben, den *Hochschulunterricht* durch filmische "Kulturdokumente" anzureichern und zu unterstützen; vgl. dazu Böhl 1985, 78f.

[8] Zur *Museumspädagogik* des ethnographischen Films vgl. Böhl 1985, 142-144; er stellt die "Veranschaulichung des Gebrauchs der ausgestellten Objekte" (143) ganz in den Mittelpunkt, hält aber fest, daß ein Film (oder auch eine Videovorführung) die Führung durch qualifizierte Fachkräfte keinesfalls ersetzen könne (144). Interessant ist, daß Böhl schon 1929 auf Hinweise zur Vorführung von Kulturfilmen im Kontext völkerkundlicher Ausstellungen gestoßen ist. Vgl. dazu auch Lühning 1974. Taureg (1983, 33) bezieht sich auf Regnault, der sogar schon 1900 die Forderung danach erhoben haben soll, die Museumssammlungen durch kinematographische Aufnahmen zu vervollständigen.

[9] Roger Odin unterscheidet drei *institutionelle Rahmen*, in denen der Film steht: (1) solche, die an die Funktionen Spektakel, Kunst, Schule usw. gebunden sind; (2) solche "interioren" Formen, die den sozialen Verkehr mit dem Individuum regulieren; (3) solche schließlich, die dem Film selbst "eingeschrieben" sind; vgl. Odin 1994, bes. 41. Eine derartige "institutionelle Analyse" ist in der Filmsoziologie bislang noch kaum ausgearbeitet worden.

[10] Zur *Motivationspsychologie der Medien* vgl. neben Vorderer 1992 auch Groebel/Winterhoff-Spurk 1989, 65-104.

[11] Zur *Medienselektion* vgl. Groebel/Winterhoff-Spurk 1989, 45-64.

[12] Der Film wurde vom Institut für Deutsche Volkskunde (Tübingen) hergestellt und vom RWU (Berlin) veröffentlicht; das Archiv des RWU wurde nach dem Krieg dem IWF übereignet. Vgl. dazu das Protokoll, das Dehnert (1987, 204-220) enthält.

[13] Vgl. Dehnert (1987, 221), der die Blenden als Milde- rungen der Härte des Schnitts und als Indikatoren der thematischen Gliederung ansieht.

[14] Zur *Rezeptionsästhetik* vgl. Iser 1990. Als sehr knapper Überblick über die Fragestellungen und Bezugsmo- delle vgl. Martinez 1992, 133ff.

[15] Die Untersuchung von Erwartungen in den Prozes- sen des Textverstehens ist vor allem im Kontext der *Spannung* untersucht worden. Vgl. dazu Wulff 1994; 1995.

[16] Vgl. generell Wienold 1976. Es liegt eine große An- zahl von Untersuchungen vor, die einzelne Operationen untersucht haben; insbesondere das *Zusammenfassen* von Texten ("summarizing") ist mehrfach untersucht worden. Auch die meisten Untersuchungen, die den Inhalt eines Films nach der Vorführung reproduzieren ließen (sog. *Recalls*, seien es nun Nacherzählungen oder den Inhalt wiedergebende Berichte), folgen dem Muster der Text- verarbeitung. Die Ergebnisse deuten darauf hin,

- daß im Recall ähnlich wie im Summary eine Es- sentialisierung der Vorlage stattfindet und nebensächliche Informationen vergessen werden,
- daß das Material in große Inhaltsblöcke geglie- dert wird,
- daß im Erzähltext narrative Strukturen (sog. Er- zählgrammatiken) gelten, die auch in der Wiedergabe be- nutzt werden,
- daß komplexe Strukturen vereinfacht werden, so daß z.B. aus einer komplexen Zeitstruktur einfache Zeitreihen werden.

Usw. Vgl. zu diesen Forschungen immer noch den biblio- graphischen Überblick in Wulff (1980), den Bericht von Groeben (1980) sowie den Sammelband Mandl (1981). Schon Frederic Bartlett hatte 1932 in seinem Buch "Re- membering" beobachtet, daß die Reproduktion eines Tex- tes nicht einfach gespeichertes Wissen abrufen, sondern so- zusagen "neu produziert" - wer eine Geschichte nacher- zählt, erzählt selbst wieder eine Geschichte. Insofern wundert es nicht, daß die Strategien der Themenentfal- tung und der Argumentation auch in der Textverarbeitung nicht-erzählender Texte eine zentrale Rolle spielen. Zu den Prozessen der Generalisierung, Abstraktion, Bündel- ung und Selektion vgl. exemplarisch Mandl 1981, 108- 167.

[17] Vgl. dazu insbesondere Ohler 1994 und Andrew 1989. Vgl. darüber hinaus Schumm/Wulff 1990; Groebel/ Winterhoff-Spurk 1989, 105-150.

[18] Die Informationspsychologie des Films verdankt der Computermetapher einige methodologische Impulse: Die Kognition wird als Prozessor angesehen, der mittels von Programmen Daten verarbeitet. Es gibt eine große Anzahl experimenteller Verfahren, wobei die Variation des Stimulusmaterials von besonderer Bedeutung ist (Verände-

rungen im Kommentar, Umstellungen, Auslassungen etc.). Besondere Aufmerksamkeit haben die *formalen fil- mischen Mittel* und ihr Einfluß auf die Bedeutung von Filmen und das Verstehen insbesondere von Kindern ge- funden; vgl. dazu Huston et alii 1981; Meyer 1984. Es sollte allerdings davor gewarnt werden, den filmischen Mitteln feste Funktionen oder Bedeutungen (nach der Art eines "Wirklexikons") zuzuschreiben; vgl. zur Kritik die- ser Annahme Ohler 1994, 179ff. Besonders hinweisen will ich auf die Hypothese, daß formale Merkmale des Films mit kognitiven Operationen korrespondieren, so daß z.B. ein Zoom-In von einer weiten auf eine nahe Ein- stellung deshalb der geschnittenen Version vorzuziehen sei, weil in der Zoomfassung die Teil-Ganzes-Relation als kontinuierlicher und damit leichter nachvollziehbarer Übergang inszeniert sei; vgl. Salomon 1979.

[19] Nur am Rande sei bemerkt, daß viele Operationen im Schneiderraum eigentlich miniaturisierte Experimente sind, in denen der Effekt von Umstellungen, Kürzungen etc. auf die Ausdrucks- und Aussagegestalt des Films hat - wobei der Filmemacher oder Cutter Leiter des Experi- ments und Versuchsperson zugleich ist.

[20] Martinez versucht, seien Befunde in den Kategorien zu deuten, die Stuart Hall (1980, 136-138) vorgegeben hat: Jede Gesellschaft tendiert danach dazu, eine mehr oder weniger geschlossene kulturelle Realität hervorzu- bringen, eine "dominant cultural order" (1980, 134), die wiederum Verständnisweisen von Texten determiniert. Es lassen sich drei Grundtypen von Interpretation unter- scheiden, die Hall "dominant" (= traditionell, die herr- schenden Wertorientierungen akzeptierend), "oppositio- nal" (= oppositionell, die herrschenden Wertorientierun- gen verwerfend) und "negotiated" (= die herrschenden Wertorientierungen partiell akzeptierend, partiell verwer- fend) nennt. Halls Vorschlag ist ein Versuch, die Frage nach der *Vieldeutigkeit (Polysemie)* von Texten mit der Klassenstruktur zusammenzubringen. Natürlich entstehen Probleme, wenn sich Klassenstrukturen verändern oder wenn man das Modell auf eine anders figurierte Gesell- schaft zu übertragen versucht. -- Vgl. zu diesem Problem- komplex auch Chafe 1980, der die Nacherzählungen von mexikanischen und nordamerikanischen Jugendlichen zu einigen Kurzfilmen mit Blick auf Unterschiede kulturel- len Wissens verglichen hat.

[21] Leon Festinger gilt als Begründer der Forschung zur *kognitiven Dissonanz* (Festinger 1957; vgl. neuerdings Hackforth 1976, 22-48): Dabei wird davon ausgegangen, daß Menschen danach streben, ihre Einstellungen und ihr denken in eine haarmonische Gleichgewichtslage zu brin- gen. Störungen werden als unangenehm empfunden und deshalb nach Möglichkeit vermieden, was aber nicht im- mer gelingt. Insbesondere lassen sich immer wieder Nichtübereinstimmungen zwischen Wissen und Praxis beobachten (man kann wissen, daß Rauchen schädlich ist, und dennoch rauchen). Beachtung verdient auch die Tat- sache, daß der gleiche Gegenstand mit verschiedenen oder verschiedenzeitigen Wissensmodellen gewußt wer- den kann: Man kann also sowohl das Modell des "edlen Wilden", des "wilden Wilden", verschiedene Vorstellungen über die Dritte Welt, ökonomische oder ökologische Bedingungen usw. besitzen, ohne daß es zu einem Ab-

gleich oder zu einer Homogenisierung dieser Konzeptionen kommen müßte.

[22] Als Überblick vgl. immer noch Hackforth 1976; dazu auch Kagelmann/Wenninger 1982, 96-117 ("Medienforschung") und 247-252 ("Wirkungen und Nutzen").

[23] Als Überblick zur *Gewaltdarstellung* Kunczik 1975.

[24] Vgl. zum *Unterrichtsfilm* im Vergleich zu anderen Medien Dwyer 1978. Als Überblick zur Forschung über Unterrichtsfilme vgl. neben Issing 1975 auch Nessmann 1990.

[25] Die Methoden der empirischen Evaluation von Filmen sind sehr vielfältig. Zumindest die folgenden Verfahren stehen zur Verfügung, oft mit zahlreichen Untertypen:

- Beurteilung durch einzelne oder durch Gruppen;
- Inhaltsanalyse; formale oder funktionale Analyse;
- Verständlichkeitsanalyse, Verständlichkeitstest;
- Recalltests, Erinnerungsaufgaben;
- Adressatenbefragung durch Interview oder Fragebogen;
- Verhaltensbeobachtung von Zuschauern;
- Messung physiologischer Reaktionen von Zuschauern;
- Einstellungsmessung;
- Leistungsmessung (vor allem im Unterricht).

Die Fülle der Verfahren gibt wenig Aufschluß über das, was wir über das Verstehen von Filmen wissen.

## Literatur

Andrew, Dudley (ed.) (1989) *Cinema and cognitive psychology*. In: *Iris*, 9, S. 1-176.

Bartlett, Frederick (1932) *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Böhl, Michael (1985) *Entwicklung des ethnographischen Films. Die filmische Dokumentation als ethnographisches Forschungs- und universitäres Unterrichtsmittel in Europa*. Göttingen: Ed. Herodot (Acta Culturologica. 1.).

Bruner, Jerome S. (1973) *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. New York: Norton.

Chafe, Wallace L. (ed.) (1980) *The Pear Stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, N.J.: Ablex.

Dehnert, Walter (1987) *Volkskundlicher Film und Filmanalyse. Ansätze einer Annäherung*. In: *Mit der Kamera in fremden Kulturen. Aspekte des Films in Ethnologie und Volkskunde*. Hrsg. v. Rolf Husmann. Emsdetten: Gehling, S. 201-227 (Interdisziplinäre Reihe. 1.).

Dijk, Teun A. van / Kintsch, Walter (1983) *Strategies in discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Dwyer, F.M. (1978) *Strategies for improving visual learning*. State College, Penn.: Learning Services.

Easthope, Antony (ed.) (1993) *Contemporary film theory*. London/New York: Longman (Longman Critical Readers.).

Edmonds, Robert (1974) *Anthropology on film. A philosophy of people and art*. Dayton, Ohio: Pflaum.

Festinger, Leon (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.

Gomery, Douglas (1992) *Shared pleasures. A history of movie presentation in the United States*. London: BFI Publishing.

Groebel, Jo / Winterhoff-Spurk, Peter (Hrsg.) (1989) *Empirische Medienpsychologie*. München: Psychologie Verlags Union.

Groeben, Norbert (1980) *Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Paradigma- durch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen*. 2. Aufl. Tübingen: Narr (Empirische Literaturwissenschaft. 1.).

Grunsky-Peper, Konrad (1978) *Deutsche Volkskunde im Film. Gesellschaftliche Leitbilder im Unterrichtsfilm des Dritten Reichs*. Phil. Diss. Marburg.

Hackforth, Joseph (1976) *Massenmedien und ihre Wirkungen. Kommunikationspolitische Konsequenzen für den publizistischen Wandel. Literaturexpertise - Bibliographie*. Göttingen: Schwartz.

Häfker, Hermann (1914) *Kino und Erdkunde*. Mönchengladbach: Volksvereins-Vlg.

Hall, Stuart (1980) *Encoding/decoding*. In: *Culture, media, language*. Working papers in cultural studies. Ed. by Stuart Hall [...]. London [...]: Hutchinson, in ass. with Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, S. 128-138.

Hattendorf, Manfred (1994) *A pragmatic approach towards the study of documentary films. Ironic discourse in SCHÜTZENFEST IN BAHNHOFSNÄHE. BEOBACHTUNGEN AUF DEM DORFE (1961)*. In: *Towards a pragmatics of the audiovisual: Theory and history. 1*. Ed. by Jürgen E. Müller. Münster: Nodus 1994, S. 115-135 (Film und Medien in der Diskussion. 4.).

Henny, Leonard (1987) *Teaching Visual Sociology and teaching sociology visually*. In: *Mit der Kamera in fremden Kulturen. Aspekte des Films in Ethnologie und Volkskunde*. Hrsg. v. Rolf Husmann. Emsdetten: Gehling, S. 173-179 (Interdisziplinäre Reihe. 1.).

Hohenberger, Eva (1988) *Die Wirklichkeit des Films. Dokumentarfilm, ethnographischer Film, Jean Rouch*. Hildesheim/New York: Olms (Studien zur Filmgeschichte. 5.).

Huston, Aletha H. / et alii (1981) *Communicating more than content: Formal features of children's television programs*. In: *Journal of Communication* 31,3, pp. 32-48.

- Iser, Wolfgang (1990) *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. 3. Aufl. München: Fink (UTB-Taschenbuch. 636.).
- Issing, Ludwig J. (1975) *Gegenwärtiger Stand und Aufgaben der Forschung zum Unterrichtsfilm*. Ms. Berlin: Pädagogische Hochschule, Medienforschung.
- Kagelmann, H. Jürgen / Wenninger, Gerd (Hrsg.) (1982) *Medienpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg (U&S Psychologie.).
- Kunczik, Michael (1975) *Gewalt im Fernsehen. Eine Analyse der potentiell kriminogenen Effekte*. Kön/Wien: Böhlau.
- Lamnek, Siegfried (1993) *Qualitative Sozialforschung*. 1.2. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Lühning, A. (1974) Volkskundliche Filmdokumentationen in der musealen Praxis. In: *Museum - Information - Forschung* (Bremen), 3, S. 28-30.
- Mandl, Heinz (Hrsg.) (1981) *Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg (U&S Psychologie Forschung.).
- Martinez, Wilton (1992) Who constructs anthropological knowledge? Toward a theory of ethnographic spectatorship. In: *Film as ethnography*. Ed. by Peter Ian Crawford & David Turton. Manchester/New York: Manchester University Press in ass. with the Granada Centre for Visual Anthropology, S. 131-162.
- Meyer, Manfred (Hrsg.) (1984) *Wie verstehen Kinder Fernsehprogramme? Forschungsergebnisse zur Wirkung formaler Gestaltungselemente des Fernsehens*. München [...]: Saur.
- Nessmann, Karl (1990) Zur Wirkung filmischer Darstellungsformen und Gestaltungsmittel in Bildungsfilmen: ausgewählte Forschungsergebnisse. In: Schumm & Wulff 1990, 227-256.
- Odin, Roger (1994) Sémio-pragmatique du cinéma et de l'audiovisuel. Modes et institutions. In: *Towards a pragmatics of the audiovisual. Theory and History*. 1. Ed. by Jürgen E. Müller. Münster: Nodus Publikationen, pp. 33-46 (Film und Medien in der Diskussion. 4.).
- Ohler, Peter (1994) *Kognitive Filmpsychologie: Verarbeitung und mentale Repräsentation narrativer Filme*. Münster: MAkS Publikationen (Film- und Fernsehwissenschaftliche Arbeiten.).
- Oppitz, Michael (1982) Die eigentliche Premiere. Die Eingeborenen und das Kino. In: *Kinemathek* 19,60, S. 29-36.
- (1989) *Kunst der Genauigkeit. Wort und Bild in der Ethnographie*. München: Trickster.
- Petermann, Werner (1988) Einstellungswechsel. Überlegungen zu einigen Grundfragen des ethnographischen Films. In: *Trickster*, 16, S. 74-82.
- Rouch, Jean (1983) Interview und Notizen [von Fosco Dubini]. In: *Zelluloid*, 16-17, S. 69-86.
- Salomon, Gavriel (1979) *Interaction of media, cognition, and learning*. San Francisco/Washington/London: Jossey-Bass.
- Schumm, Gerhard / Wulff, Hans J. (Hrsg.) (1990) *Film und Psychologie. I. Kognition - Rezeption - Perzeption*. Münster: MAkS Publikationen (Film- und Fernsehwissenschaftliche Arbeiten.).
- Strecker, Ivo (1987) Deixis und die nichtprivilegierte Kamera. In: *Mit der Kamera in fremden Kulturen. Aspekte des films in Ethnologie und Volkskunde*. Hrsg. v. Rolf Husmann. Emsdetten: Gehling, S. 37-48 (Interdisziplinäre Reihe. 1.).
- Taureg, Martin (1983) Wissenschaftlicher Film und Ethnographie. Die Entwicklung von Standards. In: *Zelluloid*, 16-17, S. 26-42.
- Vorderer, Peter: *Fernsehen als Handlung. Fernsehfilmrezeption aus motivationspsychologischer Perspektive*. Berlin: Ed. Sigma (Empirische Literatur- und Medienwissenschaft. 1.).
- Wienold, Götz (1976) Text processing: Semantic relations of sentences and between texts. In: *Folia Linguistica* 9, S. 37-44.
- Worth, Sol (1981) *Studying visual communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Wulff, Hans J. (1980) *Textverarbeitung. Eine Bibliographie zur empirischen Erforschung der Rezeption sprachlicher Texte*. Münster: Institut für Allgemeine Sprachwissenschaft (Studium Linguistik. 4.).
- (1990) Experimente zum Kuleshov-Effekt: Ein Bericht. In: Schumm & Wulff 1990, 13-40.
- (1994) Texttheorie der Spannung. In: *Kodikas/Code* 17 [i.Dr.].
- (1995) Suspense and the influence of cataphora on viewers' expectations. In: *Suspense: Conceptualizations, Theoretical Analyses, and Empirical Explorations*. Ed. by Peter Vorderer, Hans J. Wulff & Mike Friedrichsen. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass. [i.Dr.] (Communication Series.).