



Barbara Drinck, Yvonne Ehrenspeck,
Achim Hackenberg, Silvia Hedenigg, Dieter Lenzen

6.4.2001

Von der Medienwirkungsbehauptung zur erziehungswissenschaftlichen Medienrezeptionsforschung

Ein Vorschlag zur Analyse von Filmkommunikaten

Im Hinblick auf die Erforschung spezifischer Zusammenhänge von Medienkonsum und der Herausbildung von Einstellungen und Handlungen wird eine konstruktivistische Theorieorientierung plausibilisiert, indem zunächst auf den Stand der Medienwirkungsforschung eingegangen und vor dem Hintergrund einer begründeten Kritik des Wirkungsverständnisses auf die Notwendigkeit einer medienrezeptionswissenschaftlichen Forschungs-alternative hingewiesen wird. Weiterhin wird der Stand der (erziehungswissenschaftlichen) Medienrezeptionsforschung erörtert. Sodann werden Elemente einer konstruktivistischen Methodologie von Medienrezeptionsforschung beschrieben, die am Beispiel der Rezeption von Filmen konkretisiert werden. Dabei wird das Konzept des Kommunikates (S. J. Schmidt) als Ausgangspunkt genommen, ein Vorschlag für eine Beschreibungssprache für (Film-)Kommunikate entwickelt und eine Adaption des Ansatzes filmischer Narration zur Sprache gebracht.

Erziehungswissenschaftliche Anlässe für die Beschäftigung mit Medienwirkung/Medienrezeption

Die Auseinandersetzung mit den Medien ist in der Pädagogik traditionell äusserst ambivalent und insbesondere im Falle des Erscheinens eines jeweils neuen Mediums zumeist gekennzeichnet durch extreme Haltungen wie Abwehr oder Überanpassung. Der Reflex der Pädagogik auf eine sich im 20. Jahrhundert abzeichnende und spätestens in den letzten 20 Jahren

<https://doi.org/10.21240/mpaed/03/2001.04.06.X>

auch als solche gekennzeichnete «Medien- und Informationsgesellschaft» war oftmals ein moralischer und pragmatischer.

So hatten bewahrpädagogische, normative Konzepte sowie pragmatische Konzepte einer angemessenen Mediendidaktik, die eher technologisch orientiert nach Möglichkeiten einer Optimierung von Lernvorgängen im Zusammenhang mit Medien suchte, sowie Ansätze einer kritischen Aufklärung über Gefahren aber auch Chancen, lange den Vorrang vor erziehungswissenschaftlicher (empirischer) Medienforschung. Ergebnisse der (empirischen) Medienforschung wurden lange Zeit hauptsächlich aus den entsprechenden Referenzdisziplinen rezipiert, eigene erziehungswissenschaftliche Forschung blieb die Ausnahme. Spätestens seit den 1970er Jahren wurde Medienforschung dann allerdings auch in der Erziehungswissenschaft verstärkt betrieben.

Heute gehört Medienforschung zu den wichtigsten Disziplinen der Medienpädagogik und wird auch als notwendiger Bestandteil einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft reklamiert (vgl. Merkert 1992, S. 50ff). Dabei überwiegen in der (nicht nur) erziehungswissenschaftlichen Medienforschung bislang noch jene Arbeiten, die nach der Wirkung von Massenmedien fragen. Erst in den letzten Jahren wird verstärkt auch nach den Implikationen der Medienrezeption gefragt bzw. Medienwirkungsforschung insgesamt kritisiert und als adäquate Forschungsorientierung verworfen oder zumindest problematisiert (vgl. Merten 1994 und 1999; Kübler 1995).

Als konkretes Beispiel für diese Entwicklung lassen sich die auf John Fiske (1992) zurückzuführenden Ansätze der «Cultural Studies» anführen, die u. a. die jüngste Diskussion um die Medienwirkungsbehauptung, im Kontext einer differenzierten Betrachtung von «intertextuellen Prozessen» geprägt haben (vgl. Mikos 1999).

Die Anlässe für eine erziehungswissenschaftliche Medienwirkungs- oder Medienrezeptionsforschung sind vielfältig. So wird in der Erziehungswissenschaft einem möglichen Zusammenhang von spezifischem Medienkonsum und deviantem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen nachgegangen, indem zumeist nach den möglichen Wirkungen von Gewalt- und Horrorfilmen sowie pornographischer Produkte gefragt wird. Weiterhin wird erforscht, welchen Einfluss spezielle Medien, wie etwa der Computer auf das Sozialverhalten oder den Schriftspracherwerb haben oder inwiefern Medienrezeption als ein wichtiges Element der Lebensbewältigung der Rezipienten fungiert.



In den letzten Jahren sind nicht mehr Ansätze der Medienwirkungs.-forschung sondern insbesondere an Kognitionspsychologie und Konstruktivismus orientierte Konzepte der Medienrezeptionsforschung in den Vordergrund gerückt, weil sie eher geeignet sind, die hohe Komplexität des Medienrezeptionsprozesses zu erfassen (vgl. Schmidt 1996; Grossmann 1999).

Stand der Forschung

Versuche, einen bestimmten Medienkonsum kausal auf die Entstehung korrespondierender Einstellungen und Handlungen zu beziehen (vgl. z. B. Glogauer 1994; Kleiter 1994), haben bislang nicht zu unumstrittenen empirischen Evidenzen geführt (vgl. Bardmann 1997, S. 165ff). Dieser Sachstand spiegelt sich im wesentlichen in zwei verschiedenen Forschungssträngen: in der Medienwirkungsforschung (vgl. DFG 1987), die sich mit dem Implikationszusammenhang von medialen Angeboten und den Dispositionen und Verhaltensweisen von Mediennutzern befasst, sowie – weniger ausgeprägt – in der insbesondere erziehungswissenschaftlichen Medienrezeptionsforschung. Letztere wendet sich gelegentlich der Rezeption von Gewalt – jedoch praktisch nie von Todesdarstellungen zu.

Zum Stand der Medienwirkungsforschung

Im Rahmen der psychologischen, soziologischen, kommunikationswissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Medienwirkungsforschung ist seit den 50er Jahren in etwa 5000 Studien untersucht worden, wie Gewaltdarstellungen auf den jugendlichen Zuschauer wirken (vgl. «Filmhelden als Gewaltmodell?» 1998, S. 36). Die Medienwirkungsforschung ist dabei unterschiedlichen Theorien gefolgt (vgl. Selg 1998) und analog zu konträren Resultaten gelangt, die sich auf einem Kontinuum zwischen der Annahme von Wirkungslosigkeit und einer Annahme direkter Wirkung eintragen lassen:

Theorie der kognitiven Dissonanz (vgl. Festinger 1957): Anhand der Grundannahme, dass Menschen dazu tendieren, Erfahrungen abzuwehren, zu ignorieren oder umzudeuten, die nicht ihrer kognitiven Grundstruktur entsprechen, wird umgekehrt gefolgert, dass Medienrezipienten sich nur solchen Darstellungen aussetzen, die auch tatsächlich ihrer kognitiven Grundstruktur entsprechen. Daraus wird des weiteren geschlossen, dass mediale Darstellungen von Gewalt für 95% der Menschen wirkungslos sind, die aufgrund ihrer Sozialisation keine Affinität zu Gewalt aufweisen.

Für die verbleibenden 5% wird eine u. U. haltungsverstärkende Wirkung von Gewaltdarstellungen nicht in Abrede gestellt.

Katharsistheorie: In Wiederaufnahme einer aristotelischen Argumentationsfigur, die durch Freuds Triebtheorie erneuert und im Rahmen der Aggressionsforschung gestützt wurde (vgl. z. B. Dollard et al. 1980), wird davon ausgegangen, dass Medienrezipienten durch den Konsum von Gewaltdarstellungen die Möglichkeit wahrnehmen, ihren Aggressionstrieb in sozial unschädlicher Weise auszuleben und dass deshalb von einer sozial positiv zu bewertenden Wirkung von Gewaltdarstellungen ausgegangen werden kann. Diese, von ihrem Autor später revidierte These (vgl. Feshbach 1961) geht auf Beobachtungen zurück, die inzwischen durch Kniveton (vgl. 1978) mit Hilfe der sog. Inhibitionsthese in anderer Weise interpretiert worden sind. Danach ist der Aggressionsrückgang im Rahmen des Konsums medialer Gewaltdarstellungen auf eine Aktivierung von Aggressions-hemmungen durch Aggressionsangst und Schuldgefühle zu erklären.

Sozial-kognitive Lerntheorie (vgl. Bandura 1969): Dieser Ansatz folgt der Vorstellung, dass Menschen grundsätzlich am Modell lernen. Zu den angebotenen Modellen gehören auch Verhaltensweisen von Medienfiguren. Ob deren gewalttätiges Verhalten indessen übernommen wird, hängt davon ab, ob die Handlungen des medialen Vorbilds im Rahmen einer Inszenierung erfolgreich erscheinen und ob Modellfigur und Betrachter signifikante lebensweltliche Similaritäten aufweisen. In der Folge dieses Ansatzes sind verschiedene selbständige Subtheorien etabliert und untersucht worden:

Imitationstheorie: Ihr zufolge gibt es eine unmittelbare Mimesis gewalttätiger Handlungen bei Kindern und Jugendlichen nach dem Konsum entsprechender Darstellungen (vgl. Glogauer 1994). Diese Theorie kann als verworfen gelten (vgl. Selg 1998, S. 48). Die *Suggestionstheorie* postuliert eine Suggestivwirkung gewalttätiger Handlungen in medialen Darstellungen von insbesondere Suiziden, die allerdings eher auf eine Affinität zwischen Betrachter und Modell, denn auf eine reine Wirkung zurückgeführt wird (vgl. Phillips 1974). Die *Stimulationstheorie* erklärt einen Zusammenhang zwischen dem Konsum von Gewaltszenen und Gewaltbereitschaft durch eine bereits vorhandene Frustration und die daraus folgende Erregung (vgl. Berkowitz 1970). Die *Habitualisierungstheorie* unterstellt einen Gewöhnungseffekt bei einem häufigen Konsum medialer Gewaltdarstellungen und damit verbunden eine Reduk-

tion emotionaler Erregung, bei der ein Abstumpfungseffekt indessen für unwahrscheinlich gehalten wird (Drabman/Thomas 1974; Kunczik 1994). *Kultivierungstheorie* (vgl. Gerbner 1980): Dieser sozialisationstheoretische Ansatz geht davon aus, dass insbesondere häufiger Konsum medialer Gewaltdarstellungen zu einer Wahrnehmungsverzerrung führt, die sich beispielsweise in erhöhter Angst vor Verbrechen spiegeln kann. Ungeklärt ist indessen, ob eine solche Ängstlichkeit Folge oder nicht vielleicht auch Voraussetzung für den häufigen Konsum medialer Gewaltdarstellungen ist.

Unabhängig von der Zugehörigkeit einzelner Untersuchungen der Medienwirkungsforschung zu bestimmten theoretischen Paradigmen ist erkennbar, dass sich im historischen Verlauf Annahmen vermehrt haben, wonach Wirkungen in hohem Masse variablen- und kontextabhängig sind. Variablen und Kontexte, die als Wirkungsermöglicher oder –verstärker eintreten können und als solche identifiziert wurden, sind u. a.

- der Plot eines Films (vgl. Schorb/Theunert 1982),
- das Lebensalter der Rezipienten (vgl. Früh 1991),
- der Wirkungszeitraum (vgl. a.a.O.),
- die Lebenswelt der Rezipienten (vgl. a.a.O.; Bandura 1969),
- die Sozialisationsbedingungen der Rezipienten (vgl. Bandura 1969),
- die Persönlichkeitsmerkmale der Rezipienten (vgl. Phillips 1974),
- die aktuelle Stimmung der Rezipienten (vgl. Berkowitz 1970),
- die Geschlechtsdifferenz (vgl. Dick/Faulstich-Wieland 1989; Angerer/Dorer 1994).

Der gravierendste Einwand gegen Medienwirkungsforschung besteht nicht in der unvollständigen Berücksichtigung bedeutsamer Variablen, sondern in der Grundfiguration einer linearen Wirkungsvermutung medialer Darstellungen, die Gegenstand weitreichender Kritik ist (vgl. z.B. Schenk 1978 und 1987; Schenkel 1988; Kaase/Schulz 1989; Riedel 1990; ARD-Forschungsdienst 1992; Krippendorf 1994; Merten 1994 und 1999; Kübler 1995; Halff 1998). Im einzelnen sind die Komponenten der Kritik gegen eine Medienwirkungsvermutung:

- die Übernahme des physikalischen Begriffs linearer Wirkung, der aus der Beschreibung der (physikalischen) Kraft übernommen wurde,
- die damit verbundene Annahme einer reproduzierbaren Wirkung,
- die Verobjektivierung des Rezipienten, dessen Kognition als mediales Wirkungsobjekt konzipiert wird,
- der Kausalitätsbegriff,

- die Unterkomplexität der Variablenisolierung.

In der Medienforschung ist darauf mit unterschiedlichen Theorie- und Methodenangeboten reagiert worden:

- mit einer Verschärfung der naturwissenschaftlichen Wirkungshypothese im Rahmen neurophysiologischer Experimente, bei denen Hirntätigkeit und andere physiologische Parameter unter der Medienexposition gemessen wurden,
- mit dem dynamisch-transaktionalen Modell, welches den Wirkungsgedanken nicht aufgibt, sondern dem Einwand der Linearität und Unterkomplexität mit einem Interaktionsmodell begegnet, in welchem Implikationszusammenhänge von Medium, Botschaft, Rezipient und zahlreichen Variablen berücksichtigt werden (vgl. Früh 1991),
- mit der Wiederbelebung des Involvement-Ansatzes von Krugman (vgl. 1966), dessen Interesse sich auf den Medienwirkungsprozess während einer Medienexposition richtet und darin das Involvierungsmaß eines Rezipienten sowie dessen Selektionsmechanismen beobachtet, mit denen er Wirkung minimiert (vgl. Halff 1998). Dieser Ansatz wird in der Variante des «Elaboration Likelihood Model» empfohlen, welches davon ausgeht, dass Medienwirkungsverläufe von der Elaboration determiniert werden, «zu der sich ein Rezipient in der Kommunikationssituation entschieden hat» (a.a.O., S. 176). Hier werden also die Wirkungsumstände, nicht die Wirkungshöhe beobachtet,
- mit der Tendenz, der Entscheidung über die Angemessenheit der Annahme einer Linearität von Wirkungen dadurch auszuweichen, dass man das medizinische Risikofaktorenkonzept übernimmt und misst, inwieweit das Risiko der Gewaltbereitschaft eines Rezipientenkollektivs steigt, wenn es einer bestimmten Medienexposition unterliegt,
- mit dem Ansatz qualitativer Medienforschung, der sich auf die Weisen konzentriert, in denen Rezipienten Erfahrungen mit medialen Ereignissen reflektieren, deuten, topologisieren, definieren usw. (vgl. Maletzke 1984; Bachmair/Mohn/Müller-Doohm 1985; Wagner 1993). Dieser Ansatz existiert – in der Form der Medienbiographieforschung – als diachrone Variante (vgl. Kübler 1995, S. 11). Die synchrone Variante, die hier dargelegte konstruktivistische Sicht, die nach den Konstrukten fragt, die Rezipienten bei der Medienexposition hervorbringen, gehört zu diesem Paradigma. Sie ist bisher theoretisch expliziert (vgl. Grossmann 1999), nicht jedoch forschungspraktisch erprobt worden.

Zum Stand der (erziehungswissenschaftlichen) Medienrezeptionsforschung

Auch in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung ist eine Abwendung vom Wirkungsansatz zu registrieren, wie er noch von Glogauer (vgl. 1994) oder Kunczik (vgl. 1994) vertreten wurde. Es ist eine Reihe von Medienrezeptionsansätzen entstanden, die sich untereinander akzentuell durchaus unterscheiden: So kritisieren Kreuzinger u. a. (vgl. 1995) die Kausalitätsannahmen zwischen Medienkonsum und Gewaltaffinität, Kade/Lüders konzipieren Medienkonsumenten als Nutzer, die sich Wissensbestände *aneignen* (vgl. Kade/Lüders 1996). Von dieser Aneignungsvorstellung ist auch Ayass (vgl. 1993) gekennzeichnet. Schäffer (vgl. 1998) geht von generationsspezifischen *Mediennutzungskulturen* aus. Ähnlich verfährt auch Vogelgesang (vgl. 1997), wenn er nach kulturellen Rezeptionsmustern sucht, die als biographische Stilelemente fungieren. Einen erheblichen Raum nehmen bei der an den Medienrezipienten orientierten Forschung *Mediennutzungsansätze* ein, die sich zum einen der Expositionszeit (von Kindern und Jugendlichen) gegenüber den verschiedenen Massenmedien zuwenden, zum anderen der «erlebten Verwendung von Medien im Alltagsleben» (Lukesch 1993, S. 481) Derartige Untersuchungen sind vom DJI (vgl. z. B. Breckner/Herrath 1987) durchgeführt worden (vgl. auch die Forschungsübersicht bei Lukesch 1993).

An die Mediennutzungsforschung stellt sich z. B. die Frage nach dem Forschungsstand des Zusammenhangs von Selbstkonzept und Medienrezeption. Lukesch (vgl. 1990) hat vorgeschlagen, das «Selbstkonzept des Menschen als eine angemessene Variable (zu betrachten), um das individuelle Medienverhalten des Rezipienten zu erklären» (a.a.O., S. 426) Nicht anders als seine Vorläufer (z. B. Neubauer 1967) betrachtet er indessen das Medienrezeptionsverhalten ausschliesslich unter dem Gesichtspunkt der Rezeptionsfrequenz bestimmter Klassen von Medien, nicht der kognitiven Konstruktionsweise medialer Elemente. Entsprechend verwendet er das der Messung zugrundegelegte «Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen (ISS)» (Fend u. a. 1984, vgl. auch Lukesch 1990, S. 432) auch nicht qualitativ, sondern quantitativ im Sinne erreichter Masse, die dann mit gleichfalls quantitativen Werten, den Konsumfrequenzen, verglichen werden.

Die *strukturanalytische Medienrezeptionsforschung* (vgl. Aufenanger 1994) orientiert sich am interaktionistischen Paradigma und fragt

umfassend danach, «wie Kinder Medien benutzen a) in Abhängigkeit von ihren kognitiven Fähigkeiten und im Zuge der Entwicklung ihrer Sachkompetenz, b) im Kontext ihrer sozialen Fähigkeiten und als Mittel zur Entwicklung befriedigender Sozialbeziehung und c) im Zusammenhang mit ihren entwicklungsbedingten Affekten und Ich-Leistungen, wobei die Ich-Struktur zugleich als Bedingung und als Entwicklungsziel der Medienrezeption angesehen wird» (Charlton/Neumann 1990b, S. 46). In dieser Art der Medienrezeptionsforschung spielen im Gegensatz zur Medienwirkungsforschung an Kindern und Jugendlichen Untersuchungen zu «handlungsleitenden» Themen eine besondere Rolle. Der Terminus «handlungsleitende Themen», der nach Murray und Thomae der Motivationspsychologie entlehnt ist, bezeichnet szenische Themen, in denen sich «menschliche Bedürfnisse» nachweisen lassen. Diese Bedürfnisse sind u. a. altersbedingt. Es ist deshalb der Versuch gemacht worden, im Medienwahlverhalten von Kindern und Jugendlichen solche handlungsleitenden Themen ausfindig zu machen (vgl. z. B. Charlton/Neumann 1990a). Dabei hat sich herausgestellt, dass die Mediennutzung der persönlichen Thematik des Kindes folgt und dass die Mediengeschichte (Mediennutzungsverhalten im Lebenslauf) dem jeweiligen Entwicklungsthema des Kindes sehr deutlich entspricht (vgl. a.a.O. und Lenssen 1996). Angesichts der Stichprobe von nur 6 Rezipienten und einer Längsschnittdauer von nur 1,5 Jahren ist die Verallgemeinerungsfähigkeit dieser Resultate aber sehr gering (vgl. auch Charlton/Neumann 1990a). Mikos (vgl. 1996) hat daran angeschlossen und vorgeschlagen, die Aufmerksamkeit auf die Interaktion zwischen (Film-)Text und Zuschauer zu richten, aus der heraus die Geschichte (story) im Kopf des Zuschauers entsteht, die «aus den zum Plot gehörenden abgebildeten Ereignissen und den zusätzlich vom Zuschauer aus den Hinweisen des Textes gefolgerten Ereignissen (besteht), die im Film nicht abgebildet sind» (a.a.O., S. 58f.). Dieser struktur-funktionale Ansatz muss gegenwärtig als der einzige Medienrezeptionsansatz gesehen werden, der mit dem Konzept der konstruktivistischen empirischen Medienrezeptionsanalyse (vgl. Schmidt 1996) kompatibel ist, wie sie hier vorgeschlagen werden soll.

Konstruktivistischer Ansatz – Kommunikative Konstruktion von Kommunikaten

Rezipientenorientierte Medienforschung, wie sie für die Erziehungswissenschaft angezeigt ist, muss einem Theorieangebot folgen, welches

Rezeption als eine konstruierende Tätigkeit des Rezipienten versteht. Dieses gilt für Systemtheorie, Radikalen und Sozialen Konstruktivismus. In diesem Theoriekontext wird die Rezeption von «Wirklichkeit», zu der auch die Medienwirklichkeit gehört, als eine Kommunikatbildung und Kommunikation von Kommunikaten in einer Verstehenssituation definiert (vgl. Flake 1994, S. 161; Schmidt 1996, S. 130ff). Der Kommunikation folgt eine Weiterverarbeitung und Eintragung in den Lebenslauf (vgl. Schmidt 1996, S. 136ff). Insofern alle Medien als Instrumente kognitiver wie kommunikativer Wirklichkeitskonstruktion bereitstehen und entsprechend rezipiert und genutzt werden (vgl. Schmidt 1996, S. 277), ist es insbesondere vor dem Hintergrund konstruktivistischer Theorie nicht sinnvoll zwischen echter, realer Wirklichkeit und fiktionaler, verzerrter oder verfremdeter Wirklichkeit zu unterscheiden. Ausgehend von den Grundannahmen des Radikalen Konstruktivismus und der Systemtheorie können solche Unterscheidungen kritisiert werden.

Kommunikatbildungsprozesse

Medienrezeption lässt sich als die Tätigkeit eines Bewusstseinsystems (Kognition) definieren, welche im Prozess der Rezeption Sinn konstituiert und nicht etwa Sinn (als in einem Text oder Film vorhanden) ermittelt. Aus Anlass medialer materialer Gegebenheiten (Buch, Film, usw.), die der Umwelt des Bewusstseinsystems zugeschrieben werden, konstruiert ein Bewusstseinsystem sogenannte Kommunikate (vgl. Schmidt 1980, S. 74, Flake 1994, S. 161; Schmidt 1996, S. 136ff) in einer Verstehenssituation, d. h. den bewusst «wahrgenommenen» Text. Merkmale der medialen materialen Gegebenheit sind insofern als «Instruktionen» anzusehen, die zum Aufbau mentaler Modelle, bzw. zur Kommunikatbildung anleiten (vgl. Flake 1994, S. 162). Ein Kommunikat ist ein Element des Bewusstseinsystems und als solches das Resultat einer selbstreferentiellen Verkettung kognitiver Einzeloperationen: «Kommunikate werden einem sprachlichen Medienangebot also attribuiert aufgrund der operativen Funktion, die seiner Verarbeitung im kognitiven Bereich eines Individuums zukommt (Schmidt 1996, S. 131). Diese Definition schliesst an eine konstruktivistisch orientierte empirische Literatur- und Medienwissenschaft an, wie sie mit einer Reihe von Arbeiten von S. J. Schmidt (vgl. Schmidt 1980, 1991, 1992, 1996) und dem Institut für Empirische Literatur- und Medienforschung (vgl. LUMIS-Schriften 1984–1998 und 1988–1997) vorliegt.

Forschungspraktisch ist die Frage bedeutsam, wie diese Kommunikate – hier als Filmkommunikate – beobachtbar gemacht werden können. Da der Prozess der Kommunikat-Konstruktion ein interner Bewusstseinsvorgang ist muss die «erkenntnistheoretische Problematik dieses Zugangs zu internen Daten berücksichtigt, und die Auswahl empirischer Methoden dieser Problematik gerecht werden» (Flake 1994, S. 161). Aus der exakten Definition der Kommunikate wird deutlich, dass ein Rückschluss auf Kommunikate nur in Kommunikationshandlungen möglich ist, die entweder naturwüchsig stattfinden oder forschungstechnisch arrangiert werden müssen, denn es gilt: «SKK ist ein sprachliches Kommunikat für einen Kommunikationsteilnehmer K in einer sprachlichen Kommunikationshandlung KH genau dann, wenn K mit einer sprachlichen Kommunikatbasis KB, die ihm in einer Kommunikationssituation Ksit präsentiert wird, eine Kommunikationshandlung KH durchführt, oder wenn K eine sprachliche Kommunikatbasis SKB produziert, um damit mit anderen Kommunikationsteilnehmern Kommunikationshandlungen durchzuführen» (Schmidt 1980, S. 74). Der Verstehensprozess ist dabei zu differenzieren in Kommunikatbildungsprozesse und soziales Verstehen. Werden die kognitiven Ordnungen, die aus den selbstreferentiellen Prozessen der individuellen Kognition anlässlich der Wahrnehmung eines Kommunikationsangebotes hervorgehen, als Kommunikate bezeichnet, so wird Kommunizieren als bedeutungsgerechtes Kommunizieren verstanden, als soziales Qualitätskriterium für intellektuelle und psychische Leistungen autonom operierender kognitiver Systeme. Als sozialen Prozess der Bewertung der Anschlussfähigkeit von Kommunikation kann somit über soziales Verstehen nur auf der Ebene der Kommunikation entschieden werden (vgl. Grossmann 1999, S. 133ff).

Entscheidend für eine mögliche empirische Ermittlung von solchen Kommunikatbildungsprozessen ist es, im Anschluss an eine Medienexposition (z. B. einem Film) den Probanden (Rezipienten) in Kommunikationssituationen Anlässe für Kommunikationshandlungen zu schaffen, in denen Kommunikate geäußert werden können. Hierbei muss grundsätzlich unterschieden werden zwischen fremd zugeschriebenem Verstehen als Verstehen, das kognitiven Prozessen auf der sozialen Ebene von anderen zugeschrieben wird, und selbstzugeschriebenem Verstehen, das auf einer Selbstbewertung eigener Handlungen und Kognitionen basiert.

Operationalisierung: Beschreibungssprache für Kommunikate

Entscheidend für die Operationalisierung dessen, was bei S. J. Schmidt als Kommunikat definiert wird, ist eine methodische Operationalisierung des Kommunikatbegriffs. Wenn Kommunikatbildungsprozesse nur als kommunikative Äusserungen von Kommunikaten ermittelt werden können, muss eine empirische Erfassung einhergehen mit der Beurteilung des Kommunizierten, also der semantischen und grammatischen (syntaktischen) Aspekte.

Es stellt sich deshalb die Frage, wie die Bewertung von Sinn- und Bedeutungsstrukturen der geäußerten Kommunikate – gerade in Anbetracht der wechselseitigen Beziehung von sozialen und individuellen Parametern – methodisch umsetzbar ist. Konkret bedeutet dies für die Auswertung von «Kommunikationshandlungen» von Individuen im Anschluss beispielsweise an eine Filmexposition, dass ein Instrumentarium gefunden werden muss, welches innerhalb des Semantikbegriffs syntaktische (grammatische), begriffsemantische, situationspragmatische, sowie kontextuelle Aspekte erfasst (vgl. Wunderlich 1980).

Ein zwar älteres, aber für ein solches Vorhaben als anschlussfähig zu bewertendes linguistisches Modell ist die generative Transformationsgrammatik, die u. a. auf Noam Chomsky und seine Arbeiten zwischen den 1950er und 1970er Jahren zurückzuführen ist (vgl. Chomsky 1957, 1965 und Frank Palmer 1974 und Baumgärtner, Polenz, Steger 1970). Dieser Ansatz war ursprünglich als Grundlage einer Universalgrammatik konzipiert worden und ist wegen seiner impliziten Universalienannahme zu Recht aus philosophischer und linguistischer Sicht kritisiert worden, weil eine temporale Invarianzannahme von Sprache nicht zu halten ist. Die Transformationsgrammatik, die im wesentlichen alle «individuellen und zufälligen Faktoren» der Sprache eliminiert (vgl. Palmer 1977 und Baumgärtner, Polenz, Steger 1970) erlaubt es nun im Umkehrschluss individuelle syntagmatisch-semantische Achsen des «Gesprochenen oder Geschriebenen» (z. B. in Aufsätzen oder Interviews) von «normalen» oder sprachstrukturell «erlaubten» Verwendungen von Sprache zu unterscheiden. So kann als extremes Beispiel das «Nichterlaubte» bzw. Unübliche in der Form des «falschen» bzw. auffälligen grammatikalischen Gebrauchs von einzelnen Sprachelementen (Verben, Nomen Adjektive usw.), darüber Aufschluss geben, wie diese Elemente eine individuelle syntaktisch-semantische Präfiguration erhalten.

Die Kategorisierung von Nomen, Verben, Adjektiven etc. ist je nach

Fragestellung und Untersuchungsfeld über die grammatikalisch notwendigen Klassen (bei Nomen u. a.: belebt/unbelebt) erweiterbar (vgl. Baumgärtner, Polenz, Steger 1970, S. 53ff) und kann dann etwa im Rahmen einer Vergleichsstatistik Wechselwirkungen zwischen den individuellen und den universellen Syntaxstrukturen sichtbar machen. So können neben der eindeutig «falsch angewandten Sprache» auch feinere Bedeutungsunterschiede zwischen persönlichem und «normalem» syntagmatischen Sprachgebrauch ermittelt werden. Somit ergibt sich ein flexibles Fundament zur Generierung einer pragmatischen Beschreibungssprache von persönlichen Sinn- und Bedeutungsstrukturen.

Der dieser Methode zugrundeliegende Transformationsaspekt zwischen «Oberflächen-» und «Tiefenstrukturen» erlaubt es, neben der Beschreibungssprache von Kommunikaten auch eine Methode zur Beurteilung der persönlichen Kommunikatbildungsprozesse zu generieren. So sind strukturell anhand der Verwendung von Nomen, Verben etc. Transformationen wie Tilgung, Insertion, Substitution und Permutation zu beobachten (vgl. Chomsky 1969, S. 165ff und Baumgärtner, Polenz, Steger 1970, S. 93ff), die Rückschlüsse auf Kommunikatbildungsprozesse geben können.

Das Grundgerüst dieser Beschreibungssprache besteht demnach aus den – je nach Untersuchungsfeld unterschiedlichen – zu entwickelnden Klassifikationen und Kategorisierungen von Nomen, Verben, Adjektiven etc. und deren spezieller struktureller Beziehungen (Verwendung) zueinander. Die so gewonnenen syntaktisch-semantischen Strukturen ermöglichen es, sowohl die persönliche grammatikalische Verwendung von Sprache – als «Kompetenz» (Verwendung von Nomen, Verben, Adjektiven etc.), wie auch deren «Performanz», als praktische Sprachverwendung zu beschreiben (vgl. Frank Palmer 1977, S. 13ff), da dadurch die für eine «universelle Sprachstruktur» zu eliminierenden persönlichen und kontingenten Elemente und Verknüpfungen sichtbar werden.

Nummehr gilt es, anschlussfähige Methoden zur Sprachpragmatik, Wortfeldanalyse oder Kontextgebundenheit von semantischen Strukturen einzubinden. Es lassen sich z. B. Bereiche der Wortfeldzugehörigkeit von Begriffen oder der Kontextgebundenheit von Kommunikationssituationen methodisch so verdichten, dass bei Nomen, Verben oder Adjektiven etc. weitere Klassen und Kategorien gebildet werden können, die dann den speziellen syntaktischen Gebrauch markieren. Hier sind die von Wunderlich u. a. vorgeschlagenen Methoden zur Stereotypenanalyse, lexika-

lischen Reduktion oder lexikalischen Feldanalyse zu nennen (vgl. Wunderlich 1980, S. 124-134). Im Bereich der «lexikalischen Reduktion» lassen sich z. B. Verben in die Klassen der «kausativen» oder «resultativen» Verben einteilen, die die Charakteristik von Verben als «Ursachenbeschreiber» oder «Resultatsbeschreiber» eines Satzes hervorheben. Auch erzähltheoretische Parameter wie z. B. die narratologischen Ausprägungen innerhalb der Transformationsgrammatik können in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden.

Ein weiterer Aspekt der diese Grammatikmethode erneut beachtenswert macht, ist die Tatsache, dass im Zuge komplexer Programmierungen «narrativer Computermedien» wie z. B. CD-Rom, Strategiespiele usw., Ansätze wie die generative Transformationsgrammatik als Beschreibungssprache von sehr komplexen und ausdifferenzierten syntaktisch-semantischen Zusammenhängen sehr gut geeignet erscheinen (vgl. Martinez/Scheffel 1999, S. 149). Eine solche Operationalisierung des Kommunikatbegriffes lässt Rückschlüsse auf Kommunikatbildungsprozesse anlässlich einer Medienexposition zu. Die Implikationen eines solchen Forschungsprozesses sollen nun am Beispiel von Filmrezeption veranschaulicht werden.

Methodologische Überlegungen aus Sicht der Filmtheorie

Notwendige Irritationen für das Bewusstseinssystem: Handlungsleitendes Thema und Darstellungsform – «Sujet» und «Plot»

Da Kommunikate «aus der selbstreferentiellen Verkettung kognitiver Einzeloperationen (emergieren), die intellektuelle, affektive, assoziative und empraktische Komponenten integrieren» (Schmidt 1996, S. 131), lassen geäußerte Kommunikate Rückschlüsse auf die basalen Prozesse des Bewusstseinssystems dann zu, wenn die medialen Rezeptionsangebote Elemente enthalten, die geeignet sind, das Bewusstseinssystem zu irritieren. Mediale Angebote wie ein Film gehören zu solchen Umweltirritationen. Dabei kann eine Irritation sowohl vom *Thema* eines Films als auch von bestimmten *gestalterischen Mitteln* ausgehen. Diese Irritation ist das Resultat einer «Intervention». Ein so interveniertes Bewusstseinssystem «liest» die Intervention nach seinen Regeln, die dem Beobachter zunächst unbekannt sind (Willke 1996, S. 95). Diese Regeln sind abstrakt als «Leitdifferenzen» (a.a.O.) beschreibbar, aufgrund derer die basale Zirkularität (d. h. die Selbsterhaltung des Systems) gesichert ist. Willke hat in einer verallgemeinerten Theoretisierung der therapeutischen

Kommunikation herausgearbeitet, dass diese Leitdifferenzen u. a. durch Metakommunikation, einen spielerischen Umgang mit der Identität eines Bewusstseinssystems, paradoxe Kommunikation, das Umkodieren von Leitdifferenzen und eine Distanzierung des Systems von seiner Selbstbeschreibung dekodiert werden können (vgl. Willke a.a.O., S. 95ff.). Genau genommen handelt es sich dabei um die Erzeugung einer «Krise». Anthropologisch gesehen ist davon auszugehen, dass Metakommunikation von einer *thematischen* Irritation von anthropologischen Elementaria ausgehen kann, die die Bewusstseinssysteme existentiell betreffen. Dieses gilt in besonderer Weise für den Tod als elementare Bedrohung jedes Organismus. Im Sinne von Charlton/Neumann (1986, S. 30f.) ist der Tod zudem handlungsleitendes Thema, insoweit er zu den «Daseinthematiken» gehört und als solcher dem Entwicklungsthema des Jugendlichen sehr entspricht (s. o.). Allerdings bringen Bewusstseinssysteme in den Kommunikatbildungsprozess ganz unterschiedliche Emotionalitäts-bereitschaften ein, abhängig von zum einen den Erfahrungen mit bestimmten medialen Angeboten und zum anderen von emotionalen Wissensanteilen und Globalstrategien, die selbst sozialisations- und biographieabhängig und nur zu einem gewissen Grad bewusst sind (vgl. Schmidt 1996, S. 130).

In der interdisziplinären Erzähltheorie (Martinez/Scheffel 1999) wie auch in der filmwissenschaftlichen Betrachtung (Wuss 1993 S. 83ff), wird ein Unterschied zwischen dem «Thema» und dem «Inhalt» einer Erzählung gemacht. So ist das Thema eng verbunden mit dem Sujet – also dem Gegenstand der Handlung – während der Inhalt die explizit zu erkennende «Bedeutung (meaning)» oder den «Plot» wiedergibt. Folglich muss ein Unterschied zwischen der Handlung (Inhalt und Darstellung) und dem «Thema» oder Sujet gemacht werden (Martinez/Scheffel 1999, S. 149ff). So gesehen sollten unabhängig von den aus anthropologischen Gründen angezeigten *Themen* oder *Sujets* gleichrangig bestimmte *Gestaltungsweisen* des Films selbst nach Irritationsmöglichkeiten für Bewusstseinssysteme untersucht werden.

Die Darstellungsform: Phänomenologie filmischer Narration

Eine frühe «konstruktivistische» Sicht, die in der Filmtheorie allerdings sehr lange Ausnahme blieb, war die Theorie der Wechselwirkung von Hugo Münsterberg (vgl. 1916), der den Wechsel der Rezeption bewegter Bilder als einen aktiven Prozess des Zuschauers konzipierte. Diese

Figuration ist erst sehr spät wieder aufgenommen worden, so etwa durch Peter Wuss (vgl. 1993, S. 53-82) in dem Versuch, die Filmrezeption als einen Prozess der Bildung kognitiver Invarianten zu sehen.

Ähnliches gilt für Rudolf Arnheims Versuch einer gestaltpsychologischen Beschreibung der Filmrezeption als eines «aktiven Sehens» (Arnheim 1978). Diese Zugänge geben indessen keine Auskunft über die spezifische Struktur solcher Filmelemente, die in besonderer Weise geeignet sind, spezifische Konstruktbildungen zu evozieren. Dieser Frage wendet sich in adaptierbarer Weise Gilles Deleuze (vgl. 1997 a und b) zu. Er beschreibt in Absetzung von den semiotischen Ansätzen von Eco (1972) und Metz (1972 / 1973), auf einer semiotisch-phänomenologischen Basis, ästhetische Mittel wie die Grossaufnahme oder die Verknappung des «Bewegungsbildes»¹, welche beim Rezipienten ein «Affektbild»² evozieren. Das auto-poietisch geschlossene Bewusstseinsystem konstruiert auf dieser Basis den Film (vgl. Deleuze 1997 b, S. 35ff und 47ff)

Bestimmte ästhetische Darstellungsmethoden sind für die Stimulierung dieses Prozesses besonders geeignet. Teilweise waren diese auch schon in älteren Filmtheorien bekannt, so etwa das umstrittene, aber heuristisch durchaus interessante Kuleschowexperiment, welches die manipulativen Möglichkeiten der Filmmontage belegen sollte. Ausschlaggebend dabei ist in erster Linie die assoziative Kraft der Montage (vgl. Reisz/Millar 1988, S 25ff und Beller 1993, S. 20f.), die, der Phänomenologie von Deleuze folgend, auch durch die Verknappung oder Reduktion des «Bewegungsbildes» hervorgerufen wird und durch den abrupt-verkürzenden Charakter des visuellen oder auditiven Schnitts bedingt ist.

Die genannten Theorien haben neben dem individuell-konstruktivistischen Charakter einer «aktiven» Rezeption auch einen konstruktivistisch-antizipatorischen Aspekt gemeinsam, der sich z. B. in Form antizipierter «Aufmerksamkeit» (vgl. Münsterberg 1916), einer «Gestalt» (vgl. Arnheim, 1978) oder eines nach den persönlichen Klischees konstruierte «Aktionsbilder»³ bzw. irritierte «Reflexionsbilder»⁴ zeigt (vgl. Deleuze 1997 b, S.

35ff und 47ff).

Diese Theorien liefern nun neben der hier gewählten Irritation durch die «Sujetkategorie» der «Todesdarstellung» eine Möglichkeit, die zur Intervention fähigen «Darstellungskategorien» bilden zu können. Die für die Methodik und der damit einhergehenden Analyse entscheidende Frage ist aber: Wie lassen sich nun solche Filmstrukturen topologisieren? Es sind dazu die Aspekte der «aktiven» Konstruktion von Filmstrukturen sowie der Antizipation genauer zu betrachten. Ersteres erfordert eine Theorie zur Doppel- und Mehrfachcodierung von filmischen Erzählstrukturen, die so z. B. in den Modellen von Peter Wuss (vgl. 1993) und Ernst Schreckenber (vgl. 1998) eine anschlussfähige Umsetzung erfahren. Es können demnach innerhalb einer filmischen Narration eine Vielzahl von parallelen und komplexen Strukturen (je nach Dichte der Gestaltung) sichtbar gemacht werden, die z. B. in der Form von «Topikreihen» oder «Kausalketten» kontingente aber nicht beliebige Konstrukte sichtbar machen (vgl. Wuss 1993, S. 53-82).

Der Antizipationscharakter verweist wiederum auf zwei weitere Teilaspekte, nämlich zum einen auf die phänomenologisch bedingte Narrativität solcher Prozesse im allgemeinen, zum anderen auf die antizipatorisch konstruierbaren Erzählstereotypen oder Klischees im speziellen. Hier erweist sich z. B. die Intertextualitätsforschung (vgl. Broich/Pfister 1985 und Lachmann 1997) als anschlussfähig zur Phänomenologie des «Bewegungsbildes», wobei sich das antizipierbare «Handlungsklischees» des «Bewegungsbildes» (vgl. Deleuze 1997 b, S. 35ff) als «Zitat» (vgl. Lachmann 1997, S 677ff) oder Erzählstereotype (vgl. Wuss 1993, S. 147ff) beschreiben lässt. Somit lassen sich innerhalb einer mehrfachcodierten Erzählstruktur diejenigen «Zitate» analysieren, die aufgrund ihrer «Markierung» oder Verwendung (Partizipation, Transformation oder Tropik) ein Irritationspotential wie das gesuchte besitzen (vgl. Lachmann 1997, S. 677ff).

Der stark narrative Aspekt innerhalb dieser Topologisierung von Filmstrukturen hat seinen Ursprung in der hierzu herangezogenen Phäno-

Strukturen eine konkrete Handlung oder «Aktion» als Instruktionsangebot für das Bewusstseinsystem darstellt, vgl. Deleuze, 1997 b, S. 35ff und 47ff.

⁴ Als «Relationsbild» ist jener Teil des «Bewegungsbildes» zu betrachten, der aufgrund seines Instruktionsangebotes eine «Irritation» (vgl. «Affektbild») des Bewusstseinsystems ermöglichen kann, welche eine persönliche «Relation» oder Reflexion (affektiv wie auch kognitiv) des «Bewegungsbildes» bedeuten kann, vgl. Deleuze, 1997 b, S. 35ff und 47ff.

¹ Das «Bewegungsbild» fungiert bei Deleuze als Sammelbegriff seiner Phänomenologie des Antizipationsprozesses audiovisueller Bildern, vgl. Deleuze, 1997 b, S. 35ff und 47ff.

² Das «Affektbild» stellt innerhalb dieses Prozesses die affektive Reaktion des Bewusstseinsystems auf die «Irritation» dar, vgl. Deleuze, 1997 b, S. 35ff und 47ff.

³ Das «Aktionsbild» kann als der Teil des «Bewegungsbildes» bezeichnet werden, der aufgrund seiner konzeptuellen (z. B. syntaktisch-semantischen) oder stereotypischen

menologie des Mediums Film als Matrix für Antizipation. So ist der Charakter des «Bewegungsbildes» in der Form eines «Aktions-», eines «Relations-» und eines «Affektbildes» als die Antizipation von Bewegung als Handlung zu verstehen, die multiple Mikro- wie auch Makrostrukturen herausbilden kann. Demnach sind z. B., bedingt durch die «Rahmung» des Bildes, alle «Bewegungen» in der Form eines Zeitindexes bereits als kleine autonome Handlungen zu begreifen (Jäger, 1997, S. 219ff), die wiederum innerhalb von «Topikreihen» oder «Kausalketten» komplexere Erzählstrukturen herausbilden können.

Diesen Aspekt findet man auch bei Jurij Lotman (vgl. 1973, 1974), der ein Modell raumsemantischer Zusammenhänge entwirft. Demnach werden z. B. in Texten (Narrationen) «ursprünglich nicht-topologisch-semantische Gegensatzpaare» (z. B. topographische) zu semantischen Wertungen innerhalb der Erzählstruktur verknüpft, die somit bereits ein Handlungsmoment generieren können (Martinez/Scheffel 1999, S. 140ff).

Der Fokus auf die Narrativität von filmischen Darstellungen legt es nun nahe bei der Filmauswahl konkrete narrative Beispiele heranzuziehen, die in der Form einer Spielfilmerzählung sowohl die «Sujet-» wie «Darstellungsparameter» erfüllen und eine in sich abgeschlossene Erzählung ergeben, um alle Bereiche der mehrfachcodierten Erzählstrukturen erfassen zu können.

Aspekte der Narrativität: «persönliche Skripts» und Kommunikatbildungsprozesse – Forschungserfordernisse

Die Bedeutung narrativer Elemente bei der Topologisierung filmischer Strukturen wirft die Frage auf: Welche Bedeutung haben narrative Elemente innerhalb der Beschreibung von Kommunikaten und deren Bildungsprozessen und wie ist dieser Aspekt methodisch operationalisierbar?

Wenn man die Hypothese aufstellt, dass nacherzählte Filmstorys Aufschluss darüber geben können, wie die persönlichen Scripts strukturiert sind, so kann man damit Kommunikate und deren Bildungsprozesse sichtbar machen. Die erziehungswissenschaftliche Relevanz wird daran sichtbar, wenn man der weiteren Hypothese folgt, dass die «persönlichen Skripts» in einem wechselseitigen Implikationszusammenhang mit Handlungsmustern stehen: Die Handlungsmuster eines Menschen sind demnach erkennbar an der Art und Weise, wie er Geschichten erzählt – im Sinne der Verarbeitung von Verstandemem.

Die Operationalisierung dieser persönlichen Scripts – in der Form von Kommunikatstrukturen – kann nun praktisch als «persönliche Nacherzählung» im Anschluss an eine Filmexposition umgesetzt werden. Hierbei ergeben sich durch die Methoden der soziolinguistischen narrativen (u. a. Transformations-) Grammatik, z. B. bei Labov (1972 und 1973), Labov/Waletzky (1972) oder van Dijk (1972 a b und 1980), direkte Anschlussmöglichkeiten zur Topologisierung filmischer Nacherzählungen und deren Auswertung innerhalb der oben erörterten Beschreibungssprache von Kommunikaten und deren Bildungsprozessen (vgl. Punkt 3 und Martinez/Scheffel 1999, S. 145ff).

Die Analyse narrativer Elemente in Interviews ist auch fester Bestandteil der qualitativen Sozialforschung (u. a. der rekonstruktiven Sozialforschung). So werden hier individuelle Erzählstrukturen anhand narrativer Interviews erfasst, um z. B. die Validierungsprozesse des Geäußerten (als Ausdruck «erlebter Erfahrung») beurteilen zu können. Methodisch wird hierbei davon ausgegangen, dass der Befragte sich als Folge des Erzählprozesses einem «Gestaltschliessungszwang», einem «Kondensierungszwang» und einem «Detaillierungszwang» aussetzt (vgl. Schütze 1977), und demnach als (erzählstrukturelles) Resultat dieser «Zwänge» persönliche Prioritäts- und somit Plausibilitätsstrukturen sichtbar gemacht werden können (vgl. Bohnsack 2000, S. 109ff und Mayring 1999, S. 54ff).

Diese Beispiele aus der Soziolinguistik und der qualitativen Sozialforschung zeigen Methoden, die zur Analyse persönlicher Erzählstrukturen dienen. Bei diesen Analysemodellen ist jedoch zu beachten, dass Sujet und Motivation einer persönlichen Narration implizit immer mit realen Erfahrungen oder Erlebnissen (bzw. biographischen Daten) gekoppelt sind. Dementsprechend ist es unverzichtbar, bei der Generierung eines Analyseapparates für Kommunikatbildungsprozesse – in Abgrenzung z. B. zur Biographieforschung – den o. g. Hypothesen zu folgen.

Zur Plausibilisierung dieser Hypothesen ist es wichtig, die graduellen Unterschiede zwischen der Narration von realen Erfahrungen und fiktiven Filmerzählungen genau zu betrachten und zu definieren. Dies ist aber für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung generell von Bedeutung, da für sie die Frage relevant ist, ob und wie z. B. Film als erlebte Fiktion sich von erlebter Wirklichkeit unterscheidet. Positionen des Konstruktivismus verweisen hier allerdings auf die Problematik der Unterscheidung von realer Erfahrung von Wirklichkeit und Medien-

erfahrung, da auch die Medienerfahrung eine Erfahrung von Wirklichkeit, der Medienwirklichkeit ist (vgl. Schmidt 1996, S. 277). Der konstruktivistische Ansatz korrespondiert hier mit dem aktuellen Stand der Kognitions- und Lernforschung (korrespondierend mit neurobiologischen Wissensbeständen, vgl. Strube 1996, S. 329ff & Roth 1998). Dieses theoretische Konzept ermöglicht zudem Beschreibungseinheiten für Bewusstseinskonstruktionen zu entwickeln. Um diese Bewusstseinskonstruktionen in Bezug auf den Film vergleichbar machen zu können, ist es aus methodischen Gründen notwendig eine Art «Standarderzählung» des Films zu generieren. Anhand der Topologisierung von Filmstrukturen muss deshalb eine Methode entwickelt werden, mit der alle relevanten mehrfachcodierten Erzählstrukturen erfasst und bezogen auf den Film standardisiert werden können.

Im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Medienrezeptionsforschung ergeben sich aus den o. g. Überlegungen für den Bereich der Grundlagenforschung folgende Forschungserfordernisse. Grundsätzlich sollte eine Beschreibungssprache von Kommunikaten auf der Basis der generativen Transformationsgrammatik entwickelt werden, die es erlaubt, die narrativen Aspekte persönlicher Filmskripts (Nacherzählung von Filmen) mit einzubeziehen. Eine solche Beschreibungssprache wäre die Grundlage einer Untersuchung der je individuellen Differenzen dieser persönlichen Skripts im Vergleich zu einer Standarderzählung einer mehrfachcodierten Filmstruktur.

Weiterhin bedarf es einer differenzierten Untersuchung von Sprachäusserungen jenseits der Nacherzählungen, um Kommunikatstrukturen typisieren zu können. Für ein derartiges Untersuchungsdesign ist es sinnvoll, bewährte Tests und Theorien hinzuzuziehen, wie die Modelle der Selbstkonzept- und Körperkonzeptforschung (vgl. Deusinger 1986, 1998) oder die «Theorie persönlicher Konstrukte» (vgl. Kelly 1986) als Integrationsmodell sozialer und individueller Präfigurationen. Da mit grosser Sicherheit zudem einige vorhandene Erfahrungsmuster (Deutungsmuster) bei nahezu allen denkbaren Probanden zu erwarten sind, wie sogenannte anthropologische Elementarfakten (Todesstatsache, Geburt, Lachen und Weinen, Fortbewegung – als Zeitindex im Raum, Schlaf und Kopulation, Essen und Trinken, Krankheit und Gesundheit), die möglicherweise mit einem «kollektiven Bewusstsein» korrespondieren könnten, ist es aus Gründen der Vergleichbarkeit ratsam, die Untersuchung von persönlichen Filmskripts insbesondere in Konfrontation mit

solchen Themen auszurichten, wie hier am Beispiel der Todesthematik plausibilisiert werden konnte.

Ein solches Forschungsdesign bietet der erziehungswissenschaftlichen Medienrezeptionsforschung einen grundlagenorientierten und empirisch anschlussfähigen neuen Zugang zu Prozessen der individuellen Medienrezeption auf dem Stand neuester kognitionspsychologischer und medienwissenschaftlicher Forschung.

Literaturverzeichnis

- Angerer, M.-L.; Dorer, J. (Hrsg.) (1994): *Gender und Medien: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation*. Wien.
- Arnheim, R. (1978): *Kunst und Sehen: Eine Psychologie des schöpferischen Auges*. Berlin.
- ARD-Forschungsdienst (1992): «Methodische Probleme der Kommunikationsforschung.» In: *Media-Perspektiven* 10, S. 666 – 670.
- Aufenanger, S. (1994): «Strukturanalytische Rezeptionsforschung. Familien- und Medienwelt von Kindern.» In: Hiegemann, S.; Swoboda, W. H. (Hg.): *Handbuch der Medienpädagogik*. Opladen, S. 403 – 412.
- Ayass, R. (1993): «Auf der Suche nach dem Verlorenen Zuschauer.» In: Holly, W.; Püschel, U. (Hrsg.): *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung*. Opladen, S. 27 – 42.
- Bachmair, B.; Mohn, E.; Müller-Doohm, S. (Hrsg.) (1985): *Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung*. Werkstattberichte, Kassel.
- Bandura, A. (1969): «Social Learning Theory of Identificatory Processes.» In: Goslin, D. A. (Hrsg.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago, S. 213–262.
- Bardmann, T. M. (Hrsg.) (1997): *Zirkuläre Positionen. Konstruktivismus als praktische Theorie*. Opladen.
- Bellert, H. (1993): *Handbuch der Filmmontage*. München.
- Berkowitz, L. (1970): «The Contagion of Violence. An S-R Mediation Analysis of some Effects of Observed Aggression.» In: Arnold, W. J.; Page, M. M. (Eds.): *Nebraska Symposium on Motivation*, 18, Lincoln, S. 95–135.
- Bohnsack, R. (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis*. Opladen.
- Breckner, I.; Herrath, F. (1987): *Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen. Pädagogische Kritik zwischen Mythen und Fakten*. München.
- Broich, U.; Pfister, M. (1985): «Formen der Markierung von Intertextualität.» In: *Intertextualität: Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen.
- Charlton, M.; Neumann, K. (1990a): *Medienrezeption und Identitätsbildung*. Tübingen.
- Charlton, M.; Neumann, K. (1990b): «Rezeptionsforschung als Strukturanalyse. Diskussion einer Forschungsmethode am Beispiel der Freiburger Längsschnittuntersuchung von Kindern.» In: Charlton, M.; Bachmair, B. (Hrsg.): *Medienkommunikation im*

- Alltag. München, S. 25–56.
- Deleuze, G. (1997a): *Das Bewegungsbild*. Frankfurt a. M..
- Deleuze, G. (1997b): *Das Zeit-Bild*. Frankfurt a. M..
- Deusinger, I.M. (1986): *Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Ein Verfahren zur Messung von 10 differenzierten Selbstkonzepten*. Göttingen.
- Deusinger, I. M. (1998): *Frankfurter Körperkonzeptskalen (FKKS). Handanweisung mit Bericht über vielfältige Validierungsstudien*. Göttingen.
- DFG (Hrsg.) (1987): *Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland: Enquête der Senatskommission für Medienwirkungsforschung*. Weinheim.
- Dick, A.; Faulstich-Wieland, H. (1989): *Mädchenbildung und neue Technologien*. Wiesbaden.
- Dijk, T. A. van (1972): *Papier zur Textlinguistik. Band 1: Zur Bestimmung narrativer Strukturen auf der Grundlage von Textgrammatiken*. Hamburg.
- Dijk, T. A. van (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. München.
- Dollard, J. et. al. (1980): *Frustration and Agression*. Westport.
- Drabman, R. S.; Thomas, M. H. (1974): «Does Media Violence Increase Children's Toleration of Real-Life Aggression.» In: *Developmental Psychology* Vol. 10 , No. 3, S. 418-421.
- Eco, U. (1972): *Einführung in die Semiotik*. München.
- Fend, H.; Helmke, A. K.; Richter, P. (1984): *Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen*. Konstanz.
- Feshbach, S. (1961): «The Stimulating Versus Cathartic Effects of a Various Aggressive Activity.» In: *JASP (= Journal of Abnormal and Social Psychology)* 63, S. 381-385.
- Festinger, L. (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*. Peterson.
- «Filmhelden als Gewaltmodell?: Interview mit Herbert Selg.» In *tv diskurs*. Ausgabe 6, Oktober 1998. S. 36 – 47.
- Fiske, J. (1989): *Understanding Pupular Culture: Reading the Popular*. London.
- Flake, M. (1994): *Verstehen als Konstruktion*. Opladen.
- Früh, W. (1991): *Medienwirkungen: Das dynamisch-transaktionale Modell*. Opladen.
- Gerbner, G. (1980): «The mainstreaming of America: Violence Profile No. 11.» In: *Journal of Communication*, vol. 30, No. 3, S. 10–29.
- Glogauer, W. (1994): *Kriminalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Medien*. Baden-Baden.
- Grossmann, B. (1999): *Medienrezeption. Ein Überblick über bestehende Ansätze und der Vorschlag einer konstruktivistischen Alternative*. Opladen.
- Halff, G. (1998): *Die Malaise der Medienwirkungsforschung: Transklassische Wirkungen und klassische Forschung*. Opladen.
- Jäger (1997): *Gilles Deleuze: Eine Einführung*. München.
- Kaase, M.; Schulz, W. (Hrsg.) (1989): *Massenkommunikation: Theorien, Methoden, Befunde*. Opladen.
- Kade, J.; Lüders, Chr. (1996): «Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung.» In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. M., S. 887 – 923.
- Kelly, G. A. (1986): *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Paderborn.
- Kleiter, E. F. (1994): «Aggression und Gewalt in Filmen und aggressiv-gewalttätiges Verhalten von Schülern. Darstellung einer empirischen Pilotstudie.» In: *Empirische Pädagogik* 8, S. 3 –57.
- Kniveton, B. H. (1978): «Angst statt Aggression. Eine Wirkung brutaler Filme.» In: *Fernsehen und Bildung*, 12, S. 41- 47.
- Kreuzinger, B. u. a. (1995): «Mediennutzung und die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler.» In: Funk, W. (Hrsg.): *Nürnberger Schüler-Studie 1994*, Regensburg, S. 223 – 258.
- Krippendorf, K. (1994): «Der verschwundene Bote. Metaphern und Modelle der Kommunikation.» In: Merten, K.; Schmidt, S. J.; Weischenberg (Hrsg.): *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, Opladen, S. 79 – 113.
- Krugman, H. E. (1966): «The Measurement of Advertising Involvement.» In: *Public Opinion Quarterly* 30, S. 583 – 596.
- Kübler, H.-D. (1995): «Das unendliche Ende der Wirkungsforschung.» In: *Medien praktisch* 19, S. 4 – 36.
- Kunczik, M. (1994): *Gewalt und Medien*. Köln.
- Labov, W. (1972): «The Transformation of Experience in Narrative Syntax.» In: *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia.
- Labov, W.; Waletzky, J. (1973): «Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung.» In: Ihwe, J. (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*, Band 2, Frankfurt a.M..
- Lachmann, R.; Schahadat, S. (1997): «Intertextualität.» In: Brackert, H./Stückrath, J. (Hrsg.): *Literaturwissenschaft: Ein Grundkurs*. Reinbek.
- Lenssen, M. (1996): «Handlungsleitende Themen und Bedürfnisorientierung. Was Kinder im Fernsehen suchen.» In: Klinger, W.; Schönenberg,, K. (Hrsg.): *Hören, Lesen, Fernsehen – und sie spielen trotzdem*. Baden-Baden. S. 123 –129.
- Lotman, M.J. (1973): «Die Struktur des künstlerischen Textes.» In: Grübel, R. (Hrsg.), Frankfurt a.M..
- Lotman, M.J. (1974): «Aufsätze zur Theorie und Methodologie der Literatur und Kultur.» In: Eimermacher, K. (Hrsg.), Kronberg.
- Lukesch, H. u.a. (1990): *Jugendmedienstudie*. Regensburg.
- Lukesch, H. (1993): «Mediennutzung und Mediennutzen bei Kindern.» In: Markefka, M.; Nauck, B. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied, S. 481 – 489.
- LUMIS-Schriften (1984-1998): Hauptreihe. Siegen.
- LUMIS-Schriften (1988-1997): Sonderreihe. Siegen.
- Martinez, M.; Scheffel, M. (1999): *Einführung in die Erzähltheorie*. München
- Mayring, P. (1999): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim
- Merkert, R. (1992): *Medien und Erziehung*. Darmstadt.
- Merten, K. (1994): «Wirkungen von Kommunikation.» In: Merten K.; Schmidt, S. J.; Weischenberg, S. (Hrsg.): *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, Opladen S. 291 – 328.
- Merten, K. (1999): *Gewalt durch Gewalt im Fernsehen?*. Opladen.

- Metz, C. (1972): *Semiologie des Films*. München.
- Metz, C. (1973): *Sprache und Film*. Frankfurt a.M..
- Mikos, L. (1996): «Die Geschichte im Kopf des Zuschauers, struktur-funktionale Film- und Fernsehanalyse, Teil 2.» In: *Medien praktisch* H. 4, S. 57-62.
- Mikos, L. (1999): «Zwischen den Bildern – Intertextualität in der Medienkultur.» In: Ammann, D.; Moser, H.; Vaissière, R. (Hrsg.): *Medien lesen: Der Textbegriff in der Medienwissenschaft*. Zürich.
- Münsterberg, H. (1916): *The Photoplay. A Psychological Study*. New York.
- Neubauer, W. F. (1967): *Selbstkonzept und Identität im Jugendalter*. München.
- Phillips, D. P. (1974): «The Influence of Suggestion on Suicide: Substantive and theoretical Implications of the Werther Effect.» In: *American Sociological Review* 39, S. 340–354.
- Reisz; Millar (1988): *Geschichte und Technik der Filmmontage*. München.
- Riedel, H. (1990): *Zur Erforschung von Wirkungen. Über den Kritischen Rationalismus in der Sozialwissenschaft und dessen Adaptation in der Medienwirkungsforschung der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt.
- Roth, G. (1998): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophische Konsequenz*. Frankfurt.
- Schäffer, B. (1998): «Generation, Mediennutzungskultur und Weiterbildung. Zur empirischen Rekonstruktion medial vermittelter Generationenverhältnisse.» In: Bohnsack, R.; Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Opladen, S. 21 – 51.
- Schenk, M. (1987): *Medienwirkungsforschung*. Tübingen.
- Schenk, M. (1978): *Publikums- und Wirkungsforschung. Theoretische und empirische Befunde der Massenkommunikationsforschung*. Tübingen.
- Schenkel, R. (1988): *Kommunikation und Wirkung. Gesellschaftliche und psychische Voraussetzungen medialer Kommunikation*. Frankfurt a. M..
- Schmidt, S. J. (1980): *Grundriss der Empirischen Literaturwissenschaft. 1. Teilband. Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur*, Braunschweig.
- Schmidt, S. J. (1991): «Medien, Kultur, Medienkultur.» In: Faulstich, W. (Hrsg.): *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Beiheft 10. S. 31-50.
- Schmidt, S. J. (1992): «Über die Rolle von Selbstorganisation beim Sprachverstehen.» In: Krohn, W.; Küppers, G. (Hrsg.): *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt a. M., S. 293-333.
- Schmidt, S. J. (1996): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*. Frankfurt a. M.
- Schorb, B.; Theunert, H. (1982): «Gewalt im Fernsehen.» In: *medien und erziehung*. 26 Jg., H. 6, S. 322–331.
- Schreckenber (1998): «Was ist postmodernes Kino? – Versuch einer kurzen Antwort auf eine schwierige Frage.» In: Rost, A.; Sandbothe, M.(Hrsg.): *Die Filmgespenster der Postmoderne*. Frankfurt a.M..
- Schütze, F. (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Bielefeld.
- Selg, H. (1998): «Medienwirkung: Hypothesen – Modelle – Theorien.» In: *tv diskurs*. Ausgabe 6, Oktober. S. 48-49.
- Strube, G. (1996): *Wörterbuch der Kognitionswissenschaft*. Stuttgart.
- Vogelgesang, W. (1997): «Jugendliches Medienhandeln: Szenen, Stile, Kompetenzen.» In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung: Das Parlament*. 47 Jg., 1997, B 19/20, S. 13 – 27.
- Wagner, H. (1993): «Kommunikationswissenschaft – ein Fach auf dem Weg zur Sozialwissenschaft. Eine wissenschaftsgeschichtliche Besinnungspause.» In: *Publizistik* 38, S. 491 – 526.
- Willke, H. (1996): *Systemtheorie II: Interventionstheorie*. Stuttgart.
- Wunderlich, D. (1980): *Arbeitsbuch Semantik*. Frankfurt/M.
- Wuss, P. (1993): *Filmanalyse und Psychologie*. Berlin.