

Verfilme Gutes und rede darüber!

Zum didaktischen Potenzial von Online-Kommunikation über Literaturverfilmungen

Ricarda Freudenberg

Abstract

In dem Beitrag wird ein noch eher unbeachtetes Feld literarischer Kommunikation in den Blick gerückt: Threads in Online-Foren und Portalen. Untersucht wurden Diskussionen, die sich an geposteten Verfilmungen von Kafkas Erzählung «Gibs auf» entzünden. Zwei ausgewählte Aspekte fokussiert der Beitrag: einen medientheoretischen und einen textanalytischen. Zum einen also stellen die User Überlegungen zum Verhältnis von literarischer Textvorlage und filmischer Umsetzung an, um die Qualität der Verfilmung zu beurteilen. Dabei handeln sie auch ganz grundsätzlich aus, was eine Literaturverfilmung leisten kann und soll. Zum anderen lenkt die Kontroverse über den Film den Blick zurück auf den Text; dieser wird als Argumentationshilfe genutzt. Der Beitrag lotet auf der Basis dieser Beobachtungen das didaktische Potenzial der Threads für den Literaturunterricht aus.

Schlüsselwörter

Online-Kommunikation, Threads, (amateurhafte) Literaturverfilmung, literarischer Text, literarisches Verstehen, vergleichen – beurteilen – argumentieren, Medientheorie

⇒ Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article

Autorin

Ricarda Freudenberg, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald,
ricarda.freudenberg@uni-greifswald.de

Verfilme Gutes und rede darüber!

Zum didaktischen Potenzial von Online-Kommunikation über Literaturverfilmungen

Ricarda Freudenberg

„Wir haben uns mehrere Stunden mit Kafkas Erzählung beschäftigt. Ich bitte euch nun, den Text zu verfilmen! Ihr habt dafür eine Woche Zeit!“ Diese Aufgabe könnte im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterrichts durchaus gestellt werden. Und auch Gespräche über literarische Werke und ihre Verfilmungen sind für den Deutschunterricht nichts Ungewöhnliches, im Gegenteil: literarisches Lernen zu initiieren und zu befördern ist eine seiner genuinen Aufgaben. Darin sind sich die bildungsadministrativen Vorgaben und die deutschdidaktische Forschung weitgehend einig. Dieser Beitrag beabsichtigt aber zu zeigen, dass und wie solche Produktionen und solch literarische Kommunikation über den Klassenraum ausgreifen auf den „virtuellen Raum“, das Netz.

Er will auf Felder aufmerksam machen, wo User unter den spezifischen Bedingungen dieses Raumes eigene Verfilmungen posten, mit anderen über deren Qualität diskutieren und schließlich sogar die literarische Vorlage zu Rate ziehen. Dies wird an einem Beispiel konkretisiert: Diskussionen in Internetforen zu amateurhaften Literaturverfilmungen. Genauer geht es um Gespräche, die sich an geposteten Amateurverfilmungen von Kafkas

Parabel *Gibs auf* entspinnen.

Der Beitrag plädiert, abgeleitet von den Beobachtungen, dafür, das enorme didaktische Potenzial dieser Foren-Diskussionen im Literaturunterricht zu nutzen. Warum? Zunächst wegen des motivationalen Effekts: Indem der Klassenraum sich dem virtuellen Raum öffnet, erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass die Beschäftigung mit literarischen Texten und deren filmischer Adaption Relevanz jenseits des schulischen Unterrichts besitzt. So dürfte für sie interessant sein, was andere im Netz zu ihrem Lerngegenstand diskutieren. Jenseits dessen aber kann die Online-Kommunikation eine erkenntnisgenerierende und erkenntnissteuernde Funktion für den Literaturunterricht gewinnen – wie, wird an zwei beispielhaften Aspekten erläutert. Der Beitrag intendiert also, mögliche Synergieeffekte beider Räume, des realen und des virtuellen, aus didaktischer Perspektive auszuloten.

1. Online-Kommunikation im virtuellen Raum

Was ist ein „virtueller Raum“? Nicht gemeint ist der Begriff im Sinne einer *augmented reality*, wie sie in computeranimierten Lebenswelten zu finden ist und sinnlich umfassende Immersion ermöglicht, ja auf sie abzielt. Unter „virtuellem Raum“ sind im Folgenden vielmehr digitale soziale Interaktionsräume zu verstehen, deren Handlungspraktiken ebenso wie deren Zugänge organisiert sind; also beispielsweise Online-Communities, Netzwerke und Plattformen wie das von Yahoo gekaufte *Tumblr*. Hier geht es konkret zum einen um das Internet-Videoportal *Youtube* als Plattform, auf der Videos gepostet, diskutiert und bewertet werden können, und zum anderen um das *amateurfilmforum*, das sich an eine entsprechend interessierte Klientel richtet. Die hier zur Diskussion stehenden Filme sind in diese „virtuellen Räume“ eingebettet.

Da es sich bei diesen Amateurfilmen um Literaturverfilmungen handelt, kann mit

Rajewsky zunächst einmal von einem „Medienwechsel“ (2002, 16), einer Form der Intermedialität, gesprochen werden, und zwar vom literal vermittelten literarischen Text zum Film. Inwiefern auch „intermediale Bezüge“ (ebd.) hergestellt werden, bliebe im Einzelfall zu klären. Von dem Konzept der *Intermedialität*, bei dem die betreffenden Medien „konventionell als distinkt wahrgenommen []“ werden (ebd., 13), grenzt Frederking die

Symmedialität ab, durch die das Internet qua Integrationsmedium par excellence gekennzeichnet sei, da es verschiedene „mediale Einzelformen in sich vereine []“ (2013, 543). In den hier zur Debatte stehenden Foren und Portalen sind das das audiovisuelle Medium Film, gelegentlich ergänzt durch den

schriftlichen Text, der bisweilen zusätzlich von einem Sprecher vorgetragen wird, und die Diskussionen, die sich an den Verfilmungen entzündeten. Bevor auf diese Threads zu sprechen zu kommen sein wird, sollen zunächst einige Überlegungen zum Text selbst und zu den Amateur-Verfilmungen angestellt werden.

2. Der literarische Text

Die wenigen Anmerkungen zu Kafkas Erzählung sollen zugleich dazu dienen, auf die Passagen aufmerksam zu machen, die als Irritationsmomente den Anreiz für eine filmische Auseinandersetzung bieten könnten.

Ein Kommentar

Es war sehr früh am Morgen, die Straßen rein und leer,
5 ich ging zum Bahnhof. Als ich eine Turmuhr mit meiner
Uhr verglich, sah ich daß schon viel später war als ich
geglaubt hatte, ich mußte mich sehr beeilen, der Schrecken
über diese Entdeckung ließ mich im Weg unsicher
werden, ich kannte mich in dieser Stadt noch nicht sehr
10 gut aus, glücklicherweise war ein Schutzmann in der
Nähe, ich lief zu ihm und fragte ihn atemlos nach dem
Weg. Er lächelte und sagte: „Von mir willst Du den Weg
erfahren?“ „Ja“, sagte ich, „da ich ihn selbst nicht finden
kann.“ „Gibs auf, gibbs auf“, sagte er und wandte sich mit
15 einem großen Schwunge ab, so wie Leute, die mit ihrem
Lachen allein sein wollen.

(aus: Franz Kafka. *Nachgelassene Schriften und Fragmente* Bd. II, hg. v. Jost Schillemeit. (Schriften, Tagebücher, Briefe. Kritische Ausgabe). Frankfurt a. M.: S. Fischer 1992, S. 530.)

Ein Kommentar ist in seiner Entstehung datiert auf das Ende des Jahres 1922, niedergeschrieben in ein Notizheft. Unter dem Titel „Gibs auf“ wurde der Text von Max Brod 1936 in *Gesammelte Schriften* (mit Heinz Politzer) publiziert.¹

Die Parabel wird im Folgenden textnah gelesen; auf Deutungsangebote, die beispielsweise ein Heranziehen der Ko-Texte aus dem Notizheft eröffnen würde, soll bewusst verzichtet werden. In der Parabel misslingt dem Ich-Erzähler bereits der Weg hin zur Aufbruchstation, dem Bahnhof – vom Aufbruch selbst ganz zu schweigen. Koordinaten und Orientierungspunkte erweisen sich ihm auf seinem Weg erwartungswidrig als höchst unzuverlässig.

¹ Vgl. hierzu Politzer 1965, S. 19, der auch anmerkt, dass Max Brod das in der Manuskriptfassung fehlende „es“ ergänzte.

Gleich zu Beginn werden diese Koordinaten, Zeit und Raum, quasi expositorisch geklärt, in denen die Handlung des Ich-Erzählers verläuft: „Es war sehr früh am Morgen, die Straßen rein und leer, [...]“, das Ziel ist der „Bahnhof“. Engel spricht von einer „leicht nachvollziehbaren Ausgangssituation“ (2010, 361). Die Orientierung an der Turmuhr im Abgleich mit der eigenen Uhr führt nun allerdings zu einer Verunsicherung, es kommt zu einem „plötzliche[n] Desorientierungserlebnis“, so Engel. Dies spiegelt sich auf syntaktischer Ebene, wo gleich fünf längere Hauptsätze asyndetisch gereiht werden. Laut gelesen, verursacht diese Passage Atemnot. Zusätzlich unterstreicht die Satzkonstruktion eines dieser Teilsätze, dass das Ich nicht mehr Herr (Subjekt) der Lage ist: „der Schrecken über diese Entdeckung ließ mich im Weg unsicher werden, [...]“. Der Protagonist schätzt die Turmuhr offenbar als zuverlässige Orientierungshilfe ein – ob zu Recht oder zu Unrecht, vermögen die LeserInnen auf der Basis des Textes nicht zu entscheiden. Ganz offensichtlich aber wird die Erwartung des Protagonisten und auch der RezipientInnen an den „glücklicherweise“ gesichteten Schutzmann enttäuscht: Dieser verhält sich völlig erwartungswidrig und irritierend: „Gibs auf, gib auf“. Sein Verhalten ist nicht psychologisch erklärbar, Engel konstatiert ein „plötzliches Durchbrechen der uns vertrauten Realität“ (ebd.).

Fragt man nun, was der Schutzmann (Kafka wählt diese Bezeichnung bewusst) mit seinem Ausruf wohl meinen könnte – das Aufgeben des Weges? das Ersuchen um Wegweisung? – so ist dies bereits der Anstoß zur Re-Lektüre des Textes, beispielsweise als Parabel. Dann legte sich auch eine metaphorische Lesart des „Wegs“ nahe: als Lebensweg, aber darüber hinaus genereller als jedwedes Aufwenden von Bemühungen, die auf ein vergebliches Ziel gerichtet zu sein scheinen. Zu denken ist mit Blick auf den Autor Kafka, der das Schaffen des Autors in nicht wenigen seiner Texte zum Gegenstand erhob, etwa an den literarischen Schreibprozess selbst. Eine solche Re-Lektüre könnte aber auch zu dem Schluss kommen, dass die Irritation sich durch ein solches Deutungsangebot nicht aufheben lässt, sondern konstitutives Moment des Textes ist.

3. Beobachtungen an ausgewählten Verfilmungen: Welche Momente des Textes werden fokussiert? Welche filmästhetischen Mittel werden genutzt?

Vier Momente des Textes sollen beispielhaft herausgegriffen werden, auf die die Mehrzahl der 18 untersuchten Verfilmungen ein besonderes Augenmerk richtet. Auffällig ist, dass die meisten Amateurfilme den *Abgleich der Uhren* fokussieren. Dabei schwenkt die Kamera auf die Uhr des Protagonisten, meist eine analoge Armbanduhr mit Zifferblatt, gelegentlich auch ein Smartphone, und zoomt auf die Turmuhr, in der Mehrheit der Fälle eine Kirchturmuhr. Zusätzlich wird deren Bedeutung durch den Glockenschlag zur Geltung gebracht. Bisweilen ist der Kameraschwenk mit unheilsschwangerer Musik unterlegt. Dies soll an zwei Beispielen gezeigt werden, auf die an späterer Stelle wieder Bezug genommen wird.

Beispiel 1 und 2 als Filmsequenz auf: http://www.leseforum.ch/freudenberg_2014_2.cfm

Die Konzentration auf den Uhrenvergleich des Protagonisten in den Verfilmungen überrascht keineswegs. Immerhin handelt es sich dabei um das auslösende Moment, den *inciting incident*. Hierdurch kommt die Handlung in Gang, ein Konflikt wird sichtbar, die Figur aus der Bahn geworfen. Spannung baut sich auf. Die ZuschauerInnen – sofern sie die literarische Vorlage nicht kennen – fragen sich nun: Wie reagiert die Figur auf die Bedrohungslage? Über welche Lösungsstrategien verfügt sie selbst und welche Helfer stehen ihr bei? Wird sie die Situation meistern, wird also das Geschehen ein gutes Ende nehmen?

Auch die *Bewegung des Protagonisten im geographischen Raum* und der zunehmende *Orientierungsverlust* werden in den Amateurverfilmungen prominent in Szene gesetzt. Filmästhetische Mittel sind beispielsweise die Kameraführung, die entweder die Beine oder die Verwirrung im Gesicht des Protagonisten in Nahaufnahme zeigt. Auch zu sehen sind Drehfahrten um den Protagonisten. Die gewählte Musik soll die Bedrohlichkeit der Situation transportieren. Rasche Schnitte dienen dazu, die Hetze und Desorientierung zu demonstrieren. Die Amateurfilme übersetzen hier mit ihren Mitteln die Syntax des Textes in eine unvermittelte Reihe von kurzen Filmsequenzen. Dadurch gelingt es nicht nur, die zu Beginn des Textes buchstäblich wegweisenden Koordinaten als unzuverlässig zu entlarven, sondern auch die Auswirkungen auf die Psyche des Protagonisten nachvollziehbar zu machen. Äußere und innere Handlung bedingen einander.

Die Verfilmungen konzentrieren sich ebenfalls stark auf die Figur des *Schutzmanns*: Zumeist ist er mit Accessoires wie Mantel und Mütze ausgestattet, die es erlauben, ihn als offiziellen Vertreter einer Obrigkeit bzw. Institution wahrzunehmen. Häufig raucht er lässig eine Zigarette. Beinahe übereinstimmend inszenieren die FilmautorInnen diese

Figur als unsympathisch und nicht Vertrauen erweckend, mindestens aber als distanziert und unzugänglich. Nicht alle Verfilmungen zeigen hingegen sein Lächeln oder Lachen, was in den Foren auch diskutiert wird. Dass diese Figur zur filmischen Auseinandersetzung reizt, verwundert nicht. Immerhin unterläuft sie jegliche Erwartung, die sowohl der Protagonist wie die RezipientInnen in sie gesetzt haben. Scheinbar absolviert diese Figur also in kürzester Zeit die Karriere vom „Freund und Helfer“ zum Antagonisten, der das „Happy end“ verhindert. „Scheinbar“ deshalb, weil noch zu diskutieren wäre, ob sie sich nicht gerade dadurch als wahrer Schutzmann erweist, dass sie den entscheidenden Hinweis erteilt.

Zuletzt verleihen viele AutorInnen ihren Filmen ein deutliches *Zeitkolorit*, wozu der Text selbst über die Wahl des Begriffs „Schutzmann“ hinaus allerdings keine Anhaltspunkte bietet. Offenbar spielt hier auch bedingt belastbares Vorwissen zu Franz Kafka und der Entstehungszeit des Textes eine Rolle. So wird häufig Schwarzweiß- oder auch Sepia-Technik genutzt, Musik wie der Schlager *Das Fräulein Gerda* von 1938 eingespielt, das Verlesen der Geschichte als Intro mit dem Geräusch des Staubs auf einer Schellackplatte unterlegt:

Beispiel 3 als Filmsequenz auf: http://www.leseforum.ch/freudenberg_2014_2.cfm

Die zentralen Momente der literarischen Vorlage, die bereits in der Textbetrachtung hervorgehoben wurden, kommen auch über den Medienwechsel zur Geltung: Die Amateurverfilmungen weisen in auffälliger Übereinstimmung ein Verständnis für entscheidende Momente des Textes auf der Ebene der *histoire* wie auf der Ebene des *discours* auf. Dieser Beitrag plädiert nun dafür, diese Amateurverfilmungen im Literaturunterricht zur Diskussion zu stellen – und dabei die in den Foren geführten Debatten einzubeziehen. Warum diese aus literaturdidaktischer Perspektive interessant sind, soll nun geklärt werden.

4. Die Diskussionsbeiträge in den Foren

Bei ihnen handelt es sich um medial schriftlich, tendenziell konzeptionell mündlich geführte Gespräche (vgl. Koch/Oesterreicher 1985), was Döring als „Oraliteralität“ bezeichnet:

Eine mit Elementen der *Mündlichkeit* (Oralität) versehene genuin neue Form der *Schriftlichkeit* (Literalität) – so genannte *Oraliteralität* (Langham, 1994; December, 1993) – verändert Kommunikation in formalen Kontexten und zwar in Richtung auf größere *Interaktivität* bzw. *Dialogizität*, sofern denn genügend Diskussionsbereitschaft besteht. (2003, 184f.)

Die Kommunikationssituation ist mithin zerdehnt, anders als das auch *medial* mündliche Gespräch im Klassenraum. Zugleich verstetigt die mediale Schriftlichkeit den Gesprächsverlauf. Das bedeutet insofern einen Vorzug gegenüber der Flüchtigkeit der rein mündlichen Kommunikation, als die vorangegangenen Äußerungen wiederholt gelesen und in ihrem argumentativen Zusammenhang verstanden werden können, bevor der User / die Userin sich selbst (erneut) in das Gespräch einklinkt. Zusätzlich ist die Kommunikation in den Foren und Portalen gekennzeichnet durch die Freiwilligkeit der Teilnahme, die

Anonymität oder auch Pseudonymität (Döring 2010) und die vorderhand nicht-hierarchische Organisation.² Mittels all dieser Faktoren unterscheidet sie sich vom Unterrichtsgespräch. Auf diese Weise wird sie einerseits umso interessanter für die literatur- und mediendidaktische Forschung. Und andererseits findet man hier ein Potenzial literarischen Lernens, das es in unterrichtlichen Kontexten fruchtbar zu machen gilt. Darauf möchte sich der Beitrag im Folgenden konzentrieren.

² Eine Übersicht über „Theorien der computervermittelten Kommunikation“ bietet Döring 2003, Kap. 3. Im vorliegenden Beitrag sind zu Kontrastzwecken allein die Merkmale hervorgehoben, die diese Form der Kommunikation von der im Klassenraum deutlich unterscheiden.

Angesichts der Vielfalt dessen, was die Daten bieten, ist es möglich, ganz unterschiedliche didaktische Schwerpunkte zu setzen. So kann die Didaktisierung der Threads einmal die Filme selbst in den Blick rücken, ein anderes Mal auf Textverstehen abzielen. Es werden nun zwei Aspekte vorgestellt: ein medientheoretischer und ein textanalytischer.

Ausgangspunkt hierfür sind zwei Beobachtungen, die anhand des digitalen Datenmaterials gemacht werden konnten:

Erstens dokumentieren die Gespräche im Netz verborgene Konzepte von und Erwartungen an Literaturverfilmungen, die von den Usern grundsätzlich geteilt, im Detail jedoch ausgehandelt werden. Deren Quelle ist zwar unbekannt, doch ähneln sie Konzepten und Terminologie des Literaturunterrichts. Das ist auch vor dem Hintergrund interessant, dass die User dem Deutschunterricht zum Teil dezidiert ihre Wertschätzung versagen.

Zweitens sind die Gespräche im Netz – zumindest partiell – literarische Gespräche über den Text. Die User gelangen über die Wertung der Verfilmung zu einem Gespräch über Details im Text und den charakteristischen Stil Kafkas.

Die Diskussionsverläufe wurden nach Themen sortiert, wobei hauptsächlich die Gesprächsmomente über die Verfilmungen interessieren, bei denen auf den literarischen Text Bezug genommen wird. Zudem konzentriert sich die Untersuchung auf die Ermittlung und Klassifikation der Wissensbestände und Konzepte, mittels derer die Gruppenmitglieder argumentativ operieren und die sie teilen, ohne dass ihnen das womöglich

bewusst ist. Bohnsack nennt das „kollektive Orientierungsmuster“ (1997, 495). Fraas zeigt unter Rückgriff auf die Ansätze von Minsky 1975 und 1988 und Fillmore 1975 und 1985, wie die Frame-Semantik zum methodischen Ansatz empirischer Untersuchungen von Online-Kommunikation werden kann:

Die Frame-Forschung sieht den interpretativen Hintergrund, vor dem Kategorien gebildet und sprachliche Äußerungen verstanden werden, als durch Frames organisiert, die in bestimmten Situationen bzw. mittels sprachlicher Äußerungen aufgerufen werden und die Interpretation steuern. Genau da setzt die Frame-Semantik an, denn sie will die Beziehungen beschreiben, die zwischen Wissensstrukturen, die durch kognitive Frames organisiert sind, und sprachlichen Strukturen bzw. Äußerungen, die auf diese Wissensstrukturen referieren, bestehen. Kognitive Frames – soweit sie sprachlich ausgedrückt werden können – sind sprachlich in der Weise verankert, dass sprachliche Zeichen (ein Wort oder eine mehr oder weniger komplexe Phrase) in einer konkreten kommunikativen Situation einen mit den betreffenden Zeichen verbundenen Frame aufrufen, der die Interpretation der Zeichen in eine bestimmte Richtung lenkt. Gleichzeitig aktiviert der sprachlich verankerte kognitive Frame für den Hörer oder Leser die mit dem Frame verbundenen und in der Frame Struktur ausgedrückten erwartbaren Erfahrungen, die Verstehen und Interpretation ermöglichen [...]. (Fraas 2013, 268)

Das macht sich diese Studie insofern zunutze, als sie die in den Online-Diskussionen verwendeten so genannten *key words* als sprachliche Referenzen auf Wissensstrukturen zu beschreiben intendiert, die von allen GesprächsteilnehmerInnen geteilt werden, so dass sie sie vor dem Hintergrund der durch die Framestruktur evozierten und insofern gelenkten Erwartungen verstehen.

4.1 Der medientheoretische Aspekt: Was soll eine Literaturverfilmung leisten? Beispiel 1

In diesem virtuellen Raum findet – zeitlich gedehnt, freiwillig, mehr oder weniger anonym, vorderhand nicht-hierarchisch – statt, was im deutschdidaktischen Diskurs als „Anschlusskommunikation“ bezeichnet wird, so z. B. in ihrer Studie über „Formen und Funktionen von Anschlusskommunikation im Internet“ am Beispiel des *Tribute von Panem*-Forums von Birgit Schlachter 2014. Und auch Matthis Kepser hat 2012 in seinem Beitrag *Der doppelte Film im Kopf* Ähnliches bereits für Amazon beschrieben, wenn er dort gepostete Bewertungen von Büchern und ihren Verfilmungen auf Korrelationen hin untersucht.

mehr anzeigen

ALLE KOMMENTARE (4)

 Video kommentieren

Top-Kommentare ▾

 **Klaus Müller** vor 1 Jahr
Total verfehlt

 **Vivian H.** vor 1 Jahr
Das ist überhaupt keine Interpretation sondern eine Nacherzählung.. hilfreich ist das überhaupt nicht !

 **Geschichtenhasser** vor 1 Jahr [Antwort auf Kommentar von 81506860](#)
finde kafka ehrlich gesagt auch nicht inspirierend und es war nur ein schulprojekt. soll die geschichte nur knapp erzählen und keinen oscar bekommen.

 **81506860** vor 1 Jahr
den vermeintlichen Handlungsstrang uninspiriert nachzuäffen u dabei glauben, dem Text in irgend einer Form gerecht zu werden ist etwas wenig ..Text einfach Text sein lassen - der benötigt kein Musikgesäusel und keine ulkigen Zappel-Beinchen

Quelle: <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=yFiDs6jkGTw&NR=1> (letzter Besuch am 5.5.14)

Die vier Äußerungen beinhalten Werturteile über den Film als Literaturverfilmung dieses Kafka-Textes. Dabei werden zugleich bei den GesprächsteilnehmerInnen vorhandene, implizite Konzepte dessen offenbar, was eine Literaturverfilmung leisten kann und soll. Der Referenzrahmen oder kognitive Frame ist abgesteckt, aber beim Vergleich mit der Konkretisierung werden einhellig Defizite konstatiert: Sie bleibt hinter den Erwartungen zurück. Welche sind das? Der Anspruch an eine gelungene Literaturverfilmung ist, um

einige Aspekte aus der Diskussion herauszugreifen, Interpretation, nicht Nacherzählung zu sein. Sie soll mehr als den Handlungsstrang (das, was Todorov als „histoire“ bezeichnet) zur Geltung bringen. Sie muss dem Text gerecht werden – eine normative Setzung, welche auch in den anderen beiden Foren mitschwingt, die an späterer Stelle besprochen wird. Zuletzt soll sie inspiriert – damit auch inspirierend? – und hilfreich sein, wofür, bleibt freilich ungeklärt. Genügt sie alldem, verdient sie einen Oscar.

Die User teilen ein schulisch-konventionelles Konzept von „Literaturverfilmung“, von „Interpretation“ und „Nacherzählung“, das es ihnen erlaubt, die Qualität dieses konkreten Produkts zu beurteilen. Schon von Beginn der Sekundarstufe I an werden Lernende zunächst mit der Differenzierung der Nacherzählung von der Inhaltsangabe, später mit der Abgrenzung beider Textsorten von der Interpretation vertraut gemacht³ – wenn auch aus fachwissenschaftlicher wie didaktischer Perspektive nicht immer in belastbarer Weise.⁴ Dazu gehört im Bereich Medienerziehung im Literaturunterricht auch, die Lernenden mit der Literaturverfilmung als einem Interpretationsformat unter ande-

³ Exemplarisch sei der Thüringer Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife angeführt, der in tabellarischer Übersicht unter dem Kompetenzbereich „Schreiben“ für die Doppeljahrgangsstufe 5/6 die Einführung der Nacherzählung als kreativer, für 7/8 die Einführung der Inhaltsangabe als informierender und für 9/10 der Interpretation als untersuchender/analysierender Textsorte vorsieht (S. 48).

⁴ Welch hoher Anspruch damit einhergeht, zeigen Abraham/Fix 2006 und Zabka 2010.

ren vertraut zu machen.⁵ In ihrer Mittlerstellung muss sie den Text ebenso ernst nehmen (ihm „gerecht“ werden) wie den RezipientInnen, für die sie eine Funktion hat: ihnen den Text (neu, anders, „inspiriert“) zu erschließen und ihnen solcherart in diesem Prozess der Textannäherung hilfreich zu sein. Daran wird ihre Güte gemessen.

Zugleich bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die literarische Kompetenz der GesprächsteilnehmerInnen, die „[n]arrative und dramaturgische Handlungslogik“ – des Filmes wie des Textes – zu „verstehen“ (Spinner 2006, 10). Nur so ist es ihnen überhaupt möglich, die kognitive Operation des Vergleichens von Textvorlage und filmischer Umsetzung kriteriengeleitet durchzuführen. Das bedeutet doch auch, dass das literarische Gespräch im *virtuellen Raum* davon profitiert, wenn im *Klassenraum*, im Literaturunterricht, solche literarischen Kompetenzen erworben, solche Konzepte ausgebildet werden. Insofern griffe literarisches Lernen über den Klassenraum auf andere Räume aus. Denkbar ist aus didaktischer Perspektive nun aber auch die umgekehrte Richtung: das Material wiederum für den Literaturunterricht fruchtbar zu machen. Wie das gelingen kann, wird im Resümee erläutert. Zuvor jedoch soll die Sprache auf den zweiten Aspekt gebracht werden.


4.2 Der textanalytische Aspekt: Was sagt der Text dazu? Beispiel 2

Die zweite Amateurverfilmung wird auf „Youtube“ und auf „amateurfilm-forum.de“ intensiv diskutiert. In diesem Forum geht es dabei auch um die technische Umsetzung: Ton/Soundeffekte und Musik, Schnitt, Farbe (Bleaching), Momente der Unschärfe bei den Kameraeinstellungen und der Kamerazoom auf die Uhr kommen zur Sprache. Das ist insofern relevant, als ein Begründungszusammenhang hergestellt wird zwischen den filmästhetischen Mitteln und der mehrfach sogenannten „kafkaesken Stimmung“.


Mancherlei Momente literarischer Anschlusskommunikation sind zu beobachten: Das Gespräch über das *Genre* des Textes: Handelt es sich um eine Parabel, Kurzgeschichte oder gar ein Gedicht? Das Gespräch über die *Uhrzeit* und das Verhältnis des Wissens von Protagonist und LeserInnen. Die Diskussion über die szenische Darstellung des *Schutzmanns*, welche auch eine Begründung der Filmautoren beinhaltet, warum sie den Dialog beibehalten haben; sie argumentieren, dass die „Wortwahl des Wachmanns bei der Deutung vielleicht nicht ganz irrelevant sein könnte“. Zugleich wird, wie bereits erwähnt, die Frage aufgeworfen, ob er am Ende tatsächlich lacht. Das Gespräch über das *Ende des Films*, und wie es sich zum Text verhält. Die Diskussion darüber, inwieweit sich der Text einem *Verstehen entzieht*, und das Aushandeln von Deutungsangeboten (z. B. biographisch). Der Konsens, dass eine gelungene Verfilmung die textseitige *kafkaeske Stimmung*, die Atmosphäre, aufgreifen und transportieren muss, um auf Rezipientenseite das Gefühl, das sich beim Lesen einstellt, zu reproduzieren.

An der Zusammenstellung ist zu erkennen, dass die Kommunikation über die Verfilmung in den meisten Fällen den literarischen Text nicht allein tangiert, sondern, mehr noch, ihn zum *Gegenstand* hat. Der Weg über die Verfilmung leitet zum Text zurück! Das soll zunächst an dem Abgleich der Uhren demonstriert werden (vgl. Filmausschnitt Beispiel 2).

⁵ Dieser Anspruch an die Schüler/innen ist in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife explizit formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler können Theaterinszenierungen und Literaturverfilmungen als Textinterpretationen erfassen und beurteilen“. (S. 24)

 **TheDefectiveSound** vor 2 Jahren
Ihr seid ziemlich überheblich, schließlich steckt in der Aussage tatsächlich keine Information über das Verhältnis der Uhrzeiten zueinander. Woher soll der Protagonist wissen, ob seine oder die Turmuhr falsch geht; Es ist nicht mal gesagt, dass die Uhren unterschiedlich gehen. Lediglich, dass dem Protagonisten die Uhrzeit nicht in den Kram passt - seine innere und die äußere Zeit nicht kongruent sind. Den Rest meint ihr aus dem Kontext schließen zu können, da wär ich bei K vorsichtig

 **MIMEfactory** vor 2 Jahren
Ok :).

 **MrPete56** vor 2 Jahren
"Als ich eine Turmuhr mit meiner Uhr verglich, sah ich, dass es schon viel SPÄTER war, als ich geglaubt hatte"
Liegt wohl nahe, dass es auf der Turmuhr später sein muss als auf seiner Armbanduhr. Seine Uhr geht falsch, nicht die Turmuhr.

 **Guy Inkognito** vor 2 Jahren
Das ist natürlich nicht ganz richtig, der Leser weiß nicht was richtig ist, lediglich weil der protagonist sich der autorität unterstellt denkt er er müsse sich beeilen.

 **MIMEfactory** vor 2 Jahren
Jups :D.

Quelle: <http://www.youtube.com/watch?v=0BVY74DVZzo> (letzter Besuch am 5.5.14)

Die Diskussion nimmt das Verhältnis der beiden Uhrzeiten zueinander in den Blick. Leider liegt die Äußerung, an der sie sich entzündet, nicht mehr vor. Möglicherweise setzt sie daran an, dass in der Verfilmung die Turmuhr eine frühere Zeit angibt als die Armbanduhr. Wie dem auch sei: Die Kontroverse über das „plötzliche Desorientierungserlebnis“ des Protagonisten, die Beantwortung der Frage, was er und was der Leser / die Leserin wissen bzw. nicht wissen kann und ob zwischen beiden Ebenen eine Diskrepanz besteht, ist ihrerseits auf Orientierung angewiesen – und findet sie in der literarischen Vorlage! Die GesprächsteilnehmerInnen nutzen den Text als Argumentationshilfe, *MrPete56* zitiert sogar aus *Gibs auf*, um seine Lesart zu stützen. Das Gespräch über die Verfilmung führt zum Text zurück. Es macht eine Re-Lektüre erforderlich, um, wie Spinner formuliert, einerseits der „subjektive[n] Involviertheit“ als Korrektiv die „aufmerksame Textwahrnehmung“ (2006, 8) an die Seite zu stellen und um andererseits durch die Aufmerksamkeit auf die „sprachliche Gestaltung“ (ebd., 9) eine Klärung der virulenten Frage herbeizuführen – auch wenn das in diesem Fall eher bedeutet abzustecken, was die LeserInnen nicht wissen können. Was daraus für den Literaturunterricht folgt, soll im Resümee dargelegt werden.

Zuvor soll ein dritter Thread besprochen werden, in dem beide Aspekte, der medientheoretische wie der textanalytische, gleichermaßen Relevanz gewinnen. Einerseits diskutieren die User, wie ein charakteristisches Film- wie Text-Phänomen medial inszeniert wird. Andererseits versuchen sie eine Klärung über die Grenzen des Textverstehens jenseits dieses Phänomens herbeizuführen. Es geht um die so genannte „kafkaeske“ Stimmung.

4.3 Medientheoretischer und textanalytischer Aspekt: „Der gute hätte seine freude dran gehabt.“ Beispiel 3

The screenshot shows a forum thread on the website forum.de. The thread title is 'forum.de/showroom/kleines-kino/13466-franz-kafka-gibs-auf-kurzfilm/'. The thread contains three posts:

- Post 1:** User Nils (registered user) posted on Sunday, January 11, 2009, at 12:29. The text reads: "Schön kafkaesk gemacht! Zwar verstehe ich (wie meist bei Kafka) die eigentliche Aussage nicht wirklich, aber in erster Linie geht es bei Kafka ja auch mehr um die Stimmung, die Atmosphäre. Die Effekte waren alle sehr passend eingesetzt, der Kamerazoom auf die Kirchturmuhre war super! Und dieses etwas rastlose, genau zu den richtigen Zeiten scharfe und unscharfe Bild war sehr stimmungsvoll. Lediglich der Ton im Dialog war nicht so besonders, aber das schmälert den Film in meinen Augen nicht." There are icons for 'Zitieren' and a download arrow.
- Post 2:** User Selon Fischer (Super-Moderator) posted on Sunday, January 11, 2009, at 14:12. The text reads: "jap. auf jeden fall kafkaesque! der gute hätte seine freude dran gehabt. geb nils recht, der zoom auf den turm war gut umgesetzt, ebenso der "zug". allerdings kafka eine intension abzusprechen, halte ich für falsch, denn es ging ihm immer um etwas, hier speziell in der geschichte, das verlorensein und das dem mächtigeren ausgeliefertsein - und das kam durch die verlassenenen straßen (besonders geil: kontrast mit dem sex-shop 😊) richtig gut rüber. auch der erzähler hat seine sache supi gemacht. und der dialog trübt meiner ansicht das ansonsten megageile vid...es wäre stimmungsvoller gewesen, wenn sich die beiden nur angesehn hatten und der "schutzmann" sich dann zum lachen umgedreht hätte... 😊". Below this, it says "aber hat mir gefallen 😊" and "asso: ich komm einfach ne auf den namen, der beim bahnsteig auf dem schild steht 😊". There is a link to 'Selon Fischer Online' with a smiley icon. There are icons for 'Zitieren' and a download arrow.
- Post 3:** User Carli (unregistered) posted on Sunday, January 11, 2009, at 14:21. The text reads: "Ich fands auch sehr gut. Kritikpunkte waren für mich die Kameraführung, ein bisschen der Schnitt und die Qualität dieser Dialogszene. Sonst sind alle technischen Aspekte schön gelöst, Musik ist natürlich wie immer richtig gut, Farbkorrektur ist schon und, obwohl ich sie sonst nicht gerade mag, diese künstliche Unschärfe an den Rändern passt einfach rein. Also Atmosphäre habt ihr definitiv geschaffen, und der Erzähler trägt nicht unwesentlich dazu bei. Über die Aussage kann man wahrscheinlich ewig nachdenken ohne am Ende wirklich zu wissen was Kafka damit sagen wollte. deswegen lass ich es lieber gleich 😊". There are icons for 'Zitieren' and a download arrow.

Quelle: <http://www.amateurfilm-forum.de/showroom/kleines-kino/13466-franz-kafka-gibs-auf-kurzfilm/> (letzter Besuch am 5.6.14)

Die Diskussion setzt bei der Selbstauskunft des Filmautors an, sein Hauptaugenmerk habe „hauptsächlich auf der Atmosphäre“ gelegen. Die User bestätigen, dass ihm das gelungen sei: „Schön kafkaesk gemacht! (...) in erster Linie geht es bei Kafka ja auch mehr um die Stimmung, die Atmosphäre“, schreibt Nils. Selon Fischer bestätigt: „jap. auf jeden Fall kafkaesque! der gute hätte seine freude dran gehabt.“ Er bemängelt allerdings: „(...) der dialog trübt meiner ansicht das ansonsten megageile vid... es wäre stimmungsvoller gewesen, wenn sich die beiden nur angesehen hätten...“ Carli lobt: „Also Atmosphäre habt ihr definitiv geschaffen, und der Erzähler trägt nicht unwesentlich dazu bei.“ Wenn sich die User nun darüber austauschen, wodurch dem Filmautor gelungen ist, diese besondere Atmosphäre zu schaffen – Kamerazoom, Bild und Schärfe, Musik, Farbe – so steht der Film selbst mit seinen ästhetischen Mitteln im Fokus. Ein mediendidaktisch ausgerichteter Unterricht könnte diese Diskussion zum Anlass nehmen, die Lernenden auf Inszenierungstechniken aufmerksam zu machen, diese um weitere zu ergänzen und ihre Wirkung zu erörtern. Zieht man vergleichend den Text hinzu, wie es die User selbst tun, gewinnt man über den Kontrast medientheoretische Erkenntnisse darüber, welche Möglichkeiten Text und Film jeweils haben, um Atmosphäre, um Stimmung zu erzeugen.

Nun handelt es sich, folgt man den Forenbeiträgen, um eine ganz besondere Stimmung, für die sogar eine eigene Bezeichnung zur Verfügung steht: „kafkaesk“. Den Referenzrahmen für diese Vokabel teilen die User offensichtlich; sie thematisieren nicht eigens, was sie darunter verstehen. Doch in ihren Beiträgen wird etwas Entscheidendes deutlich: Laut Nils setzt das Erfahren dieses Kafkaesken das Verstehen des Textsinns, der

„eigentliche[n] Aussage“, nicht voraus, über die, so Carli, „man wahrscheinlich ewig nachdenken [kann] ohne am Ende wirklich zu wissen was Kafka damit sagen wollte, (...)“ Ist dies womöglich sogar ein dem Kafkaesken inhärentes Merkmal: das Nicht-Verstehbare? Wäre folglich eine Annäherung über hermeneutische Verfahren zum

Scheitern verurteilt und stattdessen ein affektiver Zugang erfolgsversprechend? Selon Fischer hält dem entgegen: „allerdings kafka eine intension abzusprechen, halte ich für falsch, denn es ging ihm immer um etwas, hier speziell in der geschichte, das verloreensein und das dem mächtigeren ausgeliefertsein – und das kam durch die verlassenenen straßen (...) richtig gut rüber.“ Wie auch immer der Ansatz, über die Autorintention einen Zugang zum Werk zu finden, zu beurteilen sein mag: Der User formuliert eine Deutungshypothese zum Thema der Erzählung und bewertet dessen mediale Umsetzung als gelungen. Doch auf sein implizites Angebot, über die These zu diskutieren, gehen die anderen User nicht ein. Carli setzt sich der „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner 2006) ganz bewusst erst gar nicht aus, er hält das für frucht-, da ergebnislos.

Was zeigt der Thread im Sinne der textanalytischen Linie? Das Kafkaeske wird zum entscheidenden Gütekriterium der filmischen Umsetzung. Sie muss sich daran messen lassen, ob sie dieses Textphänomen in die „Sprache“ des neuen Mediums transformiert hat. Die Diskussion lädt nun dazu ein, noch einmal genauer in den Text zu blicken: Worin zeigt sich denn dieses Kafkaeske? Kann man ihm textanalytisch überhaupt auf die Spur kommen oder vermittelt es sich rein intuitiv? Auch wäre zu klären, ob der Text nun eine „Aussage“ (gar die, die Selon Fischer formuliert?) hat. Lohnt sich die Mühe, ihn verstehen zu wollen?

5. Was folgt daraus? Anregungen für den Literaturunterricht

Das Anliegen dieses Beitrags war es zu zeigen, dass der virtuelle Raum unter seinen spezifischen Bedingungen literarische Gespräche ermöglicht, die in vielfacher Hinsicht für die deutschdidaktische Forschung und die unterrichtliche Praxis von Interesse sind.

Für die *didaktische Forschung* insofern, als sie Aufschluss über literatur- und medienästhetische Konzepte von Usern geben, mittels derer sie in ihrer Freizeit Operationen vollziehen, zu denen im institutionellen Rahmen der Literaturunterricht Lernende anhält: Texte und ihre Verfilmungen zu vergleichen, im Zuge dessen textnah zu lesen, unter Zuhilfenahme des Textes zu argumentieren, Werturteile zu fällen. Anschlussuntersuchungen wären denkbar, so z. B. konversationsanalytische Studien, die nach Mustern in literarischen Gesprächspraktiken jenseits des Literaturunterrichts zu suchen. Aber auch Unterrichtsbeobachtungen zur Arbeit mit den Threads oder gar Interventionsstudien wären lohnenswert, um die hier unterbreiteten The-

sen empirisch zu überprüfen und zu ermitteln, ob die Threads wirklich dazu beitragen, Textverstehen und Wertungen zu fördern.

Dem *Literaturunterricht* führen die Postings vor Augen, dass dort erworbene Kompetenzen und Wissensbestände tatsächlich für Wertungsprozesse jenseits des schulisch-institutionellen Raums relevant werden. Und die Threads zeugen von Aushandlungsprozessen um die richtige Lesart von Textpassagen. Dieser Beitrag schlägt vor, den Befund gerade für einen symmedial ausgerichteten Literaturunterricht⁶ didaktisch fruchtbar zu machen. Je nachdem, welches Ziel der Unterricht verfolgt, muss dafür ein Thread ausgewählt werden, der entweder stärker den Film oder aber den Text oder eben ihr Verhältnis zueinander diskutiert. Welches didaktische Potenzial liegt also darin, die Threads zu nutzen?

Die erste, *medientheoretische* Linie zielt auf die Literaturverfilmung. Zabka 2013 betont die Aufgabe des Literaturunterrichts, die Fähigkeit auszubilden, Werturteile zu fällen und zu begründen. Es wurde bereits dafür plädiert, die Amateurfilme im Unterricht zum Gegenstand zu machen. Denn der Vergleich von Vorlage und filmischer Umsetzung fördert die literarische Kompetenz, begründet Wertungen vorzunehmen. Mit Hilfe des Threads nun kann der anforderungsreiche Vergleich des „doppelten Films im Kopf“ (Kepser 2012) gesteuert und unterstützt werden. Denn die Lernenden müssen nicht erst selbst relevante Vergleichsmerkmale bestimmen, sondern können in die bereits eröffnete Debatte einsteigen. Doch ein Gespräch im Literaturunterricht, das die Bewertung der Qualität der Filme zum Gegenstand haben soll, ließe sich mit Hilfe dieses Threads nicht nur vorantreiben, sondern ins Grundsätzliche wenden: Was soll eine Literaturverfilmung eigentlich leisten? Wie ist ihre Qualität zu bemessen: durch Texttreue? durch Originalität? Auf diese Weise werden die Lernenden angehalten, sich ihrer eigenen Konzepte und Kriterien zu vergewissern – und zwar nicht durch artifizielles, aufbereitetes Material in einem Lehrwerk, sondern durch eine authentische Diskussion unter ihresgleichen, was nicht zuletzt auch einen motivationalen Aspekt bedeutet.

Die andere Linie profiliert das *Textverstehen*. Threads wie der an zweiter Stelle besprochene lassen die Lernenden aufmerksam werden auf die Aspekte, die in der Diskussion besonders strittig sind, und regen dadurch an zu hinterfragen, warum sie überhaupt zum Streitpunkt werden. Dabei entwickeln sie ein zunehmendes Verständnis für die systematische Unbestimmtheit, Indirektheit und Polyvalenz literarischer Texte (vgl. Zabka 2006). Durch die Threads werden die Lernenden zugleich dazu angeregt, unter medientheoretischen und -ästhetischen Gesichtspunkten zu überlegen, mit welchen je spezifischen Möglichkeiten Film und Text beispielsweise Leerstellen eröffnen oder die Verfilmung Leerstellen des Textes ausfüllt. Und nicht zuletzt werden sie durch die Beschäftigung mit den Threads dazu animiert, selbst Position zu beziehen. Dies setzt neben der intensiven Filmrezeption die Re-Lektüre des Textes voraus. Mit Hilfe der Threads können neue Einsichten in den Text gewonnen werden. Das kann unter Umständen auch bedeuten, nach der ersten Lektüre vermeintlich gesicherte Erkenntnisse korrigieren oder womöglich ganz verwerfen zu müssen.

Wählt die Lehrperson schließlich einen Thread aus, der beide Linien verbindet, so ist es auch an ihr zu entscheiden, worauf das Erkenntnisinteresse abzielt: Soll ein Medienvergleich angestellt werden, durch den die unterschiedlichen und je spezifischen Möglichkeiten, eine bestimmte Stimmung – und damit Wirkung auf die RezipientInnen – zu erzeugen, untersucht werden können? Oder gilt es das Phänomen selbst – das Kafkaeske – zu beleuchten, insofern über das Film- auch das Textverstehen zu befördern und schließlich die Grenzen des Verstehbaren auszuloten?

⁶ Frederking versteht darunter einen Unterricht, in dem „die zur Verfügung stehenden medialen Einzelformen [...] semantisch-semiotisch aufeinander bezogen werden“ bzw. „innerhalb eines Mediums einen medialen Verbund bilden“; in den alte wie neue Medien integriert sind und medientheoretisch reflektiert werden und der „einen spezifischen Beitrag zur (syn)ästhetischen Bildung“ leistet. Im Zentrum dieses Konzepts stehen die Nutzung, die Reflexion und auch produktiven Weiterverarbeitung medialer Formen. Frederking und Schneider 2010 loten „[f]ilmdidaktische Optionen des Symmediums Computer“ aus.

Literatur

Videos

Pascal Gehrlein (Integrierte Gesamtschule Ernst Bloch Berlin). Abzurufen unter:

<http://www.youtube.com/watch?v=wN1GldCYcmk> (11.3.14)

Geschichtenhasser. Abzurufen unter:

<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=yFiDs6jkGTw&NR=1> (11.3.14)

Daniel Laufer. Abzurufen unter:

<http://www.youtube.com/watch?v=oBVY74DVZzo> (11.3.14)

<http://www.amateurfilm-forum.de/showroom/kleines-kino/13466-franz-kafka-gibs-auf-kurzfilm/> (26.5.14)

Threads

<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=yFiDs6jkGTw&NR=1> (12.5.13)

<http://www.youtube.com/watch?v=oBVY74DVZzo> (14.5.13)

<http://www.amateurfilm-forum.de/showroom/kleines-kino/13466-franz-kafka-gibs-auf-kurzfilm/> (26.5.14)

Primärliteratur

Franz Kafka: Ein Kommentar. In: Franz Kafka. Nachgelassene Schriften und Fragmente Bd. II, hg. v. Jost Schillemeit. (Schriften, Tagebücher, Briefe. Kritische Ausgabe). Frankfurt a. M.: S. Fischer 1992, S. 530.

Sekundärliteratur

Ulf Abraham, Martin Fix 2006: Inhalte wiedergeben. Informationen verarbeiten – Texte reformulieren. In: Praxis Deutsch, H. 197 (33. Jg.), S. 6-14.

Ralf Bohnsack 1997: Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Barbara Friebertshäuser, Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim / München: Juventa, S. 492-502.

John December 1993: Characteristics of Oral Culture in Discourse on the Net. Paper presented at the twelfth annual Penn State Conference on Rhetoric and Composition, University Park, Pennsylvania, July 8, 1993. Abrufbar unter:

<http://www.december.com/john/papers/psrcrc93.txt>

Nicola Döring 2003: Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Nicola Döring 2010: Sozialkontakte online: Identitäten, Beziehungen, Gemeinschaften. In: Wolfgang Schweiger, Klaus Beck (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159-183.

Manfred Engel, Bernd Auerochs (Hrsg.) 2010: Kafka Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Metzler.

Claudia Fraas 2013: Frames – ein qualitativer Zugang zur Analyse von Sinnstrukturen in der Online-Kommunikation. In: Barbara Frank-Job, Alexander Mehler, Tilmann Sutter (Hrsg.): Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Konzepte, Methoden und empirische Untersuchungen an Beispielen des WWW. Wiesbaden: Springer, S. 259-283.

Volker Frederking 2013: Symmedialer Literaturunterricht. In: Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer, Christel Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 535-567.

Volker Frederking, Olaf Schneider 2010: Filmdidaktische Optionen des Symmediums Computer. In: Lorenz, Matthias N. (Hrsg.): Film im Literaturunterricht. Von der Frühgeschichte des Kinos zum Symmedium Computer. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 287-300.

Matthis Kepser 2012: Der doppelte Film im Kopf. Rezeption von Literaturverfilmungen: Perspektiven für ihre empirische Erforschung und die unterrichtliche Praxis am Beispiel von *Krabat* und *Der Vorleser*. In: Meri Disoski, Ursula Klingeböck, Stefan Krammer (Hrsg.): (Ver)führungen. Innsbruck: StudienVerlag, S. 105-120.

Don Langham 1994: The Common Place MOO: Orality and Literacy in Virtual Reality. Computer-Mediated Communication Magazine, 1 (3), 7. Abrufbar unter:

<http://www.ibiblio.org/cmc/mag/1994/jul/moo.html>

Heinz Politzer 1965: Franz Kafka, der Künstler. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Irina O. Rajewsky 2002: Intermedialität. Tübingen.

Birgit Schlachter 2014: Formen und Funktionen von Anschlusskommunikation im Internet – Eine empirische Erkundung des *Tribute von Panem*-Forums. In: Gina Weinkauff, Ute Dettmar, Thomas Möbius, Ingrid Tomkowiak (Hrsg.): Kinder- und Ju-

gendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz. (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Bd. 89). Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 267-284.

Frederike Schmidt, Iris Winkler 2012: Das Unheimliche im Film - Zur Wirkung des Films Krabat auf Schülerinnen und Schüler. In: Dettmar, Ute/Oetken, Mareile/Schwagmeier, Uwe (Hrsg.): SchWellengänge. Zur Poetik, Topik und Optik des Fantastischen in Kinder- und Jugendliteratur und -medien. (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik Bd. 78). Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 231-254.

Kaspar H. Spinner 2006: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200 (33. Jg.), S. 6-16.

Thomas Zabka 2006: Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luthers „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In: Clemens Kammler (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 80-101.

Thomas Zabka 2010: Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsüberprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Michael Kämper-van den Boogaart, Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 3. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Bd. 11/3). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 60-88.

Thomas Zabka 2013: Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch, H. 241 (40. Jg.), S. 4-12.

Autorin

Ricarda Freudenberg, Dr., vertritt zurzeit die Professur für Allgemeine Didaktik mit Schwerpunkt Fachdidaktik Deutsch der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Zuvor hat sie neun Jahre als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und als Gymnasiallehrerin gearbeitet. In ihrer Dissertation hat sie sich mit relevanten Vorwissensbeständen für das literarische Textverstehen befasst. Für ihr Habilitationsprojekt wertet sie videographierte Unterrichtsstunden zum Einsatz so genannter Boardstories für die Förderung literarischen Lernens aus.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2014 von leseforum.ch veröffentlicht.

« Filme le bien et parles-en autour de toi ! » Du potentiel didactique de la communication en ligne à propos de films littéraires

Ricarda Freudenberg

Chapeau

Cet article met en lumière un champ encore peu exploré de la communication littéraire : les threads dans les forums et les portails en ligne. Il étudie des discussions enflammées au sujet d'adaptations cinématographiques disponibles en ligne de la nouvelle de Kafka « GIBS AUF », en mettant l'accent sur deux aspects : la théorie des médias et l'analyse de texte. D'une part, les usagers se réfèrent au lien entre le texte littéraire et sa transposition au cinéma pour juger de la qualité des films. Ce faisant, ils débattent fondamentalement de ce que cette transposition peut et doit être. D'autre part, la controverse sur le film ramène au texte, qui est invoqué à l'appui de l'argumentation. Sur la base de ces observations, l'article examine le potentiel didactique des threads pour l'enseignement de la littérature.

Mots-clés

communication en ligne, threads, cinéma littéraire amateur, texte littéraire, compréhension littéraire, comparaison, évaluation, argumentation, théorie des médias