

■ SABINE MOLLER

Zeitgeschichte sehen. Filmrezeption als interaktiver Aneignungsvorgang

1. Filmrezeption und die Aneignung von Geschichte

Die Forderung, sich intensiver damit auseinanderzusetzen, wie Geschichte über verschiedene Medien vermittelt wird, ist immer ebenso alt wie die entsprechenden Medien selbst. So ist es auch nicht überraschend, dass bereits einer der ersten Geschichtsspielfilme, das amerikanische Bürgerkriegsdrama *Birth of a Nation* (Die Geburt einer Nation; USA 1915; R: D.W. Griffith) von Sozialwissenschaftlern im Hinblick auf seine Wirkung auf junge Zuschauerinnen und Zuschauer untersucht wurde. Hierzu testeten die Forscher, wie sich die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Afroamerikanern vor und nach dem Besuch dieses – zeitgenössisch bereits als rassistisch eingeschätzten – Filmes veränderten.¹

In meinem Beitrag diskutiere ich die Frage, wie sich die Aneignung von Geschichte im Spielfilm methodisch erforschen lässt und stelle dabei mein eigenes Forschungsprojekt »Zeitgeschichte sehen« vor. In diesem Projekt habe ich auf der Grundlage von Interviews in Deutschland und in den USA individuelle Aneignungsvorgänge in den Blick genommen. Beginnen möchte ich jedoch mit der eingangs erwähnten Einstellungsforschung, die eine in der Rezeptionsforschung gängige Erhebungsmethode darstellt.² Die weite Verbreitung dieser Methode ist u. a. dem Umstand zuzuschreiben, dass sich in ihr klassische filmwissenschaftliche und sozialwissenschaftlich-empirische Methoden kombinieren lassen. Der Forscher oder die Forscherin entwickelt hoch elaborierte Lesarten zur Wirkungsweise eines Filmes, die dann an tatsächlichen Zuschauern überprüft werden. Hypothesenprüfend heißt diese Vorgehensweise, an der per se nichts Verwerfliches zu sehen ist.

Problematisch wird sie allerdings, wenn sie weitgehend unreflektiert in den Bereich der Geschichtsbewusstseinsforschung überführt wird. Unser Verständnis von dem, was Geschichte ist, hat sich im letzten Jahrhundert dramatisch verändert. Noch Maurice Halbwachs, den wir heute als den Gründungsvater der sozialwissenschaftlichen Gedächtnisforschung betrachten, beharrte vehement darauf, dass Geschichte nichts mit Gedächtnis zu tun habe.³ Diese Auffassung ist nicht zuletzt durch die *cultural turns* in der Geschichtswissenschaft zunehmend problematisch geworden. Geschichtstheoretisch wird im deutschen Kontext in diesem Zusammenhang gerne mit Jörn Rüsen auf den Umstand verwiesen, dass Geschichte und Gedächtnis nicht das Gleiche, dass sie aber auch keine Gegensätze sind. Geschichte ist eine elaborierte Form von Erinnerung; sie basiert auf einer konstruktivistischen Grundprämisse, versucht diese Grundprämisse jedoch methodisch zu kontrollieren.⁴

1 Eine ausführlichere Darstellung dieser frühen Medienwirkungsforschung findet sich bei: Sabine Moller, *Movie-Made Historical Consciousness. Empirische Antworten auf die Frage, was sich aus Spielfilmen über die Geschichte lernen lässt*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 64 (2013) 7/8, S. 389–404.

2 Michael Schenk, *Medienwirkungsforschung*, Tübingen 2007.

3 Sabine Moller, *Erinnerung und Gedächtnis*, Version: 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 12.4.2010, URL: http://docupedia.de/zg/Erinnerung_und_Ged.C3.A4chtnis?oldid=84601 (letzter Zugriff 15.1.2015).

4 Vgl. Jörn Rüsen, *Einleitung. Geschichtsbewusstsein thematisieren – Problemlagen und Analysestrategien*, in: ders. (Hg.), *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*, Köln u. a. 2001, S. 1–13.

Folgt man Rösen, dann ist bereits der Begriff »Rezeption« problematisch, würde er doch nahelegen, Geschichtsbewusstsein ließe sich als »pure Rezeption eines Vorgegebenen« verstehen – eine Annahme, die unserem heutigen Begriff von Geschichte widerspräche. Schließlich verstünden wir Geschichte nicht mehr »als »eigentlich gewesene« Vergangenheit«, sondern als »Konstruktion der Gegenwart«.⁵

Die Forderung nach einer Rezeptions- bzw. Aneignungsforschung folgt damit aus geschichtstheoretischer Perspektive einer inneren Logik und wurde von Seiten der Geschichtswissenschaft in den letzten Jahrzehnten immer wieder erhoben.⁶ Dass es bis dato im Wesentlichen bei Appellen geblieben ist, lässt sich auf eine allgemeinere Problematik der Geistes- und Sozialwissenschaften zurückführen.⁷ Bezogen auf die Rezeptionsforschung bedeutet dies, dass die Forderung nach derselben nicht selten mit der unerfüllbaren Hoffnung auf prognostische Aussagen verbunden ist. In anderen Worten, gerade mit Blick auf Bildungs- und Vermittlungskontexte will man in der Regel wissen, wie beispielsweise ein Film auf das Bewusstsein seiner Zuschauer wirkt. Damit wird – explizit oder implizit – ein kausalanalytisches Modell zugrunde gelegt. Dieses Modell beruht auf der Annahme, dass ein Medium wie ein Film einen ganz spezifischen Stimulus bereitstellt, der linear zu einem ganz spezifischen Ergebnis führt. Derart kausale Ursache-Wirkungsannahmen lassen sich nicht bruchlos an eine konstruktivistisch ausgerichtete Gedächtnis- bzw. Geschichtsbewusstseinsforschung ankoppeln. Begreift man Sinn und Bedeutung nicht allein als den geschichtskulturellen Produkten inhärent, sondern betrachtet sie als interpretative Akte der Rezipienten, dann können Letztere nicht außen vor bleiben.

Ansätze der qualitativen Medienforschung sind in dieser Hinsicht höchst anschlussfähig, verweisen sie doch darauf, dass sich Medien ganz fundamental über ihren sozialen Gebrauch bestimmen. »Medienrezeption entsteht in der Alltagspraxis, sie wird von ihr begleitet und sie wirkt auf diese zurück.«⁸ Medienrezeption wird daher auch als Aneignung bzw. »Sich-zu-Eigen-Machen« von Medieninhalten gefasst, die die »Integration« in der jeweils eigenen Lebenswirklichkeit bzw. Alltagswelt des Lokalen« hervorhebt.⁹ Aus dieser Perspektive können Medien keine »eigene Realität« in den Köpfen der Betrachter entstehen lassen, weil die Aneignung und Erinnerung von Medieninhalten vielfachen – biographisch bedingten – Selektionsprozessen unterliegen. Die neurowissenschaftliche Gedächtnisforschung hat diese konstruktivistische Auffassung durch die Erkenntnis, dass unser Gehirn ein Sozialorgan ist, zunehmend bestärkt.¹⁰

5 Ebd., S. 7–8.

6 Alon Confino, *Collective Memory and Cultural History: Problems of Method*, in: *The American Historical Review* 102 (1997) 5, S. 1386–1403. Wulf Kansteiner, *Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies*, in: *History and Theory* 41 (2002) 2, S. 179–197. Aaron Beim, *The Cognitive Aspects of Collective Memory*, in: *Symbolic Interaction* 30 (2007) 1, S. 7–26.

7 Grundlegend hierzu: Bent Flyvbjerg, *Making Social Science Matter. Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again*, Cambridge 2010.

8 Klaus Neumann-Braun, *Strukturanalytische Rezeptionsforschung*, in: Lothar Mikos/Claudia Wegener (Hg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*, Konstanz 2005, S. 58–65, hier S. 59.

9 Andreas Hepp, *Kommunikative Aneignung*, in: Mikos/Wegener (Hg.), *Qualitative Medienforschung*, S. 67–79, hier S. 68.

10 Harald Welzer/Hans J. Markowitsch (Hg.), *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung*, Stuttgart 2006. Gerhard Roth, *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*, Stuttgart 2011, S. 272. Roth betont, dass eine konstruktivistische Didaktik nur auf einer »präzisen Theorie der Bedeutungsentstehung als individueller Konstruktion von Wissen« gelingen kann. Dabei gebe es »keinen Ausweg aus der strengen Subjektbezogenheit«.

Das, was Neuro- und Kommunikationswissenschaftler annehmen oder beispielsweise auch phänomenologische Filmtheorien nahelegen,¹¹ ist mit Blick auf die Aneignung von Geschichte im Film empirisch bisher wenig erforscht und beschrieben worden. Dabei verfügen gerade Geistes- und Sozialwissenschaftler, insbesondere empirische Sozialforscher und *Oral Historians*, über ausgewiesene Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Auch wenn die technologische Entwicklung in Zeiten von *Big Data* in eine ganz andere Richtung zu deuten scheint, so lassen sich doch beispielsweise Diagramme von *Google Analytics* ohne subjektive Bedeutungszuschreibungen ebenso wenig sinnvoll interpretieren wie die Ergebnisse der bildgebenden Verfahren in den Neurowissenschaften.¹² Um die subjektiven Bedeutungen, die bei der Betrachtung von (bewegten) Bildern von den Zuschauerinnen und Zuschauern hervorgebracht werden, kommen wir nicht umhin. Wie diese Bedeutungszuschreibungen im Kontext von Filmwahrnehmung und Geschichtsbewusstsein generiert werden, möchte ich an Beispielen aus meinem Forschungsprojekt zeigen.

2. Das Projekt *Zeitgeschichte sehen*

Das Projekt *Zeitgeschichte sehen* ist im Spannungsfeld von Neuester und Zeitgeschichte, Geschichtsdidaktik und sozialwissenschaftlicher Gedächtnisforschung angesiedelt. Das in Deutschland und in den USA durchgeführte Projekt geht der Frage nach, wie Geschichte im Spielfilm wahrgenommen und angeeignet wird.¹³ Im Mittelpunkt stehen dabei mehrere deutsche und amerikanische Filmproduktionen zur Geschichte. Die beim amerikanischen und beim deutschen Publikum außerordentlich erfolgreiche Tragikomödie *Forrest Gump* (USA 1994; R: Robert Zemeckis) ist ein Untersuchungsgegenstand.¹⁴ Ausschlaggebend für die Auswahl dieses Films waren der zeithistorische Schwerpunkt der Filmhandlung, seine enorme Popularität sowie eine bereits vorliegende Studie, die die Bedeutung von *Forrest Gump* für das Geschichtsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern, als auch für deren Eltern herausgearbeitet hat. Diese Studie einer Forschungsgruppe um den amerikanischen Geschichtsdidaktiker Sam Wineburg hielt dabei fest, dass der Film in den 1990er Jahren einen zentralen Bezugsrahmen für die Thematisierung des Vietnam-Krieges darstellte.¹⁵ Während es dieser Studie allerdings darum ging, das *cultural*

- 11 Mit Vivian Sobchack lässt sich in diesem Sinne argumentieren, dass es ebenso wenig, wie es »die« Geschichte gibt, auch »der« Film nicht unabhängig von jenen individuellen Bewusstseinsakten existiert, in denen er angeeignet und so verlebendigt wird. Grundlegend hierzu: Vivian Sobchack, *The Active Eye. A Phenomenology of Cinematic Vision*, in: *Quarterly Review of Film and Video* 12 (1990) 3, S. 21–36; dies., *The Insistent Fringe: Moving Images and Historical Consciousness*, in: *History and Theory* 36 (1997) 4, S. 4–20.
- 12 Vgl. als einen jüngeren Versuch, Google Analytics für die Rezeptionsforschung fruchtbar zu machen: Thomas Elsaesser/Warren Buckland, *The Life-Cycle of Slumdog Millionaire on the Web*, in: dies. (Hg.), *The Slumdog Phenomenon: A Critical Anthology*, London 2013, S. 179–199.
- 13 Das von der DFG durch ein Forschungsstipendium geförderte Projekt (MO 1928/1-1) wurde an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg und an der Stanford University School of Education durchgeführt und wird gegenwärtig an der Humboldt-Universität zu Berlin abgeschlossen.
- 14 Zentraler Vergleichshorizont für den amerikanischen Spielfilm *Forrest Gump* ist die deutsche Tragikomödie *Good Bye Lenin!*. Die Rezeption und Aneignung dieser Filme wird mit weiteren Beispielen kontrastiert zu denen u. a. auch *Schindlers Liste* und *Das Leben der Anderen* zählen. Vgl. Sabine Moller, *Spielfilme als Blaupausen des Geschichtsbewusstseins. Good Bye Lenin! aus deutscher und amerikanischer Perspektive*, in: Susanne Popp/Michael Sauer/Bettina Alavi/Marko Demantowsky/Gerhard Paul (Hg.), *Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung*, Göttingen 2010, S. 239–253.
- 15 Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia 2001.

*curriculum*¹⁶ einer Gesellschaft und damit eine große Bandbreite von Mediatoren des Geschichtsbewusstseins (wie Familie, Unterricht, Filme etc.) einzufangen, liegt der Anspruch meiner Studie darin, die Wahrnehmung und Aneignung von Geschichte am Beispiel ausgewählter Spielfilme zu explorieren. Dabei gehe ich bewusst nicht hypothesenprüfend vor. Mein Ziel ist vielmehr, den Akt der Wahrnehmung und Aneignung *in actu* in den Blick zu bekommen und für die Beschreibung und Analyse zugänglich zu machen.

Theoretisch gehe ich von der Prämisse einer interaktionistischen Sozialpsychologie aus, also davon, dass Menschen auf Grundlage von Bedeutungen handeln, die sie Personen oder Dingen zuschreiben.¹⁷ Der Blick richtet sich dabei auf alltägliche Bedeutungszuschreibungen und das Alltagshandeln. Diese Perspektive stellt für die empirische Forschung eine besondere Herausforderung dar, da ich als Forscherin immer auch in diese Alltagskontexte eindringe und sie durch meine Anwesenheit verändere. Die Teilnahme der Forscherin am Geschehen lässt sich nicht umgehen, sie lässt sich jedoch mit selbstreflexiven empirischen Methoden – wie der Hermeneutischen Dialoganalyse – zum Forschungsgegenstand machen.¹⁸

2.1. Beobachtung

Das erste von mir in den USA angewandte Verfahren, um Aneignungsprozesse untersuchbar zu machen, war die Beobachtung einer Gruppe, die gemeinsam einen Film sieht. Dieses Verfahren orientiert sich an einem ethnografischen Design. Die vier Studierenden, die ich gleich vorstellen werde, waren Teilnehmer eines Seminars, an dem ich – als Gast – ebenfalls teilgenommen habe. Es handelt sich damit insofern um eine *natürliche* Gruppe, da diese Gruppe nicht für den Forschungskontext zusammengebracht wurde (wie etwa eine *Focus Group*), sondern auch im Alltag existierte.

An jener amerikanischen Universität, an der ich meine Beobachtung durchgeführt habe, gehörten gemeinsame *movie nights* zu einer ganz selbstverständlichen Institution, für die sich die Studierenden kostenlos Projektoren ebenso wie Filme in der Universitätsbibliothek ausleihen konnten, wenn ihre Campus-Wohnheime nicht ohnehin mit einem riesigen Flachbildschirm im Gemeinschaftsraum ausgestattet waren (wie im folgenden Beispiel). An diesem Abend stand *Forrest Gump* auf dem Programm, ein Film, der die Geschichte des von Tom Hanks verkörperten fiktiven Charakters selben Namens erzählt.¹⁹ Forrest Gump beeinflusst wichtige Momente der amerikanischen Zeitgeschichte und Populärkultur, er kann die historische Bedeutung dieser Ereignisse jedoch aufgrund seines niederen Intelligenzquotienten nicht erfassen. Die Auswahl des Films lag in meinem Forschungsprojekt begründet, und ich habe von dem Filmabend eine Audioaufnahme erstellt. Wir haben es also, obwohl gemeinsame Filmnächte üblich sind, ganz eindeutig mit einer auch für die Teilnehmer klar erkennbaren Forschungssituation zu tun.

16 Sam Wineburg/Susan Mosberg/Dan Porat/Ariel Duncan, Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness, in: American Educational Research Journal 44 (2007) 1, S. 40–76.

17 Zu den kommunikationstheoretischen Voraussetzungen vgl. Harald Welzer, »Ist das ein Hörspiel?« Methodologische Anmerkungen zur interpretativen Sozialforschung, in: Soziale Welt 46 (1995) 2, S. 181–196.

18 Vgl. Harald Welzer, Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse, Tübingen 1993; Olaf Jensen, Zur gemeinsamen Verfertigung von Text in der Forschungssituation, in: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (2000) 2, o.S., URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1080/2355> (letzter Zugriff 15.1.2015).

19 Für ausführlichere Informationen zum Film siehe die Internet Movie Data Base, URL: <http://www.imdb.com/title/tt0109830/> (letzter Zugriff 15.1.2015).

Die folgende Gesprächssequenz trug sich zu, nachdem der Film bereits eineinhalb Stunden lief. Eine der Studierenden, die ich Mary genannt habe, stellt zu dieser Sequenz eine Frage, durch die der Lernkontext – alle Filmzuschauer sind Teilnehmer des gleichen Seminars – deutlich in das Bewusstsein aller Beteiligten tritt. Mary setzt die Dozentin des Seminars, Nancy, gedanklich mit auf das Sofa:

»Mary: I don't know if Nancy would be pleased of the representation of black people

Pedro: Yeah, I don't think so either, cause they're kind of like

Susan: maids

Pedro: Yeah, cause there is definitely like the mammy comes through a couple of times, and then the Black Panthers are only like a caricature. And then the [laughing]

Interviewer: The children have the same lips.

Mary: Ah.

Pedro: Yeah, yeah, yeah, I mean even Bubba is not like a complex character although he is a sympathetic character.«

75

Mary macht in dieser Szene auf die filmische Darstellung der Afroamerikaner vor dem Hintergrund des gemeinsam besuchten Seminars aufmerksam. Im Seminar gehören *race*, *class*, *gender* zu den wichtigsten Analysekatoren jenes historischen Ereigniszusammenhangs, mit dem sich die Studierenden beschäftigen. Mary vermutet, ebenso wie ihre Kommilitonen, dass die Dozentin Nancy die stereotype und klischeelastige Darstellung farbiger Menschen als problematisch ansehen würde. Pedro führt diesen Einwand am Beispiel von mehreren Filmfiguren aus. Afroamerikaner werden als untergebene (»Mammy«), als übertrieben agierende (»Black Panther«) oder einfältige Charaktere (Forrests Freund Bubba) gezeichnet. Durch diesen kritischen Analyserahmen fokussiert sich die Aufmerksamkeit auf die afroamerikanischen Charaktere und vor diesem Hintergrund springen Details ins Auge (wie die übertrieben groß wirkenden Lippen der im Film gezeigten Familie, in der mehrere Generationen als Hausbedienstete tätig waren).

Die Darstellung von Afroamerikanern markiert indes eine Sollbruchstelle des Films. Regisseur Zemeckis adaptiert an dieser Stelle eine rassistische Visualisierungsstrategie, die er an anderer Stelle des Films auch explizit macht, indem er Originalfilmsequenzen aus dem eingangs erwähnten Bürgerkriegsdrama *Birth of a Nation* in die Filmhandlung einbaut. Zemeckis macht eine der Hauptfiguren aus *Birth of a Nation*, die General Nathan Bedford Forrest, dem Begründer des Ku-Klux-Klans nachgebildet ist, zu einem Vorfahren von Forrest Gump. In der wissenschaftlichen Kritik des Films wird Zemeckis Darstellung im Wesentlichen in zwei Richtungen interpretiert: Während ihr auf der einen Seite eindeutig rassistische Aussagen zugeschrieben werden, interpretieren sie andere Kritiker und Kritikerinnen vor dem Hintergrund postmoderner Darstellungsweisen, über die Klischees und Stereotype aufgegriffen, überspitzt und so ironisch gebrochen würden.²⁰

Die Studierenden – einmal auf diesen Tatbestand aufmerksam geworden – nehmen die Darstellungsweise der Afroamerikaner als einseitig und überspitzt war. Pedros Hinweis, dass die Darstellung der Black-Panther-Bewegung einer Karikatur entspräche, verweist auf die ironischen Untertöne dieser Inszenierung, die indes offen lässt, ob damit Darstellungstraditionen oder die Black-Panther-Bewegung selber lächerlich gemacht werden. Die Wahrnehmung des Films ist dabei insbesondere vor

20 Weitere Nachweise und Beispiele für entsprechende Hinweise finden sich bei: Sabine Moller, Blockbusting History: Forrest Gump as a Powerful Medium of American Cultural Memory, in: International Social Science Journal 62 (2011) 203/204, S. 67–77, URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2451.2011.01794.x/full> (letzter Zugriff 15.1.2015).

dem Hintergrund des gemeinsamen Seminars zu sehen. Die Studierenden erbringen analytische Transferleistungen, die auf ihrer Seminarlektüre fußen. Dabei antizipieren die Studierenden vermutlich auch, dass ich ihrem Bildungsstand entsprechende kritische Lesarten des Films von ihnen erwarte: Sie spielen gewissermaßen ihre Rollen und konstituieren hierüber eine Gruppe. Vorhandene unterschiedliche individuelle Perspektiven pendeln sich auf eine Gruppenperspektive ein und die Seminargruppe konstituiert sich so als Wahrnehmungsgemeinschaft. Bemerkenswert daran ist, dass hier etwas explizit gemacht wird, das für den Wahrnehmungsvorgang entscheidend ist. Die Bedeutungskonstruktionen nehmen ihren Ausgang in antizipierten Interaktionen. Die wechselnden Perspektivenübernahmen, die die Filmhandlung und andere Medienangebote sowie anwesende und abwesende Gesprächspartner betreffen, sind interaktive Vorgänge, über die Sinn und Bedeutung der ausgetauschten Zeichen verhandelt werden. In der interaktionistischen Sozialpsychologie wird dieser Prozess auch als *minding* beschrieben.²¹ Denken ist ein innerer Dialog, über den wir mental ausprobieren, was wir als nächstes tun, über den wir Alternativen testen und die Reaktionen der anderen antizipieren. Halbwegs hat in seiner Phänomenologie einen Vorgang beschrieben, der viel Ähnlichkeit mit dem Vorgang der Perspektivenübernahme in der studentischen Gruppendiskussion aufweist: Anhand eines imaginären Spaziergangs durch London beschreibt Halbwegs, wie er die Stadt aus der Perspektive ganz unterschiedlicher Gruppen wahrnimmt. Halbwegs spaziert durch London in der Gesellschaft von Romanciers, Architekten und Malern, die ihm nicht nur persönlich, sondern vor allem aus der Literatur vertraut sind und die ihm die Stadt nun als Interpreten ganz spezifischer Gruppenerinnerungen erschließen. Indem Halbwegs als Spaziergänger nachdenkt, kommuniziert er, und er tut dies vor dem Hintergrund von Erinnerungsgemeinschaften, deren soziale und kulturelle Schemata seine eigene Wahrnehmung und Erinnerung prägen: »Andere Menschen haben diese Erinnerungen mit mir gemeinsam gehabt.«²²

Die Interviewsequenz zeigt, wie Bedeutungskonstruktionen entstehen, die in unserem Alltagsleben verankert sind. Die Studierenden sehen den Film als Mitglieder verschiedener Gemeinschaften, die sich über soziale bzw. demographische Bezugsrahmen leicht beschreiben lassen, wie etwa Geschlecht, Alter, Bildungsstand, Beruf. Über den sozialen Bezugsrahmen der gemeinsamen Seminarerfahrungen konstituiert sich eine Wahrnehmungsgemeinschaft, die Strukturmerkmale des Medienangebots – wie die Inszenierung der afroamerikanischen Filmfiguren – aufgreift und versucht, deren Bedeutung auszuhandeln. Die wechselnden Rollenübernahmen tragen in diesem Fall zu einer kritischen Sicht auf den Film bei, die der humorvollen Aneignung des Filmes gleichwohl nicht entgegensteht.

2.2. Einzelinterviews

Wie schwer Wahrnehmung und Identifikationsprozesse sich prognostizieren lassen, möchte ich im Weiteren am Beispiel der bereits in der Gruppendiskussion erwähnten Dozentin Nancy demonstrieren, die ich ebenfalls interviewt habe. Um meine Forschungsfrage beantworten zu können, wie und auf welchen Ebenen Zuschauer Geschichte im Film wahrnehmen, habe ich mit einer ganzen Reihe von Methoden experimentiert. Neben der bereits dargestellten Observation von Studierenden habe ich u. a. Fragebogenerhebungen durchgeführt und Internetforen analysiert. Am aufschlussreichsten erwiesen sich dabei Interviews zu ausgewählten Filmsequenzen. Für dieses Verfahren wurden zwei Sequenzen des in Frage stehenden Filmes ausgewählt, die in fünf bis zehn Minuten möglichst viele Elemente von Plot und Story (gemäß einer Filmanalyse nach Mikos²³) widerspiegeln. Diese Film-

21 Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism*, Englewood Cliffs, NJ/Prentice-Hall 1969, S. 2.

22 Maurice Halbwegs, *Das kollektive Gedächtnis*, Frankfurt a. M. 1991, S. 3.

23 Lothar Mikos, *Film- und Fernsehanalyse*, Konstanz 2005.

sequenzen habe ich meinen Probanden (verschiedenster Nationalitäten) in Deutschland und in den USA auf einem Notebook vorgespielt und sie anschließend um Nacherzählungen gebeten.²⁴

Für *Forrest Gump* bot sich hierfür eine Sequenz an, in der sich der Hauptprotagonist an seine Schul- bzw. Collegezeit in den 1960er Jahren erinnert, und über die im Film die damalige »Rassentrennung« im amerikanischen Bildungssystem thematisiert wird. Diese Sequenz wird im Folgenden – mangels audiovisueller Wiedergabemöglichkeiten – anhand von einigen Film Stills sowie mittels eines selbstverfassten Überblicks dargestellt.



Abb. 1: Auf dem Heimweg



Abb. 2: Beim Football



Abb. 3: Zeitgeschichte im Fernsehen



Abb. 4: Forrest Gump im Gespräch



Abb. 5: Gouverneur George Wallace



Abb. 6: Das Notebook

Quelle: *Forrest Gump*. Reg. Robert Zemeckis. Darst. Tom Hanks, Robin Wright, Gary Sinise. 136 min. Paramount Pictures 1994. DVD.

24 Mein Forschungsprojekt geht in empirischer Hinsicht auch auf die Studie des britischen Psychologen Sir Frederic Bartlett zurück. In einem klassischen Experiment hat Bartlett in den 1930er Jahren seinen Probanden Geschichten vorgelegt und sie anschließend um Nacherzählungen gebeten. Frederic Bartlett, *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*, London 1932. Vgl. als Studien mit einem ähnlichen Vorgehen auch: Peter Seixas, *Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native American-White Relations*, in: *The History Teacher* 26 (1993) 3, S. 351–370; Torsten Koch/Harald Welzer, *Weitererzählforschung. Zur seriellen Reproduktion erzählter Geschichten*, in: Thomas Hengartner/Brigitta Schmidt-Lauber (Hg.), *Leben – Erzählen. Beiträge zur Biographie- und Erzählforschung*, Berlin 2004, S. 165–182.

Zu Beginn der Sequenz befinden sich Forrest Gump und seine Freundin Jenny (im Jahr 1962) auf dem Heimweg von der Highschool als Forrest von einer Gruppe von Jugendlichen als Idiot beschimpft und mit Steinen beworfen wird. Jenny fordert Forrest auf, wegzurennen (»Run, Forrest run« – so auch der Titel der Sequenz). Forrest läuft zunächst über ein Feld und dann in ein nahe gelegenes Stadion. Dort ist der anwesende Football-Trainer so beeindruckt, dass er dafür sorgt, dass Forrest trotz seines niedrigen IQs in das College-Team aufgenommen wird. Des Weiteren wird ein (Original-)Nachrichtenbericht aus dem Jahr 1963 über die Aufhebung der Rassentrennung an der Universität von Alabama eingespielt. Zunächst sieht man den Nachrichtensprecher, dann Fernsehzuschauer in einem *barber shop*, bevor eine historische Szene am Eingang der Universität nachgestellt wird (der Original-Kommentar ist die ganze Zeit aus dem Off zu hören). Vor der Universität sind Studierende, Angehörige der Nationalgarde, Reporter und der Gouverneur von Alabama, George Wallace, zu sehen, der sich der per Gericht angeordneten Aufhebung der Rassentrennung in den Weg stellt. Forrest gesellt sich zu den Studierenden und erkundigt sich nach dem Geschehen. Ein Kommilitone antwortet ihm, dass »coons« (in der deutschen Übersetzung: »die Schweine«) versuchen würden, an die Uni zu gehen. Forrest entgeht diese rassistische Erklärung ebenso wie die Bedeutsamkeit des historischen Augenblicks. Er mischt sich unter die Menschenmenge und gelangt so in die erste Reihe derer, die gegen die Aufhebung der Rassentrennung protestieren. Eine der afroamerikanischen Studierenden, denen mit Hilfe der Nationalgarde der Zugang zur Universität ermöglicht wird, verliert im Vorbeigehen ihr Notizbuch. Forrest Gump hebt es auf und reicht es der Studentin, die er höflich als »Ma'm« anspricht. Eingerahmt wird die Filmsequenz am Ende durch eine Szene an einer Bushaltestelle: Forrest Gump sitzt auf einer Bank neben einer afroamerikanischen Krankenschwester und erzählt dieser aus seinem Leben.

2.2.1. Die Historikerin

Ich möchte zunächst das Interview mit »Nancy« vorstellen. Sie ist Historikerin, auf Zeitgeschichte spezialisiert und in den 1950er Jahren geboren. Ich habe sie, wie gesagt, durch ein Seminar kennengelernt, das ich selbst besucht habe. In diesem Seminar ging es u. a. um die kritische Reflexion von geschichtswissenschaftlichen Texten. Ein zentrales Ziel war es, die Studierenden für die Kategorien Rasse, Klasse und Geschlecht bei der Wahrnehmung und Konstruktion von Geschichte zu sensibilisieren. Meine eigene Vorerwartung für das Interview, zu dem sie spontan und mit großem Interesse zugesagt hatte, war, dass sie eine scharfe, ideologiekritische Lesart vornehmen würde. Doch das Interview begann, nachdem ich ihr die oben dargestellte Szene zur Aufhebung der Rassentrennung vorgespielt hatte, folgendermaßen:

»Interviewer: What did you see?

Historian: Well, it's a painful moment in American History, and Forrest Gump's innocence makes clear how difficult that time was. He looks at it very naively, he doesn't really see race and racism, he is not understanding, what this moment in time meant, and it was so incredibly significant. You know, I think I know it so well, I know that in the civil rights era so well. It's painful to see Wallace on the steps but I love the way the film juxtaposes his innocence with the just virulent racism and prejudice, and it's not just prejudice against blacks, it's also prejudice against anyone who isn't considered to be normal, which is white, male, and middle class. And he was, you know, obviously mentally disabled, and so he innocently flouts what is considered to be standard prejudice in all sorts of really interesting ways.« [FG02 USA AHP SM S1]

Aus ihrer Beschreibung von Forrest Gump geht unmittelbar hervor, dass sie diesen Charakter positiv sieht und Verständnis für ihn aufbringt (»naively«, »innocence«). Die Aussage, dass ihr dieser Zeitabschnitt so gut bekannt ist (»I know it so well«), die sie zudem wiederholt und konkretisiert,

könnte man so interpretieren, dass hier neben ihrer professionellen Expertise auch ein biographischer Bezug zum Ausdruck kommt. Diese Deutung wird auch durch die folgenden Ausführungen gestützt: Es geht hier um Rassismus und Vorurteile. Vorurteile trafen aber nicht nur Afroamerikaner, sondern alle, die nicht weiß und männlich waren und der Mittelschicht entstammten. Sie verortet damit sich selbst, aber auch mich als ihre weibliche Gesprächspartnerin in dem historischen Setting. Der Ausdruck *Civil Rights Era* markiert ihre Perspektive auf diesen Abschnitt der Geschichte, die sich ebenfalls in die Wahrnehmung der Geschichte im Film hinein verlängert. Die Historikerin betrachtet die Filmsequenz vor allem als Darstellung für die 1960er Jahre in den USA und sie blickt dabei auch auf eine Frau, die sich ihren Weg an die Universität erkämpft.

Die Historikerin habe ich ein weiteres Mal interviewt. Ich habe sie zwei Wochen später – ohne vorherige Ankündigung – in ihrem Büro aufgesucht und danach gefragt, was sie von unserem Interview erinnert. Ihre Antwort lautete:

»Historian: It's hard to say because I have seen it so many times, but I think one of the most memorable parts is Forrest Gump running along the field and then morphing into a football player. I liked the way that was done. And then I loved him coming out of the crowd and picking up the book and handing it to the black woman, young woman, who is entering the school.«
[FG02 USA AHP SM PI 2]

In dieser Antwort mischt sich eine allgemeine, nicht ganz zutreffende Erinnerung²⁵ an einen Film, für den digitale Bildmanipulationen charakteristisch sind, mit der subjektiv bedeutsamen Aufmerksamkeitsfokussierung, die auch die vorangegangene Interviewsituation kennzeichnete.

2.2.2. Der Filmwissenschaftler

Der zweite Experte, den ich interviewt habe, war ein Filmwissenschaftler. Die Auswahl des Filmexperten war in Hinblick auf Geschlecht und ethnischen Hintergrund zufällig. Gleichwohl resultierte der Umstand, einen afroamerikanischen Filmexperten zu interviewen bei mir in der Erwartung, nun jene scharfe, ideologiekritische Lesart zu erhalten, die ich bereits als Reaktion der Historikerin antizipiert hatte. Die Lesart war jedoch auch hier eine andere. Auf die Frage, was die Hauptidee der Filmsequenz über die Aufhebung der Rassentrennung an der Universität von Alabama gewesen sei, erhielt ich die folgende Antwort:

»Film expert: You sort of see that bridge between Forrest then and Forrest now; interestingly he is wearing the same costume. So you see Forrest in the very beginning wearing the same costume who was being chased by these sort of redneck characters whose truck, I don't know if you saw in the beginning, has a confederate flag in the front and now you see him now sitting sharing a bus stop and sharing a story with an African-American woman. So you start to see this sort of this progression that things are getting better or that things are better now the fact that he can tell the story to her on a shared bus stop. Now of course why is that important on a bus? The reason why the bus is important, the bus is important because I think there is a whole racial history around buses. So I don't want to give the filmmakers too much credit but maybe to their credit, they put it on a bus stop intentionally to show, to implicate those politics. So we don't have the Montgomery Bus Boycott on it for instance but we know Alabama, we know Montgomery, they

25 An dieser Stelle des Films verwandelt sich Forrest Gump nicht mit Hilfe von digitalen Verfremdungstechniken (»Morphing«) in einen Football-Spieler, sondern es handelt sich schlicht um eine Montage von Bildern.

are on the bus so even that side of it is implicated to sort of that racial history. So that's one of the messages, things are better. [...] I learned that times have changed by the very fact that I am in this school now giving this interview and you are German and you sort of have maybe two people who might not have been welcome in the early 60's in University of Alabama, so just sort of looking at my own contemporary moment.» [FG 05 USA AFE SM S1]

Bezeichnend an dieser Herangehensweise ist zunächst, dass die Filmsequenz in einem aufgeschlossenen, positiven Grundton beschrieben wird. Auffällig und Ausdruck seines professionellen Blicks ist dabei die Vielzahl von Details, die der Filmwissenschaftler erinnert, in ihrer Symbolhaftigkeit aufgreift und (für mich) erläutert. Der Aspekt, dem er dabei die meiste Aufmerksamkeit beimisst, betrifft die Rahmenhandlung: den Akt wie und wo Forrest Gump seine Geschichte erzählt.

80

Der Filmexperte tritt dabei in einen Dialog mit den Filmemachern: Er weiß zwar, dass der *Montgomery bus boycott* im Film auch an anderer Stelle nicht explizit vorkommt; er vermutet aber, dass er auf einer symbolischen Ebene angedeutet (»implicated«) ist. Dabei antizipiert er, dass die Filmemacher erwarten können, dass die (amerikanischen) Zuschauer die entsprechenden Symbole erkennen und die historischen Ereignisse in ihrer Erinnerung erzeugen können (»we know Montgomery«).

Ausgehend von dem Umstand, dass Forrest Gump einer Afroamerikanerin seine Geschichte erzählt, deutet der Filmwissenschaftler diese Inszenierung als eine Botschaft, die den Fortschritt und damit die historischen Errungenschaften dessen betont, was bei ihm *Racial History* heißt. In den 1950er Jahren durften schwarze und weiße Fahrgäste im Süden der USA nicht nebeneinander in einem Bus sitzen, in den 1980er Jahren ist es Normalität, dass sie gemeinsam an einer Busstation sitzen und sich ihre Geschichten erzählen. Der Filmwissenschaftler überträgt diese historische Lesart auf die Interviewsituation und greift damit auch den Inhalt der Erzählung von Forrest Gump auf: Während in den 1960er Jahren schwarze Studenten an amerikanischen Universitäten im Süden der USA nicht willkommen waren, sitzen sie fünfzig Jahre später ganz selbstverständlich in einem Arbeitsraum einer amerikanischen Universität und führen ein Interview. Der interpersonale Charakter der Interviewsituation wird hier explizit: Der Filmwissenschaftler weitet die Gruppe jener Personen, die in den 1960er Jahren Schwierigkeiten gehabt hätten, an der University of Alabama zu studieren, auf mich aus: eine Angehörige jener Nation, die für den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust verantwortlich ist.²⁶ Der entscheidende Impuls, diese Filmsequenz so und nicht anders zu lesen, geht von der Gegenwart aus und die Interviewkonstellation wird auf verschiedenen Ebenen mit dem historischen Setting der Filmhandlung verknüpft. Dabei ist bedeutsam, dass der Filmexperte das historische Ereignis unter dem Oberbegriff der *Racial History* subsumiert. Dieser Blickwinkel legt es nicht unmittelbar nahe, mich als weibliche Interviewerin anzusprechen bzw. auf die Rolle von Frauen in jener Zeit abzustellen. Seine Perspektive auf die Geschichte verlängert sich nicht nur in die Wahrnehmung des Films; sondern auch in die Wahrnehmung der Gesprächssituation in der Gegenwart. Bei der Historikerin firmiert diese Zeit hingegen als *Civil Rights Era*, eine Perspektive, in die sich Fragen der Gleichberechtigung der Geschlechter viel umstandsloser integrieren lassen.

Hier zeigt sich deutlich, wie sehr sich Interviewerin und Interviewter als Angehörige einer Generation, eines Geschlechts sowie als Vertreter einer nationalen und ethnischen Gemeinschaft

26 Vermutlich rekurriert er hier auf eine Äußerung von George Wallace, der auch dafür bekannt ist, dass er den Vorwurf seiner Kritiker, er sei ein Rassist, mit dem Hinweis parierte, dass er schon Nazis getötet habe, als seine Kritiker noch Windeln trugen. Vgl. Aubrey J. Sher, *Presidential Hopefuls (1788–2008). Who Won, Who Lost, and Why*, Bloomington 2008, S. 372.

gegenübertreten und in welchem Ausmaß die damit verbundenen Antizipationen die Konstruktion von Geschichten mitbestimmen – unbesehen dessen, ob diese Antizipationen gerechtfertigt sind oder nicht.²⁷

3. Ausblick

Die Prägungen der Interviewten – verstanden als soziodemographische Variablen wie Geschlecht, Alter, Bildungsstand, Beruf etc. – lassen sich partiell aus allen Interviews herauslesen. So bewundert die amerikanische Yogalehrerin Forrest Gumps »buddhistische Haltung«, der junge Student sieht vor allem die Liebesgeschichte, und dem Erstklässler bleibt in erster Linie der *touch down* beim Football in Erinnerung. Die individuellen Bedeutungszuschreibungen offenbaren Erwartbares, erweisen sich jedoch bei einer eingehenderen Betrachtung des Aneignungsgeschehens als äußerst komplexe Interaktionsvorgänge, über die Prägungen, Vorwissen, Erwartungen und Sichtweisen austariert werden. Die Aneignungsvorgänge erscheinen in der Analyse zwar retrospektiv äußerst plausibel, sie ähneln aus der Forschungsperspektive jedoch dem, was *Oral Historians* so treffend als *Enttypisierungsschock* beschreiben: die Erfahrung, wie wenig die Interviewten den eigenen Vorerwartungen entsprechen, weil deren Erinnerungen in konkurrierende Zugehörigkeiten verweben sind.²⁸

Wie ein Film rezipiert wird, lässt sich nicht linear aus einer Summe verschiedener Faktoren ableiten. Erst die Gemengelage aus Prägung, Erfahrung und situativen Faktoren gibt uns eine Ahnung von jenem *Netz der Bedeutungen*, das unter den Augen des Beobachters Kontur annimmt. Dieses Netz, so schreibt Alf Lüdtke, zeigt sich von jedem Punkt aus »als Gleichzeitigkeit einer Vielzahl von Verknüpfungen. [...] Diese Verknüpfungen sind weder dauerhaft stabil noch von gleicher Stärke, sondern abhängig vom spezifischen Kräftefeld und dem Handeln der Akteure.«²⁹ Das Netz, das ich hier in Ansätzen und mit Fokus auf die Interviewsituation skizziert habe, ließe sich in diesem Sinne weiter aufschließen.³⁰

Trotz des explorativen Charakters meiner Studie lassen sich die zutage geförderten Ergebnisse als eine Aufforderung begreifen, die Rezeption von Geschichte im Film auf ein theoretisches Fundament zu stellen, das von interaktiven Aneignungsvorgängen ausgeht.³¹ Auch wenn es sich beim Film um ein lineares Medium handelt, in dem Bilder bereits in spezifischer Art und Weise

27 Welzer, Transitionen, S. 87–99.

28 Vgl. Dorothee Wierling, *Oral History*, in: *Aufriß der Historischen Wissenschaften*, Bd. 7: Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft, Stuttgart 2003, S. 81–151, hier S. 98–99.

29 Alf Lüdtke, Einleitung, Was ist und wer treibt Alltagsgeschichte, in: ders. (Hg.), *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*, Frankfurt a. M. 1989, S. 9–46, hier S. 20. Ich zitiere an dieser Stelle Alf Lüdtke, um die Schnittstellen zur Alltagsgeschichte zu konturieren. Die Netz-Metapher findet sich natürlich auch bei Clifford Geertz sowie im Kontext bildwissenschaftlicher Untersuchungen. Vgl. auch Hans Dieter Huber, *Bild – Beobachter – Milieu. Entwurf einer allgemeinen Bildwissenschaft*, Stuttgart 2004.

30 Die hier vorgeführte Aneignung von Sequenzen eines 15 Jahre alten Blockbusters war zum Zeitpunkt meiner Interviews eng mit einer bisweilen euphorischen Aufbruchsstimmung im Vorfeld bzw. kurz nach der Wahl Barack Obamas zum 44. Präsidenten der USA verbunden. Diese Stimmung – die in einigen Interviews auch explizit wurde – ließ den von vielen Zuschauern wahrgenommenen Fortschrittsoptimismus des Films zu diesem Zeitpunkt gewissermaßen »authentischer« erscheinen.

31 Hans-Jürgen Bucher, Grundlagen einer interaktionalen Rezeptionstheorie: Einführung und Forschungsüberblick, in: ders./Peter Schumacher (Hg.), *Interaktive Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*, Wiesbaden 2012, S. 17–50.

aneinander montiert sind, so verweisen doch alle Interviewbeispiele auf den interaktiven Charakter der Medienaneignung.

Eine Rezeptionsforschung, die sich über Reduktionismus, Kausalerklärung und Vorhersage hinauswagt, scheint der Planbarkeit von Bildungsprozessen zunächst entgegenzustehen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass die Ergebnisse einer Aneignungsforschung an die Forderung nach einem reflektierten Geschichtsbewusstsein höchst anschlussfähig sind. Reflektiertes Geschichtsbewusstsein stellt ein Verständnis geschichtstheoretischer Grundprämissen an den Anfang jedweden historischen Denkens und Lernens.³² Das heißt, dass die eigene Historizität und Perspektivität, wie insbesondere auch die eigenen sozialen Zugehörigkeiten und Orientierungsbedürfnisse in der Beschäftigung mit der Vergangenheit reflektiert werden. Ganz in diesem Sinne lassen sich die hier vorgestellten subjektiven Bedeutungszuschreibungen als Blaupausen eines Geschichtsbewusstseins lesen, das Aneignung durch aktive Zuschauerinnen und Zuschauer ins Zentrum stellt, um ausgehend von diesen, Strukturen und Deutungsangebote von Filmen zu erschließen.

32 Axel Becker/Christian Heuer, Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 77–88.