

Andreas Bonnet / Helene Decke-Cornill

Hamlet-Verfilmungen im Urteil von Oberstufenschüler/innen

1. Einführung

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen Gedanken und Vorstellungen heranwachsender Schüler/innen bei ihrer Begegnung mit Verfilmungen von Shakespeares *Hamlet*. Wir werden diesen Gegenstand aus drei Perspektiven betrachten. Aus medienpädagogischem Blickwinkel interessieren uns die Vorstellungen und Herangehensweisen der Schüler/innen selbst. Unter rezeptionsästhetischer Perspektive rekonstruieren wir dazu, welches Wissen Schüler/innen z.B. über filmische Stilmittel oder Genrekonventionen haben und wie sie Filme beurteilen. Auf der Basis dieser Befunde werden wir auch – dies hat aber einen kleineren Anteil an unserem Vorhaben – mit fremdsprachendidaktischer Brille Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Filmen im Englischunterricht der Oberstufe bedenken. Von größerem Interesse ist für uns wiederum die forschungsmethodische Dimension: Wir nutzen die aufgabenbasierte Lernumgebung der Unterrichtsreihe zugleich zur induktiven Theoriebildung.

Die zu analysierenden Daten stammen aus einer Unterrichtsreihe, die sich von Februar bis Juli 2005 im Leistungskurs Englisch eines Gymnasiums mit William Shakespeare, seiner Zeit und seinem Werk sowie einer vertieften Auseinandersetzung mit *Hamlet* widmete und Filmadaptionen des Stücks einbezog. Unsere Ausführungen beginnen mit Überlegungen zu dem didaktischen Vorzug der Arbeit mit *Hamlet*-Verfilmungen (die *mutatis mutandis* auch insgesamt für Literaturverfilmungen gelten), gefolgt von Überlegungen zur Problematik des Transfers von Dramentexten in Filme. Danach wird die Lerngruppe vorgestellt und ein Überblick über die Unterrichtsreihe zu Shakespeare geliefert, der den Ort der *Hamlet*-Verfilmungen darin deutlich machen soll. Auf die Arbeit mit ihnen konzentriert sich alles Weitere: Der Unterrichts- und Forschungsansatz wird vorgestellt und die dabei erhobenen Daten – mündliche und schriftliche Schüleräußerungen – werden benannt, dargestellt und analysiert. Insgesamt handelt es sich dabei um eine explorative Studie, die sowohl inhaltlich als auch methodisch Hypothesen generiert, die weiter geprüft werden müssen.

2. *Hamlet*-Verfilmungen als Glücksfall für den Englischunterricht

Dramentexte sind keine autonomen Texte, sondern Partituren, die ihrer Idee nach auf Inszenierung angelegt sind. Sie drängen auf Aktualisierung, streben auf die Bühne oder eben auch die Leinwand, aufs Vor-Augen-und-Ohren-Führen. Sie als Buchtexte zu rezipieren hieße, diesem Appell nicht gerecht zu werden. Dabei ist jede konkrete Inszenierung als Interpretation eine Reduktion der Deutungsvielfalt des Skriptrohstoffs, dabei gleichzeitig natürlich, als neuer Text, wiederum auch deutungsoffen.

Zum Beispiel *Hamlet*, notorisch offen für viele Lesarten. Tony Howard (o.J.) versucht das *Hamlet*-Faszinosum zu erklären:

Part of Hamlet's lasting attraction comes from its four dimensions. It deals with the individual; with intimate relationships involving love and the family; with politics; and with deeper, spiritual experiences and problems. Hamlet himself never loses touch with any of these levels. He is a philosopher and a national leader, a son obsessed with his parents and a man alone. Around him eight other characters experience their own tragedies. Around them others work, watch and survive. (o.J.: 3)

Hamlet kann als Ödipus-Tragödie (so Freud, s. z.B. Vine 2005: 18), als Renaissance-Rachetragödie, als Politthriller, als *texte noir* (Charnes 2005: 29), als Psychodrama, als Initiationsspiel, als bürgerliches Trauerspiel und als all das zugleich und mehr aktualisiert werden – die *Hamlet*-Maschine ist seit Jahrhunderten aktiv und produziert am laufenden Band. Albert-Reiner Glaap begründet – die weiblichen Gestalten unerklärlicherweise beiseite lassend¹ –, warum gerade *Hamlet* für den Unterricht mit Heranwachsenden einen geeigneten Stoff bietet:

Hamlets Problem ist der Konflikt zwischen innerer Einstellung und Verhalten in der Öffentlichkeit, zwischen *inner feeling* und *outer conduct*, zwischen *appearance* und *reality*. Dieser Konflikt, der Jugendlichen in unserer Gesellschaft fast täglich vor Augen geführt wird und den sie auch täglich an sich selbst erfahren, ist ein gewichtiges Motivationspotential des *Hamlet*. Dieses Potential ist nicht nur aus der Komplexität des dramatischen Konflikts zwischen Claudius und Hamlet abzuleiten, es wird auch durch Parallelen und Kontraste anderer Vater-(Onkel)-Sohn (Neffe)-Beziehungen verstärkt: der Beziehung zwischen Hamlet und dem Geist seines Vaters, zwischen Polonius und Laertes, zwischen Norway und Fortinbras. (1997: 15)

All dies sind nur einige Lesarten, die der Text hergibt, ohne je in ihnen aufzugehen – Lesarten, über die sich streiten lässt.

Seit über 100 Jahren gibt es nun auch *Hamlet*-Verfilmungen², auch sie Beleg der Vielfalt seiner Aktualisierungsmöglichkeiten. Jede filmische Interpretation stellt ja eine Vereindeutigungsleistung dar, die das offene Bedeutungspotenzial des Dramentexts konkretisiert und einengt. Dabei entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen offenem Ausgangstext und filmischer Realisierung, das – wie wir sehen werden – den Schüler/innen zu schaffen macht. Was es auch soll – in ihm liegt ja der didaktische Reiz des Text-Film-Arrangements. Text und Interpretation durch die Schüler/innen einerseits und durch die filmischen Konkretionen andererseits bilden einen Verweisungszusammenhang, in dem der Text eigentlich als verlässliche Referenz und Autorität fungieren müsste, sich diesem Anspruch aber immer wieder entzieht. Das didaktische Potenzial steckt in dem Zwischen, das Gadamer als wahren Ort der Hermeneutik, als eigentlichen Ort des Verstehens bezeichnet: Zwischen Text und Deutungen einerseits, zwischen den Deutungen ihrerseits und im Austausch darüber eröffnen sich, potenziell unabschließbar, Spielräume für Verstehens-, Aushandlungs- und Beurteilungsprozesse.

3. Zur Problematik der Verfilmung eines Dramentextes

Bühnen- und Filmschauspiel haben Grundsätzliches gemeinsam: Sie basieren (in der Regel) auf einem Skript mündlicher Wechselrede, das auf vielfältige Weise in eine sinnlich-lebendige, anschauliche Darstellung überführt wird. Auf den ersten Blick irritiert deshalb Ralf J. Schröders Behauptung, dass die beiden nur „die Sichtbarkeit und Aktionalität des Präsentierten“ verbinde, der Spielfilm sonst aber entschieden größere Gemeinsamkeit mit epischen Formen habe. „Strukturell betrachtet und im Hinblick auf die narrative Qualität seiner Darstellungsmittel steht der Film jedoch dem Roman näher. Filmzuschauer und Romanleser befinden sich in einer durchaus ähnlichen Situation.“ (1985: 49) Die besondere Affinität zwischen filmischer und epischer Gattung findet man vor allem dann, wenn man das Erzählkino, das seit den 1940er Jahren weltweit die Filmszene dominiert, mit dem realistischen Roman vergleicht. Beiden ist gemeinsam, dass sie die Mechanismen ihres Erzähltwerdens, ihre Erzählstandpunkte, verbergen.³ Colin MacCabe (1981: 218f) hat den Kommunikationsvorgang des klassisch-realistischen Films am Modell des Romans des 19. Jahrhunderts exemplifiziert und als zentrales gemeinsames Konzept ihre Diskurshierarchie genannt, die er am Gebrauch der „inverted commas“ illustriert. Die direkte Rede als quasi-empirische Äußerungen der Erzählfiguren sei umgeben von der Erzählprosa, die diese Äußerungen mit dem Gestus des Verbürgten, der Zeugenschaft präsentiert und so autorisiere. Indem die Sprache der Unmittelbarkeit (die wörtliche Rede

der Romanfiguren) durch die sie umgebende Sprache des Erzählers/der Erzählerin organisiert und in ein Verhältnis zur erzählten Wirklichkeit gesetzt wird, zeige sie sich als Metasprache des Empirischen, als Wissen. Der umgebenden Prosa fehlen die Anführungszeichen, sie offenbare sich nicht als Äußerung, sondern gebe sich als Meisterdiskurs. Eben diese Position des Meta- und Meisterdiskurses nimmt nach MacCabe im klassisch-realistischen Erzählfilm die unsichtbare Kamera ein. Die Faszination, die für die Leser/innen bzw. Zuschauer/innen von diesen realistischen Fiktionsformen ausgeht, fasst Joachim Paech folgendermaßen zusammen:

Für den Zuschauer ist damit das beruhigende Wissen verbunden, an den erzählten Ereignissen in privilegierter Position beteiligt zu sein, selbst am dominanten Wissen teilhaben zu können, das ihm gegenüber der ohnmächtig-schicksalhaften Situation der Handlung und der Handelnden die sichere, aber geborgte Macht des Wissenden gibt. Das Vergnügen am klassisch-realistischen Roman- oder Filmtext ist der Genuß dieser Illusion von Macht gegenüber einer Fiktion erzählter Ereignisse. Darin ist der realistische Film – noch heute der Normalfall des Films im Kino und im Fernsehen – der direkte Nachfolger des Romans des bürgerlichen Realismus. (1988: 177f)

Weil nun dem Drama diese Art von Metadiskurs fehlt, „bedeutet die Umsetzung eines Dramas in den Film eine tiefgreifende formale Wandlung des Stoffes.“ (Schröder 1982: 49f) Ein einfach abgefilmtes Theaterstück, das keinen erzählerischen Nutzen von der Kamera macht, wäre in diesem Sinne kein Film. Für die Stücke der Shakespeare-Zeit stellt die Verfilmung in dieser Hinsicht noch eine besondere Herausforderung dar, denn „Shakespeare schrieb für eine Theaterform, die keinen ‘Bühnenrealismus’ zuließ“ (Bünsch 1982: 43). Shakespeares Theater war weit von der Illusionsbühne, meilenweit vom klassisch-realistischen Erzählkino entfernt. „Dramengeschichtlich stehen Shakespeares Werke am Beginn der Fusion von Bühnenaktion und oratorischen Epen, d.h. aktionale Elemente werden in beschreibender Form auf der Bühne realisiert.“ (ibid.) Bünsch folgert daraus, dass „im Fall Shakespeares der Film sich entweder auf eine Übernahme des Stoffes (z. T. unabhängig von der Form) konzentrieren muß oder eine bewußte Verfremdung des ‘Filmischen’ in Kauf zu nehmen hat.“ (ibid.) Ein Bewusstsein für diese Problematik zeigt sich in den Äußerungen der Schüler/innen; das Gelingen der Wandlung von Drama in Film spielt eine wichtige Rolle bei ihrer Stellungnahme zu den unterschiedlichen *Hamlet*-Verfilmungen (vgl. dazu die Beurteilung der BBC-Verfilmung. Punkt 7(3): Dimension Rezeptionsästhetik).

4. Schüler/innen, Halbjahresthema und beforschte Sequenz

Bevor die Schüler/innen aber selbst zur Sprache kommen, sollen einige Kontextinformationen den Hintergrund der Untersuchung ausleuchten. Die 13 Schülerinnen und 11 Schüler absolvierten einen Leistungskurs Englisch, und „Shakespeare“ war das Thema des zweiten Halbjahrs des 12. Schuljahrs. Sie besuchten ein durchgängiges Innenstadtgymnasium einer norddeutschen Großstadt, das von ihnen selbst als liberal und tolerant beurteilt wird und dessen Schülerschaft insgesamt durch politisch interessierte und liberale Elternhäuser geprägt ist. Einige wenige Schüler/innen haben einen sog. Migrationshintergrund.

Das Halbjahresthema „Shakespeare“ wurde in drei Abschnitten behandelt. Zunächst erarbeiteten sich die Schüler/innen Hintergrundinformationen zum Elisabethanischen England (Theater, politisches System, Mode, Musik, etc.) in Form einer zweiwöchigen Freiarbeit. Je zwei Lerner/innen gestalteten ein Thema, zu dem sie einen Essay mit Vokabelliste, eine Mind-Map oder einen Zeitstrahl und eine Seite mit Bildern gestalteten. Diese Arbeiten wurden zu einem Reader zusammengefasst, den – versehen mit Titelbild und Inhaltsverzeichnis – alle Lerner/innen ausgehändigt bekamen. Weitere Hintergrundinformationen erhielten die Schüler/innen in Form eines Dokumentarfilms der BBC, in dem Shakespeare und seine Zeit vorgestellt werden.

Im zweiten Abschnitt standen ausgewählte Sonette auf dem Programm. Zunächst erfolgte eine Annäherung an die Gattung *Lyrik* über die stark strukturierten Kurzformen Haiku und Limerick: Nach einer Auseinandersetzung mit der Struktur erstellten die Schüler/innen eigene Gedichte. Anschließend wurde Shakespeares literarisches Werk anhand der Sonette 116, 130 und 27 erörtert. Zum einen geschah dies unter Bezugnahme auf die historischen und biografischen Hintergrundinformationen des Readers. Zum anderen wurde den Lerner/innen das Phänomen der *Konvention* in ihrer sozialen wie auch in ihrer literarischen Form vorgestellt. Dieser Begriff ist (nicht nur) für Shakespeares Lyrik wichtig, da der Autor sich in seinem gesamten Werk immer wieder mit dem Kulturbetrieb seiner Zeit bzw. den inhaltlichen und formalen Zwängen der jeweiligen Gattung beschäftigte. Zum Abschluss dieses Abschnitts wurde in einer abiturähnlichen Klausur das Sonett 91 mit halbjahresübergreifendem Bezug auf Hanif Kureishis Roman *The Buddha of Suburbia* bearbeitet.

Der dritte und längste Abschnitt beschäftigte sich dann mit *Hamlet*. Die ersten drei Akte wurden szenenweise gelesen, begleitet von der BBC-Verfilmung, einer Verfilmung von auffallender gestalterischer Zurückhaltung mit minimaler Kulisse und wenig Kamerabewegung. Dabei kamen zur Sprache: *family relationships, Polonius and Shakespeare's political message, Shakespeare's idea of the theatre and self-referentiality in the play, Ophelia and Hamlet: love or ma-*

chination? Auf dieser Basis beschäftigten sich die Lerner/innen dann zwei Wochen lang ausschließlich mit Verfilmungen. Dieser Block wird in Abschnitt 5 näher vorgestellt. Nach Abschluss der Filmarbeit wurden – erneut in Form intensiver Textarbeit – die Akte IV und V bearbeitet, nunmehr begleitet durch die Verfilmung von Kenneth Branagh, die sich im Gegensatz zur BBC-Version große gestalterische Freiheit nimmt, die Handlung ins 19. Jahrhundert verlegt und mit opulenter Ausstattung und rasanten Kamerafahrten arbeitet. Thematisch standen nun Hamlets Beziehung zu Gertrude und Ophelia sowie die Gesamtaussage des Stückes im Zentrum.

Das Halbjahr schloss mit einem umfangreichen Gesamtfeedback, in dem die Schüler/innen sowohl inhaltliche als auch didaktische und methodische Rückmeldungen gaben.

5. Konzept und Aufbau des Unterrichts zu *Hamlet*-Filmen: Verbindung von Unterricht und Forschung

Für den Kern der Arbeit der Schüler/innen zur Verfilmung des Shakespeare-Dramas wurde mit dem aufgabenorientierten Modell ein Ansatz gewählt, der sich im modernen Fremdsprachenunterricht zunehmender Akzeptanz erfreut, weil er sowohl seiner interaktiv-kommunikativen Zielsetzung als auch seiner lerntheoretischen Fundierung in Kognitivismus und Konstruktivismus entgegen kommt. Ellis (2003) hat diesen Ansatz durch sechs Charakteristika definiert, die Müller-Hartmann/Schocker-v.-Ditfurth (2005: 25ff) übersetzt haben und die hier als kurze Skizzierung reichen sollen:

1. Reichweite (*scope*): Eine Aufgabe ist ein Arbeitsplan
2. Perspektive (*perspective*): Eine Aufgabe legt ihren Schwerpunkt auf den Inhalt einer Äußerung, nicht auf eine sprachliche Form.
3. Authentizität (*authenticity*): Eine Aufgabe ermöglicht eine realitätsbezogene Sprachverwendung.
4. Sprachliche Fertigkeiten (*language skills*): Eine Aufgabe kann sich auf alle sprachlichen Fertigkeiten beziehen, beinhaltet jedoch im Idealfall einen interaktiven Teil und einen oder mehrere Adressaten (*audience*).
5. Kognitive Prozesse (*cognitive processes*): Eine Aufgabe löst bei den Lerner/innen kognitive Prozesse aus.
6. Ergebnisse (*outcomes*): Eine Aufgabe hat ein klar definiertes kommunikatives Ergebnis.

Der „task-based approach“ ist eine Abkehr vom rhetorischen Paradigma im Fremdsprachenunterricht, in dem die Schüler/innen anhand von unechten Fragen in fragend-entwickelnder Hinführung zu vorab festgelegten Ergebnissen genötigt

werden. Er entwirft ergebnisoffene Aufgaben, die in Prozessen der Problemlösung und häufig in Gruppeninteraktion von den Schüler/innen bearbeitet werden. Im Mittelpunkt stehen ihre Äußerungen, ihre Entscheidungen und Überlegungen, ihre Texte. Damit hat der Ansatz zugleich wesentliche Merkmale einer an der Perspektive von Schüler/innen interessierten Unterrichtsforschung, die ebenfalls auf Arrangements angewiesen ist, die auf Engführung des Unterrichtsverlaufs verzichten und die der wenig gesteuerten und selbst bestimmten Schüleraktivität erheblichen Raum lassen. So besteht eine unserem Vorhaben zuträgliche Übereinstimmung zwischen Unterrichtsansatz und Forschungsansatz. Der Unterrichtsabschnitt, in dem es um die Filmadaptionen von *Hamlet* ging, war folgendermaßen aufgebaut:

- (1) Am Anfang stand ein lehrergeleitetes Plenumsgespräch zur Frage, wie *Hamlet* für Jugendliche verfilmt werden könnte.
- (2) Am Ende dieser ersten Stunde wurde die Klasse in fünf zufällig zusammengestellte Gruppen aufgeteilt, von denen jede eine ebenfalls nach dem Zufallsprinzip ausgewählte *Hamlet*-Verfilmung auf DVD bzw. VHS-Kassette bekam und die Hausaufgabe, sich mit ihrer Version vertraut zu machen und sich darauf vorzubereiten, mit den anderen Gruppenmitgliedern zusammen eine Rezension (*review*) zu produzieren.
- (3) Mit dieser Aufgabe mussten sich die Schüler/innen in der folgenden Doppelstunde befassen. Die Gruppen erhielten dazu folgende vier (natürlich auf Englisch formulierte) Teilaufgaben, die sie nacheinander abarbeiten mussten, wobei für alle vier ein Text entstehen sollte:
 - Besprecht eure Version. Was gefiel Euch, was nicht?
 - Wählt eine Szene aus, die Ihr für charakteristisch für die Filmproduktion haltet. Die Szene soll Euren Mitschüler/innen bei der Präsentation Eurer Rezension einen Eindruck von dem Film vermitteln. Begründet eure Auswahl.
 - Stellt einen Vergleich zwischen Dramentext und Verfilmung an.
 - Erstellt eure Rezension in Form eines zusammenfassenden Kommentars.
- (4) In der abschließenden Einzelstunde stellten zwei Gruppen „ihre“ Verfilmungen vor, indem sie ihre Rezension präsentierten und Filmausschnitte zeigten. Dabei wurden zwei Extrembeispiele gezeigt: Die historische schwarz-weiß Produktion von Laurence Olivier (1948) und die in das New York der Jetztzeit verpflanzte Verfilmung von Michael Almereyda (2000).
- (5) Der Aspekt der Verfilmung wurde schließlich in der Klausur am Ende der Shakespeare-Reihe wieder aufgegriffen. Ausgelegt als kreative Aufgabe mit zwei Wahlmöglichkeiten im sog. Anforderungsbereich III der Klausur wurde folgender Arbeitsauftrag gestellt:

Eine Filmproduktionsfirma will *Hamlet* für ein Publikum von 16- bis 20-Jährigen verfilmen. Du bekommst das Angebot, Regie zu führen.

a) Verfasse ein kurzes Exposé für die Firma mit Informationen zu der Geschichte, die Du erzählen willst (Setting, Gefühle, Sprache etc.) und zu den Schauspielern/innen, die Dir vorschweben. Erkläre, warum Dein Konzept ein junges Publikum ansprechen wird.

Oder:

b) Lehne das Angebot ab und erkläre Deine Gründe. Beziehe Dich dabei sowohl auf das Stück als auch auf die Zielgruppe.

6. Datengrundlage und Form der Auswertung

Aus der Darstellung der Unterrichtsreihe lässt sich auf die erhobenen Daten schließen. Für die Analyse wurden die schriftlichen Ergebnisse der Gruppendiskussionen zu den Verfilmungen und die Bearbeitungen der Klausuraufgabe herangezogen. Eigens zur Analyse wurden außerdem zwei Datensätze konstruiert, nämlich Protokollnotizen über das einführende Klassengespräch sowie Transkripte der auf Tonband aufgezeichneten aufgabengeleiteten Diskussionen. Aus technischen Gründen liegt uns leider nur das Band der Gruppe vor, die sich mit der BBC-Verfilmung beschäftigt hatte. Unsere Untersuchung hat explorativen Charakter und bewegt sich im Feld der Unterrichtsforschung auf der Stufe der Hypothesengenerierung. Im Zentrum steht die Analyse der durch die Text-Film-Kombination evozierten Vorstellungen der Schüler/innen. Darüber hinaus berücksichtigen wir aber auch strukturelle Phänomene des Fremdspracherwerbs, soweit sie in der Unterrichtsbeobachtung bzw. den Schülerprodukten erkennbar werden.

Ohne der Strenge dieses Ansatzes gerecht zu werden, zeigt unser Vorgehen Merkmale der *grounded theory* (vgl. Strauss/Corbin 1996). (1) Wie für sog. qualitative – oder besser: rekonstruktive⁴ – Ansätze typisch, verzichten wir darauf, unseren Gegenstand theoretisch vorzustrukturieren (Flick 1999: 14). Der induktive Charakter dieses Verfahrens wird auch dadurch deutlich, dass es als „explorativ“ (Lamnek 1995: 22) bzw. „entdeckend“ (Kleining 1995) bezeichnet wird. (2) Da wir aber nicht frei von Vorwissen ans Werk gehen können, haben wir im Sinne „theoretischer Sensibilität“ (Strauss/Corbin 1996) unsere jeweiligen subjektiven Standpunkte in Vorgesprächen miteinander expliziert und damit einer Reflexion zugänglich gemacht. Auf einer nächsten Stufe weiterer Hypothesenprüfung müsste dieser Schritt dann systematisiert werden.⁵ (3) Wir bemühen uns auf dem Wege der Berücksichtigung verschiedener Datenformen (Beobachtungsprotokoll, transkribierte Tonbandaufzeichnung und Schülerprodukt) um Datentriangulation. (4) Wir gehen induktiv vor: In immer neuen Durchgängen durch die

Daten werden zunächst Passagen paraphrasiert, dann kategorisiert, dann Kategorien *geclustert* und schließlich Zusammenhänge innerhalb der *cluster* herausgearbeitet. Im Sinne ständiger „Komparation auf allen Ebenen“ (Bohnsack 2000) werden die sich herausbildenden Strukturhypothesen sowohl innerhalb eines Dokuments als auch zwischen verschiedenen Datenformen verglichen.

7. Erste Ergebnisse der Auswertung

Unsere Theoriebildung ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht bei einem systematisierten Kategoriensystem mit ausformulierten Wechselwirkungen angekommen, sondern erst bei Strukturhypothesen, die durch „theoretisches Sampling“ (Strauss/Corbin 1996: 148ff.) weiter entwickelt werden müssen. Im folgenden Abschnitt stellen wir dieses Strukturmodell (s. Abb. im Anhang) vor und illustrieren unsere Methode, indem wir bei einigen Kategorien auf einen Transkriptauszug verweisen (s. Auszug im Anhang), aus dem diese Kategorien entwickelt wurden. Im Augenblick besteht das Strukturmodell aus drei *Dimensionen*: (1) Interaktionale Kompetenz, (2) Fremdsprachlichkeit, (3) Rezeptionsästhetik. Die drei Dimensionen umfassen insgesamt fünf *Kategorien*. Einige der Kategorien enthalten bereits Unterkategorien: *Aspekte*. Die Ebene der Beziehung zwischen den Kategorien bzw. ihren Aspekten ist noch nicht sehr weit entwickelt.

(1) Dimension Interaktionale Kompetenz

Nach übereinstimmendem Lehrereindruck⁶ erreichte die aufgezeichnete Gruppendiskussion ein qualitativ hohes Niveau. Wir trugen daher an das Transkript ein Modell *interaktionaler Kompetenz* (Bonnet in Vorbereitung) heran, welches deutlich machte, dass die Schüler/innen in zwei Teilbereichen über eine hohe interaktionale Kompetenz verfügen. In der sozialen Dimension stellen sie mit Äußerungen wie „And what do you think about it?“ oder „But what do you think what does the BBC production wants to tell us?“ (vgl. Auszug im Anhang) eine sowohl paritätische als auch demokratische Interaktionsstruktur her. So kann die Gruppe die sprachlichen und inhaltlichen Kompetenzen der einzelnen Teilnehmer/innen ausschöpfen. In der metakognitiven Dimension etablieren die Schüler/innen außerdem ein solides Feedback-System. Durch immer wiederkehrendes Paraphrasieren – „So, you mean...“ – stellen die Teilnehmer/innen sicher, dass sie einander richtig verstanden haben.

(2) Dimension Fremdsprachlichkeit

Hier können zwei Kategorien unterschieden werden. Die Kategorie *Spracherwerb erkennbar* verweist darauf, dass ein fremdsprachlicher Kompetenzzuwachs

der Schüler/innen nachweisbar ist, vor allem in Form von *chunk-learning*. Die Formulierung „charm of the play“ wird beispielsweise in der Gruppendiskussion gemeinsam erarbeitet und taucht dann in zwei Klausuren der Gruppenmitglieder wieder auf. Mit Formulierungen wie „you have to speak up a little bit“ und „too much of a wimp“ (vgl. Auszug im Anhang) tauchen darüber hinaus Formulierungen des Lehrers aus dem Unterricht in der Gruppendiskussion auf. Die zweite Kategorie dieser Dimension fragt nach der *Rolle der Fremdsprache*. In den Gruppendiskussionen tauchen keine Sprachwechsel zwischen Englisch und Deutsch auf, die dazu führen, dass ihre inhaltlichen Ergebnisse differenzierter oder umfangreicher werden. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse von Bonnet (2004), der im bilingualen Unterricht einer 10. Klasse festgestellt hat, dass auch dort ein Wechsel der Schüler/innen in die Muttersprache zwar Anzeichen, nie aber Lösung kommunikativer oder inhaltlicher Krisen bedeutet. Für die von uns untersuchte Gruppenarbeit kann daher ebenfalls davon ausgegangen werden, dass die argumentative und inhaltliche Differenziertheit durch das Englische weder entscheidend beeinträchtigt noch entscheidend gefördert wird.

(3) Dimension Rezeptionsästhetik

Hier lassen sich drei Kategorien ausmachen: *Interpretation*, *Gesamtanlage einer eigenen Verfilmung* und *Besonderheiten der Filmrezeption Jugendlicher*. In der Kategorie *Interpretation* geht es explizit um die Umsetzung von Literatur in Filme. Implizit geht es aber ebenso sehr um die Frage der Individualität des Interpretierens, einer zentralen Aktivität im Fremdsprachenunterricht. Die beiden Aspekte dieser Kategorie verweisen auf eine Polarisierung der Lerngruppe. Auf der einen Seite gibt es Schüler/innen, die sehr frei mit der Vorlage umgehen. So nimmt sich eine Schülerin in ihrem Filmexposé die Freiheit, die Protagonisten positiv zu interpretieren: Ihr Hamlet ist nicht depressiv und selbstzweifelnd, sondern selbstbewusst und übermütig. Er „spielt verrückt“, um die Erwachsenen zu täuschen. Und ihre Ophelia ist kein Spielball der Männer, sondern Hamlets Gefährtin. Von der Gesamtanlage stellt die Schülerin sich ihre Adaption ein bisschen wie „Bonnie and Clyde gegen den Rest der Welt“ vor, mit einem *happy ending*, bei dem Hamlet und Ophelia überleben und regieren. Ganz anders die zweite Fraktion. Diese Schüler/innen fürchten, mit einer Adaption die Rezeption der Anderen unzulässig zu beeinflussen bzw. der Textvielfalt nicht gerecht zu werden. Diese Scheu vor einer vereindeutigenden Interpretation wird in der Klausur einer Schülerin auf den Punkt gebracht: „But I do not dare to shoot a movie with too much of my own interpretation because I fear I would give the spectators a wrong impression which might affect their understanding of Hamlet.“ Die Schüler/innen sehen und akzeptieren, dass jede Filmadaption notwendig eine Interpretation der Vorlage bedeutet. Aus literaturdidaktischer Sicht ist

damit ein zentrales Lernziel erreicht. Aber zugleich lähmt diese Einsicht die Schülerin und hindert sie daran, eine eigene Interpretation in die Wagschale zu werfen.⁷

Die Kategorie *Gesamtanlage einer Verfilmung* beschreibt die Polarisierung der Lerngruppe zwischen *Genre-* und *Autorenfilm* (so nennen wir die entsprechenden Aspekte). In allen vier Datensätzen wird eine Zweiteilung des Kurses deutlich. Der eine Teil favorisiert die Umsetzung von *Hamlet* in einen Genrefilm, für dessen Realisierung austauschbare Gattungen – allein in den Klausuren fanden sich sechs solcher Genres – und ihre Stilmittel an das Drama herangetragen werden. Die Schüler/innen entwickeln ihre Konzeptionen für die Filme dabei nicht *bottom-up* aus einer Textinterpretation heraus, sondern verwenden Stilmittel aus dem Baukasten (z.B. *action*, *special effects*, *sex*) und stereotype *casting*-Vorschläge, um die Konventionen von Gattungen wie Mafiathriller, Liebesdrama oder Seifenoper zu erfüllen. *Hamlet* adaptieren heißt, ihn in vorfindliche Filmformen zu übertragen. In expliziter Abgrenzung zu diesem Ansatz formuliert die andere Hälfte des Kurses eine klare Absage an Vorgefertigt-Bereitstehendes, das von den Schüler/innen als austauschbar kritisiert wird und sucht nach einer eigenen Handschrift. Diese Haltung wird durch eine Aussage im Unterrichtsprotokoll der ersten Stunde auf den Punkt gebracht. Auf den Vorschlag, *Hamlet* als Mafiamovie zu inszenieren, antwortet eine Schülerin: „But we have that in every second movie.“ *Hamlet* gerecht werden heißt für diese zweite Gruppe, geeignete filmische Mittel zu finden, um das Besondere dieses Dramas zu realisieren. Diese Haltung geht so weit, dass Schüler/innen wirklich eine Autoren- bzw. Regieperspektive einnehmen: Eine Schülerin schlägt in der Klausur vor, *Hamlet* ganz aus seiner Ich-Perspektive heraus zu filmen, also das Wagnis einer subjektiven Kameraführung einzugehen.

In einem Punkt waren sich allerdings beide Fraktionen einig: Es ist nicht sinnvoll, in einer Produktion lediglich eine Bühneninszenierung abzufilmen. Die BBC-Inszenierung wurde daher einhellig abgelehnt. (Vgl. dazu Abschnitt 3.)

Bei der dritten Kategorie (*Besonderheiten der Filmrezeption Jugendlicher*), die wir aus den Schüleräußerungen rekonstruiert haben, sind für uns fünf Aspekte erkennbar, die zeigen, dass die Filmrezeption der Jugendlichen stark durch die dynamischen Veränderungsprozesse und vorherrschenden Themen ihres eigenen Erwachsenwerdens geprägt wird. Es wird aber auch deutlich, dass diese Themen nicht aus sich selbst heraus, sondern nur in Verbindung mit einer sie in den Vordergrund rückenden filmischen Inszenierung Bedeutung erlangen. Wie literarische, so wirken auch filmische Texte als *third domain*, als Anlass und intermediärer Raum für die Auseinandersetzung mit dem Selbst- und Weltverhältnis (vgl. dazu Pazzini und Decke-Cornill/Luca in diesem Band).

Schon der erste Aspekt (*Sexualität*) zeigt dies sehr deutlich. Insbesondere jene Gruppe, die sich mit der Zeffirelli-Verfilmung (ein historisierender Spielfilm mit einem von Mel Gibson sehr maskulin interpretierten Hamlet und einer von Glenn Close gespielten attraktiven Gertrude) beschäftigte, war emotional sehr involviert. Die unklaren Frauenrollen der Verfilmung faszinierten und irritierten die Schüler/innen. Insbesondere die Schlafzimmerszene, in der Hamlet irrtümlich den königlichen Minister Polonius ermordet und mit seiner Mutter heftig über deren Ehe mit Claudius – dem Bruder ihres ermordeten Mannes, des Vaters von Hamlet – streitet, erhitzte die Gemüter. In der Zeffirelli-Verfilmung küsst Hamlet seine Mutter auf den Mund, und die Schüler/innen diskutierten heftig, inwieweit dies auf ein Begehren Hamlets oder gar einen Inzest zwischen Mutter und Sohn verweist. Im Gegensatz dazu fand der Rest des Kurses diesen Aspekt nicht interessant, denn in einer der Filmsequenz folgenden Stunde führte die Thematisierung des Themas „Ödipuskomplex“ zu Gähnen und Stirnrunzeln. Wir interpretieren diese Differenz so, dass die filmische Inszenierung nicht nur selbst eine Interpretation des Dramas ist, sondern beim Rezipienten überhaupt erst gewisse Vorstellungen weckt. Selbst wenn ein bestimmter Aspekt bei den Rezipienten biografisch relevant ist, muss er durch eine entsprechende Inszenierung erst erfahrbar gemacht werden, bevor sie ihn auch für ihre eigene Rezeption und Interpretation verwenden.

Ähnliches gilt für den zweiten Aspekt (*Alter*), bei dem es um die Generationenbeziehungen im Drama und das dargestellte Alter der Protagonisten geht. Dies wird deutlich an der Gruppe, die die BBC-Verfilmung bearbeitete. Diese Schüler/innen waren sehr interessiert daran, Hamlets gespielten Wahnsinn als Strategie des Jungen, Aufstrebenden gegenüber den Alten und Etablierten zu interpretieren und sich mit seinem Doppelspiel zu identifizieren: *Hamlet* als Drama über Macht und Ohnmacht des (politischen) Nachwuchses. Sie wehrten die Vorstellung ab, Hamlet und Ophelia könnten sich in einer Identitätskrise befinden. In ihrer mündlichen und schriftlichen (vgl. Auszug im Anhang) Bewertung des Films zeigten sich die Schüler/innen überzeugt, dass Hamlet und Ophelia – so alt wie sie im Film aussehen – ihre Identitätsentwicklung längst abgeschlossen haben müssten, *Hamlet* also kein Drama über Adoleszenz und das Ringen mit der eigenen Persönlichkeit sei. Hier offenbart sich ein Konzept von *Bildung*, das Persönlichkeitsentwicklung als episodisches Phänomen der Lebensphase Jugend zuordnet. Didaktisch öffnet sich hier eine Tür, Zukunftsbilder der Schüler/innen zu thematisieren. Forschungsmethodisch wäre es hochinteressant, die Teilnehmer/innen nach einiger Zeit wieder mit dieser Aussage zu konfrontieren.

Die Schüler/innen trugen ihre Einschätzung in diesem Punkt sehr dezidiert vor. Die Vehemenz des Urteils wiederholte sich an einer anderen Stelle (wir nennen diesen Aspekt *Bewertung*), an der die Lerner/innen ihre eigene Sichtweise ver-

allgemeinern. So lehnten es drei (zwei Schülerinnen und ein Schüler) kategorisch ab, *Hamlet* mit einer politischen Dimension zu verfilmen, da sich ihrer Meinung nach Jugendliche nicht dafür interessieren. Ein anderer Schüler lehnte eine Verfilmung mit fantastischen Elementen ab, da Könige, Prinzen und Geister ebenfalls uninteressant für Gleichaltrige seien. Dabei spricht einiges gegen die Allgemeingültigkeit dieser Aussagen. Zum einen hatte dieselbe Lerngruppe im Halbjahr zuvor in großen Teilen starkes Interesse am Thema *Amerikanische Außenpolitik* gezeigt, zum anderen haben Filme aus dem *fantasy*-Genre, wie z.B. *Lord of the Rings*, in der jüngeren Vergangenheit großen Zulauf gehabt. Immerhin vier von zwanzig Gruppenmitgliedern distanzieren sich also nicht von ihrem persönlichen Urteil, sondern beanspruchen seine Allgemeingültigkeit.

Zwei Aspekte schließlich verweisen direkt auf Lebenssituation und Befindlichkeit der Schüler/innen. So wurde in der Verfilmung von Kenneth Branagh beinahe einhellig eine der Schlüsselszenen des Dramas (im Angesicht der Macht des vorbeiziehenden norwegischen Heeres fasst Hamlet nach langem Zögern den Entschluss, seinen Onkel zu ermorden) vollständig verworfen. Den Schüler/innen erschien hier der Einsatz filmischer Mittel wie dramatische Musik, exotischer Schauplatz (Eiswüste mit vorbeiziehendem Heer) oder Kameraperspektive (langsam zoomen auf monologisierenden Hamlet und schließlich Vogelperspektive) völlig überzogen. Dabei wurde explizit das filmische Zurschaustellen und Betonen psychischer Verfasstheit und die damit verbundene Erzeugung von Gefühlen als „peinlich“ kritisiert. Diese Bewertung korreliert mit der andernorts von zwei Schülern geäußerten geradezu körperlichen Ablehnung der Inszenierung von Pathos. Diese Beurteilung durch die Schüler/innen scheint widersprüchlich, forderte doch mindestens ein Teil der Gruppe an anderer Stelle all jene Stilmittel, die hier von Branagh eingesetzt werden. Dieser Widerspruch lässt sich auflösen, wenn wir unterstellen, dass die Kritik zwar gegenüber der Ästhetik der Szene geäußert, eigentlich aber gegenüber dem Inhalt gemeint ist. Akzeptiert man diese Interpretation, bleibt immer noch die interessante Frage offen, ob die Schüler/innen meinen, ein derartiges Pathos dürfe man als Person (hier der sich zur Entscheidung durchringende Hamlet) nicht zeigen oder als Schauspieler (der auch Regie führende Branagh) nicht spielen. In beiden Fällen dominiert das jugendliche Ideal stoisch-unbeteiligter Coolness, weshalb wir diesen Aspekt *Selbstinszenierung* nennen.

Dass es dabei in der Tat um Außenwirkung und die Frage von Selbstinszenierung geht und damit noch nichts über die Fähigkeit der Jugendlichen zu Perspektivübernahme oder Empathie gesagt ist, wird an der Aussage einer Schülerin zur Frage der Beziehung zwischen Hamlet und Ophelia deutlich. Sie schreibt zur Konzeption ihrer Verfilmung: „As far as emotions are concerned I wanted the audience to really feel what the characters feel. I would, for example, do the

relationship between Hamlet and Ophelia very romantically in order to make the audience identify with the characters because people at that age often made the same experience as breaking up with the boy-/girlfriend.“ Da der Aspekt der *Beziehung* also für die Schüler/innen sehr wichtig zu sein scheint, betrachten wir dies als den fünften Aspekt. Zwischen diesem Aspekt und dem Aspekt *Selbstinszenierung* besteht ein Widerspruch, indem einerseits Coolness und andererseits Emotionalität dargestellt werden sollen, um die eigene Filmproduktion attraktiv zu machen. Für die weitere Analyse ist es interessant, diesem Widerspruch nachzugehen. Für den Unterricht hätte sich die Möglichkeit ergeben, diesen Widerspruch zu benennen, zu reflektieren und damit einen Bildungsprozess zu ermöglichen. Leider wurde dieser *teachable moment* nicht genutzt, sein Entstehen verweist aber auf das reflexive Potenzial der Arbeit mit Filmen.

8. Vorläufiges Fazit

Welche Schlüsse lassen sich zum bisherigen Zeitpunkt unseres Projekts ziehen? Zunächst können wir auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung sagen, dass die Arbeit mit Verfilmungen die Sequenz zum Thema Hamlet bereichert hat. Die Schüler/innen konnten nach drei gelesenen Akten durchatmen, aber auch ihr bisher erarbeitetes Wissen kreativ nutzen. Außerdem rückte neben dem Stück selbst ein anderes Thema in den Vordergrund, so dass sich auch die Beteiligungsmuster im Kurs änderten. Aus diesem Grund kann man beinahe sagen, dass jedwede Verfilmung den Unterricht bereichern kann. Allerdings war klar zu erkennen, dass bestimmte Adaptionen ein größeres Motivationspotenzial besaßen als andere. So fiel der *BBC-Hamlet* bei den Schüler/innen durch, wohingegen die Verfilmungen von Zeffirelli und Branagh einen großen Reiz auf sie ausübten. Interessant ist dabei, dass Branaghs Transfer der Handlung ins 19. Jh. von den Schüler/innen gar nicht erkannt wird. Diese historische Spezifität war ihnen nebensächlich, während beide Filme durch die Darstellung der zwischenmenschlichen Beziehungen wirkten. Will man im Unterricht bei den Adaptionen vom Erwarteten zum Überraschenden gehen, so sollte man mit Branagh und Zeffirelli beginnen und sich über den *BBC-Hamlet* (wenn es sein muss) zur Verfilmung mit Ethan Hawke vorarbeiten.

Sowohl aus unterrichts- als auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive offenbart sich in der Arbeit mit Filmen ein großes Potenzial. Entsprechend der rekonstruierten Kategorien sehen wir im sprachdidaktischen Bereich eine Förderung des Spracherwerbs und im literaturdidaktischen Bereich die Einsicht der Schüler/innen in die Unvermeidlichkeit der Interpretation von Texten im Zuge ihrer Inszenierung – ob nun für die Leinwand oder für die Bühne. Damit sind

zwei zentrale Lernziele des Fremdsprachenunterrichts erreicht. Besonders interessant sind die hohe emotionale Beteiligung der Schüler/innen an mehreren Stellen, aber auch die Widersprüche zwischen einzelnen Aspekten. Hier liegen Hinweise auf *teachable moments* mit großem Potenzial für Bildungsprozesse.⁸

Anmerkungen

- 1 In Julia Reinhard Luptons und Kenneth Reinhard (2005/1993) Lesart bildet Hamlets Beziehung zu Gertrude und sein Begehren der Mutter sogar den Kern des Stücks. Auch eine der Lesarten Haverkamps, die historisch-politische, sieht in Gertrude die Schlüsselgestalt: „Es ist die Macht der Mutter und die damit verbundene Rolle der Königin, in der die verborgene historisch-politische Pointe des Stücks liegt; sie macht *Hamlet* zu Shakespeares elisabethanischem Drama par excellence, macht ihn zum Abschied (Shakespeares) von Elisabeth.“ (2004: 31)
- 2 Einen Überblick bis zu den späten 1980er Jahren liefert Bernice W. Kliman (1988).
- 3 „Realist film creates a world which is as recognizable as possible; and audiences understand it by drawing analogies between the world of the film and their own world. They are assisted in this process by the lengths that realist film goes to in order to look like real life. The technologies of film production are hidden, so that techniques that might draw attention to the means of construction are kept to a minimum.“ (Turner 1988: 155; vgl. dazu auch Decke-Cornill/Luca in diesem Band).
- 4 Für eine Diskussion der Begriffe *qualitativ* vs. *rekonstruktiv* vgl. Bonnet (2004).
- 5 Einen interessanten, ausgesprochen konsequenten Ansatz einer solchen Berücksichtigung der Forschersubjektivität liefert Viebrock (2006).
- 6 Der „ganzheitliche Lehrereindruck“ ist im strengen Sinne natürlich nicht wissenschaftlich. In einem weiteren Schritt der Ausarbeitung der Theorie muss die Qualität der Schülerprodukte daher noch einmal nach definierten Kriterien analytisch ermittelt werden.
- 7 Auf dem Stand der bisherigen Analyse konnten wir die interessante Frage nach dem Ursprung dieser Scheu leider noch nicht klären.
- 8 Aus forschungsmethodologischer und -methodischer Sicht hat sich das aufgabenbasierte Unterrichtsarrangement als Forschungssetting bewährt. Dieses Vorgehen ermöglichte uns die Konstruktion verschiedener Datensorten. Inhaltlich hat dies dazu geführt, dass wir aus den Daten neben der ursprünglich im Zentrum stehenden Dimension „Rezeptionsästhetik“ auch Phänomene des Spracherwerbs sowie der interaktionalen Kompetenz rekonstruieren konnten.

Damit übertraf das Datenmaterial im Hinblick auf den Ertrag unsere Erwartungen. Außerdem hat die Auswertungsmethode Widersprüche offen gelegt: Aussagen verschiedener Schüler/innen bzw. Datensorten stellten einander in Frage. Da Daten und Methode also dazu geführt haben, sowohl unsere Vorannahmen als auch zwischenzeitliche Strukturhypothesen zu widerlegen, gehen wir davon aus, dass unsere Methode ein methodisch gesichertes Vorgehen ermöglicht. Dies erneut zu prüfen und mit Bezug auf die Methodendiskussion in der empirischen Sozialforschung zu begründen, ist ein Aspekt der zukünftigen Arbeit. Darüber hinaus werden wir das Material weiteren Auswertungszyklen unterziehen. Schließlich werden wir das theoretische Sampling weitertreiben und andere Altersstufen und Themen betrachten.

Die in der Unterrichtsreihe verwendeten *Hamlet*-Verfilmungen

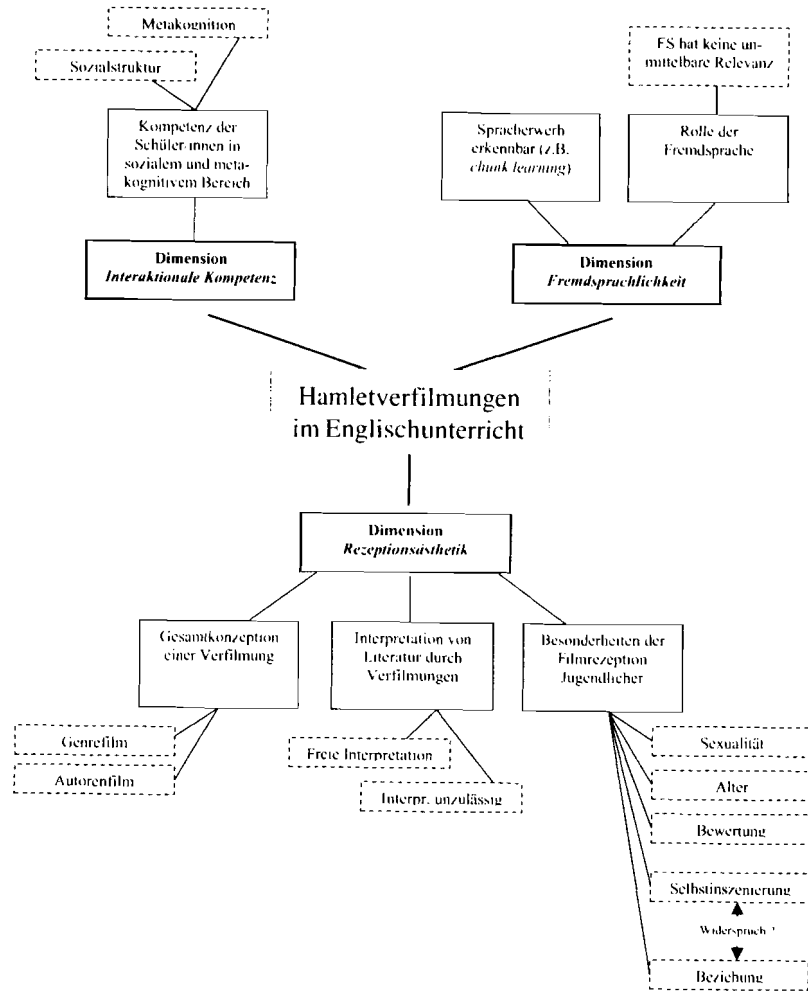
- 1948, dir. by Laurence Olivier
 1980, dir. by Rodney Bennett for the BBC
 1990, dir. by Franco Zeffirelli
 1996, dir. by Kenneth Branagh
 2000, dir. by Michael Almereyda

Literatur

- Bohnsack, Ralf (4. Aufl. 2000): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bonnet, Andreas (2004): *Chemie im bilingualen Unterricht: Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske+Budrich.
- Ders. (in Vorbereitung): „*Hol's dir da hinten raus und halt die Klappe*“. *Von Kooperation in Aufgaben-basierten Lernumgebungen, ihrem Scheitern und wie man beides erforschen kann*, In: Kerstin Rabenstein und Sabine Reh (Hg.)
- Bünsch, Iris (1985): „Vom Sündenbock zum Funktionär: Ein Vergleich der Big Nurse in Ken Kesey, *One Flew Over the Cuckoo's Nest* – Roman und Film“, in: Paul G. Buchloh, Jens Peter Becker, Ralf J. Schröder (Hrsg.). *Literatur und Film: Studien zur englischsprachigen Literatur und Kultur in Buch und Film II*. Kiel: Kieler Verlag Wissenschaft+Bildung, 99-112.
- Charnes, Linda (1997): „Dismember Me: Shakespeare, Paranoia and the Logic of Mass Culture“, in: Steve Vine (ed.) (2005). *Literature in Psychoanalysis*. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 25-35.
- Decke-Cornill, Helene und Renate Luca in diesem Band.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Flick, Uwe (1999): *Qualitative Forschung – Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Glaap, Albert-Reiner (1997), „Muss es denn immer *Macbeth* sein?“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 6 (31), 13-15.

- Haverkamp, Anselm (2004, 1. Aufl. 2001): *Hamlet: Hypothek der Macht*. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Howard, Tony (o.J.) in: *Hamlet study guide* (pdf), Film Education series: *Screening Shakespeare*, 16 pp. www.filmeducation.org/filmlib/Hamlet.pdf.
- Kleining, Gerhard (1995): *Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Band 1*. Weinheim: PVU/Beltz.
- Kliman, Bernice W. (1988): *Hamlet: Film, Television, and Audio Performance*. London & Toronto: Associated University Presses.
- Lamnek, Gerhard (1995): *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. (3. Aufl.). Weinheim: PVU/Beltz.
- Lupton, Julia Reinhard und Kenneth Reinhard (1993): „*Hamlet's Flesh: Lacan and the Desire of the Mother*“, in: Steve Vine (ed.) (2005). *Literature in Psychoanalysis*. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 36-46.
- MacCabe, Colin (1981): „Realism and the Cinema: Notes on Some Brechtian Theses“, in: Tony Bennett, Susan Boyd-Bowman, Colin Mercer, Janet Woollacott (eds.) (1981). *Popular Television and Film. A Reader*. London: British Film Institute, 216-235.
- Müller-Hartmann, Andreas und Marita Schocker-v.-Ditfurth (2005): „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven“, in: dies. (Hrsg.). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Joachim Paech (1988): *Literatur und Film*. Stuttgart: Metzler.
- Pazzini, Karl-Josef in diesem Band
- Schröder, Ralf J. (1985): „Grover's Corner und Hollywood: Zur Verfilmung von Thornton Wilders *Our Town*.“ In: Paul G. Buchloh, Jens Peter Becker, Ralf J. Schröder (Hrsg.). *Literatur und Film: Studien zur englischsprachigen Literatur und Kultur in Buch und Film II*. Kiel: Kieler Verlag Wissenschaft+Bildung, 41-67.
- Strauss, Anselm und Juliet, Corbin (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: PVU/ Beltz.
- Turner, Graeme (1988): *Film as Social Practice*. London and New York: Routledge.
- Viebrock, Britta (2006): *Bilingualer Erdkundeunterricht: Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Vine, Steve (ed.) (2005): *Literature in Psychoanalysis*. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire/ New York: Palgrave Macmillan.

Strukturmodell der gegenstandsbezogenen Theorie auf der Ebene einer ersten Hypothese. Es sind noch keine Beziehungen zwischen den Kategorien benannt, und die Kategorien müssen durch Datenanalyse und theoretisches Sampling weiter ausgearbeitet werden. (fetter Kasten: Dimension; feiner Kasten: Kategorie; gestrichelter Kasten: Aspekte einer Kategorie; Pfeil: Beziehung zwischen Aspekten)



Auszug: Ausschnitt aus dem Transkript einer Gruppendiskussion

S: One thing that confused me for sure was, was the, the age of the actor of Hamlet and of Ophelia. Both of them look like, I would say, thirty or even above it and what I think from the play and Shakespeare acts I would consider them twenty year olds and a Claudius too much of a wimp.

S: For the most part he is too emotional.

S: Yeah. For his age.

S: and, for his age, and

S: Also thinking of the son...king, who is not married, who doesn't have any children, being thirty in those days, that's like more than half of his life, so it's kind of...

L: Please, come to an end pretty soon.

S: OK.

S: I just wanted to add, that in my opinion a man of an age, at an age of twenty should have, should have, have a clear identity and if we read the play we do think Hamlet might 20 or something and the the man at the age of 20 is able to find his identity but a man at the age of 30 should have found it yet and that's what he confused.

S: In those days, people didn't live as long as they do now, so 30 years was more than half of his life, and he didn't like achieve anything in those years, he is like still the young boy, whose, doesn't know what to do. So I thought he would be much younger than he was shown in the play.

S: But what do you think what does the BBC production wants us to tell? By using these old characters, these old, these old actors?

S: I have no idea. Holger, what do you think about it? Tell us your opinion.