



informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Kurze Filme

Herausgegeben von
Stefan Krammer und Dieter Merlin

Heft 3-2022
46. Jahrgang

Editorial

STEFAN KRAMMER, DIETER MERLIN:
In aller Kürze: Lernen mit Film . . . 5

Magazin

Kommentar

TIMO ROUGET: Alte vs. neue Welt:
Welche Medienformate werden
den zukünftigen Deutsch-
unterricht prägen? 138

ide empfiehlt

CHRISTIAN ASPALTER:
S. Krammer, M. Leichtfried,
M. Pissarek (Hg., 2021):
*Deutschunterricht im Zeichen
der Digitalisierung* 140

Neu im Regal 142

Medienwissenschaftliche und -didaktische Grundlagen

HEINZ HIEBLER: Kurze Filmformate in den Medienwissenschaften	8
DIETER MERLIN: Close-Up auf den kurzen Film. Mediendidaktische Skizzen	18
MAGDALENA SCHLINTL, MARKUS PISSAREK: Der Kurzfilm als Text im Literaturunterricht	33

Kurze Filmformate im Fokus

ANNA-LENA DEMI: Mit Bildern in Berührung kommen. Smartphone-Filme im inklusiven Deutschunterricht	45
MATTHIAS PAULDRACH: »Er bewegte sich auf solchen Höhen, wo es wenig Gesellschaft gibt.« Goethe im Filmporträt.	55
FRANZ KRÖBER: Coming-out & Coming of Age. Musikvideos als Narrationen queerer Identitäten	65
CHRISTIAN ALBRECHT: Animierte Kurzfilme. Ästhetische Innovationsleistungen und ihre filmdidaktischen Implikationen	74
TINA WELKE: »Sag es mit Blumen!« Vom Schenken und Versprechen in <i>Fleurop</i> -Werbefilmen einst und jetzt ..	85
MATTHIAS LEICHTFRIED, LAURA KATHARINA MÜCKE: TikTok im Deutschunterricht und im digitalen Alltag. Funktionsweisen und didaktische Reflexionen.	96

Perspektiven aus der Praxis

WILLEM STRANK: Kurze dokumentarische Formen als Projektthema im Schul- und Hochschulunterricht	109
MARTIN DORR: Filme machen in der Schule. Zur Produktion kurzer Filme im Regelunterricht	117
LISA HAUSSMANN: Urheberrechtliche Grundlagen im Kontext schulischer Filmarbeit	124

Service

STEFANIE SCHWANDNER, KLAUS REDL: Kurze Filme. Ein bibliographischer Überblick	133
--	-----

»(Kurze) Filme« in anderen ide-Heften

ide 2-2020	Videospiele
ide 1-2019	Deutschunterricht 4.0
ide 3-2018	Die Sichtbarkeit (in) der Literatur
ide 1-2016	Schule in Literatur und Film
ide 1-2015	Bewegte Bilder
ide 2-2012	Kultur des Sehens
ide 2-2006	Fernsehen
ide 4-2003	Film

Das nächste ide-Heft

ide 4-2022	Vergnügen <i>erscheint im Dezember 2022</i>
------------	--

Vorschau

ide 1-2023	ÜberGEsetzt
ide 2-2023	Textfeedback und Korrektur

<https://ide.aau.at>

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.aau.at/germanistik/fachdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik^{AECC}, Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

In aller Kürze: Lernen mit Film

Kurze Filmformate sind in der schulischen Unterrichtspraxis wegen ihrer didaktischen Funktionalität ungebrochen aktuell: Sie eignen sich aufgrund ihrer Kürze für verschiedenste Lernszenarien, sie bieten eine gute Basis für die Vermittlung filmanalytischer Kompetenzen, sie ermöglichen Gespräche über komplexe Narrative und polyvalente Diskurse. Das *ide*-Heft greift diese unterschiedlichen Zugänge auf und lotet das didaktische Potential dieser Filmgattung aus. Da in der Frühzeit des Kinos Filme prinzipiell kurz waren (oft nur eine Filmrolle lang, vgl. die sogenannten *One-Reeler*), ohne deshalb als »Kurzfilme« bezeichnet zu werden, und da auch neuere Social-Media-Formate, zum Beispiel Instagram- oder TikTok-Videos aufgrund ihrer ästhetischen Vielfalt nicht zwangsläufig dem Format des »klassischen« Kurzspielfilms entsprechen, haben wir uns entschieden, der von Wagenknecht (2020) vorgeschlagenen Terminologie zu folgen und auch im Hefttitel von *Kurzen Filmen* zu sprechen.

Das *ide*-Heft baut auf bereits erschienenen Publikationen zu kurzen Filmformaten auf, die wesentliche Maßstäbe in der (Deutsch-)Didaktik gesetzt haben: Hervorzuheben sind u. a. der dritte Teil des *Grundkurses Film* (Klant 2012) mit dem programmatischen Titel *Die besten Kurzfilme. Materialien für die Sekundarstufe 1*

und 2, die Empfehlungsliste *100 Kurzfilme für die Bildung* (AG Kurzfilm 2012), das *Praxis-Deutsch*-Heft 237/2013 mit dem Schwerpunkt »Kurzspielfilme« als auch die Ausgabe 3/2020 von *Der Deutschunterricht*. Ein besonderes Augenmerk liegt in unserem Heft stärker als bei den bisherigen Publikationen auf kurzen Filmen in einem weiten Sinn: u. a. auch auf faktualen und animierten Kurzformaten sowie auf von Jugendlichen selbst hergestellten Videos.

In den Beiträgen des Heftes werden sowohl österreichische als auch internationale Produktionen in den Blick genommen. Hinweise auf Möglichkeiten der Arbeit mit diesen Filmformaten im Unterricht sollen curricular relativ abstrakt gehaltene Medienkompetenzen auf anschauliche Weise konkretisieren; und auch Fragen der Verfügbarkeit sowie rechtliche Rahmenbedingungen spielen eine Rolle.

Strukturell nähern wir uns dem Themenschwerpunkt des Heftes auf inter- und transdisziplinäre Weise, wobei der Fokus auf der Deutschdidaktik liegt. Dieser wird zum einen aus einer medienwissenschaftlichen und -didaktischen Perspektive skizziert, u. a. in Hinblick auf medienhistorische Entwicklungen, unterschiedliche Medienangebote, audiovisuelle Kommunikationssysteme und Rezeptionsweisen. Zum anderen wird auch auf spezifisch deutschdidaktische Aspekte eingegangen: Welche Medienkompetenzen können im Deutschunterricht am Beispiel filmischer Kurzformen vermittelt werden? Wie kann dabei zugleich sprachliches wie auch text- und medienbezogenes Lernen gelingen? Auf welche Weise kann sowohl diskursiv-

analytischen als auch handlungs- und produktionsorientierten Ansätzen der Filmbildung genügend Raum gegeben werden und wie können diese Ansätze zielführend miteinander vernetzt werden?

Die einzelnen Beiträge stellen sich dieser Herausforderung durch eine Auffächerung des Hefthemas in eine Vielzahl an unterschiedlichen Perspektiven.

Den ersten Themenblock eröffnet *Heinz Hiebler* mit einem medienhistorischen Überblick zur Entwicklung kurzer Filmformate, der von der frühen (auch österreichischen) Filmgeschichte bis zu neuesten Social-Media-Phänomenen reicht. Im Anschluss daran geht *Dieter Merlin* stärker auf medien-didaktische Fragen ein; er rekurriert zwecks einer ersten Orientierung für den Deutschunterricht auf sechs »klassische« Filmgenres (und entsprechenden Filmbeispiele aus internationalen Produktionskontexten) – ohne dabei aus dem Blick zu verlieren, dass sich gerade kurze Filme durch innovative Genre-Mischungen auszeichnen können. Im darauf folgenden Beitrag betrachten *Magdalena Schlintl* und *Markus Pissarek* den kurzen Film als textuelles Phänomen, der als solches auch über literaturdidaktisches Potential verfügt; am Beispiel verschiedener Filme mit Österreich-Bezug wird im Detail aufgezeigt, wie sich die Analyse kurzer Filme mit dem Literaturunterricht und mit Prozessen literarischen Verstehens verknüpfen lässt.

Der zweite Themenblock rückt die Vielfalt kurzer Filmformate in den Fokus: *Anna-Lena Demi* perspektiviert die Auseinandersetzung mit kurzen

Filmen in Hinblick auf den inklusiven Deutschunterricht; sie macht am Beispiel des Smartphone-Films Möglichkeiten einer aktivierenden Medienbildung transparent: kollaborative Verfahren des Editierens, Teilens und Kommentierens selbst hergestellter kurzer Filme. *Matthias Pauldrach* stellt kurze filmische Autor:innen-Porträts (mit Schwerpunkt Goethe) ins Zentrum seines Beitrags; dabei geht es einerseits um rezeptive wie produktive Aneignung filmischer Mittel der Konstruktion historiographischer und biographischer Narrative, zum anderen aber auch um deren Dekonstruktion. Der Beitrag von *Franz Kröber* widmet sich dem Genre Musikvideo: Am Beispiel kurzer Musikfilme wird nachgezeichnet, wie durch Prozesse des Coming Out und Coming of Age die Hervorbringung queerer Geschlechtsidentitäten strukturiert wird. Um die ästhetischen Innovationsleistungen animierter Kurzfilme geht es in dem Beitrag von *Christian Albrecht*; dabei wird eine Vielzahl an filmhistorischen Kontexten ins Spiel gebracht, welche wiederum die Grundlage für die Förderung einer spezifisch auf das Animationsformat bezogenen ästhetischen Wahrnehmungs-, Urteils- und Verstehenskompetenz bildet. Ein in der audiovisuellen Alltags-Kommunikation bedeutsames Handlungsfeld ist quer durch die Filmgeschichte auch der kurze Werbefilm; *Tina Welke* macht anhand eines Filmvergleichs (1950er und 2000er Jahre) damit verbundene didaktische Möglichkeiten sichtbar. Neueste medientechnische und -kulturelle Entwicklungen werden im Folgebeitrag von *Matthias Leichtfried* und *Laura Katharina Mücke* diskutiert; das Autor:innen-

Team eruiert sowohl aus medienwissenschaftlicher als auch unterrichtsbezogener Perspektive das didaktische Potential von kurzen und kürzesten TikTok-Videos; dabei wird auch auf die Ergebnisse einer Umfrage in einem Wiener Gymnasium zurückgegriffen.

Die Beiträge des dritten Themenblocks bieten Perspektiven aus der Praxis: *Willem Strank* stellt ein interaktives Projekt zur Dokumentarfilm-Bildung vor, das ursprünglich im Hochschulkontext durchgeführt wurde, das sich jedoch auf schulische Anforderungen übertragen lässt; zentrales Anliegen des Projekts ist die rezeptive wie produktive Arbeit mit kurzen Dokumentarfilmen. Eine praktische Ausrichtung hat auch der Beitrag von *Martin Dorr*, der veranschaulicht, wie kurze fiktionale Filme nicht nur im Rahmen von Projektwochen oder an außerschulischen Lernorten, sondern auch im Regelunterricht hergestellt und reflektiert werden können – mit dem Ziel, Schüler:innen darin zu unterstützen, in ihrer (in nie gekanntem Maß) medial geprägten Lebenswelt zugleich selbstbestimmt und sozial verantwortlich handeln zu können. Der Beitrag von *Lisa Haußmann*, in dem ein ganzes Bündel an urheberrechtlichen Fragen erörtert wird, die im Kontext schulischer Filmbildung von Relevanz sind, rundet das Ensemble der in diesem Heft präsentierten Texte ab.

Weiterführende Informationen zum Thema des *ide*-Heftes liefern die bibliographischen Notizen von *Stefanie Schwandner* und *Klaus Redl* mit zahlreichen Literaturtipps. In seinem Kommentar diskutiert *Timo Rouget* die Bedeutung neuerer digitaler Formate in der filmischen Bildung. Publikationen

zum Thema des Heftes und darüber hinaus stellen *Christian Aspalter* und *Ursula Esterl* vor.

Wir laden Sie dazu ein, die große Bandbreite an kurzen Filmen auf sich wirken zu lassen, dabei unterschiedlichste Themen wie ästhetische Formen zu entdecken und die didaktischen Anregungen aufzugreifen, die in unserem Heft konturiert werden.

STEFAN KRAMMER

DIETER MERLIN

Literatur

- AG KURZFILM (2012): *Empfehlungsliste – 100 Kurzfilme für die Bildung*. Online: <https://cdn.ag-kurzfilm.de/100-kurzfilme-f-r-die-bildung.pdf> [Zugriff: 31.7.2022].
- Der Deutschunterricht*, H. 3/2020: Kurzfilme. Hg. von Joachim Pfeiffer. Seelze: Friedrich.
- KLANT, MICHAEL (2012): *Grundkurs Film 3: Die besten Kurzfilme: Materialien für die Sek I und II*. Braunschweig: Schroedel.
- Praxis Deutsch*, Nr. 237/2013: Kurzspielfilme. Hg. von Ulf Abraham. Seelze: Friedrich.
- WAGENKNECHT, ANDREAS (2020): In der Kürze liegt die Würze. Zur Bedeutung und Aktualität des kurzen Films. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 2–9.

STEFAN KRAMMER ist Universitätsprofessor für Neuere deutsche Literatur und ihre Didaktik an der Universität Wien. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Literatur- und Mediendidaktik.

E-Mail: stefan.krammer@univie.ac.at

DIETER MERLIN ist Postdoktorand im Bereich der Fachdidaktik Deutsch der Universität Wien (Literatur- und Mediendidaktik). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Film- und Mediendidaktik, insbesondere der Didaktik des Dokumentarfilms.

E-Mail: dieter.merlin@univie.ac.at

Heinz Hiebler

Kurze Filmformate in den Medienwissenschaften

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die Bedeutung kurzer Filmformate in den Medienwissenschaften. Im Anschluss an eine Bestandsaufnahme des medienwissenschaftlichen Forschungsstands und die Würdigung dieser Formate im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis wird ihre medienkulturgeschichtliche Entwicklung vom Stummfilm über den Ton- und Farbfilm, aber auch das Fernsehen bis hin zur derzeitigen Angebotsvielfalt digitaler Produktions- und Verbreitungsformen anhand exemplarischer Highlights zwischen Kunst und Kommerz veranschaulicht. Abschließend wird der Frage nachgegangen, auf welchem neuen medialen Fundament die innovativen Potentiale der gegenwärtigen Spielarten kurzer Filme im digitalen Zeitalter aufgebaut sind.

1. Kurze Filmformate im Zeitalter der ubiquitären Medien

Kurze Filme stehen in allen Medien hoch im Kurs. Die Gründe dafür sind schnell ausgemacht: Das Angebot an digitalen Medien ist längst unüberschaubar geworden. In Anbetracht geringer zeitlicher Ressourcen und immer kürzer werdender Aufmerksamkeitsspannen sind alle Medien gezwungen, um ihre NutzerInnen zu buhlen. Kürze ist cool. »Kürze ist modern.« (Gamper/Mayer 2017, S. 7) Dank universell einsetzbarer mobiler Geräte (Smartphones & Co.), datenintensiver Übertragungswege und ebenso populärer wie multimodaler Streaming- und Social-Media-Angebote sind neben kurzen literarischen Texten (vgl. Schulze 2020), Fotos, Musik oder Podcasts mittlerweile auch Filme überall mit dabei. Diese können nicht

HEINZ HIEBLER hat in Graz studiert und promoviert. Er lehrt am Institut für Medien und Kommunikation der Universität Hamburg, wo er 2011 mit einer Arbeit über *Die Widerständigkeit des Medialen* habilitiert hat. Seit 2007 ist er Leiter des ebenfalls an der Universität Hamburg lokalisierten Medienzentrums der Fachbereiche Sprache, Literatur und Medien. E-Mail: heinz.hiebler@uni-hamburg.de

nur nahezu immer und überall abgerufen werden, sie können dank leistungsfähiger Smartphone-Kameras und integrierter Schnittsoftware auch ubiquitär selbst aufgenommen, nachbearbeitet und ins Internet hochgeladen werden. Die Digitalisierung aller Medieninhalte und deren Vernetzung im World Wide Web haben den Kreislauf von Produktion, Distribution und Rezeption so sehr beschleunigt, dass einer raschen effizienten Verbreitung von Medieninhalten nur noch deren ungeheure Quantität im Wege steht. Die Unmenge an Material ist selbst von engagierten NutzerInnen nur noch mit Hilfe von Algorithmen einigermaßen geordnet und selektiert überblickbar. Gerät man jedoch einmal in den Fokus des allgemeinen Interesses, so steht einer erfolgreichen Karriere als filmmachendem Influencer nichts mehr im Weg. Wo selbst einfache »Moves« (wie der so genannte »floss dance« des damals 14-jährigen Russell Horning), die im eigenen Kinderzimmer mit einem handelsüblichen Handy aufgenommen werden, schnell »viral gehen« und ihrem »Erfinder« weltweiten Ruhm einbringen können, ist die Motivation zur Kreation ähnlicher Erfolgsfilme als originelle Alternative zum Lottogewinn hoch.

2. Kurze Filmformate in der Medienwissenschaft: Theorie und Praxis

Obwohl sich kurze Filme sowohl bei FilmemacherInnen als auch beim Publikum »enormer Beliebtheit« erfreuen, spielen sie als genuiner Forschungsgegenstand der Film- und Medienwissenschaft seit jeher eine marginale Rolle (vgl. Walde 2020, S. 67). Monografien, etwa zu Geschichte, Gattungen und Narrativik des Kurzfilms (vgl. Heinrich 1997), sind rar. Intensivere Beschäftigungen findet man am ehesten in Katalogen zu renommierten Kurzfilmfestivals wie jenem in Oberhausen (vgl. Behnken 2004). Die großangelegten Überblickswerke zur deutschen, österreichischen oder internationalen Filmgeschichte (vgl. Jacobsen/Kaes/Prinzler 2004; Büttner/Dewald 2002; Nowell-Smith 1998) widmen dem Kurzfilm kein eigenes Kapitel. Sowohl der künstlerisch wertvolle Kurzfilm, der auf Festivals gefördert und sogar von der US-amerikanischen Academy of Motion Arts and Sciences jährlich mit einem *Oscar* gewürdigt wird, als auch die mittlerweile unzähligen Formate von kurzen Filmen, die sich in den Kontexten von Kino, Fernsehen und Internet ausdifferenziert haben, finden auf dem Feld der filmwissenschaftlichen Auseinandersetzung nur geringe Beachtung. Kennerinnen der Szene wie Angela Haardt, die langjährige Leiterin der Internationalen Kurzfilmtage Oberhausen in den 1990er Jahren, führen das vor allem auf die »Unzulänglichkeiten der mageren Begriffsbildung« (Haardt 2004, S. 73; zit. nach Walde 2020, S. 68) zurück. Einig ist man sich in Hinblick auf den Kurzfilm, der als relationaler Begriff im Gegensatz zum abendfüllenden Spielfilm verwendet wird, laut Laura Walde noch nicht einmal bezüglich seiner maximalen Länge: »Das Locarno Film Festival akzeptiert seit 2019 Filme bis 59 Minuten, Oberhausen setzt die Grenze bei 35, Rotterdam bei 60 Minuten, die Berlinale und die Internationalen Kurzfilmtage Winterthur liegen bei 30, das Sundance Festival bei 49 Minuten.« (Walde 2020, S. 68) Aktuellere medienwissenschaftliche Ansätze zum »Kurzfilm als Format« verschieben ihr Erkenntnisinteresse

deshalb gerade »vom einzelnen Film als Analyseobjekt zu Fragen der Zirkulation, der Rezeption und der diskursgeschichtlichen Positionierung von kurzen Filmen zwischen Kunst und Kino, da der Kurzfilm [...] in einem programmatischen Kontext kaum je für sich alleine steht« (ebd.).

Im universitären Alltag des von mir geleiteten Medienzentrums an der Universität Hamburg, das an der Schnittstelle zwischen audiovisueller Praxis und medienwissenschaftlicher Analyse und Theorie angesiedelt ist, besteht die besondere Attraktivität kurzer Filme vor allem in ihrer universellen Anwenderfreundlichkeit im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Reflexion und praktischer Erfahrung. Im Kontext medienwissenschaftlicher Studiengänge etablierte sich die Produktion kurzer Filme zu einem beliebten Experimentierfeld für eine neue, intensiviertere Sicht auf den Analysegegenstand Film. Studierende der Film- und Medienwissenschaften werden durch die persönlichen Einsichten in das Drehen von Filmen an ein besseres Verständnis für die oft im Verborgenen bleibenden und unhinterfragten Tricks und Konventionen des Filmemachens herangeführt. Die dabei aus erster Hand gewonnenen Erfahrungen ermöglichen einen direkteren Zugang zu den audiovisuellen Gestaltungsaspekten von Filmen. Auch wenn die praxisnahe Expertise in puncto Filmemachen im Zuge der Ausdifferenzierung beruflicher Ausbildungsangebote fast vollständig in einschlägige Fachhochschulen abgewandert ist, so stellen kurze Formen wie Musikclips, Trailer, Animationsfilme oder kurze dokumentarische oder journalistische Beiträge, die sich auch für eine Verbreitung im Internet anbieten, mittlerweile die gängigsten Formate in medienwissenschaftlichen Praxisseminaren dar. Hier ermöglichen es kurze Filme nach wie vor, die kreativen und reflexiven Potentiale des Filmemachens und Filmebetrachtens in ein fruchtbares Wechselverhältnis zu bringen, eine Vorgehensweise, die neben den VertreterInnen der französischen Nouvelle Vague immerhin so erfolgreiche Mainstream-Regisseure wie Martin Scorsese oder Quentin Tarantino hervorgebracht hat.

Die Attraktivität kurzer Filme als Analysegegenstand liegt in ihrer grundsätzlich besseren Überschaubarkeit begründet. Diese gestattet es bei der Analyse, sowohl die Details der audiovisuellen Gestaltung (in Form von Einstellungsprotokollen) als auch den dramaturgischen Überblick über den gesamten Film (in Form von Sequenzprotokollen und -grafiken) im Blick zu behalten. Grundlegende Praktiken der Analyse und Interpretation von Filmen können auf diese Weise umfassend und zeitsparend vermittelt werden. Abgesehen von seiner besonderen didaktischen Eignung für ein effizientes Heranführen an audiovisuelle Erzählweisen und Gestaltungsaspekte, deren nonverbale Bedeutungen und deren synästhetisches Zusammenspiel, bietet sich auf der Basis einer Vielzahl an bemerkenswerten Kurzfilmen die Möglichkeit, für jeden Geschmack, jedes Themengebiet bzw. Unterrichtsfach und jedes Analyseniveau einen passenden Gegenstand zu finden.

Dabei eröffnen aktuelle Kurzfilmformate, wie sie etwa als Webvideo auf YouTube in großer Vielfalt zum Abruf bereitstehen, nicht nur die Gelegenheit, Kinder und Jugendliche am Beispiel von vertrauten und fremden Ästhetiken in die subtilen Feinheiten der Analyse und Interpretation von Filmen einzuführen (vgl. Rouget

2020). Speziell im Deutschunterricht bieten die unzähligen Kurzfilmfassungen von Literatur- und Theater-Klassikern außerdem die Möglichkeit, SchülerInnen nicht nur in ihrem vertrauten medialen Umfeld für ältere Kunstformen zu interessieren, sondern sie auch an grundlegende medienwissenschaftliche Problematiken wie den Medienwechsel und den Eigensinn unterschiedlicher medialer Erscheinungsformen eines literarischen Textes heranzuführen. Auf diese Weise kann man zum Beispiel anhand von Johann Wolfgang Goethes Ballade *Der Totentanz* (1815) zeigen, welche Konsequenzen es für die RezipientInnen hat, wenn man anstelle des gedruckten Textes seine audiovisuelle Umsetzung als Animationsfilm mit Playmobil-Figuren sowie Geräusch- und Musikbegleitung zu analysieren hat und sich der Fokus von der vom gedruckten Text geforderten Fantasie bzw. Einbildungskraft der LeserInnen hin zu den auditiven und visuellen Wahrnehmungsfähigkeiten der FilmbetrachterInnen verschiebt (vgl. Hiebler 2018, S. 20–23).

3. Aller Anfang ist kurz

Die Anfänge des Films sind kurz. Viele der frühen Testaufnahmen, die zwischen 1889 und 1894 in Thomas A. Edisons Erfinderfabrik mit dem Kinetographen gemacht werden, sind nur wenige Sekunden lang. Der erste erhaltene Tonfilm, ein Musikclip aus dem Jahr 1895, in dem William K. Dickson vor einem riesigen Tonaufnahmetrichter steht und für einen Edison-Phonographen mit seiner Violine ein tanzendes Männerpaar begleitet, hat eine Laufzeit von 14 Sekunden (Edison 2005, DVD 1, Track 37). Die ersten Filme der Brüder Louis und Auguste Lumière, Klassiker wie *Arbeiter verlassen die Lumière-Werke* oder *Die Ankunft eines Zuges im Bahnhof von La Ciotat*, beide aus dem Jahr 1895, sind kürzer als eine Minute. Zukunftsweisend wird ihre Erfindung vor allem in zweierlei Hinsicht: Die Multifunktionalität des Cinématographen der Brüder Lumière ermöglicht es ihren Operateuren, die sie auf alle Kontinente der Welt aussandten, mit ein und demselben Gerät, Filme aufzunehmen, zu kopieren und vorzuführen. Auf diese Weise werden sie in die Lage versetzt, ihrem über die ganze Welt verstreuten Publikum nicht nur exotische Eindrücke aus anderen Teilen der Welt zu präsentieren, sondern vor allem auch ihre jeweils eigene, vertraute Umgebung auf der Leinwand buchstäblich in ein neues Licht zu rücken. Anders als das Kinematoskop Edisons, das als Einzelbetrachtungsgerät seinen im Inneren schleifenförmig angeordneten Filmstreifen jeweils nur einer einzelnen zahlenden Person über ein Okular zugänglich macht, ermöglicht die Kinoprojektion der Brüder Lumière nicht nur ein gemeinschaftliches Filmenerlebnis, sondern eröffnet auch die Option, mehr als nur kurze Loops von bewegten Bildern zu präsentieren.

Auch wenn das frühe Kino, das so genannte »cinema of attraction«, auf den ersten Blick vor allem die technischen Innovationen »lebender Bilder« in den Mittelpunkt stellt, eröffnen sich dem Film schon früh neuartige Formen des kurzen, aber intensiven Erzählens (vgl. Mayer 2017, S. 252 f.). Medienästhetische Anknüpfungspunkte ergeben sich dabei zu anderen modernen Medienformaten wie dem Comic Strip oder der Karikatur, die im Fall von Louis Lumières *Der begossene*

Gärtner (1895) das grundlegende Narrativ zu diesem slapstickartigen Spielfilm lieferte (vgl. Klant 2012, S. 56 f.). Ein großes Repertoire an Thematiken kennzeichnet die Kurzfilme von Anfang an: Neben den von Filmtheoretikern wie Siegfried Kracauer als dokumentarisch und realistisch aufgefassten Filmen der Brüder Lumière und den fiktionalen Streifen von Georges Méliès, die sich stärker an den »formgebenden Tendenzen« des Theaters und der filmischen Gestaltung orientieren (vgl. Kracauer 1985, S. 57–65), zeichnen sich vor allem die Produktionen der Edison-Studios durch ein breites Spektrum an Inhalten aus. Edison bannt nicht nur Alltagsszenen beim Barbier oder Schmied, ethnografisch interessante Indianertänze, Jahrmarktsattraktionen wie den stärksten Mann der Welt oder frivole Szenen wie den ersten Kuss der Filmgeschichte auf Celluloid. Mit seinem Film über die Tötung eines Elefanten mittels Wechselstrom führt er 1903 der US-amerikanischen Öffentlichkeit die Gefährlichkeit dieser Stromart vor Augen und macht im Kampf um die Vormachtstellung auf dem amerikanischen Strommarkt Stimmung gegen seinen Konkurrenten Westinghouse (vgl. Edison 2005). Rasch werden schon in der Anfangszeit des Films alle möglichen Genres von der Slapstick-Komödie (Lumière *Der begossene Gärtner*, 1895) über die Science Fiction (Méliès *Die Reise zum Mond*, 1902) bis hin zum Western (Porter für die Edison Studios *The Great Train Robbery*, 1903) etabliert. Die Anfänge der österreichischen Kinematografie liefern mit den sehr erfolgreichen »Herrenabendfilmen« der Wiener Firma Saturn zwischen 1906 und 1910 einen erotischen Beitrag zur Themenvielfalt des frühen Films (vgl. Achenbach/Caneppele/Kieninger 1999).

4. Das Nischendasein des Kurzfilms in der Kino- und Fernsehgeschichte

Da zu Beginn der Filmgeschichte alle Filme kurz sind, wird in vielen film- und medienwissenschaftlichen Arbeiten von einem Kurzfilm (»one reel«) als eigenständiger Kategorie erst ab dem Zeitpunkt gesprochen, als der abendfüllende Langfilm (»feature film«) zur Norm wird. »Der Kurzfilm etabliert sich parallel zur kommerziellen Filmindustrie« und den dort mit einem hohen technischen und finanziellen Aufwand verbundenen Standards, »begünstigt u. a. durch die Entwicklung von kostengünstigen Schmalfilm-Formaten«, die sich bei Amateuren und Kunstschaaffenden gleichermaßen großer Beliebtheit erfreuen (vgl. Walde 2020, S. 68). Obwohl dieser Prozess bereits zwischen 1909 und 1914 beginnt, nimmt die allgemeine Ausdifferenzierung zwischen den immer aufwändiger und länger werdenden Spielfilm-Klassikern der Stummfilmzeit und den sich darum herum gruppierenden Kurzfilmformaten erst im Lauf des Ersten Weltkriegs weiter Fahrt auf. Der Einsatz des Films zu propagandistischen Zwecken, wie er sich in der österreichisch-ungarischen Monarchie etwa durch die Einführung einer eigenen, staatlich zensierten Kriegswochenschau zu Kriegsbeginn 1914 (vgl. Büttner/Dewald 2002, S. 182 f.) oder in Deutschland durch die Gründung der UFA als staatlich kontrolliertem Zusammenschluss der deutschen Filmwirtschaft im Jahr 1917 niederschlägt (vgl. Kreimeier 1992, S. 39), spielt bei der gesellschaftlichen Aufwertung des Films als Kunstform nicht nur im deutschsprachigen Raum eine zentrale Rolle.

Der Kurzfilm fristet dabei zwar sowohl im Kino- als auch im TV-Kontext ein Nischendasein. Er macht aber nicht nur als Spielfeld »des Ausprobierens, Erlernens und Heranführens an die filmische Praxis« in verschiedenen technisch differenzierten Spielarten des Amateurfilms von der 9,5mm-Kamera über das analoge Homevideo und den digitalen Camcorder bis hin zum Smartphone (vgl. Wagenknecht 2020, S. 7) eine gute Figur, sondern auch in den künstlerisch-experimentellen Bereichen der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen des Mediums. Charakteristisch dafür sind die avantgardistischen Anfänge des deutschen Animationsfilms in den 1920er und 1930er Jahren, die international Aufmerksamkeit erregen. Mit ihren abstrakten Spielarten des »absoluten Films«, in denen sie mit den audiovisuellen Parametern von bewegten Formen, musikalischen Rhythmen und (zum Teil sogar) Farbe experimentieren, stehen Filmemacher wie Walther Ruttmann, Hans Richter, Oskar Fischinger oder Rudolf Pfenninger nicht nur in enger Beziehung zu den künstlerischen Avantgarden ihrer Zeit, sie geben durch das spielerische Ausloten filmischer Ausdrucksformen auch wichtige Impulse für die Entwicklung zum animierten Ton- und Farbfilm und inspirieren spätere Animationskünstler wie Norman McLaren oder Musiker wie John Cage (vgl. Wegenast 2011, S. 11). Ihre Filme positionieren sich zwar am anderen Ende des künstlerischen und kommerziellen Spektrums, für das Walt Disney mit Figuren wie Mickey Mouse, seinen äußerst erfolgreichen *Silly Symphonies* (1929–1939) (vgl. Kothenschulte 2021, S. 13–59) und seinem mit äußerster Konsequenz realisierten Trickfilmideal »the illusion of life« (Friedrich 2007, S. 78) steht; dennoch scheuen ihre Vertreter wie Oskar Fischinger nicht davor zurück, 1934/35 Werbefilme für die Zigarettenfirma Muratti zu kreieren oder Ende der 1930er Jahre im amerikanischen Exil mit Disney an dessen Farbfilm und Mehrkanalstereotonprojekt *Fantasia* (USA 1940) zusammenzuarbeiten (vgl. Friedrich 2007, S. 75).

In den USA wurden Kurzfilme aller bekannten Genres ab den 1930er Jahren »als sogenannter Vorfilm vor dem Spielfilm des Kinoprogramms platziert«, bis diese Vorführpraxis im Lauf der 1940er Jahre vom Spielfilm im Doppelpack (»double feature«) verdrängt wurde. »In der BRD liefen Kurzfilme als Vorfilm noch bis in die 1970er Jahre«, danach wurden sie endgültig vom Werbefilm und Trailer, zwei weiteren Spielarten des kurzen Films, verdrängt (vgl. Behrendt 2002, S. 338; zit. nach Wagenknecht 2020, S. 7).

Die wechselvolle Positionierung unterschiedlicher Kurzfilmkonzepte zwischen Kunst und Kommerz bleibt auch im Fernsehkontext eine Konstante der Medienkulturgeschichte. Alfred Hitchcocks mehrfach ausgezeichnete Fernsehreihe *Alfred Hitchcock presents*, die zwischen 1955 und 1961 in sieben Staffeln insgesamt 265 abgeschlossene Kurzkrimis von je 30 Minuten Länge umfasst, versammelt auf der kommerziellen Seite amerikanischer Privatsender eine ganze Reihe von etablierten und aufstrebenden Regisseuren und SchauspielerInnen (vgl. *Alfred Hitchcock presents* 2015). Samuel Becketts wiederholte Kooperationen mit dem öffentlich-rechtlichen Süddeutschen Rundfunk von *He, Joe* (1966) über die besonders minimalistischen Arbeiten *Quadrat I* und *II* (1981) bis hin zu *Was Wo* (1986) stehen dagegen als abstrakte und schwer zugängliche Medienexperimente ganz im

Zeichen von Becketts existenziellem Ringen mit den ästhetischen Widerständen des Mediums Fernsehen (vgl. Beckett 2008).

Jungen talentierten Film-Regisseuren dienen Kurzfilme immer wieder als Sprungbrett zu einer Weltkarriere wie bei Robert Altman, der sich seine ersten Spuren bei Fernsehserien wie *Bonanza* oder *Alfred Hitchcock presents* verdient hat, oder Tom Tykwer, der auch an größer angelegten Kurzfilmprojekten mit internationaler Beteiligung wie dem erfolgreichen Kinofilm *Paris, je t'aime* (F/D/LI/CH 2006) beteiligt war (vgl. Klant 2012, S. 172–176). Für etablierte Regisseure bieten sich bei anderen programmatischen Kurzfilmgroßprojekten unterschiedliche Möglichkeiten: Das Projekt *Lumière et Compagnie* (F/DK/ES/SWE 1995) wurde anlässlich des 100-jährigen Jubiläums der ersten Kinovorführung am 28. Dezember 1895 ins Leben gerufen. 41 Regisseure aus aller Welt – unter ihnen Peter Greenaway, Michael Haneke, Spike Lee, David Lynch, Wim Wenders oder Zhang Yimou – nutzten die Gelegenheit, durch einen mit einer Lumière-Kamera gedrehten Kurzfilm ihre eigene filmische Handschrift unter Beweis zu stellen. Andere Projekte, wie die nach einer Idee von Lars von Trier umgesetzten *Europäischen Visionen* (EU 2004), bei denen laut DVD-Cover 25 respektable Regisseure aus 25 europäischen Ländern auf der Basis gleicher Ausgangsbedingungen in Hinblick auf Budget, Länge (fünf Minuten) und Bildformat (16:9) eingeladen wurden, »einen ganz persönlichen Blick auf das gegenwärtige oder zukünftige Leben in unserem kulturellen Schmelztiegel« zu werfen, verfolgen nicht nur medienästhetische, sondern auch kulturpolitische Ziele.

Während künstlerische Kurzfilme wie diese im Fernsehen ein Nischenprodukt bleiben, das für Cineasten (bzw. deren Aufzeichnungsgeräte) zu nachtschlafender Zeit ausgestrahlt wird, werden im Fernsehen selbst viele kurze Formate entwickelt, die häufig aus anderen Medien wie Film oder Radio übernommen und den eigenen Anforderungen gemäß modifiziert werden. So ist die am 26. Dezember 1952 in der BRD erstmals auf Sendung gehende *tagesschau*, die vorerst nur dreimal wöchentlich auf dem Programm steht, zunächst darauf angewiesen, in Ermangelung eigener aktueller Bildberichte auf das veraltete Bildmaterial abgelaufener *Wochenschau*-Berichte aus dem Kino zurückzugreifen. Erst schrittweise entwickelt sich die 15-minütige Sendung zu einem tagesaktuellen Format mit eigenen Bildberichten aus aller Welt, das seit September 1961 täglich gesendet wird (vgl. Reufsteck/Niggemeier 2005, S. 1183 f.). Was Nachrichtensendungen wie die *tagesschau* der ARD, die *heute*-Sendung des ZDF (seit 1963) oder die *Zeit im Bild* des ORF (seit 1955) für Erwachsene sind, das waren kurze Gute-Nacht-Sendungen für Kinder wie das *Sandmännchen* in der BRD, *Unser Sandmännchen* in der DDR (beide 1959–1989) (vgl. Reufsteck/Niggemeier 2005, S. 1031 f.) oder das *Betthupferl* (Mitte der 1960er – Mitte der 1980er Jahre) im Österreichischen Rundfunk (ORF), ein Containerformat mit vierminütigen Zeichentrick- oder Puppentheaterfilmen wie *Barbapapa*, *Familie Petz* u. v. a. Neben kurzen Berichten zu Wetter, Sport und Kultur erfreuen sich im ORF auch abwechslungsreiche Einblicke hinter die Kulissen kultureller und gesellschaftlicher Ereignisse, wie sie seit dem 28. September 1987 in der Sendung *Seitenblicke* präsentiert werden, großer Beliebtheit (vgl. Tozzer/Majnaric 2005, S. 162 f.).

Mit dem Start des amerikanischen Musiksenders MTV am 1. August 1981 beginnt eine neue Ära des Musikvideos (Schramm/Spangardt/Ruth 2017, S. 66), dessen Anfänge sich bis zu den technischen Experimenten Edisons zurückverfolgen lassen. Best-of-Sendungen aus allen Lebensbereichen, von den besten Hits eines Jahrzehnts über die lustigsten Tiervideos bis hin zu den peinlichsten Momenten der Welt, die vor allem von privatrechtlichen Sendern auch im Hauptabendprogramm erfolgreich angeboten werden, haben sich mittlerweile zum Auffangbecken von Beiträgen gemausert, wie man sie heute auf Social-Media-Plattformen wie YouTube oder TikTok in Unmengen findet.

5. Dynamiken kurzer Filmformate im digitalen Zeitalter

In Anbetracht der enormen Bedeutung, die kurze Filme heute in allen Lebensbereichen unserer von digitalen Medien durchdrungenen Kultur spielen, macht es nicht nur unter didaktischen, sondern auch unter tagesaktuellen Gesichtspunkten Sinn, das Problemfeld der Auseinandersetzung im Deutschunterricht für sämtliche Erscheinungsformen des »kurzen Films« zu öffnen (vgl. Wagenknecht 2020, S. 7). Die digitalen Medien haben dabei die wesentlichen Funktionen eines Katalysators und Multiplikators. Wie das Geld oder der Krieg bringen Digitalisierung und Vernetzung durch ihre universellen Kräfte, mit denen sie unsere komplette Lebenswelt mediatisieren, alles in ein Verhältnis zu allem. Die ungeheure Angebotsvielfalt an Fernsehsendern mit 24-Stunden-Programm, Streaminganbietern wie Netflix oder Amazon Prime und Videoplattformen wie YouTube, TikTok & Co. macht es längst unmöglich, sich mehr als einen repräsentativen Überblick über das Angebot an Filmen oder Kurzfilmen zu verschaffen.¹

Fraglich bleibt für viele, ob die dabei notgedrungen zur Schau gestellte Quantität tatsächlich auch eine neue Qualität von Filmen, Serien oder Kurzfilmformaten hervorbringen wird. Klar ist schon jetzt, dass die aktuellen Formen der Digitalisierung durch Vernetzung und Feedbackschleifen, wie sie bei der Nutzung von sozialen Medien oder Streamingdiensten unumgänglich sind, eine vollkommen neue Gewichtung im semiotischen Kreislauf von Technik, Semantik und Effektivität zur Folge haben: Nicht mehr die Medien (Technik) oder die Inhalte bzw. Produkte (Semantik) stehen im Mittelpunkt, sondern deren maximale Nutzung (Effektivität) und damit letzten Endes die NutzerInnen. Diese fungieren im Hamsterrad der Medienproduktion unter den Bedingungen der Digitalisierung und Vernetzung nicht nur als RezipientInnen, die Inhalte durch bloße Auswahl oder durch Rückmeldungen (Likes und Kommentare) bewerten, sondern auch als ProduzentInnen, die durch ihr Handeln, durch Zustimmung oder tatsächliche künstlerische Weiterverarbeitung, das nicht mehr zu stoppende Perpetuum mobile der weltweiten Medienproduktion am Laufen halten. Am deutlichsten wird diese Eigendynamik

1 Vgl. dazu auch den Beitrag von Leichtfried/Mücke und den Kommentar von Rouget in diesem Heft.

mit selbstreferenziellen und autopoietischen Zügen im Kontext aktueller Social-Media-Angebote, wo nicht mehr die Medientechnologien oder die Medieninhalte der eigentliche Motor und Erfolgsgarant einer Unternehmung sind, sondern die unerschöpflichen Energien einer unermesslichen Anzahl von ebenso kreativen wie selbstausbeuterischen UserInnen.

Für optimistische Autorinnen wie Lisa Gotto hat der dabei im Fokus des Interesses stehende Smartphonefilm, der durch die Engführung von Produktion, Rezeption und Distribution in einem Gerät die besondere Mobilität der Filme maßgeblich befeuert, schon jetzt erkennbare Konsequenzen für Alltagspraktiken, Ästhetik und Methodik. Die *Transformation filmischer Alltagspraktiken*, derzufolge Filme überall und jederzeit gemacht, geschnitten und verbreitet werden können, führt dazu, dass Bilder und Bildfolgen im digitalen Zeitalter permanent in neue Kontexte der Rezeption und Weiterverarbeitung eingebunden werden, was letzten Endes zu einer »prozessuralen Form der Sinnerzeugung« führt (vgl. Gotto 2017, S. 350–352). Neue *mobile Ästhetiken* überschreiten »die Grenzen des Überschau- und Erwartbaren«, wie Gotto das unter dem Stichwort »Möwenmobilität« am Beispiel der spektakulären Bilder einer laufenden Smartphone-Kamera demonstriert, die von einer Möwe gestohlen und nach ihrem Flug wieder aufgefunden wurde; oder sie betonen durch »den Wechsel von der horizontalen zur vertikalen Bildausrichtung«, ihre Selbstreferenz, neue komplexe Narrationen, intermediale Bezüge oder schlicht durch ihre charakteristische »Kleinheit und Kürze«, ihre »Bewegung und Beweglichkeit« ihren eigenen medialen Charakter als sogenannte »Micro Movies« (vgl. ebd., S. 353–361). Und last but not least läuten neue *mobile Methoden*, mit deren Hilfe das Haptische und Taktile der Handhabe digitaler Geräte mit Touchscreen in den Vordergrund rücken, vielleicht sogar den »Beginn einer neuen Epoche des filmischen Begreifens« (ebd., S. 362; Hervorh. i. O.) ein.

Literatur

- ACHENBACH, MICHAEL; CANEPPELE, PAOLO; KIENINGER, ERNST (1999): *Projektionen der Sehnsucht. Saturn. Die erotischen Anfänge der österreichischen Kinematografie*. Wien: Filmarchiv Austria (= Edition Film und Text, Bd. 1).
- BEHNKEN, KLAUS (Red., 2004): *kurz und klein. 50 Jahre Internationale Kurzfilmtage Oberhausen*. Hg. von den Internationalen Kurzfilmtagen Oberhausen. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.
- BÜTTNER, ELISABETH; DEWALD, CHRISTIAN (2002): *Das tägliche Brennen. Eine Geschichte des österreichischen Films von den Anfängen bis 1945*. Salzburg-Wien: Residenz.
- FRIEDRICH, ANDREAS (Hg., 2007): *Filmgenres: Animationsfilm*. Stuttgart: Reclam.
- GAMPER, MICHAEL; MAYER, RUTH (2017): Erzählen, Wissen und kleine Formen. Eine Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Kurz & Knapp. Zur Mediengeschichte kleiner Formen vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 7–22.
- GOTTO, LISA (2017): Micro Movies. Zur medialen Miniatur der Smartphone-Films. In: Gamper, Michael; Mayer, Ruth (Hg.): *Kurz & Knapp. Zur Mediengeschichte kleiner Formen vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 349–366.
- HEINRICH, KATRIN (1997): *Der Kurzfilm. Geschichte, Gattungen, Narrativik*. Alfeld/Leine: Coppi.
- HIEBLER, HEINZ (2018): *Die Widerständigkeit des Medialen. Grenzgänge zwischen Ästhetischem und Diskursivem, Analogem und Digitalem*. Hamburg: Avinus.

- JACOBSEN, WOLFGANG; KAES, ANTON; PRINZLER, HANS HELMUT (Hg., 2004): *Geschichte des deutschen Films*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- KLANT, MICHAEL (2012): *Grundkurs Film 3: Die besten Kurzfilme*. Braunschweig: Schroedel.
- KOTHENSCHULTE, DANIEL (Hg., 2021): *The Walt Disney Film Archives. The Animated Movies 1921–1968*. Köln: Taschen.
- KRACAUER, SIEGFRIED (1985): *Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- KREIMEIER, KLAUS (1992): *Die Ufa-Story. Geschichte eines Filmkonzerns*. München-Wien: Hanser.
- MAYER, RUTH (2017): Clipästhetik in der Industriemoderne. Das frühe Kino und der Zwang zur Kürze. In: Gamper, Michael; Mayer, Ruth (Hg.): *Kurz & Knapp. Zur Mediengeschichte kleiner Formen vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 251–267.
- NOWELL-SMITH, GEOFFREY (Hg., 1998): *Geschichte des internationalen Films*. Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler.
- REUFSTECK, MICHAEL; NIGGEMEIER, STEFAN (2005): *Das Fernseh-Lexikon*. München: Goldmann.
- ROUGET, TIMO (2020): Webvideos als Gegenstand des Deutschunterrichts. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 72, H. 3, S. 72–81.
- SCHRAMM, HOLGER; SPANGARDT, BENEDIKT; RUTH, NICOLAS (2017): *Medien und Musik*. Wiesbaden: Springer.
- SCHULZE, HOLGER (2020): *Ubiquitäre Literatur. Eine Partikelpoetik*. Berlin: Matthes & Seitz.
- TOZZER, KURT; MAJNARIC, MARTIN (2005): *Achtung Sendung. Höhepunkte, Stars und exklusive Bilder aus 50 Jahren Fernsehen*. Wien: Überreuter.
- WAGENKNECHT, ANDREAS (2020): In der Kürze liegt die Würze. Zur Bedeutung und Aktualität des kurzen Films. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 72, H. 3, S. 2–9.
- WALDE, LAURA (2020): Der Kurzfilm als (kleines) Format. In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, Jg. 12, H. 22, Nr. 1, S. 67–73.
- WEGENAST, ULRICH (2011): *Animierte Avantgarde. Der künstlerische Animationsfilm der 20er und 30er Jahre*. [Begleitheft.] Berlin: absolut MEDIEN.

Filmografie

- Alfred Hitchcock presents* (2015). Seasons 1–7. The Complete Collection. London-Los Angeles: Fabulous Films. [35 DVDs.]
- Animierte Avantgarde* (2011). Der künstlerische Animationsfilm der 20er und 30er Jahre. Kuratiert von Ulrich Wegenast. Berlin: absolut MEDIEN.
- BECKETT, SAMUEL (2008): *He, Joe – Quadrat I und II – Nacht und Träume – Geister-Trio ...* Filme für den SDR. Berlin: Suhrkamp.
- Edison. The Invention of the Movies. 1891–1918* (2005). The Museum of Modern Art in cooperation with the Library of Congress presents 140 Edison Company Films 1891–1918. Two hours of interviews. Over 200 rare documents. New York: Kino on Video & MoMA. [4 DVDs.]
- Europäische Visionen*. 25 Filme von 25 Regisseuren. arte Edition. D/F 2004.
- LUMIÈRE & COMPANY (1997): *Forty Intriguing Films from the World's Leading Directors*. New York: Fox Lorber Home Video.

Dieter Merlin

Close-Up auf den kurzen Film

Mediendidaktische Skizzen

Kurze Filme weisen in Bezug auf ihre ästhetische Form, ihre narratologischen Setzungen, ihre dramaturgischen Strategien und die von ihnen kommunizierten Themen eine kaum überschaubare Bandbreite auf – für mediendidaktische Belange zugleich Chance und Herausforderung. In diesem Beitrag sollen am Beispiel von sechs genretypischen Einzelfilmen und mit einem besonderen Fokus auf die Verwendung von Großaufnahmen (Close-Ups) Schnittmengen und Differenzen innerhalb dieser Vielfalt ausgelotet werden: Welche filmanalytischen Kompetenzen lassen sich auf möglichst interaktive Weise in der Auseinandersetzung mit diesen Filmen fördern? Wo sind in der audiovisuellen Struktur der Filme intentionale Felder erkennbar, die das Rezeptionsverhalten zu steuern versuchen? Wo sind Kontextualisierungen notwendig, um bestimmte Montagesequenzen besser verstehen zu können? Wo finden sich Leerstellen und Polyvalenzen, die Raum für subjektive Assoziationen und persönliche Involviertheit lassen?

Wenn man die Menge an »abendfüllenden« Spiel- und Dokumentarfilmen, deren genauere Betrachtung im schulischen Kontext sich lohnt, mit einem Wald vergleichen würde, den vollständig zu durchqueren im Laufe eines Lehrer:innen-Lebens nicht möglich wäre, dann käme die Menge der *kurzen Filme*¹ einem Dschungel gleich. Bei der überwiegenden Anzahl von Langfilmen lassen sich – trotz der auch hier bestehenden Ausnahmen (vgl. u. a. Tröhler 2007) – relativ stabile Genrestrukturen identifizieren, die nicht zuletzt den Erwartungen der Zuschauer:innen geschuldet sind, deren Erfüllung auf Kinoplakaten, in (Online-)Fernsehzeitschriften oder von Streamingdiensten gezielt beworben wird.² Bei kurzen Filmen liegt hingegen eine weitaus komplexere Situation vor: Kurze Filme sind, historisch betrachtet, das Experimentierlabor der »Siebten Kunst« (vgl. Kaczmarek 2021);

DIETER MERLIN siehe Seite 7.

1 Zur Terminologie-Debatte vgl. Wagenknecht 2020.

2 Zu filmischen Genrestrukturen vgl. u. a. Kuhn/Scheidgen/Weber 2013; Wulff 2001, S. 145 ff., geht so weit, von einem »Genrekontrakt« mit den Film-Rezipient:innen zu sprechen.

Genre-Mischungen bzw. die Verschiebung von Genre-Grenzen sind daher nicht ungewöhnlich. Dies gilt von der Frühphase des analogen Films bis zu jüngsten Entwicklungen der digitalen Medienkultur.³

Da es im hier vorliegenden Beitrag jedoch primär um mediendidaktische Belange geht, die den schulischen Deutschunterricht im Blick haben, nehme ich im Folgenden eine doppelte Komplexitätsreduktion vor: Zum einen sollen stilistische Merkmale kurzer Filme, die sich bei einer größeren Gruppe dieser Filme auf ähnliche Weise wiederfinden, anhand *konkreter* Filmbeispiele nachgewiesen werden. Auf diese Weise soll dem Risiko begegnet werden, vorschnell Generalisierungen vorzunehmen, die einzelne Filme dann nur unzureichend einlösen. Dies ist mit einem radikalen Selektionsprozess verbunden: Jeder Einzelfilm etabliert auch eine spezifische Konstellation in der Verwendung ästhetischer Mittel, die jeweils nur ihm selbst zukommt. Um dennoch eine gewisse Vielfalt zu spiegeln, seien für diesen Beitrag insgesamt sechs kurze Filme ausgewählt, von denen angenommen werden kann, dass sie sich zumindest annäherungsweise einem gängigen Genre zuordnen lassen. Dieses Vorgehen ist mit einer zweiten Einschränkung verbunden: Es bezieht neuere Social-Media-Formate nur partiell mit ein. »YouTube-Filme« zum Beispiel werden im Rahmen des hier verfolgten Ansatzes nicht als eigenständiges Filmgenre verstanden, da die Internet-Plattform YouTube für verschiedene »klassische« Filmgenres ein Publikationsforum bietet: kurze Spiel- und Dokumentarfilme, kurze Animationsfilme etc. Nicht Teil dieses Beitrags sind kurze und kürzeste Filme, die sich Genre-Zuordnungen prinzipiell verweigern, da sie zum Beispiel eine authentische Darstellung der Alltagsrealität suggerieren, zugleich jedoch in hohem Maße inszeniert sind und bisweilen in ihrer spezifischen Ästhetik stark divergieren – unabhängig davon, ob diese Filme via YouTube, Instagram, Snapchat, TikTok o. Ä. präsentiert werden.⁴

Der in Hinblick auf das Korpus an sechs Beispielfilmen vorgenommene Selektionsprozess erfolgte also nach einer (durchaus problematisierbaren) Genre-Zugehörigkeit. Diese soll in erster Linie Lehrpersonen, die im Deutschunterricht mit kurzen Filmen arbeiten möchten, dabei helfen, einen ersten Überblick zu gewinnen. Zu jedem Genre können dann sowohl von den Lehrer:innen als auch von den Schüler:innen weitere Beispielfilme gesucht werden.⁵ Die Genre-Klassifizierung erfolgte in Anlehnung an die Genre-Einteilung, die von der AG Kurzfilm⁶ in

3 Vgl. dazu den Beitrag von Heinz Hiebler in diesem Heft und Wagenknecht 2020.

4 Zu TikTok vgl. den Beitrag von Leichtfried/Mücke und auszugsweise die Beiträge von Hiebler und Albrecht in diesem Heft. Auch auf Social-Media-Plattformen teilweise hochfrequentierte Filmgenres wie Erklärvideos oder Poetry Clips werden in diesem Beitrag nicht berücksichtigt; zu diesen Genres vgl. u. a. Anders/Staiger u. a. (2019, S. 217 ff. und S. 255 ff.).

5 Dabei kann u. a. auf die im Quellenverzeichnis angegebenen Recherche-Websites zurückgegriffen werden.

6 Die 2002 gegründete AG Kurzfilm ist eine »Interessenvertretung für den deutschen Kurzfilm«, an der »Filmfestivals, Film- und Kunsthochschulen, Kurzfilmverleih- und -vertriebsunternehmen sowie Institutionen der Film- und Kinobranche« beteiligt sind (<https://ag-kurzfilm.de/de/mitglieder.html>; Zugriff: 28.7.2022).

ihrer Empfehlungsliste für Zwecke der Filmbildung zu Grunde gelegt wurde: Im Auftrag der AG Kurzfilm wurden 2012 insgesamt 100 Kurzfilme von einem Expert:innen-Gremium aus Filmschaffenden sowie Medienpädagog:innen und -didaktiker:innen ausgewählt (vgl. AG Kurzfilm 2012, S. 4).⁷ Das Gremium benannte sieben »klassische« Filmgenres, denen die genannten 100 Filme zugeordnet wurden, allerdings mit dem relativierenden Hinweis, dass manche Kurzfilme auch in mehrere Genres gepasst hätten (vgl. ebd., S. 5). In der Liste der AG Kurzfilm finden sich schließlich 14 »Dokumentarfilme«, 16 »Spielfilme«, 19 »Animationsfilme«, 16 »Experimentalfilme«, 11 »Musikfilme«, 10 »Werbefilme« und 14 Beispielfilme für »Videokunst« (ebd.). Ich habe mich bei meiner limitierten Filmauswahl ebenfalls an diesen Genre-Kategorien orientiert, da sie eine erste Einteilung ermöglichen, die für schulische Belange nützlich ist – wohl wissend, dass die Grenzen zwischen diesen Genres fließend sind: Bei Filmen, die Merkmale mehrerer Genres aufweisen, sollte dies auch im schulischen Kontext explizit zum Thema gemacht werden. Um den *kurzen* Charakter der Filme stärker zu betonen, habe ich die Terminologie der AG Kurzfilm jedoch insofern modifiziert, als ich das Merkmal der »Kürze« bereits in die Genre-Benennungen integriert habe. Es wird daher in diesem Beitrag um jeweils ein Filmbeispiel aus den wie folgt bezeichneten Genres gehen:

- Kurzspielfilm
- Documentary Short
- Animation Short
- Musikvideo
- Werbespot
- Experimental Short

Das Genre »Videokunst« werde ich vernachlässigen, da es sich in der Regel auf Filme bezieht, die tendentiell eher keine narrative Dramaturgie aufweisen; Letztere erleichtert jedoch erfahrungsgemäß im Deutschunterricht den Zugang für viele Schüler:innen (die AG-Kurzfilm-Liste war hingegen bewusst fächerübergreifend konzipiert, d. h., dort wurde auch der Kunst-Unterricht berücksichtigt). Auch das Genre »Experimentalfilm« entfernt sich hin und wieder relativ weit von einem narrativen Ansatz – allerdings bleibt es diesem vielfach durch eine gezielte Konterkarierung indirekt verhaftet (ein entsprechendes Beispiel ist Teil des ausgewählten Filmkorpus).

1. Beispielfilme

Zu jedem der sechs Filmgenres wurde jeweils ein Beispielfilm ausgewählt. In der folgenden Übersicht sind alle sechs Beispielfilme aufgeführt, mitsamt einer Zuordnung zu der Jahrgangsstufe, ab der ein Einsatz der Filme im Unterricht meiner Einschätzung nach zu empfehlen wäre:

⁷ Vgl. <https://cdn.ag-kurzfilm.de/100-kurzfilme-f-r-die-bildung.pdf> [Zugriff: 28.7.2022].

Nr.	Filmtitel	Produktionsland /-jahr	Länge (Min.)	Genre	ab Jgst.
1.	<i>Rote Flecken</i>	Österreich 2013	15	Kurzspielfilm	9
2.	<i>Thea</i>	Norwegen 2016	13	Documentary Short	4
3.	<i>Nowhere Line: Voices from Manus Island</i>	Großbritannien / Australien 2015	15	Animation Short	9
4.	<i>Despacito</i>	Puerto Rico 2017	4:41	Musikvideo	1
5.	<i>The Spider and the Window</i>	Deutschland 2022	1:18	Werbespot	1
6.	<i>Meshes of the Afternoon</i>	USA 1943	14	Experimental Short	9

Die Reihenfolge der Filmtitel entspricht derjenigen in der Liste der Filmgenres. Damit die Wirkung bestimmter, in diesen Filmen verwendeter ästhetischer Gestaltungsmittel im Folgenden besser eingeschätzt werden kann, seien zu jedem Beispielfilm knapp die Grundzüge der Filmhandlung skizziert, jeweils ergänzt um einige Kontext-Hinweise.

Der österreichische Kurzspielfilm *Rote Flecken* (2013) der Kärntner Regisseurin Magdalena Lauritsch erzählt eine Geschwister-Geschichte: Tommi (Thomas Otrok) entwendet das Jagdgewehr seines Vaters, um im Wald heimlich schießen zu üben; sein Bruder Simon (Emilio Bachmann) begleitet ihn. Tommi spielt gegenüber seinem kleinen Bruder den Wissenden, doch die Sache geht schief: Sie treffen aus Versehen den Hund eines Nachbarn. Tommi versucht, seinen Bruder dazu zu bringen, dem Hund den Gnadenschuss zu geben, doch dieser weigert sich (zunächst). Bereits zu Beginn des Films gibt es Unstimmigkeiten zwischen den beiden Geschwistern; der zentrale Konflikt baut sich kontinuierlich auf – und dennoch kann die plötzliche Eskalation der Gewalt erschreckend wirken. Daher sei der Film erst ab Jahrgangsstufe 9 empfohlen. Aufgrund der moralischen Fragen, die sich mit den erzählten Ereignissen verknüpfen lassen, eignet er sich auch für eine fächerübergreifende Kooperation mit dem Ethik-, Philosophie- oder Religionsunterricht. Der Film gewann 2015 den österreichischen Filmpreis in der Sparte »Bester Kurzfilm«.

Der norwegische Documentary Short *Thea* (2016) bietet ein Kontrastprogramm zu *Rote Flecken*: Darin geht es um ein 12-jähriges Mädchen namens Thea, das sowohl mit seinen beiden Brüdern als auch seinen Eltern ein sehr herzliches Verhältnis hat – und sich darüber hinaus auch im Kreis seiner Freundinnen wohlfühlt. Thea leidet jedoch an schwerer Epilepsie: Ihr Leben ist immer wieder durch langanhaltende Anfälle beeinträchtigt; manchmal wird sie deshalb mit einem Rettungshubschrauber in eine Spezialklinik geflogen. Der Film weist in ästhetischer Hinsicht die Besonderheit auf, dass von den Regisseur:innen Halvor Nitteberg und Elisabeth Aspelin zunächst kein Filmmaterial, sondern nur (brillante) Schwarz-Weiß-Fotos verwendet wurden, die anschließend abgefilmt und mit durchgängigem Dialog- und Geräushton unterlegt wurden. Der Film ist bereits ab der

4. Jahrgangsstufe einsetzbar; er bietet auf unprätentiöse Weise viele Gesprächsanlässe zu den Themen Behinderung und Inklusion.

Der Animationsfilm *Nowhere Line: Voices from Manus Island* (2015) des britischen Filmemachers Lukas Schrank ist ein politischer Kurzfilm. Er macht auf das Schicksal von Migrant:innen aufmerksam, die 2014 eigentlich nach Australien übersetzen wollten, die jedoch von der australischen Regierung in einem Internierungslager auf Manus Island (Papua Neuguinea) gefangen gehalten wurden. Auch in diesem Film wurde auf ein spezielles Herstellungsverfahren zurückgegriffen: Die Filmbilder sind durchweg in einem Graphic-Novel-Stil gezeichnet, doch die Tönebene besteht aus (realen) Telefon-Interviews mit Behrouz und Omar, zwei in dem Lager inhaftierten Asylsuchenden.⁸ Einer der beiden interviewten Männer ist der kurdischstämmige iranische Journalist Behrouz Boochabi, der sechs Jahre auf Manus Island verbrachte und der 2019 für die autobiographische Schilderung seiner Flucht und Inhaftierung den bedeutendsten australischen Literaturpreis (*Victorian Prize for Literature*) gewann. Der per Crowdfunding finanzierte Film ist aufgrund der politischen Kontexte, die im Detail aufgerollt werden müssten, sowie einer Szene, in der das Lager von Einheimischen und der Polizei gestürmt wird, erst ab Jahrgangsstufe 9 zu empfehlen.

Das Musikvideo *Despacito* (2017), das unter der Regie des multidisziplinären Designers Carlos R. Pérez auf Puerto Rico gedreht wurde, dürfte den meisten Jugendlichen bekannt sein: Es bebildert das gleichnamige Lied des puerto-ricanischen Latin-Pop-Sängers Luis Fonsi und des ebenfalls puerto-ricanischen Rappers Daddy Yankee. Sowohl als Musikstück als auch als YouTube-Video war der Song ein Welterfolg. Das YouTube-Video war mehr als drei Jahre lang das meistgesehene Video der Plattform⁹ und in Bezug auf die Likes nimmt es mit 49 Millionen weiterhin den Spitzenplatz ein.¹⁰ Die Narration ist vergleichsweise simpel: boy meets girl – wobei »boy« von Luis Fonsi verkörpert wird und »girl« von Zuleyka Rivera Mendoza, der puerto-ricanischen Miss Universe 2006. Die beiden Hauptfiguren kommen sich – dem Songtitel entsprechend: langsam – näher. Das Video ist im Prinzip ab der ersten Klasse im Unterricht verwendbar; allerdings lassen sich die Hypostasierung heterosexueller Gendernormen und das problematische Frauenbild, welche in der visuellen Inszenierung zum Ausdruck kommen, erst in den Sekundarstufen hinreichend kritisch reflektieren.

Auch über den Samsung-Werbespot *The Spider and the Window* (2022) kann bereits in der Primarstufe gesprochen werden. Der vom deutschen Regie-Duo Dorian & Daniel realisierte Spot gewann im Juni 2022 beim Internationalen Werbefilmfestival in Cannes (*Festival international de la créativité*) einen Goldenen Löwen. Er erzählt ebenfalls eine Love-Story: Eine achtbeinige Spinne namens Sam verliebt

8 <https://filmshortage.com/shorts/nowhere-line-voices-from-manus-island/> [Zugriff: 28.7.2022].

9 Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_meistaufgerufenen_YouTube-Videos#Frühere_meistgesehene_Videos [Zugriff: 28.7.2022].

10 Vgl. <https://www.brandwatch.com/de/blog/ranking-youtube-videos-likes/> sowie <https://www.youtube.com/watch?v=kJQP7kiw5Fk> [Zugriff: 28.7.2022].

sich in das neue Samsung-Smartphone »Galaxy S22 Ultra«. Den Film durchzieht leitmotivartig eine visuelle Analogie zwischen den vier Augen der Spinne und den fünf kreisrunden schwarzen Öffnungen auf der Handy-Rückseite (vier für die Kameraobjektive und eine für den Infrarotsender des Autofokus). Im Ton hört man die bekannte Nazareth-Version des Songs *Love hurts* (1975). Als das Werbeplakat, auf dem das Handy zu sehen ist, ersetzt werden soll, scheint Sam tief betrübt; doch das Happy End folgt auf den Fuß.

Mit *Meshes of the Afternoon* (1943) der Avantgarde-Regisseur:innen Maya Deren und Alexander Hammid findet sich auch ein Experimentalfilm in der Short-List. Innerhalb dieses Genres gilt er als eines der einflussreichsten Werke der Filmgeschichte. Die Handlung ist in mehrere narrative Sequenzen gesplittet: Eine namenlose Frau (Maya Deren) geht eine Straße entlang, betritt eine Wohnung, durchschreitet die Zimmer, hat Albträume, trifft einen namenlosen Mann (Alexander Hammid) und begeht Suizid. Die Sequenzen bauen partiell aufeinander auf, wiederholen sich jedoch auch; insgesamt ist keine kohärente Rekonstruktion der gezeigten Abläufe möglich. Im Unterricht sollte dieser Film erst ab Klasse 9 eingesetzt werden: Das Aufbrechen der narrativen Logik sowie Zeitlupen-, Stop-Motion- und Split-Screen-Techniken intendieren eine verstörende Wirkung; darauf bezogene Diskussionen können zum Anlass genommen werden, sich profunder mit dem Experimentalfilm-Genre vertraut zu machen.

2. Kurze Filme als Symbolsysteme und Handlungsfelder

Neuere Filmdidaktiken wie Anders/Staiger u. a. (2019, S. 21–40) und Kammerer/Maiwald (2021, S. 23–41) zeichnen ausführlich die Entwicklung von deutschdidaktischen Kompetenzmodellen nach, die das Handlungsfeld Film in verschiedene Teilbereiche aufschlüsseln. Es geht dabei nicht nur um den »Gegenstand« Film, sondern auch um mit diesem verbundene kulturelle, kulturhistorische und gesellschaftliche Kontexte und darüber hinaus um das Initiieren eines sowohl reflexiven als auch die »Vorstellungs- und Wahrnehmungsbildung« (Anders/Staiger u. a. 2019, S. 40) fördernden sowie selbst gestaltenden Umgangs mit diesem Medium. Anders/Staiger u. a. unterscheiden drei »filmdidaktische Ausrichtungen«, die sie bei gegenwärtigen filmdidaktischen Ansätzen beobachten: eine »analytisch-reflexive«, eine »intermediale« und eine »ästhetische« (vgl. ebd.). Kammerer/Maiwald (2021) gelangen ebenfalls zu einem dreigliedrigen Modell, das zumindest teilweise ähnlich gelagert ist: Sie differenzieren zwischen »Film als Symbolsystem«, »Film als Handlungssystem« sowie einem »Übergangsbereich« (Kammerer/Maiwald 2021, S. 39). In Letzterem verorten Kammerer/Maiwald zum Beispiel Genre-Fragen, da diese über einen spezifischen Einzelfilm hinausweisen. Bei Anders/Staiger u. a. würde die Auseinandersetzung mit den Genre-Merkmalen eines Films eher in den analytisch-reflexiven Bereich fallen. Der intermediale Bereich wird dort auf einen Vergleich von Filmen mit anderen Medien beschränkt, zum Beispiel mit literarischen Texten, Theaterinszenierungen, Hörspielen, digitalen Spielen etc. (vgl. Anders/Staiger u. a. 2019, S. 40).

Die genannten Ansätze bzw. Modelle sind ohne Weiteres auf das Handlungsfeld der kurzen Filme übertragbar. Kurze Filme weisen, wie bereits dargestellt, Genre-Merkmale auf, die mit denjenigen längerer Filmen korrespondieren; in ihrer ästhetischen Gestaltung greifen sie auf Mittel zurück, die nicht prinzipiell anders funktionieren als in Langfilmen, und auch hinsichtlich der Möglichkeiten ihrer Kontextualisierung besteht kein grundsätzlicher Unterschied; auch die reflexiv-analytischen oder handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, die sich im Unterricht auf diese Filme beziehen lassen,¹¹ sind jeweils übertragbar. Matthias Kepser spielt 2020 ein ähnliches Kompetenzmodell wie diejenigen, die oben skizziert wurden, exemplarisch für die französische Kurzfilmkomödie *Mozart der Taschendiebe* (*Le Mozart des pickpockets*, FR 2006, Regie: Philippe Pollet-Villard, 31 Min.) durch: Dieses Modell (vgl. Blell u. a. 2016) definiert zwar zunächst als zentrales Kompetenzfeld »Filmbezogen sprachlich handeln« (Kepser 2020, S. 20), um die in sprachlichen Schulfächern (wie Deutsch) wichtige Dimension der Förderung von Sprache und Sprachbewusstsein (zu Recht!) stärker in den Fokus zu nehmen. Die drei weiteren Kompetenzbereiche, die in dieses Feld eingebettet sind, weisen jedoch Parallelen zu den von Anders/Staiger u. a. und Kammerer/Maiwald dargestellten Unterteilungen auf: Blell u. a. (2016) differenzieren zwischen »Film analysieren«, »Film kontextualisieren« und »Film gestalten« (ebd.). Die Aneignung und Nutzung von Genrewissen fallen hier in den Analyse-Bereich, während das Erkennen und Erörtern von intertextuellen und intermedialen Bezügen unter Kontextualisierung verbucht werden (vgl. ebd., S. 21).

Ulf Abraham versucht in zwei mit einem Abstand von sieben Jahren jeweils in *Praxis Deutsch* erschienenen Beiträgen (vgl. 2013 und 2020), das *spezifische* didaktische Potential von Kurzspielfilmen auszuloten: Zum einen geht er davon aus, dass der Kurzspielfilm insofern mit der literarischen Gattung der Kurzgeschichte vergleichbar sei, als auf beide Formate die drei Kriterien »[b]revity, density, unity« (Abraham 2020, S. 11; Hervorheb. i. O.) zuträfen; und beide verfügten »neben einer epischen auch [über] eine dramatische und eine lyrische Dimension« sowie »in der Regel [über] einen offenen Schluss« (ebd.). Zweitens ist Abraham der Auffassung, dass Kurzspielfilme durch eine »Ausschnitthaftigkeit des Erzählten« geprägt seien und signifikant häufig mit »symbolischen Aufladung[en]« und einer »parabolische[n]« Erzählweise (ebd.) arbeiteten. Daher sei es »eine für den Deutschunterricht lohnende Zielperspektive, die Ambiguität solcher Filme und die Möglichkeit ihrer symbolischen Lektüre zum Thema von Filmgesprächen und Schreibaufgaben zu machen« (ebd., S. 12). Als dritte Komponente des didaktischen Potentials von Kurzspielfilmen nennt Abraham die vielfach zu beobachtende »Selbstreferenzialität und -reflexivität« (ebd.) dieser Filme. Zwar stellt sich die Frage, ob manche der von Abraham vorgenommenen Prädikationen (z. B. eine elliptische Erzählweise und dadurch entstehende Zwei- oder Mehrdeutigkeiten)

11 Aus einer großen Fülle an Literatur, die es mittlerweile zu beiden Verfahren gibt, sei zu ersterem insbesondere Bienk (2019) und zu letzterem Kepser (2010) empfohlen.

nicht auch auf eine große Anzahl von Langfilmen zutreffen. Doch in der Schule – auch ergebnisoffen! – zum Beispiel über die Ambiguität oder Polyvalenz kurzer Filme (oder einzelner Ausschnitte aus diesen) nachzudenken, lohnt sich allemal.

3. Schnittmengen und Differenzen: Großaufnahmen im kurzen Film

Die beiden vorausgehenden Kapitel seien nun insofern zusammengeführt, als eine konkrete didaktische Perspektive mit den sechs kurzen Filmen in Verbindung gebracht werden soll, die das genreübergreifende Korpus dieses Beitrags bilden. Diese sechs Filme, verstanden als Symbolsysteme und Handlungsfelder, sind entweder einzeln im Unterricht einsetzbar – oder als Ensemble von zwei oder mehr Filmen. Hier soll eine Möglichkeit der Didaktisierung vorgestellt werden, die *alle* sechs Filme einbezieht: Dies wäre angesichts der Gesamtheit der Altersempfehlungen erst ab der Jahrgangsstufe 9 möglich (vgl. die Tabelle zu Beginn des Kapitels »Beispielfilme«). Der Schwerpunkt soll auf dem Bereich der visuellen Ästhetik liegen, speziell auf der Wirkung der sogenannten Kamera-Einstellungsgrößen, und unter diesen: der Wirkung von Großaufnahmen.

Unterrichtsmaterialien zu den Einstellungsgrößen finden sich mittlerweile zuhauf in filmdidaktischen Publikationen – in Printform, als downloadbare PDF-Dokumente oder als interaktive Apps.¹² Faustregeln zur Funktion bestimmter Einstellungsgrößen lassen sich den gängigen Materialien entnehmen,¹³ allerdings werden sie häufig ohne Kontextbezug eingeführt. Dann besteht ein gewisses Risiko, dass filmanalytisches Vokabular einfach »gepaukt« wird, ohne dass sich die Schüler:innen unterschiedliche dramaturgische Konstellationen genauer anschauen, in denen die Einstellungsgrößen – im Ensemble mit weiteren filmischen Mitteln (z. B. Montage und Ton/Musik) und abhängig von Kontext-Hinweisen (z. B. auf historische Ereignisse oder intermediale Phänomene) – Wahrnehmungsprozesse der Zuschauer:innen strukturieren, einen Einblick in die Gedankenwelt der Figuren ermöglichen, empathische Bindungen an Figuren initiieren oder vertiefen, Emotionen hervorbringen, verstärken oder abschwächen etc. Diese Aspekte sollen in den folgenden Beispielanalysen, in denen Screenshots von Großaufnahmen aus den sechs Korpus-Filmen verwendet werden, stärker berücksichtigt werden, am detailliertesten in Bezug auf den österreichischen Kurzfilm *Rote Flecken* (2013) (vgl. die folgende tabellarische Übersicht).

12 Gut für den Unterricht geeignet ist die App »TopShot«, die im Rahmen der Filmbildungs-Initiative »Film + Schule NRW« entwickelt wurde, vgl. <https://www.filmundschule.nrw.de/de/digital/top-shot/> [Zugriff: 28.7.2022]. Die App bietet eine Einführung in die Themen »Einstellungsgrößen«, »Look«, »Kameraperspektive«, »Sound« und »Schnitt & Montage«.

13 Wenn man in der Top-Shot-App die Infopunkte (i) unter den Beispielfotos zu den Einstellungsgrößen anklickt, dann werden entsprechende Informationen sichtbar.

Kurzspielfilm: Rote Flecken (AT 2013, 15 Min.)**Abb. 1:** Einstellung A (4:22) – Halbtotale (Hund)**Abb. 2:** Einstellung B (4:36) – Groß (Simon)

Verortung in der Narration: Simon und seinem älteren Bruder Tommi wird klar, dass sie (unbeabsichtigt) den Hund eines Nachbarn angeschossen haben. Sie starren einen Moment lang den Hund an, ohne eine Entscheidung zu treffen, was sie nun tun sollten. Da beide geschossen haben, ist unklar, wer den Hund getroffen hat. Beide schieben sich gegenseitig die Schuld in die Schuhe. Die dargestellte Situation bildet einen *Wendepunkt* im Handlungsverlauf.

Bild-Ebene: Der Hund ist in der *Halbtotale* zu sehen, Simon wird in *Großaufnahme* gezeigt (*Close-Up* auf sein Gesicht) (Abb. 1, 2). Der Hund liegt auf dem teilweise mit Schnee bedeckten Laub. Er ist im oberen Drittel des Bildes positioniert (befindet sich also in einer gewissen Distanz zu den beiden Hauptfiguren) und ist farblich nur schwer vom Waldboden zu unterscheiden. Umso mehr fällt das rote Blut ins Auge, das an seinem Fell klebt. Simon sind das Entsetzen und ggf. Mitleid/Angst/Scham im Blick anzumerken. Am linken (A) und rechten (B) Bildrand ist die Jacke seines Bruders zu erkennen; zudem ist Einstellung A auf der Höhe der Körpergröße von Simon positioniert. Daraus lässt sich schließen, dass es sich bei A um einen *Point-of-View-Shot* (POV) handelt, der die Blick-Perspektive von Simon wiedergibt (*Subjektive*).

Audio-Ebene: Wir hören *diegetischen* (= in der erzählten Welt verorteten) *Geräushton*: das Rascheln des trockenen Laubs, das Winseln des Hundes, das hektische Atmen von Simon.

Montage: Der Hund und Simon werden durch die Blick-Montage unmittelbar zueinander in Bezug gesetzt (*Schuss-Gegenschuss-Prinzip*). Simon wird vor Einstellung A bereits mehrfach in *Großaufnahme* gezeigt, allerdings spiegeln sich die Emotionen am stärksten in Einstellung B. Danach sehen wir (ebenfalls zum wiederholten Mal) auch Tommis Gesicht in *Großaufnahme*. Die Situation wird dadurch aufgelöst, dass die beiden Figuren zu dem Hund hingehen, was in der *Halbtotale* gefilmt ist.

Wirkung auf die Rezipient:innen: *Empathie* mit dem Hund (er leidet; nimmt eine Opferrolle ein); *Empathie* aber auch mit Simon (er ist einerseits möglicher Täter, da er geschossen hat; andererseits wird er von seinem Bruder unter Druck gesetzt); *Konterempathie* in Bezug auf Tommi (Figur wirkt aufgrund ihrer Rücksichtslosigkeit durchweg unsympathisch, reflektiert aber kühl das Geschehen: will verhindern, dass der Vater vom dem Vorfall erfährt; Strategie der Figur »nachvollziehbar«).¹⁴

Genre-Merkmale: Großaufnahme von Simons Gesicht wird verwendet, damit wir seine Mimik besser erkennen können (1); der Hund wird aus Simons subjektiver Perspektive gezeigt, die wir über den Kamerablick zwangsläufig teilen (2); das Winseln des Hundes und Simons Atemgeräusche treten auf der Tonebene stark in den Vordergrund (3). Alle drei Aspekte sind *Fiktionalisierungsstrategien*: Sie schaffen eine Nähe zu der Figur, die wir im außerfilmischen Alltag gegebenenfalls nicht hätten (und ermöglichen so die oben genannten empathischen Prozesse). Klare Identifizierung als *Kurzspielfilm* möglich.

14 Zum Begriff der filmischen Empathie vgl. u. a. Wulff 2003 und Hagener/Vendrell Ferran 2017.

Mehrdeutigkeiten: Empfindet Simon primär *Entsetzen*, als er den verletzten Hund sieht/hört (vgl. Simons leicht gebückte Körperhaltung und seine erschrockenen Gesichtszüge)? Oder hat er *Mitleid* mit dem Tier, das große Schmerzen zu haben scheint (vgl. das Winseln auf der Tonspur). Oder *Angst* davor, dass der Hund stirbt? Oder *Scham* darüber, für die Tat verantwortlich zu sein (was sein Bruder behauptet)? Oder *Angst* vor den Konsequenzen, die der Vorfall haben kann (sie haben unerlaubt die Waffe des Vaters verwendet)?

Analytisch-reflexive Aufgaben:

- Verortung der Einstellungsabfolge in der filmischen Narration
- Beschreibung der Bild-Ebene: Identifizierung der Kamera-Einstellungsgrößen, Beschreibung der Bild-Inhalte, der Bild-Kadrierung, des Bildaufbaus (Vorder-, Hinter- Mittelgrund), der Farbgestaltung etc.
- Beschreibung der Ton-Ebene: Geräusch-Ton, Dialoge, Musik
- Beschreibung der Art der Montage-Struktur und der Positionierung innerhalb der Montage-Sequenz
- Einschätzung/Diskussion der Wirkung einzelner/mehrerer filmästhetischer Mittel sowie der gesamten Montage-Sequenz
- Bestimmung/Diskussion von Genre-Merkmalen
- Benennung/Diskussion von Mehrdeutigkeiten

Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben:

- Filmsichtung wird an der Position der Großaufnahme unterbrochen; Verfassen eines inneren Monologs aus Simons Perspektive oder Weiterschreiben der Filmhandlung in Drehbuch-Form
- Szenische Darstellung der Fortsetzungshandlung
- Gestaltung eines Filmplakats, in das die Screenshots A und/oder B eingebunden werden
- Drehort-Skizze anfertigen (Aufsicht: Position des Hundes, der Figuren, der Bäume etc.)
- Kurzspielfilm-Exposés oder -Treatments verfassen, die über einen ähnlichen Wendepunkt verfügen; danach zu diesen Texten die Montage-Sequenz rund um den Wendepunkt als Storyboard zeichnen oder als Foto-Sequenz realisieren
- den ganzen Kurzfilm ansehen; dann die beiden Screenshots zeigen; ergebnisoffenes Gespräch dazu; anschließend einen Essay zum Film, zu den Screenshots oder zu dem Gespräch schreiben, oder das Exposé/Treatment zu einer eigenen Filmidee entwickeln.

Entsprechende Übersichten könnten auch für die anderen fünf Filme erstellt werden, die Teil des Korpus sind. Dies ist hier aus Platzgründen nicht möglich. Doch im Folgenden sollen zumindest einige Schnittmengen und Differenzen thematisiert werden. Zu diesem Zweck sei in der untenstehenden Tabelle je eine Großaufnahme aus jedem weiteren Film abgebildet, jeweils gemeinsam mit einem zweiten Screenshot, der aus einer vorausgehenden oder nachfolgenden Einstellung stammt:

Documentary Short: *Thea* (NO 2016, 13 Min.)



Abb. 3: Einstellung A (11:58) – Groß (Hubschrauber)



Abb. 4: Einstellung B (12:00) – Groß (Thea)

Animation Short: *Nowhere Line: Voices from Manus Island* (GB/AUS 2015, 15 Min.)**Abb. 5:** Einstellung A (9:14) – Halbnah (Einheimischer)**Abb. 6:** Einstellung B (9:17) – Groß (Immigrant)**Musikvideo: *Despacito* (USA 2017, 4:41 Min.)****Abb. 7:** Einstellung A (0:43) – Groß (Fonsi)**Abb. 8:** Einstellung B (0:45) – Nah (Mendoza)**Werbespot: *The Spider and the Window* (DE 2022, 1:18 Min.)****Abb. 9:** Einstellung A (0:20) – Groß (Smartphone)**Abb. 10:** Einstellung B (0:25) – Groß (Spinne)**Experimental Short: *Meshes of the Afternoon* (USA 1943, 14 Min.)****Abb. 11:** Einstellung A (10:45) – Groß (Namenloser)**Abb. 12:** Einstellung B (10:48) – Groß (Namenlose)

Eine Schnittmenge zwischen den abgebildeten Großaufnahmen in den sechs Beispielfilmen besteht darin, dass diese in der Kombination mit anderen Einstellungen, die jeweils davor oder danach liegen, existenzielle Gefühle der Protagonist:innen zum Ausdruck bringen: Entsetzen (und gegebenenfalls auch Angst und Scham) in *Rote Flecken*, Angst (aber auch Erleichterung) in *Thea*, plötzliches Erschrecken in *Nowhere Line: Voices from Manus Island*, sexuelles Begehren in *Despacito*, Liebe auf den ersten Blick in *The Spider and the Window* und erneut Erschrecken in *Meshes of the Afternoon*. Dass die Gesichter der Hauptfiguren in allen sechs Fällen in Großaufnahme gezeigt werden (anstatt die Figuren z. B. in der Halbtotale zu filmen) und dass diese Großaufnahmen mit anderen Einstellungen verknüpft werden, in denen weitere Figuren oder bestimmte Gegenständen zu sehen sind, entspricht einer bereits in der Frühzeit der Filmgeschichte verwendeten Montagetechnik¹⁵: Den in Großaufnahme abgebildeten Figuren werden so bei der Filmrezeption bestimmte Emotionen zugeschrieben, welche die Relationen zwischen ihnen und den mit ihnen über die Montage verbundenen Figuren bzw. Objekte betreffen; und diese Emotionen können über empathische Prozesse mit- bzw. nachempfunden werden.¹⁶

Wenn man die Screenshot-Paare aus der obenstehenden Tabelle im Unterricht verwendet, dann lassen sich zum einen die Ähnlichkeiten erarbeiten, die hinsichtlich der Rezeptionsästhetischen Funktion der Großaufnahmen in den jeweiligen Filmen bestehen (verschiedene Teams könnten sich mit je einem der sechs Filme bzw. Screenshot-Paare beschäftigen; die Ergebnisse könnten in einem Gallery-Walk präsentiert und anschließend vergleichend diskutiert werden). Andererseits können auch die Unterschiede thematisiert werden, die in Bezug auf die Rolle der Großaufnahmen in den von Film zu Film divergierenden narrativen Konstellationen und Genre-Konventionen erkennbar sind: In *Rote Flecken* handelt es sich um eine klassische Spielfilm-Dramaturgie; die Aufmerksamkeit der Rezipient:innen wird gerade in der Montage-Sequenz rund um die Großaufnahme – auch auf akustischer Ebene – stark gelenkt; die empathische Bindung an den jüngeren Bruder Simon ist in der Regel sehr hoch. In *Thea* hingegen sorgt allein schon das spezielle Konstruktionsprinzip des Films (die Verwendung von Schwarz-Weiß-Fotografien als Ausgangsformat) für eine gewisse Distanz, die mit dem Dokumentarfilm-Genre stärker kompatibel ist. Dass in der relevanten Auto-Szene der Spielzeug-Hubschrauber und Theas Gesicht in Großaufnahme gezeigt werden, etabliert jedoch ein narratives Moment in dem Film, welches zu der entsprechenden Dialogpassage passt: Theas Mutter erzählt von einem schweren Epilepsie-Anfall, bei dem Thea per Hubschrauber in die Klinik geflogen werden musste. Der selbstgebastelte Hubschrauber, den sie während der Autofahrt in der Hand hält und den sie der Hubschrauber-Besatzung schenken wird, macht auf eine lebensbedrohliche Situation aufmerksam, die sie in der Vergangenheit erfolgreich durchgestanden

15 Vgl. den berühmten *Kuleschow-Effekt* (z. B. Wulff 2022; kritisch Bulgakowa 2011).

16 Vgl. Fußnote 14.

hat, die sich aber jederzeit wiederholen kann. Festzuhalten wäre jedoch auch, dass Theas Gesicht in der Großaufnahme nicht von vorn gezeigt wird, sondern in einem rückwärtigen Seitenprofil, was ebenfalls für eine leichte Distanzierung sorgt und dadurch den dokumentarischen Charakter des Films weiter unterstützt.

Ähnliche Differenzen finden sich auch in Bezug auf die anderen Filmbeispiele: In *Nowhere Line: Voices from Manus Island* braucht es eine umfassende Kontext-Recherche, um die (mittels einer an den Hals gesetzten Machete) signalisierte Morddrohung einordnen zu können, durch die der Protagonist erschreckt wird. Letztlich tragen nicht die Bewohner:innen Papua-Neuguineas die Hauptverantwortung für die Eskalation der Gewalt auf Manus Island, sondern die australische Regierung, welche potentielle Asylbewerber:innen auf eine Pazifikinsel deportieren lässt, die zum Staatsgebiet von Papua-Neuguinea gehört. Durch die historisch-politische Kontextualisierung geraten bei diesem Film die Genre-Grenzen ins Wanken: Einerseits handelt es sich aufgrund der im Graphic-Novel-Stil gezeichneten Bewegtbild-Sequenzen um einen Animationsfilm, andererseits indizieren die wiederholten Verweise auf die soziale Realität außerhalb des Films zugleich einen dokumentarischen Anspruch – zum Beispiel durch die im Vor- und Nachspann eingblendeten Textinserts oder die auf der Tonebene fortlaufend verwendeten Interviewausschnitte mit zwei *realen* Migrant:innen.

Kontextualisierungen sind auch in dem Musikvideo *Despacito*, dem Werbespot *The Spider and the Window* und dem Experimentalfilm *Meshes of the Afternoon* notwendig, um die spezifische Wirkung der Montage-Sequenzen zu erfassen, in welche die Größeneinstellungen eingebunden sind. Die sexualisierte Ästhetik ist in einem Musikvideo nicht verwunderlich – dies ließe sich im Unterricht anhand einer vergleichenden Recherche in Bezug auf ähnliche Filme leicht feststellen. Zu diskutieren wäre jedoch, wie die filmischen Mittel bei der Erzeugung dieser Art von Ästhetik interagieren – und gerade angesichts der hohen Popularität dieses Videos auch: inwiefern dort nicht ein antiquiertes Männer-Frauen-Bild zelebriert wird, das sich an der Grenze zum Sexismus bewegt. In dem Werbespot *The Spider and the Window* wird zunächst die als Protagonistin fungierende vieräugige Spinne anthropomorphisiert und dann auf der Basis einer visuellen Analogiesetzung auch ein Smartphone, in dessen Rückseite vier Kameraobjektive (und eine Öffnung für den Autofokus-Infrarotsender) eingelassen sind. Die visuelle Analogie zwischen Spinnenaugen und Smartphone-Objektiven kann zum Anlass einer vergleichenden Sichtung und Analyse weiterer Werbefilme gemacht werden, die mit ähnlichen Kommunikationsstrategien arbeiten (vgl. Esch u. a. 2018).

Eine besondere Herausforderung stellt die Interpretation der Montagesequenz aus dem Experimentalfilm *Meshes of the Afternoon* dar: Selbst nach einer intensiven Kontext-Recherche, zum Beispiel zur historischen Entwicklung des entsprechenden Filmgenres, sind die Polyvalenzen des Films nicht auflösbar. Andererseits liegt darin auch eine Chance: Gerade dieser letzte Film aus dem hier präsentierten Korpus bietet vielfältige Anschlussmöglichkeiten für kreative Verfahren (mündlicher, schriftlicher, zeichnerischer, fotografischer, filmischer, digitaler Art), bei denen die Lernenden eigene ästhetische Präferenzen ins Spiel bringen können. Es

kann sehr viel Spaß machen, zunächst gut verständliche Erzählstränge zu entwerfen und diese dann ihrer Logik zu berauben, indem zum Beispiel essentielle Bestandteile herausgeschnitten, Wiederholungsschleifen eingebaut oder Kontrastmontagen (vgl. Beller 2016) konstruiert werden.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass ein genauer Blick auf selbst nur minimale Ausschnitte aus dem audiovisuellen Material bereits elementare Kompetenzen der Medienbildung berührt, darunter auch die nicht immer eindeutig zu beantwortenden Fragen der Genrespezifik, die für den kurzen Film von besonderer Relevanz sind.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2013): Kurzspielfilme im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 237, S. 4–10.
- DERS. (2020): Verdichtung und Bedeutungsoffenheit. Über das didaktische Potential von Kurzfilmen. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 10–19.
- ANDERS, PETRA; STAIGER, MICHAEL u. a. (2019): *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Berlin: J. B. Metzler.
- BELLER, HANS (2016): Kontrastmontage. In: *Das Lexikon der Filmbegriffe*. CAU Kiel: Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien. Online: <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/k:kontrastmontage-4397> [Zugriff: 28.7.2022].
- BIENK, ALICE (2019): *Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse*. Marburg: Schüren.
- BLELL, GABRIELE; KERPSER, MATTHIS; GRÜNWALD, ANDREAS; SURKAMP, CAROLA (2016): Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. In: Dies. (Hg.): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Film-Bildung-Schule* (FBS), Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 11–61.
- BULGAKOWA, OKSANA (2011): Lew Kuleschow – ohne »Kuleschow-Effekt«. In: *montage AV*, Jg. 20, H. 1, S. 224–246. Online: https://www.montage-av.de/pdf/201_2011/201_2011_Bulgakowa_Lew-Kuleschow-ohne-Kuleschow-Effekt.pdf [Zugriff: 28.7.2022].
- ESCH, FRANZ-RUDOLF; VON EINEM, ELISABETH; EICHENAUER, SABRINA (2018): Visuelle Reize in der Kommunikation effektiv umsetzen. In: Langner, Tobias; Esch, Franz-Rudolf; Bruhn, Manfred (Hg.): *Handbuch Techniken der Kommunikation. Grundlagen – Innovative Ansätze – Praktische Umsetzung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- HAGENER, MALTE; VENDRELL FERRAN, INGRID (2017): *Empathie im Film. Perspektiven der Ästhetischen Theorie, Phänomenologie und Analytischen Philosophie*. Bielefeld: transcript.
- KACZMAREK, LUDGER (2021): 7e art. In: *Das Lexikon der Filmbegriffe*. CAU Kiel: Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien. Online: <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/0:7eart-3742> [Zugriff: 28.7.2022].
- KAMMERER, INGO; MAIWALD, KLAUS (2021): *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- KEPSEK, MATTHIS (2010): Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen. In: Ders. (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung. Deutsch, Englisch, Geschichte u. a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: kopaed, S. 187–240.
- DERS. (2020): Filmbildung in nuce für die (frühe) Sekundarstufe I. Der preisgekrönte Kurzfilm »Mozart der Taschendiebe«. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 20–28.
- KUHN, MARKUS; SCHEIDGEN, IRINA; WEBER, NICOLA VALESKA (Hg., 2013): *Filmwissenschaftliche Genreanalyse. Eine Einführung*. Berlin-Boston: de Gruyter.
- TRÖHLER, MARGRIT (2007): *Offene Welten ohne Helden. Plurale Figurenkonstellationen im Film*. Marburg: Schüren.
- WAGENKNECHT, ANDREAS (2020): In der Kürze liegt die Würze. Zur Bedeutung und Aktualität des kurzen Films. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 2–9.

- WULFF, HANS JÜRGEN (2001): Konstellationen, Kontrakte und Vertrauen. Pragmatische Grundlagen der Dramaturgie. In: *montage AV*, Jg. 10, H. 2, S. 131–154. Online: http://www.montage-av.de/pdf/102_2001/10_2_Hans_J_Wulff_Konstellationen_Kontrakte_und_Vertrauen.pdf [Zugriff: 28.7.2022].
- DERS. (2003): Empathie als Dimension des Filmverstehens. Ein Thesenpapier. In: *montage AV*, Jg. 12, H. 1, S. 136–161. Online: http://www.montage-av.de/pdf/121_2003/12_1_Hans_J_Wulff_Empathie_und_Filmverstehen.pdf [Zugriff: 28.7.2022].
- DERS. (2022): Kuleschow-Effekt. In: *Das Lexikon der Filmbegriffe*. CAU Kiel: Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien. Online: <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/k:kuleschoweffect-238> [Zugriff: 28.7.2022].

Internet-Quellen (zur Film-Recherche)

- AG KURZFILM (2012): *Empfehlungsliste – 100 Kurzfilme für die Bildung*. Online: <https://cdn.ag-kurzfilm.de/100-kurzfilme-f-r-die-bildung.pdf> [Zugriff: 28.7.2022].
- BRANDWATCH: *The 20 Most Liked YouTube Videos*. Online: <https://www.brandwatch.com/blog/most-liked-videos-on-youtube/> [Zugriff: 28.7.2022].
- BRANDWATCH: *The 20 Most Viewed YouTube Videos*. Online: <https://www.brandwatch.com/blog/most-viewed-youtube-videos/> [Zugriff: 28.7.2022].
- INTERNATIONALES DOKUMENTARFILMFESTIVAL AMSTERDAM (IDFA): [Filmsammlung.] Online: <https://www.idfa.nl/en/collection/documentaries/> [Zugriff: 28.7.2022].
- INTERNATIONALE KURZFILMTAGE OBERHAUSEN: *Legendary Shorts*. Online: <https://www.kurzfilmtage.de/de/channel/legendary-shorts> [Zugriff: 28.7.2022].
- UNIVERSITÄT FÜR MUSIK UND DARSTELLEND KUNST WIEN (mdw): [Filmsammlung.] Online: <https://mediathek.mdw.ac.at/?f=Film> [Zugriff: 28.7.2022].

Filmografie

- Despacito*. Regie: Carlos R. Pérez; Musik: Luis Fonsi, ft. Daddy Yankee. 4:41 Min. USA 2017. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=kJQP7kiw5Fk> [Zugriff: 28.7.2022].
- Le Mozart des pickpockets*. Regie: Philippe Pollet-Villard. 31 Min. FR 2006. Online: <https://www.vidlii.com/watch?v=LTyQ6YPQl7L> [Zugriff: 28.7.22].
- Meshes of the Afternoon*. Regie: Maya Deren, Alexander Hammid. 14 Min. USA 1943. Online: https://vimeo.com/218042283?embedded=true&source=vimeo_logo&owner=1364395 [Zugriff: 28.7.2022].
- Nowhere Line: Voices from Manus Island*. Regie: Lukas Schrank. 15 Min. GB/AUS 2015. Online: <https://vimeo.com/152158702> [Zugriff: 28.7.2022].
- Rote Flecken*. Regie: Magdalena Lauritsch. 15 Min. AT 2013. Online: <https://mediathek.mdw.ac.at/film/roteflecken> [Zugriff: 28.7.2022].
- Thea*. Regie: Halvor Nitteberg, Elisabeth Aspelin. 13 Min. NO 2016. Online: <https://www.idfa.nl/en/film/92526232-8fda-480e-9dfb-7c015442fd4b/thea/> [Zugriff: 28.7.2022].
- The Spider and the Window*. Samsung-Spot. Regie: Dorian & Daniel; Produktion: Werbeagentur Leo Burnett (Frankfurt/ M.), Zaubenberg Productions (Berlin). 1:18 Min. DE 2022. Online 1: <https://zaubenbergproductions.com/director/dorian-daniel/#>, online 2: <https://element-e.net/DE/regie/dorian-und-daniel/dorian-und-daniel.html#703743387> [Zugriff: 28.7.2022].

Magdalena Schlintl, Markus Pissarek

Der Kurzfilm als Text im Literaturunterricht

Kurzfilme eignen sich nicht nur als Lerngegenstände eines Unterrichts, der auf die Vermittlung von Medienkompetenzen im engeren Sinne (Groebe 2002) oder »Filmlesefähigkeit« (Frederking/Krommer/Maiwald 2012) abzielt, sondern können auch als Texte aufgefasst werden, welche im Literaturunterricht funktional zur Förderung *literarischer Kompetenzen* (vgl. Schilcher/Pissarek 2018) herangezogen werden können. Dies geht über das Verstehen einer Verfilmung »als Interpretation eines Printtextes mit filmischen Mitteln« (Busch 2011, S. 91) hinaus und begreift den Film als eigenständigen Text. Durch den Blick auf Kategorien wie die Figurengestaltung, die Vermittlungsebene, die Raumordnung, die Kontextualisierung usw. ermöglichen diese Kurzfilme sodann den Erwerb transferfähiger literarischer Kompetenzen – und dies über symbolische Lektüren und den Umgang mit Polyvalenz (vgl. Abraham 2013) hinaus.

In der Deutschdidaktik hat sich ein erweiterter Textbegriff etabliert (vgl. Maiwald 2010; Winkler 2010; Frederking 2013), mit dem sich die »Reichweite« des literarischen Kompetenzbegriffs (Fingerhut 2009, S. 119) auch auf neue Formate und Inhalte erstreckt. Audiovisuelle Medien werden so zu einer »wichtige[n] ästhetische[n] Verständigungsform des Deutschunterrichts« und Kriterien eines »normativen Literaturbegriffs« lassen sich demnach auch »filmisch greifen« (Kammerer/Maiwald 2021, S. 46 f.). Insofern zeigt sich die enge Verbindung

MAGDALENA SCHLINTL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Passau. Sie forscht zum medienintegrativen Literaturunterricht. E-Mail: magdalena.schlintl@uni-passau.de

MARKUS PISSAREK ist Lehrstuhlinhaber für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Passau. Er forscht zu literarischem Lernen, Lesekompetenz und Professionalisierung. E-Mail: markus.pissarek@uni-passau.de

zwischen Literatur- und Filmdidaktik auch darin, dass »filmische Techniken und Verfahren von Inhalten und Themen eines Films nicht zu trennen [sind]« (Abraham 2018, S. 68).

Die empirisch orientierte Deutschdidaktik erforscht dieses Verhältnis der Medialität der Unterrichtsgegenstände im Literaturunterricht jüngst auch zunehmend systematisch. So untersucht Stefanie Heese (2021) in ihrer quasi-experimentellen Studie das didaktische Potential von künstlerischen Bildern für das literarische Textverstehen oder Teresa Scheubeck (2022, i. Dr.) in einer Interventionsstudie Unterschiedseffekte zwischen dem Einsatz von Kurzgeschichten und Werbespots bei der Vermittlung literarischer Kompetenzen. Betrachtet man nun umgekehrt beliebte Klassiker der Filmanalyse wie Werner Faulstichs *Grundkurs* (2008) fällt zwar auf, dass die explizit vorgegebenen Arbeitsschritte (Handlungsanalyse, Figurenanalyse, Analyse der Bauformen des Erzählens, Analyse der Normen und Werte) eine Verbindung zu literarischen Kategorien implizieren, wie sie sich auch als Dimensionen in Kompetenzmodellen des literarischen Lernens bzw. in den Lehrplänen wiederfinden. Wird dabei auf literaturtheoretische Grundlagen verzichtet, bleiben zentrale Verstehensphänomene außer Acht, welche wir als genuin literarische auffassen würden. Auch aus diesem Grund empfiehlt sich unserer Meinung nach eine Anreicherung bzw. Vertiefung dieser eher formal gehaltenen Kategorien durch etablierte Modelle der Literaturdidaktik, welche auch die filmische Analyse substantieller und transferfähiger gestalten, weil der Blick sich nicht dominant auf Aspekte des Medialen richtet.

Wir möchten mit diesem Beitrag argumentieren, dass Kurzfilme ein gewinnbringender kognitiv aktivierender Unterrichtsgegenstand im multimedialen Literaturunterricht sind und beim Erwerb transferfähiger Verstehenskompetenzen ein hohes Potential aufweisen. Dabei eignen sich auch gerade semiotisch-strukturalistische Verfahren für einen multi-/symmedialen Literaturunterricht (Spinner 2018; Frederking 2013). Für diesen Beitrag beziehen wir uns dabei auf das *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (Schilcher/Pissarek 2018), in welchem in neun Dimensionen und auf jeweils vier Niveaustufen konkrete transferfähige Kompetenzmodellierungen vorgeschlagen werden. An ausgewählten Beispielen zeigen wir exemplarisch, wie Kurzfilme auch als Texte im Literaturunterricht eingesetzt werden können und somit literarisches Verstehen anregen.

Am Beispiel von Tambours *Der Besuch* (2010) werden die versteckten Signale eines unzuverlässigen Erzählens auf der Vermittlungsebene fokussiert, die erst entdeckt werden müssen, um sie anschließend auf die Geschichte zu beziehen. Daran anschließend steht in dem Kurzfilm *366 Tage* (2011) von Schiehl die innere Entwicklung von Figuren, die implizit mit filmischen Mitteln codiert wird, im Vordergrund. *Heldenkanzler* (2011) von Swiczinsky zeigt die Relevanz von Kontext und kulturellem Wissen für die Entschlüsselung und die Modalitäten der Darstellung. Bei den drei verwendeten Filmen ist ein klarer Österreichbezug durch die RegisseurInnen, SprecherInnen oder die dargestellte Welt gegeben. Zudem sind alle drei Kurzfilme online verfügbar und können somit für den Unterricht herangezogen werden.

1. Vermittlungsebene: unzuverlässiges Erzählen erkennen und interpretieren

Die Vermittlungsebene von Narrationen zu analysieren, stellt eine der zentralen Kategorien im Umgang mit literarischen und filmischen Texten dar, bei welcher die textinterne Pragmatik untersucht wird (Dürr 2018). Grundsätzlich wird dabei zumindest – in Anlehnung an Genette – der Blick darauf gelenkt, *wer erzählt* und *wer wahrnimmt* und welche Funktion die Art der Vermittlung hat. Die Vermittlungsebene kann maßgeblich beeinflussen, wie wir die dargestellte Welt erleben – was so weit führen kann, dass wir uns von einer »unzuverlässigen Erzählinstanz« täuschen lassen können. In Tambours Animationsfilm *Der Besuch* wird dies auf recht subtile und zunächst unbemerkte Art und Weise relevant.

Hier erleben wir die Geschichte aus einer scheinbar neutralen, unvoreingenommenen »camera eye«-Perspektive, welche die Vorgänge scheinbar ohne Kommentierung oder Färbung neutral wiedergibt. Nachts ruft eine allein lebende ältere Frau (hinreißend gesprochen von Erni Mangold) ihren Sohn Wolfgang (Erwin Steinhauer) zu sich, da die Platten ihres altmodischen Elektro-Herdes nicht zu glühen aufhören und sie sich offensichtlich nicht erinnern kann, wie diese zu bedienen sind. Implizit ist zu erkennen, dass bei der Mutter eine Demenzproblematik vorliegen könnte, da Wolfgang bereits »127-mal erklärt« habe, wie der Herd abzudrehen sei, der seit 50 Jahren in Betrieb ist. Die Mutter bezweifelt, dass das »Abdrehen« helfe, denn der Herd verhalte sich eben seltsam, wohingegen Wolfgang als Stimme der Vernunft zu erkennen ist; er meint, man müsse nach dem Abdrehen Geduld haben, bis die Platten zu glühen aufhören würden und dass der Herd noch tadellos funktioniere. Zwei Möglichkeiten liegen vor: »Mutti« hat recht und der Herd verhält sich technisch nicht einwandfrei oder Wolfgang hat recht und die Mutter bedient den Herd falsch. Weltwissen legt nahe, dass wir Variante zwei glauben und die Sturheit, den Widerspruch der Mutter als ein Anzeichen einer Demenzerkrankung begreifen. Dass der Herd nun tatsächlich abkühlt, bildet ein Textdatum, welches die Interpretation der Situation von Wolfgang auf Ebene der Diegese bestätigt.

Nun werden aber im Film auch Dinge gezeigt, die unseren Annahmen von Realität widersprechen, ohne dass dabei eine Distanzierung zum Gezeigten erfolgen würde. »Mutti« hat offensichtlich für »die Linzer« gekocht, Verwandte, die nach Wolfgang inzwischen 120 Jahre alt wären. Wir tendieren – auch wieder durch Implikation – als Zusehende dazu, anzunehmen, dass die 85-jährige Mutter also für jemanden gekocht hat, der schon (aufgrund gängiger Lebenserwartungen) längst verstorben sein müsste. Wolfgang reagiert sehr gereizt auf das Erwähnen der Linzer, verlässt die Wohnung und die Mutter bleibt allein zurück und geht schlafen. Aus Perspektive einer neutralen Kamera im Gang hören wir sodann die Türklingel (05:21) und sind geneigt, dies als objektives Datum (der Wahrnehmung) zu interpretieren, da auch keinerlei Distanzierungssignale zu erkennen sind. Nach Beantworten der Gegensprechanlage treten dann tatsächlich die Linzer (wunderbar gesprochen von Klaus Ofczarek und Ingrid Burkhard) auf. Markierung von Uneigentlichkeit bzw. von Nicht-Realität fehlt bezüglich der filmischen Mittel gänzlich. Aus einer naiv-unkritischen Wahrnehmung heraus sind wir zunächst bereit,

Abb. 1: Die Karotte ist nicht geschnitten (03:12)¹



diesem Auftreten der beiden neuen Figuren zu glauben und ihnen einen normalen Realitätsstatus zuzubilligen. Jedoch verträgt sich dies nicht mit dem Realitätsmodell und unseren Annahmen von üblichen maximalen Lebenserwartungen. Die Vermittlungsebene zeigt uns etwas, das so nicht vorliegen kann, ohne es durch Brechungen zu markieren. (Ähnliche Phänomene treten in *Die Vorahnung*, 2007, oder etlichen Filmen in der Regie von David Lynch auf.) Die Schlusspassage regt zur Interpretation an: Liegt hier unzuverlässiges Erzählen vor oder gibt es sie doch, die Linzer? Was bedeutet es, dass der Film uns mit dieser Frage allein lässt und nicht die »richtige« Sichtweise erklärt?

Auf vielen weiteren Ebenen des Films wird die Diskrepanz zwischen Textdaten »versteckt« und lädt zu Entdeckungen ein. Exemplarisch sei diese hier an zwei Stellen gezeigt: Wolfgang nimmt eine Karotte aus dem Kühlschrank, man hört eindeutige Schnittgeräusche, jedoch liegt diese danach unversehrt auf dem Tisch (Abb. 1). Die gleiche Diskrepanz zwischen Bild und Ton finden wir bei Wolfgangs Abschied: Obwohl man eindeutig das Schließgeräusch des Reißverschlusses seiner Jacke hört, widerspricht der Bildinhalt dieser Wahrnehmung: Sie bleibt offen. Diese erklärungsbedürftigen Widersprüche werden für die SchülerInnen zum Suchrätsel: Ist noch so etwas versteckt, wo Darstellung und Wahrnehmung nicht zusammenpassen?

Es finden sich viele weitere Stellen im Film, wo mit den Wahrnehmungselementen und der Zuordnung von Textdaten zur Diegese gespielt wird. Ein Beispiel sei noch erwähnt: Zu Beginn ist unterlegte Musik zu hören, die wir zunächst als atmo-

1 *Der Besuch*. Regie: Conrad Tambour. D 2010. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=kjBswyWjE2w> [Zugriff: 14.7.2022].

sphärische (außerhalb der erzählten Welt) rezipieren und die nicht im Raum ist. Jedoch wird diese Rezeptionshaltung irritiert, wenn Wolfgang (01:29) das Radio in der Küche abdrehet und die Musik abrupt endet. Die Metaphorik des Abdrehens stiftet auch generell Rekurrenz im Film: »Wenn ich zurückdrehe, wird es nur noch schlimmer«, meint die Mutter (02:10). Somit wird die Frage, ob und inwiefern wir unserer Wahrnehmung trauen können und wie wir diese steuern können, auch zu einem Thema auf Ebene der RezipientInnen und nicht nur auf jener der dementen Mutter.

Der Besuch hat hohen Anregungscharakter und lädt dazu ein, sich darüber zu verständigen, inwiefern wir der Vermittlung von Welt in Texten trauen können und was es bedeutet, wenn (subtil) Widersprüche auftreten, die wir nicht eindeutig versöhnen können. Letztlich sind alle dargestellten Welten immer bewusste Konstruktionen eines Modells von Wirklichkeit, und Abweichung muss nicht markiert sein. Neben den oben genannten Transferbeispielen wären auch hier zur weiteren Vertiefung Filme interessant, die das Thema der Verlässlichkeit bzw. den Konstruktionscharakter von Wirklichkeit zum Hauptthema machen, wie etwa *Die Truman Show* (1998) oder *Wag the Dog* (1997).

2. Figurenanalyse: implizite Codierung der Figurenentwicklung

Die Analyse von Figuren erleichtert vielen SchülerInnen den Einstieg in die Interpretation von Texten, und erste Arbeitshypothesen und Ordnungen können durch die Charakterisierung von Figuren und deren Konstellation zueinander entstehen (Pissarek 2018). In dem Kurzfilm *366 Tage* (2011) von Johannes Schiehl erleben die Figuren vor allem durch die Bildinhalte eine implizite Charakterisierung.

Der Protagonist, ein junger Mann namens Patrick, leistet seinen Zivildienst im Bereich des Rettungswesens und versucht mit gefühlvollem Engagement, sich nicht nur um das körperliche Wohl der PatientInnen, sondern auch um deren seelisches Wohlbefinden – die meisten leiden unter Einsamkeit – zu kümmern. Während des zwölfminütigen Kurzfilms werden an den Hauptakteur äußere Konflikte aufgrund der Unbarmherzigkeit des zeitlich knapp kalkulierten Gesundheitssystems und der scheinbar nicht vorhandenen Kollegialität (z. B. fehlendes Händeschütteln; Abb. 2) herangetragen, aber er durchlebt auch innere Erwartungskonflikte, wo seine aufopfernde Fürsorge im beruflichen Kontext zu zerbrechen droht. Gekoppelt mit der Vernachlässigung der eigenen Gesundheit treibt ihn dieser Zustand nahe an einen psychischen Zusammenbruch.

Diese innere Entwicklung des Hauptprotagonisten ist mit filmischen Mitteln implizit codiert und bietet zahlreiche Anlässe für eine literarische Anschlusskommunikation im Deutschunterricht. Die Charakterisierung der dynamischen Hauptfigur auf expliziter und impliziter Ebene, das Verhalten der Figuren zueinander sowie die Konstellation der Personen ermöglichen Interpretationen aus unterschiedlichen Perspektiven. Zunächst ist eine Heterogenität zwischen den beiden oppositionell angeordneten Figuren sichtbar, die sich nicht nur explizit durch die Physiognomie (Hauptprotagonist: groß und dünn vs. Nebenfigur: klein und

Abb. 2: Fehlendes Händeschütteln (01:22)²

dick) ausdrückt, sondern auch implizit im Verhalten kontrastiert wird: Patrick, der stets ein hohes Maß an Mitgefühl und Empathie gegenüber seinen PatientInnen aufweist, versteht seinen Kollegen Richard nicht, dem die offensichtliche Einsamkeit der Menschen scheinbar gleichgültig ist. Anschaulich dargestellt wird dies, als die beiden in der Nacht einem zu Boden gestürzten, betrunkenen Rollstuhlfahrer zu Hilfe kommen und Richard das Vorgehen – »aufhelfen, mit angelernten Floskeln aufheitern, unterschreiben lassen, Wiederschauen. Mehr ist eigentlich nie drin« (04:50) – sekundengenau einhält. Durch die Fokussierung auf die Darstellung von Gefühlen und Gedanken (z. B. Patrick erwidert stumm den Blick der Patientin), vorherrschende Hierarchien (z. B. Einrichtung des Rückspiegels, Lautstärke der Musik), aber auch klischeehafte Positionierungen (z. B. Zigarettenrauchen im Auto, verspiegelte Sonnenbrille) manifestieren sich die verschiedenen Beweggründe. Ebenso aufschlussreich sind die inneren Prozesse der Nebenfiguren, demnach trägt die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Bedürfnisse die PatientInnen hegen und wie man ihnen gerecht werden könnte, maßgeblich zur Entwicklung des Zivildieners bei.

Patrick nimmt zu Beginn des Films die Unstimmigkeiten im Gesundheitswesen eher zurückhaltend wahr – man merkt dies unter anderem an seinem Gesichtsausdruck – und im weiteren Verlauf wird der Versuch immer deutlicher sichtbar, die Einsamkeit und das fehlende Zugehörigkeitsgefühl der PatientInnen durch Aktivitäten (gemeinsames Kaffeetrinken, Schachspielen oder Fußballschauen) kompensieren zu wollen. Er versucht dabei, sich von der unzutreffenden Fremdcharakterisierung gegenüber RettungssanitäterInnen abzugrenzen, um so seine eigene Identität zu entwickeln.

2 366 Tage. Regie: Johannes Schiehl. D 2011. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=V8JBKWtMgAo> [Zugriff: 14.7.2022].

Patrick merkt jedoch bald, dass die zeitlich begrenzten Ressourcen den persönlichen und individuellen Bedürfnissen dieser Menschen nie gerecht werden können. Der Kurzfilm codiert diese Erkenntnisse implizit durch unterschiedliche Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen, mit denen die verschiedenen Aspekte der nonverbalen Kommunikation in den Vordergrund gerückt werden: Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Körperbewegungen lassen auf seine inneren Vorgänge schließen. Die ethischen Entscheidungssituationen sind nicht nur für Patricks individuelles Leben bedeutsam, sondern auch für das gesellschaftliche Leben der anderen. Sichtbar wird dies unter anderem durch den Patienten im Krankenhaus, der aus Wut und Enttäuschung über Patricks schnelles Verlassen des Krankenzimmers das Schachbrett mit einer ruckartigen Handbewegung vom Tisch fegt (07:10). Durch weitere traumatische Ereignisse – den erneuten Sturz des betrunkenen Rollstuhlfahrers sowie den Tod einer Nierenpatientin – gelangt die psychische Gesundheit der Figur an einen Tiefpunkt.

Parallel dazu entwickelt sich auch die vermeintlich eindimensionale Nebenfigur – der Kollege Richard – weiter. Entgegen den Erwartungen ist es Richard, der die Grenze zwischen den beiden semantischen Räumen (Patricks Raum: empathisch, altruistisch, warm vs. Richards Raum: scheinbar gefühllos, eigennützig, kalt) überschreitet. Bei einem Kartenspiel erklärt er Patrick seinen Trick, um sich den Arbeitsalltag zu erleichtern und sich mit den beruflichen Anforderungen zu arrangieren: Alle Aufgaben sollen wie bei einer Herzdruckmassage nach einer imaginären inneren Uhr, konkret im Takt des *Radetzkymarsches*, erledigt werden. Dieses Gespräch unter Kollegen erweist sich als Rettungsanker für Patricks angeschlagenen Gesundheitszustand.

Durch das nun vorherrschende Normen- und Wertesystem in der Welt der beiden Sanitäter – dazu zählt unter anderem eine nach außen erkennbar gelebte Kameradschaft und ein nach einer inneren Uhr im Takt des *Radetzkymarsches* ablaufender Arbeitsrhythmus – erlangt Patrick schließlich die notwendige Professionalität, um die Herausforderungen des Berufes für ihn zufriedenstellend bewältigen zu können. Damit tragen nicht nur die visuellen Elemente zur Charakterisierung der Figuren bei, sondern auch die Musik stellt als Kommunikationssystem (vgl. Gräf u. a. 2011, S. 250) implizit die Entwicklung von Patrick dar: Dreht er die Lautstärke zu Beginn noch zurück, so ist der *Radetzkymarsch* am Ende seine eigene persönliche Rettung.

3. Kultureller Kontext: kulturelles Wissen als Voraussetzung für den Verstehensprozess

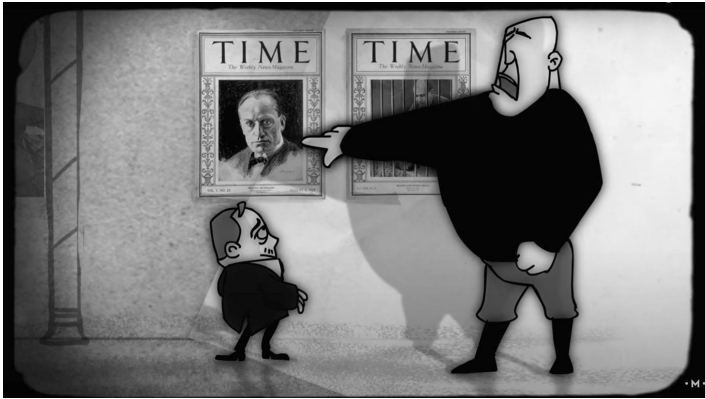
Zum Verständnis von verbalen, aber auch nonverbalen semiotischen Äußerungen muss neben dem sprachlichen Wissen ein kulturelles Wissen vorhanden sein, welches nicht aus der Äußerung selbst abgeleitet werden kann (Titzmann 2018). Um die dargestellte Welt im Kurzfilm *Heldenkanzler* (2011) zu verstehen, wird eben dieses kulturelle Wissen benötigt, da sich der Film satirisch, aber stets mit konkreten Referenzen auf die historische Vergangenheit mit dem österreichischen

Faschismus auseinander setzt. Dazu werden Elemente aus dem Animationsfilm mit Archivmaterial verbunden und ergeben eine ironische, anhand der eingebauten historischen Szenen aber eine durchaus realitätsnahe Geschichte über den ehemaligen österreichischen Bundeskanzler Engelbert Dollfuß, der von 1931 bis 1933 im Amt war. Gerade die Tatsache der ironischen Auseinandersetzung mit einer diktatorischen Staatsform verdeutlicht die Notwendigkeit von literarischer Kompetenz als Grundlage für das Textverständnis, damit der Text auch »im literatur- und denkgeschichtlichen Kontext« (Titzmann 2018, S. 313) interpretiert und situiert werden kann.

Die charakteristischen Merkmale der Satire zeigen sich insbesondere durch Übertreibungen und Parodien (z. B. die Kleinwüchsigkeit von Dollfuß). Aber auch Verspottungen (u. a. die behandelten Klischees der einzelnen Länder: zum Beispiel sprechen Protagonisten nur in vermeintlich ländertypischen Lebensmitteln – »Mortadella Faschista«, 04:35) sowie Bagatellisierungen (z. B. das Fundament, um eine Diktatur zu errichten, stützt sich auf eine bildbasierte Checkliste) werden pointiert als Stilmittel eingesetzt und können von Zusehenden für diese dargestellte Welt nur dann als solche erkannt werden, wenn das Wissen um den kulturellen Kontext zur Zeit des Austrofaschismus gegeben ist oder mit Hilfe des Films erarbeitet wird. Dabei lässt sich unter anderem der Frage nachgehen, wie sich historische Gegebenheiten in diesem Kurzfilm widerspiegeln und welche Darstellungsstrategien gewählt wurden.

Bereits das Intro des Kurzfilms versetzt die Zusehenden in die 1930er Jahre. Es wird die bis Mitte des 20. Jahrhunderts meistverwendete Druckschrift, die Fraktur (vgl. Rück 1993, S. 236), benutzt und der gesamte Vorspann erinnert an die damaligen österreichischen Sascha-Filmproduktionen und die deutschen Ufa-Verfilmungen. Die zusätzlich eingebauten übertriebenen technischen Gebrechen – gekennzeichnet dadurch, dass anfänglich das Bild geschärft werden muss, es zudem leicht flackert und störende schwarze Striche aufweist sowie der Ton knistert – sollen eine authentische Wirkung bei den RezipientInnen erzielen und lassen auf eine satirische Verfilmung schließen. Der Kurzfilm ist grundsätzlich in Schwarz-Weiß gehalten, jedoch werden bedeutende Bildelemente aussagekräftig rot gefärbt. Interessant ist, dass ein schwarzer Rahmen das gesamte Bild umgibt, was den Zusehenden das Gefühl vermittelt, man sichte den Film auf einem alten Fernsehgerät.

Zur Darstellung der Handlung kommen verschiedene Ästhetiken zum Einsatz: zum einen werden die handelnden Personen durch Animationen dargestellt, zum anderen werden diese Szenen häufig mit Archivmaterial verbunden, und so wird das Genre Animationsfilm mit dem des Dokumentarfilms zusammengebracht. Der Film beginnt mit einem Portrait des Hauptdarstellers Engelbert Dollfuß und seinem Geburtsdatum und endet analog mit einem Foto des ermordeten Dollfuß und seinem Sterbedatum. Weitere historische Aufnahmen sind unter anderem Bilder von Paraden in anderen faschistischen Ländern wie Spanien, Portugal, Ungarn, Deutschland und Italien (02:30) sowie die Einblendung der in diesen Ländern herrschenden Diktatoren. Des Weiteren wird auf die bekannten Cover des wöchentlich

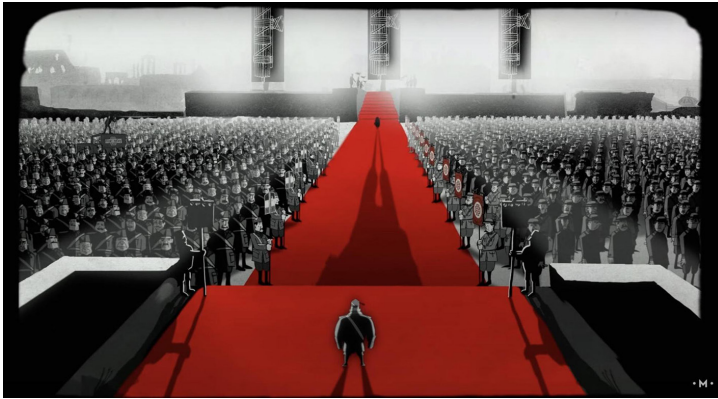
Abb. 3: Dollfuß und Mussolini vor den Titelblättern des *Time* Magazin (04:27)³

erscheinenden amerikanischen *Time* Magazin aufmerksam gemacht (Abb. 3). Es werden die realhistorischen Titelblätter »Benito Mussolini«: 6. August 1923, »Benito Mussolini and Bella Italia«: 12. Juli 1926 sowie »Adolf Hitler«: 21. Dezember 1931 gezeigt.

Nationalsozialistische Veranstaltungen und Bücherverbrennungen unter Hitler (06:00) werden gefolgt von Reden und Gottesdiensten im Austrofaschismus (06:10) miteinbezogen. Man sieht eine Aufnahme des Anhaltelagers Wöllersdorf (07:21), und es werden Filmaufnahmen von staatsnahen Jugendverbänden der damaligen Zeit in Österreich eingeblendet. Die realhistorischen Szenen der Februarkämpfe im Jahre 1934 (08:52) zeigen bewaffnete Auseinandersetzungen und Tote. Diese historischen Aufnahmen stehen im Spannungsverhältnis zu den satirischen Elementen (z. B. der Schatten von Dollfuß ist stets größer als die Figur, siehe Abb. 4; das Türschild Mussolinis bezeichnet ihn als »Dittatore Professionale«, 03:54).

Die Hinweise zur historischen Vergangenheit werden zum Teil offensichtlich eingeblendet und konkret thematisiert, teilweise befinden sie sich aber bewusst im Hintergrund der animierten Szenen (z. B. blasse Plakate an den Wänden – *Ein Jahr Dollfuß* oder *Österreichische Arbeitsschlacht*). Die Sichtung des Films geht im Deutschunterricht mit einer intensiven Beschäftigung mit der Vergangenheit einher und benötigt eine Einordnung in das »konfliktreiche, dynamische Feld der Erinnerungskultur« (Nagy 2015, S. 21). Insbesondere der Schriftzug im Abspann (11:35), der das Nichtvorhandensein einer allgemein akzeptierten Geschichtsauffassung des Austrofaschismus anprangert, unterstreicht das Spannungsverhältnis zwischen dem offiziellen Gedächtnis des Staates und der partikulären Gedächtnisse, aber auch die Diskrepanz zwischen dem kulturellen und dem kommunikativen

3 *Heldenkanzler*. Regie: Benjamin Swiczinsky. D 2011. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=zhLm4hBGv6U> [Zugriff: 14.7.2022].

Abb. 4: Schatten von Dollfuß (09:54)⁴

Gedächtnis. Die historischen Aufnahmen stellen Erinnerungsnarrative (Nagy 2015) zur Verfügung, die zur Erhaltung des kulturellen Gedächtnisses beitragen, die satirischen Elemente müssen im Sinne des kommunikativen Gedächtnisses artikuliert und reflektiert werden. Darüber hinaus animieren die Ästhetiken und Inszenierungen in *Heldenkanzler* SchülerInnen, die unterschiedlichen Darstellungen der konzipierten Welt zuerst zu entdecken, anschließend in das individuelle Modell von Welt einzuordnen sowie in weiterer Folge einer reflexiven Bewertung zu unterziehen. So wird eine kritische Auseinandersetzung mit der Repräsentation von kollektiven Identitäten angeregt und bestenfalls ein Bewusstsein für den sozialen Konstruktionscharakter aller Kollektivsymboliken sowie eine kritisch-reflexive Grundhaltung entwickelt.

4. Fazit

Wir wollten mit diesem Beitrag dafür eintreten, Kurzfilme auch als geeignete Texte aus der Perspektive des Literaturunterrichts zu betrachten und zeigen, wie diese literarisches Lernen initiieren und fördern können. Auf Internet-Plattformen und in Online-Mediatheken finden sich zahlreiche weitere kostenlose Kurzfilme, die eingesetzt werden können. So eignet sich *Urs* (Mayerhofer 2006), der einen räumlichen und sozialen Neustart thematisiert, hervorragend für eine Erarbeitung der semantischen Räume und die Analyse der Ereignisstruktur auf der literarischen Dimension der Handlungsverläufe. Uneigentliche Bildinhalte und ihre metaphorische Bedeutung in *WindUp* (Jiang 2021) bieten Anlässe zur Interpretation auf Ebene der Überstrukturierung. Auch die explizite und implizite Bedeutung im Film *Harald*

4 *Heldenkanzler*. Regie: Benjamin Swiczinsky. D 2011. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=zLm4hBGv6U> [Zugriff: 14.7.2022].

(Schneider 2020), der von einem sensiblen Wrestler und seiner ehrgeizigen Mutter handelt, sowie die Ereignisfolge im Kurzfilm *The Present* (Frey 2016), in dem ein Welpen einem Jungen neue Lebensfreude schenkt, haben großes Potential für literarische Verstehensprozesse.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2013): Kurzspielfilme im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 237, S. 4–14.
- DERS. (⁴2018): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- BUSCH, MICHAEL (2011): Filmische Interpretation einer Kurzgeschichte durch Schüler/-innen. Am Beispiel von Gabriele Wohmanns »Ich Sperber«. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 63, H. 2, S. 90–95.
- DÜRR, SUSANNE (2018): Vermittlungsebene von Texten analysieren. In: Schilcher, Anita; Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 229–260.
- FAULSTICH, WERNER (²2008): *Grundkurs Filmanalyse*. Stuttgart-Paderborn: UTB (W. Fink).
- FINGERHUT, KARLHEINZ (2009): Produktive Aufgabenstellungen im kompetenzorientierten Literaturunterricht. In: Hochreiter, Susanne; Klingenböck, Ulrike; Stuck, Elisabeth; Thielking, Sigrid; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 14), S. 101–122.
- FREDERKING, VOLKER (2013): Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christl (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 535–567.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (²2012): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- GRÄF, DENNIS; GROSSMANN, STEPHANIE; KLIMCZAK, PETER; KREH, HANS (²2014): *Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate*. Marburg: Schüren.
- GROEBEN, NORBERT (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa, S. 160–197.
- HEESE, STEFANIE (2021): *Zur Nutzung von künstlerischen Bildern für das literarische Textverstehen im Unterricht. Eine quasiexperimentelle Untersuchung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- KAMMERER, INGO; MAIWALD, KLAUS (2021): *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- MAIWALD, KLAUS (2010): Literatur im Medienverbund unterrichten. In: Rösch, Heidi (Hg.): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 135–156.
- NAGY, HAJNALKA (2015): ErinnerungsORT Schule. Erinnern im sozialen, kulturellen und bildungspolitischen Wandel. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 39, H. 2, S. 18–28.
- PISSAREK, MARKUS (2018): Merkmale der Figuren erkennen und interpretieren. In: Schilcher, Anita; Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 135–168.
- RÜCK, PETER (1993): Die Sprache der Schrift – Zur Geschichte des Frakturverbots 1941. In: Baurmann, Jürgen; Günther, Hartmut; Knoop, Ulrich (Hg.): *homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung*. Tübingen: Niemeyer, S. 231–272 (= RGL, Bd. 134).
- SCHUEBECK, TERESA (2022, i. Dr.): *Das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- SCHILCHER, ANITA; PISSAREK, MARKUS (Hg., ⁴2018): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SPINNER, KASPAR H. (2018): Semiotik in der Literaturdidaktik. In: Schilcher, Anita; Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 55–62.

TITZMANN, MICHAEL (2018): Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung. In: Schilcher, Anita; Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 289–318.

WINKLER, IRIS (2010): Poetisches Verstehen intermedial. Zum literaturdidaktischen Potential von Videoclips. In: Winkler, Iris; Masanek, Nicole; Abraham, Ulf (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Filmografie

366 Tage. Regie: Johannes Schiehl. D 2011.

Der Besuch. Regie: Conrad Tambour. D 2010.

Die Truman Show. Regie: Peter Weir. USA 1998.

Die Vorahnung. Regie: Mennan Yapo. USA 2007.

Harald. Regie: Moritz Schneider. D 2020.

Heldenzkanzler. Regie: Benjamin Swiczinsky. D 2011.

The Present. Regie: Jacob Frey. D 2016.

Urs. Regie: Moritz Mayerhofer. D 2006.

Wag the Dog – Wenn der Schwanz mit dem Hund wedelt. Regie: Barry Levinson. D 1997.

WindUp. Regie: Yibing Jiang. China 2020.

Anna-Lena Demi

Mit Bildern in Berührung kommen Smartphone-Filme im inklusiven Deutschunterricht

Der Beitrag vereint die Themenfelder inklusive Medienbildung und Filmdidaktik, um diese am konkreten Beispiel des Smartphone-Filmes für den inklusiven Deutschunterricht fruchtbar zu machen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem Symmedium Smartphone zu, das die Möglichkeiten der Rezeption, Produktion und Distribution technisch und inhaltlich verbindet. Exemplifiziert werden die Ausführungen am Stop-Motion-Verfahren und dem Aufgreifen mobiler Praktiken, die zusammen eine mögliche Perspektive für den inklusiven Deutschunterricht darstellen.

Im Alltag Heranwachsender nehmen audiovisuelle Kurzformate wie der Smartphone-Film großen Raum ein. Die Rezeption, die Produktion und das Verbreiten eigener Filme zählen zu den gegenwärtigen medialen Praktiken von Kindern und Jugendlichen (Feierabend u. a. 2021). Neu ist der pandemiebedingt zunehmende Einsatz des Smartphones für schulische Zwecke. Dass dies vornehmlich an der Verfügbarkeit und weniger an dessen vielfältigen und kreativen Einsatzmöglichkeiten liegt, zeigt die derzeitige Verwendung im Unterricht (Andresen u. a. 2020).

Nicht genutzte Potenziale liegen vor allen Dingen in der Auseinandersetzung mit Smartphone-Filmen. Mit dem Theorem der Symmedialität sowie dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht sind aus Perspektive der Deutschdidaktik Konzepte vorhanden, die sich als anschlussfähig an eine inklusive Medienbildung erweisen.

ANNA-LENA DEMI ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Deutschunterricht und seine Didaktik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie forscht zum inklusiven und symmedialen Literaturunterricht. E-Mail: anna-lena.demi@hu-berlin.de

1. Inklusive Medienbildung im Deutschunterricht

In Anbetracht der gesellschaftlichen Medienentwicklung ist der Inklusionsanspruch zunehmend an digitale Medien gebunden, sie gelten als Sozialisationsinstanz und in alle Alltags- und Lebensbereiche mit einwirkend. Somit ermöglichen und bedingen sie gesellschaftliche Teilhabe. Fehlen Zugänge oder Möglichkeiten der selbstbestimmten Nutzung, geht dies mit Bildungsbenachteiligungen einher. Entsprechend sind der Zugang, die selbstbestimmte Nutzung und die kreative Gestaltung von Medien unabdingbar mit inklusiven Fragen und Forderungen nach Chancengleichheit und Zugangsgerechtigkeit verbunden.

Aus Perspektive des inklusiven Deutschunterrichts kann der Blick auf eine inklusive Medienbildung die Ansprüche inklusiver Didaktik sowie der Fachwissenschaft miteinander verbinden. Inklusive Medienbildung setzt ressourcenorientiert an den Interessen, Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Lerngruppe an und stellt die Individualisierung damit in den Fokus aller Bildungsprozesse (Schluchter 2015, S. 49). Auch im inklusiven Deutschunterricht ist die Gestaltung individualisierter Lernprozesse einhergehend mit Fragen nach der Passung von Lerngegenständen und Gemeinsamkeit zentral. Für die konkrete Ausgestaltung sind »fachbezogene Bildungsangebote für alle Schüler*innen« zu unterbreiten, die »subjektiv sinnvolle Teilhabe an gemeinschaftlich erlebten Unterrichtsangeboten« (Riegert/Musenbergs 2015, S. 24) ermöglichen. Dem liegt eine anerkennende Haltung zu Grunde, in der die Beteiligung und Sinnkonstruktion Heranwachsender in ihrer Diversität als wertgeschätzte Ressource gilt (Demi/Anders 2020).

Aktuelle Forschungen zu Barrierefreiheit und Inklusion zeigen auf, dass sich die Mediennutzungsgewohnheiten von Menschen mit Beeinträchtigungen¹ hauptsächlich durch audiovisuelle Formate kennzeichnen, die überdies als wesentliches Ausdrucksmittel verstanden werden (Bosse/Hasebrink 2016, S. 193). Filme eröffnen aufgrund ihres Vielfaltsreichtums nicht nur auf inhaltlicher Ebene größtmögliche Teilhabe, auch technisch erweitern sie das Zugangsspektrum. Dazu verhelfen Unterstützungstechnologien wie Untertitel, simultane Übersetzungen in Gebärdensprache oder Audiodeskriptionen ebenso wie im Smartphone integrierte assistive Bedienungshilfen oder Übersetzungstools.

Aus Perspektive des inklusiven Deutschunterrichts bietet der Lerngegenstand Film das Potenzial, alle Schüler:innen zu adressieren und individuelle Kompetenzentwicklungen zu fördern (Demi/Anders 2020).

Für die Auseinandersetzung mit Amateurfilm-Formaten wie dem Smartphone-Film scheint sowohl auf Ebene der Rezeption als auch Produktion (noch) kein Ort

1 Den Überlegungen liegt ein weites Inklusionsverständnis zu Grunde, das sich grundsätzlich auf diverse Heterogenitätsdimensionen bezieht. Trotz des generellen Anliegens, mit dem Ziel einer Bildung für alle, müssen für ein vertieftes Verständnis mitunter einzelne Dimensionen wie beispielsweise Behinderung in den Fokus genommen werden (vgl. dazu Ritter 2019).

im inklusiven Deutschunterricht vorgesehen. Zugleich aber ist der Deutschunterricht gefordert, den Erwerb von Kompetenzen »für den gestaltenden und beurteilenden Umgang mit filmischen Kürzestformaten« (Anders/Staiger 2019, S. 7) zu unterstützen, statt Heranwachsende der Rezeption »kontextlose[r] Videoschnipsel und kommentierte[r] Bilder« zu überlassen, die sie »digital editieren und meist unreflektiert teilen« (ebd.). Insbesondere der Erwerb von Filmlesefähigkeit ist hier zentral. Zusätzlich lassen sich im Umgang mit Smartphone-Filmen am Subjekt orientierte Ziele im Sinn der Identitätsbildung verfolgen (Niesyto 2006, S. 8f.) und Bildungsprozesse der Identitätsentwicklung und Auseinandersetzung mit dem Selbst und der Welt anstoßen.

Der (Anschluss-) Kommunikation kommt dabei die wichtige Funktion zu, subjektive Sinnkonstruktionen zu verbalisieren, mit anderen zu teilen, zu überprüfen und zu modifizieren. Filmische Verfahren bieten eine barrierearme Ausdrucksmöglichkeit, die vor allen Dingen den Schüler:innen dienlich ist, die sich (noch) nicht schriftsprachlich verständigen können. Nicht zuletzt sind im inklusiven Deutschunterricht visuelle, auditive und körperorientierte Erarbeitungsweisen und Ausdrucksformen zu etablieren, um vielfältige Erfahrungen zu berücksichtigen und individuelle Lesarten und Interpretationen zuzulassen. Entsprechend sind gegenstands- und subjektorientierte Zielsetzungen im Handlungsfeld des inklusiven Deutschunterrichts nicht starr voneinander zu trennen, sondern in ihrem Verhältnis stets auszutarieren.

2. Smartphone-Filme

Bei Smartphone-Filmen handelt es sich um digitale Filme, die mit mobilen Endgeräten produziert und rezipiert werden. Sie lassen sich als Micro-Movies (vgl. Gotto 2017, S. 361) charakterisieren, die sich als Abgrenzung zum längeren Film verstehen und im Rahmen der Gattung des Kurzfilms eine besonders kurze Spieldauer haben.

Das Trägermedium Smartphone führt zu »einer nutzungsspezifischen Verbreitung, die das Filmemachen für immer mehr Akteure« (ebd., S. 350) und damit auch für Laien ermöglicht. Auch für Heranwachsende ist das Erzeugen kurzer Filme längst eine etablierte Kulturtechnik (Wagenknecht 2020, S. 2). Damit einher gehen veränderte mobile Praktiken: Produktion, Editierung und Distribution sind jederzeit und überall und nahezu von allen möglich. Das liegt zum einen an einer durch die Digitalisierung bedingten »gesteigerte[n] Verfügung über die Mittel der Bildproduktion« (Gotto 2018, S. 228). Zum anderen erweitern sich die Möglichkeiten des Editierens, da jedes Bildmaterial sofort auf dem Bildschirm dargestellt, korrigiert oder revidiert werden kann. Der Smartphone-Film hat einen Status des Vorläufigen inne und ist folglich mehr in seiner Prozesshaftigkeit zu (be-)greifen. Er unterscheidet sich durch die gesteigerte Distribution von anderen Formen mobiler Filmpraxis. Indem er augenblicklich geteilt werden kann, ist er sofort für andere verfügbare und editierbar und rückt damit in den Bereich des Kollektiven und Kollaborativen (ebd., S. 229).

2.1 Smartphone-Filme im inklusiven Deutschunterricht

Mit dem symmedialen Literaturunterricht (Frederking 2012) ist von fachdidaktischer Seite ein anschlussfähiges Konzept vorhanden, in das sich der Umgang mit Smartphone-Filmen besonders im inklusiven Kontext einbetten lässt. Grundanliegen ist es, verschiedene Medien und mediale Formen miteinander zu verbinden und in einen didaktisch sinnvollen Bezug zu bringen. Smartphones gelten als Symmedien, da sie vormalig getrennt auftretende Medien und mediale Formen miteinander vereinen und Rezeption, Produktion und Distribution gleichermaßen ermöglichen. Überdies vermögen sie etwaige Barrieren durch entsprechende Tools zu glätten.

Ferner ist das Symmedium nicht einzig Kamera oder einzig Bildschirm, beide verschmelzen miteinander und verändern damit auch die Rolle ihrer Nutzer:innen. Diese sind als Kamerafrauen und -männer gleichermaßen wie Regisseur:innen, Cutter:innen oder Filmvorführer:innen händisch aktiv. Hier wird Teilhabe haptisch möglich, denn für alle Prozesse fordert der Touch-Screen zur Berührung auf, somit wird der Film selbst berührbar. Das Symmedium ermöglicht es, die Bilder nicht nur aufzurufen, sondern sie gemäß der eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten zu verändern und mit anderen Bildern in Berührung zu bringen. Visualität und Taktilität werden auf synästhetischer Ebene miteinander vereint. Rezipierende bleiben nicht passiv außenstehend, sondern aktiv teilnehmend; der Smartphone-Film wird nicht konsumiert, sondern immer auch mitgestaltet.

Vor diesem Hintergrund werden handlungs- und produktionsorientierte Verfahren bedeutsam. Zum einen lässt sich in individualisierter Form selbsttätiges Lernen realisieren, zum anderen aber auch kulturelles Handeln initiieren.

Das Produzieren eigener Filme ist im Deutschunterricht meist an die Rezeption angeschlossen (Anders/Staiger, S. 439). Wenn Smartphone-Filme umgesetzt werden sollen, geht diesem Verfahren meist die Rezeption eines anderen Formats voraus. Der filmische Text wird also übertragen, zum Beispiel durch Nacherzählen einer Sequenz aus dem Spielfilm. Um den Smartphone-Film gemäß seinen Besonderheiten aufzugreifen, ist der Blick auf die mobilen Praktiken bedeutsam.

Durch die gesteigerte Distribution rückt der Smartphone-Film in den Bereich des Kollaborativen und Kollektiven. Damit werden Prozessmerkmale des inklusiven Unterrichts wie Kooperation, Partizipation, Kommunikation und Reflexion (Demi/Anders 2020) berührt. Das Gemeinsame schlägt sich in Prozessen der Sinnbildung nieder, die sich durch Teilen, Liken und Kommentieren auszeichnen. Diese neuen, noch unterrepräsentierten Anschlusshandlungen bieten Möglichkeiten für inklusive Bildungsprozesse; durch sie wird »die Konstituierung des gemeinsamen Sinnes sichtbar und quasi materialisiert« (Lévy 1999, S. 527).

Die Bedeutsamkeit der gemeinsamen Sinnkonstruktion lässt sich zuletzt gesellschaftlich begründen: »[D]as gemeinschaftliche Erstellen, Bewahren und Verändern des interpretativen Rahmens, in dem Handlungen, Prozesse und Objekte eine feste Bedeutung und Verbindlichkeit erlangen – macht die zentrale Rolle der gemeinschaftlichen Formationen aus« (Stalder 2016, S. 137).

Der Einsatz von Smartphone-Filmen für den inklusiven Deutschunterricht wird somit mehrperspektivisch begründbar: Mediale Praktiken sind mit dem technischen Gerät Smartphone ebenso wie die im Artefakt Smartphone-Film enthaltenen ästhetischen und formalen Aspekte eng verknüpft und in ihrem Zusammenspiel eine Ressource für den inklusiven Deutschunterricht.

2.2 Stop-Motion-Technik im inklusiven Deutschunterricht

Ein mögliches Verfahren für den schulischen Einsatz ist das Stop-Motion-Verfahren. Die Technik greift den Trick der Bewegungsillusion auf: Während der Aufnahme steht das Smartphone still und stabil. Auch die Motive bleiben unbewegt, um erst im Anschluss durch Aneinanderreihung wieder in Bewegung gebracht zu werden. Entgegen der im Smartphone-Film gewöhnlich angelegten Beschleunigung, handelt es sich hier um ein Verfahren der Entschleunigung, das jeden Schritt der Bildproduktion beobachtbar macht und damit gleichzeitig zur Reflexion einlädt.

Die haptische Dimension, die sich im symmedialen Deutschunterricht vorrangig über das Berühren des Touch-Screens realisiert, gewinnt im Stop-Motion-Film eine tiefere Dimension: Motive und Objekte werden in ihrer Inszenierung berührt und damit in Bewegung gebracht.

Form und Format konstituieren sich über die Berührung zunächst außerhalb, im Anschluss innerhalb des Symmediums. Aufgrund der Formenvielfalt (z. B. Cut-Out-Animation, Brickfilm, Knetanimation oder Puppentrickfilm) bieten sich weitere haptische Zugänge hinsichtlich der Figuren- und Objektgestaltung. Nahezu intuitiv nutzbare Apps wie *Stop Motion Studio* unterstützen bei der Aufnahme und lassen trotz ihrer einfachen Bedienbarkeit die Möglichkeit zu, alle notwendigen Arbeitsschritte zu reflektieren und analysieren.

3. Perspektiven für den inklusiven Deutschunterricht

Als integraler Bestandteil einer subjektivierten Dokumentation und alltäglichen Kommunikation konstituieren Smartphone-Videos sowohl Alltag, als auch dienen sie der Alltagsbewältigung (Holfelder/Ritter 2013, S. 2). Dieser Aspekt kann durch den schulischen Einsatz aufgenommen und im Rahmen des inklusiven Deutschunterrichts reflektiert werden. Durch den Einsatz der Stop-Motion-Technik werden mobile Praktiken des Alltags aufgegriffen und dennoch in Distanz zur Lebenswelt gerückt. Die gezielte Anordnung von Bildern und Objekten kennzeichnet einen Übergang vom Alltäglichen zum Ästhetischen. Im Folgenden seien mögliche Einsatzszenarien² durch das Anknüpfen an mobile Praktiken skizziert.

2 Die mögliche unterrichtliche Umsetzung ist spiralförmig zu verstehen, so können die einzelnen Prozesse stets wiederholt und erneut aufgegriffen werden.

Abb. 1: Sequenzen aus *Täglich grüßt der Lockdown* (eigene Darstellung – Screenshot)

3.1 Rezipieren und Produzieren

Die Ergebnisse des jährlich stattfindenden inklusiven Kurzfilmwettbewerbs *ganz schön anders* zeigen auf, wie Jugendliche sogenannter Regel- und Förderschulen bedeutsame Themen, Bedürfnisse und Anliegen gemeinschaftlich filmisch ausgestalten. Im vergangenen Jahr wurden mit dem Smartphone produzierte Beiträge zum Titel *(M)ein Leben im Lockdown* eingereicht. In 28 der insgesamt 34 veröffentlichten Beiträge wurde mit der Stop-Motion-Technik gearbeitet. Es handelt sich, dem im Titel enthaltenen Erzählimpuls folgend, um dargestellte Handlungsabläufe, die überwiegend als Erzählen im engeren Sinne zu fassen sind. Animierte Figuren werden beim Schlafen, Aufstehen, Essen, Homeschooling vor dem Computer und bei der Beschäftigung mit Spielkonsole, Smartphone und Haustieren inszeniert (siehe Abb. 1).

Der Blick auf die Einzelsequenzen zeigt, dass die jugendlichen Filmemacher:innen über Ansätze von Filmlesefähigkeit verfügen und damit operieren. Zur Alltagsdarstellung, die kausallogisch und chronologisch als eine Kette von Ereignissen organisiert ist, werden zahlreiche filmsprachliche Mittel zur visuellen und auditiven Gestaltung umgesetzt. Die beispielhaften Sequenzen zeigen ein Bewusstsein für Perspektive und die *Mise en Scène* (siehe Abb. 1). Ferner müssen Überlegungen zur Darstellung von Zeit und zur Bedeutung gesprochener und Schriftsprache

Abb. 2: Sequenzen aus *Alles wird gut* (eigene Darstellung – Screenshot)

angestellt werden. Welche Wirkungen durch den Einsatz filmsprachlicher Mittel erzeugt werden, kann mit Lerngruppen durch die Analyse und das gemeinsame Rezipieren dieser Beispiele aufgearbeitet und diskutiert werden.

Ein weiterer Kurzfilm bezieht das Smartphone nicht nur technisch, sondern auch inhaltlich mit ein: Unter dem Titel *Alles wird gut* ist ein Treffen von fünf Freundinnen in einem Café im Jahr 2030 nach der Corona-Pandemie inszeniert. Die Freundinnen berichten sich gegenseitig, was sie während des Lockdowns erlebt haben (siehe Abb. 2).

Zur Darstellung der vergangenen Erlebnisse wird das Smartphone abgefilmt (Abb. 2, Bild 2). In Echtzeit wird über den Bildschirm des Telefons gewischt (Abb. 2, Bild 3) und die im Film erzählten Erlebnisse werden zum einen innerhalb der Narration, andererseits auch mit den Zuschauer:innen geteilt. Die mobilen Praktiken und das Smartphone als integraler Bestandteil der Alltagsdokumentation werden damit sichtbar gemacht und in der Erzählung filmisch umgesetzt.

Darüber lohnt es sich im Unterricht zu reflektieren. Vor dem Hintergrund subjektorientierter Zielsetzungen sollte insbesondere die Wirkung der Darstellungen auf die eigene Person diskutiert werden. Erst im Anschluss könnten eigene Produktionen umgesetzt werden.

Vielfältige Zugänge ergeben sich, indem verschiedene Tätigkeiten umgesetzt werden, beispielsweise Spielen und Performen, bildlich Gestalten, Filmen, Montieren und Schneiden (Kepser 2010, S. 187 f.), aber auch das Teilen und Kommentieren.

3.2 Editieren, Teilen und Kommentieren

Ein Merkmal des Smartphone-Films liegt im Vorläufigen und Veränderbaren. Diese Besonderheit kann im Unterricht unter Einbezug filmsprachlicher Mittel aufge-

griffen werden, indem Filme gemeinsam verändert werden. Mit der Stop-Motion-Technik ist dies auch im analogen Raum möglich, zum Beispiel durch Neu-Anordnung von Objekten, Figuren und Kulissen, um die Handlung abzuwandeln, eigene Schwerpunkte zu setzen oder eine ganz andere, neue Geschichte zu erzählen. Im digitalen Raum kann beispielsweise die auditive oder visuelle Gestaltung verändert werden, um andere Wirkungen zu erzeugen (z. B. durch eigenes Synchronisieren von Figuren, die Veränderung von Farben oder eine andere Anordnung einzelner Szenen). Auf symmedialer Ebene entsteht hier etwas qualitativ Neues: Die distinkten medialen Formen verschmelzen zu einer audiovisuellen emergenten Einheit.

Auch können Zugangsmöglichkeiten technisch erweitert und Barrieren abgebaut werden, zum Beispiel durch das Anfertigen von Audiodeskriptionen oder Untertiteln sowie das Einfügen von Gebärdensprache durch Bild-in-Bild-Projektionen.

Die gesteigerte Distribution verändert den Smartphone-Film. Durch Teilen und Kommentieren entstehen im digitalen Dispositiv Verbindungen zwischen Bildern, Texten und Filmen; einmal mehr wird ein Übergang »von der feststehenden, unabänderlichen Anordnung des Sinnangebots zur prozessuralen Form der Sinn-erzeugung« (Gotto 2017, S. 252) markiert. Die Verschiebung des einzelnen Filmes hin zum Kollaborativen und Kollektiven, die sich in Anschlusshandlungen im Digitalen niederschlägt, kann ebenso Teil des Unterrichts werden.

Diese Anschlusshandlungen sind »untrennbar an die spezifische Ästhetik und die Partizipationskultur des World Wide Web in seiner aktuellen Form als Social Web gebunden und offline nicht realisierbar« (Winko 2009, S. 293). Entsprechend sollten unterrichtlich Räume geschaffen werden, in denen sich Praktiken des Likens und des Kommentierens von Inhalten entfalten lassen und gemeinsam reflektiert werden können. In sogenannten Interpretationsgemeinschaften, die Heranwachsende in der tatsächlichen Netzumgebung bilden sollten, können sie sich über persönliche Motive und Sinneindrücke, aber auch über Möglichkeiten der Weiterarbeit austauschen (Clinton/Jenkins/McWilliams 2015, S. 219 ff.).

4. Resümee und Ausblick

Der Umgang mit Smartphone-Filmen ermöglicht es, den Alltag medial zu verarbeiten und sich damit ästhetisch produktiv auseinanderzusetzen. Der inklusive Deutschunterricht kann diese Prozesse aufgreifen, begleiten und unterstützen, sodass sich der Erwerb von Filmlesefähigkeit gleichermaßen wie die Möglichkeit des kreativen Selbstausdrucks eingedenk kultureller Handlungsfähigkeit realisieren lassen. Bisher unausgeschöpfte Möglichkeiten liegen vor allem in der gemeinsamen Sinnkonstitution, die sich durch kollaborative Verfahren des Editierens, Teilens und Kommentierens auszeichnet. Die zuvor skizzierten Einsatzmöglichkeiten stellen den inklusiven Deutschunterricht aber auch vor Herausforderungen: So stellt sich die Frage der Möglichkeit von digitalen Kommunikationsräumen an konkreten und nicht simulierten Beispielen (Anders 2021, S. 133) ebenso wie diejenigen nach Datenschutz und technischer Ausstattung.

Im inklusiven Sinne bleiben der uneingeschränkte Zugang zu Gegenstand und Medium und auch die selbstbestimmte Nutzung zentral. Das Symmedium Smartphone, eingesetzt als Handlungsmedium, stellt Zugangs- und Ausdrucksmöglichkeiten, die sich vornehmlich durch taktile Techniken des Erfassens und Begreifens realisieren lassen, auf technischer Ebene bereit und erweitert den handlungs- und produktionsorientierten Ansatz um digitale Medien.

Literatur

- ANDERS, PETRA (2021): Die Kultur der Digitalität und der Deutschunterricht. In: Hauck-Thum, Uta; Noller, Jörg (Hg.): *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Berlin: J. B. Metzler, S. 127–143.
- ANDERS, PETRA; STAIGER, MICHAEL (2019): *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Berlin: J. B. Metzler.
- ANDRESEN, SABINE; HEYER, LEA; LIPS, ANNA; RUSACK, TANJA; THOMAS, SEVERINE; SCHRÖER, WOLFGANG; WILMES, JOHANNA (2020): »Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen« – *Jugendalltag 2020*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. DOI: 10.18442/163.
- BOSSE, INGO; HASEBRINK, UWE (2016): *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen – Forschungsbericht. Aktion Mensch, die Medienanstalten*. Online: https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publikationen/Weitere_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf [Zugriff: 24.2.2022].
- BOSSE, INGO; SCHLUCHTER, JAN-RÉNE; ZORN, ISABEL (2019): Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–33.
- CLINTON, KATIE; JENKINS, HENRY; MCWILLIAMS, JENNA (2015): Neue Literalitäten in einer Ära der Partizipationskultur. In: Hagener, Malte; Hediger, Vinzenz (Hg.): *Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke*. Frankfurt/M.-New York: Campus Kulturelle Bildung, S. 203–226.
- DEMI, ANNA-LENA; ANDERS, PETRA (2020): Anerkennung im Kontext eines symmedialen inklusiven Deutschunterrichts. In: *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, Nr. 2. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/566> [Zugriff: 24.2.2022].
- FEIERABEND, SABINE; RATHGEB, THOMAS; KHEREDMAND, HEDIYE; GLÖCKLER, STEPHAN (2021): *JIM 2021. Jugend, Information, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf [Zugriff: 24.2.2022].
- FREDERKING, VOLKER (2012): Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christl (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehren, S. 535–566.
- GOTTO, LISA (2017): Micro Movies. Zur medialen Miniatur des Smartphone-Films. In: Gamper, Michael; Mayer, Ruth (Hg.): *Kurz & Knapp. Zur Mediengeschichte kleiner Formen vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 349–366.
- DIES. (2018): Beweglich werden. Wie das Smartphone die Bilder zum Laufen bringt. In: Ruf, Oliver (Hg.): *Smartphone-Ästhetik. Zur Philosophie und Gestaltung mobiler Medien*. Bielefeld: transcript, S. 227–242.
- HOLFELDER, UTE; RITTER, CHRISTIAN (2013): Filmen im Alltag: Handyfilme in der Perspektive einer medienweltlichen Ethnografie. In: *kommunikation @ gesellschaft* 14, S. 1–27. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-361878> [Zugriff: 24.2.2022].
- KAMMERER, INGO; MAIWALD, KLAUS (2021): *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

- KEPSEK, MATTHIS (2010): Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen. In: Ders. (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung. Deutsch, Englisch, Geschichte u. a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: kopaed, S. 187–240.
- LÉVY, PIERRE (1999): Die Metapher des Hypertextes. In: Pias, Claus (Hg.): *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*. Stuttgart: ZVAB, S. 525–528.
- NIESYTO, HORST (2006): Konzepte und Perspektiven der Filmbildung. In: Ders. (Hg.): *Film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung*. München: kopaed, S. 7–18.
- RIEGERT, JUDITH; MUSENBERG, OLIVER (2015): Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: Dies. (Hg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–28.
- RITTER, MICHAEL (2019): Zwischen Kompensation und Diversifizierung. Deutschdidaktik für die inklusive Schule. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 43, H. 4, S. 17–24.
- SCHLUCHTER, JAN-RÉNE (2015): *Medienbildung als Perspektive für Inklusion*. München: kopaed.
- STALDER, FELIX (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- WAGENKNECHT, ANDREAS (2020): In der Kürze liegt die Würze. Zur Bedeutung und Aktualität des kurzen Films. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 2–9.
- WINKO, SIMONE (2009): Am Rande des Literaturbetriebs: Digitale Literatur im Internet. In: Arnold, Heinz-Ludwig; Beilein, Matthias (Hg.): *Literaturbetrieb in Deutschland*. München: Edition Text und Kritik, S. 292–303.

Filmografie

- Alles wird gut* (2020). Online: <https://www.youtube.com/watch?v=xg1kg8oMO50&list=PL-whbIBXTgk16A2luKN-srlqh03VWA85E&index=14> [Zugriff: 24.2.2022].
- Täglich grüßt der Lockdown* (2020). Online: <https://www.youtube.com/watch?v=xg1kg8oMO50&list=PL-whbIBXTgk16A2luKN-srlqh03VWA85E&index=15> [Zugriff: 24.2.2022].

Matthias Pauldrach

»Er bewegte sich auf solchen Höhen, wo es wenig Gesellschaft gibt.«¹

Goethe im Filmporträt

Eine Didaktik kurzer filmischer Autorenportraits impliziert die Aneignung grundlegender Mittel biographischer Konstruktion und Narration speziell im Medium Film sowohl auf dem Weg der Filmanalyse als auch durch die Produktion eigener filmischer Texte. Die Dekonstruktion bestimmter historiographischer und biographischer Narrative spielt dabei eine wichtige Rolle. Auch die Kategorien Fiktionalität und Faktualität verdienen besondere Berücksichtigung. Einen weiteren Schwerpunkt der didaktischen Reflexion bilden die Grenzen und Möglichkeiten der Kontextualisierung literarischer Texte durch filmische Autorenporträts. Die im Beitrag verwendeten Filmbeispiele beziehen sich alle auf Goethe, sodass die genannten Aspekte induktiv mittels Filmvergleich im Unterricht erarbeitet werden können.

1. Filmische Kurzbiographien und -porträts im Literatur- und Filmunterricht

Die Beschäftigung mit filmischen Kurzbiographien und -porträts ist sowohl aus literaturdidaktischer als auch aus medien- und filmdidaktischer Sicht interessant: Sie gibt Einblick zum einen in die allgemeinen Konstruktionsprinzipien biographischer Texte, zum anderen in jene filmischen Verfahren, die speziell in diesem Medium zur Darstellung von Lebensläufen verwendet werden.

MATTHIAS PAULDRACH ist assoziierter Professor für die Didaktik des Deutschunterrichts an der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Er forscht zur Didaktik biographischer und autobiographischer Texte im Literaturunterricht. E-Mail: matthias.pauldrach@plus.ac.at

1 *Giganten* 2007, 00:01:10; O-Ton Marcel Reich-Ranicki.

Literaturdidaktisch ist eine Didaktik biographischer Kurzfilme somit anschlussfähig an die Vermittlungsmodelle rezeptiver und produktiver Erzählkompetenz sowie Interpretationskompetenz in Form historisch-biographischer Kontextualisierung. Diese setzt wiederum literarische Bildung voraus, zu der eine Didaktik biographischer Kurzfilme einen wertvollen Beitrag leisten kann, vor allem durch die Vermittlung von Textsortenkenntnis und literaturhistorischem/biographischem Wissen. Insbesondere das materialgestützte Interpretieren ist nur dann sinnvoll, wenn die Begleitmaterialien selbst – in diesem Fall die Filmbiographien – in ihrer Textualität, Medialität und Genrespezifität ausreichend verstanden werden. Die hier gemachten Vorschläge zum Umgang mit filmischen Autorenporträts orientieren sich außerdem an gängigen Filmkompetenzmodellen (vgl. etwa Länderkonferenz MedienBildung 2015) und allgemeineren Modellierungen von Medienkompetenz, die eine produktionsorientierte Dimension aufweisen (vgl. z. B. Groeben 2002).

Rein praktisch haben biographische Kurzfilme gegenüber längeren Filmbiographien einen zeitökonomischen Vorteil, weshalb die maximale Länge der in diesem Beitrag empfohlenen Filmbeispiele auf ca. 15 Minuten begrenzt wird. Außerdem sind so Vergleiche verschiedener Filme über denselben Autor möglich, denn »[i]nduktives Lernen mittels Vergleich« (Leubner 2013, S. 115) stellt nach Leubner eine der effektivsten Lernformen dar. Aus diesem Grund handeln alle in diesem Beitrag vorgestellten Filmbeispiele von Goethe.

Die im Folgenden analysierten Filme sind kostenlos auf Streaming-Plattformen oder in Mediatheken erhältlich. Es finden sich im Netz auch längere biographische Dokumentationen, die thematisch in Episoden »gestückelt« wurden. Gemäß der im nächsten Kapitel beschriebenen Funktion des Porträts sollen auch einige solcher »Ausschnitte« Berücksichtigung finden.

2. Begriffe: Biographie und Porträt

Eine Biographie ist nach Wolfgang Kayser die »Darstellung des Lebenslaufes eines Menschen mit Einschluss seiner Leistungen« (Kayser 1961, S. 27). Allen (auto-)biographischen Texten gemein ist die Referenz auf historische Personen und historisch verbürgte Tatsachen, wobei es sich in der Regel um faktuale Erzählungen handelt, in denen durch eine bestimmte Auswahl, Kombination und Darstellung historischer Tatsachen ein subjektives Bild der/des Biographierten entsteht. Bernhard Fetz spricht vom sogenannten »biographischen Effekt« (Fetz 2009, S. 54). In der literaturwissenschaftlichen und historiographischen Biographik herrscht Uneinigkeit darüber, ob Biographie und Autobiographie überhaupt als eigene Gattungen zu betrachten sind oder ob es sich hier um einen transgenerischen Produktions- und Rezeptionsmodus handelt. Gerade in den neuen Medien entstehen laufend neue biographische Kleinformen, die definitorisch nur schwer zu fassen sind. Das gilt auch für die Begriffe Porträt und Biographie. Soviel kann vielleicht gesagt werden: Während die Biographie eher auf Vollständigkeit abzielt, stellt das Porträt gewissermaßen synekdochisch anhand ausgewählter (unter

Umständen sogar anekdotischer) Episoden bestimmte Charakteristika des Wesens – oder im Fall von Autor/inn/en – des Werks heraus (vgl. Schnicke 2009, S. 4f.).

Wichtig sind Begriffs- und Gattungsfragen vor allem deshalb, weil sie neben der klassifikatorischen auch eine kommunikative Funktion haben und Leser/inne/n Rezeptionssignale geben, die diese befolgen können oder eben nicht. Kammerer/Kepser sprechen in ihrem Band *Dokumentarfilm im Deutschunterricht* von einem »Faktualitätsvertrag« (Kammerer/Kepser 2014, S. 31), der u. a. durch paratextuelle Authentizitätssignale angeboten werde, vor allem durch die Genrebezeichnung, welche entsprechende Rezeptionserwartungen auslöse. Somit lässt sich »das in der Genrekommunikation vorliegende Moment der Vorab- und Anschlusskommunikation [...] didaktisch nutzen« (ebd., S. 54), allerdings nur, wenn die Genrebezeichnung bekannt ist bzw. im Unterricht reflektiert wird.

3. Schwierigkeiten der Verfilmung von Geschichte und (Autor/inn/en-)Biographien

Die meisten Autor/inn/en, die im Literaturunterricht vorkommen, sind bereits tot. Im Gegensatz zur Gegenwart, die direkt gefilmt werden kann, ist Geschichte nur mehr in Relikten präsent. Eine grundsätzliche Reflexion im Unterricht gebührt daher den filmischen Mitteln, die dem historischen Dokumentarfilm zur Verfügung stehen, um Geschichte filmisch »zum Leben zu erwecken«. Typisch sind dabei Aufnahmen historischer Schauplätze, von Gemälden, Fotos und älterem Filmmaterial (*footages*), die – für sich meistens unverständlich – von einem in der Regel sehr präsenten (homo- oder heterodiegetischen) Off-Erzähler erklärt und in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden. Hinzu kommen sogenannte Reenactment-Szenen bzw. erfundene Spielszenen, die sich aber so zugetragen haben könnten. Gerade Letztere entfalten oft eine stark suggestive Wirkung, die zur psychologischen Vertiefung genutzt werden kann, was Schüler/innen zur Identifikation und Auseinandersetzung einlädt, aber auch Gefahren der Manipulation und Geschichtsverfälschung in sich birgt. Einen Kontrapunkt dazu bilden hingegen Experten- oder Zeitzeugeninterviews, die eine Metareflexion der biographischen Narration vornehmen. Eine Ausnahme hiervon ist das Interview mit dem Autor selbst, das eher einem in den Text integrierten autobiographischen Dokument gleicht.

Beim filmischen Autorenporträt stellt sich besonders die Frage des Werkbezugs. Abraham/Kepser bemerken, dass das literarische Schreiben filmisch schwerer inszenierbar sei als viele andere Prozeduren (vgl. Abraham/Kepser 2018, S. 10). Das Werk in den Film zu integrieren, ist schon allein der gebotenen Kürze wegen schwierig. Zur Integration kurzer Textpassagen stehen verschiedene filmische Mittel zur Verfügung: Vorlesen durch eine Off-Stimme (meist die des Schriftstellers bzw. der Schriftstellerin) oder im Reenactment, Texteinblendungen etc.

Im Vergleich mehrerer Kurzdokus zum selben Autor kann untersucht werden, welche Schwerpunkte der Film setzt, indem er auf bestimmte der oben genannten Darstellungsmittel (nicht) zurückgreift. So erzählt etwa das animierte Goethe-

Porträt *Goethe. Skizzen eines Lebens* (2013) der Stiftung Weimarer Klassik ausschließlich szenisch (mit geschickten Überblendungen in historisches Bildmaterial). Der für das von WDR und SWR gemeinsam betriebene Schulfernsehen-Portal *Planet Schule* hergestellte Kurzfilm *Johann Wolfgang von Goethe* (2015) aus der Reihe *Dichter dran* kommt dagegen fast völlig ohne dramatisierende Elemente aus. Stattdessen werden neben Orten und Gegenständen aus Goethes Weimarer Zeit viele symbolische und atmosphärische Bilder verwendet, die die Narration des Off-Erzählers anschaulich machen. Eine metareflexive Durchbrechung der biographischen Illusion wird in beiden Filmen nicht durch Interviews erzeugt, sondern durch die filmästhetische Gestaltung: in *Goethe. Skizzen eines Lebens* durch die scherenschnittartige Animation, in der SWR/WDR-Produktion ebenfalls durch animierte Comic-Figuren bzw. artifiziell wirkende Schnitt- und Montagetechniken. Das Werk wird in beiden Filmen – naheliegend – in Form einer Theaterszene integriert (jeweils aus *Iphigenie auf Tauris*).

Ausgeweitet werden kann ein solcher Vergleich mehrerer kurzer Filmporträts auf (online) printmedial vorliegende Kurzbiographien und deren jeweilige Gestaltungselemente.

Einen Sonderfall filmischer Autorenporträts stellen Interviews oder Interviewfilme wie das vom SWR und WDR produzierte Format *Autoren erzählen* (2012) dar, bei dem mehrere Interviews zusammengeschnitten werden und so ein diachrones Panorama des literarischen Werdegangs entsteht. Hier ist die Wahl der Fragen maßgeblich. Da sich viele der in *Autoren erzählen* gestellten Fragen auf das Werk beziehen, ist hier vielleicht der idealtypische Werkbezug, mit dem sich die Filmbiographie von Autor/inn/en tendenziell schwertut, am ehesten verwirklicht. Allerdings ist zu fragen, ob die häufig sehr akademische Sprache der Akteure in *Autoren erzählen* für Schüler/innen ohne Weiteres verständlich ist. Zusätzlich muss darauf verwiesen werden, dass der/die Autor/in keineswegs Deutungshoheit über sein/ihr Werk besitzt, sodass seine/ihre Aussagen stets anderen, womöglich kontroversen Ansichten gegenübergestellt werden sollten.

4. Dekonstruktion filmischer Schriftstellerporträts im Unterricht

Biographische Texte sind, obwohl sie von historischen Personen handeln, Konstrukte. Dafür gilt es Schüler/innen zu sensibilisieren. Sie beruhen in erster Linie auf Auswahlentscheidungen des Produzenten/der Produzentin und sagen manchmal mehr über die Macher/innen und über die Zielgruppe als über die dargestellte Person aus.

Die erste Auswahlentscheidung betrifft die Biographiewürdigkeit: Warum ist Goethe so wichtig, dass man einen Film über ihn macht? Manchmal gibt der Film (explizit) selbst die Antwort auf diese Frage.

Dass die Selektion von Quellen, biographischen Fakten oder Interviewpartner/inne/n und -fragen das Bild des biographierten Autors völlig verändern kann, dürfte Schüler/inne/n klar werden, wenn sie zwei oder mehrere Kurzporträts ein und desselben Autors vergleichen und grobe Plotskizzen anfertigen.

Was die Narration des Films betrifft, so können dieselben Kategorien angewandt werden wie bei der Erzähltextanalyse. Beispiel Zeitbehandlung: Der Film *Giganten: Goethe-Magier der Leidenschaften* (2007), eine Mischung aus Dokumentation und Biopic, erzählt vorwiegend aus der Perspektive des alternden Goethe. Dies geschieht in Rückblenden, verschiedene thematisch gegliederte Binnenerzählstränge werden in eine Rahmenerzählung eingeflochten. Die Liebe fungiert dabei als narrationsübergreifendes Leitmotiv. Der Off-Erzähler kann entweder homodiegetisch erzählen wie im Fall von *Giganten: Goethe [...]* oder strikt heterodiegetisch wie in der Dokumentation *Johann Wolfgang von Goethe* (2010) der Reihe *Histoclips*. Im Fall der heterodiegetischen Variante entsteht eine größere narrative Distanz zur dargestellten Person, erstere Erzählweise lädt stärker zur Identifikation ein. Entscheidend dürfte auch sein, wie (stark) die Off-Stimme das dargestellte Geschehen bewertet und welches Sprachregister sie wählt. Folgt der Erzähler in *Histoclips* [: Goethe] einem eher wissenschaftlichen Duktus, so benutzt sein Pendant in *Dichter dran*[: Goethe] – der Zielgruppe (Schüler/innen) entsprechend – eher Umgangs- und Alltagssprache. Betrachtenswert ist auch der Textentfaltungsmodus eines Films: Dominiert Erklärung und Belehrung oder spannend-anekdotesches Erzählen?

Paratexte geraten auf Streaming-Plattformen oft aus dem Blickfeld. Dabei sind sie im Fall von Kurzbiographien wichtige Faktualitätsindikatoren: Das gilt vor allem für das Copyright. So erscheint *Goethe. Skizzen eines Lebens* schon im Vorhinein fundierter, weil er im Auftrag der Stiftung Weimarer Klassik produziert wurde, die eingeschränkte Glaubwürdigkeit des Boulevard-Senders Kabel 1 wirkt sich dagegen auch auf das von ihm ausgestrahlte Goethe-Porträt *Wussten Sie eigentlich...? Fakten über Goethe* (2016) aus. Schüler/innen können in filmischen Texten nach weiteren Faktualitätsindikatoren suchen und dabei entweder deduktiv auf das Kategoriensystem von Fiktionalitäts- und Faktualitätskriterien nach Nickel-Bacon/Groeben/Schreier (2000) zurückgreifen oder induktiv eigene, speziell auf das Medium Film bezogene Kriterien formulieren: Welche Glaubwürdigkeit besitzen die Interviewten im Film? Gibt es Credits oder filmische Paratexte, die etwas über das Making-Of des Films verraten? Wie realistisch/quellengesättigt sind die Spiel-/Reenactment-szenen? Dieses Kriterium der »empirischen Triftigkeit« (Rüsen 1994, S. 82 f.) dürfte Schüler/inn/en am meisten einleuchten, es kann jedoch nur exemplarisch durch ein multiperspektivisches Lernarrangement in Form von zusätzlichen Quellen überprüft werden.

5. Reflexion von filmbiographischen Wirkeffekten

Sowohl bei filmischen als auch bei printmedialen Kurzbiographien lassen sich mit Porombka bestimmte »Popularisierungsstrategien« (vgl. Porombka 2009) erkennen, die die Lesemotivation erhöhen und Immersion erleichtern, aber bei Autor/inn/en oft vom literarischen Schaffen wegführen. Von diesen Popularisierungsstrategien sind vor allem folgende für den Film charakteristisch: Intimisierung, Anekdotisierung, Dramatisierung und narrative Überformung. Diese Effekte werden im Film durch thematische Selektion, Spielszenen/Reenactment und sowie

emotionalisierende Musik, Lichtgestaltung oder besondere Schnittfolgen erzielt, aber auch durch den Einsatz intimisierender Ego-Dokumente des Autors und seines Umfeldes (bzw. enthüllender Aufnahmen und Interviews bei Gegenwartsauteur/inn/en). Gleich zu Beginn des Films *Giganten: Goethe, Magier der Leidenschaften* wird ein intimer Blick in die Seele des Dichters geworfen: Groß- und Detailaufnahmen von Goethes Gesicht, elegische Hintergrundmusik, subjektive Kamera, atmosphärisch aufgeladene Bilder und das Bekenntnis des homodiegetischen Off-Erzählers: »Es heißt, ich sei ein Lieblingskind der Götter und so weiter Unfug. Glücklicherweise war ich in meinem Leben keine vier Wochen!«²

Ein popularisierter Text kann durchaus dazu dienen, um ein erstes Interesse an der Person des Autors entstehen zu lassen. Das kann im besten Fall eine hermeneutische Spiralbewegung in Gang setzen, die ein vertieftes Interesse an Autor/in, Werk und literaturgeschichtlichem Kontext hervorruft und zur weiteren Recherche motiviert. Bleibt es allerdings bei der Schlüssellochperspektive, dann ist literaturdidaktisch nichts gewonnen. Allzu populäre Produktionen wie die oben genannte Kabel 1-Doku neigen nicht selten zu »kindlichem Historismus« (Pandel 1991, S. 21), das heißt unreflektierter Übertragung von Gegenwartsvorstellungen auf historische Zusammenhänge: Goethe wird hier als Popstar der Literatur und Exzentriker inszeniert, was der historischen Realität nur bedingt gerecht wird. Auch bei Gegenwartsauteur/inn/en, die provokant dargestellt werden, sollte man stets mitbedenken: Es geht dabei bisweilen um Rezeptionssteuerung und Marketing.

Um die Wirkung, die der Film auf Schüler/innen hat, im Unterricht zu reflektieren, könnte man diese auffordern, Sequenzprotokolle filmischer Kurzporträts anzufertigen, um herauszufinden, welche »Wesenszüge« der Film einem Autor verleiht und welche Darstellungsmittel dabei Anwendung finden.

Im Fall von *Glück ohne Ruh. Goethe und die Liebe* (MDR 2008, Folge 1/3) könnte ein solches Protokoll so aussehen:

Biographische Episode/Timecode	Filmische Mittel	Wesenszug Goethes
Goethe in Weimar (um 1788) 00:00:00–00:02:50	– »stummes« Reenactment – Aufnahmen der Originalschauplätze – Emotionalisierende Hintergrundmusik (<i>im Folgenden in jeder Episode</i>)	Goethe, der attraktive Frauenschwarm und Lebemann
	– Off-Kommentar: »Denn er ist ein Mann, der die Frauen liebt und auf den die Frauen fliegen!« – Zeitgenössische Quelle (Off-Ton): »Strahlend vor Kraft und Geist [...].« – Experteninterview: »Goethe war ein Superstar [...] . Er hat geliebt[...]«	

2 *Giganten* 2007, 00:00:35.

Goethes Leipziger Jahre und Liebe zu Käthchen Schönkopf (1765–68) 00:02:50–00:06:20	– Off-Kommentar: »pubertierende[r] Patriziersohn« – Autobiographischer Off-Ton (Brief): »Stellt Euch ein Vögelein [...] vor. So leb ich!«	Goethe, der Müßig-gänger und roman-tische Rebell (gegen den Vater)
Goethes Leipziger Zusammenbruch und Rekonvaleszenz in Frankfurt (1768–70) 00:06:20–00:09:50	– Off-Erzähler: »Im Frühsommer 1768 der völlige seelische und körperliche Zusammenbruch. [...] Ausgebrannt, melancholisch, ohne Hoffnung.« – Experteninterview: »[...] mit schweren psychischen Verschattungen bei Goethe [...]« – Weiteres Interview: »Leiden [...], die ihn bis an den Rand des Todes führten.« – Autobiographischer Text (<i>Dichtung und Wahrheit</i>): »Ich wäre an diesem Verlust völlig zugrunde gegangen [...]«	Goethe, der unglück-lich Liebende und Melancholiker
Straßburger Zeit / Liebe zu Friederike Brion (1770–71) 00:09:50–00:12:27	– Off-Kommentar: »Goethe ist verliebt. [...] lebt auf, bekommt wieder Lust aufs Dichten. Alles inspiriert ihn [...]« – Zitat aus den Sesenheimer Liedern: »Mädchen, das wie ich empfindet [...]«	Goethe, der roman-tische Schwärmer
Flucht Goethes aus Sesenheim 1771 00:12:28–00:14:33	– Zitat aus dem <i>Heideröslein</i> – symbolische Bilder (zertretene Rosen) – Experteninterview: »Ich finde, wenn ich das <i>Heideröslein</i> heute nochmal lese, dass es brutal ist.« – Off-Kommentar: »Goethe verlässt sie [...] mit schlechtem Gewissen und peinlichem Selbstmitleid.« – Zitat aus <i>Dichtung und Wahrheit</i>: »Hier war ich zum ersten Mal schuldig [...]«	Goethe der Herzens-brecher und Egomane

Sämtliche Beobachtungen könnten in eine zusammenfassende Charakteristik des Autors fließen. So entstünde ein durchaus differenziertes Bild des Dichters, das sich in seinem Frühwerk spiegelt.

In der Oberstufe könnte in einem solchen Lernarrangement vertiefend gefragt werden, in welchem Modus historischer Sinnbildung (vgl. Rüsen 1994, S. 37 ff.) der Film erzählt, denn auch dieser Modus erzeugt eine bestimmte Wirkung beim Zuschauer. Im Fall Goethes hieße das: Wird eher »traditional« und exemplarisch erzählt, d. h., erscheint Goethe als zeitloses Universalgenie und nationaler Dichterheld? Werden Leben und Werk Goethes auch kritisch hinterfragt, insbesondere vor dem Hintergrund gegenwärtiger Erfahrungen und Anschauungen (vgl. Sequenz-

protokoll oben: *Heideröslein* / Sesenheimer Zeit)? Konstitutiv für das »genetische« Erzählen, die differenzierteste Form der Geschichtsdarstellung, ist das Paradigma der kausalen Verflechtung von Vergangenheit und Gegenwart (hin zur Zukunft). Das wäre wohl mit »Goethe und die Folgen« zu überschreiben, betreffend vor allem die aktuelle Goethe-Rezeption. Ein Beispiel für diese Erzählweise ist die Einblendung und Diskussion von Friederike Brions Grabinschrift in *Glück ohne Ruh. Goethe und die Liebe* (1/3): »Ein Strahl der Dichtersonne fiel auf sie / So reich, dass er Unsterblichkeit ihr lieh.«³ Auch zu Beginn der WDR-Produktion *Dichter dran: Johann Wolfgang von Goethe* wird »genetisch« erzählt, wenn der Off-Erzähler fragt: »Jeder kennt Sie? Sie sind nicht ein deutscher Dichter, sondern der deutsche Dichter?«⁴ In einer späteren Szene des Films wird auch »kritisch« von Goethe berichtet, der 1783 ein Todesurteil über eine Kindsmörderin (mit)unterzeichnete. Dabei wird ein Bezug zur *Iphigenie* hergestellt, leider jedoch nicht zur »Gretchen-tragödie«.

6. Produktionsorientierung

Dokumentarfilme lassen sich, so Kammerer/Kepser (2014, S. 23), von Schüler/innen leichter herstellen als Spielfilme. Sieht man von Spielszenen/Reenactment ab, so können viele der oben genannten typischen Elemente des Dokumentarfilms (z. B. Aufnahmen historischer Schauplätze, von Fotos/Gemälden, Filmausschnitten – *footages* – oder Interviews) ohne professionelle Schauspieler/innen und technische Ausrichtung nur mit Smartphone und PC in zufriedenstellender Qualität produziert werden. Dafür ist ein gewisser Lokalbezug von Vorteil und möglicherweise stehen vor Ort lebende Autor/inn/en für ein solches Unterrichtsprojekt zur Verfügung. Mit weniger Aufwand lassen sich nach vorheriger Rezeption verschiedener Autorendokus Exposés oder Plotskizzen erstellen, die gezielte und begründete Neuakzentuierungen von Schriftstellerbiographien aufgrund vorgängiger biographischer Recherchen und Quellenauswertungen vornehmen. Dabei kann auch ein biographisches Narrativ verwendet werden, das in der avanciert-selbst-reflexiven Biographik häufig vorkommt: das der Recherche. Die Schüler/innen können der eigenen biographischen Arbeit einen separaten filmischen Handlungsstrang widmen. Eine weitere Möglichkeit der produktiven Auseinandersetzung mit Biographien ist auch deren Parodie und Verfremdung. Ästhetisches Vorbild könnte hierfür das YouTube-Format *Sommers Weltliteratur to go* sein. Der Schwerpunkt liegt hier allerdings nicht auf dem Erwerb filmischer Kompetenzen, sondern eher auf einer inhaltlichen und sprachlichen Anbindung des biographischen Textes an die eigene Lebenswelt.

3 *Glück ohne Ruh* 2008, 00:14:15.

4 *Dichter dran* 2015, 00:00:09.

7. Schluss

Am Ende dieser didaktischen Überlegungen möchte ich noch einmal zur Ausgangsfrage des Biographen zurückkehren, die sich auch dem/der Didaktiker/in stellt: Wen soll ich für meine Arbeit auswählen?

Es gibt Autor/inn/en, die offenbar geradezu »danach schreien«, dass man ihre Biographie bei der Interpretation ihrer Texte berücksichtigt. Dazu zählen zum Beispiel »Nationalschriftsteller« (z. B. Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Mann, Thomas Bernhard), schon allein, weil ihre Vita so gut erforscht ist; des Weiteren Skandalauteur/inn/en, politisch engagierte oder transkulturell geprägte Schriftsteller/innen wie Emine Sevgi Özdamar, deren Werk häufig auf die Migrations-thematik reduziert wird. Es gibt auch Autor/inn/en, bei denen die biographische Lesart als die nächstliegende erscheint, wie etwa Franz Kafka, den Peter-André Alt als den »ewige[n] Sohn« (Alt 2005) bezeichnet. Aber gerade in den letztgenannten Fällen muss man sehr vorsichtig sein, nicht in simplifizierenden Biographismus zu verfallen. Ein reflektierter Umgang mit filmischen Autor/inn/enporträts kann daher helfen, Schüler/innen mit den Möglichkeiten und Grenzen biographischer Kontextualisierung vertraut zu machen.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; KEPSE, MATTHIS (2018): Biopics – verfilmte Biografien. [Basisartikel.] In: *Praxis Deutsch*, Nr. 268, S. 4–10.
- ALT, PETER-ANDRÉ (2005): *Franz Kafka. Der ewige Sohn. Eine Biographie*. München: C.H. Beck.
- FETZ, BERNHARD (2009): Biographisches Erzählen zwischen Wahrheit und Lüge, Inszenierung und Authentizität. In: Klein, Christian (Hg.): *Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 54–61.
- GROEBEN, NORBERT (2002): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa, S. 11–22.
- KAMMERER, INGO; KEPSE, MATTHIS (2014): Dokumentarfilm. Eine Einführung. In: Dies. (Hg.): *Dokumentarfilm im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 11–72.
- KAYSER, WOLFGANG (Hg., 1961): *Kleines literarisches Lexikon*. 3., völlig erneuerte. Auflage. Bd. 1. Bern: Francke.
- LAMPING, DIETER (2009): Einführung. In: Ders. (Hg.): *Handbuch der literarischen Gattungen*. Stuttgart: Kröner, S. XV–XXVI.
- LÄNDERKONFERENZ MEDIENBILDUNG UND VISION KINO – NETZWERK FÜR FILM- UND MEDIEN-KOMPETENZ (Hg., 2015): *Filmbildung. Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Filmbildung*. Online: <file:///C:/Users/PAULDR-1/AppData/Local/Temp/Filmbildung2015.pdf> [Zugriff: 21.2.2022].
- LEUBNER, MARTIN (2013): Literarische Texte strategieorientiert untersuchen und verstehen. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 94–117.
- NICKEL-BACON, IRMGARD; GROEBEN, NORBERT; SCHREIER, MARGRIT (2000): Fiktionssignale pragmatisch. Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en). In: *Poetica*, H. 32, S. 267–298.

POROMBKA, STEPHAN (2009): Populäre Biographik. In: Klein, Christian (Hg.): *Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 122–131.

RÜSEN, JÖRN (1994): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Köln: Wochenschau.

SCHNICKE, FALCO (2009): Begriffsgeschichte: Biographie und verwandte Termini. In: Klein, Christian (Hg.): *Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 1–6.

Filmografie

Autoren erzählen. Produktion: SWR/WDR. D 2012. Online: <https://www.planet-schule.de/wissen-spool/autoren-erzaehlen> [Zugriff: 21.2.2022].

Dichter dran! Johann Wolfgang von Goethe. Regie: Markus Augé, André Schäfer. Produktion: SWR/WDR. D 2015. Online: <https://www1.wdr.de/fernsehen/planet-schule/videos/video-dichter-dran-johann-wolfgang-von-goethe-100.html> [Zugriff: 21.2.2022].

Giganten: Goethe – Magier der Leidenschaften. Folge 1/6. Regie: Rolf Hoppe, Günther Klein, Teresa Weißbach. Produktion: ZDF. D 2007. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=U7NMCAL0Syl&t=108s> [Zugriff: 21.2.2022].

Glück ohne Ruh. Goethe und die Liebe. Folge 1/3. Regie: Dirk Otto. Produktion: MDR. D 2008. Online: https://www.youtube.com/watch?v=vqvni_1u7so [Zugriff: 21.2.2022].

Goethe. Skizzen eines Lebens. Regie: Ralf Kukula. Produktion: Stiftung Weimarer Klassik. D 2013. Online: https://www.youtube.com/watch?v=Rm_q1lCh2bE [Zugriff: 21.2.2022].

Histoclips: Johann Wolfgang von Goethe. Produktion: P.M. History. D 2010. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=Jc85fKbzSTY> [Zugriff: 21.2.2022].

Wussten Sie eigentlich...? Fakten über Goethe. Produktion: Kabel 1. D 2016. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=xyfOkk7Jb4> [Zugriff: 21.2.2022].

Franz Kröber

Coming-out & Coming of Age

Musikvideos als Narrationen queerer Identitäten

Anhand der Musikvideos *Flash mich* (D 2014, Regie: Kim Frank, Interpret: Marc Forster) und *The Village* (USA 2017, Regie: Dano Cerny, Interpret: Wrabel) werden Perspektiven für den sexuelle Vielfalt inkludierenden Literatur- und Medienunterricht entwickelt. Dafür werden sach-analytisch die Interdependenz der Musikvideos im Verhältnis zu den Lyrics, das erzählerische Potential der Videos sowie ihr Beitrag zur (Re)Produktion queerer Identitätsnarrative aufgezeigt.

1. Einleitende Überlegungen

In den letzten Jahren wurden verstärkt Musikvideos produziert, die die Identitätsbildung queerer junger Menschen thematisieren. Dazu zählen u. a. *Take Me to Church* (Hozier, I 2013), *Der Tag wird kommen* (Marcus Wiebusch, D 2014), *Flash mich* (Marc Forster, D 2014), *The Village* (Wrabel, USA 2017), *Liebesleben und Freaks* (Amy Wald, A 2018, 2020) sowie *Blau* (Luna, D 2021). Sie greifen auf verschiedene Arten und Weisen neuere Positionen unterschiedlichster Forschungsdisziplinen auf, die Identität weniger als statisches und biologisch determiniertes Konstrukt, sondern verstärkt als prozesshaft, sozial-kulturell bedingt sowie kommunikativ-narrativ konstruiert und vermittelt verstehen (vgl. Krammer 2013, S. 11–15). Die genannten Videos heben insbesondere auf das Konzept der sexuellen Identität ab, das definiert werden kann als

FRANZ KRÖBER arbeitet als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Deutsche und Niederländische Philologie der Freien Universität Berlin. Seine Forschungsinteressen liegen u. a. in der Literatur- und Mediendidaktik, Dystopien und seriellen Erzählungen.

E-Mail: fkroeber@zedat.fu-berlin.de

das grundlegende Selbstverständnis der Menschen davon, wer sie als geschlechtliche Wesen sind, wie sie sich selbst wahrnehmen und wie sie von anderen wahrgenommen werden wollen. Der Begriff sexuelle Identität umfasst das geschlechtliche Selbstverständnis (biologisches, psychisches und soziales Geschlecht) sowie die sexuelle Orientierung (Begehren). (Dreier/Kugler/Nordt 2012)

In Anlehnung an die Definition von »queer« nach Dreier, Kugler und Nordt (ebd.) werden als queere Identitäten im Folgenden die sozio-kulturellen Konstrukte geschlechtlichen Selbstverständnisses und sexueller Orientierung bezeichnet, die nicht von einer Übereinstimmung biologischen Geschlechts sowie geschlechtlicher Identität ab der Geburt ausgehen und/oder nicht der heteronormativen Binartität in Bezug auf sexuelles Begehren entsprechen.

Für den Literatur- und Medienunterricht sind queere Identitäten inszenierende Musikvideos relevant, weil sie zur Ausbildung narrativer Fähigkeiten verwendet werden können. Zugleich eröffnen sie die Gelegenheit, im Fach Deutsch sexuelle Vielfalt im Sinne des fächerübergreifenden Bildungsziels der Inklusion sichtbar zu machen. Auf der Grundlage eines breiten Inklusionsbegriffs, der den Abbau von Diskriminierung u. a. aufgrund von Behinderung, sozialem und ethnischem Hintergrund sowie sexueller und geschlechtlicher Identität verfolgt,¹ kann die fiktionale Inszenierung queerer Identitäten in Musikvideos zur Analyse und Dekonstruktion sozio-kultureller Narrative und Stereotype herangezogen werden. Exemplarisch für das schwer überschaubare Feld an Musikvideos, die queere Identitäten inszenieren, stehen *Flash mich* (D 2014), in dem die Beziehung zweier homosexueller Jugendlicher zueinander dargestellt wird, und *The Village* (USA 2017), das geschlechtliche Identität anhand eines transgeschlechtlichen jungen Menschen thematisiert.

Der vorliegende Beitrag zeigt anhand einer Sachanalyse beider Videos auf, inwiefern die Verknüpfung literatur- und mediendidaktischer Ziele einerseits und bildungspolitisch- bzw. inklusionsorientierter Ziele andererseits produktiv ist und warum beide Ausrichtungen kompatibel mit dem Charakter sprachlich-kultureller Schulfächer sind. Ausgangspunkt ist die Prämisse, dass es sich bei *Flash mich* und *The Village* um doppelte Narrative handelt: Sie sind zwar von den jeweiligen Songs und ihren Lyrics abhängig, inszenieren sich aber als interdependente filmische Erzählungen, was sich anhand klassisch-narratologischer Konstituenten durch Lerner:innen nachprüfen lässt. Zugleich reproduzieren die Videos Narrative um den Konflikt zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung von sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität sowie den damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Erwartungen an soziale Geschlechter. In Anlehnung an Bauser, Olsen und Seidel (2019, S. 129), die fiktionale Literatur für die Erkundung nicht-heteronormativer sexueller und geschlechtlicher Identitäten prädestiniert sehen, bieten

1 Seidel problematisiert den engen Inklusionsbegriff und leitet ein Verständnis von Inklusion her, das anschlussfähig für die Thematisierung geschlechtlicher Vielfalt im Literaturunterricht ist (vgl. Seidel 2019, S. 142–146).

Musikvideos, die queere Identitäten darstellen, Alteritätserfahrungen an und eignen sich somit als Grundlage für eine kritische Diskussion gesellschaftlicher Normen.

2. Musikvideos als Erzählungen queerer Identitäten

2.1 Interdependente Narrationen

Musikvideos sind immer dem Song nachgeordnet: aufgrund der Chronologie der Veröffentlichung, der Orientierung an der Länge des Songs und dessen Rhythmik (vgl. Blödorn 2009, S. 229). Das Video kann in einem illustrativen, erweiternden oder auch keinem unmittelbar erkennbaren Zusammenhang zum Song stehen (vgl. Thaler 1999; zit. nach Blödorn 2009, S. 226, Anm. 6). Der verbale Text des Songs *Flash Mich* ist kaum narrativ, sondern beschreibt die Faszination des lyrischen Sprechers für ein anderes Individuum und zelebriert dessen affektiv-körperliche Wirkungen. Im sich eruptiv von der Strophe absetzenden Refrain, der chorisch begleitet sowie durch Blas- und Streichinstrumente untermalt wird, heißt es: »Und seit du da bist, sind alle Lichter an / Du machst, dass ich nicht mehr schlafen kann / Ich seh' uns zwei in alt und grau / mit weißen Haar'n und dickem Bauch / Flash mich nochmal / Als wär's das erste Mal«. Das Musikvideo ergänzt den verbalen Songtext entscheidend: Das Liebesmotiv wird mit der Beziehung zweier jugendlicher homosexueller Männer aufgegriffen, die nachts in ein Freibad einbrechen und, mit Spielzeugpistolen bewaffnet, eine Sparkasse überfallen.² Diese Interpretation der Lyrics wurde von vielen Rezipient:innen als überraschend eingeschätzt, glaubt man den Kommentaren zum Video auf YouTube.

Der verbale Text von *The Village* fokalisiert intern die Wahrnehmung eines Individuums, das den sozialen Erwartungen bezüglich geschlechtlicher Identität nicht entspricht: »They say, ›Don't dare, don't you even go there‹ / ›Cutting off your long hair‹ / [...] / Tell you, ›Wake up, go put on your makeup‹ / ›This is just a phase you're gonna outgrow«». Die Drastik der religiösen Drohkulisse (»Then it's Sunday hell to pay, you young lost sinner«) sowie die Andeutung eines brisanten Geheimnisses (»And you can't tell grandma / ›Cause her heart can't take it«») verweist darauf, dass der soziale Grenzübertritt nicht allein im temporären Verzicht auf weiblich-stereotype Marker wie lange Haare und Schminke bestehen kann. Auch wenn der Grund der sozialen Ablehnung im Song nicht explizit genannt wird, so macht der verbale Text unmissverständlich und mit therapeutisch anmutender Wiederholung deutlich, dass die Gesellschaft, aber nicht das Individuum der Rechtfertigung und Veränderung bedarf: »There's something wrong with the village [dreimalige Repetition] [...] There's nothing wrong with you / It's true, it's true / There's something wrong

2 Aufgrund der Kürze der Videos *Flash mich* (3:55 Min.) und *The Village* (5:06 Min.) wird im Folgenden auf die Angabe von Time Codes verzichtet.

with the village«. Ausbuchstabierte wird die Andeutung des Konfliktes um Fremd- und Selbstwahrnehmung aber erst im dazugehörigen Musikvideo, in dem sich ein junger Mensch im Aushandlungsprozess der eigenen geschlechtlichen Identität befindet, was visuell besonders deutlich durch das Ablegen weiblich konnotierter Frisur und Kleidung markiert wird. Die Hauptfigur der audiovisuellen Erzählung ist Übergriffen des eigenen Vaters und der Diskriminierung durch *peers* ausgesetzt und kompensiert den Mangel an Selbstbestimmung durch Malerei.

Die semantische Interdependenz der Musikvideos wird ferner dadurch gestärkt, dass sie paratextuell die Nähe zu eigenständigen Kurz- und Langspielfilmen suchen. Beide werden mit für cineastische und televisuelle Erzählungen typischen *cold openings* eröffnet. *Flash mich* beginnt mit einer Parallelmontage aus einer Szene, in der einer der zwei Protagonisten von einem Polizisten bezüglich des Banküberfalls befragt wird, und einer analeptisch erzählten Szene, in der beide Jugendliche rauchend vor einem Einkaufszentrum sitzen. *The Village* wird damit eröffnet, dass der transgeschlechtliche junge Mensch, sichtlich verzweifelt, im Badezimmer versucht, sich die Brüste abzubinden, und dabei vom Vater unterbrochen wird, der das von ihm als weiblich gelesene Kind mit wütenden Blicken straft. Daran schließt sich eine Einstellung mit auffliegenden Rabenvögeln an, vor denen eine zoologische Beschreibung geschrieben steht: »In nature, a flock will attack / any bird that is more colorful / than the others / because being different / is seen as a threat ...«. Die Eigenständigkeit der Videos wird durch die quantitative Inkongruenz zu den Songs bzw. durch die Tatsache signalisiert, dass in den *cold openings* noch keine Lyrics des jeweiligen Songs zu hören sind. Ferner richten sie durch diese Formen der Exposition die Aufmerksamkeit der Rezipient:innen auf die Handlungsebene der folgenden audiovisuellen Segmente. An die *cold openings* schließen sich jeweils *opening credits* bzw. Titelfkarten an, in denen die Titel der Videos sowie Namen der Interpreten und zentraler Schauspieler:innen genannt werden, wodurch einmal mehr die Erwartungen der Zuschauer:innen vor allem auf die audiovisuelle Interpretation der Lyrics gelenkt und die Antizipation einer narrativen Darstellung ausgelöst wird.

2.2 Musikvideo-Analyse I – entlang narrativer Konstituenten

Für die Untersuchung narrativer Musikvideos sind der Literatur- und Medienunterricht aufgrund des Verfahrens der Textanalyse, der traditionellen Zuwendung zur Epik und einer seit einiger Zeit curricular verankerten Integration nicht-schriftlicher Erzählungen prädestiniert. Mit Blick auf die Förderung narrativer Fähigkeiten und die an den Schüler:innen orientierte Strukturierung von Lehr-Lernprozessen lohnt es sich, im Folgenden die Analyse der narrativen Darstellung von der Beschreibung queerer Identitätskonstrukte zu trennen, auch wenn beide Aspekte ungeachtet dieser heuristischen Entscheidung nicht losgelöst voneinander existieren. Der erzählende Charakter der Videos lässt sich mit Blick auf Konstituenten erfassen, die die *histoire* (Figur, Handlung, Raum) sowie den *discours* (Erzählinstanz, Fokalisierung) betreffen.

2.2.1 Histoire

Die Protagonist:innen zeichnet neben der Abweichung von der heteronormativen binären Mehrheitsgesellschaft aus, dass sie sich in der Adoleszenz befinden. Sie werden durch die Platzierung unter Gleichaltrige als Teenager markiert. Die Handlungsstränge unterscheiden sich deutlich: In *Flash mich* stellen der Besuch im Einkaufszentrum, der Einbruch in das Freibad und der Banküberfall Episoden der gemeinsamen Beziehung dar, die schließlich durch das Auftreten der Polizei beendet wird. *The Village* inszeniert explizit den Aushandlungsprozess der eigenen geschlechtlichen Identität anhand eines Individuums, das der Ablehnung und Anfeindung innerhalb von Familie und Schule ausgesetzt ist. Während sich die Handlung von *Flash mich* auf die Beziehung der Protagonisten entlang von »Abenteuer-Stationen« konzentriert, verfolgt *The Village* die Entwicklung der jugendlichen Person, die bei einem missglückten Akt des Empowerments im heimischen Badezimmer beginnt, dann aber in der Sichtbarmachung der selbst wahrgenommenen Geschlechtlichkeit durch das Abrasieren der Kopfhare und das Anlegen männlich konnotierter Kleidung sowie in dem Verlassen des Elternhauses mündet. Beide Videos verbindet das dörfliche Setting, das in *The Village* vor allem durch den Titel vermittelt wird und sich in *Flash mich* durch eine relativ geringe Anzahl von Menschen im Verhältnis zum Raum sowie die unbefahrene Allee am Ende des Clips andeutet.³ Obgleich Musik und Lyrics in *Flash mich* optimistisch wirken, ist die visuelle Ebene des Videos durch Mangel an Licht und die Dominanz von Grautönen geprägt, während Elternhaus und Schule in *The Village* vor allem durch die Farbe Braun und vergleichbar reduzierte Lichtverhältnisse gekennzeichnet sind. In beiden Videos werden ländliche Räume semantisch und durchaus stereotyp mit geistiger Enge und Ablehnung gegenüber Abweichungen der heterosexuellen und -geschlechtlichen Norm assoziiert (vgl. für *Flash mich* 2.3 in diesem Aufsatz). In *The Village* wird das suburbane Setting besonders explizit als konservativ, transfeindlich und homophob markiert, da über den Fernseh Bildschirm parallel zum Familienessen die »Breaking News« ausgestrahlt werden, denen zufolge der zum Zeitpunkt der Video-Veröffentlichung amtierende US-amerikanische Präsident Donald Trump Militärangehörige aufgrund ihrer Transgeschlechtlichkeit vom Dienst ausschließt.

2.2.2 Discours

Im Zuge des Lehr-Lernprozesses sollte zwischen den performativen Szenen, in denen die Interpreten Marc Forster bzw. Wrabel den jeweiligen Song vortragen, und den narrativen Segmenten, in denen die jeweilige Handlung stattfindet, unterschieden werden. Da narrative und performative Teile in beiden Videos geradezu

3 Drehort des Videos ist die weniger als 2000 Einwohner zählende Gemeinde Böklund im Norden Deutschlands.

prototypisch voneinander getrennt sind, lässt sich entdecken, dass die »Hervorbringungsinstant des Gesamtclips« nicht identisch mit den Sängern sein kann (vgl. Blödorn 2009, S. 229). Mit Blick auf die konkrete Lerngruppe könnte weitergehend erörtert werden, wer oder was im Film erzählt (vgl. zur Bestimmung einer filmischen Erzählinstanz aus deutschdidaktischer Perspektive Leubner/Saupe 2006, S. 209 f.). In beiden Musikvideos wird überwiegend intern über die adoleszenten Protagonist:innen fokalisiert. In *Flash mich* werden Ereignisse und Zustände zu Beginn über die Perzeption des von der Polizei gefassten Jugendlichen, zum Ende über den flüchtigen Jugendlichen vermittelt. Über weite Teile des Videos ist die Fokalisierung nicht an nur eine von beiden Personen zu binden und offenbart das grundsätzliche »Problem« der Zuweisung von Wahrnehmung an Individuen oder heterodiegetische Instanzen in Film und Filmnarratologie (vgl. hierzu Leubner/Saupe 2006, S. 211–213). *The Village* wird dominant über die adoleszente Hauptfigur fokalisiert, allerdings erfolgt gegen Ende ein temporärer Wechsel der Fokalisationsinstanz, wenn der Vater nach einem Streit mit dem von ihm als weiblich gelesenen Kind ein selbstgemaltes Bild in dessen Zimmer findet, das ihn, wie es scheint, über das Verhältnis zueinander nachdenken lässt. Die tendenzielle Multiperspektivität trägt nicht nur der Individualität der Protagonist:innen Rechnung, sondern ist ein weiteres Symptom für die Eigenständigkeit der Musikvideos gegenüber den Songs, deren Lyrics auf *einen* lyrischen Sprecher und *ein* durchgehend adressiertes Individuum, dessen Wahrnehmung intern fokalisiert wird, begrenzt sind.

2.3 Musikvideo-Analyse II – entlang von Identitätserzählungen

Für den zweiten Teil der Untersuchung ist relevant, inwiefern die Inszenierungen der Musikvideos heteronormative binäre Vorstellungen von geschlechtlicher und sexueller Identität bestätigen oder dekonstruieren und ob medial etablierte Klischees bedient werden. Die Dekonstruktion musikfilmischer Inszenierungen ist zentral für einen Literatur- und Medienunterricht, der zur Problematisierung von Alterität beiträgt und der dafür sensibilisiert, »dass männliche, weibliche, intersexuelle oder transsexuelle Interessen als Konstrukte betrachtet werden können« (Seidel 2020, S. 157).

Flash mich knüpft an Narrative von Gangsterpaaren wie Bonnie und Clyde sowie Thelma und Louise an. Obgleich die Kriminalisierung männlicher Homosexualität in ästhetischen Medien eine lange Tradition hat, wird sie hier einerseits verharmlost und romantisiert, andererseits als Mittel sozialer Aufwertung genutzt. Für die Zuschauer:innen, die männliche Homosexualität mit Schwäche assoziieren, mag der Konflikt mit dem Gesetz als Ausweis sozial konstruierter Männlichkeitsvorstellungen gelten, zumal sich die Protagonisten durch Risikobereitschaft, Aggression sowie eine (auch unter homosexuellen Männern verbreitete) Idealisierung körperlicher Fitness auszeichnen. Eher ungewöhnlich in Relation zur Mehrzahl medialer Darstellungen schwuler Männer wird in den Szenen, in denen die Homosexualität der Protagonisten thematisiert wird (Begegnung mit *peers* vor dem

Einkaufszentrum, Szenen unbeobachteter Zuneigung), auf Zuschreibungen wie »stark« und »schwach« oder »aktiv« und »passiv« im Vergleich der beiden Jugendlichen miteinander verzichtet. Doch trotz des Anspruchs des Musikvideos, männliche Homosexualität nicht zu exotisieren und die sexuelle Identität der Jugendlichen als eine Facette unter mehreren zu vermitteln, erzählt auch dieser kurze Film vom heteronormativen Blick auf Homosexuelle. Im ersten Viertel von *Flash mich* laufen beide Protagonisten an einer Gruppe gleichaltriger Männer vorbei in ein Einkaufszentrum. Bereits das Setting – drei Jugendliche auf einer Bank, umringt von Getränkeflaschen und unweit eines Aggression symbolisierenden Motorrades – deutet einen Konflikt an, der anschließend mit spöttischem Lächeln der Gruppe und Zeigegesten in Richtung der Protagonisten sowie deren Reaktion – Ausspucken, Signalisieren von Geschlossenheit durch lockeres Umarmen und scheinbar unbeteiligte Wegschauen – begleitet wird. Dass sich die jungen Männer ihre gegenseitige Zuneigung und sexuelle Anziehung nur signalisieren, wenn sie sich unbeobachtet fühlen, wie zwischen den Regalen des Elektro-Supermarktes oder des Nachts im leeren Freibad, ist ein weiteres Indiz dafür, dass Homosexualität intradiegetisch als Abweichung im System sexueller Orientierung gilt.

In *The Village* wird Transgeschlechtlichkeit intradiegetisch als Bedrohung heteronormativer Ordnung dargestellt, was anhand der Ablehnung durch den Vater und *peers* ebenso deutlich wird wie durch den der Titeltarte vorangestellten Verweis auf als divergent wahrgenommene Vögel durch Artgenossen (siehe oben). Diese Parallele ist nicht unproblematisch, weil sie eine biologistische Legitimation sozialer Ausgrenzung zwar nicht unterstützt, aber zumindest aufruft. Während die adoleszente Hauptfigur im *cold opening* noch mit der Ablehnung des Aushandlungsprozesses der eigenen Transgeschlechtlichkeit hadert, ist die Reduktion äußerer Weiblichkeit schließlich erfolgreich und wird visuell und musikalisch als Akt des Empowerments über gesellschaftliche Enge inszeniert: Durch die Anordnung des Ereignisses in der Filmmitte besonders markiert, wird das Rasieren der Kopfhare als selbstwirksamer Akt präsentiert, der mit dem zweiten Refrain korrespondiert. Weitere Indizien (erstmaliges Lächeln des jungen Menschen, Aufhellung der Lichtverhältnisse, Betonung des Tempos durch Streicher zwischen erster und zweiter Wiederholung des Refrains) deuten darauf hin, dass diese Szene als psychische Emanzipation zu verstehen ist. Diese Befreiungsszene zeigt den räumlichen Ausbruch aus dem Elternhaus über eine von Bäumen gesäumte Straße, im semantischen Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbstbestimmung. In einer Parallelmontage wird diese Szene den Nahaufnahmen von Mitgliedern der engstirnigen Familie sowie von bislang unbekannten Individuen gegenübergestellt, die aufgrund körperlicher, sexueller und geschlechtlicher Gegebenheiten von der heteronormativen binären Mehrheitsgesellschaft abzuweichen scheinen. Diese Montage stellt Repräsentant:innen heteronormativer und queerer Identitäten gleich und legt nahe, dass die – zumindest temporäre – Stärkung der Selbstwirksamkeit der adoleszenten Hauptfigur im Coming-out als Appell an die Rezipient:innen verstanden werden kann, den eigenen Selbstwert nicht von den Wahrnehmungen anderer abhängig zu machen.

In einem Akt der Selbstermächtigung markiert der junge Mensch sich und die eigene geschlechtliche Divergenz durch das Anmalen des Gesichts mit pinker, weißer, blauer, gelber und schwarzer Farbe. Wie die Parallelmontage zeigt, sind dies dieselben Farben, die zum Malen eines riesigen, überwiegend pinken Vogels verwendet wurden, den die Hauptfigur in das zuvor eher gefällige Bild aufliegender Vögel vor blauem Himmel platziert hatte. Vielfalt und Alterität werden somit als Werte an sich vermittelt. Zugleich wird mit der Darstellung des Vogel-Bildes auf die Titeltarte referiert. Trotz der Inszenierung einer heteronormativen Gesellschaft und deutlicher Kritik an der diskriminierenden Haltung der Trump-Administration kommuniziert der Clip ein positiv konnotiertes Identitätsmodell und ruft zur Selbstbestimmung auf.

3. Perspektiven für den inklusiven Literatur- und Medienunterricht

Die hier herausgearbeiteten Inszenierungen queerer Identitäten können zum Ausgangspunkt einer Diskussion über die soziokulturellen Vorstellungen von sozialem und biologischem Geschlecht sowie sexueller Orientierung werden. Ziel dabei ist es, die Binarität dieser drei Kategorien zu hinterfragen, Perspektiven queerer Menschen zu übernehmen und Diskriminierungen vorzubeugen. In Anlehnung an Seidel (2020, S. 162) lassen sich didaktische Schritte für die Untersuchung und Reflexion queerer Identitäten in Musikvideos für den Literatur- und Medienunterricht formulieren:

- Klären von Begriffen (Identität, sexuelle Identität, Gender, biologisches Geschlecht, Hetero-/Bi-/Homosexualität, Trans- und Intergeschlechtlichkeit, queer)
- Untersuchung der Beziehung zwischen Song und verbalem Text im Verhältnis zum Musikvideo
- Narrative Analyse der Musikvideos
- Analyse und Reflexion der Darstellung queerer Identitäten
- Reflexion eigener Identitäten
- Diskussion sozialpolitischer und kultureller Bedingungen von Ausgrenzung und Inklusion

Weitere mediendidaktische Perspektiven ergeben sich aus einer genauen Betrachtung der Distribution und Rezeption der Videos über die Streaming-Plattform YouTube, können im Rahmen dieses Beitrages aber nur angerissen werden. So versprechen die Partizipationsmöglichkeiten der Plattform sowie die am Nutzer:innenverhalten orientierte Auswahl von Videos durch einen Algorithmus weitere Anknüpfungspunkte für die Reflexion der Mechanismen, die an der Sichtbarmachung queerer Narrative mitwirken. Und nicht zuletzt wäre die Untersuchung der jeweils eigenen YouTube-Startseite und der Video-Angebote ein Prozess, anhand dessen Lerner:innen Aussagen über eigenes Nutzungsverhalten, Vorlieben und ihre Identität treffen könnten.

Abschließend bleibt zu sagen, dass die Inszenierungen der Wahrnehmungen Jugendlicher didaktisch – sowohl inner- als auch außerschulisch – relevant sind, weil sie einen Eindruck von den Empfindungen nicht-heterosexueller sowie trans- und intergeschlechtlicher adoleszenter Menschen geben können. Es kann aber auch diskutiert werden, inwiefern diese musikalisch-filmischen »Einfühlungen« als Formen paternalistischer Aufklärungsarbeit zu verstehen sind. Letztlich sind *Flash mich* und *The Village* Ausdruck davon, dass bestimmte Gruppen in der hetero-normativen Mehrheitsgesellschaft noch immer Potential für Ereignishaftigkeit im narratologischen Sinn bzw. für Unterhaltung bieten. Erfahrungsräume dieser Art sind produktiv für die langfristige Realisierung einer inklusiven Gesellschaft, eine breite Anerkennung sexueller Vielfalt ist wahrscheinlich aber erst dann erreicht, wenn weder homosexuelles Begehren noch transgeschlechtliche Coming-outs Jugendlicher von besonderen medialen Inszenierungen begleitet werden.

Literatur

- BAUSER, MARCEL; OLSEN, RALPH; SEIDEL, NADINE (2019): Sexuelle Vielfalt in der Jugendliteratur. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): *Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 128–142.
- BLÖDORN, ANDREAS (2015): Bild/Ton/Text. Narrative Kohärenzbildung im Musikvideo, am Beispiel von Rosenstolz »Ich bin ich (Wir sind wir)«. In: Kaul, Susanne; Palmier, Jean-Pierre; Skrandies, Timo (Hg.): *Erzählen im Film. Unzuverlässigkeit – Audiovisualität – Musik*. Bielefeld: transcript, S. 223–243.
- DREIER, KATRIN; KUGLER, THOMAS; NORDT, STEPHANIE (2012): *Glossar zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Antidiskriminierung und Pädagogik*. Online: https://www.gender-diversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/_content/pdf/Glossar-von-Queeformat_Queerhistorymonth.pdf [Zugriff: 19.2.2022].
- KRAMMER, STEFAN (2013): Ich bin ich bin ich ... Identitätskonzepte in den Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaften. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 37, H. 3, S. 9–17.
- LEUBNER, MARTIN; SAUPE, ANJA (2006): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SEIDEL, NADINE (2020): Zur (De-)Konstruktion von Geschlechterklischees – Die Problematik divergierender Konzepte im (inkluisiven) Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela; von Glasenapp, Gabriele; Kagelmann, Andre; Seidler, Andreas (Hg.): *Der inklusive Blick II – Kinder- und Jugendliteratur im Fokus*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 143–169.

Musikvideos

Flash mich. Regie: Kim Frank. Interpret: Marc Forster. D 2014.

The Village. Regie: Dano Cerny. Interpret: Wrabel. USA 2017.

Christian Albrecht

Animierte Kurzfilme

Ästhetische Innovationsleistungen und ihre filmdidaktischen Implikationen

Seit Beginn seiner Geschichte ist der animierte Kurzfilm produktionsökonomischen Einschränkungen unterworfen, die insbesondere in der Vergangenheit zu seiner Trivialisierung, andererseits aber auch zu einer großen künstlerischen Gestaltungsfreiheit geführt haben, aus der bedeutsame ästhetische und technische Innovationsleistungen hervorgegangen sind. Um diese im Unterricht nachvollziehen und einordnen zu können, bedarf es der Ausbildung eines filmhistorischen Bewusstseins sowie einer spezifischen ästhetischen Wahrnehmungs-, Urteils- und Verstehenskompetenz, die diachron und induktiv an prototypischen Einzelbeispielen ausgebildet werden muss.

Der animierte Kurzfilm als Gegenstand filmdidaktischer Betrachtungen ist ein zugleich weites wie auch enges Feld: Auf der einen Seite umfasst er sowohl das Spektrum des Animationsfilms als auch des Kurzfilms, auf der anderen Seite ist die Schnittmenge zwischen beiden Formaten klar umrissen: Denn das, was den animierten Kurzfilm von sonstigen Animationsfilmen unterscheidet, ist die Filmlänge, und das, was den animierten Kurzfilm von sonstigen Kurzfilmen unterscheidet, sind die jeweiligen Herstellungsverfahren.

Grundsätzlich ist es schwierig, distinkte Merkmale des animierten Kurzfilms zu bestimmen, da sich weder aus dem Kurzfilm noch aus dem Animationsfilm dramaturgische, narrative, inhaltliche oder konzeptionelle Aspekte oder spezifische Gebrauchskontexte als abschließende Definitionskriterien ableiten lassen. Einer

CHRISTIAN ALBRECHT ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der FAU Erlangen-Nürnberg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Literatur- und Mediendidaktik, insbesondere in der ästhetischen Kommunikation im Literaturunterricht, in der Filmdidaktik, in digitaler Bildung und in der empirischen Unterrichtsforschung. Zudem beschäftigt er sich mit Fragen einer zeitgemäßen Prüfungskultur. E-Mail: christian.albrecht@fau.de

eindeutigen Gattungs- und Genrezuordnung entzieht er sich, und selbst die Frage, wie lang bzw. wie kurz animierte Kurzfilme sein dürfen, ist nicht abschließend beantwortet.

Dass im Animationsfilm Situationen visualisiert werden konnten, die nicht an die Grenzen der Realität gebunden waren, prägte dessen Bild schon in der filmischen Frühzeit der Wander- und Jahrmarktkinos und hatte die nachhaltige Überzeugung zur Folge, dass genau das seine Aufgabe zu sein habe; besonders geeignet schienen hierfür leichte Sujets mit komischen, fantastischen oder magischen Stoffen, während gewichtigere Themen dem Langspielfilm vorbehalten blieben. Seine Positionierung im Vorprogramm der Kinovorstellung unterstrich die scheinbar untergeordnete Stellung gegenüber dem abendfüllenden Spielfilm und verdeutlicht, dass sich die Filmstudios vom animierten Kurzfilm kaum nennenswerten Einfluss auf den kommerziellen Erfolg an den Kinokassen erwarteten. Dass die Herstellung animierter Bilder zudem vergleichsweise kosten- und arbeitsintensiv war, verschärfte die produktionsökonomischen Einschränkungen, denn längere Animationsfilme waren mit dem kleinen Budget, das den Zeichner*innen oft nur zur Verfügung stand, nicht vereinbar. Dies alles führte zu einer »trivialisation of the medium« (Thompson 1980, S. 111), die bis heute nachwirkt (vgl. Reinerth 2020, S. 52).

Der animierte Kurzfilm war also einerseits das komische Stiefkind kommerzieller Desillusionierung und finanzieller Beschränkungen, andererseits aber erwies sich der produktionsökonomische Faktor aus ästhetischer und technischer Perspektive rückblickend nicht nur als Fluch: »Because there were none of the pressure of a major production, there was always time to experiment and try different ideas [...].« (Maltin o. J., S. 2; zit. nach Heinrich 1997, S. 7) Da der animierte Kurzfilm nicht an die Grenzen des physisch Machbaren gebunden, sondern allenfalls durch individuelle Fähigkeiten und Phantasie der Filmschaffenden beschränkt ist, stellte er sich als fruchtbares Experimentierfeld für unterschiedliche ästhetische Formen, Stile und Techniken heraus. Den Pionierstatus, der dem Kurzfilm generell zugeschrieben wird, kann also auch der animierte Kurzfilm für sich in Anspruch nehmen: Es gibt kaum eine animationsfilmästhetische Neuerung, die nicht zuerst im animierten Kurzfilm »erfunden« und erprobt wurde. Und wie der Animationsfilm generell ist auch der animierte Kurzfilm in diesem Sinne »an intrinsically modern form« (Wells 2002, S. 30), denn:

Animation, throughout its history, necessarily had to embrace the distinctive characteristics of its own vocabulary in order to define itself as an art form of its own rights. As well as delineating the form, and determining its intrinsic difference from life-action cinema, in the form of the cartoon, animation emerged in a range of other developmental and experimental techniques: using clay, puppets, sand, objects, materials, paper cut-outs – in fact almost everything. Each new form of animation suggested another »modernity«, aesthetically and social-culturally progressive. (Wells 2002, S. 30)

1. »Modernity« im und durch den animierten Kurzfilm

Diese immanente Modernität und die mit ihm einhergehenden ästhetischen und technischen Innovationsleistungen lassen sich vor diesem Hintergrund als gemein-

same Nenner innerhalb des heterogenen Filmkorpus des animierten Kurzfilms definieren, wie im Folgenden an zentralen Einzelphänomenen und prototypischen Beispielen aufgezeigt werden soll.

1.1 Der stroboskopische Effekt

Das produktionstechnische Fundament jeder Animation ist die einzelbildweise Projektion von Bildern, die sich nur in kleinen inhaltlichen Abweichungen voneinander unterscheiden und ab einer kritischen Bildrate von mehr als zwölf Bildern pro Sekunde aufgrund des stroboskopischen Effekts als kontinuierliche Bewegung bzw. als »Belebung von etwas vormals Unbelebtem« (Reinerth 2013, S. 325) wahrgenommen werden (lat. *animare* »beseelen, beleben«).

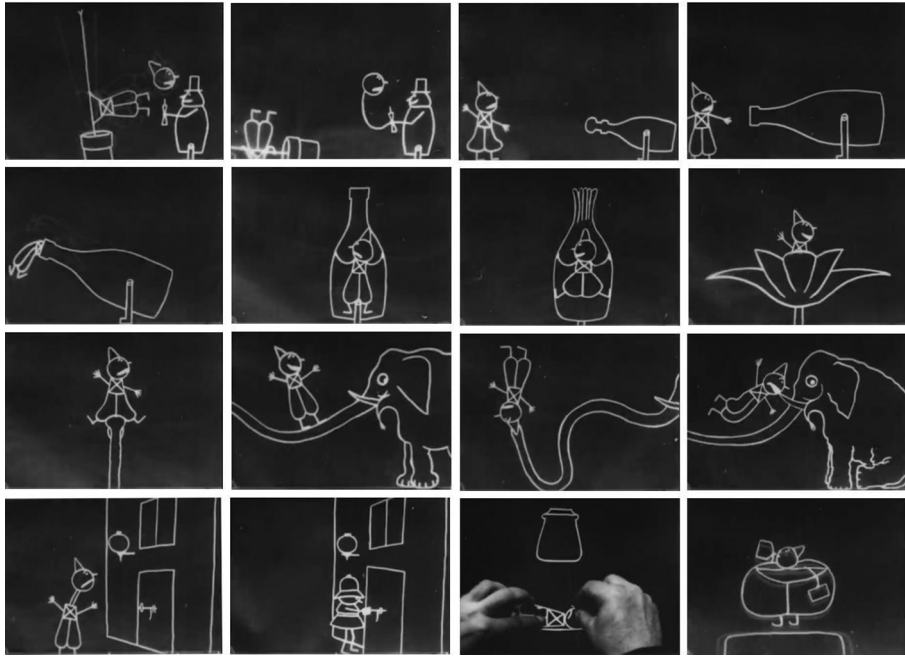
Die Vorläufer dieser Technik finden sich bereits in der Tradition der Laterna Magica. Weiterentwicklungen dieses Mechanismus stellen das Phenakistiskop (»Wunderrad«), das Zoetrop (»Wundertrommel«) und schließlich das Praxinoskop (»Zaubertrommel« oder »Théâtre Optique«) von Charles-Émile Reynaud dar. Ungeachtet der Tatsache, dass Reynaud noch nicht mit dem Material »Film« arbeitete, sind seine heute noch erhaltenen Werke *Pauvre Pierrot* (1892) und *Autour d'une Cabine* (1894) als erste kurze Animationsfilme zu bezeichnen (vgl. Bruckner 2011, S. 18f.).

1.2 Stop Motion und Frame-by-Frame

Im animierten Kurzfilm lassen sich zweidimensionale von dreidimensionalen Animationen unterscheiden. Für die analoge Animation dreidimensionaler Objekte hat sich der Terminus »Stop Motion« etabliert. Vermutlich bereits um 1897 veröffentlichten James Stuart Blackton und Albert E. Smith mit *The Humpty Dumpty Circus* den ersten animierten Puppentrickfilm. Um 1899 erschien der Film *Matches: An Appeal*, in dem der britische Filmpionier Arthur Melbourne-Cooper Streichhölzer zum Leben erweckte, also »animierte«. 1905 bewegte Segundo de Chomón in seinem Kurzfilm *The Hotel Eléctrico* (1905) dreidimensionale reale Gegenstände im Stop Motion-Verfahren, drei Jahre später drehte er eine der ersten Knetanimationen (Claymation). Für die dreidimensionale Puppenanimation besonders prägend waren die Märchenanimationsfilme der Brüder Diehl, die kurzen poetischen Puppentrickfilme des tschechischen Künstlers Jiří Trnka sowie die Tricktechnik des US-amerikanischen Filmemachers Ray Harryhausen.

Im Gegensatz zur dreidimensionalen Stop Motion-Technik spricht man bei der analogen zweidimensionalen Animation vom sogenannten Frame-by-Frame-Verfahren. Der Erste, der den stroboskopischen Effekt in Verbindung mit Zeichnungen im Film anwandte, war der Karikaturist James Stuart Blackton, der bereits im Jahr 1900 in seinem Lightning-Sketch *The Enchanted Drawing* Zeichnungen und Stopp-Trick rudimentär kombinierte. In seinem sechs Jahre später erschienenen Kurzfilm *Humorous Phases of Funny Faces* zeigte Blackton erstmals, wie sich Kreidezeichnungen durch Einzelaufnahmen animieren ließen.

Abb. 1: Metamorphosen in Émile Cohls *Fantasmagorie* (1908); 00:01:13–00:01:44
(<https://www.youtube.com/watch?v=o1d28X0lkj4>; Zugriff: 23.3.2022)



Als eigentliches Initial des Animationsfilms gilt jedoch der 1908 erschienene Kurzanimationsfilm *Fantasmagorie* des Franzosen Émile Cohl, der eine neue Phase in der Animationsfilmgeschichte einläutete: Wurden bis dahin Animationen in der Regel in Realfilme integriert, schuf Cohl erstmals »a graphic universe filled with graphic characters. The hand was not a conjurer's hand, and the drawn figures were not moving out of magic; they were living a life of their own, thus establishing that a separate artistic universe existed« (Bendazzi 2016, S. 31). Seine zweidimensionalen Figuren waren nicht länger den Naturgesetzen der realen Welt unterworfen, sondern verwandelten sich in ununterbrochenen Metamorphosen in ein Kugelfangspiel, eine Flasche, eine Blume, einen Elefanten, ein Haus etc. (vgl. Abb. 1). Cohls Film brach damit mit der vorherrschenden Auffassung, dass sich der Zeichentrick erst durch die Kombination mit dem Realfilm legitimiere, und betonte so dessen künstlerische Eigenständigkeit (vgl. Basgier 2007b, S. 34).

Jenseits des Zeichentrickfilms etablierte sich im zweidimensionalen Animationsfilm eine Vielzahl unterschiedlicher Produktionstechniken, von denen die Flachfiguren-, Lege- bzw. Cut-Out-Animation die bekanntesten darstellen. Als besondere Spielart gilt die Silhouettenanimation, bei der die Silhouetten auf eine beleuchtete Arbeitsplatte gelegt werden, sodass wie im Schattentheater nur die Umrisse der Figuren zu sehen sind. Ein sehr frühes Beispiel stellt Charles Armstrongs

Kurzfilm *The Sporting Mice* (1909) dar; der italienische Animationsfilmer Quirino Cristiani drehte 1916 den Silhouettenkurzfilm *La intervención en la provincia de Buenos Aires*, nur ein Jahr vor *El Apóstol*, seinem bzw. überhaupt dem ersten Animationsfilm in Spielfilmlänge (vgl. Bendazzi 2016, S. 86 f.). Es war jedoch Lotte Reiniger, die die Silhouettenteknik in animierten Kurzfilmen wie *Das Ornament des verliebten Herzens* (1919) und *Der fliegende Koffer* (1920) aufgriff und im Laufe der 1920er und -30er Jahre perfektionierte.

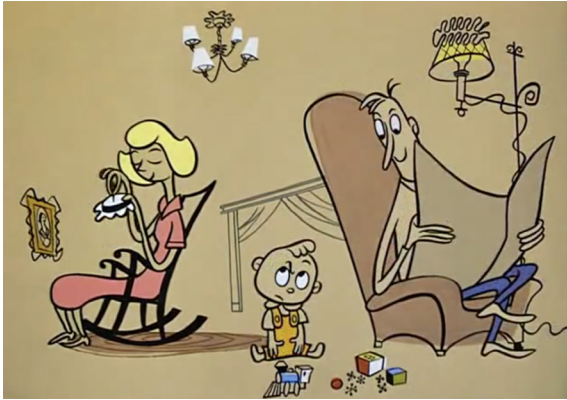
1.3 Full Animation

Walt Disney ist wohl der einflussreichste Akteur des kurzen zweidimensionalen Animationsfilms. Mit *Steamboat Willie* etablierten er und Ub Iwerks 1928 nicht nur Mickey Mouse als Zeichentrick-Superstar, sondern läuteten mit dem ersten vollständig synchronisierten Kurztrickfilm das sogenannte goldene Zeitalter des Animationsfilms ein (vgl. Bendazzi 2016, S. 95 f.). Es folgten die Oscar-prämierten und in Technicolor gedrehten animierten Kurzfilme *Flowers and Trees* (1932), *Three little Pigs* (1934), *The Tortoise and the Hare* (1935), *The Country Cousin* (1936) und schließlich der Kurzfilm *The Old Mill* (1937), in dem erstmals die Multiplan-Kamera zum Einsatz kam. Die durch sie hervorgerufene dreidimensionale Raumwirkung gilt neben der realistischen Darstellung von Naturgewalten als Meilenstein des Animationsfilms. Disneys ästhetisches Konzept folgte zu dieser Zeit dem Ideal der »Full Animation«: Da die Animation der Figuren realitätsnah und natürlich wirken sollte, wurde jede Bewegungsphase inklusive der Gestik und Mimik detailliert in 12 bis 24 Frames pro Sekunde und somit zeit- und personalintensiv angefertigt (vgl. Bruckner 2011, S. 45). Die daraus resultierenden hyperrealistischen Figuren, der auf runde Linienführung spezialisierte »O-Stil« und die Parallelisierung der Bewegungen mit der musikalischen Untermalung (das sogenannte »Mickey Mousing«) setzten schließlich die ästhetischen Maßstäbe der Full Animation, an denen sich nachfolgende Cartoons messen lassen (oder reiben) mussten.

1.4 Limited Animation

Als Gegenentwurf zur »Full Animation« etablierte sich in den 1940er und 1950er Jahren die »Limited Animation«, eine reduzierte Form der Animation, bei der die Bildrate auf 8 bis 12 Frames pro Sekunde gesenkt, Hintergründe und Bewegungsanimationen vereinfacht und auf umfassende zeichnerische Komplexität verzichtet wurde. Einer der ersten Kurzfilme, in dem zugunsten einer limitierten Animation auf den vollanimierten Stil der Disney-Filme verzichtet wurde, war *The Dover Boys at Pimento University* (1942) von Chuck Jones. Seine ursprünglich vor allem aus produktionsökonomischen Gründen vorgenommene Minimalisierung der Animation wurde von den Zeichner*innen der UPA (United Productions of America) zu einer eigenen ästhetischen Qualität weiterentwickelt: Unter dem Einfluss zeitgenössischer Kunst schufen sie einen abstrakten, grafisch formalen und geradlinigen »I-Stil«, um die Möglichkeiten der Animation auch jenseits der realistischen

Abb. 2: Limited Animation in *Gerald McBoing-Boing* (1950); 00:00:46
(<https://www.youtube.com/watch?v=uNsyQDmEopw>; Zugriff: 23.3.2022)



Darstellungen der Full Animation auszuloten (vgl. Bruckner 2011, S. 26), was 1951 mit dem Oscar für den animierten Kurzfilm *Gerald McBoing-Boing* (1950) belohnt wurde (Abb. 2).

Besondere Bedeutung hatte die Limited Animation für den boomenden US-Fernsehmarkt der 1950er und 1960er Jahre, der vor allem »an normierte[m] ›Füllmaterial‹ fürs Kinderprogramm« (Basgier 2007a, S. 134) interessiert war. Als besonders erfolgreich erwiesen sich die Produktionen der Hanna-Barbera-Studios, die sich zwar an der kostengünstigen Limited Animation von UPA orientierten, aber auf deren künstlerisch-abstrahierten Stil und deren innovative Ästhetik verzichteten (vgl. Feyersinger 2017, S. 174). Das Ergebnis waren mehr als 250 familienfreundliche Cartoons, zu deren bekanntesten *The Flintstones* (*Familie Feuerstein*) (1960–1966), *Scooby-Doo* (1969–1991) und *The Smurfs* (*Die Schlümpfe*) (1981–1998) zählen. Cartoons wie *South Park* und den japanischen Anime prägt die Limited Animation bis heute.

1.5 Computergenerierte Animation

Eine weitere Innovationsleistung des animierten Kurzfilms war die Entwicklung der computergenerierten Animationstechnik, die für eine Renaissance des animierten Kurzfilms sorgte »in a manner not seen since the seven-minute cartoon of the Golden Age« (Holliday 2019, S. 151). Kurzfilme wie *The Adventures of André and Wally B.* (1984), *Luxo Jr.* (1986), *Red's Dream* (1987), *Tin Toy* (1988) und *Knick Knack* (1989) verschoben und erweiterten die produktionstechnischen Grenzen schon Jahre vor *Toy Story* (1995).

Unterschieden werden bei der computergenerierten Animation zweidimensionale computergenerierte Bilder, bei denen Bewegung nur auf der x- und der y-Achse erfolgt, von dreidimensionalen CGI (Computer Generated Imagery), die

auf virtuellen dreidimensionalen Modellen beruhen und die Bewegung auf der z-Achse ins Räumliche ausdehnen (vgl. Bruckner 2011, S. 56). Dabei müssen nicht mehr einzelne Bewegungsphasen manuell animiert werden, sondern nur die sogenannten »Keyframes«, also Anfangs- und Endpunkte einer Bewegung, während die Zwischenschritte vom Computer interpoliert werden. Mit Hilfe von Motion- und Performance-Capture-Systemen lassen sich die Bewegungen, Körpersprache und Mimik realer Schauspieler*innen ermitteln und mittels 3D-Animationsprogrammen auf animierte Figuren übertragen (vgl. Feyersinger/Bruckner 2016, S. 248).

Im animierten Kurzfilm werden diese digitalen Animationstechniken sowohl dazu eingesetzt, die Wirklichkeit möglichst fotorealistisch zu imitieren, als auch dazu, den Animationscharakter besonders zu betonen. Gerade im Live-Action-Film ist die zunehmende Ununterscheidbarkeit realfilmischer und computergenerierter Bilder dafür verantwortlich, dass die Grenze zwischen Filmtrick und Trickfilm und zwischen Animations- und Realfilm zusehends verschwimmt. Aus diesem Grund haben sich in den Animation Studies Ansätze etabliert, die nicht länger die Verschiedenheit des Animations- und Realfilms betonen, sondern beide auf einem Kontinuum zwischen Mimesis bzw. Realismus und Abstraktion verorten (vgl. Feyersinger/Reinerth 2013, S. 9). Daneben orientieren sich digitale Animationsfilme nach wie vor auch an analogen Ästhetiken, wie auch in analogen Animationsfilmen auf digitale Techniken zurückgegriffen wird.

Es lässt sich daher sagen, dass die ehemals technisch bedingte Unterscheidung von Animation sich mit der immer stärker werdenden Verwendung digitaler Techniken zunehmend zu einer stilistischen Differenzierung wandelt, die aus historischen Kontexten heraus entstanden ist. Hierbei haben sich eine Reihe relativ stabiler Stile herausgebildet, die zwar teilweise noch in den Affordanzen der verwendeten Techniken begründet liegen, teilweise aber auch von Traditionen und Moden geprägt sind. (Feyersinger/Bruckner 2016, S. 249)

Augenscheinlich werden die historisch bedingten stilistischen Differenzierungen in *Get a Horse!* (2013) von Lauren MacMullan. In seinen sechs Minuten wirkt der Film wie ein Kondensat von 85 Jahren Disney-Animationsfilmgeschichte, indem die Tradition des analogen zweidimensionalen Mickey Mouse-Zeichentricks à la *Steam Boat Willie* selbstreferentiell auf dreidimensionale CGI-Animation trifft und so die ästhetischen und produktionstechnologischen Fortschritte des Animationsfilms demonstriert werden (vgl. Abb. 3).

1.6 Die digitale Renaissance des animierten Kurzfilms

Die Digitalisierung sorgte für eine Renaissance des animierten Kurzfilms (vgl. Holliday 2019, S. 151). Zwar bleibt die Produktion von Animationsfilmen auch im digitalen Zeitalter kapital- und ressourcenintensiv, aufgrund der globalen Vernetzung verringert sich jedoch der technische Aufwand für die Distribution animierter Kurzfilme, denn jede*r mit einem Internetzugang kann sie im Netz ohne Studios und Produzent*innen im Hintergrund veröffentlichen. Mit der Erfindung von DVD und Blu-ray tauchten animierte Kurzfilme zunächst als Bonusmaterial auf, bevor ihnen Online-Videoportale wie YouTube und Vimeo, spezifische Daten-

Abb. 3: Selbstreferentialität in *Get a Horse!* (2013); 00:03:17
(<https://www.dailymotion.com/video/x1ruaog>; Zugriff: 23.3.2022)



banken und Webseiten zu (animierten) Kurzfilmen wie <https://www.shortoftheweek.com>, <https://best-austrian-animation.at/>, <https://www.shortfilm.de>, <https://ag-kurzfilm.de> und <http://ag-animation.de>, Mediatheken von Fernsehsendern wie Arte und ARD, kommerzielle Streaming-Anbieter sowie Online-Repräsentanzen von einschlägigen Festivals wie dem »International Festival of Short Animated Films« (<https://anishort.com>), dem »T-Short Animated Film Online Festival« (<https://t-short.net>) und dem Festival »Internationale Kurzfilmtage Oberhausen« (<https://www.kurzfilmtage.de>) Verbreitungswege völlig neuer Quantität eröffneten. Dies verhalf dem animierten Kurzfilm zu neuer Popularität und internationaler Reichweite und verschaffte ihm Aufmerksamkeit bei einem Publikum, das ohne das Internet und mobile Abspielgeräte unerreichbar gewesen wäre.

1.7 TikTok

Eine neue Dimension erhält der animierte Kurzfilm durch soziale Medien wie TikTok, eine Plattform zur Rezeption und Produktion von Kurzvideos mit einer Dauer von (bislang) maximal drei Minuten, die zusätzlich Interaktionsmöglichkeiten von sozialen Netzwerken aufweist. Zwar nutzen professionelle Animationskünstler*innen TikTok bislang vorrangig als Distributionsplattform, das allerdings mit Erfolg: Der Hashtag *#animation* verzeichnet gegenwärtig (Stand: März 2022) über 92 Milliarden Aufrufe und listet eine Vielzahl an zwei- und dreidimensionalen sowohl analog als auch digital produzierten Animationsfilmen. Mittlerweile ist der Erfolg von TikTok auch in der Hochkultur des Films angekommen: 2022 wurde das Unternehmen erstmals offizieller Partner der internationalen Filmfestspiele von Cannes und richtete unter dem Hashtag *#TikTokShortFilm* eine eigene Sparte im Wettbewerb aus.

Da die Affordanzen der App die Produktion von Live-Action-Shorts begünstigen, sind die Möglichkeiten, die TikTok den Creator*innen zur Animation eigener Filme bietet, eher begrenzt. Sie bestehen vor allem in Filtern und Effekten, mit deren Hilfe

Realbildaufnahmen mit Animationen kombiniert werden: In Smartphone-Videos werden mittels Augmented-Reality-Effekten animierte Figuren und Objekte integriert, das eigene Gesicht lässt sich ähnlich der Motion-Capture-Technik verfremden, Hintergründe durch computergenerierte Bilder ersetzen etc. Diese Mischfilme aus Animation und Realfilm zeichnen sich weniger durch narrative Komplexität als vielmehr durch die Lust an der technischen Attraktion aus, wodurch derart animierte Videos – wie viele TikToks generell (vgl. Albrecht 2021a) – medienkulturgeschichtliche Parallelen zum frühen Stummfilm aufweisen.

2. Filmdidaktische Implikationen

So innovativ die beschriebenen ästhetischen Formen, Stile und Techniken zur Zeit ihrer Entstehung jeweils waren, so normal erscheinen sie aus heutiger Sicht: Führte man Schüler*innen beispielsweise die Zeichentrickfilme vor, denen der Animationshistoriker Jerry Beck in seiner 1994 veröffentlichten Rangliste »The 50 Greatest Cartoons: As Selected by 1,000 Animation Professionals« die Plätze 1 bis 3 zugewiesen hat,¹ würden diese vermutlich auf sie wirken wie mehr oder weniger konventionelle Cartoons. Denn, um die Innovationsleistungen des animierten Kurzfilms nachvollziehen und einordnen zu können, bedarf es der Ausbildung eines filmhistorischen Bewusstseins sowie einer spezifischen ästhetischen Wahrnehmungs-, Urteils- und Verstehenskompetenz. Hierfür können die angeführten Meilensteine des animierten Kurzfilms gute Dienste leisten, wenn sie einander als »aufschlussreiche Einzelphänomene« (Kammerer/Maiwald 2021, S. 137) induktiv und exemplarisch gegenübergestellt werden, um so Entwicklungsprozesse auf der visuellen und auditiven Ebene deutlich zu machen. Dabei geht es nicht um eine systematische Einführung in die Filmgeschichte des kurzen Animationsfilms, sondern um einen »historischen Analyseblick« (ebd., S. 148), der die eigene ästhetische Wahrnehmung sensibilisiert, den individuellen ästhetischen Genuss steigert sowie den Erwerb spezifischer Kenntnisse über den animierten Kurzfilm und Einblicke in dessen Produktions- und Distributionsbedingungen ermöglicht.

Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem animierten Kurzfilm kann bei den Vorläufern des Kinos beginnen, die sich insbesondere dazu eignen, die elementare Bedeutung des stroboskopischen Effekts für die Illusion der Bewegung erleben und beschreiben zu können. Hierfür bieten sich produktionsorientierte Experimente mit Daumenkinos und der Bau eigener Wunderräder und -trommeln an. Auf diese Weise erfahren Schüler*innen auch, dass dieser Effekt nicht exklusiv für den Animationsfilm gilt, sondern dass alle filmischen Darstellungen auf diesem Prinzip beruhen. Die Lernenden erkennen, dass sich der Unterschied zwischen Live-Action- und Animationsfilmen folglich nicht von Projektions- und Wahrnehmungsweisen ableiten lässt, sondern ausschließlich aus der Herstellungsweise des filmischen Einzelbilds (vgl. Bruckner 2011, S. 13).

1 Platz 1: *What's Opera, Doc?* (1957), Platz 2: *Duck Amuck* (1953), Platz 3: *The Band Concert* (1935).

Hier kann angeknüpft werden an die verschiedenen Gestaltungstechniken des kurzen Animationsfilms: Angesichts der ästhetischen Vielfalt des analogen und digitalen zwei- und dreidimensionalen Animationsfilms können Schüler*innen erfahren, dass die Wahl einer Animationstechnik oder eines Animationsstils immer auch als »Statement für oder gegen ein anderes mögliches Verfahren der Visualisierung« (Backe u. a. 2018, S. 3) begriffen werden kann. Didaktisch vielversprechend ist in diesem Sinne die Gegenüberstellung von animierten Kurzfilmen mit unterschiedlicher Animationstechnik, aber ähnlichem Inhalt, Sujet und/oder Genre, da dies besonders zur Reflexion der Wirkung der jeweiligen technisch-ästhetischen Darstellungsweise im Verhältnis zur narrativen Ebene einlädt. Wenn die Lernenden erkennen, dass animierten Kurzfilmen immer eine bewusste ästhetische Entscheidung zugrunde liegt, und sie gleichzeitig das Gemeinsame im Unterschiedlichen suchen, schärfen sie ihren Blick für werkübergreifende Genrespezifika ebenso wie für die individuelle Darstellungsstrategie des einzelnen Films. Dies unterstützt den Aufbau eines mentalen Prototypenmodells des jeweiligen Filmgenres (vgl. Albrecht 2019, S. 53 ff.) und verschafft den Schüler*innen Orientierung in einer heterogenen Filmlandschaft. Es verdeutlicht, dass Einzelfilme in ein übergeordnetes System eingebettet sind, dass sie sich in eine filmische Tradition eingliedern oder über sie hinausragen. Mitunter werden im animierten Kurzfilm genrespezifische Bezüge humorvoll und ironisch überzeichnet oder genretypische Gestaltungskonventionen bewusst gebrochen, was zu einer Deautomatisierung der Wahrnehmung und bestenfalls zu einer ästhetischen Aufmerksamkeit für die Innovationsleistung des jeweiligen Films führen kann. Serielle Formen des animierten Kurzfilms eröffnen darüber hinaus Einblicke in medienspezifische Darstellungs- und Variationsstrategien, prototypische Dramaturgien und zyklische Erzählweisen.

Die für den computergenerierten animierten Kurzfilm festgestellte Dominanz »sichtbarer und unsichtbarer Hybridisierungstechniken« (Feyersinger/Reinerth 2013, S. 5) erschwert die Realitäts-Fiktions-Unterscheidung und die (Re-)Konstruktion des Verhältnisses zwischen Illusion und Wirklichkeit zunehmend. Solche Irritations- und Unsicherheitsmomente erfordern es ebenso wie die Präsenz von Propaganda, manipulierten Bildern und »deep fakes« in nicht-fiktionalen Animationsformaten, mit Schüler*innen über Fiktionalität und Fiktivität, über Realitätsmarker und Fiktionalitätssignale bzw. grundsätzlich über das Verhältnis von Bild und Wirklichkeit nachzudenken (vgl. Reinerth 2020, S. 58 ff.).

Zuletzt benötigen Schüler*innen für animierte Kurzfilme im Netz eine spezifische digitale Textkompetenz (vgl. Frederking/Krommer 2019), die sowohl die multimodal, symmedial und interaktiv strukturierte und semiotisch-semantisch kodierte Textebene als auch deren algorithmische Verarbeitung berührt. Am Beispiel von Animationsfilmen auf TikTok umfasst diese rezeptive und produktive Fähigkeiten in Bezug auf die spezifische Semiotik, die Konnektivität bzw. Hypermedialität, die Intentionalität, das Interaktivitätspotenzial und die ethisch-normativen Dimensionen animierter Kurzfilme sowie – im Falle dokumentarischer oder politischer Formate etwa – die »Fähigkeit zum Erfassen bzw. verantwortungsvollen Gestalten des *Wahrheitsanspruches*« (Frederking/Krommer 2019, S. 12;

Herv. i. O.) eines animierten Kurzfilms. Inwieweit vor diesem Hintergrund filmdidaktische Diskurse explizit um die Perspektive sozialer Medien erweitert werden müssen, ist allerdings bislang von der filmdidaktischen Forschung nur ansatzweise thematisiert worden (vgl. Albrecht 2021b).

Literatur

- ALBRECHT, CHRISTIAN (2019): Bewegt und bewegend. Die Didaktik des Animationsfilms in der Primarstufe. In: *kjl&m - forschung.schule.bibliothek*, Jg. 19, H. 3, S. 50–57.
- DERS. (2021a): *Stummfilmästhetik auf TikTok – Attraktion und Narration*. Online: <https://www.54books.de/attraktion-und-narration-aesthetiken-des-stummfilms-auf-tiktok/> [Zugriff: 23.3.2022].
- DERS. (2021b): *TikTok. Didaktische Dimensionen einer Social-Media-Kurzfilmplattform*. Online: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6109-tiktok-didaktische-dimensionen-einer-social-media-kurzfilmplattform> [Zugriff: 23.3.2022].
- BACKE, HANS-JOACHIM; ECKEL, JULIA; FEYERSINGER, ERWIN; SINA, VÉRONIQUE; THON, JAN-NOËL (2018): Zur Einführung. Ästhetik des Gemachten. In: Dies. (Hg.): *Ästhetik des Gemachten. Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 1–9.
- BASGIER, THOMAS (2007a): Internationale Kurzfilme der 1960er und 1970er Jahre. In: Friedrich, Andreas (Hg.): *Animationsfilm*. Stuttgart: Reclam, S. 134–140.
- DERS. (2007b): Pioniere des Animationsfilms. In: Friedrich, Andreas (Hg.): *Animationsfilm*. Stuttgart: Reclam, S. 26–40.
- BENDAZZI, GIANNALBERTO (2016): *Animation: A World History. Bd. I: Foundations – The Golden Age*. Boca Raton: CRC Press.
- BRUCKNER, FRANZISKA (2011): *Malerei in Bewegung. Studio für experimentellen Animationsfilm an der Universität für angewandte Kunst Wien*. Wien-New York: Springer.
- FEYERSINGER, ERWIN (2017): Visuelle Abstraktion in narrativen Filmen und Serien, wissenschaftlichen Visualisierungen und experimenteller Animation. In: Bruckner, Franziska; Feyersinger, Erwin; Kuhn, Markus; Reinerth, Maïke Sarah (Hg.): *In Bewegung setzen ... Beiträge zur deutschsprachigen Animationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–188.
- FEYERSINGER, ERWIN; BRUCKNER, FRANZISKA (2016): Animationstheorien. In: Groß, Bernhard; Morsch, Thomas (Hg.): *Handbuch Filmtheorie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–261.
- FEYERSINGER, ERWIN; REINERTH, MAIKE SARAH (2013): Editorial. In: *Montage AV*, Jg. 22, H. 2, S. 5–15.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL (2019): *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus*. Online: <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> [Zugriff: 23.3.2022].
- HEINRICH, KATRIN (1997): *Der Kurzfilm. Geschichte, Gattungen, Narrativik*. Alfeld/Leine: Coppi.
- HOLLIDAY, CHRISTOPHER (2019): Features and Shorts. In: Dobson, Nichola; Roe, Annabelle Honess; Ratelle, Amy; Ruddell, Caroline (Hg.): *The Animation Studies Reader*. New York u. a.: Bloomsbury Academic, S. 145–156.
- KAMMERER, INGO; MAIWALD, KLAUS (2021): *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- REINERTH, MAIKE SARAH (2013): Animationsfilm. In: Kuhn, Markus; Scheidgen, Irina; Weber, Nicola Valeska (Hg.): *Filmwissenschaftliche Genreanalyse. Eine Einführung*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 319–341.
- DIES. (2020): Der (kurze) Animationsfilm und das Politische. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 52–61.
- THOMPSON, KRISTIN (1980) Implications of the Cel Animation Technique. In: de Lauretis, Terese; Heath, Stephen (Hg.): *The Cinematic Apparatus*. London: Palgrave Macmillan, S. 106–121.
- WELLS, PAUL (2002): *Animation. Genre and Authorship*. London-New York: Wallflower.

Tina Welke

»Sag es mit Blumen!« Vom Schenken und Versprechen in *Fleurop*-Werbefilmen einst und jetzt

Werbefilme als verdichtete Miniaturen der sie umgebenden medialen Texte appellieren an Wünsche, Sehnsüchte und Hoffnungen. Dabei bedienen sie sich unter anderem emotionaler Kommunikationsstrategien wie symbolstarker Bilder und gefühlsintensiver Töne. Darüber hinaus sind den häufig narrativ geformten Kurztexten vorgebliche Werte und Haltungsorientierungen eingeschrieben. Nicht zuletzt macht die ihnen durch variierende Gestaltung und Themensetzung innewohnende Zeitzeugenschaft Werbefilme zu einem für didaktische Ansätze anregenden Unterrichtsfeld, das filmische Bildung explizit einschließt. Diese Überlegungen werden exemplarisch anhand eines Werbefilms aus den 1950er Jahren und eines aus den 2000er Jahren der Firma *Fleurop* dargelegt.

Am Beispiel zweier Werbefilme der Firma *Fleurop* (1959 und 2006) wird offenbar, dass dem filmischen Genre Zeitzeugenschaft eingeschrieben ist, die lohnt zum Unterrichtsthema zu werden. Maßgebliches Auswahlkriterium für *Fleurop* ist, dass hier kein Produkt, sondern eine Dienstleistung beworben wird, die wiederum als Appell an ein soziales Miteinander zu verstehen ist, was sich daran zeigt, dass man Blumen schenkt bzw. geschenkt bekommt, im besten Falle einander schenkt.

Bei der 1908 in Berlin von Max Hübner, Inhaber eines Blumenfachgeschäftes, gegründeten Firma *Fleurop* AG als »Blumenspenden-Vermittlungsvereinigung« handelt es sich um ein sogenanntes Dienstleistungsunternehmen zur Vermittlung

bzw. Versendung von Blumensträußen und Blumenarrangements, wobei bis heute »nicht der Strauß selbst auf Reisen gehen [sollte], sondern der Auftrag, der dann an ein qualifiziertes Floristikfachgeschäft in der Nähe des Empfängers übergeben wird« (www.fleurop.de). Die Gründung des Unternehmens war einer fortschreitenden Industrialisierung und damit einem veränderten Arbeitsleben sowie der Verstädterung geschuldet. Die Weiterentwicklung der Telekommunikation hat zum frühen Erfolg der Firma beigetragen. Bereits 1919 gehörten dem Verein *Fleurop* 1300 deutsche und 133 internationale Mitglieder an. Während des Zweiten Weltkriegs war der Geschäftsverkehr mit anderen Ländern verboten. 1946 fusionierte *Fleurop* mit angelsächsischen Unternehmen zu »Interflora Inc.« Nach dem Krieg, Blumen waren Mangelware und Luxus, löste das »Wunder von Bern« 1954 – Deutschland errang bei der Fußball-Weltmeisterschaft den Titel – eine Blumen-gratulationswelle aus und ließ damit die Umsätze von *Fleurop* wieder steigen. Ein erster *Fleurop*-Werbefilm wurde im Kino gezeigt. *Fleurop* musste sich im Laufe der Geschichte immer wieder an veränderte politische Gegebenheiten und damit im Zusammenhang stehendes Kaufverhalten (z. B. Ost-West) sowie den gesellschaftlichen Wandel anpassen. Heute vertreibt *Fleurop* in 150 Ländern mit 50.000 Partner*innen mehrere Millionen Blumen jährlich. Für seine Werbespots und Werbefilme unterschiedlicher Gattungen, die vom Animationsfilm bis zum kurzen Werbespot reichen und in verschiedenen Medien Platz finden, wurde *Fleurop* mehrmals ausgezeichnet.

1. Zur Gattung Werbefilm

Werbefilme lassen sich vorderhand grob zum einen dahingehend unterscheiden, ob sie für das Kino, das Fernsehen oder das Internet bzw. für soziale Medien konzipiert und produziert wurden. Zum anderen, und damit verbunden, steht die Frage nach dem intendierten Rezipient*innenkreis. Richtet sich der Werbefilm an ein internationales, »nationales« oder regionales Publikum? Die jeweiligen Werbeträger beeinflussen die Länge der präsentierten kurzen Filme. Fernsehwerbespots dauern im Schnitt ca. 25 Sekunden, für das Kino produzierte Werbefilme können bis zu drei Minuten lang sein. Letztere weisen eine größere Zahl von Einstellungen und Varianz bezüglich ihrer Dauer auf. Auch ist hier das Spektrum der Einstellungsgrößen umfassender. Augenfällig ist die Formatabhängigkeit, insbesondere bei der unterschiedlichen Breite der Schrifttitel. Das Kino erlaubt im Vergleich zum Fernsehen ein intensiveres akustisches Repertoire. Während das Fernsehen mehr deskriptive Spots ausstrahlt, sind Kinowerbefilme überwiegend narrativ gestaltet. In Bezug auf die narrativen Erzählstrukturen gibt es nur geringe Unterschiede zwischen Werbespot und Werbefilm. Sowohl im Fernsehen als auch im Kino wird Werbung zielgruppenorientiert programmiert (vgl. Heiser 2004).

Werbefilme können drei Arten von Kommunikationsziele verfolgen. Sie wollen das Produkt, die Dienstleistung oder das Unternehmen bekannt machen (Popularität). Sie dienen der Wissensvermittlung, d. h., sie geben Informationen über das Produkt, die Dienstleistung oder das Unternehmen. Mit dem dritten Kommuni-

kationsziel soll das Image des Produkts, der Dienstleistung oder des Unternehmens gefestigt bzw. verändert werden. Oft sind die drei Kommunikationsziele miteinander verwoben, doch in der Regel steht eines zentral (vgl. Henze 2005).

Werbefilme gehören als Erzähltexte zur persuasiven Medienkommunikation und bilden innerhalb dieser eine Gattungsfamilie, die sich von anderen Formen massenmedialer Kommunikation mit werbender Funktion, wie zum Beispiel Kampagnen oder ideologisch motivierten Formaten abgrenzt. Gattungsmerkmale sind einerseits das an den Rezipient*innen orientierte Design, andererseits der mediale und soziale Kontext, in dem der Werbefilm präsentiert wird, was in Bezug auf die Selbstdarstellung des Kommunikators, d. h. des Produzenten, und die konkrete Form der Produktgestaltung variiert. Werbefilme verfügen über eine Binnenstruktur mit festen und variablen Gattungsmerkmalen. Feste Merkmale charakterisieren die Gattung, variable Merkmale hingegen beziehen sich auf die visuellen, auditiven und spezifisch filmischen Darstellungsformen. Das betrifft Aspekte wie »bildliche Motive, narrative Abläufe, die Wahl von Schauplätzen, Arten der Kommentierung, der Einsatz von Musik oder bestimmte visuelle Dramaturgien« (Keppler 2006a, S. 312). So setzt ein Werbefilm mittels Beschreibung bzw. Empfehlung sowie eines Werbeslogans das Produkt, die Dienstleistung oder das Unternehmen in Szene. Der Slogan steht meist am Ende und wird als Höhepunkt zusammen mit dem *Packshot* – der Abbildung des Produkts oder der Verpackung bzw. dem Markenlogo – visualisiert. Er wird häufig verbal (Claim) oder musikalisch (Erkennungsmelodie) gestützt bzw. auch als Jingle gesungen. Eine werbetypische inszenatorische Verdichtung und Standardisierung der kommunikativen Abläufe ist für die Gattung charakteristisch, was zu einer intensiven Zeichencodierung, das Spezifikum der Gattung Werbefilm, führt. Stereotypisierung, Überzeichnung und Vereinfachung der ohnehin rituell stilisierten Elemente sozialen Handelns werden von Goffman als »Hyperritualisierung« (Goffman 1981, S. 328) bezeichnet und zeigen sich in der Schematik der Figurenzeichnung, der sozialen Beziehungen, der präsentierten Kommunikation und der Handlungsorte. So lassen sich Übersteigerung an bildlicher, sprachlicher und prosodischer Gestaltung nachweisen. Im Aufgreifen von Komponenten anderer kommunikativer Gattungen wie Szenen, Motive, Musik und Figuren verhalten sich Werbefilme parasitär (vgl. Welke 2015; 2018). Sie assimilieren und imitieren als quasi Miniaturen bereits Vorhandenes und Bekanntes, was Wyss als *Mimikry* bezeichnet: »Mimikry ist hier Kunst-Begriff für die traditionell literarischen (bzw. musikalischen) Verfahren der Parodie.« (Wyss 1998, S. 258) Werbefilme können dokumentarische, unterhaltende und informierende sowie fiktionale Anteile aufweisen. Erst die semantische Multiplikation aller Modi schafft Bedeutung und weist sie zu. Dokumentarischer Gehalt wohnt den real existierenden Produkten, Firmen und Namen inne, zugleich wird durch lokale und zeitliche Verweise die Authentizität der dargestellten Welt vorgeführt und ihre Verortung ermöglicht. Im Kontrast dazu steht das nicht selten auf Überspitzung und Überzeichnung beruhende Unterhaltungsangebot, das sich in seiner (Aus-)Gestaltung (Motive, Figuren usw.) aus dem Fundus traditioneller fiktionaler Texte bedient. Orientiert an den narrativen Prinzipien des klassisch-realistischen Holly-

woodkinos und dessen Darstellungs- und Montagekonventionen, mitunter einen dokumentarischen Realismus suggerierend, reproduzieren Werbefilme die sie umgebenden medialen Texte. Das Spiel mit Konvention und Innovation, die Gleichzeitigkeit von Original und Kopie, ist das charakteristische Merkmal von Werbefilmen (vgl. Welke 2015; 2018). Werbefilme sind vielfältig in Hinblick auf ihre Inszenierungsstile wie Fernseh- und Spielfilmgenres ebenso im Gewand von Serien, Shows oder Magazinen (vgl. Keppler 2006b, S. 158 f.).

2. Werbefilme als historische Quelle

Obwohl Werbefilme im höchsten Grad inszeniert sind, geben sie Einblicke in den jeweiligen Zeitgeist und sind im Kontext von gesellschaftspolitischen, juristischen, sozialen, technischen Gegebenheiten sowie Aufführungspraktiken zu sehen. Sie spiegeln soziale Realität nicht direkt wider, geben aber Aufschluss über Wertevorstellungen, Weltbilder, Wünsche, Sehnsüchte und Ängste:

Der Werbespot ist ein Abbild der Konsum- und Dienstleistungsgesellschaft und somit ein Spiegel gesellschaftlicher Strömungen und Verhaltensweisen. Er handelt von Produkten, Dienstleistungen und öffentlichen Meinungen. Spots orientieren sich an Motiven oder Motivgruppen, um Einstellungen zu bestätigen oder zu verändern. (Heiser 2004, S. 32 f.)

Die Geschichte des Werbefilms ist untrennbar mit der Geschichte des Kinos bzw. der bewegten Bilder verknüpft. Beide stehen in einem engen Wechselverhältnis, was sich im technischen Repertoire und Ausbau der filmgestalterischen Elemente zeigt. In den 1920er Jahren dominierten Zeichentrickfilme, begleitet von musikalischen Arrangements, die Werbefilmlandschaft im Kino. Der älteste überlieferte Werbefilm »österreichischer« Herkunft für ein Produkt stammt aus dem Jahre 1913: »Wie Ninette zu ihrem Ausgang kam« und warb für das Waschmittel Neubozon (vgl. Moser 2019, S. 47 f.).

Der Werbefilm war für die Gestalter als Versuchsfeld für Filmtechniken auch deshalb von Interesse, weil Werbefilme kurz waren und bezahlt wurden (vgl. Wahl 2020, S. 221). 1926 begann die Ära des Tonfilms, eine weitere technische Neuerung war die Einführung des Farbfilms (vgl. Monaco 2015). 1929 fand der erste Weltreklamekongress in Berlin statt. In seiner Folge konnte sich der Werbefilm als eigenes filmspezifisches Genre etablieren. Zugleich offenbarte er dadurch seinen Status als Wirtschaftsfaktor. Seine Gestalter, fast ausschließlich Männer, genossen Ruhm und Renommee, die erfolgreichsten unter ihnen wurden in den Vorspanntiteln namentlich ausgewiesen (vgl. Agde 1998, S. 80 ff.). Die zweite Phase der Entwicklung der deutschen Werbefilme ist in der ersten Hälfte der 1930er Jahre anzusetzen, in der Werbefilmer bild- und filmavantgardistische Experimente durchführten. In Folge der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurden diese künstlerischen Ambitionen im Deutschen Reich zusehends verfemt, viele Werbegestalter emigrierten. Eine Zäsur stellte auch hier die NS-Ausstellung »Entartete Kunst« im Jahr 1937 dar. Werbefilmproduktionen liefen nun anonymisiert im Kino. Mit Beginn des Zweiten Weltkrieges 1939 wurde für Ersatzprodukte, zum Beispiel

Kaffee, geworben. 1941 wurde Werbung für Mangelware offiziell eingestellt. Ab 1943 gab es im Deutschen Reich nur mehr kriegsdienende Werbung. Ein halbes Jahrzehnt nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs ist Anfang der 1950er Jahre bei Werbefilmen eine Zunahme der Realfilmanteile zu verzeichnen. Dies war zum einen bedingt durch den technischen Fortschritt der beworbenen Gebrauchsgüter, zum anderen auch kostengünstiger als Zeichentrickfilmproduktionen. Das authentische fotografische Abbild dominierte die Werbefilme. Des Weiteren fanden Piktogramme und Graphiken als gestalterische Elemente in Werbefilmen Aufnahme. Erste Markenfiguren (wie Frosch und Fuchs) hatten ihren Auftritt. Schauspielerinnen und Schauspieler verkörperten personifizierte fiktive Figuren (Clementine). 1956 wurde das bundesdeutsche Gesetz zum Werbefernsehen verabschiedet, womit das Fernsehen der Ausstrahlungsort für Werbefilme wurde. Das 1957 beschlossene »Sicherheitsfilmgesetz« schrieb die Umkopierung der bisherigen Nitrofilme oder deren Vernichtung vor. Die dabei anfallenden hohen Kosten hatten den Verlust vieler Werbefilme der ersten und zweiten Phase zur Folge. Im Zuge des westlichen Wirtschaftswunders wurden die Markenwelt und damit auch die produzierten Werbefilme¹ internationaler (vgl. Agde 1998).

3. Wie auf einem andern Stern

Der erste hier vorgestellte Werbefilm stammt aus dem Jahr 1959 und wurde, wie dem Vorspann zu entnehmen ist, von der Produktionsfirma Kaskeline² hergestellt. Der Werbefilm hat eine Länge von 01:53 Minuten. Er gliedert sich in sechs Einheiten, die als Montage von szenischen Bildfolgen präsentiert werden. Ihnen geht der Vorspann mit dem Schriftzug Kaskeline voraus, der hier einer Leuchtreklame an einer Fassade inmitten der nächtlich pulsierenden Großstadt gleicht, musikalisch begleitet von dynamischer Musik – ein erster Verweis auf die Phase des Nachkriegswirtschaftswunders. Ein durch Klickgeräusche rhythmisierter und gereimter, aus dem Off gesprochener Text verbindet die Bildfolgen miteinander. Bildinhalt und Text stehen in einem synchronen Verhältnis, sie verweisen aufeinander. Eingesprochen wird der Text im Wechsel von einer weiblichen und einer männlichen Stimme. Der Text besteht aus 25 Reimpaaren, von denen elf dem semantischen Feld »Distanz« zuzuordnen sind. Die Geschäftsidee von *Fleurop* beruht auf der Überwindung von räumlicher Distanz. Das im Film gegebene Versprechen lautet: Mit *Fleurop* kann die räumliche Distanz überwunden und somit sozialer Distanz entgegengewirkt werden.

Hinsichtlich der visuellen Gestaltung des Werbefilms ist die Montage verschiedener Darstellungsmodi auffallend. Die Figurenpaare Lilly und Emil und Gattin

1 Die Zweiteilung Deutschlands bedeutete auch eine Zweiteilung des deutschen Werbefilms. Auf die Entwicklung des Werbefilms in der DDR kann hier leider aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

2 Wolfgang Kaskeline, Jg. 1894, war ab 1926 einer der vielseitigsten Ufa-Werbezeichentrickgestalter. Er gründete nach 1945 mit seinen Söhnen die Firma Kaskeline-Film Berlin (Agde 1998, S. 145).

und Gatte, alle durch Realschauspieler*innen verkörpert, agieren in angedeuteten spärlich figurativ attribuierten (Sitzmöbel), ansonsten in gemalten Kulissen. Interieur und Kleidungsstil sind den späten 1950er Jahren zuzuordnen. Das Farbspektrum reicht von Blau über Violett bis zu Cremetönen. Die Darstellung der nonverbalen Kommunikation wirkt durch ihre mimische und gestische Überzeichnung theatralisch und erinnert an Stummfilme. Die Kamera präsentiert in einem Wechsel Spielhandlungen in erkennbaren Kulissen und imitierte Beratungs- und Verkaufsgespräche in fingierten Blumengeschäften mit der Darstellung von Arrangements verschiedener Formationen von Blumen als Einzelexemplare, Blumensträuße und Blumengebinde in Nah- und Großaufnahmen, in fotorealistischer, naturalistischer und animierter Gestalt. Zwischen diesen Darstellungen montiert erfolgen bewegte und statische Zeichnungen des Firmenlogos und Blumen sowie gegenständliche Verweise: Ein blaues Tischtuch mit stilisierten Städten und ein sich drehender Globus dienen als Indikator für den weltumspannenden Handelsraum der Firma *Fleurop*. Der Name des Unternehmens *Fleurop* wird zehnmal genannt, zwölfmal erscheint der Schriftzug *Fleurop* als Logo, davon sechsmal animiert in Form einer Blumenschleife in die Narration eingebettet.

Die sechs szenischen Bildfolgen lassen sich in solche mit narrativem (1., 3., 5.) und solche mit non-narrativem (2., 4., 6.) Charakter unterscheiden. Die drei szenischen Bildfolgen mit narrativem Charakter erzählen in unterschiedlicher Komplexität zwei Geschichten. Beide Narrationen sind nach dem Schema eines Problem-Lösungs-Muster gestaltet (vgl. Heiser 2004, S. 235 f.). Die Musterdarbietung der komplexeren Erzählung wird unterbrochen, zum einen durch zwei deskriptive Einschübe, zum anderen durch die weniger komplexe Narration. Die komplexere Narration verfügt über ein Happy End, das über die Dienstleistung *Fleurop* hinausweist.

Schematisch lässt sich das wie folgt zeigen:

1. Problem und Lösung (00:03–00:46) – Lilly und Emil I (Präsentation der Dienstleistung)
2. Einschub I (00: 48–01:02): Visualisierung und Benennung der Zielgruppen
3. Problem und Lösung (01:05–01:25): Gatte und Gattin (Präsentation der Dienstleistung)
4. Einschub II (01:26–01:32): exemplarische Visualisierung und Benennung von Motiven (Informationen über das Unternehmen)
5. Happy End (01:35–01:38) – Lilly und Emil II (Mehrwert der Dienstleistung)
6. Versprechen (01:39–01:53): Philosophie, Botschaft, Appell

Das Protagonistenpaar der komplexen Erzählung, Lilly und Emil, lebt aus nicht bekannten Gründen voneinander getrennt: »Wie auf einem andern Stern lebt man voneinander fern.« Zwischen beiden herrscht Missstimmung unklarer Ursache: »Emil ist sich völlig klar, dass er kalt und lieblos war«. Ein Blumenstrauß mit Brieflein von Emil durch *Fleurop* vermag Lilly zu versöhnen: »Lilly hat doch Blumen gern... und dann bitte viele Grüße von dem Emil an die Süße. Eilauftrag, Telefonat, mit *Fleurop* in Lillys Stadt. ... wird von *Fleurop* überbracht, Lilly ist gerührt und

lacht.« Im nachgesetzten Happy End (5) stehen beide Arm in Arm an einem Ort und halten gemeinsam den Blumenstrauß in die Kamera, was danach passiert, bleibt offen.

Der erste deskriptive Einschub (2) visualisiert zum einen durch Comiczeichnungen von Paarfotos an der gestreiften Tapetenwand, zum anderen durch die Realfilmdarstellung eines erfolgreichen Geschäftsmannes mit stilisiertem gemaltem Fabrikshintergrund, ein visualisierter Indikator für das Wirtschaftswunder, mögliche Zielgruppen. Auf der Tonebene wird aus dem Off die visuelle Darstellung der intendierten Zielgruppen des Dienstleisters *Fleurop* verbal umrissen: »Solche Grüße werden alle, die sie kriegen, wohl gefallen ... Mutti, Vati, Onkel, Tante, jeder freut sich, auch Bekannte. Und auch der Geschäftsfreund merkt, wie Fleurop die Freundschaft stärkt. Durch die Blume kann man's wagen, blumig lässt sich alles sagen.« Der zweite deskriptive Einschub (4) präsentiert in Realfilmaufnahmen weiße Calla mit schwarzem Trauerflor, zu hören ist das Reimpaar: »Blumen auch zur Kondolenz, gleich wohin – auch nach Florenz.« Dies kann als ein weiteres Motiv für die Inanspruchnahme der Dienstleistung über Ländergrenzen hinweg gelten. Zwischen diese beiden deskriptiven Einschüben ist die zweite narrative Bildfolge (3) montiert. Sie exemplifiziert rückverweisend eine bisher unerwähnte *Fleurop*-Zielgruppe sowie vorverweisend deren Motivation: »Das Gewissen beispielsweise schlägt dem Gatten auf der Reise. Gatte ist der Gattin fern, weiß – die Blumen hat sie gern... Kosten? Nicht der Rede wert, wenn man so die Gattin ehrt.«

Unmittelbar vor dem Happy End sagen weibliche und männliche Off-Stimme gemeinsam: »Fleurop Dienst in 70 Ländern und 5000 Fleuropläden hier in diesem Land, für Sie, für jeden.« An dieser Stelle liegt das einzige Mal kein Reim vor. Danach wird der Reim wieder aufgenommen: »Nicht wie auf dem andern Stern, lebt man voneinander fern.« Der Ich-Botschaft des Dienstleisters folgt hier die Negation des ersten Satzes aus der Exposition. Diese Negation des ersten Satzes ist zugleich das Versprechen, dass mit der Nutzung der Dienstleistung aus der räumlichen Distanz keine soziale Distanz erwächst.

Die sechste Einheit des Werbefilms formuliert zusammenfassend die zugrundeliegende Unternehmensphilosophie: »Ja, Fleurop will allen dienen und jetzt liegt es nur an Ihnen«, die Botschaft des Dienstleisters: »Freude durch Fleurop zu schenken, bitte daran soll man denken«, und den Schlussappell mit abschließender Präsentation des Logos: »Sag es mit Blumen – durch Fleurop.«

Das Geschäftsprinzip der Firma *Fleurop* wird in beiden Narrationen szenisch demonstriert durch die Wahl der Blumen und die postalische Vermittlung inklusive des Briefgrüßes. Das Verhältnis der beiden Narrationen zueinander lässt sich sowohl als additive Argumentation interpretieren, d. h. zwei voneinander unabhängige Beispiele für die Inanspruchnahme der Dienstleistung, als auch expandierend. In letzterem Fall ist die eingebettete Narration die zeitliche Vorwegnahme der Ausgangserzählung, was aber nur die Rezipient*innen erfahren. In dieser Lesart wären die narrativen Anteile des Werbefilms eine achronologische Erzählung um das noch junge Paar Lilly und Emil vor der Familiengründung. Im eingebetteten Teil sind aus Lilly und Emil Gattin und Gatte geworden – den Gatten plagt (visuell wohl

begründet) das schlechte Gewissen. Mit einem Strauß roter Rosen beruhigt er dieses und löst somit (dank *Fleurop*) sein Problem Eine livrierte Botin überreicht die Blumen. Die weibliche (links) und männliche (rechts) Raumzuordnung der Eröffnungseinheit mit Lilly und Emil wiederholt sich. Der junge Mann Emil sprang von einem angedeuteten Podest in seinem Junggesellenzimmer direkt in das rettende Blumengeschäft (szenische Demonstration), der treulose Gatte geht aus dem szenischen Bild und steht unvermittelt im Blumengeschäft (szenische Demonstration). Die Verkäuferin ist in beiden Einheiten ähnlichen Typs (Firmenstrategie), beide tragen sie das bekannte grüne Fleuropkleid mit Logo. Der flotte, geblünte Sessel Lillys ist einem komfortableren, etwas bequemerem der Gattin, diese mit modischer Brille, gewichen. Das Design des Interieurs ist in seiner Grundkonzeption ähnlich. Lillys filigrane Lampe in der Form eines Heißluftballons, Symbol ihrer Wünsche, ist nun durch einen metallenen Beistelltisch mit darauf liegendem Strickzeug ersetzt. Der tiefliegende, stylische Ledersessel Emils hat sich in einen Barhocker verwandelt. Der bei Emil lediglich als zierendes Schaustück dienende Schwingaschenbecher ist abgelöst durch eine rauchende Zigarre in der Hand des korpulenten Gatten. Die szenische Bildfolge könnte aber einfach nur ein zweites konkretes Beispiel für das Problemlösungsmuster sein, dieses Mal an ältere Paare als Zielgruppe gerichtet. Die Handlung bleibt in beiden Lesarten Ende der 1950er Jahre in der Phase des Wirtschaftswunders angesiedelt.

4. Hochzeitstag

Der zweite in diesem Kontext vorgestellte Werbefilm des Dienstleisters *Fleurop* stammt aus dem Jahre 2006, d. h., zwischen den Erstpräsentationen beider Filme liegt eine Zeitspanne von knapp 50 Jahren. Der Werbefilm *Hochzeitstag* dauert 00:58 Minuten, es gibt ihn in einer deutsch-schweizerischen, französischen und englischsprachigen Version. Er unterscheidet sich aber nicht nur hinsichtlich Entstehungszeit und Länge von *Wie auf einem andern Stern*, sondern auch in Machart, Ästhetik und verfolgtem Kommunikationsziel markant von diesem. In seinem gestaltungsspezifischen Grundmuster kann er den Kategorien Storytelling (Woelke 2004, S. 28) oder auch Life Action (Henze 2005, S. 34) zugeordnet werden. Der Werbefilm setzt auf Key Visual-Elemente. Zentrales Kommunikationsziel ist, das Image des Dienstleisters *Fleurop* zu stärken.

Im Modus des Realfilms erzählt *Hochzeitstag* davon, wie eine ältere Dame beim Friedhofsbesuch am Grab ihres verstorbenen Mannes von eben diesem Blumen zum Hochzeitstag erhält. Die Erzählung selbst gibt keinen Hinweis auf den Kommunikator *Fleurop*. Erst nach deren Ende, farblich abgesetzt gleich einem Abspann, erscheint in Weiß der englische Schrifttitel *The power of flowers*. Daneben ist das kreisförmige goldene Logo mit den Namen INTERFLORA oben und FLEUROP unten montiert. Im Kreisinneren auf schwarzem Grund eilt die gold-schwarze Silhouette einer laufenden athletischen Figur, die graziös nach rechts strebt und in der linken, nach hinten ausgestreckten Hand Blumen hält (das Symbol eines Boten). Das hintere ausgestreckte Bein des Boten ist die graphische Fortsetzung des Schrift-

titels. Die Nachstellung des Packshots ist ein typisches Merkmal für die Kategorie Storytelling.

Der Werbefilm besticht durch den vorgeblich sparsamen Einsatz von Gestaltungsmitteln in Verbindung mit dem hochemotionalen, zeitlosen Sujet der Liebe über den Tod hinaus bzw. der Sehnsucht nach der ewigen Liebe. Den materiellen Beweis dafür, dass dieser Wunsch erfüllbar ist, liefert *Fleurop* auf Bestellung sogar aus dem Jenseits. Schauplatz der Handlung ist ein kleiner Bereich innerhalb eines alten, weiträumigen, der Natur überlassenen Friedhofs. Neben der in der Erinnerung versunkenen Protagonistin, einer älteren Dame, gibt es nur eine weitere visualisierte, ebenfalls schweigende Figur: einen jungen Mann, der ihr einen Blumenstrauß mit Manschette und ein Briefkuvert überreicht (der Bote). Der akustische Raum wird durch einen Soundteppich aus langsamer, verhaltener Klavier- und Streichermusik hervorgebracht. In Ankündigung einer Veränderung läuten in 00:16 leise Kirchenglocken, die sich in den Soundteppich einfügen. Erst ab 00:30 (bis 00:52) ist aus dem Off eine Stimme zu hören – eines Schweizerdeutsch sprechenden Mannes. Ansonsten erzählen nur die von der Kamera erfassten Bewegungen, Gesten und Blicke der Protagonistin bzw. der Blick der Kamera auf sie innerhalb des klein abgegrenzten Handlungsraums. Das Farbspektrum ist von warmer Blässe im grau-grün-braunen Bereich. Einzig die überreichten Blumen sind von zarter Farbigkeit in gelben und rosa-weiß Pastelltönen.

Die Handlungsstruktur des Werbefilms gliedert sich in die bekannten Phasen: Exposition, Steigerung, Höhepunkt, Verlangsamung und Happy End.

Aus der verschwimmenden Totale nähert sich in Zentralperspektive eine zügig die schmale Straße voranschreitende weißhaarige ältere Dame in dunklem Mantel. Die leicht ansteigende unbefahrene Straße ist links und rechts von Gartenzäunen gesäumt, Laub liegt an ihren Rändern (Exposition, bis 00:04). Auf einem Friedhof mit verwitterten, schief stehenden Grabsteinen, einige Grabstätten tragen Skulpturen, und altem Baumbestand geht die ältere Dame in einiger Entfernung (Halbtotale) parallel zur Kamera quer durch die Grabreihen. Teilweise verdecken Grabreihen die Sicht auf sie (Amerikanisch). Vor einem Grabstein bleibt sie stehen und lächelt (Nah). In die Musik mischt sich das leise Glockenläuten einer Kirche. Die Kamera präsentiert die vor dem steinernen Grabkreuz aufrecht stehende Dame in Seitenansicht (Amerikanisch), ihr Blick ist gesenkt (Steigerung, bis 00:16). Unvermittelt betritt von links ein junger, dunkel gekleideter Mann den Schauplatz. In seiner rechten Hand hält er einen großen Strauß gelber, rosafarbener und weißer Blumen, in seiner linken ein weißes Briefkuvert (überraschendes Moment). Er tritt auf die Dame zu, sie bleibt unverändert stehen, ihre Blicke treffen sich. Der junge Mann tritt noch näher an sie heran und hält ihr den Strauß entgegen (Groß). Sie nimmt die Blumen mit verwundertem und fragendem Blick, dann schaut sie auf die Blumen hinunter und dreht den Strauß leicht. Nun ist kurz nur das Kuvert zu sehen (Detail), das er ihr reicht. Sie reagiert gefasst und lächelt leise (Höhepunkt, bis 00:26). Der Mann geht nach links aus dem Bild. In Bezug auf die Bildaufteilung steht sie noch immer in Seitenansicht im Goldenen Schnitt, die Position der Blumen in ihrer linken Hand ist mittig (00:30). Während sie dem Boten nachschaut, beginnt

aus dem Off eine ältere, männliche Stimme zu sprechen: »Mein lieber Schatz, ich wusste, dass ich dich heute hier finde« – sie hält die Briefkarte in der rechten Hand und liest gesenkten Blickes (mit). Die Grabstelle hinter ihr ist mit kleinen dunkelrotgelben Blumen bepflanzt. »Am Tag aller Tage« – die Kamera fährt leicht nach oben – »unserem Hochzeitstag« – die Kamera erreicht die maximale Höhe – »Danke, dass du an mich denkst« – die Kamera fährt auf Augenhöhe hinunter. »Die Blumen sind für dich, weil auch ich an dich denke« – ihr Blick ruht versunken auf dem Grabstein, die Kamera fährt leicht nach unten – »weil ich dich liebe« (Verlangsamung, bis 00:48). »So wie damals« – die Kamera fährt nach oben Richtung Himmel (die Dame ist aus Vogelperspektive zu sehen). »So wie immer« – in der linken Bildhälfte rückt der Flügel einer betenden Engelsstatue ins Blickfeld. Horizontal mittig (Totale) liegen die gefalteten Hände der trauernden Engelsfigur links und der Blumenstrauß in den Händen der Dame rechts (Happy End, bis 00:56). Das Weiß des verwitterten Engels korrespondiert mit den weißen Haaren der älteren Dame und einem umgefallenen Grabstein im Bildhintergrund. Als Abspann läuft das oben beschriebene Logo.

Die vierte Phase, Verlangsamung, wird im Werbefilm als Auflösung der Handlung präsentiert. Narrativ-emotional ist sie der Höhepunkt der Erzählung. Im Sinne der Werbefunktion des Films sind die Blumen und das mitgereichte Briefkuvert das zentrale Moment.

5. Anregungen für den Unterricht

Nicht nur Kürze, Verbreitung und Zugänglichkeit von Werbefilmen sprechen für die Berücksichtigung in unterrichtlichen Prozessen, sondern ebenso, dass narrative kommerzielle Werbefilme in einer gestalterischen Wechselwirkung mit anderen medialen Texten stehen, die es lohnt, im Unterricht zu thematisieren. Eine analytische sprachbezogene Betrachtung der Miniaturfilme zielt nicht allein auf ihre Ästhetik und ihre narrativen Strukturen ab, sie erfasst zudem die verwendeten kulturellen Muster und Stereotypisierungen.

Werbefilme sind spezifische audiovisuelle Erzähltexte, die Geschichten für Werbebotschaften funktionalisieren. Da sie an Wünsche und Sehnsüchte imaginerter Zielgruppen appellieren, geben sie darüber hinaus Auskünfte über zugeschriebene Relevanzstrukturen und soziale Zusammenhänge im zeithistorischen Kontext.

In Bezug auf die beiden vorgestellten Werbefilme könnte zum Beispiel das Zusammenspiel der verbalen und visuellen Gestaltungsmittel thematisiert werden. Bei dem Werbefilm *Wie auf einem andern Stern* bietet es sich an, vom verbalisierten Text auszugehen und hierzu Vorstellungen und Vorschläge möglicher Visualisierungen zu entwickeln und diese zum Beispiel szenisch umzusetzen. Reflektiert werden könnte auch, ob solch eine Verbalisierung eines Werbetextes heutzutage noch »funktionieren« würde bzw. was ihn in einer vergangenen Zeit verorten lässt. Daraufhin ließe sich später auch die dargebotene visuelle Realisierung hinterfragen.

Die Arbeit mit dem Werbefilm *Hochzeitstag* wiederum könnte bei der Bildebene ansetzen und die tonale Gestaltung vorenthalten, mit dem Auftrag diese eigenständig zu ergänzen. Interessant wäre auch die Frage, mit welchen Motiven und Argumenten bestimmte Zielgruppen für die Dienstleistung *Fleurop* erreicht werden könnten. Einem kognitiven Zugang folgend, bieten sich Rechercheaufgaben zu Werbefilmen ausgewählter Produkte, Dienstleistungen bzw. Unternehmen im Spiegel ihrer Entstehungszeit an.

Laut den Werbebotschaften von *Fleurop* lassen sich mit Blumen nicht nur horizontale, sondern auch vertikale räumliche Distanzen überbrücken, wie die zwischen Jenseits und Diesseits. Insofern versteht sich dieser Text auch als Appell, im Unterricht dem Schönen und Ästhetischen den ihm gebührenden Platz zu geben. In Abwandlung von Gertrude Stein: »Blume ist eine Blume ist eine Blume ist eine Blume« (1913).

Literatur

- AGDE, GÜNTER (1998): *Flimmernde Versprechen. Geschichte des deutschen Werbefilms im Kino seit 1897*. Berlin: Das Neue Berlin.
- GOFFMAN, ERVING (1981): *Geschlecht und Werbung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HEISER, ALBERT (2004): *Das Drehbuch zum Drehbuch. Erzählstrategien im Werbespot und -film*. Berlin: Creative Game.
- HENZE, CHRISTIAN (2005): *Apropos Werbefilm. Vom kommerziellen Umgang mit der Phantasie*. Konstanz: UVK.
- KEPPLER, ANGELA (2006a): Konversations- und Gattungsanalyse. In: Ayaß, Ruth; Bergmann, Jörg (Hg.): *Qualitative Methoden der Medienforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 293–323.
- DIES. (2006b): *Mediale Gewalt. Eine Theorie des Fernsehens am Beispiel der Darstellung von Gewalt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MONACO, JAMES (2015): *Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien*. (Mit einer Einführung in Multimedia.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- MOSER, KARIN (2019): *Der österreichische Werbefilm. Die Genese eines Genres von seinen Anfängen bis 1938*. Oldenbourg: de Gruyter.
- WAHL, SABINE (2020): Kinowerbung – multimodale und multisensorische Markenerlebnisse. In: Wahl, Sabine; Ronneberger-Sibold, Elke; Luttermann, Karin (Hg.): *Werbung für alle Sinne. Multimodale Kommunikationsstrategien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–236.
- WELKE, TINA (2015): »Mit Schärdinger lässt sich's leben«. Narrative Werbespots im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht? Von Chancen und Nebenwirkungen populärkultureller Unterhaltungsangebote im medienintegrativen Fremdsprachenunterricht. In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hg.): *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens, S. 205–220.
- DIES. (2018): »Lueg!« Das Appenzeller Käsegeheimnis. Ein Werbespot als Erzählung. In: *Info DaF*, Bd. 45, H. 1, S. 67–80.
- WOELKE, JENS (2004): *Durch Rezeption zur Werbung: kommunikative Abgrenzung von Fernseh-gattungen*. Köln: Halem.
- WYSS, EVA LIA (1998): *Werbespot als Fernsehtext: Mimikry, Adaption und kulturelle Variation*. Tübingen: Niemeyer.

Fleurop-Werbefilme

Hochzeitstag: https://www.youtube.com/watch?v=aL-hjJ9sg_s [Zugriff: 14.7.2022].

Wie auf einem andern Stern: <https://www.youtube.com/watch?v=XMUKGDfXa7Q> [Zugriff: 14.7.2022].

Matthias Leichtfried, Laura Katharina Mücke

TikTok im Deutschunterricht und im digitalen Alltag

Funktionsweisen und didaktische Reflexionen

TikTok ist aus dem gegenwärtigen Medienalltag von Jugendlichen nicht mehr wegzudenken. Die kurzen Videos, die dort mit Nutzungsprofilen, Zirkulationsmechanismen und Ästhetiken verknüpft sind, stehen auch in direkter Verbindung zu der Weise, wie die Videos aufgenommen und wie sie anschließend verschlagwortet und algorithmisch prozessiert werden und auf diese Weise Teilöffentlichkeiten ausbilden. Der Beitrag ergründet zunächst aus medienwissenschaftlicher Perspektive TikTok als Phänomen, bevor im zweiten Abschnitt dann eine deutschdidaktische Einordnung vorgenommen wird. Diese wird anhand eines beispielhaften Unterrichtsprojekts konkretisiert. Der Artikel fußt auf den Ergebnissen einer Umfrage unter Schüler:innen an einem Wiener Gymnasium.

In the future, everyone will be world-famous for 15 [seconds]. (Andy Warhol)

Die digitale Videoplattform TikTok hat Andy Warhols berühmter These von 1968 eine neue Ausgangsbasis verschafft: 15-sekündige Kurzvideos¹ kursieren dort

MATTHIAS LEICHTFRIED ist Post-Doc am Institut für Germanistik an der Universität Wien und forscht im Bereich der Literatur- und Mediendidaktik insbesondere zu performativitätstheoretischen Perspektiven und Deutschunterricht in der Kultur der Digitalität.

E-Mail: matthias.leichtfried@univie.ac.at

LAURA KATHARINA MÜCKE ist Prae-Doc (»Theorie des Films«) am Institut für Theater-, Film-, und Medienwissenschaft der Universität Wien. Sie beschäftigt sich mit audiovisuellen (Bewegt-)Bildphänomenen im digitalen Alltag und mit Medienerfahrungstheorien in ihren kulturspezifischen sowie feministischen Kontexten. E-Mail: laura.katharina.muecke@univie.ac.at

- 1 Die Videolänge auf TikTok variiert. Durften Videos in der ersten Zeit nur 15 Sekunden lang sein, so tendieren Uploadmöglichkeiten heute mit 60 Sekunden-, 3 Minuten- und seit Februar 2022 gar 10 Minuten-Formaten wieder zu einer längeren Dauer.

unkontrolliert durch unübersichtliche Kanäle. Die ephemeren Bewegtbilder kann man auf TikTok anschauen und/oder selbst erstellen, sie teilen, bearbeiten und ihnen damit wechselnde Bedeutungen einschreiben. Sie werden unterschiedlichen Nutzer:innen per Algorithmus zugespielt und ergeben so ein Sammelsurium an Videomaterial, das tendenziell wirkt, als würde es aus allen denkbaren Perspektiven der Welt Material kompilieren. TikTok verzeichnet seit seiner Lancierung 2016 weltweit eine stets größer werdende Beliebtheit – insbesondere, wenn auch nicht nur, unter Jugendlichen ab 13 Jahren. Diese Prosumer:innen finden in den Videos beispielsweise Unterhaltung, Ratschläge, Meinungen, Ästhetiken, Vorbilder, Obskures und sogar Freund:innenschaften – und sie lernen dort intuitiv, wie sie selbst Videos erstellen können.

Eben weil TikTok eine derart heterogene Bewegtbild- bzw. Videosammlung darstellt, die per Klick und Swipe einfach bedienbar ist, verschlungene Erlebnispfade anbietet und somit als Pars pro toto für digitale Internetkulturen verstanden werden kann, erscheint die Plattform als paradigmatischer Umschlagplatz, wenn es, wie in diesem Themenheft, um die Frage nach zeitgenössischen kurzen Filmen geht. Die Plattform steht für eine digitale Kultur der Unübersichtlichkeit, die Nutzer:innen heute immer fester in ihren Alltag integrieren. Gleichzeitig wirkt TikTok auf Nicht-Nutzer:innen häufig überfordernd: auf der einen Seite, weil die App viele verschiedene Funktionen bietet, und wissenschaftlich zu vernachlässigen auf der anderen Seite, obwohl die Plattform längst nicht mehr nur Tanz-Challenges versammelt, sondern insbesondere auch als politische Plattform populkulturell ernstgenommen werden muss.

Der Artikel hat erstens das Ziel, einen kritischen und informierten Blick auf einzelne relevante Funktionsprinzipien von TikTok zu werfen. Zweitens soll mit Blick auf den Deutschunterricht ein Fachdialog zwischen Deutschdidaktik, Film- und Medienwissenschaft eröffnet werden. Und drittens plädieren wir für eine Umgangsweise mit TikTok im Deutschunterricht, die digitale Lebensrealitäten der Schüler:innen zum Ausgangspunkt macht. Deshalb haben wir für den Artikel auch Schüler:innen der fünften und neunten Schulstufe an einem Wiener Gymnasium zu ihren Erfahrungen mit TikTok befragt. Zentrale Aussagen aus diesen Befragungen haben unseren Austausch über TikTok und die Argumentation dieses Artikels inspiriert – einige solcher Zitate haben wir in den Artikel eingeflochten.

1. Was ist TikTok?

TikTok wurde 2016 vom chinesischen Konzern ByteDance lanciert² und ist seitdem eine der am meisten genutzten Apps überhaupt. Die von uns befragten Schüler:innen haben TikTok dabei vorwiegend als Unterhaltungsplattform beschrieben. Dass die App jedoch als »seriöser« Kommunikationskanal ernst genommen werden muss,

2 Direkter Vorläufer von TikTok war die App *Musical.ly* (2014–2017), als indirekter Vorläufer könnte auch das Twitter-Videoportal *Vine* (2012–2017) gelten.

steht insbesondere seit dem Beginn des Ukraine-Kriegs im Februar 2022 außer Frage: So hat Russland im März 2022 fast 200 TikTok-er:innen mit dem Verbreiten von Staatspropaganda beauftragt. In Deutschland und Österreich haben auch die öffentlich-rechtlichen Sender wie ZDF, ARD oder ORF längst TikTok-Kanäle angelegt. Neben den Videos selbst sind jedoch auch die restriktiven Eingriffe der Plattform und deren Navigation mittels Algorithmen politisch relevant, beispielsweise, als 2021 Videos mit queeren Hashtags kommentarlos gelöscht wurden. Ungeachtet dieser komplexen Funktionslogiken ist TikTok aber längst populär-kulturelles Kommunikationstool: 77 Prozent der Jugendlichen nutzen TikTok täglich – und das über drei Stunden.³

2. Wie funktioniert TikTok?

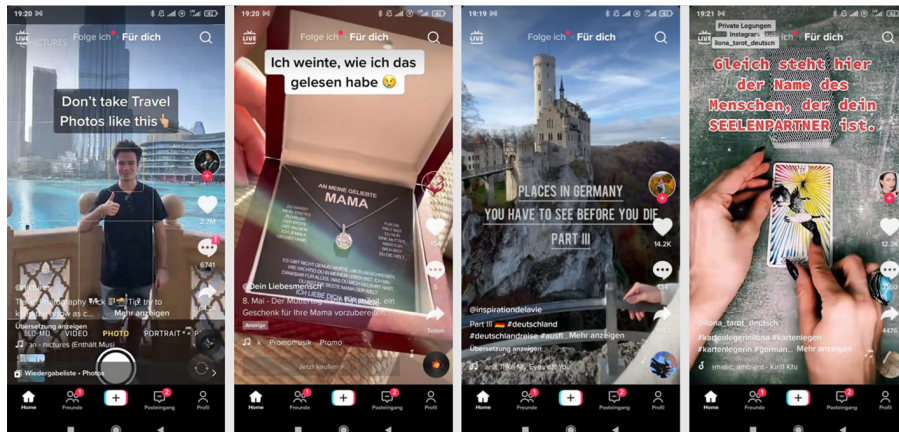
Die Videoformate auf TikTok orientieren sich zwar teils an ästhetischen Mitteln und Erzähltechniken von anderen Plattformen, wie Instagram, Twitter, YouTube oder Facebook, oder auch an älteren Medienformen, wie Fernsehen, Film und Fotografie. Gleichzeitig folgen TikTok-Videos untrennbar den App-eigenen Produktions-, Rezeptions-, und Zirkulationslogiken. Das macht es noch schwieriger, auf das Phänomen TikTok strukturiert zuzugreifen: Welche Nutzer:innen vom Algorithmus welche Videos zugespielt bekommen, ist kaum nachvollziehbar. TikTok, könnte man sagen, ist der Inbegriff einer chaotischen, unübersichtlichen, ungeordneten Internetkultur (Moskatova/Mücke/Tedjasukmana 2022): Beim Öffnen der App startet automatisch ein Video von der sogenannten »Für Dich«-Seite, das mit einer Musik- oder Tonspur unterlegt ist.⁴ Videos enthalten zusätzlich Textbausteine wie Bildunterschriften, Voice-Over, Emojis, Angaben zu Likes, Shares und Kommentaren, sowie das Profilfoto des Uploaders/der Uploaderin, auf welches man durch das Wischen nach rechts gelangt – mit dem Wischen nach unten lässt sich das nächste Video aufrufen (vgl. Abb. 1). Nutzer:innen können dabei wählen, ob sie sich von den Videos treiben lassen, die Suchfunktion verwenden oder ob sie in die »Live«-Variante von TikTok wechseln, wo ihnen neben Live-Videoschaltungen auch ein Chat zur Verfügung steht.

Das Videomaterial auf TikTok könnte dabei heterogener nicht sein: Einige der Videos funktionieren wie Memes, weil sie ein konstantes Element über mehrere Videos hinweg weitertragen. Manche Videos treiben hohen technischen Aufwand (Stopp-Tricks, Zeitlupen, Morphing etc.), andere wiederum zeigen stereotypisierte, nachgestellte Szenen aus dem Alltag. Dabei richten sich die Videos nach den Upload- und Rezeptions-Bedürfnissen der Produzent:innen, nach äußeren Um-

3 Weltweit nutzen *Statista* zufolge ca. eine Milliarde Menschen TikTok. Dabei ist anzumerken, dass die Angaben zu Nutzungszahlen, die online zu finden sind, einer großen Schwankungsbreite unterliegen.

4 Das musikalische Grundelement ist konstitutiv auf TikTok – es stammt noch aus Musical.ly-Zeiten. Für diese musikbasierten Videos, wie Flashmobs und Tanz-Challenges, ist TikTok vor allem bekannt geworden.

Abb. 1: Die TikTok »Für Dich«-Seite dient als Startseite der App. Sie sieht aus wie ein Desktop, weil über dem je gezeigten Video sehr viele Funktionselemente zu finden sind. (Zusammenstellung aus dem eigenen Nutzungsfeed)



ständen, technischen Möglichkeiten, Aufnahmesituation, Zielgruppen usw. Und obwohl immer wieder versucht wurde, typische Motive auszumachen und Traditionslinien zu älteren Medien zu ziehen (vgl. stellvertretend Albrecht 2021a), zeichnen sich die vom Algorithmus »angespülten« Videomengen für uns gerade durch ihre Unklassifizierbarkeit aus. Ihr alltäglicher Charakter fordert vielmehr dazu auf, einen Modus des produzierenden und rezipierenden Ausprobierens zu affirmieren. Mindestens die fünf folgenden Prinzipien agieren auf TikTok miteinander.

2.1 #kürze

Die Kürze der Videos ist die zentrale Prämisse von TikTok.⁵ Während die von uns befragten Schüler:innen dabei wie selbstverständlich urteilten, dass »die Aufmerksamkeitsspanne von Menschen immer kürzer« werde, was heiße, dass »in der hektischen Welt, in der wir leben«, »kurze Informationen besser ankommen«, scheint ein solcher Erklärungsversuch der Video-Kürze wertend und zu kurz gegriffen. Die Kürze auf TikTok bildet zunächst einfach Kommunikationsrahmen aus, die veränderten Affordanzen, insbesondere im Hinblick auf etwa Erzählstrategien, Montagetechniken oder Mitteilungsumfang folgen: Es können beispielsweise nur wenige Informationen in einem Video untergebracht werden, gleichsam ist durch den Swipe-Mechanismus nicht sichergestellt, dass ein Video in Gänze geschaut wird. Dadurch wird eine verteilte und fragmentarische Aufmerksamkeit ebenso begünstigt (Stauff 2016) wie das Kalkulieren mit diesen Aufmerksamkeitsrhythmen.

⁵ TikTok trägt das Abflauen der Zeit ja quasi im Namen: tick – tack.

Die Kürze bedingt aber interessanterweise auch die ausschweifenden Nutzungen. So beschreibt ein:e Schüler:in: »Man denkt, man hätte einfach kurz ein paar 30-Sekunden-Videos angeschaut, hin und wieder nach unten gewischt, und schon ist eine halbe Stunde vergangen.« Es scheint fast so, als ob die Kürze auf TikTok selbst zum Medium wird.

2.2 #erzählen

Auch die Erzählungen müssen sich an die zeitlichen Anforderungen anpassen: So erfinden Produzent:innen auf TikTok zwar auch Genres, abgeschlossene Spannungslinien oder Fortsetzungsgeschichten (Albrecht 2021a). Eine Vielzahl von Videos ist jedoch anders gebaut. Die Videos zeigen kein besonderes Interesse an klassischen dramaturgischen Modellen wie etwa dem Dreiakt, auch wenn sie sich derartigen Erklärungslogiken nicht unbedingt aktiv entziehen. Weil die Videos oft spontan mit dem Smartphone aufgenommen sind, ist ihre Referenzialität aber wohl irgendwo zwischen Modellhaftigkeit und Situativität zu verorten. Einer Forcierung von Klassifizierungen auf TikTok bzw. im Internet ließe sich deshalb gar mit einer eher kritischen, politischeren Lesart begegnen:

Certain posts do well on platforms because they fit into easily recognizable narrative patterns. This includes clear divides between good and bad, strong appeals to emotions such as anger and identifiable heroes, all of which make content attention-grabbing.⁶

Die neuen Aufnahmebedingungen und -möglichkeiten begünstigen jedenfalls fragmentarische, ungeschlossene Narrative: Das Prinzip »Wait till the end« beispielsweise löst sein Versprechen auf Auflösung am Ende fast nie ein. Ob TikTok dabei *alles* erzählbar macht, weil es eine heterogene und spontan anschlussfähige, für alle Nutzer:innen potenziell offene Plattform ist, ist dabei auch eine ethische Frage, wie ein anonymes Essay auf *Tiny Letters*⁷ kürzlich zu Recht thematisiert hat: So sei TikToker:innen, die aus dem ukrainischen Kriegsgeschehen berichten, zu Unrecht vorgeworfen worden, dass sie ihre lebensbedrohliche Realität in die ästhetischen, gar lustigen TikTok-Erzählregister eintakten. Der Beitrag unterstreicht, wie wichtig es ist, TikTok nicht allein als künstlerische Plattform zu reflektieren, sondern zu berücksichtigen, wie sehr die dort sichtbaren Videos mit den oft prekären Bedingungen ihrer Herstellung verbunden sind.

2.3 #ästhetik

Die ästhetischen Strategien auf TikTok sind auch von den technischen Gegebenheiten abhängig. Das Hochkantformat der Smartphone-Kamera begünstigt etwa

6 <https://www.theglobeandmail.com/business/article-tiktok-instagram-ukraine-war-misinformation/> [Zugriff: 14.7.2022].

7 <https://tinyletter.com/reallifemag/letters/the-current-thing> [Zugriff: 14.7.2022].

Ganzkörperaufnahmen eher als ein querformatiges Bild (Neal/Ross 2018). Produzier:innen müssen das Endgerät sowohl beim Anschauen als auch bei der Videoproduktion in der Hand halten oder auf einem tragfähigen und schnell erreichbaren Untergrund platzieren. Gleichsam ermöglicht das Smartphone eine Videorezeption und -produktion überall und jederzeit – etwa im öffentlichen Raum (Casetti 2011). Die oft entstehenden unscharfen, verwackelten, verkanteten Ästhetiken sind deshalb etwa anschlussfähig an filmwissenschaftliche Diskurse zum Amateurfilm (Schneider 2004), sie eröffnen Raum für personalisierte Perspektiven. TikTok ist nämlich auch eine Plattform des Selbst (Dörre 2022). Dort kann sich potenziell jeder: entlang der technischen Gegebenheiten und ohne großen Aufwand ins Bild setzen, so etwa die Wiener Kunststudentin @iamsarahtasha, die ihr queeres Erscheinungsbild beispielsweise durch Bildfilter figuriert. Zusätzlich könnte man TikTok-Ästhetiken auch als »kalkulierte Ästhetiken« betiteln, weil sie – etwa wie die TikTokerin @ferozaaziz, die 2019 in einem berühmt gewordenen Schmink-Tutorial Kritik am Umgang des chinesischen Regimes mit den Uigur:innen versteckt hat – gezielt mit den der Plattform eigenen ästhetischen Logiken kalkulieren.

2.4 #contentmoderation

Eine weitere solche Logik ist der Algorithmus. Er ist der Grund, aus dem jedem/jeder Produzier:in ein anderes TikTok erscheint. Die Kanalisierung sowie Selektion der Inhalte erfolgt dabei nach im Internet gängigen Prinzipien: Mit sogenannten »kollaborativen Filtern« wird Nutzer:innen ein Video vorgeschlagen, das auch andere Nutzer:innen gut fanden, und nach dem Prinzip des »inhaltsbasierten Filterns« werden ihnen ähnliche Videos zu denen angezeigt, die sie bereits gesehen haben. Doch insbesondere die über diese einfachen Vorschlagsmechanismen hinausgehenden Videozensuren⁸ spielen auf TikTok eine Rolle: Personen unter 18 Jahren werden bestimmte Kommentarfunktionen untersagt; bei vermeintlich politisch »brisanten« Hashtags muss mit der Löschung des Videos gerechnet werden. Unsere Umfrage zeigte aber auch, dass selbst junge Schüler:innen schon wissen, was ein Algorithmus ist. Die adaptiven Reaktionen der Nutzer:innen auf entsprechende Plattformlogiken sind deshalb nicht zu unterschätzen. Im Fall der angesprochenen in Deutschland zensurierten queeren Wörter etwa etablierten sich sofort neue Schreibweisen (z. B. Seggs, Le\$beans) zur Umgehung der Zensur. Nutzer:innen kalkulieren also mit ihrem Wissen über potenzielle Zielgruppen genauso wie Algorithmen adaptiv agieren.

⁸ Ähnlich wie im Dokumentarfilm *The Cleaners (Im Schatten der Netzwelt)* (D 2018, Regie: Hans Block, Moritz Riesewieck) gezeigt, sind die Zensor:innen für TikTok schlechtbezahlte Arbeiter:innen u. a. in Peking, die in der Nacht die hochgeladenen Videos auf zu zensurierende Inhalte durchsehen.

2.5 #medialemilieus

Insgesamt ist zu betonen, dass TikTok konstitutiv an den Lebenshorizonten der Jugendlichen beteiligt ist. In digitalen Kontexten formieren sich aus Nutzungsweisen Teilöffentlichkeiten, die immer schlechter überblickbar und erreichbar sind. Dies betrifft jedoch nicht nur ultrarechte Gruppen (Bernhardt/Liebhart 2020), sondern auch *safe space*-Erfahrungen gehen mit Gruppenbildung auf TikTok einher. Die aktuell bekannteste Gruppierung ist womöglich unter der Selbstbezeichnung »AltTikTok« (synonym für: *alternative TikTok*) zu finden. Diese Gruppe versteht sich trotz gegenseitiger Unbekanntheit als vernetzt, insofern es ihre Nutzer:innen offenbar schaffen, sich stereotypen Rollenbildern, frauen*- und transfeindlichen Abwertungen und überhaupt einem normierten Denken über Geschlecht zu entziehen. Analog erfährt sich eine eingespielte Community von Brotbackvideos als »BreadTikTok« und als »Booktok« versteht sich eine Gruppe von Nutzer:innen, die rege Videos über literarische Kulturen und Bücher hochlädt und ansieht. So entstehen auf TikTok Erfahrungs- und Wissensgemeinschaften – Thomas Weber (2016) hat von »medialen Milieus« gesprochen, Wendy Chun (2018) von »Homophilie« –, die nach Interessen ausgerichtet sind und die sich manchmal in Kalkulation mit, manchmal gegen Algorithmen und Zensur formen. Ihr Formierungsprozess ist dabei ein »Selbstläufer«, insofern er kaum lokalisierbar ist und sich klaren Mustern entzieht, weil an ihm menschliche Aktant:innen ebenso mitarbeiten wie technische bzw. infrastrukturelle.

3. Deutschdidaktische Einordnung

Wie im ersten Teil bereits aufgezeigt, sind sowohl Aspekte der Textualität als auch der Multimodalität und Medienkonvergenz sowie der Zirkulation und Algorithmisierung bestimmend bei der Analyse der Funktionsweise von TikTok. Anschlussfähig ist die hier vorgelegte medienwissenschaftliche Analyse daher an das Konzept des symmedialen Deutschunterrichts (Frederking/Krommer/Maiwald 2018, S. 237–340). Im Rekurs auf die oben erwähnten Konditionen darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass die kurzen Videos beträchtliche Anforderungen an die Nutzer:innen stellen und sowohl die Rezeption als auch die Produktion von Videos mit Kompetenzen verbunden ist. Albrecht (2021b) verweist in seinem Beitrag zu TikTok auf das Konzept der digitalen Textkompetenz. Er sieht in der Auseinandersetzung mit TikTok im Unterricht neben einer lebensweltnahen und niedrigschwelligen Teilhabe an den Handlungsfeldern Film und Social Media auch Potenziale für die »Förderung rezeptiver und produktiver, personaler und funktionaler Kompetenzbereiche« (Albrecht 2021b), die er als »TikTok-Literacy« bezeichnet. Diese reicht vom Verständnis der Mechanismen digitaler Distribution (#contentmoderation) über das Wissen über Netzphänomene wie die angesprochenen Memes und Challenges bis hin zum Erwerb von Selbstregulations- und -steuerungskompetenz und der Fähigkeit zum Umgang mit den ethisch-normativen Aspekten (#medialemilieus) der Plattform (ebd.).

3.1 TikTok für Deutschlehrer:innen: Wo anfangen?

Zunächst stellt sich die Frage, ob die Popularität einer Plattform alleine schon die Thematisierung im Unterricht legitimiert. Im Falle von TikTok kann dies mit Blick auf die oben genannte Relevanz für Jugendliche in jedem Fall bejaht werden: Eine Beschäftigung im Deutschunterricht schließt an die Lebenswelt der Schüler:innen an und kann das bereits vorhandene Wissen bzw. die bereits bekannten Praktiken im Umgang mit der App erweitern und vertiefen. Darüber hinaus werden auf TikTok auch Kommunikationsmechanismen des digitalen Alltags eingeübt, die heute in vielen lebensrelevanten Kontexten eine Rolle spielen. Wie unsere Befragung in einer fünften Schulstufe Gymnasium zeigt, sind auch jüngere Kinder oft bestens mit der Funktionsweise der App vertraut – auch falls sie diese nicht auf ihrem eigenen Smartphone benutzen. Seit der Lancierung der App haben sich auch aus deutschdidaktischer Perspektive verschiedene Autor:innen und Institutionen mit TikTok auseinandergesetzt. Unterrichtsmaterial gibt es von dem Kanal »sogehtmedien« (Bayrischer Rundfunk 2021) sowie diversen Websites, die sich direkt an Lehrer:innen richten (Landesmedienzentrum Baden-Württemberg 2022; Wiener Bildungsserver 2022). Es spricht also nichts dagegen – im Gegenteil scheint dies sogar notwendig –, die App mal selbst in die Hand zu nehmen und sie auszuprobieren. Da TikTok viele unterschiedliche mediale Formate vereint, kann in einer Annäherung auch Wissen über andere Kommunikationsweisen wie Sprache, Schrift, Mündlichkeit, Film oder Literatur herangezogen werden. Zu prüfen ist aus einer deutschdidaktischen Perspektive deshalb insbesondere, welche bereits bekannten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Themenfelder des Deutschunterrichts in die diskursiv-analytische, aber auch handlungs- und produktionsorientierte Bearbeitung von TikTok-Videos eingebunden werden können. Wissensbestände aus dem Literaturunterricht bzw. im unterrichtlichen Umgang mit anderen Kommunikations- und Darstellungsformen können dabei immer auch Bezugspunkt sein. Zu denken wäre das Lehrer:innen-Schüler:innenverhältnis dabei nicht als Wissensasymmetrie, sondern vielmehr als produktiver Dialog, der gegenwärtige mediale Ausdrucksformen und Lebensrealitäten mit den etablierten und gängigen Themenbereichen und medialen Formen des Deutschunterrichts in Bezug setzt. Zu vermeiden ist ein Überstülpen etablierter Konzepte bzw. eine normative Konturierung im Sinne von: die »alten« Medien sind besser als die neuen.

Es müsste also auch nach einer Perspektive auf TikTok gefragt werden, welche die Plattform in ihren Funktionalitäten im Austausch auf Augenhöhe zwischen den Erfahrungswerten der Schüler:innen und der Lehrer:innen reflektiert. Im Besonderen würde dies für Lehrer:innen heißen, die eigene Positionierung preiszugeben und Interesse an den Nutzungsweisen der Schüler:innen zu zeigen. Diese können Ausgangspunkt für Diskussion und Reflexion sein. So kann die oben genannte #kürze der Videos zum Beispiel als grundlegender Modus der Videos herausgearbeitet und darüber gesprochen werden, welche Formen von Darstellung bzw. Erzählung dadurch ermöglicht und gegebenenfalls auch verunmöglicht werden. Denn zweifelsohne bringen die Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten

der Plattform auch problematische Konstellationen mit sich. Hier ist es für Lehrer:innen aber wichtig, immer beide Seiten – Chance und Risiko also – im Blick zu behalten. So sorgen die #contentmoderation und die damit verbundenen Algorithmen zwar für das Heranspülen fragwürdiger Inhalte, diese Filterverfahren können aber im Wissen über ihre Funktionsweise auch produktiv, etwa zum reflexiven Durchdringen von bestimmten Hashtags, zur Recherche in Bezug auf bestimmte Interessensgebiete, zum Auffinden von digitalen Trends etc. genutzt werden. Davon ausgehend kann dann das Risikopotenzial ausgelotet werden, das hinter der Algorithmisierung, etwa hinter den dort erkennbaren stereotypen Geschlechterrollen, hinter potenziellen Fake News (vgl. Leichtfried/Urban 2021), unangemessenen Inhalten usw. steckt.

Eine dritte zentrale Haltung von Lehrpersonen bei der Thematisierung von TikTok im Deutschunterricht wäre die Berücksichtigung und Anerkennung der Nutzungsweisen der Schüler:innen selbst. Gängige Differenzierungen und Kategorisierungen wie jene von fiktional vs. dokumentarisch oder Genrebegriffe (Drama, Thriller, RomCom ...) sollten von vornherein als Konstrukt thematisiert werden, das auch dafür sorgt, dass von den Kategorien ausgeschlossene Denkweisen und Personen nicht abgebildet werden. Insbesondere im Kontext von Rassismussensibilität scheint eine solche Vorgehensweise unabdingbar. Der zeitgenössische filmwissenschaftliche Diskurs über Genres stimmt uns in dieser kritischen Thematisierung zu (vgl. Ritzer 2022).

4. Unterrichtsmodell – TikTok in der Schule

Aufbauend auf diesen grundsätzlichen Prinzipien sollen im Folgenden mögliche Ansatzpunkte für eine Thematisierung und unterrichtliche Auseinandersetzung mit TikTok aufgezeigt werden.

4.1 TikTok als Ziel

Im Sinne der Ziel-Mittel-Ambivalenz (vgl. Dawidowski 2016, S. 164) – der Tatsache also, dass Medien im Unterricht sowohl Ziel als auch Mittel der unterrichtlichen Tätigkeit sein können – gerät die Plattform TikTok zunächst als Ziel in den analytischen Blick: Das bereits vorhandene schüler:innenseitige Wissen über TikTok kann über die Beschreibung von deren Funktionsweise aktiviert werden. So bieten sich in diesem Zusammenhang mündliche Präsentationen oder schriftliche Arbeiten (z. B. das Schreiben einer Gebrauchsanleitung, das Erstellen eines Steckbriefs einer bestimmten Produzent:in) an. Erweitert werden diese analytischen Zugriffe um filmdidaktische Fragen: Mit welchen Gestaltungsmitteln arbeiten die Videos? Welche Geschichten werden erzählt? Es können Vergleiche mit anderen medialen Formaten angestellt werden (Wie erzählt ein TikTok-Video im Vergleich zu einer Kurzgeschichte? Was findet ihr auf TikTok, das ihr sonst nirgends findet?). Auch eine Analyse von Motiven und Gestaltungstechniken in Videos sowie von sprachdidaktischen und sprachreflexiven Aspekten wäre denkbar (Wie kommuniziert man

auf TikTok? Gibt es eine spezifische Sprache? Wie funktionieren Hashtags? usw.). Wichtig ist dabei vor allem die Auseinandersetzung mit dem Algorithmus von TikTok sowie den daraus resultierenden Effekten der individualisierten Auswahl und den Praktiken der Zensur (#contentmoderation). Interessant erscheint etwa der Vergleich unterschiedlicher Nachrichten-Formate, weil mittlerweile viele der etablierten Nachrichtenmedien auf TikTok produzieren und so versuchen, ein junges Publikum zu erreichen (Marx 2020).

Die Möglichkeiten, meist implizit erworbener Kompetenzen, die für die produktive Partizipation bzw. für das Erstellen der Videos erforderlich sind, im Unterricht nicht nur im Sinne der Analyse zu reflektieren, sondern auch im eigenen aktiven Umgang produktiv zu machen, sollen im nächsten Abschnitt aufgezeigt werden.

4.2 TikTok als Mittel

Wichtig ist bei einer solchen, ebenfalls möglichen handlungs- und produktionsorientierten Arbeit mit TikTok im Unterricht, dass die Produktion der kurzen Videos nicht Selbstzweck ist, sondern dass die spezifischen Bedingungen und Gründe einer solchen Übung explizit gemacht werden. Gerade die für TikTok charakteristische zeitliche Beschränkung (#kürze) der Videos kann für die Schüler:innen etwa Ansporn sein, sprachliche Handlungen des Zusammenfassens, Verdichtens und Darstellens von Informationen zu übertragen, wenn beispielsweise durch die Inszenierung und Produktion einer TikTok-Nachrichten-Sendung wesentliche Aussagen kurz auf den Punkt gebracht werden müssen.

Ausgangspunkt für derlei Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts im Zusammenhang mit TikTok sollte die schüler:innenseitige Perspektive auf das Medium sein, wobei Lehrpersonen ihr eigenes medienbezogenes Wissen im Dialog einfließen lassen können. Als Expert:innen für Texte und literarische Ausdrucksformen können sie beispielsweise zeigen, dass Intertextualität, das Herstellen von Bezügen und zirkulierende Motive und Erzählstrukturen nicht erst mit den sozialen Medien aufkamen, sondern eben auch schon in der Literaturgeschichte eine besondere Rolle gespielt haben. Sie sollten aber auch darauf verweisen, inwiefern diese Strukturen in neuen medialen Settings ihre Funktionsweisen verändern. Literarische Ausdrucks- und Darstellungsformen können deshalb eher als Ausgangspunkt für Übersetzungen in gegenwärtige digitale Praktiken begriffen werden: Die Frage »Wie würde sich Goethes *Werther* heutzutage auf TikTok inszenieren?« böte sich beispielsweise an, die Textgrundlage anhand von TikTok dahingehend zu diskutieren, inwiefern das in ihr Übermittelte mit heutigen Denk- und Kommunikationsweisen vergleichbar ist oder nicht (#ästhetik).

Als Expert:innen für schauspielerische Darstellungsformen, szenisches Spiel und den Umgang mit körperlichen Präsentationsformen können Lehrer:innen mit Schüler:innen darüber diskutieren, inwiefern auf TikTok schauspielerisches, mimisches und gestisches Repertoire genutzt oder neu erfunden wird.

Als Expert:innen für Filme können Deutschlehrer:innen mit den Schüler:innen nicht nur über Produktionsbedingungen bzw. die Konstruiertheit selbst »authen-

tisch« wirkender Clips nachdenken, sondern auch aufzeigen, welche Formen und Techniken der Konzeption und Planung (z. B. Szenenbilder, Skript etc.) für die Produktion kurzer Clips verwendet werden können. TikTok steht dafür übrigens auch selbst zur Verfügung: Viele Influencer:innen veröffentlichen mittlerweile Making of-Videos zu ihren Videoprojekten.

4.3 Beispiel: Zensur und künstlerische Mechanismen, sie zu umgehen

Wie oben bereits ausgeführt, geriet die Plattform TikTok auch aufgrund undurchsichtiger Zensurmaßnahmen und einer fragwürdigen #contentmoderation immer wieder in die Kritik. Trotz dieser Versuche der Plattformbetreiber:innen, gewisse »unliebsame« Inhalte damit auszugrenzen, haben sich allerdings, wie oben angesprochen, Praktiken etabliert, diese Zensurmechanismen zu umgehen. Ein interessantes Projekt für den Deutschunterricht könnte es deshalb sein, frühere künstlerische Verfahren, die zur Umgehung von zensurierenden Zugriffen entwickelt wurden (man denke beispielsweise an Stilfiguren wie die Allegorie oder Allusion zur Verschleierung von Kritik an Mächtigen oder theatrale Formen wie Couplets zum Beispiel bei Nestroy), in Bezug zu gegenwärtigen Strategien auf TikTok zu setzen. Als Beispiel kann das oben erwähnte Schmink-Tutorial von *@ferozaaziz* herangezogen werden, das ein typisches Motiv von TikTok-Videos (Schmink-Tutorial) zwar auf der Ebene der Darstellung imitiert, auf Ebene des Inhalts aber die Verfolgung der Uigur:innen in China zentriert. Auch die bereits erwähnte Verballhornung oder absichtlich falsche Schreibweise von zensurierten Begriffen kann als hilfreiche Strategie diskutiert werden, um bewusst mit der algorithmischen Sortierung von Inhalten zu kalkulieren. Auf diese Weise können Schüler:innen im Experiment darauf aufmerksam gemacht werden, dass TikTok nicht nur als Unterhaltungs-, sondern eben auch als politische bzw. aktivistische Plattform genutzt wird. Im Sinne eines produktionsorientierten Unterrichts können diese schließlich darüber nachdenken, wie sie selbst im Sinne einer politisch engagierten Kunst TikTok-Videos zum Vehikel wichtiger Botschaften machen könnten, indem sie beispielsweise aktuelle TikTok-Trends aufgreifen und diese mit antirassistischen oder antisexistischen Anliegen in Verbindung bringen. Ziel eines solchen Projekts wäre dann nicht nur die medienbezogene Reflexion und Analyse, sondern eben auch die produktionsorientierte medienkritische Auseinandersetzung mit den Funktionslogiken der Plattform.

5. Fazit

Mit unserem Beitrag haben wir aufgezeigt, wie die für Jugendliche wichtige Plattform TikTok Gegenstand des Fachunterrichts werden kann. Dabei können im Deutschunterricht bereits erarbeitete Wissensbestände und Kompetenzen Ausgangspunkt sein. Auf dieser Basis plädieren wir für einen dialogischen Umgang im Unterricht, der bei den Erfahrungen und Gebrauchsweisen der Schüler:innen ansetzt und statt einer kritischen medienpädagogischen Behandlung zunächst die

Analyse und Beschreibung der Funktionsweisen für hilfreich erachtet. Eine kritische Auseinandersetzung mit digitalen Effekten und Dynamiken ist dabei ebenso relevant, wenngleich eine pessimistische Deutungsweise etwa der Kürze als Ordnungsprinzip vermieden werden sollte. Insofern war es uns in diesem Artikel ebenso wichtig, die politischen, medienästhetischen und gesellschaftlichen Bedeutungen von TikTok für kommunikative Orientierungsweisen im digitalen Alltag zu lesen. Nur wenn Lehrer:innen es ernst nehmen, dass ihre Schüler:innen im Kontext von TikTok als Videoplattform – und überhaupt im Kontext Sozialer Medien – einem heterogenen Spielraum für Kommunikation und Gesellschaftlichkeit begegnen, kann ein reflexiver Umgang damit im Unterricht gewährleistet werden.

Literatur

- ALBRECHT, CHRISTIAN (2021a): *Stummfilmästhetik auf TikTok – Attraktion und Narration*. Online: <https://www.54books.de/attraktion-und-narration-aesthetiken-des-stummfilms-auf-tiktok/> [Zugriff: 25.4.2022].
- DERS. (2021b): *TikTok. Didaktische Dimensionen einer Social-Media-Kurzfilmplattform*. Online: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6109-tiktok-didaktische-dimensionen-einer-social-media-kurzfilmplattform> [Zugriff: 29.3.2022].
- ANDERS, PETRA; STAIGER, MICHAEL; ALBRECHT, CHRISTIAN; RÜSEL, MANFRED; VORST, CLAUDIA (2019): *Einführung in die FilmDidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J. B. Metzler (= Springer eBook Collection).
- BAYRISCHER RUNDFUNK (2021): *Unterrichtsmaterial: Warum ist TikTok so erfolgreich?* Online: <https://www.br.de/sogehtmedien/medien-basics/tiktok-erfolg-100.html> [Zugriff: 29.3.2022].
- BERNHARDT, PETRA; LIEBHART, KARIN (2020): *Wie Medien Wahlkampf machen*. Berlin: Mandelbaum.
- CASETTI, FRANCESCO (2011): Cinema Lost and Found. Trajectories of Relocation. In: *Screening the Past*, H. 32. Online: <http://www.screeningthepast.com/issue-32-screen-attachment/cinema-lost-and-found-trajectories-of-relocation/> [Zugriff: 14.7.2022].
- CHUN, WENDY HUI KYONG (2018): Queerying Homophily. Muster der Netzwerkanalyse. In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, Jg. 10, H. 18, S. 131–148.
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN (2016): *LiteraturDidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn: UTB; Schöningh (= StandardWissen Lehramt, Bd. 4419).
- DÖRRE, ROBERT (2022): *Mediale Entwürfe des Selbst. Audiovisuelle Selbstdokumentationen als Phänomen und Praktik der sozialen Medien*. Marburg: Büchner.
- FREDERKING, VOLKER (2018): Symmedialität und Synästhetik. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= DTP, Bd. 8), S. 3–49.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL (2019): *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschDidaktischen Fokus*. Online: <http://www.deutschdidaktik.phil.uni-erlangen.de/Dokumente/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> [Zugriff: 14.7.2022].
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2018): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., völlig neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 44). Online: <http://www.esv.info/978-3-503-17749-3> [Zugriff: 14.7.2022].
- GROEBEN, NORBERT (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa (= Lesesozialisation und Medien), S. 160–197.

- JENKINS, HENRY (2006): *Fans, bloggers, and gamers. Exploring participatory culture*. New York: New York University Press. Online: <http://site.ebrary.com/lib/academiccompletetitles/home.action> [Zugriff: 6.5.2022].
- KRAMMER, STEFAN; LEICHTFRIED, MATTHIAS; PISSAREK, MARKUS (Hg., 2021): *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung*. Innsbruck: Studien Verlag (= ide-extra, Bd. 23). Online: <https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2022/02/ide-extra-23.pdf> [Zugriff: 14.7.2022].
- LANDESMEDIENZENTRUM BADEN-WÜRTTEMBERG (2022): *TikTok-Challenges im Unterricht thematisieren*. Online: <https://www.lmz-bw.de/aktuelles/aktuelle-meldungen/detailseite/tiktok-challenges-im-unterricht-thematisieren/> [Zugriff: 6.5.2022].
- LEICHTFRIED, MATTHIAS; URBAN, JOHANNA (2021): Fake News und Falschinformationen als Thema im Deutschunterricht. Fachdidaktische Reflexionen anhand eines schulischen Forschungsprojekts. In: Krammer, Stefan; Leichtfried, Matthias; Pissarek, Markus (Hg.): *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung*. Innsbruck: Studien Verlag (= ide-extra, Bd. 23), S. 67–83.
- MARX, MARTINA (2020): Nachrichten via Instagram, YouTube und TikTok – Journalistische Angebote für junge Menschen. In: Gallner-Holzmann, Katharina; Hug, Theo; Pallaver, Günther (Hg.): *Jugendliche Mediennutzung und die Zukunft des Qualitätsjournalismus*. Innsbruck: innsbruck university press, S. 23–36.
- MONTAG, CHRISTIAN; YANG, HAIBO; ELHAL, JON D. (2021): On the Psychology of TikTok Use: A First Glimpse From Empirical Findings. In: *Frontiers in public health* 9 (9), S. 1–6. DOI: 10.3389/fpubh.2021.641673.
- MOSKATOVA, OLGA; MÜCKE, LAURA KATHARINA; TEDJASUKMANA, CHRIS (Hg., 2022): messy images. Unordnungen vernetzter Bilder. In: *montage AV*, Jg. 31, H. 1. [In Vorbereitung.]
- NEAL, DAVE; ROSS, MIRIAM RUTH (2018): Mobile Framing: Vertical Videos from User-Generated Content to Corporate Marketing. In: Schleser, Max; Berry, Marsha (Hg.): *Mobile Story Making in an Age of Smartphones*. Cham: Palgrave Macmillan, S. 151–160.
- RITZER, IVO (2022): *Media and Genre. Dialogues in Aesthetics and Cultural Analysis*. London: Palgrave Macmillan.
- SCHNEIDER, ALEXANDRA (2004): *Die Stars sind wir: Heimkino als filmische Praxis*. Marburg: Schüren.
- STAUFF, MARKUS (2016): Taming Distraction: The Second-Screen Assemblage, Television and the Classroom. In: *Media and Communication*, 4 (3), S. 185–198.
- WAMPFLER, PHILIPPE (2020): Erzählungen auf TikTok lesen und verstehen. In: *Buch&Maus* (3), S. 17–18.
- WEBER, THOMAS (2016): Der dokumentarische Film und seine medialen Milieus. In: Heinze, Carsten; Weber, Thomas (Hg.): *Medienkulturen des Dokumentarischen*. Wiesbaden: Springer, S. 3–26.
- WIENER BILDUNGSSERVER (2022): *TikTok – eigene Videos erstellen & reflektieren*. Online: <https://lehrerweb.wien/praxis/praxis-ideen/idea/76?cHash=b7073f5d27069c0cdd04b1ba9f6574d2> [Zugriff: 6.5.2022].

Willem Strank

Kurze dokumentarische Formen als Projektthema im Schul- und Hochschulunterricht

Der Kurzdokumentarfilm verdient als Variante des kurzen Films mehr Beachtung, kann er doch mit eindrucksvoller Tiefe sein Sujet verhandeln und zugleich unter verhältnismäßig einfachen Bedingungen realisiert werden. Im Artikel sollen die Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung mehrerer Projektseminare zum Kurzdokumentarfilm reflektiert und in ein Modellbeispiel für Schulen oder Universitäten überführt werden. Thematisch werden dabei der »subjective turn« im Dokumentarfilm um die rezente Jahrhundertwende sowie die damit komplementär zu denkende Entwertung des Faktischen in der überspannten Kritik des Objektivitätsgebots im Diskurs zu »alternativen Fakten« und »Fake News« in den Blick gerückt. Die Umsetzungsmöglichkeiten erstrecken sich dabei auf verschiedene formale, ästhetische und theoretische Leitlinien sowie Varianten medialer Ausprägungen.

1. Idee und Ausgangslage

Wir befinden uns in einem Zeitalter, in dem wir nahezu permanent von auditiven, visuellen oder audiovisuellen Medien umgeben sind. Dies hat zwar mittlerweile vielfach zu Diskussionen geführt, wie zeitgemäße Bildung im Lichte dieser Entwicklung auszusehen hat – jedoch werden zwei Konsequenzen daraus noch verhältnismäßig selten gezogen: dass die traditionelle Medienanalyse auf Grundlage der Film- und Fernsehanalyse das notwendige Handwerkszeug für das Erlernen von Medienkompetenz bereits seit Jahrzehnten bereitstellt; und dass die Perma-

WILLEM STRANK wurde 2013 mit einer Arbeit über *Twist Endings. Umdeutende Film-Enden* in Medienwissenschaft an der Christian-Albrechts-Universität Kiel promoviert und setzt sich derzeit insbesondere mit Repräsentationen von Neoliberalismus in Medien auseinander. Seine jüngste Publikation ist das überblicksartige *Handbuch Filmgeschichte* (2021). E-Mail: willemstrank@protonmail.com

nenz des Digitalen beim Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen des 21. Jahrhunderts es zumindest merkwürdig anmuten lässt, dass ein entsprechendes Schulfach Medien bislang nur punktuell angeregt, diskutiert oder gar umgesetzt worden ist.

Der erste Aspekt hat auch damit zu tun, dass »Film« nach unserem Alltagsverständnis immer noch einen Neunzigminüter meint, der für Kino oder Fernsehen, ein Screening oder eine Ausstrahlung produziert wurde, und seltener ein Bezug hergestellt wird zur Ubiquität des Audiovisuellen in Form von Instagram TV (IGTV), Werbeclips auf Webseiten, Reels mit Bewegtbildern auf TikTok oder bewegten Bildern auf Telepromptern im Massentransit. Aber auch das alles ist Film, und die Flut kurzer und kürzester Formen hat unsere Sehgewohnheiten längst radikal verändert, was die Heterogenität dessen, was an audiovisuellen Eindrücken täglich von uns rezipiert werden kann (und damit in irgendeiner Form kognitiv verarbeitet werden muss), widerspiegelt. Selbst das ritualisierte Abendprogramm – früher vulgo »glotzen«, heute vulgo »Netflix & chill« – ist mittlerweile transformiert in eine ewige positive Feedback-Schleife, die ihre Bahnen in einer isolierten Filter-Bubble zieht. Die Prosumer:in von heute hat zwar größte Freiheiten, was den Zeitpunkt des Abrufens angeht, aber die dem Programm zugrunde liegenden Algorithmen diktieren neben dem auf Reaktionen basierenden Inhalt der Serien auch, welche Inhalte des jeweiligen On-Demand-Universums überhaupt in den Vordergrund gerückt und welche aufgrund zu geringer Matching-Annahmen nur schwer zu finden sind. Man könnte also sagen: Es sind nicht nur »die Medien«, die überall sind, sondern »der Film«, die Kultur des Audiovisuellen.

Der zweite Punkt ist mithin soziologischer Natur, denn als einer der wesentlichen Umbrüche der vergangenen Jahrzehnte kann der Moment der Divergenz verstanden werden, an dem die erste Generation junger Menschen heranwuchs, die nicht mehr in die digitale Welt migrierte, sie nicht mehr von einer analogen Umgebung aus kennenlernte, die nicht im Erwachsenenalter erst eine hybride Identität aus digitalem und analogem Ich ausgeprägt hat – sondern mit alledem bereits ins Leben gestartet ist. Die Geburtenjahrgänge, die üblicherweise zur späten »Generation X« oder zur frühen »Generation Y« gezählt wurden, haben die letzten »digital migrants« hervorgebracht, während die »Generation Z« bereits Begriffe wie »digital detox« diskutiert und sich ironisch mit der Tatsache auseinandersetzt, dass die »Millennials« sich als erste Menschen überhaupt zu den »digital natives« zählen durften (vgl. u. a. Saxinger 2019; Engelhardt/Engelhardt 2019; Syvertsen 2020).

Wie bringt man nun Schüler:innen und Studierenden, deren technischer Vorsprung vor der Lehrkraft aufgrund einer analog-digitalen Bilingualität in etlichen Fällen mitgedacht werden sollte, etwas Neues über Medien bei? Einen von vielen möglichen Ansätzen soll der vorliegende Artikel kurz skizzieren: erstens das analytische Handwerkszeug einer traditionellen Kulturwissenschaft – nennt man sie nun Film-, Fernseh-, Medien- oder Kommunikationswissenschaft – nutzbar zu machen, um eine kritisch-reflexive Distanz zu Grundbehauptungen des zu erörternden Mediums zu schaffen. Und zweitens in der praktischen Auseinandersetzung die Sinne dafür zu schärfen, welche Entscheidungen (und Schwierigkeiten) in die

Produktion eines eigenen medialen Produkts einfließen. Im Artikel sollen die Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung mehrerer Projektseminare zum Kurzdokumentarfilm reflektiert und in ein Modellbeispiel für Schulen oder Universitäten überführt werden. Thematisch werden dabei der »subjective turn« im Dokumentarfilm (vgl. Lebow 2012; Schwenk/Stadler 2010) um die rezente Jahrhundertwende sowie die damit komplementär zu denkende Entwertung des Faktischen in der überspannten Kritik des Objektivitätsgebots im Diskurs zu »alternativen Fakten« und »Fake News« in den Blick gerückt. Die Umsetzungsmöglichkeiten erstrecken sich dabei auf verschiedene formale, ästhetische und theoretische Leitlinien sowie Varianten medialer Ausprägungen.

2. Gegenstand und Versuchsanordnung

Der Kurzdokumentarfilm verdient als Variante des kurzen Films mehr Beachtung, kann er doch mit eindrucksvoller Tiefe sein Sujet verhandeln und zugleich unter verhältnismäßig einfachen Bedingungen realisiert werden. Die heutigen technischen Gegebenheiten erlauben es ungeschultem Personal nicht, aus dem Stand eine professionelle Produktion auf die Beine zu stellen, die jahrelang erlerntes ästhetisches Wissen und technische Kenntnisse ad-hoc aufholt. Sie bieten jedoch die Möglichkeit, im Sinne der digitalen Teilhabe seit der Verkündung des »Web 2.0« ein eigenes audiovisuelles Produkt zu entwerfen, das einen eigenen, lernorientierten Beitrag zu den Diskussionen der Profis liefert – inspiriert von ihnen und angelehnt an ihre Errungenschaften.

Die im Folgenden beschriebenen Seminare habe ich jeweils über zwei Semester hinweg an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel angeboten. Im Kontext des von mir konzipierten Master-Studiengangs »Medienwissenschaft: Film und Fernsehen« dient ein Projektseminar (2./3. Semester) der praktischen Auseinandersetzung mit einem Medium, das ansonsten im Studienverlauf vornehmlich theoretisch, historisch und analytisch durchdrungen wird. Beide Seminare folgten vergleichbaren Strukturen, wobei ich das Feedback zum ersten Seminar in die Konzeption des zweiten Seminars habe einfließen lassen. Als Schulprojekt wurde die Idee bislang nicht umgesetzt – das ist in abgewandelter Form aber problemlos möglich. Allein die Reduktion der Laufzeit des Zielprodukts erspart enorm viel Produktions-, Schnitt- und Nachbearbeitungszeit, und eine Anlagerung an kurze audiovisuelle Formate holt die Schüler:innen direkt bei ihren eigenen Erfahrungen mit Spielregeln von zum Beispiel Social Media ab.

Welches Bildungsumfeld auch gewählt wird: Das Konzept ist in drei Blöcke aufgeteilt, die ich vorläufig »Theorie und Geschichte«, »Technik und Praxis« sowie »Durchführung, Präsentation und Auswertung« nennen werde. Der dritte Block nimmt in etwa die Hälfte der Gesamtzeit in Anspruch – in einem Universitätsprojekt am Beispiel in etwa ein Semester, in einem Schulprojekt möglicherweise vier bis sechs Wochen.

2.1 Theorie und Geschichte

Die Idee des ersten Blocks ist, dass das Thema theoretisch, analytisch und historisch durchdrungen wird, um auf der Basis der daraus abgeleiteten Modelle selbst konzeptionell tätig zu werden. Anders gesagt: Die Kernkompetenzen, die im kulturwissenschaftlichen Studium oder dem kulturkritischen Schulunterricht aus Perspektive der Rezeption ausgeprägt werden, sollen nunmehr für einen Brückenschlag hin zu einem reflektierten Umgang mit der Produktion herhalten.

Die Blocktermine fanden teils im Plenum, teils in Gruppen statt. Eine Einführung ins Thema umfasste eine kurze, offene Diskussion, was überhaupt ein Dokumentarfilm, eine faktische Darstellung ist und was Subjektpositionen darin zu suchen haben.¹ Als konkrete methodische Vorbilder wurden die Zugänge des *Cinéma Vérité* sowie des *Direct Cinema* beispielhaft analysiert, da es sich bei beiden um Strömungen handelt, die Möglichkeiten einer neuen Wahrhaftigkeit im Dokumentarfilm diskutieren und das häufig in den Filmen selbst. Beide Strömungen arbeiten darüber hinaus zu großen Teilen in einem *low-budget*-Segment, können also mit verhältnismäßig einfachen Mitteln umgesetzt werden – insbesondere bei kurzen Filmformen.

Der Fokus lag dabei weniger auf einer traditionellen Filmanalyse, sondern vielmehr auf der Frage nach der konkreten Umsetzung. Eine weitere Seminarphase widmete sich möglichen Vorbildern, die im Rahmen der existierenden Technik und Produktionszeiträume nachahmenswert erschienen. Diese fanden sich in kurzen, semiprofessionellen Produktionen, deren Niveau von einem Kurs ohne Vorerfahrungen erreicht werden kann, ohne inhaltlich zu viele Kompromisse einzugehen. Zunächst wurde der online frei zugängliche Kurzdokumentarfilm *Morfar och jag och helikoptern till himlen*² von 2013 (Johan Palmgren, Åsa Blanck) gemeinsam gesichtet, der einen schwedischen Jungen dabei begleitet, wie er Abschied von seinem sterbenden Großvater nimmt. Das private Sujet und die einfache formale Gestaltung des Films sollten inspirierend auf die Gruppen wirken. Im Anschluss wurden von vier Kleingruppen jeweils Form, Inhalt, Produktionsweise und Rezeptionsästhetik des Films herausgearbeitet, um Überschneidungen und Unterschiede zwischen den Ebenen in den Blick zu nehmen.

Als zweiter Kurzdokumentarfilm wurde der ebenfalls online frei zugängliche *Conrad & the Steamplant*³ von 2015 (Dustin Cohen), ein typisches Kurzportrait, das ebenfalls nachahmenswert sein mag, gesichtet. Hier sind besonders die vielen Detailaufnahmen von Gegenständen, die vergleichbar zu Social-Media-Konventionen auf Pinterest oder Instagram eingefangen werden, eine direkte Brücke zu noch kürzeren Bewegtbildformaten.

1 Die Anthologie *Bilder des Wirklichen: Texte zur Theorie des Dokumentarfilms* (Hohenberger 2012) eignet sich gut als erster Überblick und für die gemeinsame Diskussion einschlägiger Thesen zur Theorie der Wirklichkeitsinszenierung.

2 <https://thinkshorts.com/41034/morfar-och-jag-och-helikoptern-till-himlen> [Zugriff: 10.6.2022].

3 <https://vimeo.com/127713670> [Zugriff: 10.6.2022].

Lernziele des ersten Blocks waren neben der thematischen Einführung die Aufnahme der kreativen Gruppenarbeit sowie die Veränderung der Denkweise von der Rezeption hin zur Produktion, indem die Modelle nicht mehr nur Analysegegenstand, sondern potenzielles Vorbild sein sollten. Diese Transferleistung ist für den Erfolg des Gesamtprojekts zentral und reduziert erfahrungsgemäß die persönliche Distanz zu den historischen Beispielen, da sie plötzlich kognitiv und dann konzeptuell »wiederbelebt« und variiert werden müssen.

Im zweiten Block wurden unter anderem die Filme des Engländers John Smith in den Fokus genommen, die oftmals ihren Reiz aus einem klugen Versuchsaufbau bei geringen *production values* gewinnen. Daher eignen sich hervorragend die sehr vielschichtigen, aber mit relativ einfachen technischen Mitteln produzierten *The Girl Chewing Gum* (1976), *Hotel Diaries* (sieben Teile von 2001 bis 2007) und *Unusual Red cardigan* (2011).

Die gewählten Beispiele können vielfältig ersetzt werden; auch das zugrunde liegende Thema ist hochgradig variabel. Natürlich eignen sich besonders Themen von aktueller gesellschaftlicher Relevanz – am Beginn des 21. Jahrhunderts etwa Klimawandel und Greenwashing, Diversität und Inklusion, Digitalisierung und Überwachung. Jeder Schwerpunkt bringt eine eigene Filmographie hervor. Wichtiger als das zugrunde liegende theoretische Konzept (etwa beim *Direct Cinema*) ist die Adaptierbarkeit für die eigenen Zwecke.

Zentraler als das Beispiel selbst ist also der Abstraktionsprozess, der mit der Analyse einhergeht: Welche Strategien verwendet der Film für seine formale Inszenierung, seine Narration, seine Informationsvermittlung, seine Rhetorik und die Formulierung seiner Aussage? Wie geht er mit dem Schwerpunkt der Unterrichtseinheit – sei es Subjektkonstitution, Faktizität oder eines der anderen vorgeschlagenen Themen – jeweils um, wo positioniert er sich im Diskurs? Die Antworten darauf fielen vielseitig aus: Eine Gruppe hat mit der essayistischen Beobachtung der Ubiquität neoliberaler Schönheitsideale in unserer Alltagsumgebung die Faktizität von Alltagsmedien infrage gestellt. Eine andere Gruppe hat einen Voice-Over aus alten Familienbriefen zum Thema Einsamkeit mit einer ästhetisierenden Inszenierung von verlassenem Orten verschränkt und damit eine Diskussion zur medialen Darstellbarkeit von Zeit angeregt. Gerade durch die klare konzeptuelle Festlegung wird eine große thematische Offenheit möglich, wovon der Output des Projekts nur profitieren kann.

2.2 Technik und Praxis

Für die Unterweisung in Technik und Praxis wurden insgesamt drei Workshops veranstaltet. Diese wurden durch externe Filmemacher:innen aus dem regionalen Umfeld abgehalten, sodass auch über die Workshops hinaus ein enger Beratungskontakt zumindest potenziell möglich war. Ein erster Workshop widmete sich den Fragen der Konzeption – hierfür ist idealerweise eine Person mit Produktionserfahrung heranzuziehen. Inhaltlich ging es hierbei um die Suche von Locations und Sujets, die damit verbundenen rechtlichen Grundlagen, ein zusätzliches externes

Feedback (neben demjenigen des Seminarleiters) zu den ersten Projektskizzen, eine Diskussion der Rollenverteilung innerhalb der Projektgruppen und einer Diskussion der Machbarkeit.

Der zweite Workshop hat Grundlagen in Kamera, Licht und Ton vermittelt. In der einfachsten Variante werden mit modernen aufnahmefähigen Smartphones kleinere Drehaufgaben erledigt, damit sich ein erstes Gefühl für Kadrierung, Kamerawinkel und Bewegungsgeschwindigkeit einstellt. Die hier in wenigen Stunden abgehandelten Inhalte wären in vollem Umfang Gegenstand eines ganzen Filmhochschul-Studiums, weshalb der Anspruch nur sein kann, einige Grundgedanken zu vermitteln. Dass sich eine Diskrepanz zwischen der eigenen Herangehensweise und der Ästhetik professioneller Produkte einstellt, ist durchaus ein gewünschtes Ergebnis, da das Projekt die vielfältigen Ebenen der Entscheidungen, die im Kontext einer Filmproduktion getroffen werden und schließlich zur (möglichen) Gesamtaussage des Films führen, durch eine derartige Überforderung besonders sichtbar gemacht werden. Vereinfacht ausgedrückt: Die Studierenden oder Schüler:innen werden durch das Projekt keine Filmemacher:innen – sie bringen dennoch einen Film hervor, ähnlich wie semiprofessionelle Instagram-Fotos oder Blog-Romane in der Regel nicht auf dem Niveau der Produkte ausgebildeter und erfahrener Fotograf:innen und Autor:innen angesiedelt sein können. Der Vorteil an einer solchen experimentellen Herangehensweise ist, dass das Ausprobieren filmsprachlicher Grundlagen dazu führen kann, dass Diskrepanzen zur üblichen Gestaltungsweise stärker hervortreten und somit der Lerneffekt bezogen auf das, was wir durch unsere Alltagserfahrung mit Medien als gesetzt akzeptieren, stärker in den Fokus rückt.

Der dritte Workshop widmet sich der digitalen Umsetzung, die aus Schnitt, Nachbearbeitung und Ausgabe des Produkts besteht: der Postproduktion. Auch hier gibt es mehrere Möglichkeiten, da jede Workshopleitung von Premiere bis DaVinci Resolve eigene Präferenzen mitbringt. Sind Ressourcen und Geldbeutel eher knapp, ist DaVinci Resolve eine einfachere, kostenfreie Variante des DaVinci Resolve Studios, mit dem die wichtigsten Schritte im Notfall darstellbar sind. Ebenso verhält es sich mit der Nachbearbeitung – etwa Farbkorrektur –, die mit den erwähnten Programmen auf verschiedenen Niveaus möglich ist.

Eine weitere mögliche Anbindung eines kleineren schulischen Projekts fände sich in den DIY-Medien, mit denen die Schüler:innen ohnehin vertraut sind – beispielsweise können Social Media als Verwertungskontext vordefiniert, die Dokumentation somit in Reels aufgeteilt oder multimodal (Bilder, Text, Film) präsentiert werden.

2.3 Durchführung, Präsentation und Auswertung

In der tatsächlichen Projektphase sind Verabredungen über eine regelmäßige Kommunikation fast der wichtigste Faktor. Sowohl gruppenintern als auch mit der Projektleitung muss es einen regelmäßigen, unhintergehbaren Austausch geben, damit Missverständnissen und Problemen rechtzeitig vorgebeugt werden kann.

Auch wenn es keinen Gesprächsanlass gibt, sind *jours fixes* einzuhalten, um die Niedrigschwelligkeit des Austausches nachhaltig zu kommunizieren.

Es wurden Plenumstermine festgelegt, in denen anfangs das Konzept gepitcht, später aktuelle Probleme bei der Durchführung diskutiert wurden. Im Anschluss an das Seminar fertigten die Teilnehmer:innen ausführliche Projektberichte an, die in Hinblick auf die erfolgte Reflexion bewertet wurden. Eine Laudatio, Mischform aus Gutachten und Rezension, die das Projekt für die gesamte Gruppe umreißt, hat sich für das finale Feedback bewährt. Von Gruppennoten wurde nur in drastischen Einzelfällen abgewichen, da die Projektarbeit insgesamt als Gemeinschaftsprojekt konzipiert war. In einigen Fällen (besonders gute Kinematographie, Filmmusik etc.) wurde in die Laudatio eine Art »honorable mention« eingebaut.

Denkbar wäre darüber hinaus auch, die fertigen Produkte in einer öffentlichen Kinovorführung oder, begleitet durch Social-Media-Kampagnen, in einer Online-Auswertung zu präsentieren.

3. Summa

Die Entwicklung der eigenen Produktion aus der Erfahrung kompetenter Rezeption dient der Ausprägung einschlägiger Medienkompetenz in mehrfacher Wortbedeutung: (1) der Erfahrung der Komplexität eines Filmprodukts auf technischer Ebene; (2) der Erfahrung der vielen subjektiven Entscheidungen, die auch im Rahmen der Produktion einer vorgeblich objektiven Gattung getroffen werden müssen; (3) der kritischen Reflexion von Produktionsethos sowie der Ordnung von Diskurs und Inhalt. Schüler:innen und Studierende können aus der dokumentarischen Auseinandersetzung mit einem alltagsnahen Gegenstand in einem verhältnismäßig kurzen Zeitraum viel über das Produktionsethos audiovisueller Medien lernen. Kurzformate sind dafür aus mehreren Gründen ideal geeignet: weil sie eine hohe thematische Stringenz ermöglichen, einen überschaubaren Produktionsaufwand mit sich bringen und in DIY-Präsentationswege integrierbar sind. Was »kurz« dabei bedeutet, kann flexibel gehandhabt werden und ist abhängig von Anspruch, Dauer und Verwertung – von der audiovisuellen Social-Media-Kampagne, die mit Mehrsekundern arbeitet hin zum zwanzigminütigen Dokumentarfilm, der im Kino und im Web parallel Premiere feiert und auch in der Rezeptionsphase weiter begleitet wird. In der Schule eignet sich das Abzielen auf eine Schnittmenge mit den Vorerfahrungen der Schüler:innen in mehrfacher Hinsicht: (a) Die kommunikativen Codes sind meistens als bekannt vorauszusetzen und (b) die Schüler:innen werden zur kritischen Reflexion eines Mediums, das sie habituell nutzen, angeregt, wodurch eine Rückkopplung des Lernziels an die persönliche Entwicklung bereits impliziert wird.

Literatur

- ENGELHARDT, MIRIAM; ENGELHARDT, NIKOLA (2019): *Wie tickst du? Wie ticke ich? Babyboomer, Generation X bis Z – Altersgruppen verstehen in Bildung und Beruf*. Bern: hep.
- HOHENBERGER, EVA (Hg., 42012): *Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms*. Berlin: Vorwerk 8.
- LEBOW, ALISA (Hg., 2012): *The Cinema of Me. The Self and Subjectivity in First Person Documentary*. New York: Columbia University Press.
- SAXINGER, FLORIAN (2019): *Digital Natives. Auswirkungen digitaler Medien auf das soziale Miteinander der Generation Y*. München: GRIN.
- SCHWENK, BERNHART; STADLER, HEINER (2010): *Subjektiv: Dokumentarfilm im 21. Jahrhundert. Ausstellungskatalog*. Hg. von der Pinakothek der Moderne und der Hochschule für Fernsehen und Film, München. München: Edition Text + Kritik.
- SYVERTSEN, TRINE (2020): *Digital Detox. The Politics of Disconnecting*. Bingley: Emerald Publishing.

Filmografie

- Conrad & the Steamplant*. Regie: Dustin Cohen. USA 2015.
- Hotel Diaries*. Diverse 2001–2007. Regie: John Smith; sieben Teile.
- Morfar och jag och helikoptern till himlen*. Regie: Johan Palmgren, Åsa Blanck. S 2013.
- The Girl Chewing Gum*. Regie: John Smith. UK 1976.
- Unusual Red cardigan*. Regie: John Smith. UK 2011.

Martin Dorr

Filme machen in der Schule

Zur Produktion kurzer Filme im Regelunterricht

Schulische Filmbildung soll Kindern und Jugendlichen Kompetenzen im Umgang mit Film vermitteln, welche ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen. Neben der kritischen Rezeption einer zunehmenden Varianz an Filmformaten werden auch handlungs- und produktionsorientierte Zugänge wie etwa die Herstellung und anschließende Reflexion filmischer Kurzformate zunehmend berücksichtigt. Komplexere produktive Verfahren des Umgangs mit Film wie beispielsweise die Herstellung ganzer Kurzfilme finden zumeist in Projektwochen oder auch am außerschulischen Lernort statt. Doch solche Filmprojekte lassen sich auch im Unterricht realisieren. Der praxisorientierte Beitrag skizziert exemplarisch die Produktion eines kurzen Spielfilms im Regelunterricht.

1. Didaktische Implikation

Bei Film handelt es sich um einen in motivationaler Hinsicht attraktiven Lerngegenstand, um didaktische Prozesse zu initiieren. Film als narratives Leitmedium von Kindern und Jugendlichen stellt aus sich heraus vielfältige Bezüge zu ihrer Lebenswelt her, ist in allen Medienwelten präsent und erfüllt jenseits der reinen Identifikation mit den Protagonistinnen und Protagonisten wichtige Funktionen im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und Weltaneignung. Die Auseinander-

MARTIN DORR ist in Teilen federführender Autor des *Orientierungs- und Handlungsrahmen für die Filmbildung*, arbeitet als Deutsch- und Filmlehrer an einer Berliner Sekundarschule und lehrt in der Deutschdidaktik der Humboldt-Universität zu Berlin. In Lehre und Forschung beschäftigt er sich schwerpunktmäßig mit fachbezogenen Konzepten schulischer Filmbildung.

E-Mail: martin.dorr@hu-berlin.de

setzung mit Film beschäftigt die Schülerinnen und Schüler in erheblichem Maße in ihrem außerschulischen Leben, wobei das eigene Erzeugen von Bewegtbildern neben der Rezeption audiovisueller Kurzformate in Online-Medien in der Mediensozialisation Heranwachsender eine zunehmend wichtige Rolle spielt und längst als »alltägliche Kulturtechnik« (Wagenknecht 2020, S. 2) verstanden wird.

2. Zielsetzung

Als Ausgangspunkt für das in diesem Beitrag vorgestellte schulische Filmprojekt dient die Lektüre eines aktuellen Jugendbuches im Deutschunterricht.¹ Die Schülerinnen und Schüler adaptieren ein für sie relevantes Thema der Literaturvorlage und entwickeln auf der Grundlage der sie interessierenden Aspekte, Motive und Handlungsstränge eine eigene Filmgeschichte für einen kurzen Spielfilm. Sie entdecken und erproben filmkünstlerische Gestaltungsmöglichkeiten, planen und organisieren arbeitsteilig die praktische Umsetzung ihres filmischen Vorhabens und setzen es zunehmend selbstständig um. Sie präsentieren ihren Kurzfilm in der Schulöffentlichkeit und reflektieren und beurteilen ihren Arbeitsprozess sowie ihr filmisches Ergebnis.

3. Umsetzung

3.1 Lektüre des Jugendbuches

Am Beginn des Filmprojektes steht die Lektüre einer anregenden Literaturvorlage. Der Leseprozess wird durch ein Lesetagebuch und das Erstellen einer Strukturskizze begleitet. Zudem erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Figurenkonstellation und fertigen Charakterisierungen wichtiger Figuren an. Das Lesetagebuch, die Strukturskizze sowie die Figurenkonstellation sichern die inhaltliche und formale Erschließung der Literaturvorlage und stellen Orientierungshilfen sowie Inspirationsquellen für das eigene filmische Vorhaben dar.

3.2 Von der Literaturvorlage zur eigenen Filmgeschichte

Nun identifizieren die Schülerinnen und Schüler mögliche Aspekte, Motive und Handlungsstränge, mit denen sie sich filmisch weiterbeschäftigen wollen. Da es sich um die Weichenstellung für das eigene filmische Vorhaben handelt, ist es wichtig, diesem Prozess hinreichend Zeit zuzugestehen. Steuernde Eingriffe der Lehrkraft sollten sich auf Notwendiges wie die Realisierbarkeit potentieller Vorhaben sowie die Berücksichtigung vorhandener Ressourcen beschränken.

1 Als Ausgangspunkt können auch andere literarische Textsorten wie beispielsweise eine Kurzgeschichte oder ein lyrischer Text eingesetzt werden.

Um sich über den Kern ihres Films klar zu werden, fassen die Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit den möglichen Inhalt ihrer Filmgeschichten in einem Satz zusammen, präsentieren und diskutieren ihre unterschiedlichen Ideen und Schwerpunktsetzungen in der Gesamtgruppe und einigen sich auf einen gemeinsamen Handlungskern. Auf Plakaten werden Gedanken über den Ablauf des Films gesammelt, strukturiert und im Plenum diskutiert. Die Arbeit mit Plakaten sollte bei diesem Arbeitsschritt der (digitalen) Tafel vorgezogen werden, da Diskussionsstände und Ergebnisse an der Klassenwand aufgehängt werden können, was eine Auseinandersetzung auch außerhalb der regulären Unterrichtszeit begünstigt.

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln daran anschließend in Kleingruppen Ideen für wichtige Szenen bzw. Kernszenen ihres filmischen Vorhabens in Textform und präsentieren diese im Plenum. Gemeinsam werden Szenen ausgewählt und in eine Reihenfolge gebracht, welche einerseits logisch wirken und andererseits eine dramaturgische Spannung beinhalten soll. Hierzu wird ein Filmstrukturmodell wie beispielsweise das 8-Sequenzen-Modell als Gerüst für den inneren Aufbau einer Filmgeschichte der geschlossenen Dramaturgie unterstützend herangezogen. Sobald die Gesamtstruktur des filmischen Vorhabens erarbeitet ist, können die Szenen in eine Drehbuchform überführt werden, bestehend aus Dialogpassagen sowie deskriptiven Anteilen wie Regieanweisungen und Handlungsorte. Da Film ein primär visuelles Medium ist, wird bei diesem Transfer konsequent überlegt, welche Textstellen gestrichen beziehungsweise wie Inhalte durch Bildkomposition, Handlung oder auch Requisiten visuell dargestellt werden können.

3.3 Filmpraktische Annäherung

Im Klassengespräch werden die für dieses Vorhaben wesentlichen visuellen Gestaltungsmittel (Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven) anhand von Filmausschnitten eingeführt beziehungsweise wiederholt. Als vorbereitende Übung für die filmpraktische Realisierung übersetzen die Schülerinnen und Schüler exemplarisch Drehbuchszenen in Storyboards (Abb. 1). Sie stellen diese im Plenum vor, begründen ihre gestalterischen Entscheidungen und diskutieren Alternativen in der Umsetzung. Anschließend wählen sie einzelne Szenen/Storyboards aus und erproben deren filmpraktische Umsetzung, indem sie experimentell an ihr Erfahrungswissen und die individuellen Seherfahrungen anknüpfen. Die Umsetzung erfolgt im Kameraschnittverfahren beziehungsweise chronologisch, um möglichst auf jegliche Nachbearbeitung verzichten zu können. Die Resultate der Filmübung werden im Plenum gesichtet und hinsichtlich der



Abb. 1:
Storyboards stellen ein wichtiges Mittel zur Visualisierung von Filmideen dar (Setfoto *Amnesie*, © Martin Dorr 2018)

bewusst oder unbewusst eingesetzten filmischen Mittel sowie praktischer Verbesserungsmöglichkeiten gemeinsam analysiert.

3.4 Planung und Umsetzung des filmischen Vorhabens

Im Plenum werden gemeinsam die benötigten Darstellerinnen und Darsteller ausgewählt. Die für die praktische Umsetzung notwendigen Aufgabenbereiche wie Kamera, Ton, Regie, Maske, Kostüm, Klappe und Drehprotokoll werden selbst-organisiert verteilt, fehlende Materialien erfasst. Als vorbereitende Hausaufgabe organisieren die Schülerinnen und Schüler benötigte Materialien wie zum Beispiel Requisiten und Kostüme.

Von Seiten der Lehrkraft wird ein Drehplan erstellt, welcher die praktische Umsetzung zeitlich und räumlich strukturiert. Dieser Teil der Drehvorbereitung benötigt ausreichend Zeit und Sorgfalt, insbesondere, wenn die praktische Umsetzung wie in diesem Vorhaben während des Regelunterrichts erfolgt. Auch hinsichtlich der Bereitstellung und Wartung der benötigten Materialien (Prüfen der Ausrüstung, Laden von Akkus, Sichern der Drehergebnisse) ist eine Übernahme durch die Lehrkraft empfehlenswert.²

Es folgt die zunehmend selbstständige Umsetzung des filmischen Vorhabens durch die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Drehplans. Drehbegleitend wird ein Drehprotokoll (Cutterbericht) für die digitale Nachbearbeitung angefertigt (Abb. 2). Dieses enthält alle wichtigen Informationen, die beim Drehen einer Einstellung anfallen, sowie insbesondere den Hinweis, ob eine Aufnahme als gelungen oder nicht gelungen einzustufen ist. Diese einfache Information kann den späteren Schnitt erheblich beschleunigen, da hierdurch der Sichtungsaufwand deutlich reduziert wird. Für die spätere Präsentation werden die Dreharbeiten von den Schülerinnen und Schülern fotografisch dokumentiert.

Projektname:
Drehtag Nr.:
Datum:
Karte Nr.:

Cutterbericht

Seite: /
ProtokollantIn:

CAM_1 A	CAM_2 B	CAM_3 C	Ton 1 D	Ton 2 E	Szene – Einstellung	Take	Kopierer? ja / nein	Bemerkungen

Abb. 2:
Ein sorgfältiges Drehprotokoll (Cutterbericht) kann die Zeit in der Postproduktion erheblich reduzieren

2 Die Qualität des filmischen Ergebnisses wird durch die eingesetzte technische Ausstattung beeinflusst. Empfehlenswert ist der Einsatz handelsüblicher Camcorder in der Sekundarstufe 1 sowie digitaler Spiegelreflexkameras (mit Videofunktion) und externem Ton in der Sekundarstufe 2.

Sollten Aufnahmen an anderen Orten beabsichtigt sein, bietet es sich an, dies in Form eines Projekttages zu realisieren. Der zusätzliche Drehtag sollte dabei nicht zu Beginn der praktischen Umsetzung liegen, damit die Schülerinnen und Schüler zunächst filmpraktische Erfahrungen sammeln können. Auf Drehorte, für die eine Drehgenehmigung benötigt wird, sollte grundsätzlich verzichtet werden – dies gilt es bereits bei der Filmgeschichtenentwicklung zu berücksichtigen.

3.5 Postproduktion und Ergebnisreflexion

Die Phase der Postproduktion wird in verschiedene Spezialgebiete aufgeteilt, denen sich die Schülerinnen und Schüler nach individuellem Interesse zuordnen können.

Eine Arbeitsgruppe *Schnitt* fügt auf einem Computer mit einem Schnittprogramm (z. B. Shotcut, iMovie) das gedrehte Material zusammen und bearbeitet es (Abb. 3).

Eine andere Gruppe recherchiert geeignete kostenlose *Musik*. Um die Lerngruppe hinsichtlich der Einhaltung urheberrechtlicher Bestimmungen³ zu sensibilisieren, können eine Einführung in das Modell der Creative Commons (CC) vorgenommen und Quellen für lizenzfreie Musik vorgestellt werden.

Eine weitere Gruppe übernimmt die *Werbung und Öffentlichkeitsarbeit*. Hierzu werden arbeitsteilig Materialien für die Präsentation des Filmes (Plakat, Flyer/Handzettel, begleitende Texte) entwickelt und mit den drehbegleitend angefertigten Fotos aufgearbeitet.

Alle Gruppen präsentieren regelmäßig Zwischenergebnisse im Plenum und entwickeln ihre Ergebnisse auf der Grundlage der Rückmeldungen zu einem Gesamtkonzept weiter (Abb. 4).

Im Plenum wird das filmische Ergebnis im Vergleich zur eigenen Gestaltungs- und Wirkungsabsicht analysiert



Abb. 3:
Die Postproduktion erfolgt arbeitsteilig in Spezialteams (Setfoto *Amnesie*,
© Martin Dorr 2018)



Abb. 4:
Die Umsetzung erfolgt (zunehmend) selbstständig, die Lehrkraft steht unterstützend zur Seite (Setfoto *Luke und Jon*,
© Martin Dorr/Christian Kuhnnow 2012)

3 Weiterführende Hinweise zu urheberrechtlichen Fragestellungen finden sich im Artikel von Lisa Haußmann in diesem Heft.

bzw. diskutiert. Die Gestaltung der Filmvorlage wird mit der literarischen Vorlage verglichen, der gezielte Einsatz filmischer Gestaltungsmittel reflektiert. Mögliche Fragestellungen für die Diskussion können sein: *Entspricht das filmische Ergebnis den eigenen Erwartungen? Worin unterscheidet es sich? Was gelingt bei einem Prosatext, was bei einer filmischen Umsetzung besser?*

3.6 Präsentation

Die Lerngruppe organisiert weitgehend selbstständig die öffentliche Präsentation ihres Films in der Schulöffentlichkeit (im Klassenverbund oder auch in der Schulaula). Hierzu werden Einladungen an Eltern, Geschwister, Lehrkräfte und Freunde erstellt und verteilt. Das Moderationskonzept der Präsentation wird mit Unterstützung der Lehrkraft erstellt.

Die Moderation der Präsentation sowie des Publikumsgesprächs erfolgt eigenständig durch die Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkraft unterstützt bei der Organisation und technischen Umsetzung.

3.7 Abschluss des Filmprojektes

Nach der Präsentation tauschen sich die Schülerinnen und Schüler im Plenum über die Erfahrungen der öffentlichen Präsentation sowie die Reaktionen und Rückmeldungen des Publikums aus. Diese Rückschau bietet Raum für die Reflexion erreichter und nicht erreichter Ziele sowie für Feedback persönlicher und fachlicher Art. Im Zentrum steht die Anerkennung der geleisteten Arbeit. Da es sich um den Abschluss des Filmprojektes handelt, bietet es sich an, den Rahmen feierlich zu gestalten.

4. Erfahrungen mit der Unterrichtseinheit

Das vorgestellte Unterrichtsmodell zeigt die Komplexität des Erschaffens kurzer Spielfilme im Regelunterricht auf. Zugleich veranschaulicht es exemplarisch die Realisierbarkeit solcher Vorhaben.

Bei der Umsetzung des Filmprojektes spielte gängigen Konzepten der Filmbildung folgend das Fach Deutsch eine zentrale Rolle (vgl. Anders 2019, S. 25), wenngleich der Einbezug weiterer künstlerischer Fächer wie Kunst oder Musik naheliegend ist und anteilig realisiert wurde.

Für die Entwicklung der Filmgeschichte wurde auf eine literarische Vorlage zurückgegriffen. Allerdings handelte es sich nicht um eine textnahe Adaption im Sinne einer Literaturverfilmung (vgl. Staiger 2019, S. 82). Vielmehr erfolgte die Bezugnahme, indem die Schülerinnen und Schüler einzelne Elemente der Vorlage adaptierten, sich auf einen sie interessierenden Handlungsstrang konzentrierten und diesen dann zu einer eigenen Filmgeschichte weiterentwickelten. Das eingesetzte filmische Strukturmodell stellte sich als hilfreich für die Entwicklung der filmischen Gesamtstruktur dar und vertiefte die Fähigkeiten der Schülerinnen und

Schüler, filmische Erzählstrategien und -muster zu entschlüsseln. Hierauf kann zu einem späteren Zeitpunkt im Zuge weiterer analytischer sowie handlungsorientierter Auseinandersetzungen mit filmischer Narration zurückgegriffen werden.

Im Zentrum des Unterrichtsbeispiels stand ein aktiver, selbstgesteuerter und sozialer Prozess der Wissens- und Fähigkeitskonstruktion. Die angeregten Lernprozesse knüpften an bereits vorhandene Fähigkeiten und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler (welche ihnen häufig gar nicht bewusst sind) an und versetzten sie in die Lage, ihre neu erworbenen Kompetenzen praktisch anzuwenden. Neben dem Erwerb fachlicher Kompetenzen stand der Erwerb überfachlicher Kompetenzen wie Methodenkompetenz (u. a. durch die Auswahl, Planung und Umsetzung sowie die Nutzung von Informationen und Wissen), Sozialkompetenzen (insbesondere in Form der Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit) sowie Selbstkompetenz (u. a. Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein) im Zentrum des Unterrichtsmodells.

Die Rolle der Lehrkraft variiert im Zusammenhang mit der Altersstruktur sowie den Vorerfahrungen der Lerngruppe. Erprobt wurde das Unterrichtsmodell in der Jahrgangsstufe 8. Die Lerngruppe zeichnete sich durch geringes explizites Vorwissen bei gleichzeitig hohem Lerntempo aus. In der Folge wurden die einzelnen Arbeitsschritte von den Schülerinnen und Schülern zumeist schon nach kurzer Zeit eigenständig durchgeführt. Grundsätzlich ist das Unterrichtsmodell für die Mittel- und Oberstufe geeignet.

Literatur

- ANDERS, PETRA (2019): Film in der Schule. In: Anders, Petra; Staiger, Michael; Albrecht, Christian; Rüsel, Manfred; Vorst, Claudia: *Einführung in die Filmdidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 21–34.
- SCHÜTTE, OLIVER (2009): Die Kunst des Drehbuchlesens. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft (= Praxis Film, Bd. 56), S. 57–79.
- STAIGER, MICHAEL (2019): Film in der Schule. In: Anders, Petra; Staiger, Michael; Albrecht, Christian; Rüsel, Manfred; Vorst, Claudia: *Einführung in die Filmdidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 81–95.
- WAGENKNECHT, ANDREAS (2020): In der Kürze liegt die Würze. Zur Bedeutung und Aktualität des kurzen Films. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 2–9.

Filmografie

- Amnesie*. D 2018. Online: https://www.youtube.com/watch?v=6b_joUxXf2U [Zugriff: 4.7.2022].
- Luke und Jon – Freundschaft ist stärker*. D 2012. Online: <https://vimeo.com/39902037> [Zugriff: 4.7.2022].

Lisa Haußmann

Urheberrechtliche Grundlagen im Kontext schulischer Filmarbeit

Was ist erlaubt, wenn mit Kurzfilmen und Web-Videos in der Schule gearbeitet wird? Welche urheberrechtlichen Rahmenbedingungen sind bei der Wiedergabe von und der Arbeit mit Bewegtbildformaten zu beachten? Welche Handlungsspielräume bieten sich dabei für den Unterricht? Und welche Möglichkeiten eröffnet der außerschulische Lernort Kino? Der Artikel gibt einen Einblick in urheberrechtliche Aspekte bei der Arbeit mit kurzen Filmen im schulischen Kontext und fächert entlang unterschiedlicher Settings damit verbundene nutzungsrechtliche Faktoren auf. Neben den durch Lehrkräfte zu berücksichtigenden Rechtsvoraussetzungen wird die Frage der Vermittlung urheberrechtlicher Grundlagen an Schüler*innen als Bestandteil von Filmbildung aufgegriffen.

Der Einsatz von Film und Medien ist aus heutigen Unterrichtsszenarien kaum noch wegzudenken. Digitalisierung und Mediatisierung prägen unsere Lebenswelt und unterziehen auch Lehr- und Lernmethoden einem stetigen Wandel. Schulen richten Tablet-Klassen ein, Schüler*innen nutzen und erstellen Lernvideos. Durch die Corona-Pandemie und das schulisch angeleitete Lernen zu Hause wurde diese Entwicklung nochmals beschleunigt, der Gebrauch von Bewegtbildformaten intensiviert. Aber auch unabhängig davon fordern nationale Lehrpläne ebenso wie

LISA HAUSSMANN hat Film- und Medienwissenschaften in Deutschland, Frankreich und den Niederlanden studiert und ist deutschlandweit als Filmvermittlerin tätig. Seit 2014 leitet sie das Projektbüro der SchulKinoWochen Berlin und arbeitet freischaffend als Autorin, Kuratorin, Moderatorin und Fortbildnerin für verschiedene film- und medienpädagogische Institutionen, Filmfestivals und Schulen. Sie ist ehrenamtliche Prüferin der FSK und Hauptautorin der Webseite www.wer-hat-urheber-recht.de von VISION KINO – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz.

E-Mail: lisa.haussmann@posteo.de

Konzepte der Film- und Medienbildung längst, auch solche Medien in den Unterricht mit einzubeziehen, die nicht explizit für die Schule geschaffen oder produziert wurden: zum Beispiel Musikvideos, Werbeclips oder auch Kurz- und Langfilme. Für Unterricht und Lehre bedeutet dies, dass sich nicht nur Organisationsformen verändern, sondern auch informationstechnische Aspekte berücksichtigt und zunehmend Urheberrechtsfragen bedacht werden müssen. Die Rechtslage bleibt jedoch teilweise uneindeutig, gesetzliche Vorschriften erscheinen auf den ersten Blick mit der Unterrichtspraxis wenig kompatibel. Was möglich ist, wenn Videos und Filme im Unterricht gezeigt werden, welche Rechte und Pflichten Lehrkräfte und Schüler*innen haben, wenn sie kurze Filme selbst produzieren und welche Chancen und Perspektiven sich auftun, wenn das Wissen um diese Rechte und Pflichten gegeben ist – sind Fragen, die nicht nur in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden müssen, sondern auch unter dem Fokus der Film- und Medienbildung behandelt und in die Vermittlungsarbeit miteinbezogen werden können.

1. Filme zeigen: zur Wiedergabe von Videos und kurzen Filmen im Unterricht

Hat eine Person eine Idee und gibt sie dieser Idee beispielsweise in einem Buch, einem Bild, einem Lied oder einem Film eine für andere Personen wahrnehmbare Form, ist sie Schöpferin eines Werkes und damit dessen Urheberin. Mit dem Urheberpersönlichkeitsrecht schützt das Urheberrechtsgesetz die geistige Schöpfung und die persönliche Beziehung, die ein Schöpfer*ine Schöpferin zu seinem*ihrem Werk hat. Es regelt damit u. a. das Recht auf Anerkennung der Urheberschaft und das Veröffentlichungsrecht. Darüber hinaus wird den Urheber*innen auch das Verwertungsrecht eingeräumt. Das heißt, sie haben das Recht zu entscheiden, ob und wie ihr Werk von Dritten genutzt, vervielfältigt, ausgestellt, vorgeführt oder verbreitet werden darf. So kann man als Urheber*in entscheiden, ob man ein Werk gegen eine Gebühr oder kostenlos, zum Beispiel in Form einer freien Lizenz, zur Nutzung und Weiterverarbeitung freigeben möchte. Damit die Arbeit mit urheberrechtlich geschützten Werken im Schulunterricht erleichtert wird, verfügt das Urheberrechtsgesetz über sogenannte Schrankenregelungen. Diese schränken das ausschließliche Verwertungsrecht der Urheber*innen ein und erlauben u. a. Bildungseinrichtungen zur Veranschaulichung von Unterricht und Lehre Teile eines Werkes auch ohne Einwilligung eines Rechteinhabers*einer Rechteinhaberin (einwilligungsfrei) und auch ohne dafür zahlen zu müssen (vergütungsfrei), zu zeigen oder zu vervielfältigen.¹ Werke geringen Umfangs dürfen hingegen vollständig genutzt werden (§ 42g Abs. 2 UrhG Österreich; § 60a Abs. 2 UrhG Deutschland). Der allgemeinen Auffassung nach sind kurze »Filme von einer Länge von bis zu fünf

1 In Österreich ist es im Bildungskontext laut § 42g Abs. 2 UrhG gestattet, Filmausschnitte aus aktuellen Werken in einer Länge von bis zu zehn Prozent im Unterricht zu nutzen. In Deutschland gestattet das UrhG mit § 60a Abs. 1 UrhG die Nutzung von 15 Prozent eines veröffentlichten Werkes einwilligungsfrei und vergütungsfrei.

Minuten« (Haupt 2020, S. 90) als Werke geringen Umfangs zu werten. Welche weiteren Nutzungsrechte für die Arbeit mit Videos und Filmen im schulischen Kontext gewährt werden, ist abhängig von Pauschalzahlungen von Schulerhaltern/Schulträgern an Verwertungsgesellschaften, der Aufführungssituation (z. B. im Klassenverbund, am Tag der Offenen Tür o. Ä.) oder dem Zugang (z. B. [lizenzierte] DVD, Streaming-Portal, frei zugängliche Webseite o. Ä.). Wesentlich ist, dass der Einsatz dabei immer in einem unmittelbaren Bezug zu Unterricht und Lehre stehen muss, also nicht der Unterhaltung dienen und keine kommerziellen Zwecke verfolgen darf. Abweichende Regeln gelten dabei für Bildungsmedien, also eigens für den Gebrauch im Unterricht produzierte Medien.

1.1 Nutzung von Streamingdiensten, Mediatheken & Co

Gerade kurze Filme werden dort, wo die digitale Infrastruktur besteht, häufig online abgerufen. Der allgemeinen Auffassung nach ist die nicht-öffentliche Vorführung von Inhalten aus frei zugänglichen Mediatheken wie den digitalen Angeboten von öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten oder auch das Abspielen von YouTube-Videos oder vergleichbaren Formaten im Unterricht erlaubt (vgl. Barudi/Wiemann 2020, Fallbeispiel 17–20). Es sei darauf hingewiesen, dass die Rechtsauffassungen von Jurist*innen in diesem Punkt differieren. Überwiegend verbreitet ist die Auffassung, dass der Unterricht im Klassenverbund aufgrund der engen persönlichen Beziehungen, die die Schüler*innenschaft und die Lehrkraft untereinander pflegen, und angesichts der Regelmäßigkeit, mit der sie zusammenkommen, nicht öffentlich ist. Die Wiedergabe eines Filmwerks in voller Länge oder das Abspielen von YouTube-Videos oder Mediathekinhalten ist demnach erlaubt (vgl. ebd., Fallbeispiele 1–2 und 17–20). Diese Auffassung teilen auch viele Kultusministerien in Deutschland. Andere – besonders Jurist*innen, die im Sinne von Verwertungsinstitutionen argumentieren – vertreten diese Ansicht jedoch nicht.²

Grundsätzlich von Bedeutung ist bei der Online-Wiedergabe von kurzen Filmen jedoch immer, dass es sich bei den gezeigten Inhalten um rechtmäßig hochgeladene Inhalte handelt. Um hierbei größtmögliche Sicherheit zu haben, empfiehlt es sich, mit Inhalten aus offiziellen Kanälen von Filmproduktionsfirmen/Verleihern oder Institutionen (je nach Fokus z. B. British Film Institute, DEFA-Stiftung, Eye Filmmuseum, Bundeszentrale für politische Bildung o. Ä.) zu arbeiten oder deren eigene Web-Mediatheken zu nutzen. Vorsicht geboten ist beim Vorführen von Filmen über private Zugänge auf Video-On-Demand-Plattformen. Einige Anbieter haben ihre Nutzungsbedingungen inzwischen streng ausformuliert, ihre Inhalte dürfen beispielsweise »nicht mit Personen, die nicht im gleichen Haushalt leben, geteilt werden« (Netflix 2022). Mit einer Vorführung im Klassenzimmer würde man

2 Ihrer Meinung nach ist bereits eine Vorführung im Klassenverbund eine öffentliche Vorführung (vgl. Haupt 2020, S 30 ff. und IPAU e.V. Webseite »Filme im Unterricht«). Demnach wäre nur die Wiedergabe von Filmen mit freien oder nicht-gewerblichen Lizenzen, Schulfunksendungen, Nachrichten, o. Ä. im Klassenverbund rechtmäßig.

damit eindeutig gegen die Nutzungsbedingungen verstoßen. Plattformen wie Netflix bieten dafür aber ausgewählte Inhalte zur Vorführung zu Bildungszwecken an.³

Ein Blick abseits großer Streaming-Anbieter lohnt jedoch und zeigt weitere rechtssichere Möglichkeiten für den Einsatz von Filmen im Unterricht auf. Empfehlenswert für die filmpädagogische Arbeit ist etwa *filmfreund*, das Filmportal der deutschsprachigen öffentlichen Bibliotheken, das ein sehr gut kuratiertes Filmprogramm für die junge Zielgruppe bietet und in das sich Schüler*innen mit dem Mitgliedsausweis vieler öffentlicher Bibliotheken einwählen und kostenfrei Filme sehen können. Auch größere medienpädagogische Projekte können von Interesse sein, wenn kurze Filme oder Kurzfilmprogramme für die schulische Filmarbeit gesucht werden. Exemplarisch sei hier auf das »Medienprojekt Wuppertal« oder auf das Projekt »RISE – Jugendkulturelle Antworten auf islamistischen Extremismus« des JFF – Institut für Medienpädagogik verwiesen. Beide Projekte präsentieren Filme, die von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gedreht wurden. Teilweise sind sie sogar frei verfügbar über eine Mediathek abrufbar, ein Einsatz im Schulkontext ist problemlos möglich. Der Zugriff auf solche Sammlungen lädt dazu ein, sich nicht nur mit Kurzfilmen anderer zu beschäftigen oder eigene Medienproduktionen vorzubereiten, sondern bietet auch die Möglichkeit, kuratorisch zu arbeiten. Eine Klasse kann sich dabei einer Auswahl an Filmen zuwenden, diese sichten und diskutieren und gemeinsam ein Kurzfilmprogramm (z.B. für Parallelklassen) erstellen.

1.2 Nicht-gewerbliche Vorführrechte für die Schule

Auch Landesbildstellen und Medienzentren bieten neben Medien, die eigens für den Gebrauch im Unterricht produziert wurden, Filmwerke wie Kurz-, Spiel- oder Dokumentarfilme für den schulischen Einsatz an. Diese sind mit entsprechenden Lizenzen zur öffentlichen Vorführung (Ö-Recht) ausgestattet und dürfen sowohl im Unterricht als auch im Kontext von öffentlichen Schulveranstaltungen gezeigt werden.⁴ Immer mehr Filme und Medien sind dabei inzwischen nicht mehr nur an ein Trägermedium gebunden, sondern auch zum direkten Download oder zum Streamen verfügbar. Neben schulischen Mediendistributionsangeboten gibt es auch zahlreiche weitere Institutionen und Verleiher, die sich auf den Vertrieb von (Kino-)Filmen für den Schulkontext spezialisiert haben und über die Filme inklusive filmpädagogischer Begleitmaterialien mit nicht-gewerblichen Vorführrechten

3 Vorführen von Dokumentarfilmen zu Bildungszwecken auf Netflix, vgl. <https://help.netflix.com/de/node/57695> [Zugriff: 28.2.2022].

4 Für die Vorführung in der Schule ist dabei das Ö-Recht (Lizenz, um einen Film öffentlich vorzuführen) ausreichend. V+Ö-Rechte und Kreis-Online-Lizenz (KOL) sind dabei für Medienzentren vorgesehen, die zugleich das Verleihrecht erwerben wollen.

ausgeliehen oder erworben werden können.⁵ Dabei wird in der Regel zwischen einem einmaligen oder unbefristeten Gebrauch (in mehreren Klassen, über mehrere Schuljahre hinweg) unterschieden. Zu beachten ist, dass für nicht-gewerbliche Vorführungen kein Eintritt verlangt werden darf. Wird ein Film im Rahmen einer Schulveranstaltung gezeigt, dürfen entstehende Unkosten nur über Spenden aufgefangen werden. Diese müssen aber deutlich unter dem durchschnittlichen Kinoeintrittspreis liegen, um keine Konkurrenz zu gewerblichen Kinos darzustellen (vgl. Bundesverband Jugend und Film e.V., Absatz 2d).

1.3 Vorführungen am außerschulischen Lernort Kino

Einen rechtssicheren Rahmen für die Rezeption von Filmen bietet darüber hinaus auch der außerschulische Lernort Kino. Vorführlizenzen werden hier von den Lichtspieltheatern selbst in der Zusammenarbeit mit Filmverleihern erworben und über die Eintrittsgelder abgegolten. Lehrkräfte müssen sich hier nicht um den Erwerb von Nutzungsrechten kümmern. Angebote für Schulklassen im Kino sind oftmals zu vergünstigten Eintrittspreisen wahrzunehmen. In vielen Städten zeigen Kinos eigene Kinder-, Jugend- oder Schulprogramme. Mitunter können dort auch auf Anfrage Langfilme oder Kurzfilmprogramme an Wunschterminen gesehen werden. Des Weiteren steht Schulen eine Reihe von kuratierten Filmbildungsangeboten zur Verfügung – wie beispielsweise die in Deutschland bundesweit einmal jährlich stattfindenden *SchulKinoWochen*. Die von *VISION KINO – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz* in Kooperation mit Landespartnern veranstalteten SchulKinoWochen bieten mit einem auf Schule und Unterricht zugeschnittenen Film- und Begleitprogramm Vormittagsvorstellungen für alle Altersgruppen inklusive Filmgesprächen, Kinoseminaren und Workshops an. Aber auch Kinematheken, Filmmuseen und Filmhäuser oder internationale (Kurz-) Filmfestivals laden im Rahmen ihrer Bildungs- und Vermittlungsprogramme zu Schulvorführungen ein.

Der außerschulische Lernort Kino kann zugleich auch Aufführungsort für in der Schule entstandene Film- und Medienproduktionen sein. In Kooperation mit lokalen Kinos können in geschlossenen oder öffentlichen Vorführungen Videos und Kurzfilme gezeigt und von Schüler*innen präsentiert werden. Kinder und Jugendliche können hierbei in die Kuration, Organisation oder Moderation einer Veranstaltung mit einbezogen werden. Eine Kooperation mit einem lokalen Kino ermöglicht die Auseinandersetzung mit dem Kino als Kultur- und Bildungsort und vermag zugleich auch einen Einblick in kulturwirtschaftliche Zusammenhänge zu geben. So kann über das Erstellen von Kinoporträts oder das Kennenlernen von organisatorischen und technischen Abläufen vor Ort die Aufmerksamkeit für das Kino als primären Aufführungsort für filmische Werke gestärkt werden; hinsichtlich

5 Einzelne Filme und Kurzfilmprogramm mit Ö-Rechten zur Vorführung in der Schule sind bei nicht-gewerblichen Verleihern ab ca. 5,00 bis 50,00 Euro zu erwerben.

der Distributions- und Verwertungsabläufe können urheberrechtliche Belange in den Fokus gerückt werden.⁶ Die Rechteklärung für die Kinovorführung von im Unterricht produzierten Filmen ist Zuständigkeit der Schule bzw. Lehrkraft. Dies kann auf den ersten Blick abschreckend wirken. Da aber nicht nur für eine Aufführung im Kino, sondern auch für die Vorführung im Rahmen von Schulveranstaltungen, für die Teilnahme an Schulfilmwettbewerben oder für die Veröffentlichung von Videos und Filmen auf der Schulwebseite oder über Soziale Medien entsprechende Rechte geklärt werden müssen, empfiehlt es sich, die Vermittlung und gemeinsame Berücksichtigung urheberrechtlicher Aspekte von Anfang an in die filmpraktische Arbeit mit einzubeziehen.

2. Filme machen: Rechteklärung in der filmpraktischen Arbeit

Rechtliches Grundlagenwissen ist nämlich nicht nur bei der Wiedergabe von urheberrechtlich geschützten Werken anderer von Bedeutung, sondern auch für die eigene Medienproduktion von Belang. Im Rahmen schulischer Filmarbeit, aber auch im privaten Alltag von Kindern und Jugendlichen stellen mediale Artikulationen über Foto- und Videoproduktionen eine feste Größe dar. Sie sind Bestandteil digitaler – und damit oftmals auch öffentlicher – Kommunikation. Kreativ-schöpferisch tätige Schüler*innen sind in diesem Fall selbst Urheber*innen und können lernen, wie sie ihre eigenen filmischen Werke schützen können. Zugleich wird in der Film- und Medienproduktion oftmals auch auf urheberrechtlich geschützte Werke anderer zurückgegriffen, deren Einverständnis zur Nutzung vorliegen muss; oder es sind Personen im Bild zu sehen, die wiederum ihrer Abbildung im Film zugestimmt haben müssen. Analog zur Vermittlung filmgestalterischer Tätigkeiten – die etwa an Gewerke wie Regie, Drehbuch oder Kamera geknüpft sind – liegt es also nahe, auch die Rechteklärung und -verwaltung als Aufgabenbereich filmpraktischer Arbeit zu gestalten.

2.1 Schüler*innen als Urheber*innen

Filmproduktionen sind Gemeinschaftsproduktionen. An der Entstehung eines Films sind viele verschiedene Menschen kreativ beteiligt und entsprechend Miturheber*innen. Damit ein in der Schule entstandener Film gezeigt werden darf, müssen also zunächst alle beteiligten Schüler*innen (und gegebenenfalls auch die mitwirkende Lehrkraft) als Miturheber*innen ihre Einwilligung zur Veröffentlichung erteilt haben. Lehrkräfte können hierbei – gemeinsam mit Schüler*innen – in die Rolle von Filmproduzent*innen und Rechtverwalter*innen schlüpfen und in dieser Funktion die Klärung von Urheber- und Persönlichkeitsrechten

6 Beispiele für eine solche Auseinandersetzung bieten u. a. die Materialien der Webseite www.wer-hat-urheberrecht.de in den Modulen »Medieninstitution Kino« oder »Kino als Unternehmen, Film als Wirtschaftsgut«.

übernehmen. So kann im Unterricht beispielsweise ein Schriftstück aufgesetzt werden, das von allen Miturheber*innen unterzeichnet und in dem festgehalten wird, wann und wie oft (z. B. zeitlich unbefristet oder lediglich innerhalb des laufenden Schuljahres; einmalig oder mehrfach), unter welchen Bedingungen (z. B. vergütungsfrei), wo und in welchen Kontexten (z. B. nur zu nicht-kommerziellen, schulinternen Vorführungen oder auch zu öffentlichen Kinovorführungen; zur Veröffentlichung im Rahmen eines Wettbewerbs oder Festivals) ein entstandener Film veröffentlicht und von wem er genutzt werden darf. Gerade wenn Filme von Schüler*innen auch dann noch gezeigt werden sollen, wenn die Urheber*innen nicht mehr Schüler*innen der Schule und nur noch schwer zu kontaktieren sind, ist es von Vorteil die Nutzungsrechte im Vorfeld besprochen zu haben.

2.2 Persönlichkeitsrecht

Neben der grundsätzlichen Einwilligung aller Miturheber*innen muss zudem in persönlichkeitsrechtlicher Hinsicht abgesichert sein, dass alle im Bild eindeutig zu erkennenden Personen (Schüler*innen selbst oder auch schulfremde Personen) ihr Einverständnis zur Abbildung gegeben haben. Bei Filmdreh im öffentlichen Raum können ausgewählte Schüler*innen dabei als Aufnahmeleiter*innen dieses Recht einholen und sich eine schriftliche Einverständniserklärung unterschreiben lassen. Zu bedenken ist, dass jede abgebildete Person das Recht hat, ihr Einverständnis zur Abbildung zu einem späteren Zeitpunkt auch wieder zurückzuziehen. Dies würde unter Umständen bedeuten, dass eine öffentliche Wiedergabe des Films nicht mehr möglich ist oder einzelne Szenen gegebenenfalls umgeschnitten werden müssen.

2.3 Rechtssichere Verwendung fremden Materials

Die in der filmpraktischen Arbeit als Rechteinhaber*innen agierenden Personen sollten darüber hinaus ihr Augenmerk auch auf die Verwendung und Abbildung fremden Materials legen. Dies ist dann der Fall, wenn entstehende Filme beispielsweise mit fremder Musik unterlegt werden oder wenn im Bildausschnitt geschützte Werke anderer zu sehen sind. Bei Letzterem empfiehlt es sich, einzelnen Schüler*innen während des Drehs die Aufgabe zu übertragen, Motive und Einstellungen daraufhin zu überprüfen, ob etwa Bilder und Gemälde im Hintergrund zu sehen oder Markenprodukte erkennbar sind. Damit könnte bei einer Veröffentlichung gegen das Urheber- oder Markenrecht verstoßen werden. Ersteres lässt sich gut abklären, indem von Beginn an mit frei lizenzierter Musik gearbeitet wird. Über Webseiten, die sich auf freie Musikinhalte spezialisiert haben, sind Geräusch- und Musikkompositionen zum Beispiel unter *Creative Commons-Lizenzen* verfügbar.⁷ Creative Commons-Lizenzen zählen zu den bekanntesten freien Lizenzen. Je nach

⁷ Nützliche Informationen zum Finden und Verwenden freier Musik gibt die Webseite *irights.info*: <https://irights.info/artikel/musik-und-sounds-fr-meinen-film/7279> [Zugriff: 28.2.2022].

Ausgestaltung der Lizenz ist es nötig, auch bei kostenfreier Nutzung den Urheber*die Urheberin und/oder die Quelle im Abspann mit anzugeben (vgl. *Creative Commons Cooperation*).⁸ Gleiches gilt, wenn Fotos oder andere Bildmaterialien verwendet werden. Dies ist häufig bei der Erstellung von Erklärvideos der Fall. Frei lizenzierte Fotos, Bilder und Graphiken sind auf einschlägigen Webseiten oder über eine einfache Bildersuche zu finden. Hierzu kann der Suchfilter der Internet-Suchmaschine so eingestellt werden, dass ausschließlich frei lizenziertes Material angezeigt wird. Wird von Schüler*innen eigens komponierte Musik und eigens erstelltes Bildmaterial verwendet, ist zu bedenken, dass die jeweiligen Urheber*innen ebenfalls ihr Einverständnis für die Nutzung ihrer Musik oder ihrer Bildwerke im Film erteilen müssen.

Ein Sonderfall des Arbeitens mit fremdem Material liegt dann vor, wenn Schüler*innen Remakes oder Parodien gestalten wollen – zum Beispiel als Transferleistung in Anlehnung an ein zuvor im Unterricht behandeltes filmisches oder literarisches Werk. Parodien und Remakes beziehen sich immer auf andere geschützte Werke. In der Regel werden dabei Elemente dieser Werke verwendet, bearbeitet oder verfremdet. Grundsätzlich muss für eine Neuverfilmung oder Bearbeitung aber die Einwilligung des Urhebers*der Urheberin vorliegen. Ohne deren Einverständnis darf sich nur dann auf ein Originalwerk bezogen werden, wenn sich das neu geschaffene Werk so stark vom Original abhebt, dass es als eigenständiges Werk betrachtet werden kann – das Original also kaum noch erkennbar ist und eine freie Benutzung vorliegt (vgl. *Vision Kino, Wer hat Urheberrecht*).⁹ Entwickeln Schüler*innen von Beginn an Medienproduktionen unter dieser Prämisse, kann auch diese Form filmpraktischer Arbeit in einem rechtssicheren Rahmen erfolgen.

3. Urheberrecht als integraler Bestandteil von Film- und Medienbildung

Die genannten Beispiele haben gezeigt, wie die Vermittlung urheberrechtlichen Grundlagenwissens Bestandteil filmpraktischer Arbeit wird. Aber auch in der rezeptionsorientierten Filmarbeit können urheberrechtliche Aspekte spielerisch aufgegriffen werden, ohne dabei eine an schwer verständlichen Gesetzestexten ausgerichtete Vermittlungsarbeit darstellen zu müssen. Besonders anschaulich zeigt dies die bereits erwähnte Webseite *Wer hat Urheberrecht* von VISION KINO auf. Neben Hintergrundinformationen für Lehrkräfte stellt die Plattform auch umfangreiche Materialien zur Verfügung, die einladen, hinter die Kulissen des Filmemachens zu blicken, Entstehungs- und Verwertungsprozesse von filmischen

8 Einen Überblick über die verschiedenen CC-Lizenzen und ihre Nutzungsbedingungen bietet: <https://creativecommons.org/licenses/?lang=de> [Zugriff: 28.2.2022].

9 Hintergrundinformationen und praktische Anregungen sind auf der Webseite *Wer hat Urheberrecht* von VISION KINO zu finden, u. a. im Infoblatt »Freie Nutzung oder Bearbeitung. Die Parodie und das Remake« unter: https://www.wer-hat-urheberrecht.de/fileadmin/user_upload/urheberrecht/unterrichtsmaterial/t6_wer_hat_recht/6.1.6._Sek2_Remake_und_Parodie-Infoblatt.pdf [Zugriff: 28.2.2022].

Werken kennenzulernen und damit den Wert geistigen Eigentums zu reflektieren (vgl. *Vision Kino, Wer hat Urheberrecht*). So bietet die Webseite Kindern und Jugendlichen zahlreiche Möglichkeiten, sich mit Filmberufen auseinanderzusetzen und Filmschaffende als Urheber*innen kennenzulernen. Aber auch ohne den Rückgriff auf Materialien kann rund um jede Filmsichtung mit einem Blick auf den Filmabspann und die beteiligten Gewerke die Wertschätzung geistigen Eigentums gestärkt werden. Making-Ofs und frei verfügbare Interviews mit Film- und Medienschaffenden geben oft wertvolle Einblicke in die kreative Arbeit. Wenn also die Vermittlung urheberrechtlicher Belange in der rezeptiven wie praktischen Filmarbeit als selbstverständlich betrachtet wird, dann kann schulische Filmbildung einerseits in einem rechtssicheren Rahmen gestaltet werden, und andererseits können Schüler*innen so auch ihre eigenen Rechte als Urheber*innen wahrnehmen.

Literatur

- BARUDI, MALEK; WIEMANN, TOBIAS (2020): Fallbeispiele für Lehrerinnen und Lehrer – Urheberrecht und Film im Unterricht. In: Vision Kino – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz (Hg.): *Wer hat Urheberrecht*. [Webseite.] Online: <https://www.wer-hat-urheberrecht.de/infothek/infothek-fuer-lehrkraefte/fallbeispiele/> [Zugriff: 25.2.2022].
- BUNDESVERBAND JUGEND UND FILM E.V. (Hg.): *Rechtliches. Informationen zur Kinder- und Jugendfilmarbeit mit dem Bundesverband Jugend und Film e.V.* Online: <https://bjf.clubfilmtheke.de/rechtliches.php#n2> [Zugriff: 28.2.2022].
- CREATIVE COMMONS COOPERATION (Hg.): *Was unsere Lizenzen bewirken*. Online: <https://creativecommons.org/licenses/?lang=de> [Zugriff: 28.2.2022].
- IPAU e.V./Interessensgemeinschaft privatwirtschaftlicher Produzenten Audiovisueller Unterrichtsmedien (Hg., o.J.): *Filme im Unterricht*. [Webseite.] Ein Initiative der deutschen Filmwirtschaft. Online: <https://www.filme-im-unterricht.de/> [Zugriff: 28.2.2022].
- HAUPT, STEFAN (2020): *Urheberrecht in der Schule. Was Lehrer, Eltern, Schüler, Medienzentren und Schulbehörden vom Urheberrecht wissen sollten*. 3., überarb. Auflage. Passau: MUR-Verlag.
- Netflix-Nutzungsbedingungen*, Stand 1. Januar 2022. Online: <https://help.netflix.com/legal/terms-of-use> [Zugriff: 25.2.2022].
- VISION KINO – NETZWERK FÜR FILM- UND MEDIENKOMPETENZ (Hg.): *Wer hat Urheberrecht*. [Webseite.] Online: <http://www.wer-hat-urheberrecht.de> [Zugriff: 25.2.2022].

Webfassungen der Urheberrechtsgesetze in Deutschland und Österreich

- Gesetz über Urheberrecht und verwandte Schutzrechte* [Urheberrechtsgesetz]. In: Bundesamt für Justiz. Online: <https://www.gesetze-im-internet.de/urhg/> [Zugriff: 28.2.2022].
- Bundesgesetz über das Urheberrecht an Werken der Literatur und der Kunst und über verwandte Schutzrechte*. In: Rechtsinformationssystem des Bundes. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001848> [Zugriff: 28.2.2022].

Stefanie Schwandner, Klaus Redl

Kurze Filme

Ein bibliographischer Überblick

Die vorliegende Bibliographie möchte in einem ersten Schritt medienwissenschaftliche Grundlagen verfügbar machen. Die vielfältigen Beiträge des Bandes zeigen aber, dass es darüber hinaus lohnenswert ist, sich auf die unterschiedlichen Genres und Ausformungen kurzer Filme vertiefend einzulassen. Auch die Auseinandersetzung mit der Filmdidaktik aus deutschdidaktischer Sicht hat einige Grundlagenwerke hervorgebracht, und sie hat ebenfalls die Arbeit an den unterschiedlichen Ausprägungen kurzer Filme vorangetrieben. In der Rubrik »Ressourcen« werden praktische Fragen des Deutschunterrichts angesprochen. Grundsätzlich wurden bevorzugt Ganzschriften aufgenommen; in der letzten Rubrik werden deutschdidaktische Zeitschriften zum Thema präsentiert. Insgesamt kann die Bibliographie nur fragmentarisch bleiben und doch Ansätze liefern, um die Perspektive auf den Themenkomplex zu ergänzen und zu erweitern.

1. Medienwissenschaftliche Einführungen und Handbücher

Bienk, Alice (⁵2019): Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse. Marburg: Schüren.
Bordwell, David; Thompson, Kristin (⁹2010): Film Art. An Introduction. New York: McGraw-Hill.

Büttner, Elisabeth; Dewald, Christian (2002): Das tägliche Brennen. Eine Geschichte des österreichischen Films von den Anfängen bis 1945. Salzburg-Wien: Residenz.

Eder, Jens (2008): Die Figur im Film. Grundlagen der Figurenanalyse. Marburg: Schüren.

Elsaesser, Thomas; Hagener, Malte (2013): Filmtheorie zur Einführung. Hamburg: Junius.

STEFANIE SCHWANDNER war Deutschlehrerin und ist als wissenschaftliche Assistentin für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Wien tätig. Sie schreibt ihre Dissertation im Bereich Lesedidaktik und Professionsforschung. E-Mail: stefanie.schwandner@univie.ac.at

KLAUS REDL ist Universitätsassistent Praedoc am Fachbereich Deutschdidaktik des Instituts für Germanistik der Universität Wien. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Film(vermittlung) und Deutschunterricht im Kontext einer Kultur der Digitalität. E-Mail: klaus.redl@univie.ac.at

- Faulstich, Werner (2008): Grundkurs Filmanalyse. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Gamper, Michael; Mayer, Ruth (Hg., 2017): Kurz & Knapp. Zur Mediengeschichte kleiner Formen vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Gräf, Dennis; Großmann, Stephanie; Klimcak, Peter; Krah, Hans; Wagner, Marietheres (Hg., 2017): Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate. Marburg: Schüren.
- Groß, Bernhard; Morsch, Thomas (Hg., 2021): Handbuch Filmtheorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Hagener, Malte; Pantenburg, Volker (Hg., 2020): Handbuch Filmanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Hagener, Malte; Vendrell Ferran, Ingrid (2017): Empathie im Film. Perspektiven der Ästhetischen Theorie, Phänomenologie und Analytischen Philosophie. Bielefeld: transcript.
- Hickethier, Knut (2007): Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Hiebler, Heinz (2018): Die Widerständigkeit des Medialen. Grenzgänge zwischen Ästhetischem und Diskursivem, Analogem und Digitalem. Hamburg: Avinus.
- Jacobsen, Wolfgang; Kaes, Anton; Prinzler, Hans Helmut (Hg., 2004): Geschichte des deutschen Films. Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler.
- Klant, Michael (2012): Grundkurs Film 3. Die besten Kurzfilme. Braunschweig: Schrödel.
- Kracauer, Siegfried (1985): Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Krützen, Michaela (2015): Klassik, Moderne, Nachmoderne. Eine Filmgeschichte. Frankfurt/M.: Fischer.
- Kuhn, Markus (2013): Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell. Berlin: de Gruyter.
- Kuhn, Markus; Scheidgen, Irina; Weber, Nicola Valeska (Hg., 2013): Filmwissenschaftliche Genreanalyse. Eine Einführung. Berlin: de Gruyter.
- Monaco, James (⁴2015): Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien. Mit einer Einführung in Multimedia. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Nowell-Smith, Geoffrey (Hg., 1998): Geschichte des internationalen Films. Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler.
- Reufsteck, Michael; Niggemeier, Stefan (2005): Das Fernseh-Lexikon. München: Goldmann.
- Ritzer, Ivo (2022): Media and Genre. Dialogues in Aesthetics and Cultural Analysis. London: Palgrave Macmillan.
- Schramm, Holger; Spangardt, Benedikt; Ruth, Nicolas (2017): Medien und Musik. Wiesbaden: Springer VS.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Tröhler, Margrit (2007): Offene Welten ohne Helden. Plurale Figurenkonstellationen im Film. Marburg: Schüren.
- Waack, Linda (2020): Der kleine Film. Mikrohistorie und Mediengeschichte. Paderborn: Fink.

2. Zu einzelnen Genres und Ausformungen kurzer Filme

- AG Kurzfilm (Hg., 2006): Kurzfilm in Deutschland. Studie zur Situation des kurzen Films. Dresden AG Kurzfilm e.V. Online: <https://cdn.ag-kurzfilm.de/kurzfilmstudie.pdf> [Zugriff: 22.6.2022].
- Agde, Günter (1998): Flimmernde Versprechen. Geschichte des deutschen Werbefilms im Kino seit 1897. Berlin: Verlag Das Neue Berlin.
- Albrecht, Christian (2021): Stummfilmästhetik auf TikTok. Attraktion und Narration. Online: <https://www.54books.de/attraktion-und-narration-aesthetiken-des-stummfilms-auf-tiktok/> [Zugriff: 22.6.2022].
- Backe, Hans-Joachim; Eckel, Julia; Feyersinger, Erwin; Sina, Véronique; Thon, Jan-Noël (Hg., 2018): Ästhetik des Gemachten. Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung. Berlin: de Gruyter.

- Bendazzi, Giannalberto (2016): *Animation. A World History. Volume I–III*. Boca Raton: CRC Press.
- Bruckner, Franziska; Feyersinger, Erwin; Kuhn, Markus; Reinerth, Maïke Sarah (Hg., 2017): In *Bewegung setzen... Beiträge zur deutschsprachigen Animationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Friedrich, Andreas (Hg., 2007): *Filmgenres: Animationsfilm*. Stuttgart: Reclam.
- Hänselmann, Matthias C. (2016): *Der Zeichentrickfilm. Eine Einführung in die Semiotik und Narratologie der Bildanimation*. Marburg: Schüren.
- Heinrich, Katrin (1997): *Der Kurzfilm. Geschichte, Gattungen, Narrativik*. Alfeld/L.: Coppi.
- Heinze, Carsten; Weber, Thomas (Hg., 2016): *Medienkulturen des Dokumentarischen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hohenberger, Eva (Hg., 2008): *Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms*. Berlin: Vorwerk 8.
- Holfelder, Ute; Ritter, Christian (2013): *Filmen im Alltag. Handyfilme in der Perspektive einer medienweltlichen Ethnografie*. In: *kommunikation @ gesellschaft*, H. 14, S. 1–27. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-361878> [Zugriff: 22.6.2022].
- Jenkins, Henry (2006): *Fans, bloggers, and gamers. Exploring participatory culture*. New York: New York University Press.
- Kaul, Susanne; Palmier, Jean-Pierre; Skrandies, Timo (Hg., 2009): *Erzählen im Film. Unzuverlässigkeit – Audiovisualität – Musik*. Bielefeld: transcript.
- Kothenschulte, Daniel (Hg., 2021): *The Walt Disney Film Archives. The Animated Movies 1921–1968*. Köln: Taschen.
- Lebow, Alisa (Hg., 2012): *The Cinema of Me. The Self and Subjectivity in First Person Documentary*. New York: Columbia University Press.
- Montag, Christian; Yang, Haibo; Elhai, Jon D. (2021): *On the Psychology of TikTok Use. A First Glimpse From Empirical Findings*. In: *Frontiers in public health*, H. 9, S. 1–6. Online: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2021.641673/full> [Zugriff: 28.6.2022].
- Moser, Karin (2019): *Der österreichische Werbefilm. Die Genese eines Genres von seinen Anfängen bis 1938*. Berlin: de Gruyter.
- Moskatova, Olga; Mücke, Laura Katharina (Hg., 2022): *Bild | Kanäle. Zur Theorie und Ästhetik vernetzter Medienkultur*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Moskatova, Olga; Mücke, Laura Katharina; Tedjasukmana, Chris (Hg., 2022): *messy images. Unordnungen vernetzter Bilder*. In: *montage AV*, Jg. 31 H. 1. [In Vorbereitung.]
- Ruf, Oliver (Hg., 2018): *Smartphone-Ästhetik. Zur Philosophie und Gestaltung mobiler Medien*. Bielefeld: transcript (= *Medien- und Gestaltungsästhetik*, Bd. 1).
- Schleser, Max; Berry, Marsha (Hg., 2018): *Mobile Story Making in an Age of Smartphones*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Schneider, Alexandra (2004): *Die Stars sind wir. Heimkino als filmische Praxis*. Marburg: Schüren.
- Schwenk, Bernhart; Stadler, Heiner (2010): *Subjektiv. Dokumentarfilm im 21. Jahrhundert*. Ausstellungskatalog. Hrsg. von der Pinakothek der Moderne und der Hochschule für Fernsehen und Film, München. München: Edition Text + Kritik.
- Wahl, Sabine (2020): *Kinowerbung – multimodale und multisensorische Markenerlebnisse*. In: Wahl, Sabine; Ronneberger-Sibold, Elke; Luttermann, Karin (Hg.): *Werbung für alle Sinne. Multimodale Kommunikationsstrategien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–236.
- Walde, Laura (2020): *Der Kurzfilm als (kleines) Format*. In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft. Medium/Format*, Jg. 12, H. 22 (1), S. 67–73.
- Wegenast, Ulrich (2011): *Animierte Avantgarde. Der künstlerische Animationsfilm der 20er und 30er Jahre*. [Begleitheft.] Berlin: absolut MEDIEN.
- Zündel, Jana (2022): *The messiness of Memes? Versuch über ein unordentliches Bildphänomen*. In: *Montage AV*, Jg. 31, H. 1. [In Vorbereitung.]

3. Deutschdidaktische Perspektiven auf bewegte Bilder – und kurze Filmformate

- Abraham, Ulf (2018): Filme im Deutschunterricht. Seelze: Klett | Kallmeyer.
- Albrecht, Christian (2019): Bewegt und bewegend. Die Didaktik des Animationsfilms in der Primarstufe. In: *kj&m*, Jg. 19, H. 3, S. 50–57.
- Albrecht, Christian (2021): TikTok. Didaktische Dimensionen einer Social-Media-Kurzfilmplattform. Online: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6109-tiktok-didaktische-dimensionen-einer-social-media-kurzfilmplattform> [Zugriff: 22.6.2022].
- Anders, Petra; Staiger, Michael; Albrecht, Christian; Rüssel, Manfred; Vorst, Claudia (2019): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Blell, Gabriele; Grünwald, Andreas; Kepser, Matthias; Surkamp, Carola (Hg., 2016): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Busch, Michael (2011): Filmische Interpretation einer Kurzgeschichte durch Schüler/-innen. Am Beispiel von Gabriele Wohmanns »Ich Sperber«. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 63, H. 2, S. 90–95.
- Demi, Anna-Lena; Anders, Petra (2020): Anerkennung im Kontext eines symmedialen inklusiven Deutschunterrichts. In: Penkwitt, Meike; Textor, Annette; Kolleck, Nina (Hg.): *Anerkennung in Beziehungen*. Zeitschrift für Inklusion. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/566> [Zugriff: 22.6.2022].
- Hildebrand, Jens (2006): Film. Ratgeber für Lehrer. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Kammerer, Ingo; Kepser, Matthias (Hg., 2014): Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kammerer, Ingo; Maiwald, Klaus (2021): *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kepser, Matthias (Hg., 2010): Fächer der schulischen Filmbildung. Deutsch, Englisch, Geschichte u. a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopaed.
- Krämer Felix (2006): *SpielFilmSpiel. Szenisches Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung*. München: kopaed.
- Lorenz, Matthias N. (Hg., 2010): Film im Literaturunterricht. Von der Frühgeschichte des Kinos bis zum Symmedial Computer. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: kopaed.
- Maiwald, Klaus (2015): Vom Film zur Literatur. Moderne Klassiker der Literaturverfilmung im Medienvergleich. Stuttgart: Reclam.
- Niesyto, Horst (Hg., 2006): Film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München: kopaed.
- Scheubeck, Teresa (2022, i. Vorb.): Das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz. Münster: Waxmann. [In Vorbereitung.]
- Staiger, Michael (2010): Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. München: Oldenbourg.
- Wampfler, Philippe (2020): Erzählungen auf TikTok lesen und verstehen. In: Buch&Maus, H. 3, S. 17–18.
- Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hg., 2015): Film im DaF/DaZ-Unterricht. Wien: Praesens.

4. Ressourcen für den Einsatz von (kurzen) Filmen im Unterricht

- AG Kurzfilm (2012): Empfehlungsliste – 100 Kurzfilme für die Bildung. Online: <https://cdn.ag-kurzfilm.de/100-kurzfilme-f-r-die-bildung.pdf> [Zugriff: 28.7.2022].
- Bayrischer Rundfunk (2021): Unterrichtsmaterial: Warum ist TikTok so erfolgreich? Online: <https://www.br.de/sogehtmedien/medien-basics/tiktok-erfolg-100.html>, zuletzt [Zugriff: 22.6.2022].
- Brandwatch: The 20 Most Liked YouTube Videos. Online: <https://www.brandwatch.com/blog/most-liked-videos-on-youtube/> [Zugriff: 28.7.2022].

- Brandwatch: The 20 Most Viewed YouTube Videos. Online: <https://www.brandwatch.com/blog/most-viewed-youtube-videos/> [Zugriff: 28.7.2022].
- Haupt, Stefan (³2020): Urheberrecht in der Schule. Was Lehrer, Eltern, Schüler, Medienzentren und Schulbehörden vom Urheberrecht wissen sollten. Passau: MUR-Verlag.
- Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien, CAU Kiel (Hg., o. J.): Das Lexikon der Film-begriffe. Online: <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/start> [Zugriff: 2.8.2022].
- Internationales Dokumentarfilmfestival Amsterdam (IDFA): Documentaries (Filmsammlung). Online: <https://www.idfa.nl/en/collection/documentaries/> [Zugriff: 28.7.2022].
- Internationale Kurzfilmtage Oberhausen: Legendary Shorts. Online: <https://www.kurzfilmtage.de/de/channel/legendary-shorts> [Zugriff: 28.7.2022].
- IPAU e.V. (Hg., o. J.): Webseite »Filme im Unterricht«. Online: <https://www.filme-im-unterricht.de/> [Zugriff: 22.6.2022].
- Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (2022): TiKTok-Challenges im Unterricht thematisieren. Online: <https://www.lmz-bw.de/aktuelles/aktuelle-meldungen/detailseite/tiktok-challenges-im-unterricht-thematisieren/> [Zugriff: 22.6.2022].
- Länderkonferenz MedienBildung und Vision Kino – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz (Hg., 2015): Filmbildung. Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Filmbildung. Online: https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/lehrplan/Kompetenzorientiertes_Konzept_Filmbildung_fu%CC%88r_die_Schule_2015.pdf [Zugriff: 22.6.2022].
- Neue Wege des Lernens (Hg., o. J.): Filmsprache (Plakat). Online: <https://nwdl.eu/filmsprache/> [Zugriff: 22.6.2022].
- Steinmetz, Rüdiger (Hg., o. J.): Filme sehen lernen. DVD mit Begleitbuch Frankfurt/M.: Zweitau-sendeins. (Grundlagen der Filmästhetik 1/2006; Licht Farbe Sound 2/2008; Filmmusik 3/2011).
- Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien: »Filmsammlung«. Online: <https://mediathek.mdw.ac.at/?f=Film> [Zugriff: 28.7.2022].
- Vision Kino – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz (Hg., o. J.): Webseite »Wer hat Urheberrecht«. Online: www.wer-hat-urheberrecht.de [Zugriff: 22.6.2022].
- Wiener Bildungsserver (2022): TikTok – eigene Videos erstellen & reflektieren. Online: <https://lehrerweb.wien/praxis/praxis-ideen/idea/76?cHash=b7073f5d27069c0cdd04b1ba9f6574d2> [Zugriff: 22.6.2022].

5. (Kurze) Filme in deutschdidaktischen Zeitschriften

- Der Deutschunterricht, H. 3/2008: Filmdidaktik.
- Der Deutschunterricht, H. 3/2013: Erzählliteratur und Film.
- Der Deutschunterricht, H. 2/2019: Verfilmte Gegenwartsliteratur.
- Der Deutschunterricht, H. 3/2020: Kurzfilme.
- Deutsch 5–10, Nr. 17/2008: Filmisches Erzählen – Verstehen – Anwenden.
- Deutsch 5–10, Nr. 40/2014: Mit Filmen lernen.
- Fremdsprache Deutsch, H. 36/2007: Sehen(d) Lernen.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2003: Film.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2015: Bewegte Bilder.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2016: Schule in Literatur und Film.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2018: Die Sichtbarkeit (in) der Literatur.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2020: Videospiele.
- kjl&m, H.10.extra: Verfilmte Kinderliteratur.
- kjl&m, H.19.3: Filmreif erzählt?! Kinderanimationsfilme und -serien zwischen Kunst und Kommerz.
- Praxis Deutsch, Nr. 237/2013: Kurzspielfilme.
- Praxis Deutsch, Nr. 253/2015: Dokumentarfilme.
- Praxis Deutsch, Nr. 268/2018: Biopics – verfilmte Biografien.
- Praxis Deutsch, Nr. 283/2020: Youtube.

Kommentar

Timo Rouget

Alte vs. neue Welt: Welche Medienformate werden den zukünftigen Deutschunterricht prägen?

Laut der Studie »State of Mobile« über die weltweite Smartphone-Nutzung im Jahr 2021 verbringen wir fast fünf Stunden täglich am Handy; sieben von zehn Minuten entfallen dabei auf soziale Medien, Foto- und Video-Apps (vgl. Data.ai 2022). Dies spiegelt den rasanten Anstieg wider, den neuere filmische Kurzformate, Webvideos, auf unterschiedlichen Plattformen wie TikTok, Instagram, Twitter oder YouTube seit Jahren verzeichnen. Internetclips dauern nur wenige Minuten oder gar Sekunden, weisen eine große thematische und formale Vielfalt auf und werden in der Regel am Smart- bzw. iPhone geschaut. Ihre enorme Bedeutung für die Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen konfrontiert gegenwärtige und zukünftige Deutschlehrer*innen mit der Frage, was sie als mediale Gegenstände im Unterricht behandeln. Kurzfilm oder Reel, Dokumentarfilm oder How-to-Video, Spielfilm oder YouTube-Clip, Goethe oder *Sommers Weltliteratur to go*, spricht: die alte oder die neue Welt?

Das Abendland geht unter, schließlich bestehen kurze Webvideos meist lediglich aus repetitiven Tanzeinlagen oder unangenehmen Comedyposts. Schüler*innen beten TikTok-Stars an, deren Namen die meisten Lehrer*innen noch nie gehört haben. Content, Shownotes, Hashtags oder Feed: Die Liste der Fachbegriffe ist lang, die zum Verstehen von TikTok, Instagram und Co. notwendig sind. Angesichts von Phänomenen wie Cybermobbing, Hate Speech oder Fake News wirkt die Beschäftigung damit – abgesehen von einem medienkritischen Blickwinkel – alles andere als einladend. Und der nur kurz andauernde und unachtsame Konsum auf dem Handy verkörpert das extreme Gegenteil einer kontemplativen Kunstwahrnehmung: Dank der Internetclips befindet sich die Aufmerksamkeitsspanne von Lernenden in der Primar- über die Sekundarstufe bis hin zur Universität auf einem Tiefpunkt. Schließlich zeigt sich der fatale Einfluss der Erzählweise neuer Medien bereits darin, dass die Betrachtung von älteren Filmen mit niedriger Schnittfrequenz und langen Einstellungen für viele eine Tortur darstellt.

Wenn wir diesen inneren Adorno in uns jedoch verstummen lassen, offenbart sich eine neue Welt, in der ästhetische Innovation, politische Aufklärung und investigativer Journalismus auf allen Ebenen zu finden sind; Beiträge, welche die alte Welt des Fernsehens und Unterhaltungskinos gekonnt überwinden. Ökologisches Bewusstsein findet sich ubiquitär auf Social Media-Apps, rassistische Äußerungen werden von der Community augenblicklich gebrandmarkt und vielerorts ist eine deutlich ausgeprägtere

Gender-Sensibilität vorhanden als in den meisten traditionellen Redaktionen von Fernsehsendern oder Zeitungen. Old white men muss man hier lange suchen. Ein YouTuber wie Rezo hat die Kriterien seriöser wissenschaftlicher Zitation offensichtlich besser verinnerlicht als Berlins Bürgermeisterin Franziska Giffey.

Es erscheint zudem paradox, dass angesichts von fünf Stunden täglichen Handykonsums der jungen Generation eine geringe Aufmerksamkeitsspanne attestiert wird. Wir befinden uns durchaus im Paradies, wenn Kinder und Jugendliche sich über einen derart langen Zeitraum mit Kunst und Kultur auseinandersetzen. Die Webvideoproduzent*innen richten sich in einer direkten Art an Schüler*innen und prägen ihr ästhetisches wie politisches Urteilsvermögen auf eine Weise, von der die meisten Pädagog*innen nur zu träumen wagen. Wird mehr Lyrik in Gedichtbänden, ein Verlustgeschäft für jeden Verlag mit rekordverdächtigen Niedrigauflagen, oder auf Instagram-Kanälen gelesen? »Second Screening« auf kleinen Handybildschirmen ist kein Symptom für Dispersion und Aufmerksamkeitsstörungen, sondern es ist die zeitgemäße Rezeption in unserer gegenwärtigen globalisierten und digitalisierten Welt, in der lange Kinoabende mit Monumentalfilmen über meh-

rere Stunden schon lange ausgedient haben. *Lawrence von Arabien* ist tot, es leben kurze Babyvideos der stolzen Eltern Mario Götze und seiner Ehefrau Ann-Kathrin.

Bedeutet dies, dass Deutschlehrer*innen bei der mediendidaktischen Konzeption ihres Unterrichts zwischen zwei Stühlen sitzen? Versucht man die »neue Welt« ernst zu nehmen und in den Schulunterricht zu integrieren oder hält man aus nachvollziehbaren Gründen solange wie möglich noch an der »alten Welt« fest, präsentiert den Schüler*innen eine entschleunigte Gegenwelt zur ihrer eigenen? Mit dem Schuljahr 2022/23 wird in Österreich *Digitale Grundbildung* als eigener Gegenstand etabliert, so dass Lehrende mehr als zuvor mit ebenjener Frage provoziert werden. Gleichzeitig entstehen damit aber erfreulicherweise weitere Anlässe, den didaktischen Forschungsdiskurs über den Einsatz und die Reflexion moderner Medien zu vertiefen, wozu das vorliegende Heft zu kurzen Filmen einen Beitrag liefert. Vielleicht finden wir ja doch viel mehr von der alten in der neuen Welt, als es auf den ersten Blick scheint.

Literatur

DATA.AI (2022): *State of Mobile 2022*. Online: unter: <https://www.data.ai/en/go/state-of-mobile-2022/> [Zugriff: 8.7.2022].



Dr. Timo Rouget

studierte Germanistik, Geschichte sowie Bildungswissenschaften in Koblenz und schrieb seine Dissertation über »Filmische Leseszenen«. Derzeit ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Literaturdidaktik der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

E-Mail : rouget@em.uni-frankfurt.de

ide empfiehlt



Stefan Krammer, Matthias Leichtfried,
Markus Pissarek (Hg.)

Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung

(= ide-extra, Bd. 23)

Innsbruck: StudienVerlag, 2021. 238 Seiten.

ISBN 978-3-7065-6095-5 • EUR 29,90

Online: [https://ide.aau.at/wp-content/
uploads/2022/02/ide-extra-23.pdf](https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2022/02/ide-extra-23.pdf)

Es gibt im Bereich der Fachdidaktik Deutsch spannende Diskurse und spannendere. Den Diskurs zur Digitalisierung würde ich letzteren zuordnen und das nicht (nur) aufgrund seiner Aktualität, sondern vor allem aufgrund seines Ausmaßes. Medienwandel lässt nichts Gesellschaftliches unberührt, folgt man McLuhans Ausführungen aus den 1960er Jahren. Vor diesem Hintergrund stellt sich dieser Sammelband den zahlreichen Fragen der Digitalisierung in den unterschiedlichen Diskursfeldern der Deutschdidaktik.

Als Einstieg geben die Herausgeber Stefan Krammer, Matthias Leichtfried und Markus Pissarek eine knappe, aber hilfreiche Einführung in das Thema, indem sie die Vielfalt der Fragesellungen skizzieren und bündeln. Diese Bündelung nehmen sie anhand der Kate-

gorien »Kommunikation und Sprache«, »Schreiben und Lesen«, »Literatur«, »Medien« sowie »Medienreflexion und -kritik« vor. Der Diskurs ist breit, mitunter medial laut und nicht leicht überschaubar, denn er verästelt sich immer auch inter- und transdisziplinär, doch er ist dringend notwendig, will die Fachdidaktik Deutsch nicht an der Lebensrealität seiner Klientel vorbeigehen.

Teil 1 des Bandes versammelt unter dem Titel »Anforderungen des Digitalen. Fachspezifische Kompetenzen zwischen Fakt und Fiktion« vier Beiträge, wobei der erste Beitrag »Perspektiven auf eine schreibdidaktische Kultur der Digitalität« von Michael Krelle sich den veränderten Bedingungen von Schreiben in der Schule widmet und damit etwas abseits von den anderen drei Beiträgen steht, die allesamt das Thema »Informationskompetenz« (auch wenn dieses Wort nur in einem der Beiträge dann tatsächlich vorkommt) im Kontext einer digitalen Welt behandeln. In Krelles Ausführungen taucht auch der Name Felix Stalder erstmals auf, dessen Werk *Kultur der Digitalität* (2017) wie kaum ein anderes zuletzt die Diskussion um eine Neuausrichtung der Fachdidaktik Deutsch angesichts der Ubiquität des Digitalen angeregt hat. Im Kontext von Stalders Trias »Referentialität«, »Gemeinschaftlichkeit« und »Algorithmizität«, die eine digitalisierte Gesellschaft kennzeichnet, ist auch der Schreibunterricht in der Schule neu zu denken. Markus Pissarek widmet sich einem Beispiel deutscher Fernseh-satiregeschichte (#Varoufake) und zeigt, was passiert, wenn medial konstruierte, satirische Wirklichkeit in der Anschlusskommunikation als solche

nicht mehr wahrgenommen wird. Als mediendidaktische Konsequenz daraus plädiert Pissarek für eine strikte Trennung textinterner und textexterner Kommunikation. Maik Philipp nähert sich sodann dem Thema »Fake?!« von lesedidaktischer Seite. Insgesamt plädiert Philipp dafür, epistemische Validierungsprozesse (kritisch-evaluatives Lesen) als Teil schulischer Lesedidaktik zu verstehen und mittels Modellierung geeigneter Lesestrategien zu vermitteln. Ein spannendes Beispiel aus der schulischen Praxis beschließt diesen Teil des Sammelbandes. Matthias Leichtfried und Johanna Urban berichten vom EU-geförderten Forschungsprojekt »Digital Resistance«.

Teil 2 des Bandes versammelt Aufsätze von Klaus Maiwald (zur Nutzung von Open Educational Resources /OER für den Deutschunterricht), Konstanze Edtstadler und Gerda Kysela-Schiemer (ein qualitativer Kriterienkatalog zum Einsatz digitaler Übungen für das Erstlesen und Erstschreiben), Stefan Hackl (zur Problematik von YouTube-Erklärvideos) und Gunhild Berg (zur Didaktik digitaler Votings im Kontext von Literaturvermittlung und Medienbildung). Allen Beiträgen dieses Abschnittes gemein ist, dass sie die praktischen Potentiale konkreter digitaler Unterrichtsmittel an der Theorie prüfen und so Möglichkeiten einer mediendidaktisch ebenso innovativen wie kritischen Unterrichtspraxis aufzeigen.

In Teil 3 des Sammelbandes fungieren sodann Medien als Lerngegenstände. Matthias Kepser, Stefan Emmersberger sowie das Autorinnenteam Maren Conrad, Magdalena Michalak und Evelina Winter zeigen darin, wie Videospiele und textlose multimodale

Bilderbücher im Deutschunterricht Partizipation, Interaktion und Inklusion ermöglichen.

Doris Schön bass und Johannes Odendahl beschließen den bunten Reigen dieses überaus lesenswerten Sammelbandes (Teil 4). Doris Schön bass widmet sich empirischen Daten zur Einstellung von Schüler_innen und Lehramtsstudierenden in Bezug auf digitales Lesen sowie den Erfahrungen in der Nutzung digitaler (Lese-)Medien im Literaturunterricht. Johannes Odendahl setzt mit seinem Beitrag »Kultur der Analogität« einen sowohl sprachlich als auch theoretisch fulminanten Schlusspunkt. Er knüpft dabei erneut an Stalders *Kultur der Digitalität* an und plädiert für einen widerständigen Deutschunterricht, der die analogen Fähigkeiten des eigensinnigen Formulierens, des kontemplativen Zuhörens und des expressiven Sich-Artikulierens als unabdingbare Aufgabe sieht.

Besonders positiv gilt es abschließend in Bezug auf diesen Sammelband hervorzuheben, dass viele Beiträge ihre fachdidaktischen Theorien auch bis in den Unterricht hinein zu Ende denken und damit nicht nur einen wichtigen Beitrag innerhalb des wissenschaftlich fachdidaktischen Diskurses leisten, sondern so auch den Transfer von fachdidaktischem Wissen in die Schule hinein bewerkstelligen.

CHRISTIAN ASPALTER ist AHS-Lehrer für Deutsch und Geschichte und Leiter des Didaktikzentrums für Text- und Informationskompetenz (DiZeTIK) an der Pädagogischen Hochschule Wien. Er lehrt und forscht im Bereich Lese- und Schreibdidaktik in digitaler sowie Informationskompetenz in schulischen Kontexten. E-Mail: christian.aspalter@phwien.ac.at

Neu im Regal

Till Dembeck, Jennifer Pavlik (Hg.)
**Medienwissenschaften
 und Mediendidaktik im Dialog**

Zum Status Quo von Medienbildung
 im Deutschunterricht.
 Berlin: Erich Schmidt, 2021. 235 Seiten.
 ISBN 978-3-50319-904-4 • EUR 51,40

Medienerziehung ist bereits seit geraumer Zeit Teil der schulischen Curricula, jedoch haben die technischen Entwicklungen seit der Jahrtausendwende völlig neue Möglichkeiten eröffnet und sowohl den Alltag (der Jugendlichen) als auch das Lehren und Lernen grundlegend verändert. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der sich wandelnden Medienwelt ist der Forschungsschwerpunkt von Medienwissenschaft und Mediendidaktik. Doch während sich die Mediendidaktik ganz selbstverständlich auf die Erkenntnisse der Medienwissenschaft bezieht, ist es umgekehrt nicht immer der Fall. Die vorliegende Publikation basiert auf einer Tagung an der Universität Luxemburg, deren Ziel es war, den Austausch zwischen den beiden Disziplinen und der schulischen Praxis – mit Fokus auf den Deutschunterricht – zu intensivieren.

In den Blick genommen werden zum einen systematische und historische Erkenntnisse der Medienwissenschaften, die für die Mediendidaktik

bedeutsam sind, und im Gegenzug auch die Fragen, inwiefern die Medienwissenschaft Forschungsergebnisse zu Fragen der didaktischen Aufbereitung und schulischen Vermittlung liefern kann. Die Beiträge bilden die kontroversen Zugänge der Medien- und Deutschdidaktik ab und sind verortet im Spannungsfeld von zwei grundlegenden Richtungen: dem medienintegrativen bzw. intermedialen Zugang, der noch stark an der traditionellen Buchkultur angelehnt ist und Medien integrativ in den Unterricht einbindet, sowie dem symmedialen Zugang, der in Anlehnung an Felix Stalder's *Kultur der Digitalität* (2016) die Medienpluralität als Verschmelzung von alten und neuen Medien sieht und Lehrer_innen und Schüler_innen darin unterstützen möchte, sich in dieser neuen Medienwelt sicher zu bewegen. Zwischen diesen beiden Polen sind die Beiträge des in drei Teile gegliederten Bandes zu finden. Teil eins untersucht die Möglichkeiten einer Vermittlung von »medienphilologischer Kompetenz als Bildungsziel«, Teil zwei widmet sich »ästhetischen Verfahren im Medientransfer« und der dritte Teil sieht die Mediendidaktik angesichts widersprüchlicher Anforderungen, die an sie herangetragen werden, ein wenig »zwischen den Stühlen«.

Angesichts der Relevanz von Medien für Gesellschaft und Unterricht ist die Initiative, den Austausch zwischen Medienwissenschaften, Mediendidaktik und Unterrichtspraxis zu intensivieren, äußerst begrüßenswert und soll auch in Zukunft mit unterschiedlichen Fragestellungen und aus verschiedenen Blickwinkeln fortgesetzt und vertieft werden.

Ingo Kammerer, Klaus Maiwald
Filmdidaktik Deutsch

Eine Einführung.

(= Grundlagen der Germanistik, Bd. 65).

Berlin: Erich Schmidt, 2021. 334 Seiten.

ISBN 978-3-503-19912-9 • EUR 25,70

Das Medium Film ist aus dem Alltag – nicht nur – von Kindern und Jugendlichen nicht mehr wegzudenken, und auch in der Schule ist eine Beschäftigung mit unterschiedlichen filmischen Texten durchaus üblich und mittlerweile auch in den Fachdidaktiken und den Lehrplänen fest verankert. Dennoch wird die Ausbildung von Lehrkräften immer noch als »randständig« empfunden. Ingo Kammerer und Klaus Maiwald möchten mit der vorliegenden Einführung in die Filmdidaktik die Beschäftigung mit Filmen im Unterricht ins Zentrum der Betrachtung rücken und verankern ihre Ausführungen am Unterrichtsfach Deutsch, dem für die Beschäftigung mit filmischen Texten eine »Leitfunktion« zukommt. Um Unterrichtende zum sachkundigen Umgang mit Filmen und ihrer »Sprache« zu befähigen, werden sachanalytische Informationen und didaktisch begründete, praxisorientierte methodische Umsetzungen für die Filmbildung vorgestellt.

Der in fünf Kapitel gegliederte Band beginnt mit einer Auseinandersetzung mit dem »fach- und filmdidaktischen Begründungsrahmen« und geht eingangs Überlegungen zum »Weshalb« und »Wozu« des Filmunterrichts und der Etablierung einer Filmdidaktik für den Deutschunterricht nach. Dabei werden auch filmbezogene Kompetenzmodelle in den Blick genommen. Fragen des »Was« und »Wie« des Filmunterrichts stehen im Fokus des zwei-

ten Kapitels, das den »fach- und sachanalytischen Grundlagen« gewidmet ist. In der Auseinandersetzung mit Film im Fach Deutsch soll sowohl Textinternes, wie die visuelle, auditive und narrative Gestaltung, als auch Textexternes, wie Gattung und Genres, Literaturverfilmungen, Filmgeschichte und Filmtheorie, berücksichtigt werden. »Verfahren des Umgangs mit filmischen Texten«, deren Systematisierung und Positionierung sind Thema des dritten Teils.

Im sehr umfassenden vierten Teil werden sechs Praxismodelle zu einem breiten filmischen Gegenstandsspektrum – bestehend aus (animiertem) Märchenfilm, Dokumentarfilm, Kinderfilm, Spielfilmklassiker, Kurzfilm und Fernsehserie – vorgestellt. Wie diese Fächerung zeigt, soll Film als kultureller Gegenstand verstanden werden. Die Bearbeitungen in den Modellen, die die schulische Filmarbeit von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II berücksichtigen, unterstützen den Kompetenzaufbau im Symbol- und Handlungssystem Film; sie verstehen sich als modulare Angebote, die für die konkrete Umsetzung jeweils adaptiert werden müssen.

Abgerundet werden die Ausführungen mit einem kurzen fachlichen und didaktischen Ausblick im fünften Kapitel. Besonders hervorzuheben ist das sorgfältig bearbeitete Zusatzangebot, das ein Glossar sowie ein sehr umfassendes Verzeichnis von Literatur- und Internetquellen zum Thema sowie eine gut sortierte Filmographie mit ausgewählten exemplarischen Filmen und Fernsehserien von der Frühzeit des Films bis heute umfasst. Der Band richtet sich an Studierende, Referen-

dar_innen und Lehrende an Schulen und Hochschulen des Faches Deutsch. Die kenntnisreichen theoretischen Ausführungen sowie die didaktisch fundierte, methodisch nachvollziehbare Umsetzung in die Praxis machen diese Einführung in die Filmdidaktik Deutsch zu einem Grundlagenwerk, das in keiner gut sortierten fachdidaktischen Bibliothek fehlen darf.

Stephan Dorgerloh,
Karsten D. Wolf (Hg.)

Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos

Weinheim-Basel: Beltz Juventa, 2020.
189 Seiten
ISBN 978-3-4076-3126-8 • EUR 24,95

Erklärvideos bieten anschaulich und – im Idealfall – gut und sorgsam aufbereitet Informationen und Handlungsanweisungen zu unterschiedlichsten Themen in Schule, Beruf und Freizeit. Auf YouTube und einigen speziell für den Unterricht entwickelten Videoplattformen findet sich ein umfangreiches Angebot, auf das im Unterricht, aber auch in individuellen Lernsituationen gerne zurückgegriffen wird. Die Kommentare zu den Videos auf Internetplattformen zeigen, dass Schüler_innen die schrittweise vorgeführten und bildlich unterstützten Erklärungen oft besser verstehen als die oft als zu abstrakt empfundenen Darlegungen in Büchern oder im schulischen Unterricht und daher diese als zentrale Informationsquelle herangezogen werden. Aber Erklärvideos können nicht nur konsumiert, sondern mit dem Ziel eines größeren Lerneffekts auch selbst produziert werden. Die dafür erforder-

lichen Kompetenzen für das Lehren und Lernen mit Erklärvideos müssen Schüler_innen und Lehrpersonen aber vielfach erst entwickeln. In der vorliegenden Publikation versammeln Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf Beiträge aus Theorie und Praxis: Es werden die theoretischen Hintergründe zum informellen Lernen beleuchtet oder Kriterien für gute Lernvideos vorgestellt. Anhand von Beispielen aus der Schulpraxis werden innovative Methoden und unterrichtsbezogene Einsatzmöglichkeiten präsentiert. Der Videoeinsatz im Unterricht und das Konzept des Flipped Classroom verändern aber auch Bildungsprozesse und die soziale Interaktion im Klassenzimmer wie auch die Rolle der Lehrkräfte. Um das Potential dieser digitalen Möglichkeiten auch gewinnbringend ausschöpfen zu können, ist es unerlässlich, sich damit auch in der Lehrer_innenaus- und -fortbildung zu beschäftigen, wobei der Aufbau umfassender medien- und fachdidaktischer Kenntnisse auch die Erstellung und den Einsatz von Erklärvideos im Unterricht umfassen soll. Zugänge zur praxisnahen Bildung für Lehrkräften, aber auch die Verbesserung der technischen Voraussetzungen in den Klassenzimmern sowie die Erstellung unterschiedlicher, qualitativ hochwertiger und frei zugänglicher Erklärvideos sind Teil der zehn Forderungen, die die Herausgeber abschließend an die Bildungspolitik richten. Dabei halten sie fest, dass nur ein Ineinandergreifen von digital unterstützten und analogen Lerngelegenheiten zum Erfolg führen und ein breites förderliches Angebot für die heterogene Schüler_innenschaft bieten kann.

Rezensionen: URSULA ESTERL



Spaß am Film – nicht nur im Kino, sondern auch im Unterricht



Fantastik in Literatur und Film Eine Einführung für Schule und Hochschule

Von Ulf Abraham

2., neu bearbeitete Auflage 2022,

ca. 270 Seiten, € (D) 22,-.

ISBN 978-3-503-21126-5

Grundlagen der Germanistik, Band 50

Online informieren und bestellen:

 www.ESV.info/21126



Filmdidaktik Deutsch Eine Einführung

Von Ingo Kammerer und
Klaus Maiwald

2021, 334 Seiten, € (D) 24,95.

ISBN 978-3-503-19912-9

Grundlagen der Germanistik, Band 65

Online informieren und bestellen:

 www.ESV.info/19912

Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG
Genthiner Str. 30 G · D-10785 Berlin
Tel. (+49) 30 25 00 85-265 · Fax (+49) 30 25 00 85-275
ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Auf Wissen vertrauen



Faszination Bewegtbild

Kurzspielfilme
Praxis Deutsch
Nr. 237/2013
18,95 €
Bestellnr.: 52237

Nutzen Sie die Faszination der Schüler:innen von bewegten Bildern im Unterricht, um filmsprachliche Grundbegriffe zu vermitteln und Deutungsmöglichkeiten zu erarbeiten.



Kurzfilme
Der Deutschunterricht
Nr. 3/2020
23,95 €
Bestellnr.: 520213

Neben dem Kurzspielfilm werden auch Kurzformen des Dokumentarfilms, des politischen Animationsfilms und verschiedene Arten von Kurzfilm-Formaten reflektiert.



Mit Filmen lernen
Deutsch 5–10
Nr. 40/2014
35,95 €
Bestellnr.: 14440

Es werden verschiedene Modelle für einen breiteren und innovativen Einsatz von Filmen im intermedialen und integrativen Deutschunterricht erläutert.

Abb.: © Aleksi/istock.adobe.com
Stand 2022

*Praxis und Unterricht | Stand 2022



Unser Leserservice berät Sie gern:
Telefon: 0511/40004-150
leserservice@friedrich-verlag.de
Mo. bis Fr. 8–18 Uhr

Jetzt bestellen:

<https://www.friedrich-verlag.de/filme>

