

ULF ABRAHAM

Kurzspielfilme im Deutschunterricht

Spielfilme in der üblichen Länge sprengen oft die Möglichkeiten des Unterrichts. Aber nicht nur deshalb können Kurzfilme „einfacher“ im Unterricht eingesetzt werden. Der Kurzspielfilm lebt von Aussparung, Andeutung und Verknappung. So können in der Deutung verschiedene Perspektiven eingenommen werden und wegen der Bedeutungsoffenheit unterschiedliche Themen und Grundfragen anhand der Filme besprochen werden. Diese Filme zu rezipieren, zu interpretieren und darüber zu sprechen und zu schreiben, eröffnet neue Möglichkeiten für den Deutschunterricht.

Die kurze Form des Films kann man getrost als medien- und kulturwissenschaftlich vernachlässigt bezeichnen. In der Frühgeschichte des Mediums aus technischen Gründen bevorzugt, hat er sich nach der Etablierung des Kinos, das den abendfüllenden Langfilm verlangte, schnell zu einem Nischenprodukt entwickelt, in dem die Experimentierfreude der Filmpioniere überlebt zu haben scheint.

Wie zahlreiche Kurzfilmfestivals im deutschsprachigen Raum zeigen (vgl. www.shortfilm.de) und ein Blick auf Plattformen wie *Youtube* lehrt, ist die kurze Form ein wichtiger Teil der Jugendkultur. In krassem Widerspruch dazu steht, dass es nach wie vor in vielen Darstellungen der Filmgeschichte „Kurzfilm“ nicht einmal als Stichwort gibt (vgl. schon Heinrich 1997, S. 3).

Kurzfilm als kulturelle Praxis und Kurzspielfilme als Gegenstand

Die erste Studie, die sich an einer Bestandsaufnahme versucht, ist diejenige der AG Kurzfilm von 2006; sie hält fest, „dass es den typischen Kurzfilm nicht gibt. Jede einzelne Sparte, jedes der vielen Kurzfilm-Genres und jede einzelne Spielart hat ihre jeweils eigene Ästhetik, eigene Vertriebswege und jeweils eigene Zuschauersegmente. Jeder Teilbereich erscheint für sich genommen marginal, in der Summe ergibt sich aber ein starkes Bild!“ (ebd., S. 6).

Das dieses Bild dominierende Genre ist der „Kurzspielfilm“¹: Es existiert eine bunte Vielfalt, die sich jährlich um geschätzte 2000 Neuproduktionen vergrößert (vgl. ebd., S. 7). Gegenstand dieses Hefts sind Spielfilme, die eine Länge von 30 Minuten nicht überschreiten.² In ihrer Mehrheit sind Kurzfilme noch erheblich kürzer – zwischen drei und fünfzehn Minuten lang. Solche Filme kommen hier in Betracht, insofern sie

- erkennbar eine Geschichte (gleich, mit welchen Mitteln) erzählen
 - nicht als Trailer oder Teaser Sekundärprodukte, d. h. Kurzfassungen eines Langspielfilms, sind (vgl. Hickethier / Bleicher 1997), sondern originäre Produkte
 - nicht einen lyrischen Text umsetzen, d. h. dem Genre Poesiefilm (*poetry clip*) zugeordnet werden können, der eigene Überlegungen erfordern würde
- Außer Betracht bleiben Werbe- und Musikclips, auch wenn sie mehr oder weniger narrativ sind.

Es geht hier in diesem Sinn um Kurzspielfilme in ihren verschiedenen Spielarten (vgl. **Kasten** S. 5), genauer um deren Rezeption und Interpretation und damit um das Sprechen und Schreiben, das sie auslösen, erfordern und provozieren. Vorliegende Didaktiken für den Film in der Schule (z. B. Kepser Hrsg. 2010) bzw. den Deutschunterricht (z. B. Kammerer 2009, Abraham 2012) sparen die Kurzform filmischen Erzählens meist aus oder behandeln sie marginal, einzelne Aufsätze aus der und für die Unterrichtspraxis wirken wie Rufer in der Wüste (z. B. Zschesche 1994 oder Busley 2003). Das ist angesichts der Möglichkeiten, die der Gegenstand bietet, erstaunlich genug. DaF hat demgegenüber die Perspektiven von Kurzfilmklassikern wie *Schwarzfahrer* längst erkannt (vgl. z. B. Gregori / Kubecka / Tschudinowa 2007), bevor die Filmdidaktik sich seiner annahm (vgl. Klant / Spielmann 2010).

Kurz(spiel)filme in ihrer filmhistorischen Bedeutung

Die Geschichte des Mediums und der Kurzfilm gehören untrennbar zusammen. Zunächst wird Film (der technisch nur als Kurzfilm möglich ist) allerdings noch nicht als narratives Medium betrachtet, weil „Handlung als Hauptbestandteil von Spielfilmen dem Medium fremd, ihm von außen her aufer-



In dieser Unterwasser-Szene aus dem Kurzfilm *Zwanzigtausend Meilen unter dem Meer* (1907) von Georges Méliès werden fabelhafte Tiere und Wesen dargestellt. Frühe Kurzfilme lassen häufig Träume und Visionen lebendig werden.

legt“ sei (Kracauer 1964, S. 241) und in dieser frühen Phase eher als inkohärente Darstellung von Träumen oder Visionen betrachtet werde (vgl. Heinrich 1997, S. 9). Im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts entstehen in der Nachfolge des ersten Kinos (Brüder Lumière 1897) die ersten Theater („Nickelodeons“), die ausschließlich Kinofunktion haben, in denen also Programme aus mehreren Filmen gezeigt werden (vgl. Heinrich 1997, S. 5). Als dann ab 1912 die fortschreitende technische Entwicklung die Produktion von Langfilmen erlaubt, beginnt der Niedergang des Kurzfilms (vgl. Gaida 2003). Eine Weile überlebt er im Kino als Bei- bzw. Vorfilm, bis er auch diesen Status an den Werbefilm abtreten muss, weil für diesen keine Verleihgebühren anfallen. Der Kurzfilm wird aber gleichzeitig zum „Übungsfeld für Filmemacher und Schauspieler“ und ist damit bis heute „Talent-Testgebiet der Studios“ (Heinrich 1997, S. 6).

Bedeutungslos wird der Kurzspielfilm also durch diese historische Entwicklung keineswegs, sondern findet überhaupt erst zu sich selbst als Gattung eigenen Rechts und „Medium der Innovation“ (AG Kurzfilm 2006, S. 6). Polanskis früher Kurzspielfilm *Zwei Männer und ein Schrank* (1958) oder *Un Chien Andalou* von Dalí und Buñuel (1929) sind Meilensteine der Filmgeschichte. Junge Regisseure schätzen seit jeher die größere Freiheit der Gattung. Schon in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wird aus der bildenden Kunst der Begriff „Avantgarde“ übernommen. Faszinierte seinerzeit der Film als Medium, „das sich keinen traditionellen Erwartungen verpflichtet sah“ (Heinrich 1997, S. 7), Künstler aller Art, so genoss der Kurzfilm auch später noch größere Freiheiten als der Langfilm. In der Vita vieler Regisseure gibt es eine frühe Kurzfilmphase, z. B. bei Fassbinder, Schlöndorff, Herzog, Reitz.

Nach Raskin (2000, S. 9), einem Praktiker und Theoretiker der Gattung, verbinden Kurzfilme bis heute „narrative Effizienz und formale Innovation“. Klischees und Stereotype dienen der notwendigen „Reduktion komplexer Verhältnisse“; oft

schließen sie mit einer „Pointe“ (vgl. ebd., S. 12f.). Vor allem beim Animations-Kurzfilm komme eine Nähe zu „Komik, Parodie, Satire und Grotteske“ hinzu (vgl. ebd., S. 10). Der in diesem Heft behandelte Animationsfilm *Signalis* zeigt diese Tendenz, daneben aber auch ein Realfilm wie *Kleingeld*. Manchmal rührt

Verschiedene Spielarten von Kurzspielfilmen

Der Kurzspielfilm hat noch weniger als der Langspielfilm einen „Kanon“ aufzuweisen, durch den er sich charakterisieren ließe. Es gibt aber so etwas wie das klassische **Kurzspielfilmdrama**, z. B. *An Occurance at Owl Creek Bridge* (Robert Enrico, 1962 nach Ambrose Bierce). Auch für andere Spielarten lassen sich Referenzfilme nennen (vgl. Heinrich 1997, S. 142–151), etwa für den **Slapstick** Kurzspielfilme von Chaplin und Keaton; für die **Kurzspielfilm-Komödie** (*Lounge Bar* von Don MacGlasham/Harry Sinclair, Neuseeland 1986), für den parabolischen Kurzspielfilm Polanskis *Zwei Männer und ein Schrank*, den **Journey-Kurzspielfilm** *Bigger Than Texas* von Mark Pugh (AUS 1994) oder die **Kurzspielfilm-Satire** *Regen in New York* von Krischan Koch (D 1995).

Erst seit einigen Jahren sind Ansätze zur Kanonbildung erkennbar; so publiziert die AG Kurzfilm (www.ag-kurzfilm.de) seit 2004 jährlich eine Auswahl von 100 hervorragenden deutschen Kurzfilmen („German Short Films“).³

Wie Klassiker des frühen Kinos in den Unterricht einbezogen werden können, zeigen **Marcus Schotte** und **Florian Urschel-Sochaczewski** an *The Motorist* (Robert W. Paul, 1906) und *The Great Train Robbery* (Edwin S. Porter, 1903).⁴



In vielen Kurzfilmen ist die Zahl der Locations begrenzt, so auch in dem Film *Die besten Beerdigungen der Welt*.

die Komik aus der Selbstreferentialität des Mediums her. An *Nun sehen Sie Folgendes* (Nr. 70 des erwähnten Kurzfilmkatalogs 2012) thematisiert **Michael Staiger** die „Metafiktion in Filmparodien“ als Unterrichts Anregung.

Offene Genre Grenzen

Kurzspielfilme entziehen sich oft einer Genre zuzuordnung. Subgattungen bzw. Genres, wie sie der Langspielfilm kennt, haben sich noch nicht durchgesetzt (vgl. ebd., S. 22f.), außer im Werbefilm und Musikclip (vgl. ebd., S. 25). Ein Kurzspielfilm ist damit grundsätzlich offen in dem Sinn, dass er zwar mit Genreerwartungen spielt, aber sich solchen Erwartungen in der Regel nicht unterordnet. Mit einer biologischen Metapher gesagt, ist er eine Art „Stammzelle“, aus der noch alles werden kann (für die bisher genannten und alle folgenden Beispiele vgl. die tabellarische **Kurzfilm-Übersicht** auf S. 11–14):

- *Rain is falling* könnte als Langspielfilm ein Drama werden, aber auch eine Reportage: Nicht einmal die Grenzen zwischen einem Spielfilm und einem Dokumentarfilm sind besonders „fest“.
- *Morgen früh wenn Gott will* könnte als Rückblende das Ende eines Langspielfilms sein, der den Grund für die Amnesie seines Helden enthüllt
- *Der Meister der Zisternen* changiert zwischen Psychothriller und Horror, müsste aber als Langspielfilm gleich welchen Genres seine Bedeutungsoffenheit teilweise aufgeben.

Daneben gibt es auch Kurzspielfilme wie *Panic Attack* von Fede Alvarez (Uruquay), die Schlagzeilen machen wie „You Tube Kurzfilm bekommt Hollywood Vertrag ... Aus dem 300 Dollar-Kurzfilm soll nun ein Science Fiction Blockbuster mit 30 Millionen Dollar Budget werden. Unterstützung bei der Regie bekommt Alvarez von San Raimi, der bereits durch *Spiderman* bekannt ist. You Tube entwickelt sich langsam zu einer wahren Fundgrube, was Regisseure und gutes Filmmaterial angeht.“⁵ Der Film wirkt in der Tat wie ein Trailer zu einem noch ungedrehten Katastrophenfilm. Damit sind, so eindrucksvoll die Bilder sind, die ästhetischen Möglichkeiten des Kurzspielfilms verschenkt.

Mittel poetischen Schilderns und Erzählens in der „epischen Kleinform“ des Films

Der Vergleich von Kurzspielfilm und Kurzgeschichte ist nicht neu, aber nahe liegend (vgl. z. B. Kriechbaum 2003): Beide Gattungen setzen durch die Form der Kürze „imaginative und intellektuelle Mitarbeit“ frei (Heinrich 1997, S. 57). *Brevity, density, unity*: Diese in der Literaturwissenschaft herausgearbeiteten drei Kriterien gelten auch für den Kurzfilm (vgl. ebd., S. 59). Auch Kurzspielfilme erzählen Geschichten. Besonders von ihnen wird man aber auch sagen können, dass sie (mit Koch 2009) neben einer epischen und dramatischen eine lyrische Dimension haben, auch wenn sie keine „Gedichtverfilmungen“ sind. Den wunderbaren, fast wortlosen Kurzfilm *Rain is falling* kann man als ein langes, audiovisuelles Gedicht „lesen“. Die Konventionen des Erzählkinos gelten nur bedingt; im Ansatz gibt es oft eine Handlung, aber in der Regel einen offenen Schluss wie bei der *short story* (vgl. z. B. *Amok*). Selten (z. B. *Schwarzfahrer*) ist die Handlung abgeschlossen; oft ist der atmosphärische, extrem aufgeladene Moment wichtiger als die (reduzierte) Handlung.

Ästhetische Anleihen beim Langspielfilm gibt es, z. B. die relativ konventionellen Mittel von *Spielzeugland* bis hin zu einem großen Zeitsprung am Schluss. Aber der Kurzfilm hat hier erweiterte Möglichkeiten und nutzt sie in diesem Fall, um die Handlung eines kleinen Zeitausschnitts in einer extrem achronologischen Struktur zu erzählen. Tom Tykwers *True* dagegen rafft durch Montage und *voice-over* so eine lange Zeit, dass der siebenminütige Film zeitweise wirkt wie das filmische Exposé zu einem Langspielfilm. Zwischen Real- und Zeichentrick-/Animationsfilm bewegt sich der Kurzspielfilm mühelos hin und her und es gibt zahllose Mischformen.

Polyvalenz und symbolische Lektüren

Nicht nur im „nonverbalen Kurzfilm“ sind „Symbole als Bedeutungsträger“ auffällig präsent (Raskin 2000, S. 11). Der Kurzspielfilm ist insgesamt vergleichsweise bedeutungs offen. *Parabolisches Erzählen* kann er besser durchhalten als der Langspielfilm. Es entsteht also leicht der Eindruck einer uneigentlichen Bedeutung,

weil Figuren nur andeutungshaft gezeichnet werden und die Zahl der Locations begrenzt ist (z. B. *Die besten Beerdigungen der Welt*) bzw. sogar „Einheit der Kulisse“ (vgl. z. B. *Amok*). Oft könnte das Geschilderte überall sein, die Handelnden scheinen für viele Menschen in solchen Situationen zu stehen. Themen von Kurzspielfilmen schnell auf Begriffe zu bringen, ist deshalb eine Versuchung, der man im Unterricht nicht erliegen sollte. Es ist zwar möglich und wohl auch unvermeidlich, zunächst ein (Haupt-)Thema zu benennen, z. B.

- alltägliche Aggression (*Flatlife*)
- Gewalt im Kopf (*Amok*),
- Zufall (*Spin oder Gott ist ein DJ*).

Aber die Auseinandersetzung mit dem Film im Unterricht muss deutlich machen, dass eine solche Festlegung den Film nicht erledigt. Der Themabegriff bezeichnet lediglich eine von mehreren möglichen Perspektiven, unter denen man ihn sehen kann, und darf die Deutung nicht vorgeben.

Dass Filme wie die genannten als Parabeln für anthropologische Grundfragen betrachtet werden können, erklärt ihre Verwendung im Religions-, Ethik- und Sozialkundeunterricht. Es ist aber Vorsicht geboten: Was Todorov (1975) über das Fantastische in der Literatur schrieb, nämlich dass es sich sofort auflöse, wenn man die Texte allegorisch lese – das gilt auch für das Fantastische im Film. Der Kurzspielfilm ist besonders betroffen, weil er anfällig für uneigentliche Lektüren ist. Seine Polyvalenz ist aber nicht dadurch aufzulösen, dass man einen Film, der Figuren, Konflikte und Probleme oft nur andeutet, auf eine „übertragene“ Bedeutung festlegt. Wie die Skizze in der Malerei und die Kurzgeschichte in der Literatur lebt der Kurzspielfilm von Aussparung und Verknappung. Dabei bedient er sich nicht selten fantastischer Settings oder Motive. Ein gutes Beispiel ist der französische Film *Der Meister der Zisternen*, der eine traumartig rätselhafte und dabei präzise in Bildern gefasste, originelle Geschichte erzählt, die zur symbolischen Lektüre einlädt, ohne dafür Hilfestellungen – etwa in Form gängiger Symbole – zu geben. Kein anderes AV-Format könnte das so gut; im Langspielfilm wäre ein solches Erzählen auf die Dauer anstrengend und ermüdend. Hier funktioniert es gerade wegen seiner Bedeutungsoffenheit gut; ein nach diesem Film geschriebener literarischer Text könnte, als fantastische Kurzgeschichte von ähnlicher Polyvalenz bei gleichzeitig sehr konkreten Vorstellungsinhalten, Stanislaw Lem oder Ursula K. LeGuin zugeschrieben werden.

Kurzspielfilmproduktion und -rezeption als medial-kulturelle Praxis

Kurzspielfilme sind, sofern es sich nicht um Werbefilme handelt, meist *low-budget*-Produktionen (im 35-mm-Filmformat

etwas teurer als auf Video), die nicht selten als Abschlussarbeiten an Filmhochschulen und in filmaffinen Studiengängen anderer Hochschulen entstehen⁶ (z. B. *Schwarzfahrer*, *Rain is falling*, *Samsas*). Rezipiert werden sie auf Kurzfilmfestivals⁷ und einigen handverlesenen Sendeleisten im Qualitätsfernsehen (z. B. Arte; dazu vgl. AG Kurzfilm 2006, S. 59–62). Damit unterscheiden sie sich nicht nur in der Länge, sondern grundlegend von Langspielfilmproduktionen, die wegen hoher Produktionskosten zur Risikominimierung neigen. Die Macher von Kurzspielfilmen improvisieren einerseits wegen des kleinen Budgets, andererseits können sie so experimentieren und sind frei und relativ unabhängig von Geldgebern und Produzenten. So hat z. B. René Eckert für *Mira83* einen jungen Mann und eine junge Frau nach dem Kennenlernen im Internet zu einer ersten Realbegegnung vor der Kamera überredet; naturgemäß kann es hier kein Drehbuch geben.

Solche und andere Möglichkeiten der Improvisation und des formalen Experiments erzeugen nicht nur ästhetische Vielfalt, sondern auch eine Grenzöffnung zwischen Profi- und Amateurproduktionen. Sieht man sich auf www.youtube.de die Kategorie „Kurzfilm“ näher an, so stößt man auf beide Kategorien und fließende Übergänge zwischen den Arbeiten von Jugendlichen über solche von (Film-)Student/-innen bis zu denjenigen von Filmemachern, die sich etablieren wollen oder bereits etabliert sind. Formal recht konventionelle Filme wie Petra Lüschows *Der kleine Nazi*, die eine gute Idee in wenig aufwändiger Filmsprache (ohne formales oder ästhetisches Wagnis) umsetzen, stehen neben faszinierenden ästhetischen Experimenten wie Erik van Schaaiks Computeranimation *Vent*.

Dass der Kurzspielfilm zwischen filmischen Erzählkonventionen und Experimentalfilm changiert, dürfte seinen besonderen Reiz für die künstlerisch-mediale Praxis Jugendlicher ausmachen. Rippel (2007, S. 74) setzt sich in einem Artikel über die Hamburger „KurzFilmSchule“ mit experimentellen und künstlerischen Kurzfilmen und deren bildendem Potenzial auseinander: „Sie verweigern sich nicht dem Erzählen, sie erzählen nur anders und andere Geschichten.“ Der Kurzfilm ist insgesamt das Format, in dem am meisten mit der filmischen Form experimentiert wird. Jugendliche als Filmrezipient/-innen orientieren sich zwar am Mainstream, entwickeln aber in der produktiven „Filmpraxis“ ähnlich forschende und experimentierende Strategien (vgl. ebd., S. 75).

Kurzspielfilmproduktion und -rezeption in der Schule

Auch die Schule hat daran Teil. Zwar ist der Deutschunterricht sicher nicht der Ort, große Film(produktions)projekte

durchzuführen; das Fach Kunst ist besser dafür gerüstet, entsprechende Möglichkeiten aufzugreifen (vgl. praktisch z.B. Becher 2007 und im Sinn empirischer Forschung Spielmann 2010). Aber Filmverstehen (Analyse und Interpretation) kann ebenso wie literarisches Verstehen profitieren von einer Handlungs- und Produktionsorientierung in der Erarbeitung zentraler Begriffe und Einsichten in Bezug auf das Medium. Der Kurzspielfilm könnte dabei eine ähnlich wichtige Rolle spielen, wie sie die Kurzgeschichte im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht gespielt hat. Kepser (2010) nennt in seinem Überblick eine Reihe von praktischen Möglichkeiten, Klant/Spielmann (2010) bieten eine Anwendung auf den schon erwähnten Klassiker *Schwarzfahrer*. Ein anderer Kurzspielfilm, der das Zeug zum Klassiker hat, Freydanks *Spielzeugland*, wird von Benseler/Maurer (2012) durch ein Konzept erschlossen, das die Kameraarbeit fokussiert und so Lernenden die Produktionsperspektive nahe bringt. Busch (2011) liefert, ausgehend von der aus der Literaturdidaktik übernommenen Einsicht, dass Produktion eine Form der operativen Analyse ist, ebenfalls einen Beitrag zu einem „filmproduktiven Deutschunterricht“ (ebd., S. 90). Die Schüler lernen, die Verfilmung als „Interpretation eines Printtextes mit filmischen Mitteln“ (ebd., S. 91) zu verstehen; so gibt es in Gabriele Wohmanns Kurzgeschichte *Ich Sperber* von 1966 „zwei synchrone, aber örtlich voneinander getrennte Vorgänge“, auf die Parallelmontage die richtige Antwort sein kann (vgl. ebd.), wenn sich eine Kurzgeschichte in das affine Kurzfilmgenre verwandeln soll.

Filmproduktive Arbeit muss dabei gar nicht notwendig bedeuten, tatsächlich einen Film zu produzieren bzw. bis zur Vorführreife zu bringen. Bereits die Planung der filmischen Umsetzung kann Einsichten in die Textvorlage stiften. Wenn die Lernenden auf der Basis einer Einführung in die Filmästhetik (Einstellungsgrößen, Kamerabewegungen, Kameraperspektiven, Dialoge) einen Drehplan entwickeln und Storyboards gestalten, was von 16 der bei Busch (2011, S. 93) vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten 14 ausmacht, so lernen sie, auch ohne dass ein Kurzfilm hergestellt wird, eine Menge darüber, wie das Medium Film eine Geschichte erzählen kann. Profitieren können Lehrer auch von Anleitungen zum Kurzfilmdrehbuch-Schreiben für Ausbildungszwecke, z. B. von Quy (2007) oder Melzener (2010). Der Letztere gibt seiner Einführung drei Drehbücher und ein Treatment bei – Texte, die sich im Unterricht nutzen lassen, um antizipatorisch und arbeitsteilig eine filmische Umsetzung zu erarbeiten, bevor man sich den betreffenden Film ansieht.

Auch vorliegende Kurzspielfilme, die auf literarischen Vorlagen beruhen, können aus dieser Perspektive betrachtet werden, indem zunächst von der Vorlage ausgegangen und die Aufgabe gestellt wird, ein Verfilmungskonzept zu erarbeiten. Danach gesichtet, stellt sich beispielsweise die vielleicht ori-

ginellste Adaption von Kafkas Novelle *Die Verwandlung*, Kirsten Peters' *Samsas*, im Vergleich mit der älteren Verfilmung im Fernsehspiel von Jan Nemeč, nicht nur als Aktualisierung heraus, die das Geschehen in eine stilisierte Postmoderne verlegt, sondern auch als kluge Alternative zur etwas anstrengenden subjektiven Kamera bei Nemeč. Auch in Peters' Adaption muss Gregor (als Käfer) nicht gezeigt werden, weil die „Bedienerin“ aus dem Hause Samsa in zwischen wiedergibt – allerdings als durchaus parteiische und unzuverlässige Erzählerin (Vorschläge für den Unterricht vgl. Schmitt/Stratz 2011).

Umgehen mit Kurzspielfilmen auf allen Schulstufen

Orientiert man sich an Lehr- und Bildungsplänen, so gibt es zwar gegenwärtig wohl nirgendwo im deutschen Sprachraum eine Verpflichtung zur Auseinandersetzung mit dem Kurzspielfilm im Deutschunterricht. Sein curricularer Status ist undefiniert. Aber man kann auf Überlegungen aus der Film- didaktik verweisen, die mit guten Argumenten auf mehr Verbindlichkeit in der Behandlung des Mediums Film drängt (vgl. zusammenfassend Abraham 2012, S. 64–66). Will man Forderungen nach mehr Filmbildung in der Schule einlösen, so wird man den Kurzspielfilm auf allen Schulstufen brauchen.

Die dem Fach Deutsch angemessene Form der Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand ist die Sprache – in Mündlichkeit (Gespräch, Diskussion, Formen des Spiels) und Schriftlichkeit (Zusammenfassung, Beschreibung/Audiokommentar, Figurencharakteristik, innerer Monolog, Problemerkörterung, Filmkritik). Die oben angedeuteten Charakteristika dieser Filmgattung machen sie spannend nicht nur für Cineasten, sondern auch für den Unterricht. Besonders für DaF und DaZ ist die Möglichkeit wichtig, einen Film mehrmals zeigen zu können (vgl. Welke 2007), um das inhaltliche Verständnis zu sichern. Dann können auf kleinem Raum sehr verschiedenartige filmische Mittel und ihre jeweilige Wirkung in einem in sich geschlossenen Film miteinander verglichen werden. Der Zugang zu Basiskategorien der Filmanalyse fällt damit leichter als auf dem Weg über Ausschnitte aus Langfilmklassikern, wie ihn Steinmetz et al. (2006, 2008) professionell, aber für Schüler zu anspruchsvoll, auf ihren DVDs anbieten: Kurzspielfilme eignen sich besonders gut für eine Vermittlung filmsprachlicher Grundbegriffe. So beschreibt Lischeid (2007) in einem Beitrag über „Filmverstehen in der Grundschule“ eine Filmanalyse am Beispiel des Pixar-Animationsfilms *Der Vogelschreck*.

Analyse und Deutung von Kurzfilmen

Die Bilderbuchadaption *Die besten Beerdigungen der Welt* wird man im Unterricht allerdings weniger dafür einsetzen

wollen als zum „Philosophieren mit Kindern“ und zum Schreiben über das Thema (vgl. das Unterrichtsmodell von **Abraham/Brendel-Perpina** in diesem Heft). Es geht, wie auch **Christian Albrecht** an *Spielzeugland* zeigt, um die „intendierte und evozierte Emotionalität im Kurzfilm“, die im Unterrichtsgespräch aufzugreifen ist. Nicht nur die Machart, sondern auch die (durch sie bedingte) Wirkung solcher Filme ist zu bedenken. Ähnlich, wie sich Gedicht und Kurzgeschichte für die Vermittlung und Überprüfung von Interpretationskompetenz im Deutschunterricht oft besser anbieten als ein längerer Prosatext, so lässt auch der Kurzspielfilm eine Weiterführung der Analyse zur Deutung in einem sehr überschaubaren zeitlichen Rahmen zu und erlaubt es, in mehrmaliger Rezeption die Aufmerksamkeit der Lernenden gezielt auf semiotisch wichtige Details der Gestaltung zu lenken. Auch Anschlusshandlungen (Diskutieren, Schreiben, Spielen) lassen sich ähnlich wie im Literaturunterricht gut einbetten. So setzt sich **Peter Peters** mit *Kleingeld* von Marc-Andreas Bochert (D 1999) für die Sek. I auseinander, und **Markus Pissarek** schlägt *Signalis* von Adrian Flückiger (CH 2008) vor.

Gewinn für den Sprachunterricht

Geht es in solchen Herangehensweisen um Interpretationskompetenz in Analogie zum Literaturunterricht, so hat auch der Sprachunterricht hier etwas zu gewinnen: Um international auf Festivals auftreten und Preise gewinnen zu können, reduzieren Kurzspielfilme nicht selten die Sprachanteile so weit, dass Synchronisation/Untertitelung sich erübrigt. Das hat für den Deutschunterricht die erfreuliche Konsequenz, dass nicht nur oder vorwiegend deutschsprachige Kurzspielfilme genutzt werden können: So kommt die britische Produktion *The most beautiful man in the world*, sieht man von einem thematisch belanglosen Hintergrundtelefonat der Mutter im Off ab, mit einem einzigen Satz aus, der nicht einmal im ersten Lernjahr Englisch ein Verständnisproblem verursacht: „That’s my dog“. Die slowenische Produktion *Adrian* erzählt eine psychologisch hochkomplizierte Geschichte sogar völlig ohne Dialoge.

Schulische Rezeption ist damit, wie diejenige auf Festivals und im Fernsehen, sprachlich voraussetzungsarm und transkulturell (vgl. Gajda 2003). Gerade wegen dieser teilweise extremen sprachlichen Reduktion eignen sich Kurzspielfilme auch für den Sprachunterricht: Im Unterschied zum Fremdsprachenunterricht, der auf alltagsnahe Dialoge und hochsprachnahe Varietäten der Zielsprache angewiesen ist, bietet sich der Film im Deutschunterricht weniger dem Lernen am sprachlichen Vorbild an als der Verbalisierung semiotisch erschließbarer Themen, Konflikte, Assoziationen und Deutungen. Von dem (vor den Augen der *Die besten Beerdigungen der Welt* spielenden Kinder) sterbenden Vogel in der Grundschule bis zur



© istockphoto.com / Lifesize Images



© istockphoto.com / Eldad Carin



© istockphoto.com / Andrew Rich

Bei der Arbeit mit Kurzfilmen können die Schüler filmsprachliche Grundbegriffe kennenlernen. Dabei ist die Kameraperspektive ein wichtiger Punkt. Die Bilder zeigen folgende Perspektiven (von oben nach unten): die Untersicht, Schrägsicht und Aufsicht.

wortlosen Umarmung des dann doch nicht benutzten Gewehrs, mit der *Amok* endet, in der Sek. II, provozieren Kurzspielfilme sprachliche Äußerungen auf zwei Ebenen: Lernende können die Figuren des Films zum Sprechen bringen und sie können selbst über sie und ihre Probleme sprechen. Es kann beschrieben, erzählt, behauptet, erklärt, gedeutet, gestritten werden: *Ist The most beautiful man in the world* nur ein harmloser, vielleicht einsamer Spaziergänger? Die Antworten, die der Film verweigert, werden im Unterricht zu geben und gegeneinander abzuwägen sein. Der Gefahr, damit nur einen „Problemunterricht“ zu machen, der die ästhetischen Mittel des Mediums nicht wahrnimmt, entgeht man, wenn man die Aufmerksamkeit der diskutierenden Schüler auf die Tatsache lenkt, dass Film nicht Personen zeigt, sondern Figuren inszeniert. Der nackte Oberkörper des Mannes steht gleichsam gegen seine völlig unaggressive Mimik und Körpersprache; er berührt weniger das kleine Mädchen als den Käfer, den er behutsam von ihrer Schulter nimmt.

Im Übergang zur Sek II schließlich können auch komplexe, ästhetisch anspruchsvolle und als Filme selbstreferentielle Beispiele genutzt werden, um die narrativen Möglichkeiten der kurzen Form zu klären (wie **Markus Schwahl** das an Tom Tykwers *True* zeigt) oder ihre besondere Neigung zur Thematisierung seiner eigenen Medialität vorzuführen (vgl. **Wolfgang Poier** zu *Copy Shop* von Virgil Widrich, Ö 2001).

Vielfältige Lernziele

In den Film als kulturelle Praxis der Gegenwart ein- und zur Teilhabe daran hingeführt zu werden, dürfte kaum auf eine bessere Weise möglich sein als durch den Einsatz von Kurzspielfilmen. Ziele (nochmals zusammengefasst) können sein:

- die Vermittlung filmsprachlicher Grundbegriffe (Einstellungsgrößen, Perspektiven, Schnitt/Montage ...),
- das Herausarbeiten der Ausschnitthaftigkeit und Offenheit (ähnlich wie in der Kurzgeschichte),
- erzählerische Mittel, v. a. *plot point* und Schlusspointe
- die Wirkung auf den Zuschauer (besonders Imagination und Emotion),
- Möglichkeiten und Grenzen symbolischer Deutung.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. zu empirischen Daten die AG Kurzfilm (Hrsg.) 2006, S. 63.
- ² Die AG Kurzfilm gibt eine weiter gezogene Grenze von 45 Min. an (AG Kurzfilm 2012, S. 4).
- ³ Der Katalog für 2012 findet sich unter http://www.ag-kurzfilm.de/shared/doc/upload/page/112/page_de_112.pdf (letzter Aufruf 20.12.12)
- ⁴ Mehr zum Kurzspielfilm als Teil des kulturhistorischen Erbes findet sich in AG Kurzfilm 2006, S. 77–80.
- ⁵ <http://blog.cultstyles.de/2010/01/01/you-tube-kurzfilm-bekommt-hollywood-vertrag/> (letzter Aufruf 20.12.12)
- ⁶ Ein Überblick ist zu finden in AG Kurzfilm 2006, S. 14–17.
- ⁷ Die Situation wird dokumentiert in AG Kurzfilm (Hrsg.) 2006, S. 65–71.

Literatur

- Abraham, Ulf: *Filme im Deutschunterricht*. Velber: Kallmeyer. 2., verb. Aufl. 2012.
- AG Kurzfilm (Hrsg.): *Kurzfilm in Deutschland – Studie zur Situation des kurzen Films*, 2006. Zu finden unter: http://www.ag-kurzfilm.de/shared/doc/upload/page/212/page_de_212.pdf (letzter Aufruf 16.11.12)
- Becher, Frank: *Kurzfilmproduktion*. Konstanz: UVK Verlag 2007.
- Benseler, Marc/Björn Maurer: *Film Portfolio „Aspekte der Kameraarbeit“*. Spielzeugland. Ein Film von Jochen Alexander Freydank. Hrsg. v. Michael Klant und Raphael Spielmann. Braunschweig: Schroedel 2012.
- Busch, Michael: *Filmische Interpretation einer Kurzgeschichte durch Schüler/-innen. Am Beispiel von Gabriele Wohmanns „Ich Sperber“*. In: *Der Deutschunterricht* 63, H. 2 (2011), S. 90–95.
- Busley, Gunda: *Ist doch nur'n Film! Fiktionssignale in Kurzspielfilmen*. In: *Praxis Deutsch* 180 (2003), S. 24–28.
- Heinrich, Katrin: *Der Kurzfilm: Geschichte, Gattungen, Narrativik*. Alfeld: Coppi 1997.
- Gaida, Edith: *Nonverbale Kurzfilme als Kommunikationsanlass*. Ludwigsfelde-Struveshof: MPZ 2003.
- Gregori, Luisa/Václav Kubecka/Elena Tschudinowa: *„Schwarzfahrer“*. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 36 (2007), S. 26–28.
- Hickethier, Knut/Joan Bleicher (Hrsg.): *Trailer, Teaser, Appetizer. Zu Ästhetik und Design der Programmverbindungen im Fernsehen*. Münster: LIT 1997.
- Kammerer, Ingo: *Film-Genre-Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte Film-didaktik im Fach Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider 2009.
- Kepser, Matthis: *Fächer der schulischen Filmbildung. Deutsch, Englisch, Geschichte u. a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: kopäd 2010.
- Knechbaum, Gerhard: *Kurzgeschichte und Kurzfilm. Eine Unterrichtsskizze zu „Reusenheben“ von Wolf Dietrich Schnurre und Henrik Schlottmann, Federica de Cesco, „Spaghetti für zwei“ und Pepe Danquarts „Schwarzfahrer“*. In: *ide (Informationen zur Deutschdidaktik)* 27, H. 4 (2003), S. 92–99.
- Klant, Michael/Raphael Spielmann: *Film Portfolio: „Aspekte der Filmanalyse“*. *Schwarzfahrer. Ein Kurzspielfilm von Pepe Danquart*. Braunschweig: Schroedel 2011.
- Koch, Susanne: *Literatur, Film, Unterricht. Bewertungsgrundlagen und didaktisches Potenzial der Literaturverfilmung für den Deutschunterricht am Beispiel von Eyes Wide Shut*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2009.
- Kracauer, Siegfried: *Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit*. Frankfurt M.: Suhrkamp 1964.
- Lischeid, Thomas: *Kompetenzfächer Filmverstehen – Modell und Beispiel. Pixars „Der Vogelschreck“, USA 2000*. In: *Grundschulunterricht* 54, H. 5 (2007), S. 9–16.
- Melzener, Axel: *Kurzfilm-Drehbücher schreiben. Die ersten Schritte zum ersten Film*. Ober-Ramstadt: SiebenVerlag 2010.
- Quy, Symon: *Teaching Short Films*. London: British Film Institute 2007.
- Raskin, Richard: *An interview with Daniel Kothenschulte on Dogma 95*. In: *Danish Journal of Film Studies* 10, Dec. 2000, S. 181–190.
- Rippel, Nina: *Zum bildenden Potential experimenteller und künstlerischer Kurzfilme*. In: Helene Decke-Cornill/Renate Luca (Hrsg.): *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische und didaktische Perspektiven*. München: kopäd 2007, S. 73–92.
- Schmitt, Markus/Eddie Stratz: *Kafka im Kurzfilm. Film-Portfolio: „Aspekte der Literaturverfilmung“*. *Die Verwandlung interpretiert im Film Samsas von Kirsten Peters und weiteren Filmbeispielen*, hrsg. v. Michael Klant und Raphael Spielmann. Braunschweig: Schroedel 2011.
- Spielmann, Raphael: *Filmbildung NOW! Traditionen, Modelle, Perspektiven*. München: kopäd 2010.
- Steinmetz, Rüdiger (Hrsg.): *Filme sehen lernen. DVD mit Begleitbuch*. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 2006. Ders.
- Steinmetz, Rüdiger (Hrsg.): *Licht, Farbe, Sound. Filme sehen lernen 2*. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 2008.
- Todorov, Tzvetan: *Einführung in die fantastische Literatur. Übers. aus d. Frz. v. Karin Kersten, Senta Metz u. Caroline Neubaur*. München: Ullstein 1975.
- Welke, Tina: *Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch* 36 (2007), S. 21–25.
- Zschiesche, Ellen: *Kurzfilme, Animationsfilme, Fragezeichentrickfilme. Ein Potential für den Deutschunterricht*. In: *Deutschunterricht* 47, H. 6 (1994), S. 290–298.