IRRITATION UND INTERPRETATION GESPRÄCHE LEHRAMTSSTUDIERENDER ZUM KURZFILM NIMIC (2019)

Dieter Merlin

Pädagogische Hochschule Kärnten | dieter.merlin@phk.ac.at

ABSTRACT

Die Filmdidaktik Deutsch steht seit Längerem vor dem Problem, dass theoretische Konzepte und didaktische Modellierungen kaum in der Unterrichtspraxis ankommen. Der Beitrag widmet sich diesem Desiderat der Professionsforschung, indem er Filmgespräche Lehramtsstudierender im Fach Deutsch (BA) in Hinblick auf das (teilweise informell vorliegende) filmästhetische Wissen untersucht, das sie zur Interpretation eines Kurzfilms nutzen. Den Studierenden wurde der Kurzfilm NIMIC (D/GB/USA 2019) des Regisseurs Yorgos Lanthimos gezeigt. NIMIC fordert die Rezipient:innen aufgrund seiner experimentellen Narrationsstruktur sowohl in Bezug auf die Einordnung in tradierte Spielfilmgenres als auch auf den Umgang mit Leerstellen und die Suche nach konsistenten Deutungen heraus. Die leitfadengestützten Filmgespräche wurden mit einer Fragebogenerhebung kombiniert. Die Auswertung der Gespräche erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse. Ausgehend von den Ergebnissen lassen sich Hinweise für die universitäre Ausbildung im Bereich der medienorientierten Deutschdidaktik ableiten.

SCHLAGWÖRTER

— EXPERIMENTELLER KURZFILM — MEHRDEUTIGKEIT — INTERPRETATIONSGESPRÄCHE
— FILMÄSTHETISCHES WISSEN — EMPIRISCHE PROFESSIONSFORSCHUNG

ABSTRACT (ENGLISH)**Irritation and Interpretation. Discussions of Teacher Training Students on the Short Film *NIMIC* (2019)**

Film didactics as part of German philology has long been faced with the problem that theoretical concepts and didactic models are rarely applied in teaching practice. This article addresses this desideratum of research on teacher education by examining film discussions of students of German as a school subject (BA) with regard to the (partly informal) film-aesthetic knowledge they use to interpret a short film. The students were shown the short film *NIMIC* (D/GB/USA 2019) by director Yorgos Lanthimos. Due to its experimental narrative structure, *NIMIC* challenges the recipients both in terms of classification in traditional feature film genres and in terms of dealing with ellipses and the search for consistent interpretations. The guided film discussions were combined with a questionnaire survey. The interviews were evaluated using qualitative content analysis. Based on the results, indications for university education in the field of media-oriented German didactics can be derived.

KEYWORDS

— EXPERIMENTAL SHORT FILM — AMBIGUITY — INTERPRETIVE DISCUSSIONS
— KNOWLEDGE OF FILM AESTHETICS — EMPIRICAL RESEARCH ON TEACHER
EDUCATION

1 — EINLEITUNG

Kurzspielfilme stoßen seit Längerem auf ein großes Interesse von Seiten der germanistischen Mediendidaktik (vgl. u.a. Abraham 2013; Abraham 2020; Krammer / Merlin 2022; Emmersberger / Grimm 2023). Als zentrale Merkmale dieses Filmformats erachtet Abraham (2013, 6f.) Bedeutungsoffenheit, semantische Verdichtung und Parabolizität, sowie darüber hinaus ein hohes Ambiguitätspotential (vgl. Abraham 2020, 12). Obgleich auch viele Langfilme Aspekte von Mehrdeutigkeit aufweisen können, stellen Kurzfilme Rezipient:innen gerade aufgrund ihres zeitlich begrenzten Erzählraums und der damit häufig einhergehenden audiovisuellen Metaphorik vor besondere Anforderungen in Bezug auf das Filmverstehen. Letzteres wird hier in Anlehnung an Mundhenke (vgl. 2017, 302) als multifaktorieller Prozess gedacht, der sowohl kognitive als auch affektive Dimensionen umfasst und der auch eine Entlastung durch Konventionen beinhaltet. Es handelt sich hierbei um einen aktiven Rezeptionsprozess, bei dem Vorwissen und Sichtungserfahrung mit Hinweisen des Textes in Verbindung gebracht werden (vgl. ebd., 296). In einem empirischen Projekt zur medienästhetischen Rezeptionsforschung, das im Sommer 2023 an der Freien Universität Berlin mit Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch durchgeführt wurde, wurde der genannte multifaktorielle Prozess mitsamt seinen möglichen mediendidaktischen Implikationen genauer untersucht.¹ Im Folgenden seien erste Ergebnisse dieses Projekts dargestellt.

Vorweg ein kurzer Kommentar zum verwendeten Kurzfilm: Der 12-minütige Film des griechischen Regisseurs Yorgos Lanthimos, der den rumänischen Titel „Nimic“ (deutsch: „Nichts“) trägt, entzieht sich einer einfachen Interpretation, welche dazu geeignet wäre, die narrativen Strukturen in einen kohärenten Zusammenhang zu bringen. Angesichts dieser Verweigerung der Möglichkeit einer eindeutigen Sinnkonstruktion sowie des Spiels mit einer Vielzahl ästhetischer Mittel, die sich unterschiedlichen Filmgenres (wie Thriller, Mystery, Melodram, Horror etc.) zuordnen lassen, liegt es nahe, den Film als Experimentalfilm mit surrealistischen Anklängen zu klassifizieren. Thematisch geht es um die Austauschbarkeit des Individuums innerhalb (post-)moderner Gesellschaften, um die damit verbundene Enttäuschung und Einsamkeit, und um das Aufbrechen traditioneller Familienstrukturen. Die Handlung ist schnell erzählt: Zu Beginn des Films wird mit wenigen Einstellungen der Alltag eines Familienvaters und professionellen Cellisten (gespielt von Matt Dillon) skizziert, welcher von immer derselben Routine geprägt ist. Dies ändert sich, als der Protagonist in der U-Bahn eine ihm zuvor nicht bekannte Frau (Daphne Patakia) nach der Uhrzeit fragt. Anstatt ihm diese zu nennen, wiederholt die Fremde wörtlich seine Frage. Anschließend folgt sie ihm nach Hause und beansprucht seinen Platz in seiner fünfköpfigen Familie. In einer (relativ harmlos inszenierten) Bettszene konkurrieren beide miteinander um die Rolle des Partners der Ehefrau (Susan Elle); die drei Kinder stehen in einer Ecke des Raumes und schauen zu. Die Fremde entscheidet die Situation für sich und übernimmt fortan auch im Orchester des Mannes dessen Cellisten-Rolle. Kurz vor dem Ende des Films deutet sich eine mögliche Wiederholung dieser Rollenübernahme an, als der Mann, erneut in der U-Bahn, diesmal seinerseits von einer weiteren Figur, einem Schwarzen Jungen, nach der Uhrzeit gefragt wird. Es bleibt jedoch offen, ob der Mann nun versuchen wird, sich in den Alltag des Jungen auf eine ähnliche Weise parasitär ‚einzuschreiben‘, wie die Unbekannte dies bei ihm getan hat.

¹ Projektverantwortliche waren der Verfasser dieses Beitrags sowie Dr. Franz Kröber. Das spezifische Design der durchgeführten empirischen Untersuchung wurde von beiden gemeinsam entwickelt; die Erhebung der Daten erfolgte im Juni 2023 im Rahmen eines Seminars mit Lehramtsstudierenden im Bachelor des Studienfachs Deutsch an der Freien Universität Berlin.

Eine ganze Reihe weiterer Fragen, die sich während der Filmrezeption dem Publikum stellen und die verschiedene Inkohärenzen der Handlung betreffen, bleiben ebenfalls unbeantwortet. Ausgewählt wurde dieser Kurzfilm – anstelle eines wesentlich leichter zugänglichen Films, der mit einer Mainstream-Ästhetik und entsprechend einer unmittelbar verständlichen Narrationsstruktur arbeitet –, da davon ausgegangen wurde, dass die Filmsichtung durch die Studierenden vielleicht zunächst von Unverständnis geprägt sein könnte, dass jedoch in den daran anschließenden Filmgesprächen eben dieses insofern produktiv gemacht werden könnte, als die Gesprächsteilnehmer:innen zu interessanten Hypothesenbildungen herausgefordert werden, deren Entstehung Aufschluss geben könnte über die Art und Weise, wie filmästhetische Mittel im Rezeptionsprozess wahrgenommen werden und wie sich deren Funktionalität in Bezug auf die Entwicklung von Interpretationen der Filmhandlung einschätzen lässt. Die vorausgesetzte Annahme lautete also: Brüche in der gewöhnlichen Handlungslogik, gezielt inszenierte narrative Inkonsistenzen, ermöglichen einen besseren Einblick in die Abläufe, wie filmästhetische Verstehensprozesse organisiert sind, als ein Blick auf gewöhnliche filmische Erzählstrukturen, in denen das Verstehen stärker automatisiert erfolgt. Eine zentrale Fragestellung für die auf die Rezeption des gewählten Kurzfilms bezogene empirische Untersuchung bestand darin, herauszufinden, auf welche Art von fachspezifischem Wissen Studierende bei der Interpretation eines Kurzfilms zurückgreifen, dessen mehrdeutige Struktur zunächst irritierend wirken mag, der jedoch umso mehr Anlass gibt zu einer gemeinschaftlichen Suche nach Hypothesen, die zumindest partiell Erklärungen für das insgesamt nur schwer verständliche Verhalten der Filmfiguren bieten – sei es auf diegetischer, eher handlungsbezogener Ebene, oder mittels Hinzuziehung extrafilmischer, eher kontextueller Informationen (wie z.B. Wissen um filmästhetische Verfahren oder Genre-Zuordnungen).

Die Untersuchung schließt an Überlegungen zur empirischen Filmrezeptionsforschung an, die mit Bezug zur mediendidaktisch orientierten Deutschdidaktik 2015 von Schmidt / Winkler publiziert wurden. Die dort einleitend konstatierte Beobachtung, dass „für die Filmdidaktik bisher kaum empirische Forschungsbefunde vor[liegen]“ (ebd., 81) ist auch eine Dekade später noch aktuell. Ein wesentliches Ergebnis der von Schmidt / Winkler durchgeführten empirischen Studie zu Filmgesprächen zum Spielfilm KRABAT (D 2008, R: Marco Kreuzpaitner) bestand in der Erkenntnis, „dass Schülerinnen und Schüler bereits in einem beachtlichen Maß über informelles Filmwissen verfügen“ und dass „[d]ieses Wissen [...] aus didaktischer Sicht nicht als defizitär, sondern als produktive Grundlage für Lernprozesse im Deutschunterricht zu betrachten [sei]“ (ebd., 93). Uns interessierte nun, ob sich ein ähnlicher Befund auch dann ergeben würde, wenn als Objekt der Filmrezeption ein Kurzfilm mit einer hochgradig mehrdeutigen, nicht so leicht zu entschlüsselnden Narrationsstruktur herangezogen wird.

2 — EMPIRISCHES SETTING UND METHODIK DER DATEN-AUSWERTUNG

Die Interpretationsgespräche zu NIMIC wurden im Juni 2023 mit 25 Bachelor-Studierenden des Faches Deutsch an der Freien Universität Berlin durchgeführt. Davon waren 18 weiblich, sechs männlich und bei einer Person lag keine Angabe vor. Das Durchschnittsalter betrug 21 Jahre. 17 Teilnehmer:innen waren im vierten Fachsemester, acht Teilnehmer:innen im sechsten Fachsemester. Wir bildeten neun Teams zu je zwei bis drei Studierenden, die sich jeweils in zwei Filmgesprächen zu dem Kurzfilm von Lanthimos äußerten. Die beiden Filmgespräche schlossen jeweils direkt an eine Filmsichtung an. Flankiert wurde dieses Setting durch zwei Fragebogen-Interviews: einem ersten, quantitativ ausgerichteten Fragebogen, der den Studierenden vor den beiden Filmsichtungen und -gesprächen vorgelegt wurde und der zum einen (mittels einer achtstufigen Skala) Vorerfahrungen in der Rezeption audiovisueller Medien evaluierte (Häufigkeit der Rezeption von Online-Videos und TV-Sendungen, der Konsultation von Streaming-Diensten, der Rezeption von Filmen via DVD, Blu-ray etc., des Besuchs eines Kinos sowie der Nutzung von digitalen Spielen). Zum anderen wurde gefragt, wie oft die Studierenden Filme und Serien in universitären Lehrveranstaltungen der Germanistik oder der Fachdidaktik Deutsch untersucht hatten, und wie oft die Studierenden als Schüler:innen Filme und Serien in einem sprachlichen Unterrichtsfach (Deutsch, Englisch, Französisch etc.) analysiert hatten (bei beiden Fragen wurde eine fünfstufige Skala verwendet). Ergänzend wurden soziodemographische Daten erhoben (aktuelles Fachsemester, Alter, Gender). Einen zweiten, qualitativ orientierten Fragebogen setzten wir im Anschluss an die beiden Filmgespräche ein. Dieser bestand aus den folgenden offenen Fragen, mit denen einerseits ein Feedback zu den Filmgesprächen eingeholt werden sollte, die andererseits aber auch weiterführende Aspekte berührten:

1. Inwiefern hat das Gespräch Ihre Sicht auf den Film geprägt?
2. Würden Sie den Film an Freunde weiterempfehlen? Begründen Sie Ihre Antwort.
3. Würden Sie den Film NIMIC in Ihrem Deutschunterricht zeigen? Begründen Sie Ihre Antwort.
4. Positionieren Sie sich zu der folgenden Aussage: Filme und Serien sollten zentrale Bestandteile des Deutschunterrichts sein.
5. Nennen Sie Filme oder Serien, die zum Kanon des Deutschunterrichts gehören sollten.

Die beiden Filmgespräche, die zwischen den beiden Fragebogen-Erhebungen stattfanden, wurden von uns ebenfalls durch bestimmte Leitfragen strukturiert, die unten aufgeführt sind. Im Verlauf des ersten Filmgesprächs, das unmittelbar nach der ersten Sichtung des Films stattfand, sollten zunächst erste subjektive Wahrnehmungseindrücke gesammelt werden – ohne dass gefordert wurde, innerhalb der einzelnen Zweier- bzw. Dreierteams zu einem Konsens zu kommen. Die folgenden drei Impulsfragen wurden den Studierenden nach der ersten Filmsichtung vorgelegt:

1. Denken Sie an den Film: Was kommt Ihnen als Erstes in den Sinn?
2. Welche Szene hat Sie am meisten beeindruckt?
3. Was haben Sie dabei empfunden oder gedacht?

Im Anschluss an die zweite Sichtung des Films wurde den Studierenden eine Reihe von weiteren, diesmal spezifischeren Fragen vorgelegt, welche das zweite Filmgespräch in verschiedene Phasen gliedern sollte (die Fragen wurden in Papierform ausgehändigt und im Gesprächsverlauf von den Studierenden nacheinander aufgedeckt). Hier wurden die folgenden acht Fragen verwendet:

1. Welche Muster haben Sie innerhalb des Films erkannt?
2. Welche Dinge haben Sie irritiert?
3. Was denken oder fühlen die Figuren Ihrer Auffassung nach?
4. Wie verstehen Sie den Schluss des Films?
5. Welche Rolle spielen filmästhetische Darstellungsmittel (Kamera, Ton, Montage, Farben, Raum etc.) in dem Film?
6. Lassen sich Bezüge zu anderen Texten oder Filmen finden; wenn ja, welche?
7. Inwiefern lässt sich der Film einem bestimmten Genre zuordnen?
8. Wie würden Sie den Titel des Films („Nimic“ = rumänisch: „Nichts“) interpretieren?

Die Filmgespräche der neun Teams fanden simultan und ohne weitere Intervention unsererseits statt. Sie wurden mit Audiogeräten aufgezeichnet, die auf jedem der neun Team-Tische positioniert waren.

Die Audiodaten wurden in den Folgemonaten im Rahmen einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, orientiert an Schreier (2014) und Kuckartz / Rädiker (2022). Dabei ging es uns einerseits um die Markierung von denjenigen Stellen innerhalb der Interpretationsgespräche, an denen die Studierenden in Bezug auf den Kurzfilm Mehrdeutigkeit identifizierten. Die Fokussierung auf den Aspekt der Mehrdeutigkeit erfolgte auf der Grundlage unserer Vorabentscheidung, einen eher experimentellen Kurzfilm auszuwählen, dessen Erzählstruktur nicht durch einen durchweg verständlichen Handlungsablauf geprägt ist, sondern eine Reihe von logischen Inkohärenzen und einen Rekurs auf semantische Verdichtungen aufweist (s.o.), welche sich grundlegend von einer (in Bezug auf unsere Alltagsrealität) mimetischen, primär durch Kontinuitätsmontage gekennzeichneten Mainstream-Konzeption unterscheidet. Ein Hauptinteresse der Untersuchung bestand, wie bereits einleitend skizziert, darin, herauszufinden, wie die Studierenden mit dem Aspekt der Mehrdeutigkeit innerhalb der Filmgespräche umgehen (da wir genau an diesen Stellen einen Streit um verschiedene Interpretationshypothesen vermuteten), und dabei insbesondere darauf zu achten, inwiefern die Studierenden dabei auf fachliches Wissen über die Konstruktion von Filmen in die Interpretation rekurrieren. Die Auswertung des Audiomaterials erfolgte also zumindest partiell quer zu den konkreten Impulsfragen, welche den Studierenden zur Strukturierung der Filmgespräche vorgelegt wurden. Diese Entscheidung war dadurch begründet, dass die Studierenden

nicht von vornherein auf den Aspekt der Mehrdeutigkeit gestoßen werden sollten, sondern dass es das Ziel der empirischen Untersuchung war, herauszufinden, ob und an welchen Stellen sich im Gespräch der Studierenden der Aspekt der Mehrdeutigkeit besonders bemerkbar macht.

Um mittels der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse eine Identifikation von Mehrdeutigkeit innerhalb des Audiomaterials vornehmen zu können, wurden die folgenden sechs Subkategorien unterschieden, die teilweise deduktiv von uns vorgegeben waren, da sie eng mit den die Gespräche strukturierenden Impulsfragen zusammenhängen (vgl. die Kategorien 3, 4 und 5), teilweise jedoch auch induktiv im Nachhinein aus dem Gesprächsmaterial gewonnen wurden (1, 2 und 6):

1. In Bezug auf Mehrdeutigkeit relevante Szenen
2. Narrative Strukturen (insbes. Figurenhandeln)
3. Interpretation der Schlussequenz
4. Genre-Klassifizierungen
5. Hypothesen zum Filmtitel
6. Globale Deutungen

Einen zweiten Untersuchungsaspekt bildete, wie bereits erwähnt, die Frage danach, inwiefern die Studierenden filmästhetisches Wissen zu auditiven und visuellen Phänomenen in den Prozess der Interpretation einbringen konnten. Auch dieser Aspekt, der bereits in der fünften Impulsfrage zum zweiten Filmgespräch angelegt war (s.o.), wurde auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse evaluiert. Darüber hinaus wurden auch punktuelle Vergleiche zwischen den Ergebnissen der Filmgespräche und den beiden Fragebögen vorgenommen, welche die Untersuchung flankierten (wovon der erste Fragebogen, wie einleitend dargestellt, quantitativ und der zweite qualitativ angelegt war).

3 — UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE I: INTERPRETATION MEHRDEUTIGER FILMISCHER STRUKTUREN

3.1 SZENEN, DIE IN BEZUG AUF MEHRDEUTIGKEIT BESONDERS RELEVANT SIND

Alle neun Teams (T1–T9) diskutierten im Verlauf der Interpretationsgespräche mehrdeutige Stellen innerhalb der filmischen Struktur. Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse konnten in dieser Hinsicht Schlüsselszenen des eingesetzten Kurzfilms identifiziert werden, die besonders häufig mit Mehrdeutigkeit assoziiert wurden (s. Tab. 1).

Szene	Vorspann	SZ 1: Aufwachen	SZ 2: Eichen 1	SZ 3: Frühstück 1	SZ 4: Konzertprobe	SZ 5: Weg zur U-Bahn	SZ 6: U-Bahn 1	SZ 7: Blumenladen	SZ 8: Weg nach Hause	SZ 9: Flur u. Wohnzimmer	SZ 10: Schlafzimmer	SZ 11: Konzert	SZ 12: U-Bahn 2	SZ 13: Eichen 2	SZ 14: Frühstück 2	Abspann
Timecode		00:31	00:55	01:20	01:30	02:00	02:13	02:50	03:04	04:38	05:44	07:06	08:24	08:51	09:16	09:42
T1		1					2		2		1	1	4	1	1	
T2			1				1		3	1	1	3	4	1		
T3	1		2	1	1		1		2	1	3	3	3	1	1	
T4		2	4	1			4		3	1	5	3	5	4	1	
T5			1		2		1		2	1	2	4	3	1	3	
T6	2	1		1			2	1	2	2	1	2	4			1
T7			3	2	2		1		2	1	2	2	2	5	2	
T8			1				2	1	3	1		1	2		2	
T9		1	1	1	2		2		2		2	3	3	1		
GES	3	5	13	6	7		15	2	21	8	15	21	30	14	10	1

Tab. 1: Schlüsselszenen mit mehrdeutiger Struktur

Dem Datenmaterial lässt sich entnehmen, dass diejenige Szene, die innerhalb der Interpretationsgespräche der Studierenden-Teams am häufigsten mit dem Aspekt der Mehrdeutigkeit in Verbindung gebracht wurde, die zweite U-Bahn-Szene (Szene 12; ab 08:24) ist (vgl. die violette Markierung in Tabelle 1 mit 30 Nennungen in Verbindung mit Mehrdeutigkeit). Die häufigste Erwähnung dieser Szene ließe sich damit begründen, dass diese einen sehr hohen Grad an Mehrdeutigkeit aufweist und zugleich einen Schlüssel für die Interpretation des Films als Ganzes bietet: Die Frage, ob sich der Rollentausch (der durch die erste U-Bahn-Szene initiiert wurde, in der der männliche Protagonist die unbekannte Frau nach der Uhrzeit fragt) durch die Wiederholung der Szene mit einer anderen Figurenkonstellation (junger Mann fragt den Protagonisten nach der Uhrzeit) nun erneut abspielt, aber mit anderem Ausgang (Protagonist übernimmt die Rolle des Jungen), wird durch den filmischen Text nicht beantwortet; eine entsprechende Antwort muss also hypothetisch bleiben. Dennoch entscheidet die Tendenz, mit der diese Frage potenziell (und von manchen Gesprächsteams auch real) beantwortet wird, mit über eine globale Deutung der filmischen Handlung (Geht der Rollentausch so weiter wie bisher und findet der Protagonist ein neues ‚Zuhause‘?; Handelt es sich überhaupt um einen auf diegetischer Ebene realen Rollentausch oder existieren sowohl die unbekannte Frau als auch der Junge nur in der Phantasie des Protagonisten? etc.).

Am zweithäufigsten wurden von den Gesprächsteams in Bezug auf Mehrdeutigkeit zum einen die Verfolgungsszene thematisiert, in welcher die unbekannte Frau unerwartet den Protagonisten nach Hause begleitet (Szene 8; ab 03:04); zum anderen die Konzertszene, in der die Fremde auch die berufliche Rolle des Cellisten übernimmt (Szene 11; ab 07:06). Beide Szenen weisen hinsichtlich des Mehrdeutigkeitsaspekts jeweils 21 Nennungen auf (vgl. die beiden türkisfarbenen Markierungen in der obenstehenden Tabelle). Es handelt sich in beiden Fällen um Szenen, in denen von der Ersetzung des Protagonisten durch die Fremde ein besonders hohes Irritationspotential ausgeht: In der Verfolgungsszene realisieren die Zuschauer:innen zum ersten Mal, dass das Auftreten der unbekannteren Frau einen Handlungsstrang etabliert, der nicht mit einer gängigen Kontinuitätslogik erklärbar ist (Warum verfügt die Frau, die der Protagonist in der U-Bahn zum ersten Mal sieht, über denselben Haustürschlüssel wie er?). In der Konzertszene hingegen ist der Rollentausch bereits endgültig etabliert: Das Konzertpublikum, darunter die Partnerin und die drei Kinder des Protagonisten, klatschen dem (in musikalischer Hinsicht völlig schrägen, die zu

eigentlich spielenden Noten ignorierenden) Cello-Spiel der Unbekannten begeistert Beifall, wodurch klar wird, dass der Protagonist seine Familie, sein Zuhause und seine berufliche Position unwiderruflich verloren hat.

3.2 NARRATIVE STRUKTUREN (INSBESONDERE FIGURENHANDELN)

Den Audio-Daten lässt sich entnehmen, dass die weibliche Hauptfigur, die oben als „Unbekannte“ oder „Fremde“ beschrieben wurde und die auf IMDb als „Mimic“² bezeichnet wird, bei den meisten Gespräch-Teams (T1, T2, T6, T8, T9) im Mittelpunkt der Interpretationsprozesse steht. Das Verhalten dieser Figur wurde von allen Teams als irritierend, verstörend und mehrdeutig klassifiziert. Eine weiterführende Hypothese dazu wäre, dass diese Art des Figurenverhaltens eine Empathisierung mit der entsprechenden Figur erschwert bzw. verhindert,³ was generell für die distanzierte Haltung mitverantwortlich sein könnte, welche die Studierenden laut vieler Einschätzungen im zweiten Fragebogen dem Film gegenüber einnehmen. Manche Teams (T3, T4, T5, T7) bezogen in ihren Interpretationen auch die anderen Filmfiguren mit ein. Dabei ergab sich ein ähnlicher Befund: Die Figuren würden in der Regel wenig Emotionalität zeigen – mit Ausnahme der Vater-Figur in der Bettszene (dort sei ihm die Enttäuschung sichtlich anzumerken) sowie der Mutter-Figur in der Konzertszene, als diese den irritierenden Auftritt der Unbekannten begeistert beklatscht.

3.3 INTERPRETATION DER SCHLUSSEQUENZ

Die bereits erwähnte drittletzte Szene des Films, d.h. die zweite U-Bahn-Szene, in der sich die Vater-Figur und der Schwarze Junge begegnen, wird im Verlauf der Team-Gespräche am häufigsten erwähnt – weit häufiger als die beiden letzten Szenen (Eikochen 2 und Frühstück 2). Insbesondere an diese U-Bahn-Szene wurden durch die Studierenden globale Deutungen des Films angeschlossen. Folgende Aspekte ließen sich den meisten Filmgesprächen entnehmen: Es gehe um die Austauschbarkeit des Individuums (vielleicht übernehme die Vater-Figur am Ende das Leben des Jungen mit dem Basketball, T6 D3 04:25⁴), um ein Konkurrenz-Prinzip („Wettkampf: wer passt besser dahin“, T4 D3 06:18), um eine Art Kreislauf („full circle moments, wo sich so ‚n Kreis einfach schließt“, T3 D2 00:13); und den Figuren des Films wird unterstellt, eher unbewusst als bewusst zu handeln („vielleicht merken die Menschen selber nicht, wenn sie in diese Rolle verfallen, dass sie jemand anderes einnehmen“, T1 D3 05:35).

3.4 GENRE-KLASSIFIZIERUNGEN

Alle neun Teams erkennen Genre-Mischungen, aus beispielsweise Horrorfilm, Science Fiction, Drama, Thriller, Psychothriller, Mystery, Arthouse, Romanze und „nicht ganz Fantasy“ (T6 D3 05:55). Es werden Vergleiche mit einigen (den Studierenden

² Dieser englischsprachige Begriff bezeichnet jemanden, die/der etwas oder jemanden nachahmt; ins Deutsche könnte man ihn also im vorliegenden Kontext mit ‚die Nachahmende‘ übersetzen; allerdings geht dann der Gleichklang mit dem Filmtitel *NIMIC* verloren. Daher soll im Weiteren der englischsprachige Begriff verwendet werden.

³ Rezeptionsästhetische Prozesse des Empathisierens können selbst mit Figuren erfolgen, die sich in moralischer Hinsicht als ‚Schurken‘ einordnen lassen, vgl. Wulffs (2002) Überlegungen zum sog. empathischen Feld. Dennoch setzen diese Empathisierungsprozesse ein Mindestmaß an logischer Nachvollziehbarkeit von Figurenhandlung und -motivation voraus.

⁴ Diese Kodierung des Audio-Materials gibt das jeweilige Team (T) und eine spezifische Audio-Datei (D) innerhalb des dazugehörigen Teamgesprächs an, sowie den für eine bestimmte Stelle der entsprechenden Datei relevanten Timecode (in Minuten und Sekunden).

persönlich bekannten) Filmen oder Serien vorgenommen, z.B. BLACK MIRROR (seit 2011), SPIDER MAN-Filme, SHERLOCK (2017-2017), BEAU IS AFRAID (2023), GONE GIRL (2014), TENET (2020), HARRY POTTER UND DER FEUERKELCH (2005), SHUTTER ISLAND (2010), MATRIX (1999), PARASITE (2019), BEHIND HER EYES (2021), TÁR (2022), FRAU-ENTAUSCH (seit 2003); am häufigsten erwähnt wird BLACK MIRROR. In Hinblick auf die prozessuale Entwicklung der Filmgespräche entsteht der Eindruck, dass die Genrezuordnungen und Film-/Serien-Vergleiche den meisten Teams dabei geholfen haben, anfängliche Irritationen im Zusammenhang mit dem Figurenverhalten als solche zu akzeptieren. Darüber hinaus wurden bei der Suche nach möglichst exakten Genre-Klassifizierungen auch immer wieder Selbst-Korrekturen vorgenommen (vgl. T1 D3 08:45, T8 D3 07:48 und T9 D3 06:14).

3.5 HYPOTHESEN ZUM FILMTITEL

Die lautliche Ähnlichkeit des Filmtitels NIMIC (rumänisch für „Nichts“) und „Mimic“⁵ wird von zwei Teams erkannt (T7 D2 04:39, T4 D2 05:50), noch bevor die exakte sprachliche Bedeutung des Filmtitels unsererseits (durch die achte Impulsfrage 8, s.o. in Abschn. 2) mitgeteilt wird. Nachdem die Studierenden die Titel-Bedeutung kennen, werden von allen Teams weiterführende Interpretationen des Films ins Spiel gebracht:⁶

- Der Protagonist habe am Ende **nichts**: keine Familie, keinen Job, kein Zuhause (T1 D3 09:25); **Nimic/Mimic**: es gehe in dem Film ums Imitieren (T1 D3 09:50)
- **Nimic/Mimic** (T2 D3 8:21)
- Es gebe „keine Anhaltspunkte [für eine bestimmte Deutung], an denen Du Dich richtig festhalten kannst“ (T3 D2 15:54)
- **Nimic/Mimic** (T4 D2 05:50); „weil **nichts** etwas bedeutet“; „die Menschen haben dann doch irgendwie alles, aber im nächsten Moment irgendwie auch doch **nichts**“; Mann „fühlt sich irgendwie leer“; „verliert er es halt, durch ne Frage; aber ihn juckt’s auch nicht“; Referenz zu Janne Tellers Roman **Nichts. Was im Leben wichtig ist** (T4 D3 12:11)
- Hauptfigur habe **nichts** mehr am Ende (T5 D3 09:19); es gebe **nichts**, was nicht austauschbar wäre (T5 D3 09:45)
- vielleicht habe alles keine starke Bedeutung; weil sie ihre Leben immer wieder tauschen, habe das Leben vor dem Tausch keine Bedeutung; die unbekannte Frau „lebt so 24 Stunden“ (T6 D3 06:49); zur Bettszene: die Kinder hätten **nichts** dazu gesagt, dass ihr Vater „aus seinem Leben rausgedrängt“ wurde und dass Mimic „seine Rolle übernommen“ habe (T6 D3 07:25)
- **Nimic/Mimic**; „**nichts**“ [sei] irgendwie individuell oder auf ne Person zugeschnitten“; „auch dass sie tauschen [...], hat keine Bedeutung; „und sie fühlen **nichts** dabei“ (T7 D3 13:56)
- „dass **nichts** wichtig ist oder **nichts** relevant ist“; es gehe um „Austauschbarkeit“ (T8 D3 08:50)

⁵ Vgl. Anm. 2.

⁶ Der Begriff ‚nichts‘ sowie die partielle Äquivokation von *Nimic* und ‚Mimic‘ sind in der nachfolgenden Übersicht durch Fettdruck hervorgehoben.

- „Solange Du's nicht schaffst, im Leben anzukommen oder zu Fuß zu fassen, zu 100 Prozent glücklich zu werden, kannst Du alles haben, hast aber gleichzeitig auch **nichts**, weil Du Dich damit nicht zufriedengibst, weil Du's nicht akzeptieren kannst, weil Du damit nicht zur Ruhe kommst, weil Du Deinen Platz im Leben nicht findest“ (T9 D3 07:33)

Wie hier erkennbar ist, führt das Wissen um die Semantik des Titels bei allen Gesprächs-Teams zu einer ausgiebigen Interpretationstätigkeit. Dabei wird vielfach versucht, die anfängliche Irritation, die sich bei der Wahrnehmung mehrdeutiger Narrationsstrukturen ergeben hatte, nun nachträglich begreifbar zu machen bzw. dahingehend zu legitimieren, dass eine Auflösung der Mehrdeutigkeit aufgrund der Thematik des Films *prinzipiell* nicht möglich sei.

3.6 GLOBALE DEUTUNGEN

Generell werden die Interpretationshypothesen in den Filmgesprächen eng an der Filmhandlung entlang gebildet, d.h. entsprechende Deutungen des Figurenverhaltens erfolgen eher textimmanent. Manche Teams kommen auf dieser Basis schnell zu globalen Deutungen (z.B. T3, T5), manche eher gegen Ende des Gesprächs (z.B. T1, T2). Insbesondere der Austausch über die Schlussequenz (vgl. 3.3) inspiriert zu Deutungen des Films als Ganzes. Einige Interpretationen entfernen sich stark von der filmischen Textstruktur bzw. sind nicht mehr durch diese gedeckt. Die Mehrdeutigkeit der filmischen Narration und dabei insbesondere das als unlogisch wahrgenommene Figurenhandeln werden durch globale Interpretationshypothesen sowie durch Genre-Klassifikationen und Film-/Serien-Vergleiche (vgl. 3.4) auf einer Metaebene eingeordnet; Irritationsmomente verlieren dadurch partiell das ‚Störende‘ (wann dies jeweils erfolgt, ist jedoch von Team zu Team variabel). Der letztgenannte Effekt wird schließlich noch einmal verstärkt, sobald das Wissen um die Bedeutung des Filmtitels verfügbar ist (vgl. 3.5).

4 — UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE II: REKURS AUF FILM-ÄSTHETISCHES FACHWISSEN

4.1 AUDITIVE EBENE

Der zweite Bereich, den wir mittels der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht haben, ist der Rekurs der Studierenden auf filmästhetisches Wissen. Zunächst wurden alle Stellen innerhalb des Audiomaterials kodiert, in denen filmästhetische Mittel explizit genannt werden. Aus der dadurch gewonnenen Gesamtübersicht wurde die auditive Ebene herausgefiltert, d.h. alle Stellen innerhalb der Gespräche, in denen sich die Teams über Filmmusik und Filmsound unterhalten (s. Tab. 2).

Beobachtung der Gespräch-Teams	unterstellte Wirkung	Nachweis
Musik, insbes. Verfolgungsszene	Spannung; dramatisch-düster; Angst: „Was kommt jetzt?“	T1 D2 01:48
Musik, die Frau 2 spielt, klingt „n bisschen schief“		T1 D3 00:12 u. 02:07
Musik	Musik sorgt für Spannung	T1 D3 06:30
	Emotionen gehen hoch und runter; Spannung aufgebaut	T2 D3 01:26
Ton	Horror	T2 D3 04:55
Kamera + Musik „gut gemacht“	Emotionen	T2 D3 05:49
Kameraführung; Nah-Perspektive; viel Bewegung; Schwenk; Geräusch in der Verfolgungsszene; versch. Sprachen in der Konzertszene	Funktion: Unruhe (wenn Nah)	T3 D3 09:21
Musik; Quietschen der U-Bahn	Spannung	T3 D3 11:20
Klackern der Schuhe	baut Spannungsbogen auf	T4 D2 01:03 u. D2 08:33
Musik	„gruselig“ (z.B. beim Eikochen)	T4 D3 00:33
Muster in der Musik: „dass es so aufbauscht“		T4 D3 02:12
Hypothese Instrument: „Ich glaub, das heißt Cello“		T4 D3 04:08
Musik	Spannungsbogen	T4 D3 08:22
Musik „creepy“	Spannungsaufbau	T6 D2 01:05
Bei Verfolgung hört man nur die Frau		T6 D3 05:00
Hintergrundmusik plötzlich im Vordergrund (Orchester)	Stück generell mit Spannung verbunden	T6 D3 05:08
Musik auffällig; Wechsel mit Passagen nur mit Geräuschten	Orchester klingt absichtlich schief	T7 D2 02:20
Ton stiftet viel Verwirrung		T7 D3 12:23
Muster: „Musik, die die ganze Zeit präsent war“		T8 D3 01:06
laute Musik	sorgt für Spannung	T8 D3 05:57
Orchesterszene 1: zuerst nur Musik gehört („nur die Melodie gesehen“), dann Bild		T9 D3 00:32
„Töne extrem filmscheidend“	„haben das Ganze nochmal dramatisiert“	T9 D3 05:33

Tab. 2: Rekurs auf filmästhetisches Wissen I (auditive Ebene)

Wertet man diese Stellen systematisch in Bezug auf spezifische semantische Themenbereiche aus, dann ergeben sich die folgenden key incidents:

- **Key incident 1:** sechs von neun Teams betrachten **Erzeugung von Spannung** als eine wichtige Funktion der Musik, gehen jedoch nicht genauer darauf ein, auf welche Weise die Musik dies erreicht;
- **Key incident 2:** ein Team erwähnt mehrfach **Erzeugung von Emotionen** im Zusammenhang mit der Musik; drei Teams nennen spezielle Emotionen wie „dramatisch-düster“, „gruselig“, „Angst“, „Horror“, „creepy“;
- **Key incident 3:** zwei Teams unterstellen Ton und Musik eine **dramatische bzw. dramatisierende Wirkung**; ein Team spricht speziell über Erwartungssteuerung („Was kommt jetzt?“);
- **Key incident 4:** zwei Teams gehen explizit auf **spezifische Geräusche** ein, z.B. das „Klackern der Schuhe“ (1): einem der beiden Teams zufolge vermittelt dies „Unruhe“; dasselbe Team bringt das „Quietschen der U-Bahn“ (2) mit der Spannungserzeugung in Verbindung.

Als Fazit für die auditive Ebene lässt sich festhalten: Ton und Musik werden von den Studierenden als wichtige bedeutungsgenerierende ästhetische Mittel erkannt. Ausgehend von den oben aufgeführten auditiven key incidents können in didaktischen Kontexten Ergänzungen, Vertiefungen und Präzisierungen vorgenommen werden, z.B. in Bezug auf die Interaktion mit der Bildebene (etwa die besondere Wirksamkeit des Geräuschtönen bei Nah-Einstellungen, vgl. T3) oder auf die Filmmusikanalyse (Differenzierung von diegetischer und non-diegetischer Musik; dramaturgische Strukturierung durch Leitmotivik, Illustration des Figurenhandelns, Antizipation und Konstituierung von Wende- und Höhepunkten, Kontrapunktierung etc.).⁷

⁷ Vgl. dazu u.a. Merlin 2020 und Engelke/Merlin 2024.

4.2 VISUELLE EBENE

Bei der visuellen Ebene wurde vergleichbar vorgegangen: Aus der Gesamtheit derjenigen Gesprächskommentare, in welchen ein Rekurs auf filmästhetisches Wissen deutlich wurde, wurden die in visueller Hinsicht relevanten Stellen herausgefiltert (s. Tab. 3).

Beobachtung der Gespräch-Teams	unterstellte Wirkung	Nachweis
Kamera geht mit der Bewegung mit; „Perspektive immer mehr so auf Augenhöhe“		T1 D3 06:39
Eindruck: Kameramann rennt in Verfolgungssz. auf Zuschauer:innen zu		T2 D3 05:00
Kamera + Musik „gut gemacht“	Emotionen	T2 D3 05:49
Fehlt immer ein Stück Info: Buchstabe weg bei Titelsequenz	„Du stellst immer irgendeine Theorie auf [...], das heißt aber nicht, dass es die richtige Antwort ist.“	T3 D3 00:40
„ein Shot auf sein Gesicht rauf“	Traurigkeit, Enttäuschung, Verletztsein (Bettszene)	T3 D3 07:57
Nah-Perspektive; viel Bewegung; Schwenk; Geräusch d. Schuhe in der Verfolgungsszene; versch. Sprachen in der Konzertprobe	Funktion: Unruhe (wenn Nah)	T3 D3 09:21
Farben blautönig, kühl, gedeckt		T3 D3 10:57
Schlafmaske	„Symbol für irgendwas“	T4 D3 01:20
Farben: U-Bahn am Ende sehr hell		T4 D3 08:44
Kamera bei schwenkt bei Verfolgung zwischen den Figuren hin und her; mehrere Zooms auf Gesicht des Mannes		T4 D3 09:26
„Film war so recht clean gedreht“; „Die Farben [...] das war irgendwie alles so sehr gut einheitlich“		T5 D2 01:55
Kamera bei Verfolgungsszene	Spannungsaufbau	T5 D3 07:39
Szenen werden oft mit Close-Up begonnen; „Colourwork auch gut“		T5 D3 07:42
Titelgestaltung: am Anfang war das „I“ im Titel nicht da, am Ende dann doch		T6 D3 04:35
Kamera stark auf eine Figur fokussiert		T6 D3 05:20
Von den Farben her sehr kalt; Blautöne		T6 D3 05:28
Kamera zoomt immer wieder auf Gesichter „Fischaugen-Schwung von ihm zu ihr“	(„verarschend dramatisch“: „Wir machen jetzt einen dramatischen Film“)	T7 D2 03:55
am Ende: Zooms auf die Gesichter	soll Spannung erzeugen (aber „wie gewollt und nicht gekonnt“)	T7 D3 12:00
Wechsel von Nahaufnahmen (Blumen, Schlüssel) und dann „weiter weg“	Verwirrung, Spannung	T8 D3 06:05
Farben „grülich“	depressiv	T8 D3 06:25
„Kamerawechsel“ von Mann zu Frau 2; gleicher Schlüssel(-anhänger)		T8 D3 06:40
Kameraführung bei Verfolgungsszene	„hat Spannung aufgebaut“	T9 D3 05:40

Tab. 3: Rekurs auf filmästhetisches Wissen I (visuelle Ebene)

Bei einer systematischen Auswertung nach spezifischen Themenbereichen lassen sich die folgenden key incidents erkennen:

- **Key incident 1:** Alle Teams sprechen der **Kameraführung** eine Wirkung auf die Zuschauer:innen zu (meist: Erzeugung von Spannung); genauer bestimmt wird die Funktionalität spezifischer Kameraeinstellungen jedoch nur von einem Team (T3 in Bezug auf Großaufnahmen: „ein Shot auf sein Gesicht rauf“ vermittelte in der Bettszene Emotionen der männlichen Hauptfigur: Traurigkeit, Enttäuschung, Verletztsein; und bewegte / schwenkende Kamera erzeuge bei Nahaufnahmen Unruhe);
- **Key incident 2:** fünf von neun Teams halten die **Farbgestaltung** des Films für wichtig in Bezug auf die vermittelte (T6: kalte / T8: depressive) Atmosphäre; es werden jedoch keine spezifischen Gegenstände erwähnt;
- **Key incident 3:** ein Team geht auf das **Kostüm** ein (T4 unterstellt der Schlafmaske der Ehefrau, ein „Symbol von irgendwas“ zu sein, ohne diese Art der Semantisierung genauer zu bestimmen);
- **Key incident 4:** ein Team ordnet dem **Titeldesign** eine spezifische Bedeutung zu (T3 konstatiert eine Analogie zwischen einem fehlenden Buchstaben im Design des Filmtitels und der Unmöglichkeit, den Film kohärent zu interpretieren).

Die oben aufgeführten key incidents kommen teilweise dadurch zustande, dass sie

bereits in der auf filmästhetische Mittel bezogenen fünften Impulsfrage innerhalb des zweiten Filmgesprächs angelegt sind; dies ist bei KI 1 und KI 2 der Fall (s.o. in Kap. 2; auch hier handelt es sich also um ein teils deduktiv, teils induktiv angelegtes Verfahren). Das Fazit fällt hier ähnlich aus wie bei der auditiven Ebene: Wichtige bedeutungsgenerierende visuelle Gestaltungsmittel werden von den Studierenden (in ihrer im ausgewählten Kurzfilm vorliegenden Form) benannt, und partiell wird diesen Mitteln auch eine spezifische Wirkung zugeschrieben. Ausgehend von den genannten visuellen key incidents können in didaktischen Kontexten ebenfalls Ergänzungen, Vertiefungen und Präzisierungen vorgenommen werden.⁸

5 — UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE III: AUSWERTUNG DER FRAGEBÖGEN UND IN-BEZUGSETZUNG ZU DEN FILMGESPRÄCHEN

Bei der Auswertung des ersten, quantitativ ausgerichteten Fragebogens zeigt sich, dass Filme und Serien von den beteiligten 25 Studierenden sehr häufig im digitalen Raum rezipiert werden. Andere mediale Angebote wie Kino, Fernsehen, digitale Spiele, DVD und Blu-ray werden deutlich seltener genutzt. Zwischen einem Drittel bis über die Hälfte der Befragten gab an, dass in der eigenen Schulzeit in den Fächern Kunst, Musik und Französisch sowie in anderen Fremdsprachen noch nie mit Filmen und Serien gearbeitet wurde, im Englisch- und Deutschunterricht hingegen schon. Über die Hälfte der Studierenden machte deutlich, dass sie sich im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung für das Fach Deutsch noch nie mit Filmen und Serien auseinandergesetzt habe; bei ungefähr je einem Viertel sei dies selten bzw. sehr selten der Fall gewesen.

Zieht man den zweiten, qualitativ angelegten Fragebogen, der nach den beiden Filmgesprächen eingesetzt wurde, hinzu, dann lassen sich punktuell aufschlussreiche Vergleiche zwischen den Rezeptionsgewohnheiten (Fragebogen 1), dem Verlauf der Filmgespräche sowie der Einschätzung des Erkenntnisgewinns (Fragebogen 2) vornehmen. Beispielsweise lässt sich erkennen, dass während der Filmgespräche sowohl in Team 2 als auch Team 3 mehrere Aspekte der filmästhetischen Gestaltung intensiv diskutiert werden. Während die Studierenden aus Team 2 die Filmgespräche als gewinnbringend einschätzen (Fragebogen 2: „Ich habe durch das erste Gespräch mehr Fokus auf die Details im Film gelegt“ – Studierende Nr. 04d530 und Nr. 05c529), weist ein Studierender aus Team 3 daraufhin, durch das zweite Filmgespräch (im Vergleich mit dem ersten Filmgespräch, bei dem erste Wahrnehmungseindrücke evaluiert wurden) nichts Entscheidendes dazugelernt zu haben (Fragebogen 2: „[...] das Gespräch hat im Prinzip nur die Ergebnisse zusammengetragen“ – Studierender Nr. 27g507). Alle drei Gesprächsteilnehmer:innen geben (in Fragebogen 1) an, sich mehrmals täglich Online-Videos anzuschauen. Auffällig ist jedoch eine Diskrepanz hinsichtlich der Medienorientierung der schulischen Vorbildung der drei Studierenden: Während bei dem betreffenden Lehramtsstudierenden aus Team 3 in seiner eigenen Schulzeit im Englischunterricht sehr häufig und im Deutschunterricht häufig Filme oder Serien thematisiert wurden, spielte dies bei den beiden Studierenden aus Team 2 kaum eine Rolle. Dies legt den Schluss nahe, dass dem Studierenden aus

⁸ Vgl. dazu die auf die schulische Filmbildung (insbesondere innerhalb des Deutschunterrichts) bezogenen Filmdidaktiken, z.B. Abraham 2016, Kepser 2010, Anders/Staiger et al. 2019, Kammerer/Maiwald 2021 etc.

Team 3 im Gegensatz zu den beiden anderen Studierenden bereits bei der ersten Sichtung des Films auf fachliche Grundlagen der Filmbildung zurückgreifen konnte, welche den beiden anderen nicht zur Verfügung standen; dies würde der Beobachtung korrespondieren, dass bei Letzteren der Erkenntnisgewinn im Verlauf des zweiten Filmgesprächs deutlich höher ausfiel.

6 — KONKLUSION UND AUSBLICK

An dieser Stelle seien die wesentlichen Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung zur Filmlesekompetenz von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch (BA) thesenartig zusammengefasst. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich um eine Momentaufnahme mit einer vergleichsweise kleinen Stichprobe von nur 25 Teilnehmenden handelt, die zudem noch im Bachelor-Studium sind. Dennoch lassen sich den qualitativ ausgewerteten Filmgesprächen sowie den begleitenden (teils quantitativ, teils qualitativ angelegten) Fragebogen-Interviews einige grundlegende Beobachtungen entnehmen, welche Aufschluss darüber geben, auf welche Weise die Filmbildung von Lehramtsstudierenden optimiert werden könnte – damit sich ein entsprechender Effekt langfristig auch in der Schulpraxis einstellt. Die folgenden Untersuchungsergebnisse sind innerhalb dieser Rahmensetzung von Relevanz:

- Die überwiegende Anzahl der 25 Teilnehmer:innen der Untersuchung verfügt über ein hohes Maß an filmischer Vorerfahrung durch die private Filmrezeption, insbesondere in Bezug auf Filme und Serien, die via Streaming-Dienste oder Online-Portale verfügbar sind; DVDs und Blu-rays sowie Fernsehen spielen hingegen keine Rolle mehr; das Kino wird selten aufgesucht.
- Es gelingt den Studierenden, filmästhetische Gestaltungsmittel (wie Musik, Geräusche, Kameraführung, Farben, Kostüm, Titeldesign) zu identifizieren und sich im Teamgespräch über deren bedeutungsgenerierende Funktion auszutauschen; allerdings wird die genauere Wirkungsweise kaum präzise formuliert; insbesondere hier müsste in der universitären Ausbildung von Deutschlehrer:innen nachgesteuert werden (zumal im Schulunterricht, speziell im Fach Englisch, bereits häufiger mit Filmen und Serien gearbeitet wird).
- Interpretationshypothesen zu dem gezeigten Kurzfilm NIMIC werden zunächst eng an der Filmhandlung entlang gebildet (textimmanent); der Film wird dabei als stark irritierend / mehrdeutig wahrgenommen.
- Die Mehrzahl der beteiligten Teams ist in Hinblick auf die Entwicklung von Interpretationshypthesen sehr produktiv. Zugleich werden diese Hypothesen jedoch nur selten (etwa in Rückbezug auf die filmästhetische Gestaltung) kritisch diskutiert.
- Insbesondere das Sprechen über die Schlusssequenz und das Wissen um die Bedeutung des Filmtitels inspirieren zu Deutungen des Films als Ganzes; die anfängliche Irritation über die Mehrdeutigkeit des Figurenhandelns nach der ersten Sichtung des Films wirkt infolge dieser globalen Deutungen sowie aufgrund von Genreklassifikationen und Film-/Serien-Vergleichen weniger ‚beunruhigend‘.

- Eine stärkere Integration der Filmbildung in universitäre Curricula könnte die Reflexionsbereitschaft gegenüber als irritierend empfundenen Textstrukturen fördern, welche gängigen Sehgewohnheiten der privaten Film- bzw. Serienrezeption widersprechen. Filmästhetische und -historische Kontextualisierungen könnten dieses Vorhaben unterstützen.
- Bei den Stellungnahmen der Studierenden zur Rolle der schulischen Filmbildung (Fragebogen 2) plädieren die meisten dafür, eine detaillierte Auseinandersetzung mit Filmen und Serien in den Deutschunterricht zu integrieren. Obwohl die Studierenden Filme als wichtigen Teil der Gegenwartskultur sehen, gehen viele davon aus, dass weiterhin die Literatur das dominante Leitmedium des Deutschunterrichts ist. Deutlich wird hier ein Desiderat film- und mediendidaktischer Anteile in der universitären Ausbildung.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— NIMIC. D/GB/USA 2019; Regie: Yorgos Lanthimos. Streaming-Dienst: Disney+; MUBI.

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Abraham, Ulf (2013)**: Kurzspielfilme im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 237 (2013), 4–10. — **Abraham, Ulf (2016)**: *Filme im Deutschunterricht*. 4. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer. — **Abraham, Ulf (2020)**: Verdichtung und Bedeutungs-offenheit. Über das didaktische Potential von Kurzfilmen. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3 (2020), 10–19. — **Anders, Petra / Staiger, Michael et al. (2019)**: *Einführung in die FilmDidaktik Deutsch. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J.B. Metzler. DOI: [10.1007/978-3-476-04765-6](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04765-6). — **Emmersberger, Stefan / Grimm, Petra (Hg.) (2023)**: *Kurzfilme im Deutschunterricht*. Berlin: Frank & Timme. DOI: [10.57088/978-3-7329-9168-6](https://doi.org/10.57088/978-3-7329-9168-6). — Engelke, Henriette / Merlin, Dieter (Hg.) (2024): *Filmmusik und Filmsound im Kontext ihrer Vermittlung. Kieler Beiträge zur Filmmusikforschung (kbzf)*, H. 18 (2024). DOI: [10.59056/kbzf.2024.18](https://doi.org/10.59056/kbzf.2024.18). — Kammerer, Ingo / Maiwald, Klaus (2021): *FilmDidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt. — Kepser, Matthis (Hg.) (2010): *Fächer der schulischen Filmbildung. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: kopaed. — Krammer, Stefan / Merlin, Dieter (Hg.) (2022): *Kurze Filme. ide – informationen zur deutschdidaktik*, H. 3 (2022). — Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa. — Merlin, Dieter (2020): Auditive Dimensionen der Filmrezeption, am Beispiel ausgewählter Szenen aus DON'T COME KNOCKING (2005) und THE LONE RANGER (2013, TV 1949). In: *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, H. 2 (2020). DOI: [10.18716/OJS/MIDU/2020.2.5](https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.5). — Mundhenke, Florian (2017): *Zwischen Dokumentar- und Spielfilm. Zur Repräsentation und Rezeption von Hybrid-Formen*. Wiesbaden: Springer. DOI: [10.1007/978-3-658-15603-9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15603-9). — Schmidt, Frederike / Winkler, Iris (2015): An informelles Filmwissen anknüpfen! Empirische Befunde zum Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern. In: *Didaktik Deutsch*, H. 38 (2015), 81–96. Auch online: <https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/476>. — Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)*, H. 1 (2014). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636> [30.05.2025]. — Wulff, Hans Jürgen (2002): Das empathische Feld. In: Sellmer, Jan / Wulff, Hans Jürgen (Hg.): *Film und Psychologie – nach der kognitiven Phase?* Marburg: Schüren, 109–121. DOI: [10.25969/mediarep/14181](https://doi.org/10.25969/mediarep/14181).

ÜBER DEN AUTOR

Dr. Dieter Merlin ist seit 2024 Professor für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Literar- und medienästhetisches Lernen (Primar- und Sekundarstufen), Film- u. Medientheorie, Transkulturelle Literatur- u. Mediendidaktik, Kinder- u. Jugendliteratur/-medien, Professionsforschung.