

EINE ADAPTION DES HEIDELBERGER MODELLS DES LITERARISCHEN UNTERRICHTSGESPRÄCHS FÜR KURZFILME

EXEMPLARISCH ENTFALTET AN DIVERSITÄTS-
SENSIBLEN ANIMATIONSFILMEN – MIT EINEM
MODELLIERTEN FILMGESPRÄCH ZU THE PRESENT

Nathalie Kónya-Jobs

Universität zu Köln | n.konya-jobs@uni-koeln.de

ABSTRACT

Der Beitrag zeigt, wie das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs für die Arbeit mit Kurzfilmen adaptiert werden kann. Auf der Grundlage einer theoretischen Fundierung des Modells und seiner dialogisch-subjektorientierten Struktur werden spezifische methodische Übertragungsformen auf das Medium Kurzfilm entwickelt, darunter Fragen der Visual Literacy und der adressatenorientierten Gesprächsführung in heterogenen Lerngruppen. Die didaktische Analyse stützt sich auf seminarbasierte Gesprächsplanungen, studentische Erprobungen sowie kommentierte Fallbeispiele zu Kurzfilmen wie [NEGATIVE SPACE](#), [LOST AND FOUND](#), [UMBRELLA](#) und [THE PRESENT](#). Im Zentrum steht ein offenes, subjektiv-reflexives Filmgespräch, das ästhetische Erfahrungen produktiv macht und zugleich Fragen von Diversität, Zugehörigkeit und emotionaler Responsivität aufgreift. Der Beitrag bietet Impulse für Filmbildung, Lehrer:innenbildung und eine ästhetisch-dialogische Unterrichtskultur im Fach Deutsch. Den Abschluss bildet ein kommentiertes Modellgespräch, aus dem Perspektiven für die Weiterentwicklung filmdidaktischer Gesprächsformate abgeleitet werden.

SCHLAGWÖRTER

— KURZFILM — VISUAL LITERACY — LITERARISCHES UNTERRICHTSGESPRÄCH
— HEIDELBERGER MODELL — FILMDIDAKTIK — DIVERSITÄT UND
INTERKULTURALITÄT — INKLUSIVE BILDUNG — LEHRER:INNENBILDUNG

ABSTRACT (ENGLISH)

This article explores how the Heidelberg Model of Literary Classroom Discussion can be adapted for working with short films. Building on a theoretical foundation of the model and its dialogic, subject-oriented structure, it develops methodological transfer strategies for short-film pedagogy, including issues of visual literacy and responsive facilitation in diverse classroom settings. The didactic analysis draws on seminar-based conversation designs, student-led implementations and annotated case studies featuring short films such as [NEGATIVE SPACE](#), [LOST AND FOUND](#), [UMBRELLA](#) and [THE PRESENT](#). At its core, the article models an open, subjective-reflective classroom film discussion that productively engages with aesthetic experience while addressing themes of diversity, belonging and emotional resonance. It offers impulses for film education, teacher training and an aesthetically dialogic teaching culture in German language education. The article concludes with an annotated model discussion from which perspectives for the further development of film-related classroom discussions are derived.

KEYWORDS

— SHORT FILM — VISUAL LITERACY — LITERARY CLASSROOM DISCUSSION
— HEIDELBERG MODEL — FILM PEDAGOGY — DIVERSITY AND INTERCULTURALITY
— INCLUSIVE EDUCATION — TEACHER TRAINING

1 — EINLEITUNG

Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs (LUG) ist seit seiner Etablierung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg fest in der Gesprächsdidaktik verankert. Es steht für eine dialogische, subjektorientierte Austauschform, bei der gemeinsames Verstehen – nicht das Erzielen einer „richtigen“ Deutung – im Mittelpunkt steht. Während das Modell im Literaturunterricht breit angewendet wird, liegen für das filmästhetische Lernen bislang nur wenige Ansätze vor, die sich deutlich von kognitiv-analytischen und stark lehrkraftzentrierten Zugängen absetzen. Verfahren wie das Stumme Schreibgespräch zum Film, das Filmgespräch nach dem Vorlesegespräch (vgl. Spinner 2004) oder basissemiotische Zugänge zum Kurzfilm (vgl. Pompe / Spinner / Ossner 2020, 229) eröffnen zwar erfahrungs- und erlebnisorientierte Zugänge, bilden jedoch kein systematisch dialogisches Gesprächsformat aus.

Einen wichtigen Bezugspunkt bildet Thomas Möbius' Konzept des „literarischen Sehgesprächs“ (2008), das als sprachlich-kommunikative Vermittlungsform für bilddominierte Medienangebote entwickelt wurde. Möbius zeigt, wie ästhetische Wahrnehmung, Verbalisierung und gemeinsames Sinnverhandeln in einem offenen Gesprächsraum zusammenwirken können. Sein Ansatz eröffnet eine Brücke zwischen literaturdidaktischer Gesprächskultur und filmbezogenen Lernprozessen, wurde jedoch bislang kaum systematisch für die Kurzfilmdidaktik weiterentwickelt. Die vorliegende Adaption des Heidelberger Modells knüpft an diese Überlegungen an und erweitert sie um Verfahren, die gezielt auf visuelle Narrationen ausgerichtet sind.

Eine weitere theoretische Grundlage bildet das Konzept der Visual Literacy als Fähigkeit, visuelle Texte zu interpretieren, zu gestalten, kritisch zu beurteilen sowie bildsprachlich zu kommunizieren und zu reflektieren (vgl. Wagner 2018, 8 f.). Trotz grundlegender Vorarbeiten fehlt bislang ein methodisch ausdifferenziertes Gesprächsverfahren für die Filmbildung im Deutschunterricht, das ästhetische Wahrnehmung, subjektive Resonanz und reflexive Deutung systematisch miteinander verbindet.

Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag, wie sich das Heidelberger LUG für Kurzfilme adaptieren lässt. Grundlage sind Erfahrungen aus lehrerbildenden Masterseminaren der Film- und Mediendidaktik, in denen Studierende das Modell theoretisch erschlossen sowie eigene Filmgespräche geplant, durchgeführt und reflektiert haben. Im Zentrum stehen filmische Lernprozesse, die Interkulturalität, Diversität und inklusive Fragestellungen aufgreifen, etwa in Filmen wie *THE PRESENT, LOST AND FOUND*, *NEGATIVE SPACE* oder *UMBRELLA*.

Die Adaption des Konzepts in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung liegt auch mit Blick auf die Genese des LUG nahe. Der ursprüngliche Bezugsrahmen des Modells war die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, die Erfahrungen mit Prozessen literarischen Verstehens und Nicht-Verstehens machen und diese reflektieren sollten (vgl. Heizmann 2018, 54). Das Modell wurde bereits mehrfach adaptiert, unter anderem für sonderpädagogische Kontexte (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009), für die Primarstufe (vgl. Heizmann 2018), als strukturorientiertes Gesprächsverfahren mit

Legetechniken (vgl. Ohlsen 2017) sowie im Rahmen professionsforschender Studien zur Lehrer:innenbildung (vgl. Mayer 2017). Annika Schmidts Adaption für Gespräche über Malerei (2016) zeigt zudem, wie Wahrnehmung, Imagination und Interpretation in offenen Bildgesprächen ineinandergreifen – ein Prinzip, das sich in besonderer Weise auf Kurzanimationsfilme übertragen lässt.

Nach einer theoretischen Verortung des Heidelberger Modells (Kapitel 2) werden in Kapitel 3 die Spezifika seiner Übertragung auf das medienästhetische Lernen skizziert. Kapitel 4 präsentiert Planungs- und Gesprächsbeispiele aus hochschuldidaktischen Seminaren als Fallstudien zur Adaption des Modells auf filmische Lernprozesse. Kapitel 5 entwickelt daraus didaktische Perspektiven für Schule und Lehrer:innenbildung. Kapitel 6 bündelt die zentralen Erkenntnisse aus einem modellhaft dargestellten Gespräch zu *THE PRESENT* und leitet Perspektiven für die weitere empirische Erforschung filmbezogener Unterrichtsgespräche ab.

2 — IM ÜBERBLICK: DAS HEIDELBERGER MODELL

Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs (LUG) entstand als Gegenentwurf zu fragend-entwickelnden, kognitiv-analytischen und stark lehrkraft-zentrierten Unterrichtsformen. Es steht für ein dialogisches, subjektorientiertes Aus-handeln von Bedeutung, in dem Nicht-Verstehen und Irritation als produktive Momente literarischer Verstehensprozesse gelten. Zentral ist die Erkenntnis, dass „alles Verstehen [...] immer zugleich ein Nicht-Verstehen“ ist (Härle / Steinbrenner 2003, 139). Die theoretische Grundlegung des Modells umfasst hermeneutische Positionen, die Themenzentrierte Interaktion (TZI) sowie Jerome Bruners Auffassung von Bedeutungskonstitution als kulturell eingebettetem, narrativem Prozess (vgl. Bruner 1990; Heizmann / Mayer / Steinbrenner 2020). Zentrale Referenzen bilden darüber hinaus Härle und Steinbrenner (2003; 2004) sowie Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert (2006).

Das Modell geht davon aus, dass literarisches Verstehen ein gemeinsamer, prinzipiell unabschließbarer Prozess ist, in dem die Perspektiven aller Beteiligten wertgeschätzt werden. Die Ich-Form markiert subjektive Wahrnehmungen und unterstützt eine hierarchiearme Gesprächssituation. Die Lehrkraft übernimmt eine moderierende und mitfragende Rolle, die die Offenheit des Gesprächs wahrt. Tabelle 1 veranschaulicht die Phasengestaltung des LUG.

Phase	Ziel	Gestaltung
Einstieg	Herstellen von Gesprächsbereitschaft	Bilden eines Kreises, Klären der Regeln, Öffnen des Gesprächsraums
Textbegegnung	Gewinnen einer sinnlichen Erstbegegnung	Vorlesen oder stille Lektüre
Erste Runde	Artikulieren erster subjektiver Eindrücke	Geben eines Impulses in Ich-Form
Offenes Gespräch	Aushandeln vielfältiger Sinnangebote	Bündeln der Beiträge, Setzen neuer Impulse
Schlussrunde	Bilanzieren persönlicher Erfahrungen	Formulieren von Eindrücken, Überraschungen, offenen Fragen
Abschluss	Durchführen einer Metareflexion zur Methode	Klären offener Punkte, Rückblick auf den Gesprächsprozess

Tabelle 1: Phasen des LUG.

Dieses strukturierte Vorgehen unterstützt ein Lernen, das auf gemeinsamem Sinn-suchen basiert und Ambiguität nicht auflöst, sondern als Ausgangspunkt von Ver-stehen nutzt.

Mit Blick auf die Übertragung des Modells auf Kurzfilme stellen sich jedoch mediale Besonderheiten ein. Wie jeder Film ist auch der Kurzfilm ein flüchtiges, multimodales Kunstwerk, dessen Bedeutung im Zusammenspiel visueller, auditiver und montage-bezogener Gestaltungsmittel entsteht. Diese Eigenschaften erfordern methodische Anpassungen. Zentrale Schritte der Adaption bestehen in einer störungsfreien Erst-sichtung sowie in der Möglichkeit, ausgewählte Sequenzen erneut, verlangsamt oder anhand von *Filmstills* (als Ergebnissen von Screenshots) zu betrachten. Abraham (2022, 43) beschreibt diese Arbeit mit Filmstandbildern als „Verdauerung laufender Bilder“ und versteht sie als „didaktische[n] Eingriff“, der den Rezeptionsgegenstand verändert und als Medienwechsel reflektiert werden muss. Das *Filmstill* steht damit zwischen zwei Medien: Es verweist weiterhin auf den Film, besitzt zugleich aber die Eigenschaften eines statischen Bildes (vgl. Abraham 2022, 46). Für das filmische LUG liegt hierin zugleich eine didaktische Chance: Indem *Filmstills* den flüchtigen audiovisuellen Text verfügbar halten, übernehmen sie eine ähnliche Funktion wie der vorliegende literarische Text im Heidelberger Literaturgespräch. Abraham hebt hervor, dass die ‚Verdauerung‘ neue Möglichkeiten der Bildbeschreibung und Bild-analyse eröffnet (vgl. Abraham 2022, 49). Im filmischen LUG stehen diese jedoch nicht im Vordergrund. *Filmstills* dienen vielmehr dazu, die Erinnerung an den zuvor gesehenen Film zu stützen und die gemeinsame Bezugnahme auf einzelne Szenen zu erleichtern. Sie ermöglichen es den Gesprächsteilnehmenden, Wahrnehmungen an konkreten Bildern festzumachen, unterschiedliche Eindrücke miteinander zu ver-gleichen und ihre Deutungen im weiteren Gespräch immer wieder auf dieselben Sze-nen zu beziehen.

Damit das Sprechen über filmische Wahrnehmungen gelingt, müssen Teilnehmende ihre Beobachtungen präzise und bildbezogen verbalisieren; Ekphrasis übernimmt hier die Funktion eines genauen Sehens und Benennens von Eindrücken. Die subjektive Filmerfahrung bleibt dabei – im Sinne des LUG – leitend: Wahrnehmungen zu Bildern, Geräuschen, Bewegungen oder Schnitten werden in der Ich-Form artikuliert, ohne dass analytische Vorgaben bestehen. Dadurch werden individuelle Irritationen und unterschiedliche ästhetische Zugänge gemeinschaftlich zugänglich und für das Gruppengespräch fruchtbar.

Die Adaption knüpft an bilddominierte Gesprächsformen wie das literarische Sehgespräch (vgl. Möbius 2008) an. Partizipiert wird an Visual Literacy, verstanden als die Fähigkeit, bildsprachliche Darstellungen wahrzunehmen, zu interpretieren, zu reflektieren und kommunikativ zu nutzen (vgl. Wagner 2018). Wahrnehmung, Beschreibung und dialogische Aushandlung greifen dabei ineinander. Die Übertragung des Heidelberger Modells auf Kurzfilme verbindet somit subjektorientierte Gesprächsimpulse mit einer systematischen Auseinandersetzung mit filmästhetischen Ausdrucksformen. Die Grundidee des gemeinsamen Sinnsuchens bleibt erhalten, wird jedoch an die medialen Anforderungen des Films angepasst.

3 — DAS LUG MIT KURZFILMEN

Der Kurzspielfilm eignet sich in besonderer Weise für die Adaption des Heidelberger Modells. Er ist häufig bedeutungs offen (vgl. Abraham 2013, 6; Bernhardt 2024), liegt in verdichteter Form vor, arbeitet häufig mit Mehrdeutigkeit, entfaltet starke affektive Wirkungen und zeigt ein ausgeprägtes Formbewusstsein (vgl. Bernhardt 2024, 30–31). Viele Kurzfilme sind spracharm oder kommen gänzlich ohne Verbalsprache aus – ein Befund, der zur Versprachlichung des Gesehenen herausfordert (vgl. Kónya-Jobs 2024, 64).

Die narrative Verdichtung erzeugt häufig offene oder ambivalente Enden, die gemeinsames Deuten herausfordern. Die symbolische Dichte vieler Kurzfilme verstärkt das Irritationspotenzial und eröffnet unterschiedliche Lesarten. Zugleich begünstigt die Kürze des Formats eine unmittelbare ästhetische Reaktion, die im Gespräch produktiv aufgegriffen werden kann. Auch das ausgeprägte Formbewusstsein des Genres – etwa in der Verwendung von Bildkomposition, Montage oder Ton – fordert präzise Wahrnehmung und eine differenzierte Beschreibung heraus. Die für die Kurzgeschichte formulierten Kriterien *brevity*, *density* und *unity* lassen sich daher auch auf den Kurzfilm übertragen (vgl. Abraham 2020, 11; Bernhardt 2024, 24).

Anschlussfähig ist hier Schmidts empirische Adaption des LUG für Gespräche mit Kindern über Malerei (vgl. Schmidt 2016). Wahrnehmung, Imagination und Interpretation entfalten sich dort im Wechsel zwischen Detailbeobachtung und Gesamteindruck; verschiedene Sprachhandlungen wie Beschreiben, Werten, Deuten, Erklären und Imaginieren greifen situativ ineinander. Dieses Oszillieren verhindert sowohl das bloße Aufzählen von Einzelaspekten als auch vorschnelle Festlegungen und eröffnet Raum für ein annäherndes Sprechen über ästhetische Gegenstände.

Dieser Gedanke lässt sich mit Wagners Konzept der Visual Literacy weiter präzisieren (vgl. Wagner 2018). Das filmische LUG verbindet rezeptive, produktive und reflexive Dimensionen: Die Rezeption umfasst das genaue „Lesen“ visueller und auditiver Elemente, etwa durch wiederholte Sichtungen oder *Filmstills*. Mini-produktive Verfahren wie das Verfassen kurzer Captions oder das Ergänzen von Sprechblasen unterstützen die sprachliche Erschließung filmischer Eindrücke und dienen als Gesprächsimpulse für das gemeinsame Deuten des Films. Sie können je nach Gesprächsverlauf vor, während oder nach der ersten Gesprächsphase eingesetzt werden. Hinzu tritt die Fähigkeit zu einem begründeten ästhetischen Urteil, das in Ich-Botschaften formuliert wird. Im Gespräch werden Wahrnehmungen aufeinander bezogen, weitergeführt oder kontrastiert; die Schlussrunde eröffnet Möglichkeiten der Reflexion und des Transfers.

Die Phasen des Heidelberger Modells (vgl. Tabelle 1) operationalisieren diese Dimensionen in spezifischer Weise: Die Filmbegegnung stärkt das genaue Lesen des Materials, die Erste Runde aktiviert subjektive Wahrnehmungssprache, das Offene Gespräch ermöglicht die intersubjektive Aushandlung unterschiedlicher Deutungen, und die Schlussrunde führt zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit Verstehen, Nicht-Verstehen und methodischen Zugängen. Auf diese Weise hält das LUG die für ästhetische Gegenstände konstitutive Offenheit aus und macht sie für Lernprozesse produktiv.

4 — FALLBEISPIELE: ADAPTIONEN DES HEIDELBERGER MODELLS IM KURZFILMUNTERRICHT

Die folgenden Fallbeispiele stammen aus Master- und Blockseminaren der Film- und Mediendidaktik an der Universität zu Köln aus dem Sommersemester 2024, dem Wintersemester 2024/25 und dem Sommersemester 2025. In den Seminaren adaptierten Studierende das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs für ausgewählte Kurzfilme und entwickelten eigene Gesprächsformate.

Die Auswahl der Filme folgte ästhetischen, thematischen und diversitätsbezogenen Kriterien. Kurzfilme eignen sich aufgrund ihrer Verdichtung, Mehrdeutigkeit und emotionalen Intensität in besonderer Weise für subjektorientierte Gesprächsformen und eröffnen zugleich Zugänge zu differenzsensiblen Bildungszielen.

Die Umsetzung des filmbezogenen LUG erfolgte in drei Schritten:

1. Einführung in Struktur, Prinzipien und Gesprächsphasen des Heidelberger Modells,
2. von der Dozentin modellierte Beispielgespräche,
3. Planung, Durchführung und Reflexion eigener Gesprächsformate auf Grundlage digitaler Etherpad-Dokumentationen.

4.1 KURZFILMKORPUS

Kurzfilm	Kurzbeschreibung	Themen
DIE WIPPE (2008)	Knetpuppentrickfilm (Stop-Motion-Animation) über die Begegnung zweier Kinder; symbolische Erzählweise und nonverbale Verständigung	Herkunft, Sprache, Migration, sozioökonomische Lage, Interkulturalität
DAS WISSEN DER WELT (2008)	Knetpuppentrickfilm (Stop-Motion-Animation) über Sammeln, Vergänglichkeit und Wissensordnungen	Bildungsgerechtigkeit, Generationenperspektiven, sozioökonomische Lage
DER BESUCH (2010)	3D-Computeranimationsfilm (Computer-Generated Imagery, CGI) über Einsamkeit, Begegnung und Irritation im Alltag einer älteren Frau	Alter, Einsamkeit, Krankheit, soziale Isolation
THE PRESENT (2014)	3D-Computeranimationsfilm (CGI) über Behinderung, Perspektivwechsel und Empathie	Behinderung, Ableismus, Körpernormen, familiäre Diversität
NEGATIVE SPACE (2017)	Puppentrickfilm (Stop-Motion-Animation) als Adaption eines Gedichts über Vater-Sohn-Beziehungen, Verlust und Erinnerung	Familie, Trauer, emotionale Diversität, Männlichkeitsnormen
LOST AND FOUND (2018)	Puppentrickfilm (Stop-Motion-Animation) mit gehäkelten Figuren über Freundschaft, Fürsorge und Loyalität	Care-Arbeit, Empathie, emotionale Diversität
UMBRELLA (2021)	3D-Computeranimationsfilm (CGI) über Verlust, Hoffnung und das Aufwachsen im Waisenhaus	Armut, soziale Ungleichheit, Trauma, familiäre Diversität, Resilienz

Tabelle 2: Kurzfilmkorporus.

Das ausgewählte Kurzfilmkorporus zeichnet sich durch eine große filmästhetische Vielfalt aus, die sich sowohl in den unterschiedlichen Animationsverfahren – von Knet-, Puppen- und Häkelanimationen (Stop-Motion) bis hin zu computeranimierten Filmen (CGI) – als auch in der Materialität und der Gestaltung der Figuren manifestiert. Sichtbare Stofflichkeit, textile Oberflächen oder die besondere Körperlichkeit analog animierter Figuren stehen in deutlichem Kontrast zu den glatten, digital erzeugten Bildwelten computeranimierter Filme und eröffnen jeweils eigene ästhetische Erfahrungsräume. Zugleich variiert die Figurengestaltung erheblich: Während manche Figuren aufgrund ihrer weichen Formensprache, Mimik oder Materialität als besonders niedlich und emotional anschlussfähig wahrgenommen werden und Identifikation, Empathie sowie emotionale Resonanz begünstigen (z. B. LOST AND FOUND), wirken andere bewusst sperrig, verfremdet, befremdlich oder ästhetisch irritierend (z. B. DIE WIPPE) und eröffnen ästhetische Fremdheitserfahrungen. Diese unterschiedlichen Rezeptionspotenziale bieten im filmischen LUG vielfältige Gesprächsanlässe. Sie laden dazu ein, subjektive Wahrnehmungen, spontane Sympathien, Distanzierungen, Irritationen oder Momente des Nicht-Verstehens zu artikulieren, miteinander zu vergleichen und ihren Zusammenhang mit der filmästhetischen Gestaltung sowie den dadurch hervorgerufenen Wirkungen zu reflektieren.

4.2 ABLAUF DER STUDENTISCHEN PROJEKTARBEITEN

Die Studierenden erhielten zu jedem Kurzfilm ein Gesprächsraster nach dem Heidelberger Modell. In Kleingruppen entwickelten sie zunächst individuelle Resonanzen, Bildbeobachtungen und erste subjektive Deutungsansätze (vgl. Tabelle 3). In moderierten Gesprächsrunden wurden diese Perspektiven vertieft und auf filmästhetische, narrative und thematische Aspekte des Films bezogen. Dabei bezogen die Gruppen sowohl filmische Gestaltungsmittel (Kadrage, Licht, Montage, Geräuschgestaltung) als auch Themen wie Fremdheit, Perspektivübernahme, visuelle Symbolik oder die Darstellung von Körperlichkeit und Differenz in ihre Deutungen ein.

Abschließend reflektierten die Studierenden, inwiefern der Gesprächsprozess Empathie, Ambiguitätstoleranz und multiperspektivisches Deuten unterstützte. Die Ergebnisse wurden dokumentiert und in den hochschuldidaktischen Reflexionsprozess zurückgespiegelt. Die Vorarbeiten gingen zudem in Modulabschlussprojekte ein (vgl. Tabelle 4).

Film	Begründung	Fokus	öffnend	filmnah	erfahrungsnah	schließend
THE PRESENT (2014)	Behinderung, Perspektivwechsel	Überraschungsmoment, Empathie	„Ich war irritiert, als der Hund erschien ...“	„Wie arbeitet der Film mit Blickachsen und Nähe?“	„Kennt ihr Situationen, in denen ihr anders wahrgenommen wurdet als erwartet?“	„Was hat euch am stärksten berührt – und warum?“
NEGATIVE SPACE (2017)	Intermedialität, Trauer	Symbolik (Koffer), Familienbeziehung	„Der Koffer hat mich sofort eingenommen ...“	„Wie verbindet der Film Bilddetails mit dem Off-Text?“	„Welche Rolle spielt Ordnung in euren eigenen Beziehungen?“	„Was bleibt für euch am Ende offen?“
UMBRELLA (2021)	Armut, Verlust	Symbol (Regenschirm), Emotion	„Mich hat das Symbol sehr bewegt ...“	„Wie entwickelt der Film die Erinnerung durch Farben?“	„Gibt es Gegenstände, die euch an Menschen erinnern?“	„Was sagt euch der Film über Hoffnung?“

Tabelle 3: Exemplarische Kurzfilmgespräche.

Film / Material	Zielgruppe / Kontext	Besonderheiten	Beobachtungen
THE PRESENT	Sek I / Inklusion	Arbeit mit Perspektivwechsel, Freeze-Frames	Empathie und Differenzsensibilität stark ausgeprägt
NEGATIVE SPACE	Sek I / Sek II	Symbolarbeit, Objektbezug (Koffer)	Tiefenhermeneutik durch Objektbezüge möglich
UMBRELLA	Sek I / Sek II	Farbanalyse, Erinnerungsobjekte	Emotionale Anschlusskommunikation sehr stark

Tabelle 4: Exemplarische Modulabschlussprojekte.

Die in den Seminaren entwickelten Gesprächsplanungen lassen drei zentrale Impulstypen erkennen: filmnahe Impulse, die Gestaltungsmittel, Inszenierung und Symbolik fokussieren, erfahrungsnahe Impulse, die an Lebenswelt, Emotionen und biografische Resonanzen der Lernenden anschließen, sowie Schlussrundenimpulse, die metakognitive Reflexionen über Verstehen, Gesprächsverlauf und ästhetische Eindrücke anregen.

Die Seminarergebnisse zeigen, dass das Heidelberger Modell auch für audiovisuelle Kurzfilme tragfähig ist, wenn Filmsichtungen entschleunigt, bildbezogene Zugänge methodisch stabilisiert und offene Gesprächsanlässe ausreichend Raum erhalten. Besonders wirksam erwiesen sich Verfahren mit visuellen Haltepunkten wie *Film-stills*, aus der Erinnerung gezeichneten Standbildern oder Storyboard-Skizzen sowie symbolisch bedeutsamen Objekten. Sie strukturieren den Gesprächsprozess, unterstützen die Versprachlichung filmischer Wahrnehmungen und fördern produktiv-ästhetische Zugänge zum Film.

5 DIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN

Die in Kapitel 4 dargestellten Beispiele verdeutlichen, dass sich filmische Gesprächsimpulse nach dem Heidelberger Modell insbesondere dann bewähren, wenn – wie Schmidt (2016) für Kunstgespräche herausarbeitet – der Wechsel zwischen Detail- und Gesamteindruck methodisch unterstützt wird. Lernende verknüpfen dabei Beobachtungen zu filmischen Gestaltungsmitteln (Kamera, Farbdramaturgie, Montage, Ton) mit Eindrücken zum Gesamtgeschehen und erproben diese in unterschiedlichen Sprachhandlungen wie Beschreiben, Werten, Deuten, Erklären und Imaginieren.

Die Adaption des Modells für das medienästhetische Lernen mit Kurzfilmen erfordert methodische Sensibilität und eine bewusste Entscheidung für einen offenen, subjektorientierten Deutungsraum statt einer primär analytischen Auswertung. In den studentischen Projekten dienten Standbilder, symbolische Objekte und kurze Szenennachstellungen als visuelle und körperlich-sinnliche Anker, die Wechselbewegungen zwischen Mikro- und Makroebene unterstützten. Auf diese Weise entsteht ein annäherndes Sprechen, das vorschnelle Deutungsfestlegungen vermeidet und ästhetische Offenheit wahrt.

Die Seminarbeobachtungen und studentischen Reflexionen deuten darauf hin, dass solche Gesprächsarrangements Potenziale für die Entwicklung filmsprachlicher Beobachtungsfähigkeit, differenzierter Deutungen sowie von Ambiguitätstoleranz und Empathie eröffnen. Eine systematische empirische Überprüfung dieser Annahme steht jedoch bislang aus und bildet ein Desiderat weiterer Forschung.

5.1 BEISPIELGESPRÄCH ZU *THE PRESENT*

THE PRESENT ist ein bildstarker, sprachlich reduzierter Animationskurzfilm, der mit visuellen Symbolen arbeitet, eine überraschende Wendung enthält und vielfältige Deutungen eröffnet. Erzählt wird die Begegnung eines Jungen mit einem Hund, den seine Mutter ihm schenkt. Die zunächst ablehnende Haltung des Jungen wandelt sich im Verlauf des Films. Ohne Verbalsprache entfaltet der Film über Blickregie, Körpersprache, Montage und Lichtgestaltung eine Geschichte über Empathie, Selbstanahme und nonverbale Verständigung.

Die Studierenden identifizierten vier zentrale Bildeinstellungen als dramaturgische Schlüsselszenen und begründeten deren besondere Bedeutung für die Gestaltung eines Heidelberger Filmgesprächs. Die Auswahl der vier *Filmstills* war dabei bereits Teil der Auseinandersetzung mit dem Film: In ihren Begründungen legten die Studierenden offen, welche Momente sie als irritierend, dramaturgisch bedeutsam oder für den weiteren Gesprächsverlauf besonders ergiebig wahrnahmen. Unterschiedliche Auswahlentscheidungen können ihrerseits als Gesprächsanlass dienen (vgl. Abraham 2022, 48).

1. Einstiegsbild: Junge auf dem Sofa mit Spielkonsole

Zeit: 00:06–00:12

Empfohlener Frame: 00:11

Bildmerkmale:

- Junge links im Bild, Blick auf Konsole
 - Dunkler Innenraum, kaltes Licht
 - Starke Kontrastsetzung (Junge ≠ Umgebung)
- Ideal zur Besprechung von Isolation, Abwehr, Verslossenheit des menschlichen Protagonisten.



Abb. 1: THE PRESENT 00:11

2. Hund mit fehlendem Bein (Erste Irritation)

Zeit: 00:48–01:04

Empfohlener Frame: 01:04

Bildmerkmale:

- Hund frontal oder leicht seitlich
- Fehlendes Bein klar erkennbar
- Blick zum Jungen erzeugt Resonanzraum

→ Geeignet für die Erste Runde des Heidelberger Modells, da die Szene subjektive Irritationen, Wahrnehmungen und erste Deutungen provoziert.



Abb. 2: THE PRESENT 01:04

3. Wendepunkt: Beinprothese des Jungen wird sichtbar

Zeit: 02:18–02:56

Empfohlener Frame: 02:56

Bildmerkmale:

- Nahaufnahme der Beine
 - Prothese sichtbar, Licht wird heller
 - häufig Einstellung von oben/unten (symbolische Gewichtung)
- Geeignet für die Aushandlung konkurrierender Deutungen und das Aufgreifen von Ambiguitätserfahrungen.



Abb. 3: THE PRESENT 02:56

4. Schlussequenz im Garten (Befreiung / Gemeinsamkeit)

Zeit: 03:40–04:18

Empfohlener Frame: 04:18

Bildmerkmale:

- Junge und Hund im Garten
 - Starke Helligkeit, warme Farben
 - Offener Raum, Bewegung, Auflösung
- Geeignet für die Schlussrunde des Heidelberger Modells und die Reflexion von Veränderung, Gemeinsamkeit und Zukunftsperspektiven.



Abb. 4: THE PRESENT 04:18

Die folgenden Gesprächsauszüge sollen zentrale Gesprächsbewegungen sichtbar machen, etwa die Wechselbewegung zwischen Detail- und Gesamteindruck, den Umgang mit Irritationen oder emergente Sinnbildungsprozesse im Dialog. Da nicht das Lehrer:innenhandeln im Fokus steht, wird auf eine sequenzanalytische Auswertung zugunsten einer exemplarischen Darstellung fachdidaktischer Chancen, Grenzen und Adaptionen des Heidelberger Modells für die Filmbildung verzichtet.

Die Basis bildet ein ausgewähltes Gespräch von 22 Minuten Länge aus einer hochschuldidaktischen Simulation mit Masterstudierenden. Die studentischen Beiträge werden im Original zitiert. Die Darstellung dient der Illustration zentraler Phasen des filmischen LUG. Doppelte Sichtungen, visuelle Anker, symbolische Gegenstände und gezielte Gesprächspausen unterstützen dabei die Wechselbewegung zwischen Detail- und Gesamteindruck und werden als unterrichtsdramaturgische Maßnahmen der Studierenden dokumentiert und kommentiert.

Phase 1 – Einstieg (2 Min)

L: „Ich habe heute THE PRESENT mitgebracht, weil mich der Film schon beim ersten Sehen berührt hat. Spannend finde ich, wie er ohne viele Worte eine Beziehung zwischen einem Jungen und einem Hund erzählt und eine überraschende Wendung setzt. Mich interessiert, welche Momente Ihnen auffallen und wie Sie die Geschichte verstehen.“

L: „Wir schauen den Film gemeinsam und teilen danach persönliche Eindrücke – in Ich-Form, ohne auf eine ‚richtige‘ Bedeutung zu zielen.“

L: „Ich habe außerdem Bilder aus dem Film und einen Damenschuh mitgebracht. Er kann Gespräche über Dinge öffnen, die fehlen, nicht passen oder erst im richtigen Kontext Bedeutung gewinnen.“

Variante aus Studienprojekten: In NEGATIVE SPACE diente ein Koffer als stummer Impuls. Für THE PRESENT wären alternativ ein Hundespielzeug oder ein roter Ball möglich (Themen: „Anderssein“, „Verbindung“).

Kommentar: Der symbolische Gegenstand bereitet einen Wechsel vor zwischen Bildvorstellung und späterer Filmerfahrung; die IchForm markiert annäherndes Sprechen und verhindert eine frühe (Sinn-)Festlegung.

Phase 2 – Filmbegegnung (6 Min)

Erstsichtung: vollständige Filmsichtung; anschließend 10–15 Sekunden Stille.

Zweitsichtung mit Stopps: vier Schlüsselmomente werden eingefroren (Junge mit Konsole; Hund mit fehlendem Bein; Junge mit Krücken, Spielszene im Garten).

Mikro-Impulse während der Stills:

- „Ich sehe ... / Mir fällt ... auf.“
- „Wenn ich nur auf Licht/Farbe/Kadrierung schaue, wirkt es ...“
- „Der Klang/die Stille hier fühlt sich für mich ... an.“

Variante aus Studienprojekten: In der Erprobung im Praxissemester zu DER BESUCH führten Standbilder und kurze IchImpulse („Ich sehe ...“, „Ich spüre ...“) produktives NichtVerstehen herbei. Anderswo in studentischen Projekten aktivierten Bildkarten zurückhaltende Teilnehmende; für THE PRESENT genügen hierfür 3–4 prägnante Filmstills.

Kommentar: Detailnennungen und globale Eindrücke stehen gleichberechtigt nebeneinander; verschiedene Sprachhandlungen (Beschreiben/Werten) überblenden sich. Entschleunigung und visuelle Fixpunkte machen das Oszillieren zwischen Detail und Gesamtbild möglich, bevor Deutungen emergieren.

Phase 3 – Erste Runde (4 Min)

L: „Ich wünsche mir von jeder Person einen persönlichen Ersteindruck – gern etwas, das Sie berührt, irritiert oder überrascht hat.“

Beispielbeiträge:

- B1: „Ich war überrascht, dass der Hund ein Bein weniger hat.“
- B2: „Mich hat berührt, wie fröhlich er trotzdem war.“
- B3: „Ich dachte zuerst, der Junge würde ihn nicht mögen, weil er nicht perfekt ist.“
- B4: „Ich war irritiert, dass der Junge so lustlos wirkt.“
- B5: „Mich hat gefreut, dass sie am Ende zusammen gespielt haben.“
- B6: „Die Helligkeit im Garten hat für mich die Stimmung gekippt.“

Phase 4 – Offenes Gespräch (6 Min)

L: „Greifen wir Gedanken auf oder ergänzen Beobachtungen – weiterhin in Ich-Form. Unklarheit darf benannt werden.“

Beispielbeiträge:

- B1: „Als der Hund auf den Jungen zuläuft, war ich richtig mitgerissen.“
- B2: „Die ruhige Musik hat die Traurigkeit verstärkt.“
- B3: „Ich verstehe anfangs die Abwehr des Jungen nicht.“
- B4: „Die Staubwolke im Garten steht für mich für Freiheit.“
- B5: „Beide sind sich ähnlich – der Hund hat drei Beine, der Junge läuft schwer.“

Leitung (bündelnd):

„Ich höre ‚Freiheit‘, ‚Abwehr‘ und ‚Ähnlichkeit‘ – wer knüpft woran an?“

„Was genau sehe ich in dieser Einstellung, das meine Deutung stützt?“

Phase 5 – Schlussrunde (3–4 Min)

L: „Zum Abschluss bitte jede Person einen Satz: Was nehme ich aus Film oder Gespräch mit?“

Beispiele:

- B1: „Freundschaft findet man oft unerwartet.“
- B2: „Mich überrascht, wie schnell der Junge sich verändert.“
- B3: „Der Hund hat den Jungen aus seiner Isolation geholt.“
- B4: „Für mich bleibt das Ende offen – das mag ich.“
- B5: „Die Standbilder haben mir beim Wahrnehmen geholfen.“

Vertiefende studentische Sequenzen (Erweiterung)

Subjektive Resonanzen

Die Abkürzung S steht im Folgenden für Sprecher:in.

- S1: „Ich war irritiert, dass der Junge so abweisend reagiert. Ich habe erst spät verstanden, warum – als die Beinprothese sichtbar wird.“
- S2: „Mich hat die Perspektive erwischt: Man sieht die Prothese zuerst aus der Sicht des Hundes – das hat sofort Empathie ausgelöst.“

Bildbeobachtungen / filmästhetischer Fokus

- S3: „Die Montage lenkt den Blick bewusst: Erst Nahaufnahme des Hundes, dann Schnitt auf den Jungen. Das erzeugt ein implizites Parallelisieren ihrer Körperlichkeiten.“
- S1: „Die Lichtsetzung wird kälter, sobald der Junge seine Behinderung realisiert – wie eine Visualisierung seines inneren Konflikts.“

Variante aus Studienprojekten: In DAS WISSEN DER WELT schärften vergrößerte Detailausschnitte (nur Augen/Hand) die Wahrnehmungsgenauigkeit.

Kommentar: Das Gespräch wechselt kontrolliert zwischen Mikro(Shot) und Makroebene (Themen), ohne Festlegung; Annäherung bleibt sichtbar.

Deutung / Ambiguität / inklusiver Kontext

- S2: „Der Film zeigt Behinderung weder defizitär noch heroisch, sondern alltagsnah – das ist selten und inklusionssensibel.“
- S3: „Wichtig finde ich, dass nichts pädagogisiert wird. Die Pointe entsteht im Bildraum selbst – das zwingt uns zur Selbstreflexion.“

Reflexion des Gesprächsprozesses

- S1: „Durch das Gespräch sehe ich jetzt viel stärker, wie die Montage unsere Reaktionen strukturiert.“
- S2: „Mir wurde klar, dass inklusives Erzählen nicht darin besteht, Behinderung zu erklären, sondern sie visuell mitzuerzählen.“

Variante aus Studienprojekten: In LOST AND FOUND führten die Metafragen „Was hat überrascht, was geholfen?“ direkt in die methodische Auswertung.

Kommentar: Die Schlussrunde verknüpft Wahrnehmungs- und Gesprächserfahrung; die Gruppe markiert, welche Sicherungen (Stills/IchForm) tragfähig waren.

Das Beispielgespräch legt nahe, dass das Heidelberger Modell Gesprächsanlässe eröffnet, in denen Perspektivübernahme, Empathie und der Umgang mit Ambiguität thematisiert und reflektiert werden können. Die Studierenden benannten wiederholt, dass das gemeinsame Sehen, Beschreiben und Deuten ihre Wahrnehmungen erweitert und sie von ersten emotionalen Reaktionen zu differenzierteren Interpretationen geführt habe. Inklusives Verstehen wurde dabei nicht primär explizit thematisiert, sondern im gemeinsamen Sprechen über die Bildfolgen ausgehandelt. Die im Film angelegte inklusive Perspektive wurde für viele Teilnehmende erst im Verlauf des Gesprächs sichtbar. Im Folgenden sind Moderationshinweise dokumentiert, die die Studierenden im Anschluss an die Simulation zusammengetragen haben:

Moderationshinweise für das filmische Literatur- und Unterrichtsgespräch (LUG)

Ich-Form modellieren

„Ich sehe ...“, „Ich höre ...“, „Ich nehme wahr ...“, „Auf mich wirkt es so, als ...“ statt: „Man sieht ...“.

Vorläufigkeit markieren

„Im Moment wirkt es für mich so, als ...“, „Ich vermute ...“, „Vielleicht könnte man auch sagen ...“.

Wahrnehmung vor Deutung

„Lassen wir die Einstellung zunächst wirken und beschreiben erst, was zu sehen und zu hören ist.“

Vom Detail zum Ganzen führen

„Betrachten wir diese Einstellung genauer: Welche Wirkung entsteht hier? Und welche Bedeutung könnte sie für den gesamten Film haben?“

Filmische Mittel in den Blick rücken

„Was fällt an Bildausschnitt, Kameraperspektive, Licht, Farbe, Geräuschen oder Musik auf?“

Irritationen produktiv nutzen

„Hier passt für mich etwas noch nicht zusammen. Welche anderen Wahrnehmungen oder Deutungen sind möglich?“

Beiträge miteinander verknüpfen

„Wer möchte an die Beobachtung von X anknüpfen?“ „Gibt es ergänzende oder alternative Wahrnehmungen?“

Pausen zulassen und ritualisieren

„Wir nehmen uns zehn Sekunden Zeit und sammeln zunächst Eindrücke, bevor wir sprechen.“

Erfahrungsbasiert förderliche Maßnahmen

- Arbeit mit kurzen Filmsequenzen, Standbildern und Detailausschnitten,
- offene, nicht lenkende Gesprächsimpulse,
- Anerkennung unterschiedlicher Wahrnehmungen und Deutungen,
- konsequente Modellierung der Ich-Form,
- wiederholtes Betrachten ausgewählter Szenen,
- Verlangsamung durch Beobachtungsphasen und Gesprächspausen.

Eher zu vermeiden

- suggestive oder bestätigungsorientierte Fragen,
- Defizitzuschreibungen („Du hast nicht richtig hingeschaut.“),
- vorschnelle Festlegungen auf eine „richtige“ Deutung,
- reine Inhaltsabfragen oder Plot-Rekonstruktionen,
- Moralisierungen und vorschnelle Botschaftsformulierungen.

Sicherung

Am Ende des Gesprächs werden gemeinsam festgehalten:

- **eine bis zwei offene Beobachtungen**, die weiter verfolgt werden könnten,
- **eine geteilte Wahrnehmung**, die im Gespräch sichtbar geworden ist,
- **eine Hypothese**, die für die weitere Filmanalyse oder ein erneutes Betrachten leitend sein kann.

5.2 CHANCEN DES DIDAKTISCHEN FORMATS

Erweiterung der Gesprächskultur: Das Heidelberger Modell verschiebt den Fokus vom „richtigen“ Interpretieren hin zum gemeinsamen Sinnsuchen. Kurzfilmgespräche eröffnen hierfür günstige Bedingungen: Lernende formulieren Wahrnehmungen zu Bild-, Ton- und Musikebene in Ich-Form, ohne diese unmittelbar rechtfertigen zu müssen. Im Sinne von Schmidts (2016) Konzept des sich annähernden Sprechens entsteht so ein Gesprächsraum, der ästhetische Offenheit ermöglicht und auch zurückhaltende Lernende einbindet.

Ästhetische Wahrnehmung: Mehrfache Sichtungen und Standbildphasen entschleunigen den flüchtigen Rezeptionsprozess. Dadurch werden filmische Gestaltungsmittel bewusster wahrgenommen und ihre Wirkung auf Wahrnehmung und Emotion reflektiert.

Mehrperspektivität und Ambiguität: Poetische und offene Kurzfilme eröffnen unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten. Das Modell gibt diesen Sichtweisen Raum und unterstützt ihre dialogische Aushandlung.

Anschlusskommunikation und Transfer: Offene Impulse ermöglichen die Verknüpfung filmischer Erfahrungen mit persönlichen, kulturellen und lebensweltlichen Perspektiven. Dadurch entstehen Brücken zu Literatur, anderen Medienformen und zentralen Themen eines diversitätssensiblen Deutschunterrichts.

5.3 HERAUSFORDERUNGEN DES DIDAKTISCHEN FORMATS

Flüchtigkeit des Mediums: Im Gegensatz zum gedruckten Text „verschwindet“ der Film nach der Projektion. Ohne methodische Fixpunkte wie *Filmstills*, Bildkarten oder Sequenzausschnitte zerfallen Gesprächsanlässe schnell.

Zeitmanagement: Mehrfache Sichtungen, Standbildarbeit und ausführliche Gesprächsphasen benötigen mehr Zeit als klassische Textgespräche und müssen entsprechend eingeplant werden.

Heterogenität der Vorerfahrungen: Filmsprachliches Vorwissen ist oft unterschiedlich ausgeprägt. Die Moderation sollte alltagsnahe Wahrnehmungen und analytische Beobachtungen gleichermaßen produktiv einbinden.

Balance zwischen Offenheit und Struktur: Zu offene Gespräche drohen ins Beliebiges zu kippen, zu stark strukturierte Impulse widersprechen der Grundidee des Modells. Die Gesprächsleitung benötigt daher methodisches Fingerspitzengefühl.

Zugänglichkeit und Barrierefreiheit: Filmgespräche profitieren von einem Setting, das unterschiedliche Bedürfnisse berücksichtigt, etwa durch Untertitel, gute audiovisuelle Bedingungen, ein angemessenes Gesprächstempo und unterstützende Visualisierungen. So können Teilhabemöglichkeiten erweitert werden, ohne die Offenheit des Gesprächs einzuschränken.

5.4 PRAXISEMPFEHLUNGEN FÜR DAS DIDAKTISCHE FORMAT

- Mediale Entschleunigung einplanen: Filme mindestens zweimal zeigen; bei Bedarf mit Sequenz- oder Standbildphasen arbeiten,
- Visuelle Anker bereitstellen: *Filmstills*, Standbildreihen-Galerien oder kurze Clips nutzen,
- Authentische Impulse formulieren: Die Lehrkraft tritt als Mit-Suchende auf und artikuliert eigene Wahrnehmungen in Ich-Form,
- Nicht-Verstehen produktiv nutzen: Irritationen als Gesprächsanlässe wertschätzen,
- Abschlussrunden metareflexiv gestalten: Gesprächserfahrungen gemeinsam auswerten und methodische Elemente bewusstmachen.

Die Gesprächsauszüge aus den dargestellten Erprobungen legen nahe, dass das Heidelberger Modell für die Arbeit mit Kurzfilmen methodisch anschlussfähig ist, wenn die Eigenarten des audiovisuellen Mediums berücksichtigt werden. Als besonders bedeutsam erweisen sich medienästhetische Entschleunigung, subjektorientierte Impulse und visuelle Anker. Zugleich setzt die Umsetzung eine reflektierte Balance zwischen Offenheit und Struktur voraus. Systematische Evaluationen stehen bislang aus und bilden eine wichtige Aufgabe zukünftiger Forschung.

6. FAZIT

Die hochschuldidaktischen Erprobungen verstehen sich als erster Schritt zur Entwicklung eines filmbezogenen Heidelberger Modells. Daraus ergeben sich folgende Forschungsdesiderate:

- **Phasenstruktur weiterentwickeln:** Übertragung der LUG-Phasen auf filmische Lernprozesse untersuchen,
- **Filmbegegnung sichern:** Verfahren der Entschleunigung und sprachlichen Fixierung audiovisueller Eindrücke vergleichen,
- **Filmspezifische Impulse entwickeln:** Gestaltungsmittel systematisch für offene Sinnbildungsprozesse nutzbar machen,
- **Geeignete Kurzfilme identifizieren:** Eignung unterschiedlicher Filmtypen für Altersgruppen, Themenfelder und diversitätssensible Kontexte untersuchen,
- **Lehrkräftequalifizierung stärken:** Kompetenzen für offene Filmgespräche in Aus- und Weiterbildung fördern.

Begrenzend ist, dass die dargestellten Befunde überwiegend aus hochschuldidaktischen Simulationen und studentischen Erprobungen im Rahmen von Fachpraktika stammen. Künftige Untersuchungen sollten Unterrichtsreihen mit Prä-/Post-Erhebungen (z. B. zu Beschreibungstiefe, Gesprächsbeteiligung oder Ambiguitätstoleranz) und qualitativen Unterrichtsbeobachtungen triangulieren sowie schulstufen- und kontextübergreifend variieren. Zu bedenken gilt zudem: Das Heidelberger Modell ist kein Verfahren zur umfassenden Kompetenzentwicklung im Bereich Filmanalyse, sondern ein Gesprächsrahmen für ästhetische und subjektive Sinnbildungsprozesse. Es eignet sich insbesondere für Unterrichtsphasen, in denen Wahrnehmung, perspektivisches Sprechen und die Aushandlung von Deutungen im Zentrum stehen. Analytische und wissensbezogene Kompetenzen – etwa filmsemiotische Begriffe, Gattungswissen oder historische Kontexte – müssen ergänzend aufgebaut und in umfassendere Unterrichtsreihen eingebettet werden.

Die entwickelte Adaption des Heidelberger Modells lässt sich innerhalb des Kompetenzmodells der Filmdidaktik Deutsch von Kammerer und Maiwald (2021, 23–41) vor allem dem Bereich „Film als Symbolsystem“ zuordnen. Im Zentrum stehen die Wahrnehmung filmischer Bedeutungsangebote und deren dialogische Aushandlung im Gespräch. Filmische Gestaltungsmittel werden dabei nicht systematisch analysiert, sondern dort aufgegriffen, wo sie Wahrnehmungen präzisieren oder Deutungen begründen. Verfahrenstechnisch knüpft das filmbezogene LUG insbesondere an den Bereich „Sprechen und Zuhören über Filme“ an. Lernende formulieren Wahrnehmungen, Irritationen und Sinnzuschreibungen in Ich-Form, beziehen sich dialogisch aufeinander und entwickeln ein gemeinsames, grundsätzlich offenes Filmverständnis. Ergänzend können ekphrastische Beschreibungen sowie weiterführende Schreib- und Gestaltungsaufgaben angebunden werden.

Je nach Kurzfilm treten unterschiedliche Potenziale des filmbezogenen LUG hervor. Während *THE PRESENT* durch sein markantes Überraschungsmoment zur Neubewertung der Ausgangssituation einlädt und damit vor allem Perspektivübernahmen sowie empathische Verstehensprozesse unterstützt, eröffnen narrativ offen gestaltete Kurzfilme wie *DER BESUCH* aufgrund der Nicht-Eindeutigkeit ihrer Figuren und Motive besondere Gesprächsanlässe, in denen Mehrperspektivität, Ambiguität und konkurrierende Deutungen gemeinsam ausgehandelt werden können. Über das Gespräch hinaus können Verfahren wie das Schreiben über Filme oder nicht-sprachliche Gestaltungen zu Filmen im Sinne des Übergangsbereichs des Modells (vgl. Kammerer / Maiwald 2021, 39) in Unterrichtsreihen eingebettet werden. Innerhalb der Kompetenzlogik von Kammerer und Maiwald fungiert das filmische LUG somit als profiliertes Erschließungsverfahren, das dialogische, rezeptive und reflexive Dimensionen filmischen Lernens stärkt.

Diese Perspektive ergänzt die kompetenzorientierte Verortung des filmbezogenen LUG um ästhetische, soziale und kommunikative Erfahrungsdimensionen. Die folgenden Ausführungen systematisieren die von Anders und Staiger (2019, 35–46) heuristisch gebündelten Verfahren und beziehen sie auf die spezifischen Potenziale des filmbezogenen LUG. Das filmbezogene LUG verbindet analytisch-reflexive Zugänge zu filmischen Gestaltungsmitteln mit subjektiven Wahrnehmungs- und Deutungs-

prozessen, eröffnet Räume für ästhetische Fremdheitserfahrungen und einen produktiven Umgang mit Irritationen, unterstützt soziale und kommunikative Lernprozesse durch Filmgespräche und Perspektivübernahme, integriert niedrigschwellige Formen produktiver Anschlusskommunikation, stärkt grundlegende mediale Reflexionskompetenzen und ermöglicht intermediale Bezugnahmen etwa zwischen Kurzfilm, Literatur und Bildender Kunst (vgl. Anders / Staiger 2019, 40–43). Das filmische LUG ergänzt damit bestehende filmdidaktische Ansätze um eine dialogisch-subjektorientierte Perspektive auf filmische Sinnbildungsprozesse. Seine didaktische Reichweite liegt weniger im systematischen Ausbau filmästhetischen Sachwissens als vielmehr in der gemeinsamen Erschließung ästhetischer Erfahrungen und der dialogischen Konstruktion von Sinn.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

—— **DAS WISSEN DER WELT. Deutschland 2008.** R.: Lukas Steinbach / Kariem Saleh. Youtube: <https://youtu.be/frXMHCWkwk> [19.07.2026]. — **DER BESUCH. Deutschland 2010.** R.: Conrad Tambour. Youtube: <https://youtu.be/kjBswyWjE2w> [19.07.2026]. — **DIE WIPPE. Deutschland 2008.** R.: Solin Yusef Sabri / Georg Schneider / Fabian Winkelmann. Youtube: <https://youtu.be/Msl0fvL-A4w> [19.07.2026]. — **LOST AND FOUND. Australien 2018.** R.: Andrew Goldsmith / Bradley Slabe. Youtube: <https://youtu.be/35i4zTky9pl> [19.07.2026]. — **NEGATIVE SPACE. Frankreich 2017.** R.: Ru Kuwahata / Max Porter. Youtube: <https://youtu.be/KI2lsdXJQ40> [19.07.2026]. — **THE PRESENT. Deutschland 2014.** R.: Jacob Frey. Youtube: <https://youtu.be/3XA0b-B79oGc> [19.07.2026]. — **UMBRELLA. Brasilien 2021.** R.: Helena Hilario / Marco Pece. Youtube: <https://youtu.be/BI1FOK-pFY2Q> [19.07.2026].

SEKUNDÄRQUELLEN

—— **Abraham, Ulf (2013):** Kurzspielfilme im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, 40. Jg. H. 237, 4–14. — **Abraham, Ulf (2020):** Verdichtung und Bedeutungsoffenheit. Das didaktische Potenzial von Kurzfilmen. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3 (2020), 10–19. — **Abraham, Ulf (2022):** Screenshots aus Filmen als verdauerte Bilder im Unterricht. In: Ide, M. / Heinz, T. (Hrsg.): *Bild und Sprache im interdisziplinären Dialog akademischer Lehre. Forschendes Lehren vernetzt*. München: kopaed, 43–63. — **Anders, Petra/ Staiger, Michael u.a. (2019):** *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: Metzler. — **Bernhardt, Sebastian (2024):** Kurzfilme und Mehrdeutigkeit – Terminologisch-konzeptionelle Klärungen und didaktische Perspektiven. In: Emmersberger, Stefan / Grimm, Lea (Hrsg.): *Kurzfilme im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, 19–40. — **Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (2003):** „Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen.“ Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur im Unterricht*, H. 2 (2023), 139–162. — **Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2004):** *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider. — **Heizmann, Felix (2018):** *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider. — **Heizmann, Felix / Mayer, Johannes / Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2020):** *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler: Schneider. — **Kammerer, Ingo / Maiwald, Klaus (2021):** *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. — **Kónya-Jobs, Nathalie (2023):** Die Filmgeschichte (mittels) des Kurzfilms kennenlernen – Der Kurzfilmpionier Georges Méliès und sein Meisterwerk *Die Reise zum Mond*. In: Emmersberger, Stefan / Grimm, Lea (Hg.): *Kurzfilme im Deutschunterricht*. Berlin: Frank & Timme, 41–68. — **Mayer, Johannes (2017):** *Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider. — **Möbius, Thomas (2008):** Das „literarische Sehgespräch“ als sprachlich-kommunikative Vermittlungsweise bilddominierter Medienangebote. In: Rath, Matthias / Kepser, Matthias / Frederking, Volker (Hg.): *Log In! Kreativer Deutschunterricht und Neue Medien. Festschrift für Hartmut Jonas*. München: kopaed, 141–156. — **Ohlsen, Nele (2017):** Weil wir darüber gesprochen haben. Kinder reflektieren in literarischen Gesprächen negative Wertungen. In: *Die Grundschulzeitschrift*, H. 301, 25–29. — **Pompe, Anja / Spinner, Kaspar H. / Ossner, Jakob (2020):** *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. — **Spinner, Kaspar H. (2004):** Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 291–308. — **Steinbrenner, Marcus / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006):** Literarisches Lernen im Gespräch: Das „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, 14–15. — **Steinbrenner, Marcus / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010):** Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Leseforum Schweiz – Literalität in Forschung und Praxis*, 1–15. Auch online: <https://leseforum.ch/archiv.cfm?issue=3&year=2010> [19.07.2026]. — **Schmidt, Annika (2016):** *Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern*. München: kopaed. — **Wagner, Ernst (2018):** Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs. Hier zit. nach URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpaedagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen> [19.07.2026]. — **Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009):** *Literarisches Lernen in der Förderschule*. Baltmannsweiler: Schneider.

ÜBER DIE AUTORIN

Dr. habil. Nathalie Kónya-Jobs ist Privatdozentin für Neuere deutsche Literaturwissenschaft und Literatur- und Mediendidaktik. Sie ist als Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität zu Köln für den Schwerpunkt Digitalität und digitale Medienbildung zuständig. Seit 2019 ist sie Mitherausgeberin der Zeitschrift Medien im Deutschunterricht (MiDU). Aktuell vertritt sie eine W3 Professur für Literaturdidaktik an der Universität Siegen.