

Christian von Tschiltschke/Dagmar Abendroth-Timmer

Realismus und Surrealismus im belgischen Kino: Dardenne und Van Dormael

Abstract: Based on a joint approach to literary and film studies and foreign language education, this article compares the feature films *Deux jours, une nuit* (2014) by Jean-Pierre and Luc Dardenne and *Le tout nouveau testament* (2015) by Jaco Van Dormael as examples of two important currents of Belgian cinema, realism and surrealism. Closely linked to comparative film analysis, teaching scenarios are designed along the lines of a close viewing procedure.

Keywords: francophone Belgian cinema, filmic realism, filmic surrealism, aesthetic education, film literacy, close viewing

1. Einführung

1.1 Das belgische Kino: Spezifika

Im europäischen Vergleich ist Belgien ein kleines, peripheres Kinoland mit relativ geringen Produktionskapazitäten. Dennoch kann das belgische Kino auf eine lange Geschichte zurückblicken, die bis zu den Anfängen des Mediums um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert reicht.¹ Trotz oder vielleicht gerade wegen der großen Nähe zum übermächtigen französischen Kino weist es eine erstaunliche künstlerische Vielfalt auf, die viel mit den regionalen Unterschieden, der Existenz der beiden Sprachgemeinschaften in Flandern (Flämisch) und Wallonien (Französisch) und einer sehr differenzierten Filmförderpolitik zu tun hat. Aufgrund dieser besonderen Umstände ist es aber auch unmöglich, das belgische Kino allein in nationalen Kategorien zu beschreiben. Bei der Finanzierung, der Besetzung der Schauspieler:innen, der Wahl der Sprache, der Entscheidung über den Schauplatz, dem Vertrieb

1 Cf. zur Geschichte des belgischen Kinos die Dokumentation von Thys, Marianne (ed.): *Belgian Cinema. Le cinéma belge. Der belgische Film*, Brüssel: Royal Belgian Film Archive/La Cinémathèque Royale de Belgique/Het Koninklijk Belgisch Filmarchief, 1999, die 1647 Titel in Einzelporträts charakterisiert.

sowie der Vermarktung, und nicht zuletzt auch in ästhetischer Hinsicht, spielen transnationale und regionale bzw. lokale Aspekte eine mindestens ebenso wichtige Rolle.²

Wir möchten im Folgenden das belgische Kino und seine künstlerischen Traditionen anhand zweier repräsentativer Strömungen vorstellen: des filmischen Realismus und des filmischen Surrealismus – ohne freilich die facettenreiche belgische Kinolandschaft in irgendeiner Weise darauf reduzieren zu wollen. Um eine umfassende Diskussion dieser komplexen Konzepte zu vermeiden, orientieren wir uns an einer einfachen Arbeitsdefinition. Unter den Begriff des Realismus wollen wir solche Kunstformen fassen, die sich an der empirischen Wirklichkeit orientieren. Den Begriff des Surrealismus legen wir dagegen etwas weiter aus und verstehen darunter nicht nur die gleichnamige Kunstströmung, sondern auch andere, über den Realismus hinausgehende Darstellungsweisen, wie etwa das Grotteske, das Absurde, den Traum, das Fantastische oder bestimmte Formen des Komischen.

Dabei stehen Realismus und Surrealismus zugleich für zwei grundsätzliche Möglichkeiten des Kinos überhaupt. Spätestens seit Siegfried Kracauers *Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit* (1960) ist es ein beliebter Topos geworden, die Filmgeschichte mit der Gegenüberstellung der dokumentarisch-realistischen Filme der Gebrüder Auguste und Louis Lumière (z.B. *La sortie de l'usine Lumière à Lyon*, 1895) und der phantastischen Trickfilme von George Méliès (z.B. *Le voyage dans la lune*, 1902) als den beiden „Haupttendenzen“ des Kinos beginnen zu lassen.³

In Bezug auf den *surréalisme* existiert das weit verbreitete Klischee, dass es zwischen ihm und der belgischen Kultur eine besondere Affinität gebe. Natürlich denkt man dabei zunächst an die bildende Kunst.⁴ Auf diesem Gebiet formiert sich die surrealistische Bewegung schon in den 1920er Jahren mit René Magritte und Paul Delvaux als ihren bedeutendsten Vertretern. Doch

2 Cf. dazu im Detail das Kapitel „The (Francophone) Belgian Film Ecosystem: Trends in Production, Distribution and Exhibition“, in: Jamie Steele: *Francophone Belgian Cinema*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2020, pp. 26–50.

3 Cf. Kracauer, Siegfried: *Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit*, vom Verfasser revidierte Übersetzung von Friedrich Walter und Ruth Zellschan, herausgegeben von Karsten Witte, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1985, pp. 57–65.

4 Cf. z.B. Dachy, Marc et al. (ed.): *René Magritte und der Surrealismus in Belgien. Kunstverein und Kunsthaus Hamburg, 23. Januar bis 28. März 1982*, Brüssel: Lebeer Hossmann, 1982 und Canonne, Xavier: *Le surréalisme en Belgique, 1924–2000*, Brüssel: Fonds Mercator, 2007.

auch im Hinblick auf das Kino lässt sich die Tendenz beobachten, die Neigung zum Surrealen als etwas typisch Belgisches aufzufassen. Das hängt vor allem mit dem einflussreichen Werk des Regisseurs André Delvaux (1926–2002) zusammen, der als Begründer des modernen belgischen Nationalkinos gilt. Das Werk Delvaux', das sich durch eine Verfremdung der Alltagswirklichkeit auszeichnet, wie sie etwa seine Filme *De man die zijn haar kort liet knippen* (1965, *Der Mann, der sich die Haare kurz schneiden ließ*) und *Rendez-vous à Bray* (1971, *Rendezvous in Bray*) durchzieht, wurde von der Kritik häufig als „surrealistisch“ bzw. dem „magischen Realismus“ zugehörig charakterisiert.⁵

Was den filmischen Realismus betrifft, kann man ebenfalls mit einer gewissen Berechtigung von einer belgischen Tradition sprechen, selbst wenn man in Rechnung stellt, dass das Medium Film generell gar nicht anders kann, als ‚realistisch‘ zu sein. Jedenfalls wird dem belgischen Film allgemein eine „Affinität zum Sozialen und Dokumentarischen“⁶ nachgesagt. Unterstützt wird dieser Eindruck durch eine starke Strömung des sozial engagierten Dokumentarfilms, deren anerkanntester Vertreter Henri Storck (1907–1999) ist. Sein Ruhm gründet sich vor allem auf die zusammen mit Joris Ivens gedrehte Dokumentation *Misère au Borinage* (1934). Eine eher spezielle Form des Realismus pflegt auch die wohl international bekannteste belgische Regisseurin Chantal Akerman (1950–2015). Ihre stets sehr langen Filme sind, wie z.B. ihr Meisterwerk *Jeanne Dielman, 23 Quai du Commerce, 1080 Bruxelles* (1975), von einer rigorosen, hyperrealistischen Ästhetik geprägt, einem stilisierten Realismus, von dem man durchaus behaupten kann, dass er den Realismus des Mediums Films überhaupt erst sichtbar macht.

Um die Relevanz dieser beiden Tendenzen, des Realismus und des Surrealismus, für das belgische Kino der Gegenwart zu verdeutlichen, wenden wir uns zwei maßgeblichen, auch international erfolgreichen Exponenten des frankophonen belgischen Autorenkinos seit den 1990er Jahren zu, die wir jeweils mit einem repräsentativen Film vorstellen: die Brüder Jean-Pierre und Luc Dardenne mit ihrem Film *Deux jours, une nuit* (2014, *Zwei Tage, eine Nacht*) als Beispiel für filmischen Realismus und Jaco Van Dormael mit *Le tout*

5 Cf. z.B. M. Thys: *Belgian Cinema*, pp. 423 u. 491 sowie Mundhenke, Florian: „André Delvaux als Vertreter eines gesamtbelgischen Autorenkinos vor dem Hintergrund europäischer Film- und Kunsttraditionen der 1960 bis 1980er Jahre“, in: *BelgienNet* (2021), <https://belgien.net/andre-delvaux.pdf> (08.08.2021).

6 Lesch, Walter: „Made in Belgium. Filmische Einblicke in die belgische Gesellschaft“, in: idem/Charles Martig/Joachim Valentin (ed.): *Filmkunst und Gesellschaftskritik. Soziolethische Erkundungen*, Marburg: Schüren, 2005, pp. 33–48, p. 35.

nouveau testament (2015, *Das brandneue Testament*) als Beispiel für filmischen Surrealismus.

Mit diesen Zuordnungen stehen wir nicht alleine. Die Forschung ist sich einig darüber, dass das Werk der Brüder Dardenne von der Absicht geleitet ist, den Eindruck einer besonderen Nähe zur sozialen Wirklichkeit herzustellen. Deshalb mangelt es auch nicht an Versuchen, diesen Realismus genauer zu bestimmen, dessen Eigenart unter anderem als „postsozialer Realismus“⁷, „new realism“⁸, „sensuous realism“⁹, „responsible realism“¹⁰, „critical realism“¹¹ oder „realistic humanism“¹² bezeichnet wurde. Luc Dardenne selbst äußerte sich zur Realismusfrage bzw. zu „notre condition d’aujourd’hui“ in seinem Tagebuch *Au dos de nos images* unter dem Eintrag vom 8. Dezember 1994 folgendermaßen: „Nous avons perdu le contact avec la réalité, nous sommes devenus incapables de produire, de dire, de montrer la réalité.“¹³ Nicht weniger eindeutig fällt die Klassifikation des Werks Jaco Van Dormaels aus, dessen Nähe zum „Surrealismus“ oder „magischen Realismus“ in der Nachfolge André Delvaux’ – auch von ihm selbst – immer wieder hervorgehoben wird.¹⁴

Jean-Pierre Dardenne (geb. 1951 in Engis) studierte Dramaturgie an der Kunstakademie Brüssel und Luc Dardenne (geb. 1954 in Awirs) Philosophie an der Universität Lüttich. Die Brüder arbeiten meistens zusammen. Nach

-
- 7 Mohr, Gregory: *Postsozialer Realismus. Das Kino von Jean-Pierre und Luc Dardenne*, Baden-Baden: Nomos, 2012.
 - 8 Guanzini, Isabella: „Reality and Paternity in the Cinema of the Dardennes“, in: *Journal for Religion, Film and Media* 2/2 (2016), pp. 15–32, p. 19.
 - 9 Mai, Joseph: *Jean-Pierre and Luc Dardenne*, Urbana: University of Illinois Press, 2010, pp. 53–63.
 - 10 Mosley, Philip: *The Cinema of the Dardenne Brothers. Responsible Realism*, New York: Wallflower Press, 2013. Cf. darin auch das Kapitel „A Realism of Their Own?“, pp. 8–14.
 - 11 Knauss, Stefanie: „In Search of the Human. The Work of the Dardenne Brothers. Editorial“, in: *Journal for Religion, Film and Media* 2/2 (2016), pp. 9–14, p. 12.
 - 12 Lesch, Walter: „Realistic Humanism. Luc Dardenne as a Philosopher and Filmmaker“, in: *Journal for Religion, Film and Media* 2/2 (2016), pp. 33–44, p. 34.
 - 13 Dardenne, Luc: *Au dos de nos images (1991–2005)*, suivi de *Le Fils* et *L’Enfant* par Jean-Pierre et Luc Dardenne, Paris: Éditions du Seuil, 2005, p. 49.
 - 14 Cf. z.B. W. Lesch: Made in Belgium, p. 47. Im Interview mit Didier Simon situiert sich Van Dormael sowohl gegenüber André Delvaux und den Dardenne-Brüdern wie auch in Bezug auf die klassische Gegenüberstellung Lumière-Méliès. Cf. Simon, Didier: „Home Cinéma. Spéciale Jaco Van Dormael“, in: *YouTube* (24.05.2015), <https://www.youtube.com/watch?v=DRwtVLOb3oY&t=650s> (29.07.21).

einer Reihe von Dokumentarfilmen wandten sie sich Mitte der 1980er Jahre dem Spielfilm zu.¹⁵ Obwohl sie längst zu den wichtigsten europäischen Filmemachern zählen, sind sie weiterhin nur einem relativ kleinen Publikum bekannt. Dennoch gehören „les frères“, wie sie in Belgien oft nur genannt werden, zu den wenigen Regisseuren, die – wie immer wieder erwähnt wird – die Goldene Palme in Cannes für den besten Langfilm gleich zweimal gewonnen haben (1999 für *Rosetta* und 2005 für *L'enfant*) und angesichts der positiven Resonanz bei der Filmkritik wohl auch ein drittes und viertes Mal hätten gewinnen können, wenn das möglich gewesen wäre. Ihre jüngeren Filme sind *Le gamin au vélo* (2011), *La fille inconnue* (2016) und *Le jeune Ahmed* (2019).

Jaco Van Dormael (geb. 1957 in Ixelles) ist Theater- und Filmregisseur. Nach verschiedenen fiktionalen Kurz- und einigen Dokumentarfilmen drehte er bisher vier Spielfilme. Für seinen ersten langen Spielfilm *Toto le héros* (1991) wurde er in Cannes mit der Goldenen Kamera für den besten Erstlingsfilm ausgezeichnet. Aus belgischer Sicht gilt der kommerziell überaus erfolgreiche Film als „[c]ertainement le film événement de la décennie 90“¹⁶. Andere bekannte Filme von ihm sind *Le huitième jour* (1996), der in Cannes den Preis in der Kategorie „Bester Darsteller“ (für Daniel Auteuil und Pascal Duquenne) erhielt, und *Mr. Nobody* (2009), der von den Zuschauer:innen allerdings weniger geschätzt und von der Kritik überwiegend als zu ambitioniert abgelehnt wurde.¹⁷

Der Titel des Films der Dardenne-Brüder, *Deux jours, une nuit*, bezieht sich auf einen Zeitraum von Freitagnachmittag bis Montagfrüh. Solange hat Sandra Bya (Marion Cotillard), eine junge Frau und Mutter zweier Kinder, Zeit, sich der Unterstützung ihrer Arbeitskolleg:innen zu versichern. Monsieur

15 Cf. zum dokumentarischen Werk der Dardenne-Brüder P. Mosley: *Responsible Realism*, pp. 39–62 und zu ihrer künstlerischen Entwicklung u.a. Lesch, Walter/Martig, Charles: „Von der Dokumentation zum Autorenfilm. Das Werk der Brüder Dardenne“, in: idem/J. Valentin: *Filmkunst und Gesellschaftskritik*, pp. 49–68, O'Shaughnessy, Martin: „Ethics in the Ruin of Politics: The Dardenne Brothers“, in: Kate Ince (ed.): *Five Directors. Auteurism from Assayas to Ozon*, Manchester: Manchester University Press, 2008, pp. 59–83 und Schütz, Mariella: *Explorationskino. Die Filme der Brüder Dardenne*, Marburg: Schüren, 2011.

16 M. Thys: *Belgian Cinema*, p. 808.

17 Die Auszeichnungen für Van Dormael und die Dardenne-Brüder in Cannes haben wesentlich zur Prägung eines bestimmten Bildes vom belgischen Kino beigetragen: „However, it is the presence of francophone Belgian films at Cannes that has captured the attention of francophone Belgian film critics, and this has increased the level of visibility and international valorisation of a cinema from a ‚small nation‘“ (J. Steele: *Belgian Cinema*, p. 42).

Dumont, der Geschäftsführer der kleinen Solartechnikfirma „Solwall“, in der Sandra arbeitet, hat die Belegschaft des sich in wirtschaftlichen Schwierigkeiten befindlichen Unternehmens nämlich vor die Wahl gestellt, sich zwischen einer 1000-Euro-Prämie oder der Weiterbeschäftigung Sandras zu entscheiden. Unterstützt von ihrem verständnisvollen Ehemann Manu (Fabrizio Rongione) nimmt die psychisch labile, mit Selbstmordgedanken kämpfende Sandra nacheinander telefonisch oder durch einen persönlichen Besuch Kontakt zu ihren Kolleg:innen auf, um sie für sich zu gewinnen. Die einen schlagen sich auf ihre Seite, die anderen verweigern sich mit der Begründung, die Prämie dringend und für durchaus nachvollziehbare Ausgaben zu benötigen. Am Ende fällt die Abstimmung gegen den Verbleib Sandras in der Firma aus, allerdings sehr knapp. Das daraufhin vom Geschäftsführer unterbreitete, ethisch fragwürdige Angebot, nach einigen Monaten den dann auslaufenden Zeitvertrag eines Kollegen zu ihren Gunsten nicht zu verlängern, lehnt sie ab. Nach ihrem Teilerfolg bei den Kolleg:innen, ihrer klaren Entscheidung gegen das Angebot ihres Chefs und ermutigt durch die Unterstützung, die sie erfahren hat, blickt Sandra am Ende aber wieder optimistischer in die Zukunft.¹⁸

In Jaco Van Dormaels Film *Le tout nouveau testament* wird Gott (Benoît Poelvoorde) selbst in Szene gesetzt. Mit seiner einfältigen Ehefrau (Yolande Moreau) und seiner zehnjährigen Tochter Éa (Pili Groyne) lebt er in einer Wohnung im Stadtviertel Molenbeek in Brüssel. Gott wird als verwahrloster sadistischer Choleriker charakterisiert, der großes Vergnügen daran hat, die von ihm erschaffene Menschheit über seinen PC mit immer neuen Regeln zu drangsalieren. In einem Akt der Rebellion gegen ihren Vater verschickt seine Tochter an alle Menschen eine SMS mit deren genauem Todesdatum. Nach dem Vorbild ihres Bruders „JC“ verlässt sie ihre Familie, um ein ganz neues Testament zu begründen. Mit Hilfe des Obdachlosen Victor (Marco Lorenzini), der die Funktion des Evangelisten übernimmt, scharft sie nach und nach sechs weitere Apostel:innen um sich, allesamt gesellschaftliche Außenseiter:innen: die scheue Aurélie (Laura Verlinden), die einen Arm verloren hat, den Angestellten Jean-Claude (Didier de Neck), der von einem abenteuerlichen Leben träumt, den sexbesessenen Einzelgänger Marc (Serge Larivière), François (François

18 Die Filmemacher geben an, durch eine Reihe von Quellen zu ihrer Geschichte inspiriert worden zu sein: einen Text aus Pierre Bourdieus soziologischer Studie *La misère du monde* (1993), eine US-amerikanische Reality TV-Show, François Bons Roman *Daewoo* (2004) und verschiedene *faits divers*. Cf. Rouer, Philippe/Tobin, Yann: „Entretien avec Jean-Pierre et Luc Dardenne. Trouver le bon rythme“, in: *Positif. Revue Mensuelle de Cinéma* 639 (2014), pp. 11–16, p. 11.

Damiens), der sich für einen geborenen Mörder hält, die frustrierte Ehefrau Martine (Catherine Deneuve) und Willy (Romain Gelin), einen kleinen Jungen, der lieber ein Mädchen wäre. Am Ende werden die Todesankündigungen für die Menschheit wieder rückgängig gemacht. Die Frau Gottes startet beim Putzen den Rechner ihres Mannes neu und findet Gefallen daran, in die Weltereignisse positiv einzugreifen und die Welt ein wenig bunter zu machen. Gott, der seiner Tochter auf die Erde gefolgt ist, wird schließlich von der Polizei aufgegriffen und nach Usbekistan abgeschoben.

Obwohl beide Filme extrem unterschiedlich sind, weisen sie doch zwei Gemeinsamkeiten auf. Die erste Gemeinsamkeit besteht darin, dass sie ihren primären Darstellungsmodus (Realismus/Surrealismus) im Hinblick auf eine philosophisch-theologische Sinnebene transzendieren. Man könnte sagen, dass es sich in beiden Fällen letztlich um ‚existentialistische Fabeln‘ handelt, die anhand der jeweils erzählten Geschichte elementare Fragen des Menschseins und nach einem menschenwürdigen Leben aufwerfen. Bei den Gebrüdern Dardenne wie bei Van Dormael kämpfen die Figuren gegen scheinbar übermächtige Kräfte. Dabei bewahren sich die Filme, trotz ihres klaren Blicks für die schlechten Seiten der Welt, eine humanistische Grundhaltung, die vom Glauben an den Menschen, an die Notwendigkeit des Handelns und an die Sinnhaftigkeit der Existenz geprägt ist. Deshalb enden beide Filme auch optimistisch. Das Ende erscheint jeweils als neuer Anfang.

Die zweite Gemeinsamkeit ergibt sich aus einer Reihe überraschender Ähnlichkeiten, die ihre Handlungsstrukturen aufweisen. In beiden Fällen bildet eine von den Protagonistinnen zu bewältigende Aufgabe den Ausgangspunkt der Handlung: Sandra muss die Mehrheit ihrer Arbeitskolleg:innen hinter sich bringen, die Gottestochter Éa will sechs Apostel:innen rekrutieren. Dafür steht jeweils nur ein begrenzter Zeitraum zur Verfügung, über dem zusätzlich der Druck eines Countdowns lastet: Sandra hat von Freitagnachmittag bis Montagfrüh Zeit, Éas Vorhaben konkurriert mit der ablaufenden Lebenszeit der Menschen, mit denen sie zusammentrifft. Darüber hinaus gestaltet sich die Handlung als eine Abfolge von Stationen, die sich aus den Begegnungen der Hauptfiguren mit den unterschiedlichsten Menschen ergeben. Diese Begegnungen folgen einem Schema aus Wiederholung und Variation. Schließlich wirkt das Eindringen der Protagonistinnen in das Leben der anderen als Katalysator, der bei den betreffenden Figuren bestimmte Reaktionen und Entwicklungen auslöst. Während Sandra mit einer breiten Palette an Gefühlsäußerungen konfrontiert wird, die von Aggression bis Dankbarkeit reichen, bewirkt Éa bei jedem ihrer neuen Apostel:innen eine grundlegende Lebensänderung.

1.2 Belgien und der belgische Film im schulischen Französischunterricht

Belgien ist ein in kultureller und sprachlicher Hinsicht vielfältiges Land. Der belgische Comic (z.B. *Tintin*), belgische Kunst und Musik sowie Literatur und kulinarische Besonderheiten sind zwar bekannt, gleichwohl ist Belgien trotz der unmittelbaren Nähe zu Deutschland ein in der Bevölkerung wenig wahrgenommenes Nachbarland. Belgien wird auf dem Weg ins Reiseland Frankreich durchquert oder aber Grenzgänger pendeln zwischen Arbeit und Wohnsitz von Belgien nach Deutschland und umgekehrt.¹⁹

Belgien hat im schulischen Kontext durch die Integration in den Kanon der Abiturthemen²⁰ für das Schulfach Französisch an Relevanz gewonnen. Hier ist das Thema „Belgien“ sowohl für die neu einsetzende wie für die in Grund- und Leistungskursen fortgeführte Fremdsprache Französisch verbindlich und erscheint in den Abiturvorgaben bis 2023 explizit unter dem Fokus „Vivre, bouger, étudier et travailler en ville et à la campagne (France et Belgique)“ jeweils unter den Rubriken „Entrer dans le monde du travail / Studienwahl und Berufswahl im internationalen Kontext“ sowie „Vivre dans un pays francophone / Immigration und Integration, Regionale Diversität“.

Für sich genommen wäre der Film *Deux jours, une nuit* bestens zur Beschäftigung mit der Arbeitswelt geeignet.²¹ Bei einer vergleichenden Betrachtung mit *Le tout nouveau testament* passt dagegen – je nach inhaltlicher Ausrichtung der Filmarbeit – sehr gut eine Einordnung unter die Rubrik „Identités et questions existentielles / Lebensentwürfe und -stile im Spiegel der Literatur, Film- und Theaterkunst“ mit dem Fokus „Conception de vie et de société: Images dans la littérature et dans des textes non-fictionnels contemporains“. Bei einem Vergleich beider Filme bietet es sich zusätzlich an, einen Schwerpunkt auf den Aspekt „ästhetisches Hörsehverstehen“ zu legen.²²

19 Cf. Ißler, Roland: „Belgien im Französischunterricht: Anregungen zur Entdeckung eines fernen Nachbarlandes“, in: *französisch heute* 50/2 (2019), pp. 5–7, p. 5.

20 Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Zentralabitur 2022 – Französisch*. abitur.nrw.

21 Cf. Lange, Ulrike C.: „Le monde revisité par Toto, Dorothy, Justin et Ea: Belgische Filme im Französischunterricht“, in: *französisch heute* 50/2 (2019), pp. 33–37.

22 Rössler, Andrea: „Audiovisuelle Texte im Spanischunterricht verstehen“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 70 (2020), pp. 2–9, pp. 4–5.

Im Zusammenhang mit Filmbildung²³ werden neben der Entschlüsselung akustischer und visueller Codes auch Filmgenrewissen, filmhistorisches Wissen, filmische Paratexte sowie die Rolle von Filmen in der Gesellschaft einbezogen.²⁴ Ferner kann Filmverstehen durch die eigene filmische Produktion und die Reflexion des Filmerlebens angezielt werden.²⁵ Gerade das Filmgenrewissen verbunden mit dem Filmerleben soll in unserem Fall bezogen auf mögliche Spezifika des belgischen Films hin betrachtet werden.

Wir überlassen es den Lehrkräften, ihre Lernenden hinsichtlich des erforderlichen Sprachniveaus einzuschätzen und die Art der Filmarbeit anhand unserer entsprechend allgemein gehaltenen Aufgabenvorschläge zu gestalten.²⁶ Grundsätzlich dürfte das Wiederholungselement in den Plots in

23 Der Umgang mit Filmen wird im nordrhein-westfälischen Kernlehrplan für die Sekundarstufe II mit dem Ziel der Text- und Medienkompetenz (fortgeführte Fremdsprache im Grundkurs) wie folgt umrissen: „differenzierte sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel, gattungs-, textsortenspezifische sowie filmische Merkmale erfassen, Wirkungsabsichten erkennen und diese funktional mündlich und schriftlich erläutern“. Mit dem Ziel der interkulturellen Kompetenz sollen „Lebensentwürfe und -stile im Spiegel der Literatur, Film- und Theaterkunst“ behandelt werden; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Französisch*, Düsseldorf, 2014. www.lehrplannavigator.nrw.de, p. 24 und p. 31.

24 Zu Genre und Filmbildung cf. Kammerer, Ingo: „Goldene Spielregeln. Filmbildung und Genreästhetik“, in: Gabriele Blell/Andreas Grünewald/Matthis Kepser/Carola Surkamp (ed.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016, pp. 195–210.

25 Cf. A. Rössler: Audiovisuelle Texte, pp. 6 f. sowie Blell, Gabriele/Lütge, Christiane: „Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, 2008, pp. 124–140, pp. 129–130.

26 Für eine Vielzahl an Aufgabenvorschlägen zur Arbeit mit Filmen cf. Veneman, Cécile: „Le film en classe, c'est la classe! Kompetenzorientierter Französischunterricht mit dem Medium Film“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 119 (2012), pp. 2–11. Siehe zur Filmarbeit mit Lernaufgaben die Unterrichtsvorschläge in Leitzke-Ungerer, Eva: „Lernaufgaben für die sprachbezogene Filmbildung. Am Beispiel des französischen Films INTOUCHABLES“, in: G. Blell et al.: *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*, pp. 113–134. Zu Filmbildung und Lernaufgaben siehe auch Blell, Gabriele/Surkamp, Carola: „(Fremd-)Sprachenlernen mit Film. Theoretische Grundlagen und praxisorientierte Anwendungen für einen kompetenz- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Jim Jarmuschs *Night on Earth*“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45 (2016), pp. 8–32; außerdem cf.

beiden Filmen deutlich zum inhaltlichen Verständnis beitragen. So wiederholt sich mit Variationen der Diskurs von Sandra immer wieder und auch die Gesprächsführung von Éa mit den Aposteln hat eine feste Struktur (z.B. die Zuordnung eines Musikstückes). Auch der Einsatz von französischen oder deutschen Untertiteln ist je nach Lernstand zu erwägen.²⁷ Auf jeden Fall ist es aufgrund unseres ästhetischen Ansatzes der Filmarbeit für unsere Vorschläge unerlässlich, die Filme im Unterricht jeweils in voller Länge und ohne Unterbrechungen bzw. im Blockverfahren²⁸ zu sehen, bevor einzelne Sequenzen erneut im Detail betrachtet werden.

Von vornherein mitbedacht werden sollte aber auch, dass beide Filme so unkonventionell sind, dass sie – jeder auf seine Weise – vermutlich die Sehgewohnheiten der Schüler:innen herausfordern, selbst wenn sie mit 95 bzw. 113 Minuten Laufzeit der üblichen Dauer eines Kinofilms entsprechen. Weit mehr als durch den klassischen Kinofilm ist der Alltag der Lernenden heute freilich durch die Rezeption von Filmen aller Art in den sozialen Netzwerken und von Serien auf Streaming-Diensten sowie die zunehmende eigene Produktion von Clips oder Filmen bestimmt.²⁹ Daher wird von einem

Henseler, Roswitha/Möller, Stefan/Surkamp, Carola: *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2011, pp. 122–129.

- 27 Gleichwohl können Untertitel auch als störend von Lernenden wahrgenommen werden, wenn sie vom Hör-Sehverstehensprozess ablenken; cf. R. Henseler et al.: *Filme im Englischunterricht*, p. 132; cf. zum Anspruchscharakter der schulischen Filmrezeption auch Thaler, Engelbert: „Film-based Language Learning“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 1 (2007), pp. 9–14.
- 28 Cf. Lütge, Christiane: „Die Arbeit mit Filmen“, in: Wolfgang Hallet/Frank G. Königs/Hélène Martinez (ed.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*, Hannover: Klett Kallmeyer, 2020, pp. 284–289, p. 288.
- 29 Lange sieht aufgrund dieser veränderten Sehgewohnheiten mehr denn je die Schule in der Pflicht, Lernende zu einem „kompetenten Umgang mit Medien zu sensibilisieren und eine kritische Medienkompetenz herauszubilden, damit [die Lernenden] gewappnet sind für die alltägliche Bildflut“; Lange, Ulrike C.: „Atmosphère! Atmosphère!“. *Französischunterricht braucht Filme*“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 167 (2020), pp. 2–9, p. 2. Cf. zum Genre Spielfilm genauer Viebrock, Britta (ed.): *Feature Films in English Language Teaching*, Tübingen, Narr Francke Attempto, 2016 und allgemein Leitzke-Ungerer, Eva: „Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele“, in: eadem (ed.), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*, Stuttgart: ibidem, 2009, pp. 11–32, p. 11.

visual turn oder *iconic turn* gesprochen,³⁰ also der zunehmenden multimedialen Visualisierung von Kommunikation. Insbesondere *Deux jours, une nuit* mit seiner niedrigen Schnittfrequenz, seiner repetitiven Grundstruktur und seiner eigenwilligen, lakonischen Bildsprache läuft jedoch Gefahr, bei Schüler:innen, deren Erwartung primär darauf ausgerichtet ist, dass herkömmliche Konsumbedürfnisse befriedigt werden, negative Reaktionen hervorzurufen und als „langweilig“ zu gelten. Mit einer entsprechenden Vorbereitung und durch den unmittelbaren Vergleich mit dem wohl als deutlich unterhaltsamer wahrgenommenen *Le tout nouveau testament* kann solchen Reaktionen sicher gut begegnet werden.³¹

1.3 Ziele und Vorgehensweise

1.3.1 Thematische Einbindung

Aus literatur- und filmwissenschaftlicher sowie aus fremdsprachen- und filmdidaktischer Sicht verfolgen wir drei Ziele:

Erstens möchten wir das aktuelle belgische Kino anhand von zwei sehr unterschiedlichen Repräsentanten vorstellen. Dabei haben die Schüler:innen auch die Gelegenheit, zwei fundamental gegensätzliche Ausprägungen filmischer Ästhetiken und Erzählmöglichkeiten kennenzulernen: das realistische und das nicht-realistische Kino. Gleichzeitig soll nach dem konkreten Belgienbezug gefragt werden: Was ist an den Filmen der Dardenne-Brüder und Van Dormaels belgisch? Was kann man aus ihnen über Belgien erfahren? Ist dieser Bezug rein akzidentell oder doch essentiell? Handelt es sich lediglich um Filme aus Belgien, die von Belgiern gemacht und in Belgien produziert wurden? Oder sind es im engeren Sinne ‚belgische Filme‘, weil sie Belgien auf eine bestimmte Weise zeigen und von Eigenschaften, Traditionen und Mentalitäten zeugen, die als typisch belgisch gelten?

30 Cf. z.B. Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2009, pp. 329–380.

31 Demgemäß formulieren G. Blell et al. folgende Kompetenz: „Die Schüler/-innen können sich auf künstlerisch anspruchsvolle (auch mehrsprachige) Filme einlassen, Motivation zur Filmrezeption aufbauen (einschließlich der Frustrationstoleranz gegenüber ‚sperrigen‘ Filmen) und Filme jenseits des Gewohnten genießen“; Blell, Gabriele/Grünewald, Andreas/Kepser, Matthis/Surkamp, Carola: „Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch: ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung“, in: idem: *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*, pp. 11–61, p. 26.

Zweitens wollen wir die Methodik des Vergleichs nutzen, reflektieren und problematisieren. Für den Unterricht geschieht dies im Hinblick auf den Themenkomplex in den Abiturvorgaben „Identités et questions existentielles / Lebensentwürfe und -stile im Spiegel der Literatur, Film- und Theaterkunst“. Der spezifische Erkenntniswert unseres Vorgehens liegt dabei in der Frage nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Filmen.

Drittens ist es unsere Absicht, Analyse- und Unterrichtsvorschläge in Anlehnung an ein den Zielen ästhetischer Bildung verpflichtetes *close viewing*-Verfahren zu entwickeln. Fachübergreifende bzw. fächerverbindende Vorschläge liegen zwar thematisch auf der Hand, doch können Lehrende bereits auf ein breites Angebot beispielsweise für den Religionsunterricht oder den Unterricht in den Sozialwissenschaften zurückgreifen. Mögliche Themen für den Film der Dardenne-Brüder sind dementsprechend: „Arbeit“, „Arbeitslosigkeit“, „Angst vor Arbeitslosigkeit“, „Arbeitswelten“, „Aporien“, „Depression“, „Egoismus“, „Familie“, „Frauen“, „Freundschaft“, „Freizeit“, „Geld“, „Kollegialität“, „Leistungsgesellschaft“, „Liebe“, „Menschenrecht / Menschenwürde“, „Neoliberalismus“, „Partnerschaft“, „Psychosomatik“, „Resilienz“, „Solidarität“, „Suizidversuch“.³² Für den Film von Van Dormael werden folgende Themen vorgeschlagen: „Apostel“, „Christologie“, „Ekklesiologie“, „Emanzipation“, „Endlichkeit“, „Ethik“, „Eschatologie“, „freier Wille“, „Freiheit“, „Freundschaft“, „Gott“, „Gottesbilder“, „Jenseits“, „Komödie“, „Liebe“, „Neuer Himmel / Neue Erde“, „Paradies“, „Religion“, „Satire“, „Sehnsüchte“, „Sinnsuche“, „Schöpfungsgeschichte“, „Sterben / Tod“, „Testament“.³³ Alle diese Vorschläge gelten jedoch für andere Fächer und nicht für das Französische. Auch gibt es im Rahmen von Cinéfête zum Beispiel keine Materialien zu den beiden ausgewählten Filmen für den Französischunterricht. Zudem wollen wir, in Anlehnung an Blell/Surkamp³⁴, den Film als „Unterrichtsgegenstand“³⁵ bzw. als „kulturell und sprachlich

32 Cf. Grill, Lukas: *Zwei Tage, eine Nacht. Arbeitshilfe*, Kfw GmbH, www.filmwerk.de, p. 2.

33 Karsch, Manfred: *Das brandneue Testament. Arbeitshilfe*, Kfw GmbH, www.filmwerk.de, p. 3.

34 Blell/Surkamp betonen diese Erfordernis angesichts einer den Curricula zu attestierenden Reduzierung von Filmen als Anlass zur Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten, statt der Entwicklung von Filmbildung im nachfolgend dargelegten Verständnis; G. Blell/C. Surkamp: (Fremd-)Sprachenlernen mit Film, pp. 9–12.

35 Ibidem, p. 10.

bedeutsame[n] Handlungsraum“³⁶ und nicht als „Unterrichtsmedium“³⁷ ernst nehmen.

Uns kommt es vor diesem Hintergrund vor allem darauf an, die Synergie einer kultur- und filmwissenschaftlich orientierten Literaturwissenschaft und der Fremdsprachendidaktik zu nutzen und möglichst nah an den Filmen selbst zu bleiben. Das schließt natürlich die Recherche nach Kontextwissen und intertextuellen Bezügen nicht aus, sodass in jedem Fall die Verbindung zu anderen Fächern gewahrt bleibt.

1.3.2 Ästhetische Bildung und das *close viewing*-Verfahren

Die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht kann in besonderer Weise ästhetische Bildungsprozesse anstoßen. Den Film als ästhetisches Kunstwerk zu betrachten, bedeutet, der emotional-erlebenden Rezeption Raum zu geben, die Ästhetik der filmischen Sprache zu erschließen und die Lernenden zu (sprachlicher / medialer) Kreativität anzuregen.³⁸

Für einen ersten verstehenden Zugang zu Filmen schlagen wir eine Orientierung am Modell des *close viewing*-Verfahrens vor, wie es von Matz für Leseverfahren (*close reading*) und Hör-Sehprozesse wie folgt dargestellt wird:

36 Ibidem, p. 14.

37 Ibidem, p. 10.

38 Ein theoretisch begründetes Plädoyer für literar-ästhetische Bildungsprozesse im Fremdsprachenunterricht findet sich bei Küster, Lutz: „Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen“, in: idem/Christiane Lütge/Katharina Wieland (ed.), *Literar-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*, Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2015, pp. 15–32.

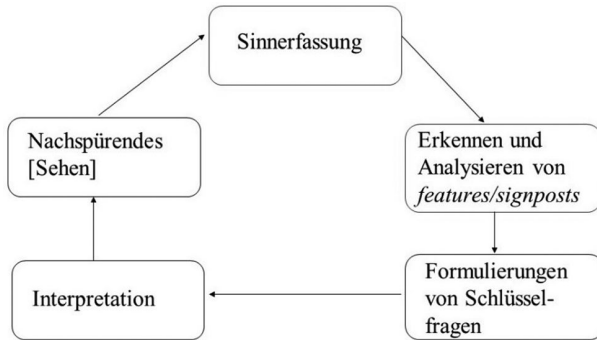


Abb. 1: *close viewing*-Prozess. Matz, Frauke: „Close reading and close viewing“, in: W. Hallet et al.: *Handbuch Methoden*, pp. 302–303, p. 303. Cf. auch Beers, Kylene/Probst, Robert E.: *Notice and Note. Strategies for Close Reading*. Portsmouth: Heinemann, 2013, pp. 36 f.; Marhaeni, A.A. Istri Ngurah: „Rosenblatt’s Transactional Theory and Its Implementation in the Teaching of Integrated Reading“, in: *Journal Ilmu Pendidikan* 5/4 (1998), pp. 206–219, p. 207; Nünning, Ansgar/Surkamp, Carola: *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. 2. Auflage, Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, 2008, p. 265.

Der Analyseprozess wird als zyklisches Verfahren verstanden, in dem sogenannte *signposts*, also Analysemerkmale wie Charaktere, filmische Mittel etc., fokussiert werden. Dazu werden Schlüsselfragen für die nachfolgende Interpretation formuliert und anhand des Films herausgearbeitet. Das kann sich auf die narrative, die dramatische und die cineastische Ebene des Films beziehen. Die narrative Dimension umfasst den Plot, die Geschehnisse, die Charaktere, die Zeit- und Raumdarstellung sowie die Erzählperspektive. Die dramatische Ebene betrifft die Schauspieler:innen, die Inszenierung ihres Handelns vor der Kamera und ihre Performanz im Hinblick auf Körper, Gestik, Kostüme etc. Auf der cineastischen Ebene sind kameratechnische Mittel ebenso angesiedelt wie die Filmbearbeitung durch Schnitt und Montage.³⁹ Detaillierte Erläuterungen und unterrichtspraktische Vorschläge

³⁹ Cf. Viebrock, Britta: „Fostering Film Literacy in English Language Teaching“, in: eadem: *Feature Films*, pp. 13–30, p. 19 sowie R. Henseler et al.: *Filme im Englischunterricht*, pp. 39–89, jeweils mit Bezug auf Teasley, Alan B./Wilder, Ann: *Reel conversations. Reading films with young adults*, Portsmouth: Heinemann, 1997. Cf. auch das Modell der Filmanalyse in Tschiltschke, Christian von: „Film“, in: Jochen Mecke/Hermann H. Wetzel (ed.), *Französische Literaturwissenschaft. Eine*

hierzu sind bei Nünning/Surkamp oder Henseler/Möller/Surkamp zu finden.⁴⁰ Unser Vorgehen erfolgt im Rezeptionsästhetischen Sinne immer auch auf Basis lebensweltlicher Erfahrungen des bzw. der Interpretierenden, aber auch über das Einholen kontextueller Informationen („*wide reading*“⁴¹). Dies ist insofern relevant, als der Film immer auch in seinem diskursiven Kontext zu sehen ist, wie Hallet feststellt:

Filmische Darstellungen und Erzählungen (*film discourse* mit kleinem ‚d‘) können nur dann adäquat verstanden werden, wenn ihr Zusammenhang mit kulturellen Diskursen (*Discourse* mit großem ‚D‘) und ihre respondierende Bezugnahme auf diese erkannt werden kann.⁴²

Der Film bildet also einen eigenständigen Diskurs, der auf den kulturellen Diskurs einwirkt und in diesem rezipiert wird, und ist zugleich selbst Ausdruck und Teil des kulturellen Diskurses. So merken Blell/Surkamp an:

Ein Filmtext kann nur dann über die eigene Rezeptionsperspektive hinaus erschlossen und als kultureller Ausdrucksträger gedeutet werden, wenn man seine kontextuellen Bezüge berücksichtigt.⁴³

Für Verfahren des Sehverstehens schlägt Grünewald daher vor, besonderes Augenmerk auf referenzsemiotische Zeichen im Film zu legen.⁴⁴ Dies können

Einführung. Mit CD-ROM, Tübingen/Basel: Francke, 2009, pp. 249–280, das sich an den Dimensionen der filmischen Makro-, Diskurs- und Mikrostruktur orientiert, sowie zu einer Synthese unter dem Gesichtspunkt der Zuschauerlenkung Tschiltschke, Christian von/Abendroth-Timmer, Dagmar: „Zuschauerlenkung im Kriminalfilm am Beispiel des französischen Justizthrillers *Omar m'a tué* (2011) von Roschdy Zem“, in: Corinna Koch/Sabine Schmitz/Sandra Lang (ed.), *Dialogische Krimianalysen. Fachdidaktik und Fachwissenschaft untersuchen aktuelle Repräsentationsformen des französischen Krimis*, Frankfurt a. M.: Lang, 2017, pp. 253–303.

40 Cf. A. Nünning/C. Surkamp: Englische Literatur unterrichten, pp. 245–275; Henseler et al.: Filme im Englischunterricht, pp. 39–89.

41 G. Blell et al.: Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung, p. 32. Unter die Kontextualisierungskompetenz zählen die Autor:innen (ibidem, p. 35) in einem breiten Verständnis folgende Teilkompetenzen: „-Film in der Mediengesellschaft reflektieren; -Intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern; -Film als kulturelle Ausdrucksform verstehen und deuten (kulturelles Lernen); -Film für das inter-/transkulturelle Lernen nutzen.“

42 Hallet, Wolfgang: „Was heißt *film literacy*? Filmverstehen und fremdsprachliche Diskursfähigkeit“, in: G. Blell et al.: Film in den Fächern der sprachlichen Bildung, p. 180.

43 G. Blell/C. Surkamp: (Fremd-)Sprachenlernen mit Film, pp. 13–14.

44 Cf. Grünewald, Andreas: „Sehen und Verstehen: Analyse referenzsemiotischer Zeichen im Spielfilm“, in: E. Leitzke-Ungerer: Film im Fremdsprachenunterricht,

Referenzen auf die außerfilmische Wirklichkeit in Form von Plakaten, originalen Hintergrundstimmen oder Einspielungen von Radio- oder Fernsehbeiträgen sein, die Hinweise auf sozial-historische oder politische Kontexte u.Ä. liefern und deren Entschlüsselung und Inbezugsetzung zur außerfilmischen Welt für das Filmverstehen konstitutiv sind. Kontextualisierung (mit dem Ziel interkulturellen Lernens⁴⁵) bedeutet aber auch: „die kritische Auseinandersetzung mit der im Film konstruierten fiktionalen Welt und die Fähigkeit zur Reflexion über kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede sowie über Phänomene kultureller Hybridisierung“.⁴⁶

Der Film ist zugleich Anlass zur Beschäftigung mit kultureller (aber auch im Fall der von uns gewählten Filme ästhetischer) Differenzenerfahrung und der „Reflexion der eigenen Überraschtheit“.⁴⁷ Auch eine mögliche Umdeutung der außerfilmischen Wirklichkeit durch das Medium Film bzw. deren filmische Transformation sind im Sinne einer kritischen Mediendidaktik zu reflektieren.⁴⁸ So stellt Küster bezüglich der ästhetischen Ebene des Films fest: „Es ist aus meiner Sicht gerade das Irritationspotential ästhetischer Erfahrung, das in besonderer Weise ihre Relevanz für Bildungsprozesse ausmacht“.⁴⁹ Insofern ist besonders die Interaktion von Betrachter:in und betrachtetem Film im Sinne einer Transaktion zu beleuchten.

pp. 223–240. Grünewald liefert in seinem Beitrag eine Filmanalyse für den Spanischunterricht mit Aufgabenvorschlägen zur Arbeit mit referenzsemiotischen Zeichen im inhaltlichen Kontext des Militärputsches in Chile 1973.

- 45 Schumann schlägt vor, Filme zur Förderung der interkulturellen Wahrnehmung der Lernenden zu nutzen, und zwar wie folgt: „zur Förderung der visuellen Rezeption und der Fähigkeit, die visuellen und semiotischen Botschaften der Bilder zu entschlüsseln, -zur Förderung der auditiven Rezeption und der Fähigkeit, die Zusammenhänge zwischen visuellem und auditivem Code zu erfassen, zur Förderung der ästhetischen Rezeption, d.h. der Fähigkeit, die spezifischen Mittel der filmischen Darstellung als eine kulturelle Form der Weltdeutung zu verstehen“; Schumann, Adelheid: „Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht“, in: E. Leitzke-Ungerer: Film im Fremdsprachenunterricht, pp. 171–185, p. 171.
- 46 E. Leitzke-Ungerer: Film im Fremdsprachenunterricht, p. 15.
- 47 G. Blell/Ch. Lütge: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht, p. 135.
- 48 Cf. R. Henseler et al.: Filme im Englischunterricht, pp. 10 f.; siehe auch Lütge, Christiane: Mit Filmen Englisch unterrichten, Berlin: Cornelsen, 2012, pp. 119–121.
- 49 L. Küster: Warum ästhetisch-literarisches Lernen?, p. 20.

1.3.3 Die *Transactional Theory*

Die *Transactional Theory*, auf die sich auch Matz⁵⁰ bezieht, bewegt sich zwischen den Rezeptionsvorstellungen einer reinen Leser:innenseitigen Konstruktion textueller Bedeutung und der transmissionstheoretischen Vorstellung einer Bedeutungsvermittlung durch den Text. Die *Transactional Theory* geht von einer Interaktion zwischen Text und Leser:in aus und bezieht zugleich den Kontext der Textrezeption genuin ein:

[...] every reading act is an event, a transaction involving a particular reader and a particular configuration of marks on a page, and occurs at a particular time in a particular context. Thus, the meaning depends on the process of transaction, and it never occurs prior to this process.⁵¹

Die Theorie geht auf Rosenblatt (1988) zurück und bezieht sich auf soziokonstruktivistische Erkenntnismodelle nach Vygotskij. Sie setzt Transaktion von Interaktion ab und geht von einer Vermischung der Instanzen Beobachter:in und Beobachtetes aus; dahingegen stünde Interaktion für eine kartesianische Objekt-Subjekt-Trennung.⁵² Verstehen vollzieht sich demnach auf Basis der individuellen Kontexte, (Wissens)Voraussetzungen oder auch Schemata, welche die jeweiligen Lesarten oder Lesezugänge bestimmen. Dieses Verständnis kann in der Theorie des Agentiellen Realismus⁵³ wiedergefunden werden, auf die an anderer Stelle umfassend zurückgegriffen wurde.⁵⁴ Dort wird dann von Intraaktion innerhalb sich immer wieder neu konstituierender Phänomene gesprochen. Der:die Betrachter:in bestimmt das betrachtete Phänomen und wird umgekehrt hierüber in der Betrachtung bestimmt.

Gemäß der *Transactional Theory*, die sich im Gegensatz zu dem naturwissenschaftlich platzierten Agentiellen Realismus speziell auf Lese- und Schreibprozesse bezieht, sind in den Analyseprozess dementsprechend der Produktionskontext und auch der historische und gegenwärtige Kontext gleichermaßen einzubeziehen.⁵⁵ Im Leseprozess können diese variiert werden

50 Cf. F. Matz: *Close reading and close viewing*, p. 302; mit Bezug auf K. Beers/R. E. Probst: *Notice and Note*.

51 A.A. Marhaeni: *Rosenblatt's Transactional Theory*, p. 207.

52 Cf. Rosenblatt, Louise M.: „The Transactional Theory: Against Dualism“, in: *College English* 55/4 (1993), pp. 377–386, p. 380.

53 Barad, Karen: *Agentieller Realismus*, Berlin: Suhrkamp, 2012.

54 Cf. C. von Tschilschke/D. Abendroth-Timmer: *Zuschauerlenkung im Kriminalfilm*, pp. 278–279.

55 Cf. A. Nünning/C. Surkamp: *Englische Literatur unterrichten*, p. 265.

und dann zu einem neuen Blick auf den Text – oder in unserem Fall auf einen Film – führen. Weiterhin wird in der *Transactional Theory* zwischen informationsgenerierendem (*effeferent stance*) und ästhetischem Lesen (*aesthetic stance*) unterschieden.⁵⁶ Beide Aspekte sind in den von uns vorgeschlagenen Verfahren relevant.

1.3.4 Filmbildung

Dies führt ferner zu Modellen der Filmbildung. Filmbildung kann demgemäß mit Blell/Lütge definiert werden „als Befähigung zu einem aktiv-erlebenden, kritisch und differenzierend-wahrnehmend, (inter)kulturell-sehenden und hörenden, selbstbestimmten und fremdsprachlich-kreativen interkulturellen Handeln mit Filmen“.⁵⁷ Zumeist wird zwischen Filmverstehen („film analysis“) und Filmleben („holistic perception of film“) unterteilt.⁵⁸ Für das Ziel der Filmbildung sind gemäß dem Modell von Viebrock folgende Kompetenzbereiche zu entwickeln: „perceptive competences: subject-object-interaction, multimodal literacies; aesthetic and critical competences; stylistic devices, technical terminology; cultural studies or area studies / film studies“.⁵⁹

Filmverstehen – so betonen Blell/Surkamp – soll dabei nicht als ein analytisch distanzierender Prozess, sondern immer als interagierend mit dem Filmleben gesehen werden, das seinerseits zu reflektieren ist.⁶⁰ Anders ausgedrückt: „Analytische Kompetenzen[,] [...] [e]benso wie das Aufspüren von intertextuellen und -medialen Bezügen machen [...] das filmische Erleben erklärbar,“⁶¹ bzw. „[kann] über die Kenntnis filmästhetischer Mittel sowie das

56 Cf. L. Rosenblatt: *Transactional Theory*, p. 383.

57 G. Blell/Ch. Lütge: *Filmbildung im Fremdsprachenunterricht*, p. 128.

58 Thaler benennt in seinem Modell zu *film literacy* die Bereiche Wissen, Haltungen und Fertigkeiten, und als untergeordnete Fertigkeiten wiederum Hör-Sehverstehen, die Filmanalyse sowie kreatives Handeln; Thaler, Engelbert: *Teaching English with Films*, Paderborn: UTB, 2014.

59 B. Viebrock: *Fostering Film Literacy*, p. 17.

60 Vernal Schmidt benennt folgende Bereiche des Filmlebens: „1. Die emotionale Beteiligung der Zuschauenden, das meint die Subjektivität der Filmrezeption. 2. Der lebensgeschichtliche Bezug der Rezeption. 3. Die symbolische Sphäre des Films, wobei die häufig vieldeutigen filmisch vermittelten Symbole einer Auslegung bedürfen“; Vernal Schmidt, Janina M.: *Kultur im Spanischunterricht. Neue Perspektiven für die fremdsprachliche Kulturdidaktik mit Filmen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2021, p. 65.

61 G. Blell/C. Surkamp: *(Fremd-)Sprachenlernen mit Film*, p. 14.

Wissen über deren Funktionen und Wirkungen die ästhetische Genussfähigkeit der Lernenden vertieft und gesteigert werden [...].⁶² Insofern überlappen sich Teilbereiche der Filmbildung und berühren in unterschiedlichem Maße emotionale, kognitiv-reflexive und pragmatische bzw. handelnd-produktive Prozesse. Demzufolge wird auch eine „Überwindung des Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt“⁶³ gefordert.

Eine Möglichkeit, diesen Objekt-Subjekt-Dualismus zu überwinden, wird in der eigenen Filmproduktion der Lernenden gesehen. Film*produktion* fügen wir daher in unseren Vorschlägen den Modellen der Filmbildung als dritte gleichwertige Komponente hinzu. Durch die Auseinandersetzung mit Filmen und deren eigene Herstellung betonen wir die Bedeutung ästhetischer Erfahrungen bzw. ästhetischer Bildung.

In die Richtung, die Komponenten von Filmbildung als stark interagierend zu betrachten, geht besonders auch das Modell von Blell et al.,⁶⁴ die „Filme erleben, nutzen, verstehen“ in den Fokus rücken und hierzu folgende Teilbereiche definieren: „Filmbezogen sprachlich handeln“, „Film analysieren“, „Film kontextualisieren“, „Film gestalten“. Ein vollständiges Erfassen eines Films wird erzielt, wenn alle Dimensionen berührt werden. In diesem Zusammenhang sind nicht nur der Filmgenuss und das Analysieren, sondern gerade auch die (fremdsprachliche) Anschlusskommunikation von großer Bedeutung für das Verstehen des Films und des Filmerlebens.⁶⁵ Blell/Surkamp bewerten dies wie folgt:

Über die Anschlusskommunikation spüren Lernende Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der medialen Wirklichkeit und ihrer eigenen Lebenswelt nach und setzen sich mit anderen Weltansichten auseinander, was im Fall von fremdsprachigen Filmen auch dem interkulturellen Lernen dient.⁶⁶

62 J. M. Vernal Schmidt: Kultur im Spanischunterricht, p. 64.

63 Decke-Cornill, Helene/Luca, Renate: „Filmanalyse und/oder Filmerleben: Zu Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt“, in: eadem (ed.), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*, München: kopaed, 2007, pp. 1–30, p. 25, zitiert in G. Blell/Ch. Lütge: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht, p. 131; siehe zu diesem Diskurs auch Ch. Lütge: Mit Filmen Englisch unterrichten, p. 23.

64 Cf. G. Blell et al.: Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung, p. 41. Zur empirischen Erforschung filmischer Anschlusskommunikation anhand von Lernaufgaben in Kleingruppen und im Klassenplenum im Spanischunterricht siehe J. M. Vernal Schmidt: Kultur im Spanischunterricht.

65 Cf. ibidem, pp. 20–21.

66 G. Blell/C. Surkamp: (Fremd-)Sprachenlernen mit Film, p. 14.

Dies ist im Falle der von uns gewählten Filme dann auch noch hinsichtlich der Frage von realistischen und surrealistischen Erzählweisen, aber auch hinsichtlich der in beiden Filmen aufgeworfenen Grundfragen menschlicher Existenz bedeutsam.

Für den Fremdsprachenunterricht gilt es in dem Zusammenhang aber auch die Rolle der Sprache und den Bereich „Filmbezogen sprachlich handeln“ hier noch einmal gesondert in den Blick zu nehmen. Zumeinen werden die Lernenden mit der Sprache im Film konfrontiert. Sie gilt es verstehend zu erschließen, dann aber in begleitenden Aufgaben zu analysieren. Gleiches gilt bezüglich der Beschreibung ihres Filmerlebens, das u.U. auch mit Sprachlosigkeit einhergehen kann.⁶⁷ Auch auf der inhaltlichen Ebene ist der Film (fremd-)sprachlich und in eigenen Worten zu beschreiben oder zu umschreiben. Nicht zuletzt werden Lernende zugleich vertraut mit anderen Textgenres (z.B. Filmkritiken), die es ebenfalls zu analysieren und selbst anzuwenden gilt. Hilfreich für die Beschreibung dieser sprachlichen Prozesse ist die Unterscheidung zwischen den – aus dem Diskurs um bilingualen Sachfachunterricht bekannten – Konzepten der *basic interpersonal communicative skills* (BICS) und der *cognitive academic language proficiency* (CALP) nach Cummins,⁶⁸ die Viebrock⁶⁹ in ihr Modell der Filmbildung integriert. Diese kommunikativen Kompetenzen sind für das Filmverstehen und für Anschlusskommunikationen in je unterschiedlichem Maße erforderlich. Im Spielfilm werden die Lernenden überwiegend stärker einer Alltagssprache begegnen, während sie im Gespräch über den Film eher spezifische Terminologie der Analyse anwenden. Zur sprachlichen Arbeit mit Filmen liefert Abraham umfassende Unterrichtsvorschläge und eine Liste von filmbezogenen Textgenres mit korrespondierenden Sprachhandlungstypen und Aufgaben. Zu nennen sind hier beispielhaft: „erzählen, schildern – Lesefassung (Filmverbuchung) – Zwischen bereinigtem Drehbuch und romanhafter Nacherzählung eine gut lesbare Geschichte erzählen“.⁷⁰

67 Zur Betonung der emotionalen Komponente des Hör-Seh-Verstehens siehe methodische Beispiele bei Blume, Otto-Michael: „Hör-Seh-Verstehen: eine Kompetenz mit Zukunft“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 163 (2020), pp. 2–9, p. 8.

68 Cummins, Jim: „BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction“, in: Brian V. Street/Nancy H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd Edition, Volume 2: Literacy), New York, Springer Science + Business Media LLC, 2008, pp. 71–83.

69 B. Viebrock: *Fostering Film Literacy*, p. 18.

70 Abraham, Ulf: „Sprachbezogene Filmbildung im fachübergreifenden Unterricht“, in: G. Blell et al.: *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*, pp. 135–152, p. 145;

Indem die Lernenden auf diese Weise den Film sprachlich-inhaltlich erfassen und sich hierzu zu positionieren lernen, verbinden sich Filmerleben und Filmverstehen.⁷¹ Dabei weist Decke-Cornill auf die transformatorische Funktion von Filmen hin, wenn diese bei dem:der Betrachter:in eine Krise auslösen. Krisenerfahrungen werden dann

gemacht, wenn sich in der Interaktion zwischen Film und Rezipierenden Irritationen einstellen, wenn durch den Rückgriff auf vertraute Schemata und eingeübte Verstehensroutinen keine Bedeutung des Werks konstruiert werden kann und wenn diese Schemata und Verstehensroutinen auf den Prüfstand kommen.⁷²

Decke-Cornill folgert aber, dass Krisen in der ästhetischen Filmrezeption keine handelnde Reaktion verlangen und diese „handlungsentlastete Anteilnahme [...] ein probeweises Sich-der-Krise-Aussetzen in der Gemeinschaft sinnvoll und produktiv erscheinen [lässt]“.⁷³

Hiermit verbunden kann schließlich angefügt werden, dass Blell/Lütge zur Unterstützung des genussvollen (und vielleicht auch geschützten) Filmerlebens auf die Bedeutung des Lernorts hinweisen und eine stärkere Einbeziehung der Lernorte Kino⁷⁴ oder des privaten Raums der Lernenden im Kontrast zum didaktisierten Schulraum fordern.⁷⁵ Dies mag für die von uns gewählten Filme eine Option sein und den Lernenden die Möglichkeit einräumen, selbstbestimmt und vielleicht mit selbst gewählten zeitlichen Pausen, die Filme allein zu schauen und erste ungesteuerte und eigene Zugänge zu ihrem – gegenüber alltäglichen Sehgewohnheiten – möglicherweise sperrigen Charakter zu entwickeln. Umgekehrt kann aber auch das Filmerleben im Klassenraum (gemeinsames Lachen) einen motivierenden Effekt auf die Lernenden haben.

1.3.5 Aufbau und Fokus der filmischen Analysen und Unterrichtsvorschläge

Die nachfolgenden unterrichtlichen Vorschläge zielen jeweils diese emotionalen, kognitiv-reflexiven, pragmatischen, individuellen wie kollaborativen

cf. bereits Abraham, Ulf: „Vom Film zur Sprache – von der Sprache zum Film“, in: Ingo Kammerer/Matthis Kepser (ed.), *Dokumentarfilm im Deutschunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014, pp. 193–211, pp. 208–211.

71 Cf. auch E. Leitzke-Ungerer: Film im Fremdsprachenunterricht, p. 17.

72 Decke-Cornill, Helene: „Zum Verhältnis von Bildung und Film“, in: G. Blell et al.: Film in den Fächern der sprachlichen Bildung, pp. 63–75, p. 72.

73 Ibidem, p. 72.

74 Cf. auch Cf. R. Henseler et al.: Filme im Englischunterricht, pp. 130–140.

75 Cf. G. Blell/Ch. Lütge: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht, pp. 132, 136.

Prozesse von Filmbildung in unterschiedlicher Gewichtung an. Dabei werden Kompetenzen auf folgenden Ebenen der Analyse angesprochen, wie sie Hallet ausdifferenziert:

Dramatische Kompetenz, Musikalische Kompetenz, Sprachlich-diskursive Kompetenz, Narrative Kompetenz, Sound-Kompetenz, Visuelle/photographische Kompetenz, multiliteracies/Multiliteralität, Kontextualisierungskompetenz, Film(diskurs-)wissen, Filmanthropologie.⁷⁶

Diese Elemente entsprechen den jeweiligen spezifischen semiotischen Modi von Filmen, die es mit dem Ziel der Filmbildung oder *film literacy* zu erschließen gilt: Welche Dramaturgie haben Plot und Geschichte, wie werden die Protagonist:innen charakterisiert, welche Funktion haben Musik und Geräusche, wie wird ästhetisch mit Sprache umgegangen, und wie wird darüber die Narration gestaltet, wie wird die Erzählung über Kamera, Schnitte und weitere Effekte optisch entwickelt, welche Rolle spielen weitere mediale Gestaltungsformen und intermediale Bezüge, wie ist die Geschichte kontextualisiert, und schließlich, wie fügt sich der Film in das Spektrum der Filmgenres ein? Weiterhin ist zu fragen, wie der Film kulturell eingebettet ist, welche kulturellen Bezüge er narrativ und filmästhetisch herstellt, welche Rezeption er erzielt hat. Eine vertiefte Erfassung dieser Modi, aber auch der Rolle der eigenen Bedeutungskonstruktion im Filmerleben und Filmverstehen im Sinne der *Transactional Theory*,⁷⁷ kann ferner über die eigene filmische Produktion ermöglicht werden, indem die Schüler:innen mit filmtechnischen und film- sowie sprachästhetischen Mitteln experimentieren.⁷⁸ Unter unseren

76 W. Hallet: Was heißt *film literacy*?, p. 190.

77 Cf. auch G. Blell et al.: Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung, p. 22.

78 Wie sich Lernende auf Basis eines Dokumentarfilms zum einen mit der Filmthematik, zum anderen mit filmästhetischen Mitteln auseinandersetzen können, um dann selber einen ähnlichen Film zu drehen, zeigt Freitag-Hild in praktischen Vorschlägen für den Englischunterricht; cf. Freitag-Hild, Britta: „On the way to school. Einen Dokumentarfilm verstehen und selbst drehen“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 169 (2021), pp. 12–19. Henseler et al. geben in ihrem Unterrichtsvorschlag vor, dass nur ein Bild mit nur einer Kameraeinstellung verwendet werden darf. Es soll dann in fünf Bildern eine interessante dokumentarische Geschichte erzählt werden; cf. Henseler, Roswitha/Möller, Stefan/Surkamp, Carola: „Filmpraktisch arbeiten: Visual Storytelling“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 169 (2021), pp. 9–11. Zu umfassenden Anleitungen zur Erstellung von Filmen im Fremdsprachenunterricht siehe R. Henseler et al.: Filme im Englischunterricht, pp. 141–146.

Vorschlägen finden sich aber auch solche, bei denen die Geschichte oder die Gedanken- und Gefühlswelt der Protagonist:innen über andere mediale Formate erschlossen werden, z.B. in Form von Dokumentationen, kreativen Texten oder dramapädagogischen Methoden.

Dabei geht es in systematischer Hinsicht immer um drei Dimensionen, an denen jeder Film partizipiert:

1. Referenz auf die Wirklichkeit: Auf welche Wirklichkeit beziehen sich die Filme?
2. Thematik/Konflikt: Worum geht es in der Geschichte, die der Film erzählt?
3. Stil/Verfahren: Mit welchen filmischen Mitteln wird die erzählte Welt dargestellt?

In Bezug auf alle drei Dimensionen fragen wir uns, inwiefern sie daran beteiligt sind, den Realismus des einen Films (Dardenne) und den Surrealismus des anderen (Van Dormael) zu erzeugen. Jede der drei genannten Dimensionen wird im Folgenden für jeden der beiden Filme anhand eines Begriffsclusters (Atomiummodell) und der Analyse einer emblematischen Einstellung (Screenshot) erläutert. Dabei wird deutlich werden, dass Thematik und Ästhetik in beiden Filmen auf je spezifische Weise korrelieren, sodass die Zuschauer:innen sowohl ethisch-intellektuell als auch emotional stark angesprochen werden und sich dazu aufgefordert sehen, innerlich Stellung zu beziehen.

Schließlich werden wir durchgehend im Sinne des hier vorgestellten *close viewing*-Verfahrens in Form dreier Module die literatur- bzw. filmwissenschaftliche Analyse mit der didaktischen Analyse und den unterrichtsmethodischen Vorschlägen verzahnen. Die unterrichtlichen Vorschläge greifen immer den unmittelbaren Kern der Filmanalyse auf und liefern dazu passgenaue Vertiefungen. Dies mündet jeweils in hierauf abgestimmte Aufgaben zum Vergleich der beiden Filme. Dabei wurde wiederum darauf geachtet, dass in jedem Modul die anvisierten funktional-kommunikativen Kompetenzen variieren.

2. Modul 1: Referenz auf Wirklichkeit

2.1 Beispiel: Schauplätze

Das Begriffscluster „Referenz auf Wirklichkeit“ kann für die Dardenne-Brüder wie folgt dargestellt werden:

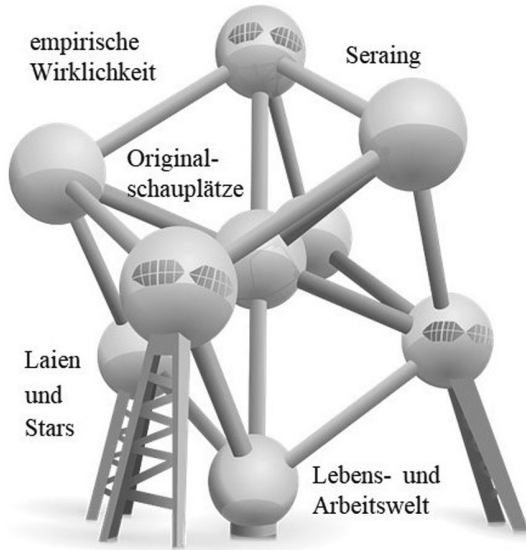


Abb. 2: Begriffscluster bei den Dardenne-Brüdern
https://de.clipartlogo.com/image/atomium-belgium_153634.html

Ein wesentlicher Bestandteil der Realitätsillusion, die von den Filmen der Gebrüder Dardenne ausgeht, ist der präzise und detailreiche Bezug auf die empirische, außerfilmische Wirklichkeit. Gedreht wird ausschließlich an Originalschauplätzen. Diese beschränken sich weitgehend auf die mittelgroße wallonische Industrie- und Arbeiterstadt Seraing im Südwesten von Lüttich, in der die Gebrüder Dardenne aufgewachsen sind und die sie seit ihrem zweiten langen Spielfilm *Je pense à vous* (1992) zu ihrem persönlichen filmischen Mikrokosmos erkoren haben. Innerhalb dieses lokalen Kontexts konzentrieren sie sich auf die Lebens- und Arbeitswelt der sozial Unterprivilegierten aus der Unterschicht bzw. der unteren Mittelschicht: Arbeiter:innen, Angestellte, Arbeitslose, Migrant:innen etc. Dabei kommen überwiegend Laien aus der Region und wenig bekannte Darsteller:innen zum Einsatz. Und selbst wenn in den jüngeren Filmen bekannte Schauspieler:innen wie die Belgierin Cécile de France (*Le gamin au vélo*) oder die Französisinnen Marion Cotillard (*Deux jours, une nuit*) und Adèle Haenel (*La fille inconnue*) die weiblichen Hauptrollen übernehmen, fügen sie sich unauffällig in das Ensemble ein, sodass die Filme nicht zu Starvehikeln werden.⁷⁹

⁷⁹ „In the context of casting, the Dardenne brothers shifted their traditional approach from non-professional or little-known actors to international stars with *Le gamin au*

Ganz anders dagegen fällt das Begriffscluster „Referenz auf Wirklichkeit“ bei Van Dormael aus:

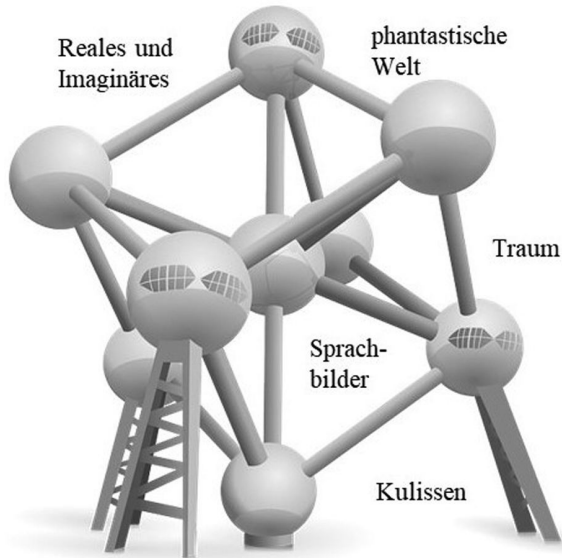


Abb. 3: Begriffscluster „Referenz auf Wirklichkeit“ bei Van Dormael

Van Dormael fügt in seinen Filmen reale und imaginäre Bestandteile in spielerischer Weise zu einer eindeutig fiktionalen Welt zusammen, die ihre eigene Künstlichkeit und Gemachtheit in jedem Moment deutlich erkennen lässt. *Le tout nouveau testament* ist eine einzige Feier der Fantasie und das Dokument einer überbordenden Einbildungskraft. Das heißt jedoch nicht, dass es nicht auch in diesem Film konkrete räumliche Bezüge zu Belgien und zur Stadt Brüssel gibt, in der im Übrigen auch der Regisseur selbst lebt. Immerhin stellte die Kritik dazu fest: „[I]t’s arguably his most Belgian film to date“.⁸⁰ Gleich zu Beginn wird der Schauplatz durch eine kindliche Stimme aus dem Off, die der Ich-Erzählerin, Gottes Tochter Éa, gehört, geografisch situiert: „Dieu

vélo [...]. With the casting of each star, the Dardenne brothers are stepping away from the national and local context, and from particularism“ (J. Steele: *Belgian Cinema*, pp. 53–54).

80 Romney, Jonathan: „Heaven Sent“, in: *Sight and Sound* 26/5 (2016), pp. 22–24, p. 23.

existe. Il habite à Bruxelles.“⁸¹ Der kurz darauf eingeblendete Schriftzug „Bruxelles“ bestätigt diese Auskunft. Mehrfach sind Panoramaansichten der Stadt zu sehen, Wahrzeichen wie der Justizpalast, das Rathaus und die Kais des Brüssel-Charleroi-Kanals sowie die Metrostation „Comte de Flandre/Graaf van Vlaanderen“. Auch die soziale Wirklichkeit mit ihren aktuellen Problemen (Obdachlosigkeit, Jugendgewalt, Flüchtlinge, Prostitution) und die zeitgenössische Medienwelt (PC, Handynutzung, SMS, Fernsehen) finden durchaus breite Berücksichtigung in Van Dormaels Film. Diese Merkmale mischen sich jedoch stets mit unzweifelhaft phantastischen Elementen wie dem Auftreten Gottes und seiner Familie, einem kulissen- und theaterhaften Dekor oder auch der filmischen Illustration von Vorstellungen, Träumen und Sprachbildern.⁸²

Für das Modul „Referenz auf Wirklichkeit“ soll das nachstehende Standbild aus *Deux jours, une nuit* verwendet werden:



Abb. 4: *Deux jours, une nuit* (01:18:51–01:19:06, hier: 01:19:04)

Bei dieser Totalen handelt es sich um eine der ganz wenigen Einstellungen, in denen die Protagonistin Sandra nicht zu sehen ist. Doch währt dieser Zustand auch hier nur kurz, denn gleich wird sie aus dem hellblauen Ford auf der linken Seite des Bildes aussteigen und sich von ihrem Ehemann und ihren

81 *Le tout nouveau testament* (BEL/LUX/FRA, R: Jaco Van Dormael): 00:02:35.

82 Cf. zu den erzählerischen Besonderheiten des Films Rugani, Fiona: „*Le tout nouveau testament*. Essay“, in: *BelgienNet* (2020), <https://belgien.net/le-tout-nouveau-testament/> (08.08.2021).

Kindern verabschieden, die sie zur Arbeit gebracht haben. Schon daran erkennt man, dass die Räume bei den Dardennes nicht für sich stehen, sondern durchweg als soziale Räume konzipiert sind: Räume, die ihre Bedeutung erst durch das Handeln der Figuren gewinnen. Wir blicken auf den Parkplatz der kleinen Solartechnikfirma, bei der Sandra beschäftigt ist. Eigentlich könnte dieser gesichtslose Parkplatz mitten im Gewerbegebiet an jedem beliebigen Ort in Europa liegen. Es handelt sich offenbar um einen typischen „non-lieu“ im Sinne Marc Augés,⁸³ einen rein funktionalen, suburbanen Raum ohne besondere Identität. Und doch verweist diese Einstellung auf eine konkrete geografische und historische Wirklichkeit. Nicht umsonst hat die französische Schriftstellerin Sylvie Germain die Gebrüder Dardenne „des maîtres de l’ici et du maintenant“⁸⁴ genannt. Der Name der Firma – „Solwall“ –, der auf einer Fahne und einem Schild erscheint, stellt den Bezug zur Region der Wallonie her. Die Hügelkette im Hintergrund wiederum ist charakteristisch für die Umgebung von Seraing. Die Solarfirma selbst steht für den tiefgreifenden postindustriellen Strukturwandel, der sich in dieser ursprünglich für Bergbau und Stahlindustrie bekannten Stadt vollzogen hat. Gleichzeitig ist sie ein Symbol für den Globalisierungsdruck, unter den nun auch die Solarindustrie durch die Konkurrenz aus China geraten ist. Sandra ist ein Opfer dieser Krise.⁸⁵

Aus *Le tout nouveau testament* soll die folgende Einstellung gewählt werden:



Abb. 5: *Le tout nouveau testament* (00:03:30–00:03:39, hier: 00:03:30)

83 Cf. Augé, Marc: *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris: Éditions du Seuil, 1992 sowie J. Steele: *Belgian Cinema*, p. 67.

84 Germain, Sylvie: „Les frères Dardenne, maîtres de l’ici et du maintenant“, in: *Magazine littéraire* 568 (juin 2016), pp. 46 f., p. 46.

85 Zum zugleich spezifischen und exemplarischen Charakter von Seraing cf. Wheatley, Catherine: „The Third City: The Post Secular Space of the Dardenne Brothers’

Die aus einer leichten Untersicht aufgenommene Totale zeigt eine menschenleere Straßenflucht in Brüssel. Der Himmel ist grau, die Fahrbahn regennass. Die Verkehrsampeln stehen auf rot. Von rechts nach links überqueren zwei Giraffen die Straße. Die Einstellung stammt aus der Eingangssequenz des Films, in der Gott u.a. damit experimentiert, die Erde mit verschiedenen Tierarten zu bevölkern. Das Motiv der Giraffe lässt an René Magrittes bekannte Gouache „Le bain de cristal“ (1946) oder an Salvador Dalís Ölgemälde „Jirafa ardiendo“ (1937) denken. Die Anlehnung an die Bildsprache des Surrealismus, die Mischung aus realistischen und phantastischen Elementen und die künstlerische Umsetzung komischer, skurriler Einfälle sind repräsentativ für die filmische Bildästhetik Jaco Van Dormaels. Zu den Prinzipien seiner Bildkomposition, die man an dieser Einstellung sehr gut überprüfen kann, merkt Van Dormael in einem Interview an: „Wir wollten viele symmetrisch konstruierte, frontale Bilder, die an religiöse Ikonen, wie in einer Kirche, erinnern. Es sollte so leer wie möglich aussehen, auch das schafft eine poetische Distanz. Wir benutzten fixe Kameraeinstellungen, hinter denen sich aber das Licht ständig leicht bewegt“.⁸⁶ Durch die starren Frontalansichten „gewinnt die Erzählung zudem eine theatrale Überhöhung, die das Gewicht des Themas unterstreicht und zugleich im Kontrast zur Banalität der großstädtischen Moderne steht.“⁸⁷

2.2 Fokus: Kontextualisierung

In einem *close viewing*-Verfahren werden die Lernenden aufgefordert, die zu beobachtenden Bildelemente eingehend zu beschreiben und zu kontextualisieren. Im Fall von *Deux jours, une nuit* müssen sie sich dann aber auch vom Filmbild entfernen und über die wirtschaftliche Situation der Wallonie recherchieren. Hierbei werden sie sich belgienspezifisches Wissen zu Geographie und Wirtschaft aneignen. Dies wiederum kann für die Anbahnung globalen Lernens genutzt werden, zunächst im Sinne des Informierens über globale Veränderungen von Wirtschaft und Arbeit und in einem späteren Schritt, im Verlauf der Beschäftigung mit dem Film, auch zur informierten Eigenpositionierung.⁸⁸ Mit

Seraing“, in: *Film-Philosophy* 23/3 (2019), pp. 264–281, p. 269: „In this way Seraing remains Seraing, and at the same time is emblematic of a certain type of post-industrial, postsecular environment.“

86 Roschy, Birgit: „Interview: ‚Gott und die Religion stehen in meinem Film für autoritäre Strukturen‘“, in: www.kinofenster.de, *Film des Monats* 12 (2015), pp. 5–7, pp. 6–7.

87 Haag, Stella Donata: „Das brandneue Testament“, in: www.kinofenster.de, *Film des Monats* 12 (2015), pp. 3–4, p. 4.

88 Becker, Thomas/Börner, Otfried/Edelhoff, Christoph/Schröder, Konrad: „Neue Fremdsprachen“, in: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in

den so gewonnenen neuen *signposts* erfolgt eine zweite Analyse der Sequenz. Die Wirkung der bildhaften Darstellung und ihr Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Situation der Region kann über die Erstellung einer Ikonographie oder einer filmischen Dokumentation vertieft werden. Zum Verständnis des Films kann an dieser Stelle auch die Diskussion darüber beitragen, welche Bedeutung die innige Verabschiedung Sandras von ihren Kindern hat, die das an Sandra nagende Gefühl der familiären Verantwortung veranschaulicht. Das emotionale Filmerleben kann über eine erneute Sichtung der Sequenz ausgelöst und mit Fragen zum emotionalen Gehalt der Szene initiiert werden. Ergänzend dazu können von den Schüler:innen Tagebucheinträge aus Sicht von Sandra oder eine WhatsApp-Nachricht von ihrem Mann an dessen Mutter verfasst werden, die im Film die junge Familie unterstützt. Es kann auch die beobachtende Perspektive der am Eingang wartenden Arbeitskolleginnen eingenommen werden. Ihre Sichtweise lässt sich z.B. als dramapädagogische Szene rekonstruieren. Weitere imaginative Beobachter:innen aus den Büros heraus können für eine solche szenische Umsetzung hinzugenommen werden.

Zur Erarbeitung von *Le tout nouveau testament* sehen die Lernenden die Sequenz zunächst ohne Ton. Sie beschreiben, was sie sehen, und stellen auf Basis des Wissens um den Filmgott in Brüssel Vermutungen an, was hier passiert. In einem nächsten Schritt kann das in einem Zwischentitel eingeblendete Wort „Genèse“ Anlass zu weiteren Vermutungen geben, wobei die Lernenden die französische Bibelstelle hinzuziehen können (z.B. online <https://www.aelf.org/bible/Gn/1>). Dies kann auch der Ausgangspunkt für einen Diskurs über die Entstehungsgeschichten in anderen Religionen sein. Nach dieser Sicherung des intertextuellen Bezugs wird die Szene mit Ton gesehen, um anschließend den darin enthaltenen Humor herauszuarbeiten. Zu thematisieren sind in diesem Zusammenhang auch die Empfindungen der Lernenden bezüglich der Gottesdarstellungen im Verhältnis zu Formen und Grenzen des Humors.

Die Grundfragen, die im Film aufgeworfen werden, etwa die Frage nach göttlicher Bestimmung versus menschlicher Selbstbestimmung, nach göttlicher und menschlicher Bösartigkeit oder Liebe sowie nach göttlicher Perfektion und menschlicher Unzulänglichkeit sind an dieser Stelle für die weiteren Analysen zu sammeln. Das ist in einem kooperativen Wiki möglich, das fortwährend durch Filmzitate, Kommentare und Lerner:innenprodukte ergänzt wird. Dies

der Bundesrepublik Deutschland und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/Jörg-Robert Schreiber/Hannes Siege (ed.), *Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Bonn: Engagement Global, 2016, pp. 156–175.

kann von der Frage flankiert werden: Wie sehr darf man / kann man andere Instanzen für sein Schicksal verantwortlich machen?

Abschließend sollten beide Filme im Hinblick auf die Art, wie sie auf die Wirklichkeit verweisen, auf den Ebenen von Bild, Text und Fragestellung miteinander verglichen werden. Die Lernenden sollten Gelegenheit erhalten, ihre vorherigen Arbeitsergebnisse entsprechend auszuwerten. Der Vergleich kann tabellarisch erfolgen und in eine Diskussion im Plenum münden oder auch in Form einer kurzen schriftlichen Filmrezension festgehalten werden. Diese kann filmisch kreativ z.B. als Filmtrailer⁸⁹ umgesetzt werden und so die filmproduktiven Kompetenzen der Lerner:innen fördern.

3. Modul 2: Thematik und Konflikt

3.1 Beispiel: Begegnungen

Die Schlüsselbegriffe zum Cluster „Thematik und Konflikt“ können in Bezug auf den Dardenne-Film folgendermaßen lauten:

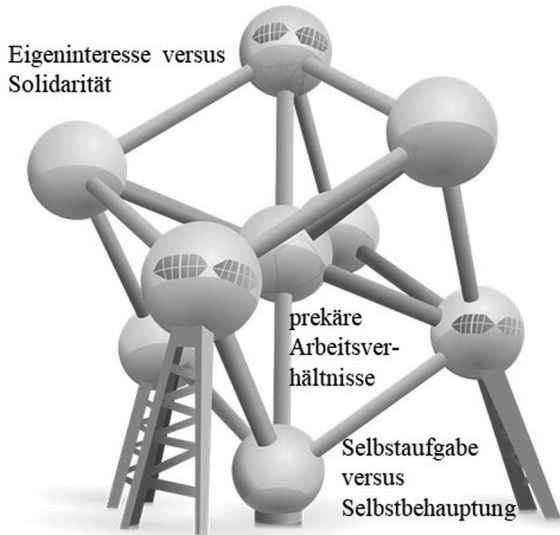


Abb. 6: Begriffscluster „Thematik und Konflikt“ bei den Dardenne-Brüdern

⁸⁹ Praktische Beispiele hierzu cf. Wirag, Andreas: „How to make a book trailer with Adobe Spark. Eine Lektüre erarbeiten und mit einem Buchtrailer präsentieren“, in: *Praxis Englisch 2* (2020), pp. 15–19.

Sowohl *Deux jours, une nuit* als auch *Le tout nouveau testament* behandeln Themen und Konflikte, die mit ihren jeweiligen Darstellungsmodi Realismus/Surrealismus eng verknüpft sind. So gilt das Interesse der Dardenne-Brüder seit jeher, und auch in diesem Film, den Auswirkungen, die prekäre ausbeuterische Arbeitsverhältnisse in der kapitalistischen und neoliberalen Gesellschaft der Gegenwart auf die betroffenen Individuen und ihr soziales Umfeld haben. Die ethische Problematik, die gleich zu Beginn des Films in denkbar provokanter Weise aufgeworfen wird, dreht sich um den Konflikt zwischen persönlichen Vorteilen – der 1000-Euro-Prämie für alle Mitarbeiter:innen – und der Solidarität mit anderen – dem Eintreten für die Weiterbeschäftigung Sandras. Die drohende Arbeitslosigkeit setzt die Protagonistin Sandra einer Zerreißprobe zwischen Selbstaufgabe und Selbstbehauptung aus, bei deren Bewältigung sie neben Widerstand auch Unterstützung erfährt, durch ihre eigene Familie, aber auch durch ihre Arbeitskolleg:innen.⁹⁰

Bei Van Dormael stehen dagegen andere Begriffe im Fokus:

90 Die Darstellung der Arbeitswelt in *Deux jours, une nuit* und *Rosetta*, mit dem *Deux jours, une nuit* oft verglichen wird, wurde im Hinblick auf die kapitalismuskritischen sozialen, ökonomischen, politischen und ethischen Implikationen bereits häufig analysiert. Cf. z.B. Urban, Urs: „*Rosetta* und *Yella*. Von der Unmöglichkeit der erzählerischen Resozialisierung des ökonomischen Menschen“, in: *Trajectoires* 3 (2009), <https://journals.openedition.org/trajectoires/340> (30.07.2021); Pigoullié, Jean-François: „Les Dardenne et le nouvel âge du film social“, in: *Positif. Revue Mensuelle de Cinéma* 641/642 (2014), pp. 138–142; Scullion, Rosemarie: „Lessons for the Neoliberal Age. Cinema and Social Solidarity from Jean Renoir to Jean-Pierre and Luc Dardenne“, in: *SubSTANCE. A Review of Theory and Literary Criticism* 43/1 (2014), pp. 63–81; Lomba, Cédric: „Représentations du social et positionnement esthétique de deux transfuges. Le cinéma des frères Dardenne“, in: *savoir/agir* 34/4 (2015), pp. 123–130 und Cooper, Sarah: „‘Put Yourself in My Place’. *Two Days, One Night* and the Journey Back to Life“, in: John Caruana/Mark Cauchi (ed.): *Immanent Frames. Postsecular Cinema between Malick and von Trier*, Albany: State University of New York Press, 2018, pp. 229–244.

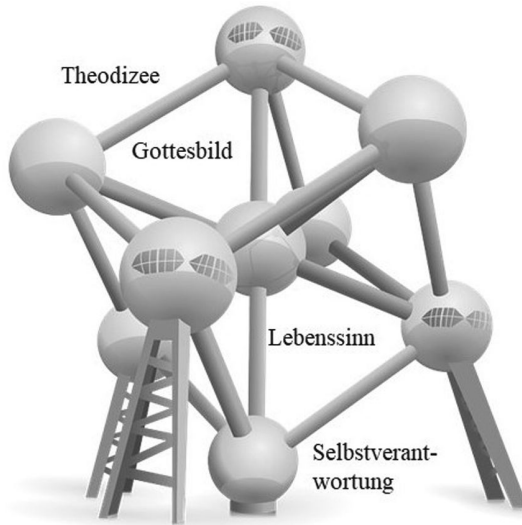


Abb. 7: Begriffscluster „Thematik und Konflikt“ bei Van Dormael

In *Le tout nouveau testament* greift Van Dormael eine Reihe alltagsphilosophischer Fragen auf, die in tragikomischer Weise abgehandelt werden. Im Mittelpunkt steht dabei zweifellos die Theodizee, also die vor allem an die Religion(en) gerichtete Frage, ob und wie die Existenz des Leidens und des Bösen in der Welt gerechtfertigt werden kann. Damit zusammen hängt die Frage nach dem traditionellen Gottesbild: Ist Gott gut oder böse, müssen wir ihn uns zwangsläufig als Mann vorstellen? Schließlich wirft das Gedankenspiel, was wir täten, wenn wir unseren eigenen Todestag kennen würden, das Problem der Verantwortung für das eigene Leben auf.

Für die Arbeit an den Themen und Konflikten in *Deux jours, une nuit* kann auf die Sequenz zurückgegriffen werden, aus der das folgende Standbild stammt:



Abb. 8: *Deux jours, une nuit* (00:23:46–00:25:34, hier: 00:24:26)

Die Nah-Einstellung ist Teil einer fast zwei Minuten langen, für den Stil der Dardennes charakteristischen Plansequenz, die sich in Realzeit abspielt. Sandra bittet in dieser Sequenz ihre Arbeitskollegin Mireille (Myriem Akheddiou) an der Haustür um Unterstützung bei der bevorstehenden Abstimmung. Mireille lehnt ab, weil sie sich selbst in einer schwierigen Lage befindet und auf die Geldprämie angewiesen ist. Die Szene variiert die Standardsituation, auf deren Wiederholung die Handlung des Films beruht. Das Besondere daran ist, dass der Dialog zwischen den beiden Figuren nicht in eine Abfolge von Schuss-/Gegenschuss-Einstellungen aufgelöst, sondern ungeschnitten, in einer durchgehenden Einstellung aufgezeichnet wird. Dabei steht die Blickachse im rechten Winkel zur Handlungsachse. Dadurch werden der konfrontative Charakter des Gesprächs und der Abstand zwischen den Figuren betont. Außerdem wird das im Film formulierte Entscheidungsdilemma so direkt an die Zuschauer:innen weitergegeben, die sich in der Position eines unbeteiligten Beobachters befinden.⁹¹

Aus *Le tout nouveau testament* bietet sich eine Sequenz um den Apostel François, die in dem abgebildeten Screenshot gipfelt, für die Thematisierung eines der zentralen Konflikte an:

91 Cf. zur Bildkomposition auch J. Steele: *Belgian Cinema*, p. 70.



Abb. 9: *Le tout nouveau testament* (01:10:33–01:10:52, hier 01:10:40)

Bei dieser Nah-Einstellung handelt es sich um eine Trickaufnahme: François, der vierte Apostel, steht im Schlafanzug im Badezimmer und umarmt sein eigenes Spiegelbild. Das Ganze ist mit Streichmusik unterlegt (*Der Tod und das Mädchen*, Opus 7 Nr. 3 von Franz Schubert 1817, Textgrundlage ist ein Gedicht von Matthias Claudius). In dieser Einstellung werden die Thematik des Films und seine humanistische Botschaft besonders gut greifbar. François verkörpert wie keine andere Figur das Böse in der Welt. Er hasst sich selbst, liebt niemanden und verspürt seit seiner Kindheit den Drang, grundlos zu töten. Durch die Begegnung mit der Tochter Gottes macht er eine Wandlung durch. Er verliebt sich in Apostelin Nr. 1 Aurélie, versöhnt sich mit sich selbst und legt seinen Tötungsdrang ab. Am Ende wird er in Umkehrung der Geschlechterrollen von Aurélie schwanger.

3.2 Fokus: Sprache und Filmsprache

Die beiden Sequenzen eignen sich gut dazu, um im *close viewing*-Verfahren zu einer vertieften Betrachtung des Umgangs mit der Sprache im Film und der Filmsprache selbst, namentlich des Musikeinsatzes, zu gelangen.

Die Beschäftigung mit der Plansequenz aus *Deux jours, une nuit* erscheint insbesondere im Hinblick auf die sprachliche Analyse der Variationen von Sandras Überredungsbemühungen gewinnbringend. Sandra verbessert ihre Strategie von einer Begegnung zur nächsten. In der vorliegenden Szene insistieren beide Gesprächspartnerinnen darauf, dass sie an der prekären Situation keine Schuld tragen. Sandra verteidigt sich mit den Worten: „C'est pas moi qui

ai décidé ça“, worauf Mireille antwortet: „C'est pas moi non plus.“⁹² Zwischen den Treffen entwickelt sich ein Spannungsbogen von zunehmender, abfallender und wieder zunehmender Selbstsicherheit Sandras, die in einer immer knapper und präziser werdenden, von Mal zu Mal stärker zielorientierten Argumentation zum Ausdruck kommt. Wie dies sprachlich gelingt, ist durch ein hörendes Verstehen und eine Verschriftlichung dieser Teilsequenz mit anschließender sprachlicher Analyse festzustellen. Hinzuzunehmen ist die Analyse der nonverbalen Ebene im Handeln von Sandra: ihre Körperhaltung, das Unterdrücken von Tränen und ihre Atmung, die in einigen Szenen fast versagt. Der langsame Rhythmus des Films, der sparsame Einsatz von Sprache und das strukturbildende Moment der Wiederholung legen es darüber hinaus nahe, eine Audiodeskription zu erstellen, bei der die Filmbilder und die Handlungen der Protagonist:innen zu beschreiben sind.⁹³ Sprachlich handelnd können die Lernenden ferner diese Szenen mit der Auflage nachstellen, eine deutlich sichtbare Steigerung der Argumentationskraft und körperlich ausgedrückten Selbstsicherheit zu repräsentieren. In einem dritten Schritt kann dies in Erklärvideos zusammengeführt werden, in denen Lernende in einer verallgemeinerten Form beschreiben, auf welche Weise Argumentationskraft im französischen Diskurs hergestellt werden kann.

Bei Van Dormael ist es die Musik, die ein markantes, wiederkehrendes Motiv bildet. Éa weist jedem ihrer Apostel:innen ein aus ihrer Sicht passendes Musikstück zu. Diese Musikstücke können für jede:n einzelne:n Apostel:in von den Lernenden genauer analysiert werden. Im Fall der hier ausgewählten Sequenz und des Musikstücks *Der Tod und das Mädchen* können die Rolle von François und der Konflikt zwischen Tod und Liebe herausgearbeitet werden. Dazu informieren sich die Lernenden über das Musikstück und die Liedtextgrundlage. Im Internet werden sie Inszenierungen finden und eventuell in interessen geleiteten Expert:innengruppen Gedicht und Musik analysieren, sodass sie sich hinterher gegenseitig ihre Ergebnisse präsentieren können. Diese werden dann auf die Entwicklung von François angewandt. Außerdem lässt sich recherchieren, welche Darstellungen des Todes in der Kunst präsent sind, um auch diese Erkenntnisse in die Filmanalyse einzubringen.

92 *Deux jours, une nuit* (BEL/ITA/FRA 2015, R: Jean-Pierre Dardenne/Luc Dardenne): 00:24:26.

93 Cf. Cedeño, Maribel: „Cuando las imágenes se convierten en palabras: potencial didáctico de la audiodescripción“, in: *Hispanorama* 151 (2016), pp. 40–45.

Dies leitet über zu einer der Grundfragen des Films, nämlich jener nach der Bedeutung des Todes und der Frage danach, welche Wirkung das Wissen um den eigenen Todeszeitpunkt auf die Lebensführung hat. Die Antworten darauf sind ausgehend von dieser Sequenz auch anhand der anderen Apostel:innen Éas herauszufinden. Diese Frage stellt sich auch für die Lernenden, wobei zudem darüber nachgedacht werden kann, wovon die Antwort allgemein abhängt. Als Abschluss bietet sich ein eigenes filmisches Statement an, bei dem jede:r Lernende ein Musikstück vorstellen kann, das sie:er für sich selbst als besonders charakteristisch erachtet.

Beide Filme können schließlich auf einer filmästhetischen und einer inhaltlichen Ebene zusammengeführt werden: Zum einen lässt sich ein Repertoire erstellen, indem mögliche Variationen von Sprache und Musik im Hinblick auf ihre inhaltliche Funktion aufgelistet werden. Zum anderen kann im Vergleich der beiden Filme den Grundfragen nach dem Verhältnis von menschlichem Eigeninteresse und der Herstellung von Solidarität wie auch den Funktionen des Bösen und der Liebe nachgegangen werden. Dazu eignen sich individuelle schriftliche Statements oder auch der Stille Dialog, bei dem ohne den mündlichen Austausch Lernende auf ein (digitales) Plakat Zug um Zug ihre Gedanken und offenen Fragen zum Thema eintragen und gegenseitig kommentieren.

4. Modul 3: Stil und Verfahren

4.1 Beispiel: Erzählweisen

Der intensive Realitätseffekt, den die Filme der Dardenne-Brüder erzeugen, ist paradoxerweise das Produkt einer hochgradigen Kunstfertigkeit. Die wichtigsten daran beteiligten Verfahren sind im folgenden Schema aufgeführt:

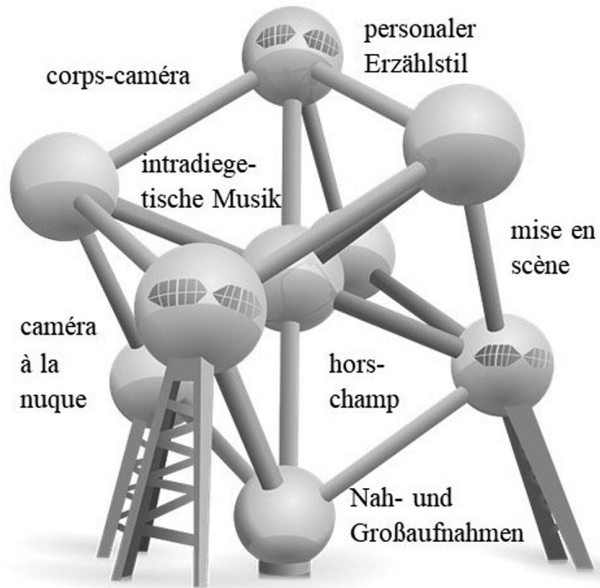


Abb. 10: Begriffscluster „Erzählweisen“ bei den Dardenne-Brüdern

Die Erzählweise der Dardenne-Brüder beruht auf der konsequenten Anwendung einer Reihe spezifischer Verfahren, die ihren Filmen eine unverwechselbare Handschrift verleihen. In ihrem Zusammenwirken sind sie auch für die emotionale Wucht verantwortlich, die von den Filmen der Dardennes ausgeht. Die auffälligsten Merkmale dieses Stils sind die körpernahe Kamera und der damit einhergehende personale Erzählmodus. Die „scheinbare akto-riale Gebundenheit der Kamera an die Hauptfigur“⁹⁴ lässt eine geradezu haptische Beziehung zu den Figuren entstehen, die vom Aufzeichnungsapparat autonom zu handeln scheinen und von ihm bloß beobachtet und verfolgt werden.⁹⁵ Das setzt eine sehr bewegliche Kamera voraus, die häufig aus der Hand geführt wird. Die Dardennes haben für dieses Konzept den Begriff des „corps-caméra“ geprägt.⁹⁶

94 G. Mohr: Postsozialer Realismus, p. 35.

95 Auf die haptische Qualität der Bilder geht vor allem J. Mai: Jean-Pierre und Luc Dardenne, pp. 57–62 ein.

96 Cf. im Zusammenhang mit den Dreharbeiten zu *L'enfant* (2005) L. Dardenne: Au dos de nos images, p. 175, Eintrag vom 01.10.2004: „Les mouvements du corps de Benoît Dervaux (le cadreur) portant la caméra sont plus subtils, plus vifs, plus sentis

Ein anderes oft angewendetes Verfahren ist die „caméra à la nuque“, das ist der von hinten aus der Nähe auf die Figuren gerichtete Blick, der klar gegen die im Kino üblichen Sehkonventionen verstößt. Solche Einstellungen werden in der Regel vermieden und wirken daher befremdlich.⁹⁷ Ein weiteres Element dieses Stils ist die Häufigkeit von Nah- und Großaufnahmen, insbesondere der Gesichter der Figuren.

Insgesamt dominiert das Prinzip der *mise en scène* gegenüber der Montage: Lange Einstellungen („Plansequenzen“) sowie komplexe Kamerabewegungen und Schwenks anstelle von Schnitten betonen das Raumkontinuum und schaffen die realistische Illusion, dass sich der Raum im *hors-champ*, also jenseits des von der Kamera gezeigten Ausschnitts fortsetzt.

Dieser Eindruck wird durch eine atmosphärische Geräuschkulisse unterstützt, die beispielsweise auch noch den ganzen Abspann hindurch aufrechterhalten wird. In diesem Zusammenhang ist es konsequent, dass Musik nur intradiegetisch verwendet wird, d.h. die Quellen sind Teil der dargestellten Welt. In diesem Fall ist es das Autoradio, aus dem jeweils situationsgerecht das Lied „La nuit n'en finit plus“ der britischen Schlagersängerin Petula Clark und später dann der Song „Gloria“ des irischen Rockmusikers Van Morrison ertönt.⁹⁸ Im Ergebnis wirkt dieser Stil sehr dokumentarisch und erinnert an das *Direct Cinema* und das *Cinéma vérité* der 1960er Jahre. Der dadurch hervorgebrachte Realismus beruht aber gerade nicht darauf, die Präsenz der Kamera vergessen zu lassen, sondern betont im Gegenteil ihre Anwesenheit. Die Tatsache, dass es sich um eine Inszenierung handelt, bleibt immer bewusst (weswegen sich auch im Fall der Dardenne-Brüder von einem „stilisierten Realismus“ sprechen lässt). Nur so kann aber auch der entscheidende Effekt produziert werden, dass sich der Film selbst (und nicht nur der:die Zuschauer:in) mit der Hauptfigur zu solidarisieren scheint. Der ‚Humanismus‘ dieses Films wie auch der anderen Filme der Gebrüder Dardenne ist eben nicht nur eine Frage des Inhalts, sondern auch ein Produkt seiner Form.

et plus complexes que n'importe quel mouvement réalisé à l'aide d'une machinerie. Son buste, son bassin, ses jambes, ses pieds sont ceux d'un danseur. Avec Amaury Duquenne (son assistant) qui l'accompagne et le soutient dans ses mouvements, ils forment un seul corps-caméra.“

97 Cf. G. Mohr: Postsozialer Realismus, pp. 38–39, der diesbezüglich auf die Bemerkungen des französischen Philosophen Emmanuel Lévinas zur Ausdrucksfähigkeit des menschlichen Genicks verweist, auf deren Einfluss sich die Dardenne-Brüder explizit berufen.

98 Cf. *Deux jours, une nuit*: 00:53:04–00:54:26 und 01:13:30–01:14:30.

Die Erzählweise Van Dormaels lässt sich wie folgt zusammenfassen:

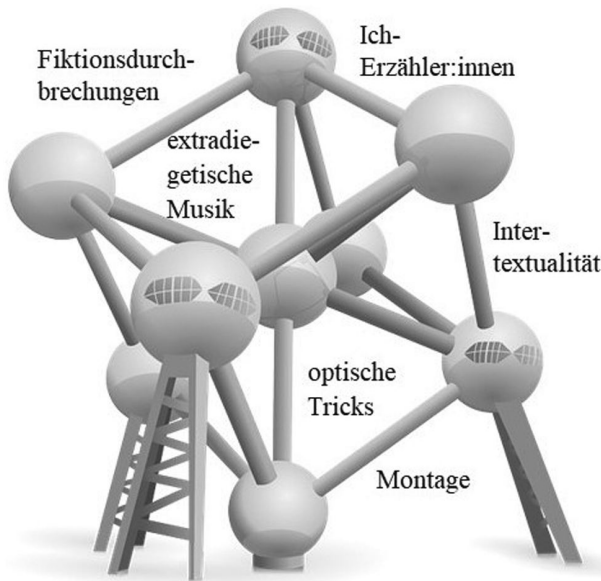


Abb. 11: Begriffscluster „Erzählweise“ bei Van Dormael

Bei aller Gegensätzlichkeit gilt doch für den Film Van Dormaels dasselbe wie für den Film der Dardennes: Die Bedeutung des Inhalts und die Bedeutung der Form verstärken sich gegenseitig. Bei Van Dormael sieht das allerdings so aus, dass die demiurgischen Fähigkeiten Gottes im Film dem spielerisch-manipulativen Umgang des Regisseurs mit der filmischen Fiktion entsprechen – mit dem Unterschied, dass der Gott im Film böse ist, der gottähnlich agierende Filmregisseur aber dafür sorgt, dass sich in seiner künstlerischen Schöpfung am Ende alles zum Guten wendet. Die filmischen Verfahren, die dabei zum Einsatz kommen, sind außerordentlich vielfältig. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie unterstreichen, wie sehr die fiktionale Welt der Willkür des filmischen Autors unterworfen ist: In Gestalt von Gottes Tochter Éa kommt von Anfang an eine homodiegetische Ich-Erzählerin zum Einsatz; es dominiert das Kompositionsprinzip der Montage; es werden zahlreiche optische Tricks und visuelle Gags verwendet (eine animierte Jesus-Figur, eine alleine auf einem Tisch tanzende Hand, die Fähigkeit Éas und Victors, über das Wasser zu gehen, ein singender Fisch und vieles andere mehr). Darüber

hinaus werden immer wieder Fiktionsdurchbrechungen herbeigeführt, z.B. dadurch, dass die Figuren direkt in die Kamera blicken. Daneben spielen auch die Intertextualität bzw. die Intermedialität eine herausgehobene Rolle, beginnend mit Leonardo da Vincis berühmtem Fresko „L'Ultima Cena“ (1494–1498), das sukzessive per Tricktechnik um weitere Apostel:innen ergänzt wird. Aus Klassikern der Filmgeschichte wie Giovanni Pastrones *Cabiria* (1913), George Melfords *The Sheik* (1921) und Sergei M. Eisensteins *Alexander Newski* (1938) wird ebenso zitiert wie aus Jean-Jacques Rousseaus Erziehungstraktat *Émile ou De l'éducation* (1762). Auf andere Filme wie *King Kong*, Jean-Claude Van Dammes Actionspektakel *Double Impact* (1991) oder filmische Genres⁹⁹ wie den Horrorfilm wird bloß angespielt. An vielen Stellen wird auf Mittel des Stummfilms wie Einblendungen, Inserts oder die Kolorierung von Bildern zurückgegriffen. Auch extradiegetische Musik aus verschiedenen Genres und Epochen, von Henry Purcell bis Charles Trenet, findet ausgiebig Verwendung.

Als repräsentatives Beispiel für die Kameraführung in den Dardenne-Filmen dienen das nachstehende Standbild und die gesamte damit verbundene Sequenz aus *Deux jours, une nuit*:



Abb. 12: *Deux jours, une nuit* (00:23:46–00:25:34, hier: 00:25:27)

99 Cf. I. Kammerer: Goldene Spielregeln.

Mit dieser Einstellung endet die schon zuvor besprochene Begegnung zwischen Sandra und Mireille an der Haustüre. Mit ihren Eigenschaften – nah, von hinten, Normalsicht – bildet sie ein markantes Beispiel für den spezifischen Realismus der Dardenne-Brüder. Die Kamera folgt der Figur auf dem Fuß, durch den leicht unscharfen Hintergrund – die Schärfentiefe ist nicht sehr groß – wird die Figur etwas von ihrer Umgebung isoliert. Die Blickachse ist jetzt auf die Handlungsachse eingeschwenkt. Die Rückansicht lädt zur Empathie ein, sie transportiert das Gefühl der soeben erlittenen Niederlage und den Wunsch, sich vom Schauplatz der Demütigung zu entfernen. Gleichzeitig symbolisiert das Verhalten der Kamera, dass sie der Figur in dieser Situation der Verletztheit und Zurückweisung die Treue hält, dass sie solidarisch mit ihr ist.

Die als exemplarisch ausgewählte Kameraeinstellung aus *Le tout nouveau testament* bezieht die Zuschauer:innen dagegen in ganz anderer, aber nicht weniger typischer Weise mit ein:



Abb. 13: *Le tout nouveau testament* (00:48:22–00:48:33, hier: 00:48:27)

Die Einstellung zeigt im Vordergrund links in Nahaufnahme den dritten Apostel Marc im Alter von neun Jahren (Louis Durant). Marc fungiert hier als autodiegetischer Erzähler, der direkt in die Kamera hinein – *ad spectatores* – von den verregneten Urlauben mit seinen Eltern im Wohnwagen auf dem Campingplatz „Manga del Mar“ berichtet. Die Eltern sind halbnah im Hintergrund beim Abendessen zu sehen. Diese Form der Illusionsdurchbrechung kennt man auch aus dem epischen Theater. Sie ist typisch für Van Dormaels Verfremdungsstil, der dem:r Zuschauer:in durchgehend die Abhängigkeit der erzählten Welt von der Erzählinstanz vor Augen führt.

4.2 Fokus: Gefühle und Veränderungen

Beide Filmszenen und die sich darin manifestierenden Erzählweisen sind überaus gefühlsstark. Für die Analyse der Szene aus *Deux jours, une nuit* erscheint es ratsam, zunächst die Lernenden die mögliche Gefühlswelt von Sandra erspüren zu lassen. Dazu kann das Verfahren des Heißen Stuhls, verwendet werden, also der Befragung einer Person im Klassenraum. Dabei sollte der:die Protagonist:in ebenfalls dem Publikum („der Kamera“), das ihm:ihr Fragen stellt, den Rücken kehren. Es ist aber auch möglich, die Lernenden einzeln in einem stillen Schreibverfahren oder über eine kooperative digitale Pinnwand das Bild mit emotionalen Denkblasen annotieren zu lassen. Im digitalisierten Verfahren können die Denkblasen eingesprochen werden, sodass eine akustische Collage entsteht.

In einem weiteren Schritt werden die Lernenden mit anderen Möglichkeiten und Wirkungen des Kameraverhaltens vertraut gemacht. Sie stellen dann die Szene gemäß diesen Varianten (Kamera von vorne, der Seite, aus der Nähe oder Ferne etc.) dar, um die ganz unterschiedlichen Ergebnisse in ihrer Wirkung im Plenum zu analysieren.

Auch bezüglich der Szene aus *Le tout nouveau testament* recherchieren die Lernenden zu Möglichkeiten der kameratechnischen und narrativen Etablierung von Erzählperspektiven oder erhalten eine Übersicht von der Lehrperson, die sie dann auf den Film anwenden.¹⁰⁰ Sie bestimmen, wie hier erzählt wird und wie die Zuschauer:innen dadurch angesprochen werden.

Ferner ist zu klären, in welchem Verhältnis der kindliche Erzähler Marc zum erwachsenen Marc bzw. zum Apostel Marc steht, d.h. wie er sich verändert und wie dies erzählerisch dargestellt wird bzw. wie er dies selbst beschreibt.¹⁰¹ Dazu suchen die Lernenden selbst weitere exemplarische Szenen

100 Cf. Guyon, Christopher: „Analyse filmique: méthode d’analyse de séquences et de films“, in: Devenir réalisateur.com (2019), <https://devenir-realisateur.com/blog/analyse-filmique-methode-danalyse-de-sequences-et-de-films/> (03.08.2021); Müller-Hansen, Ines: *Das große Arbeitsbuch Film: Kopiervorlagen zur Geschichte, Analyse und Produktion von Filmen in der Sekundarstufe*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2014; B. Viebrock: *Fostering Film Literacy*, pp. 20–23.

101 Hieran könnte weiterführend eine (medienkritische) Unterrichtseinheit zum Thema „Selbstdarstellung“ in den Social Media anschließen, cf. Munsch, Matthias: „Are you living the life that you post? Virtuelle Identitäten und Selbstinszenierungen anhand eines Kurzfilms analysieren“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 163 (2020), pp. 24–29.

heraus und analysieren diese im Hinblick auf die jeweilige Erzählweise (Kamera/Erzähler:in) und ihre Bedeutung für die Darstellung des Wandels des Protagonist:innen.

Schließlich schreiben sie zu drei ausgewählten Szenen je ein Profil von Marc als Kind, Marc als erwachsenem Mann und Marc als Apostel. Sie benennen die jeweiligen erzähltechnischen Mittel und beschreiben die Veränderung von einer zur nächsten Szene. Zum Abschluss verbinden sie die Szenen in einem Video, in das sie ihre jeweiligen Analysen als Annotationen stellen.

An dieser Stelle kann für den Vergleich der beiden Filme eine mündliche Präsentation eingesetzt werden. Dabei werden ausgewählte Szenen bzw. Screenshots im Hinblick auf kameratechnische Möglichkeiten zur Darstellung von Gefühlen und Veränderungen der Protagonist:innen erläutert.

5. Fazit

In diesem Beitrag wurde das belgische Kino anhand eines Vergleichs von zwei neueren Filmen vorgestellt: *Deux jours, une nuit* (2014) von Jean-Pierre und Luc Dardenne und *Le tout nouveau testament* (2015) von Jaco Van Dormael. Wir wollten uns dabei auch mit der Frage konfrontieren, was genau an den beiden Filmen jeweils repräsentativ für das belgische Kino oder gar ‚typisch belgisch‘ ist. Natürlich kann man die Frage nach dem belgischen Kino auch dadurch auflösen, dass man es in seine einzelnen Bezüge zerlegt: transnationale, nationale und regionale. Wir hatten dagegen vor allem die Absicht, uns mit der kulturellen Identität des belgischen Kinos in möglichst anschaulicher und ganzheitlicher Form auseinanderzusetzen, ohne jedoch bei der Feststellung stehenbleiben, dass die von uns ausgewählten Filme von bekannten belgischen Regisseuren stammen, in Belgien gedreht und zumindest teilweise dort auch produziert wurden und Geschichten erzählen, die erkennbar in Belgien spielen.

Unser eigentliches Ziel war es zu zeigen, dass der Bezug zur kulturellen Identität Belgiens auch über die Darstellungsstile hergestellt werden kann. Tatsächlich steht der ausgeprägte Realismus der Filme der Dardenne-Brüder in einer Tradition des belgischen Kinos, die sich durch eine besondere Nähe zum Sozialen und Dokumentarischen auszeichnet. Demgegenüber fällt es nicht schwer, die Filme Jaco Van Dormaels mit einer surrealistischen Tendenz zu identifizieren, die in der belgischen Kulturgeschichte ebenfalls stark verankert ist. Die Konzentration auf die Gegenüberstellung eines Beispiels für filmischen Realismus und eines Beispiels für filmischen Surrealismus erlaubt es aber auch, beide Filme einer allzu starken Vereinnahmung durch ein wie auch immer definiertes Identitätsparadigma zu entziehen. Realismus und Surrealismus

sind – das kann man bei dieser Gelegenheit ebenfalls verdeutlichen – zwei grundlegende Darstellungsmöglichkeiten des Kinos überhaupt, zumindest wenn man – unter anderem – der Filmtheorie Siegfried Kracauers folgt.

Doch auch solche, letztlich immer noch recht pauschale Zuordnungen bleiben am Ende unbefriedigend, wenn sie nicht aus einer konkreten und präzisen Auseinandersetzung mit den Filmen selbst gewonnen werden können. Dazu haben wir *Deux jours, une nuit* und *Le tout nouveau testament* jeweils auf drei Dimensionen hin untersucht: ihren Wirklichkeitsbezug, ihre Thematik und die von ihnen verwendeten künstlerischen Verfahren. Am Ende dominiert dann jedoch zweifellos die Einsicht, dass man in den Filmen der Gebrüder Dardenne und Jaco Van Dormaels künstlerischen Welten begegnet, die zwar einen unverkennbaren Belgienbezug aufweisen, zugleich und vor allem aber sehr individuell in ihrer Form und universell in ihrer Bedeutung sind. Am besten zeigt sich das vielleicht in einzelnen emblematischen Bildern, die im Gedächtnis haften bleiben, wie dem gebeugten Rücken von Sandra/Marion Cotillard oder den zwei Giraffen beim Spaziergang durch ein menschenleeres Brüssel.

Genau in diesem Spannungsverhältnis zwischen realistischen und surrealistischen Elementen, zwischen den individuellen Stilen der Regisseure und den universellen Erzählmöglichkeiten des Mediums, zwischen konkreten Referenzen auf Belgien und Grundfragen der menschlichen Existenz liegt auch auf didaktischer Ebene der besondere Reiz, der von einem Vergleich der beiden Filme im schulischen Französischunterricht ausgeht. Dabei sollen in der Arbeit mit den Filmen ästhetische Erfahrungen und ästhetische Bildung ermöglicht werden, wobei wir meinen, dass gerade das beschriebene Spannungsverhältnis der beiden Filme diesem Anliegen dienlich ist.

Da Belgien in *Deux jours, une nuit* und *Le tout nouveau testament* nur wenig bzw. eher unauffällig über landeskundliche Realien in Erscheinung tritt, eignen sich die Filme gerade für einen transkulturellen Ansatz. Komik und Tragik entstehen bei den Dardenne-Brüdern und Van Dormael jedenfalls nicht über Nationalstereotype – wie nicht selten in Filmen zu beobachten –, sondern über die Filmästhetik und über das Aufrufen menschlicher Grundfragen, wenn auch an konkreten Beispielen wie einer Industrieregion im Strukturwandel oder den religiösen Vorstellungen des Christentums. Das Besondere und das Allgemeine, das Transnationale und das Regionale stehen also in ständiger Vermittlung.

Deshalb ist hier auch der transaktionale Rezeptionsansatz sehr gut angebracht. Die thematische Dimension erschließt sich ja nicht unabhängig von der filmästhetischen Darstellung. Das wiederum setzt die Fähigkeit der Lernenden voraus, diese – anhand von zu vermittelndem Fachwissen – angemessen zu

dechiffrieren. Die Kenntnis der filmischen Mittel eröffnet zudem die Möglichkeit, damit in einem aktiven Rezeptionsprozess kreativ umzugehen. Aus diesem Grund sind emotionale und handelnde Zugänge im Wechsel mit Phasen der Reflexion in den präsentierten Aufgabenvorschlägen auch so zentral. Das probierende Spiel mit dem filmischen Handwerkszeug, die Erfahrungen am eigenen Leib – dramapädagogisch – und in der Produktion eigener Filme – medienpädagogisch – sind Teil der Transaktion zwischen den Lernenden und den Filmen bzw. den Lernenden und ihrer emotionalen wie kritisch-reflexiven Beschäftigung mit individuellen Lebensentwürfen. Auf diese Weise kann die Arbeit mit den beiden Filmen zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung im Französischunterricht beitragen.

Filmverzeichnis

Deux jours, une nuit (BEL/ITA/FRA 2015, R: Jean-Pierre Dardenne/Luc Dardenne)

Le tout nouveau testament (BEL/LUX/FRA, R: Jaco Van Dormael)

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf: „Vom Film zur Sprache-von der Sprache zum Film“, in: Ingo Kammerer/Matthis Kepser (ed.), *Dokumentarfilm im Deutschunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider, 2014, pp. 193–211.

—: „Sprachbezogene Filmbildung im fachübergreifenden Unterricht“, in: Gabriele Blell/Andreas Grünewald/Matthis Kepser/Carola Surkamp (ed.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016, pp. 135–152.

Augé, Marc: *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris: Éditions du Seuil, 1992.

Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2009.

Barad, Karen: *Agentieller Realismus*, Berlin: Suhrkamp, 2012.

Becker, Thomas/Börner, Otfried/Edelhoff, Christoph/Schröder, Konrad: „Neue Fremdsprachen“, in: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/Jörg-Robert Schreiber/Hannes Siege (ed.), *Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Bonn: Engagement Global, 2016, pp. 156–175.

Beers, Kylene/Probst, Robert E.: *Notice and Note. Strategies for Close Reading*, Portsmouth: Heinemann, 2013.

- Blell, Gabriele/Grünwald, Andreas/Kepser, Matthis/Surkamp, Carola: „Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch: ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung“, in: idem (ed.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016, pp. 11–61.
- /Lütge, Christiane: „Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37 (2008), pp. 124–140.
- /Surkamp, Carola: „(Fremd-)Sprachenlernen mit Film. Theoretische Grundlagen und praxisorientierte Anwendungen für einen kompetenz- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Jim Jarmuschs *Night on Earth*“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45 (2016), pp. 8–32.
- Blume, Otto-Michael: „Hör-Seh-Verstehen: eine Kompetenz mit Zukunft“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 163 (2020), pp. 2–9.
- Canonne, Xavier: *Le surréalisme en Belgique, 1924–2000*, Brüssel: Fonds Mercator, 2007.
- Cedeño, Maribel: „Cuando las imágenes se convirtieron en palabras: potencial didáctico de la audiodescripción“, in: *Hispanorama* 151 (2016), pp. 40–45.
- Cooper, Sarah: „Put Yourself in My Place“. *Two Days, One Night* and the Journey Back to Life“, in: John Caruana/Mark Cauchi (ed.), *Immanent Frames. Postsecular Cinema between Malick and von Trier*, Albany: State University of New York Press, 2018, pp. 229–244.
- Cummins, Jim: „BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction“, in: Brian V. Street/Nancy H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, New York: Springer Science + Business Media LLC, 2008, pp. 71–83.
- Dachy, Marc et al. (ed.): *René Magritte und der Surrealismus in Belgien. Kunstverein und Kunsthaus Hamburg, 23. Januar bis 28. März 1982*, Brüssel: Lebeer Hossmann, 1982.
- Dardenne, Luc: *Au dos de nos images (1991–2005)*, suivi de *Le Fils* et *L'Enfant* par Jean-Pierre et Luc Dardenne, Paris: Éditions du Seuil, 2005.
- Decke-Cornill, Helene: „Zum Verhältnis von Bildung und Film“, in: Gabriele Blell/Andreas Grünwald/Matthis Kepser/Carola Surkamp (ed.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016, pp. 63–75.
- /Luca, Renate: „Filmanalyse und/oder Filmerleben: Zu Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt“, in: eadem (ed.), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*, München: kopaed, 2007, pp. 1–30.

- Freitag-Hild, Britta: „On the way to school. Einen Dokumentarfilm verstehen und selbst drehen“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 169 (2021), pp. 12–19.
- Germain, Sylvie: „Les frères Dardenne, maîtres de l’ici et du maintenant“, in: *Magazine littéraire* 568 (juin 2016), pp. 46–47.
- Grill, Lukas: *Zwei Tage, eine Nacht. Arbeitshilfe*, Kfw GmbH, www.filmwerk.de.
- Grünewald, Andreas: „Sehen und Verstehen: Analyse referenzsemiotischer Zeichen im Spielfilm“, in: Eva Leitzke-Ungerer (ed.), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*, Stuttgart: ibidem, 2009, pp. 223–240.
- Guanzini, Isabella: „Reality and Paternity in the Cinema of the Dardennes“, in: *Journal for Religion, Film and Media* 2/2 (2016), pp. 15–32.
- Guyon, Christopher: „Analyse filmique: méthode d’analyse de séquences et de films“, in: Devenir réalisateur.com (2019), <https://devenir-realisateur.com/blog/analyse-filmique-methode-danalyse-de-sequences-et-de-films/> (03.08.2021).
- Haag, Stella Donata: „Filmbesprechung: Das brandneue Testament“, in: www.kinofenster.de, *Film des Monats* 12 (2015), pp. 3f.
- Hallet, Wolfgang: „Was heißt *film literacy*? Filmverstehen und fremdsprachliche Diskursfähigkeit“, in: Gabriele Blell/Andreas Grünewald/Matthis Kepser/Carola Surkamp (ed.), *Filmbildung in den sprachlichen Fächern*, Hohengehren: Schneider, 2016, pp. 175–191.
- Henseler, Roswitha/Möller, Stefan/Surkamp, Carola: *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*, Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2011.
- /Möller, Stefan/Surkamp, Carola: „Filmpraktisch arbeiten: Visual Storytelling“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 169 (2021), pp. 9–11.
- Ißler, Roland: „Belgien im Französischunterricht: Anregungen zur Entdeckung eines fernen Nachbarlandes“, in: *französisch heute* 50/2 (2019), pp. 5–7.
- Kammerer, Ingo: „Goldene Spielregeln. Filmbildung und Genreästhetik“, in: Gabriele Blell/Andreas Grünewald/Matthis Kepser/Carola Surkamp (ed.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016, pp. 195–210.
- Karsch, Manfred: *Das brandneue Testament. Arbeitshilfe*, Kfw GmbH, www.filmwerk.de.
- Knauss, Stefanie: „In Search of the Human. The Work of the Dardenne Brothers. Editorial“, in: *Journal for Religion, Film and Media* 2/2 (2016), pp. 9–14.

- Kracauer, Siegfried: *Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit*, vom Verfasser revidierte Übersetzung von Friedrich Walter und Ruth Zell-schan, herausgegeben von Karsten Witte, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1985.
- Küster, Lutz: „Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen“, in: idem/Christiane Lütge/Katharina Wieland (ed.), *Literar-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*, Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2015, pp. 15–32.
- Lange, Ulrike C.: „Le monde revisité par Toto, Dorothy, Justin et Ea: Belgische Filme im Französischunterricht“, in: *französisch heute* 50/2 (2019), pp. 33–37.
- : „Atmosphère! Atmosphère!. Französischunterricht braucht Filme“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 167 (2020), pp. 2–9.
- Leitzke-Ungerer, Eva: „Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele“, in: eadem (ed.), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*, Stuttgart: ibidem, 2009, pp. 11–32.
- : „Lernaufgaben für die sprachbezogene Filmbildung. Am Beispiel des französischen Films INTOUCHABLES“, in: Gabriele Blell/Andreas Grünewald/Matthis Kepser/Carola Surkamp (ed.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016, pp. 113–134.
- Lesch, Walter: „Made in Belgium. Filmische Einblicke in die belgische Gesellschaft“, in: idem/Charles Martig/Joachim Valentin (ed.), *Filmkunst und Gesellschaftskritik. Sozialethische Erkundungen*, Marburg: Schüren, 2005, pp. 33–48.
- : „Realistic Humanism. Luc Dardenne as a Philosopher and Filmmaker“, in: *Journal for Religion, Film and Media* 2/2 (2016), pp. 33–44.
- /Martig, Charles: „Von der Dokumentation zum Autorenfilm. Das Werk der Brüder Dardenne“, in: idem/Joachim Valentin (ed.), *Filmkunst und Gesellschaftskritik. Sozialethische Erkundungen*, Marburg: Schüren, 2005, pp. 49–68.
- Lomba, Cédric: „Représentations du social et positionnement esthétique de deux transfuges. Le cinéma des frères Dardenne“, in: *savoir/agir* 34/4 (2015), pp. 123–130.
- Lütge, Christiane: *Mit Filmen Englisch unterrichten*, Berlin: Cornelsen, 2012.
- : „Die Arbeit mit Filmen“, in: Wolfgang Hallet/Frank G. Königs/Hélène Martinez (ed.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*, Hannover: Klett Kallmeyer, 2020, pp. 284–289.

- Mai, Joseph: *Jean-Pierre and Luc Dardenne*, Urbana: University of Illinois Press, 2010.
- Marhaeni, A.A. Istri Ngurah: „Rosenblatt’s Transactional Theory and Its Implementation in the Teaching of Integrated Reading“, in: *Journal Ilmu Pendidikan* 5/4 (1998), pp. 206–219.
- Matz, Frauke: „Close reading and close viewing“, in: Wolfgang Hallet/Frank G. Königs/Hélène Martinez (ed.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*, Hannover: Klett Kallmeyer, 2020, pp. 302–303.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Französisch*, 2014. www.lehrplannavigator.nrw.de.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Zentralabitur 2022 – Französisch*. abitur.nrw.de.
- Mohr, Gregory: *Postsozialer Realismus. Das Kino von Jean-Pierre und Luc Dardenne*, Baden-Baden: Nomos, 2012.
- Mosley, Philip: *The Cinema of the Dardenne Brothers. Responsible Realism*, New York: Wallflower Press, 2013.
- Müller-Hansen, Ines: *Das große Arbeitsbuch Film: Kopiervorlagen zur Geschichte, Analyse und Produktion von Filmen in der Sekundarstufe*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2014.
- Mundhenke, Florian: „André Delvaux als Vertreter eines gesamtbelgischen Autorenkinos vor dem Hintergrund europäischer Film- und Kunsttraditionen der 1960 bis 1980er Jahre“, in: *BelgienNet* (2021), <https://belgien.net/andre-delvaux.pdf> (08.08.2021).
- Munsch, Matthias: „Are you living the life that you post? Virtuelle Identitäten und Selbstinszenierungen anhand eines Kurzfilms analysieren“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 163 (2020), pp. 24–29.
- Nünning, Ansgar/Surkamp, Carola: *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*, 2. Auflage, Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, 2008.
- O’Shaughnessy, Martin: „Ethics in the Ruin of Politics: The Dardenne Brothers“, in: Kate Ince (ed.), *Five Directors. Auteurism from Assayas to Ozon*, Manchester: Manchester University Press, 2008, pp. 59–83.
- Pigoullié, Jean-François: „Les Dardenne et le nouvel âge du film social“, in: *Positif. Revue Mensuelle de Cinéma* 641/642 (2014), pp. 138–142.
- Rössler, Andrea: „Audiovisuelle Texte im Spanischunterricht verstehen“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 70 (2020), pp. 2–9.
- Romney, Jonathan: „Heaven Sent“, in: *Sight and Sound* 26/5 (2016), pp. 22–24.

- Roschy, Birgit: „Interview: ‚Gott und die Religion stehen in meinem Film für autoritäre Strukturen‘“, in: www.kinofenster.de, *Film des Monats* 12 (2015), pp. 5–7
- Rosenblatt, Louise M.: „The Transactional Theory: Against Dualism“, in: *College English* 55/4 (1993), pp. 377–386, <https://www.jstor.org/stable/378648> (25.05.2021).
- Rouer, Philippe/Tobin, Yann: „Entretien avec Jean-Pierre et Luc Dardenne. Trouver le bon rythme“, in: *Positif. Revue Mensuelle de Cinéma* 639 (2014), pp. 11–16.
- Rugani, Fiona: „*Le tout nouveau testament*. Essay“, in: *BelgienNet* (2020), <https://belgien.net/le-tout-nouveau-testament/> (08.08.2021).
- Schütz, Mariella: *Explorationskino. Die Filme der Brüder Dardenne*, Marburg: Schüren, 2011.
- Schumann, Adelheid: „Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht“, in: Eva Leitzke-Ungerer (ed.), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*, Stuttgart: ibidem, 2009, pp. 171–185.
- Scullion, Rosemarie: „Lessons for the Neoliberal Age. Cinema and Social Solidarity from Jean Renoir to Jean-Pierre and Luc Dardenne“, in: *SubStance. A Review of Theory and Literary Criticism* 43/1 (2014), pp. 63–81.
- Simon, Didier: „Home Cinéma. Spéciale Jaco Van Dormael“, in: *Youtube* (24.05.2015), <https://www.youtube.com/watch?v=DRwtVLOb3oY&t=650s> (29.07.21).
- Steele, Jamie: *Francophone Belgian Cinema*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2020.
- Teasley, Alan B./Wilder, Ann: *Reel conversations. Reading films with young adults*, Portsmouth: Heinemann, 1997.
- Thaler, Engelbert: „Film-based Language Learning“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 1 (2007), pp. 9–14.
- : *Teaching English with Films*, Paderborn: UTB, 2014.
- Thys, Marianne (ed.): *Belgian Cinema. Le cinéma belge. Der belgische Film*, Brüssel: Royal Belgian Film Archive/La Cinémathèque Royale de Belgique/Het Koninklijk Belgisch Filmarchief, 1999.
- Tschilschke, Christian von: „Film“, in: Jochen Mecke/Hermann H. Wetzel (ed.), *Französische Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Mit CD-ROM*, Tübingen/Basel: Francke, 2009, pp. 249–280.
- /Abendroth-Timmer, Dagmar: „Zuschauerlenkung im Kriminalfilm am Beispiel des französischen Justiz thrillers *Omar m'a tuer* (2011) von Roschdy

- Zem“, in: Corinna Koch/Sabine Schmitz/Sandra Lang (ed.), *Dialogische Krimianalysen. Fachdidaktik und Fachwissenschaft untersuchen aktuelle Repräsentationsformen des französischen Krimis*, Frankfurt a. M.: Lang, 2017, pp. 253–303.
- Urban, Urs: „*Rosetta* und *Yella*. Von der Unmöglichkeit der erzählerischen Resozialisierung des ökonomischen Menschen“, in: *Trajectoires* 3 (2009), <https://journals.openedition.org/trajectoires/340> (30.07.2021).
- Veneman, Cécile: „Le film en classe, c’est la classe! Kompetenzorientierter Französischunterricht mit dem Medium Film“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 119 (2012), pp. 2–11.
- Vernal Schmidt, Janina M.: *Kultur im Spanischunterricht. Neue Perspektiven für die fremdsprachliche Kulturdidaktik mit Filmen*, Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren, 2021.
- Viebrock Britta (ed.): *Feature Films in English Language Teaching*, Tübingen, Narr Francke Attempto, 2016.
- : „Fostering Film Literacy in English Language Teaching“, in: eadem (ed.), *Feature Films in English Language Teaching*, Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016, pp. 13–30.
- Wheatley, Catherine: „The Third City: The Post Secular Space of the Dardenne Brothers’ *Seraing*“, in: *Film-Philosophy* 23/3 (2019), pp. 264–281.
- Wirag, Andreas: „How to make a book trailer with Adobe Spark. Eine Lektüre erarbeiten und mit einem Buchtrailer präsentieren“, in: *Praxis Englisch* 2 (2020), pp. 15–19.