



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Der Einsatz authentischer Texte zur Vorbereitung der
kompetenzorientierten mündlichen Reifeprüfung im
Unterrichtsfach Französisch“

-

Schwerpunkt Film

verfasst von / submitted by

Sarah Theresa Nobis

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 347 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch, UF Psychologie
und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.- Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Danksagung

*Leider lässt sich eine wahrhafte Dankbarkeit mit Worten nicht ausdrücken.
- Johann Wolfgang von Goethe*

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mir während meiner Studienzeit und vor allem auch während der Verfassung meiner Diplomarbeit stets zur Seite gestanden sind und mich unterstützt sowie motiviert haben.

Ganz besonders gilt dieser Dank meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn Mag. Dr. Robert Tanzmeister. Vielen Dank für Ihre gute und unkomplizierte Begleitung, die schnelle und konstruktive Beantwortung meiner Fragen sowie Ihre hilfreichen Anregungen und wertvollen Ratschläge, die die Erstellung der hier vorliegenden Diplomarbeit erst ermöglicht haben.

Ein besonderer Dank gebührt jedoch auch meiner Familie und damit vor allem meinen Eltern, für ihren Rückhalt, ihr stets offenes Ohr, die langjährige - sowohl seelische als auch finanzielle - Unterstützung und somit die Ermöglichung meines Studiums. Danke, dass ihr immer an mich geglaubt habt, zu mir steht und mir das Gefühl gegeben habt, dass ich es schaffen kann.

Auch bei meinem Bruder, auf den ich mich jederzeit verlassen kann und der vor allem bei technischen Fragen stets mein Ansprechpartner war, möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken.

Weiterhin danke ich meinen lieben Freunden, allen voran Julia und Sabrina, die mich während meines gesamten Studiums in Wien begleitet haben und somit diesen Abschnitt meines Lebens zu einer schönen und vor allem unvergesslichen Zeit gemacht haben.

Nicht zuletzt möchte ich vor allem auch meinem Freund von Herzen danken, der stets an meiner Seite stand und mich von Anfang an unterstützt, aufgebaut und motiviert hat. Danke, für deine vielen aufmunternden Worte, dein Verständnis, deine unendliche Geduld, das Korrekturlesen und dein Vertrauen in mich.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung	8
II. Theoretischer Teil	12
1. Der Begriff der <i>Authentizität</i> im Fremdsprachenunterricht	12
1.1. Was bedeutet <i>authentisch</i> beziehungsweise <i>Authentizität</i> ?	12
1.2. Der didaktische Begriff des Authentischen	12
1.3. Die zielkulturell orientierte und die lernkontextbezogene Authentizität	13
2. Die drei Authentizitätsformen im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext	15
2.1. Sprachlich-linguistische beziehungsweise Material-Authentizität	15
2.1.1. Was sind authentische Texte? - Les textes authentiques	15
2.1.2. „Didaktisierte“ Texte und Materialien - Les textes fabriqués	18
2.1.3. Kritik an „didaktisierten“ Texten	19
2.1.4. Kritik an authentischen Materialien	21
2.2. Pädagogisch-situative beziehungsweise Interaktions-Authentizität	23
2.3. Situationsauthentizität	26
3. Der Einsatz authentischer Filmtexte im Fremdsprachenunterricht	27
3.1. Authentische fremdsprachliche Medien im Überblick	27
3.2. Das audiovisuelle Medium Film	28
3.2.1. Bedeutung und Stellenwert des französischen Films	28
3.2.2. Der fremdsprachliche Film als authentisches Dokument	29
3.3. Audiovisueller Fremdsprachenunterricht	30
3.3.1. Das didaktische Potenzial des audiovisuellen Mediums	31
4. Aufbau und Schulung der fremdsprachlichen Fertigkeiten und Kompetenzen im Rahmen von Filmbildung	35
4.1. Die Förderung der <i>fünf</i> Grundfertigkeiten	36
4.2. Die rezeptiven Fertigkeiten	37
4.2.1. Das Leseverstehen	37
4.2.2. Das Hörverstehen	38
4.2.3. Das Sehverstehen/Das Hör-Sehverstehen	39
4.3. Die produktiven Fertigkeiten	41
4.3.1. Das Schreiben	42
4.3.2. Das Sprechen	43
4.4. Die interkulturelle Kompetenz	52
4.4.1. Das interkulturelle Potenzial von Filmen	52
4.5. Filmanalytische Kompetenzen	55
4.5.1. Filmästhetische Analysekompetenz	56
4.5.2. Medienkritische Analysekompetenz	57
4.6. Filmkompetenz beziehungsweise <i>film literacy</i>	60

5. Probleme, Herausforderungen und Schwierigkeiten beim Filmeinsatz	62
5.1. Verständnisschwierigkeiten	62
5.1.1. Vor- und Nachteile der mehrkanaligen Darbietung	62
5.2. Die Wahrnehmungsproblematik	66
5.3. Das Image von Filmen	67
5.4. Die passive Konsumentenrolle	68
5.5. Authentizität von Fiktionalität?	69
6. Die Filmauswahl	71
6.1. Nach welchen Kriterien werden Filme, deren Themen und Inhalte ausgewählt?	71
6.2. Der Kurzfilm	76
6.2.1. Das didaktische Potenzial des Kurzfilms	76
6.2.2. Charakteristika des Kurzfilms	77
III. Unterrichtspraktischer Teil	80
1. Begründung der Filmauswahl.....	80
1.1. Paris je t'aime	80
1.2. Präsentation der ausgewählten Kurzfilme	83
1.2.1. Quais de Seine	83
1.2.2. Bastille	85
2. Forschungsfrage	87
2.1. Das monologische und das dialogische Sprechen	89
Exkurs	90
2.2. Die Sozialformen	92
2.2.1. Partner- und Gruppenarbeit	92
2.2.2. Einzelarbeit	94
2.3. Methodische Überlegungen zum Filmeinsatz im Französischunterricht	94
3. Verfahren im Unterricht - Phasenbezogenes Vorgehen bei der fremdsprachlichen	
Filmbearbeitung	96
3.1. Activités avant le visionnement	96
3.1.1. Assoziogramme - Gedankennetze	97
3.1.2. Hypothesenbildung	98
3.1.3. Das Arbeiten mit Standbildern/Screenshots	99
3.2. Activités pendant le visionnement	103
3.2.1. Bild ohne Ton/Ton ohne Bild	104
3.2.2. Beobachtungsaufgaben	108
3.2.3. Die Geschichte des Films weiter- beziehungsweise zu Ende erzählen	108
3.3. Activités après le visionnement	109
3.3.1. Das Rezeptionsgespräch	109
3.3.2. Filmanalytische Auseinandersetzung	117
3.3.3. Das Rollenspiel	121

V. Fazit und Ausblick.....	126
VI. Résumé en français	130
VII. Bibliografie.....	140
Abkürzungsverzeichnis	148
Abbildungsverzeichnis	149
Anhang	150
Fiche de travail 1.....	150
Fiche de travail 2.....	151
Fiche de travail 3.....	152
Fiche de travail 4.....	153
Fiche de travail 5.....	154
Fiche de travail 6.....	155
Fiche de travail 7.....	156
Abstract.....	157

I. Einleitung

Da authentische Texte als wichtige Grundlage sowohl für Spracherwerbsprozesse als auch für den Aufbau und die Entwicklung der fremdsprachlichen Fertigkeiten aufgefasst werden können und nicht nur im österreichischen AHS-Oberstufen Lehrplan, sondern auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) verankert ist, dass die französische Sprache „authentisch“ gelehrt und gelernt werden soll, habe ich mich dazu entschlossen, jene Thematik in meiner Diplomarbeit genauer zu behandeln.

Diesbezüglich befasst sich die hier vorliegende Arbeit, die sich aus einem theoretischen und einem unterrichtspraktischen Teil zusammensetzt, mit dem Einsatz authentischer Materialien - genauer gesagt originärer Filmformate - im Französischunterricht, wobei insbesondere die verschiedenen Möglichkeiten und Chancen, die ihre Integration mit sich bringt und das didaktische Potenzial von authentischen audiovisuellen Medien in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken sollen.

Im ersten Kapitel des theoretischen Teils, wird versucht, eine Deutung des Begriffs der Authentizität - im Allgemeinen und auch bezogen auf den fremdsprachenunterrichtlichen Kontext - anzuführen. Diesbezüglich wird auch der Frage nachgegangen, was unter authentischen Texten beziehungsweise Materialien überhaupt verstanden wird, was sie von „didaktisierten“ Materialien unterscheidet und welche Vor- und Nachteile sie jeweils mit sich bringen. Der Begriff der Authentizität kann als äußerst komplexes und vielschichtiges Phänomen aufgefasst werden und bezieht sich im schulischen Kontext und insbesondere im Bereich des Lernens und Lehrens fremder Sprachen - wie mithilfe der Unterscheidung zwischen der Material-, der Interaktions- und der Situationsauthentizität im zweiten Kapitel gezeigt wird - jedoch nicht nur auf fremdsprachliche Materialien, sondern auch auf selbstbestimmte Interaktionsprozesse im Klassenzimmer sowie auf die Unterrichtssituation an sich, in der insbesondere die realitätsgetreue Nachahmung tatsächlicher Kommunikationssituationen eine Rolle spielt.

Obwohl es zahlreiche authentische Materialien gibt, die im Französischunterricht erfolgsversprechend zur Förderung der unterschiedlichen fremdsprachlichen Fertigkeiten und insbesondere zur Schulung der produktiven Kompetenz *Sprechen* - die in der vorliegenden Arbeit eine besondere Rolle einnimmt - zum Einsatz kommen können, habe ich mich ganz bewusst für den französischsprachigen Spielfilm beziehungsweise Kurzspielfilm entschieden, da dieser - wie im dritten Kapitel genauer erläutert werden soll - zahlreiche Vorteile mit sich bringt. Denn neben der Schulung fremdsprachlicher

Lernprozesse und des landeskundlichen beziehungsweise kulturellen Verstehens kann dieser auch für Freude und Abwechslung im Unterrichtsalltag sorgen und Neugier und Motivation auf Seiten der SchülerInnen wecken. Als weiteres Argument, das für den Einsatz und die Bearbeitung fremdsprachlicher Filme spricht, kann die authentische Benutzung der Fremdsprache genannt werden. So können den Lernenden mit Hilfe von Filmen authentische Kommunikationssituationen präsentiert werden, die die SchülerInnen auf die Schwierigkeiten der Benutzung der Fremdsprache und auf tatsächliche Begegnungen im Zielsprachenland vorbereiten. Auf weitere Argumente, die für den Filmeinsatz sprechen, auf dessen Merkmale und Funktionen und insbesondere auf das Potenzial audiovisueller Medien, einen Anlass für sprachliche Handlungen darzustellen (vgl. Surkamp 2010, 61), soll jedoch erst im Nachfolgenden genauer eingegangen werden. Im vierten Kapitel wird auf die fremdsprachlichen Grundfertigkeiten und Kompetenzen Bezug genommen, um aufzuzeigen, wie das audiovisuelle Medium zur Schulung und Erweiterung ebendieser beitragen kann. So können durch den Einsatz von Filmen neben dem Sprechen auch die rezeptiven Fertigkeiten, also das Lese-, Hör- und Sehverstehen aber auch das Schreiben aufgebaut beziehungsweise gefördert werden. Da während der Filmrezeption gleichzeitig gehört und gesehen und vor, während oder auch nach der Sichtung mit Hilfe geeigneter Übungen gelesen, geschrieben oder gesprochen werden kann, wird deutlich, dass die Arbeit mit fremdsprachlichen Filmen auch zur Herstellung eines Gleichgewichts zwischen den unterschiedlichen Fertigkeiten verhelfen kann (vgl. Faistauer 2010, 40). Auch wenn in einem kurzen Überblick auf alle Grundfertigkeiten eingegangen werden soll, wird dennoch lediglich auf die Förderung der produktiven Kompetenz *Sprechen* - und dies vor allem im unterrichtspraktischen Teil der Arbeit - genauer Bezug genommen. Da authentische Filmtexte den SchülerInnen aufgrund ihrer mehrkanaligen Darbietung auch einen Einblick in kulturelle Eigenheiten des frankophonen Sprachraums gewähren, soll zudem gezeigt werden, dass auch der Aufbau und die Förderung der interkulturellen Kompetenz mit audiovisuellen Formaten durchaus gelingen kann. Denn „Filme als authentische Kulturprodukte ermöglichen Anknüpfungspunkte für die Reflexion über eigenkulturelle und fremdkulturelle Phänomene“ (Faistauer 2010, 39). Zu guter Letzt wird im vierten Kapitel auch auf die Schulung der filmästhetischen beziehungsweise filmkritischen Analysekompetenzen Bezug genommen, die lediglich mit Filmen effizient aufgebaut und gefördert werden können. Es soll gezeigt werden, dass ein bewusster Umgang mit Filmtexten auch deswegen relevant ist, da die SchülerInnen lediglich so die

manipulative Kraft audiovisueller Medien und die in ihnen enthaltene Verfälschung der Wirklichkeit erkennen können.

Obwohl die hier vorliegende Arbeit grundsätzlich für die Integration authentischer Filmtexte plädiert, wird sich das fünfte Kapitel des theoretischen Teils auch mit den Schwierigkeiten, Grenzen und Nachteilen, die der Einsatz von Filmtexten im Französischunterricht mit sich bringen kann, befassen.

Das sechste und letzte Kapitel des Theorieteils wird sich mit der Frage auseinandersetzen, nach welchen Kriterien der Film an sich, dessen Thema beziehungsweise Inhalt ausgewählt werden sollen, um das audiovisuelle Medium gewinnbringend in den Unterricht zu integrieren. Abschließend bezieht sich das sechste Kapitel auf den französischsprachigen Kurzfilm, auf seine Charakteristika und das fremdsprachendidaktische Potenzial, das dieser mit sich bringt. So wird unter anderem gezeigt, dass sich sein Einsatz vor allem aufgrund der Kürze des Formats, seiner ansprechenden Themen und der Möglichkeit, den Film im Blockverfahren, also in seiner Gesamtheit und, wenn notwendig sogar mehrmals, zu präsentieren, durchaus lohnt.

Natürlich muss der fremdsprachliche Film auch unterrichtsgerecht aufbereitet sein, damit eine effektive Auseinandersetzung und ein kompetenter Umgang auch wirklich gelingen können.

Nach der theoretischen Betrachtung soll demnach im unterrichtspraktischen Teil möglichst praxisnah aufgezeigt werden, wie audiovisuelle Medien - insbesondere authentische Kurzspielfilme - im Französischunterricht gewinnbringend eingesetzt werden können. Im Zentrum der unterrichtlichen Filmarbeit soll dabei die Förderung der produktiven Kompetenz *Sprechen* stehen.

Nach der Präsentation der beiden ausgewählten Kurzfilme *Quais de Seine* und *Bastille*, die beide aus dem Episodenfilm *Paris je t'aime* stammen, und einer Beschreibung der unterschiedlichen Sozialformen, behandeln die letzten Kapitel der Arbeit den methodischen Einsatz von Filmen im Französischunterricht, der auch konkrete Unterrichtsvorschläge für die Bearbeitung der beiden Kurzfilme sowie eine Erläuterung der unterschiedlichen Methoden beinhaltet.

Die Schaffung von schülerInnengerechten Aufgaben und Übungen, die im Rahmen der unterrichtlichen Filmpräsentation - also vor, während und nach der Rezeption - bearbeitet werden können, spielt im zweiten Teil der hier vorliegenden Arbeit eine bedeutende Rolle. Diese ermöglichen neben der kognitiven zugleich auch eine affektive Annäherung an den

französischsprachigen Film. Zudem können aufgrund der Auseinandersetzung mit ebendiesem auf inhaltlicher, sprachlicher, ästhetischer und analytischer Ebene Gesprächssituationen ausgelöst werden, in denen die FranzösischschülerInnen - animiert durch das audiovisuelle Erlebnis - die Fremdsprache authentisch und somit selbstbestimmt benutzen.

Die Frage, wie die Sprechfertigkeit mit Hilfe audiovisueller Formate adäquat trainiert werden kann, steht somit im Mittelpunkt der unterrichtspraktischen Betrachtung. Der produktiven Kompetenz *Sprechen* wird auch deswegen ein so hoher Stellenwert zugeschrieben, da die Filmarbeit und die Auseinandersetzung mit den Themen und Inhalten der beiden Kurzfilme auch als Vorbereitung auf die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung, in der sowohl das monologische, als auch das dialogische Sprechen von Bedeutung ist, verstanden werden soll.

Den Abschluss der Arbeit bilden ein Fazit, das das verfolgte Ziel der hier vorliegenden Arbeit noch einmal erörtert und die gewonnenen Erkenntnisse darlegt, sowie eine Zusammenfassung auf Französisch, die die wichtigsten Gesichtspunkte der einzelnen Kapitel nochmals in Grundzügen vereint.

Zur besseren Veranschaulichung der erwähnten Übungsvorschläge, die mit Hilfe audiovisueller Medien in den Französischunterricht integriert werden können, sind im Anhang der Diplomarbeit einige Übungen und Aufgaben konkret angeführt.

II. Theoretischer Teil

1. Der Begriff der *Authentizität* im Fremdsprachenunterricht

1.1. Was bedeutet *authentisch* beziehungsweise *Authentizität*?

Das Adjektiv *authentisch* wird meist synonym mit Begriffen wie „echt“, „dokumentarisch“, „real“ oder auch „verbürgt“ verwendet. Das davon abgeleitete Verb *authentisieren* bedeutet soviel wie „glaubwürdig machen“ (vgl. Dudenredaktion 2004, 194; Edelhoff 1985, 7). Dementsprechend wird auch das Nomen *Authentizität* mit Wörtern wie „Glaubwürdigkeit“, „Verlässlichkeit“ und „Wahrheit“ umschrieben und als Gegensatz von „Unechtheit“ beziehungsweise „Künstlichkeit“ verstanden (vgl. Wochele 2010, 191). Demnach ist „das nur Scheinbare, nur Fingierte, nur im Zustande des „Als ob“ Existente [...] das genaue Gegenteil dessen, was man gemeinhin unter dem Authentischen versteht“ (Rück 1995, 247).

Im « Dictionnaire de la langue française – Le Petit Robert » finden sich verschiedene Bedeutungen, so entspricht das französische Wort « authenticité » dort einerseits einer « Qualité de ce qui mérite d’être cru, qui est conforme à la vérité » (Robert 2014, 181) und andererseits einer « Qualité d’un écrit, d’un discours, d’une œuvre émanant réellement de l’auteur auquel on l’attribue » (Robert 2014, 181). Neben der inhaltlichen Echtheit wird im *Petit Robert* also auch noch die Autorenschaft - also die Sicherheit, dass das sprachliche Produkt auch wirklich auf einen bestimmten Verfasser zurückzuführen ist - als eine weitere Deutung des Begriffs « authenticité » betont.

1.2. Der didaktische Begriff des Authentischen

„Im Fremdsprachenunterricht ist höchstmögliche Authentizität der zum Einsatz kommenden sprachlichen Mittel [...] zu fördern [...].“¹

Der Begriffsdefinition zufolge, kann Authentizität als äußerst positiv konnotierter Ausdruck angesehen werden (vgl. Wochele 2010, 191). Aus genau diesem Grund wird ihr auch in der Fremdsprachendidaktik ein besonderer Stellenwert eingeräumt. So gilt Authentizität als einer der Grundbausteine des Fremdsprachenlernens, der heutzutage in keinem ordentlichen Französischunterricht mehr fehlen darf (vgl. De Florio-Hansen 2010,

¹ www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf, S.3.

263-264), auch wenn im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen nicht immer einheitlich festgelegt werden kann, was darunter verstanden wird, da unterschiedliche Blickpunkte beziehungsweise Adressaten als authentisch bezeichnet werden können (vgl. Wochele 2010, 191).

So ist oft unklar, welches Ausmaß an Authentizität für die Gestaltung fremdsprachlichen Unterrichts notwendig ist, welche Definition von Authentizität zulässig ist, welche Vor- und Nachteile sie mit sich bringt und wo ihr Einsatz von Nutzen ist beziehungsweise die Grenzen ihrer Wirksamkeit erreicht sind. Der Terminus Authentizität ist im Fremdsprachenunterricht als äußerst vielschichtig aufzufassen und demnach nicht immer eindeutig auszulegen.

1.3. Die zielkulturell orientierte und die lernkontextbezogene Authentizität

Eine erste Unterscheidung von Authentizität oder genauer gesagt des Rahmens, auf den sie sich bezieht, findet sich im Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik. Darin ist einerseits von einer „zielkulturell orientierten Authentizität“ und andererseits von der „lernkontextbezogenen Authentizität“ die Rede (vgl. Surkamp 2010, 10).

Die erste Auslegung bezieht sich auf originalgetreue Texte, die keinerlei Veränderung unterzogen wurden. „Dabei verkörpert der Text einen Teil einer Kommunikationssituation mit den daran beteiligten Aktant/innen (Sprecher/in, Adressat/in), die ebenfalls unter dem Aspekt der [...] [Authentizität] zu beurteilen sind“ (Surkamp 2010, 10). Der zielsprachige beziehungsweise zielkulturelle Kontext stellt somit die Kultur des Ziellandes mit ihren sprachlichen und gesellschaftlichen Konstellationen und Regeln in den Mittelpunkt.

Die lernkontextbezogene Authentizität bezieht sich demgegenüber auf die Lehr- und Lernsituation im fremdsprachlichen Klassenzimmer (vgl. Leitzke-Ungerer 2010, 12-13).

Hier wird die konkrete Situation im Klassenraum und alles, was mit ihr zusammenhängt, für den fremdsprachlichen Diskurs genutzt, vom Gespräch über die Sitzordnung oder die bevorstehende Klassenfahrt bis zur Diskussion über nicht erledigte Hausaufgaben oder Disziplinprobleme (Leitzke-Ungerer 2010, 14-15).

In diesem Zusammenhang spielt auch Widdowsons Begriff der Authentisierung (Widdowson 1978) eine wichtige Rolle, denn Authentizität ist nicht bloß als Attribut von Texten und Situationen aufzufassen, sondern kann ebenso als Resultat eines Bewertungsprozesses von selbigen durch die Lehrenden und Lernenden gesehen werden (vgl. Leitzke-Ungerer 2010, 15).

Mit Bezug auf die Zielkultur erfolgt der Authentisierungsprozess bei einer sprachlichen

Mitteilung durch den Muttersprachler/die Muttersprachlerin meist von selbst und somit unbewusst (vgl. Surkamp 2010, 11). Im Fall der lernkontextbezogenen Authentizität hingegen passt sich die Authentisierung der Lehrmaterialien durch die Lehrkräfte und Lehrwerksautoren an das jeweilige Kompetenzniveau der SchülerInnen an. Dieser Prozess wird von den besagten Personen zielorientiert, überlegt und somit wissentlich vollzogen (vgl. Leitzke-Ungerer 2010, 15).

Auf einen weiteren Gesichtspunkt der Authentisierung, der die Fremdsprachenlernenden und ihren persönlichen Umgang mit Texten und Situationen in den Mittelpunkt stellt, wird in Kapitel 2.2. und somit im Zusammenhang mit der „Interaktions-Authentizität“ näher eingegangen.

Somit steht fest, wer sich für die Forderung nach mehr Authentizität im fremdsprachlichen Kontext einsetzt, zielt dabei in erster Linie auf die verstärkte Einbeziehung von originären fremdsprachlichen Materialien beziehungsweise die Konstruktion möglichst realistischer Kommunikationssituationen ab (vgl. Jansen 2010, 87).

Dementsprechend erscheint es in der Fremdsprachendidaktik zunächst wichtig, beim Begriff der Authentizität zwischen der sprachlichen Authentizität, also der Verwendung authentischer Texte und Materialien, und der situativen Authentizität, also der Einbeziehung möglichst authentischer Sprechanlässe und Interaktionen im Französischunterricht, zu unterscheiden (vgl. Rüschhoff/Wolff 1999, 61). Somit beinhaltet die Forderung nach Authentizität die Schaffung „authentische[r] Mitteilungsbedürfnisse, authentische[r] Begegnungen und authentische[r] Erfahrungen“ (Jansen, 2010, 75), die sich dabei wenn möglich auf authentische Materialien aller Art beziehen sollen.

Diese zwei Aspekte des Authentizitätsbegriffs spielen nicht nur in der Fachdidaktik, sondern auch in den österreichischen Lehrplänen, im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und den Bildungsstandards, eine wichtige Rolle (vgl. Jansen, 2010, 75). Ein authentischer Sprachunterricht, der sowohl die Authentizität des Lernmaterials sowie jene der Lernsituation berücksichtigt, soll daher dazu beitragen, dass für die FremdsprachenlernerInnen die Entfernung zum Land der Zielsprache reduziert wird, ihre Lernmotivation gesteigert wird, diese für reale Konfrontationen mit der Fremdsprache gerüstet werden (vgl. Edelhoff 1985, 5) und so zu guter Letzt auch ihr Mut zum Gebrauch der Fremdsprache im Alltag gefördert werden kann.

Edelhoff (1985) bezeichnet diese beiden eben kurz angeschnittenen Formen der Authentizität als „sprachlich-linguistische“ Authentizität einerseits und als „pädagogisch-

situative“ Authentizität andererseits. Auch wenn er beiden Auslegungen den gleichen Wert zuschreibt, bezieht sich erstere auf die „materielle Seite des Curriculums“, letztere auf „die unterrichtlich-interaktive, also die pädagogisch-methodische Seite des Curriculums“ (Edelhoff 1985, 7).

2. Die drei Authentizitätsformen im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext

2.1. Sprachlich-linguistische beziehungsweise Material-Authentizität

Der Terminus Authentizität wird hier auf die Qualität der Auswahl, Bearbeitung und Anordnung von Texten bezogen (vgl. Edelhoff 1985, 7). Da diese Art von Authentizität dementsprechend auf die im Unterricht zum Einsatz kommenden Materialien und Texte zurückgreift, wird in diesem Zusammenhang auch häufig von einer Material-Authentizität gesprochen (vgl. Bechtel/Roviró 2010, 208).

Laut Edelhoff (1985) sollen Texte vor allem deswegen authentisch sein, „damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern“ (Edelhoff 1985, 7).

Auch wenn in der Fremdsprachendidaktik über diese Form der Authentizität scheinbar Einigkeit herrscht, stellt sich trotzdem die Frage, was genau einen authentischen Text beziehungsweise authentische Materialien für das Fremdsprachenlernen auszeichnet (vgl. Bechtel/Roviró 2010, 208).

2.1.1. Was sind authentische Texte? - Les textes authentiques

„So früh wie möglich sollten authentische Texte und Materialien in den Französischunterricht einbezogen werden“ (Nieweler 2006, 215).

Bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden von Sweet (1899) die Vorteile von authentischen Texten im Vergleich zu „contrived materials“, also speziell für den fremdsprachlichen Unterricht entwickelte Texte, aufgezeigt (vgl. Sweet (1899, 177) nach De Florio-Hansen 2010, 263-264).

Die Bezeichnung „Text“ ist in diesem Zusammenhang als sehr weitläufiger Begriff aufzufassen. So betrifft die Authentizität von Texten heutzutage nicht mehr nur schriftsprachliche Dokumente wie literarische Werke oder Websites, sondern auch auditive beziehungsweise audiovisuelle Materialien wie beispielsweise Lieder oder Filme. Aber auch Nonverbales wie Bilder, Mimik und Gestik oder verschiedene Kombinationen der zuvor genannten Genres werden als Text verstanden (vgl. Michler 2010, 45).

Charakteristika authentischer Texte

Unter authentischen Materialien versteht man Texte aller Art, die nicht speziell für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht entwickelt worden sind, sondern von Mitgliedern einer bestimmten Sprachgemeinschaft für andere Mitglieder derselben Sprachgemeinschaft [, also von MuttersprachlerInnen für MuttersprachlerInnen,] zwecks Erfüllung einer [tatsächlichen] kommunikativen Absicht und sozialen Handlung realisiert wurden (Rössler 2010, 29).

« Un texte est appelé authentique s'il a été créé à des fins sociales pour la communauté linguistique dans laquelle il est né » (Mertens 2002, 304).

Authentische Texte und Materialien sind somit ohne jede Veränderung, sprachliche Bearbeitung und Manipulation auch im Zielland verfügbar, dazu zählen beispielsweise Romane oder Zeitungsartikel (vgl. Fäcke 2010, 220). Da diese keinerlei Vereinfachung unterzogen werden, bleiben auch spezifische fremdsprachliche Wissensstände der Lernenden gänzlich unbeachtet (vgl. Rüschoff/Wolff 1999, 61). Das Paradebeispiel stellen diesbezüglich Originaltexte dar (vgl. Leitzke-Ungerer 2010, 13).

Dennoch werden authentische Texte meist nicht einheitlich definiert beziehungsweise charakterisiert. Für viele FremdsprachendidaktikerInnen ist bei der Feststellung, ob es sich um einen authentischen Text handelt oder nicht in erster Linie die Beurteilung des native speakers ausschlaggebend. Solange dieser einen Text, unabhängig von seiner Abstammung oder seinem Entstehen, als authentisch wahrnimmt, kann er auch als solcher verstanden werden. Doch auch die Meinung der SchülerInnen ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, da auch für sie Texte vorrangig dann authentisch sind, wenn sie von MuttersprachlerInnen stammen (vgl. De Florio-Hansen 2010, 266). Zudem gelten für verschiedene Lehrbücher für das Unterrichtsfach Französisch, wie beispielsweise *Découvertes*, auch solche Texte als authentisch, die zwar angepasst, jedoch nicht speziell für schulische Zwecke von MuttersprachlerInnen produziert wurden (vgl. Michler 2010, 46). Über dieses wichtige Kriterium von Material-Authentizität, dass fremdsprachliche Texte, die im Unterricht eingesetzt werden, nur dann authentisch sind, wenn diese nicht eigens für das Lehren und Lernen einer fremden Sprache produziert wurden und demnach keine fremddidaktische Absicht enthalten, scheint sich auch der Großteil der FremdsprachendidaktikerInnen einig zu sein. So können vor allem jene Texte und Materialien, die ursprünglich für das echte Leben hergestellt wurden, als Grundlage für das Erlernen der Fremdsprache und die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit verstanden werden. Zudem gewähren lediglich solche Texte auch einen Einblick darüber, wie die Sprache in außerunterrichtlichen Situationen tatsächlich verwendet wird (vgl. Nieweler

2006, 132). Mit Hilfe authentischer Texte wird „ein Stück echter, wirklicher Kommunikation in den Klassenraum geholt und [...] auf diese Weise [wird] dem Unwahren, bloß Fingierten das Wahre, ungeschminkt Wirkliche gegenübergestellt“ (Rück 1995, 250).

Somit ist im fremdsprachendidaktischen Diskurs eine authentische Inputorientierung relevant, da auch diese darauf abzielt, die Lernenden „bestmöglich [...] [für] die rezeptive und produktive Verwendung der Fremdsprache“ (Jansen, 2010, 75) in der realen Welt zu rüsten. Die Lernenden auf Lebenssituationen vorzubereiten inkludiert auch, dass diese den Umgang mit verschiedenen Textsorten erlernen sollen.

Diverse mediale authentische Texte der Zielsprachenkultur, wie sie beispielsweise Filme, die Presse oder unterschiedliche literarische Werke darstellen, können dazu beitragen - da sie nicht auf die individuellen Bedürfnisse und das Wissen von FremdsprachenlernerInnen zugeschnitten, sondern für das zielsprachige Publikum verfasst wurden - dass der Unterricht nicht nur an Lebendigkeit, Attraktivität und Aktualität gewinnt, sondern auch interessanter wird und zudem zum Nachdenken anregt. So können bereits Eintrittskarten zu berühmten Sehenswürdigkeiten, der Verkehrslinienplan oder eine Landkarte der betreffenden Region eine Verbundenheit zum Zielsprachenland schaffen und das Interesse daran fördern (vgl. Leupold 2003, 179). Die Eintönigkeit des Unterrichts, die durch die Bezugnahme auf rein künstlich erstellte Materialien geschaffen wird, soll durch die Integration authentischer Texte gemindert werden, was wiederum zu einer Erhöhung der Aufmerksamkeit und Motivation der SchülerInnen beitragen soll (vgl. Jansen 2010, 75).

Natürlich müssen die ausgewählten authentischen Materialien auch einen gewissen inhaltlichen Zusammenhang haben, um lernförderlich während des Unterrichts eingesetzt werden zu können (vgl. Wilske 2010, 61). Zudem ist die Akzeptanz schwierigerer authentischer Texte bei den Lernenden eher gegeben, wenn sie inhaltlich nahe an ihren Interessen und an für sie relevanten, aktuellen Themen sind. Der höhere Schwierigkeitsgrad wirkt außerdem lernfördernd, da vor allem fortgeschrittene Fremdsprachenlernende bei der Arbeit mit didaktisierten Texten oftmals nicht ausreichend gefordert werden. Von zusätzlicher Bedeutung ist das Gefühl der Selbstwirksamkeit, das ihnen durch die erfolgreiche Bearbeitung von authentischen Materialien vermittelt wird. So kann das Verstehen eines französischsprachigen Films, der eigentlich für ein frankophones Publikum gedacht ist, das Selbstbewusstsein steigern und die Motivation erhöhen (vgl. De Florio-Hansen 2010, 273).

Ein authentischer Text im fremdsprachlichen Unterricht ist „stets Mitteilung und Ansammlung von Sprachformen zugleich. Der Lernende entnimmt Informationen, Meinungen, Sachverhalte, Argumente - und zugleich erkennt er, wie diese in der fremden Sprache eingekleidet erscheinen“ (Edelhoff 1985, 8). Der Text an sich kann dementsprechend als Werkzeug der Vermittlung einer Fremdsprache gesehen werden. Auf diese Weise können - wenn authentische Texte sorgfältig ausgewählt und die Bedürfnisse der LernerInnen Beachtung finden - nicht nur fremdsprachliche und interkulturelle Begegnungen geschaffen, sondern auch stereotype Vorstellungen und vorgefasste Meinungen gemindert werden. Ebenso kann damit zur Fähigkeit der Urteilsbildung und differenzierter Perspektivenwahrnehmung beigetragen werden (vgl. Edelhoff 1985, 5-8). Dabei wird deutlich, dass im Fremdsprachenunterricht versucht werden sollte, möglichst viele authentische Materialien einzusetzen, getreu dem Motto, je mehr umso besser (vgl. Jansen 2010, 75).

2.1.2. „Didaktisierte“ Texte und Materialien - Les textes fabriqués

Das Antonym stellen didaktische beziehungsweise „didaktisierte“ Texte, sowie Lehrwerktexte, das heißt Materialien, die im Fremdsprachenausland von Nicht-MuttersprachlerInnen eigens für Sprachlernzwecke erstellt oder modifiziert wurden, dar (vgl. Bechtel/Roviró 2010, 208).

Da diese ausschließlich für den Sprachunterricht konzipiert wurden, enthalten sie neben Vereinfachungen und Kürzungen auf sprachlicher Ebene auch diverse Anmerkungen, wie beispielsweise Erläuterungen zu schwierigeren, nicht dem Niveau der Lernenden entsprechenden Vokabeln oder Erklärungen zu geschichtlichen, geographischen oder sonstigen, das Zielland betreffenden, Hintergrundinformationen (vgl. Fäcke 2010, 220).

In manchen Fällen werden „didaktisierte“ Texte derart bearbeitet, um auf die Grammatik, die das aktuelle Lernziel darstellt, besonders einzugehen, dass ihnen jeglicher natürlicher Ansatz verloren geht (vgl. Rück 1995, 247).

„Didaktisierte“ Texte beziehungsweise Lehrwerktexte, die auch als sogenannte Transportmedien für die zu lernende Fremdsprache beziehungsweise „für situationsspezifische Sprechakte und adäquate morphosyntaktische Strukturen“ (Rössler 2010, 41) aufgefasst werden können, dienen somit in erster Linie der „formalen Präsentation linguistisch strukturierter Sprachmittel“ (Edelhoff 1985, 5), denn ohne diese wäre das Einführen und in weiterer Folge das gewinnbringende Einüben von Sprachstrukturen und -material kaum möglich.

Zudem dienen sie der Simplifizierung und gelten für viele Lehrkräfte aufgrund ihres zugrunde liegenden methodischen Fortschritts von Lektion zu Lektion als wesentlicher Baustein und wichtiges Hilfsmaterial beim Lehren einer Sprache (vgl. Nieweler 2006, 134). Ziel der Didaktisierung ist es, den SchülerInnen schwierige Texte auf möglichst einfache Weise näher zu bringen und diese für die Lernenden verständlich zu machen (vgl. Edelhoff 1985, 24).

2.1.3. Kritik an „didaktisierten“ Texten

Zu den Nachteilen, die eigens für Lehrzwecke entworfene Texte mit sich bringen, zählen vor allem die unnatürliche und gekünstelte Sprache und das viel zu langsame Sprechtempo, denn diese führen zum Verlust des Eifers und der Motivation, die unerlässlich sind, um sich Wissen über eine fremde Sprache anzueignen (vgl. Edelhoff 1985, 5). Vor allem die zwischenmenschliche Kommunikation und die dafür typischen Frageformen kommen in „didaktisierten“ Texten zu kurz oder sind gar nicht vorhanden (vgl. De Florio-Hansen 2010, 269).

Zudem weisen konstruierte Texte einen niedrigeren Grad an zielkultureller Authentizität auf. Denn diese nehmen vor allem in der Spracherwerbsphase kaum Bezug auf den realen, zielkulturellen Gebrauch der Sprache, vielmehr orientieren sie sich am begrenzten kulturellen und auch sprachlichen Wissen der FranzösischlernerInnen, was diese erneut künstlich wirken lässt (vgl. Leitzke-Ungerer 2010, 14). Diesbezüglich muss jedoch bedacht werden, dass Lehrbücher gewissen ministeriellen und curricularen Richtlinien und Vorgaben entsprechen müssen und deshalb die Adaptierung verschiedenster Texte und die dadurch erzeugte Künstlichkeit in der Regel unumgänglich ist (vgl. Nieweler 2006, 133).

Ein weiterer Nachteil, den die ausschließliche Verwendung didaktisierter Materialien mit sich bringt, besteht darin, dass SchülerInnen, die infolgedessen nicht auf die Charakteristika authentischer Sprache vorbereitet werden, gefährdet sind, dass sie bei tatsächlichen Gesprächsabläufen überfordert sind und sogar jene Wörter und Wendungen nicht verstehen oder wieder erkennen, die ihnen eigentlich bereits durch den Französischunterricht vertraut sein sollten (vgl. Küpper 2014, 126). So ergeben sich nicht nur beim Verstehen, sondern auch beim selbstständigen Sprechen in ungewohnter, außerschulischer Umgebung oftmals Probleme bei den Sprach-Fremden (vgl. De Florio-Hansen 2010, 271). Vor allem die unmittelbare Interaktion mit MuttersprachlerInnen bringt oftmals die Erkenntnis auf Seiten des Schülers/der Schülerin, dass es sich bei dem Erlernten nicht um eine lebensnahe, sondern nur um eine „verschulte“ Version der Fremdsprache handelt, die in der direkten Auseinandersetzung nicht wirklich weiterhilft (vgl. Edelhoff 1985, 8).

Speziell für Gespräche mit Personen in ähnlichem Alter werden die Lernenden mit den „didaktisierten“ Texten nur mangelhaft vorbereitet, da die zeitgenössische Ausdrucksweise der französischsprachigen Jugendlichen in den *textes fabriqués* meist eliminiert wird. Im Vergleich dazu werden in authentischen Texten aus dem französischsprachigen Raum die Lernenden jedoch mit derartigen Ausdrücken und Redewendungen direkt konfrontiert. Hier sei aber angemerkt, dass die Schulung der französischen Jugendsprache keinesfalls als eine Art Hauptziel angesehen werden sollte, dennoch ist es förderlich, die SchülerInnen zumindest gelegentlich rezeptiv mit dem realen Sprachgebrauch Gleichaltriger aus dem frankophonen Sprachraum zu konfrontieren (vgl. Michler 2010, 56). Fest steht auf jeden Fall, dass der Großteil der Lehrwerkdialekt nicht „als Transportmedium für authentische Mündlichkeit“ (Rössler 2010, 41) aufgefasst werden kann und eine adäquate Vorbereitung der SchülerInnen auf tatsächliche Kommunikationssituationen lediglich mit der Bearbeitung ebendieser ausgeschlossen ist.

So werden in „didaktisierten“ Texten aller Art, die meist nur durch eine sogenannte „simulierte Authentizität“ (Rössler 2010, 29) gekennzeichnet sind, eher lexikalische und grammatikalische Strukturen gelehrt, als das Textverständnis (vgl. Edelhoff 1985, 7). Rück (1995) bezeichnet die konstruierten Unterrichtstexte als „inhaltsarme Produkte“, die den Lernenden weder als Anstoß für Gespräche, noch als Anregung, sich über die beschriebene Thematik Gedanken zu machen, dienen (vgl. Rück 1995, 248).

Doch nicht nur der Gebrauch der Sprache des Ziellandes wird in Lehrbuchtexten verfälscht, auch die Darstellung des Landes und der Gesellschaft an sich ist oftmals nicht wahrheitsgetreu. Den Lernenden wird eine Optimalvorstellung davon vermittelt, wie sie sich das Land vorstellen sollten und nicht etwa ein Bild davon, wie sich die Gesellschaft durch die in der Geschichte gründenden sozialen Probleme tatsächlich präsentiert (vgl. De Florio-Hansen 2010, 269).

Lehrwerktexte sind zwar zum einen Orientierungshilfen für die Lehrkräfte und eine wichtige Hilfestellung für die SchülerInnen, zum anderen engen sie aber auch die Kreativität der Lernenden ein und halten oftmals an veralteten Inhalten fest (vgl. Fäcke 2010, 222).

Im Anfangsunterricht und insbesondere in der Spracherwerbsphase wäre ein Unterricht ohne Lehrbuchtexte nicht zielführend, da vor allem im ersten Lernjahr ein geregelter und strukturierter Ablauf beim Erlernen einer neuen Sprache unabdingbar ist.

Und dennoch sollten im Fremdsprachenunterricht bereits von Anfang an sowie in den fortgeschrittenen Lernjahren immer häufiger Werke im Original berücksichtigt werden (vgl. Nieweler 2006, 206).

Hier sei jedoch kurz angemerkt, dass sich die Beschaffung geeigneter authentischer Materialien für den Anfangsunterricht meist als äußerst problematisch erweist, da neben der „Angemessenheit, Aktualität und Repräsentativität“ auch der Schwierigkeitsgrad Beachtung finden muss (vgl. Fäcke 2010, 220). Um die wünschenswerte Hinwendung zur Authentizität so früh wie möglich, also am besten schon im ersten Lernjahr, dennoch zu gewährleisten, haben sich vor allem einfache literarische Texte wie beispielsweise Märchen oder auch (Kinder-)Lieder als besonders geeignet erwiesen (vgl. Michler 2010, 55).

Nur wenn der Einsatz authentischer Texte früh erfolgt, kann „die Gefahr eines Kulturschocks, den Schüler, die über einen längeren Zeitraum in einem sprachlichen und textuellen „Schonraum“ gehalten werden, bei der Begegnung mit Originaltexten erleiden könnten“ (Michler 2010, 54), verringert werden.

Überdies können „authentische literarische, visuelle, audio-visuelle oder Sachtexte [...] bei einer sachgemäßen Annotation in ihrem Schwierigkeitsgrad durchaus die Interimskompetenz der Lerngruppe etwas übersteigen und so interessante Herausforderungen schaffen“ (Michler 2010, 55) und somit die oft als langweilig empfunden Lehrwerktexte zum Teil ergänzen.

Fäcke (2010) hält in diesen Zusammenhang sogar fest, dass in der Fremdsprachendidaktik mittlerweile gemeinhin authentische im Vergleich zu didaktischen Texten vorgezogen werden (vgl. Fäcke 2010, 222).

2.1.4. Kritik an authentischen Materialien

Doch nicht nur an den „didaktisierten“ Texten gibt es den einen oder anderen Kritikpunkt, auch die Verwendung von authentischen Texten und Materialien wird kritisch betrachtet und bringt nicht nur Vorteile mit sich.

Mittlerweile ist bekannt, dass die Bezeichnung „authentisch“ nicht ausnahmslos mit gutem Lernfortschritt verbunden werden kann, genauso muss ein „didaktisierter“ Text den Lernerfolg nicht automatisch mindern. Viel wichtiger ist es, schon bei der Auswahl der Materialien auf Kriterien wie Verständlichkeit, Lernbarkeit und Relevanz im Hinblick auf das Können der LernerInnen zu achten. Solange auch die eingesetzten „didaktisierten“ Texte Merkmale authentischer Sprache enthalten und zunehmend an Komplexität gewinnen, kann auch mit deren Hilfe die vorherrschende Kluft zwischen der Lernsituation und der Realität aufgehoben werden (vgl. De Florio-Hansen 2010, 267-268).

Sogar Edelhoff (1985) merkt in diesem Zusammenhang an, dass Texte und Materialien, die „unmittelbar aus der Sprachwirklichkeit entnommen werden, nur bedingt für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind und der didaktischen Manipulation bedürfen, ohne daß [sic!] die Forderung nach Authentizität außer acht [sic!] gelassen werden darf“ (Edelhoff 1985, 24). Somit ist er der Ansicht, dass eine Didaktisierung beziehungsweise manipulative Bearbeitung eines Textes dann zulässig ist, solange die „Kriterien der Authentizität“ aufrechterhalten bleiben und „Kürzungen, Umstellungen [sowie das] Austauschen von Wörtern und Satzteilen die wesentlichen Erkennungsmerkmale eines Textes nicht berühren“ (Edelhoff 1985, 25).

Die oft kritisierte Künstlichkeit „didaktisierter“ Texte, die fast automatisch durch die vorgenommene Bearbeitung und Vereinfachung entsteht, kann auch positive Auswirkungen haben, denn diese entsteht vor allem aufgrund der Anpassung didaktischer Texte an das Niveau der Lernenden, was wiederum zur Folge hat, dass sich bei diesen weniger oft ein Gefühl der Überforderung einstellt. Auch bei der Aneignung grammatikalischer Strukturen ist, wie bereits erwähnt, ein geregelter Ablauf wichtig. So ist es effektiver, wenn beispielsweise die regelmäßigen Verben vor den unregelmäßigen gelernt werden und die Texte, die im Unterricht verwendet werden, die neu erlernten grammatikalischen Regeln zum Ausdruck bringen, was mit authentischen Texten meist nicht mit derselben Effektivität gelingt (vgl. De Florio-Hansen 2010, 268).

Authentische Texte „stehen [also] im Gegensatz zur sicheren, harmonischen, ungestörten sprachlichen Welt der Lehrwerke“ (De Florio-Hansen 2010, 268). Außerdem besteht die Gefahr, dass die SchülerInnen bei der Erarbeitung von authentischen Texten - die nicht nur unbekannte Grammatik, sondern zum Teil auch schwieriges Vokabular enthalten - so stark verunsichert werden, dass sie das Gefühl entwickeln, noch weit weg vom erhofften Sprachniveau und der Fähigkeit, mit MuttersprachlerInnen kommunizieren zu können, zu sein.

Vor allem etwas schwächere SchülerInnen fassen eine derartige Erfahrung meist nicht wie oftmals erwünscht als positive Herausforderung auf. Viel eher erzeugt die Einbeziehung von Originalwerken oft Frust und Unlust, da sich die Lernenden überfordert fühlen und bei dem Versuch, diese zu bearbeiten schnell an ihre fremdsprachlichen Grenzen stoßen.

Aus diesem Grund spielt auch die Gewöhnung an authentische Texte eine große Rolle, die sich nur dann einstellen kann, wenn es zu einem häufigen und regelmäßigen Einsatz ebendieser kommt. Auch die „Angst“ der SchülerInnen, die bei der Konfrontation mit authentischen Texten entstehen kann, kann durch Gewöhnung und Übung verringert bis

gänzlich abgebaut werden (vgl. Wilske 2010, 63).

Ein weiterer Nachteil der durch den Einbezug authentischer Materialien entsteht, ist, dass jeder Text, der im Französischunterricht zusätzlich bearbeitet wird, zeitgleich bedeutet, dass ein anderer - oder ein eigentlich vorgesehener Lehrwerktext - ausgelassen wird. Die Lehrperson muss sich also bei der Selektion authentischer Texte nicht nur überlegen, welche Texte aus zeitlichen Gründen ausgewählt werden können, sondern auch, welchen Eindruck sie der Klasse vom frankophonen Sprachraum vermitteln möchte (vgl. Fäcke 2010, 220).

Somit steht fest, dass auch authentische Texte als „wahre Zeugnisse vollzogener oder sich vollziehender Kommunikation“ (Rück 1995, 249), nicht nur Vorteile mit sich bringen.

Und dennoch soll im zweiten Abschnitt der vorliegenden Arbeit auf die Integration authentischer Filmtexte im Fremdsprachenunterricht Bezug genommen werden und mit dessen Hilfe die lernförderliche Seite authentischer Materialien, also die Chancen und Potenziale, die diese mit sich bringen, näher erläutert werden. Zuvor muss aber noch auf zwei weitere Auslegungen von Authentizität, die im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext von Bedeutung sind, genauer eingegangen werden.

Es wäre falsch, Authentizität lediglich als linguistische Eigenheit zu charakterisieren, (vgl. Edelhoff 1985, 27) so „verbirgt sich hinter der Forderung nach mehr Authentizität auch das Postulat nach authentischen Interaktionsformen im Unterrichts- beziehungsweise Lernprozess“ (Rüschhoff/Wolff 1999, 62).

Die Material-Authentizität allein garantiert nicht, dass im Unterricht tatsächlich authentische fremdsprachliche Kommunikationen und Interaktionen angeregt werden. Im Umkehrschluss ist es jedoch möglich, mit „didaktisierten“ Texten authentische Gesprächsanlässe zwischen den SchülerInnen beziehungsweise den SchülerInnen und dem Unterrichtenden zu schaffen (vgl. Rössler 2010, 29).

In diesem Zusammenhang muss also eine weitere Form von Authentizität näher beleuchtet werden, die laut Edelhoff (1985) als „pädagogisch-situative“ beziehungsweise laut Bechtel und Roviró als „Interaktions-Authentizität“ bezeichnet wird.

2.2. Pädagogisch-situative beziehungsweise Interaktions-Authentizität

Die pädagogisch-situative oder auch Interaktions-Authentizität bezieht sich auf die Lehr- und Lernsituation, die auch die Beziehung zwischen den Lernenden und den im Lernprozess verwendeten Materialien und deren Inhalte berücksichtigt. Demgemäß werden

also auch die im Lernenden stattfindenden Abläufe miteinbezogen (vgl. Bechtel/Roviró 2010, 209).

Für Edelhoff (1985) ist eine „Lernsituation - ausgelöst vom Text - [dann] authentisch, [...] [wenn] Möglichkeiten für die Lernenden bestehen, als sie selbst kommunikativ zu handeln“ (Edelhoff 1985, 27). Auch Rössler (2010) ist der Ansicht, dass „authentische Sprechkanäle für einzelne Französischlerner und authentische sprachliche Interaktionen zwischen mehreren Französischlernern [...] [solche] sind, die es den Lernern ermöglichen, als sie selbst in der Zielsprache zu sprechen und zu agieren“ (Rössler 2010, 29). Denn Interaktionen im Klassenzimmer sind erst dann authentisch beziehungsweise „echt“, wenn sich die beteiligten Personen als sie selbst einbringen und selbstbestimmt handeln, also ihre eigene Meinung zum Ausdruck bringen und wahre Gefühle zeigen. Dies kann auch als eine Art Probe für die Lernenden verstanden werden, die so ihre tatsächliche Fähigkeit zur fremdsprachlichen Interaktion testen können (vgl. Schatz 2006, 26).

In diesem Kontext spielt auch der in Kapitel 1.3. erwähnte Begriff der Authentisierung eine Rolle. Authentisierung wird hier auf einen Interaktionsprozess bezogen, bei dem die Entscheidung, welche persönliche Bedeutung ein authentischer Text aus der Zielkultur im jeweiligen Lernkontext hat, nicht von der Lehrperson, sondern vom Lernenden selbst getroffen wird. So können SchülerInnen einen authentischen Text, wie beispielsweise eine Speisekarte für eine bestimmte Lernsituation eigenständig authentisieren und so einen individuellen Nutzen für das Erlernen der Fremdsprache ziehen (vgl. Leitzke-Ungerer 2010, 16).

Das selbstständige Authentisieren von Texten der Lernenden inkludiert auch das authentische Sprachhandeln, also den kommunikativen Austausch über Dinge, die für sie selbst von Bedeutung sind (vgl. De Florio-Hansen 2010, 274). „Das eigenständige Suchen nach Beispielen für bestimmte Strukturen, nach schlüssigen Kontexten für den Wortschatz bestimmter Wortfelder oder für Wortarten und das selbstständige Erschließen entsprechender Zusammenhänge, also das eigenverantwortete didaktische Arbeiten mit Texten“ (Rüschhoff/Wolff 1999, 62), kann als bedeutende, realisierbare, authentische Aufgabe im Fremdsprachenunterricht aufgefasst werden.

Grundvoraussetzung für diese Art der Authentisierung ist jedoch, dass der/die Lernende äußerst eigenständig und sprachbewusst agiert (vgl. Surkamp 2010, 11) und den jeweiligen fremdsprachlichen Input als interessant und gewinnbringend für sein/ihr Lernen ansieht. Da sich der Lerner/die Lernerin, im Zuge der „Authentisierung“ der Lernsituation, die

auftretenden für ihn/sie nützlichen und relevanten Ereignisse und Geschehnisse aneignet, kann diesen dadurch Bedeutung, Glaubwürdigkeit und somit Authentizität verliehen werden (vgl. Bechtel/Roviró 2010, 209).

Diese Form der Authentizität kann somit auch autonom von den genutzten Texten, beziehungsweise sogar dann vorkommen, wenn im Unterricht ausschließlich *textes fabriqués* oder überhaupt keine Materialien zum Einsatz kommen.

Pädagogisch-situative Authentizität tritt somit dann auf,

wenn Lerner sich mit den Aktivitäten im institutionalisierten Spracherwerbsprozess identifizieren, aktiv an deren Ausgestaltung teilnehmen können und ihnen gleichzeitig die Möglichkeit gegeben ist, die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Interessen zu thematisieren (Mertens 2002, 199).

Aufgrund der Zentrierung des Lernenden ist insbesondere die Authentizität der Person in diesem Zusammenhang relevant (vgl. Leitzke-Ungerer 2010, 13).

Doch auch das Klassenzimmer kann, vorausgesetzt die beteiligten Personen verhalten sich entsprechend, als authentischer Lernort gesehen werden, auch wenn dieser bloß eine Annäherung an den Zielort darstellt. Insofern ist die Lehrperson dafür verantwortlich die LernerInnen dabei zu unterstützen, sich eine möglichst authentische Umgebung vorstellen zu können, um so den Unterschied zwischen der „So-als-ob“-Situation im Klassenraum und der Realität zu mindern (vgl. De Florio-Hansen 2010, 265).

Laut Edelhoff (1985) ist bei der pädagogisch-situativen Authentizität demnach

als erstes [...] zu prüfen, ob die Situationen der Texte in sich stimmig, d.h. authentisch sind; als zweites, ob diese Situationen für die Lernenden bedeutsam in dem Sinne werden können, daß sie anläßlich [sic!] der Texte eigene Interessen und Bedürfnisse fremdsprachlich ausdrücken lernen, das heißt, authentisch Lernsituationen herbeiführen können (Edelhoff 1985, 28).

Bechtel und Roviró (2010) halten diesbezüglich in ihrem Aufsatz fest, dass lediglich der letztgenannte Punkt als Interaktions-Authentizität beziehungsweise als Authentizität der am Unterricht Beteiligten aufgefasst werden kann, da nur in diesem Fall die Lernsituation durch die SchülerInnen selbstständig authentisiert wird (vgl. Bechtel/Roviró 2010, 210).

Der als erstes angesprochene Aspekt bezieht sich laut Bechtel und Roviró (2010) neben der Material-Authentizität und der Interaktions-Authentizität auf eine dritte Form von Authentizität, die von ihnen, übernommen von Ellis (2003, 6), als Situationsauthentizität bezeichnet wird und sich in erster Linie mit der Frage auseinandersetzt, inwiefern die simulierten kommunikativen Unterrichtssituationen den realen Gesprächssituationen außerhalb des schulischen Umfelds gerecht werden (vgl. Bechtel/Roviró 2010, 210).

2.3. Situationsauthentizität

Im Mittelpunkt der Situationsauthentizität steht nicht mehr die Relation der LernerInnen zur konkreten Aufgabe, sondern vielmehr die Verbindung zur Wirklichkeit außerhalb des Klassenzimmers, die von den Fremdsprachenlernenden in der Unterrichtssituation möglichst realitätsnah nachgeahmt werden soll. Ebenso wird der Frage nachgegangen, ob es möglich ist, dass derartige im Klassenraum simulierte Situationen auch im Land der Zielsprache tatsächlich vorkommen und ob es sein könnte, dass sich die SchülerInnen damit auseinandersetzen müssen (vgl. Bechtel/Roviró 2010, 210).

Die Bewältigung dieser im Unterricht simulierten Situationen, in denen unter bestimmten Umständen die fremdsprachliche Kommunikation trainiert wird, kann als eine Art Voraussetzung dafür gesehen werden, dass sich die SchülerInnen in der Realität zurecht finden (vgl. Edelhoff 1985, 28). Je höher das Maß an situativer sprachlicher Authentizität ist, umso effektiver werden die Heranwachsenden auf tatsächlich vorkommende Kommunikationssituationen vorbereitet, „in denen sich Auswahl und Anordnung der sprachlichen Elemente [eben] nicht nach den Bedürfnissen der Sprach-Fremden richten“ (Edelhoff 1985, 11).

Neben der Tatsache, dass es nur sinnvoll ist, Kommunikationsformen - die in analoger Weise auch in der Realität vorkommen - zu üben (vgl. Bechtel/Roviró 2010, 211), zählt auch „die Stimmigkeit der Situation, der Rollen, des Themas und der Sprechabsichten in der zu simulierenden Aufgabe“ (Bechtel/Roviró 2010, 219) zu den Kriterien, die erfüllt werden müssen, um tatsächlich von Situationsauthentizität sprechen zu können.

Da die Beschaffung authentischer Belege nach wie vor problematisch ist und eine große Schwierigkeit vor allem darin liegt, geeignete *native speaker* für den Unterricht zu finden, wird immer mehr auf den Einsatz von medial vermittelten Texten, in Form von Filmen, Musik, Zeitungen sowie Online-Inhalten und dergleichen zurückgegriffen (vgl. Franke, 2010, 142), um Authentizität im fremdsprachlichen Klassenzimmer zu ermöglichen.

Aus diesem Grund, soll im Anschluss auf jene „Mittel“ eingegangen werden, mit deren Hilfe den SchülerInnen der Zugang zu authentischen „Situationen“, die den fremdsprachlichen Lernprozess unterstützen, ermöglicht werden kann. Ein Medium, das sich diesbezüglich besonders bewährt hat, ist der originäre Film. So können mit Unterstützung des audiovisuellen Mediums alle drei eben näher beschriebenen Formen von Authentizität Einzug in den Fremdsprachenunterricht halten.

Authentische Filmtexte aus dem Zielsprachenland gewinnen im unterrichtlichen Kontext auch deshalb immer mehr an Bedeutung, da anhand jener eines der wichtigsten

fremdsprachenunterrichtlichen Ziele, und zwar die bereits mehrfach erwähnte Vorbereitung der SchülerInnen auf wirklichkeitsnahe, zielkulturelle Kommunikationssituationen, realisiert werden kann (vgl. De Florio-Hansen 2010, 271). Filme erzeugen durch ihre inhaltliche Ebene „ein wirkliches Echtheitserlebnis“ (Rüschhoff/Wolff 1999, 62) auf Seiten der Lernenden, die dadurch „einen unmittelbaren Kontakt zum kommunikativen Geschehen des anderen Sprachraums erhalten und so zu echteren, mithin authentischeren Äußerungen in der Fremdsprache befähigt oder zumindest ermutigt werden“ (Rück 1995, 250).

Bevor sich die Arbeit jedoch ausschließlich auf die Integration von audiovisuellen Texten im Fremdsprachenunterricht konzentriert, muss in einem kurzen Überblick die Vielfalt der Medien und deren Funktion im Allgemeinen erläutert werden. So können diese nicht nur zu einer Verbesserung und Auflockerung der Unterrichtssituation beitragen, sondern auch beim Erwerb der Fremdsprache einen Lernmehrwehrt erzielen (vgl. Roche 2013, 244).

3. Der Einsatz authentischer Filmtexte im Fremdsprachenunterricht

3.1. Authentische fremdsprachliche Medien im Überblick

Zu den unterschiedlichen Medien, die im fremdsprachlichen Unterricht zum Einsatz kommen und „im pädagogischen Sprachgebrauch [...] als die Gesamtheit der technischen Hilfsmittel bezeichnet“ (Surkamp 2010, 210) werden, zählen unter anderen die Tafel, Bilder, Töne, Lehrwerke, Bücher, Comics, Filme, Nachrichtensendungen, Musik und natürlich auch das Internet.

Medien sind Kommunikationsmittel. Sie dienen der Verbreitung von Informationen durch Zeichen, Töne und Bilder. Jeder denkt dabei in erster Linie an die Massenmedien. Im didaktischen Kontext gelten Medien hingegen als Unterrichtsmittel. Lehrer nutzen sie, um ihren Unterricht anschaulich und [methodisch] abwechslungsreich zu gestalten (Schrader 2007, 9).

Insbesondere für das Lehren und Lernen von Sprachen werden zurzeit mehr mediale Texte als je zuvor angeboten (vgl. Freudenstein 2003, 398).

Natürlich kann auch im Bereich der Medien zwischen „simplifizierten“, also „didaktisierten“ Medien, wie zum Beispiel dem Lehrbuch, das ausschließlich für Unterrichtszwecke erarbeitet wurde, und allen „primär nicht für den Unterricht gedachten gedruckten, visuellen, auditiven und audiovisuellen Texte[n] (im weitesten Sinne des Wortes)“ (Decke-Cornill/Küster 2010, 98), unterschieden werden. Letztere werden somit als authentische Unterrichtsmaterialien bezeichnet, zu denen auch der fremdsprachliche Film gehört, der im Anschluss näher behandelt wird.

Die unterschiedlichen Medien können im fremdsprachlichen Kontext einiges leisten. So tragen sie nicht nur zu einer zeitgemäßen Gestaltung des Unterrichts bei, sondern sorgen auch dafür, dass das unterrichtliche Geschehen vielfältiger, effektiver und dadurch inhaltlich interessanter wird. Zudem stellen sie auch einen Bezug zur außerschulischen Wirklichkeit der französischen Sprache her, indem sie das Französische und damit verbunden die Kultur Frankreichs in den Klassenraum tragen (vgl. Schrader 2007, 5). Dadurch wird auch dem Aspekt der Authentizität Beachtung geschenkt (vgl. Leupold 2003, 177).

Medien aller Art können somit als Vermittler und Werkzeuge aufgefasst werden, die dem Unterricht zugute kommen. Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass nicht das Medium an sich für die Qualität des Fremdsprachenunterrichts verantwortlich ist, sondern der Umgang mit diesem festlegt, ob der mediale Einsatz als unterrichtlicher Mehrwert aufzufassen ist (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010, 98-99).

Nach diesem kurzen allgemeinen Überblick, soll nun konkret auf das audiovisuelle Medium Film und seine emotionalen, kreativen, informativen und sprachförderlichen Funktionen im Unterricht eingegangen werden.

3.2. Das audiovisuelle Medium Film

„Der Fremdsprachenunterricht darf nicht nur ein Ort sein, an dem man Sprache lernt; sein Ehrgeiz muss es sein, interessante Inhalte zu vermitteln und zu verhandeln“ (Christ 2001, 17).

So sind für FranzösischlernerInnen vor allem jene Inhalte ansprechend, die dazu beitragen, dass der Französischunterricht innovativ, anregend, lebendig, abwechslungsreich und motivierend gestaltet wird. All jene Anforderungen können mit dem authentischen Medium Film verwirklicht werden. Da Filme ihre Informationen nicht nur über das Auge, sondern auch über das Ohr vermitteln, gehören sie der Kategorie der audiovisuellen Medien an. Zu diesem Genre zählen Spielfilme und Fernsehmitschnitte aller Art, wie Werbung, Nachrichten, Dokumentationen oder auch Musikvideoclips (vgl. Nieweler 2006, 143). Die vorliegende Arbeit wird sich aber ausschließlich mit dem Spielfilm beziehungsweise dem Kurzspielfilm auseinandersetzen.

3.2.1. Bedeutung und Stellenwert des französischen Films

Da Frankreich als Geburtsort des Films gilt, der Film selbst einen wichtigen Teil der Kultur des Landes einnimmt und der gesellschaftliche Stellenwert des französischen Spielfilms sogar für den Staat von enormer Bedeutung ist (vgl. Wilts 2001, 219), sollte den

Fremdsprachenlernenden die Arbeit mit Filmen aus dem frankophonen Sprachraum - die somit „ein wesentliches Element der kulturellen Identität der Zielkultur“ (Wilts 2008, 5) darstellen - nicht vorenthalten werden.

Als Teil des französischen Kulturgutes kann er die Lernenden nicht nur für das Unterrichtsfach Französisch und damit verbunden die französische Sprache begeistern, zusätzlich ermöglicht er ihnen, mehr über das kulturelle Geschehen des Zielsprachenlandes zu erfahren. Allein der Umstand, dass in Frankreich über filmische Neuerscheinungen durchaus genau so leidenschaftlich gesprochen wird, wie über die neuesten literarischen Werke, trägt dazu bei, dass die Wissensvermittlung über die französische Kinokultur und damit verbunden über französische Filme mehr oder weniger als Aufgabe des Unterrichts gesehen werden kann (vgl. Husemann 2013, 13).

3.2.2. Der fremdsprachliche Film als authentisches Dokument

Die Forderung nach dem Einsatz authentischer Materialien im Französischunterricht kann mit Filmen, also Spielfilmen oder auch Literaturverfilmungen, sehr gut umgesetzt werden, denn französischsprachige „Filme sind authentische Kulturprodukte [...], in denen die Zielsprache durch Bilder, konkrete Situationen und menschliche Begegnungen sowie durch Geräusche und Musik kontextualisiert ist [...]“ (Surkamp 2010, 61). Der Film ist auch deshalb gut geeignet, da dieser - im Vergleich zu beispielsweise literarischen Texten, die zur Vereinfachung und leichteren Verständlichkeit häufig didaktisch bearbeitet werden - in seiner für den Unterricht „nicht-vorgefertigten“, also in seiner didaktisch „rohen“ Form auftritt und allein aufgrund seiner medialen Struktur kaum Adaptierungen möglich sind (vgl. Nieweler 2013, 5). So gehört der Film zu jenen Medien, die der Unterrichtslehre von der Alltagswelt für schulische Zwecke lediglich zur Verfügung gestellt werden (vgl. Rüschoff/Wolff 1999, 52). Indem der Film also den ZuschauerInnen komplexe Kommunikationssituationen präsentiert und zudem unverfälschte, also authentische fremdsprachliche Ereignisse zeigt, die insbesondere bei der Interaktion zwischen Jugendlichen im selben Alter von sprachlicher Bedeutung sind (vgl. Gehlen 2013, 25), erfüllt dieser die fremdsprachenunterrichtliche Forderung nach Authentizität optimal.

Das audiovisuelle Medium

kann das Land der Lernsprache lebendiger, wahrheitsgetreuer und aktueller vorführen als jedes andere Medium: seine Menschen, ihre Verhaltens- und Denkweisen, ihre Institutionen, Errungenschaften und Probleme. Es kann den soziokulturellen Hinter- und Untergrund so eindrucksvoll wiedergeben, dass der Sprachunterricht beim Lernenden an Sinn und Bedeutung beträchtlich gewinnt (Weise 1976, 257).

Somit trägt der Film auch dazu bei, dass im Französischunterricht nicht nur das Inhalts- sondern auch das Methodenspektrum bereichert wird (vgl. Reimann 2010, 131).

Da die SchülerInnen mit Hilfe von Filmen auch authentische, zielsprachige Gespräche und Dialoge zwischen den DarstellerInnen präsentiert bekommen (vgl. Biechele 2006, 322), kann es originären Filmtexten auch gelingen „Stücke der fremden Sprache vorzuführen, an denen Verstehen geübt und über die und von denen ausgehend geredet oder geschrieben werden kann.“ (Edelhoff 1985, 13)

Dennoch steht fest, dass auch die Authentizität von Filmen, sobald diese zum Unterrichtsgegenstand umgewandelt werden, nur noch begrenzt gilt (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010, 101). So müssen FremdsprachenlehrerInnen stets darauf achten, dass die Einbeziehung von authentischen Filmformaten in den Unterricht so authentisch wie möglich erfolgt. Auch wenn die filmische Vermittlung von authentischen, fremdsprachlichen Inhalten einerseits eine komplexe Herausforderung darstellt, kann sie andererseits aber als bedeutsame Chance für den Französischunterricht verstanden werden, die auch unbedingt genutzt werden sollte.

3.3. Audiovisueller Fremdsprachenunterricht

"When culture is becoming increasingly multi-media, the language classroom cannot become the last bulwark of the printed word" (Grindhammer 1994, 270). Dieses Zitat soll verdeutlichen, dass auch dem audiovisuellen Medium „Film“, neben und nicht statt der Beschäftigung mit literarischen Texten, endlich genügend Platz im Fremdsprachenunterricht eingeräumt werden sollte (vgl. Burger 1995, 605).

Erst gegen Ende der 1970er Jahre fanden Spielfilme beziehungsweise audiovisuelle fiktionale Texte Einzug in den Fremdsprachenunterricht.

Auch wenn ihr Einsatz zunächst kontrovers diskutiert wurde, sind sie mittlerweile in einem modernen Fremdsprachenunterricht kaum noch wegzudenken. So kann der Film als abwechslungsreiches Lehr- und Lernmedium verstanden werden, der, wie im vierten Kapitel näher erläutert wird, nicht nur fachbezogenen, sondern auch überfachlichen Anforderungen und Zielen gerecht werden kann (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010, 101).

Auch die Beschaffung von fremdsprachigen Filmen in der Originalfassung ist heutzutage, im Vergleich zu früher, nur noch mit geringem Aufwand und kaum Schwierigkeiten verbunden (vgl. Burger 1995, 592). Im Fremdsprachenunterricht sollten Filme in ihrer vollen Länge jedoch erst ab dem dritten Lernjahr zum Einsatz kommen, da der Lernende einen gewissen Grundwortschatz beherrschen muss, um den Film auch wirklich zu

verstehen und um einzelne Szenen, Handlungsabläufe und Figurenkonstellationen beschreiben zu können (vgl. Husemann 2013, 11).

3.3.1. Das didaktische Potenzial des audiovisuellen Mediums

Mit der wachsenden Popularität von Spielfilmen im Fremdsprachenunterricht, die noch unterstützt wird durch die Einbettung von medienwissenschaftlichen Anforderungen in den Bildungsstandards für die [...] Fremdsprache[n] Englisch/Französisch [...], haben Spielfilme im unterrichtlichen Kontext der gymnasialen Oberstufe an Boden gewonnen (Burwitz-Melzer 2009, 277).

Filme, die auch den erzieherischen Prozess zwischen der Lehrperson und den Lernenden unterstützen, werden im Unterricht vor allem zur Förderung von Spracherwerb, zur Schulung der landeskundlichen und interkulturellen Kompetenz, sowie der Filmanalysefähigkeit eingesetzt und sollen im Idealfall auch einen Beitrag zur Identitätsbildung leisten (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010, 101).

Auch wenn die Vorbereitung und Bearbeitung von authentischen Filmtexten meist mit viel Mühe und Aufwand, vor allem von Seiten der Lehrperson, verbunden ist, überwiegen die Chancen und Potenziale, die das audiovisuelle Medium für das fremdsprachliche Lernen mit sich bringt.

Der fremdsprachliche Film, als Bestandteil der außerschulischen Erfahrungswelt der Lernenden, stellt somit ein heutzutage unentbehrliches Unterrichtsmittel dar. So kann dieser nicht nur zu einer Gliederung und Auflockerung des Fremdsprachenunterrichts beitragen, sondern auch neue Lernimpulse schaffen, sodass nicht nur der Sprachlernprozess unterstützt wird, sondern auch die Motivation, Neugier und Aufmerksamkeit der SchülerInnen aufrechterhalten beziehungsweise erneut geweckt werden kann.

Authentische Filmtexte können zudem zur Aktivierung eines „schülerzentrierten, individualisierten und handlungsorientierten Selbstlernprozess[es]“ (Maier 1998, 26) beitragen.

Neben der abwechslungsreichen Gestaltung von Übungen und Aufgaben, gelingt mit deren Hilfe auch die Umsetzung der methodischen Prinzipien der Handlungs- und Lernerorientierung wesentlich leichter (vgl. Freudenstein 2003, 398).

So steht in einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht die Aktivierung, die Selbsttätigkeit und Selbstorganisation sowie die individuelle Entfaltung der Produktivität der einzelnen SchülerInnen im Fokus (vgl. Nieweler 2006, 44). Vor allem der aktive Gebrauch der Fremdsprache, also das kommunikative Bedürfnis, das Lernende oft - beispielsweise nach der unterrichtlichen Filmrezeption - entwickeln, soll ins Zentrum der

Betrachtung rücken (vgl. Surkamp 2010, 99). Zudem sollen neben dem klassischen Frontalunterricht auch andere Sozialformen, wie Einzel- Partner- und Gruppenarbeiten vermehrt Einzug in den Unterricht halten (vgl. Nieweler 2006, 45). Das Prinzip der Lernerorientierung konzentriert sich in erster Linie darauf, den SchülerInnen „möglichst optimale Bedingungen für ein selbstständiges aktives Lernen zu schaffen“ (Surkamp 2010, 185).

In einem lerner- und handlungsorientierten Unterricht sollten die SchülerInnen in die einzelnen Gestaltungsphasen, so weit dies möglich ist, miteinbezogen werden. So können sie sich beispielsweise bei der Themen- und Materialauswahl beteiligen, wodurch die Anpassung der ausgewählten fremdsprachlichen Filme an das Alter, die Interessen und Bedürfnisse, das Lebensumfeld und die jeweiligen fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden eher gelingen kann.

Das audiovisuelle Medium kann auch aufgrund seiner unterschiedlichen Darstellungsformen gewinnbringend in den Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. So können die jeweiligen Lerninhalte - da sie aus differierenden Sichtweisen und vielfältigen Perspektiven präsentiert werden - leichter wiederholt und gefestigt werden. Auch bereits bekannte Informationen können mit Hilfe bewegter Bilder interessanter und origineller dargestellt werden, was wiederum zu einer Verbesserung der Merkfähigkeit und zu einer Vertiefung des Gelernten beiträgt. So ermöglicht die Einbeziehung von authentischen Filmtexten in den Lehr- und Lernprozess einer Fremdsprache - aufgrund der besseren Veranschaulichung - auch eine Intensivierung der Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten der SchülerInnen (vgl. Maier 1998, 26).

Zudem bieten audiovisuelle Medien auch durch die Verknüpfung von Originalbildern mit Originalsprache, Musik und anderen Geräuschen (vgl. Surkamp 2010, 64) „eine Vielzahl aktueller, authentischer und motivierender Anlässe für den Erwerb differenzierter fremdsprachiger und interkultureller Kenntnisse“ (Raabe 2003, 424). Jedoch kann die mehrkanalige Darbietung, die zumeist als positive Eigenschaft von Filmen aufgefasst wird, auch den einen oder anderen Nachteil mit sich bringen. Auf jene Kontrapunkte soll aber erst im fünften Kapitel näher eingegangen werden.

Als weiterer didaktischer Vorteil authentischer Filmtexte kann auch die Freude, die ihr Einsatz bei den Fremdsprachenlernenden auslöst, genannt werden. Da Filme auch in der außerschulischen Realität, also in der Freizeit der SchülerInnen rezipiert werden, und diese

vor allem bei Jugendlichen besonders beliebt sind, erhoffen sich Lehrende durch die Filmarbeit eine erhöhte Aufmerksamkeit und Motivation, denn das „Zeigen eines Films [...] biete[t] [neue] Lernanreize, die auf andere Weise entweder überhaupt nicht oder nur weniger wirkungsvoll geboten werden könnten“ (Freudenstein 2003, 397).

Überdies ist der Spielfilm verglichen mit literarischen Texten für den Großteil der SchülerInnen kaum „schulisch vorbelastet“, was ein weiterer Faktor dafür ist, dass die Lernenden dem Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht gegenüber meist positiv gestimmt sind (vgl. Wilts 2001, 215). Filme rufen aufgrund ihres Wiedererkennungswertes auch eine Form der Vertrautheit bei den SchülerInnen hervor, was wiederum dazu beitragen kann, dass deren Unbehagen vor den oft als schwierig empfundenen authentischen Texten gemindert wird und sie sogar Freude bei der fremdsprachlichen Filmrezeption entwickeln (vgl. Franke 2010, 143-144).

Auch der Wandel des medialen Konsumverhaltens der jugendlichen LernerInnen trägt dazu bei, dass Filme als willkommene Abwechslung gesehen und von ihnen gerne angenommen werden. Die Lernenden „ziehen oftmals das Anschauen bewegter Bilder, die mehrkanalig Geschichten aus verschiedenen Blickwinkeln, mit Ton und Musik präsentieren, der Eindimensionalität des Lesens vor“ (Nieweler 2013, 4).

Außerdem sind Filme unterhaltsam, sorgen für mehr Spaß und Abwechslung im Schulalltag, können dabei helfen die individuellen Gefühlszustände der Lernenden zu regulieren (vgl. Maier 1998, 83) und sind dazu in der Lage - sofern sie gut aufbereitet sind - die Kinder beim Lernen der französischen Sprache zu unterstützen. Zusätzlich erleichtert die mediale Attraktivität von Filmen den Zugang zur fremdsprachlichen Kultur (vgl. Nünning/Surkamp 2006, 246).

Vor diesem Hintergrund muss den häufig auftretenden Gedanken und Meinungen der Lehrkräfte, dass Filme nur als „Belohnung“ zum Einsatz kommen - beispielsweise wenn die Klasse gut gearbeitet hat - oder diese als amüsante „Verlegenheitslösung“ (Maier 1998, 95) vor den Schulferien fungieren sollen, entgegengewirkt werden. Denn „das Medium Film [soll und darf nicht] zum lückenfüllenden Unterhaltungsmedium“ (Wilts 2001, 217). degradiert werden. Vor allem die Bearbeitung eines Films unter Zeitmangel, weil dieser kurz vor den Ferien in den Unterricht einbezogen wurde, und damit verbunden ein mangelhaftes Unterrichtsgespräch über inhaltliche Aspekte des Films nach der Vorführung, ist wenig zielführend (vgl. Wilts 2001, 217).

Da das hohe Lehr- und Lernpotenzial von authentischen AV-Texten für den fremdsprachlichen Unterricht jedoch nicht ungenutzt bleiben darf (vgl. Surkamp 2009, 61), müssen diese „Berührungsängste“ auf Seiten der Lehrpersonen überbrückt werden.

Vielmehr sollten fremdsprachliche Filme „um ihrer selbst willen als eigenständige ästhetische Kunstwerke Eingang in den Unterricht“ (Nünning/Surkamp 2006, 245) finden. Lehrkräfte müssen das unterrichtliche Potenzial von Filmen würdigen und ernst nehmen, denn nur unter dieser Voraussetzung können auch die Lernenden den Film, losgelöst von der alltäglichen Nutzung, als Unterrichtsmittel anerkennen (vgl. Maier 1998, 95).

Auch der AHS-Oberstufen Lehrplan für die erste und zweite *lebende Fremdsprache* und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, kurz GeRS genannt, der europaweit „für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw.“ (Trim, North, Coste 2001, 14) verantwortlich ist, schließen den fremdsprachlichen Film und die damit verbundene Bearbeitung sowie die anvisierten Ziele ausdrücklich ein.

Dementsprechend ist die Vorführung von Filmen und Videos mittlerweile auch zu einem fixen Bestandteil des Französischunterrichtes geworden, wodurch dieser zusätzlich zur Medienerziehung - wenn auch nur in einem begrenzten Umfang - und damit verbunden zur Ausbildung der Filmkompetenz beiträgt. „Die Schulung des eigenen Sehens und die Kenntnis davon, wie Wahrnehmung durch Bildgestaltung im Film gesteuert wird, ist Medienerziehung, die auch der Fremdsprachenunterricht leisten kann und soll“ (Nieweler 2006, 227).

Natürlich müssen die SchülerInnen bereits ein gewisses sprachliches Niveau erreicht haben, damit die Auseinandersetzung mit derart anspruchsvollen authentischen Materialien auch tatsächlich möglich ist. Auch wenn Fremdsprachenlernende von Anfang an mit Filmen - oder zumindest mit kurzen Szenen, die ein einfaches sprachliches Niveau aufweisen, konfrontiert werden sollten - funktioniert eine tatsächliche Bearbeitung fremdsprachlicher Filme erst im fortgeschritteneren Französischunterricht.

Da sich die vorliegende Arbeit - wie im späteren unterrichtspraktischen Teil noch deutlich wird - vor allem auf die Schulung der Kompetenz *Sprechen* bezieht und dies im Hinblick auf die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung, sollten die Französischlernenden bereits das sprachliche Niveau B1 erreicht haben. So ist für das Unterrichtsfach Französisch beziehungsweise für die zweite lebende Fremdsprache in allen Fertigkeitsbereichen - sprich Hören, Lesen, Schreiben, Sprachverwendung im Kontext und Sprechen - nach vier Jahren

die Niveaustufe B1 vorgesehen. Nach sechs Jahren Französisch sollten die Lernenden im Bereich Lesen die Niveaustufe B2 erreicht haben, in allen anderen Fertigkeiten bleibt B1 das Zielniveau.²

Auf B1 sollte die Auseinandersetzung mit Filmen, wenn diese gut aufbereitet sind, keine allzu große Schwierigkeit mehr darstellen.

Auch laut GeRS ist die Beschäftigung mit Filmen im Französischunterricht mit SchülerInnen auf Sprachniveau B1 möglich, so findet sich im Kapitel 4.4.2.3., das sich auf die *Audiovisuelle Rezeption* konzentriert, eine Beispielskala zu „Fernsehsendungen und Filme verstehen“ (Trim, North, Coste 2001, 77), die besagt, dass SchülerInnen mit dem Kompetenzniveau B1 „vielen Filmen folgen [können], deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist“ (Trim, North, Coste 2001, 77).

Auch im Zusammenhang mit der mündlichen Sprachproduktion ist unter dem Punkt „Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben“ festgehalten, dass die Lernenden auf dem sprachlichen Niveau B1 „die Handlung eines Films oder eines Buchs wiedergeben und die eigenen Reaktionen beschreiben“ (Trim, North, Coste 2001, 64) können.

4. Aufbau und Schulung der fremdsprachlichen Fertigkeiten und Kompetenzen im Rahmen von Filmbildung

Das unterrichtliche Anwendungspotenzial für fremdsprachendidaktische Ziele des authentischen Dokuments „Film“ ist, wie bereits angemerkt, vielseitig.

So können originäre Filmtexte, wenn diese überlegt ausgewählt werden, wesentlich zur Vermittlung und Ausbildung verschiedenster zielsprachiger Teilkompetenzen, angestrebter Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen (vgl. Nünning/Surkamp 2006, 274).

Insbesondere die *fünf*³ Grundfertigkeiten, können durch die Beschäftigung mit dem audiovisuellen Medium, wenn auch in ungleichem Ausmaß und unterschiedlicher Intensivität, geschult werden (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 12).

Neben der Förderung der produktiven Kompetenzen, in Verbindung mit diversen Aufgaben und Übungen zum Schreiben und Sprechen, können Filme auch zur Entwicklung und nachhaltigen Schulung rezeptiver Kompetenzen, wie dem Hörverstehen, dem Sehverstehen

² vgl. www.bifie.at/node/78

³ Auch wenn in der Regel von den vier Grundfertigkeiten die Rede ist, müssen diese - insbesondere im Zusammenhang mit der Filmarbeit - um eine fünfte Fertigkeit und zwar dem Sehverstehen beziehungsweise dem Hör-Sehverstehen ergänzt werden.

beziehungsweise dem Hör-Sehverstehen und sogar dem Lesen eingesetzt werden. Zusätzlich bieten Filme Anregungen zum interkulturellen Lernen und fördern somit neue Fremderfahrungen (vgl. Nieweler 2006, 225). Zu guter Letzt soll durch die Unterrichtsarbeit mit fremdsprachlichen Filmen auch die Aneignung und Förderung der Filmkompetenz und damit verbunden die Schulung filmanalytischer Kompetenzen - wie der filmästhetischen und der filmkritischen Analysekompetenz - gelingen.

Da die vorliegende Arbeit vor allem aufzeigt, wie mit Hilfe von originären Filmtexten, die im Französischunterricht äußerst relevante produktive Fertigkeit *Sprechen* geschult werden kann, um die SchülerInnen - neben tatsächlichen Kommunikationssituationen im frankophonen Sprachraum - auch auf die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung vorzubereiten, wird im weiteren Verlauf eben diese Fertigkeit detailliert erörtert. Zuvor soll jedoch auch auf die unterschiedlichen rezeptiven Fertigkeiten und die Schreibkompetenz Bezug genommen werden, da auch sie einerseits vorausgesetzt werden, um fremdsprachliche Filme in ihrer Gesamtheit zu verstehen und diese andererseits durch den Einsatz audiovisueller Medien erst erworben beziehungsweise gefördert werden können.

4.1. Die Förderung der *fünf* Grundfertigkeiten

Angemerkt sei, dass im Lehrplan verankert ist, dass alle vier traditionellen Grundfertigkeiten beziehungsweise Teilkompetenzen, also das Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, im fremdsprachlichen Unterricht gleichwertig zu behandeln sind. So findet man im Lehrplan der AHS Oberstufe unter dem Kapitel *Didaktische Grundsätze* den Unterpunkt *Gleiche Gewichtung der Fertigkeitsbereiche* und damit verbunden folgende Aussage:

Die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben sind mit gleicher Gewichtung, regelmäßig und möglichst integrativ zu üben. Auf Praxisrelevanz sowie steigende Authentizität der Sprachmittel und Sprachsituationen ist dabei besonders zu achten.⁴

Dies bedeutet, dass auch bei der Arbeit mit fremdsprachlichen Filmen keine der vier Fertigkeiten vernachlässigt werden darf. Die Ansicht, dass bei der Rezeption audiovisueller Medien lediglich das Hörverstehen geschult werden kann, ist demnach ein Irrtum, denn der Film kann für die Schulung aller erwähnten Kompetenzen zum Einsatz kommen und trägt sogar zur Entwicklung und Förderung einer weiteren im Fremdsprachenunterricht relevanten Fertigkeit, dem Hör-Sehverstehen, bei.

⁴ www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf, S.2.

Zudem ist es kaum möglich die einzelnen Fertigkeiten im Unterricht voneinander losgelöst zu schulen, da der Großteil der Aufgaben, die zur Aktivierung der einen Fertigkeit dienen, die Verwendung einer anderen voraussetzen. Vielmehr überlappen sich die geforderten Fertigkeiten in den jeweiligen Übungen.

Es liegt im Aufgabenbereich des Fremdsprachenlehrers, der Fremdsprachenlehrerin die abschließenden Übungen nach der Präsentation eines Films derart auszugestalten, dass bestenfalls alle Fertigkeiten, wenn möglich auch integrativ, geschult werden und somit das volle Potenzial dieses Mediums ausgeschöpft werden kann.

4.2. Die rezeptiven Fertigkeiten

Eine besondere Bedeutung kommt den rezeptiven Fertigkeiten zu, „denn Filme oder Filmszenen werden in der Regel zunächst einmal ‚geschaut‘ und damit rezipiert“ (Leitzke-Ungerer 2009, 12). Hier sei kurz anzumerken, dass bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit audiovisuellen Medien vor allem auch die Schulung der Wahrnehmungskompetenz von Bedeutung ist. Somit wird durch die Rezeption von Filmen auch das nonverbale Sehverstehen und das damit verbundene Hör-Sehverstehen verbessert (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010, 181). Das Hör-Sehverstehen, das insbesondere bei der Filmarbeit von Bedeutung ist und als fünfte Fertigkeit bezeichnet wird, wird im Anschluss näher behandelt. Die Filmrezeption darf unter keinen Umständen als passiver Vorgang aufgefasst werden, welchem die SchülerInnen mehr oder weniger ausgesetzt sind. Viel eher sollte diese als eine „höchst aktive Verstehens- und Verarbeitungsleistung“ (Leitzke-Ungerer 2009, 12) aufgefasst werden, wobei neues Informationsmaterial mit bereits bestehendem Wissen verbunden werden muss. Auch die neuesten Forschungsergebnisse bezüglich des Fremdsprachenerwerbs bestätigen, dass es sich bei allen drei Formen der rezeptiven Fertigkeiten, also beim Hör-, Hör-Seh- und sogar beim Leseverstehen um „außerordentlich aktive und komplexe mentale Prozesse“ handelt (vgl. Nieweler 2006, 106).

4.2.1. Das Leseverstehen

Das Leseverstehen, das die Basis für das Lernen und Verstehen in sämtlichen Unterrichtsfächern darstellt (vgl. Henseler/Surkamp 2010, 87), kann während der eigentlichen Rezeption eines Films nur in geringem Maße geschult werden (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 14).

Denn „Lesekompetenz (*Reading Literacy*) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und

Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Baumert et al. 2001, 80).

Da in Filmen jedoch lediglich in Ausnahmefällen geschriebene beziehungsweise gedruckte Texte vorkommen, etwa, wenn ein Brief, eine SMS, eine E-Mail oder eine andere Form von schriftlich verfassten Nachrichten eingeblendet wird, rückt die Förderung der Lesekompetenz während der Filmarbeit eher in den Hintergrund (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 14). Eine Möglichkeit, das Lesen auch während des Sehens zu schulen, stellt jedoch der Einsatz von Untertiteln dar (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010, 101). So kann das Mitlesen nicht nur die Lesekompetenz stärken, sondern auch zur Förderung des Filmverstehens beitragen und den Wortschatz der Lernenden erweitern (vgl. Nünning/Surkamp 2006, 248).

Nach der Filmrezeption können Lehrpersonen durch die Integration ergänzender Texte, die natürlich auch einen Bezug zum ausgewählten Film aufweisen sollten, auch auf die Schulung der visuellen rezeptiven Fertigkeit „Lesen“ Rücksicht nehmen. Dies gelingt am ehesten mit Textmaterial, das beispielsweise Zusatzwissen über den Film enthält beziehungsweise diesen kritisch betrachtet. Doch auch Ausschnitte aus dem Drehbuch oder Interviews mit den SchauspielerInnen oder FilmemacherInnen eignen sich hier besonders (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 14).

4.2.2. Das Hörverstehen

Vor allem „bei der Schulung des Hörverstehens [ist] authentisches Material dringend in den Unterricht einzubeziehen“ (De Florio-Hansen 2010, 271).

Die Förderung der Fertigkeit „Hören“ gewinnt vor allem im Französischunterricht immer mehr an Bedeutung (vgl. Nieweler 2006, 111) und kann mit Filmen in optimaler Weise umgesetzt werden. Das Hörverstehen kann als komplexer, aktiver, individueller Ablauf der Verständniskonstruktion aufgefasst werden, bei dem sich die SchülerInnen, um den Sinngehalt des auditiv Wahrgenommenen erfolgreich dekodieren zu können, auf ihr Welt- und Fremdsprachenwissen berufen müssen (vgl. Küpper 2014, 120).

Dem Hören wird auch deswegen ein so hoher Stellenwert im Fremdsprachenunterricht zugewiesen, da es als unverzichtbare Grundlage für erfolgreiche fremdsprachliche Interaktionen aufgefasst werden kann (vgl. Surkamp 2010, 103). So spielt die rezeptive Fertigkeit für alle kommunikativen Vorgänge, also sowohl für direkte Gespräche mit anderen Personen, als auch für den indirekten Umgang mit Medien (vgl. Küpper 2014, 120), eine bedeutende Rolle. Aus diesem Grund ist die regelmäßige und systematische

Einübung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht unerlässlich (vgl. Lucchi 2008, 393).

Da es sich bei Filmen um audiovisuelle Medien handelt, wird schnell deutlich, dass durch ihren Einsatz insbesondere das Hör- beziehungsweise das Hör-Sehverstehen gefördert werden kann.

Bei der Bearbeitung eines Films im Unterricht besteht jedoch die Gefahr, dass das Hörverstehen gegenüber dem Sehverstehen vernachlässigt wird. Genau dies sollte von der Lehrperson jedoch verhindert werden, denn die Sprache stellt „ein konstitutives Element von Filmen“ (Leitzke-Ungerer 2009, 13) dar. Die Rezeption der Fremdsprache, die vor allem in den filmischen Dialogen vorkommt, ermöglicht den SchülerInnen die Auseinandersetzung mit authentischer Sprache (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 13). Somit soll Hörverstehen zum Erfassen und Entschlüsseln der gesprochenen Fremdsprache und ihrer Erscheinungsformen, wie beispielsweise Ellipsen oder dialektale sprachliche Einfärbungen, beitragen.

Beim audiovisuellen Lernen der französischen Sprache sollte den Lernenden bewusst sein, dass das Hörverstehen immer als selektives Teilverstehen verstanden werden muss, da es für gewöhnlich unrealistisch ist, dass die SchülerInnen alle vorkommenden Begriffe oder auch grammatikalischen Strukturen erfassen beziehungsweise diese wieder erkennen. Es muss also nicht jedes einzelne Wort verstanden werden, um dem Inhalt folgen zu können, vielmehr ist die Fokussierung auf wesentliche Informationen, also das ganzheitliche Verstehen, in diesem Zusammenhang relevant (vgl. Nieweler 2006, 112).

Da die Lernenden beim Filmsehen insbesondere von der visuellen Komponente unterstützt werden - die SchülerInnen nehmen nicht nur die Gespräche der ProtagonistInnen auditiv wahr, sondern sie sehen „auch etwas, von der Gestik und der Mimik der Personen bis hin zur gesamten, in den filmischen Bildern festgehaltenen Situation“ (Leitzke-Ungerer 2009, 13) - muss im weiteren Verlauf auf das Hör-Sehverstehen, das im Fremdsprachenunterricht in erster Linie mit audiovisuellen Medien geschult werden kann, Bezug genommen werden.

4.2.3. Das Sehverstehen/Das Hör-Sehverstehen

„Lernen mit Film heißt Sehen lernen, heißt vielfältige Möglichkeiten zum genauen Wahrnehmen filmischer Zeichen einräumen“ (Biechele 2007, 196).

Das Sehen als weiterer Bereich der Wahrnehmung unterstützt die SchülerInnen nicht bloß bei tatsächlichen verbalen Gesprächen im Zielsprachenland, sondern auch beim Verstehen der Filmrezeption. „Sehen und Hören ergänzen einander im Verstehen (Hör-Seh-

Verstehen), da viele der außersprachlichen Situationsfaktoren über den visuellen Kanal ohne weiteres zugänglich sind“ (Edelhoff 1985, 9).

Somit spielt bei der fremdsprachlichen Filmdarbietung und bei fremdsprachlichen Kommunikationsprozessen neben dem Hören auch das Visuelle und somit das Sehverstehen, das als Teilfertigkeit der Medienkompetenz beziehungsweise der Filmkompetenz aufgefasst werden kann und „häufig als „Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz“ im Umgang mit statischen oder bewegten Bildern definiert“ (Leitzke-Ungerer 2009, 13) wird, eine wichtige Rolle.

Inge Schwerdtfeger hielt bereits 1989 fest, dass „*Sprachverstehen* erheblich von der *visuellen Wahrnehmung* des Sprachbenutzers abhängt“ und „eine zentrale Bedeutung für die individuelle *Sprechfähigkeit* und *Sprechlust* hat“ (Schwerdtfeger 1989, 24). So muss, um einen fremdsprachlichen Film auch wirklich verstehen zu können, neben dem Hör- auch das Sehverstehen geschult werden. Auf die Tatsache, dass die visuelle Fertigkeit auch Anreize zur Sprachverwendung gibt, wird später in Verbindung mit der Teilfertigkeit *Sprechen*, noch einmal eingegangen.

Die Schulung des Sehverstehens, die vor allem durch die mediale Vermittlung erfolgt, kann somit als Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts verstanden werden. So muss den SchülerInnen durch die Lehrperson erläutert werden, dass diese bei der Rezeption von fremdsprachlichen Filmen auch extralinguistische Besonderheiten, die nicht ganz so offensichtlich sind - dazu zählen beispielsweise Mimik und Gestik der DarstellerInnen - und den Sinnbildungs- und Verstehensprozess der Lernenden unterstützen, beachten sollten. Denn lediglich so, kann es zur Entwicklung der „visual literacy“, also dem Sehverstehen kommen (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 14). Bildelemente und visuelle Informationen können und sollen also auch dazu eingesetzt werden, um den SchülerInnen das Verstehen der Fremdsprache zu erleichtern.

Da im Normalfall bei der Rezeption eines Films nicht ausschließlich der auditive oder der visuelle Kanal genutzt wird, sondern die Verbindung von Bild und Ton von Bedeutung ist (vgl. Nieweler 2006, 113), ist in diesem Zusammenhang insbesondere das Hör-Sehverstehen, das als zusätzliche, sogenannte fünfte Fertigkeit, im fremdsprachdidaktischen Diskurs anerkannt wurde, relevant (vgl. Schwerdtfeger 2003, 299). Diese Fertigkeit wurde auch deshalb immer bedeutsamer, weil AV-Medien aller Art mittlerweile weltweit als wichtiger Bestandteil des Alltags der Menschen aufgefasst werden können (vgl. Schatz 2006, 19).

Das Hör-Sehverstehen impliziert folglich die Fertigkeit, „fremdsprachliche Inhalte bildgestützt verstehend zu hören und zu sehen“ (Blell/Lütge 2008, 128). Dieses Zusammenspiel der unterschiedlichen Wahrnehmungskanäle trägt meist zu einer Erleichterung des Filmverstehens bei und kann auch als Unterstützung beim Lernen der französischen Sprache gesehen werden (vgl. Fäcke 2010, 121). Den SchülerInnen muss jedoch auch vermittelt werden, dass es „normal“ ist, dass bei der Rezeption eines fremdsprachigen Films, als nicht native-speaker, nicht alles verstanden werden kann. Hier sollte auf sogenannte „Verstehenshilfen“ beziehungsweise Erschließungsstrategien, die bereits im Medium selbst begründet sind - wie etwa Körpersprache oder musikalische Unterlegungen - hingewiesen werden, die die Lernenden dabei unterstützen, die Schwierigkeiten des Hör-Sehverstehens zu meistern.

Da auch im alltäglichen Umgang aufgrund der medialen Dominanz die zeitgleiche Verarbeitung von optischer und akustischer Information unumgänglich ist, darf auch die unterrichtliche Förderung dieser komplexen Tätigkeit keinesfalls vernachlässigt werden. Als besonders geeignet für die unterrichtliche Förderung des Hör-Sehverstehens gelten wiederum fremdsprachliche Filme (vgl. Nieweler 2006, 114), denn nur auf diesem Wege erfolgt

das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit, d.h. das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nonverbalen wie extraverbalen, kommunikative Funktion tragenden Informationen und deren intentionsgerechte, partnerbezogene und situationsgerechte Widerspiegelung und Interpretation (Biechele 1989, 87).

Die Ausbildung und adäquate Förderung des Hör-Sehverstehens sollte bereits zu Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts, beispielsweise mit kurzen und leicht verständlichen - möglichst mit speziell für derartige Zwecke ausgewählten - Filmausschnitten, vorgenommen werden, um den schrittweisen und erfolgreichen Aufbau dieser Kompetenz sicher stellen zu können (vgl. Lange 2009, 296).

4.3. Die produktiven Fertigkeiten

Da sich die unterrichtliche Filmarbeit nicht ausschließlich auf dessen Rezeption beziehen soll und darf, können auch die produktiven Fertigkeiten, also das Sprechen und Schreiben, mit dem audiovisuellen Medium geschult werden. Mit Hilfe verschiedenster Aufgaben und Übungen, die der Klasse im Anschluss an die Filmvorführung dargeboten werden, soll dem Verstummen der Lernenden entgegengewirkt und die Schulung des Sprechens und Schreibens im Fremdsprachenunterricht aktiviert werden (vgl. Nieweler 2006, 227). Filme

bieten somit eine gute Basis, um differierende mündliche oder schriftliche Textformate zu üben und zu festigen.

Die ausgewählten Filme sollten vor allem interessante und aktuelle Themen behandeln, da diese die Lernenden, vor allem bei der kollektiven Filmbetrachtung im Klassenraum, regelrecht dazu auffordern über das Gesehene zu schreiben beziehungsweise zu sprechen.

4.3.1. Das Schreiben

Die Fertigkeit Schreiben ist für den Großteil der Französischlernenden mit vielen Herausforderungen verbunden. Die SchülerInnen fühlen sich bei der Suche nach der richtigen Schreibweise der einzelnen Begriffe und Ausdrücke sowie beim Verfassen eines in sich kohärenten Textes oft überfordert (vgl. Nieweler 2006, 123).

Aus diesem Grund darf auch das Training und die Schulung dieser Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht auf keinen Fall vernachlässigt werden, denn das Schreiben sollte laut Blume (2014) eigentlich als „Möglichkeit des Ausdrucks besonderer Eindrücke, Erlebnisse [und] innerer Bilder“ (Blume 2014, 173) betrachtet werden.

Die Verknüpfung mit den anderen Kompetenzen tritt besonders beim Schreiben häufig hervor. So können SchülerInnen auf Texte, die sie zuvor gelesen, gesehen oder gehört haben, mit einem schriftlich verfassten Aufsatz eine diesbezügliche Reaktion zeigen und dadurch ihr authentisches Kommunikationsbedürfnis verwirklichen. Da Kriterien wie Authentizität oder auch Evidenz des Schreib Anlass für die Lernenden relevant sind, eignet sich beispielsweise das Verfassen einer persönlichen Stellungnahme zu dem behandelten Film sehr gut, um die schriftliche Kompetenz zu schulen (vgl. Nieweler 2006, 123).

Nach der Rezeption eines Films kann das Schreiben zur Erfüllung unterschiedlicher Funktionen eingesetzt werden. So kann es als Lernhilfe fungieren und damit zur Unterstützung des individuellen Lernprozesses beitragen.

Wenn sich Lernende beispielsweise während der Filmpräsentation Notizen machen, erfüllt das Schreiben die Funktion der Inhaltssicherung. In erster Linie erfolgt die Produktion schriftlicher Texte im Zusammenhang mit dem audiovisuellen Medium jedoch, um das Gesehene entsprechend mitteilen zu können. Das schriftliche Verfassen eines Textes bietet den LernerInnen die Möglichkeit, frühzeitig durch die Gestaltung passender Kommunikationsbeiträge unterschiedliche fremdsprachliche Ausdrücke und Redewendungen zu üben, worauf in der darauffolgenden verbalen Behandlung des Themas zurückgegriffen werden kann (vgl. Portmann-Tselikas 2010, 93-94).

4.3.2. Das Sprechen

„Keine kommunikative Fertigkeit ist so eng mit der intellektuellen Reifung und der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen verbunden wie das Sprechen“ (Blume 2014, 140).

Die gelungene Kommunikation in der Fremdsprache, also sich in einer anderen Sprache als der Muttersprache angemessen und verständlich ausdrücken zu können, wird oftmals als primäres Lernziel des fremdsprachlichen Unterrichts verstanden. Die Umsetzung dessen ist unter den Voraussetzungen des modernen Fremdsprachenunterrichts allerdings häufig schwierig (vgl. Surkamp 2010, 291). Zudem muss die Sprachproduktion als hochkomplexer aktiver Prozess aufgefasst werden, der nicht losgelöst von der Gesamtheit der sprachlichen und interkulturellen Fertigkeiten besteht (vgl. Kurtz 2010, 83-84), sondern auch den simultanen Gebrauch phonetischer, grammatikalischer, lexikalischer und kommunikativer Strategien voraussetzt (vgl. Nieweler 2006, 119).

Die Sprechfertigkeit kann bei den Französischlernenden Verunsicherung und sogar Angst auslösen. Oftmals fehlt ihnen das notwendige Vokabular, die Kenntnisse darüber, wie die einzelnen Wörter ausgesprochen werden oder in welchem Zusammenhang die verschiedenen Ausdrücke verwendet werden. Zudem haben die Lernenden wenig bis keine Zeit zum Nachdenken und zur Korrektur des Gesagten, weshalb es ein wichtiges Ziel ist, das Konstruieren und Realisieren des Gedachten beim Sprechen zeitgleich bewältigen zu können.

Aus diesem Grund ist es in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung, die Fertigkeit *Sprechen* von Anfang an - mit für die Lernenden ansprechenden Inhalten - zu trainieren, um Ängste abzubauen, sie zum Sprechen zu ermutigen und etwaige spätere Hemmungen zu vermeiden. Denn ohne der Fertigkeit *Sprechen* wären die Menschen nicht in der Lage, ihre Gedankengänge, das Erlebte, ihre Gefühlszustände oder ihre Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen. Kurtz (2010) bezeichnet in diesem Zusammenhang das Sprechen als „Primärmodus des In-Beziehung-Tretens zwischen Menschen“ (Kurtz 2010, 84).

Dementsprechend soll das Sprechen im Fremdsprachenunterricht als Zielfertigkeit verstanden werden. Dies ist der Fall, wenn in einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht nicht das Sprachwissen, also zum Beispiel das Auswendiglernen von Dialogen, sondern das Sprachkönnen an erster Stelle steht. Das Sprechen kann also nur dann als Zielfertigkeit aufgefasst werden, wenn es als bestimmte Form sprachlichen Handelns verstanden wird, das sowohl die Verständigung, als auch die Realisierung

bestimmter Intentionen inkludiert und somit auch zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit, als zentrales fremdsprachliches Lehr- und Lernziel, beiträgt. Aus genau diesem Grund muss dem kommunikativen Sprachhandeln mehr Platz, als dies bisher der Fall war, im Fremdsprachenunterricht eingeräumt werden, um so den Erwerb einer tatsächlichen Sprechfertigkeit sicher stellen zu können (vgl. Schatz 2006, 15-16).

Der Aufbau - der nach einer überwiegenden sprachlichen Automatisierung strebt - und die Förderung der produktiven Fertigkeit *Sprechen*, kann allerdings nur mit viel Übung gelingen. Den SchülerInnen müssen zahlreiche und variierende Gelegenheiten zum fremdsprachlichen Sprechen geboten werden, damit dieses ausreichend gefördert und weiterentwickelt werden kann. Die Lehrkraft muss also versuchen, im Unterricht Situationen zu schaffen, „in denen die Lernenden entsprechend einem selbst empfundenen oder zumindest als sinnfällig eingeschätzten Mitteilungsbedürfnis die Zielsprache benutzen bzw. ein erkanntes Informationsdefizit befriedigen können“ (Blume 2014, 146).

Doch genau diese „Schaffung“ ansprechender und inhaltlich interessanter Sprechanlässe, die bei den Lernenden ein echtes Bedürfnis nach Kommunikation hervorrufen, gestaltet sich oftmals als schwierig (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010, 190).

Hinzu kommt die schon mehrmals angesprochene Tatsache, dass im unterrichtlichen Kontext die Simulation einer authentischen Kommunikationssituation, die insbesondere durch spontane fremdsprachliche Interaktionen gekennzeichnet sein sollte, so wie sie auch im echten Leben - also im Land der Zielsprache - stattfindet, schwer bis kaum nachzustellen ist. Außerdem darf sich die Kompetenz, sprachlich adäquat zu handeln, nicht bloß auf das Erlernen diverser Sprechabsichten und die Fähigkeit, passende sprachliche Mittel anzuwenden, beziehen, sondern sollte auch die Besonderheiten von direktem sprachlichem Kontakt inkludieren (vgl. Surkamp 2010, 291).

Der/die Lernende muss von Anfang an mit den typischen Merkmalen der gesprochenen Sprache konfrontiert werden, da es ihm/ihr nur so gelingen kann, sich einen möglichst authentischen Umgang mit der Fremdsprache anzueignen.

So kann die Förderung der Kompetenz *Sprechen* im Fremdsprachenunterricht auch mit der Unterstützung authentischer, audiovisueller Medien funktionieren. Diesbezüglich dienen Filme vor allem auch dazu, dass die SchülerInnen mit Hilfe entsprechender Übungen nach der Rezeption ihr Schweigen brechen und eine unaufgeforderte Bereitschaft zur Verwendung der Fremdsprache entwickeln (vgl. Schwerdtfeger 1989, 19).

Der Film als Medium für die Schulung der Sprechfertigkeit

„Die Beschäftigung mit Spielfilmen im Fremdsprachenunterricht trägt wesentlich zur Verbesserung sprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten bei“ (De Florio-Hansen, 2009, 187).

Da Filme Kommunikation direkt widerspiegeln, können diese auch eingesetzt werden, um den Erwerb der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, die alle Fertigkeiten miteinschließt, zu fördern. Dies kann jedoch nur dann geschehen, wenn bei der unterrichtlichen Arbeit mit fremdsprachlichen Filmen nicht nur der rezeptive Sprachgebrauch und damit verbunden das Hör- beziehungsweise Hör-Sehverstehen geschult wird, sondern während beziehungsweise nach der Filmvorführung auch auf den schriftlichen und vor allem auf den mündlichen Gebrauch der Fremdsprache Rücksicht genommen und entsprechend Wert gelegt wird. So sollten vor allem jene Aufgaben und Übungen bevorzugt werden, die dafür sorgen, dass die SchülerInnen als produktiv handelndes Subjekt im fremdsprachlichen Filmunterricht in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden (vgl. Wilts 2001, 213).

Fiktionale Filme können somit im Fremdsprachenunterricht auch als grundlegende Basis für die Förderung der Teilkompetenz *Sprechen* aufgefasst werden. Denn diese können nicht nur Anlässe zur kreativen Spracharbeit bereitstellen, sondern auch zahlreiche Kommunikationsmöglichkeiten bieten und so bei den Französischlernenden häufig echte Mitteilungsabsichten wecken und somit „die aktive Benutzung der Fremdsprache begünstigen“ (Wilts 2001, 213).

Auch die Tatsache dass die Filmrezeption im fremdsprachlichen Klassenraum als Kollektiverlebnis aufgefasst wird, kann bei den Lernenden ein kommunikatives Bedürfnis auslösen (vgl. Wilts 2001, 213).

So wird z.B. für den kommunikativen [...] [Fremdsprachenunterricht] das Potenzial von Filmen als Auslöser von Sprechhandlungen hervorgehoben. Dies wird u.a. dadurch begründet, dass Lernende durch die Visualisierung von Geschehensabläufen im Film häufig stärker als bei schriftsprachlichen Texten zu emotionalen Reaktionen und persönlichen Stellungnahmen in Bezug auf das dargestellte Geschehen herausgefordert werden [...] (Surkamp 2010, 61).

Filme haben also das Potenzial, die SchülerInnen zum Kommunizieren zu animieren (vgl. Wilts 2001, 215), was dazu führt, dass die Lernenden oft von selbst zu dem Gesehenen in der Fremdsprache Stellung nehmen. Schwerdtfeger (1989) spricht in diesem Zusammenhang von der bereits erwähnten Sprechlust, die Filme mit Hilfe der bewegten

Bilder, also ihrer visuellen Komponente, erzeugen können (vgl. Schwerdtfeger 1989, 24). Somit ist „das Mitteilungsbedürfnis eines Menschen erhöht [...], wenn seine positiven hedonistischen Impulse geweckt werden“ (Schwerdtfeger 1989, 39). Die Lehrperson sollte sich also zum unterrichtlichen Ziel setzen diese Lust und Freude am Gebrauch der Fremdsprache bei den SchülerInnen mit der Unterstützung audiovisueller Formate zu entwickeln, zu fördern und zu erhalten.

Die im Film gesehenen Situationen können somit zur Diskussion im fremdsprachlichen Klassenzimmer anregen (vgl. Nieweler 2013, 4) und die SchülerInnen zur sprachproduktiven Eigenständigkeit ermuntern, was wiederum dazu beiträgt, dass der fremdsprachliche Lernprozess insgesamt begünstigt wird. Die hohe Anzahl an verschiedenen Impressionen, die ein AV-Medium liefert, dient demnach häufig als Motiv für selbstständige Äußerungen der Lernenden (vgl. Gehlen 2013, 26).

Der Film und die mit diesem zusammenhängenden Aufgaben und unterrichtlichen Methoden sind im Stande, „ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften in den Schülern anzusprechen und eine anderer Äußerungsbereitschaft der Schüler zu schaffen, als sie bisher im Fremdsprachenunterricht vorherrschte“ (Schwerdtfeger 1989, 20).

Ein weiterer Grund für dieses wertvolle Äußerungsbedürfnis der SchülerInnen liegt darin, dass sich Filme inhaltlich oft an der Lebenswirklichkeit der Lernenden orientieren und diese, da sie sich auch mit ihren Sorgen, Ängsten, Interessen und Anliegen auseinandersetzen, oft persönlich ansprechen (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 14).

Dem Film gelingt es damit vermutlich noch besser als dem literarischen Text, die Illusion von Wirklichkeit zu erzeugen, den Zuschauer in seinen Bann zu ziehen, ihn zum Lachen und zum Weinen zu bringen. Wenn etwas aber so intensiv erlebt wird wie ein Film und wenn die Themen des Films für die Schüler von Bedeutung sind, dann besteht bei ihnen auch das Bedürfnis, über das Erlebte und das Gesehene zu sprechen [...] (Leitzke-Ungerer 2009, 14-15).

Es wird also angenommen, dass ein Redebedürfnis auf Seiten der Fremdsprachenlernenden auch deshalb entsteht, weil diese Fiktion und Realität nicht immer getrennt voneinander betrachten können (vgl. Wilts 2001, 216). Eine ähnliche Ansicht teilte auch Heinrichs bereits 1985: « [Le spectateur] croit vivre le film dans la salle de protection, il confond momentanément la réalité avec une de ses représentations possibles » (Heinrichs 1985, 57). Für den Französischunterricht ist die Konfrontation der realen Welt mit der Filmwirklichkeit deswegen bedeutsam, weil dadurch spontane authentische Reaktionen und Kommunikationsbedürfnisse ausgelöst werden. Gelingt es dem fremdsprachlichen Unterricht, dieses Bedürfnis der Lernenden zum eigenen Vorteil anzuwenden, „so wird

dadurch erreicht, dass die Fremdsprache nicht mehr primär Betrachtungsgegenstand (*langue*) ist, sondern zum Redemittel (*parole*) in plausiblen sprachlichen Handlungszusammenhängen wird“ (Wilts 2001, 216).

An dieser Stelle sei kurz angemerkt, dass dieses mitteilungsbezogene Sprechen nach der Filmrezeption, also die Versprachlichung der auditiven und visuellen Eindrücke, wie im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit bereits erläutert wurde, genauso realitätsgetreu - und somit authentisch - sein kann wie das einbezogene Material, also der Film selbst (vgl. Nieweler 2013, 5).

Die Forderung nach Authentizität heißt hier nicht die Fähigkeit, authentische Texte zu produzieren – was nur der Muttersprachler vermag und vor allem beurteilen kann – sondern in der Fremdsprachenlern- und -anwendungssituation authentisch zu handeln. Der Lernende soll sich als er selbst – so reduziert seine fremdsprachige Äußerung sein mag – äußern und seine Äußerung soll Wirkung haben (Edelhoff 1985, 12).

Die fremdsprachliche Bearbeitung von Filmen erfolgt somit sowohl auf inhaltlicher als auch auf medialer Ebene. Die Fremdsprache wird dadurch getreu ihrer ursprünglichen Aufgabe als Mittel der Kommunikation und zum Informationsaustausch über diverse Thematiken verwendet (vgl. Wilts 2001, 212). Wenn Lernende ihre Gefühle und Ansichten äußern, wie dies beispielsweise in einem Rezeptionsgespräch nach einer Filmpräsentation der Fall ist, sprechen sie auch mit dem Ziel, einen bestimmten kommunikativen Zweck zu erfüllen. Dies ist nicht nur authentisch, sondern trägt zu einer Förderung der Sprachkompetenz bei. Unterrichtliche Rezeptionsgespräche dienen auch der Schulung von fremdsprachlichen Interaktionen, also der fremdsprachlichen Gesprächskultur, die neben dem Anhören der Mitteilungen anderer, auch die angemessene Reaktion darauf inkludiert (vgl. Surkamp 2010, 293).

Neben den Äußerungen von Meinungen seitens der SchülerInnen über das Gesehene, gibt es noch zahlreiche weitere Möglichkeiten, audiovisuelle Medien didaktisch einzusetzen, damit diese als Sprech Anlass fungieren und die Lernenden zu einer verbalen Beteiligung am Unterricht motivieren. Beispielsweise können den SchülerInnen Beobachtungsaufgaben gestellt werden, die zu einer detaillierteren Wahrnehmung des Gesehenen beitragen können. Auch die Erarbeitung von Dialogen, die sich auf inhaltliche Aspekte des Films beziehen und die anschließende Aufführung dieser, können die Sprechfertigkeit fördern (vgl. Pyka 2008, 441).

Auch bei der Aneignung von „Sprachhandlungs-Routineformeln und Automatismen [...] sollte und kann das Medium Film eine unmittelbare und ausdrückliche Rolle spielen“ (Biechele 2007, 202). Beispielsweise kann das fremdsprachliche Formulieren von

Wünschen und Gefühlszuständen sowie das Ausdrücken von Zustimmung, Abneigung oder auch Ungewissheit mit zielsprachigen Filmtexten gelernt werden (vgl. Biechele 2007, 202-203).

Das audiovisuelle Medium kann zudem auch zur Vermittlung non-verbaler Kommunikationsformen eingesetzt werden, so kann zum Beispiel durch die genaue Analyse einzelner Filmsequenzen die für die zu behandelnde Sprache typische Gestik und Mimik gezeigt werden (vgl. Pyka 2008, 443), deren Kenntnis auch für die kommunikative Kompetenz der SchülerInnen eine Rolle spielt. Wenn den Lernenden die richtige Interpretation der Mimik und Gestik der SchauspielerInnen gelingt, kann dies außerdem - da diese als Unterstützung der Intention der sprechenden Personen angesehen werden können - als Verstehenshilfe dienen (vgl. Schatz 2006, 30).

Aber auch andere für das Gespräch relevante Besonderheiten des französischen Sprechflusses, wie zum Beispiel Intonationsmuster, Sprachtempo oder die Betonung, werden den Lernenden mit Hilfe von Filmen besser vermittelt als mit gedruckten Texten (vgl. Wilts 2001, 214).

Zudem eignet sich das authentische Unterrichtsmedium Film hervorragend, um die SchülerInnen auf außerschulische Kommunikationssituationen vorzubereiten, für die „eine Konfrontation mit mündlichen Texten unterschiedlicher muttersprachlicher Sprecher/innen dringend erforderlich“ [ist] (Decke-Cornill/Küster 2010, 185). Dies wird auch dem Prinzip der Aufgabenorientierung gerecht, das auch besagt, dass sich der Inhalt des fremdsprachlichen Unterrichts danach ausrichten soll, womit die SchülerInnen im außerschulischen Alltag konfrontiert werden. Filme präsentieren auch Charakteristika des français parlé also der gesprochenen französischen Sprache, die in der Regel im Französischunterricht viel zu wenig Beachtung findet. Für eine angemessene Vorbereitung der SchülerInnen auf zukünftige Kommunikationssituationen im Land der Zielsprache ist eine fundierte Rezeption eben dieser Eigenheiten der mündlichen Umgangssprache unumgänglich. Die konstante Vermittlung eines solchen sprachlichen Wissens soll Lernende nicht nur auf lebensrechte Gesprächssituationen vorbereiten und somit spontane und flexible Reaktionen ermöglichen, sondern auch Hemmungen gegenüber dem Gebrauch der Fremdsprache abbauen (vgl. Willwer 2010, 107).

Hier geht es in erster Linie darum, dass die SchülerInnen die authentisch gesprochene Sprache verstehen und folglich auf Äußerungen in der Fremdsprache adäquat reagieren können. Vor allem für Lernende der französischen Sprache, die „sich durch eine besondere Diskrepanz zwischen Nähe- und Distanzsprache auszeichnet“ (Rössler 2010, 36) und

auffallende Unterschiede zwischen dem *français écrit* und dem *français parlé* aufweist, ist die gezielte Vorbereitung auf die authentische Mündlichkeit zur Vermeidung kommunikativer Schwierigkeiten besonders wichtig. Durch den andauernden Einsatz authentischer Materialien, wie zum Beispiel französischsprachiger Filme, kann dies sehr gut gelingen, da diese die Lernenden mit Elementen der gesprochenen Sprache konfrontieren und so eine Gewöhnung an die unterschiedlichen Intonationsmuster und an die Abweichungen vom Standardfranzösisch ermöglichen (vgl. Küpper 2014, 126). Fest steht, einen Schüler beziehungsweise eine Schülerin nicht mit dem *français parlé*, „das als wesentliches Charakteristikum authentischer Alltagskommunikation“ (Willwer 2010, 95) aufgefasst werden kann, zu konfrontieren, ist damit gleichzusetzen, dass die sprachlich angemessene Vorbereitung auf außerunterrichtliche Gesprächssituationen nicht gegeben ist. Dies ist vor allem auch wichtig, um Lernende davor zu bewahren, erst im Land der Zielsprache zu erkennen, dass sie mit den in der Schule erworbenen Sprachkenntnissen Schwierigkeiten in den Gesprächen, und zwar sowohl was das Verstehen, als auch was das Verstanden werden betrifft, stoßen könnten, da im Zielsprachenland ein „anderes“ Französisch gesprochen wird, als es in der Schule oftmals gelehrt wird (vgl. Willwer 2010, 95-101).

An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass es zwar wichtig ist, dass die Lernenden für die Merkmale des *français parlé* sensibilisiert werden, dennoch muss die Lehrkraft der Französischklasse verdeutlichen, dass „das gesprochene Französisch“ in schriftlich verfassten Texten nicht verwendet werden darf. Demnach kann das Rezipieren und Wiedererkennen der authentisch gesprochenen französischen Sprache - die neben unterschiedlichen sprachlichen Registern auch eine dialektale beziehungsweise regionale Einfärbung inkludiert - zwar als Mehrwert verstanden und als Beitrag zur Authentizität aufgefasst werden (vgl. Willwer 2010, 101), dennoch geht es im Französischunterricht jedoch primär darum, dass die SchülerInnen das Standardfranzösisch verstehen und natürlich auch selbst anwenden können. Hierzu ist auch im AHS-Oberstufen Lehrplan unter dem Punkt *Raster zu den Fertigkeitsbereichen* bei der Fertigkeit Hören auf dem Kompetenzniveau B1 folgendes verankert:

Die Schülerinnen und Schüler können die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Sie können vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus ihrem (Berufs- und) Interessengebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.⁵

⁵ www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf, S.5.

So muss sogar klar und deutlich gesprochen werden, damit die Lernenden das Wesentliche einer Aussage auch tatsächlich verstehen können.

Da das Vorführen von regionalen Eigenheiten in Aussprache und Vokabular aus dem frankophonen Raum ohne dem Einsatz audiovisueller Medien, die sowohl thematisch, als auch sprachlich eine ausreichende Anzahl an Elementen der Nähesprache aufweisen, so gut wie nicht möglich wäre (vgl. Freudenstein 2003, 396-397), soll der Film auch zur realitätsnahen Veranschaulichung und Wiederholung derartiger Strukturen in den Französischunterricht eingebunden werden.

Dass die SchülerInnen auch über ein gewisses Basiswissen in den Bereichen Phonetik, also Aussprache und Intonation verfügen, kann als zusätzliche Voraussetzung für die Förderung der Fertigkeit *Sprechen* aufgefasst werden (vgl. Nieweler 2006, 120).

Authentische Sprachvorbilder wie Filme können somit auch den Erwerb und die Entwicklung einer möglichst realitätsnahen - also einer „muttersprachenähnlichen“ - Aussprache fördern, vorausgesetzt die Lehrkraft bezieht diese angemessen in den Unterricht mit ein (vgl. Jansen 2010, 88). Die auditive Rezeption filmischer Dialoge beziehungsweise das aufmerksame Zuhören kann somit auch zur Schulung der Aussprache beitragen, die vor allem bei der französischen Sprache als schwierig gilt, da sie sich auch stark vom Deutschen, also in vorliegendem Fall der Herkunftssprache der Lernenden, unterscheidet (vgl. Kurtz 2010, 86).

Auch wenn das Einüben der fremdsprachlichen Aussprache laut Kurtz (2010) „als Grundstein für die gesamte zielsprachige Entwicklung“ (Kurtz 2010, 86) aufgefasst werden kann und somit als unentbehrlich gilt, hält der österreichische Lehrplan der AHS Oberstufe in diesem Zusammenhang fest, dass die Aussprache nur insoweit zu fördern sei, als dadurch eine adäquate Kommunikation in der jeweiligen Fremdsprache ermöglicht wird. So heißt es dort: „Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation sind in dem Maße zu schulen, wie sie eine in der Zielsprache angemessene Verständigung gewährleisten.“⁶

Nicht gefordert wird demnach von den SchülerInnen eine perfekte, der Phonetik der MuttersprachlerInnen gemäße, Artikulation der französischen Sprache. Auch wenn diese mit Sicherheit erstrebenswert wäre, ist ihre Umsetzung eher unrealistisch. „Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache ist zwar wünschenswert, darf jedoch nicht zur Überforderung der Schülerinnen und Schüler führen.“⁷

⁶ www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf, S.3.

⁷ www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf, S.3.

An dieser Stelle muss auch der Zusammenhang zwischen dem rezeptiven Hörverstehen und der produktiven Sprechfertigkeit, die beide als grundlegende Komponenten für die Sprachbeherrschung aufgefasst werden können, kurz erläutert werden, denn „Hörverstehen und Sprechen [sind] so untrennbar verbunden [...] wie siamesische Zwillinge“ (Schatz 2006, 36).

So rückt die Kompetenzorientierung neben der Sprechfertigkeit auch die Fertigkeit Hören immer mehr in den Mittelpunkt der Betrachtung. Da beide jeweils als eine wesentliche Voraussetzung angesehen werden können, um authentische kommunikative Situationen im Land der Zielsprache zu meistern und FranzösischlernerInnen heutzutage beispielsweise bei der mündlichen Reifeprüfung belegen müssen, dass sie in beiden Gebieten entsprechende Fähigkeiten entwickelt haben, muss der Fremdsprachenunterricht insbesondere die Schulung eben dieser beiden Kompetenzen vorantreiben. Auch die SchülerInnen legen auf die Fertigkeiten Hören und Sprechen im Vergleich zum Lesen und Schreiben immer mehr Wert.

Zudem kann keine Kommunikation, Diskussion oder auch Interaktion ohne den beiden mündlichen Fertigkeiten, Hören und Sprechen, funktionieren. Gibt es keinen der spricht, muss es auch keinen geben, der zuhört.

Das Hören steht auch deshalb mit dem Sprechen in einer engen Verbindung (vgl. Kurtz 2010, 84), da der aktive Gebrauch von Redemitteln seitens der SchülerInnen erst dann stattfinden kann, wenn diese zuvor rezeptiv erworben wurden. In diesem Zusammenhang ist auch oft von einer Priorität der rezeptiven Kompetenzen die Rede, denn das Produzieren von Sprache setzt das Verstehen voraus.

So bilden die beiden Fertigkeiten einen Kreislauf: Das Hören führt zum Sprechen, welches wiederum zum Hören zurückführt. Schon das Zuhören alleine hat positive Auswirkungen auf die sprachliche Kompetenz der SchülerInnen (vgl. Nieweler 2006, 108).

Das Hören und Verstehen einer Sprache ist eine »vielfach unterschätzte« Kompetenz, die in authentischen Kommunikationssituationen von hoher Relevanz ist und im (natürlichen) Spracherwerbsprozess auf Grund der beim Sprachaufnehmen stattfindenden impliziten Regelbildung den Grundstein zum korrekten Gebrauch der Sprache legt (Wilts 2001, 214).

Audiovisuelle Medien bieten demnach multiple Gelegenheiten: Zum einen schaffen sie Raum für eine eigenständige, authentische Anwendung der Fremdsprache, zum anderen verbessern sie auch die akustische Wahrnehmung und demzufolge auch die sprachlichen Fähigkeiten.

Da der praktische Teil dieser Arbeit, auf die Schulung und Förderung der Fertigkeit *Sprechen* Bezug nimmt, um die SchülerInnen auf die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung vorzubereiten und auch konkrete Übungen und Beispiele aufgezeigt werden sollen, wie dies mit authentischen Filmtexten bestmöglich gelingen kann, wird an dieser Stelle nicht weiter auf die Kompetenz *Sprechen* eingegangen, um mögliche Wiederholungen zu vermeiden.

Zudem kann mit audiovisuellen Formaten nicht nur die Schulung der unterschiedlichen fremdsprachlichen Kompetenzen gelingen, auch die Vermittlung interkultureller sowie ästhetischer Einblicke und ein damit verbundener lebendiger Umgang mit der französischen Sprache, ist mit diesen durchaus möglich (vgl. De Florio-Hansen 2009, 187).

4.4. Die interkulturelle Kompetenz

„Fremdsprachenlernen ist auch immer eine Auseinandersetzung mit der Kultur des Landes, dessen Sprache wir uns aneignen“ (Schatz 2006, 42).

Interkulturelle Kompetenz meint in erster Linie die Fähigkeit eines Menschen, mit Angehörigen eines anderen Kulturkreises erfolgreich zu kommunizieren und umzugehen. Dazu brauchen die Lernenden Kenntnisse, die sie für kulturelle Merkmale sensibilisieren, auf deren Basis sie sich vorurteilsfrei der fremden Kultur nähern, Empathie entwickeln und den eigenen Standpunkt kritisch reflektieren können (Michler 2010, 49-50).

Fremdsprachliches interkulturelles Lernen, das durch die Sensibilisierung für das Fremde, den „Perspektivenwechsel im Zeichen der Toleranz“ (Heiderich 2010, 163), die Erweiterung des kulturellen Horizonts und das empathische Verhalten gekennzeichnet ist, trägt somit auch zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden bei. Zudem spielt es im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung eine wichtige Rolle, da damit der Erwerb der sprachlichen und interkulturellen Handlungsfähigkeit - also der Fähigkeit, sich Menschen unterschiedlicher Herkunft mit anderen kulturellen Ansichten und einer anderen Muttersprache, in realen Kommunikationssituationen adäquat, sowohl auf sprachlicher als auch interkultureller Ebene mitteilen zu können - verfolgt wird (vgl. Schumann 2009, 171).

4.4.1. Das interkulturelle Potenzial von Filmen

Da die kommunikativen Fertigkeiten meist untrennbar mit den interkulturellen verbunden sind, kann die Authentizität von Filmen zusätzlich auch zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beitragen. Filme sollen versuchen, den SchülerInnen die „fremdsprachliche Welt“ an sich vor Augen zu führen, um so eine bessere Veranschaulichung von landeskundlichen und in weiterer Folge auch interkulturellen Informationen zu ermöglichen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010, 97).

Dies kann gelingen, da Filme, wenn sie gewissenhaft ausgewählt werden, einen guten, bildlichen Einblick in frankophone Kulturen gewähren und somit zur Sensibilisierung kultureller und ethnischer Alterität beitragen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010, 257-258). Audiovisuelle Formate können also interkulturelle Inputs liefern und den SchülerInnen aufzeigen, welche sprachlichen Merkmale und kulturellen Besonderheiten im Land der Zielsprache gerade modern sind (vgl. Franke 2010, 144). Dies inkludiert auch einen aufgeschlossenen und respektvollen Umgang mit der Kultur des Zielsprachenlandes und das Zeigen von Interesse an ebendieser.

Das interkulturelle Potenzial von Spielfilmen besteht [zudem] darin, dass sie die affektive, narrative und visuelle Komponente von Kommunikation zur Geltung bringen und interkulturelles Verstehen als einen komplexen Wahrnehmungsvorgang von Sehen und Hören, Mitfühlen und Distanzieren, kulturellem Kodieren und Dekodieren erfahrbar machen [...] (Schumann 2009, 171).

Die fiktionalen Darstellungen des Spielfilms können emotionale Reaktionen hervorrufen, was dazu führen kann, dass sich die Lernenden für das Gezeigte interessieren, beispielsweise Mitgefühl entwickeln und sich in die Rolle der ProtagonistInnen, also der Mitglieder fremder Kulturen, regelrecht hineinversetzen wollen. Dieses Verhalten der SchülerInnen kann als Grundlage für das interkulturelle Verstehen und die damit verbundene Toleranz gegenüber anderen Kulturen betrachtet werden (vgl. Schumann 2009, 173).

Sensibel ausgewählte Filme tragen auch insofern zur Schulung der interkulturellen Kompetenz bei, da diese aufgrund der meist unverfälschten Verwendung der Fremdsprache, die Kultur und auch das Land der Zielsprache authentisch präsentieren und den SchülerInnen dadurch ein unmittelbarer Einblick in die thematisierte Kultur gewährt wird.

Außerdem können Filme, als authentische Sprachvorbilder, trotz aller ästhetischer Bearbeitungen immer auch zielkulturelle Bilder von den moralischen Ansichten und den Normen der Bevölkerung vermitteln. Somit kann die aktive Filmrezeption den SchülerInnen auch dabei helfen, sich eine kritischere Betrachtungsweise der an sich bereits bekannten Thematiken anzueignen (vgl. Gehlen 2013, 26). In höherem Ausmaß als der gedruckte Text „fordert [der Film] seine Zuschauer auf, sich auf eine Reise in andere Welten und Kulturen zu begeben [, um so zu einer] empathische[n] Wahrnehmung des Anderen“ (Wilts 2008, 4) beizutragen.

Somit soll die interkulturelle Kompetenz die Fremdsprachenlernenden auch dazu befähigen, dass sich diese Gedanken über kulturelle Gemeinsamkeiten und Gegensätze

machen, (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 15) was wiederum bedeutet, dass bei den SchülerInnen eine Einstellung gefördert werden soll, die Andersartigkeit toleriert und durch die Beschäftigung mit dem Fremden auch den Blick auf die eigenen kulturellen Vorstellungen und Denkweisen ändert beziehungsweise hinterfragt (vgl. Gehlen 2013, 26). Die Lernenden sollen also dazu befähigt werden, die unterschiedlichen Kulturen, wozu auch die eigene zählt, einer unvoreingenommenen aber dennoch sachlich kritischen Analyse zu unterziehen, ohne dabei eigene Wertungen in die Beurteilung miteinfließen zu lassen.

Die Narrativität des Spielfilms soll somit die Öffnung verschiedener Blickwinkel auf das Eigene einerseits und das Fremde andererseits, also eine weltoffene Einstellung fördern. Auch eine Gegenüberstellung der Situationen in Österreich kann zur vergleichenden Landeskunde beitragen und interkulturelle Lernprozesse ermöglichen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010, 101). Lehrende sollten also immer auf den Bezug zur frankophonen Welt achten und sogenannte „Allerweltsthemen“, die nicht unbedingt repräsentativ für den Französischunterricht sind, wenn möglich vermeiden. Interkulturelles Lernen, das auch die Ausbildung einer wertschätzenden, respektvollen aber auch medienkritischen Sichtweise inkludiert, kann also mit Hilfe geeigneter audiovisueller Medien im Französischunterricht in idealer Weise umgesetzt werden (vgl. Lange 2009, 295).

Zu guter Letzt kann auch der Kunstcharakter beziehungsweise die ästhetische Machart französischsprachiger Filme für interkulturelle Bildungsprozesse dienlich sein. So tragen die für den französischen Film typischen ästhetischen und technischen Merkmale, wie beispielsweise der bevorzugte Einbau von Szenen aus dem alltäglichen Leben, deren Besonderheit in den Details liegt oder die überdurchschnittlich häufige Verwendung von langen Einstellungen der Kamera, zu seiner Einzigartigkeit bei (vgl. Schumann 2009, 174). Zudem ist dieser mit weniger Actionszenen ausgestattet und fokussiert sich eher auf die psychologische Ebene (vgl. Nieweler 2013, 5).

Somit kann auch die ästhetische Rezeption des französischsprachigen Films, also das Achten auf dessen Stilmittel und Darstellungsformen, einen Beitrag zum fremdsprachlichen interkulturellen Lernen leisten. Das Gesagte zeigt, dass die Bearbeitung von audiovisuellen Formaten im Fremdsprachenunterricht nicht nur wichtige landeskundliche und (inter-)kulturelle Einblicke gewährt, sondern auch einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb der filmanalytischen Kompetenz und deren Techniken liefert (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 15).

4.5. Filmanalytische Kompetenzen

Die Zielsetzungen der Film- und Fernsehanalyse lassen sich aufgrund der methodischen Debatten folgendermaßen grob umreißen. Sie dient [...] der Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung; der Vervollkommnung der ästhetischen Geschmacksbildung; der Steigerung des ästhetischen Genusses; der Gewinnung von Kenntnissen über audiovisuelle Medien; [und] der genaueren Beschreibung und besseren Beurteilung von medialen Prozessen (Hickethier 2001, 3).

Zu den Kompetenzen, die im Rahmen der fremdsprachlichen Filmbildung zusätzlich von Bedeutung sind und das Filmverstehen erleichtern, zählen die sogenannten filmanalytischen Kompetenzen.

Selbst wenn die Fähigkeit der Analyse grundsätzlich auch ohne das audiovisuelle Medium erworben werden kann, ist es dennoch möglich, diese im Rahmen der Filmbearbeitung zu schulen. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die eingesetzten Filme so ausgewählt werden, dass sowohl die inhaltlichen als auch die thematischen Aspekte sowie die filmische Realisierung reichlich Möglichkeiten bieten, um ihn einer differenzierten Rezension zu unterziehen und ihn anschließend anhand der vorliegenden Kritikpunkte zu bewerten (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 16).

Die kritische Betrachtung eines fremdsprachlichen Films sowie die Formulierung von allgemein verständlichen Behauptungen über die Aussagen und Botschaften, die das Medium vermitteln will, kann den SchülerInnen jedoch nur dann gelingen, wenn sie im Unterricht auch einen Einblick in die für das Genre typischen Darstellungsweisen erhalten haben. Somit ist auch die unterrichtliche Vermittlung einer filmanalytischen Kompetenz und damit verbunden die Bereitstellung des notwendigen Wortschatzes - um die Eigenheiten des audiovisuellen Mediums beschreiben zu können - relevant, um mit Filmen erfolgsversprechend arbeiten zu können (vgl. Nünning/Surkamp 2006, 250). Zusätzlich sollte die Lehrperson die SchülerInnen mit den wichtigsten filmspezifischen Gestaltungsmitteln vertraut machen, um ihnen so zu verdeutlichen, dass beispielsweise der Einsatz von Musik der Vorwegnahme bedrohlicher Ereignisse dienen kann und so Spannung bei den RezipientInnen erzeugt werden soll.

Da die Lernenden möglichst autonom vorgehen und während der Rezeption den vorgeführten Film genau begutachten und einer kritischen Analyse unterziehen sollen, muss die Lehrperson dafür sorgen, dass der Klasse genügend Möglichkeiten zum detaillierten Wahrnehmen filmischer Zeichen und zum Üben der fremdsprachlichen Filmanalyse zur Verfügung gestellt werden (vgl. Schöpp 2009, 99; Wilts 2001, 218).

Bei der analytischen Bearbeitung und Interpretation von Filmen im Französischunterricht können die Lernenden vereinzelt auch auf bereits vertraute Vorgehensweisen der

Textanalyse beziehungsweise der Dramenanalyse zurückgreifen, da sich die audiovisuellen Filmtexte von anderen schriftsprachlichen narrativen Texten oft nicht allzu sehr unterscheiden. So wurde den Lernenden im Literaturunterricht bereits vermittelt, dass auch ein Romanautor/eine Romanautorin beim Verfassen seiner Geschichte bewusst bestimmte Techniken anwendet, um so eine bestimmte Wirkung erzielen zu können. Dieses Bewusstsein von Seiten der SchülerInnen ist notwendig, damit diese die Absichten des Schriftstellers/der Schriftstellerin einerseits und des Filmproduzenten/der Filmproduzentin andererseits durchschauen können (vgl. Schwerdtfeger 1989, 17). Auch wenn Filme, bezogen auf ihre Gestaltung, Besonderheiten aufweisen, können sie dennoch als diegetisches Medium aufgefasst werden, da auch diese in erster Linie Erzählungen sind und dahingehend bezüglich der Zeitgestaltung - so blicken auch Filme in die Zukunft und Vergangenheit oder arbeiten mit dem Einsatz von Pausen - die eine oder andere Parallele mit anderen Textgattungen aufzeigen (vgl. Nünning/Surkamp 2006, 250-251).

Eine völlige Gleichsetzung audiovisueller und geschriebener Erzähltexte ist jedoch nicht gerechtfertigt, „denn der filmische Text bedient sich nicht nur sprachlicher, sondern auch außersprachlich-akustischer und optischer Codes“ (Surkamp 2009, 65).

Die Analyse von Filmen im Französischunterricht kann selbstverständlich nicht so detailliert und ausführlich erfolgen, wie dies zum Beispiel im Fach Deutsch möglich wäre. Dennoch sollte die fremdsprachliche Filmanalyse, abgesehen von der Inhaltsanalyse, die neben der Problemstellung auch die Handlung und das Genre des Films näher erläutern sollte, auch auf die Figurenbeschreibung sowie auf eine Darstellung der Normen und Werte, die auf die im Film enthaltenen landeskundlichen Aspekte sowie auf die Intentionen des Produzenten/der Produzentin Bezug nimmt, eingehen.

Zusätzlich spielt in diesem Zusammenhang auch die Filmästhetik beziehungsweise die Entwicklung einer filmästhetischen Analysekompetenz eine Rolle, die auch als Beitrag zur allgemeinen Filmbildung aufgefasst werden kann.

4.5.1. Filmästhetische Analysekompetenz

Wichtig hierbei ist, dass die SchülerInnen dazu befähigt werden, dass sie „Inhalt, Form und Funktion zueinander in Beziehung setzen“ (Leitzke-Ungerer 2009, 16), da so nicht nur die Sprechfertigkeit geschult und der fremdsprachliche Wortschatz sowie das kulturelle Wissen der Lernenden erweitert werden, sondern auch die Auseinandersetzung mit den filmischen Gestaltungsmitteln im Unterricht gelingen kann.

Um das audiovisuelle Medium auf ästhetischer Ebene zu interpretieren, muss den SchülerInnen auch ein Bewusstsein über die, bereits erwähnten, unterschiedlichen filmischen Stilmittel und Darbietungsformen sowie deren ästhetisch-künstlerische Bedeutung und Funktion vermittelt werden (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 16). Mit Hilfe von Filmszenen soll den Lernenden beispielsweise die Wirkung und Funktion von Großaufnahmen, Übersicht- beziehungsweise Untersicht-Aufnahmen, musikalischen Untermalungen, Toneffekten und anderer filmischer Darstellungsverfahren vor Augen geführt werden (vgl. Nünning/Surkamp 2006, 261), denn diese „schaffen die Basis für das Verstehen und tiefe Verarbeiten der filmischen Narration sowie für eine filmästhetische Wertung“ (Biechele 2007, 198).

In enger Verbindung zur Filmästhetik steht auch der Erwerb der medienkritischen Analysekompetenz. So muss - um fremdsprachliche Filme in ihrer Doppelfunktion als Lehr- und Lernmittel nachhaltig einsetzen zu können - den Lernenden sowohl deren Wirkungen, als auch Grenzen bekannt sein und ihnen bewusst gemacht werden, dass der bloße unreflektierte Konsum dieser nicht im Vordergrund stehen darf (vgl. Surkamp 2010, 210).

4.5.2. Medienkritische Analysekompetenz

Der Film ist kein Buch. Gerade das Anderssein des Films vermag neue Elemente, auch medienkritische in den Fremdsprachenunterricht zu tragen, die Übungsformen für die Schüler ermöglichen, die ihnen kein anderes Medium gestattet (Schwerdtfeger 1989, 13).

Da der zielsprachliche Film auch aufgrund seines landeskundlichen Potenzials gerne von Lehrpersonen in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wird, ist insbesondere mit diesem Medium ein kritisch-reflexiver und verantwortungsbewusster Umgang im konkreten Unterrichtsalltag von Bedeutung. Filme liefern tiefgehende Einblicke in die gesellschaftliche Wirklichkeit frankophoner Länder und Kulturen, vermitteln somit fremdkulturelle und landeskundliche Informationen, erweitern den Horizont der SchülerInnen und fördern deren Fremdverstehen. Genau aus diesem Grund ist es umso wichtiger, dass den Lernenden durch die Lehrperson bewusst gemacht wird, dass weder Spiel- noch Dokumentarfilme die Realität unmittelbar widerspiegeln (vgl. Surkamp 2010, 63), sondern diese, als „konstruierte Bilder von Wirklichkeit“ (Surkamp 2010, 64), aufgrund verschiedener Selektionsverfahren, lediglich einen genau festgelegten Blick auf die reale Welt vermitteln. Die Integration von audiovisuellen Medien verlangt somit von den RezipientInnen, sich vom Dargestellten zu distanzieren und dieses auch kritisch zu

betrachten, um so zu vermeiden, dass diese Fiktion und Realität unbedacht als dasselbe betrachten (vgl. Maier 1998, 89). Andernfalls könnte beispielsweise „die verzerrte Wiedergabe gesellschaftlicher Verhältnisse im fiktionalen Bereich [...] beim Zuschauer ein falsches Bewußtsein [sic!] [erzeugen]“ (Maier 1998, 31).

Die Entwicklung einer medienkritischen Analysekompetenz, die in erster Linie auf die Absichten und Mechanismen der filmischen Wirkung aufmerksam machen und die manipulative Kraft dieser betonen möchte (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 16), ist somit als weitere wichtige Teilfertigkeit bei der Bearbeitung fremdsprachlicher Filme von Bedeutung.

Den Lernenden sollte also bewusst sein, dass weder Film noch Fernsehen als „Fenster zur Welt“ aufgefasst werden können, da beide Formen audiovisueller Medien einem von Menschen gesteuerten Gestaltungsprozess unterliegen (vgl. Maier 1998, 99) und somit subjektiv beeinflusst werden. Demnach kann der Einblick in filmische Verarbeitungsweisen und die Ausbildung der für die kritische Filmbetrachtung notwendigen Kompetenzen als wichtige Bedingung verstanden werden, um die Erziehung der Fremdsprachenlernenden zu bewussten, also nicht beeinflussbaren, FilmrezipientInnen zu ermöglichen (vgl. Decke-Cornill/Luca 2007, 15).

Da FilmproduzentInnen mithin meist ihren eigenen künstlerischen Absichten nachgehen, sind „strukturbedingte Manipulationen“ zwangsläufig in Filmen enthalten. Dies hat zur Folge, dass die Wirklichkeit gefiltert und verändert wird (vgl. Raabe 2003, 424). Demzufolge sollte weder der Spiel-, noch der Dokumentarfilm im Fremdsprachenunterricht bloß zur Informationsentnahme über kulturelle oder auch landeskundliche Aspekte des Zielsprachenlandes eingesetzt werden (vgl. Surkamp 2010, 63). Die Lehrperson muss die SchülerInnen bei der richtigen Einordnung und Einschätzung der unterschiedlichen Bedeutungsstufen und Wirkungsabsichten des audiovisuellen Mediums unterstützen (vgl. Fritsch/Fritsch 2007, 93). So muss die Lehrkraft die Lernenden beispielsweise dazu befähigen, eine durch filmspezifische Mittel bewirkte Beeinflussung der Sympathien der ZuseherInnen oder andere Erscheinungen, die durch filmische Mittel erzeugt werden, zu erfassen und ihre Auswirkungen zu schildern (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 16).

Außerdem soll die bewusste Abgrenzung von der Wirklichkeit helfen, klischeehafte oder zugespitzte Darstellungsmuster zu erkennen (vgl. Nieweler 2013, 13). Denn vor allem die Neigung zur Stereotypisierung ist bei Jugendlichen häufig sehr stark ausgeprägt und kann durch Filme unterstützt werden. So sind

Mädchen und Jungen [...] in den Angeboten des Fernsehens gleichermaßen auf der Suche nach Vorbildern und Anschauungsmaterial, mit denen sie ihre realen

Erfahrungen überprüfen und erweitern können. Ihrer Unsicherheit auf dem Weg zu einer eigenen Identitätsfindung begegnet das Fernsehangebot vorwiegend mit Stereotypen und Personen, Verhaltensmustern und Lebensbildern und fixiert insbesondere ein Männer- und Frauenbild, das rückwärts gewandt ist (Theunert et al. 1992, 196 zitiert nach Maier 1998, 80).

Mit Hilfe der Lehrperson soll es den SchülerInnen gelingen, diese Formen der Stereotypisierung zu durchschauen, indem ihnen vermittelt wird, dass Filme Geschichten erzählen und das Gezeigte somit nicht der Wirklichkeit entspricht.

Die Anleitung der SchülerInnen zu einem überlegten und kritischen Umgang mit fremdsprachlichen Filmen kann somit als eine weitere Aufgabe des Französischunterrichts verstanden werden.

Dennoch sei in diesem Zusammenhang auch anzumerken, dass dies nicht verallgemeinert werden darf, da nicht alle fiktionalen Filme das Ziel verfolgen, die ZuschauerInnen zu manipulieren und ihren Blick auf die Wirklichkeit zu verändern. So stellt das audiovisuelle Medium, wie in Kapitel 4.4. bereits erwähnt, auch „ein kulturelles Phänomen dar, das [...] höchsten qualitativen Ansprüchen - jenseits von Kommerz und Manipulation - gerecht werden kann, wenn es ein kompetentes Publikum findet“ (Maier 1998, 128). Demzufolge sollten Spielfilme im Fremdsprachenunterricht nicht vorrangig zur medienkritischen Bearbeitung dienen. Sie sollen nicht das Ziel haben, die Freude am Film auf Seiten der Lernenden zu mindern (vgl. De Florio-Hansen 2009, 189) und die SchülerInnen gegen ihre anziehende und fesselnde Wirkung immun zu machen (vgl. Burger 1995, 593), denn genau diese filmische Faszinationskraft kann für Abwechslung und Motivation sorgen und die Lernenden zum Sprechen anregen. Aus diesem Grund sollte auch dem Aspekt des Filmerlebens mehr Bedeutung zugewiesen werden, denn dieses hebt die „suggestive Kraft des Films, die Faszination, die von den bewegten Bildern ausgeht“ (Decke-Cornill/Luca 2007, 19), hervor und betont somit den Umstand, dass das audiovisuelle Medium zuerst eine Wirkung auf die Emotionen der RezipientInnen entfaltet. Diese Tatsache, die eine gefühlsbetonte, subjektbezogene Handhabung fremdsprachlicher Filmtexte in den Vordergrund stellt (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 17), darf im unterrichtlichen Kontext nicht vernachlässigt werden.

Der Aufbau jener Kompetenzen zur ästhetischen Analyse einerseits und kritischen Bewertung medialer Inhalte andererseits auf Seiten der SchülerInnen ist zwar wichtig, da lediglich so ein eigenverantwortlicher Umgang mit dem audiovisuellen Medium möglich ist, und dennoch

sei hier anzumerken, dass eine zu detaillierte Filmanalyse - auf filmästhetischer und auch auf medienkritischer Ebene - im Französischunterricht sowohl zeitlich als auch aufgrund des zu hohen Schwierigkeitsgrades kaum umzusetzen ist und somit vorwiegend die Filmbearbeitung auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene Berücksichtigung finden sollte.

Davon abgesehen sind filmanalytische Aufgaben eher für den fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht geeignet, da das Hör-Sehverstehen und damit verbunden auch die bildanalytischen Fähigkeiten in der Oberstufe - vorausgesetzt die SchülerInnen wurden von Anfang an mit Hilfe kurzer, leicht verständlicher Filmszenen damit konfrontiert - schon wesentlich ausgeprägter sind (vgl. Nünning/Surkamp 2006, 265). Auch wenn die fremdsprachlichen Kenntnisse der Lernenden bei der filmanalytischen Bearbeitung kein Hindernis darstellen, da der Großteil der filmtechnischen Eigenschaften sehr einleuchtend ist und wie alle anderen fremdsprachlichen Begriffe einfach gelernt werden kann (vgl. Wilts 2001, 218), sollte eine zu detaillierte und komplexe analytische Auseinandersetzung mit Filmen auch im Fremdsprachenunterricht der Oberstufe nicht von den Lernenden verlangt werden. Zum einen möchten die Lehrkräfte die SchülerInnen nicht überfordern, zum anderen sind viele aufgrund des Zeitmangels nicht gewillt, eine weitere Thematik in ihren Unterrichtsplan aufzunehmen.

4.6. Filmkompetenz beziehungsweise *film literacy*

Im Zusammenhang mit der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht spielt vor allem auch der Begriff Filmkompetenz, der auch als *film literacy* bezeichnet und als Subkategorie der Medienkompetenz verstanden wird, eine bedeutende Rolle. So kann Filmkompetenz im Wesentlichen als jener Oberbegriff aufgefasst werden, der all die zuvor erwähnten filmspezifischen Teilkompetenzen, die bei der Bearbeitung fremdsprachlicher Filme erworben werden können - dazu zählen das Hör-Sehverstehen, die sprachlich-kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, aber auch die filmästhetischen und -kritischen Analysekompetenzen - inkludiert.

Filmkompetenz, die auch als wichtige Komponente „des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags“ (Leitzke-Ungerer 2009, 17) angesehen wird, beschreibt somit auch „die Fähigkeit, bewegte Bilder [und akustische Zeichen angemessen] zu „lesen“ und zu deuten“ (Nieweler 2013, 5), um so eine sachgerechte, kritische sowie selbstbestimmte Nutzung und Gestaltung des Mediums zu ermöglichen (vgl. Surkamp 2010, 64).

All die zuvor erläuterten Kompetenzen können somit auch als wesentliche Teilbildungsziele aufgefasst werden, die sich gegenseitig beeinflussen und komplettieren, um die Ausbildung und Förderung der Filmkompetenz beziehungsweise *film literacy* auch

im fremdsprachlichen Kontext zu ermöglichen. Dies ist auch insofern notwendig, da, wie anfangs bereits erwähnt, Filme insbesondere in Frankreich das kulturelle und alltägliche Leben der Menschen prägen, wie kaum ein anderes Medium und demnach der adäquate Umgang mit diesen umso wichtiger ist.

Zusammenfassend muss an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass es insbesondere im Unterrichtsfach Französisch, auf das sich die vorliegende Arbeit bezieht, nahezu unmöglich ist, den Lernenden die gesamte Palette der filmspezifischen Teilkompetenzen, und dies noch dazu auf Französisch, zu vermitteln.

Da es an den Schulen kein eigenes Fach gibt, das sich auf die Schulung der Medienkompetenz und damit verbunden der Filmkompetenz konzentriert, muss die Förderung dieser als eine Obliegenheit gesehen werden, für die mehrere Unterrichtsfächer zusammen verantwortlich sind und kann somit nur fächerübergreifend umgesetzt werden. Diese Forderung bezieht sich in erster Linie auf die Fächer Deutsch, Kunst, Geschichte, Ethik und die erste lebende Fremdsprache Englisch (vgl. Surkamp 2010, 65). Doch auch im Unterrichtsfach Französisch, also in der zweiten beziehungsweise dritten lebenden Fremdsprache, die im Vergleich zu beispielsweise Englisch nur vier bis sechs Jahre in der Schule gelehrt und gelernt wird, dürfen die filmanalytischen Kompetenzen nicht völlig außer Acht gelassen werden. Zumindest eine Annäherung an das angestrebte Lernziel Filmkompetenz sollte sicher gestellt werden, denn der Einsatz fremdsprachlicher Spielfilme ist nicht zielführend, wenn den SchülerInnen nicht zumindest auch ein rudimentärer Einblick in das theoretische Filmwissen, also die filmspezifischen Gestaltungsprinzipien und deren Wirkung ermöglichen wird (vgl. De Florio-Hansen 2009, 189).

Auch Wilts (2001) betont in diesem Zusammenhang, dass audiovisuelle Medien nicht allein „zur fremdsprachlichen Fertigkeitsschulung instrumentalisiert“ (Wilts 2001, 211) werden dürfen. Fiktionale Filme sollen viel eher, wie anfangs bereits erwähnt, als eigene Kunstformen verstanden werden und genau aus diesem Grund darf die ästhetische und formale Bearbeitung audiovisueller Formate nicht völlig ignoriert werden, denn nur so kann es auch den Lernenden gelingen, das Unterhaltungsmedium Film als Kunst zu verstehen.

FranzösischlehrerInnen sollten somit versuchen, eine Balance zwischen dem zuvor erwähnten Filmerleben, das die affektive Seite der Fremdsprachenlernenden anspricht und der Filmanalyse, zu schaffen, um so im Unterricht den bestmöglichen Lernzuwachs durch das Vorführen von AV-Medien sicherzustellen.

Somit steht fest, dass Filmtheorie und die Berücksichtigung von Filmästhetik unbedingt Einzug in den fremdsprachlichen Unterricht halten sollen, jedoch in einem dafür sinnvollen und angemessen Ausmaß, um die Lernenden weder zu überfordern, noch zu langweilen. Zudem sollte jede unterrichtliche Filmarbeit auch das individuelle Erleben und die Wirkung, die der Film auf die Lernenden ausübt, zum Gegenstand der Betrachtung machen (vgl. Maier 1998, 100).

Das didaktische Potenzial von Filmen im fremdsprachlichen Klassenzimmer und sein unterrichtlicher Nutzen sind beachtlich. Dennoch werden diese in der Praxis immer noch zu wenig ausgeschöpft. Audiovisuelle Formate können im fremdsprachlichen Unterricht für die Erfüllung verschiedenster Zwecke verwendet werden. So können sie eine gewisse Nähe zur Realität der Zielkultur schaffen, haben eine enorme Informationsdichte, dienen zur besseren Präsentation und Veranschaulichung zielsprachiger Phänomene und können Affekte und Emotionen erzeugen (vgl. Mayer 1998, 84-85). Ebenso können zielsprachige Filme zur unterrichtlichen Motivationssteigerung, zur Festigung und Erweiterung verschiedener Themengebiete (vgl. Maier 1998, 127) und natürlich zur Schulung der unterschiedlichen fremdsprachlichen Fertigkeiten eingesetzt werden.

Allerdings müssen auch einige Voraussetzungen beachtet werden, die für einen erfolgreichen und nachhaltigen Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht von erheblicher Bedeutung sind.

So wird im weiteren Verlauf der Arbeit - auch wenn diese grundsätzlich das Ziel verfolgt die Vorteile und Potenziale authentischer fremdsprachlicher Filmtexte zu präsentieren - auch auf die Probleme und Schwierigkeiten, also die Nachteile, die ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht mit sich bringen kann, eingegangen. Zugleich soll jedoch versucht werden, die angeführten Kontrapunkte so gut wie möglich zu widerlegen.

5. Probleme, Herausforderungen und Schwierigkeiten beim Filmeinsatz

5.1. Verständnisschwierigkeiten

5.1.1. Vor- und Nachteile der mehrkanaligen Darbietung

Die Kombination von Bild, Sprache und Ton - der neben den Dialogen auch Geräusche aller Art sowie die Musik inkludiert - die im Verbundmedium Film „als integrierte Bestandteile einer Informationsvermittlung auftreten“ (Freudenstein 2003, 396), führt dazu, dass bei der Rezeption von Filmen mehrere Sinne sowie kognitive Fähigkeiten gleichzeitig angesprochen werden, was wiederum die Fremdsprache für die Lernenden leichter zugänglich und verständlicher machen kann. So können nicht nur nonverbale und

paralinguistische Erscheinungen wie Mimik und Gestik - die charakteristisch sind für jede Form von mündlicher Kommunikation - sondern auch der situative Filmkontext, das Verstehen der Fremdsprache und das Erfassen der audiovisuell dargestellten Welt erleichtern (vgl. Surkamp 2010, 61).

Da durch den multimedialen Charakter des Films zeitgleich unterschiedliche Wahrnehmungsebenen angesprochen werden, können Informationen in den meisten Fällen besser und oft auch schneller verarbeitet werden, was wiederum zu einer Steigerung der Lerneffizienz beiträgt (vgl. Rüschhoff/Wolff 1999, 52). Doch nicht nur die Informationsdichte wird durch die filmische Multimedialität unterstützt, auch die Nähe zur Realität, beispielsweise mit Hilfe bestimmter Geräusche, und die Emotionalität durch die musikalische Untermalung werden durch diese verstärkt (vgl. Maier 1998, 85).

Jene Koppelung von optischer und akustischer Information trägt demnach auch dazu bei, dass nicht jedes einzelne Wort verstanden werden muss, um den Kontext des Films erfassen zu können. In diesem Zusammenhang muss auch kurz erwähnt werden, dass SchülerInnen, wie auch Erfahrungen belegen, nur dann eine Verstehenskompetenz entwickeln können, wenn ihnen durch die Lehrperson das Bewusstsein vermittelt wird, dass das filmische Verstehen nicht automatisch ein „Wort-um-Wort-Verständnis“ voraussetzt (vgl. Edelhoff 1985, 26). Insbesondere bei Filmen kann das Visuelle beziehungsweise die unterstützende Wirkung der Bilder als Lern- und Verständnishilfe aufgefasst werden, da Bilder leichter ins Gedächtnis aufgenommen und auch über eine längere Zeitspanne hinweg abgerufen werden können (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 12). Das Bewusstsein auf Seiten der Lernenden darüber, dass die Kernaussage eines fremdsprachlichen Filminhalts auch mit einem nur mangelhaften Sprachverstehen erfasst werden kann, ist auch später in echten Kommunikationssituationen im Land der Zielsprache von Bedeutung. Denn so können die Lernenden besser akzeptieren, dass sie aufgrund ihrer fremdsprachlichen Defizite eben nicht alles verstehen können und deswegen ihre Konzentration eher auf das Wesentliche richten sollen. Wilts (2001) erwähnt in diesem Zusammenhang den Begriff der Frustrationstoleranz. Darunter versteht er

die Fähigkeit der Lernenden, zu akzeptieren, dass ihnen im Lernprozess nicht immer ein vollkommenes Verständnis komplexer zielsprachlicher Kommunikationssituationen möglich ist. Ist die Frustrationstoleranz bei Lernenden ausgeprägt, so bleiben sie zielsprachlichen Situationen gegenüber aufgeschlossen und sind in der Lage, ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Ist sie hingegen nicht entwickelt, so bauen Lernende eine Blockadehaltung hinsichtlich der Fremdsprache auf, die ihnen weitere Lernprozesse erschwert (Wilts 2001, 217-218).

Die Rezeption und die anschließende Bearbeitung fremdsprachlicher, authentischer Filme kann also auch zu einer Steigerung der Frustrationstoleranz beitragen.

Doch nicht nur sprachliche Defizite können aufgehoben werden, auch „das Verständnis und die Semantisierung unbekannter Lexik“ (Nieweler 2006, 161) werden durch die multimediale Darbietung erleichtert, umgekehrt kann auch schwer definierbares filmisches Bildmaterial mit Hilfe der Sprache zugänglicher gemacht werden (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 12).

Und dennoch profitieren nur diejenigen von der Bildpräsentation, die auch gelernt haben, die Bilder möglichst schnell zu dekodieren, um diese anschließend mit der Tonspur zu vergleichen. Nur so kann die visuelle Dimension helfen, die Bedeutungen der im Film auftretenden Sprechakte zu erschließen (vgl. Nieweler 2006, 227). Es steht also fest, dass Bilder, nur dann einen Mehrwert darstellen, wenn die auditive und visuelle Filmkomponente eine inhaltliche Kongruenz aufweisen und somit einen unterstützenden Beitrag zur sprachlichen Entschlüsselung leisten.

Lehrkräfte, die einen Film im Unterricht behandeln wollen, müssen also stets beachten, dass sich auditive und visuelle Dimensionen gegenseitig komplettieren, potenzieren und modifizieren können, ebenso können sie aber auch auseinanderklaffen, was zu einer Nichtübereinstimmung zwischen ihnen führt, die häufig auch als Ton-Bild-Schere bezeichnet wird (vgl. Raabe 2003, 424-425). Kommt es zu einer solchen, wird den SchülerInnen das Filmverständnis erschwert.

Doch auch wenn eine Übereinstimmung zwischen der Bild- und der Toninformation gegeben ist, bleibt die fremdsprachliche Filmrezeption für SchülerInnen eine große Herausforderung (vgl. Husemann 2013, 12). Dazu meint auch Leupold (2003): „Das Verstehen von AV-Texten ist ein komplexer Informationsverarbeitungsvorgang“ (Leupold 2003, 224).

Aus diesem Grund wird die mehrkanalige Aufnahme, die mehrere Sinne gleichzeitig anspricht, vor allem von FranzösischlernerInnen nicht immer als etwas Positives wahrgenommen, da diese eben nicht nur als Verständnishilfe aufgefasst werden, sondern auch zu einer Erschwernis des Verstehens beitragen kann. Insbesondere das Hörverstehen stellt für viele SchülerInnen eine Herausforderung dar.

Während die visuelle ebenso wie die nonverbal-auditive Darstellung den Rezeptionsprozess im Vergleich zum literarischen Lesen deutlich entlasten, stellt das Hörverstehen oft eine große Hürde dar. Viele Lerner/innen sehen sich überfordert, wollen sie dem Tempo der lexikalischen Breite, der soziolektalen und z.T. auch dialektalen Färbung der Sprecher/innen folgen. Hinzu kommt, dass die

Aufmerksamkeit für das gesprochene Wort durch visuelle Reize oft überlagert wird (Decke-Cornill/Küster 2010, 257).

Aus diesem Grund können fremdsprachliche Filme für den Erwerb der kommunikativen Fertigkeiten und insbesondere für die Förderung des Sprachverstehens auch als Hindernis aufgefasst werden (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010, 101).

Vor allem die Charakteristika der gesprochenen Sprache, wie das meist viel zu hohe Sprechtempo und damit verbunden die oft undeutliche Aussprache, sowie die dialektalen, regionalen und individuellen Varianten der Sprache (vgl. Lange 2009, 296), aber auch die sich überschneidenden Wechsel der einzelnen SprecherInnen und die unterschiedlichen Nebengeräusche, erschweren das Verstehen der Fremdsprache. Dies hat zur Folge, dass bestimmte Filme sogar fortgeschrittene SchülerInnen nicht nur herausfordern, sondern teilweise auch überfordern.

Zudem darf das akustische Bewusstsein - also die fremdsprachliche Sprachverwendung - aufgrund der visuellen Information, auf die sich die meisten Lernenden primär konzentrieren nicht völlig in den Hintergrund treten, denn nur so kann die Fremdsprache adäquat aufgenommen werden, ohne dass dabei das ursprüngliche Unterrichtsziel des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache - die Sprachvermittlung - ignoriert wird. Fremdsprachenlehrende müssen in diesem Zusammenhang dafür sorgen, dass beispielsweise durch die Wiederholung wichtiger Szenen oder aussagekräftiger Dialoge der fremdsprachliche Lernzuwachs erhöht wird (vgl. Nieweler 2006, 226).

Auch wenn das Filmverstehen, wie eben erläutert, einige Schwierigkeiten mit sich bringt, sollten die Lehrkräfte die SchülerInnen dennoch von Anfang an, immer wieder mit authentischen „Sprachmaterialien“ konfrontieren, um die Lernenden so bestmöglich auf die Bewältigung authentischer Gesprächssituationen vorzubereiten (vgl. Wilske 2010, 59). Der fremdsprachliche Filmeinsatz und die Rezeption authentischer Kommunikationsformen sollte vielmehr als zu bewältigende Herausforderung und nicht als Belastung gesehen werden. Mit Hilfe von Wiederholung und viel Übung kann es gelingen, dass die Lernenden allmählich mit der schnellen Sprechgeschwindigkeit vertraut werden und so zumindest ein Globalverstehen - das meist ausreicht, um dem Film folgen zu können - eintritt.

Filme sollten somit im Fremdsprachenunterricht als „anspruchsvolle, dennoch aber gemeinsam lösbare Aufgabe präsentiert werden“ (Wilske 2010, 72). In diesem Zusammenhang müssen natürlich auch die Lehrkräfte einiges leisten und versuchen, die eingesetzten Filme so vorzubereiten, dass das Verstehen für die Lernenden sowohl auf

sprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene erleichtert wird und dieser die fremdsprachlichen Kenntnisse der Lernenden nicht übersteigt.

So kann die Auseinandersetzung mit französischsprachigen, fiktionalen Filmen den Sprach- und Kulturschock, den die SchülerInnen bei einem Aufenthalt im Zielsprachenland erleben könnten, verhindern oder zumindest schmälern, da den Lernenden mit Hilfe des audiovisuellen Mediums authentische Kommunikationssituationen und somit auch originäre Sprachvorbilder vor Augen geführt werden, die diese auf tatsächliche Begegnungen im Land der Zielsprache vorbereiten können (vgl. Nieweler 2013, 26). Denn bereits das Üben der Rezeption authentischer Sprache kann später eine große Unterstützung für die Lernenden - wie im Zusammenhang mit der Frustrationstoleranz bereits erwähnt wurde - sein.

Film und Kino können im Fremdsprachenunterricht insbesondere auch deswegen einen „Ort der Bildung“ darstellen, da Bildungsprozesse gerade dann ausgelöst werden, „wenn etwas nicht verstanden wird, wenn die eigenen Zugriffskategorien scheitern, wenn Irritationen und Verunsicherungen entstehen“ (Walberg 2007, 31). Also wenn der Mensch an seine Grenzen des Verstehens gelangt.

5.2. Die Wahrnehmungsproblematik

Auch die individuellen Wahrnehmungsleistungen der Lernenden können das Filmverstehen erschweren. Die filmische Polyvalenz, also die Informationsdichte des audiovisuellen Mediums und die damit verbundene kurze Darbietungszeit der Bilder begünstigen zwar einerseits die selektive Wahrnehmung beim Betrachter/bei der Betrachterin, fördern jedoch auch ein Abgleiten hin zu irrelevanten Informationen, die für das unterrichtliche Lernziel keinerlei Nutzen aufweisen. Folglich müssen die Lehrkräfte auch die unterschiedlichen Wahrnehmungsleistungen der einzelnen LernerInnen berücksichtigen, da diese einen westlichen Einfluss darauf haben, ob der Einsatz von fremdsprachlichen Filmen im Unterricht effektiv ist. „Jeder Mensch interpretiert seine Wahrnehmung. Er konstruiert Bedeutungen bzw. er interpretiert auf der Grundlage von seinen jeweils angeborenen Mechanismen und seinen speziellen sozialen Bedingungen“ (Schwerdtfeger 1989, 44). Den FranzösischlehrerInnen sollte also bewusst sein, dass sie nicht von einer identischen Wahrnehmung der gesamten Klasse ausgehen können, da diese an viele unterschiedliche Faktoren gebunden ist (vgl. Maier 1998, 85-87). So ist sie „sozial vermittelt und durch persönliche Erfahrungen, gesellschaftliche Stellung, Bildung, Erziehung. [sic!] aktuelle Anlässe oder Stimmungen geprägt“ (Maier 1998, 86).

Vor allem bei der Bearbeitung von Filmen müssen die SchülerInnen ihre Konzentration auf verschiedenste Wahrnehmungsebenen lenken und sind somit zeitgleich sprachlich, visuell, auditiv, ästhetisch und kulturell gefordert. Die Filmrezeption verlangt von den Lernenden die Entschlüsselung der geschriebenen Sprache - wenn beispielsweise Zeitungsartikel eingeblendet werden - und natürlich des gesprochenen Französisch. Ebenso sollen sie Toneffekte und Musik wahrnehmen können und die filmischen Bilder, sowie Gestik und Mimik, aber auch die künstlerischen Effekte des Films richtig deuten (vgl. Schumann 2009, 175-176; Wilts 2001, 215). So verfolgt jedes einzelne filmische Zeichen eine bestimmte Absicht des Produzenten/der Produzentin, welche es für die Lernenden zu erkennen. Die Großaufnahme des Gesichts des Hauptdarstellers/der Hauptdarstellerin in Verbindung mit einer befremdlich wirkenden musikalischen Untermalung kann zum Beispiel auf den Höhepunkt des Films hinweisen (vgl. Schwerdtfeger 1989, 37).

Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, die Lernenden schon im Vorhinein auf die Filmrezeption vorzubereiten und ihnen die Eigenheiten der Filmsprache zu vermitteln, um so die Aktivierung relevanter Schemata zu ermöglichen und zu verhindern, dass die selektive Wahrnehmung von belanglosen Inhalten den Lernerfolg gefährdet (vgl. Maier 1998, 85-87).

5.3. Das Image von Filmen

Auch die unterschiedlichen Erwartungshaltungen der SchülerInnen können dazu führen, dass der Film keinen Lerneffekt erzeugt. Alle Medien haben ihren eigenen Ruf. So werden audiovisuelle Filmtexte, die auch in der Freizeit oft und gerne als Unterhaltungsmedium zum Einsatz kommen, von den meisten ZuseherInnen als leicht verständlich beschrieben, deren Rezeption mit keiner allzu großen Anstrengung verbunden ist.

Obwohl, wie bereits erwähnt, insbesondere fremdsprachliche Filme in den meisten Fällen sogar schwer begreiflich sind, kann die geringe Anstrengungsbereitschaft, die die SchülerInnen bereits vor der Filmpräsentation aufgrund ihrer Erwartungen an eben diesen entwickeln, den Lernerfolg schmälern, was wiederum für das Lernen an sich bedenkliche Folgen nach sich ziehen kann. „So zeigen die Untersuchungen von Salomon (1983, 1984), dass der zum Lernen notwendige »mental effort« - die geistige Anstrengung - bei dieser Einschätzung nicht erbracht und somit auch weniger gelernt wird“ (Maier 1998, 86).

An dieser Stelle können weitere Ursachen genannt werden, die einen erfolgreichen Einsatz audiovisueller Medien im Fremdsprachenunterricht gefährden könnten. So können beispielsweise ein gleichgültiges Verhalten auf Seiten der Lernenden gegenüber dem Film oder auch das Hoffen auf Abwechslung, Erholung und Vergnügen sowie der Glaube, sich

während der Vorführung der Kontrolle durch die Lehrperson entziehen zu können, zu Schwierigkeiten und Problemen bei der unterrichtlichen Filmarbeit führen (vgl. Maier 1998, 86).

Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, dass der Französischlehrer/die Französischlehrerin der Klasse originäre Filmtexte von Anfang an als wichtige zielkulturelle Produkte vorstellt, die im Unterricht durchaus als effektives Lern- und Arbeitsmittel zum Einsatz kommen können und denen somit auch genug Aufmerksamkeit und Beachtung geschenkt werden sollte.

5.4. Die passive Konsumentenrolle

Eine weitere „Gefahr“, die die Integration von Filmen mit sich bringen kann ist, dass sich die Lernenden schnell in die Rolle des passiven Konsumenten begeben könnten und so den Film unkritisch rezipieren, was wiederum die Aktivierung der SchülerInnen durch verschiedene Aufgaben und Übungen nach der Rezeption - wie beispielsweise das Stellen von Fragen zur Verständnissicherung oder das Bilden von Hypothesen über den Handlungsverlauf - erschwert. Auch „das Umschalten auf sich anschließende sozial-interaktive, kommunikative Arbeitsformen [ist] [...] oft nicht leicht und erforder[t] spezifische Didaktisierungen“ (Raabe 2003, 424).

Dem passiven Konsumverhalten auf Seiten der SchülerInnen können Lehrende jedoch entgegenwirken. So können beispielsweise eine zuvor klar formulierte Erwartungshaltung der Lehrperson, oder auch konkrete Übungsformen, wie beispielsweise Assoziogramme, die bereits auf die Filmdarbietung und das behandelte Thema vorbereiten, nicht nur zu einer Steigerung der Wahrnehmung, sondern auch zu einer Erhöhung der Anstrengungsbereitschaft und somit zu einer Sicherung des Lernergebnisses beitragen (vgl. Maier 1998, 94).

Diesbezüglich muss jedoch auch erwähnt werden, dass das Verstehen fremdsprachlicher Filmtexte in den meisten Fällen eben nicht mit dem passiven Konsumieren optischer und akustischer Phänomene gleichgesetzt werden kann (vgl. Wilts 2001, 215), wie bereits in Kapitel 4.2. kurz angesprochen wurde.

So versuchten Keilhacker und Keilhacker bereits im Jahr 1953 das den SchülerInnen häufig vorgeworfene passive Verhalten bei der Filmrezeption zu widerlegen.

Die jungen Zuschauer sind in vieler Hinsicht dem Film gegenüber keineswegs so passiv, wie es oft behauptet wird. Ihr Filmerlebnis entsteht vielmehr aus einem lebhaften Wechselspiel zwischen dem vom Film dargebotenen Geschehen und den eigenen Erfahrungen und Interessen, die sie selbst beisteuern (Keilhacker/Keilhacker 1953, 13-14).

So kann insbesondere dann nicht von Passivität seitens der SchülerInnen gesprochen werden, wenn sich die Lehrkraft zum Ziel gesetzt hat, den Lernenden auch ein Bewusstsein über die unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen zu vermitteln und dieses anschließend zum Anknüpfungspunkt filmanalytischer Vorgänge zu machen, die von den SchülerInnen überwiegend autonom und aus eigenem Interesse erarbeitet werden (vgl. Wilts 2001, 215). Die Tatsache, dass die SchülerInnen lernen sollen, mit dem audiovisuellen Medium selbstständig zu interagieren, trägt dazu bei, dass die Bearbeitung von Filmen im Fremdsprachenunterricht sogar als aktiver Prozess aufgefasst werden kann.

Der Vorwurf, dass der Gebrauch von audiovisuellen Medien mit dem passiven Konsum gleichgesetzt werden kann, ist auch insofern nicht gerechtfertigt, da Filme in der Freizeit der SchülerInnen in vielen Fällen bewusst zur Befriedigung unterschiedlicher Bedürfnisse eingesetzt werden. So können neben den kognitiven Bedürfnissen - die berücksichtigt werden, wenn der Film als Informationsvermittler den Jugendlichen neue, bisher unbekannte Informationen liefert - beispielsweise auch die affektiven Bedürfnisse, durch den Einsatz der Filme gegen Langeweile, gestillt werden (vgl. Batinic/Appel 2008, 370).

5.5. Authentizität von Fiktionalität?

An dieser Stelle kann auch kritisch angemerkt werden, dass Spielfilme beziehungsweise fiktionale Filme, eben nur eine Fiktion sind und somit eine Vermittlung der tatsächlichen Kultur und Sprache des Ziellandes durch diese im Unterricht eigentlich gar nicht stattfinden kann. „Filme sind nicht Wirklichkeit, sondern sie interpretieren Wirklichkeit: eine Auswahl, die der Drehbuchautor, der Regisseur und der Kameramann treffen“ (Schwerdtfeger 1989, 16).

Bezogen auf die durch Filme angestrebte Vermittlung von Authentizität ist, die von Wilts (2001) formulierte Frage, ob fiktionale Filme, die ja in der Regel bewusst ein Abbild von der Wirklichkeit präsentieren, das sich nur zum Teil mit der Realität vereinbaren lässt, die Heranwachsenden überhaupt auf authentische Kommunikationsformen, wie sie sich auch im Land der Zielsprache tatsächlich ereignen könnten, vorbereiten, durchaus legitim (vgl. Wilts 2001, 214).

Wilts (2001) bejaht diese Frage, jedoch nur unter der Voraussetzung,

dass hauptsächlich solche Spielfilme im [...] [Fremdsprachenunterricht] Berücksichtigung finden, die tendenziell den Prinzipien des *cinéma vérité* verpflichtet sind, so lässt sich wohl von einer der zielkulturellen und zielsprachlichen Wirklichkeit verpflichteten Darstellung sprachlicher und kultureller Phänomene sprechen (Wilts 2001, 215).

Das *cinéma vérité* zeichnet sich in erster Linie durch die Verwendung einer authentisch wirkenden Sprache aus. Doch auch die Bekleidung der ProtagonistInnen sowie die Inszenierung ihrer Lebensweise sollen so weit wie möglich der Wirklichkeit entsprechen. Diese so geschaffene Illusion von Realität soll die Französischlernenden dabei unterstützen, die im frankophonen Sprachraum anerkannten sprachlichen und kulturellen Erscheinungen kennen zu lernen (vgl. Wilts 2001, 215). Aufgrund ihrer Anpassung an die wirkliche Welt können derartige Filme also durchaus zur Vorbereitung auf authentische Gesprächssituationen verwendet werden. Denn so kann es vor allem dem audiovisuellen Medium gelingen, den Lernenden „einen direkten und vielfältigen Zugang zu Frankreich in sprachlicher, politischer und kultureller Hinsicht [zu] eröffne[n]“ (Heinrichs 1980, 416).

Diesbezüglich muss noch angemerkt werden, dass es grundsätzlich im Aufgabenbereich der Lehrperson liegt, die SchülerInnen darauf aufmerksam zu machen, dass sowohl der Filminhalt als auch die Verwendung der Sprache der Konstruktion unterliegt und beide somit nie als vollkommen authentisch betrachtet werden können. Aus genau diesem Grund sollte sich der Fremdsprachenunterricht auch um die Förderung der medienkritischen Analysekompetenz bemühen, um den SchülerInnen veranschaulichen zu können, dass Filme die Realität eben nicht unmittelbar widerspiegeln. Die Forderung nach einer vollkommenen Authentizität kann im unterrichtlichen Kontext, wenn überhaupt, mit Hilfe von FremdsprachenassistentInnen oder eben durch den Einsatz möglichst realitätsnaher Filmtexte oder anderer authentischer Materialien aus dem Land der Zielsprache umgesetzt werden.

FremdsprachenlehrerInnen müssen sich auf diese „Komplikationen“, die bei der unterrichtlichen Arbeit mit Filmen auftreten können, vorbereiten und auch lernen, mit diesen umzugehen. Wichtig ist, dass immer eine didaktische Begründung für den Filmeinsatz vorliegt sowie eine präzisierte Darstellung der unterschiedlichen anvisierten Lernziele vorhanden ist, um eine Verbesserung des Lernerfolgs durch mediale Texte tatsächlich erreichen zu können (vgl. Siebert 1976, 32).

Zusätzlich müssen die Lehrkräfte bedenken, dass audiovisuelle Formate „als Mittel der Aufklärung, Belehrung, Agitation nur begrenzt tauglich“ (Vorndran 1996, 226) sind. So nehmen die RezipientInnen in der Regel vor allem jene filmischen Informationen und Erscheinungen wahr, die mit ihren Interessen übereinstimmen und ihre „sozialen und psychischen Prädispositionen bestätigen“ (Vorndran 1996, 226). Umgekehrt werden jene Aussagen und Argumentationen abgeändert oder sogar ignoriert, die mit ihren Prädispositionen nicht deckungsgleich sind und somit Unbehagen auslösen können. Aus

diesem Grund müssen Lehrkräfte auch bedenken, dass Filme nicht bei allen SchülerInnen die gleiche Wirkung erzeugen und eben auch nicht im Vorhinein festgestellt werden kann, wie der jeweilige Film von den einzelnen Individuen aufgenommen wird. Fest steht in jedem Fall, wenn der Französischlehrer/die Französischlehrerin mit dem ausgewählten audiovisuellen Medium und der dort behandelten Thematik bei den Lernenden auch etwas bewirken will - also deren Einstellungen und Ansichten zu einem bestimmten Thema hinterfragen oder sogar ändern möchte - muss die fremdsprachliche Klasse so oft wie möglich mit originären Filmtexten konfrontiert werden (vgl. Vorndran 1996, 226).

6. Die Filmauswahl

6.1. Nach welchen Kriterien werden Filme, deren Themen und Inhalte ausgewählt?

„Ein gut durchdachter Filmeinsatz bedarf der Planung, die bei der Auswahl des geeigneten Materials beginnt“ (Maier 1998, 89).

Somit erfordert der Film, soll seine Präsentation und die anschließende Bearbeitung effizient für das fremdsprachliche Lernen sein, auch die Kompetenz der Lehrperson.

Folglich ist eine genaue Überprüfung der Dokumente durch die Lehrkraft unbedingt erforderlich, um so für den Fremdsprachenunterricht geeignetes und sinnvolles Filmmaterial zu finden. Denn bereits bei der Filmselektion müssen einerseits die unterrichtlichen Ziele, die damit verfolgt werden sollen, berücksichtigt werden und andererseits aber auch die individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen - die erhebliche Unterschiede bezüglich ihrer emotionalen Entwicklung, ihres narrativen und filmspezifischen Vorwissens, ihrer Interessen und ihres Lernniveaus aufweisen - Beachtung finden (vgl. Maier 1998, 127).

Lehrpersonen müssen also auch bedenken, dass sie es meist mit einer äußerst heterogenen Gruppe zu tun haben. Diesbezüglich wäre es ratsam, vor allem solche Texte und Inhalte auszuwählen, die eine individuelle Bearbeitung begünstigen (vgl. Lange 2013, 63).

Gut geeignet sind Filme, die den zu lernenden Unterrichtsstoff auf erzählende Weise präsentieren, vertiefende Zusatzinformationen zur Verfügung stellen und zudem einen Beitrag zur unterrichtlichen Auflockerung liefern (vgl. Maier 1998, 93).

Zudem sollte der ausgewählte Film sowohl inhaltlich als auch qualitativ anspruchsvoll sein und zu keiner sprachlichen oder auch menschlichen Überforderung der Lernenden führen, indem er deren fremdsprachlichen Kenntnisse übersteigt (vgl. Nieweler 2006, 231). Somit muss der ausgewählte Filmbeitrag sowohl hinsichtlich seiner Länge, als auch seines Schwierigkeitsgrades und seiner Verständlichkeit dem jeweiligen Lernniveau entsprechen.

Ebenso von Bedeutung ist, dass der eingesetzte Film aktuelle Themen und Inhalte behandelt, und sich so gut wie möglich an der zielkulturellen Authentizität orientiert (vgl. Fäcke 2010, 221).

Bei der Auswahl authentischer Filme, muss also umso mehr darauf geachtet werden, dass diese, da sie die „medial vermittelte Teilhabe an der Zielkultur erlauben“ (Nieweler 2006, 226), die Lernenden weder sprachlich noch (inter-)kulturell zu sehr überfordern, um so der Bildung von Desinteresse oder Demotivation vorzubeugen.

Wie bereits erwähnt ist es jedoch unmöglich, fiktionale Filme zu finden, die eine vollkommene Authentizität vermitteln. So wird im Zusammenhang mit fremdsprachlichen Spielfilmen oft auch der Begriff der „medial konstruierte[n] Authentizität“ (Leitzke-Ungerer 2010, 17) verwendet. Bei der Filmauswahl muss die Lehrperson deshalb besonders darauf achten, dass eine möglichst authentische Sprache vermittelt wird. Es ist wichtig, dass die Zielsprache zugleich die Muttersprache der SchauspielerInnen ist und diese nicht zu gekünstelt oder gar verstellt agieren. Solange die Lehrkraft darauf achtet, dass der ausgewählte Film auch Elemente des *français parlé* beinhaltet (vgl. Rössler 2010, 31) und der Eindruck des Affektierten auf diese Weise gemindert werden kann, können zielsprachliche, audiovisuelle Formate auch eingesetzt werden, um die Fremdsprachlernenden mit einer natürlichen, authentischen Kommunikation zu konfrontieren. Zudem enthalten authentische Filme auch unterschiedliche Charakteristika des spontan gesprochenen Französisch (vgl. Bechtel/Roviró 2010, 208), wie beispielsweise Ellipsen, Pausen, Zeitsprünge, Wortwiederholungen, abgebrochene Äußerungen und viele mehr, die ebenso dazu beitragen, dass die Lernenden in optimaler Weise auf reale Gesprächsabläufe vorbereitet werden.

An dieser Stelle sei kurz angemerkt, dass ohne den Einsatz originärer Filmtexte die Vorbereitung auf reale Kommunikationssituationen im Fremdsprachenunterricht auch deswegen viel zu kurz kommen würde, da sich sogar die Lehrkraft in den meisten Fällen automatisch an dem sprachlichen Niveau der Zielgruppe orientiert. So wird in der Französischklassse grundsätzlich so langsam und deutlich gesprochen, dass das Verständnis auf Seiten der Lernenden stets sicher gestellt werden kann. Sobald die Lehrkraft den Eindruck hat, dass ein Schüler/eine Schülerin mit einer Aufgabe überfordert ist, versucht diese, mit Hilfe von Erklärungen und zusätzlichen Informationen die Betroffenen zu unterstützen. Zusätzlich gewöhnen sich die Lernenden meist sehr schnell an die Wahl der Wörter und die Sprechgeschwindigkeit der FremdsprachenlehrerInnen, weshalb der vermehrte Einsatz von authentischen Hör- beziehungsweise Hör-Sehtexten umso wichtiger

wird. Denn vor allem mit Hilfe wirklichkeitsgetreuer Filmdialoge, die als audiovisueller Input zum jeweils behandelten Thema zum Einsatz kommen, können sich die FranzösischschülerInnen auf die unterschiedlichen SprecherInnen und die fremdsprachlichen Dialektismen vorbereiten (vgl. Lucchi 2008, 396-399).

Ein weiteres Ziel, welches jeder gute Fremdsprachenunterricht, der die Arbeit mit Filmen inkludiert und ernst nimmt, verfolgen sollte, ist die Freude an der Filmrezeption sowie die Faszination des Mediums aufrechtzuerhalten und zu nützen. Dazu meint Wilts (2001), dass dies möglicherweise nur dann gelingen kann, „wenn sich die Lernenden entsprechend ihren Interessen und weitgehend selbstverantwortlich in den Lehr-/Lernprozess einbringen können“ (Wilts 2001, 215). Wenn das ausgewählte Thema des Films beziehungsweise sein Inhalt für die SchülerInnen weder interessant noch ansprechend ist, wird auch der Spaß bei der unterrichtlichen Filmarbeit zu kurz kommen.

Aus genau diesem Grund, sollte die Lehrperson einen Film auswählen, der ein unterrichtliches Gleichgewicht ermöglicht. Er soll als Lehrmittel dienen, dem die Lernenden mit Freude begegnen, er soll einerseits als Unterhaltungsmedium Einzug in den Unterricht halten, „ohne andererseits aber eine cineastisch-ästhetische Geschmacksbildung der Schüler zu vernachlässigen“ (Burger 1995, 594-595). Eine Schulung und Förderung filmanalytischer Fertigkeiten, des Hör-Sehverstehens und der produktiven Kompetenzen, insbesondere der Sprechfertigkeit - indem ausreichend Sprech- und Diskussionsanlässe zur Verfügung gestellt werden - darf im fremdsprachlichen Kontext auf keinem Fall vernachlässigt werden.

Um die Freude und das Interesse am Medium nicht zu verderben, also den Unterhaltungsfaktor aufrecht zu erhalten, sollten Themen ausgewählt werden, die für die SchülerInnen relevant und anregend sind.

Demnach spielt auch die Themenwahl eine wichtige Rolle. Neben der Altersgemäßheit des Themas sollte es wenn möglich auch eine gewisse Nähe zur Lebenswelt der jugendlichen LernerInnen herstellen. Werden in erster Linie Filme ausgewählt, die Themen behandeln, die den SchülerInnen vertraut sind und für die sie sich auch persönlich interessieren, können diese eher ihr vorhandenes Wissen miteinbeziehen, wodurch der Effekt der Wiedererkennung ausgelöst wird und in weiterer Folge auch der Zugang zum jeweiligen Film erleichtert werden kann (vgl. Küpper 2014, 126). So soll und kann der ausgewählte Film die SchülerInnen zusätzlich dazu motivieren, ihre individuellen Grundsätze und Ideale, sowie die Planung des eigenen Lebens nochmals zu überdenken und über diverse Handlungsalternativen nachzudenken (vgl. Wilts 2008, 4; Gehlen 2013, 26).

Besonders ansprechend sind Filme, die auch didaktisch wertvoll sind. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn die vorkommenden ProtagonistInnen von den Lernenden als Vorbilder und Idole, also als Identifikationsfiguren gesehen werden (vgl. Lange 2013, 63-64). So stellen vor allem jene Spielfilme einen Zuwachs für den Fremdsprachenunterricht dar, die die SchülerInnen dazu anregen, sich in die Figuren einzufühlen und sich emotional mit der dargestellten Handlung auseinanderzusetzen (vgl. Gehlen 2013, 25).

Lernende setzen sich meist auch gerne mit konflikthafter Themen auseinander, die zu einer persönlichen Stellungnahme geradezu herausfordern und so zu emotionalen Reaktionen auf Seiten der LernerInnen anregen (vgl. Leupold 2003, 197).

Doch auch die bewusste Distanzierung zu den DarstellerInnen ist relevant, da Filme oft auch fragwürdige Orientierungen in Aussicht stellen. Zusätzlich kann die filmische Darbietung von Unterschieden, wie zum Beispiel das Präsentieren „typischer“ Situationen aus dem Alltag der fremdsprachigen Bevölkerung, auch zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins der einzelnen SchülerInnen beitragen (vgl. Lange 2009, 297) und ihr Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge anderer Länder fördern.

Die ausgewählten Filmtexte und deren Inhalte, sollten auch mit den Vorgaben des Lehrplans beziehungsweise des GeRS vereinbar sein. So gibt es genug französischsprachliche Filme, die einen Großteil der vom GeRS festgelegten Themengebiete, wie beispielsweise *Freizeit und Unterhaltung*, *Tägliches Leben*, *Menschliche Beziehungen*, *Gesundheit* oder auch *Bildung und Ausbildung* abdecken (vgl. Trim, North, Coste 2001, 58). Eine Behandlung ebendieser Themenbereiche ist vor allem auch deshalb notwendig, da diese auch für die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung im Unterrichtsfach Französisch von Bedeutung sein werden. So bezieht sich, sowohl der dialogische, als auch der monologische Sprechauftrag inhaltlich auf den von den FachlehrerInnen beziehungsweise der Fachkonferenz der betreffenden Schule determinierten Themenpool, der sich am Lehrplan und dem GeRS orientieren muss.⁸

Wie hoch die Anzahl der möglichen Themenbereiche für die mündliche Reifeprüfung ist, hängt von dem Ausmaß der Jahreswochenstunden der Oberstufe ab. So sollen für jede Jahreswochenstunde zumindest drei Themenbereiche zur Verfügung gestellt werden, wobei jedoch maximal ein Themenpool aus vierundzwanzig Themengebieten entstehen soll.

⁸ vgl. www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lflfsp.pdf, S.11.

Wenn das Unterrichtsfach Französisch beispielsweise vier Jahre gelehrt wurde, besteht der Themenpool aus achtzehn verschiedenen Bereichen.⁹

„Inwieweit ein Film sich thematisch sinnvoll einbinden lässt oder gar exemplarischen Charakter für die vorgesehene Thematik hat, spielt also eine wichtige Rolle“ (Lange 2009, 297).

Da im Französischunterricht sowohl die interkulturellen als auch landeskundlichen Aspekte von Bedeutung sind, sollte der ausgewählte Film auch auf jene Thematik Bezug nehmen und somit einen Beitrag zur Entwicklung und Förderung der interkulturellen Kompetenz leisten, die auch, wie in Kapitel 4.4. bereits angesprochen, einen „Vergleich mit der eigenen Identität bzw. der eigenen gesellschaftlichen Realität impliziert“ (Leupold 2003, 197).

Dazu findet sich auch im AHS-Oberstufen Lehrplan unter dem Punkt *Länder und Kulturen* folgende Aussage: „Durch entsprechende Auswahl der Unterrichtsmittel ist für grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Kunst des betreffenden Sprachraumes zu sorgen.“¹⁰

Es lassen sich also viele Kriterien aufzählen, die bei der Auswahl fremdsprachlicher Filme berücksichtigt werden sollten. Die wichtigsten Kriterien fasst Burger (1995) sehr kompakt zusammen:

Am sinnvollsten dürfte deshalb die Verwendung von Filmen sein, die für die Jugendlichen ansprechend, kurzweilig und spannend sind, die sich jedoch trotzdem mit wichtigen, diskussionswürdigen Themen in seriöser Weise auseinandersetzen und von der Filmkritik bzw. -geschichtsschreibung als besonders gelungene Werke eingestuft werden (Burger 1995, 595).

Natürlich ist es nicht einfach, einen Film zu finden, der all den aufgezählten Voraussetzungen auch tatsächlich gerecht wird, dennoch sollte die Lehrperson versuchen, fremdsprachliche audiovisuelle Texte zu finden, die zumindest einige dieser Faktoren aufweisen.

So scheint es, dass sich aufgrund ihrer Eigenschaften insbesondere Kurzfilme sehr gut im Fremdsprachenunterricht einsetzen lassen, da diese bereits aufgrund ihrer Länge und damit verbunden der zeitlichen Umsetzbarkeit im Unterricht keine Schwierigkeit darstellen.

⁹ vgl. www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_mrp.pdf, S.9.

¹⁰ www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf, S.4.

6.2. Der Kurzfilm

6.2.1. *Das didaktische Potenzial des Kurzfilms*

Um die Schülermotivation und -aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten, sie aber nicht gleich zu überfordern und den zeitlichen Rahmen nicht zu überschreiten, sind vor allem Kurzfilme beziehungsweise Kurzspielfilme für den Einsatz im Unterricht gut geeignet.

Auch laut Nieweler (2006) können „nur kurze Ausschnitte [...] aufmerksam rezipiert werden [,denn] [...] bereits nach fünf Minuten lässt die Aufmerksamkeit drastisch nach“ (Nieweler 2006, 226). Demzufolge können die Informationsdichte audiovisueller Formate sowie die Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen als weitere Begründungen für den Einsatz von Kurzfilmen, angeführt werden (vgl. Maier 1998, 90).

Die Länge von Kurzspielfilmen ist nicht einheitlich definierbar. So können auch Filme mit einer Laufzeit von zwanzig Minuten oder sogar mehr, noch als Kurzfilm bezeichnet werden. Die optimale Länge von fiktionalen Kurzfilmen, um diese gewinnbringend und sinnvoll innerhalb einer Französischstunde einsetzen zu können, liegt in etwa zwischen sechs und fünfzehn Minuten. Auch jene Filme, auf die im unterrichtspraktischen Teil dieser Arbeit eingegangen wird, sind so ausgewählt, dass sie diese Zeitspanne nicht überschreiten. Kurzfilme eignen sich auch deshalb optimal im Fremdsprachenunterricht, da diese nicht „zerlegt“, also in einzelne Sequenzen und Abschnitte aufgeteilt werden müssen und so das filmische Kunsterzeugnis und seine Ästhetik nicht in Mitleidenschaft gezogen wird (vgl. Nieweler 2013, 6). Die Wirkung des Films auf die ZuseherInnen kann somit sowohl auf affektiver als auch auf kognitiver Ebene voll und ganz entfaltet werden (vgl. Rössler 2009, 313).

Zusätzlich tragen Kurzspielfilme aufgrund ihrer Kürze, im Gegensatz zum Langspielfilm, nicht zur Ermüdung oder Frustration bei den Lernenden bei. So hält auch Maier bereits 1998 fest:

Zur Motivation eignen sich besonders kurze Filme, die ein Thema oder eine Problematik anreißen, bewusst machen, aber nicht erschöpfend darstellen, die kontroverse Standpunkte verdeutlichen, die durch ihre emotionale Färbung auf das Thema einstimmen, durch ihre Attraktivität Interesse oder emotionale Betroffenheit wecken, welche die angestrebten Lernziele unterstützen und das Interesse nicht in eine unerwünschte Richtung lenken [...] (Maier 1998, 92).

Außerdem kann der Einsatz von Kurzfilmen „bereits für stundenfüllende sprachanalytische bis imaginativ-kreative Aufgabenstellungen reichen, die in „Vor dem Sehen“, „Während des Sehens“ und „Nach dem Sehen“ zu verorten sind“ (Raabe 2003, 425), wie im unterrichtspraktischen Teil dieser Arbeit näher erläutert werden soll.

Das audiovisuelle Medium an sich sollte somit nicht die gesamte, sondern nur einen Teil der Unterrichtsstunde ausfüllen (vgl. Zocher 1976, 199), denn fremdsprachliche Filmarbeit bezieht sich ja nicht ausschließlich auf die Filmrezeption, so muss auch genügend Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben und Übungen nach der Filmdarbietung, eingeplant werden.

Hier sei kurz angemerkt, dass eine effektive Bearbeitung der Anschlussaufgaben, eine wiederholte Filmrezeption voraussetzt, da es lediglich so zu einer „Fixierung der Wahrnehmung“ (Schwerdtfeger 1989, 47) bei den Lernenden kommen kann. Auch die Erschließung des Sinnzusammenhangs des ganzen Films kann durch die mehrmalige Vorführung erleichtert werden und in einer Unterrichtseinheit ausschließlich mit Kurzfilmen gelingen.

Ebenso sollten die eingesetzten Filmtexte nicht die Funktion der Lehrperson übernehmen, sondern, wenn überhaupt, als Unterstützung beziehungsweise Entlastung dieser fungieren. Der fremdsprachliche Film darf den Verlauf der Unterrichtseinheit also nicht beherrschen, vielmehr sollte er sich gewinnbringend und effizient in den Lernprozess integrieren (vgl. Maier 1998, 92-95), um so das eigenständige Lernen und die autonome Erledigung der Aufgaben zu fördern. Demnach sollen Filme und andere Medien, die im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen, aufgrund ihrer „Funktion als „*facilitator*“, „*facilitateur*“ des Lehr- und Lernprozesses“ (Leupold 2003, 178), in erster Linie als „Elemente zur Optimierung des Unterrichtsprozesses“ (Freudenstein 2003, 396) aufgefasst werden.

6.2.2. Charakteristika des Kurzfilms

Der Kurzspielfilm „zeichnet sich [...] inhaltlich durch die Fiktionalisierung einer verallgemeinerbaren (meist) aktuellen Alltags- oder Grenzsituation und formal durch seine filmästhetische und narrative Dichte aus“ (Rössler 2009, 309). Aus diesem Grund ist der Kurzfilm auch besonders gut zur Förderung filmästhetischer Analysekompetenzen und „für handlungs- und prozessorientierte Zugänge“ (Rössler 2009, 309) geeignet. Die ästhetische Bearbeitung funktioniert vor allem deshalb, da die Kürze des Films sogar in der beschränkten Unterrichtszeit eine ununterbrochene und sogar wiederholte Filmrezeption zulässt und somit eine intensive und detaillierte Untersuchung sowie eine anschließende gemeinsame Interpretation des Gesehenen erlaubt (vgl. Rippel 2007, 75).

Aufgrund der filmischen Kürze können die Lernenden zudem eher für filmspezifische Darstellungsformen sensibilisiert werden, da diese auch für Unerfahrene leichter zugänglich sind als jene Strukturen, die in langen Spielfilmen zu finden sind. Da Kurzfilme, wie bereits angesprochen, häufig „Alltägliches“ thematisieren, kann ihre

Darbietung auch zu einer Aktivierung des Allgemeinwissens der LernerInnen beitragen und dadurch einen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung herbeiführen (vgl. Rössler 2009, 313-314).

Ebenso charakteristisch für den Kurzspielfilm sind seine äußere und innere Kürze. Der Terminus der „äußeren Kürze“ bezieht sich auf die Kürze der Erzählzeit des Films, die in etwa zwischen drei und fünfzehn Minuten liegt und in der es zur Entfaltung der filmischen Narration kommt. Nicht selten weisen die einzelnen Kurzfilme eine einheitliche Erzählzeit und erzählte Zeit - darunter versteht man jene Zeitspanne, die den Inhalt der Geschichte umfasst - auf.

Die „innere Kürze“ hingegen bezieht sich unter anderem auf die begrenzte Anzahl der handelnden Personen, die Kürzung der Handlung und der Reduzierung der Drehorte.

Der Kurzspielfilm hat wenig Zeit sein Thema zu entfalten und zu gestalten; die Darstellung muss häufig ausschnittshaft und fragmentarisch bleiben, Anfang und Ende sind nicht selten abrupt. Der Höhepunkt der Erzählung fällt im Kurzspielfilm oft mit dem Ende zusammen, das meist offen oder zumindest überraschend ist (Rössler 2009, 310).

Demzufolge erweist sich die „innere Kürze“ auch als didaktisch ansprechend, so ermöglicht sie in den meisten Fällen einen bedingungslosen, also direkten Zugang in die jeweilige Filmgeschichte. Außerdem hält das oft unerwartete offene Ende des Kurzfilms zahlreiche Möglichkeiten für authentische Unterrichtsgespräche nach der Vorführung bereit. Zusätzlich kann das Bruchstückartige der Handlung zu einer Steigerung der Vorstellungskraft der Fremdsprachenlernenden führen (vgl. Rössler 2009, 313-314).

Ein weiteres Merkmal vieler Kurzspielfilme ist, dass ihr Thema, im Gegensatz zur Handlung, eine besondere Rolle einnimmt, denn dieses „wird meistens von einem besonderen Ereignis getragen, das nicht in einer lange[n] Kette von Handlungsereignissen steht, wie im Langspielfilm“ (Heinrich 1997, 119). Dies hat zur Folge, dass der Rezipient/die Rezipientin eher das präsentierte Thema und die Empfindung, die dieser bei ihm/ihr hinterlässt, und nicht die Entfaltung der Geschichte oder einen eindrucksvollen Darsteller/eine eindrucksvolle Darstellerin im Gedächtnis behält (vgl. Rössler 2009, 314).

Dieser Gefühlzustand, den der narrative Kurzfilm nach der Rezeption bei den SchülerInnen hinterlässt, ist jedoch meistens nicht wirklich klar definierbar. Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, dass dieser Zustand in einem Rezeptionsgespräch gemeinsam mit der gesamten Klasse noch einmal aufgegriffen wird. Es soll versucht werden, diesen genau zu deuten, dabei sollte jeder Schüler/jede Schülerin die Chance haben, sein persönliches Empfinden im Gespräch mit den anderen zur Sprache zu bringen. Diese „Notwendigkeit

aus einer formal-ästhetisch verdichteten Handlung ein Thema zu abstrahieren, stellt [zudem] einen authentischen und kognitiv anspruchsvollen Gesprächsanlass dar“ (Rössler 2009, 314).

Dementsprechend verfügt der fremdsprachliche Kurzspielfilm auch über das so wichtige Potenzial, die einzelnen SchülerInnen zu einer selbstständigen, aktiven Anwendung der französischen Sprache zu motivieren, auf die unter anderem im nun folgenden praktischen Teil näher eingegangen wird.

III. Unterrichtspraktischer Teil

Der nachfolgende unterrichtspraktische Teil dieser Arbeit befasst sich mit zwei ausgewählten Kurzfilmen, die sich im Französischunterricht effizient zur Förderung der Kompetenz *Sprechen* einsetzen lassen.

Nach der Präsentation der beiden Filme, wird das methodische Vorgehen mit ebendiesen genauer erläutert. Auch mögliche Aufgaben und Übungen, die aufzeigen sollen, wie mit den beiden Kurzfilmen konkret gearbeitet werden könnte, um vorrangig die Fertigkeit *Sprechen* zu schulen, werden in den nachfolgenden Kapiteln angeführt.

1. Begründung der Filmauswahl

1.1. Paris je t'aime

Im weiteren Verlauf wird nun auf den Episodenfilm *Paris je t'aime* eingegangen. Der Film ist eine französisch-europäische Koproduktion. Er wurde im Juni 2006 veröffentlicht und setzt sich aus achtzehn, in etwa fünf bis sechs Minuten langen, Kurzfilmen zusammen, die alle von verschiedenen international bekannten RegisseurInnen stammen, die jeweils ein anderes Genre bedienen und unterschiedliche Pariser Arrondissements als Schauplatz präsentieren.

Der Großteil der Kurzfilme setzt sich mit sehr alltäglichen, gesellschaftlichen Themen und Situationen auseinander, wobei das Hauptaugenmerk auf den zwischenmenschlichen Beziehungen liegt.

Die Thematik, die bereits im Filmtitel *Paris je t'aime* enthalten ist, und in jedem Film eine wichtige Rolle spielt, ist die Liebe. So erzählen die einzelnen Episoden, deren Handlungen kaum unterschiedlicher sein können, Geschichten über die Liebe, in all ihren Facetten, Formen und Erscheinungen. Dennoch stehen die kurzen Liebesgeschichten weder in einem inhaltlichen Zusammenhang, noch sind sie von gegensätzlicher Bedeutung, um den ausgewählten Kurzfilm verstehen zu können. Jeder Film oder besser gesagt jeder Regisseur/jede Regisseurin verfolgt seine/ihre ganz individuelle Interpretation, Darstellung und Variation der gemeinsamen Grundidee (vgl. Schumann 2009, 179). Da die einzelnen Geschichten also weder formal noch inhaltlich in Verbindung zueinander stehen und in einigen Filmen das gemeinsame Thema konträr oder auch ironisch dargestellt wird, können sie unabhängig voneinander im Französischunterricht eingesetzt werden (vgl. Burwitz-Melzer 2009, 278). Lediglich im Filmabspann, in dem es zu einer kurzen Begegnung der Charaktere der unterschiedlichen Kurzfilme kommt, erkennt man einen Zusammenhang zwischen den Geschichten.

Mit Hilfe des Episodenfilms *Paris je t'aime* kann es anhand geeigneter Aufgaben und Übungen gelingen, wichtige fremdsprachliche Kompetenzen, allen voran die Sprechfertigkeit, zu schulen.

Da dieser nicht nur auf die Vermittlung verschiedenster Inhalte setzt, sondern auch auf die Analyse gesellschaftlicher Situationen Wert legt, können sich die SchülerInnen auch kritisch mit den präsentierten Themen - die zum Teil auch von kultureller beziehungsweise interkultureller Relevanz sind - auseinandersetzen.

Auch die landeskundliche Kompetenz kann bereits während der Rezeption, durch die genauere Betrachtung einzelner Filmsequenzen aufgebaut und gefördert werden, da dadurch eine analytische sowie kreative Annäherung an die französische Hauptstadt gelingen kann. So werden in jeder Episode unterschiedliche Stadtteile, Pariser Milieus oder auch bekannte Sehenswürdigkeiten präsentiert, auf die im Unterricht näher eingegangen werden kann. Zudem setzt sich der Film mit „typischen“ Stereotypen und Klischees der Stadt auseinander (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 28). So kann auch die Beschäftigung mit ebendiesen für die unterrichtliche Filmanalyse durchaus von Bedeutung sein. Paris selbst wird stets als „*la ville de l'amour*“ oder als „*la ville lumière*“, also als positiv besetzte Stadt präsentiert, wobei jene klischeehafte Darstellung der französischen Metropole auch von den Medien, der Literatur und eben durch Verfilmungen immer wieder verstärkt wird. Auch für die unterrichtliche Filmbearbeitung sind derartige Überlegungen nicht irrelevant, so sollen die SchülerInnen herausfinden,

wie diese Bilder vermittelt werden und wodurch der Effekt des Gefälligen entsteht, um eben nicht „darauf hereinzufallen“. Gerade die auf der Kollektivsymbolik beruhenden Stereotype zu Paris bieten für die Lernenden Sprechansätze vor der Folie des eigenen „Film im Kopf“ (Lange 2009, 298).

Die Lernenden sollen sich also darüber Gedanken machen, wie sie selbst Paris sehen, sie sollen lernen Stereotypisierungen nicht einfach so hinzunehmen, sondern sich mit diesen kritisch auseinanderzusetzen.

Zusätzlich präsentiert der Film neben verschiedensten Erzähltechniken auch unterschiedliche Genres, wie zum Beispiel Romanzen, Dramen und Komödien, mit denen im Unterricht filmanalytisch gearbeitet werden kann. Auch die Erzählhaltung ist nicht einheitlich, so werden neben den gewohnten Formen, wie der personalen oder auch der allwissenden Erzählweise, auch Rückblenden und Raffungen präsentiert. Zudem wird in einzelnen Kurzfilmen der visuelle Kanal lediglich von einer Stimme aus dem Off begleitet (vgl. Lange 2009, 298- 299).

Vor allem die inhaltlichen Aspekte des Films lassen sich mit dem Großteil wichtiger, im Lehrplan verankerter Thematiken verbinden. Auch wenn einige Filmszenen oder auch der Vorspann eher leicht verständlich sind, sollte die Bearbeitung von *Paris je t'aime* dennoch erst in fortgeschrittenen Lernjahren stattfinden, da ein höheres sprachliches Niveau - bestenfalls das Kompetenzniveau B1 laut GeRS - für eine genauere Behandlung einzelner Szenen vorausgesetzt wird.

Zudem stellt die DVD *Paris je t'aime* viel zusätzliches Material zur Verfügung, wie beispielsweise das Making Of, den Kinotrailer, ausgelassene Szenen oder auch eine Bildgalerie. All diese Zusatzmaterialien lassen sich insbesondere im Zusammenhang mit einem lerner- und handlungsorientierten Französischunterricht effektiv einsetzen.

Auch die Kürze der unterschiedlichen Episoden von maximal sechs Minuten kann als etwas Positives aufgefasst werden. So trägt diese vor allem dazu bei, dass sich die einzelnen Kurzfilme sowohl inhaltlich, als auch analytisch gut und vollständig bearbeiten lassen. Kurzfilme können demnach in ihrer Gesamtheit, also im sogenannten Blockverfahren, präsentiert werden, was wiederum dazu beiträgt, dass der Film als künstlerisches Produkt honoriert wird und seine dramatische Gestaltung beziehungsweise Struktur aufrechterhalten bleibt (vgl. Nieweler 2006, 226-227).

Die Filmvorführung kann, muss aber, im Gegensatz zu Langspielfilmen, nicht im sequentiellen Verfahren erfolgen. Auch wenn der Präsentationsmodus des sequentiellen Verfahrens, also die Aufteilung in einzelne Sequenzen bei der Bearbeitung durchaus Vorteile mit sich bringen kann - wie beispielsweise die sukzessive Erarbeitung einzelner Filmszenen - sollte dennoch jeder Film, der im Französischunterricht zum Einsatz kommt, zumindest am Ende der Unterrichtseinheit, vollständig und wenn möglich ohne Unterbrechung präsentiert werden, da Filme lediglich so eines ihrer Hauptziele, die Unterhaltung der RezipientInnen, erfüllen können (vgl. Husemann 2013, 11).

Da im theoretischen Teil der Arbeit bereits die unterschiedlichen Vorteile, Potenziale und Einsatzmöglichkeiten von Kurzfilmen beziehungsweise Kurzspielfilmen näher erläutert wurden, wird nun versucht, zwei der insgesamt achtzehn Kurzfilme didaktisch so aufzubereiten, dass die erstellten Aufgaben und Übungen insbesondere auf die Schulung der Fertigkeit *Sprechen* Bezug nehmen.

Hinsichtlich des Kriteriums der Authentizität beziehungsweise der authentisch gesprochenen französischen Sprache eignen sich jedoch nicht alle der achtzehn Kurzfilme für den Einsatz im Französischunterricht. Beispielsweise wird aufgrund der Herkunft der ProtagonistInnen in einigen ausschließlich Englisch gesprochen oder die Filmfiguren

beherrschen lediglich ein sehr gebrochenes, fehlerhaftes Französisch mit starkem Akzent. Auch wenn ebendiese zweisprachigen Filme für sprachübergreifende, also mehrsprachige Unterrichtszwecke durchaus in Frage kommen, sollen jene Episoden in diesem Zusammenhang jedoch nicht eingesetzt werden.

1.2. Präsentation der ausgewählten Kurzfilme

Die beiden Kurzfilme *Quais de Seine* und *Bastille*, die im Nachfolgenden näher behandelt werden, scheinen für die Bearbeitung im Französischunterricht aus mehreren Gründen gut geeignet. So können sie zur Schulung diverser fremdsprachlicher Kompetenzen - vor allem auch zur Förderung des interkulturellen Lernens - beitragen und interessante sowie lehrplanrelevante Themenbereiche behandeln. Außerdem bieten sie ausreichend Gesprächsstoff, können aufgrund ihrer Inhalte Emotionen bei den SchülerInnen evozieren und zur Aktivierung des Vorwissens der Lernenden beitragen.

Zudem präsentieren beide Filme jeweils unterschiedliche Variationen der gemeinsamen Thematik „Paris und die Liebe“ und ermöglichen dadurch auch eine kontrastreiche Auseinandersetzung mit diesem Thema. So behandelt *Quais de Seine* die Entstehung einer jungen Liebe, also eine erste, noch unsichere Annäherung. *Bastille* hingegen setzt sich mit der beinah erloschenen Liebe zwischen zwei Eheleuten auseinander, die aufgrund eines unvorhersehbaren Ereignisses wieder neu entflammt. Die RezipientInnen werden somit mit einem Wechselbad von Gefühlen und Stimmungen - von nachdenklich bis hoffnungsvoll, von verträumt bis realistisch - konfrontiert (vgl. Burwitz-Melzer 2009, 279).

1.2.1. *Quais de Seine*

Der erste der beiden Kurzfilme *Quais de Seine* mit einer Länge von nicht ganz sechs Minuten, stammt von der britischen Filmregisseurin Gurinder Chadha.

Synopse des Films – Thema und Inhalt

Die Episode *Quais de Seine* spielt am Ufer der Seine, an dem drei junge Franzosen sitzen und vorbeikommenden Mädchen unanständige Sprüche über deren Aussehen hinterherrufen.

Das ganze „Spektakel“ wird von Zarqa, einer jungen Maghrebinerin, die in der Nähe der drei sitzt, verfolgt, die - wie schnell deutlich wird - ein derartiges Verhalten sehr kindisch und lächerlich findet. Einer der jungen Männer, François, der bisher sehr zurückhaltend blieb, bemerkt das Mädchen. Als Zarqa weggehen möchte, stolpert sie über einen Stein und stürzt. Ohne zu zögern eilt ihr François zu Hilfe, während die anderen Passanten, abgesehen von einem Herren, einfach an ihr vorbeigehen oder das Mädchen sogar auslachen und ihr

feindliche, auf ihre Herkunft bezogene, Kommentare zurufen. Bei François Versuch, Zarqas verrutschtes Kopftuch neu zu binden, entwickelt sich ein Gespräch zwischen den beiden. Sie unterhalten sich über das Verhalten der jungen Männer, aber auch religiöse Themen werden kurz angesprochen, so erklärt Zarqa François, warum ihr das Tragen ihres Kopftuches so wichtig ist. Anschließend bedankt sich das Mädchen und macht sich auf den Weg in die Moschee. Nach kurzem Zögern beschließt François ihr zu folgen. Dort angekommen, sieht er, wie Zarqa die Moschee zusammen mit ihrem Großvater verlässt. Als dieser erfährt, wer François ist, bedankt sich der ältere Herr für seine Hilfe und lädt ihn ein sie ein wenig zu begleiten und es entwickelt sich eine Unterhaltung über Studenten und deren Zukunft in Paris (vgl. Chadha 2007, 00:07:30-00:13:18).

Dem Kurzfilm *Quais de Seine* gelingt es - insbesondere auch aufgrund seiner ansprechenden Thematik - die grundlegenden fremdsprachlichen Prinzipien des interkulturellen Lernens auf der einen Seite sowie die Schulung der Grundfertigkeiten - insbesondere die Förderung der Sprechfertigkeit - auf der anderen Seite zu verknüpfen.

Vor allem die behandelten Themenbereiche - so setzt sich der Film nicht nur mit den „menschlichen Beziehungen“ oder der „Lebens- und Erfahrungswelt Jugendlicher und junger Erwachsener“, sondern auch mit kulturellen Unterschieden, also der multikulturellen und ethnischen Gesellschaft und damit verbunden auch mit Rassismus und Diskriminierung auseinander - bieten den Lernenden die Möglichkeit, die interkulturelle Kompetenz zu fördern und sich mit Themen zu beschäftigen, die nicht nur für ihre Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch für die mündlichen Reifeprüfung eine wichtige Rolle spielen.

Die Episode stellt das gemeinschaftliche Leben der unterschiedlichen Kulturen in der französischen Hauptstadt in ein sehr positives Licht, im Gegensatz dazu präsentiert der Film *Paris je t'aime* durchaus auch kritischere Sichtweisen, wie beispielsweise jene im Kurzfilm *Place des Fêtes* (vgl. Schumann 2009, 184).

„Es handelt sich bei dem Film [*Quais de Seine*] um die Inszenierung eines gelungenen Dialogs zwischen den Kulturen, um das Aufbrechen gegenseitiger Vorstellungen und das Überschreiten von Grenzen im Sinne eines offenen Aufeinander-Zugehens“ (Schumann 2009, 180). So werden einerseits die kulturellen Annäherungsversuche - sowohl jene zwischen dem jungen Franzosen François und der Maghrebinerin Zarqa, aber auch jene zwischen François und dem Großvater - andererseits aber auch die kulturellen Konflikte zwischen den jugendlichen ProtagonistInnen unterschiedlicher Kulturen in der französischen Gesellschaft in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt (vgl. Schumann

2009, 179). Die Bearbeitung des Kurzfilms im Französischunterricht kann und soll also auch dazu beitragen, dass die SchülerInnen kultureller Diversitäten gegenüber offener und toleranter werden und lernen, diesen mit Respekt zu begegnen.

Aufgrund der Verwendung von umgangssprachlichen Redewendungen und der hohen Sprechgeschwindigkeit vor allem zu Beginn des Kurzfilms, erweist dieser sich als sprachlich anspruchsvoll. Durch die Bilder und den Kontext ist er jedoch trotzdem gut verständlich.

1.2.2. *Bastille*

Der zweite Kurzfilm trägt den Titel *Bastille* und wurde von der katalanischen Regisseurin Isabel Coixet realisiert.

Synopse des Films – Thema und Inhalt

Der Kurzfilm *Bastille* erzählt von der Verabredung zweier Ehepartner in einem französischen Bistro. Der Ehemann möchte sich von seiner Frau trennen, in der Hoffnung, so dem Alltagstrott entfliehen und sich ein schönes Leben mit seiner Geliebten, einer jungen Stewardess, machen zu können. Genau in dem Moment, als er seiner Frau von seinem Vorhaben berichten möchte, fängt diese im Restaurant bitterlich an zu weinen. Sie erklärt ihm, dass sie an Leukämie erkrankt sei und in naher Zukunft sterben würde. Geschockt von dieser Nachricht, beschließt er, ihr in dieser schweren Zeit beizustehen und beendet seine Affäre. Der Mann weicht seiner Ehefrau nicht mehr von der Seite, unterstützt sie wo er nur kann und tut alles, um seiner todkranken Frau ihren Lebensabend so angenehm wie möglich zu gestalten. Durch seine Fürsorge und die Dankbarkeit seiner Frau entwickelt sich seine alte Liebe zu ihr neu. Er weiß das Alltägliche nun zu schätzen, so kann er durch die Gewissheit des bevorstehenden Todes seiner Frau alten Gewohnheiten wieder positiv gegenüberstehen. Als die Frau nach kurzer Zeit in seiner Anwesenheit stirbt, bleibt er als gebrochener Mann unglücklich und allein zurück (vgl. Coixet 2007, 00:35:13-00:40:32).

Im Mittelpunkt der Erzählung steht die bereits erloschene Liebe, die aufgrund eines tragischen Schicksalsschlages wieder von Neuem entfacht. So behandelt der Film sehr emotional besetzte, pessimistische Themenbereiche, denn sowohl Trennung, Untreue, Krankheit und Tod spielen eine Rolle. Demnach wird das Geschehen von Anfang an von einer traurigen Grundstimmung begleitet. Die männliche Filmfigur möchte seine Ehefrau zuerst für eine Jüngere verlassen, doch auch als er sich aufgrund einer schweren Krankheit

seiner Frau dafür entscheiden bei ihr zu bleiben, weiß er, dass sie bald sterben wird und er dann erst recht alleine ist. Dennoch beschließt er, bis zur ihrem Tode an ihrer Seite zu bleiben. In dieser Zeit ist er glücklich, auch wenn ihm von Anfang an bewusst ist, dass es sich um ein temporäres Glück mit Ablaufdatum handelt.

Auch wenn sich die SchülerInnen in erster Linie für Themen begeistern, die ihre eigene Lebenswelt widerspiegeln beziehungsweise zumindest einen Bezug zu dieser herstellen, eignet sich der vorliegende Kurzfilm dennoch für die Behandlung im Französischunterricht, so kann es dem Film auch gerade wegen seiner Thematik gelingen, die Gefühle der SchülerInnen anzusprechen und diese regelrecht zum Sprechen, zum Mitteilen ihrer Empfindungen und Gedanken anzuregen. Zudem kann der Film auch dazu beitragen, dass die SchülerInnen ihre eigenen Wertvorstellungen und Sichtweisen noch einmal überdenken.

Da keinerlei Dialoge zwischen den zwei HauptdarstellerInnen stattfinden und die Geschichte lediglich von einem Erzähler aus dem Off begleitet wird - abgesehen von einer einzigen stark überzeichneten Einstellung, in der die im Chor gesprochene Reaktion der anderen RestaurantbesucherInnen auf das Geschehen gezeigt wird - eignet sich der Kurzfilm besonders gut für eine detaillierte Bearbeitung der Bilder, auf die in Kapitel 3.1.3. der Arbeit genauer eingegangen wird.

2. Forschungsfrage

Im weiteren Verlauf der Arbeit soll nun auf folgende Frage Bezug genommen werden: „Kann eine adäquate Förderung der produktiven Kompetenz *Sprechen* im Französischunterricht durch den Einsatz von originären Filmen - insbesondere von Kurzfilmen - tatsächlich gelingen?“

Im Zentrum des vorliegenden unterrichtspraktischen Teils steht somit die Förderung der Kompetenz *Sprechen* durch die Unterstützung audiovisueller Medien. So sollen im Nachfolgenden exemplarische Aufgabenstellungen und Übungsbeispiele anhand der Kurzfilme *Quais de Seine* und *Bastille* aufgezeigt werden, die in erster Linie das Sprechen und somit auch die beiden Formen der Sprechfertigkeit, also das monologische auf der einen und das dialogische Sprechen auf der anderen Seite, fördern. Da beide Formen bei der kompetenzorientierten mündlichen Reifeprüfung von Bedeutung sind, darf deren Schulung im Französischunterricht auf keinen Fall zu kurz kommen.

An dieser Stelle sei kurz angemerkt, dass es nicht darum geht, konkrete beziehungsweise mögliche Maturaaufgaben zu erstellen. Viel eher steht die Entwicklung anregender Übungen und Aufgaben für den Französischunterricht, die die Lernenden regelrecht zum (freien) Sprechen animieren und diese in weiterer Folge adäquat auf die mündliche Reifeprüfung vorbereiten sollen, im Mittelpunkt der Betrachtung.

Die vorliegenden Aufgaben wurden zudem nicht für eine bestimmte Unterrichtsstunde konzipiert. Vielmehr sind sie als Auswahl unterschiedlicher Übungen aufzufassen, die sich allesamt vorwiegend auf die Schulung der Sprechfertigkeit konzentrieren und als Vorschläge aufgefasst werden sollen, wie das Arbeiten mit den vorliegenden Filmen umgesetzt werden könnte. Zudem variieren die Übungen und Lernaufgaben je nach Lerngruppe, denn unterschiedliche SchülerInnen bringen auch unterschiedliche Präferenzen und Lernvoraussetzungen mit sich. Dies kann als weiterer Grund dafür aufgefasst werden, dass im vorliegenden unterrichtspraktischen Teil der weite Einsatzbereich von Kurzspielfilmen veranschaulicht werden soll. Demnach soll das audiovisuelle Medium als nachhaltiges, ernstzunehmendes Lernmittel zur Vermittlung der französischen Sprache in den Unterricht aufgenommen werden.

Um einen wirklichen Fortschritt in der Sprachbeherrschung zu erreichen, muss die Filmvorführung vor allem von produktiven Aufgaben begleitet werden. Die erstellten Übungen müssen deswegen auch tatsächlich die Arbeit am und mit dem Film ermöglichen und diesen direkt betreffen, also auch an dessen Inhalt, den Bildern, den Dialogen und den Filmfiguren angelehnt sein. Auch die Gestaltung der einzelnen Lernaufgaben wurde mit

Hilfe von Filmen vielfältiger und facettenreicher. So kann das audiovisuelle Medium heutzutage sequenziert oder, falls etwas nicht verstanden wurde, ein weiteres Mal vorgespielt werden. Eine weitere positive Eigenschaft ist die Möglichkeit, mit den Arten, wie der Film den RezipientInnen vorgetragen wird variieren zu können, indem zum Beispiel nur das Bild ohne Ton zu sehen ist oder umgekehrt, mit Standbildern gearbeitet wird oder zum besseren Verständnis Untertitel eingeblendet werden (vgl. Biechele 2006, 312).

Auch wenn bei der Erstellung der einzelnen Aufgaben und Übungsaktivitäten primär darauf geachtet wurde, dass diese vor allem zur Förderung der produktiven Fertigkeit *Sprechen* beitragen - beispielsweise indem die SchülerInnen ihre Meinungen und Gefühle äußern oder zu einer bestimmten Thematik Argumente finden - muss festgehalten werden, dass es so gut wie unmöglich ist, mittels Aufgaben und Übungen zu fremdsprachlichen Filmen ausschließlich die Sprechfertigkeit zu schulen. Auch in realen Kommunikationssituationen kann das Sprechen nie losgelöst von den anderen fremdsprachlichen Fertigkeiten auftreten, denn wenn der Inhalt der Äußerung beziehungsweise des Films nicht verstanden wurde - also das Hörverstehen nicht gesichert wurde - können die Lernenden auch keine Reaktion darauf zeigen und somit nicht darüber sprechen. Das heißt also, auch wenn in weiterer Folge der Aufbau der Fertigkeit *Sprechen* im Mittelpunkt der Betrachtung steht, können andere Grundfertigkeiten - bei der Arbeit mit Kurzfilmen insbesondere das Hör-Sehverstehen - mehr oder weniger automatisch mitgeschult werden, was ja durchaus als positiver „Nebeneffekt“ gesehen werden kann.

Da das Sprechen zu jenen Fertigkeiten zählt, die den Lernenden mitunter am meisten Schwierigkeiten bereiten, muss dieses umso intensiver geübt werden. So sollte die Lehrperson die Klasse stets dazu ermutigen, die betreffende Zielsprache zu verwenden und ihr klar machen, dass etwaige Fehler dazugehören. Wenn trotz zum Teil fehlerhafter Aussagen dennoch alle verstehen, was der Betroffene damit gemeint hat, ist das Ziel der Unterhaltung erreicht. Eine fehlerlose Kommunikation ist bloß eine Zugabe, wichtig ist in erster Linie, dass sich die SchülerInnen überwinden, die Fremdsprache aktiv zu nutzen (vgl. Schatz 2006, 168).

Auch bezüglich der Rezeption, also des Globalverstehens beziehungsweise des detaillierten Verstehens, muss den SchülerInnen von Anfang an vermittelt werden, dass bei den eingesetzten originären Kurzfilmen das Globalverstehen ausreicht, um dem Inhalt folgen zu

können. So ist ein globales Filmverständnis auch dann gegeben, wenn beispielsweise aufgrund der zu hohen Sprechgeschwindigkeit oder schwieriger Vokabel nur ein Teil der mündlichen Mitteilung verstanden wurde. Ein Detailverstehen, bei dem von den Lernenden alle Einzelheiten erfasst werden müssen, kann frühestens nach einer intensiveren Beschäftigung und einer mehrmaligen Rezeption mit dem Film aufgebaut werden (vgl. Decke-Cornill 2014, 185).

Aus diesem Grund sind die nachfolgenden Übungen und Aufgaben in der Regel so konzipiert, dass in erster Linie das Grobverstehen, das auch für die authentische mündliche Kommunikation in der Fremdsprache von Bedeutung ist, trainiert wird. Jene Übungen, die ein detailliertes Verständnis voraussetzen, sind ausschließlich auf Szenen und Filmdialoge bezogen, die verhältnismäßig leichter zugänglich sind.

Da vor jeder Aufgabe festgelegt werden soll, welche Sozialform für die Bearbeitung am besten geeignet ist und ob primär das dialogische oder das monologische Sprechen geschult werden soll, wird nun kurz auf die Differenzierung der beiden Formen der Fertigkeit *Sprechen* und anschließend auf die unterschiedlichen sozialen Interaktionsformen im Französischunterricht eingegangen.

2.1. Das monologische und das dialogische Sprechen

Die im weiteren Verlauf aufgezeigten Übungen sollen - wie zuvor bereits erwähnt - sowohl das monologische beziehungsweise das zusammenhängende Sprechen als auch das dialogische beziehungsweise das interaktive Sprechen, also die Fähigkeit, an fremdsprachlichen Gesprächen teilzunehmen, fördern, da bei der kompetenzorientierten mündlichen Reifeprüfung die Beherrschung beider Formen der mündlichen Textproduktion von den FranzösischschülerInnen verlangt wird.

Auch vom GeRS wird die Fertigkeit *Sprechen* in jene zwei Arten gegliedert, deren Förderung in gleichem Maß zu erfolgen hat (vgl. Trim, North, Coste 2001, 36). Das monologische Sprechen, bei dem nur ein Schüler beziehungsweise eine Schülerin kommuniziert, bezieht sich auf Vorträge, längere Argumentationen und Meinungsäußerungen oder einfach auf das Erzählen einer Geschichte. So geht es in erster Linie um eine angemessene Präsentation des betreffenden Sachverhalts. Übungen zum monologischen Sprechen tragen zudem zu einer Förderung der Sicherheit der SchülerInnen bei der aktiven Anwendung der Sprache bei (vgl. Blume 2014, 153).

Das dialogische Sprechen hingegen stellt die Teilnahme an diversen Gesprächen, Debatten beziehungsweise Diskussionen sowie alltäglichen Kommunikationen in den Mittelpunkt.

Beim Sprechen im Dialog kommt es darauf an, mit anderen zu interagieren, Mechanismen des Sprecherwechsels zu beachten, die Aussagen der Gesprächspartner zu verstehen und sprachlich angemessen darauf zu reagieren. Ein monologisches Sprechen hingegen verlangt die gezielte Planung und Darstellung beispielsweise eines Vortrags oder einer Erzählung (Fäcke 2010, 121).

Exkurs

Da die Übungen so ausgelegt sind, dass sie in erster Linie das monologische und das dialogische Sprechen schulen, um die SchülerInnen auf das Prüfungsgespräch im Rahmen der mündlichen Matura besser vorzubereiten, sollte in einem kurzen Überblick auch geschildert werden, wie die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung im Unterrichtsfach Französisch in Allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) aufgebaut ist. Da auf die Erstellung und Beschließung der abgefragten Themenbereiche bereits in Kapitel 6.1. des theoretischen Teils Bezug genommen wurde, sollen im weiteren Verlauf nur noch die wesentlichen Punkte, die den Ablauf beziehungsweise die Durchführung der mündlichen Reifeprüfung beschreiben, erläutert werden.

Bei der mündlichen Reifeprüfung zieht der jeweilige Prüfungskandidat/die jeweilige Prüfungskandidatin aus dem vorliegenden schulspezifischen Themenkorb zwei lernzielorientierte Themenbereiche. Die Zuteilung des Themas erfolgt demnach zufällig.

Nachdem sich der Kandidat/die Kandidatin für einen der beiden Bereiche entschieden hat, wird diesem von der Lehrperson eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung in schriftlicher Form vorgelegt, die je einen monologischen und einen dialogischen Teil umfasst und dem jeweiligen GeRS-Niveau - im vorliegenden Fall dem Kompetenzniveau B1 - entsprechen muss.

Die Dauer der mündlichen Prüfung liegt zwischen mindestens zehn und höchstens zwanzig Minuten, wobei nicht mehr Zeit in Anspruch genommen werden soll, als für eine faire und angemessene Benotung notwendig ist.

Die Vorbereitungszeit für die abzulegende mündliche Reifeprüfung im Unterrichtsfach Französisch liegt bei mindestens fünfzehn Minuten, wobei diese für den monologischen Sprechauftrag der Prüfung - der ein oder zwei Bildimpulse beziehungsweise Grafiken beinhaltet, auf die die PrüfungskandidatInnen Bezug nehmen müssen - genutzt werden sollten. Die zu den Bildern gestellte Aufgabe gliedert sich in drei Unterpunkte, die allesamt mit einem Operator, der sich auf das jeweilige Kompetenzniveau bezieht, eingeleitet werden. Da die KandidatInnen den abzuprüfenden Inhalt in einer zusammenhängenden Rede präsentieren müssen, sollten Interventionen von Seiten des Prüfers/der Prüferin ausbleiben. Der Zeitrahmen liegt abhängig vom jeweiligen Sprachniveau zwischen drei und

fünf Minuten.

Im Gegensatz dazu bezieht sich der dialogische Sprechauftrag auf einen klar formulierten situativen Kontext, beinhaltet fünf Unterpunkte und soll schlussendlich eine Einigung der GesprächspartnerInnen auf bestimmte Aspekte gewährleisten. Der Dialog soll möglichst spontan erfolgen und je nach sprachlichem Niveau nicht länger als sieben beziehungsweise zehn Minuten dauern. Für die Gesamtnote müssen beide Teile in gleichem Maße berücksichtigt werden.¹¹

An dieser Stelle sei kurz angemerkt, dass es auch eine alternative Möglichkeit gibt, die insbesondere beim Ablauf des dialogischen Teils Unterschiede mit sich bringt. So findet das Gespräch nicht zwischen dem Kandidaten/der Kandidatin und dem Prüfer/der Prüferin, sondern zwischen zwei KandidatInnen statt. Die Lehrperson beobachtet das Gespräch und benotet die erbrachten Leistungen mit Hilfe eines Kriterienrasters.

Diese alternative Möglichkeit, die auch als Schulversuch bezeichnet wird, sieht auch die Bearbeitung differierender Themengebiete in den beiden Bereichen - monologisches und dialogisches Sprechen - vor.

Vor der Überprüfung des dialogischen Sprechens zieht jeder der beiden Prüflinge insgesamt drei Themen aus dem Themenpool. Jeder Maturant/jede Maturantin darf sich gegen einen der gezogenen Themenbereiche aussprechen. Schließen beide KandidatInnen dasselbe Thema aus, liegt die Entscheidung, welcher der übrigen Bereiche abgeprüft wird, beim Prüfer beziehungsweise der Prüferin. Auch die Vorbereitungszeit variiert im Vergleich zum Regelschulwesen, so erhalten die KandidatInnen die Aufgabe zum dialogischen Sprechauftrag direkt vor dem Prüfungsgespräch, wodurch der Absolvent/die Absolventin lediglich zwei Minuten Zeit bekommt, um die Aufgabenstellung zu überfliegen. Im Vordergrund steht hier demnach die Prüfung einer spontanen Sprechfertigkeit, die in maximal acht Minuten zu erfolgen hat.

Auch hier sollte die Fragestellung, so gut wie möglich, mit einer Darstellung der persönlichen Meinung, um so auch während der mündlichen Reifeprüfung dem Kriterium der Authentizität gerecht zu werden, beantwortet werden.¹²

¹¹ vgl. www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lflfsp.pdf, S.14-18.

¹² vgl. www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_mrp_lfsp_struktur.pdf.

2.2. Die Sozialformen

Bei der Durchführung von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen sollte der Französischlehrer/die Französischlehrerin darauf achten, dass die frontalen Unterrichtsformen, vor allem auch bei der Filmarbeit, nicht die Überhand gewinnen. Denn auch das Auslösen der didaktischen Konzepte, wie beispielsweise der Lerner- und Handlungsorientierung - die im Theorieteil bereits näher erläutert wurden - kann mit ausschließlich frontalen Arbeitsformen nicht gelingen. Dies soll jedoch nicht heißen, dass der Frontalunterricht zur Gänze aus dem Fremdsprachenunterricht entfernt werden soll, so erweist sich dieses frontale Vorgehen vor allem für das Erklären von Aufgaben und Übungen, das in der Regel zu Beginn der Unterrichtsstunde erfolgt, bevor andere Sozialformen zum Einsatz kommen, durchaus als zweckmäßig (vgl. Leupold 2007, 63).

2.2.1. Partner- und Gruppenarbeit

Um vor allem dem Prinzip der Lernerorientierung gerecht zu werden, müssen kooperative Lern- und Unterrichtsformen, wie Partner- und Gruppenarbeiten, aber auch andere Sozialformen wie zum Beispiel die Individualarbeit in den Unterrichtsalltag integriert werden. Insbesondere die Interaktionsformen der Partner- und Gruppenarbeit können zur Förderung der Sozialkompetenz eingesetzt werden und tragen somit auch dazu bei, dass das allgemeine fremdsprachliche Lernziel, die Schulung der Kommunikationsfähigkeit, genügend Beachtung findet. So kann vor allem mit Hilfe von Partnerarbeiten der Umfang und die Anzahl der Interaktionen in der französischen Sprache auf Seiten der Lernenden erhöht werden, da jeder Einzelne als sprachlich Handelnder in Aktion treten muss und auf diese Weise eine intensive Einübung komplizierterer fremdsprachlicher Handlungsformen ermöglicht werden kann (vgl. Surkamp 2010, 185-186).

Neben der Partnerarbeit sollte auch die etwas komplexere Interaktionsform der Gruppenarbeit vermehrt im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. So kann auch das Arbeiten in Gruppen dazu beitragen, dass sich bei den Lernenden die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung entwickelt, diese lernen Eigen- und Mitverantwortung zu übernehmen, kreativ zu handeln und gewissen Ansichten, Meinungen und Äußerungen gegenüber toleranter zu sein (vgl. Surkamp 2010, 267).

So bietet auch die kooperative Unterrichtsform der Gruppenarbeit den einzelnen Lernenden genügend Gelegenheiten, die individuelle Sprechzeit in der Zielsprache zu steigern, was wiederum zur Folge hat, dass den produktiven Fertigkeiten, insbesondere dem Sprechen mehr Beachtung geschenkt wird. Zudem können sich die SchülerInnen in Gruppenarbeiten gegenseitig helfen, vor allem fortgeschrittenere MitschülerInnen können die Schwächeren

unterstützen und so zugleich ihre persönlichen Fähigkeiten weiter stärken und festigen. Dieses „Voneinanderlernen“ trägt oft dazu bei, dass auch die schwächeren SchülerInnen oder diejenigen, die sich immer eher zurückgehalten haben, Mut fassen, sich mehr zutrauen und sich so an der Diskussion mit eigenen Standpunkten beteiligen (vgl. Schwerdtfeger 1998, 50). So kann es auch zu einem Abbau der Leistungsängste, die sich in erster Linie auf die fremdsprachliche mündliche Produktion beziehen, kommen, was wiederum zu einer Erleichterung des Miteinandersprechens beiträgt. Die Kontrollfreiheit, die bei der Bearbeitung der Aufgaben und Übungen innerhalb einer Gruppe entsteht und die damit verbundene gegenseitige Unterstützung der Lernenden während der fremdsprachlichen Interaktion, trägt auch zu einer Annäherung an außerschulische Kommunikationssituationen bei (vgl. Schwerdtfeger 2003, 254-255). So verhalten sich die GesprächspartnerInnen in der Realität oft ähnlich, beispielsweise, wenn diese realisieren, dass ihr Gegenüber vergeblich nach dem passenden Wort sucht, versuchen sie, die Sätze für ihn zu vervollständigen. Ein derartiges Verhalten lässt sich vor allem auch bei MuttersprachlerInnen beobachten, die den Sprach-Fremden bei fremdsprachlichen Problemen, beispielsweise durch die Bereitstellung der gesuchten Wörter, unterstützend zur Seite stehen (vgl. Schwerdtfeger 1998, 51).

Eine klare Strukturierung und eine gut durchdachte Planung der fremdsprachlichen Partner- und Gruppenarbeit ist unumgänglich, da nur so die Einbeziehung und Aktivierung der einzelnen SchülerInnen auch tatsächlich gelingen kann (vgl. Surkamp 2010, 267). Ob eine Gruppenarbeit effizient ist oder nicht, hängt auch davon ab, ob die jeweiligen Arbeitsanweisungen verständlich dargeboten wurden und ob sich die Lernenden über die zu erreichenden Ziele, also die Erfüllung der Aufgaben, im Klaren sind.

Des Weiteren können die einzelnen Gruppen entweder alle das gleiche Thema, wodurch in der Nachbesprechung ein Vergleich bezüglich der erarbeiteten Ergebnisse ermöglicht wird, oder unterschiedliche Thematiken behandeln, was wiederum den Vorteil mit sich bringt, dass zur selben Zeit verschiedenste Faktoren be- und erarbeitet werden (vgl. Leupold 2007, 64). Zudem liegt die optimale Größe der einzelnen Gruppen bei mindestens drei bis höchstens sechs SchülerInnen (vgl. Surkamp 2010, 267).

Die Zeit, die den Lernenden für die Erarbeitung der unterschiedlichen Aufgaben zur Verfügung steht sowie die Einteilung, welcher Schüler/welche Schülerin wofür verantwortlich ist, muss von Anfang an festgelegt werden, um so etwaigen Missverständnissen vorzubeugen und ein selbstständiges Arbeiten auf Seiten der SchülerInnen zu ermöglichen. Dementsprechend liegt es im Verantwortungsbereich der

Lehrperson, dass Gruppenarbeiten ihren Zweck erfüllen und auch tatsächlich gelingen (vgl. Schwerdtfeger 1998, 51). Auch für die anschließende mündliche Präsentation der jeweiligen Ergebnisse in der Fremdsprache muss für jede Gruppe genügend Zeit eingeplant werden. Ebenso muss schon im Vorhinein überlegt werden, wie genau die Sicherung der Ergebnisse erfolgen soll. An dieser Stelle sei kurz angemerkt, dass die Lehrperson darauf achten muss und stets kontrollieren sollte, dass bereits bei der Erarbeitung der Aufgaben - und nicht erst bei der Ergebnispräsentation - die französische Sprache verwendet wird, da die Schulung und Förderung der Sprechfertigkeit an erster Stelle steht.

2.2.2. Einzelarbeit

Doch auch die konzentrierte Einzelarbeit, die auch Individualarbeit oder Stillarbeit genannt wird, ist in manchen Phasen des Unterrichts durchaus sinnvoll. So trägt diese zur Förderung wichtiger Fähigkeiten, wie beispielsweise zu einem selbstständigen und verantwortungsvollen Umgang sowie zu einer Förderung des eigenständigen Handelns bei. Zusätzlich können Einzelarbeiten aufgrund des individuellen Umgangs mit der jeweiligen Aufgabe auch zu einer intensiven Schulung der rezeptiven Fertigkeiten, aber auch der Schreib- und Sprechfertigkeit beitragen (vgl. Surkamp 2010, 185). Ob die Individualarbeit auch tatsächlich als wirkungsvoll angesehen werden kann, hängt in erster Linie von der Qualität der Aufgabenstellung ab (vgl. Surkamp 2010, 267).

Im Unterrichtsalltag ist ein Wechsel der verschiedenen Sozialformen auf jeden Fall ratsam, ebenso kann aber eine Verbindung während einer Unterrichtsstunde durchaus wirkungsvoll sein. So kann beispielsweise nach einer „frontalen“ Einführung in die Thematik und der Erklärung der Aufgabe die Individualarbeit zur Vorbereitung und Vertiefung der Materie und anschließend eine Partner- oder Gruppenarbeit, in der der Austausch darüber folgt, zum Einsatz kommen. Abgeschlossen wird die Stunde mit einer gemeinsamen Besprechung der gewonnen Ergebnisse im Plenum (vgl. Leupold 2007, 62).

2.3. Methodische Überlegungen zum Filmeinsatz im Französischunterricht

Im nachfolgenden Kapitel wird die didaktische Vorgehensweise, die auch mögliche Unterrichtsvorschläge für die Bearbeitung der beiden Kurzfilme beinhaltet, vorgestellt. Der Großteil der dargestellten Einsatzmöglichkeiten wird von konkreten Aufgaben und Übungen zu dem Kurzfilm *Quais de Seine* oder *Bastille* oder auch beider Kurzfilme begleitet.

Genauso wie die angeführten Aufgaben und Übungen zu den Filmen, sollen auch die zum Einsatz kommenden Methoden als mögliche Beispiele verstanden werden. Da insbesondere

auf die Schulung der Sprechfertigkeit Bezug genommen wird und keine Übungen aufgezeigt werden, die sich ausschließlich auf die Förderung der restlichen Grundfertigkeiten konzentrieren, besteht zudem keine Garantie auf Vollständigkeit. Die ausgewählten Methoden werden in vor, während und nach der Rezeption unterteilt, wobei auch das phasenweise Arbeiten nicht immer eindeutig abgegrenzt werden kann. Beispielsweise könnten einige der angeführten Übungen und Aufgaben zu den Kurzfilmen sowohl während, als auch nach der Rezeption eingesetzt werden. Ebenso besteht durchaus die Möglichkeit, dass sich einzelne Übungen - da es sich ja lediglich um eine Auswahl handelt - in beispielsweise inhaltlichen Punkten überschneiden. So muss, um die Lernenden nicht zu langweilen, darauf geachtet werden, dass innerhalb einer Unterrichtsstunde keine gleichartigen Aufgaben bearbeitet werden. Zudem befinden sich, zur besseren Veranschaulichung, Übungszettel zu einigen der angeführten Aufgaben im Anhang der vorliegenden Arbeit.

Die gezielte didaktische und methodische Umsetzung trägt einerseits zu einer sinnvollen Integration des audiovisuellen Mediums in den Unterricht und andererseits zum Aufbau und zur Förderung der Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit auf Seiten der Lernenden bei.

Um die Filmarbeit möglichst abwechslungsreich zu gestalten, kommen unterschiedliche methodische Zugriffe zum Einsatz. So sind neben Assoziogrammen, Bildbeschreibungen oder Rollenspielen auch Aufgaben vorgesehen, die die Lernenden zu einer Versprachlichung des Gesehenen anleiten und sie dazu animieren sollen, ihre Gefühle zu äußern, um so authentische Begegnungen zu ermöglichen. Die Verknüpfung mit aktiven und kreativen Lernangeboten und Übungen - die entweder ohne Vorbereitung, also ohne konkrete Schaufträge, oder aber gesteuert und auf bestimmte formale oder auch inhaltliche Aspekte des Kurzfilms fokussiert sein können (vgl. Rössler 2009, 313) - kann als Voraussetzung dafür aufgefasst werden, dass das audiovisuelle Medium auch wirklich zu einer Verbesserung der Lernergebnisse beitragen kann.

Um eine angemessene Bewältigung dieser zu gewähren, sollten sich die SchülerInnen laut GeRS auf dem Sprachniveau B1 befinden. Jedoch muss sich auch die Lehrkraft damit auseinandersetzen, ob das notwendige Sprachmaterial, das die SchülerInnen zur Bearbeitung der Übungen bedürfen, von diesen bereits beherrscht wird. Ist dies nicht der Fall, müssen die dafür notwendigen Ausdrücke und Redewendungen von der Lehrperson zur Verfügung gestellt werden.

3. Verfahren im Unterricht - Phasenbezogenes Vorgehen bei der fremdsprachlichen Filmbearbeitung

Wie könnte nun die konkrete Arbeit mit den beiden Kurzspielfilmen im Französischunterricht aussehen, um den Übergang von der Textrezeption in die Textproduktion und damit verbunden die Förderung der Kompetenz *Sprechen* zu ermöglichen?

Die Beschäftigung mit dem audiovisuellen Medium sollte schon vor der Präsentation der ersten Szenen beginnen. So beinhaltet die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Filmen laut Wilts (2003), „sich seiner Erwartungen an den Film bewusst zu werden, dem Film zielgerichtet Informationen zu entnehmen und das Dargestellte kritisch zu durchdringen“ (Wilts 2003, 6). Diese drei Phasen der Filmarbeit, die den Verstehens- und Sinnbildungsprozess auf Seiten der SchülerInnen beeinflussen - also das Formulieren von Erwartungen, die Filmrezeption und die anschließende Reflexion - sollen somit von den Lernenden bewusst und aktiv vollzogen werden (vgl. Wilts 2003, 6).

Die aus der Textarbeit bekannte Dreiteilung - in vor, während und nach der Rezeption - hat sich also auch bei der unterrichtlichen Arbeit mit Filmen als gut geeignet erwiesen (vgl. Nieweler 2006, 229). Zusätzlich kommt es zu einer Erhöhung des Nutzens von Filmen, wenn ihr Einsatz von angemessenen Aktivitäten und Aufgaben sowie von unterschiedlichen Einzelverfahren während der drei Phasen begleitet wird.

In allen drei Phasen sollten die SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, möglichst handlungsorientiert zu arbeiten, so sollten sie im aktiven Dialog mit dem jeweiligen Kurzfilm stehen. Zudem sollte im Hinblick auf die Förderung der Sprechfertigkeit ein sinnvoller Austausch zwischen kreativ-produktiven und analytisch-kognitiven Vorgängen stattfinden.

3.1. Activités avant le visionnement

In diese Kategorie fallen all jene Aufgaben und Übungen, die bereits vor der Vorführung des Films mit der Klasse besprochen werden sollten, denn fremdsprachliche Filme sollten nie völlig unvorbereitet präsentiert werden (vgl. Nünning/Surkamp 2006, 268). So ist die Filmvorführung umso effektiver, je intensiver die SchülerInnen im Vorhinein auf die Thematik beziehungsweise den Kontext vorbereitet werden (vgl. Maier 1998, 94).

Zudem dienen jene Übungsaufgaben, die vor der Filmdarbietung stattfinden, der sprachlichen und inhaltlichen „Vorentlastung“ und dem Aufbau einer thematischen „Erwartungshaltung“ (vgl. Nieweler 2006, 229). Ebenso können die vorbereiteten

Übungsformen die Neugierde für das Medium Film wecken und sprachliche, landeskundliche beziehungsweise kulturelle oder auch filmbezogene Vorkenntnisse der Lernenden aktivieren. Das Einstimmen der Lernenden auf das Thema „Kino“ beziehungsweise „Film“ im Allgemeinen, die Sensibilisierung für fremdsprachliche Filme, sowie die Vorbereitung auf den filmspezifischen Wortschatz, stehen in dieser Phase somit im Vordergrund (vgl. Nieweler 2006, 229).

3.1.1. Assoziogramme - Gedankennetze

Als Übung zur Einstimmung eignet sich vor allem das Erstellen von Assoziogrammen. Der Filmtitel, das Filmplakat, der Trailer oder ein auf den Film bezogenes Thema stellen sogenannte Signalwörter dar, denen in einer Assoziationskette diverse Begrifflichkeiten zugeteilt werden sollen (vgl. Maier 1998, 94; Surkamp 2010, 61).

Da jene Gedankennetze - die auch als eine Art Einführungsgespräch in eine bestimmte Thematik dienen - bei den Lernenden auch oft Emotionen hervorrufen, ermöglichen diese auch authentische Kommunikationssituationen im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Lehrpersonen arbeiten vor allem deswegen gerne mit Assoziogrammen, da diese zahlreiche Übungsmöglichkeiten, insbesondere in Bezug auf den Aufbau der kommunikativen Kompetenz *Sprechen* anbieten. Zudem kommt es zu einer Aktivierung des Vorwissens und des bereits vorhandenen Wortschatzes der SchülerInnen, was wiederum zur Folge hat, dass ein Großteil der Begriffe, die beim Bilden von Assoziogrammen zu einer bestimmten Thematik genannt werden, aus der persönlichen Erlebnis- und Erfahrungswelt der SchülerInnen stammt und somit häufig auch individuelle Ansichten, kulturelle Eigenheiten und damit verbundene Wertungen der Lernenden miteinfließen können (vgl. Schatz 2006, 168). Dadurch bleiben die gesammelten Anhaltspunkte besser und länger im Gedächtnis (vgl. Schatz 2006, 68-69).

Die gewonnenen Antworten und Assoziationen sollten in Stichworten auf der Tafel oder einer Overhead-Folie festgehalten und anschließend in die Lernunterlagen der SchülerInnen übertragen werden, damit sich diese immer wieder daran orientieren können.

Als allgemeiner Einstieg kann auf den Film *Paris je t'aime* in seiner Gesamtheit Bezug genommen werden, auch wenn später lediglich auf zwei der achtzehn Kurzfilme genauer eingegangen wird. Beispielsweise könnte den Lernenden die Frage gestellt werden, welche unterschiedlichen Assoziationen der Filmtitel *Paris je t'aime* in ihnen hervorruft, so bietet die Konfrontation mit ebendiesem auch Anlässe zu Spekulationen über den Inhalt. Zudem

lässt sich gerade bei Themen wie „Paris“ oder auch „Liebe“ an das Vorwissen der SchülerInnen anknüpfen.

3.1.2. Hypothesenbildung

Eng verbunden mit dem Erstellen von Assoziogrammen ist auch das Bilden von Hypothesen. Dies kann im fremdsprachlichen Klassenzimmer auf unterschiedlichste Weise erfolgen. So können die Lernenden - wie eben erwähnt - zum Filmtitel, zum Filmplakat oder auch zum Fortgang der Geschichte auf Grundlage der bislang vorgeführten Szenen (vgl. Husemann 2013, 12) Vermutungen formulieren, um so den Inhalt des jeweiligen Films vorausszuahnen. Hypothesenbildung kann mit verschiedensten Methoden und Übungsformen - wie im weiteren Verlauf noch deutlich wird - verbunden werden. Als zusätzlicher durchaus positiver Effekt trägt jene Aktivität auch zu einer Steigerung der nachfolgenden Filmwahrnehmung bei (vgl. Maier 1998, 94).

Die Lernenden müssen jedoch auch die Möglichkeit erhalten, ihre zuvor formulierten Annahmen betreffend des Filminhalts im Nachhinein - zum Beispiel während der Rezeption - auch einer Überprüfung zu unterziehen, um diese verifizieren beziehungsweise falsifizieren zu können (vgl. Schöpp 2009, 107).

Die Tätigkeit der Hypothesenbildung, in ihren verschiedensten Ausformungen, kann zu den kreativ-produktiven Verfahren gezählt werden, die im Französischunterricht vermehrt Beachtung finden sollten. Denn diese helfen nicht nur die Fantasie der Lernenden anzuregen, sie vermehren durch ihren Einsatz auch die Gelegenheiten zum aktiven Gebrauch der französischen Sprache auf Seiten der SchülerInnen (vgl. Burger 1995, 600).

Als Einstieg in die Filmarbeit können nicht nur anhand des Filmtitels, sondern auch mit Hilfe des DVD-Covers von *Paris je t'aime* - das den Titel inkludiert - Vermutungen von Seiten der Lernenden bezüglich der Thematik angestellt werden.

Die Lernenden erhalten ein Arbeitsblatt auf dem das Filmcover gut erkennbar abgebildet ist.

In Kleingruppen sollen sie die Abbildung genau betrachten und über den möglichen Inhalt des Films spekulieren. Übungen dieserart tragen nicht nur zur Förderung der Sprechfertigkeit bei, sondern können auch die Neugierde auf den tatsächlichen Inhalt des Films anregen.

Da sich auf dem französischen DVD-Cover die weibliche Hauptdarstellerin des Kurzfilms *Bastille*, die vor allem am roten Mantel zu erkennen ist, befindet, eignet sich dieses

besonders gut für diesen Vorgang, da so bereits auf einen der beiden Kurzfilme, die im Anschluss näher besprochen werden sollen, Bezug genommen werden kann.

Natürlich sollte den Lernenden nicht vorenthalten werden, dass sich der Film *Paris je t'aime* aus verschiedenen, voneinander unabhängigen Kurzfilmen zusammensetzt. Zur Richtigstellung der von den SchülerInnen aufgestellten Mutmaßungen kann der Klasse aber dennoch der Kurzfilm *Bastille* präsentiert werden.¹³

3.1.3. Das Arbeiten mit Standbildern/Screenshots

Als besonders effektiv erweist sich auch das Arbeiten mit Standbildern per Pausentaste, sogenannten « images fixes ». Auch hier sollen die Lernenden beispielsweise über einzelne Szenen oder über die unterschiedlichen Relationen der SchauspielerInnen, also über relevante Themen des ausgewählten Films Vermutungen anstellen, die wiederum zum Aufbau einer bestimmten Erwartungshaltung beitragen (vgl. Nünning/Surkamp 2006, 268). Der mündliche Austausch über Bildimpulse wie Screenshots, also das Spekulieren sowie das spontane Äußern über ebendiese, kann jedoch nur gelingen, wenn die eingesetzten Bilder genügend Spielraum für Interpretationen zur Verfügung stellen. So eignen sich vor allem jene Bilder besonders gut, „die nicht ganz eindeutig sind, die Rätsel aufgeben und deshalb Wahrnehmung und Phantasie der Lernenden ansprechen“ (Schatz 2006, 170).

Wenn Bilder so ausgewählt werden, dass sie den genannten Anforderungen gerecht werden, und somit differenzierte Wahrnehmungen und Deutungen bei den Lernenden evozieren, kann auch mit deren Hilfe eine spontane und somit authentische Interaktion ausgelöst werden. Zudem sollen durch die visuellen Impulse sogar Unklarheiten auftreten und Fragen in den Raum gestellt werden, womit die Neugierde der SchülerInnen geweckt und diese dazu gebracht werden sollen, wissbegieriger am Unterricht teilzunehmen. So können vor allem mehrdeutige Bilder Stoff für Gespräche bieten und als visuelle Sprechkanäle fungieren, denn nur wenn das ausgewählte Bild auch tatsächlich etwas aussagt, können die Lernenden darüber etwas erzählen (vgl. Schatz 2006, 170-173). Bestenfalls sollen die vorliegenden Bilder die SchülerInnen nicht nur zum Sprechen in der Fremdsprache motivieren, sondern diesen spontane Wortmeldungen über unmittelbar gewonnene Eindrücke entlocken.

Da Bilder somit für den Spracherwerb eine bedeutende Rolle spielen, können diese auch als Grundlage für vielfältiges und einfallsreiches Sprechen verstanden werden (vgl. Schatz 2006, 77). So erzählt jedes Bild eine andere Geschichte, die die Lernenden versuchen sollen zu rekonstruieren.

¹³ siehe Anhang: *fiche de travail 1*

Zusätzlich kann das Arbeiten mit Standbildern auch zur Förderung des Sehverstehens beitragen, da bei detailliertem Betrachten beispielsweise der Körpersprache oder auch des Schauplatzes bereits viel Information über das Geschehen gewonnen werden kann. Das Visuelle dient hier also als Hilfestellung, die aufgestellten Theorien, worüber der Film möglicherweise handeln könnte, haben somit eine Basis in dem gezeigten Standbild. Doch auch Anhaltspunkte wie beispielsweise die Kleidung der HauptdarstellerInnen, die insbesondere bei dem Kurzfilm *Quais de Seine* von Bedeutung ist, haben ebenso das Potenzial, den Lernenden Rückschlüsse bezüglich des Filminhalts zu gewähren.

Dem Arbeiten mit Bildern sollte im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext auch deshalb mehr Beachtung eingeräumt werden, da die SchülerInnen auch bei der kompetenzorientierten mündlichen Reifeprüfung im Bereich des monologischen Sprechens mit einem Bildimpuls, der ihnen als Hilfestellung dient, um über eine bestimmte Thematik sprechen zu können, arbeiten müssen. Deshalb ist es empfehlenswert, wenn bereits im Regelunterricht das zusammenhängende Sprechen mit Bildern geübt wird.

Zudem kann die Analyse diverser Standbilder für filmanalytische Zwecke eingesetzt werden. So kann die Bearbeitung filmtechnischer und filmästhetischer Gestaltungsmittel auch mittels Standbilder erfolgen (vgl. Decke-Cornill 2014, 102).

Quais de Seine

Sozialform: Partnerarbeit, Plenararbeit

Trainierte Fertigkeiten: Dialogisches Sprechen, Sehverstehen

Eine Möglichkeit, wie man vor der Filmvorführung effektiv mit Screenshots zum jeweiligen Kurzfilm zur Förderung der Sprechfertigkeit arbeiten kann, könnte folgendermaßen aussehen:

Den SchülerInnen werden vier Bilder, die allesamt aus dem Film *Quais de Seine* stammen, in Form eines Arbeitsblattes präsentiert. Auf den Bildern sind abwechselnd die beiden Hauptfiguren François und Zarqa abgebildet. Nun bekommen die Lernenden die Aufgabe, in Partnerarbeit die vorliegenden Screenshots genau zu betrachten und gemeinsam anhand von Gestik und Mimik Vermutungen über den Dialog, der zwischen den beiden stattfindet, aufzustellen.

Da die Abbildungen aus der Schlüsselszene des Kurzfilms stammen, ist die intensive Auseinandersetzung mit diesen besonders wichtig. Auch wenn hier nur Vermutungen formuliert werden, kann die detaillierte Beschäftigung mit den Bildimpulsen die Lernenden

dennoch auf den Film einstimmen und als Vorentlastung dienen. Im Anschluss sollen die einzelnen Paare ihre Vermutungen präsentieren, wobei auch überprüft werden soll, ob sich die individuellen Gedanken und Ansichten der SchülerInnen überschneiden oder ob diese stark variieren.

Zur Verifizierung der aufgestellten Hypothesen soll im Anschluss der Film vorgeführt werden, wobei die Lernenden besonders auf den Dialog zwischen François und Zarqa achten sollen.¹⁴

Quais de Seine

Sozialform: Partnerarbeit

Trainierte Fertigkeiten: Monologisches Sprechen, Sehverstehen

Auch das monologische Sprechen kann und sollte - vorbereitend auf die mündliche Matura - mit Hilfe von Standbildern geschult werden. Besonders gut eignet sich hier die Übungsform « Trouver l'image ». Die SchülerInnen bekommen ein Arbeitsblatt, auf dem sich mehrere Bilder aus dem Kurzfilm *Quais de Seine* befinden, ausgeteilt. Die Lernenden arbeiten zu zweit zusammen, einer der beiden wählt unbemerkt eines der Bilder aus und versucht dieses so präzise und genau wie möglich seinem Mitschüler/seiner Mitschülerin, der/die das Arbeitsblatt noch nicht gesehen hat, zu beschreiben. Anschließend wird auch diesem/dieser der Arbeitszettel vorgelegt und er/sie muss versuchen das beschriebene Bild lediglich anhand der Erklärung seines Gegenübers zu finden. Im Anschluss wird das gleiche Szenario mit einem anderen Bild und vertauschten Rollen durchgeführt. Auf diese Weise kann auf der einen Seite das zusammenhängende Sprechen und auf der anderen Seite das intensive Zuhören auf Seiten der Lernenden gefördert werden (vgl. Blume 2014, 154).

Bastille

Sozialform: Individualarbeit, Partnerarbeit, Plenum (Sitzkreis)

Trainierte Fertigkeiten: Dialogisches Sprechen, Sehverstehen

Auch hier soll die genaue Beschreibung des vorliegenden Standbildes aus dem Kurzfilm *Bastille*, das den SchülerInnen in Form eines Screenshots präsentiert wird, als erste Annäherung an den Kurzfilm verstanden werden, Interesse auf Seiten der Lernenden wecken und diese zusätzlich zum Sprechen animieren (vgl. Gehlen 2013, 34).

Die detaillierte Beschreibung des Screenshots, die bestenfalls in Partnerarbeit erfolgen sollte, kann entweder völlig frei und ohne Vorgaben stattfinden oder von verschiedensten

¹⁴ siehe Anhang: *fiche de travail 2*

Fragen geleitet werden, die den Blick der Lernenden in eine bestimmte Richtung lenken sollen.

So können die SchülerInnen beispielsweise dazu aufgefordert werden, dass sie insbesondere auf die Stimmung, die das vorliegende Bild vermittelt, eingehen, oder, dass sie sich Gedanken machen, in welchem Verhältnis die beiden abgebildeten Personen zueinander stehen könnten. Ebenso können sie Vermutungen darüber aufstellen, was die präsentierten Figuren gerade denken beziehungsweise in dem dargestellten Moment erlebt haben könnten. So können die Fragen je nach anvisiertem Lernziel stark variieren.

Die jeweiligen Bilder sollten zuerst individuell betrachtet werden, bevor sich die Lernenden zu zweit über ihre gewonnenen Eindrücke austauschen. Dabei sollten die Lernenden auch begründen können, warum sie zu diesem Entschluss gekommen sind. Im Anschluss sollen die aufgestellten Vermutungen und Interpretationen, beispielsweise im Stuhl- oder Sitzkreis, der sich meist besonders gut für den mündlichen Austausch in größeren Gruppen eignet, besprochen werden.

Natürlich kann die Beantwortung dieser und ähnlicher Fragen zunächst nur hypothetisch erfolgen, dennoch wird mit deren Hilfe bereits ein erster Überblick über die Handlung des Kurzfilms ermöglicht. Erst während beziehungsweise nach der Rezeption können die SchülerInnen ihre Vermutungen mit dem tatsächlichen Filmgeschehen vergleichen und diese in weiterer Folge bestätigen oder widerlegen.

Bastille

Sozialform: Partnerarbeit, Plenum

Trainierte Fertigkeiten: Dialogisches Sprechen, Sehverstehen

Auch der Kurzfilm *Bastille* eignet sich gut, um über den Dialog, der sich zwischen den beiden HauptdarstellerInnen ereignen könnte, Mutmaßungen aufzustellen.

Auf einem Arbeitsblatt befinden sich vier Bilder, die allesamt aus dem Kurzfilm *Bastille* stammen. Genauer gesagt handelt es sich um Screenshots aus der Szene im Restaurant, in welcher der Mann eigentlich seine Frau, die ihm im selben Moment von ihrer schweren Krankheit erzählt, verlassen will. Die SchülerInnen sollen in Partnerarbeit die Mimik und Gestik der abgebildeten Personen genau untersuchen. Im Anschluss sollen sie zu zweit einen Dialog verfassen, der sich zwischen den beiden Personen ereignen könnte.

Falls es die Unterrichtszeit erlaubt, kann der Dialog von Freiwilligen in Form eines Rollenspiels präsentiert werden. Dies schult zum einen das dialogische Sprechen, zum anderen trägt es zu einer abwechslungsreichen und unterhaltsamen Gestaltung der

Unterrichtseinheit bei. In Kapitel 3.3.3. wird noch genauer auf das Rollenspiel eingegangen.

Anschließend wird der Film der Klasse zum ersten Mal vorgeführt. Die Lernenden werden merken, dass die Geschichte von einem Erzähler aus dem Off begleitet wird und sich zwischen den beiden Hauptdarstellern gar kein Gesprächsablauf ereignet. Dennoch sollen sie überprüfen, ob sich ihre Überlegungen mit dem Gesehenen und der Beschreibung des unsichtbaren Erzählers decken oder ob ihr erfundener Dialog eine völlig andere Richtung einschlägt.¹⁵

An dieser Stelle sei kurz angemerkt, dass auch nach der Filmvorführung in unterschiedlichster Weise mit Standbildern gearbeitet werden kann. Beispielsweise können diese den Lernenden in der falschen Reihenfolge präsentiert werden. In Partnerarbeit sollen die SchülerInnen die vorliegenden Bilder ordnen und sich anschließend gegenseitig und von Bild zu Bild abwechselnd erklären, was darauf zu sehen ist, beziehungsweise was sich in dem abgebildeten Moment gerade ereignet hat. Für diese Übung wäre es sinnvoll, wenn die SchülerInnen den Kurzfilm, beispielsweise durch mehrmalige Rezeption, schon etwas besser kennen, da lediglich so eine ausführliche und detaillierte Wiedergabe des Geschehens möglich ist.¹⁶

3.2. Activités pendant le visionnement

Um dem fremdsprachlichen Filmunterricht nicht mit einer freizeitlichen Filmpräsentation zu verwechseln, bei der sich die RezipientInnen entspannen und den Film ohne Anstrengung, also passiv, verfolgen können, sollten Filme von Anfang an so eingesetzt werden, dass diese zum Beispiel mit Hilfe spezifischer Beobachtungsaufgaben während der Filmrezeption die Lernenden aktiv integrieren (vgl. Nünning/Surkamp 2006, 266).

Die Aufgaben, Übungen und Aktivitäten, die während der Filmrezeption zum Einsatz kommen, sollen nicht nur zu einer Sicherung des Filmverständnisses auf Seiten der Lernenden beitragen, sondern diese auch beim Erfassen und Verstehen filmspezifischer Präsentationsformen unterstützen (vgl. Surkamp 2010, 61-62). Demnach kann in dieser Phase auch „die analytische und kreativ-produktive Auseinandersetzung mit dem Film, seinen Themen und seiner künstlerischen Form“ (Leitzke-Ungerer 2009, 20) erfolgen. So können während dieser Phase auch Fragen zum Filminhalt, dem Genre, den Filmfiguren oder auch den filmästhetischen Mitteln gestellt werden.

¹⁵ siehe Anhang: *fiche de travail 3*

¹⁶ siehe Anhang: *fiche de travail 4*

3.2.1. Bild ohne Ton/Ton ohne Bild

Als geeignete kreative Übung, die neben der Förderung der Sprechfertigkeit auch zur Schulung des Hör-Sehverstehen beiträgt, kann die Lehrperson beispielsweise bestimmte Filmszenen ohne Ton vorführen oder auch die Tonspur ohne den visuellen Input abspielen. Mit Hilfe dieser Methode können neben sprachverarbeitenden auch bildverarbeitende Unterrichtsphasen ermöglicht werden. Auch wenn das Zusammenspiel von visueller und auditiver Information den Film eigentlich erst zum Film - zum audiovisuellen Medium - macht, ist die Trennung der beiden Kanäle dennoch durchaus nützlich, um das Erreichen diverser didaktischer Zielsetzungen gewährleisten zu können. Außerdem kann durch den Einsatz dieser Methode, die Wahrnehmung der SchülerInnen für die eingesetzten stilistischen Gestaltungsmittel der Filmemacher, wie beispielsweise die Wirkung der ausgewählten Filmmusik, aber auch für die Interaktion zwischen auditivem und visuellem Kanal, sensibilisiert werden (vgl. Rössler 2009, 319-320).

Da der Film seine Geschichte in erster Linie mit Hilfe der visuellen Ebene erzählt, sollte vor allem die Variante „Bild ohne Ton“ im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen. Die stumme Filmpräsentation fördert nicht nur die produktive Kompetenz *Sprechen* - durch die Aufforderung der LernerInnen, das Gesehene verbal wiederzugeben - sondern auch das Sehverstehen. Zudem trägt dieses Vorgehen auch zur Förderung der Kreativität sowie der Vorstellungskraft bei. So sollen die Lernenden durch die Fokussierung auf die visuelle Ebene und das genaue Analysieren und Betrachten der bewegten Bilder - die neben der äußeren Handlung des Kurzfilms auch die Körpersprache der Figuren beinhaltet - Vermutungen über den auditiven Kanal formulieren. Dazu gehören unter anderem die Dialoge, die möglicherweise geführt werden, der Tonfall der beteiligten Personen, die musikalische Untermalung oder auch die Geräusche, die eventuell zu hören sind (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 18).

Mit Hilfe verschiedenster Fragen zum Gesehenen, die die Lernenden zum freien Sprechen animieren sollen, wird ermöglicht, dass sich die SchülerInnen intensiv mit den Bildern beschäftigen und damit verbunden die Fähigkeit des Sehverstehens umfangreicher und exakter geschult wird (vgl. Rössler 2009, 320).

Die Präsentationsweise „Ton ohne Bild“ hingegen trägt zu einer tiefgreifenden und ausführlichen Förderung des Hörverstehens bei, wobei aber kein Detailverstehen von den Lernenden verlangt werden soll, vielmehr soll den SchülerInnen gelingen, dass sie grundlegende Schlüsse über den Inhalt ziehen können.

Auch bei dieser Vorgehensweise werden die kreativen Denkprozesse gefördert, da anhand des vorgespielten auditiven Kanals über die Umsetzung der visuellen Ebene und über verschiedene Dinge, die den Inhalt des Films betreffen - beispielsweise über das Aussehen der sprechenden Personen oder den Drehort - gemutmaßt werden kann (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 18).

Quais de Seine

Sozialform: Kleingruppe, Plenum

Trainierte Fertigkeiten: Dialogisches Sprechen, Hör-Sehverstehen

Der Kurzfilm *Quais de Seine* bezieht seine Wirkung primär aus den gezeigten Bildern und deren ausdrucksvoller Abfolge. Aus diesem Grund wäre ein Globalverstehen auch dann möglich, wenn der gesamte Film den Lernenden ohne Ton präsentiert werden würde (vgl. Schumann 2009, 182-183).

Den Lernenden wird der Kurzfilm *Quais de Seine* ohne Tonspur vorgespielt. Anschließend sollen sie in Kleingruppen die gewonnen visuellen Eindrücke besprechen, über den eventuellem Inhalt des Tonkanals - also über mögliche Gesprächsabläufe - spekulieren und ihre Vermutungen und Gedanken gemeinsam erörtern. Dabei sollen die SchülerInnen auch auf die für sie passende Musik sowie auf mögliche Nebengeräusche, die im Film zu hören sein könnten, eingehen. Jede Kleingruppe soll sich auf eine Variante einigen und die Tonspur beziehungsweise einen eventuellen Dialog erfinden, der anschließend dem Rest der Klasse im Zusammenspiel mit den Bildern vorgespielt wird. Dieses Vorgehen ist sowohl handlungs- als auch kreativitätsorientiert und trägt insbesondere zu einer Förderung der Sprechfertigkeit bei (vgl. Rössler 2009, 320).

Im Anschluss wird der Film mit der Tonspur vorgespielt. Auch wenn bei der ersten Rezeption bestimmt nicht alles verstanden wird, können die SchülerInnen dennoch prüfen, wie weit ihre Vermutungen mit dem tatsächlichen auditiven Kanal - dem „wahren“ Inhalt der Gespräche und der tatsächlich verwendeten Musik - übereinstimmen.

Der Film muss auch deshalb im Anschluss einmal oder auch mehrere Male mit Ton präsentiert werden, da nur auf diesem Wege ein detaillierteres Verstehen garantiert werden kann. So könnten vor allem Schlüsselszenen wie das Gespräch zwischen dem jungen Franzosen und der Maghrebinerin ohne Tonspur nicht oder nur unzureichend verstanden werden. Um jedoch den kompletten Sinn und vor allem die Botschaften, die der Kurzfilm *Quais de Seine* vermitteln möchte, erkennen zu können, ist es notwendig, alle Dialoge sowie die Aussagen einzelner Sätze zu verstehen (vgl. Schumann 2009, 182-183).

Bastille

Sozialform: Gruppenarbeit, Kleingruppenarbeit, Plenum

Trainierte Fertigkeiten: Dialogisches Sprechen, Hör-Sehverstehen

Da in dieser Episode die HauptdarstellerInnen nicht ein Wort direkt miteinander wechseln, eignet sie sich sehr gut, um mit den beiden Präsentationsverfahren „Bild ohne Ton“ beziehungsweise „Ton ohne Bild“ zu arbeiten. Damit aber diese Vorgehensweise auch wirklich funktioniert, dürfen nur Filme eingesetzt werden, deren Bild- und Toninformation nicht auseinanderfallen.

Die Französischklassse soll nun durch Zufallsprinzip in zwei Gruppen aufgeteilt werden, um eine arbeitsteilige Filmrezeption zu ermöglichen. Die getrennte Betrachtung von Bild- und Tonspur kann auch zu einer Entschlüsselung der Komplexität des audiovisuellen Mediums beitragen. Ein weiterer Vorteil dieser „Aufteilung“ besteht darin, dass der oder die Einzelne sich lediglich auf einen Wahrnehmungskanal konzentrieren muss und er oder sie somit insgesamt einem geringeren Informationsfluss ausgesetzt ist (vgl. Surkamp 2010, 61-62). So sollte sich eine Gruppe nur mit dem Ton, die andere nur mit den bewegten Bildern auseinandersetzen.

Jene Gruppe die lediglich dem auditiven Kanal folgt, erhält den Auftrag, sich anhand der Geräusche, der Dialoge und der musikalischen Untermalung die Bilder vorzustellen. Wie könnten die sprechenden Personen aussehen? Wo könnten sich diese aufhalten?

Währenddessen soll die andere Gruppe anhand der Bilder, der Mimik und der Gestik einen Dialog zwischen dem Mann und der Frau erfinden. Nach Abschluss der ersten Aufgabe werden Kleingruppen gebildet, wobei sich diese jeweils aus zumindest zwei Angehörigen der beiden vorigen Arbeitsgruppen zusammensetzen sollten, da lediglich so das Zusammenspiel der einzelnen visuellen und auditiven Elemente und damit verbunden die Bildung eines Gesamteindrucks des Kurzfilms ermöglicht werden kann. Jene SchülerInnen, die nur den Ton gehört haben, erzählen dem Rest der Gruppe die nur das Bild gesehen haben, welche Eindrücke diese gewonnen haben und umgekehrt. Anschließend wird der Film der gesamten Klasse mit Bild- und Tonspur vorgespielt. In einer anschließenden Diskussionsrunde, beispielsweise in Form eines Rezeptionsgesprächs, kann dieser noch bewertet werden (vgl. Lange 2009, 306).¹⁷

Doch auch nach der Filmrezeption kann zum Beispiel das monologische Sprechen effektiv mit Hilfe der Präsentationsform „Bild ohne Ton“ gefördert werden, indem die Lernenden

¹⁷ siehe Anhang: *fiche de travail 5*

den Part des Erzählers aus dem Off übernehmen. Da das Geschehen des Kurzfilms *Bastille* - wie bereits erwähnt - tatsächlich nur von einer *Voix off* begleitet wird, eignet sich dieser optimal für diese Methode. Voraussetzung hierfür ist natürlich, dass der Kurzfilm der Klasse bereits insoweit bekannt ist, dass die Lernenden anhand der Bilder wissen, was in den einzelnen Szenen ungefähr passiert.

Im Anschluss präsentiert die Lehrperson der Klasse erneut den Anfang des Kurzfilms aber ohne Ton. Die Aufgabe der Lernenden besteht nun darin, die Rolle des Erzählers aus dem Off zu übernehmen und mit Hilfe der visuellen Ebene das Geschehen nachzuerzählen. Die Bilder helfen hier, die bereits vorhandenen Informationen über die Geschehnisse im Film wieder abzurufen (vgl. Blume 2014, 153).

Natürlich kann diese Methode auch bei *Quais de Seine* zum Einsatz kommen, so können die Lernenden auch einen Teil eines wichtigen und aussagekräftigen Filmdialogs wiedergeben, wobei die Lernenden in Partnerarbeit arbeiten und sich einer der beiden auf Person A, der andere auf Person B fokussieren soll. Im Anschluss wird jene Sequenz ohne Tonspur vorgespielt und die Lernenden sollen den Gesprächsteil ihrer Rolle so gut wie möglich übernehmen. Es geht nicht um eine exakte Synchronisation des Dialogs, sondern vielmehr darum, die Grundaussage des Gesprächs wiederzugeben (vgl. Nieweler 2006, 230).

Aufgaben und Übungen, die während der Filmrezeption zu bearbeiten sind, legen auch besonderen Wert darauf, wie der Film dargestellt wird. So stellt beispielsweise auch das gerade erläuterte Verfahren „Bild ohne Ton“ die Bilder und deren Mitteilungen in den Vorderrund der Betrachtung (vgl. Lange 2009, 299). Auch das Stellen abwechslungsreicher Beobachtungsaufgaben, die bereits vor der Rezeption verinnerlicht werden sollen, damit die SchülerInnen wissen, auf was sie während der Filmpräsentation besonders achten müssen, sorgt für eine intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Kurzfilm. Nach der Rezeption können die gewonnen Einsichten und Eindrücke beispielsweise innerhalb eines Rezeptionsgesprächs besprochen und verglichen werden. Das Notizenmachen während der Rezeption bestimmter Szenen kann das Filmverstehen unterstützen. Natürlich können auch die Beobachtungsaufgaben informationsreduziert, also durch das alleinige Vorführen der visuellen oder der auditiven Ebene, erfolgen, indem sich die SchülerInnen entweder ausschließlich auf das visuelle Geschehen, zum Beispiel durch die Beschreibung der äußeren Merkmale einer Filmfigur oder auf den auditiven Kanal, beispielsweise durch die spätere Wiedergabe einzelner Gespräche, konzentrieren.

3.2.2. Beobachtungsaufgaben

Den SchülerInnen werden vor der Filmpräsentation einige Fragen und Sehaufträge gestellt, auf jene sie bereits während der Rezeption besonders achten müssen. Beobachtungsaufgaben können zudem zu einer Überprüfung des Detailverstehens eingesetzt werden, jedoch muss die Lehrperson bedenken, dass für ein detailliertes Verstehen meist eine mehrfache Rezeption notwendig ist. Das aufmerksame Beobachten und Zuhören spielt bei diesen Hör-Sehaufträgen eine bedeutende Rolle. Das Besprechen ebendieser kann in Form eines Rezeptionsgesprächs - indem die gewonnen Erkenntnisse gemeinsam verglichen werden - erfolgen.

Quais de Seine

Sozialform: Partnerarbeit, Plenararbeit

Trainierte Fertigkeiten: Dialogisches Sprechen, Hör-Sehverstehen

Beispielsweise können die SchülerInnen dazu aufgefordert werden, sich während der Sichtung das äußere Erscheinungsbild der jungen Maghrebinerin insoweit einzuprägen, dass sie jenes im Anschluss ihrem Sitznachbar/ihrer Sitznachbarin detailliert beschreiben können. Doch auch die genaue Schilderung der Reaktion von Zarqas Großvater, als dieser François zum ersten Mal sieht, wäre denkbar. Aber auch Fragen wie beispielsweise „Wie reagiert Zarqa auf die drei jungen Männer? Was hält sie von ihnen? Über was unterhalten sich François und Zarqa? Wie verhalten sich die Passanten als Zarqa stürzt?“, können direkt nach der Rezeption in Partnerarbeit oder im Plenum besprochen werden.

3.2.3. Die Geschichte des Films weiter- beziehungsweise zu Ende erzählen

Eine weitere Möglichkeit während der Rezeption das Sprechen zu üben und die Neugierde der Lernenden bezogen auf den Ausgang des Kurzfilm aufrecht zu erhalten, stellt das selbstständige Weitererzählen, also das Spekulieren über den möglichen Fortgang der Filmgeschichte dar. Dies kann jedoch nur stattfinden, wenn der Film des Öfteren Passagen bereithält, die dafür sorgen, dass der weitere Verlauf der Handlung nicht wirklich vorhersehbar ist oder die im besten Fall sogar eine unerwartete Wendung beinhalten. Dadurch wird die Kreativität der SchülerInnen gefordert und gefördert und sie werden dazu angeregt, sich in ihrer Fantasie den Fortschritt der Handlung auszumalen und diesen dann auch verbal wiederzugeben. Dabei können oft die verschiedensten Fortsetzungen der Filmhandlung entstehen, die anschließend im Plenum präsentiert werden sollen (vgl. Schatz 2006, 139).

Bastille

Sozialform: Kleingruppenarbeit, Plenararbeit

Trainierte Fertigkeiten: Dialogisches/monologisches Sprechen, Hör-Sehverstehen

Die Lernenden bekommen den ersten Teil des Kurzfilms *Bastille* bis zu dem Moment, an dem die weibliche Filmfigur zu weinen beginnt - der gleichzeitig auch als inhaltlicher Höhepunkt aufgefasst werden kann - präsentiert. Danach sollen sie sich in Kleingruppen Gedanken darüber machen, was die Frau so traurig macht, dass sie ihre Gefühle in der Öffentlichkeit nicht mehr unter Kontrolle hat und mitten in einem Restaurant bitterlich zu weinen anfängt. Welche Probleme oder Ängste könnte die Frau haben? Anschließend soll ein Schüler/eine Schülerin aus der Gruppe die gemeinsam formulierten Vermutungen über die möglichen Gründe für ihre Verzweiflung im Plenum präsentieren. Eine Überprüfung der Hypothesen wird nach der Darstellung der Ergebnisse mit der Fortsetzung der Filmpräsentation gewährleistet.

Da die SchülerInnen den Anfang des Kurzfilms kennen und sie so bereits erfahren haben, dass der Mann plant, seine Ehefrau für eine Jüngere zu verlassen, wird vermutlich der Großteil der Klasse denken, dass der Frau das Vorhaben ihres Mannes bewusst geworden ist und sie deshalb so verzweifelt und traurig ist. Der eigentliche Grund, die unheilbare Krankheit, stellt somit eine überraschende Wende dar, die die Neugierde der Lernenden während der Filmrezeption erneut anstacheln könnte.¹⁸

Auch die Lehrperson kann in dieser Phase, also während der Filmrezeption, zum Einsatz kommen und den SchülerInnen, entweder unmittelbar vor der Vorführung oder in einer kurzen Unterbrechung notwendige Erklärungen, die das Verständnis erleichtern, zur Verfügung stellen.

Hier kann schon vorgreifend gearbeitet werden, so ist es für die Filmarbeit nach der Rezeption durchaus vorteilhaft, wenn die Fremdsprachenlernenden an ihren gewonnenen Eindrücken und individuellen Feststellungen anknüpfen können (vgl. Nünning/Surkamp 2006, 266).

3.3. Activités après le visionnement

3.3.1. Das Rezeptionsgespräch

Nach der Filmvorführung sollen die Lernenden und ihr kommunikatives Bedürfnis in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken. Dies kann in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht am ehesten in Form eines Rezeptionsgesprächs, das unmittelbar

¹⁸ siehe Anhang: *fiche de travail 6*

nach dem Ansehen des Kurzfilms stattfinden sollte, geschehen. Hier sollen die Lehrenden mit Hilfe von verschiedensten Impulsfragen und offenen Frageformen, auf das Empfinden der Lernenden eingehen und darauf achten, dass diese ihre individuellen Reaktionen, Emotionen und persönlichen Filmerlebnisse zum Ausdruck bringen können (vgl. Surkamp 2010, 62).

Die Lehrperson soll die Klasse also zum Sprechen, zur Verwendung der französischen Sprache, aktivieren, um so zu erfahren, was die einzelnen SchülerInnen besonders beeindruckend fanden, was ihnen missfallen hat oder was für Unklarheiten beziehungsweise Missverständnisse gesorgt hat. Ein derartiges Unterrichtsgespräch dient dementsprechend vor allem auch dazu, „den komplexen und meist auch sehr emotional wirkenden Eindruck des Gesehenen und Gehörten sprachlich formulierbar zu machen“ (Hickethier 1983, 20).

Rezeptionsgespräche sind also vor allem dann ergiebig, wenn sie sich in erster Linie an den RezipientInnen orientieren. So sollen die Reaktionen, die der jeweilige Film bei den SchülerInnen auslöst, also „ihr subjektives Filmerlebnis“ im Mittelpunkt stehen und nicht die Besprechung der filmischen Gestaltungs- und Darstellungsweisen (vgl. Burger 1995, 597). Zudem kann das im Film Dargestellte mit Hilfe einer Anschlusskommunikation in Form eines Rezeptionsgesprächs leichter verarbeiten und bewerten werden.

Das Ansprechen der Emotionen und Sinne, aber auch der subjektiven Erfahrungen der Lernenden, ist auch deswegen von Bedeutung, da nur so nach der Filmrezeption auch tatsächlich authentische, mitteilungsbezogene Kommunikation stattfinden kann. Die Lernenden müssen als sie selbst sprechen, indem sie ihre persönlichen Gedanken und Gefühle, die das Gesehene bei ihnen auslöst, äußern. Dies trägt nicht nur zur einer Anregung der intrinsischen Sprechmotivation bei, auch die im Theorieteil bereits näher erläuterte Form der Situationsauthenzität kann somit mit dem Rezeptionsgespräch verwirklicht werden.

Zudem sind derartige Gespräche über die individuellen Rezeptionserfahrungen für die Lernenden meist nichts völlig Unbekanntes, denn auch in der außerschulischen Realität findet eine Art Rezeptionsgespräch statt. So sprechen die meisten Jugendlichen nach einem gemeinsamen Kinobesuch in der Freizeit oft über das Gesehene, um es einerseits besser verarbeiten und andererseits Unverständliches hinterfragen zu können oder die Meinung anderer über den Film einzuholen.

Bei Gymnasiasten der Oberstufe etwa stehen im Mittelpunkt solcher Unterhaltungen vor allem: Gags und lustige Szenen, die Musik, die Aussage des Films, die Figuren,

die Schauspieler, die Gefühle, die der Film geweckt hat [...]. Von daher stehen die Chancen für ein intensives Rezeptionsgespräch im Unterricht [...] wahrscheinlich nicht schlecht (Burger 1995, 594).

Unterrichtsgespräche nach der Rezeption sollten also zur Nachbearbeitung und Bewertung der Filme durchaus ernst genommen werden. Da auch hierbei die aktive Rolle der Fremdsprachenlernenden gefördert wird, tragen diese wiederum dazu bei, dass beim Umgang mit Filmen, die fremdsprachendidaktischen Konzepte der Lerner- und Handlungsorientierung Berücksichtigung finden (vgl. Burwitz-Melzer 2009, 289).

Rezeptionsgespräche nach der Filmvorführung können in den unterschiedlichsten Sozialformen und in Zusammenspiel mit verschiedensten anderen Unterrichtsmethoden zum Einsatz kommen.

Da die SchülerInnen - um möglichst authentische Interaktionen erzeugen zu können - ermutigt werden sollen, ihre persönlichen Vorlieben, Ansichten und Interessen preiszugeben, muss im fremdsprachlichen Klassenzimmer eine gute Stimmung und ein vertrauensvolles Klima vorhanden sein, das einen offenen Umgang miteinander ermöglicht. Zudem sollten die SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, auch Rezeptionsgespräche in Gruppen- oder Partnerarbeiten vorbereiten zu können. In übersichtlichen Gruppen kann es eher zu informationshaltigen und offenen Gesprächen kommen, da die SchülerInnen auf diese Weise nicht der ständigen Kontrolle der Lehrkraft unterliegen (vgl. Schatz 2006, 168). Auch das anschließende Besprechen der Thematik im Plenum funktioniert meist besser, wenn sich die SchülerInnen zuvor sowohl inhaltlich als auch sprachlich einstimmen konnten.

Das Rezeptionsgespräch kann entweder mit Hilfe verschiedenster filmspezifischer Fragen - die sich in erster Linie auf das dort behandelte Thema beziehen sollen - oder aber durch die Bereitstellung eines markanten Satzes aus dem Film beziehungsweise den Filmdialogen ausgelöst werden (vgl. Burger 1995, 598).

Da es bei einem Rezeptionsgespräch vorrangig darum geht, dass die Lernenden das Gesehene aus ihrer Sicht reflektieren und kommentieren, können zu den beiden Kurzfilmen ganz allgemeine Fragen gestellt werden. So können sich die SchülerInnen sowohl nach der Rezeption von *Quais de Seine*, als auch von *Bastille* zu Fragen wie beispielsweise „Wurden deine Erwartungen an den Kurzfilm enttäuscht? Was hat dir besonders gut beziehungsweise überhaupt nicht gefallen? Was hast du empfunden/gefühl als...? Wie hat die männliche/weibliche Hauptperson auf dich gewirkt? Hast du die Figur XY sympathisch gefunden? Hast du selbst schon eine vergleichbare Situation erlebt? Was sagst du zum

Schluss des Kurzfilms?“, Gedanken machen (vgl. Burger 1995, 597-598; Nieweler 2006, 231).

Die gestellten Fragen sollten von den Lernenden zunächst individuell, also in Einzelarbeit durchdacht werden. Nach ausreichend Reflexionszeit findet im Anschluss ein gemeinsamer Vergleich und Austausch der Fragen im Plenum statt. Eine gute Möglichkeit, um mit den Schülerinnen eine Unterhaltung über das Thema zu führen, bietet dabei wiederum der Sitzkreis. Dieser hilft, eine Vertrauensbasis zu schaffen und eine gewisse Nähe zu fördern, außerdem hat er positive Auswirkungen auf den gesellschaftlichen Umgang und kann als Abwechslung zum Unterrichtsalltag aufgefasst werden. Zudem ermöglicht diese Sitzweise das Halten des Blickkontakts sowie das Beobachten nonverbaler Aspekte, die oft als Verständnishilfe dienen (vgl. Surkamp 2010, 318).

Bastille

Sozialform: Einzelarbeit, Partner- oder Kleingruppenarbeit

Trainierte Fertigkeit: Dialogisches/monologisches Sprechen

Die Themen, die der Kurzfilm *Bastille* behandelt sind sehr emotional, was wiederum dazu beiträgt, dass auch die Gefühle, also die affektive Dimension der Lernenden, angesprochen werden kann und so auf Seiten der SchülerInnen eine Mitteilungsabsicht evoziert wird, wodurch wiederum authentische Sprechansätze entstehen können. Die gefühlsbetonten Vorgänge in *Bastille* können somit auch emotionale Prozesse bei den RezipientInnen hervorrufen.

So könnten im Anschluss an die Filmrezeption die SchülerInnen, nach einer kurzen Besinnungsphase, auch gefragt werden, welche Gefühle oder Emotionen der Film in ihnen auslöst. Was sie mochten oder weniger gut fanden und warum? Der Gedankenaustausch kann entweder in Partner- oder Kleingruppenarbeit erfolgen. Damit die ausgelösten Gefühle jedoch auch wirklich versprachlicht werden können, müssen von der Lehrperson bereits im Vorhinein die dafür notwendigen Redemittel zur Verfügung gestellt werden (vgl. Schwerdtfeger 1998, 45).

Die Sicherung der gewonnen Ergebnisse nach einem Rezeptionsgespräch ist meist nicht so einfach umsetzbar, eine Möglichkeit wäre, dass die SchülerInnen die Aufgabe bekommen, zuhause einen Aufsatz über ihre Eindrücke zu schreiben, um auf diese Weise auch zu einem späteren Zeitpunkt auf die im Rezeptionsgespräch gesammelten Informationen zurückgreifen zu können (vgl. Surkamp 2010, 318). Eine Reflexion des Unterrichtsgesprächs auf inhaltlicher und methodischer Ebene in Form eines Hausübungstextes gewährt der Lehrperson nicht nur einen Einblick in den individuellen

Lernzuwachs, sondern verdeutlicht zusätzlich, wie aufmerksam die Gruppe während der Gesprächsphase war (Surkamp 2014, 230).

1. Markanter Satz

Eine andere Möglichkeit, durch die ein Rezeptionsgespräch ausgelöst werden kann, besteht darin, einen markanten Satz aus dem jeweiligen Film aufzugreifen und die Lernenden mit diesem zu konfrontieren.

Quais de Seine

Sozialform: Einzelarbeit, Plenararbeit

Trainierte Fertigkeit: Dialogisches Sprechen

Bei *Quais de Seine* könnte zum Beispiel gefragt werden, was die SchülerInnen über die Aussage: « Moi, si je veux être jolie, c'est pour moi. Et quand je le (=le hijab) porte, j'ai le sentiment d'avoir une foi une identité. Je me sens bien et je pense que c'est aussi ça, la beauté. » (Chadha 2007, 00:10:07-00:10:17) von Zarqa denken. Sie können sich fragen, ob sie mit ihr einer Meinung sind oder völlig andere Ansichten vertreten. Wichtig ist, dass die Lernenden ihre Sichtweise auch begründen können. Derartige Sätze können somit als Ausgangspunkt für eine persönliche Stellungnahme aufgefasst werden. So werden die SchülerInnen aufgefordert in Einzelarbeit über ihre eigenen Ansichten hinsichtlich dieser Thematik zu reflektieren. Der Gedankenaustausch findet wiederum im Plenum statt.

Als weitere methodische Zugänge, beziehungsweise Übungen, die auf das anschließende Rezeptionsgespräch, also die Gesprächsphase im Plenum vorbereiten und damit verbunden auch zu einer Förderung der Sprechfertigkeit beitragen, eignen sich insbesondere Pro- und Kontradiskussionen - die entweder in Kleingruppen oder innerhalb der gesamten Klasse stattfinden können - aber auch die Kugellager- oder Karussellmethode.

2. Kugellagermethode/Karussellgespräch

Auch mit dieser Methode kann die Vorbereitung der SchülerInnen auf das Rezeptionsgespräch beziehungsweise die anschließende Diskussion in der Klasse gelingen. Zudem trägt das Karussellgespräch vor allem auch zu einer Schulung des zusammenhängenden Argumentierens bei. Im Mittelpunkt steht also der mündliche Austausch von Informationen über eine bestimmte, im Vorhinein genau festgelegte Thematik. Das Üben des freien Sprechens mit unterschiedlichen, zufälligen PartnerInnen und damit verbunden die vertiefende Auseinandersetzung mit ebendieser Thematik ist von zentraler Bedeutung.

Die einzelnen SchülerInnen bilden bei dieser Methode einen inneren und einen äußeren Kreis und stehen oder sitzen in Paaren zusammen und diskutieren - nach einer kurzen Pause zum Ordnen der Gedanken - über bestimmte Fragen zum Film. Dabei kommt es zum Meinungsaustausch über unterschiedliche Thesen und Ansichten. Wichtig ist, dass die SchülerInnen alles besprechen, was ihnen zur jeweiligen Thematik beziehungsweise Fragestellung in den Sinn kommt. Nach einer zuvor vereinbarten Zeit bewegt sich entweder der Innen- oder der Außenkreis um einen Platz weiter und die so neu entstandenen Gesprächspaare tauschen sich aus. Nach einigen Durchgängen wird der Vorgang abgebrochen. Die gewonnen Ergebnisse und Ansichten sollen nun im Plenum zusammengetragen werden.

Zu den Vorteilen, die das Üben im Kugellager mit sich bringt, zählt vor allem, dass alle Lernenden die Möglichkeit erhalten, sich in einem sogenannten „geschützten Raum“ auszutauschen. Dieserart können sie sich nicht nur an neu gelernten Ausdrücken, Wortkonstellationen und Satzbauarten versuchen, ebenso können sie ihr bereits vorhandenes Wissen zu einem bestimmten Themengebiet einer Überprüfung unterziehen. Außerdem trägt diese Methode dazu bei, dass das Unbehagen bezüglich der Beteiligung an fremdsprachlichen Gesprächen geschmälert oder gar zur Gänze bewältigt werden kann. Diese kreative Gesprächsform kann somit - wie bereits erwähnt - auch als Vorbereitung eingesetzt werden, bevor das jeweilige Thema unter Mitwirkung der gesamten Klasse im Plenum in Form eines Rezeptionsgesprächs besprochen wird (vgl. Blume 2014, 156).

Quais de Seine

Sozialform: Individualarbeit, Partnerarbeit, Plenararbeit

Trainierte Fertigkeit: Dialogisches/monologisches Sprechen

Beispielsweise können die Lernenden den Auftrag erhalten, dass sie sich darüber austauschen sollen, mit welcher Wahrscheinlichkeit ihrer Meinung nach eine Begegnung, wie sie sich zwischen Zarqa und François ereignet hat, tatsächlich stattfinden könnte. Ebenso könnten sie darüber diskutieren, wie die gemeinsame Zukunft des jungen Paares aussehen könnte und welche Perspektiven die beiden haben (vgl. Schumann 2009, 184).

3. Austausch über favorisierte beziehungsweise relevante Filmszenen

Auch die Bezugnahme auf bevorzugte Szenen oder die Schlüsselszene kann innerhalb des Rezeptionsgesprächs erfolgen.

Die SchülerInnen sollen in Einzelarbeit den Inhalt des Kurzfilms *Quais de Seine oder Bastille* in wenigen Sätzen zusammenfassen und jene Situation beschreiben, die ihnen

persönlich am besten gefallen hat und ihre Entscheidung begründen. Nach ungefähr zehn Minuten sollen die SchülerInnen zu zweit zusammengehen und sich in Partnerarbeit über die jeweils favorisierten Filmszenen austauschen.

Doch nicht nur auf die bevorzugten Szenen kann während des Rezeptionsgesprächs Bezug genommen werden, auch die Schlüsselszene beziehungsweise die Hauptaussage des Films kann hier näher erläutert werden.

Quais de Seine

Sozialform: Individualarbeit, Partnerarbeit

Trainierte Fertigkeit: Dialogisches Sprechen

Bei *Quais de Seine* spielt insbesondere jene Szene eine wichtige Rolle, in der sich nach Zarqas Sturz ein Gespräch zwischen der jungen Maghrebinerin und François, der ihr wieder auf die Beine hilft, entwickelt. Auch die Tatsache, dass diese Szene in Nahaufnahme präsentiert wird, trägt dazu bei, dass die Entwicklung der Beziehung zwischen den beiden äußerst intensiv wahrgenommen wird. Die detaillierte Auseinandersetzung mit dem Dialog, dessen zentrale Thematik das Tragen des Kopftuches ist, trägt ebenso dazu bei, dass das Detailverstehen trainiert wird, wodurch die wesentlichen Aussagen des Films den SchülerInnen noch einmal deutlich vor Augen geführt werden können. So geht es in erster Linie um „den Abbau von westlichen Vorurteilen gegenüber dem Tragen dieses symbolischen Kleidungsstücks [...]“ (Schumann 2009, 183). Die Aussage, die der Kurzfilm vermitteln möchte, lautet demnach folgendermaßen: „Bewertet das Auftreten und Aussehen einer Person nicht ausschließlich aus Eurer eigenen Perspektive, sondern überlegt, was die betroffene Person damit verbindet und was es für sie bedeutet“ (Schumann 2009, 183).

Auf ebendiesen Kerngedanken des Kurzfilms sollen auch die Lernenden eingehen und sich selbst fragen, welche Botschaft der Film ihrer Meinung nach vermitteln möchte und wodurch dies deutlich wird. Auch hier sollen sich die Lernenden zuerst individuell Gedanken machen, um sich nachfolgend mit einem Partner/einer Partnerin darüber austauschen zu können.

Aufbauend auf diese Form der Auseinandersetzung mit der Schlüsselszene könnte eine Diskussion zu einer Thematik - die sich inhaltlich auf ebendiese Szene bezieht - erfolgen.

4. Pro- und Kontradiskussion

Da es in Linie darum geht, die Zurückhaltung der SchülerInnen zu lösen und diese dazu ermuntert werden sollen, ihre tatsächlichen Ansichten und Meinungen zu einer bestimmten Thematik zu äußern (vgl. Schatz 2006, 127), sollten vor allem Pro- und

Kontraddiskussionen, am besten in Kleingruppen, vermehrt in den Unterrichtsalltag integriert werden.

Quais de Seine

Sozialform: Gruppenarbeit, Plenum

Trainierte Fertigkeit: Dialogisches Sprechen

Bezogen auf den Kurzfilm *Quais de Seine* könnten sich die SchülerInnen nach der näheren Betrachtung der Schlüsselszene, in Form einer Diskussionsrunde darüber Gedanken machen, was diese vom Streitpotenzial der Thematik „Kopftuch ja oder nein?“ halten.

Die Klasse soll je nach Größe in zwei oder vier Gruppen aufgeteilt werden. Die eine Hälfte soll sich Gründe überlegen, warum das Tragen eines Kopftuchs in Ländern wie Frankreich verboten werden sollte, die andere Hälfte wiederum soll Argumente finden, die sich gegen das Verbot aussprechen. Beispielsweise könnten religiöse Ansichten, das Gruppenzugehörigkeitsgefühl oder auch der (Selbst-)Schutz vor den Blicken Fremder als Gründe genannt werden, die sich gegen ein allgemeines Verhüllungsverbot aussprechen. Als Argumente, die für das Verbot sprechen, könnten die SchülerInnen zum Beispiel die Tatsache erwähnen, dass das Tragen des Kopftuches auch als Zwang aufgefasst werden kann oder verhüllten Frauen die Möglichkeit auf bessere berufliche Chancen oft verwehrt bleibt.

Hier soll, wie eben erwähnt, auch auf den Dialog zwischen François und Zarqa, also die Schlüsselszene von *Quais de Seine*, noch einmal Bezug genommen werden, um zusätzlich über die Haltung der jungen Maghrebinerin zu ihrem Kopftuch diskutieren zu können. So können die Lernenden beispielsweise gefragt werden, ob diese die Einstellung von Zarqa nachvollziehen können.

Neben dem Gedankenaustausch sollte auch eine Begründung der unterschiedlichen Meinungen und Ansichten vorgelegt werden. Die jeweilige Diskussion muss nicht zwingend auf eine Einigung hinauslaufen, wer nicht überzeugt wurde, kann selbstverständlich an seiner Sichtweise festhalten.

Die Lehrperson sollte von Anfang an festlegen, in welcher Form die Diskussion stattfinden soll, so kann dies im Plenum geschehen, innerhalb der Gruppe erfolgen oder es diskutieren die einzelnen Gruppen gegeneinander. Wichtig ist hierbei auch, dass das jeweilige Ziel, das der Sprecher/die Sprecherin mit seinen/ihren Argumenten verfolgt, erkennbar ist und die Aussagen der „GegnerInnen“ wahrgenommen und respektiert werden (vgl. Schatz 2006, 127-129).

3.3.2. Filmanalytische Auseinandersetzung

Auch wenn, wie eben erläutert wurde, in erster Linie das persönliche Empfinden, das der jeweilige Film bei den Lernenden nach der Rezeption auslöst, besprochen werden soll, kann dennoch mit Hilfe eines Rezeptionsgesprächs auch auf filmanalytische Mittel beziehungsweise Fragestellungen Bezug genommen werden. Ein gewisses filmanalytisches Grundwissen ist auch deswegen relevant, da dieses zum einen die eigenmächtige, verantwortungsvolle Behandlung von Filmen durch die Schülerinnen fördert, zum anderen auch zu einer Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit der cineastischen und inhaltstechnischen Besonderheiten von AV-Medien seitens der Lernenden beitragen kann (vgl. Nünning/Surkamp 2006, 250). Um im fremdsprachlichen Kontext auch eine Auseinandersetzung mit der bildlichen, sprachlichen und tonalen Ebene, die allesamt für das audiovisuelle Medium konstitutiv sind, zu ermöglichen, sollten filmanalytische Verfahren vermehrt berücksichtigt werden (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 19).

Eine zu detaillierte Auseinandersetzung mit filmanalytischen Eigenschaften, ist im Französischunterricht jedoch nicht sinnvoll. Es geht schließlich nicht darum, die SchülerInnen zu MedienwissenschaftlerInnen zu erziehen (vgl. Burger 1995, 598-599). Außerdem sind zur detaillierten Filmanalyse, neben einer intensiven Einführung in die filmspezifischen Begrifflichkeiten, auch bestimmte filmtechnische Vokabel erforderlich, denn lediglich mit deren Hilfe können die Lernenden die unterschiedlichen Effekte und die diversen Kameraperspektiven und -einstellungen fachkundig beschreiben (vgl. Nieweler 2013, 6). Wie im Theorieteil bereits ausführlich erläutert wurde, beziehen sich filmanalytische Aspekte jedoch nicht ausschließlich auf ebendiese filmspezifischen Effekte. So ist vor allem auch die inhaltliche Analyse, die auf die Filmgeschichte und die darin vorkommenden Figuren eingeht, von Bedeutung. Zudem sollte den Lernenden auch deshalb ein Einblick in cineastische Mittel gewährt werden, damit diese das audiovisuelle Medium bewusster und intensiver wahrnehmen und auch etwaige Gestaltungsmittel oder versteckte Hinweise erkennen können.

Im weiteren Verlauf sollen nur einige wenige Beispiele angeführt werden, die aufzeigen, wie die beiden Kurzfilme *Quais de Seine* und *Bastille* filmanalytisch bearbeitet werden könnten. Zudem wird nur auf jene Aspekte eingegangen, die eng mit dem Inhalt verknüpft sind und so nach einer intensiveren Auseinandersetzung mit ebendiesem auch anhand eines Rezeptionsgesprächs effizient besprochen werden können, um auf diese Weise auch einen Beitrag zur Förderung der Sprechfertigkeit zu leisten. So sind im Rezeptionsgespräch vor

allem jene filmanalytischen Aspekte relevant, die sich im Zusammenhang mit der Filmhandlung - die auch auf die im Film behandelte Thematik oder die Erzählweise Bezug nimmt - mit der Filmausstattung oder bezüglich der einzelnen Filmfiguren bearbeiten lassen (vgl. Burger 1995, 599). Um die nachfolgenden Aufgaben und Übungen angemessen ausführen zu können, genügt es, filmspezifische Fachbegriffe insoweit zu üben und zu schulen, wie sie zur Vertiefung inhaltlicher Zusammenhänge von Bedeutung sind (vgl. Nieweler 2006, 227).

An dieser Stelle sei kurz angemerkt, dass die anschließenden Arbeitsaufträge den SchülerInnen vor der Sichtung gestellt werden müssen, da die Bearbeitung dieser bereits während der Filmrezeption stattfinden muss. Nach der Filmvorführung findet lediglich die Besprechung der filmanalytischen Übungen statt. Aus diesem Grund ist es nicht gerade leicht diese Art von Aufgaben lediglich einer Phase zuzuordnen. Da der Vergleich der gewonnen Einsichten bezüglich der Filmgestaltung auch in Form eines Rezeptionsgesprächs stattfinden kann, scheint es jedoch passend sie in diesem Zusammenhang anzuführen.

1. Filmsprachliche Mittel (Bild, Ton, Musik, Schnitt, Einstellungen)

1.1. Funktion von Musik und Geräuschen

Die eingesetzte Filmmusik „kann zum Bedeutungsträger werden, wenn sie [beispielsweise] zur Spannungserzeugung oder als Gliederungssignal eingesetzt wird, als Mittel der Betonung und Untermalung fungiert, Gefühle evoziert oder in leitmotivischer Verwendung zur Charakterisierung einer Figur beiträgt“ (Nünning/Surkamp 2006, 261).

Quais de Seine

Sozialform: Individualarbeit, Plenum

Trainierte Fertigkeit: Dialogisches Sprechen

Der Einsatz der Musik in *Quais de Seine* ist eher dürftig, dennoch hilft die musikalische Untermalung beim Aufbau der interkulturellen Bedeutungsebenen. So nimmt der Rezipient/die Rezipientin zu Beginn der Handlung Klänge aus westlichen Kulturen wahr, die sich jedoch im weiteren Verlauf in Musik aus dem orientalischen Raum wandelt. Die eingesetzte Filmmusik übernimmt hier also eine symbolische Rolle und verfolgt eine bestimmte Wirkung. Die SchülerInnen könnten beispielsweise den Auftrag erhalten, den Augenblick des musikalischen Wechsels, der zusammen mit einem „kulturellen“ Schauplatzwechsel - von der Innenstadt hin zur Moschee - stattfindet, individuell zu deuten

und im Anschluss gemeinsam zu besprechen (vgl. Schumann 2009, 181-183). Auch auf Fragen wie: „Was möchte der Regisseur mit seiner Musikauswahl bewirken? Kommt der musikalischen Untermalung eine bestimmte Funktion zu? Kann sie die Aussage des Kurzfilms bekräftigen? Unterstreicht die musikalische Untermalung den Handlungsablauf?“, kann Bezug genommen werden. Zusätzlich könnte auch eine ungefähre Untersuchung der Zusammenwirkung von Kameraeinstellungen, Filmhandlung und der eingesetzten Filmmusik erfolgen.

In *Quais de Seine* werden somit gesellschaftliche und kulturelle Fragestellungen und Themengebiete nicht nur innerhalb der Gespräche, sondern auch mit Hilfe der Filmmusik, also „medial inszeniert“ (Nünning/Surkamp 2006, 262), was wiederum die kulturelle Annäherung von Seiten der Lernenden unterstützt.

1.2. Kameraperspektiven/Einstellungsgrößen

Ebenso könnten sich die SchülerInnen mit der Bedeutung und Wirkung der unterschiedlichen Kameraperspektiven beziehungsweise -einstellungen oder auch den Verfahren der Bildgestaltung auseinandersetzen. Jedoch sollte dies - wie bereits erwähnt - im fremdsprachlichen Kontext nicht zu detailliert erfolgen. Und dennoch müssen - damit die jeweiligen Einstellungen und Gestaltungsweisen auch wirklich beschrieben werden können und somit die Förderung der Filmwahrnehmung und damit verbunden des Sehverstehens gelingen kann - die dafür notwendigen Fachausdrücke zur Filmanalyse von der Lehrperson bereits im Vorhinein bereit gestellt werden (vgl. Schumann 2009, 176). Dabei steht jedoch nicht die aktive Beherrschung ebendieser Begrifflichkeiten im Mittelpunkt, viel eher genügt es, diese den SchülerInnen als Handreichung zur Verfügung zu stellen.

Die Lernenden sollten sich hinsichtlich dieser Darstellungsverfahren somit vorrangig mit einfachen Aufgabenstellungen wie beispielsweise: „Beschreibe die Perspektive der Kamera. Warum wurde sie deiner Meinung nach gewählt? Welchen Effekt, welche Wirkung wollte der Regisseur/die Regisseurin deiner Meinung nach mit der gewählten Perspektive beziehungsweise Einstellung der Kamera erzeugen? Wie wirkt der Kurzfilm auf dich?“, beschäftigen. Wichtig hierbei ist, dass sich die Fragen vor allem auf die individuellen Wirkungen, die die einzelnen Szenen bei den Lernenden auslösen, und nicht auf eine zu detaillierte Beschreibung der filmspezifischen Mittel, konzentrieren (vgl. Schwerdtfeger 2003, 301f.).

Da sowohl Form als auch Inhalt eines Films sehr eng miteinander in Verbindung stehen, können die verschiedenen Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen den Zuseher/die Zuseherin bewusst manipulieren und ihre Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung lenken. Ihr Einsatz trägt auch deswegen zur besseren Veranschaulichung der bedeutenden Szenen des Films bei, da sie unter anderem sowohl für den Aufbau und Abbau der Spannung, die Hervorhebung einzelner Filmfiguren, als auch für die Verdichtung des Filmgeschehens verantwortlich sind (vgl. Schumann 2009, 176).

So kann beispielsweise die Vogelperspektive beziehungsweise Übersicht-Aufnahme ein Überlegenheitsgefühl über die so gezeigte Person vermitteln, während die Froschperspektive oder Untersicht-Aufnahme das genaue Gegenteil bewirkt. Eine Nahaufnahme, beispielsweise des Gesichts eines Protagonisten/einer Protagonistin, kann aufgrund der gut sichtbaren Mimik Aufschluss darüber geben, was die jeweilige Figur gerade fühlt. Dieses Konzentrieren auf die inneren Vorgänge einer Filmfigur, kann dazu führen, dass sich zwischen dem Rezipienten/der Rezipientin und dem fiktiven Charakter eine spezielle Sympathie aufbaut, die wiederum die Identität der Figur prägt.

Quais de Seine

Vor allem die Nahaufnahmen in *Quais de Seine*, die insbesondere die Mimik der beiden HauptdarstellerInnen in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken, könnten von den Lernenden genauer analysiert werden. So könnten die SchülerInnen diesbezüglich beispielsweise folgende Fragen beantworten: „Welche Wirkung erzeugt eine Nahaufnahme auf das Gesicht des Schauspielers/der Schauspielerin? Welche Reaktion löst diese Großaufnahme in mir aus?“

Bei der Analyse eines Films sollten die SchülerInnen deshalb auch immer mit Fragen und Übungen - natürlich in vereinfachter Art und Weise - zu Wirkung und Funktion der einzelnen filmspezifischen Gestaltungsverfahren konfrontiert werden, da die Lernenden lediglich so für die manipulative Kraft eines Films sensibilisiert werden können (vgl. Nünning/Surkamp 2006, 261).

1.3. Figurenanalyse/Figurenbeschreibung

Auch die genauere Analyse der Filmfiguren kann dazu beitragen, dass sich die SchülerInnen intensiver mit dem Medium an sich auseinandersetzen.

Quais de Seine

Sozialform: Einzelarbeit, Expertengruppen, Plenum

Trainierte Fertigkeit: Dialogisches Sprechen

Die Lernenden werden in zwei Hälften geteilt, wobei eine Hälfte die Aufgabe bekommt, sich während der gesamten Filmvorführung auf François zu konzentrieren, die andere soll ihre Aufmerksamkeit auf Zarqa richten und sich Notizen zu „ihrer“ Person machen. Die SchülerInnen sollen dabei besonders auf die Persönlichkeitsmerkmale der beiden HauptdarstellerInnen achten. Auch wenn der Film sehr kurz ist und nicht allzu viel Information über die beiden preisgegeben wird, sollen sie dennoch alles aufschreiben, was man über sie erfährt.

„Welche besonderen Eigenschaften fallen auf? Welche Wertvorstellungen werden deutlich? Kann man aufgrund des Verhaltens der beiden Personen auch Rückschlüsse auf deren Charakter ziehen? Was verraten die Mimik und die Gestik der beiden?“ Doch auch auf das äußere Erscheinungsbild sollte eingegangen werden, so „verrät“ beispielsweise Zarqas Schleier auch etwas über ihre religiösen Ansichten. Um genügend Informationen sammeln zu können, sollte der Kurzfilm mehr als einmal vorgespielt werden.

Im Anschluss bilden all jene SchülerInnen, die denselben Charakter bearbeitet haben, zum Abgleich und zur Strukturierung ihrer gewonnen Ergebnisse, eine Expertengruppe. Die Lernenden sollen sich innerhalb der Gruppe über die von ihnen analysierten Figuren austauschen, um so die Sicherung der jeweiligen Informationen zu den HauptprotagonistInnen zu ermöglichen. Anschließend könnte beispielsweise ein Portrait über die Filmfigur erstellt werden, anhand dessen die wichtigsten Informationen über das Aussehen, die Ansichten sowie die Haltungen der Figuren im Plenum vorgestellt werden können (vgl. Gehlen 2013, 34; Lange 2013, 67).¹⁹

3.3.3. Das Rollenspiel

Auch mit Hilfe kreativer Unterrichtsmethoden können sowohl das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung als auch jenes der Lernerorientierung bei der Filmarbeit Beachtung finden. Dazu zählen unter anderem ästhetisch-künstlerische Tätigkeiten wie beispielsweise die originelle Gestaltung von Plakaten oder Postern zum Film, aber auch produktive Verfahrensweisen wie das Nachspielen relevanter beziehungsweise aussagekräftiger Szenen. So kann insbesondere das Rollenspiel zu einem „handelnden“, also eigenständigen und kritischen Umgang mit fremdsprachlichen, audiovisuellen Texten und den behandelten Inhalten beitragen (vgl. Surkamp 2010, 62), offene Lernorte schaffen und zur freien

¹⁹ siehe Anhang: *fiche de travail 7*

Produktion der Fremdsprache auf Seiten der Lernenden anregen. Demnach kann mit Hilfe des Rollenspiels das Sprechen in all seinen Facetten in geschützter Atmosphäre gefördert werden. Dabei ist es wichtig, dass den SchülerInnen ein gewisser gestalterischer Freiraum zur Verfügung steht und diese nicht durch zu detaillierte Rollenvorgaben zu stark eingeschränkt werden (vgl. Schatz 2006, 149). Ebenso kann lediglich die kreative Form des Rollenspiels originale Redebeiträge und damit verbunden authentische Kommunikationsformen ermöglichen. Den SchülerInnen sollte auch deshalb genügend Freiraum bei der Umsetzung gewährt werden, damit lebendige Gesprächsabläufe stattfinden können, indem diese die Möglichkeit erhalten, die Fremdsprache teilweise auch ohne Einschränkungen durch Vorgaben der Lehrkraft nutzen zu können.

Neben alltäglichen Gesprächssituationen, können auch Streitgespräche oder andere konflikthafte Situationen simuliert werden (vgl. Nieweler 2006, 72-73). Stets relevant ist dabei sowohl die sprachliche, als auch die emotionale Interaktion der SchülerInnen. So können das Einfühlungsvermögen auf der einen und die Fähigkeit, zuhören zu können auf der anderen Seite als Voraussetzung dafür aufgefasst werden, dass die Lernenden auch auf unerwartete, spontane Aussagen ihres Gesprächspartners/ihrer Gesprächspartnerin angemessen reagieren können. In derartigen Übungen wird - um sie entsprechend ausführen zu können - also von den SchülerInnen die Aktivierung und Realisierung aller Elemente des fremdsprachlichen Sprachhandelns verlangt (vgl. Blume 2014, 159).

Auch wenn Rollenspiele viel Unterrichtszeit kosten, macht sich der zeitliche Aufwand meist dennoch bezahlt, da sie eine gute Vorbereitung auf tatsächlich vorkommende Dialoge darstellen (vgl. Schatz 2006, 149). Zudem spiegeln sie in gewisser Art und Weise die Situation bei der mündlichen Matura wieder, denn neben dem zusammenhängenden Sprechen wird auch das Können der SchülerInnen im Bereich des dialogischen Sprechens überprüft, was wiederum mit der Hilfe von Rollenspielen effektiv und wirklichkeitsnah geübt werden kann.

Damit das Rollenspiel gut umgesetzt werden kann, soll vor allem auch das Thema für die Lernenden interessant und ansprechend sein. Die Lehrperson sollte den SchülerInnen zudem das Bewusstsein vermitteln, dass dabei das Hauptaugenmerk auf der verbalen Interaktion und nicht auf dem schauspielerischen Vermögen liegt (vgl. Schatz 2006, 151).

Um die Hemmschwelle, seine Gedanken vor den MitschülerInnen preiszugeben, überwinden zu können, soll den SchülerInnen genügend Zeit zur Verfügung gestellt werden, um das jeweilige Rollenspiel, das neben den Dialogen auch die körpersprachlichen Elemente umfasst, in Partnerarbeit oder in Kleingruppen vorzubereiten und zu üben. Erst

im Anschluss findet das Spiel vor der gesamten Klasse statt, das den Lernenden meist großes Vergnügen bereitet, auch wenn zeitgleich die Konzentration sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene ständig aufrechterhalten werden muss (vgl. Blume 2014, 159-160). Um den SchülerInnen die Freude am Spiel nicht zu nehmen, sollten Verbesserungen von Seiten der Lehrkraft zur Gänze vermieden werden, solange die Lernenden den Dialog halten. Dies ist deshalb wichtig, da sowohl beim Simulieren eines authentischen Gedankenaustausches als auch bei realen Gesprächen das Hauptaugenmerk darauf gelegt werden soll, dass überhaupt ein Gespräch stattfindet, die genaue Ausführung desselben ist eher nebensächlich. Deshalb sollte sich die Lehrperson während des Spiels im Hintergrund halten und aufmerksam zuhören (vgl. Schatz 2006, 160). Doch nicht nur für die Vorbereitung und Präsentation muss genügend Zeit eingeplant werden, auch die Nachbesprechung beziehungsweise die Evaluation des Rollenspiels darf nicht zu kurz kommen.

Bastille

Sozialform: Partnerarbeit, Plenum

Trainierte Fertigkeit: Dialogisches Sprechen

Die SchülerInnen erhalten die Aufgabe, sich an das Filmgeschehen bis zu dem Moment zurückzuerinnern, in dem der Mann gerade von seiner Frau erfährt, dass diese unheilbar krank ist. Wenn notwendig, kann der Anfang der Erzählung auch noch einmal gemeinsam im Plenum besprochen werden, damit auch wirklich alle SchülerInnen die gleiche Ausgangsmöglichkeit haben.

Anschließend sollen sich die Lernenden in Partnerarbeit - wenn es der Klassenverband zulässt, sollen immer ein Mädchen und ein Junge zusammenarbeiten - in jeweils eine der Figuren, also entweder in den Mann oder in die Frau, hineinversetzen und einen alternativen Fortgang der Filmhandlung erfinden, um diesen im Anschluss in Form eines Rollenspiels der Klasse zu präsentieren (vgl. Nieweler 2006, 230).

Die SchülerInnen sollen also die Perspektive der HauptdarstellerInnen übernehmen und sich überlegen, wie diese die Situation erleben könnten und sich darüber Gedanken machen, was diese fühlen und empfinden könnten. Jedoch darf sich das Rollenspiel, das sich an die Filmhandlung anschließt, nicht mit dem tatsächlichen Verlauf des Films, der den SchülerInnen bereits bekannt ist, decken. Vielmehr geht es darum, kreativ zu sein und sowohl Charakterzüge als auch das Verhalten der beiden ProtagonistInnen zu ändern. So soll bestenfalls eine Handlungsfortführung erfunden werden, die von niemandem erwartet wird.

Eine Vorbereitungszeit von ungefähr zehn Minuten sollte für SchülerInnen, die sich auf dem Kompetenzniveau B1 befinden, ausreichen, da es schließlich nicht darum geht, vorgefasste Formulierungen und Dialogstrukturen auswendig zu lernen, sondern um die Förderung der Fähigkeit, sich spontan und frei in der Fremdsprache äußern zu können. Es sollte genügen, wenn sich die Paare auf eine Thematik, also auf den ungefähren Verlauf der Handlung, wer von ihnen welche Ansicht vertritt und auf das Ziel des Gesprächs einigen. Diese Form des Rollenspiels, das nur in fortgeschrittenen Klassen möglich ist, ähnelt schon eher einer Improvisation, da bei dieser Übung die freie, zweckgemäße und originelle Benutzung der französischen Sprache im Vordergrund stehen soll (vgl. Nieweler 2006, 73). Wichtig hierbei ist, dass sich die Lernenden kooperationsfähig und flexibel verhalten sowie ein gewisses Einfühlungsvermögen zeigen, damit die vorliegenden Gegebenheiten auch realitätsnah wiedergegeben werden können (vgl. Schatz 2006, 145) und die Vorführung vor der restlichen Klasse somit so authentisch wie möglich gestaltet werden kann. Auch wenn alle Jugendlichen ein Rollenspiel einüben müssen, soll dennoch den freiwilligen Zweiergruppen der Vortritt gelassen und insbesondere niemand zum Vorspielen gezwungen werden. Je nach Anzahl der einzelnen Gruppen ist es aus zeitlichen Gründen meist ohnehin nicht möglich, dass jeder präsentiert.

Um zu vermeiden, dass während der unterschiedlichen Präsentationen zu große Unruhe aufkommt, sollte der restlichen Lerngruppe die Aufgabe gegeben werden, das Stück ihrer MitschülerInnen zu beobachten, wobei auf ihre Erkenntnisse nach dem jeweiligen Rollenspiel Bezug genommen werden sollte (vgl. Nieweler 2006, 72). Zudem wäre es von Vorteil auch das Rollenspiel an sich im Nachhinein gemeinsam zu besprechen und auf jene Aspekte einzugehen, die einerseits gut gelungen sind und andererseits weniger gut.

Grundsätzlich können nach der Filmrezeption jedoch die unterschiedlichsten Formen von Übungen und Aufgaben zum Einsatz kommen, die auch bei beispielsweise literarischen Texten effektiv sind (vgl. Nieweler 2006, 230).

Zentral für diese Phase ist, neben der Auseinandersetzung mit der Filmwahrnehmung, natürlich die Sicherung des Verständnisses. Die SchülerInnen sollen versuchen, das Gesehene inhaltlich zusammenzufassen, zu analysieren und zu ergänzen. Wenn kein ausreichendes Filmverständnis erzielt wurde oder stark widersprüchliche Ansichten vorliegen, die Unklarheiten erzeugen, muss die Lehrperson versuchen, entweder durch das erneute Vorspielen einzelner Schlüsselszenen oder durch das gemeinsame Besprechen der wichtigsten Aussagen, das Verständnis auf allen Seiten zu sichern. Somit ist eine

entsprechende Nachbearbeitung und damit verbunden die Gesamtdeutung des Films für eine erfolgreiche fremdsprachenunterrichtliche Filmrezeption unumgänglich (vgl. Maier 1998, 127).

Diese Dreigliederung - avant, pendant et après le visionnement - soll somit in erster Linie zu einem besseren Verständnis des französischsprachigen Films auf Seiten der Lernenden beitragen, um ihnen auf diese Weise einen möglichst großen Erfolg bei der fremdsprachlichen Filmarbeit zu gewähren.

Dennoch erweist es sich im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht durchaus als sinnvoll, diese Einteilung hin und wieder zu umgehen und etwa die Einstimmungsphase auf den Film vollständig auszusparen. So werden die SchülerInnen schließlich auch in authentischen Gesprächssituationen mit spontanen Äußerungen konfrontiert, auf die sie sich in den meisten Fällen nicht wirklich vorbereiten können. Unmittelbare Einstiege in den Film, also in die audiovisuelle Phase, sollten aus diesem Grund vermehrt trainiert werden, da die Lernenden so auf authentische Kommunikationssituationen im Zielsprachenland vorbereitet werden.

V. Fazit und Ausblick

Zum Abschluss möchte ich die wichtigsten Aspekte der vorliegenden wissenschaftlichen Erörterung noch einmal zusammenfassen.

Die hier vorliegende Diplomarbeit verfolgt in erster Linie das Ziel, zu zeigen, welche wichtige Rolle authentische Texte, wie der französischsprachige Kurzfilm, bei der Vermittlung und Förderung der fremdsprachlichen Fertigkeiten und Kompetenzen - allen voran der Sprechfertigkeit - spielen können.

Dementsprechend konzentrieren sich die im unterrichtspraktischen Teil angeführten Unterrichtsvorschläge zu den beiden Kurzfilmen *Quais de Seine* und *Bastille*, die in vor, während und nach der Filmrezeption eingeteilt wurden und die wie bereits mehrmals erwähnt lediglich als mögliche Auswahl aufgefasst werden sollen, vorrangig auf die Schulung der Sprechfertigkeit, wobei, bezogen auf die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung, anhand ebendieser nicht nur das dialogische, sondern auch das monologische Sprechen gefördert werden soll.

Auch die Dreigliederung beziehungsweise phasenweise Einteilung der einzelnen Aufgaben und Übungen wurde bewusst eingesetzt, da jede Phase eine andere Funktion verfolgt und die Integration des audiovisuellen Mediums in den Französischunterricht somit besser gelingen kann. Beispielsweise sollen die angeführten Aufgabenstellungen vor der Sichtung unter anderem dem Aufbau von Interesse für das Gezeigte dienen und zusätzlich zu einer Verständniserleichterung beziehungsweise -erweiterung beitragen. Die Filmarbeit während der Rezeption soll außerdem der passiven Haltung seitens der Lernenden vorbeugen und zusätzlich das Filmverständnis vertiefen. Übungen nach der Vorführung garantieren eine Sicherung und Ergänzung der audiovisuellen Information und können somit zur Überprüfung und Weiterführung eingesetzt werden.

Zudem wurde deutlich, dass durch die Einbeziehung authentischer französischsprachiger Filmformate die Gestaltung der Aufgaben und Übungen viel abwechslungsreicher geworden ist und der Unterricht an sich somit an Anreiz, Interesse, Attraktivität, Abwechslung und Effektivität gewinnen konnte.

Die unterschiedlichen lernerInnengerechten Aufgaben und Übungen, die im unterrichtspraktischen Teil näher behandelt wurden - allen voran das Rezeptionsgespräch - verfolgen das Ziel, dass die Lernenden als sie selbst sprechen und ihre individuellen Gedanken, Eindrücke, Ansichten und ausgelösten Emotionen, also ihre persönliche Wahrnehmung, zu der jeweiligen Thematik beschreiben (vgl. Faistauer 2010, 38). So werden die SchülerInnen durch die im Film präsentierten wirklichkeitsnahen

Themenbereiche zur eigenständigen Verwendung der Fremdsprache animiert, wodurch wiederum authentische Sprechanlässe entstehen und somit ein „echtes“ Gespräch im fremdsprachlichen Klassenzimmer stattfinden kann. Die Aktivierung eines Mitteilungsbedürfnisses auf Seiten der SchülerInnen kann somit als jene didaktische Intention aufgefasst werden, die der Einsatz authentischer Filmtexte und somit auch die hier vorliegende Arbeit verfolgt.

Da auch der unterrichtliche Gebrauch von Fachtermini im Bereich der Bildsprache nicht zu kurz kommen sollte, wurde auch auf die Bearbeitung filmanalytischer Aspekte Bezug genommen. Aus diesem Grund wurden Übungen angeführt, die die SchülerInnen dazu anregen sollen, sich auf filmanalytische beziehungsweise filmästhetische Mittel zu konzentrieren, um so auch der Funktion und Wirkung beispielsweise der unterschiedlichen Kameraperspektiven und -einstellungen oder der musikalischen Untermalung genügend Beachtung zu schenken.

Auch wenn der Einbezug von fremdsprachlichen authentischen Filmformaten in den Französischunterricht - wie im Theorieteil der hier vorliegenden Arbeit ausführlich erläutert wurde - durchaus auch Probleme und Herausforderungen mit sich bringen kann, überwiegen dennoch seine Vorteile und spricht das reichhaltige Potenzial von fremdsprachlichen Filmen für eine vermehrte Integration. So soll die hier vorliegende Arbeit auch aufzeigen, dass der Film, als bei den Lernenden beliebtes Medium, nicht nur als Unterstützung des Sprachlernprozesses aufgefasst werden, sondern auch - da sein Einsatz meist auch Spaß und Freude bereitet - Motivation und Neugier bei den SchülerInnen wecken kann. Zudem werden durch die Integration fremdsprachlicher Kurzfilme, wenn die Rezeption von angemessenen Übungen und Aufgaben vor, während und nach dem Sehen begleitet wird - die nicht nur die Bedürfnisse der SchülerInnen in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken, sondern auch ein eigenständiges Arbeiten ermöglichen - auch die Prinzipien der Lerner- und Handlungsorientierung beachtet. Ebenso kann das audiovisuelle Medium als wesentlicher Zugang zum kulturellen und landeskundlichen Wissen der Gegenwart aufgefasst werden und zu einer Sensibilisierung der FranzösischschülerInnen für die frankophone Kultur beitragen. Außerdem können fremdsprachliche originäre Filmtexte, wie sowohl im theoretischen als auch im unterrichtspraktischen Teil der Arbeit gezeigt wurde, die SchülerInnen adäquat auf außerschulische, authentische Gespräche im Zielsprachenland vorbereiten. Denn diese ermöglichen, wenn sie gut ausgewählt sind, durch die Präsentation nicht simplifizierter,

sprachlicher Strukturen und die Bereitstellung diverser Äußerungen und Formulierungen neben der Erweiterung des fremdsprachlichen Wortschatzes auch eine Annäherung an authentische Kommunikationsabläufe, wie sie mit MuttersprachlerInnen tatsächlich stattfinden könnten (vgl. Chudak 2010, 74).

Demzufolge kann der fremdsprachliche Film nicht nur aufgrund seiner Beschaffenheit - so ist dieser stets für die außerschulische Realität konzipiert - dem Kriterium der Authentizität gerecht werden. Auch die Tatsache, dass dieser nach seiner Rezeption authentische Interaktionen zwischen den SchülerInnen und somit authentische Situationen im fremdsprachlichen Klassenzimmer schaffen kann, ermöglicht dem audiovisuellen Medium, Authentizität in all ihren Ausformungen in den Unterricht zu integrieren.

Doch nicht nur der Film an sich, sondern insbesondere die kunstvolle Form des Kurzfilms beziehungsweise Kurzspielfilms lässt sich, wie in Kapitel 6.2.1. des theoretischen Teils erläutert wurde, gewinnbringend und effektiv im Französischunterricht einsetzen. Vor allem seine Kürze, die einerseits eine Vertiefung auf inhaltlicher Ebene mit dem gesamten Film innerhalb einer Unterrichtsstunde und andererseits bei Verständnisschwierigkeiten sogar die Wiederholung des Films oder einzelner Szenen ermöglicht, spricht für seine Integration in den fremdsprachenunterrichtlichen Kontext. Auch die Tatsache, dass die Thematik des Kurzfilms von größerer Bedeutung ist als dessen Handlung, ist mitverantwortlich dafür, dass sich diese optimal im Französischunterricht bearbeiten lassen. Sie ermöglichen den SchülerInnen die Auseinandersetzung mit zwischenmenschlichen, moralischen Wertvorstellungen und Themenbereichen, die auch das Alltägliche wie Liebe, Freude, Freundschaft, Trauer und Verlust beinhalten, wie durch die Bearbeitung der beiden Kurzfilme *Quais de Seine* und *Bastille* verdeutlicht werden konnte. Da derartige Themen - wie beispielsweise «*la société multi-ethnique*», oder «*les relations humains*» - auch für die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung von wesentlicher Bedeutung sind, ist die Beschäftigung mit ebendiesen im Französischunterricht, zur Vorbereitung der Lernenden, unumgänglich.

Abschließend soll im Hinblick auf meinen theoretischen und unterrichtspraktischen Teil festgehalten werden, dass die vermehrte zielgerichtete Integration von originären Spielfilmen und insbesondere von authentischen Kurzspielfilmen - als ernstzunehmendes und mittlerweile durchaus erprobtes Lehrmedium - in den Französischunterricht heutzutage

so gut wie unverzichtbar ist und mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln vorangetrieben werden sollte.

Da der französischsprachige Film den Lernenden nicht nur die authentisch gesprochene französische Sprache vor Augen führt und diesen somit einen Einblick in die frankophone Welt gewährt, sondern anhand dessen mit Hilfe kreativer und abwechslungsreicher Aufgaben und Übungen, die so wichtige produktive Kompetenz *Sprechen* auf motivierende Weise trainiert werden kann, sollte dieser zukünftig im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext mehr Beachtung finden.

Der Einsatz originärer Filmtexte sollte als Selbstverständlichkeit aufgefasst und das Medium an sich als vollwertiges Hilfsmittel für den Fremdsprachenunterricht anerkannt werden. So können authentische Filmformate den Unterrichtsalltag nicht nur bereichern, sondern diesen auch verändern und so den Französischunterricht zu einem Raum machen, in dem nicht nur etwas Neues gelernt wird, sondern auch Freude empfunden wird. Aus genau diesem Grund sollte sich meiner Meinung nach jeder Französischlehrer/jede Französischlehrerin das reichhaltige didaktische Potenzial von originären Filmtexten und ihre bedeutende Rolle im fremdsprachlichen Lernprozess bewusst machen und den, vor allem fortgeschrittenen, Lerngruppen die Arbeit mit diesem nicht vorenthalten. Denn mit einer gut durchdachten und effektiven Auswahl des audiovisuellen Mediums kann sein Einsatz nicht nur für eine Erweiterung der fremdsprachlichen Fertigkeiten - allen voran der Sprechfertigkeit - für den Einbezug von Authentizität, für die Schulung des Wahrnehmungsvermögens und für die Sensibilisierung der Lernenden für andere Kulturen sorgen, sondern auch die Basis für kooperatives, autonomes Lernen schaffen und die FranzösischschülerInnen auch auf außerunterrichtliche, authentische Kommunikationssituationen im Land der Zielsprache vorbereiten.

Die Kernaussage dieser Arbeit liegt also darin, dem authentischen Dokument Film im Unterricht jenen Platz einzuräumen, der diesem aufgrund seines Potenzials zusteht. Der französischsprachige Kurzspielfilm soll demnach nicht bloß als Lückenfüller verstanden werden, sondern soll vielmehr als Vertiefung und Erweiterung eines lehrplanrelevanten Unterrichtsthemas und somit als Vorbereitung auf die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aufgefasst werden, da mit dessen Hilfe die produktive Kompetenz *Sprechen* effektiv geschult werden kann.

VI. Résumé en français

Les personnes qui apprennent de français n'ont pas toujours l'occasion de voyager à l'étranger, de ce fait, il est nécessaire de trouver d'autres moyens pour les élèves d'entrer en contact direct avec la langue française et la culture francophone. Il tient de la responsabilité des professeurs de langues étrangères d'inclure dans leur cours de français différents documents authentiques, comme par exemple les films, les extraits littéraires, les chansons, les émissions de radio, les articles de presse ou d'autres médias de masse de la culture cible, pour présenter aux élèves non seulement le français standard mais aussi les divers dialectes et les langues régionales ou minoritaires - c'est-à-dire la langue française d'une manière authentique - et pour les familiariser avec la communication réelle.

C'est précisément la raison pour laquelle je voulais souligner avec mon mémoire, qui est composé d'une partie théorique et d'une partie pratique, l'importance de l'intégration des documents authentiques, comme le cinéma francophone, dans l'enseignement du français enseigné comme langue étrangère (FLE). Outre les nombreux avantages, l'utilisation du film authentique en classe peut contribuer grandement au bon développement des différentes compétences en langue, en accordant une attention particulière à la compétence productive « *parler* ».

Pour pouvoir parler de l'intégration des documents authentiques dans le contexte scolaire, il est d'abord nécessaire d'expliquer quelques notions fondamentales. Le premier chapitre de mon travail est donc consacré à la définition des termes « authentique » et « l'authenticité », qui représentent un sujet important et souvent discuté dans l'enseignement des langues étrangères.

Il s'agit d'un terme qui n'est pas facile à décrire, ou autrement dit d'un phénomène très complexe et diversifié. Pour cette raison j'essayais d'examiner de quelle façon pourrait se définir l'authenticité en général et dans les discours didactiques. Par exemple, dans le « Dictionnaire de la langue française – Le Petit Robert » on trouve beaucoup de significations différentes. Le terme « authenticité » correspond d'une part à une « Qualité de ce qui mérite d'être cru, qui est conforme à la vérité » (Robert 2014, 181) et d'autre part à une « Qualité d'un écrit, d'un discours, d'une œuvre émanant réellement de l'auteur auquel on l'attribue » (Robert 2014, 181). Il est donc certain que la notion d'authenticité est pleine d'ambiguïtés et est difficile à définir.

Cela s'applique surtout dans le contexte didactique des langues étrangères, où il y a trois différents sens de l'authenticité.

Premièrement on utilise le terme « authenticité » pour les divers documents authentiques, puis pour les interactions autonomes dans la classe de français et troisièmement pour les situations d'enseignement, dans lesquelles l'imitation réaliste des situations de communication réelles joue un rôle important. En résumé, on peut faire la différence entre l'authenticité des matériaux, l'authenticité de l'interaction et l'authenticité de la situation (cf. Bechtel/Roviró 2010, 208).

En ce qui concerne l'authenticité des matériaux, j'abordais des questions telles que : « Qu'est-ce qu'on entend par des textes ou matériaux authentiques ? », « Qu'est-ce qui les différencie des documents didactiques ? » et « Quels sont les avantages et inconvénients de ces deux formes des documents ? »

Concernant la première question, on peut se référer à Mertens (2002). Selon lui « un texte est appelé authentique s'il a été créé à des fins sociales pour la communauté linguistique dans laquelle il est né » (Mertens 2002, 304). Les documents authentiques doivent donc être produits par des francophones pour des francophones dans une situation de communication authentique. En bref, ces textes doivent provenir de réelles communications de l'espace francophone. Ceci implique qu'un « vrai » texte authentique contient une réelle intention communicative et ne doit pas être raccourci ou simplifié dans un but pédagogique. En résumé, il faut retenir que seulement l'origine francophone, l'absence de fins didactiques et la non-adoption d'un document déterminent son authenticité (cf. Rössler 2010, 29).

Au contraire, les documents didactiques ou fabriqués, comme par exemple un texte de manuel, ont été destinés à des fins éducatives et sont basées sur les programmes d'enseignement. Ils contiennent donc une certaine intention didactique. Un document fabriqué a pour avantage de centrer l'attention de la classe de français sur un élément linguistique ou grammatical particulier et permet ainsi une assimilation structurée des différents aspects de la langue française. De plus les supports didactiques utilisés sont toujours adaptés au niveau de la classe (cf. Bechtel/Roviró 2010, 208).

Certes, les matériaux ou textes authentiques qui sont supposés être très motivants, préparent les élèves à maîtriser des situations de communication avec un locuteur natif/une locutrice native dans la réalité en dehors de la classe, mais le plus souvent l'interprétation des documents authentiques constitue un vrai défi pour les apprenants. À cause de la langue non simplifiée et des éléments et mots inconnus, les élèves risquent d'être démotivés et frustrés parce qu'ils/elles ne réussissent pas à interpréter le document authentique. Mais d'autre part - malgré leur difficulté de compréhension - la prise en compte des supports authentiques en classe de français promet aux élèves l'acquisition des stratégies et des

capacités qui sont importantes pour saisir ou interpréter des documents qu'ils/elles ne comprennent pas mot à mot. Cela est aussi important dans des situations de communication réelles où la compréhension des personnes apprenant de français sera incomplète. En outre, il faut remarquer que les documents authentiques, qui sont utilisés dans le cours de français, doivent être sélectionnés consciencieusement pour éviter de confronter les élèves à des matériels trop difficiles et permettre ainsi un emploi réussi.

De plus l'utilisation des ressources authentiques qui impliquent « le fait de comprendre » un « vrai » texte du pays de la langue cible peuvent contribuer à une augmentation de l'estime de soi des apprenants et donner envie d'apprendre cette langue (cf. De Florio-Hansen 2010, 273). Les élèves sont fières d'eux lorsqu'ils/elles remarquent qu'ils/elles sont capables de travailler en autonomie avec des documents authentiques en langue française.

Les matériels scolaires devraient non seulement être authentiques, mais la situation d'enseignement dans laquelle ces documents sont utilisés ou les interactions entre les élèves devraient l'être aussi.

Pour qu'une interaction en classe soit authentique, les apprenants doivent avoir la possibilité de communiquer ou parler en leur propre nom dans la langue du pays cible. C'est-à-dire ne pas utiliser la langue étrangère pour commenter des différents documents authentiques, mais pour investir leurs propres expériences et connaissances et pour exprimer leurs états d'esprit et leurs sentiments propres que le film provoque chez eux/elles. De cette façon ils/elles échangent des informations réelles et mènent une communication ou bien une interaction authentique. Autrement dit, pour que l'on puisse parler d'une interaction authentique, l'interprétation des textes authentiques doit contenir un vrai besoin de communication. On peut dire que l'élève et sa vie affective figurent au premier rang. Cette forme de conversation, qui doit se dérouler en français, joue un rôle important dans un cours de français où le concept de l'authenticité est pris en compte (cf. Rössler 2010, 29).

La troisième forme de l'authenticité, l'authenticité de la situation en classe, souligne la connexion avec la réalité en dehors de la classe, qui doit être imitée par les élèves apprenant le français de la manière la plus réaliste possible. Si on considère les situations d'apprentissage en contexte scolaire comme des lieux authentiques, ils pourront offrir aux apprenants l'occasion de se préparer à maîtriser les situations de communication réelles en dehors de la classe (cf. Bechtel/Roviró 2010, 210).

Au mieux, les trois formes d'authenticité devraient être intégrées dans le cours de français. Pour cette raison les chapitres suivants de la partie théorique sont consacrés aux films

authentiques, qui constituent un support particulièrement riche pour les enseignants et les élèves et qui peuvent combiner les trois formes d'authenticité en classe de français.

Dans mon mémoire je voulais donc aussi montrer comment l'utilisation de documents authentiques - comme les films francophones - peut faciliter l'apprentissage de la langue française et de la culture francophone.

Dans le cadre de l'enseignement du français comme langue étrangère au lycée, les professeurs utilisent de nombreux supports afin de préparer les étudiant(e)s à une meilleure compréhension et production orales. Ce sont à mon avis surtout les films qui peuvent améliorer la compréhension, puisqu'ils montrent aux enfants des situations de communication authentiques, et préservent ainsi le rythme de conversation naturel et aident les apprenants à s'orienter mieux dans les situations réelles dans le pays de la langue cible.

Puisque l'intégration des films authentiques peut faciliter le processus d'apprentissage, il est aussi nécessaire de présenter les caractéristiques de ce document audiovisuel et parler de ses buts didactiques, du potentiel qui découle de son utilisation, des critères de son choix, mais aussi des difficultés et désavantages que son intégration dans l'enseignement du français pourrait causer. Pour ces raisons précises, la deuxième partie théorique se réfère exclusivement au document authentique « le film francophone ».

Même si la recherche et la préparation des textes audiovisuels authentiques ou l'organisation des méthodes demandent beaucoup d'efforts - surtout pour les professeurs - les avantages, les chances et les potentiels que ce moyen audiovisuel apporte au cours de langues étrangères, prédominent.

Même si les actions des films sont normalement fictives et que les films contiennent aussi souvent des inexactitudes historiques ou sociales, les matériels audiovisuels peuvent confronter les apprenants avec la langue authentique, améliorer leur compréhension orale et présenter ainsi aux élèves les valeurs traditionnelles, les normes et les conditions de vie du pays dans lequel le film a été produit. Un film authentique peut donc non seulement familiariser les élèves avec le pays de la langue cible et les habitudes sociales et culturelles de celui-ci, mais aussi les motiver à utiliser la langue française dans des situations authentiques.

L'intégration des médias audiovisuels, leur traitement en classe et leurs objectifs visés sont aussi ancrés dans les programmes scolaires et le « Cadre européen commun de référence pour les langues », que l'on peut abrégé par *Cadre*. Ce fait souligne aussi l'importance de l'intégration des documents authentiques, comme le film francophone. Et pourtant, l'interprétation des documents authentiques exige - dans de nombreux cas - des capacités et

connaissances que les élèves ne possèdent pas encore. Pour cette raison l'étude autonome des matériels authentiques dans le cours de français est seulement possible avec une appropriation au niveau linguistique des apprenants. Selon le *Cadre*, le niveau B1 est donc absolument nécessaire pour vraiment comprendre le message d'un film français en langue standard (cf. Trim, North, Coste 2001, 77).

De plus, il est bien établi que les films comme outils pédagogiques éveillent l'intérêt des apprenants et représentent donc un facteur de motivation non-négligeable dans l'enseignement du FLE. En bref, dans le cours de français, le document audiovisuel peut non seulement faciliter la compréhension, mais aussi exciter le plaisir d'apprendre des élèves en leur créant une atmosphère positive et agréable. Il s'ensuit que le film, qui apparaît souvent comme un moyen ludique et familier dans la séquence pédagogique, peut contribuer à ce qu'une leçon de français devienne innovatrice, stimulante, vivante et variée et garantisse de cette façon la joie et le plaisir dans le quotidien scolaire.

Le film comme un élément du patrimoine parvient à passionner les élèves pour la matière française, la langue française elle-même et aussi, comme déjà dit, pour l'actualité culturelle du pays de la langue cible. L'implication des médias audiovisuels dans le processus d'apprentissage et d'enseignement d'une langue étrangère permet aussi une intensification de la capacité de perception des élèves et favorise leur développement personnel. En plus, ce document authentique peut compléter et illustrer le contenu du cours.

En France, les films français, ou autrement dit les nouvelles parutions cinématographiques sont aussi importants que les dernières œuvres littéraires. C'est pour cette raison que l'utilisation des médias audiovisuels est indispensable dans l'enseignement du français moderne (cf. Husemann 2013, 13).

En outre, l'enseignement audiovisuel offre d'excellentes possibilités pour une interaction en langue étrangère entre les élèves, favorise ainsi le travail coopératif et permet de respecter le rythme d'apprentissage individuel. En quelque sorte, on peut dire que les films peuvent compenser l'absence de contact direct avec le pays de la langue cible, car ils présentent aux élèves des interactions réelles entre des locuteurs natifs.

Ce support vidéo permet donc d'enrichir un cours de différentes manières. D'un part, il est comme mentionné précédemment, important pour créer des interactions entre les apprenants, c'est-à-dire il peut conserver la dimension orale et la communication directe, et d'autre part l'acquisition des différentes compétences est favorisée par l'enseignement audiovisuel. C'est-à-dire non seulement l'écrit et l'expression orale, qui sont connus comme des compétences productives, mais aussi les compétences réceptives qui se composent de la

compréhension orale, de la compréhension écrite et de la compréhension audiovisuelle - peuvent être encouragées à l'aide du film.

De plus il faut mentionner que le film ou bien l'authenticité d'un film peut sensibiliser les élèves à la réalité culturelle du pays de la langue cible et peut ainsi apporter sa contribution au développement de la compétence interculturelle. L'acquisition d'une conscience interculturelle par les apprenants inclue aussi des relations ouvertes et respectueuses avec l'autre culture, car il est important que les jeunes comprennent également la culture, les manières de vivre et la mentalité de l'autre. La réflexion critique de leur propre culture et l'interaction entre les différentes cultures joue aussi un rôle important dans ce contexte. Un film authentique - qui a une dimension culturelle inhérente à sa nature - offre donc aussi la possibilité aux jeunes de recueillir des informations importantes sur la culture et la situation sociale des pays francophones (cf. Decke-Cornill/Küster 2010, 97).

Enfin, le travail avec les films de langue étrangère contribue aussi à l'acquisition des compétences d'analyse. C'est-à-dire que les élèves doivent aussi se pencher sur la critique du film et l'esthétique du film. Même si une analyse des films très précise et détaillée n'est pas efficace en classe de français, il est toutefois évident que les jeunes acquièrent ces compétences analytiques. Les apprenants devraient connaître non seulement les effets, les intentions et les mécanismes, mais aussi les limites des films, car ni les longs-métrages ni les films documentaires ne reflètent directement la réalité. Il est donc nécessaire de faire prendre conscience aux élèves que la consommation irréfléchie n'est pas sensée. Pour cette raison il est important de garantir une utilisation réfléchie des médias audiovisuels et de cultiver la pensée critique chez les apprenants.

Puisque le film authentique représente un moyen approprié pour la mise en pratique de l'acquisition des différentes compétences, il serait avantageux d'utiliser les formats audiovisuels dans le cours de français le plus souvent que possible.

Toutefois on doit aussi respecter quelques conditions qui sont évidentes pour une intégration réussie et durable du film. Pour cette raison, j'ai également mentionné le fait que l'intégration des vidéos et des DVD dans l'enseignement du FLE cause parfois aussi quelques problèmes, difficultés ou désavantages. Il y a beaucoup de professeurs de langues qui évitent l'utilisation des films dans leur cours. D'une part, la réception audiovisuelle, c'est-à-dire la combinaison entre l'information auditive et l'information visuelle peut non seulement simplifier, mais aussi compliquer la compréhension des élèves et d'autre part, les enseignant(e)s ne veulent pas en demander trop aux jeunes, car avant tout la confrontation auditive, mais aussi toutes les expressions idiomatiques et les éléments culturels d'un film

étranger sont le plus souvent difficiles à comprendre pour les personnes apprenant le français (cf. Decke-Cornill/Küster 2010, 257). De plus la capacité de perception des élèves, qui est dépendante des différents facteurs, ne doit pas être considérée comme homogène par les professeurs. Surtout lors du travail des films, les élèves doivent attirer leur attention sur les divers niveaux de perception, ils/elles sont en d'autres termes simultanément stimulés linguistiquement, visuellement, auditivement, culturellement et esthétiquement, ce qui pourraient causer des difficultés. De plus il faut prendre en compte le fait que les films ne produisent pas le même effet chez tous les élèves, qui composent un groupe hétérogène avec des intérêts, personnalités, connaissances, compétences et préférences différents.

Aussi, le manque d'intérêt ou le fait que le film soit vu par les apprenants comme un repos ou autrement dit une liberté de travail et non comme une riche source d'informations avec des idées importantes, pourraient menacer l'intégration efficace des médias audiovisuels dans le cours de français. Pour cette raison, les films doivent être présentés dès le début comme des instruments didactiques efficaces, et non comme des médias de divertissement (cf. Maier 1998, 85-87). En outre il est important que les élèves n'adoptent pas une attitude passive pendant la projection d'un film pour ne pas réduire le succès de l'apprentissage.

Je me penchais également sur une autre question, le fait de savoir si on peut qualifier les films de fiction comme des documents authentiques. Comme le film comporte aussi des éléments du cinéma dit de vérité, comme par exemple l'usage d'une langue authentique, un milieu non tiré de la fantaisie ou des vêtements crédibles des protagonistes, il se prête tout à fait à représenter des situations de communication authentiques aux élèves et les préparer aux conversations dans le monde réel (cf. Wilts 2001, 214-215). Et pourtant, il faut être conscient du fait que l'utilisation du film de fiction en classe de français contribue automatiquement à la perte d'une partie de son authenticité.

En somme, on peut constater que les professeurs de français doivent apprendre à traiter les difficultés qui pourraient découler du travail d'un film dans l'enseignement du FLE. Les médias audiovisuels ont un impact considérable sur la vie des étudiant(e)s et peuvent influencer leur quotidien scolaire. Pour cela il convient de promouvoir davantage l'éducation audiovisuelle.

De surcroît les critères de sélection des matériels audiovisuels doivent être pris en compte. À côté des intérêts et besoins des élèves, le développement des compétences de langues étrangères ne doit pas être négligé. De plus il est important que le thème soit choisi soigneusement par le professeur, car seulement une thématique intéressante et attrayante, qui fait appel au vécu des jeunes, peut être travaillée effectivement. De plus, pour avoir un

effet très motivant sur les élèves, il est nécessaire que le sujet choisi soit non seulement clair et précis dans son intention, mais aussi actuel pour les élèves.

Il est certain que le traitement des courts-métrages convient mieux dans les cours de langues étrangères, en raison de leurs caractéristiques et de leur potentiel didactique. Leur durée - les films choisis durent de cinq à six minutes environ - leurs sujets attrayants et la possibilité d'intégration facile dans une séquence pédagogique (un court-métrage ne doit pas être segmenté) plaident en faveur de leur intégration. La plupart des courts-métrages, qui peuvent être considérés comme des moyens d'expression, contiennent des effets de surprise auxquels les étudiant(e)s ne s'attendent pas et qui les fait rire ou réfléchir, les émeut ou les étonne (cf. Maier 1998, 92). On peut dire que ces films peuvent inciter les élèves à prendre parole dans la langue étrangère.

Pour cette raison, je me suis concentrée dans la partie pratique de mon mémoire sur deux courts-métrages « *Quais de Seine* » et « *Bastille* » du film *Paris je t'aime*. Pour découvrir la qualité de l'apprentissage audiovisuel, il est question dans cette partie d'analyser ces deux courts-métrages et leur contribution pour développer la production et l'expression orale.

Encourager la compétence « *parler* » pour préparer les élèves convenablement au baccalauréat oral est, comme déjà mentionné, un élément capital. A l'aide d'exercices et de tâches concrètes, j'essayais de montrer comment les deux courts-métrages peuvent contribuer au développement de la compréhension et la production orale, mobiliser les ressources linguistiques et représenter ainsi une base riche pour une discussion ou interaction orale dans le cours de français. Il convient de souligner ici que les différents exercices et différentes tâches proposés ne représentent pas une liste exhaustive, j'essayais plutôt de présenter seulement les activités qui permettent d'entraîner notamment l'expression orale et améliorer ainsi aussi la prononciation des apprenants et la fluidité dans leurs interactions orales. Il faut aussi considérer qu'il est impossible d'entraîner avec ces exercices seulement la compétence de production « *parler* », car toutes les autres compétences - aussi bien les compétences productives que réceptives - sont aussi encouragés pendant le traitement des différentes tâches.

Les deux court-métrages présentent la capitale française Paris, ses habitants et sa culture d'une manière très réaliste et apportent par conséquent des connaissances de la vie quotidienne du pays de la langue cible. La thématique principale des deux films se concentre sur l'amour sous toutes ses dimensions. Le court-métrage « *Quais de Seine* » parle d'un amour jeune qui est en train de développer, « *Bastille* », au contraire, parle d'un amour presque brisé qui s'enflamme à nouveau.

De plus le film « *Quais de Seine* » traite d'une rencontre interculturelle entre François, un jeune français, et Zarqa, une fille voilée d'origine musulmane, sur les bords de la Seine. Il présente donc aussi des phénomènes comme la différence, le racisme, l'immigration, les stéréotypes et la tolérance qui sont particulièrement importants dans le contexte de l'acquisition de la compétence interculturelle. Aussi, la lutte contre les différentes formes de discriminations comme le sexisme ou le racisme joue un rôle important (cf. Chadha 2007, 00:07:30-00:13:18). Le deuxième court-métrage « *Bastille* » parle d'un couple malheureux. L'homme trompe sa femme avec une jeune stewardess pour échapper à son train-train quotidien. Mais quand son épouse lui annonce qu'elle est irrémédiablement malade, l'homme rompt avec sa maîtresse, développe de nouveau des sentiments pour sa femme et l'accompagne jusqu'à sa mort (cf. Coixet 2007, 00:35:13-00:40:32). Même si l'homme retombe amoureux de sa femme, cet épisode aborde surtout des sujets négatifs et sensibles comme l'infidélité, la séparation, la maladie et la mort, qui provoquent différentes émotions chez les jeunes spectateurs et déclenchent de cette manière un besoin de s'exprimer authentique. On peut dire que ces thèmes ont pour but de sensibiliser l'opinion des apprenants. De plus il s'agit de sujets qui sont non seulement ancrés dans le programme d'enseignement ou le *Cadre*, mais aussi important pour le baccalauréat oral et convient donc parfaitement pour l'utilisation dans l'enseignement du FLE.

Afin de ne pas engendrer la monotonie en classe il faut utiliser le matériel authentique de manière différente. Pour cette raison il est important que les professeurs de langues étrangères proposent aux élèves quelques mesures pratiques et activités - basées sur les deux courts-métrages - qui peuvent être traitées avant, pendant ou après le visionnement du film et qui développent au mieux toutes les compétences pour exploiter le plein potentiel de ces documents.

Le principal objectif des différents exercices et tâches, comme par exemple la discussion en classe, en groupes ou par pairs ou les activités d'observation, est de rendre les élèves capables de parler de ce qu'ils/elles ont vu. Ils/elles doivent donc verbaliser leurs émotions, leurs impressions, leurs pensées, leurs avis et leurs opinions nuancées. L'interprétation d'un film authentique en classe est toujours une expression personnelle, qui est influencée par les intérêts et expériences des apprenants. Cette réaction spontanée des élèves peut être vue comme un besoin de communication authentique, qui joue un rôle important dans ce travail. Il est vraiment important que les élèves aient la possibilité d'exprimer leurs opinions ou participer à un débat, discussion ou interaction, car la réflexion sur leurs propres sentiments et la conversation avec les autres apprenants - qui instaure une

atmosphère de confiance en classe - peuvent aussi aider les apprenants les plus faibles à surmonter leur peur de parler dans une langue étrangère. De cette manière ils/elles gagnent en autonomie et sécurité et peuvent maîtriser mieux les situations de communication dans les pays francophones.

Mais on trouve dans la partie pratique aussi d'autres exercices en interaction ou expression, comme par exemple des dialogues inventés, les tâches « l'image sans le son » ou « le son sans l'image », la description des images fixes, la création d'hypothèses ou les jeux de rôles, qui peuvent aussi favoriser l'utilisation active de la langue étrangère et permettent ainsi aux élèves d'acquérir la compétence orale dont il aura besoin pour communiquer avec des francophones en dehors de la classe. De plus il y a des exercices, qui ont pour but de développer des compétences analytiques ou esthétiques pour mieux comprendre les documents audiovisuels. C'est pourquoi les aspects de l'analyse cinématographique comme par exemple la musique du film, les plans, les perspectives, les mouvements de la caméra ou la description des figures ne doivent pas être négligés. Il est avantageux de préparer différentes activités qui sensibilisent les élèves au cinéma francophone et développent un regard critique envers les documents audiovisuels et les thèmes qui y sont traités.

Pour conclure, on peut mettre en avant le fait que l'intégration réussie des supports audiovisuels dans le processus d'apprentissage des langues étrangères permet non seulement la communication authentique, mais aussi une participation active et dynamique et par conséquent une amélioration de l'expression orale en langue française. Il est absolument nécessaire de mettre le développement de l'expression orale - qui inclut l'interaction et la communication entre les élèves - à l'ordre du jour, pour préparer les apprenants convenablement d'une part au baccalauréat oral et d'autre part à un véritable contact avec des locuteurs natifs, car la confrontation avec les acteurs et actrices et les actions présentés dans les différents films peut aussi aider à acquérir des connaissances qui sont nécessaires pour une communication authentique dans le pays de la langue cible. Les informations audiovisuelles devraient être vues comme des déclencheurs d'interactions verbales, qui garantissent avec l'aide des exercices, tâches et activités collaboratives, une communication authentique entre les apprenants en classe de français.

Les professeurs de français devraient avoir conscience de l'importance d'une intégration des documents authentiques à leur cours, comme des films français, qui procurent de nombreux avantages, représentent une véritable motivation pour les élèves et contribuent en plus - en raison de l'introduction de l'aspect de l'authenticité dans la classe - à une amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères.

VII. Bibliografie

Literatur

Batinic, Bernhard; **Appel**, Markus (Hrsg.) (2008): Medienpsychologie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Baumert, Jürgen et al.; Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Bechtel, Mark; **Roviró**, Bàrbara (2010): Authentizität von Lernaufgaben im kompetenzorientierten Französisch- und Spanischunterricht. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem. S. 207-227.

Biechele, Barbara (1989): Video im Sprachunterricht - zu ausgewählten Problemen der Theorie und Praxis eines neuen Mediums für den Fremdsprachenunterricht. In: Schmigalla, Hans (Hrsg.): *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität, Jena. S. 82-97.

Biechele, Barbara (2006): Film / Video / DVD in Deutsch als Fremdsprache - Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Umbrüche*. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 76. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 309-328.

Biechele, Barbara (2007): „Ich sehe was, was du nicht siehst“ - Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In: Eßer, Ruth; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: Iudicium Verlag. S. 194-205.

Blell, Gabriele; **Lütge**, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: *Fremdsprachen lehren u. lernen* 37, S. 124-140.

Blume, Otto-Michael (2014): Sprechen und Schreiben fördern In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): *Französisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4., überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 139-189.

Burger, Günter (1995): Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen*, 94:6. S. 592-608.

Burwitz-Melzer, Eva (2009): Episodenfilme im Fremdspracheunterricht. In: Leitzke-Ungerer, Eva (ed.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem. S. 277-294.

Christ, Herbert (2001): Lernen in zwei Sprachen und Fremdsprachenunterricht: Probleme beim Übergang von der Grundstufe zur Sekundarstufe I. In: *Der fremdsprachliche Unterricht- Französisch* 49. S. 14-19.

Chudak, Sebastian (2010): Lehrwerk ... oder vielleicht doch Filme? Überlegungen zu den Möglichkeiten effektiver Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Unterricht DaF durch den Einsatz von Lehrwerken und Filmen. In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen*. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens Verlag. S. 61-83.

Decke-Cornill, Helene; **Luca**, Renata (2007): Filmanalyse und/oder Filmerleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt. In: Decke-Cornill, Helene; Luca, Renata (Hrsg.) *Jugendliche im Film - Filme für Jugendliche*. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven. München: kopaed. S. 11-30.

Decke-Cornill, Helene; **Küster**, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Verlag.

De Florio-Hansen, Inez (2009): Der italienische Film und sein Publikum: Überlegungen zu Rezeptionsästhetik und Inter-/Transkulturalität. In: Leitzke-Ungerer, Eva (ed.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem. S. 187-204.

De Florio-Hansen, Inez (2010): Authentizität und Kompetenzorientierung beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem. S. 263-282.

Dudenredaktion (Hrsg.) (2004): Duden. Die deutsche Rechtschreibung. 23., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Duden Band 1. Mannheim; Leipzig [u.a.]: Dudenverlag.

Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.): *Authentische Texte im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle*. 1. Auflage. München: Hueber. S. 5-30.

Fäcke, Christiane (2010): Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Faistauer, Renate (2010): Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht?! In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen*. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens Verlag. S. 33-45.

Franke, Manuela (2010): Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung umgangssprachlicher Kompetenzen: Jugendzeitschriften im Spanischunterricht. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem. S. 137-148.

Freudenstein, Reinhold (2003): Unterrichtsmittel und Medien: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 395-399.

Fritsch, Dirk; **Fritsch**, Eva (2007): Filmverstehen mit LERNORT FILM. Erfahrungen mit Entwicklung von Filmkompetenz in der Schüler- sowie Lehreraus- und -fortbildung. In:

Decke-Cornill, Helene; Luca, Renata (Hrsg.) *Jugendliche im Film - Filme für Jugendliche*. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven. München: kopaed. S. 93-106.

Gehlen, Lukas (2013): Schule im Film – *Entre les murs* und *Le péril jeune*. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Französisch Innovativ*. Band 2. *Filme im Unterricht*. Stuttgart: Klett. S. 25-46.

Grindhammer, Lucille (1994): An Animated *Macbeth* in the Intermediate – Advanced English Language Classroom. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 41. S. 264-270.

Heiderich, Jens (2010): *Bienvenue chez les Ch'tis*. Mediale Inszenierung potenziierter Authentizität im Französischunterricht. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem. S. 149-169.

Heinrich, Katrin (1997): Der Kurzfilm. Geschichte Gattungen Narrativik. Alfeld: Coppi.

Heinrichs, Volkhard (1980): Französischer Spielfilm und Literatur. Französische Literatur und Spielfilm als Kursangebot des Französischunterrichts der Sekundarstufe II. In: *Die Neueren Sprachen* 79,4. S. 415-434.

Heinrichs, Volkhard (1985): Littérature et cinéma dans l'enseignement du français langue étrangère au second cycle. In: *Die Neueren Sprachen* 84,1. S. 53-72.

Henseler, Roswitha; **Surkamp**, Carola (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer. S. 87-92.

Hickethier, Knut (1983): Begriffe der Film- und Fernsehanalyse. In: *Praxis Deutsch*, 10, Heft 57. S. 20-23.

Hickethier, Knut (2001): Film- und Fernsehanalyse. 3., überarbeitete Auflage. Stuttgart; Weimar: Metzler.

Husemann, Veit R. J. (2013): « Le Petit Nicolas », le star des grands-écrans en cours de français: « on a bien rigolé! ». In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Französisch Innovativ*. Band 2. *Filme im Unterricht*. Stuttgart: Klett. S. 9-24.

Jansen, Silke (2010): Authentische Artikulation? Curriculare Vorgaben und Positionen der Sprachlehrforschung. In: Frings, Micheal; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem. S. 75-92.

Keilhacker, Martin; **Keilhacker**, Margarete (1953): Jugend und Spielfilm. Erlebnisweisen und Einflüsse. Stuttgart: Klett.

Küpper, Nina (2014): Förderung des Hörverstehens. In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): *Französisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4., überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 120-137.

Kurzt, Jürgen (2010): Sprechen und Aussprache. In: Hallet, Wolfgang; Königs Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer. S. 83-87.

Lange, Ulrike C. (2009): Auf der Suche nach dem filmischen Erzähler: *Paris je t'aime* im Französischunterricht. In: Leitzke-Ungerer, Eva (ed.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem. S. 295-307.

Lange, Ulrike C. (2013): « *Famille - je vous hais* » !? - Die Filme C.R.A.Z.Y. und *Le premier jour du reste de ta vie* zum Thema Erwachsenwerden in der Familie. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Französisch Innovativ*. Band 2. *Filme im Unterricht*. Stuttgart: Klett. S. 63-73.

Leitzke-Ungerer, Eva (2009): Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: Leitzke-Ungerer, Eva (ed.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem. S. 11-32.

Leitzke-Ungerer, Eva (2010): Zielkulturelle und lernkontextbezogene Authentizität im Fremdspracheunterricht. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem. S. 11-24.

Leupold, Eynar (2003): Französisch unterrichten: Grundlagen - Methoden - Anregungen. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Leupold, Eynar (2007): Französischunterricht planen, durchführen, beurteilen: Hilfen für den Berufsalltag. 1. Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Lucchi, Stefano (2008): Hörverstehen. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): *Lehren, Lernen, Motivieren*. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens. S. 393-416.

Maier, Wolfgang (1998): Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mertens, Jürgen (2002): „Je prends la main. Vers l'authentification de l'enseignement des langues.“ In: *Französisch heute* 3. S. 302-314.

Michler, Christine (2010): Authentische und didaktisierte Texte in Lehrwerken für den Französischunterricht der Anfangsphase. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem. S. 45-57.

Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Französisch. *Tradition Innovation Praxis*. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.

Nieweler, Andreas (2013): Grundlagen der Filmdidaktik. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Französisch Innovativ*. Band 2. *Filme im Unterricht*. Stuttgart: Klett. S. 5-8.

Nünning, Ansgar; **Surkamp**, Carola (2006): Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden. Seelze-Velber : Klett Kallmeyer.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2010): Schreiben. In: Hallet, Wolfgang; Königs Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer. S. 92-96.

Pyka, Susanne (2008): Mündliche Kommunikation in der Fremdsprache. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): *Lehren, Lernen, Motivieren*. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens. S. 429-468.

Raabe, Horst (2003): Audiovisuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 423-426.

Reimann, Daniel (2010): Musikvideoclips. Authentische Zugänge zu Sprache, Text und Bild aus Zielkulturen des Fremdsprachenunterrichts. In: Frings, Micheal; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem. S. 113-136.

Rippel, Nina (2007): Zum bildenden Potenzial experimenteller und künstlerischer Kurzfilme. Filmbildung durch Filmpraxis. In: Decke-Cornill, Helene; Luca, Renata (Hrsg.) *Jugendliche im Film - Filme für Jugendliche*. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven. München: kopaed. S.73-92.

Robert, Paul (2014): Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue français. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Roche, Jörg (2013): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. 3.,vollständige überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Rössler, Andrea (2010): Zur Frage der Authentizität von Lehrwerkdialogen für den Französischunterricht. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem. S. 27-44.

Rück, Heribert (1995): Der authentische Text: eine didaktische Fiktion?. In: Bredella, Lothar (Hrsg): *Verstehen und Verständigung durch Sprachlernen?*. Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 4.-6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer. S. 247-253.

Rüschhoff, Bernd; **Wolff**, Dieter. (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Schatz, Heide (2006): Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. Berlin; Wien [u.a.]: Langenscheidt.

Schöpp, Frank (2009): „Normalement, le livre est meilleur que le film“-Literaturverfilmungen im Französischunterricht der Oberstufe am Beispiel von Je vais bien, ne t'en fais pas. In: Leitzke-Ungerer, Eva (ed.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem. S. 97-116.

Schrader, Heide (2007): Medien im Französisch-und Spanischunterricht. Stuttgart: Ibidem.

Schumann, Adelheid (2009): Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht. In: Leitzke-Ungerer, Eva (ed.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem. S. 171-185.

Schwerdtfeger, Inge C. (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin. Langenscheidt.

Schwerdtfeger, Inge C. (2003): Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 254-257.

Schwerdtfeger, Inge C. (2003): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 299-302.

Siebert, Horst (1976): Didaktische Aspekte beim Einsatz von Medien in der Erwachsenenbildung. In: Otto, Volker (u.a.): *Materialien zur Arbeit mit Medien*. Beispiele von Theorie und Praxis von Unterrichtsmedien in der Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Grafenau/Württ: Lexika-Verlag. S. 27-38.

Surkamp, Carola (2009): Literaturverfilmungen im Unterricht: Die Perspektive der Fremdsprachendidaktik. In: Leitzke-Ungerer, Eva (ed.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem. S. 61-80.

Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler.

Surkamp, Carola (2014): Mündlichkeit im fremdsprachlichen Literaturunterricht: das Unterrichtsgespräch revisited. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Perspektiven der Mündlichkeit*. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 224-231.

Trim, John; **North**, Brian; **Coste**, Daniel (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2. Straßburg: Langenscheidt.

Vorndran, Roswitha (1996): Zwischen heiler Welt und Katastrophe – Umweltbildung durch Spielfilme. In: Faulstich, Werner; Lippert Gerhard (Hrsg.): *Medien in der Schule*. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I und II. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. S. 219-228.

Walberg, Hanne (2007): Film-Bildung an den Grenzen des Verstehens? Bildungstheoretische Überlegungen am Beispiel Jugend im Film. In: Decke-Cornill, Helene; Luca, Renata (Hrsg.) *Jugendliche im Film - Filme für Jugendliche*. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven. München: kopaed. S. 31- 44.

Weise, Horst G. (1976): Grenzen und Möglichkeiten des Fernsehens als Medium fremdsprachlicher Unterrichtung. In: Otto, Volker (u.a.): *Materialien zur Arbeit mit Medien*. Beispiele von Theorie und Praxis von Unterrichtsmedien in der Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Grafenau/Württ: Lexika-Verlag. S. 253-258.

Willwer, Jochen (2010): Chance oder Risiko der Authentizität? Das *français parlé* im Unterricht der Sekundarstufe I. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem. S. 95-112.

Wilske, Almut (2010): Kleine Schritte, große Wirkung? Authentische Hörtexte im Anfangsunterricht Spanisch (Sek. I). In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem. S. 59-73.

Wilts, Johannes (2001): Grundzüge einer Spielfilmdidaktik für den Französischunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, Heft 54/4. S. 210-221.

Wilts, Johannes (2003): Vom bewegten Bild zum bewegten Klassenzimmer. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2. S. 4-11.

Wilts, Johannes (2008): C'est du cinéma!. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 91. S. 2-9.

Wochele, Holger (2010): Authentizität in der Kompetenz- und Fehlerbewertung. Eine empirische Untersuchung mit muttersprachlichen Laien für das Wirtschaftsfranzösische. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem. S. 191-206.

Zocher, Wolfgang (1976): Projekt „Weißfeld“ - Modell zur Film- und Videoarbeit. In: Otto, Volker (u.a.): *Materialien zur Arbeit mit Medien*. Beispiele von Theorie und Praxis von Unterrichtsmedien in der Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Grafenau/Württ: Lexika-Verlag. S. 181-191.

Filme

Bastille. Regie: Coixet, Isabel. (2007 [2006]). In: *Paris je t'aime: le film événement*. Assayas, Olivier; Auburtin, Frédéric; Depardieu, Gérard et al.. Paris: TF1 Vidéo. (00:35:13-00:40:32).

Quais de Seine. Regie: Chadha, Gurinder. (2007 [2006]). In: *Paris je t'aime: le film événement*. Assayas, Olivier; Auburtin, Frédéric; Depardieu, Gérard et al.. Paris: TF1 Vidéo. (00:07:30-00:13:18).

Internetquellen

www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf. [03.08.2016]

www.bifie.at/node/78 [11.08.2016]

www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lflfsp.pdf. [11.06.2016]

www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_mrp.pdf. [11.06.2016]

www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_mrp_lfsp_struktur.pdf. [12.08.2016]

Bildquellen

www.allocine.fr/film/fichefilm-46401/photos/detail/?cmediafile=18645002 [27.06.2016]

www.aaa-wissen.de/s/cc_images/cache_12867305.jpg?t=1361401811 [26.06.2016]

www.testedich.at/quiz34/picture/pic_1401309507_5.jpg?1436263717 [26.06.2016]

www.bartnitzky-burg.de/beratungshospitationBig.gif [26.06.2016]

Abkürzungsverzeichnis

Verwendete Abkürzung

AHS

et al.

ed.

edd.

FLE

GeRS

Hrsg.

sic

u.a.

Vgl.

Bedeutung

Allgemeinbildende Höhere Schule

lateinisch et alii/aliae/alia = und andere

lateinisch edidit = herausgegeben (hat es)

lateinisch ediderunt = herausgegeben (haben es)

Français Langue Etrangère

Gemeinsamer europäischer
Referenzrahmen für Sprachen

HerausgeberIn

lateinisch = so
(kennzeichnet eine Auffälligkeit eines
direkten Zitats, die als Eigenheit
ebendieses und nicht als Fehler des/der
Zitierenden zu verstehen ist)

und andere

Vergleiche

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Quais de Seine.....	S.151
Abbildung 2: Bastille.....	S.152
Abbildung 3: Quais de Seine.....	S.153
Abbildung 4: Bastille.....	S.155
Abbildung 5: Quais de Seine.....	S.156

Anhang

Fiche de travail 1

Formulez des hypothèses... (ad Kapitel 3.1.2. Hypothesenbildung)

La pochette du DVD *Paris je t'aime*²⁰



1) Décrivez la pochette du DVD. Quelles informations est-ce que le titre donne sur le film ?

2) Imaginez ce qui se passe dans ce film et formulez des hypothèses sur le contenu du film.

Dans *Paris je t'aime*, il s'agit probablement de...

3) Dites aussi si vous avez envie d'aller regarder le film *Paris je t'aime* ?

²⁰ Image: www.allocine.fr/film/fichefilm-46401/photos/detail/?cmediafile=18645002.

Fiche de travail 2

Les images fixes (ad Kapitel 3.1.3. Das Arbeiten mit Standbildern/Screenshots)

Court-métrage: *Quais de Seine*²¹

Travaillez à deux !

Regardez précisément les quatre photos du film *Quais de Seine* et inventez la conversation entre le jeune homme François et Zarqa, la fille maghrébine.



²¹ Abb.1: *Quais de Seine* (Chadha 2007, 00:09:24 – 00:10:33)

Fiche de travail 3

Les images fixes (ad Kapitel 3.1.3. Das Arbeiten mit Standbildern/Screenshots)

Court-métrage: *Bastille*²²

Travaillez à deux !

Regardez précisément les quatre photos du film *Quais de Seine* et imaginez le dialogue entre cet homme et cette femme. De quoi est-ce qu'ils parlent ?





Si vous voulez, vous pouvez jouer votre dialogue devant la classe.

²² Image: www.testedich.at/quiz34/picture/pic_1401309507_5.jpg?1436263717.
Abb.2: *Bastille* (Coixet 2007, 00:36:28-00:37:08)

Fiche de travail 4

Les images fixes - Parler du film après le visionnage...

(ad Kapitel 3.1.3. *Das Arbeiten mit Standbildern/Screenshots*)

Court-métrage: *Quais de Seine*

Travaillez à deux !

Mettez les photos du film *Quais de Seine* dans le bon ordre ! Puis expliquez à votre voisin/voisine ce qui se passe à ces différentes scènes du court-métrage.



Parlez avec votre partenaire de votre scène préférée du film.
Décrivez la situation et expliquez aussi pourquoi cette scène vous plaît.²³

²³ Image: www.bartnitzky-burg.de/beratungshospitalationBig.gif.

Abb.3: *Quais de Seine* (Chadha 2007, 00:12:59/00:08:44/00:11:56/00:11:01/00:07:46/00:09:16)

Fiche de travail 5

L'image sans le son/Le son sans l'image

(ad Kapitel 3.2.1. *Bild ohne Ton/Ton ohne Bild*)

Court-métrage: *Bastille*²⁴

La classe travaille en deux groupes.

Consigne: Groupe 1 - « le groupe aveugle »

Écoutez attentivement le son de la scène du court-métrage *Bastille*.

Sur la base de la musique, de la conversation et des bruits que vous avez entendus, imaginez les images, le lieu et le cadre du film.

Prenez des notes !



Consigne: Groupe 2 - « le groupe sourd »

Regardez la scène du court-métrage *Bastille* sans le son et observez bien la mimique de la femme et de l'homme au restaurant. Puis inventez le dialogue entre les deux.

Prenez des notes !



²⁴ Images: www.aaa-wissen.de/s/cc_images/cache_12867305.jpg?t=1361401811.

Fiche de travail 6

Continuez à raconter une scène...

(ad Kapitel 3.2.3. *Die Geschichte des Films weiter beziehungsweise zu Ende erzählen*)

Court-métrage: *Bastille*²⁵

Travaillez à deux ou à trois !

- Regardez la séquence du court-métrage *Bastille* jusqu'au moment où la femme commence à pleurer.
- Décrivez la scène (le lieu, les personnages, l'humeur etc.) à votre voisin/voisine !
- Imaginez quel problème a eu cette femme. Pourquoi est-ce qu'elle est si triste ?



²⁵ Abb.4: *Bastille* (Coixet 2007, 00:37:10)

Fiche de travail 7

Observez un personnage...

(ad Kapitel 3.3.2. *Filmanalytische Auseinandersetzung*/Figurenanalyse)

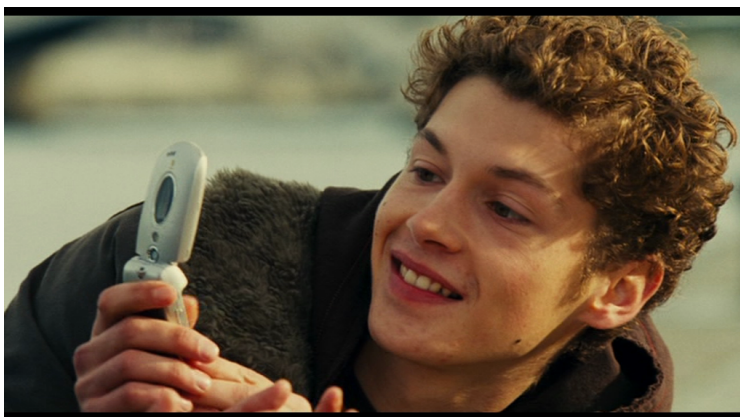
Court-métrage: *Quais de Seine*²⁶

- Observez particulièrement Zarqa ou François pendant le visionnage du film et notez tout ce que vous apprenez sur « votre » protagoniste (l'apparence physique/le comportement/les réactions etc.).
- Puis essayez de le/la caractériser.
- Discutez aussi si vous trouvez « votre » personnage sympa ou non et pourquoi ?

Zarqa:



François:



²⁶ Abb.5: *Qais de Seine* (Chadha 2007, 00:09:47/00:09:34)

Abstract

Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit französischsprachigen (Kurz-)Filmen sollte nicht als eine dem Lernen entgegengesetzte Aktivität beziehungsweise lediglich als unterhaltsame und somit „nutzlose“ Beschäftigung verstanden werden, sondern vielmehr als effektives und nachhaltiges Unterrichtsmittel in den fremdsprachlichen Lernprozess einbezogen werden.

Die Absicht der hier vorliegenden Diplomarbeit liegt deshalb vorrangig auch darin, aufzuzeigen, welche Vorteile und Potenziale originäre Filmformate mit sich bringen und wie diese zur Schulung der verschiedenen fremdsprachlichen Fertigkeiten beitragen können. Das Hauptaugenmerk wird dabei auf die im Film enthaltenen Möglichkeiten, die so wichtige Sprechfertigkeit - auch im Hinblick auf die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung - zu fördern, gelegt. Da der Film als authentisches Dokument Einzug in den Französischunterricht erhalten soll, werden sich die ersten Kapitel des Theorieteils unter anderem mit der komplexen Definition des Begriffs der *Authentizität* auseinandersetzen. Auch auf die Unterscheidung zwischen authentischen Dokumenten und didaktisierten Materialien sowie die verschiedenen Formen von Authentizität, die im Zusammenhang des Lernens und Lehrens fremder Sprachen relevant sind, wird eingegangen. Bezogen auf den französischsprachigen (Kurz-)Film werden in den nachfolgenden Kapiteln seine Vor- aber auch Nachteile genauer behandelt. Auch auf Fragen wie „Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten können mit deren Hilfe ausgebildet und gewinnbringend gefördert werden?“ oder „Nach welchen Kriterien werden audiovisuelle Formate, deren Themen und Inhalte ausgewählt?“, wird Bezug genommen. Zu guter Letzt wird das fremdsprachendidaktische Potenzial von originären Kurzspielfilmen sowie deren Charakteristika, die allesamt für die unterrichtliche Integration sprechen, erläutert.

Der unterrichtspraktische Teil setzt sich mit zwei französischsprachigen Kurzfilmen, *Quais de Seine* und *Bastille*, auseinander. Nach einer einführenden Präsentation ebendieser, wird mit Hilfe einer Auswahl unterschiedlicher Aufgaben und Übungen, die sich auf die beiden Kurzfilme beziehen, veranschaulicht, wie eine adäquate Förderung der produktiven Kompetenz *Sprechen* anhand authentischer Filmformate tatsächlich gelingen kann.

Dementsprechend können audiovisuelle Lernangebote nicht nur als sinnvolle Bereicherung fremdsprachlicher Lernwelten verstanden werden, sondern können - als authentische Zugänge zu Kultur und Sprache des Ziellandes - die FranzösischschülerInnen auf tatsächliche Kommunikationssituationen vorbereiten, indem sie insbesondere die Schulung der Sprechfertigkeit vorantreiben.