

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 17, Nummer 2 (Oktober 2012)

Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht

Camilla Badstübner-Kizik

Uniwersytet Adama Mickiewicza / Adam-Mickiewicz-Universität
Instytut Lingwistyki Stosowanej / Institut für Angewandte Linguistik
Zakład Dydaktyki Kultury i Mediów / Lehrstuhl Kultur- und Mediendidaktik
ul. 28 czerwca 1956r. nr 198
PL 61-485 Poznań
Email: cbkizik@amu.edu.pl

Abstract. Der Beitrag gliedert sich in sieben Abschnitte. Die Autorin referiert zunächst den aktuellen Forschungsstand zur Arbeit mit Filmmusik im Fremdsprachenunterricht (1), diskutiert die naheliegende Verwandtschaft zur Arbeit mit Musikvideoclips (2) und hinterfragt die bisher vorliegenden Aufgabentypologien in ihrer üblichen Einteilung nach *pre-, while- und post-viewing activities* (3). In einem zweiten Teil wird das Begriffsfeld „Filmmusik“ im Hinblick auf die Bedürfnisse und Ziele der Fremdsprachen- und fremdsprachlichen Kulturdidaktik kommentiert und genauer strukturiert (4). Dabei wird neben Aspekten von Wirkung, Rezeption und Emotion besonderes Augenmerk auf Trailer- und Titelmusik sowie auf den Musikfilm gelegt. Auf dieser Grundlage werden mögliche didaktische Ziele herausgearbeitet, die den Einsatz von Filmmusik im Fremdsprachenunterricht rechtfertigen können, darunter Sprachproduktion und -rezeption, übergreifende interkulturelle Sensibilisierung, Ausbildung einer medien-spezifischen Wahrnehmung- und Nutzungskompetenz sowie die Stärkung einer konkreten kulturellen Kompetenz (5). Den Beitrag schließt eine Übersicht über mögliche Kriterien für die Auswahl geeigneter Musikbeispiele ab (6). Im Kontext DaF/DaZ sieht die Autorin für Filmmusik neben der Möglichkeit einer Förderung produktiver und rezeptiver Sprachkompetenzen insbesondere kulturdidaktisches Potential, vor allem dann, wenn ein biographischer, kulturhistorischer oder auch multikultureller Focus an Auswahl und Didaktisierung angelegt wird (7).

The paper consists of seven parts. After a critical review of the current state of research (1) the author examines the self-evident relationship between music video clips and film music (2) and discusses the currently available typologies for classifying tasks as pre-, while- and post-viewing activities (3). The second part of the text deals with a rigorous redefinition of the conceptual field „film music“ in relation to the requirements and objectives of the didactics of teaching foreign languages and cultures (4). Special emphasis is given to the modes of reception as well as the effects that film music can have on the learners and the emotions they may experience while listening. The didactic potential of trailer music, opening themes and musical films in a broader sense is also part of the discussion. On this basis the author suggests potential didactic objectives which may justify the use of film music in educational settings often characterized by limited opportunities for linguistic exploration and the lack of specialized musical education. These are mainly seen in the fields of language production and reception, the development and diversification of intercultural sensitivity, the encouragement of an audio-visual or media literacy and the formation of a concrete cultural competence with regard to specific cultural backgrounds (5). The article concludes with a survey of possible criteria for the selection of appropriate pieces of film music to be used in the foreign language classroom (6). In the context of teaching German as a foreign or second language, film music – in addition to promoting the development of productive and receptive language competencies – is viewed as having a special role when biographical, (historico-)cultural and multicultural aspects relating to the past and present cultures of the German-speaking countries are selected for treatment in the classroom (7).

Schlagwörter: Filmmusik, Musikfilm, Trailermusik, Titelmusik, Sprachproduktion, interkulturelle Kompetenz, konkrete Kulturkompetenz, Medienkompetenz / media literacy, fremdsprachliche Kulturdidaktik, Aufgabentypologien, Auswahlkriterien, Tertiärsprachendidaktik

1. Zum Forschungsstand

Spätestens seit „der Film“ für den Fremdsprachenunterricht entdeckt wurde, ist auch das didaktische Potential der Kombination von beweglichen Bilderfolgen und Musik interessant.¹ Schwerdtfeger widmet diesem Aspekt in ihrem, die fremdsprachliche Filmdidaktik einleitenden Band überraschend wenig Raum, was im Kontext von den bei ihr thematisierten „besonderen Merkmalen“, der „Wirkung von Filmen“ oder der durch Filme ausgelösten „Emotion“ etwas verwundert. Sie schlägt gleichwohl einige Übungen vor, die sich auf Musik, nicht aber konsequent auf das Zusammenspiel zwischen Filmbildern und Musik beziehen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 93-94, 97-99, 153-154). Auch in neueren und neuesten Veröffentlichungen im Umkreis fremdsprachlicher Filmdidaktik setzt sich der Eindruck einer gewissen Zurückhaltung gegenüber Filmmusik fort (vgl. zuletzt z.B. die Sammelbände von Leitzke-Ungerer 2009, Welke & Faistauer 2010). Das bestätigt sich durch einen Blick in die einschlägigen Fachbibliographien: ab 2007 tauchen hier englisch- und französischsprachige Filmmusicals, und damit eine Sonderform der Bild-Musik-Kombination im didaktischen Kontext auf.² Brandi schlägt ganze zwei Übungen zum „Einstieg über den Ton: Musik oder Sprache“ vor (1996: 18-20), Stempleski & Tomalin (2001: 41-44, 59-60) widmen in ihrem *Resource Book for (EFL) Teachers* unter knapp 70 Aufgaben nur drei ausdrücklich der Arbeit mit Geräuschen und Musik, der Schwerpunkt didaktischer Aktivitäten liegt auch bei ihnen auf visuellen und sprachlichen Aspekten. Auch in der inzwischen recht differenzierten muttersprachlichen Filmdidaktik wird auf Musik als Teilbereich der filmischen Tonspur bisher eher am Rande eingegangen, im Zentrum steht das Bild und ggf. die Sprache (vgl. z.B. Abraham 2009). Surkamp sucht – als eine der ersten, die das Thema „Filmmusik“ fremdsprachendidaktisch angehen³ – die Ursachen in der deutlich visuellen Schwerpunktsetzung innerhalb von Film- und Medienpädagogik selbst – die auditive Dimension des Films (Geräusche, Musik, Sprache) gilt dort insgesamt als sekundär (vgl. Surkamp 2010: 276). Federführend bei der didaktischen Aufbereitung von Filmmusik ist naturgemäß vor allem die Musikpädagogik, Schwerpunkte liegen hier im Bereich der Musikgeschichte, der Musikanalyse sowie des aktiven Musizierens und evtl. Komponierens (vgl. z.B. Maas 2001; Maas, Arndt & Reschel 2002). Grundlegende Beiträge zum Thema findet man naturgemäß bei Musikwissenschaftlern und -pädagogen (vgl. z.B. Maas & Schudack 1994).

Was spricht für die Beschäftigung mit Filmmusik im Kontext der Fremdsprachendidaktik, wenn bei Lehrenden wie Lernenden weder einschlägiges Wissen noch bewusste und nachhaltige Erfahrungen vorausgesetzt, geschweige denn systematisch vermittelt werden sollen? Wozu sollte man Fremdsprachenlehrenden eine weitere, begrifflich und strukturell anspruchsvolle Medienkombination zumuten, die ihnen spezielle Interessen und längere Einarbeitung abverlangt und in vielen didaktischen Settings eine zusätzliche Rechtfertigung notwendig macht? Neben der grundlegenden Einsicht, dass Filmmusik einen Teil der kulturellen Texte liefert, zwischen denen sich Fremdsprachenlernende selbstverständlich bewegen und zu denen sie (über den eigenkulturellen Kontext hinaus) Zugang finden sollten (vgl. Hallet 2002), bieten sich hier Argumente aus der fremdsprachlichen Musik- und Filmdidaktik an. Surkamp nennt auf der Grundlage der einschlägigen Literatur die Schulung aktiven und bewussten Hörens, die Arbeit am Hör-/Sehverstehen, die Initiierung und Förderung einer Erlebnisfähigkeit mit Bezug auf konkrete Produkte aus dem fremden Sprach- und Kulturkreis und schließlich die Förderung einer übergreifenden Medienkompetenz – *media literacy* (vgl. Surkamp 2010: 281-283). Stillschweigend wird darüber hinaus angenommen, dass Filmmusik, ähnlich wie Musik, sprachevozierend wirkt und kulturspezifisches Lernen anregt, indem etwa konkrete Filme (Filmstoffe) thematisiert werden. Es scheint mir sinnvoll, hier genauer nachzufragen, welchen fremdsprach- und -kulturdidaktischen Mehrwert Filmmusik tatsächlich birgt und inwieweit dieser über „Musik“ (als Instrumentalmusik) oder „Film“ hinausgehen kann. Fertige und allgemeingültige Antworten können nicht erwartet werden, da viele Aspekte der Film- und Musikrezeption und der Mediendidaktik im Kontext der Fremdsprachendidaktik nicht genügend ausdifferenziert, geschweige denn empirisch eingebettet sind. Nicht zuletzt gehört dazu *media literacy* selbst, in der Fachliteratur immer wieder eingefordert, aber im Berufsalltag vieler Lehrender wenig konkret, kaum nachvollziehbar und neben der Vermittlung von fremder Sprache (und im günstigsten Fall Kultur) bisher nicht leistbar, insbesondere in Sprachen- und Lehr-/Lernsettings, die weit entfernt vom sprachlichen und inhaltlichen Leistungspotential eines L2-Leistungskurses Englisch sowie mediendidaktischen Interessen und Erfahrungen sind.⁴ Filmmusik ist im Fremdsprachenunterricht weitgehend Neuland, daher lohnt nach einer kritischen Durchsicht vorliegender Aufgabenangebote eine genauere Ausdifferenzierung des Begriffs und ein neuerlicher Blick auf die fremdsprachendidaktischen Teilbereiche, die mit ihrer Hilfe abgedeckt werden könnten. Im Mittelpunkt muss dabei aus meiner Sicht die Frage nach der didaktischen „Machbarkeit“ stehen, und das sowohl vor dem Hintergrund der technischen

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

als vor allem auch der sprachlichen und inhaltlichen Zwänge, denen Lehrpersonen und Lernende europaweit im „normalen“ Tertiärsprachenunterricht DaF ausgesetzt sind.

2. Vorbild Musikvideoclip?

Einen interessanten Meilenstein bei der Beschäftigung mit der Kombination von bewegten Bildern und Musik bilden Musikvideoclips (MVC), die sich im Gefolge der Arbeiten von Thaler (erstmalig 1999, zuletzt 2010) oder Volkmann (z.B. 2006) vor allem in der anglistischen, zaghafter in der romanistischen (z.B. Willwer 2009) und noch kaum in der germanistischen Fachdidaktik einen festen Platz erobert haben. Dass der Blick auf MVC's durchaus seine Berechtigung hat, wird in der Forschung nicht bezweifelt: „In cultural studies courses at universities they [i.e. music video clips] are used to serve as condensed, miniaturised examples of visual or cinematic culture“ (Volkmann 2006: 37). Die stärkste Verwandtschaft scheint dabei zum „narrativen“ oder „semi-narrativen Clip“ zu bestehen, zu „Bildfolgen, die einen narrativen Kontext bilden, der die Textebene einbezieht oder sogar getreu abbildet“ (Willwer 2009: 401). Wenigstens zwei der drei im MVC übertragenen medialen Botschaften (Text, Bild, Musik) werden dort semantisch enger aneinander gekoppelt (meist Text und Bild), häufig erscheint neben oder vor der „Geschichte“ auch der/die InterpretIn (*performance-clip*). Die Didaktisierung basiert auf einer vorübergehenden Trennung der drei medialen Ebenen und ihrer anschließenden neuerlichen Synthese. Für schnell gesungene und schwierige Texte sowie schnelle Bildfolgen wird zunächst die Arbeit am gelesenen Text empfohlen (*lyrics-first approach*) und Musik und Bilder als Ergänzung herangezogen. Bei besser verständlichen Texten bzw. langsameren Bildfolgen dient das Filmbild als Vorbereitung und Vorentlastung für die Beschäftigung mit dem Text (*vision-first/sound-off approach*), seltener wird die Musik (und der gehörte Text) zuerst thematisiert (*sound-first approach*⁵; vgl. auch Willwer 2009: 407-410). In vielen Fällen kommt das in der Praxis einer visuell angereicherten Form von (durch Musik) erschwerterem Hörverstehen gleich. Schon eine flüchtige Durchsicht der vorliegenden didaktischen Angebote zeigt, dass sich daneben die Erarbeitung von mündlichen oder schriftlichen Texten in den Vordergrund schiebt, dazu zählt die Arbeit an und mit Songtexten ebenso wie die Erarbeitung bzw. Erstellung von Texten rund um Thema oder InterpretIn in einer „reichen (medialen) Lernumgebung“ (vgl. Thaler 2010: 247).

Zwischen MVC und Filmmusik gibt es – abgesehen von formalen Aspekten – zunächst den auffälligen Unterschied, dass Filmmusik über weite Strecken keine Texte enthält sondern mehrheitlich eigens komponierte Instrumentalmusik ist, die ggf. durch aus anderen Kontexten übernommene Instrumentalstücke oder Lieder/Songs angereichert wird. Darüber hinaus sind Text (und Musik) im MVC primär, die bewegten Bilder dagegen sekundär, sie verweisen auf jene und stellen einen visuellen Kommentar zu ihnen dar. „Ziel“ der Bilder ist die Musik bzw. der Song (und dabei vorrangig der Text) und dessen Interpretation – evtl. der/die InterpretIn, nicht zuletzt in eindeutig kommerzieller Funktion.⁶ Im Film ist Musik von ihrer Funktion und Genese her im allgemeinen umgekehrt positioniert.⁷ Sie befindet sich in einer sekundären Rolle, verweist ihrerseits auf die Bilder und die gesprochene Sprache und bietet unterschiedlich gewichtete Kommentare und Interpretationshilfen. Anders als für MVC's scheint bei Filmmusik der Wunsch nach der Rezeption und Produktion von (mündlichen und schriftlichen) Texten daher eine genauere Erklärung zu fordern. Geschichten „in“ oder „zu“ Filmmusik bereiten auf die „(richtige) Geschichte im Film“ vor, wesentlich wird diese aber über Bilder und Sprache transportiert. Auch unter kommerziellen Aspekten ist Filmmusik den (Film-)Bildern nachgeordnet und nur selten allein ausschlaggebend für den Erfolg eines Films.⁸ MVC's erscheinen in der Regel zeitgleich oder vor der Single, Filmmusik wird ggf. nach Erscheinen des Filmes gesondert veröffentlicht (Neueinspielungen). Kann die Musikspur von MVC's ohne weiteres unabhängig und sehr erfolgreich von der visuellen Ebene existieren, so hat es „Filmmusik ohne Film“ schwerer. Zwar gibt es seit einigen Jahren eine differenzierte und anwachsende Filmmusik-Szene mit einem beachtlichen CD- (!) Markt, dennoch kann man wohl mit einiger Berechtigung sagen, dass dieses Phänomen im Vergleich mit dem Angebot auf MVC-TV-Sendern Nischencharakter hat und in der Regel auf „Klassiker des Genres“ (z.B. Ennio Morricone, Henri Mancini, Nino Rota, Hans Zimmer, Wojciech Kilar, Zbigniew Preisner u.a.) oder kultverdächtige Neuerscheinungen (z.B. Soundtracks zu „Amélie“, „8 Frauen“, „Fluch der Karibik“, „Pina“ usw.) beschränkt bleibt. Im ersten Fall stehen Name und Werk eines konkreten Komponisten im Zentrum, im zweiten ein konkreter Film bzw. eine Serie von Filmen.⁹

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

Willwer hat für Musikvideoclips auf die Bedingungen und Grenzen einer fremdsprachlichen Didaktisierung aufmerksam gemacht und deutlich gezeigt, dass „Spaßgewinn“ hier keineswegs im Vordergrund stehen kann (vgl. Willwer 2009: 411-414). Ähnliche Einschränkungen haben aus meiner Sicht auch für Filmmusik Gültigkeit:

- Der technische Vorbereitungsaufwand (einschließlich einer über „Abdecken“ und „Leise drehen“ hinausgehenden zeitweisen Isolierung der einzelnen medialen Ebenen und ihrer neuerlichen Synthese) ist relativ hoch. Hinzu kommt außerhalb des Zielsprachenlandes eine gewisse Beschaffungsbarriere, vor allem, wenn es um Filme in „kleineren“ Sprachen (z.B. DaF) und eine qualitätvolle Wiedergabe geht.
- Soll Filmmusik mehr als ein sprach- und kulturneutraler Impuls zur Produktion von „Geschichten“ sein, soll sie konkrete sprach- und kulturspezifische sowie interkulturelle Impulse vermitteln, braucht es Filmkenntnis – auch unabhängig und im Kontrast zu Mainstream-Kino und Mainstream-Musik. Das schließt ein, dass sich Lehrende langfristig für diese Medienkombination interessieren, Klassiker und Neuheiten kennen und diese einordnen und nutzen können.
- Wenn die Kommunikation über Filmmusik nicht oberflächlich bleiben soll, muss ein gewisser medienwissenschaftlicher Input erfolgen, dessen Ausmaß und Form je nach Adressaten genauer zu definieren sind. Didaktisierungen, die der Kombination von Bildern und Musik in Ansätzen gerecht werden sollen, setzen die Reflexion des zwischen ihnen bestehenden semantischen Bedingungsgefüge sowie Bewusstsein und Verständnis für intermediale Zusammenhänge voraus.
- Neben sprachlicher Kreativität ist ein Minimum an einschlägigem Vokabular unabdingbar, dieses muss entsprechend eingeführt und gefestigt werden. Abraham spricht in diesem Zusammenhang sogar für den Muttersprachenunterricht von einer sprachlichen „Reißleine“ (vgl. Abraham 2009: 28).
- Filmmusik ist in mehreren medialen Räumen präsent (Kino, TV, Computerspiele), steht aber nirgendwo im Vordergrund. Anders als bei MVC's ist weder mit einer relativ homogenen Ziel- und Adressatengruppe noch mit flächendeckender Popularität, Erfahrung und Vorbildung zu rechnen. Das macht bewusste Einführung und differenzierte Thematisierung notwendig, birgt aber die Chance für mediale Innovation und Fruchtbarmachung von Spezialinteressen.

Für „Schwellen-“, „Bonbon-“ oder „Vertretungsstundendidaktik“ ist Filmmusik, anders als traditionell eingesetzte (Pop)Musik oder stundenfüllende Filmsequenzen, aus diesen Gründen weder sprachlich noch inhaltlich kaum geeignet.

3. Vorliegende Aufgabentypologien

Das Aufgabenangebot zur Arbeit mit Filmmusik wird im fremdsprachendidaktischen Kontext – analog zu den Vorgehensweisen bei Textarbeit, Hörverstehen oder Filmdidaktik allgemein – gern zeitlich um *pre-*, *while-* oder *post-viewing activities* organisiert. Als zentraler Bezugspunkt wird dabei das Sehen der musikalisch begleiteten Filmsequenz betrachtet – und damit die Synthese der einzelnen medialen Ebenen Bild, Sprache, Geräusche/Musik. Dieses Angebot soll im Folgenden kritisch kommentiert werden.

3.1. *Pre-viewing activities*

Im allgemeinen impliziert die zeitliche Anordnung von Übungen eine Progression im Bereich der Fertigkeiten: auf Vorentlastung und Hinführung (Lexik, narratives Antizipieren) folgt eine Phase des verstehenden Aufnehmens (meist Hör- bzw. ansatzweises Hör-/Sehverstehen), um dann ggf. in eine Nachbereitung / Festigung / Anwendung zu münden (meist mündliche und schriftliche Kommunikation rund um den Film). Dahinter kann aber auch eine indirekte Hierarchisierung stehen: Der „Einstieg über die Tonspur (Filmmusik/Geräuschkulisse/Sprache)“ in die eigentliche Filmarbeit, wie es etwa Lay vorschlägt (2009: 11), weist Filmmusik eine eher untergeordnete Funktion zu. Auch Brandi platziert die Arbeit mit Filmmusik „Vor dem Sehen“ (1996: 18): sie bereitet das Sehen des Filmes vor, hat aber selbst wenig Eigenwert. Filmmusik findet sich somit in der Funktion eines „Appetit- und Fantasieanregers“

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

(Rössler 2007: 18). Ziel ist, die Vorstellungskraft der Lernenden, ihre fremdsprachlichen Verbalisierungsfähigkeiten und ihre (sprachliche und mediale) Aufmerksamkeit auf die kommende Filmsequenz projizieren. Grundsätzlich sind dabei zwei Vorgehensweisen denkbar:

1. Hören vor Sehen: von der (bildlos gehörten) Musik auf Bilder / Bildsequenzen schließen (*sound-first* bzw. *vision-off approach*)
2. Sehen vor Hören: von der (tonlos gesehenen) Bildfolge auf Musik schließen (*vision-first* bzw. *sound-off approach*).

Der erste Weg wird häufiger gewählt, da die Verbalisierung imaginierter Bilder sprachlich einfacher ist und in der Regel konkreter und differenzierter ausfällt als die von imaginierter Musik. Bei Aufgabenstellungen dieses Typs geht es in der Regel um:

- die Einstimmung und Motivierung für ein Thema, einen konkreten Film (seltener für eine bestimmte Art von Musik)
- den Aufbau einer Erwartungshaltung in Hinsicht auf Genre, Zeit, Thema usw. eines konkreten Films
- die Vorentlastung / Einführung von (später beim Sehen des Filmes benötigtem) Wortschatz
- (seltener) die Intensivierung des Filmerlebnisses im Sinne einer erhöhten medialen Bewusstheit und Aufmerksamkeit für die Funktionen von Filmmusik bzw. für das Zusammenspiel von Filmbildern und Musik.

In der Praxis reduzieren sich solche Aufgaben häufig auf das Spekulieren zu möglichen Film-Titeln, einzelnen Bildern, Sequenzen oder ganzen Filmen.¹⁰ Dabei verlässt man sich intuitiv auf die konnotative Funktion von *score*-Musik, dementsprechend werden eindeutige Beispiele gesucht (z.B. musikalische Untermalung von „Flucht“, „Gefahr“, „Glücks-Gefühl“ usw.), falls überhaupt allzu freie Spekulationen vermieden werden sollen. Entsprechende Beispiele finden sich bei Stempleski & Tomalin (2001: 42-43)¹¹, sie können beliebig variiert und aktualisiert werden. Die Konfrontation mit einer konkreten Filmsequenz bleibt sekundär und sogar fakultativ, sie wird in den genannten Aufgaben nicht einmal ausdrücklich gefordert. „Filmmusik“ wird damit als „narrative Musik“ genutzt.

Grundsätzlich ist aber Musik nicht narrativ, allenfalls ihre Struktur kann der von narrativen Texten ähneln. Larsen hat im Kontext der Filmmusik darauf aufmerksam gemacht, dass dies (in unserem Verständnis) vor allem für tonale westeuropäische Musik gilt und sich auf deren Merkmale von vorwärtstreibender Spannung, Spannungslösung und der darin angelegten Fortsetzung bezieht (vgl. Larsen 2005: 206).¹² Der „narrative Gehalt“ von Musik speist sich eben aus dieser Struktur. Erhält (bildlos gehörte) Instrumentalmusik nun die Bezeichnung „Filmmusik“, wächst ihr vermeintliches narratives Potential automatisch an, fast automatisch kann eine potentielle „Geschichte“ imaginiert werden, deren konkrete Gestalt allerdings von der Summe der bereits gesehenen „Filmgeschichten“ und der durch sie ausgelösten und erinnerten Emotionen determiniert wird. Besonders stark greifen an dieser Stelle punktuell als stimmig erinnerte Kombinationen zwischen einzelnen Filmbildern und Musik, die – aus Mangel an spezifischeren Konzepten und Begriffen – meist über musikalische (und instrumentelle) Klischees in der Erinnerung materialisiert werden.¹³ Bestimmte Musik lässt bestimmte Filmbilder (zusammengesetzt aus Orten, Personen, Situationen, Handlungen, Stimmungen usw.) vor dem inneren Auge „entstehen“ (z.B. Akkordeonmusik–Frankreich, Gitarrenmusik–Spanien), diese Bilder sind kulturell geprägt und werden dennoch in ihrer globalen Selbstverständlichkeit gern überschätzt.

Aufgaben zur „Verbalisierung der Geschichte zur Filmmusik“ scheinen von Anfang an in einem gewissen Dilemma zu stecken, denn sie sind wenig authentisch: die „richtige“ Geschichte zur Musik ist immer schon da (der Film) und Lernende agieren *a priori* in einer Schein-Rolle, die ihnen schnell bewusst wird. „Filmmusik“ kann hier leicht zum fadenscheinigen Vorwand für Schreib- oder Sprechaktivitäten werden, wenn sie nicht von weiteren Zielen flankiert wird. Gefördert wird gleichwohl immer auch *imaginative listening*, sprachlich ist die Verbalisierung von *mental images*, Blell spricht vom „imagining/metaphorizing“ (Blell 1996: 53), zu leisten. Dabei muss allerdings einkalkuliert werden, dass die dabei aktivierte Hörweise – das assoziative Hören – niemals alle Lernenden einer Gruppe

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

gleichermaßen anspricht, für einige sogar eher ungewohnt sein dürfte (vgl. Behne 1990: 127). Darüber hinaus wird es von Filmerfahrung und kritischem Medienbewusstsein abhängen, inwieweit Musik und imaginierte Bilder „übereinstimmen“ müssen (paraphrasierender Musik-Einsatz) oder etwa verfremdende Ironie für möglich gehalten wird (kontrapunktierender Musik-Einsatz). Die sprachlichen Ergebnisse dieser Art von Übungen werden sich daher in ihrer Lage, Differenziertheit, Bildhaftigkeit und Originalität z.T. erheblich in voneinander unterscheiden, auch wenn die Fremdsprachenkenntnisse vergleichbar sind.

Bei der sprachlichen Umsetzung von Höreindrücken werden in der Regel zunächst Adjektive mit etikettierendem Charakter aktiviert („gefährlich, traurig, dramatisch, romantisch, fröhlich“ usw.¹⁴), die Beschreibung „gesehener“ Bilder oder Geschichten wird oft erst über zusätzliche Fragen in Gang gesetzt. Die komplexen Anforderungen bei der Beschreibung imaginierter Räume und Handlungsabläufe sind mehrfach herausgearbeitet wurden (vgl. z.B. Iluk & Witosz 1998).¹⁵ Auch Larsen macht deutlich, dass das Evozieren von Situationen und Handlungen „hinter der Musik“ bestimmte narrative Marker aufruft, die lexikalisch und syntaktisch umgesetzt werden müssen, darunter mindestens Angaben zu Zeit, Ort, Raum, Ursachen und Folgen sowie handelnden Personen bzw. Wesen (vgl. Larsen 2005: 209). Blell hat auf die große Bedeutung von Metaphern hingewiesen, vor allem in den Bereichen von „Raum, Zeit, Resonanz / Identifikation, Natur, Wärme, Licht, Farben und Fließen / Strömen“ (Blell 1996: 50) und die dahinter stehenden weitreichenden didaktischen Implikationen angedeutet. Abgesehen vom entsprechenden sprachlichen Repertoire sind Fähigkeiten zur Metaphernbildung überhaupt (z.B. aus dem Muttersprachenunterricht), zu Synästhesie und Kreativität gefragt: „Alle Faktoren privilegieren somit mögliche Einsatzgebiete auf fortgeschrittenem Sprachniveau (wenn man die Verbalisierung in den Vordergrund stellt)“ (Blell 1996: 51). Die Erarbeitung des notwendigen Sprachmaterials dürfte in der Regel neben und außerhalb des typischen Lehrwerkangebots ablaufen müssen und gerade für ältere, „erfahrene“ und pragmatisch eingestellte Lernende (wie z.B. im Tertiärsprachenunterricht DaF) durch die unvermeidliche Diskrepanz zwischen Anspruch und sprachlichem Können einiges Frustrationspotential bergen. Zu fragen wäre auch, ob, wie schnell und wie nachhaltig die durch Musik evozierten (Film-)Bilder durch die allgemein verbreitete Ungeübtheit bei der sprachlichen Umsetzung von Musik und die Grenzen des eigenen fremdsprachigen (Un-)Vermögens limitiert sind und inwieweit authentische Erwartungen daran angepasst werden. Zu Recht stellt Holoubek (für den muttersprachlichen Deutschunterricht) die Frage nach der tatsächlichen Leistung von Musik als Schreibvorlage bzw. Schreibimpuls und der Authentizität der entstehenden Texte inmitten von dominanten Textsorten- und Assoziationskonventionen aus dem Umkreis von „Fernseh- und Film-Erfahrungen“: „Bestimmte Klänge, Instrumentierungen, Rhythmen usw. sind offensichtlich bei vielen Schülern an bestimmte Film-Genres [und stereotyp ablaufende Film-Handlungen, C.B.-K.] gebunden. Kann man hier noch von ‘authentischen Hörerlebnissen’ [bzw. authentischen Texten, C.B.-K.] sprechen?“ (Holoubek 1995: 95).

Phantasie, authentische sprachliche Kreativität und vor allem auch unterschiedliche Interpretationen, die Diskussion und Austausch erst sinnvoll und sprachlich ergiebig machen könnten, werden im übrigen nur dann freigesetzt, wenn es sich um Filmmusik handelt, die (noch) nicht mit einem konkreten Film assoziiert wird. Nur in Bezug auf unbekannte Filmmusik wäre es überhaupt möglich, tatsächlich „imaginierend“ zu arbeiten, d.h., einzelne Filmbilder zu entwerfen, die nach eigenem Empfinden zur gehörten Musik „passen“, andernfalls werden (auch unbewusst) gesehene Filmsequenzen rekapituliert. Der Vergleich der imaginierten mit den „echten“ Bildfolgen ist sprachlich jedenfalls genau zu planen, damit es nicht bei schablonenhaften und sprachlich wenig kreativen Formulierungen bleibt („bei mir / uns – im Film“). Interpersonell (und ggf. interkulturell) ergiebiger scheint mir der Vergleich unterschiedlicher Narrationen in der Gruppe, erreicht wird dadurch mindestens eine gespannte Erwartungshaltung für die kommende Filmsequenz, die aber letztendlich wiederum optionaler Zusatz bleibt.

Trotz dieser Einwände sehe ich in antizipierenden Narrationen zu filmmusikalischen Impulsen in der Form schriftlicher „Geschichten“ mit einem großen Anteil an Beschreibung („Was sehe ich vor meinem inneren Auge?“) einen nennenswerten sprachdidaktischen Mehrwert (vgl. dazu auch Hellwig 2010: 235¹⁶). Außersprachlich kann die Aktivierung von Phantasie und erhöhter Aufmerksamkeit für die musikalische Dimension eines Films erreicht und damit ein bewusster Umgang mit dem Medium Film ein stückweit vorbereitet werden (*audio-visual literacy* als Teil einer *media literacy*). Verbalisierungsaufgaben dieser Art liegen vom medienpädagogischen Gesichtspunkt aus Prinzipien „aktiver Filmbildung“ zugrunde.¹⁷

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

Das verbale Imaginieren von subjektiv als passend empfundener Musik zu tonlos gesehenen Filmsequenzen (*silent viewing*, *vision-first* bzw. *sound-off approach*) ist ebenfalls zum *pre-viewing* zu rechnen. Es impliziert das Beschreiben von als „passend“ vorgestellter Musik – sowie evtl. die Auswahl (und kommentierende Präsentation) konkreter Musikstücke. Naheliegend ist es, dafür von der in den Filmbildern dominierenden Stimmung auszugehen und nach entsprechender Musik zu suchen. Die konkrete Wahl wird stark durch subjektive Musikkennntnisse und -vorlieben determiniert sein und kann grundsätzlich keiner Wertung unterliegen. Schwerdtfeger deutet diesen Übungstypus an und hält ihn bei Literaturverfilmungen für gut realisierbar, weil dort das *setting* weitgehend klar sei und in größeren Schritten entlang der Frage „Welche Musik passt wo im Buch bzw. Film“ gearbeitet werden könne. Als Vorstufe bzw. Variante empfiehlt sie die – heute wenig reizvoll scheinende – Vertonung und Visualisierung von Lehrbuchdialogen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 97-99). Eine Chance, das sprachliche Ergebnis solcher Aufgaben verbindlicher und in Ansätzen befriedigend zu gestalten, sehe ich in der Möglichkeit, den für die Beschreibung zu nutzenden Wortschatz vorzugeben bzw. zu begrenzen, z.B. im Bezug auf Adjektive oder erwartbare Instrumente (kontrollierte Erweiterung und Systematisierung von Lexik). Denkbar wäre die Konkretisierung und Steuerung von Beschreibungen (und späteren Recherchen) über den Focus auf Handlung, Akteure, Zeit oder Ort der zu vertonenden konkreten Filmsequenz (z.B. Musik aus den 90er Jahren, deutschsprachiger Raum).

Ein nennenswerter außersprachlicher Mehrwert dieser Versuche liegt meines Erachtens in der interkulturellen Reflexion, die sich über die hinter solchen „musikalischen Situationsbeschreibungen“ stehenden Klischees¹⁸ eröffnen kann. Die Suche nach authentischen Musikstücken kann ihrerseits von beachtlichem Wert für eine nachhaltige Aktivierung und Motivierung sein, sie ermöglicht die Verbindung zu subjektiv relevanten Inhalten („Meine Musik / mein Vorschlag usw.“) und die Initiierung handlungsbezogener kultureller Lernprozesse über den eigentlichen Fremdsprachenunterricht hinaus – ebenfalls in Richtung einer „aktiven Filmarbeit“. Viele Fremdsprachenlehrende dürften vor dem Zeitaufwand, dem schwer fassbaren fremdsprachlichen Nutzen und der zwangsläufigen Beliebbarkeit solcher Aufgaben dennoch zurückschrecken – der Zwang zu sprachlich messbaren Ergebnissen ist häufig zu stark, fächerübergreifende Perspektiven zu selten und die Initiierung kulturspezifischen lernerorientierten inhaltsbezogenen Lernens (z.B. Musikgeschichte, zeitgenössische Musikszene) zu gering geschätzt.

Gerade der Kontext DaF kann hier ein kulturspezifisches und authentisches Argument liefern: die „Vertonung“ von originalen Stummfilmszenen. Besonders geeignet – und für kreative Lernende ein (musikalisches) Fest – dürfte etwa die „Vertonung“ von Szenen aus Stummfilmklassikern wie „Nosferatu“ (Friedrich Wilhelm Murnau 1922 – „die Mutter aller Vampirfilme“) sein. Im Netz sind Versionen unterschiedlicher Herkunft (und Qualität) zugänglich, sie können zu Vergleichen herangezogen und ggf. durch eigene Versuche ergänzt werden.¹⁹ Reizvoll ist unter diesem Aspekt ebenfalls ein Blick auf die Rekonstruktion der Originalfassung von „Metropolis“ (Fritz Lang 1925/26 – „die Mutter aller SF-Filme“) auf Grundlage der originalen Filmmusik.²⁰

3.2. *While-viewing activities*

Einige Aufgabenangebote zur Filmmusik beziehen sich auf den kombinierten Hör-/Seh-Vorgang selbst, im Vergleich mit den *pre-viewing*-Aktivitäten sind sie jedoch deutlich in der Minderzahl. Intendiert ist das bewusste Wahr- und Aufnehmen eines Filmsequenz synchron auf den einzelnen medialen Ebenen und die analytische Auseinandersetzung mit den Beziehungen zwischen ihnen, also ein wichtiger Aspekt einer *audio-visual literacy* als Teil einer *media literacy*. Sinn und fächerübergreifende Tragweite dieses Lernziels steht außer Frage, je nach Lernergruppe, Lernsetting und curricularer Situation sowie in Absprache mit anderen Fachlehrern muss allerdings (nicht nur für den Tertiärsprachenunterricht DaF) entschieden werden, in welchem Ausmaß es allein über den Fremdsprachenunterricht realisiert werden kann. Thaler unterscheidet (für den Umgang mit MVC) kommunikative, methodische und (inter)kulturelle Teilkompetenzen und sieht innerhalb dieser Bereiche zentrale Ziele im Hör-/Sehverstehen, in der Fähigkeit zur Filmanalyse sowie in einer *critical cultural awareness* (vgl. Thaler 2010: 243). Zerweck unterscheidet (für das Fernsehen) semiotische, kulturdidaktische, produktionsästhetische und sprachdidaktische Dimensionen. In den ersten Bereich gehört für ihn die analytische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen medialen Kodierungskanälen (Bild, Sprache, Ton), medialen Textformaten und ihren Wirkungen (2007: 358-361), und damit eben Aspekte, die über *while-viewing activities* präsent werden.

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

Konkret gefragt ist zunächst bewusstes, fokussiertes Hör-Sehen („Genaueres Hin-Hören und genaues Hin-Sehen“) und anschließend eine Reflexion auf der Grundlage eines minimalen einschlägigen Ausgangswissens und Begriffsapparats. Anders als bei der antizipierenden Imagination von Bildern zu Musik (oder Musik zu Bildern), deren Verbalisierung über einen (guten) fremdsprachlichen Allgemeinwortschatz möglich scheint, braucht es für die sprachliche Umsetzung von Wahrnehmungs- und Analyseergebnissen spezifisches Vokabular sowie u.U. eine Einführung in sinnvolle Aufzeichnungsformen (Notierungszeichen).²¹ Häufig wird auf der Grundlage solcher Protokolle eine „Diskussion über filmische Aspekte und gestalterische Erscheinungen (z.B. Aufnahmetechnik, Dramaturgie, Bild-Ton, Sprache und Musik, Gestik und Mimik etc.)“ postuliert (Lay 2009: 12), wobei aus der Tertiärsprachensperspektive DaF unklar bleibt, wie das sprachlich annähernd befriedigend zu bewältigen sei. Surkamp schlägt – auch in Anlehnung an die Hörprotokolle bei Blell (z.B. 1994, 174) für die fremdsprachige Arbeit mit instrumentaler Programmmusik – detaillierte Szenenprotokolle vor, in denen die auditive Ebene von Filmsequenzen, darunter auch Musik, erfasst wird (vgl. Surkamp 2004: 6; 2010: 285-287²²). Diese Aufzeichnungen können aber, wie sie zu Recht bemerkt, nicht dazu dienen, „musikalische Qualitäten wie Themen, Rhythmen, Harmonien und Farben“ (Surkamp 2010: 283) im Fremdsprachenunterricht zu analysieren – das müsste, falls es überhaupt seinen (berechtigten) Platz im Schulcurriculum findet, im Musikunterricht geschehen. Die entscheidende Erkenntnis, die sich für Lernende aus der (zeitweiligen) Fokussierung der Aufmerksamkeit während des Hör-/Seh-Vorganges auf die Musik ergeben kann, ist diejenige, „dass Darstellungsverfahren mit Bedeutung aufgeladen sein und bestimmte Funktionen erfüllen können, dass also Musik und Inhalt in einem Film auf das Engste miteinander verknüpft sein können“ (Surkamp 2010: 284). Nach Surkamp kann es allerdings nicht nur darum gehen, zu erkennen, wann und wie welche Musik (Instrumente) eingesetzt wird (werden), vielmehr sollten Wirkungsweisen und Funktionen von Filmmusik ausdrücklich zur Sprache kommen (vgl. 2010: 284). Sie gibt mögliche Beispielfragen an, die in meinem Verständnis allerdings eine z.T. beträchtliche inhaltliche und sprachliche Vorarbeit voraussetzen. In der Reihenfolge des inhaltlichen (Abstraktionsgrad, impliziertes Vorwissen) und sprachlichen Anspruchs (Verwendung spezifischen Wortschatzes) würden sie sich aus meiner Perspektive in veränderter Reihenfolge und kleinschrittiger präsentieren müssen, sinnvoll wäre ebenfalls der ausdrückliche verbale Bezug auf das persönliche Hör-/Seh-Erlebnis, das später mit dem anderer Lernender konfrontiert werden kann. Wichtig ist aus der Sicht einer Tertiärsprachendidaktik ebenfalls der begründete Wechsel von Einzel- und Gruppenarbeit: Lernende müssen zum einen die Gelegenheit bekommen, ihre subjektiven Eindrücke zu äußern und sich mit ihnen ernst genommen zu fühlen, sie dürfen sich aber zum anderen auf gemeinsame Spekulationen und Vermutungen stützen – das vermittelt inhaltliche und sprachliche Sicherheit und schafft authentische Sprechansätze. Inspiriert von Surkamp (2010: 284) und Volkmann (2006: 55-56) können sich folgende Fragen in dieser Phase als fruchtbar erweisen:²³

1. individuelle Wahrnehmung: Welche Musik kannst du an welcher Stelle der Filmsequenz erkennen? Welche Merkmale hat die Musik an diesen Stellen / mit welchen Mitteln äußert sie sich (z.B. Instrumente, Tempo, Dauer, Lautstärke, Tonhöhe)?
2. abgestimmte Wahrnehmung: Vergleicht in der Gruppe und erarbeitet eine gemeinsame Version.
3. subjektiv empfundene Wirkungen der Musik: Wie wirkt die Musik auf dich persönlich / welche Gefühle löst sie in dir aus / welchen Eindruck macht sie auf dich / welche konkreten Reaktionen hat die Filmmusik bei dir ausgelöst?
4. abgestimmte Wirkungen der Musik: Vergleicht eure Eindrücke in der Gruppe. Wo gibt es Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede? Welche weiteren Rezeptionen lassen sich außerhalb der Lerngruppe finden? (z.B. Rezensionen, Filmmusikblogs, Chats)
5. abgestimmte Wahrnehmungen des Verhältnisses Musik-Bild²⁴: Wo passt eurer Meinung nach die Musik zum Bild, wo passt sie nicht? Versucht, euch zu einigen und eure Meinung zu begründen. (An welcher Stelle würdet ihr andere Musik einsetzen und warum?)
6. gemeinsame Spekulation zur beabsichtigten Wirkung: Überlegt gemeinsam: Warum haben Regisseur / Komponist wohl gerade diese Musik gewählt? Welche Wirkung wollten sie wahrscheinlich erreichen? Inwiefern ist ihnen das (nicht) gelungen?

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

7. gemeinsame Spekulation zur beabsichtigten Funktion: Überlegt gemeinsam: Welche Funktion hat die Musik wahrscheinlich in dieser Sequenz? (setzt die Kenntnisnahme verschiedener musikalischer Funktionsweisen und passender fremdsprachlicher Begriffe bzw. Umschreibungsmöglichkeiten voraus).²⁵
8. gemeinsame einschätzende Wertung: Überlegt gemeinsam: Welche Aussage hat die gesamte Filmsequenz? Wie stark ist der Einfluss der Musik auf diese Aussage (Kann sie wegfallen, müsste sie lauter/schneller/trauriger usw. sein, um die Aussage der Sequenz zu verstärken)? Wie schätzt ihr die Wahl der Musik für diese Szene ein? Welche musikalischen Alternativen gäbe es eurer Meinung nach, wenn die gleiche Aussage erzielt werden soll? Wie könnte die Aussage der Filmsequenz durch andere Musik verändert werden?

Solche und ähnliche Aufgaben implizieren eine zeitaufwendige, wiederholte, u.U. verlangsamte und segmentierte Wahrnehmung und eine mühevoll (oder teilweise muttersprachliche) Verbalisierung. Sie setzen voraus, dass die Handlung der Filmszene (des gesamten Filmes) im Großen und Ganzen bekannt ist, aber Filmbilder und Musik immer noch als reizvoll empfunden werden (z.B. über Thema, Schauspieler, Handlungsorte usw.).

3.3. *Post-viewing activities*

Bezeichnenderweise spielen auf Filmmusik bezogene *post-viewing activities* bisher kaum eine Rolle. Im allgemeinen stehen nach dem Sehen eines Filmes / einer Filmszene mögliche Fortsetzungen, fiktive Frage- und Rollenspiele rund um Schauspieler oder Regisseure oder aber Filmkritiken auf dem Programm (vgl. z.B. Brandt 1996: 54-65). Den höchsten Grad an Authentizität besitzt darunter das Lesen und Schreiben von Filmkritiken, wenn es auf der Grundlage echter Filmrezensionen geschieht und das Veröffentlichen eigener Texte einschließt.²⁶ Dabei ist es im Übrigen schwierig, Lernende zu fundierten Aussagen (Werturteile, Vergleiche) zu bringen, die über Inhaltsangaben und Gefällensäußerungen hinausgehen. Stempleski & Tomalin schlagen unterschiedliche Diskussions-, Quiz- und Preisrunden, den Vergleich zwischen Vorlage (Buch, Cartoon) und Film, unterschiedlichen Verfilmungen oder Sprachversionen, einzelnen Szenen oder Akteuren, eine Kontaktaufnahme mit Filmschaffenden oder die Anfertigung größerer Projekte vor (*film guide /film journal/movie magazine* etc.). Einen Großteil davon machen mündliche und schriftliche Gruppenaktivitäten aus (vgl. Stempleski & Tomalin 2001: 111-140). Filmmusik spielt dabei allenfalls am Rande eine Rolle. Vielen dieser Aufgaben haftet bei näherem Hinsehen etwas Künstliches an, sie sind in der Regel Vorwand zur Sprachproduktion und nicht mit der medialen Wirklichkeit vernetzt: die Chance auf authentisches *rich learning environment* wird verschenkt. Es ist geradezu erstaunlich, dass insbesondere filmbezogene Rechercheaufgaben eine so geringe Rolle spielen, dabei könnten gerade sie die Erfahrung der Fremdsprache als Instrument zur Wissens- und Informationsbeschaffung ermöglichen und ihr damit eine wesentliche Dimension zurückgeben. Schon oberflächliche Recherchen im Netz decken rund um Filme eine Vielzahl von miteinander verlinkten Textsorten auf (Lesetexte, Soundtracks, Filmausschnitte, Blogs u.ä.) und ermöglichen eine Fülle von fremdsprachlichen Aktivitäten auf unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau.²⁷ Möglich wird damit authentisches omnimediales Lernen (vgl. dazu auch Badstübner-Kizik im Druck). Solche Aufgaben können auf Filmmusik hin profiliert werden, im Idealfall basieren sie auf authentischen Fragen der Lernenden. Mögliche Fragerichtungen wären z.B.:

- Festivals, Preise, Trends, Neuheiten, Neueinspielungen
- Filmkomponisten – biographische Aspekte, weiteres Schaffen usw.
- Soundtracks konkreter Film – Herkunft und Geschichte musikalischer Zitate, Weiterleben einzelner Fragmente, Adaptationen, Verwendung in Computerspielen usw.²⁸

Vielfältige reizvolle Anschlussstellen bieten darüber hinaus Musiker- und Komponistenfilme (*biopics*) sowie Filme, in denen Musik ein wesentliches Handlungselement darstellt (*diegetische Musik*, Musik in *reflexiver Funktion* – siehe 4.5.)

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

4. Differenzierung und Erweiterung des Begriffsfeldes

Ein genauerer Blick auf das Begriffsfeld „Filmmusik“ kann dabei helfen, die Aneignung der Filmmusik durch die Fremdsprachendidaktik weiter zu konkretisieren und den vorliegenden Aufgabenkanon zu differenzieren.

4.1. Funktionen und Wirkungsweisen

Filmmusik bildet ein filmdramaturgisches Element neben Bildinhalt, Bildbewegung, Bildgestaltung, Farben, Beleuchtung, Mimik und Gestik, Dialogen, Ton oder Personenkonstellationen (vgl. Lindenthal 2006: 388). Insgesamt erzeugen diese Elemente eine Film-Wirkung, die „komprehensiv“ (intuitiv, emotiv-affektiv und kognitiv) erfahrbar ist. Filmmusik kommt dabei eine „Brückenfunktion“ und „symbolischer Verweischarakter auf inneren und äußeren Zusammenhang, Entwicklungslogik und die Großform eines Films“ zu (Lindenthal 2006: 389). Einerseits wird ihr in Relation zu bestimmten Filmbildern eine Absicht zugeschrieben, andererseits kann diese immer nur hypothetisch sein und wird von unterschiedlichen Rezipienten unterschiedlich wahrgenommen (vgl. Larsen 2005: 205). Die Beschäftigung mit Filmmusik entzieht sich von vornherein der Eindeutigkeit und Allgemeingültigkeit, eine Tatsache, die sie für die offene und kreative Arbeit an und mit Sprache in eine Reihe mit (bildloser) Musik und Kunstbildern stellt, ihre Ergebnisse aber spekulativ und oftmals unverbindlich macht.

Kategorisierungsmodelle zu den Funktionen und Wirkungsweisen von Filmmusik (vgl. z.B. ein Überblick bei Lindenthal 2006: 381-385; vgl. auch Surkamp 2010: 278-281) zeichnen sich u.a. durch ihre unterschiedliche Differenziertheit aus.²⁹ Am häufigsten wird nach wie vor das Modell von Pauli zitiert (1976), das zwar um neuere Modelle zu ergänzen ist, aber immer noch eine brauchbare definitorische Ausgangsbasis bietet. Keines dieser Modelle sollte im Fremdsprachenunterricht explizit thematisiert werden, im Idealfall werden vereinfachte Kann-Beschreibungen angeboten. Abgesehen von innerfilmischen Funktionen sind außerfilmische zu unterscheiden, wie etwa die kommerzielle Unterstützung eines Filmes im weitesten Sinne oder die Unterstützung einer in der Filmhandlung angelegten eskapistischen Funktion, insbesondere durch nicht-alltägliche und ungewöhnliche Musik. Bei Pauli findet sich diesbezüglich der Hinweis auf filmübergreifende *Metafunktionen* (vgl. dazu Maas & Schudack 1994: 31-33), er unterscheidet „ökonomische“ (z.B. verkaufstechnische) und „dramaturgisch / psychologisch / politische“ Metafunktionen. Bezogen auf das filmische Einzelbild sowie längere Filmsequenzen wird unterschieden in:

- Paraphrasierung (Unterstützung / Verdoppelung der Film-Handlung)
- Polarisierung (Sinnggebung, Interpretationslenkung)
- Kontrapunktierung (Verfremdung, Ironisierung, Aufmerksamkeitslenkung durch einen Bruch zwischen visueller und musikalischer Ebene).

Erweitert und für die gesamte Filmhandlung differenziert wurden diese Kategorien in den Arbeiten Schneiders³⁰ (vgl. dazu detailliert Maas & Schudack 1994: 33-35; Lindenthal 2006: 382-383). Ein „strukturalistisches Modell“ haben Maas & Schudack (1994) vorgelegt; zusammen mit dem Versuch von Pongratz (2003), (intendierte) Funktionen und (musikalisch induzierte) Wirkungsweisen zueinander in Beziehung zu setzen, kann es eine nachvollziehbare Grundlage für musikwissenschaftliche Laien bieten, darunter Fremdsprachenlehrende. Maas & Schudack machen auf die unterschiedlichen dramaturgischen Ebenen aufmerksam, auf denen Filmmusik eine Rolle spielen kann und unterscheiden vier Hauptfunktionen (vgl. 1994: 35-39); gute Filmmusik ist dabei unbedingt „mehrschichtig angelegt und lässt sich, metaphorisch gesprochen, auch nicht in der Art eines Baukastensystems einer bestimmten Schublade zuordnen“ (Lindenthal 2006: 384), sondern vereint unterschiedliche Funktionen – Larsen spricht geradezu von „chameleon music“ (Larsen 2005: 213³¹):

- 1) *tektonische Funktion*: Filmmusik kann den gesamten Film in größere Einheiten strukturieren (Vorspann / Titelmusik, Abspann³², gesonderte Musiknummern innerhalb oder auch unabhängig vom Handlungsverlauf) bzw. einzelne Teile des Filmes miteinander verbinden.

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

DaF-taugliche Beispiele wären hier etwa die Titelmusik zu den einzelnen Folgen der TV-Krimiserie „Tatort“ oder auch die Abspannmusik für die Folgen der TV-Kinderserien „Little Amadeus“, „Simsala Grimm“ oder auch „Papa Löwe“.³³ In allen Fällen spielt die Musik im Rahmen der einzelnen Folge (markiert Beginn bzw. Ende) und im Rahmen der gesamten Serie (markiert den Zusammenhang zwischen einzelnen Folgen / Episoden) eine wichtige Rolle. Den Rang eigenständiger Musiknummern im Film könnte man etwa den Solonummern der *Swinging Cops* aus Hamburg, Stoever und Brockmöller (Manfred Krug & Charles Brauer, 1986-2001³⁴), zusprechen, insgesamt scheint diese Tradition im deutschsprachigen Raum allerdings weniger ausgebildet, vgl. dagegen die an Arien erinnernden Songs in „8 femmes“ (François Ozon 2002) oder die Bollywood-Tradition.

- 2) *syntaktische Funktion*: Filmmusik kann innerhalb der Filmerzählung Akzente setzen, Rahmungen vornehmen und Handlungssequenzen inhaltlich, personell, örtlich oder zeitlich miteinander verklammern (z.B. Zeitraffer, Zeitsprünge, Rückblenden). Die Filmmusik fungiert hier als Verstehenshilfe im Bezug auf den Ablauf des gesamten Films, indem sie Steigerungen und Höhepunkte, Abschlüsse, Abgrenzungen, Zusammenfassungen, Übergänge oder Verbindungen bzw. Perspektivenwechsel (einschließlich überraschender Orts- und Zeitwechsel) in der Handlung markiert. Larsen spricht von tektonischen und syntaktischen Funktionen auch als „formal functions“ (vgl. Larsen 2005: 208-209).

Ein Beispiel für den Kontext DaF wäre der Soundtrack im Film „Lola rennt“, der insgesamt einem variationsreichen Lauf mit mehr oder weniger konstantem Rhythmus ähnelt und so die einzelnen Sequenzen miteinander verbindet (Tom Tykwer 1997, Musik: Tom Tykwer u.a.).

- 3) *semantische Funktionen*: Besonders häufig und am ehesten als „Filmmusik“ assoziiert wird Musik im Bereich der inhaltlichen und kommentierend-interpretierenden Ausgestaltung der Filmhandlung, es handelt sich hier um „narrative und emotionale Funktionen“ (vgl. Larsen 2005: 209-213). Maas & Schudack unterscheiden im Besonderen:

konnotative Funktion: Schaffung, Intensivierung und Lenkung einer durch die Filmhandlung erwünschten Stimmung (u.a. über die kommentierend-interpretative *mood*-Technik³⁵, das die visuelle Handlung synchron begleitende *underscoring*³⁶ oder das an physiologische Tiefenstrukturen gerichtete *Sensurround*-Verfahren)

denotative Funktion: musikalische Begleitung, Kommentierung, Interpretation und Verweis, z.B. auf (abwesende) Personen, (noch nicht sichtbare) Handlungsfolgen oder historische bzw. geographische Orte (u.a. durch *Leitmotiv*-Technik)

reflexive Funktion: Verweis der Musik auf sich selbst, in der Regel durch die Thematisierung von Musik bzw. mit Musik verbundenen Personen und Ereignissen.

Pongratz (vgl. dazu Lindenthal 2006: 385) schlägt hier den Bogen zu dem auf Bild und Ton in ihrer Einheit gerichteten Rezeptionsprozess und verwendet die zusätzlichen Begriffe von *sensorischer* (körperliche Auslösung von Spannung, Angst, Glücksgefühl usw.), *expressiver* (Lenkung der beabsichtigten Interpretation, Auslösung von gewünschten Stimmungen) und *deskriptiver Wirkungsweise* (für den Zuschauer nachvollziehbare Kommentierung der Filmhandlung).

Filmmusik in deutlich denotativer Funktion als Raum- und Zeit- und Personencharakterisierung lässt sich gut nachvollziehen bei Filmen, die einen deutlichen Orts- und Zeitwechsel (z.B. „Auf der anderen Seite“, Fatih Akin 2006/07, Musik: Shantel) bzw. Personen- und Kulissenwechsel beinhalten (z.B. „Soul Kitchen“, Fatih Akin 2008/09, Musik: Klaus Maeck, Pia Hoffmann).³⁷

Sinnvoll kann auf semantischer Ebene eine Unterscheidung zwischen Musik *on-screen* (sichtbare Musikquelle: z.B. MusikerIn, Radio usw.) und *off-screen* (unsichtbare Musikquelle) sowie zwischen Musik als Teil der Filmhandlung (*diegetische Musik*, z.B.: Singen als Teil der filmischen Handlung) und *score*-Musik (Musik außerhalb der konkreten Filmhandlung, aber innerhalb der filmischen Fiktion) sein. Im Hinblick auf die Herkunft der verwendeten Musik kann es sich um *Originalmusik* (für den konkreten Film komponiert)

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

oder um Zitate unterschiedlicher Länge von bereits vorliegenden Musikstücken handeln (*source music*). Beispiele lassen sich hier für jeden Sprachraum zahlreich finden, verlangen aber einiges an Filmerfahrung und gezielte Aufmerksamkeit, nicht zu reden von einem genuinen Interesse am Thema. Der reflexive Verweischarakter von Filmmusik sowie die Unterscheidung zwischen (bekannt(er) zitierter Musik und komponierter Filmmusik scheint am leichtesten erfassbar.

Für den ersten Fall bieten Musikerbiographien – *biopics* – reichhaltiges Material, für den DACH-Raum sind dabei mit einer weit gefassten „Klassik“ (z.B. „Amadeus“, Miloš Forman 1984, Musik: Mozart/Salieri) und den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts bestimmte Epochen und Musikstile bevorzugt besetzt (z.B. „Comedian Harmonists“, Joseph Vilsmaier 1997, Musik: Harald Kloser u.a.), der zweite Fall wird außerhalb des deutschsprachigen Raums unter Umständen erst durch ausdrückliche Hinweise wahrgenommen, z.B. Zitate von DDR-Pionierliedern („Good bye Lenin“, Wolfgang Becker 2001-03, Musik: Yann Tiersen) oder originale Klezmermusik, orientalische Songs und DDR-Schlager („Alles auf Zucker“, Dani Levy 2005, Musik: Niki Reiser).

- 4) Zusätzlich sehen Maas & Schudack (vgl. 1994: 36) *mediatisierende Funktionen* im Kontakt zwischen Regisseur (Filmhandlung) und Zielpublikum, etwa in *persuasiver* (gezielte emotionale Aufladung, z.B. in Propagandafilmen), *memorativer* (Merkeffekt für einzelne Szenen, Bilder und Phrasen) oder *appellativer Funktion* (Aufmerksamkeitslenkung, z.B. gezielter Musikeinsatz nach Stille).

Vergleichbar dazu könnte man auch von *dramaturgischer* (musikalische Charakterisierung von Personen, Stellvertreterfunktion, Lenkung der Interpretation und Aufmerksamkeit, Kommentar und Interpretationshilfe) und *narrativ-illustrierender Funktion* sprechen (Zeit, Raum und Umstände der Handlung) oder sich Larsens Unterteilung nach *formalen, narrativen und emotionalen Funktionen* anschließen (vgl. Larsen 2005: 206-213).

Unabhängig davon, welche Benennungen letztendlich gewählt werden, für eine Verbalisierung im Sinne antizipierender Narrationen eignet sich der Rückgriff auf *konnotative* und *denotative Funktionen* am besten, da hier am ehesten „Aussagen“ zu Ort, Zeit, möglichen Personen und Ereignissen zu erwarten sind. Die Rekapitulation von Filmbildern (Aktivierung filmischer Erfahrungen, Aufrufen konkreter Filmausschnitte) über „filmmusikalische Ohrwürmer“ ließe sich dagegen vor allem im Bereich der *denotativen Funktion* ansiedeln. Auch *Leitmotive* begünstigen das Aufrufen von bestimmten Filmbildern, Personen oder Handlungsfragmenten aus konkreten Filmen. Die *Leitmotiv-Technik* dient der Sinnstiftung und Verstehenshilfe über wiederkehrende und wiedererkennbare musikalische Themen. Larsen warnt davor, *Leitmotive* ausschließlich als einfache semantische Etiketten („semantical labels“) zu verstehen, die „blinden Filmbesuchern“ deutlich machen könnten, wann wer in der Handlung auftritt bzw. wann von wem die Rede ist. Ausgehend von ausgereiften Auffassungen des „Vaters der Leitmotivtechnik“, Richard Wagner, plädiert er für ein „strukturelles Verständnis“ dieser Technik, Aufgabe der einzelnen wiedererkennbaren musikalischen Fragmente sei die unterstützende Gestaltung einer zusammenhängenden narrativen Einheit (vgl. Larsen 2005: 213-218³⁸). Die Beschäftigung mit *Leitmotiven* jenseits von genaueren Analysen dürfte vor allem als akustischer Impuls wirken, einen konkreten Film zu erinnern (z.B. „Der dritte Mann“, Carol Reed 1949/50³⁹).

4.2. Titel- und Trailermusik

In Hinsicht auf die zeitliche, inhaltliche und sprachliche Überschau- und Handhabbarkeit ist es sinnvoll, *Titel-* und *Trailermusik* gesondert zu erwähnen. Filmmusik ist zunächst Teil des *soundtrack* (*OST - original sound track*), der ursprünglich die gesamte Tonspur meint (*dialoge track*, *sound effects track* und *music track*), inzwischen aber meistens für die Filmmusik allein, wenn nicht sogar nur für nachträgliche Neueinspielungen verwendet wird. Interessante Zwischenformen sind die für Synchronisierungen vorbereiteten *M&E tracks* (*music & effects tracks*) oder die *temp tracks* (zur Auslösung von erwünschten Stimmungen während der Produktionsphase). An ihnen würden sich viele bildimaginationierende *pre-viewing* Aktivitäten sehr gut und authentisch realisieren lassen (der Film ist zu diesem Zeitpunkt ja noch nicht fertig!), sie sind allerdings kaum öffentlich verfügbar. Spielfilme verfügen in der Regel über 40 bis 120 Minuten Musik, davon werden vom Publikum höchstens einige Ausschnitte bewusst wahrgenommen. Surkamp spricht auf Grundlage der Fachliteratur von sekundärer und punktueller Wahrnehmung, z.B. während retardierender Momente wie Großaufnahmen oder Landschaftsaufnahmen in der Totale (vgl. Surkamp 2010: 276).

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

Qualitätvolle *Titelmusik* übernimmt häufig die Funktion einer Ouvertüre für den gesamten Film, die musikalisch interpretierten Hauptmotive der Handlung werden wie in einer Zusammenfassung präsentiert, sie stellen ein überschaubares Stück „Programm Musik“ dar und dürften sich besonders gut für die Antizipation ganzer Filmhandlungen eignen. Für mehrteilige Kinoproduktionen oder TV-Serien können sie didaktische Erkennungs-, Vorschau- oder auch Rekapitulierungsfunktion annehmen („Was ist bisher passiert?“ / „Wie geht die Geschichte weiter?“ / „Was passiert wohl diesmal?“), nicht selten auch gattungsspezifisch (z.B. Titelmusik „Tatort“⁴⁰). Eine vorübergehende explizite Trennung von Bild- und Tonspur ist dabei häufig gar nicht notwendig, weil Titelszenen nicht immer handlungstragend sind und häufig einstimmenden Charakter haben (Credits, graphisch stilisierte Eröffnungssequenzen, Klärung des allgemeinen Settings in Panorama-, Totale- oder Halbtotale-Einstellungen o.ä.).

Besondere Beachtung verdient die *trailer-music* zum „Mini-Film“. Da Trailer oft lange vor dem Abschluss des Films (und der Filmmusik) entstehen⁴¹, muss sie nicht zwingend Elemente des späteren *sound-track* enthalten, sondern wird nicht selten eigens komponiert oder kompiliert und hat genau umrissene (ökonomische) Funktionen zu erfüllen (*tie-in*-Funktion). Sie greift häufig auf die Musik zu anderen Filmen, auf klassische oder aktuelle „Hits“, Hit-Adaptationen oder Nebenprodukte der Filmmusikindustrie zurück (sog. *trailer music libraries*). Auch Trailer-Musik eignet sich gut zur antizipierenden Imagination von Räumen, Personen, Situationen und Handlungsfolgen, sie ist kompakt und zeitlich begrenzt (1-3 Minuten Dauer) und daher sehr gut didaktisch einsetzbar⁴², ein anschließender Vergleich mit dem Filmbild (des Trailers) bleibt zeitlich und inhaltlich realistisch und der Anreiz zum – aus dem Unterrichts ausgelagerten – „richtigen Film“ authentisch und nachvollziehbar („Lust auf mehr“). Bestimmte film-musikalische Funktionen und Wirkungsweisen lassen sich an den beiden genannten Kurzformen gut veranschaulichen, so u.a. *underscoring*, semantische (konnotativ und denotativ), ökonomische oder mediatisierende Funktionen.

4.3. Rezeption

Viele Aussagen zur Musikrezeption können für Filmmusik sicher Gültigkeit beanspruchen, gleichzeitig muss die Präsenz des Bildes und die typische Rezeptionssituation (Kinosaal, „Fernsehessel“, Kursraum) einkalkuliert werden, die beispielsweise eine motorische Rezeption erschweren. Um hier zu tatsächlich validen Aussagen für eine lernerorientierte Nutzung kommen zu können, müsste in Korrelation mit der Filmrezeption empirisch überprüft werden, inwieweit folgende Annahmen der Musikpsychologie ihre Berechtigung behalten (vgl. dazu z.B. Venus 1984, Behne 1987, 1990):

- 1) Bekanntes (und scheinbar Bekanntes) wird lieber gehört als Unbekanntes und Neues. Das kann auf das (spätere) Hören von Neueinspielungen (zu vorher gesehenen Filmen, oft mit Kultcharakter) zutreffen, auf andere Kompositionen des gleichen Komponisten sowie auf filmmusikalische Motive, die bekannte (klassische bzw. moderne) „Hits“ aufgreifen.
- 2) Vertraute Instrumentierungen und Harmoniefolgen werden unbekanntem intuitiv vorgezogen, sie bestätigen (unbewusste) Hör-Erwartungen und lösen stärker konventionalisierte und „stimmige“ Bilder aus. Neuartige und ungewöhnliche Klänge können allerdings bei Hörern mit „offenen Ohren“ und einiger Musikerfahrung erhöhte Aufmerksamkeit und Fokussierung bewirken.
- 3) Die Aufmerksamkeit für Filmmusik bleibt nicht konstant, oft wird sie zwischen einzelnen punktuellen (einprägsamen, mit Situationen, Bildern gut assoziierbaren) Passagen stark sinken. Erst mit steigender Hörerfahrung und wachsendem Interesse steigt die Zeit des bewussten und geduldigen Hin-Hörens, erst dann können Verbindungen und Vergleiche angestellt und mit „Filmmusikwissen“ gerechnet werden (vgl. auch Venus 1984: 148-158).
- 4) Im Gedächtnis bleiben vor allem musikalische Fragmente mit „Signalcharakter“, die bestimmte Szenen und Situationen aufrufen (charakteristische Titelmusiken, musikalische Begleitung emotional besetzter filmischer Höhepunkte, deutlich konnotierte Klänge)⁴³, das schließt allerdings nicht unbedingt eine enge Verknüpfung mit (Film-)Titeln ein.
- 5) Grundsätzlich lassen sich mindestens 8 verschiedene Musikerlebensweisen unterscheiden. Im Vorfeld des Films (*pre-viewing activities*) könnten insbesondere „sentimentales“ (Begünstigung von Erinnerungen,

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

Tagträumen, Gefühlen) und „assoziatives“ Hören (Begünstigung der Entstehung von Bildern und Geschichten) angeregt werden, während des Filmerlebnisses dürften vor allem „vegetative“ (körperliche Reaktionen, z.B. bei Horror- oder Katastrophenszenarien), „emotionale“ (Empfänglichkeit für die Verstärkung von durch Filmbilder vermittelten Emotionen) oder „kompensatorische Hörer“ (Verstärkung eskapistischer Aspekte der Filmhandlung) auf ihre Kosten kommen.⁴⁴ Motorisches, kompensatorisches und vegetatives Musikhören sind bei Jugendlichen besonders häufig belegt, insgesamt jedoch nehmen alle, insbesondere vegetative und emotionale Hörweise, in der Zeitspanne zwischen 10. und 20. Lebensjahr deutlich zu – ein Befund, der klar für den Einsatz diesbezüglich eindeutiger Filmmusik bei jugendlichen Lernenden spricht (vgl. Behne 1990: 126-127).

- 6) Zwischen Musikerlebnis und Musikurteil stehen mehrdimensionale Urteilsmechanismen. Behne unterscheidet zwischen klingendem (gefühltem) und verbalem (geäußertem) Urteil, sowie zwischen drei Aspekten des musikalischen Werturteils: dem Ich-Urteil (subjektiv, spontan, eher vorläufig bzw. abwartend), dem Man-Urteil (sich absichernd vor dem Hintergrund sozialer Geltung) und dem Sachurteil (auf der Grundlage handwerklicher Anerkennung) (vgl. z.B. Behne 1987: 229-230). Zwischen den einzelnen Ebenen können größere Unterschiede bestehen. Man kann mit einiger Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass im Fall von Filmmusik das Sachurteil an Bedeutung gewinnt, wobei dann die Stimmigkeit zwischen Bildern und Musik als Kriterium angelegt wird, und dabei wiederum die semantischen Funktionen der Musik im Mittelpunkt stehen (narrative und emotionale Funktionen). Das Man-Urteil wird dagegen etwas an Bedeutung verlieren bzw. eng an den Film und seine Handlung gekoppelt sein: wird der Film für „gut“ befunden, so wird das in der Regel auch für die Musik gelten.
- 7) Obwohl Urteile über (und Reaktionen auf) Filmmusik einerseits von der Filmhandlung, andererseits von sonstigen musikalischen Vorlieben nicht zu trennen sind, kann es durchaus aufschlussreich sein, sich Urteilkriterien für Musik ins Gedächtnis zu rufen, auch sie könnten – in vereinfachter Form – Diskussionsanlässe bieten, über die ein kritisches Medienbewusstsein gefördert werden kann. Behne unterscheidet zehn „Erscheinungsformen des musikalisch Schönen“ (vgl. Behne 1987: 232-239), darunter dürften „gestische“ (gefühlte Stimmigkeit von Musik und durch den filmischen Kontext vermittelter Emotion) und „technologische Schönheit“ (technisch perfekte Wiedergabe und dadurch verstärkte filmische Illusion) beim Sehen von Filmen eine besondere Rolle spielen, u.U. ist auch „psychagogische“ (befindlichkeitsverändernd, „therapeutisch“) oder „neurale Schönheit“ ein Argument (anregende, originelle musikalische Muster).⁴⁵
- 8) Die Herausbildung eines filmmusikalischen Urteils beruht auf erworbenen Konzepten (z.B. konventionelle Assoziationen zum Musikstil), Erlebnismustern (z.B. Verhaltensgewohnheiten in Bezug auf Musik) und eigenen oder übernommenen Theorien (z.B. Annahmen und Erklärungsversuche zur Wirkung von Musik). Das Konzept „Filmmusik“ dürfte – etwa im Vergleich zu den Konzepten „Jazz“, „Rock“, „Klassik“ oder „Schlager“ – sehr viel weniger eindeutig sein. Behne hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Variablen Alter, Geschlecht und Sozialstatus in diesem Kontext besonders wichtig sind (vgl. Behne 1987: 243).

Filmmusik ist relativ stark genreabhängig und wird zudem häufig typisierend eingesetzt (z.B. Western, Liebesfilm, Krimi, Horror). Grundsätzlich gilt, dass Mainstreamfilme musikalisch eher wenig experimentierfreudig sind, gerade sie aber den Hör-/Seh-Gewohnheiten von Lernenden eher entgegenkommen und sich an ihnen filmmusikalische Funktionen und Wirkungsweisen gut nachvollziehen lassen (vgl. Larsen 2005: 206).

4.4. Emotion

Emotionen sind entscheidend am Filmerlebnis beteiligt und integrativer Bestandteil einer Filmbildung, natürlich auch im Fremdsprachenunterricht. Teil der Erlebnisfähigkeit ist u.a. der selbstbewusste und reflektierende Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen, die „Fähigkeit, Film intuitiv und assoziativ zu erleben und sprachhandlungsorientiert zu verarbeiten“ (Blell & Lütge, zitiert nach Faistauer 2010: 35). Kern macht darauf aufmerksam, dass „sich der Affekt an einzelnen Szenen, vielleicht sogar einzelnen Bildern fest[macht], also nicht an ganzen Handlungssträngen oder gar der ganzen Geschichte“ und spricht von „Affektbündelungen“ (Kern 2005: 20). Das hohe Affektpotential von Filmen speist sich aus der Möglichkeit einer direkten unmittelbaren Anteilnahme am Geschehen in der filmischen „Anderwelt“, die in Form von ikonologischen und indexalischen Zeichen angeboten wird, aus denen sich

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

der Zuschauer die Filmwelt zusammensetzt. Musik kann dabei als einer der wichtigsten Bausteine gelten. Emotionales Filmerleben wird über unterschiedliche Identifikationsmechanismen zwischen Realität (W1) und Filmwelt (W2) erreicht. Filmmusik übernimmt dabei die Rolle eines emotionalen Vehikels und Markers, sie konserviert Emotionen, „[d]urch Musik erzeugte Emotionalität erscheint dabei oft als Eigenschaft des Geschehens, nicht als selbständiges Objekt“ (Abraham 2009: 37, auf der Grundlage von Hickethier). Kern zeigt Grundtypen emotionaler Identifikation (vgl. Kern 2005: 25-32), sie werden hier versuchsweise auf Filmmusik angewandt:

- „fokussierende Empathie“: der Zuschauer wird durch die Mittel der Filmsprache (darunter Musik) auf eine Situation oder Person fokussiert, die eine in von ihm in W1 („in Ansätzen“) erlebte Emotion aufgreift und übersteigert (z.B. Lautstärke, Tempo, Rhythmus, emotional eingängige Leitmotive).
- „Vereinnahmung“ / Überwältigung: der Zuschauer bewegt sich als Grenzgänger zwischen W1 und W2, ein in der Filmwelt existierender Affekt wird in W1 übernommen und dort ausgelebt, Musik kann diese Übergänge erleichtern und beschleunigen (z.B. Weinen im Kino, Tanzen nach bestimmten Ausschnitten aus der Filmmusik im Anschluss an den Film⁴⁶)
- „Solidarisierung“: der Zuschauer „darf“ an der (musikalischen) Überhöhung von Situationen in der Filmwelt teilnehmen (z.B. Stolz, Trauer) und in bestimmten filmweltlichen Situationen mitempfinden, durch die entsprechende Musik werden diese Gefühle verstärkt (z.B. Hymnen, Trauermärsche).

4.5. Musik- und Musikerfilm

Eine für Fremdsprachendidaktik und fremdsprachliche Kulturdidaktik sehr interessante und dort bisher kaum beachtete Kombinationsmöglichkeit von Filmbildern und Musik bildet der sog. Musikfilm. Maas & Schudack fassen den Begriff weit und gehen damit über die in der Forschung übliche bloße Umkehrung des Verhältnisses von Filmbild und Musik hinaus (vgl. 2008: 12-13).⁴⁷ Die Grenzen zwischen einzelnen Untergruppen und auch des Genres selbst bleiben durchlässig und es ist nicht selten eine Frage der Zuschreibung durch das Publikum, was als Musikfilm gilt (vgl. Maas & Schudack 2008: 16). Im einzelnen lassen sich unterscheiden (vgl. Maas & Schudack 2008: 13-16):

- verfilmtes und dokumentiertes Musiktheater (Oper, Operette, Musical, Ballett u.ä.). Von Fall zu Fall wäre dabei zu entscheiden, ob der authentische Entstehungs- bzw. Aufführungskontext im Mittelpunkt stehen könnte oder aber der „zuschaueraffine“ Zugang zu einer sonst eher selten frequentierten „kulturspezifischen“ Musik.

Ein spannendes Beispiel für den ersten Fall wäre die Dokumentation der Ballet-Einstudierung von Stravinskys „Sacre du printemps“ mit den Berliner Philharmonikern unter Simon Rattle und Berliner Jugendlichen („Rhythm is it!“; Thomas Grube 2004). Der Film bietet viel authentische handlungsbezogene Sprache und ist hervorragend geeignet, über die Einzelschicksale der Protagonisten Zugang zum Alltag von Jugendlichen in Deutschland zu bekommen, eingeschlossen eine für DaF-Lernende motivierende Mehrsprachigkeit und der Kontext DaZ.⁴⁸ In diese Gruppe gehört ebenfalls der musikalisch, optisch und interkulturell sehr anregende mehrsprachige Dokumentarfilm „Pina“ (Wim Wenders 2011⁴⁹). Interessant für den zweiten Fall könnten Beispiele wie Kenneth Branaghs (englischsprachige) Verfilmung von Mozarts „Zauberflöte“ im Setting des 1. Weltkriegs („The Magic Flute“, Kenneth Branagh 2006⁵⁰) oder die „Filmoper Der Freischütz“ (Jens Neubert 2009⁵¹) sein, auf originelle Weise beweisen sie die Lebensdauer und Universalität oftmals „totgesagten“ Musik.⁵²

- Musikverfilmungen, insbesondere Aufführungsdokumentationen. Die deutschsprachige Musikszene bietet hier sicher wenige abendfüllende, spektakuläre und global kompatible Beispiele (vgl. z.B. Michael Jackson „This Is It“, Kenny Ortega 2009, oder „Buena Vista Social Club“, Wim Wenders 1999), aber anregende Beispiele gibt es einige, so unter den aktuellen (privaten) Konzertmitschnitten, die auf youtube zahlreich zugänglich sind.⁵³ Sie bieten vielfältige Gesprächsanlässe, auch mit interkultureller Dimension (z.B. Fanverhalten) und lassen unterschiedliche Aktivitäten rund um Konzertprogramme, Songtexte, Bandgeschichte usw. zu.

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

- Filmdokumentationen rund um Musik (Instrumente, Epochen, Aufführungsorte, Berufe, Musiker, Interpreten, Rezeptionsverhalten, Jubiläen usw.). Je nach Interessenlage und Zugänglichkeit sind die inhaltlichen Möglichkeiten unbegrenzt.⁵⁴
- Musikerfilme (*Biopics*), darunter insbesondere solche von authentischen KomponistInnen oder InterpretInnen. Außer den bereits erwähnten klassischen Beispielen („Amadeus“, „Comedian Harmonists“) lassen sich vor allem im Bereich der Musik des 18. sowie des 20. Jahrhunderts viele Beispiele für den deutschsprachigen Raum finden, wobei es zweitrangig ist, ob sie biographisch „stimmen“ – das kann ggf. anhand von gedruckten Biographien überprüft werden (vgl. auch Maas & Schudack 2008: 251). Ihr kulturdidaktisches Potential beruht vor allem darauf, dass sie „tote Gestalten“ für Lernende lebendig machen und sie in ihrer (zyklisch erneuerten) Lebendigkeit (oder auch versuchten Wiederbelebung) innerhalb der fremdsprachigen Gesellschaft und darüber hinaus zeigen⁵⁵ bzw. dass sie unbekannte kulturelle Facetten aufdecken und dadurch den Kontext der fremden Sprachen differenzieren. Die mitunter auch in ihrem Entstehen gezeigte Musik ist dabei neben den oft dramatisch überhöhten Lebensumständen (z.B. Liebesbeziehungen, Krankheit, Armut, Misserfolg) nur eine Zugangsschiene. Ein nützliches Verzeichnis „biographischer Musikspielfilme“, geordnet nach (klassischen) KomponistInnen und InterpretInnen sowie VertreterInnen aus Pop/Rock/Jazz findet sich bei Maas & Schudack (2008: 350-365).

DaF-/DaZ-Klassik-Relevanz besitzen vor dem Hintergrund der Anzahl und Neuheit der entstandenen Spielfilme vor allem Beethoven (zuletzt: „Copying Beethoven“ / dt. „Klang der Stille“, Agnieszka Holland 2006) und Mozart (zuletzt: „Io, Don Giovanni“, Carlos Saura 2009), u.U. auch Johann Sebastian Bach („Mein Name ist Bach“, Dominique de Rivaz 2004), Johann Strauss Sohn (zuletzt: „Strauss: The Waltz King“, Rupert Edwards TV 2005), Franz Schubert (zuletzt: „The Temptation of Franz Schubert“, Peter Webber TV 1997) und Marlene Dietrich (zuletzt: „Marlene Dietrich: Her Own Song“, John David Riva 2001). Viele dieser Filme sind (abschnittsweise) auf youtube zugänglich. Für gesondert erwähnenswert halte ich auch den Film um das Schicksal des Dirigenten Wilhelm Furtwängler („Taking Sides – der Fall Furtwängler“, Istvan Szabo 2001) - als anschauliche Illustration der Situation in Deutschland in den ersten Nachkriegsjahren, sowie den mehrfach preisgekrönten, im englischsprachigen Raum sehr erfolgreichen und weltweit das Österreich-Bild prägenden Film „The Sound of Music“ auf der Grundlage des gleichnamigen Musicals (Robert Wise 1965⁵⁶). Dieser Film erlaubt es auf besondere Weise, die Entstehung und Tradierung nationaler Stereotypen zu thematisieren. Zu den neuesten deutschsprachigen Beispielen gehören die Rapper-Filme „Bushido. Zeiten ändern dich“ (Uli Edel 2009, Musik: Bushido) oder „Blutzbrüdaz“ (Özgür Yildirim 2011/12, Musik: SIDO u.a.).

- Spielfilme, in denen Musik (teilweise) eine handlungstragende Rolle spielt. Eine besondere Chance haben dabei vom sprach- und kulturdidaktischen Standpunkt her Filme, in denen Akteure mit vielen anderweitigen Identifikationsangeboten (z.B. Alter) bestimmte Musikvorlieben ausleben.

Unter den im DaF-/DaZ-Kontext besonders dankbaren Beispielen muss der (im Original englischsprachige) Film „Swing Kids“ (Thomas Carter 1993) unbedingt erwähnt werden. Musik „agiert“ hier als zeitgebundenes kulturspezifisches Identifikationselement für kleinere oppositionelle Jugendgruppen der 30er und 40er Jahre, besonders deutlich etwa, wenn sich die Musik mitten im Takt „ändert“, weil andere Akteure erscheinen⁵⁷. Meine Erfahrung bestätigt, dass es über diesen Film gut gelingen kann, das z.T. sehr klischeehafte Bild von Alltag, Jugendkultur und Widerstand unter den Nationalsozialisten zu differenzieren, darüber hinaus kann er durch interessante Zusatzmaterialien ergänzt werden.⁵⁸ Ein vergleichbares Beispiel wäre auch „Der Rote Kakadu“ (Dominik Graf 2006), in dem die Rock'n Roll-Szene der DDR kurz vor dem Mauerbau eine wichtige Rolle spielt. Das Schicksal einer Sängerin in der DDR zeigt z.B. „Solo Sunny“ (Konrad Wolf / Wolfgang Kohlhaase 1980).

5. Differenzierung didaktischer Dimensionen

Entscheidend scheint mir weniger der Zeitpunkt (*pre-, while-, post-viewing activities*) als das Lernziel, das der Arbeit mit Filmmusik zugrunde gelegt wird. Ich möchte im Folgenden fünf didaktische Bereiche unterscheiden, die

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

natürlich ergänzt und differenziert sowie mit konkreten Aufgabentypen gefüllt werden müssen (vgl. analog zur Musik Badstübner-Kizik 2007). In den Bereichen 1 bis 4 muss Filmmusik aus meiner Sicht nicht zwingend kulturspezifisch (hier: bezogen auf den deutschsprachigen Raum) eingesetzt werden, in Bereich 5 wird versucht, einen konkreten kulturellen Raum zu erschließen bzw. zu differenzieren. Kombinationen einzelner Ziele und Aufgaben sind empfehlenswert, *pre-*, *while-* und *post-viewing activities* lassen sich in allen Bereichen unterbringen. Sprachliche Aktivitäten sind die Grundlage für alle anderen didaktischen Teilbereiche. Die Bereiche 2-4 zielen auf die Stärkung einer *audio-visual literacy* im engeren Sinne. In vielen Fällen bietet sich die Arbeit mit kurzen Filmsequenzen an, auch ohne dass der Gesamtfilm immer in Aussicht gestellt werden muss (vgl. auch „Vier Dimensionen des Lernens an AV-Medien“, Abraham 2009, 68-74; „Dimensionen von *TV literacy* für den Unterricht“, Zerweck 2006: 357-361).

5.1. Rezeption und Produktion von Fremdsprache

(vgl. auch „sprachdidaktische Dimension: Understanding Media“, Zerweck 2007: 358-361; „kommunikative Dimension: Filme als Katalysatoren für Sprechen und Schreiben“, Abraham 2009: 70-71), z.B.:

- Differenzierung und Erweiterung alltagssprachlicher Lexik (z.B. Instrumente, Emotionen)
- Aktivierung und Differenzierung grammatischer Strukturen (z.B. Lagebeziehungen, Handlungsabfolgen)
- Aktivierung sprachlicher Kreativität (z.B. im Bereich Metaphern)
- Erwerb themenspezifischer Lexik (Film, Filmmusik)
- Differenzierung der sprachlichen Ausdrucksmittel für intermediale Beziehungen
- Schulung des Hörverstehens (z.B. anhand von Titelsongs, texthaltigen Ausschnitte aus *soundtracks*, Interviews usw.)
- Schulung des Leseverstehens (z.B. anhand von Texten zu Filmkomponisten, Filmmusikrezensionen)
- Schulung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit (z.B. antizipierende Narrationen)
- Schulung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit (z.B. Aushandeln gemeinsamer Standpunkte)

5.2. Aufgaben zur Förderung und Unterstützung von (allgemeiner) Empathie und Sensibilität

als Grundlage für interkulturelle Kompetenz (interkulturelle *hardware*), z.B.:

- (akzeptierende) Rezeption unterschiedlicher Musik- und Filmgenres
- Akzeptanz und Reflexion subjektiver Hör-/Seheindrücke, Emotionen und Erlebnisweisen
- Bestärkung und Differenzierung unterschiedlicher Hör-/Seheindrücke, Emotionen, Erlebnisweisen
- Aushandeln gemeinsamer Standpunkte und Interpretationen
- Anregen des Bedürfnisses nach themenorientierter Zusammenarbeit

5.3. Vorbereitung, Unterstützung und Intensivierung filmischer Wahrnehmung

Synthese unterschiedlicher medialen Ebenen, Focus auf Filmmusik (vgl. auch „semiotische Dimension: Learning to View“, Zerweck 2006: 358-361; „medienästhetische Dimension: ästhetische Grundbildung und Medienreflexion“, Abraham 2009: 70), z.B.:

- nachhaltige Motivierung zur Beschäftigung mit Filmmusik und intermedialen Aspekten
- Training von Geduld / Konzentrationsfähigkeit während ungewohnter Wahrnehmungsprozesse
- Erwerb von filmspezifischem Grundwissen (auch in Bezug auf Filmmusik) (vgl. z.B. Steinmetz 2008)
- Schärfung aufmerksamen und bewussten Hörens und Sehens (mehrmalig, mit wechselnden Perspektiven und Aufgabenstellungen)
- Training (wieder)erkennenden Hörens und Sehens (z.B. Leitmotive)
- Differenzierung und Stärkung simultanen Wahrnehmungsvermögens

- Schärfung der Wahrnehmung für intermediale Bezüge (Bild-Ton/Musik) und ihre Wirkung (z.B. Suche nach musikalischen / visuellen Alternativen)
- Differenzierung der Reaktionen auf Filmhandlungen (u.a. auch Fähigkeit zur kritischen Distanzierung)
- themenorientierte Differenzierung sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten

5.4. Vorbereitung und Differenzierung einer medienspezifischen Nutzungskompetenz

(vgl. auch „produktionsästhetische Dimension: *Behind the Scenes*“, Zerweck 2006: 358-361; „medienpädagogische Dimension: Nutzungskompetenz und kritische Kompetenz“, Abraham 2009: 69-70), z.B.:

- technische Handhabung (Recherchieren, Bedienen, Präsentieren)
- Erwerb und Differenzierung einer intermedialen Nutzungskompetenz (Medienverbindungen, Netzrecherchen)
- Grundwissen zur Entstehung, Verbreitung, Rezeption von Filmmusik
- Bewusstsein für Funktions- und Wirkungsweisen von Filmmusik (Fähigkeit, Filmmusik als gestaltetes Medium zu erkennen)

5.5. Förderung und Differenzierung einer konkreten kulturellen Kompetenz

Ausbau eines kulturspezifischen Wissenskontexts (vgl. auch „kulturdidaktische Dimension: Media-Created Reality“, Zerweck 2006: 358-359), z.B.:

- nachhaltige Erweiterung des Zugang zur fremden Kultur über akustische und musikalische Aspekte (vgl. dazu auch Blell 1997)
- Differenzierung des Verhältnisses von medialer Darstellung und konkreter fremder Realität
- Reflexion der Funktion von spezifischen medialen Entscheidungen in Bezug auf Filmmusik (z.B. Rolle von Musikzitatzen)
- Erweiterung kulturspezifischen Orientierungswissens in verschiedenen inhaltlichen Bereichen (z.B. Geschichte, Gesellschaft, Filmgeschichte, Personen, Musik, Musikgeschichte, Entstehungs- und Rezeptionsbedingungen usw.)
- Suche nach themenspezifischen verbindenden Aspekten zwischen eigener und „fremder“ Kultur
- Differenzierung einer kulturspezifischen intermedialen Nutzungskompetenz (z.B. kultur- und sprachspezifische Internetangebote)
- Aktivierung fächerübergreifenden Lernens und Denkens
- Initiierung nachhaltigen autonomen Lernens

6. Potenzielle Auswahlkriterien

Ausgehend von diesen didaktischen Teilbereichen können Auswahlkriterien für Filmmusik im Fremdsprachenunterricht formuliert werden. Grundsätzlich sollte nach Interessenlage und Sprachniveau der Zielgruppe sowie den angestrebten Lehr-/ Lernzielen differenziert werden, wie es z.B. für den Umgang mit fremdsprachlicher Literatur bereits selbstverständlich scheint. Volkmann nennt (für MVC) den persönlichen Geschmack der Lehrperson und die enorme Spannweite (und ggf. Unvereinbarkeit) von musikalischen Vorlieben in einer Gruppe⁵⁹ als Punkte, die mit Sicherheit eine Rolle spielen. Ein Kriterium ist das Alter der Lernenden in Bezug auf ihre Film- und Musikerfahrung sowie das allgemeine Bewusstsein von den Möglichkeiten der Medien (Fähigkeit zur distanzierten, reflektierenden Wahrnehmung). In Anlehnung an Volkmann (2006: 41-43) und Thaler (2010: 244) könnte man von Entscheidungsfragen hinsichtlich Beschaffungs- und Bearbeitungs-Logistik, Aktualität und Popularität (1), der Förderung unterschiedlicher Kompetenzbereiche (2), den curricularen Anschlussmöglichkeiten (3) oder auch der medialen Komplexität und Ästhetik (4) ausgehen, um eine angemessene Auswahl in Bezug auf Filmmusik leisten zu können. Folgende Fragen wären beispielsweise denkbar:

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

6.1. Materiallage

- Liegen passende zugängliche Film- und Musikausschnitte vor ?
(z.B. Original Soundtrack, Neu-Einspielung auf CD, Titelmusik, Trailermusik, Einzelsong, filmmusikalische Highlights, musikalisch eindeutige, auffällige Szenen / Sequenzen usw.)
- Inwieweit können Bild- und Sounddateien überzeugend voneinander getrennt werden?
- Gibt es eine gut zugängliche und authentische reiche Lernumgebung?
(z.B. Kritiken, Sachtexte, Datenbanken, Blogs usw., jegliche Art Zusatzmaterialien)

6.2. fremdsprachliches Potential

- Ist die Fremdsprache direkt zugänglich?
(z.B. Filmsong-Texte, verbaler Bezug im Film auf die Musik, direkte Äußerungen zur Musik von Regisseur oder Komponist)
- Bieten die gewählten Filmausschnitte genügend „narrativen Gehalt“?
(z.B. filmmusikalisch auffällige oder „eindeutige“ Szenen oder Sequenzen, hoher Wiedererkennungsfaktor, Aktualität und Popularität des Films)
- Gibt es eine sprachlich differenzierte und authentische Lernumgebung, die ein vielfältiges Fertigkeiten-training zulässt?
(z.B. Kritiken, Sachtexte, Datenbanken, Blogs usw., jegliche Art Zusatzmaterialien)

6.3. interkulturelles Potential (grundlegende Einstellungen, Haltungen, Verhaltensweisen)

- Bietet die gewählte Sequenz ausreichend Anlass und Impuls für Diskussion und Reflexion?
(z.B. unterschiedliche / abwechslungsreiche / unterschiedliche / kontroverse Musik, starker emotionaler Gehalt)
- Gibt es im Film musikbezogene Stereotypisierungen und Klischees, die thematisiert werden können?
(z.B. Verhaltensweisen, Meinungen in Bezug auf verschiedene Musikgenres, Musikstandards)
- Treffen im Film „musikalische Welten“ aufeinander?

6.4. medienkritisches / medienästhetisches Potential

- Inwieweit ist die Genrezugehörigkeit von Film und Filmmusik „eindeutig“?
- Inwieweit werden filmmusikalische Erwartungen bedient?
- Liegen nachvollziehbare (typische) Bild-Ton-Beziehungen vor?
(z.B. Paraphrasierung, Polarisierung, Kontrapunktierung, Polarisierung, Leitmotive, *source music*, diegetische Musik usw.)
- Bietet der Film Beispiele für den Einsatz von Filmmusik in unterschiedlicher Funktion?
- Liegen Äußerungen von Regisseur / Komponist zur beabsichtigten Wirkungsweise vor?

6.5. konkretes kulturspezifisches Potential

- Bietet die gewählte Sequenz / der gewählte Film ausreichendes kulturelles Anschlusspotential?
(z.B. Musik-Zitate im Film, konkrete kulturspezifische musikalische Aspekte⁶⁰, bekannte Highlights oder Filmtitel⁶¹, charakteristische Entstehungszeit, kulturspezifisches Filmthema, biographische oder historische Aspekte, interessanter Rezeptionskontext, Möglichkeiten für Spezialinteressen usw.)
- Bietet die Lernumgebung ausreichend Möglichkeiten für eigenständige Recherchen?
(z.B. aktuelle Internetseiten und Blogs, aktuelle Ereignisse – Festivals, Preise usw.)
- Gibt es Impulse für kulturvergleichendes Lernen / Lassen sich Beziehungen zur eigenen Kultur herstellen?
(z.B. „globale“ Musikrezeption, musikalische Reisen⁶², personelle Verbindungen, musikalische Klischees)
- Gibt es die Möglichkeit, fächerübergreifend zu arbeiten?
(z.B. Musikunterricht, andere Fremdsprachen, außerschulische Lernorte)

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

7. Vorläufiges Fazit

Filmmusik gebührt im Fremdsprachenunterricht ein fester Platz, handelt es sich doch um eine authentische und didaktisch unverbrauchte Medienkombination mit großem sprachlichem, kulturellem und medienkritischem Potential, das vielfältige Impulse für lerner- und inhaltsorientiertes Lernen anbietet. Welche Gruppen sie besonders anspricht, wäre für einzelne Lernsettings gesondert zu klären. Filmmusik kann – auf Grund ihrer weitgehenden Textlosigkeit und häufig globalen Rezeption – sprach- und kulturneutral eingesetzt werden, die Rolle einer durch Filmbilder profilierten (und determinierten) Instrumentalmusik (Programmmusik) spielen und insbesondere im Bereich der Sprachproduktion und – mit bestimmten Einschränkungen – auch für die Schulung eines spezifischen Medienbewusstseins eingesetzt werden. Beide Bereiche sind hinsichtlich der Lernziele und Aufgabentypologie genauer zu differenzieren. Es wäre aber verfehlt, das kulturspezifische Potential von Filmmusik auszublenden, da sie sehr originelle und anregende Zugänge zu den unterschiedlichsten Bereichen fremdsprachiger Realität bieten kann. Im Kontext des deutschsprachigen Filmmarkts sehe ich für DaF/DaZ hier eine besondere Chance im biographischen, kulturhistorischen, historischen und multikulturellen Focus. Dabei würde ich die Auswahl nicht auf genuin deutschsprachige Filme beschränken wollen, sondern alle Filmproduktionen einbeziehen, die Aspekte der Entstehung, Rezeption und Wirkung von Musik im deutschsprachigen Raum thematisieren.

Literatur

- Abraham, Ulf (2009), *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2006), *Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdańsk: Wyd. UG.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007), *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt a. Main: Peter Lang (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 12).
- Badstübner-Kizik, Camilla (im Druck), Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen in medialen Umgebungen. In: Chudak, Sebastian u.a. (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* Frankfurt a. Main: Peter Lang (= Poesener Beiträge zur Germanistik).
- Behne, Klaus-Ernst (1987), Urteile und Vorurteile. Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer. In: Schmidt, Hans-Christian & De La Motte, Helga (Hrsg.), *Psychologische Grundlagen des Musikhorens* (Bd. 4). Kassel: Bärenreiter, 221-272.
- Behne, Klaus-Ernst (1990), *Hörertypologie. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg: G. Bosse (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 10).
- Blell, Gabriele (1994), Cross-over: Literature, paintings and music. *Fremdsprachenunterricht* 38: 47, 172-175.
- Blell, Gabriele (1996), Tonkunst als Mittel zur Förderung rezeptiver und produktiver Sprachprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 43-66.
- Blell, Gabriele (1997), Klangbilder im Fremdsprachenunterricht: Entdeckungen in der Fremdkultur. *Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft* 3, 201-219.
- Brandi, Marie-Luise (1996), *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Donnelly, Kevin J. (Hrsg.) (2001), *Film Music: Critical Approaches*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Erll, Astrid & Wodianka, Stephanie (2008), Einleitung: Phänomenologie und Methodologie des „Erinnerungsfilms“. In: Erll, Astrid & Wodianka, Stephanie (Hrsg.), *Film und kulturelle Erinnerung. Plurimediale Konstellationen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 4-20.

Camilla Badstübner-Kizik (2012), Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 44-70. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Badstuebner_Kizik.pdf.

- 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, 33-45.
- Hallet, Wolfgang (2002), *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wiss. Verlag Trier.
- Hellwig, Karlheinz (2010), Erzählen „nicht-gegenständliche“ Künste Geschichten? Bericht über eine Piloterkundung mittels Lernertexten. In: Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 223-239 (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 17).
- Holoubek, Helmut (1995), Schreiben nach Musik. *Literatur und Sprache didaktisch* 7, 66-97.
- Iluk, Jan & Witosz, Bożena (1998), Die Sprachhandlung 'Beschreiben' aus linguistischer und didaktischer Sicht. *Fremdsprachen und Hochschule* 54, 32-43.
- Kern, Peter Chr. (2005), Die Emotionsschleuder. Affektpotenzial und Affektfunktion im Erzählfilm. *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht*, 19-45.
- Larsen, Peter (2005), *Film Music*. London: Reaktion Books Ltd.
- Lay, Tristan (2009), Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschunterricht Taiwans. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 1 [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-1/beitrag/lay2.htm>. 1. November 2011].
- Lindenthal, Nico (2006), Filmmusik und ihre dramaturgisch-symbolische Ausdruckskraft. In: Pongratz, Georg (Hrsg.), *Spielfilm-Interpretation und 'spielerische' Filmgestaltung mit Musik. Filmpädagogik aus hermeneutisch-phänomenologischer Perspektive*. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag, 379-390.
- Maas, Georg (2001), *Thema Musik: Filmmusik*. Leipzig: Klett (Schülerheft, CD, Video).
- Maas, Georg; Arndt, Jens & Reszel, Hartmut (2002), *Applaus: Filmmusik*. Leipzig: Klett (Schülerheft, CD).
- Maas, Georg & Schudack, Achim (1994), *Musik und Film – Filmmusik*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Maas, Georg & Schudack, Achim (2008), *Der Musikfilm. Ein Handbuch für die pädagogische Praxis*. Mainz: Schott.
- Rössler, Lydia (2007), Viel weniger an Film ist mehr! *Fremdsprache Deutsch* 36, 17-20.
- Schwerdtfeger, Inge (1989), *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Steinmetz, Rüdiger (Hrsg.) (2008), *Licht, Farbe, Sound. Filme sehen lernen 2*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins (Buch und 2 DVDs).
- Stempleski, Susan & Tomalin, Barry (2001), *Film. Resource Book for Teachers*. Oxford: University Press.
- Surkamp, Carola (2004), Teaching films. Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 68, 2-12.
- Surkamp, Carola (2010), Filmmusik – Musik im Film. Die Rolle der auditiven Dimension für den fremdsprachlichen Filmunterricht. In: Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 275-289 (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 17).
- Thaler, Engelbert (1999), *Musikvideo im Englischunterricht. Phänomenologie, Legitimität, Didaktik und Methodik eines neuen Mediums*. München: Langenscheidt.

- Thaler, Engelbert (2010), Musikvideoclips – Kunst, Kitsch, Kommerz, Kommunikation. In: Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 241-250 (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 17).
- Venus, Dankmar (1984), *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven/Locarno/Amsterdam: Heinrichshofen.
- Volkman, Laurenz (2006), Teaching Music Video Clips / Teaching via Music Video Clips. In: Linke, Gabriele (Hrsg.), *New Media – New Teaching Options*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (=Anglistik und Englischunterricht 68).
- Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hrsg.) (2010), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens.
- Willwer, Jochen (2009), Tout yeux, tout oreilles – Musikvideos zu Bénabar im Französischunterricht. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem, 399-415.
- Zerweck, Bruno (2007), Fernsehformate und deren kultureller Einfluss: die Vermittlung von Fernsehkompetenz im Englischunterricht. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: wvt, 351-370.

Anmerkungen

- ¹ Zu den Kombinationsmöglichkeiten von stehenden (Einzel-)Bildern, Tönen und Musik vgl. z.B. Blell 1994.
- ² Vgl. z.B. <http://www.fremdsprache-und-spielfilm.de/> (fortlaufend ergänzte Bibliographie ab 1970, ab 2007 erscheinen einzelne Beiträge zum Thema), vgl. ebenfalls: http://www1.uni-hamburg.de/Medien/berichte/arbeiten/0112_10.html . Diese und alle folgenden Internetquellen mit dem Stand vom 26.09.2012.
- ³ Der Artikel von Gabriele Blell und Christiane Lütge: Musical Visions: Filmmusik im Rahmen der Entwicklung von Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Reinfried, Marcus & Volkman, Laurenz (Hrsg.), *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen. Beiträge zum IX. Mediendidaktischen Kolloquium an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (18.-20.09.2008)*, Frankfurt: Peter Lang 2012, 99-110 ist erst nach Abschluss des vorliegenden Artikels erschienen und konnte daher leider nicht mehr berücksichtigt werden.
- ⁴ Die meisten und am weitesten ausgereiften Arbeiten aus dem Umkreis der fremdsprachlichen Mediendidaktik beziehen sich bisher auf den Englisch-Unterricht an ältere Jugendliche im bundesdeutschen Schulsystem. Dass DaF inzwischen auch in Mitteleuropa zunehmend den Status einer Tertiärsprache nach Englisch einnimmt, unterliegt keinem Zweifel mehr. Das hat u.a. entscheidende Konsequenzen für Alter, Erfahrung und Motivation von Lernenden. Aus meiner Sicht müssen die z.T. sehr innovativen Entwicklungen aus der englischsprachigen Kultur- und Mediendidaktik an diesem Prüfstein gemessen werden.
- ⁵ Thaler unterscheidet insgesamt 7 methodische Zugänge, wobei jeweils 2 Codes ausgeschaltet bzw. kombiniert werden: *lyrics-first*, *sound-first*, *vison-first*, *vison-off* (=lyrics+soundtrack), *sound-off* (=lyrics and visuals), *lyrics-off* (=visuals+sound), *all-codes approach* (vgl. Thaler 2010: 245).
- ⁶ Thaler spricht vom „ökonomischen MVC-Dreieck“ zwischen Musikindustrie, Filmindustrie und MVC-TV. „Musikvideos nehmen [...] eine einmalige ökonomische Triple-Funktionalität ein: Sie sind Werbefilm und Inhalt und Werbung, die Werbeeinnahmen bringt“ (Thaler 2010: 241).
- ⁷ Eine Sonderform bieten spezielle musikalische Filmformate (Musikfilm, Musikerfilm), dazu unten mehr.
- ⁸ Der Oscar für Filmmusik wird seit 1935 verliehen. Seit 2000 besteht mit „Original Song“ eine weitere musikbezogene Preiskategorie.

- ⁹ Im Einzelfall müsste jeweils entschieden werden, inwieweit Filmmusik unabhängig von der Kenntnis eines konkreten Filmes weiter existiert und rezipiert wird. Vgl. z.B. die im Begleitprogramm der größten polnischen Tageszeitung „Gazeta Wyborcza“ 2009 erschienene 20-teilige Sammlung von Klassikern der Filmmusik – übrigens durchgehend symphonische Musik. <http://kulturalnysklep.pl/WKF/prcl/kolekcja--wielcy-kompozytorzy-filmowi-.html>. In Ergänzung und Konkurrenz dazu erscheint 2011 im Begleitprogramm der Tageszeitung „Rzeczpospolita“ eine 20-teilige Serie von Kult-Film-Musik, angepriesen als „unvergessene Originaltonspuren der größten Kinohits“. Zu jeder CD liegt ein Begleitband mit biographischen Informationen, Anekdoten, Gesprächen usw. vor. Das Profil der Angebote kommt Klassikeditionen nahe.
- ¹⁰ Damit vergleichbar sind Vorschläge bei Schwerdtfeger, wo „Musikanfänge aus Fernsehserien [...], Filmmusik-Tonkassetten [...] oder von Schülern selbst vom Fernseher auf Kasette aufgenomme[ne]“ Musik im Hinblick auf die durch sie evozierten Gefühle beschreiben werden soll und die so aktivierten Adjektive in eine „kurze Erzählung einmünden“ können (Schwerdtfeger 1989: 93).
- ¹¹ Es geht um Hypothesenbildung zu Genre, Titel, Handlungszeit, beteiligten Stars und potentielltem Ablauf einer (noch nicht gesehenen) filmischen Sequenz. Als Erleichterung für die Lehrperson werden *atmospheric music recommendations* anhand filmmusikalisch eindeutiger Gattungen, wie *Thriller, Horror, Romance, Historical drama, Western, War film, Adventure Film, SF, Disaster Film* oder *Comedy*, gemacht sowie Titel von Klassikern der jeweiligen Genres (z.B. „Jaws“, Steven Spielberg 1975) oder aktuellen Highlights (z.B. „Notting Hill“, Roger Michell 1999) angegeben, von denen anzunehmen wäre, dass die Lernenden sie kennen und eindeutig einordnen (vgl. Stempleski & Tomalin 2001: 43).
- ¹² Vgl. die Formulierung bei Larsen „Music itself does not relate anything, but under certain circumstances we can hear certain types of music *as* a narrative, which can cause to tell stories *about* music [...]“ (2005: 207). In ähnlicher Weise zitiert er den kanadischen Musiksemiotiker Nattiez: “for the listener, a piece of music is ‘not *in itself* a narrative, but *the structural analysis in music of an absent narrative*” (alle Hervorhebungen im Original, Larsen 2005, 208).
- ¹³ Brandi spricht offen davon, dass „[d]er Einstieg über die Musik [...] immer dann Sinn [hat], wenn die Musik in eine bestimmte Richtung weist und z.B. ein Abenteuer, eine Liebesgeschichte, eine Kriminalgeschichte usw. ankündigt.“ (Brandi 1996: 21). Reichen aber anschwellende Violinklänge als „Musik zur Liebesgeschichte“ aus?
- ¹⁴ Vgl. z.B. bei Brandi (1996: 19), wo unter folgenden „Charakteristika“ für Musik gewählt werden kann: „spannend, aufregend, romantisch, ruhig, schnell, lebendig, abenteuerlich, traurig, langsam“.
- ¹⁵ Dazu gehören z.B. kommunikative Ziele wie Anschaulichkeit, Aufmerksamkeitslenkung, Übermittlung von Lagebeziehungen, Handlungsabfolgen oder Emotionen sowie notwendige Sprachmittel aus dem Umkreis von Lage- und Bewegungsbezeichnungen, äußeren Merkmalen von Gegenständen und Personen, evtl. Gerüche und Geräusche, Wertungen, Vergleiche, Interpretationen usw. (vgl. Iluk & Witosz 1998).
- ¹⁶ Hellwig prüft das narrative Potential eines Bildes und eines Musikstückes (inkl. ihres intermedialen Bezugs) anhand einer empirischen Untersuchung. Im Ergebnis kommen „Erinnerungs- und Bewahrungsgeschichten“, „Sensibilisierungs-Erzählstücke“ und „Orientierungsgeschichten, verknüpft mit persönlicher Geschichtserfahrung und Identitätsentwicklung“ zu Stande, es wird nur vereinzelt intertextuell gearbeitet (Hellwig 2010: 234).
- ¹⁷ Vgl. [http://www.vierundzwanzig.de/24_filmschule/der_herzschlag_des_films/\(page\)/4](http://www.vierundzwanzig.de/24_filmschule/der_herzschlag_des_films/(page)/4).
- ¹⁸ Vgl. eine filmdidaktische Übung für muttersprachlich agierende Lernende: [http://www.vierundzwanzig.de/24_filmschule/der_herzschlag_des_films/\(page\)/5](http://www.vierundzwanzig.de/24_filmschule/der_herzschlag_des_films/(page)/5).
- ¹⁹ Vgl. z.B. <http://www.youtube.com/watch?v=UDZURPwzkRg&feature=related> (Musik: anonym?), <http://www.youtube.com/watch?v=K5ZlICxTt5Q&feature=related> (Musik: Mathias Rehfeld) usw.
- ²⁰ Vgl. z.B. die zahlreichen Zusatzangebote rund um den Film und seine Geschichte unter <http://www.filmportal.de/df/ca/Uebersicht,,,,,,,,,6329D4CC9D134D2386233262B52D274D,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,html> oder die auf youtube zu-

gängliche Dokumentation <http://www.youtube.com/watch?v=Jp50xDcrJ4Y> (Artem Demenok 2010). Als *rich learning environment* macht das abwechslungsreiche fremdsprachliche Aktivitäten möglich.

- ²¹ Erste Schritte in diese Richtung deutet Schwerdtfeger an, wenn sie Lernende den Anfang von Filmen unter Einschluss der Tonspur genauer beobachten, in einer Tabelle protokollieren und in ihrer Wirkung beschreiben lässt (vgl. 1989: 97).
- ²² Die Notierungsweise dafür wird hier aus der Musikpädagogik übernommen (vgl. Maas & Schudack 1994: 88-92).
- ²³ Einige Fragen Surkamps (vgl. 2010: 284) dürften sich als sehr komplex erweisen („Identify the music in scene x and comment on its significance“), andere eine vorherige Einführung verlangen („Describe the functions of the use of music in scene x“), andere verlangen aus meiner Sicht eine deutlichere Differenzierung (“What does the director achieve by using this kind of music” – Frage nach tatsächlichen Wirkung; “What might have induced the filmmaker to choose these pieces of music [...]” – spekulative Frage nach der beabsichtigten Wirkung).
- ²⁴ Volkmann macht für Ton-Bild-Beziehungsgefügen auf der Grundlage von Hall auf vier unterschiedliche Dekodierungs-Modelle aufmerksam, angefangen von der vollständigen Erfassung der intendierten Interpretation (*dominant hegemonic position* [...] (*of the preferred meaning offered by the text*), an die evtl. über Äußerungen von Regisseuren / Komponisten heranzukommen wäre, über *negotiated* und *oppositional position* (unterschiedliche Grade von Übernahme und Opposition) bis zum *aberrant decoding*, wenn die intendierte Wirkung / Interpretation beim Filmrezipienten nicht erreicht wird. Es ist sicher sinnvoll, Lernende – mit einfachen Umschreibungen – auf die berechnete Existenz dieser Varianten hinzuweisen und aus ihnen gemeinsam mögliche Qualitätskriterien für Filmmusik abzuleiten (vgl. Volkmann 2006: 49-50).
- ²⁵ Die Unterschiede zwischen intendierter Wirkung und Funktion dürften nicht immer klar sein. Es ist sicher hilfreich, hier konkrete Wendungen vorzugeben, z.B. zur Wirkung: „Regisseur/Komponist wollen mit der Musik erreichen, dass ... / wollen uns dazu bringen, dass...“; zur Funktion: „Mit Hilfe der Musik soll ...“ o.ä.
- ²⁶ Vgl. z.B. die für DaF-Lernende gut zu rezipierenden Angebote auf <http://www.filmkritiken.org/>, <http://www.critic.de/> oder <http://www.filmrezension.de/>. Selbstgeschriebene Kritiken zu Filmen eigener Wahl können problemlos auf <http://www.movienator.de/> gestellt werden.
- ²⁷ Willkommene Ausgangsbasis sind die inzwischen zu jedem Film vorhandenen Webauftritte, von denen aus man in unterschiedliche Richtungen verlinkt wird. Vgl. z.B. <http://www.soul-kitchen-film.com/>, <http://www.zeiten-aendern-dich.de/>.
- ²⁸ Zu den berühmtesten Beispielen gehören hier die von Marlene Dietrich gesungenen Songs aus dem Film „Der Blaue Engel“ (Josef von Sternberg 1929/30), darunter „Ich bin die fesche Lola“ und „Ich bin von Kopf bis Fuß auf Liebe eingestellt“ (vgl. Maas & Schudack 2008: 15). Die Zusammensetzung von Soundtracks kann relativ leicht überprüft werden, vgl. z.B. <http://www.soundtrack.net> oder <http://www.naxos.com/musicinmovies.asp?letter=A>.
- ²⁹ Vgl. dazu u.a. [http://www.vierundzwanzig.de/24_filmschule/der_herzschlag_des_films/\(page\)/3](http://www.vierundzwanzig.de/24_filmschule/der_herzschlag_des_films/(page)/3).
- ³⁰ Schneider (1986) unterscheidet – maßgeblich auf der Grundlage von Copland (1949) – insgesamt 20 filmmusikalische Funktionen, denen allerdings von der Forschung mangelnde Systematik, eine gewisse Beliebigkeit und teilweise Deckungsgleichheit vorgeworfen wird (vgl. dazu Maas & Schudack 1994: 35).
- ³¹ „[...] to describe the fact that a piece of music can have many different functions in the course of the film, and that one and the same piece of music at a particular point in the film can be described in a number of different ways“ (Larsen 2005: 213).
- ³² Larsen verwendet für diese Fälle den Begriff der „extrafictional music“, da sie ganz außerhalb des filmischen Handlungsverlaufs stehen würde (vgl. Larsen 2005: 211). Musik hat hier Einstimmungsfunktion bzw. hilft, die Fiktion (allmählich) wieder zu verlassen (Abgrenzung vom Alltag außerhalb des Kinosalles).
- ³³ Vgl. zur Eigenständigkeit dieser Titelmusiken im Web z.B. <http://www.youtube.com/watch?v=eig7n3nmNk> (Little Amadeus), <http://www.youtube.com/watch?v=1SaVyYFZNbk&feature=related> (Simsala Grimm). Beide Melodien

besitzen – wenigstens innerhalb des deutschsprachigen Raumes – einen hohen Erkennungswert und teilweise wohl den Status von akustischen „Erinnerungsorten“.

- ³⁴ Vgl. z.B. <http://www.youtube.com/watch?v=3I9thS1iDbY> (Tatortfolge 414 „Traumhaus“, 1999).
- ³⁵ *Mood-Technik* ist die stimmungsmäßige, atmosphärische Färbung einer Filmszene, die Hinweise auf die beabsichtigte Interpretation gibt – auch entgegengesetzt der sichtbaren Handlung, dann z.B. ironisierend. Meist handelt es sich um kürzere, abgeschlossene, stimmungreiche Musik mit den Merkmalen musikalischer Charakterstücke (vgl. Lindenthal 2006: 386).
- ³⁶ *Underscoring*, auch Untermalungsmusik, ist die parallele, synchrone Begleitung der Filmhandlung durch Musik. Die Zuschauer „hören“, was sie gleichzeitig auch sehen (z.B. Geschwindigkeit, Besinnlichkeit usw.). Einen Extremfall stellt das *mickymousing* dar, die musikalische Verdoppelung der sichtbaren Handlung (z.B. Rennen, Fallen, Schießen).
- ³⁷ Ein hervorragendes Beispiel für diesen Fall ist der kürzlich erschienene Film „Midnight in Paris“ (Woody Allen 2011), wo die Zeitreise in die 20er Jahre durch zeitlich passende Musik (Cole Porter) intensiviert wird und durch Musik Brücken zwischen Realität und Traum gebaut werden (Funktion des Plattenstandes auf dem Markt).
- ³⁸ “In a musical composition that has been synchronized with the dialogue and the dramatic happenings on the screen, the leitmotifs function first and foremost as formal, inner-musical markers. They are recognizable pieces of music that are used to articulate the composition, to distinguish musical events from the musical background and to link series of musical cues to form an integrated whole, and thus divide and link the fragments of the narrative.” (Larsen 2005: 217-218)
- ³⁹ Vgl. z.B. die Variationen des „Harry-Lime-Themas“ mit der Zither als „Leitinstrument“: <http://www.youtube.com/watch?v=n4JpDUMXBqo> , <http://www.youtube.com/watch?v=UnrYBq0SONI&feature=related> . Der Film beruht auf dem Roman von Graham Greene und spielt im geteilten Wien der Nachkriegszeit. Innerhalb Österreichs besitzt er Kultstatus, vgl. z.B. <http://www.3mpc.net/samml.htm> oder <http://www.youtube.com/watch?v=IZZHQ2JSnnE&feature=related>, <http://www.derdrittemann.at/>.
- ⁴⁰ Die Titelmelodie zur TV-Serie „Tatort“ stellt hier ein legendäres Beispiel dar (Klaus Doldinger, 1970). In ausgesprochen überzeugender Weise sowie graphisch und musikalisch eng aufeinander bezogen werden hier „Flucht/Verfolgung“ oder auch „Umzingeln/Ins Netz gehen“ gezeigt. Vgl. z.B. <http://www.youtube.com/watch?v=gvalGxHcgCw> (Originalversion von 1970) und <http://www.youtube.com/watch?v=kOpV2faxne4&feature=related>. Titellieder aus der Tatort-Reihe sind aufgelistet u.a. unter: [http://de.wikipedia.org/wiki/Tatort_\(Fernsehreihe\)#Titellieder](http://de.wikipedia.org/wiki/Tatort_(Fernsehreihe)#Titellieder). Vgl. zur musikalischen Semantik des von Doldinger benutzten Motivs vgl. <http://www.zeit.de/2007/04/D-Klassiker>.
- ⁴¹ Zeitlich noch früher entstehen *Teaser*, die allerdings oftmals keine Musik enthalten.
- ⁴² Mitunter stehen mehrere Trailer unterschiedlicher Länge zur Verfügung, die sehr gut miteinander verglichen werden können, vgl. <http://www.derfreischiuetz.film.de/>. Beide Trailer sind hier sehr gut geeignet, um im sound-off approach zunächst die Geschichte zu „erzählen“ und dann eine Musik zu antizipieren.
- ⁴³ Vgl. z.B. die Einleitungsfanfaren zu Eurovision Song Contest (Marc-Antoine Charpentier, „Te Deum“, 1690). <http://www.youtube.com/watch?v=eJvIA-8nXY&feature=related>.
- ⁴⁴ Zu weiteren musikalischen Erlebnismustern gehören: motorisches (Mitsummen, Tanzen), diffuses (zerstreutes, unkonzentriertes, von der Musik abgewandtes) oder distanzierendes (primär auf musikalische Merkmale gerichtetes) Hören (vgl. Behne 1987: 246-248).
- ⁴⁵ Zu den übrigen Argumenten zählen: „motorisch-genußvolle“ (z.B. Tanzbarkeit), „artistische“ (überzeugende, reizvoller Interpretation), „ästhetische“ (strukturelle), „transzendente“ (religiös/philosophischer Aspekt), „meditativ-ekstatische“ (berauschend), „stellvertretende Schönheit“ (Prestigewert), vgl. Behne 1987: 232-239.

- ⁴⁶ Einen sehr guten Einblick in solche Reaktionen geben die spontanen online – Kommentare zu Filmausschnitten auf youtube, vgl. z.B. <http://www.youtube.com/watch?v=f44jhhwKtmk&feature=related> Sie deuten Tanzen, Weinen, Musik-Hören, in die Realität übernommene Grußformeln usw. an (Stand: 15.11.2011). Die Bündelung von Affekten durch den Schauspieler Robert Sean Leonard und die dramatische Handlung im Jugendmilieu (Rebellion über Musik, Musik als Identifikationsort!) wird auf die Musik übertragen und kann durch sie (auch ohne Film) wieder hervorgerufen werden (Musikhören).
- ⁴⁷ Die Forschung spricht hier im allgemeinen davon, dass „das Filmbild nach Vorgaben der Musik gestaltet“ wird bzw. dass „es ausreichend [ist], wenn zumindest in wesentlichen Abschnitten des Films die Musik die dominierende Rolle übernimmt“ (Maas & Schudack 2008: 13).
- ⁴⁸ Vgl. z.B. <http://www.digitalconcerthall.com/de/konzert/101/maldoom> oder auch http://www.rhythmisit.com/de/php/index_flash.php (dort auch mit Kommentaren aus der DaF-Szene). Meine eigenen Erfahrungen mit DaF-Studierenden in Polen bestätigen, dass die Identifikation mit den Einzelschicksalen der Akteure erheblich sein kann.
- ⁴⁹ Vgl. den Webauftritt <http://www.pina-film.de/de/> (deutsch/englisch), der viele Aktivitäten zu Bildern und Texten ermöglicht und aus der DaF-Außenperspektive eine erfrischend andere Facette Deutschlands zeigt.
- ⁵⁰ Vgl. <http://magicflute.frankiandjonny.com/> oder auch <http://www.youtube.com/watch?v=VjR9WmtC2Nc>.
- ⁵¹ Vgl. <http://www.derfreischuetz.film.de/>.
- ⁵² Maas & Schudack (vgl. 2008: 74-82) zeigen am Beispiel des Filmes „Pretty Woman“ (Garry Marshall 1990), wie ein attraktiver Film ein „veraltetes“ Musikgenre für Jugendliche akzeptabel machen kann (Opernbesuch der Protagonisten). Vgl. auch die nachhaltigen Initiativen im Gefolge von Formans Film „Amadeus“, nicht zuletzt das in Österreich Kultstatus genießende „Gesamtkunstwerk Falco“, z.B. http://www.youtube.com/watch?v=cVikZ8Oe_XA&feature=related, <http://www.youtube.com/watch?v=Wo4pdhKL4b4&feature=related>.
- ⁵³ Vgl. z.B. Herbert Grönemeyer (Bochum 2011): http://www.youtube.com/watch?v=gqb7-gRI_5M&feature=fvwrel oder Die Prinzen (Gera 2011): <http://www.youtube.com/watch?v=4IkjHnZt5uE>.
- ⁵⁴ Aufmerksam machen möchte ich hier auf den Dokumentarfilm zu deutschsprachigen musikalischen Jugendkulturen des 20. Jahrhunderts im Rahmen der Reihe „100 Deutsche Jahre“ („Aufbrüche Ausbrüche – Jugendkulturen in Deutschland“ 1998).
- ⁵⁵ Vgl. zum Film als Speicher- und besonders als Verbreitungsmedium für kollektive Erinnerungen z.B. Erll & Wodianka 2008.
- ⁵⁶ Musical und Film haben eine interessante (sekundäre) Rezeptionsgeschichte in Österreich selbst, vgl. dazu z.B. <http://the.sound.of.music.1964-2011.over-blog.com/>.
- ⁵⁷ Vgl. z.B. <http://www.youtube.com/watch?v=iU61EFPsA2Q&feature=related> (Ende von Part 3) oder <http://www.youtube.com/watch?v=f44jhhwKtmk&feature=related> (musikalischer „Showdown“ im Finale).
- ⁵⁸ Vgl. z.B. den Dokumentarfilm über die vergleichbare Bewegung in Österreich „Schlurf. Im Swing gegen den Gleichschritt“ (Monica Ladurner, Wolfgang Beyer 2007).
- ⁵⁹ Vgl. Volkmanns Hinweis auf die Erscheinung der „tribalisation“, die im Umgang mit Musik in didaktischen Zusammenhängen stärker einzukalkulieren ist als z.B. im Umgang mit (bewegten) Bildern (vgl. Volkmann 2006: 40).
- ⁶⁰ Ein Beispiel wäre hier die berühmte Verwendung von Wagners „Ritt der Walküre“ in dem kultverdächtigen Antikriegs- und Vietnamfilm „Apocalypse now“ (Francis Ford Coppola 1979), vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=Gz3Cc7wlfkI&feature=related>.
- ⁶¹ Vgl. z.B. „Ich bin die fesche Lola“ („Der Blaue Engel“, Josef von Sternberg 1929/30) oder „Lili Marleen“ (Rainer Werner Fassbinder 1980).

⁶² Eine sehr gute Möglichkeit bietet hier z.B. der Dokumentarfilm „Crossing the Bridge - The Sound of Istanbul“ (Fatih Akin 2005).