

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

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

Die Filmmusik in *Babel*: episodisch perspektiviert für den Fremdsprachenunterricht

Gabriele Blell & Felix Roscher

Gabriele Blell

Didaktik des Englischen
Englisches Seminar
Leibniz Universität Hannover
Königsworther Platz 1
30167 Hannover

Tel.: +49(0)511 762 3079;

Fax: +49(0)511 762 3229

Email: gabriele.blell@engsem.uni-hannover.de

Felix Roscher

Kirchwenderstraße 23
30175 Hannover

Tel.: +49(0)152 540 08475

Email: felixroscher@gmail.com

Abstract. Der Beitrag analysiert den Soundtrack des Episodenfilms *Babel* (2006) von Alejandro González Iñárritu. Es wird argumentiert, dass die Filmmusik einem dualistischen Herangehen zwischen globaler Repräsentation (westliche Popmusik und musikalische *cross-overs*) und lokaler Authentizität folgt (mexikanische oder marokkanische Musik). Eine ähnliche transkulturelle Strategie (zwischen Globalisierung und Lokalisierung) ist auch für die Erzählebene nachweisbar. Darüber hinaus wird gezeigt, dass die Taubstummheit Chiekos (eine der japanischen Protagonistinnen) als auch die reale und fiktionalen Mehrsprachigkeit der Protagonisten (Englisch, Spanisch, Arabisch, Japanisch und japanische Gebärdensprache) die biblisch-babylonische Kommunikationskrise stützen und gleichzeitig (fremd)sprachliche Erkundungsräume öffnen. Die *Soundtrack* Analyse bildet schließlich die Grundlage für die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien (Arbeitsblätter) zur Förderung von Filmkompetenz im Fremdsprachenunterricht (Hör- und Sehkompetenz).

Abstract. The paper analyzes the soundtrack of Alejandro González Iñárritu's puzzle-film *Babel* (2006). It is argued that the film's soundtrack follows a dual approach between global representation (western popular music and musical *cross-overs*) and local authenticity (local Mexican or Moroccan music). A similar transcultural and *glocalized* (globalization and localization) approach is seen in the narrative framework of the film. Moreover, it is shown that Chieko's (one of the Japanese protagonists) deaf-muteness as well as the real and the fictional multilingualism in the film (English, Spanish, Arab, Japanese and Japanese sign language) support the biblically Babylonian communication crisis and open spaces for language explorations as well. The soundtrack analysis finally forms the basis for the development of various teaching materials (worksheets) that can be used to foster film literacy in the foreign language classroom (audio and visual literacy).

Schlagwörter: Film- und Musikanalyse, Film- und Musikdidaktik, Fremdsprachenunterricht, Transkulturalität, *diversity education*, Mehrsprachigkeit, CLIL

1. Filmmusik zur Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht

Obwohl der Film seit mehr als 80 Jahren über eine Tonspur verfügt, wird er immer noch als ein primär visuelles Medium betrachtet. In der Filmwissenschaft wurde relativ spät begonnen, das „Mysterium“ der Randkomponen-

te Filmmusik zu bearbeiten (Donelly 2001: 1). Auch in der Mutter- und Fremdsprachendidaktik haben in der Vergangenheit bisher Musik und Geräusche als symbolträchtige und sprachstimulierende Bestandteile von Film bis auf wenige Ausnahmen kaum Beachtung erhalten. Die größtenteils unbewusste Rezeption von Musik in einer uns umgebenden mehr oder weniger geräuschvollen Alltagswelt mag ein Grund dafür sein, warum Filmmusik meist vergessen wird. Nur ganz allmählich, im Zuge neuerer Entwicklungen in der Medienrezeptionsforschung und auch sprunghaft angestiegener filmdidaktischer Veröffentlichungen (z.B. Blell & Lütge 2008; Henseler, Möller & Surkamp 2011; Leitzke-Ungerer 2009), entdecken sowohl die Muttersprachendidaktik als auch die Fremdsprachendidaktik das Potential von Musik i.w.S. und Kompetenzen des Hörens, Zuhörens und Lauschens (neu)¹ (z.B. Badstübner-Kizik 2005; Wermke 2001) sowie auch Filmmusik als ein bedeutungstragendes Zeichensystem für einen sprachhandlungsorientierten Filmunterricht (Blell 2010; Blell & Lütge 2012/2008;² Surkamp 2010).

Ähnlich wie für die Beschäftigung mit Musik generell ist es auch für die Beschäftigung mit Filmmusik angebracht, von einem *weiten* Verständnis von Filmmusik im Kontext des gesamten (visuell)-akustischen Zeichensystems Film auszugehen, das ein Film musikalisch, akustisch-phonetisch oder rhythmisch-klanglich bereit hält, diegetisch als auch nichtdiegetisch bzw. *on screen* / *off screen*. Filmmusik kann genauso wie auch Filmbilder sprachhandelnd erkundet werden (Blell & Kupetz 2010: 11; Blell 2010a: 226). (vgl. Abb.1: Akustisches Zeichensystem im Film, Spalte 1 und 2). Die Lehr- und Lernziele für die Beschäftigung mit Filmmusik liegen dabei sowohl im Wahrnehmung schulenden, kognitiven (rezeptiv und sprachlich-produktiv) als auch kreativ-emotionalen und kulturellen Lernbereich (vgl. Abb.1: Akustisches Zeichensystem im Film, Spalte 3) und fördern nicht zuletzt die Entwicklung von *audio literacy* schlechthin (Blell & Kupetz 2010: 17; Blell 2010b: 6). Die Ziele interagieren dabei mit der funktionalen Dreidimensionalität, die der Filmmusik übereinstimmend zugeschrieben wird: dramaturgisch, syntaktisch, rezeptionsbezogen (Übersicht in Roscher 2011: 26; Sperl 2006: 35).

Akustische Zeichen		Lehr- und Lernziele für die musikalisch-akustische Filmarbeit i.w.S.
Sprache der Figuren Paralinguistische Aspekte (Intonation, Aussprache) Geräusche und Klänge Stille Filmmusik	Diegetisch/ und nichtdiegetisch <i>On-Screen und Off-screen</i>	Förderung von aktivem und konzentriertem und bewusstem Hören/Hinhören/Lauschen Förderung und Training der Hörfähigkeit in Bezug auf Filmmusik i.w.S. Förderung eines komplexen Hör-/Sehverstehens durch das Erkennen von Filmmusik i.w.S. als dramaturgisches Gestaltungsmittel Entwicklung eines kritischen Bewusstseins über Manipulationsmöglichkeiten von Filmmusik Förderung und Reflexion der emotionalen Filmverarbeitung Fähigkeit, Filmmusik in kulturellen Bedeutungsstrukturen kritisch zu interpretieren und anzuwenden

Abb 1: Akustisches Zeichensystem im Film (nach Surkamp 2010: 278f; Blell & Lütge: 2012 [2008])

Ausgehend von diesem Vorverständnis sollen im Beitrag unterschiedliche Facetten der Beschäftigung mit der Filmmusik in *Babel* (2006) erörtert werden. Inspiriert durch die Episodenstruktur im Film werden verschiedene musikalisch-klangliche Aspekte analysiert und vor dem Hintergrund didaktischer Einsatzmöglichkeiten diskutiert, wie der globale und transkulturelle musikalisch-akustische Zuschnitt der Filmmusik (2.1), die Taubstummheit der 14-jährigen japanischen Chieko, insbesondere am Beispiel der Clubszene (2.2) und die sprachlich-akustischen Codewechsel im Film (2.3). Einführend wird der Film unter erzählerischen Gesichtspunkten analysiert (2.).

2. *Babel*: Der Film aus erzählerischer Perspektive

Babel ist ein problemgeladener und mehrfach ausgezeichnete Hollywood-Episodenfilm (Burwitz-Melzer 2009) des mexikanischen Regisseurs Alejandro González Iñárritu, der mit seinem Film ein Konglomerat von miteinander verschränkten Geschichten erzählt, die nur lose miteinander verwoben sind und auch nicht chronologisch erzählt werden.

Gabriele Blell & Felix Roscher (2012), Die Filmmusik in *Babel*: episodisch perspektiviert für den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 71-89. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blell_Roscher.pdf.

Ähnlich wie in *Amores Perros* (2000) oder *21 Grams* (2003) experimentiert Iñárritu auch in *Babel* mit filmischen Erzählformen, die es erlauben, soziale Brennpunktthemen gesellschaftlich und kulturell vielschichtig in den Blick zu nehmen und damit „gesellschaftliche Totalität repräsentativ abzubilden“ (Drexler 2011: 3). Sowohl die inhaltlichen Ambitionen des Films als auch der experimentelle Charakter rücken den Film in die Nähe „postklassischen“ und „postmodernen“ filmischen Erzählens (Drexler 2011: 3; Elsaesser 2009: 128-138), ohne die Erwartungen des Mainstream-Hollywoodpublikums gänzlich zu dekonstruieren.³ Drexler (2011) schreibt:

In *Babel* wird dieses Verfahren auf globale Verhältnisse übertragen mit einer Konstruktion, die ihre dramatischen Effekte weniger aus der direkten Konfrontation der Charaktere bezieht als aus dem stetigen Wechsel der Schauplätze und der Montage heterogener Handlungselemente [...]. (4)

Drexler ist zuzustimmen, wenn er damit dem Film einen Anspruch auf *glocalization* „‘globaler‘ Repräsentativität und lokaler Authentizität“ bescheinigt, wie es auf verschiedenen Ebenen des Films auch deutlich wird. Sichtbar wird dies

- durch die Internationalität der Besetzung als auch der *Casts* (*no-name actors*) aus den einzelnen Drehorten;
- durch die geschickte Auswahl von sowohl globaler als auch lokaler (arabischer, mexikanischer, amerikanischer etc.) Filmmusik und -instrumenten,
- durch die Mehrsprachigkeit der Dialoge (Spanisch, Englisch, Arabisch, Japanisch sowie japanische Gebärdensprache) oder auch
- durch den differenzierend-authentisierenden Einsatz von Farben (und Farbfiltern) für die einzelnen Schauplätze: Burgundrot für Marokko, Hellrot für Mexiko und Violettöne für Japan. (Iñárritu zit. in Hagermann 2007: 256ff.)

Die erzählerische Dramatik entwickelt sich jedoch nicht nur durch den stetigen Wechsel der Schauplätze, sondern genauso über die direkten, teilweise nur flüchtigen Konfrontationen der Charaktere innerhalb der lokalen Geschichten (z.B. Chieko vs. ihr Vater Jasujiro Wataya; Susan vs. Richard Jones; Youssef vs. Ahmed; Amelia vs. Santiago) oder an der Grenze zwischen zwei Schauplätzen: z.B. Santiago vs. *US Officer* (mexikanisch-amerikanische *transfrontera*); Richard vs. Amelia (USA-Mexiko).

Verbindendes und Bedeutung konstituierendes Element für den erzählerischen Aufbau einschließlich der lokalen Schauplätze, von Bordwell auch als *circulating object* bezeichnet (2008: 202), ist ein Gewehr, das die verschiedenen Charaktere und Schauplätze auf tragische Weise miteinander verknüpft. Iñárritu nutzt aber auch noch andere verbindende Elemente, wie z.B. moderne Kommunikationsmittel, so Telefon und News (Fernsehen) oder auch natürliche Elemente wie den Wind, der auf allen Schauplätzen ständiger Begleiter der Geschichte ist – in den stürmischen Bergen Nordafrikas, in der steppenartigen mexikanisch-amerikanischen Grenzzone oder hoch oben im windumwehten Tokioter Großstadtdschungel – und sie metaphorisch in andere Regionen der Welt treibt. Iñárritu selbst hat diese Herausforderung für sich so definiert: “*On the one hand I needed to separate and delineate the stories and at another level to unify them*“. (Iñárritu zit. in Hagermann 2007: 259)

Für den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II bietet es sich insofern an, über *story-mapping* Aufgaben, *character charts* oder andere Darstellungsformen die Erzählstruktur, die Geschichten und wichtige filmische Repräsentationen zu visualisieren. Abb. 2 zeigt z.B., wie eine Studierende versucht hat, über eine tabellarische Darstellung *setting*, Charaktere, *plot* und wichtige filmische Elemente (*circulation objects*) darzustellen.⁴

Gabriele Blell & Felix Roscher (2012), Die Filmmusik in *Babel*: episodisch perspektiviert für den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 71-89. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blell_Roscher.pdf.

Countries / Continents	Representatives of each country	Symbols / Locations	Plot
Morocco	Ahmed, Yussef, Abdullah, Hassan, Anwar	rifle, bus, hut, mountains, bad cops, helicopter	<p>Two Moroccan shepherd boys get a rifle. They try it out on a bus and seriously wound an American tourist. The American tourist's husband desperately tries to organize medical care for his wife and asks his Mexican housekeeper to take care of the children meanwhile. The housekeeper takes the children to Mexico to visit her son's wedding. On the way back, they experience problems at the U.S. customs, which leads the woman to run into the desert with the children. Her behavior is regarded as a reason for U.S. authorities to send her back to Mexico.</p> <p>The rifle used by the boys used to belong to a Japanese hunter whose deaf-mute daughter suffers from lack of love and understanding</p>
USA	Susan, Richard, Debbie, Mike	desert, bad cops, cars	
Mexico	Amelia, Santiago	wedding, alcohol, cock	
Japan	Chieko, Yasujiro, Kenji Mamiya	street lights, urban life, notebook, desire, adolescence, good cop	

Abb. 2: Anna Hacker. *Mind-Mapping Babel* (2010)

2.1. Die Filmmusik in *Babel* zwischen Globalität & Lokalität

Ein ähnliches (dualistisches) Herangehen (globaler Repräsentativität und lokaler Authentizität) wird auch auf der Ebene der Filmmusik deutlich. LOKAL: die stereotypisierte Nutzung von verschiedenen Musikstilen zur Charakterisierung der einzelnen Schauplätze (marokkanische Wüste, die US-amerikanisch-mexikanische Grenzregion und das urbane Tokio) einschließlich landestypischer Instrumente, wie der arabischen Oud, und GLOBAL: die Nutzung von *cross-over* Musikstilen und Instrumenten, die weltweit verbreitet sind und die kulturelle Vermischungprozesse, westliches Dominanzstreben eingeschlossen, widerspiegeln (wie z.B. Elemente von Popmusik als westliches Produkt) oder die Nutzung der Oud als Kulturen-übergreifendes und verbindendes Instrument.⁵

Die drei Schauplätze *Babels* (die marokkanische Wüste, die mexikanisch-US-amerikanische Grenzregion und das urbane Tokio) werden im Sinne von Maas' und Schudacks semantisch-denotativer Funktion über weite Strecken des Films musikalisch voneinander abgegrenzt. Erst ab dem Erreichen der dramatischen Höhepunkte in allen vier Episoden (ab 1:26:52) wird diese Trennung aufgebrochen, und Musik wird zum vereinenden Element, indem ausschließlich Musik verwendet wird, die zuvor den beiden Marokko-Episoden zugeschrieben wurde (Maas-Schudack 1994: 37ff.).

Marokko: Die ausschließlich von Gustavo Santaolalla komponierte Musik für die Marokko-Episoden zeichnet sich durch die Verwendung arabischer Instrumente (Kamanga und Oud) sowie Harmonik und Melodik aus. Für ein mit westlicher Musik sozialisiertes Publikum wird hierdurch automatisch der Eindruck des Fremden und Exotischen erweckt. Folglich unterstützt die Musik- die Bild- und Handlungsebene und erleichtert die Identifikation mit den Protagonisten Susan und Richard als (überforderte) Eindringlinge in einen ihnen fremden Kulturraum. Auch die Tatsache, dass die Marokko-Episoden – etwa im Kontrast zum Setting der Japan-Episode – in einer weitläufigen, leeren und verlassenen Wüstenregion spielen, lässt sich in Santaolallas Musik wiederfinden. So sind seine Kompositionen äußerst sparsam besetzt: In der Regel ist lediglich ein Saiteninstrument (die Oud, akustische Gitarre oder die Kamanga) zu hören, das vor einer weichen Synthesizer-Fläche in einem langsamen und freien Tempo eine (melancholische) Melodie mit langen Notenwerten und vielen Pausen spielt. Außerdem fällt der Einsatz von Hall-Effekten auf, der sich mit der physischen Erfahrung von Räumlichkeit und Leere in Verbindung setzen lässt.

Mexiko: Das sich auf der mexikanischen Handlungsebene entfaltende Spannungsverhältnis zwischen mexikanischer und US-amerikanischer Kultur wird auf der Ebene der Filmmusik durch die Verwendung einer hybriden Stilistik aufgegriffen. So ist etwa die Musik der Hochzeitsband, „Los Incomparables“, dem *Norteña*, einer speziellen nordmexikanischen Musikrichtung, zuzuordnen. In ihm verbinden sich für die Region typische Instru-

Gabriele Blell & Felix Roscher (2012), Die Filmmusik in *Babel*: episodisch perspektiviert für den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 71-89. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blell_Roscher.pdf.

mente (z.B. Akkordeon) und Landessprache in Form von auf Spanisch gesungenen Texten mit Elementen der Popmusik, einem (ursprünglich) US-amerikanischen Produkt.

Japan: Die Musik der Japan-Episode spiegelt das pulsierende Leben in der Millionen-Metropole Tokio wider und betont die Beziehung Chiekos zur Jugendkultur. In den ausgewählten Stücken, bei denen es sich um aktuelle japanische Elektro-Musik bzw. in der Clubsequenz um einen Remix des 70er-Jahre-Diskohits „September“ handelt, dominieren künstliche Klänge (Synthesizer, Verfremdung der Gesangsstimmen) und harte, programmierte Beats. Gerade im Vergleich zur Musik der anderen Schauplätze wird hierdurch der Eindruck von Modernität, Anonymität und Kälte musikalisch akzentuiert.

In der folgenden Tabelle werden die drei im Soundtrack des Films verwendeten Stile noch einmal anhand ausgewählter Parameter gegenübergestellt:

	Marokko	Mexiko	Japan
Sprache der Texte	(kein Gesang)	Spanisch	Englisch
Instrumentation	Saiteninstrumente, Klangflächen	Band	programmiert, künstliche Sounds
Groove/Tempo/ Rhythmus	langsam, frei	klar, tanzbar	monoton, hart

Abb. 3: Die *Soundtracks* im Film

Die Filmmusik in *Babel* trägt also dazu bei, die Lokalität der drei Schauplätze des Films durch jeweils passende, dem *Setting* dienliche, Musik zu betonen. Gleichzeitig lassen sich jedoch in ihr auch Elemente von Globalität finden. So spiegelt die verwendete Musik in der Mexiko- und Japan-Episode (*Norteña* bzw. japanischer Elektropop) die Vermischung von lokaler mit US-amerikanischer (Pop-)Kultur wider. Theoretisch denkbar (wenn auch weniger authentisch) wäre hier schließlich auch der Einsatz von traditioneller mexikanischer oder japanischer Volksmusik, was folglich eher eine Abgeschlossenheit der drei Kulturräume suggerieren würde. Die tatsächlich getroffene Musikauswahl spiegelt also die Kernthematik des Films, das Aufeinandertreffen von Kulturen, wider.

Ein weiterer Aspekt betrifft die gezielte Auswahl der Oud als das Hauptinstrument der Filmmusik. Iñárritu selbst bemerkt hierzu:

Before traveling to each and every one of the countries where we were filming in order to record and research, Gustavo [Santaolalla] decided to use the oud, an ancient Arabic instrument, the mother of the guitar, to be the musical DNA of the picture. [...] Besides being profoundly Afro-Mediterranean, the sound of the oud has the additional quality of recalling to us the wail of the flamenco guitar, and hence the Mexican, together with a touch of the scent of the Japanese koto. (Iñárritu zit. in Hagermann 2006: 259)

Aus Sicht des Regisseurs ist also die Oud ein Element der klanglichen Ebene des Films, das die drei (scheinbar) gegensätzlichen im Film vertretenen Kulturen – durch ihr gemeinsames „Erbgut“ – im Kern miteinander verbindet.

Um Lerner und Lernerinnen für die „Macht“ von Filmmusik zu sensibilisieren wird im musikpädagogischen Kontext häufig auf Paulis Model zur Funktionalität von Filmmusik zurückgegriffen (Pauli 1976), indem die drei Funktionen (Paraphrasierung, Kontrapunktierung und Polarisierung) durch das Hinterlegen von der gleichen Filmsequenz mit unterschiedlichen Musiken verdeutlicht werden. Außerdem wird das denotative Potential von Filmmusik – also die Tatsache, dass in ihr neben Stimmungen auch konkrete Informationen codiert sein können – häufig unterschätzt. Gerade die Musik in *Babel* (mit ihren drei Stilen, die drei verschiedenen Schauplätzen zuzuordnen sind) bietet sich hierzu an.

Mit Arbeitsblatt 1 (siehe Anhang) wird den Lernenden im Sinne Paulis ermöglicht, anhand kurzer Ausschnitte aus *Babel* die Veränderung der Wirkung einer Filmsequenz durch andere Filmmusik zu erleben. Zunächst werden sie mit einer dramatischen Szene aus *Babel* (00:35:28 – 00:36:52) konfrontiert, in der die verletzte Susan in das Dorf Tazarine getragen wird. Beim ersten Vorspielen wird die Szene mit paraphrasierender („Tazarine“, *Babel Soundtrack*) und beim zweiten Vorspielen mit kontrapunktierender Musik („With a Little Help from my Friends“, The Beatles) hinterlegt. Danach wird die Anfangsszene des Films, die im Original nicht mit Musik hinterlegt und bezüglich ihres Stimmungsgehalts nicht eindeutig bzw. neutral ist, vorgespielt. Durch das erneute Vorspielen der gleichen Szene mit zwei bezüglich ihrer Stimmung gegensätzlichen Musiken („Breathing Soul“ und „Masterpiece“, beide *Babel Soundtrack*) wird den Lernenden bewusst, dass Filmmusik gemäß Paulis Polarisierung die Wirkung ein und der gleichen Szene positiv oder negativ einfärben oder den Hörer gar in die „Irre“ führen kann.

Auf Arbeitsblatt 2 ordnen die Lernenden drei Hörbeispielen die drei Schauplätze des Films zu und begründen ihre Entscheidung auf Grundlage musikalischer Merkmale. In einem zweiten Schritt stellen sie selbst Vermutungen an, mit welchen Mitteln sie drei weitere Schauplätze selbst vertonen würden. Auf diese Weise wird ihnen bewusst, dass Filmmusik auch ohne die Unterstützung der visuellen Ebene in der Lage ist, Zuschauern und Zuschauerinnen Informationen über ein Setting zu liefern. Beide Aufgaben sowie auch die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt 3 sind sowohl für den bilingualen Musikunterricht als auch für den fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht denkbar.

2.2. Die Clubszene: Auf den Spuren der taubstummen Chieko

2.2.1. Zwischen Trance und Stille

Meistens wird die Musik, mit der ein Film unterlegt ist, vom Publikum nicht bewusst wahrgenommen, da sich dieser in der Regel auf Handlung und Bildinhalte konzentriert. In *Babel* wird an einzelnen Stellen der Japan-Episode die Perspektive Chiekos (ihr *point of view*) an ihre „akustische Perspektive“ gekoppelt, die aufgrund ihrer Taubstummheit Stille bedeutet. Besonders transparent wird dieses Prinzip in der Club-Sequenz (01:04:45 – 01:12:04). Die Tatsache, dass hier bestimmte Kameraeinstellungen des von lauter Tanzmusik dominierten Settings von abrupt einsetzender absoluter Stille begleitet werden, überrascht das Publikum und lenkt folglich seine Aufmerksamkeit auf die akustische Dimension der Szene. Der Zuschauer wird hier gewissermaßen zu (zweidimensionaler) Perspektivenübernahme gezwungen. Inárritu (Interview in Hagermann 2006: 258) erklärt diesbezüglich:

In the case of the Chieko sequence in the park and the discotheque, I intended for the audience to experience the sound of silence just as she does in her head and from her perspective, because, at the time, it is the silence that can be truly deafening.

Es bietet sich an, diese Besonderheit *Babels* im Unterricht als Anstoß zur vertieften Sensibilisierung für Filmmusik zu nutzen. Darüber hinaus eignet sich die Club-Sequenz als Gegenstand einer Mikroanalyse, da die Musik hier äußerst differenziert eingesetzt wird. So lässt sich an ihr zum Beispiel gut die syntaktische Funktion (Maas und Schudack 1994: 37) von Filmmusik aufzeigen: Sobald Chieko mit ihren Freunden Alkohol und Drogen auf einem Tokioter Platz konsumiert hat, setzt Ryuichi Sakamotos „Only Love Can Conquer Hate“ ein, ein Stück ohne Melodie oder markanten Rhythmus, das sich daher eher als eine „fließende“ Klangfläche beschreiben lässt. Neben seiner (semantischen) Funktion, den Rauschzustand der Charaktere zu symbolisieren, dient das Stück dazu, viele verschiedene Einstellungen, die die Jugendlichen dabei zeigen, wie sie über mehrere Stunden hinweg auf dem Platz verbringen, zu verklammern. Darüber hinaus wird der Bruch, der sich beim Übergang zur nächsten Szene, der Fahrt zum Club, auf bildlicher Ebene zwangsläufig ergibt, dadurch abgeschwächt, dass das Stück bis zum Verlassen der Bahn weiterläuft. Während die Gruppe den Rest des Weges zu Fuß zurücklegt, wird „Only Love Can Conquer Hate“ in Shinichi Osawas Remix des 70er-Jahre Disko-Hits „September“ von Earth, Wind and Fire übergeblendet, dessen Intro, in dem Fragmente des Originalmaterials (re-)kombiniert und verfremdet werden, sich durch seine komplexe Rhythmik deutlich vom Vorangegangenen abhebt. Beim Schnitt ins Innere des Clubs setzt das Intro des Originals ein und im Moment des Erreichens der Tanzfläche beginnt die erste Strophe.⁶ Schnitt und Filmmusik sind bis hierhin also exakt aufeinander abgestimmt; umso bemerkenswerter ist es, dass der Moment, in dem Chieko bemerkt, dass Mitsu den Jungen küsst, musikalisch keine Berücksichtigung findet. Man könnte höchstens das Einsetzen von Fat Boy Slims „The Joker“ zirka eine Minute vor dem Kuss, das mit einer Anpassung der Lichtregie koinzidiert, als Vorankündigung von Chiekos Beobachtung

Gabriele Blell & Felix Roscher (2012), Die Filmmusik in *Babel*: episodisch perspektiviert für den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 71-89. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blell_Roscher.pdf.

interpretieren. In diesem Fall würde die Filmmusik Funktion eine semantische erfüllen, indem sie sich auf den Inhalt der Szene bezieht und die bevorstehende Kränkung der Protagonistin ankündigt. Nach dem Verlassen des Clubs ist keine Musik mehr zu hören, da der Zuschauer in Chiekos „akustischer Perspektive“ gefangen ist.⁷

Mit Hilfe des Arbeitsblatts 3 erschließen sich die Lernenden die Musik im Kontext der Club-Sequenz selbst, indem sie den Ausschnitt zunächst ohne Ton (*sound-off approach*) betrachten und Überlegungen dazu anstellen, wie sie selbst eine passende bzw. der Sequenz dienliche Musik gestalten würden. Nach der Präsentation einzelner Entwürfe wird die Sequenz erneut, dieses Mal mit Ton, vorgespielt, und die Lernenden beobachten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu ihren eigenen Konzepten. Darüber hinaus fällt ihnen die Kopplung von der visuellen an die akustische Perspektive Chiekos als ein zentrales Element der musikalischen Gestaltung auf. In einem weiteren Schritt fertigen sie eine graphische Partitur nach Vorbild Maas' und Schudacks (1994: 87-93) an, an der sie sodann Aspekte syntaktischer, aber auch semantischer Funktionalität der Musik in Bezug auf die Sequenz aufzeigen und versprachlichen können.

2.2.2. Chieko – *Living with Disability*

Chieko ist taubstumm. Sie ist damit anders als ihre japanischen Mitschüler und Mitschülerinnen und ist doppelt bzw. dreifach anders für deutsche Schüler und Schülerinnen: kulturell, sprachlich sowie körperlich – *divers*. Die Auseinandersetzung mit kultureller Andersheit und Fremdheit ist für den Fremdsprachenunterricht nicht neu. Die thematische Einbeziehung ‚anderer‘ Fremdperspektiven, wie z.B. *Gender*, sexuelle Orientierung, Religion oder Rasse durchzieht den Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I und II. Fragen von Behinderung, physischer oder geistiger Natur, spielen bisher jedoch kaum eine Rolle, werden aber im Kontext der deutschen Inklusionsdebatte auch vor den Türen des Sprachunterrichts an deutschen Schulen nicht halt machen dürfen. Bisher gibt es kaum einschlägige Literatur zu einem inklusiven Fremdsprachenunterricht, bis auf eine anerkanntswürdige Pionierarbeit von Christina Kühn zum Thema „Fremdsprachenunterricht unter dem Anspruch der Inklusion in der Sekundarstufe I“ (2010), in der sie sowohl theoretisch als auch empirisch Bedingungen für das Gelingen und Scheitern von inklusivem Fremdsprachenunterricht ermittelt (Kühn 2010: 4).

Diversity meint Vielfalt und wendet sich eindeutig gegen Prozesse der Stigmatisierung ‚wir vs. Ihr‘ (*othering people*), die häufig den/die Anderen vorschnell als potentiell ungleich ansehen. Vielfalt bedeutet dabei sowohl die Betonung von Gemeinsamkeiten (d.h. Menschen gehören immer auch mehreren Gruppen an) und Unterschieden gleichzeitig (nur die Betonung von Unterschieden würde wiederum zur Stereotypisierung und Festbeschreibung von Merkmalsausprägungen führen) (Krell 2007: 156). Der gegenwärtige deutsche (Mainstream-)Fremdsprachenunterricht an Gymnasien, Real- und Hauptschulen ist jedoch noch weit davon entfernt, inklusiver Fremdsprachenunterricht zu sein. Was er jedoch zu leisten vermag, ist z.B. auch, auf der inhaltlichen und Materialebene die Auseinandersetzung mit zielkultureller Andersheit für die große Vielfalt von menschlicher Andersheit zu öffnen. Damit würden inhaltlich ergänzend neue thematische Perspektiven und Gruppensichten bei der Textauswahl berücksichtigt und gleichberechtigt in das *Curriculum* aufgenommen werden (*curriculum materials*). Auch *Babel* und mit ihm die Filmfigur der Chieko bietet dafür genügend brisanten Diskussionsstoff für Jugendliche. Die Lehramtsstudentin Laura Weymann hat eine Aufgaben- und Handlungsfolge entwickelt, in der sich Schüler und Schülerinnen, ähnlich psychoanalytischer Herangehensweisen, mit dem ‚Fall‘ der taubstummen Chieko und ihrer Umwelt auseinandersetzen. (Arbeitsblatt 4)

2.3. Kommunikationskrise oder multilingualer Mehrwert in *Babel*?

Prozesse von *Glocalization* (vgl. 2.) sind schließlich auch auf der sprachlichen Ebene sichtbar: Der Wechsel von Geschichten und Schauplätzen geht einher mit mehrsprachigen verbalen Kommunikationssituationen, die auch phonetisch-akustisch und visuell eine ausgeprägt vielfältige und fremde Klang- und Gebärdenwelt erzeugen: Englisch, Spanisch, Arabisch, Japanisch sowie japanische Gebärden-sprache. Die Multilingualität erhöht dabei funktional die inszenierte Authentizität der Geschichten aber gleichzeitig auch ihre Fremdheit. Muttersprachige *Casts* aus den verschiedenen Drehorten stützen das Sprachkonzept des Films: der Englisch sprechende Amerikaner Richard (Brad Pitt), der Arabisch sprechende Marokkaner Ahmed (Said Tarchani), der Spanisch (und teils Englisch) sprechende Santiago ([Gael García Bernal](#)) oder die junge taubstumme Japanerin Chieko ([Rinko Kikuchi](#)), die sich nur mittels Mimik und Gestik verständigen kann. Damit zeigt sich Fremdheit für die Protagonisten am schärfsten im Aufeinanderprallen von Sprache, damit in der Sprachfremdheit, sowohl fiktional (die Filmgeschichte betreffend) als auch real (die verschiedenen *Casts* betreffend). Eine Ausnahme, jedoch auch

Gabriele Blell & Felix Roscher (2012), Die Filmmusik in *Babel*: episodisch perspektiviert für den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 71-89. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blell_Roscher.pdf.

ohne förderlichen Einfluss auf eine erfolgreiche Kommunikation und Verstehen, dürfte die ‚Grenzszenen sein‘ (Beispiel A). Gleiches erfahren auch wir Zuschauer: Die jeweils fremde Sprache der Protagonisten bleibt uns in vielen Szenen fremd. Sie wird häufig auch nicht ‚kaschiert‘ bzw. vereinnahmt durch das übermächtige Englisch, wie es in ähnlichen Hollywood-Filmen der Fall ist (z.B. *Spanglish*). Andererseits gibt es (scheinbar) Augenblicke des Verstehens auch ohne Sprache, durch Mimik und Gesten. Umfassendes Verstehen eröffnet sich jedoch wiederum auch nur für Eingeweihte, die die japanische Gebärdensprache beherrschen. Kommunikation bleibt also, dem Mythos des Turmbaus zu Babel folgend, fragmentarisch bzw. wird sogar nahezu unmöglich. Kommunikation wird zu einem Labyrinth aus Verstehens- und Nichtverstehensfetzen.

Der Zuschauer ist folglich – will er der Handlung auch sprachlich möglichst umfassend folgen – auf relativ genaues ‚Bildlesen‘, auf intelligente ‚Leerstellen‘-Füllung (Iser 1979) und auch auf Untertitel angewiesen. Jedoch provozieren auch die verwendeten Untertitel teilweise Kommunikationsbrüche und entziehen dem Zuschauer das vermeintliche Privileg, mit Untertiteln alles zu verstehen. Untertitelt wird in *Babel* stets nur ‚selektiv‘, so Hassapopoulou; vor allem nur dann, wenn die transkulturelle Geschichte zusammen gehalten werden muss. „At times, a selective use of subtitles enhances an irreparable barrier between viewer and characters“ (2008:4). (siehe Beispiel B) Insofern fordern Film und auch Trailer explizit dazu auf, sich der multilingualen Kommunikation, auch der phonetisch-visuellen Sprachfremdheit zu stellen und sie als sowohl Welt verbindend und Welt teilend zu begreifen. „If you want to be understood, ... listen!“ (Offizieller Trailer zu *Babel*)

Recherchen im Internet belegen, dass jugendliche Zuschauerinnen und Zuschauer und damit Lernende durchaus Freude und Entdeckungslust an der authentischen Sprachenvielfalt im Film haben. Auch für sie scheint es möglich, die inszenierte Mehrsprachigkeit auszuhalten und gleichzeitig Spaß am Sprachspiel zu haben:

Chat zum Film *Babel*:

Roland 4.5.07 12:33

@naja: Untertitel finde ich klasse. Ich kanns einfach überhaupt nicht ausstehen, wenn japanische Kinder oder marokkanische Bauern hochdeutsch reden. Da fühle ich mich total verarscht.

Deswegen auch: Toller Film!

Und auch deswegen: Überleg mal "naja", ob Du vielleicht ein bißchen zu bequem (und-entschuldigedumm) geworden bist, weil hier in Deutschland für Leute wie Dich ja jeder Scheiß synchronisiert werden muß.

http://www.filmz.de/film_2006/babel/kommentare/h.htm; 28.11.2011)

Der Film bietet sich insofern an, will man im Englischunterricht nicht nur die englischsprachige Fassung mit englischen Untertiteln nutzen (*on-screen* Untertitel für die arabischen und spanischen Dialoge), fächerübergreifend zu arbeiten und Aufgaben zu entwickeln, die sowohl rezeptive als auch produktive Mehrsprachigkeit der Lernenden fördern (insbesondere Englisch und Spanisch) als auch das Bewusstsein für komplexe mehrsprachige Situationen schärfen.

Beispiel A: Die Grenzszenen in Tecate

Zur vergleichenden und kontrastiven Analyse bietet sich z.B. die englisch-spanische ‚Grenzszenen‘ an. Amelia, die mexikanische Kinderfrau des amerikanischen Paares Susan und Richard, hat die ihr anvertrauten Kinder Debbie und Mike ohne Erlaubnis ihrer Eltern, die in Marokko Urlaub machen, mit zur mexikanischen Hochzeit ihres Sohnes genommen. Die nächtliche Rückkehr nach San Diego im Auto ihres leicht angetrunkenen Neffen Santiago endet mit einer aufgeheizten Auseinandersetzung Santiagos mit einem amerikanischen Beamten am Grenzübergang Tecate. Ausweglos, verweigert sich Santiago den Aufforderungen des Beamten und durchbricht mit seinem Auto und den mittlerweile ängstlich weinenden Kindern den Grenzzaun. Obwohl sowohl Amelia als auch Santiago ihre Erstsprache (Spanisch) und Zweitsprache (Englisch) bemühen, um irgendwie befriedigend auf die bohrenden Fragen des US-Beamten zu antworten, der zumindest etwas Spanisch versteht, misslingt auch diese Kommunikation deutlich. Leitzke-Ungerer sagt dazu:

Die Grenzszenen aus *Babel* zeigen in ihrer zugespitzten Dramatik, dass von einer Gleichstellung und gegenseitigen Akzeptanz zwischen chicanos und US-Bürgern nach wie vor keine Rede sein kann. Der Regisseur führt vor Augen, dass es keine Kommunikation und daher auch kein Verstehen zwischen den Kulturen gibt, selbst wenn deren Vertreter die Sprache des jeweils anderen sprechen (Amelia, Santiago) oder zumindest verstehen (die US-Beamten). (2011: 168)

Leitzke-Ungerer entwickelt Fragen und Aufgaben zur Arbeit mit der Grenzszenen im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur Kontaktsituation Mexiko/USA, die gewinnbringend sowohl für den Spanisch- als auch teilweise für den Englischunterricht genutzt werden kann (Verstehen mehrsprachiger Dialoge) (Leitzke-Ungerer 2011: 164ff.).

Beispiel B: Der verhängnisvolle Schuss – Marokko und Kalifornien

Die Brüder Ahmed und Yussef fühlen sich beim Ziegenhüten in der marokkanischen Wüste vom Vater unbeobachtet und wollen Reichweite sowie Treffsicherheit des neuen Gewehrs (*circulating object*, vgl. 2.) testen, das der Vater vom Nachbarn erworben hat, der es wiederum in der Vergangenheit von einem Japaner geschenkt bekam. Beide Brüder suchen sich immer wieder neue Zielobjekte (Baum, herannahendes Auto, Reisebus) und sind sichtlich enttäuscht über die geringe Leistungskraft des Gewehrs (AHMED: *You see? Nothing happens... I told you. Hassan's a liar.*) Beim dritten Schuss auf einen Touristenbus, in dem auch die Amerikaner Susan und Richard sitzen, bemerken die beiden Jungen jedoch, dass der Bus plötzlich hält und vermuten, dass jemand durch ihre Gewehrpatrone verletzt worden sein könnte. Beide schauen sich mit erschrockenem Blick an (*eye level /shot – reverse angle shot*) und rennen wortlos davon. Erste Gewissheit über den ‚Treffer‘ erhält der Zuschauer sowohl durch den Blickwechsel als auch durch den schnellen anschließenden Schnitt (*cross-cutting*) und Szenenwechsel nach San Diego, wo auch Mike gerade seiner Schwester und Amelia beim Versteckspiel davonläuft (*match cut*). Das sich anschließende Telefonat von Amelia und Richard, der aus Marokko anruft, verweist indirekt auf die vorangehende Szene und füllt die ‚Wissenslücke‘ für den Zuschauer, dass Susan lebensgefährlich verletzt wurde und nun operiert werden muss. Schaut man sich das englischsprachige Filmscript für die kurze Szene an und vergleicht es mit der eigentlichen Filmszene und der z.B. deutschsprachigen Untertitelung (vgl. Abb. 4), wird z.B. genau an der Stelle, an der Yussef den Schuss abgefeuert hat und beide Jungen lediglich vermuten, dass sie getroffen haben könnten, eine deutliche Inkongruenz zwischen Filmscript, der eigentlichen Filmszene und der Untertitelung sichtbar. Für den Zuschauer ergeben sich durch Hinzufügungen und Auslassungen zusätzliche Kommunikationsbarrieren, die sich jedoch auch wieder teilweise auflösen, wenn man aufmerksam die Blicke der beiden Jungen ‚liest‘. Sprachbarrieren werden so teilweise auf-, aber auch wieder abgebaut. Erkenntnisthemmende Momente lösen erkenntnisträchtige Momente ab.

[0:07:20-0:07:24]

AHMED (CONT'D)...

Filmscript (English): See: nothing.

Untertitel Deutsch: Siehst Du, daneben.

Untertitel Deutsch: YUSSEF: Stimmt, sie taugen nichts. [*Replik weder im Filmscript noch in der Filmfassung zu hören / lesen.*]

The bus drives on another three hundred yards and suddenly stops in the middle of the road. [*Im Script kein Verweis auf den intensiven Blickkontakt der beiden Jungen. Nur er führt jedoch dazu, dass sie schließlich weglaufen.*]

Abb. 4: Inkongruenzen zwischen Film, Filmscript und Untertitelung

Das Telefonat zwischen Mike und seinem Vater ist so z.B. in der Untertitelung Deutsch sehr akribisch wiedergegeben (trotz des Übersetzungsfehlers *baby chickens* im Skript als ‚Einsiedlerkrebse‘ im UD); der Blick in Mikes Gesicht wiederum verrät, dass er vermutet, der Vater sagt ihm nicht die Wahrheit. Die Szene bietet sich didaktisch dafür an, den Lernenden die intendierte selektive Untertitelung *Inárritus* als künstlerisches Mittel bewusst zu machen, auch im Sinne Obendieks: „Es gibt Augenblicke, in denen die Fremdheit den Fluch, der ihr seit *Babel* anhaftet, nicht dadurch verliert, daß sie aufgehoben, sondern daß sie angenommen, ja, genossen wird.“

(Obendieck 2000: 197) Gleichzeitig können Aspekte von Mehrsprachigkeit reflektiert werden. Das Arbeitsblatt verweist auf mögliche Aufgabenstellungen für den (fächerübergreifenden) Fremdsprachenunterricht (Arbeitsblatt 5).

3. Schlussbemerkung

Will man die Problemdichte und den transkulturellen Zuschnitt des Films *Babel* im Fremdsprachenunterricht zum Unterrichtsgegenstand machen, sollte nicht auf die Filmmusik (diegetisch & nichtdiegetisch) und die baby-lonisch inszenierte Mehrsprachigkeit als wichtige Analyse- und Interpretationskomponente verzichtet werden. Die bewusste Rezeption unterschiedlicher kultureller Musikstile und verschiedener, für deutsche Schüler und Schülerinnen teilweise äußerst fremder sprachlich-akustischer Signale birgt sowohl für den fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht als auch für den bilingualen Musikunterricht lohnendes Erkundungspotential und kann zur Weiterentwicklung filmischer Kompetenzen (Hör- und Sehkompetenz) beitragen: *If you want to understand, listen and watch!*

Literatur

- Badstübner-Kizik, Camilla (2005), Hinsehen, Zuhören und Fragen – ‚Alte‘ Medien und ‚vergessene‘ Kompetenzen? In: Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.) (2005), *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 131-150.
- Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (2008), Filmbildung im Fremdsprachenunterricht. Neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. & Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.) (2008), *Fremdsprachenlehren und -lernen* 37, 124-140.
- Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (2012), *Musical Visions: Filmmusik im Rahmen der Entwicklung von Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht*. In: Volkmann, Laurenz & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2012), *Medien im Neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (im Druck). [Online: http://www.musik-im-fremdsprachenunterricht.de/lacrash/downloads/GBlell_CLuetge-MusicalVisions.pdf].
- Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.) (2010), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Blell, Gabriele (2010a), Musik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010), *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 226-229.
- Blell, Gabriele (2010b), Audio Literacy. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010), *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 6.
- Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.) (1996), *Bild und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bordwell, David (2008), Mutual Friends and Chronologies of Chance. In: Bordwell, David (Ed.) (2008), *Poetics of Cinema*. London, New York: Routledge. 189-250.
- Burt, George (1994), *The Art of Film Music*. Boston: Northeastern University Press.
- Burwitz-Melzer, Eva (2009), *Film Puzzles: Episodenfilme im Fremdsprachenunterricht*. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.) (2009), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 277-294.
- Decke-Cornill, Helene & Luca, Renate (2007), Filmanalyse und/oder Filmerleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt. In: Decke-Cornill, Helene & Luca, Renate (Hrsg.) (2007), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*. München: Kopaed. 11-30.
- Donnelly, Kevin J. (Ed.) (2001), *Film Music. Critical Approaches*. New York: The Continuum International Publishing Group.

- Drexler, Peter (2011), *Von Schüssen und Schmetterlingsflügeln. Allegorien globaler Mobilität im zeitgenössischen Film*. Universität Potsdam (Manuskript). [Online: http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2011/5739/pdf/moku01_S213_238.pdf]
- Elsaesser, Thomas (2009), *Hollywood heute. Geschichte, Gender und Nation im postklassischen Kino*. Berlin: Bertz & Fischer.
- Hagermann, Eladia (Ed.) (2006), *Babel: A Film by Alejandro Gonzalez Iñárritu*. Köln: Taschen Verlag.
- Hassapopoulou, Marina (2008), *Babel: Pushing and reaffirming mainstream cinema's boundaries. Jump Cut: A Review of Contemporary Media* 50: Spring 2008, 1-5. [Online: <http://www.ejumpcut.org/archive/jc50.2008/Babel/2.html>]
- Henseler, Roswitha; Möller, Stefan & Surkamp, Carola (Hrsg.) (2011), *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Iser, Wolfgang (1979). *Der implizite Leser*. München: utb.
- Krell, Gertraude et. al. (2007), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt /New York: Campus Verlag.
- Krell, Gertrude & Sieben, Barbara (2007), Diversity Management und Personalforschung. In: Krell, Gertrude et. al. (Hrsg.) (2007), a.a.O. 235-254.
- Kühn, Chrsitina (2010), *Fremdsprachenunterricht unter dem Anspruch der Inklusion in der Sekundarstufe I. Staatsexamensarbeit: Sachsen-Anhalt* (Manuskript).
- Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.) (2009), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2011). *Crossing borders - pasando fronteras: Kontaktsituationen und Kompetenzförderung im Fremdsprachenunterricht*. In: Abendroth-Timmer, Dagmar et al. (Hrsg.) (2011), *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen: Empirie und Methodik*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 161-179.
- Maas, Georg & Schudack, Achim (1994), *Musik und Film – Filmmusik. Informationen und Modelle für die Unterrichtspraxis*. Mainz, London, Madrid, New York: Schott.
- Obendiek, Edzard (2000), *Der lange Schatten des babylonischen Turmes. Das Fremde und der Fremde in der Literatur*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pauli, Hansjörg (1976), Filmmusik. Ein historisch kritischer Abriss. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.) (1976), *Musik in den Massenmedien Rundfunk und Fernsehen. Perspektiven und Materialien*. Mainz: Schott, 91-119.
- Roscher, Felix (2011), *Die Filmmusik in Babel. Analyse und Unterrichtsmodelle*. Masterarbeit: Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (Manuskript).
- Sperl, Stefan (2006), *Die Semantisierung der Musik im filmischen Werk Stanley Kubricks*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Surkamp, Carola (2010), Filmmusik. Musik im Film: Die Rolle der auditiven Dimension für den fremdsprachlichen Filmunterricht. In: Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.) (2010), a.a.O., 275-290.
- Wermke, Jutta (Hrsg.) (2001), *Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung*. München: Kopaed. (Auch verfügbar als [eBook](#).)

Film

Iñárritu, Alejandro González. (2006) *Babel*. (DVD)

ANHANG

***Babel*: Arbeitsblatt 1**

Name: _____

Date: _____

***Babel*: film music and atmosphere**

1a. Watch the scene from *Babel* [00:35:28-00:36:52]. What role does the film music play here?

1b. Watch it again. How has the music changed with respect to the original atmosphere of the scene? What is the effect of this change? Comment on it.

2. Watch three versions of the opening scene of *Babel*. Describe the atmosphere that is created in each version. What do you expect behind the door?

Version 1

atmosphere: _____

behind the door: _____

Version 2

atmosphere: _____

behind the door: _____

Version 3

atmosphere: _____

behind the door: _____

Three functions of film music: _____, _____, _____

Babel Arbeitsblatt 2

Name: _____

Date: _____

Babel: film music and setting**1a.** Listen to the three sound samples and assign them to the correct locations.

1

2

3

Japan

Mexico

Morocco

1b. Give reasons for your decisions and compare your results with your partner.

Japan: _____

Mexico: _____

Morocco: _____

2. Imagine you are in charge of the soundtrack for a film that is set in a Bavarian village, Vienna and New Orleans. Which kinds of music would you use to characterize these three locations?

Bavarian village: _____

Vienna: _____

New Orleans: _____

Babel Arbeitsblatt 3

Name: _____

Date: _____

Babel: Chieko in the club

1a. Watch the club sequence from *Babel* with the sound turned off [01:04:45-01:12:04]. Imagine you are in charge of the soundtrack (music, ambient sounds, dialogue, ...)! What would we hear? Name instruments and describe the music.

1b. Present your ideas to the class.

2a. Now watch the sequence with the original soundtrack. To what extent are the acoustic and visual dimensions related to each other?

2b. Work with your partner. Draw a graphic notation of the music in the club sequence on the grid below.

time	2'33"	28"	29"	28"	2'10"	28"	37"
visual dimension/ action	on the square	in the streetcar	on the way to the club	from entrance to dance floor	enjoying dancing	Chieko disappointed	walking home
graphic notation of music							

the kiss 

2c. Describe the function of the music in the club sequence with reference to your graphic notation in exercise 2b.

Babel: Arbeitsblatt 4

Name: _____

Date: _____

Babel: Living with Disabilities

1. Describe the three pictures. What disabilities are shown?
2. Discuss with a partner: What problems and difficulties might these disabilities cause for the sufferer in every day life?
3. Choose one of the three persons and write an internal monologue in which he/she describes his/her difficulties in everyday life.

While-viewing-tasks:

1. Describe Chieko's disability and the problems she faces.
2. Analyse two of the following communication situations and comment on them: What means of communication is Chieko using? Is the communication successful? Discuss your results with a partner.
 - The communication between Chieko and her father after the volleyball match.
 - The communication with her deaf-mute girlfriend.
 - The communication with the boys from school.
 - The communication with her friends in the discotheque.
 - The communication with the police officer.

Post-viewing-tasks:

1. Write a diary entry from Chieko's perspective. Choose one of the following moments to write about:
 - The miscommunication with her father after the volleyball match.
 - Being rejected by the boy in school.
 - Being rejected by the police officer.
2. How could society help to empower deaf-mutes for a successful social life?

Author: Laura Weymann

Babel Arbeitsblatt 5

Name:

Date:

Babel : The fateful shot – Morocco and California

1. Watch the scene carefully without any subtitles and try to make meaning of the lines unknown to you. [0:07:20-0:09:20] Summarize the content.
2. Form two groups and act out the two dialogues (Ahmed & Yussef in Morocco & Amelia, Mike & Debbie in California) with your own words. Prepare a script for your acting.
3. Switch on the *on-screen* subtitles (in English). Modify your dialogues, if necessary. Act out your dialogue a second time and compare your version with another peer group.
4. Now, read the film script and the *on-screen* subtitles plus the German subtitles added. Analyze them carefully. Pay particular attention to the concordance between the various subtitles used. Interpret your findings. (Use the transcript below.)
5. Imagine, you have to translate this scene to English **only** (or Spanish, German, or your mother tongue). Write down the whole dialogue and act it out. What effect is gained?
6. Act out the dialogue another time, do not speak this time but try to communicate with gestures and facial expressions. Reflect your doing critically.

Annotations (colours used):*Black (italics: filmscript /narrated film directions)*

Black: Dialogue (English version)

Arab (Moroccan Arab)

Spanish

Deutsche Untertitel

Englische Untertitel für Arabisch sowie englischsprachige Ergänzungen zum Filmscript

*Yussef and Ahmed have climbed the slopes and wanted to test the rifle:***YUSSEF (CONT'D)**

What'll you give me if I hit that car?

Sieh mal ein Auto. Gib her. Ich schieße.

AHMED

I'll shoot.

Ich will schießen.

*Ahmed reloads. The empty cartridge falls to the ground. He fires again - the car keeps going. Yussef asks for the rifle.***AHMED (CONT'D)**

You see? Nothing happens.

Siehst Du? Daneben.

YUSSEF

Let me shoot.

DU: Lass mich schießen.

He also drops the used cartridge on the ground, reloads and shoots the traffic sign. He fires and nothing.

AHMED

...

I told you. Hassan's a liar.

A bus approaches. Ahmed points at it.

AHMED (CONT'D)

Shoot at that one...

Schieß, schieß....

Yussef loads the rifle parsimoniously, shuts the chamber, raises the weapon, aims and fires. The bus drives on. Ahmed turns to his brother.

AHMED (CONT'D)

See: nothing.

Siehst Du, daneben.

YUSSEF: Stimmt, sie taugen nichts.

The bus drives on another three hundred yards and suddenly stops in the middle of the road.

13 INT. T.V. ROOM, L.A. HOUSE -- NIGHT

Amelia (54), a maternal, Mexican woman with a pleasant face, is playing Monopoly with Debbie (4) and Mike (5). They are both typically American kids.

AMELIA

¿ Oh, a ver donde están estos niños? ¿Oh, por donde están hijos?

Wo sind sie denn die Kinder? Wo seid Ihr?

Ich krieg Euch schon

I won...

DEBBIE: Frei.

MIKE

No, I won.

.....¡Hoy ganaste bonita!

AMELIA:

Du hast gewonnen. Hallo.

The phone rings and Amelia goes to answer it.

AMELIA

Yes... yes sir... yes sir, Mrs. Rachel told me...I'm very sorry. How is Mrs. Susan?... No sir, don't worry...

RICHARD: Wie läuft es?

AMELIA: Ja, ja Sir. Es ist alles in Ordnung. Mrs Rachel hat es mir gesagt. Es tut mir so leid. Wie geht es Mrs Susan?

RICHARD: Besser. Sie muss operiert werden, aberRachel landet heute und sucht jemanden für die Kinder. Sie können fahren.

AMELIA: Danke, Sir, danke. Ich weiß das sehr zu schätzen.

RICHARD: Erzählen Sie ihnen nichts.

AMELIA: Nein, nein. Keine Sorge ...

RICHARD: Geben Sie mir Mike.

Amelia turns to Mike.

AMELIA (CONT'D)

Your dad is calling.

Mike. Dein Dad ist am Telefon.

Mike runs to the phone and grabs it.

RICHARD: Hallo mein Schatz, wie geht es Dir?

MIKE

Hi dad... dad, guess what? Today, at school, they brought some baby chickens... I held one in my hand. He was really little and he was all warm...

MIKE: Heute hatten wir Einsiedlerkrebse in der Schule.

RICHARD: Wirklich?

MIKE: Einer hat mich gebissen. Geblutet hat es aber nicht. ... aber, Dad?

(A beat)

Mike Dad, are you ok?.. And Mariana wanted to take one home, but the teacher didn't let her...

MIKE: Geht's Dir gut?

RICHARD: Ja, alles ist in Ordnung.

MIKE: Marianna wollte einen mitnehmen, aber sie durfte nicht.

Anmerkungen

- ¹ An dieser Stelle soll auf eine erste ‚Pionierarbeit‘ dazu verwiesen werden: Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (Hg.) (1996). *Bild und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- ² Der Beitrag wurde bereits 2008 auf dem Mediendidaktischen Kolloquium in Jena gehalten; der Beitrag wird 2012 erscheinen.
- ³ Hassapopoulou beschreibt *Babel* treffend als „part of the new crop of commercial postmodernism in cinema“ [...] „one of those films that exemplify Hollywood postmodernism at its most profitable“. (2008: 2)
- ⁴ Die im Beitrag zitierten studentischen Arbeitsblätter und Abbildungen (Hacker & Weymann) stammen aus einem filmdidaktischen Seminar „Teaching *Crash* and *Babel*“, das im Sommersemester 2010 an der LUH mit Lehramtsstudierenden durchgeführt wurde.
- ⁵ Hassapopoulou sieht es als „an array of global sounds that reflect the film’s multicultural mixture.“ (2008: 2)
- ⁶ Mit dem Betreten des Clubs wechselt die Ebene, auf der die Filmmusik lokalisiert ist: Während sie bis zu diesem Zeitpunkt extra-diegetisch, also für die Charaktere nicht wahrnehmbar war, wird sie im Club Element der erzählten Welt. Für das Prinzip der „akustischen Perspektive“ Chiekos (s.o.), ist diegetische Filmmusik eine Voraussetzung.
- ⁷ Für eine detailliertere Analyse der Funktionalität von Filmmusik in der Club-Sequenz, in der unter anderem auch auf Burts Konzept von Stille als Ausdruck von *psychological containment* (1994: 206-215) eingegangen wird (siehe Roscher 2011: 54-56).