

**Masterarbeit im Lehramtsstudiengang 60 LP**  
**am Zentrum für Lehrerbildung der Freien Universität**  
**Berlin**

**Fach: Spanisch**

**Titel:**

„¡Oye la música!“ – Filmmusik und ihr Beitrag zur  
Filmbildung im Fremdsprachenunterricht (Schwerpunkt:  
Spanisch)

**Erstprüferin:** Prof. Dr. Daniela Caspari  
**Zweitprüferin:** Katharina Kräling

Eingereicht am 19.07.2014

von: Dr. Ingeborg Robles y Zepf

## **Inhaltsverzeichnis**

|   |    |
|---|----|
| 1. Einklang: Musik im Film und Film im Fremdsprachenunterricht .....  | 3  |
| 2. Musik und Film   |    |
| 2.1 Zur Rolle der Filmmusik .....   | 8  |
| 2.1.1 Musik als Teil der Film- und Musikindustrie .....   | 9  |
| 2.1.2 Musik als Teil des filmischen Kunstwerks .....  | 12 |
| 2.1.2.1 Musik als ästhetisches Gestaltungsmittel im Film .....  | 15 |
| 3. Film und Filmmusik im Unterricht   |    |
| 3.1 Schulische Filmbildung – Gegenwart und Zukunft .....  | 24 |
| 3.2. Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht. ....   | 26 |
| 3.3 Filmmusik: Zum didaktischen Potential. Allgemeine Überlegungen .....  | 31 |
| 3.4. Funktionen der Filmmusik und ihr didaktisches Potential: Zum<br>unterrichtlichen Umgang mit Filmmusik im Fremdsprachenunterricht ..... | 38 |
| 3.5 Filmmusik im Spanischunterricht am Beispiel von Carlos Sauras Film<br>„Cría Cuervos“ .....  | 46 |
| 4. Ausklang.....  | 52 |
| 5. Literatur .....  | 53 |

*Peut-être faudrait-il commencer à penser – mais ce n'est pas le plus facile pédagogiquement – le film non pas comme un objet, mais comme trace finale d'un processus créatif, et le cinéma comme art. Penser le film comme la trace d'un geste de création. Non comme un objet de lecture, décodable, mais chaque plan comme la touche du peintre par laquelle on peut comprendre un peu son processus de création. Ce sont deux perspectives assez différentes.<sup>1</sup>*

## **1. EINKLANG: MUSIK IM FILM UND FILM IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Wer sich mit der Frage nach dem Potential von Filmmusik<sup>2</sup> für den Fremdsprachenunterricht beschäftigt, sieht sich auf zwei weitere Fragen verwiesen, zum einen, welche Bedeutung die Musik für den Film hat, zum anderen, welche Bedeutung dem Film im Unterricht bzw. Fremdsprachenunterricht zukommt. Letzteres wiederum hängt davon ab, welche Erwartungen an die von den Schulen und auch vom Fremdsprachenunterricht zu leistende Filmbildung herangetragen werden bzw. wie „Filmbildung“ im schulischen Kontext definiert wird.

Beiden Fragen ist gemeinsam, dass sie lange nicht gestellt wurden oder jedenfalls lange Stiefkinder der Forschung waren. Glücklicherweise lässt sich feststellen, dass sowohl die Filmmusik als auch die Filmbildung in der Schule in den jeweiligen Fachgebieten aus ihrem Schattendasein herausgetreten sind und vermehrt Beachtung finden (Pool & Wright, 2011: xv; Henseler, Möller & Surkamp, 2011a: 2).

---

<sup>1</sup> Bergala (2006), S. 33.

<sup>2</sup> Wie Maas (2012) verwende ich den Begriff „Filmmusik“ als Summe aller im Film zu hörenden Musik, sei sie nun begleitend oder Teil der Handlung.

Im Fremdsprachenunterricht galten Filme, insbesondere Spielfilme, lange Zeit als „Belohnung“<sup>3</sup>, dienten also vornehmlich der entspannenden Unterhaltung, während die ernsthafte Arbeit und Auseinandersetzung literarischen Werken und allenfalls der filmischen Umsetzung literarischer Werke galt<sup>4</sup>. Dies hat sich inzwischen grundlegend geändert, und Film bzw. Filmbildung wird inzwischen in didaktischen wie bildungspolitischen Überlegungen sehr ernst genommen. Diese Entwicklung erfolgte vor allem aus zwei Gründen: Zum einen wurde unter dem Gesichtspunkt der Medialität, d.h. als Teil der Medienkompetenz, die angesichts der wachsenden Bedeutung der Medien im Alltag in der Schule vermittelt werden soll<sup>5</sup>, Film als Unterrichtsgegenstand in die Rahmenlehrpläne miteinbezogen. Zum anderen eroberte sich Film nach und nach einen gleichberechtigten Platz neben den anderen traditionellen Kunstformen wie Literatur, Musik, bildende Kunst, um nun selbst als Kunstwerk wahrgenommen zu werden und zu einer kritischen Auseinandersetzung auf gleicher Ebene herauszufordern.<sup>6</sup>

Dazu könnte man noch einen dritten Grund nennen, auch wenn er selten explizit genannt wird, zweifellos aber einen Antrieb, wenn nicht im engeren Kreis der Fachdidaktiker, so doch auf bildungspolitischer Ebene bildet, und zwar wirtschaftliche und kulturpolitische Interessen, die im Hinblick auf zu fördernde Produzenten eines nationalen Filmkinos und auch der Heranbildung zukünftiger Zuschauer eines qualitativ hochwertigen (und in der Regel staatlich geförderten) Kinos eine Rolle spielen.<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> Vences (2006) etwa spricht von einem „Bonbon“, S. 4.

<sup>4</sup> Zur „Dominanz der Literaturverfilmung“ vgl. Blell & Lütge 2004, S. 405.

<sup>5</sup> Vgl. den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.3.2012 zur „Medienbildung in der Schule“: „Schulische Medienbildung versteht sich als dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt. Sie zielt auf den Erwerb und die fortlaufende Erweiterung von Medienkompetenz; also jener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen.“ KMK 2012. Zur Filmbildung im Unterricht unter dem Aspekt der Medienkompetenz vgl. auch Seidl 2007, Surkamp 2009.

<sup>6</sup> So z.B. Mark Kaiser 2011: „Film is [...] a cultural artifact as worthy of study in foreign language classrooms as canonical texts of literature.“ S. 233.

<sup>7</sup> Ein Positionspapier des BFI spricht diese beiden Komponenten, Produzenten und Konsumenten zukunftsblickend als Basis für die heimische Kinoindustrie auszubilden an: „So film education has the opportunity to be a renewed force which can support film culture, audience development and film production.“ BFI 2014, S. 7.

Die Erforschung und Wahrnehmung von Film in einem weiten Spektrum, das über wirtschaftliche, kulturpolitische, künstlerische Aspekte bis hin zu Fragen der Identitätsbildung (lokaler, nationaler, transnationaler Identität<sup>8</sup>; Gender<sup>9</sup> und Interkulturalität<sup>10</sup>) reicht, hat im Zusammenhang mit dem Ruf nach vermehrter Medienkompetenz dazu geführt, dass Film und Filmbildung in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und in den Rahmenlehrplänen der Länder inzwischen fest verankert sind (Middel 2006).

Die Filmmusik stellt ein rasch wachsendes Gebiet der Filmforschung dar, dennoch ist die Anzahl veröffentlichter Literatur überschaubar. Nach wie vor gilt Film vorrangig als visuelles Medium mit einem zur Zeit hohen Anreiz für Themen aus dem Bereich der „cultural studies“<sup>11</sup>. Auch wenn zunehmend Filmmusik unter den verschiedensten Aspekten erforscht wird, durchaus auch mit Fragestellungen aus den „cultural studies“ und „gender studies“ (Bullerjahn 2008), spiegelt sich in der fachdidaktischen Literatur zum Film die eher marginale Berücksichtigung der Musik im Film nach wie vor wider: Es gibt eine Handvoll Artikel zum Thema (Surkamp 2010, Tauche 2012, Badstübner-Kizik 2012, Blell & Roscher 2012, Blell & Lütge 2012), und in der filmdidaktischen Literatur, die

---

Interessant unter diesem Aspekt ist folgendes Spiegel-Interview mit dem Dramaturgen Jürgen Fabritius über den Film „Tiger and Dragon“ vom 21.01.2001: „**Fabritius:** [...]Insgesamt rechne ich mit 600- bis 700.000 Zuschauern. **SPIEGEL ONLINE:** Verglichen mit anderen europäischen Ländern oder den USA ist das doch eher enttäuschend.

**Fabritius:** Ursprünglich hatte ich 300- bis 400.000 erwartet. Vor dem Start waren die Hoffnungen etwas höher, auch wegen der außergewöhnlichen Zahlen aus den USA, doch insgesamt bin ich sehr zufrieden. Mit derartigen Filmen erreichen Sie hier zu Lande kein größeres Publikum.

**SPIEGEL ONLINE:** Warum nicht?

**Fabritius:** Das deutsche Publikum ist nicht bereit, sich auf Nicht-Hollywood-Filme entsprechend einzulassen wie etwa die französischen Kinogänger. Almodovars "Alles über meine Mutter" hatte in Frankreich 2,2 Millionen Zuschauer, in Deutschland knapp 400.000, und das war bei uns der erfolgreichste Almodovar-Film überhaupt. [...]

**SPIEGEL ONLINE:** Ist das deutsche Publikum fantasieärmer als die Zuschauer im Rest der Welt?

**Fabritius:** Das Publikum ist nie begriffsstutzig, es ist nur an bestimmte Formen der Unterhaltung gewöhnt. Es besteht da ein Strukturproblem. Wir bräuchten einfach ein Schulfach ‚Film‘, das einem beibringt, dass es andere Formen von Filmen gibt. Mit unserem Verleihprogramm versuchen auch wir, diese Gewohnheiten zu ändern. Das ist aber ein langer Weg.“ Sturm 2001.

<sup>8</sup> Stellvertretend für eine Reihe von Publikationen zum Thema seien hier erwähnt Ezra & Rowden 2006; Hjort & MacKenzie 2000.

<sup>9</sup> Für das spanische Kino vgl. Marsh & Nair 2004.

<sup>10</sup> Für das europäische Kino vgl. Berghahn & Sternberg 2010.

<sup>11</sup> Dies spiegelt sich auch in der Fachdidaktik zum Film wider, etwa Surkamp 2004.

sich nicht explizit der Musik widmet, kommt Filmmusik in der Regel gar nicht vor: „Filmmusik ist im Fremdsprachenunterricht weitgehend Neuland.“ (Badstüber-Kizik 2012: 45).

Um zu zeigen, inwiefern es sinnvoll sein kann bzw. warum es unumgänglich ist, innerhalb des Fremdsprachenunterrichts nicht allein Film, sondern auch Filmmusik zu behandeln, mag es hilfreich sein, eine äußerst knappe Definition von Film voranzustellen: Film ist eine audiovisuelle, industrielle Kunstform. Wie zu zeigen sein wird, ist Musik mit jedem Teil dieser Definition – Audiovisualität, Industrieprodukt, Kunstwerk – unauflösbar verknüpft.

Grund und Anlass dieser Arbeit lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Wird Film als Unterrichtsgegenstand zwar inzwischen „ernst“ genommen und sein didaktisches Potential erforscht, so lässt sich ein eklatanter Mangel an filmästhetischen Überlegungen feststellen, auch wenn zuweilen auf ihre Wichtigkeit hingewiesen wird (z.B. von Surkamp 2010c). Wie Surkamp betont, schließt der Begriff der filmästhetischen Kompetenz auch Fragen der Produktion, Rezeption, sowie der historischen und kulturellen Zusammenhänge ein (Surdkamp 2004: 105), wobei noch zu präzisieren wäre, dass auch filmgeschichtliche und filmstilistische Einordnungen und Zusammenhänge dazuzurechnen wären. Es lässt sich also ein doppeltes Desiderat in der filmdidaktischen Literatur feststellen: die Marginalisierung der Musik bzw. der auditiven Schicht<sup>12</sup> eines Films sowie der Mangel an ausführlichen Überlegungen zur Schulung eines umfassenden filmästhetischen Bewusstseins.

Hier setzt diese Arbeit an: Ausgehend von der oben aufgestellten Dimension von Film sowie einem umfassenden Verständnis filmästhetischer Kompetenz, soll zum einen geklärt werden, wie Filmbildung und der Teilaspekt filmästhetische Kompetenz noch einmal für den fremdsprachlichen Unterricht spezifiziert werden können, zum anderen, wie Filmmusik unterstützend bei der Schulung dieser Kompetenz im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann.

---

<sup>12</sup> Der Begriff der „auditiven Schicht“ stammt von Zofia Lissa 1965.

Der Aufbau dieser Arbeit ist demnach folgendermaßen gegliedert: Der erste Teil widmet sich der Filmmusik und behandelt zunächst sämtliche Funktionen, die Musik im Film oder für den Film erfüllt oder erfüllen kann. Anschließend werden die spezifisch ästhetischen Funktionen der Filmmusik näher erläutert. Im zweiten Teil wird der Bezug zur schulischen Filmbildung hergestellt. Auch hier werden zunächst sämtliche Bereiche der Filmkompetenz, insoweit sie sich auf Filmmusik beziehen, vorgestellt, immer unter besonderer Berücksichtigung des Fremdsprachenunterrichts. Anschließend wird das didaktische Potential der ästhetischen Funktionen von Filmmusik ausführlich erörtert. Auch wenn die hier vorgestellten und analysierten Phänomene grundsätzlich auf verschiedene Filmgattungen anwendbar sind, ruht das Hauptaugenmerk, was besonders in den zitierten Beispielen deutlich wird, auf Spielfilmen, unter besonderer Berücksichtigung des Spanischunterrichts und damit spanischsprachiger Filme. Die Arbeit schließt mit einem konkreten Beispiel: Anhand von „Cría Cuervos“, einem Film des spanischen Regisseurs Carlos Sauras, werden exemplarisch die Bedeutung der Filmmusik und ihr didaktisches Potential dargestellt.

## 2. MUSIK UND FILM

### 2.1 Zur Rolle der Filmmusik

Was macht eigentlich die Musik eines Films? Sie wird häufig kaum wahrgenommen, soll gar nicht bewußt wahrgenommen werden, es wird ihr aber eine tragende Rolle unterstellt; unheimlich fast ist das – und unheimlich soll sie ja auch, wie wir sehen werden, häufig wirken, durchaus auch beängstigend. Und beängstigend oder auch faszinierend könnte man nennen diese Bedeutung der Musik, die Wirkungsmacht auf das Unbewusste des Zuschauers einerseits und ihre Bedeutung als wirtschaftlicher Faktor andererseits: So hängt der Erfolg eines Filmes, gerechnet in Besucherzahlen und Einnahmen, zu einem ganz wesentlichen Teil von der Filmmusik ab,<sup>13</sup> mit anderen Worten, man wird von dem angezogen, was man gar nicht oder fast nicht bemerkt, über das man, nach dem Filmende, in der Regel auch nicht spricht.

Wenn der Musik eine solche Bedeutung im Film und für das Filmgeschäft zukommt oder zukommen kann, ist davon auszugehen, dass sich ihre Bedeutung nicht auf eine einzelne Rolle oder Funktion beschränkt. Was also macht die Musik? Man könnte folgende Antworten geben:

1. Sie verkauft CDs.
2. Sie verkauft den Film.
3. Sie verkauft Lautsprecher.
4. Sie bringt zum Weinen.

---

<sup>13</sup> „Music in the movies is an essential element of the filmmaking process and is one of the main factors that helps to determine box office success or failure.“ Brabec & Brabec 2007.



5. Sie verrät den Mörder.
6. Sie erinnert an etwas.
7. Sie macht Angst.
8. Sie klingt exotisch.
9. Sie lässt den Auftritt einer blonden Frau erwarten.
10. Sie klingt nach einem Western.

Diese kurze Auswahl möglicher Antworten ließe sich ganz grob in zwei Kategorien unterteilen, die in den nächsten Kapiteln näher behandelt werden sollen. Es handelt sich um die Musik als Teil der Film- und Musikindustrie zum einen, um Musik als Teil der Filmästhetik zum anderen. Einige der sich aus den Antworten ergebenden Aspekte wie Rezeption/Wirkung oder die Rolle und Arbeit des Komponisten können, je nachdem aus welchem Blickwinkel man sie betrachtet, sowohl in die eine wie in die andere Kategorie fallen. Wie ebenfalls kurz zu zeigen sein wird, sind diese Bereiche eng miteinander verknüpft und stehen in einer engen Wechselwirkung miteinander, so dass Musik als filmästhetisches Gestaltungsmittel im engeren Sinne nur vor dem Hintergrund bzw. eingebettet in diese Bereiche verstanden werden kann.

### **2.1.1 Filmmusik als Teil der Film- und Musikindustrie**

Es besteht eine enge Verflechtung der Film- und Musikindustrie (Bullerjahn 1999 : 10f.), zudem ist die Filmmusik entscheidend für den kommerziellen Erfolg eines Films. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit bestimmter Vorentscheidungen bei der Produktion eines Films, wie etwa die Wahl eines bestimmten Komponisten, die Art der zu komponierenden Musik bzw. die Auswahl bereits existierender

Songs oder Musikstücke. Damit sind auch rechtliche Fragen angesprochen: Es gilt die Rechte für die zu verwendenden Musikstücke zu verhandeln und ebenso die Rechte und finanziellen Vereinbarungen zu Soundtrack-Alben oder anderen Arten der Vermarktung. Ein weiterer enger Zusammenhang besteht seit der Erfindung der Tonspur zudem zwischen Filmmusik und Tonindustrie: Neue Entwicklungen wie die Einführung des Dolby Stereo Tonsystems (1976) und Dolby Surround Sound (90er Jahre) (Maas 2012: 17) eröffnen neue Möglichkeiten musikalischer Realisierung; auf der anderen Seite besteht auch wiederum Interesse von Seiten der für die Tonsysteme verantwortlichen Unternehmen wie Dolby und Sony an einer Filmmusik, welche die technologischen Erneuerungen zur vollen Wirkung kommen lässt. Die technologischen Erneuerungen dürfen allerdings nicht so aufgefasst werden, dass sie, auch wenn sie die Filmindustrie global betreffen, zu gleichen Ergebnissen in der Tonverarbeitung bzw. Tonauffassung führen. So zeigt beispielsweise Charles O'Brien (2005) in seinem Vergleich des französischen und amerikanischen Filmstils, dass bei der Einführung des Tonfilms fundamentale nationale Differenzen in der Auffassung, wie Tontechnologien zu verstehen seien, zu äußerst unterschiedlichen filmästhetischen Ergebnissen führten.

Unter den industriellen Aspekt könnte man auch die Produktion fassen. Film ist, wie Enjott Schneider (2011: 13) sagt, „Teamwork“. In Bezug auf die Musik bedeutet das nicht allein die Zusammenarbeit von Regisseur, Cutter, Filmmischer und Toningenieur, sondern vor allem auch die Zusammenarbeit mit dem Filmkomponisten. Die Bezahlung der Filmkomponisten wie die Finanzierung der technischen Bedingungen der Musikproduktion und -aufnahme unterliegen großen Schwankungen, die wiederum ästhetische Entscheidungen beeinflussen. Zudem lässt sich die Bedeutung des Filmkomponisten innerhalb dieser Teamarbeit an legendären Kollaborationen von Regisseur und Komponist wie z.B. Fellini - Rota (Italien), Godard - Legrand (Frankreich) und Saura - de Pablo (Spanien) ablesen.

So sehr die Technik die Ästhetik des Films bestimmt, so soll sie doch selbst nicht wahrgenommen werden oder in den Hintergrund treten: „Die Einführung des

Tons offenbarte noch einmal entscheidend den Charakter der Filmproduktion als Industrie. [...]Nicht erst spektakuläre Soundeffekte, wie sie mit der digitalen Tonbearbeitung möglich und üblich wurden, verlangen das spezielle Können von Tonmeistern, Cuttern und Sound-Designern. Der Sinn ihrer Tätigkeit erfüllt sich schon darin, den grundlegenden raumzeitlich kontinuierlichen Charakter filmischen Geschehens so zu produzieren, daß der technische Charakter des Mediums in der Wahrnehmung zugunsten der Inhalte zurücktritt.“ (Rabenalt 2014 : 97f.)

Film ist so sehr ein Industrieprojekt, dass Filmmusik bereits Teil der Industrie war, bevor es überhaupt den Tonfilm gab, mit anderen Worten, sie war bereits eingebunden in die Industrie, während sie, rein technisch, noch in vorindustrieller Form – d.h. als Bühnen-, Theater- oder Konzertmusik aufgeführt wurde; was zu einer seltsam hybriden Vorführungsart sich gestaltete: auf der einen Seite die Technik mit Zelluloid und Projektoren, auf der anderen der Pianist oder Geräuschemacher oder das Sinfonieorchester, wobei selbst diese vorindustriellen Formen, wie die Geschichte der Stummfilmmusik zeigt, sogleich eingebunden wurden in die große industrielle Maschine des Hollywoodkinos.

Der komplexe und finanziell aufwendige Herstellungsprozess eines Films lässt ein Netz aus wirtschaftlichen Interessen entstehen. Verbunden mit der potentiell großen Wirkung eines Films auf die Gesellschaft führt dies dazu, dass Filme, und damit auch die Filmmusik, getragen, gestützt, reglementiert oder auch eingeschränkt werden durch die politischen, kulturpolitischen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Die Ästhetik eines Films sollte immer auch vor diesem Hintergrund betrachtet werden.

### 2.1.2 Filmmusik als Teil des filmischen Kunstwerks

Filmästhetik beinhaltet sämtliche beschreibende und analytische Verfahren, die ein Werk in seiner Wesenheit erfassen. Dazu gehören zunächst allgemeine Bestimmungen zum Medium: Was also ist bestimmend für den Film in seiner ästhetischen Gestaltungs- und Wirkungsweise? Und – die für uns relevante Frage – was trägt die Musik dazu bei? Bevor im nächsten Kapitel die Funktionen und Wirkungen von Filmmusik erläutert werden, geht es vorab um die Frage, was es bedeutet, wenn Musik als Teil des Tons einem Bild bzw. Bildern hinzugefügt wird.

Film ist im wesentlichen eine Abfolge von Bildern. Das heißt, ein bereits in der normalen Wahrnehmung komplexer Prozess wird nochmals in einer künstlich-technischen Version dem Auge zugemutet (Deleuze 1997a : 13ff.). Eine Folge Standbilder erzeugt durch sehr rasche Bildabfolge eine Illusion von Bewegung und Kontinuität. Dem immer sich erst aus dem Zusammensetzen einzelner Stücke und Ausschnitte ergebenden Bewegungsbild steht die Kontinuität des Hörens gegenüber, verbunden mit der physiologisch gegebenen Tatsache, das Ohr nicht verschließen zu können. Hinzu kommt, dass während auf der visuellen Ebene, auf der Leinwand also, ein „wirklicher“, d.h. dreidimensionaler Raum nur vorgespiegelt wird, der Ton den Raum tatsächlich erfüllt und somit über die auditive Dimension die fehlende Dreidimensionalität des Raums, jedenfalls bei den Filmen, die nicht in 3-D sind, kompensiert wird. Der Ton verleiht „dem Bild Körperlichkeit“ (Elsaesser & Hagener : 163f.).<sup>14</sup>

Die Musik als Teil der Tonebene wirkt also bereits auf der Ebene der elementaren Wahrnehmungsprozesse konstitutiv für das Filmerlebnis, nämlich für die Zeit-

---

<sup>14</sup> Dort auch: „Beim Ton handelt es sich nicht einfach um einen zusätzlichen Informationsträger zum Bild, um ein pures Anhängsel, sondern die Akustik erfüllt eine sehr viel umfassendere Aufgabe der tatsächlichen und metaphorischen Verankerung und Stabilisierung des Zuschauerkörpers im Raum [...] die Filmerfahrung im Zeichen des Ohrs [führt] radikal ins Innere [...] Damit sind die beiden zentralen Aspekte benannt, die sich den spezifischen Eigenschaften des Hörens verdanken: Verinnerlichung und Verräumlichung [...] Der Zuschauer ist nicht länger ein passiver Empfänger narrativer Information, der dem Film äußerlich bleibt, sondern ein Körperwesen, das akustisch, räumlich und somatisch in die Textur des Films verwoben ist.“ (S. 165f.)

und Raumwahrnehmung. Darüber hinaus ist sie mehr noch als die Bilder verantwortlich für die emotionale Wirkung des Films auf die Zuschauer.<sup>15</sup> Filmmusik hat demnach kognitive wie emotive Funktionen: Sie unterstützt zum einen den zuhörenden Zuschauer dabei, das filmische Geschehen in seiner Raum- und Zeitkonstruktion zu erfassen, zum anderen verstärkt oder verändert sie die emotionale Wirkung der Bilder.

Es ist nun nicht so, dass die Musik immer erst im Nachhinein dazu kommt, um die Bilder zu untermalen oder zu kommentieren. Vielmehr kann Musik, oder ein bestimmtes Lied, auch die Inspiration für einen bestimmten Film und das Drehbuch sein, wie etwa der Schlager „Porque te vas“ von Jeanette ausschlaggebend war für die Entstehung von Sauras Film „Cría Cuervos“.<sup>16</sup> Filmtheoretische und filmästhetische Ansätze unterscheiden sich in der Beurteilung, Beschreibung, Bewertung und Analyse der Filmmusik, sowohl von Seiten der Filmregisseure wie der Wissenschaftler. So gibt es Regisseure, die sich durch die Musik fast gestört fühlen wie der Franzose Olivier Assayas („Usually I'm happy when the score doesn't spoil the film. Redundant music can absolutely put to pieces the work of actors.“) oder ihre Funktion hauptsächlich in dem Kaschieren von Fehlern sehen wie der US-Regisseur Woody Allen („Let's just say it covers a multitude of sins.“) Am anderen Ende des Spektrums befinden sich Regisseure, für die Film auch in seiner Visualität ein musikalisches Werk ist, sei es bei Fellini (Italien), der sich bei den Dreharbeiten von Musik begleiten ließ, um den Rhythmus seiner Bilder zu finden oder bei Stanley Kubrick (USA), der sagte: „A film is – or should be – more like music than like fiction. It should be a progression of moods and feelings. The theme, what's behind the emotion, the meaning, all that comes later.“<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Zur neurowissenschaftlichen Forschung über die Wirkung von Musik auf die Emotionen vgl. Koelsch 2012.

<sup>16</sup> Vgl. das Interview mit Carlos Saura (BFI 2012).

<sup>17</sup> Vgl. auch Martin Scorsese: „Music and cinema fit together naturally. Because there's a kind of intrinsic musicality to the way moving images work when they're put together. It's been said that cinema and music are very close as art forms, and I think that's true.“ Alle Zitate: British Film Institute. „The Best Music in Film.“ *Sight and Sound: The International Film Magazine* Sept 2004. *Academic Search Premier*. EBSCO. Chaffey Coll. Lib., Rancho Cucamonga, CA. 16 Jul. 2008.

Auch der Philosoph Martin Seel fasst das visuelle Geschehen des Films als eine „wenn auch (uneigentliche) Form der Musik“ auf: „Weil die visuelle Energie des Films selbst eine musikalische ist, konnte er sich mit der Sphäre des Tons so verbinden, wie er es im Laufe seiner Geschichte getan hat.“ (Seel 2013: 37f.) Wie, prinzipiell, diese eigentümliche Verbindung von Bild und Musik auszusehen hat, darin sind sich die meisten Filmtheoretiker einig, jedenfalls was den Tonfilm betrifft. Mochte für den Stummfilm aufgrund des fehlenden Tons und damit der Abwesenheit von Dialogen und Geräuschen der Musik noch eine darstellende Rolle zukommen, so forderte bereits der Regisseur und Filmtheoretiker Eisenstein gemeinsam mit Pudowkin und Alexandrow, bevor er noch selbst Erfahrungen mit dem Tonfilm machen konnte, dass die Musik im sprechenden Film, um nicht pure Verdopplung und damit ein Pleonasmus zu sein, eine andere, nämlich kontrapunktierende Rolle einnehmen müsse (Eisenstein, Pudowkin & Alexandrow 1979). Adorno und Eisler führten diesen Gedanken fort und sahen im Film eine zu erreichende Dialektik des Optischen und Akustischen, die in eine neue Synthese eintreten sollten (Adorno & Eisler 1976). Dieser Gedanke der kontrapunktischen Funktion der Musik wird heute nach wie vor vertreten; allerdings fand Gilles Deleuze diese Auffassung auf das moderne Kino nicht mehr anwendbar und kam zu einem noch radikaleren Schluss: Der Ton und damit die Musik als Teil des „akustischen Kontinuums“ seien als ein akustisches Bild zu verstehen, das sich nicht mehr – kontrastierend und kontrapunktierend – mit dem visuellen Bild zu einer Einheit verknüpfe; zwischen beiden, dem akustischen und visuellen Bild, bestehe nunmehr eine „unreine Beziehung“, in der das jeweilige Bild heautonom werde und dennoch, oder erst recht, ein audio-visuelles Bild entstünde, allerdings gekennzeichnet von Differenzierungsprozessen, die nicht aus der Beziehung zwischen Bild und Ton sich ergeben, sondern innerhalb jeweils des akustischen wie des visuellen Bildes zustande kommen und zwar aufgrund des Fehlens einer logischen Verknüpfung, eines empirischen Bezugs oder eines sensomotorischen Zusammenhangs (Deleuze 1997b: 309ff.).

Filmmusik ist also nicht allein ein wesentlicher Bestandteil des Kunstwerks Film, dadurch dass sie, wie später noch im Einzelnen aufzuzeigen sein wird, bestimmte Stimmungen und Emotionen hervorruft, dramaturgische und narrative Funktionen erfüllt und einen Film als zu einer bestimmten Gattung und einem bestimmten Genre zugehörig charakterisiert. Darüber hinaus erfolgt die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Musik, für oder gegen eine bestimmte Art der Verwendung oder, im radikalsten Fall, gegen Verwendung von Musik überhaupt,<sup>18</sup> aufgrund von bestimmten ästhetischen (und damit ethischen<sup>19</sup>) Vorstellungen, welche die Gesamtästhetik des Films wesentlich mitbestimmen. Sie ist damit auch immer eingebettet zu sehen in den Entstehungshintergrund des Werkes, und zwar sowohl was die ästhetischen Vorstellungen der Zeit, des Regisseurs und gegebenenfalls des Produzenten oder der Produktionsfirma, als auch die historischen, soziokulturellen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen, die wiederum Einfluss auf die Ästhetik haben, angeht.

### **2.1.2.1 Musik als ästhetisches Gestaltungsmittel im Film**

Musik zählt neben Lichtführung, Kamerabewegung, Schnitt, Blende, Montage (um nur die wichtigsten zu nennen) zu den filmischen Gestaltungsmitteln, ragt aber in ihrer Bedeutung über diese heraus: Nicht nur kann Filmmusik auch unabhängig vom Film aufgeführt, verkauft und rezipiert werden, ist ihre emotionale Wirkung und ihr Einfluss auf den Erfolg des Films weitaus größer, sie hat auch von Anfang an zu großen Diskussionen darüber geführt, wie und wie

---

<sup>18</sup> So fordert beispielsweise Dogma 95, das von den dänischen Regisseuren Lars von Trier und Thomas Vinterberg erstellte Manifest für ein Kino ohne Illusionen, dass keinerlei Musik verwendet werden dürfe, wenn sie nicht tatsächlich Teil der Szene ist und nicht nachträglich eingespielt werden darf: „Der Ton darf niemals unabhängig von den Bildern produziert werden oder umgekehrt. Musik darf nur dann gespielt werden, wenn sie dort live gespielt wird, wo die Szene gedreht wird.“ (Trier 1995)

<sup>19</sup> Dass ästhetische Entscheidungen auch ethische oder moralische Entscheidungen sind, wird an der Ästhetik von Filmen, die etwa unter Diktaturen gedreht wurden und durch ihre Ästhetik sich gegen das Regime richten oder es unterstützen, besonders deutlich. Aber es gilt im Grunde für jeden Film oder jede Filmströmung; in Bezug auf den Neorealismus und die Nouvelle Vague drückt Walter Salles es so aus: „I admired Rossellini and Visconti and the early films of Godard and Truffaut – and with good reason. On taking the camera to the streets and showing the faces and lives of ordinary people, the neorealists and the directors of the *nouvelle vague* had fomented a true ethical and aesthetic revolution in films.“ (Salles 2003, S. xiii)

nicht sie einzusetzen sei. Auch die Bestimmung ihrer Funktionen stellt Filmmusiktheoretiker immer wieder vor eine Herausforderung: Es existieren zahlreiche Kategorisierungsversuche und Systematisierungsbemühungen (eine Auswahl wird von Bullerjahn 2001 vorgestellt), die nie zu befriedigen scheinen, denn sie werden immer erneut und anders vorgenommen. Offen ist auch, inwieweit solche Kategorisierungsbemühungen sinnvoll sind oder ob es besser bei einer Beschreibung oder Auflistung der Funktionen bleibt. Michel Chion, der vielleicht bedeutendste Musikfilmtheoretiker, weigert sich überhaupt den Begriff „Funktionen“ zu verwenden: „À quoi ‚sert‘ la musique sûr l’île de Prospero? À rien de spécial. Elle y est d’abord présence avant d’être moyen. Comme si cela pouvait rassurer, on se réfère parfois, en effet, à l’idée d’une liste de ‚fonctions‘ de la musique au cinéma, laquelle, disons-le d’emblée, est toujours plus que la simple somme de ses utilisations. [...] Notre point de vue est au contraire anti-fonctionnaliste. [...] la musique ne se ramène pas à des fonctions, assignables et finies, pas plus d’ailleurs que le montage ou le jeu des acteurs.“ (Chion 1995:188).

Wenn hier doch von Funktionen der Filmmusik gesprochen wird, so soll dennoch Chions Hinweis auf die Unabschließbarkeit einer möglichen Auflistung beachtet werden. Auch Zofia Lissa, eine polnische Musikwissenschaftlerin, die als erste eine umfassende systematische Untersuchung zur Filmmusik veröffentlichte (Lissa 1965), weist auf die Unmöglichkeit hin, sämtliche Funktionen der Filmmusik zu erfassen, und sei es, weil einige Möglichkeiten noch gar nicht realisiert seien (Lissa 1965: 113). Es lässt sich aber eine Typologie der Funktionen erstellen; diese soll im Anschluss an einige übergeordnete Überlegungen zur Funktionsweise der Musik im Film, vor allem aber zur Bild-Ton-Beziehung erfolgen (vgl. auch Lissa 1965: 113).

Grundlegend kann unterschieden werden zwischen Musik, die vor allem der Illustration dient, und solcher, die eher kontrapunktisch eingesetzt wird. Illustrative Musik, also Musik, welche das auf der Leinwand dargestellte bildliche Geschehen unterstreicht und verstärkt, wurde vor allem zur Zeit des Stummfilms



eingesetzt, um die fehlende Tonebene, d.h. damit auch den Mangel an hörbaren Geräuschen und Dialogen zu kompensieren. Es bestand also die Notwendigkeit, das Gesehene auf einer anderen Ebene zu vervollständigen. Interessant hierbei für die spätere Entwicklung der Filmmusik ist, dass im Tonfilm die Musik einerseits nicht mehr Geräusche und Sprache zu repräsentieren hat, dennoch Musik, Geräusche und sogar das Sprechen zu einem einzigen Klangteppich verwoben werden. Einige Filmmusiktheoretiker plädieren daher dafür, Geräusche oder auch jeglichen hörbaren Klang, also auch sprechende Stimmen, in die Betrachtung der Filmmusik miteinzubeziehen, z.B. Emons: „Als Filmmusik kann die Gesamtheit der einem Film in kompositorischer Absicht hinzugefügten Ton-, Klang-, Geräuschkonstellationen gelten.“ (Emons 1984: 78). Geräusche können auch typische Funktionen der Filmmusik übernehmen, so etwa wenn laufendes Wasser aus dem Wasserhahn eine Szene quasi-musikalisch untermalt (wie in Michael Hanekes Film „L’amour“) oder das Klingelzeichen eines Mobiltelefons leitmotivisch eingesetzt wird (wie in Léon de Aranoas Film „Princesas“).

Warum die Musik bereits vor der Einführung des Tonfilms eine so bedeutende Rolle spielte, wird verschiedentlich begründet. Zum einen pragmatisch: Die Musik sollte störende Geräusche wie das Surren des Projektors oder das Husten des Publikums überdecken (Maas 2012: 6). Zum anderen fiel die Geburtsstunde des Kinos in eine Blütezeit musikbetonter Unterhaltung, man denke nur an die Beliebtheit des Vaudevilles oder des Variététheaters, an die Tanz- und Musikaufführungen in Vergnügungslokalen und Kaffehäusern. Daraus folgte, dass „Film [...] spontan als Attraktion in das Vergnügungsgewerbe integriert wurde. Musik war dort schon immer zu Hause.“ (Rabenalt 2014: 31). Gleichzeitig erkannten die Filmproduzenten die Bedeutung der Musik für den Film, besonders was die Rezeption beim Publikum anging: „Es geschah immer wieder das gleiche, wir hatten eine Produktion abgeschlossen, sahen sie uns zum ersten Mal auf der großen Leinwand an und verließen danach den Vorführraum völlig zerschmettert. Es würde grauenhaft werden. Dabei hatten wir uns gerade von diesem Film viel erhofft und uns alle nur erdenkliche Mühe gegeben. Dann ließen wir den Film probeweise in einem kleinen Kino laufen und unten im Orchestergraben legte ein

Mädchen auf dem Klavier los. Und sofort war alles ganz anders. – Ohne diese Musik hätte eine Filmindustrie nie entstehen können.“<sup>20</sup>

Man kann aber auch annehmen, dass die bewegten Bilder von sich aus nach einer Ergänzung durch die Musik verlangten – weil bewegte Bilder stumm gespenstisch wirken oder aber, weil Bild und Musik „seit alten Zeiten [...] eine magische Verbindung“ darstellen (Schneider 2011: 9).

Jedenfalls investierte Hollywood schon sehr früh in die Komposition von Filmmusiken und in große Sinfonieorchester, welche die Filmmusik bei den Stummfilmvorführungen zur Aufführung brachten. Die Funktionen der Filmmusik in der Stummfilmzeit, wobei teils auf bereits vorhandene Musik (meist Werke aus der Klassik und Romantik) zurückgegriffen, teils (und zunehmend) neu komponiert wurde, bestanden darin, Atmosphäre herzustellen, Bewegungen und Geräusche nachzuzeichnen, Themen und Szenen klanglich eindeutig zu erfassen sowie Figuren zu charakterisieren. Im Vordergrund stand dabei die Synchronizität von Bild und Musik. So wurde bereits 1924 ein Handbuch herausgegeben, welches die Kinopianisten während der Filmvorführung nutzen konnten und in dem Musikbeispiele aufgeführt wurden zu einer ganzen Reihe von Themen, Figuren, Stimmungen und Bewegungsabläufen (z.B. Fluchtszenen, Tänze, Liebesthemen, Glücklichein, Kinder, Glocken u.v.m.).<sup>21</sup> Auch wenn mit der Einführung des Tonfilms eine solche extrem illustrative Begleitung der Bilder durch Musik nicht mehr notwendig war, so findet sich dennoch auch in Tonfilmen und bis heute eine ähnliche Verwendung der Musik. So sind auch nach wie vor die gleichen Fragen zu stellen: Welche Art von Musik wird verwendet? Bereits existierende oder neu komponierte? Welche Stilrichtung, welche Instrumente bzw. Instrumentation? Wie ist das Tempo, die Klangfarbe, der Rhythmus? In welche Stimmung versetzt die Musik? Ist sie bereits bekannt, erweckt sie Assoziationen, ist sie typisch für ein bestimmtes Genre, eine bestimmte

---

<sup>20</sup> Diese vielzitierte Äußerung wird dem Hollywood-Produzenten Irving Thalberg zugeschrieben. Hier zitiert nach Rabenalt 2014, S. 30.

<sup>21</sup> Zum Beispiel: Ernö Rapée: *Filmstimmungen für Kinopianisten und -organisten*. New York 1924. Zit. nach Maas 2012, S. 14.

Filmströmung, einen bestimmten Regisseur, eine bestimmte Zeit? Verknüpfen sich bestimmte Motive oder Instrumente mit bestimmten Figuren, Themen oder Szenen, gibt es eine Leitmotivik?

Die Einführung des Tonfilms bedeutete aber auch eine Neubesinnung auf die Funktion der Filmmusik, besonders bezüglich der Forderung nach einer kontrapunktischen Musik (s.o.) Aber auch aus anderen Gründen trat eine Zäsur ein in der Verwendung großer Sinfonieorchester, die aus der klassisch-romantischen Musiktradition stammende Stilmuster mit großem Klang zur illustrativen Untermalung der Bilder verwendeten. Diese Gründe waren sowohl technischer wie wirtschaftlicher Natur: Zum einen schien zunächst die Notwendigkeit der Untermalung von Musik nicht mehr so notwendig wie noch beim Stummfilm, zum anderen bedeuteten die Konkurrenz durch das Fernsehen und die Folgen des 2. Weltkrieges, dass die hohe Bezahlung der Filmkomponisten und die Unterhaltung großer Sinfonieorchester finanziell nicht mehr tragbar waren. Dazu kam, dass auf Seiten der Regisseure und Filmkomponisten, die sich den Begrenzungen des Budgets anpassen mussten, es auch bedingt durch politische und kulturelle Umwälzungen der Zeit zu einer Umorientierung kam. An die Stelle des großen Klangs trat der Minimalismus, Realismus wurde wichtiger als musikerzeugte Emotionen und zeitgenössische Musik, auch Unterhaltungsmusik, entsprach der neuen Auffassung, was und wie Kino sein sollte und was es zeigen sollte.<sup>22</sup> Die ästhetischen Motivationen wiederum gingen Hand in Hand mit den ökonomischen Interessen der Filmproduzenten, die um jüngere Besucher wieder ins Kino zu locken die Verwendung zeitgemäßer Musik oder Musik bekannter Popstars bevorzugten (Maas 2012: 21).

---

<sup>22</sup> Zum Zusammenhang ökonomischer Bedingungen und ästhetischer Entscheidungen in Bezug auf den spanischen Film vgl. Vernon & Eisen 2006: „In the decades that followed, despite the country’s political marginalization, developments in Spanish film music also largely paralleled tendencies in the rest of Europe. The 1950s brought about a change in subject matter and modes of production moved away from genre cinema and studio shooting toward location filming and ‚critical realism‘. With the dismantling of many of the studios, film production could no longer sustain the needs of symphonic scores. Spanish criticism, Alvares tells us, ‚required a different type of music‘.“ (S. 43)

Ästhetische Einwände gegen den „Hollywood-Sound“ sind also im Kontext neuer filmischer Strömungen anzusiedeln, die wiederum vor dem Hintergrund soziokultureller und politischer Verhältnisse zu sehen sind. Auf der anderen Seite begünstigten neuere technische Entwicklungen der Sound-Systeme und komplexe Möglichkeiten des Sound Designs seit Mitte der 70er Jahre eine neue Hinwendung zu üppigen Orchesterklängen besonders in den Blockbustern wie den Harry Potter-Filmen (Maas 2012: 22).

Illustrativ-untermalende Filmmusik wird also nach wie vor verwendet<sup>23</sup>, aber auch die kontrapunktische Verwendung der Musik kann bereits auf eine lange Tradition zurückblicken. Es geht in beiden Fällen um das Herstellen einer Ton-Bild-Beziehung, nur dass im Fall der illustrativen Musik das bildlich Gezeigte auf musikalischer Ebene noch einmal wiederholt wird (etwa ein Marsch zur Begleitung einer Schlachtszene), während bei der kontrapunktisch verwendeten Musik dem Bild noch etwas hinzugefügt wird, etwa in Form eines Kommentars, einer kritischen Distanz oder einer Ironisierung, so dass eine Antithetik oder Spannung zwischen Bild und Ton erzeugt wird.

Außer der Unterscheidung illustrativ-kontrapunktisch sind noch zwei weitere Unterscheidungen von grundlegender Bedeutung: ob der Ton bzw. die Musik sichtbar ist (On) oder unsichtbar (Off) und ob sie zum Filmgeschehen gehört (diegetisch) oder nicht (nichtdiegetisch). Ob eine Musik diegetisch oder nichtdiegetisch ist, erschließt sich häufig nicht allein aus der Ton-Bild-Beziehung innerhalb einer Einstellung, sondern klärt sich erst nach der Abfolge mehrerer Bilder oder Sequenzen, so z.B. wenn Musik in einem anderem als dem gezeigten Raum gespielt wird.

---

<sup>23</sup> Tarkowskij fand dieses Überleben illustrativer Musik aus der Stummfilmzeit im Tonfilm befremdlich: „Seltsamerweise hat sich dieses Prinzip kinematographischen Musikeinsatzes fast durchweg in geradezu buchstäblichem Sinne bis heute erhalten. Eine Episode wird durch musikalische Begleitung ‚gestützt‘, um ein weiteres Mal das Grundthema zu illustrieren und dessen emotionale Klangfarbe zu verstärken.“ (Tarkowskij 1996: 165)

Damit ist bereits eine mögliche Funktion der Filmmusik, nämlich das Erzeugen von Räumlichkeit, angesprochen. Bevor noch weitere Funktionen erläutert werden, soll noch einmal unterstrichen werden, dass wesentlich für das Funktionieren der Musik immer die Art der Beziehung zum Bild ist und dass diese Beziehung zunächst grundsätzlich in Bezug auf die Möglichkeiten illustrativ-kontrapunktisch, On oder Off, diegetisch oder nichtdiegetisch analysiert werden sollte.

Bevor auf Einzelheiten des Filmgeschehens und seiner Darstellung mit Hilfe der Musik eingegangen wird, lässt sich feststellen, dass man in jedem Fall Räume sieht und zwar in einem zeitlichen Ablauf. Die Musik schafft Raum (s.o.) und sie repräsentiert Räume (etwa wenn aus einem nichtgezeigten Nebenzimmer Musik erklingt) oder die Weite eines Raums (wie die Musik im Western, vgl. Chion 1995: 221). Zudem stiftet sie die zeitliche Wahrnehmung: Häufig fallen die dargestellte Zeit des filmischen Geschehens und die erlebte Zeit des Zuschauers auseinander, so etwa wenn eine lange Reise im Film auf wenige Minuten verkürzt wird. Untermalende Musik dient in solchen Szenen dazu, der verkürzten Zeit entgegenzuwirken und sie im Erleben des Zuschauers gleichsam wieder auszudehnen. So wird beispielsweise in dem argentinischen Film „Un lugar en el mundo“ von Adolfo Aristarain eine mehrstündige Busfahrt auf wenige Minuten verkürzt, die untermalende Musik, begleitet von einer Stimme aus dem Off, erzielt aber ein Gefühl von Dauer. Ebenso kann sie, indem sie Szenenwechsel, Schnitte oder wechselnde Kameraeinstellungen überbrückt, für Kontinuität sorgen oder aber auch für Diskontinuität, wenn sie z.B. auf einmal plötzlich abbricht, während sich im Bild selbst nichts ändert.

Zu den die Raum- und Zeitwahrnehmungen betreffenden Funktionen treten solche, die sich auf die Handlung bzw. auf den Aufbau des Films beziehen. Musik wird in der Regel verwendet, um den Film in seine einzelnen Teile wie Vorspann, Beginn bzw. Einstimmung, Haupthandlung, Ende und Abspann zu gliedern; aber auch innerhalb der Handlung kann sie den Film strukturieren, indem sie Verbindungen zwischen verschiedenen Szenen herstellt, Höhepunkte vorbereitet,

in ihrer Wirkung unterstützt und dann wieder abklingen lässt. Sie flicht sich in die Narration des Films ein, indem sie Momente der Handlung antizipiert oder an sie erinnert, thematisch oder motivisch Bezüge herstellt, Handlungsstränge verknüpft, Geschehnisse zeitlich und räumlich einordnet (durch Musik, die auf ein bestimmtes Land oder eine bestimmte Epoche verweist), Figuren charakterisiert oder das innere Seelenleben der Protagonisten ausdrückt. Indem sie das tut, erleichtert sie dem Zuschauer zum einen das Verständnis der Handlung. Sie erzeugt Stimmungen, ruft entweder Empathie oder Antipathie hervor, lullt ein oder bewirkt eine kritische Distanz zu dem Dargestellten und fordert zu kritischer Reflexion auf. Sie liefert dabei also ergänzend zum Bild Informationen und vermittelt Botschaften. Hierbei gilt es zu unterscheiden zwischen Musik, die sich in ihrer Funktion bereits innerhalb einer Einstellung bzw. Sequenz erschöpft und solcher, die sich erst vor dem Hintergrund des ganzen Films erklärt, so etwa bei Wiederholungen, die variiert auftreten, entweder in einem anderen Tempo, einer anderen Dynamik, anders instrumentalisiert etc. Leitmotive, also Motive, die sich mit einer bestimmten Figur, einem bestimmten Ort oder einem bestimmten Thema verbinden, variieren im Laufe des Films und sagen somit etwas über die Handlung, die Veränderung der Figuren und die Entwicklung der Thematik aus.

Eine weitere wichtige Funktion besteht darin, dass die Musik im Film über Zitate und Assoziationen auch auf Ereignisse außerhalb des Films verweisen kann. Dabei kann es sich um bestimmte Ereignisse, etwa historische, handeln (so etwa evoziert das Lied von Luis Llach im Film „Salvador“ die Hinrichtung des Widerstandskämpfers Puigs, die damals Anlass gewesen war für die Komposition des Lieds). Aber auch Filmmusik aus anderen Filmen kann zitiert werden, als Fremd- oder Selbstzitat. Glocken etwa bei Buñuel sind ein so oft wiederkehrendes Instrument, dass sie als Charakteristikum seiner Filmsprache betrachtet werden können.

Musik kann auch selbst zum Handlungsträger werden oder Handlungen und Reflexionsprozesse in Gang setzen, wie die berühmte leitmotivisch verwendete Melodie der Gelsomina in Fellinis „La Strada“ (vgl. auch Rabenalt 2104: 133ff.)

Ein extremes Beispiel der illustrativen Musik, ein Erbe aus der Stummfilmzeit, ist das sogenannte „Mickey-Mousing“, eine extreme Synchronizität von Musik und Bild zur Unterstreichung von Bewegungsabläufen, wie sie gern in Zeichentrickfilmen verwendet wird, meist zur Erzeugung eines komischen Effektes. Dieser extremen, eigentlich nicht mehr zu überbietenden Nähe von Bild und Ton, steht eine andere Funktion der Musik gegenüber: Ohne kontrapunktisch zu sein, stellt sie etwas dar, was auf dem Bild nicht zu sehen ist, und ein Bezug zum visuell Dargestellten ergibt sich erst durch die Interpretation – sie symbolisiert. Ein Beispiel, das Lissa beschreibt, sind scharfe Pfeifentöne in einer Henkerszene, welche die selbst nicht zu sehende Schärfe des Schwerts symbolisieren (Lissa 1965: 203).<sup>24</sup>

Wie zu sehen ist, gibt es zahlreiche Funktionen, welche die Musik im Film übernehmen kann. Abschließend wäre noch zu betonen, dass sich im konkreten Fall die Musik nicht auf eine Funktion beschränkt, sondern mehrere Funktionen gleichzeitig ausüben kann (Lissa spricht von der „Mehrfunktionalität der Musik“, Lissa 1965: 223).

---

<sup>24</sup> Es handelt sich um den englischen Film „Sechs Frauen und ein König“ von Alexander Korda. (Lissa 1965, S. 203)

### 3. FILM UND FILMMUSIK IM UNTERRICHT

#### 3.1 SCHULISCHE FILMBILDUNG – GEGENWART UND ZUKUNFT

Eine Umstellung der eher medienkompetenz- oder kulturwissenschaftlichen Orientierung hin zu einer ästhetischen Betrachtungsweise, die auch filmgeschichtliche und stilistische Bezüge herstellt, scheint schwierig: „Dennoch ist dieser Ansatz [Film als Kunst zu sehen] für die aktuelle Film- und Medienpädagogik in Deutschland eher ungewohnt. Es scheint, als würde die seit den 1980er Jahren übliche Subsummierung des Kinofilms unter die modernen Massen- und Kommunikationsmedien [...] der Aufnahme des Kinos in die Geschichte der Künste geradezu im Wege stehen.“ (Henzler & Pauleit 2006, S. 9)

Demgegenüber stehen Initiativen und Beschlüsse politischer und bildungspolitischer Institutionen – auf europäischer wie nationaler Ebene – , die seit etwa 10 Jahren die Bedeutung einer umfassenderen Filmbildung auch im Hinblick auf ästhetische Erziehung einfordern: 2003 richtete die Bundeszentrale für politische Bildung gemeinsam mit der Filmförderungsanstalt den Kongress „Kino macht Schule“ aus; 2006 wurde das Forschungsprojekt „Integrative Filmdidaktik“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg initiiert<sup>25</sup>; 2009 veröffentlichte der Arbeitskreis „Filmbildung in der Länderkonferenz Medienbildung“ in Zusammenarbeit mit VISION KINO das „Kompetenzorientierte Konzept zur Filmbildung für die Schule“<sup>26</sup>; 2011 veröffentlichte die Bundeszentrale für politische Bildung in ihrer Dossierreihe zur kulturellen Bildung einen Schwerpunkt zur Filmbildung in Deutschland (<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60380/filmbildung?p=all>). Die Europäische Kommission gab im Juli

---

<sup>25</sup> Dieses unter dem Namen „Freiburger Curriculum“ bekanntgewordene Modellprojekt plädiert auf der Grundlage eines Verständnisses von Film als „Gesamtkunstwerk“ für eine fächerübergreifende (Deutsch, Kunst, Musik) schulische Filmbildung von der 1. bis zur 13. Klasse (Fuchs et al. 2008). Vgl. auch Klant 2009.

<sup>26</sup> Länderkonferenz Medienbildung 2009. Darin sind die Kompetenzbereiche des „Kompetenzorientierten Konzepts für die schulische Medienbildung“ (2008) mit Blick auf das Medium Film spezifiziert und modifiziert worden.



2011 eine Studie in Auftrag, die den gegenwärtigen Stand von „film literacy“ in Europa dokumentieren und Vorschläge erarbeiten sollte, welche dann in das „Creative Europe framework“ eingehen werden (BFI 2003). Filmbildung oder „film literacy“ wurde in dem EU-Auftrag folgendermaßen definiert: „The level of understanding of a film, the ability to be conscious and curious in the choice of films, the competence to critically watch a film and to analyse its content, cinematography and technical aspects; and the ability to manipulate its language and technical resources in creative moving image production.“ (zit. nach BFI 2013; Executive Summary: 3). Aufgrund der im Rahmen der Studie erfolgten Befragungen der Forschungspartner des BFI ergab sich als Priorität, Film solle als Kunstwerk rezipiert werden und kritisch analysiert werden können. Betont wurde zudem, dass durch Filme ein Zugang zu nationalem und europäischem Kulturerbe, zum Weltkino und zur Unterhaltungskultur eröffnet wird (BFI 2013, Executive Summary: 13). Eine Empfehlung wurde an die EU ausgesprochen, eine Serie von Filmerziehungsmodellen in Europa zu entwickeln, die diese Aspekte beinhalten.

Zu erkennen ist also, dass die ästhetische Dimension der Filmbildung an Bedeutung gewinnt und zukünftig eine stärkere Rolle spielen wird.

Soll nun Film als Kunstwerk analytisch erfasst werden, so darf die auditive Schicht in der Behandlung von Film nicht fehlen. Sie, und insbesondere die Musik, gehört zum integrativen Bestandteil des Kunstwerks und ist konstitutiv für die jeweilige spezifische Ästhetik. Daher, dies soll hier bereits vorweggenommen werden, liegt das didaktische Potential der Filmmusik auch darin, zu einer umfassenden Filmanalyse beizutragen, die dem Charakter des Films als Kunstwerk gerecht wird. Sie unterstützt somit eine wichtige Zielsetzung, die ebenso wie im Umgang mit literarischen Texten (Caspari 2007: 13) auch für filmische Werke gilt, nämlich einen Beitrag zur ästhetischen Erziehung zu leisten.

### 3.2 Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Filmbildung wird als eigenständige Kompetenz in den derzeitigen Rahmenlehrplänen für die Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch) von Berlin und Brandenburg für die Sekundarstufe 1 und 2 nicht explizit erwähnt; die Fähigkeit, Filme zu verstehen und filmische Mittel zu analysieren wird aber als Teil der Kompetenzen Hör-/Sehverstehen und methodische Kompetenz gefordert (zusammengefasst in *Filmerziehung* 2007). Auch gehört Film in verschiedenen Themenfeldern zum verbindlichen Inhalt. Der Rahmenlehrplan für das Fach Englisch, Sekundarstufe 2 beinhaltet zudem unter „Kompetenzen und Inhalte“ den Vorschlag, „nationale Identität in Literatur, Kunst, Musik und Film“ zu behandeln (*Filmerziehung* 2007). Deutlich wird, dass sowohl vorgesehen ist, Filme im Fremdsprachenunterricht zu verwenden wie auch, die nötigen Kompetenzen zu ihrem Verständnis und zu ihrer Analyse zu vermitteln. Filmbildung findet also statt, oder soll stattfinden, und daher ist es unumgänglich, auch als Hilfestellung für die Lehrer, die verschiedenen Aspekte schulischer Filmbildung im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht genauer zu beleuchten.

Was nun bedeutet Filmbildung im Fremdsprachenunterricht? Diese Frage ist von zwei Seiten anzugehen: Zum einen, da Film bzw. Filmerziehung oder Filmbildung als eigenständiges Fach nicht existiert, sondern von den bereits existierenden Fächern sozusagen „aufgefangen“ werden muss<sup>27</sup>, wäre zu fragen, was der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zu der bildungspolitisch gewünschten und geforderten schulischen allgemeinen Filmbildung sein kann oder soll. Zum anderen stellt sich die Frage, was Filmbildung zum Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts, nämlich dem Erlernen einer Fremdsprache sowie der Kenntnis einer anderen Kultur beitragen kann.

---

<sup>27</sup> Vgl. auch Surkamp (2010a): „Da es an deutschen Schilen kein eigenes Fach zur Film- bzw. Medienerziehung gibt, wird die Schulung von F. [Filmkompetenz] als fächerübergreifende Aufgabe angesehen.“ (S. 65) Zu bedenken wäre außerdem, dass sich, wie der Bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus Ludwig Spaenle, feststellt, womöglich die „Komplexität von Filmen nicht in einem einzigen Schulfach abbilden läßt.“ Zit. nach Malaguti & Thoma 2012, S. 2.

Das 2009 von der Länderkonferenz Medienbildung veröffentlichte „Kompetenzorientierte Konzept zur Filmbildung für die Schule“<sup>28</sup> unternimmt eine genauere Definition von Filmbildung, indem es vier Kompetenzbereiche beschreibt („Filmanalyse, Filmnutzung, Filmproduktion und Präsentation, Film in der Mediengesellschaft“), die in Teilbereiche (etwa „Film als Wirtschaftsfaktor“, „Bild- und Tonbearbeitung“) und den dazugehörigen Kompetenzerwartungen (z.B. „Filmgeschichte für die vertiefte Rezeption nutzen“, „ästhetische Gestaltungen eines Films in ihrer Gesamtheit analysieren und beurteilen“) aufgegliedert werden.

Deutlich wird, dass nicht allein filmische Analyse in Form von Interpretation der darstellenden Mittel sowie ihrer Wirkungen gelehrt werden soll, sondern ein weitergehendes Beurteilungsvermögen von Film und Filmen durch filmgeschichtliche und filmtheoretische Einordnungen, Kenntnis der rechtlichen, politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen sowie des Produktionsprozesses erlangt werden soll.

Nimmt man die bereits zitierte Studie des British Film Institutes, aber auch das von der Bundeszentrale für politische Bildung 2011 veröffentlichte Dossier „Filmbildung in Deutschland“ hinzu, bedeutet dies auf den Fremdsprachenunterricht bezogen einerseits, dass eine verstärkte Aufmerksamkeit für Filmbildung im Sinne von „cinéphilie“ erforderlich ist, andererseits, dass – gerade bei einer fächerübergreifenden Konzeption der Filmbildung wie sie für Deutschland vorgesehen ist – die Fremdsprachen bzw. der Fremdsprachenunterricht jeweils eine (oder mehrere) Filmtraditionen vertreten. So würde der Spanischunterricht im Hinblick auf Film als nationales<sup>29</sup> kulturelles

---

<sup>28</sup> Dieses Konzept wurde vom „Arbeitskreis Filmbildung“ in der Länderkonferenz Medienbildung in Zusammenarbeit mit VISION KINO erstellt. (Länderkonferenz Medienbildung 2009).

<sup>29</sup> Zum Begriff des „nationalen“ Erbes: „The ecologies of film cultures are complex. As has already been said, the various film heritages of European countries are valued in certain ways, often supported by government or lottery funding, promoted in education where formal curricula exist [...] However, the concept of national heritage, while it still has some purchase and will be respected in the recommendations of this report, is complex and contested, like any body of canonical claims. All European states have different language communities and cultural traditions

Erbe eine Berücksichtigung des spanischen und des lateinamerikanischen Kinos erfordern.<sup>30</sup>

Eine solcherart verstandene, umfassende Filmbildung lässt sich in der fachdidaktischen Literatur zur Filmbildung noch nicht oder nur in Ansätzen erkennen.<sup>31</sup> Auch wenn in den letzten Jahren zahlreiche Veröffentlichungen erschienen sind, die den Sinn und Nutzen der Filmbildung im Fremdsprachenunterricht herausarbeiten (z.B. Blell 2004; Blell & Lütge 2008; Grünewald 2011; Henseler, Möller & Surkamp 2011b; Leitke-Ungerer 2009; Vences 2006), zeigt sich, dass verglichen mit den von dem „Arbeitskreis Filmbildung“ der Länderkonferenz Medien aufgelisteten Kompetenzerwartungen nur eine wenige aufgegriffen wurden und zwar diejenigen Kompetenzen, die sich innerhalb der Filmanalyse mit darstellenden Mittel und ihren Wirkungen

---

within them, often as a result of historical inequalities of power or economic status. Turkish films in Germany, Anglo-Hindi films in the UK, and Bosnian, Serbian and Croation films exploring the Balkans wars are all obvious examples of film cultures whose representations of ethnicity, language, culture and nationhood resist any easy attempts to homogenise national film heritages.“ (BFI 2011, S. 5). Vgl. auch Pohl & Türschmann 2007: „La nacionalidad de una película constituye, paradójicamente, una categoría muy controvertida y a la vez uno de los rasgos imprescindibles de la comunicación cinematográfica“ (S. 15).

<sup>30</sup> Inwieweit auch das baskische oder katalanische Kino miteinbezogen werden soll, wäre eine zu klärende Frage; einerseits spielen sie für die Filmgeschichte Spaniens zweifellos eine große Rolle, andererseits sind sie Werke in einer anderen Sprache als der spanischen und insofern wäre zu überlegen, inwiefern sie, in spanischer Fassung oder mit spanischen Untertiteln, im Unterricht behandelt werden sollten. In jedem Fall muss bei der reichen Tradition spanischsprachiger Filme (man denke nur an die zahlreichen lateinamerikanischen Länder, die jeweils ihre eigene, mehr oder weniger bedeutende, Filmgeschichte vorweisen können) eine Schwerpunktsetzung getroffen werden. Eine Möglichkeit wäre, sich für zwei Filmtraditionen zu entscheiden: die spanische, u.U. mit Hinzunahme eines baskischen oder katalanischen Films oder Kurzfilms, und eine lateinamerikanische (etwa das mexikanische, argentinische oder kubanische Kino).

<sup>31</sup> Auch wenn es Ausnahmen gibt wie das 2006 von Georg Pongratz herausgegebene Buch „Spielfilm-Interpretation und ‚spielerische‘ Film-Gestaltung mit Musik“, ist Joachim Pfeiffer und Michael Staiger im Großen und Ganzen zuzustimmen, wenn sie schreiben: „Die Schule hat den Film bisher [...] nicht als eigenständiges Medium ernst genommen. Eine Film Didaktik existiert nicht – sie ist nur in Ansätzen sichtbar. [...] Weder eine Einführung in die Filmanalyse für den Gebrauch in der Schule noch eine didaktisch aufbereitete Filmgeschichte liegen bisher vor noch eine didaktisch aufbereitete Filmgeschichte, ganz zu schweigen von einer Film-Textsortenreflexion oder einer filmischen Poetik und Stilistik, die in der Schule anwendbar wären.“ (Pfeiffer & Staiger 2008, S. 2). Seitdem erschien zwar im Schroedel Verlag die Reihe „Grundkurs Film“, ebenso zusätzlich einige wenige weitere Publikationen, die das beklagte Desiderat (v.a. für den Deutschunterricht) zu beheben suchen wie Braun & Kemp 2011 oder Spielmann 2011, doch handelt es sich dabei meist um konkrete Vorschläge und Hilfen für den Unterricht, eine didaktische Filmgeschichte etwa fehlt weiterhin, ebenso systematische Darstellungen und Überlegungen zu Film und ästhetische Bildung wie sie Bergala für Frankreich vorlegte (Bergala 2006). Speziell für die Fremdsprachen ist nach wie vor keine didaktische Literatur zu filmgeschichtlichen, filmtheoretischen oder filmstilistischen Aspekten vorhanden.

befassen. Könnte man einerseits argumentieren, mehr sei im Fremdsprachenunterricht aus zeitlichen und anderen pragmatischen Gründen nicht zu leisten, so ließe sich wiederum einwenden, gerade im Fremdsprachenunterricht mag es sinnvoller sein, statt für jeden Film, als existiere er allein für sich in einer Blase, immer erneut Kameraeinstellungen und Ähnliches beschreiben zu lassen, einen Sinn für den spanischen, französischen, italienischen etc. Film zu entwickeln (zum französischen Film existiert dazu immerhin **ein** Aufsatz: Kerstin Götze/Simone Lück-Hildebrandt: *L'histoire du cinéma français? une approche* (Sekundarstufe II) Götz & Hildebrandt 2003). Es fehlen also bislang Überlegungen dazu, inwieweit auch die anderen, oben beschriebenen Kompetenzerwartungen, die über die bloße Filmanalyse hinausgehen, im Fremdsprachenunterricht sinnvoll umgesetzt werden können und welchen Nutzen die anderen, zur Filmbildung gehörenden Teilbereiche für den Fremdsprachenunterricht haben könnten. Notwendig wären in diesem Sinne auch Überlegungen zur Auswahl der Filme im Kontext einer weiter gedachten Filmbildung – und zwar fremdsprachlichen Filmbildung.

Gerade im fremdsprachlichen Unterricht sind ja filmgeschichtliche Bezüge, aber auch Fragen der Produktion und Produktionsbedingungen, der Rezeption, des rechtlichen, politischen, kulturpolitischen und gesellschaftlichen Rahmens sowohl der Produktion wie der Rezeption besonders relevant. Nationale Gesetze und ökonomisch relevante Filmförderungsprogramme spielen in der Filmproduktion eine weitaus größere Rolle als in anderen Künsten, kulturpolitische Vorgaben oder Einschränkungen können sich beim Film doppelt auswirken (so etwa wenn während der Franco-Diktatur sowohl das Drehbuch als auch der fertige Film den Behörden zur Genehmigung vorgelegt werden mussten<sup>32</sup>); er wird auch stärker bereits bei seiner Entstehung, gerade bei kommerziellen Filmen, von möglichen oder tatsächlich getesteten Publikumserwartungen -und reaktionen beeinflusst.

Bereits gut herausgearbeitet wurde bislang, was der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht zum Spracherwerb beitragen kann. So ermöglichen

---

<sup>32</sup> Vgl. Amitrano 1997, S. 27.

Filme „im Gegensatz zu den beschränkten Kommunikationssituationen, die häufig in Lehrwerken angeboten werden [...] die Arbeit an komplexen kommunikativen Strukturen“, fördern wichtige „zielsprachliche Fertigkeiten“ wie das „visuell unterstützte Hörverstehen“, was wiederum hilft beim Filmverstehen und bei der Rezeption sprachlicher Strukturen (Johannes Wilts, zit. nach Blell & Lütge 2004: 405). Zudem gehört zu den Lernzielen fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit auch, wie Blell richtig hervorhebt, Filme aktiv rezipieren und produktiv damit umgehen zu können (Blell & Lütge 2004: 405). Weiterhin wird in der Regel auch auf den Nutzen von Film bezüglich der interkulturellen Kompetenz hingewiesen (z.B. Blell & Lütge 2004: 404f.). Hervorgehoben wird, dass Filme als „authentische Kulturprodukte“ (Blell & Lütge 2004: 404) aufgrund ihrer „Erfahrungshaltigkeit“ (Surkamp 2004: 3) Einblicke in „fremdkulturelle Lebenswelten“ (Blell & Lütge 2004: 404) vermitteln. Hier wäre allerdings anzumerken, dass es weniger darum geht, dass die Realität oder Alltagswirklichkeit eines bestimmten Landes bzw. einer bestimmten Kultur dargestellt und somit indirekt erfahrbar wird, auch wenn dies in einem gewissen Grad der Fall sein mag (wobei allerdings bei Spielfilmen noch hinzukommt, dass es sich um fiktive Welten handelt). Entscheidender ist aber, dass die Schüler eine spezifische ästhetische Umsetzung einer dargestellten Problematik, Geschichte oder Wirklichkeit im Kontext des Herkunftslandes des Films kennenlernen. Interkulturalität bedeutet nämlich nicht allein die Annäherung an eine andere Kultur und das Erlangen von Kenntnissen über sie. Es bedeutet ebenfalls, die interkulturellen Bezüge innerhalb eines bestimmten Kontextes zu analysieren (etwa am Beispiel von Filmen, die thematisch Migration und Diaspora behandeln, von und mit immigrierten Regisseuren oder Schauspielern gedreht wurden oder Filmmusik verwenden, die der Kultur von Eingewanderten entstammt, s. Berghahn 2010). Zur Interkulturalität gehört ebenfalls, eine Überbetonung des Fremdartigen zu ersetzen durch die Aufmerksamkeit auf Bezüge, die sich zur eigenen Kultur ergeben und die nicht allein unter dem Aspekt der Andersartigkeit zu sehen und zu erforschen sind, sondern auch im Hinblick auf Parallelen und Ähnlichkeiten. Darüber hinaus sollte interkulturelle Kompetenz so verstanden werden, dass sich ein Verständnis

entwickelt für die Differenzierungen innerhalb einer Kultur und die „fremde“ Kultur nicht als ein monolithischer Block gesehen wird.<sup>33</sup>

Zusammenfassend also lässt sich sagen, dass die bisher publizierten Überlegungen zum Nutzen von Film für den Fremdsprachenunterricht ergänzt werden müssten durch eine systematische Erschließung des ganzen Spektrums von Filmbildung und der sich daraus ableitenden Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen – zum einen, um Film als Kunstwerk verstehen zu können (d.h. sowohl die Ästhetik eines bestimmten Films rezeptiv erfassen, als auch das Zustandekommen einer bestimmten Ästhetik verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können), zum anderen, um dem fremdsprachlichen Film als Teil einer bestimmten Kultur gerecht zu werden. Unter beiden Gesichtspunkten verlangt, wie zu zeigen sein wird, auch die Filmmusik besondere Beachtung.

### **3.3 Filmmusik: Zum didaktischen Potential – Allgemeine Überlegungen**

Da nun die auditive Dimension und damit auch die Filmmusik zum wesentlichen Bestandteil von Filmen gehört, ist es wichtig, sie ebenfalls in den Unterricht miteinzubeziehen, wie auch in den wenigen bisher erschienenen Aufsätzen zur Filmmusik im Fremdsprachenunterricht (Badstübner-Kizik 2012; Blell,& Lütge 2004; Surkamp 2010b, Tauche 2012) immer wieder hervorgehoben wird. Zum einen ermöglicht die Aufmerksamkeit auf die Tonebene die Schüler zu ermutigen, auch bei für sie tendenziell zu schwierigem sprachlichen Niveau nicht einfach gewissermaßen den Ton auszuschalten und sich ganz auf die Bilder zu konzentrieren, sondern sich über die Aufmerksamkeit für Geräusche und Musik den Dialogen zu nähern. Zudem gehört es zur auszubildenden

---

<sup>33</sup> Vgl. dazu die Konzepte zu Interkulturalität von Stefanie Rathje 2006 und Castro Varela 2006.

Kommunikationsfähigkeit, sich in der Zielsprache über Filme unterhalten zu können, und dazu gehört auch, über die im Film vorkommende Musik sprechen zu können. Der Vorteil in der Einbeziehung von Filmmusik liegt zudem darin, dass kein Fachvokabular benötigt wird. Elementare Aspekte der Musikverwendung und ihrer Wirkung können bereits mit geringen Sprachkenntnissen ausgedrückt werden, und jeder, zumindest was den passiven Konsum von Musik angeht, ist zu einem gewissen Grad Experte. Vom Hören von Wiegenliedern, über das Singen von Kinderliedern bis hin zum Anhören unterschiedlicher Musik im Kindes- und Jugendalter, dem Gebrauch von Rhythmusinstrumenten (angefangen vom Klatschen oder Klopfen), bei vielen auch das Musizieren auf Instrumenten – es dürfte wohl niemanden geben, der mit Musik nicht auf die eine oder andere Weise in Berührung gekommen ist und der nicht auch zu Musik, verschiedenen Musikrichtungen etc. eine Meinung hätte. Auch gibt es bei der Musikwahrnehmung vieles, was subjektiv empfindbar oder interpretierbar ist, so dass es häufig nicht um richtig oder falsch geht, sondern auch hier jeder Schüler gleichberechtigt neben dem Lehrer als Experte auftreten kann, und so ein weniger hierarchisches, sondern eher motivierendes Kommunikationsklima im Unterricht entsteht.

Gerade beim Erlernen einer Fremdsprache spielt zudem eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Aussprache, den Klang, die Satzmelodie, den Akzent, die Intonation eine wichtige Rolle. Die gezielte Lenkung der Wahrnehmung auf die Musik als Teil der auditiven Dimension des Films schult und sensibilisiert die Hörfähigkeit und unterstützt somit den Prozess der korrekten Aneignung einer anderen Sprache.<sup>34</sup> So spricht Noah Tauche vom „Hören als kommunikative Kompetenz“ und betont den Nutzen der Behandlung musiktheoretischer Phänomene im Fremdsprachenunterricht, da sie der „Schulung des bewussten Hörens“ (Tauche 2012: 36) diene.

Geht man von der Schulung allgemeiner Medienkompetenz aus und der Notwendigkeit, junge Menschen in der Wahrnehmung eines Mediums, mit dem

---

<sup>34</sup> Zur Wiederentdeckung der Musik für den Fremdsprachenunterricht vgl. auch Blell & Kupetz 2010.



sie bereits sehr vertraut sind und das sie wahrscheinlich auch als Erwachsene begleitet wird, gerade für die Schicht zu sensibilisieren, die auf der einen Seite einen konstitutiven Teil des Films ausmacht, auf der anderen Seite meist unbewusst perzipiert wird, so kann etwa die Analyse der Filmmusik insbesondere zur Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für Manipulationsmöglichkeiten beitragen (Surkamp 2010c : 275ff.).

Spezifisch für den Fremdsprachenunterricht bedeutet die Fokussierung auf die Musik die Möglichkeit, bereits im Anfangsstadium des Fremdspracherwerbs mit Filmen arbeiten zu können. Eine Möglichkeit wäre, mit Stummfilmen oder Ausschnitten aus Stummfilmen zu arbeiten und zwar in der Fassung die, wie immer häufiger geschieht, nachträglich als sonorisierte Version herausgebracht wurde, d.h. mit der ursprünglich dazu komponierten Musik, oder aber Filme, in denen wenig gesprochen wird, die aber in ihrer Handlung und Thematik über die Musik erfasst werden können. Dabei ist es möglich, bereits mit geringen Sprachkenntnissen wesentliche Aspekte der Musik zu beschreiben; selbst die wenigen in der Literatur vorhandenen Fachbegriffe wie etwa „diegetisch“ und „nichtdiegetisch“ können durch einfache Umschreibung ersetzt werden (z.B. „ist“ bzw. „ist nicht Teil der Handlung/ der Filmrealität“). Die Namen der Instrumente sind den Schülern unter Umständen bereits bekannt oder können eingeführt werden; es ist in jedem Fall ein Vokabular, das über die Filmbeschreibung hinaus nützlich sein kann etwa zur Benennung von Hobbys. Ansonsten lassen sich wesentliche Aspekte mit einfachen und allgemein gebräuchlichen Wörtern wie schnell/langsam, tief/hoch, fröhlich/traurig, laut/leise etc. analysieren. So kann eine auf die Musikanalyse sich konzentrierende Filmarbeit motivierend wirken, sowohl was die Rezeption bzw. das Sich-Einlassen auf Filme in einer fremden Sprache, angeht, also auch, was die Bereitschaft sich mündlich darüber auszutauschen oder schriftlich sich damit auseinanderzusetzen betrifft. Sie schult zudem die ästhetische Wahrnehmung und das Bewusstsein dafür, dass in jedem Film eine Vielzahl ästhetischer Entscheidungen getroffen werden. Eine bewusste Wahrnehmung der auditiven Ebene und insbesondere der Musik führt beispielsweise zu der Erkenntnis, wie unterschiedlich und in welch

unterschiedlichem Maße Filme mit Musik arbeiten, in welchen Filmen Stille oder Geräusche vorherrschen.<sup>35</sup>

Zusammenfassend lassen sich die bisherigen Überlegungen zum didaktischen Potential von Filmmusik im Fremdsprachenunterricht folgendermaßen zusammenfassen: Musik ist ein wesentlicher Bestandteil des Films und gehört damit zur Filmanalyse; die Schulung des Hörens ist sinnvoll hinsichtlich des Spracherwerbs; sie fördert bewusstes Hören und die Ausbildung eines komplexen Hör-/Sehverständnisses; sie ist Sprech- und Schreibenanlass; dient dem Erwerb einer ‚audio literacy‘ als Teil einer ‚media literacy‘; fördert interkulturelle und konkrete Kulturkompetenz (zur Zusammenfassung des Forschungsstands s. Badstübner-Kizik 2012 und Malaguti & Thoma 2012). Diese Überlegungen spiegeln die Unterrichtsvorschläge zu Filmen in einem gewissen Grade: es finden sich in der Regel eine oder mehrere Fragen zur Funktionsweise der Musik. Allerdings wird dabei die Musik als Stilmittel im wesentlichen nicht anders behandelt als etwa die Farbe eines Kleidungsstückes, zumal meist nur punktuell auf die Verwendung der Musik in einer Szene, nicht aber die Entwicklung im gesamten Filmverlauf beachtet wird. Grundsätzlich fehlt zum einen eine systematische ausführliche Betrachtung, auf welche Art Filmmusik in den Fremdsprachenunterricht eingebracht werden könnte<sup>36</sup>, zum anderen die Einbettung in filmästhetische, filmgeschichtliche, filmtheoretische und darüber hinaus größere kulturelle, wirtschaftliche, rechtliche und politische Zusammenhänge. Selbstverständlich lassen sich nicht für jeden Film und jede Filmmusik sämtliche der genannten Aspekte behandeln; vielmehr müssten jeweils bestimmte Gesichtspunkte ausgewählt werden. Da im Rahmen dieser Arbeit eine umfassende systematische Darstellung des didaktischen Potentials der Filmmusik für den Fremdsprachenunterricht nicht geleistet werden kann, sollen zumindest einige Vorschläge vorgestellt werden.

---

<sup>35</sup> Surkamp spricht von „filmischer Wahrnehmungsdifferenzierung“ (Surramp 2010b, S. 289).

<sup>36</sup> Badstübner-Kizik (2012) legt zwar einen kurzen, überblicksartigen Vorschlag vor, wobei allerdings die eigentlich filmbildnerischen Aspekte (sowohl allgemein wie fremdsprachenspezifisch) in den Hintergrund treten, da andere didaktische Bereiche wie Sprachrezeption und -produktion, Förderung von Empathie und die Förderung einer „medienspezifischen Nutzungskompetenz“ miteinbezogen werden.

Zunächst besteht die Möglichkeit, grundsätzlich zu entscheiden, auf welche Art die Filmmusik in den Unterricht einzubringen ist. Wenn man vom Film ausgeht, so bietet sich die Möglichkeit, den Schwerpunkt auf eine bestimmte Gattung zu legen. In der spanischen Filmtradition etwa spielen Musikfilme eine große Rolle, sei es die unter Franco populären *Españoladas* oder die Musikfilme von Carlos Saura wie „Carmen“ oder „Flamenco, Flamenco“. Eine andere Möglichkeit wäre, von der Musik auszugehen und sich auf einen bestimmten Aspekt zu konzentrieren, etwa die Verwendung von Volksliedern in Filmen zur Zeit der Franco-Diktatur oder (u. U. vergleichend) in den Filmen von Almodóvar. Möglich wäre auch, eine bestimmte Musikrichtung auszuwählen wie etwa den Tango und seine Verwendung in so unterschiedlichen Filmen wie dem argentinischen Stummfilm „Nobleza Gaucha“ (1915) von Humberto Cairo (sonorisierte Fassung 1937, Musik von Francisco Canaro), dem Disneyfilm „Mickey Mouse – The Galloping Gaucho“ und dem Holocaust-Films „Schindlers Liste“ zu analysieren. Weiterhin könnte man von einem bestimmten Stoff und seiner musikalischen Umsetzung ausgehen, z.B. der Oper „Carmen“ (Bizet), die sowohl hinsichtlich Interkulturalität und Gender interessante Fragen aufwirft, welche sich gerade auch über die Analyse der Musik erschließen. Interessant wäre etwa die Gegenüberstellung von Auszügen aus der Oper Bizets (französischer Autor, französischer Komponist, aber Handlungsort und Figuren spanisch; zudem die auch durch die musikalische Struktur und Melodik erfolgte Zeichnung einer Frauenfigur als „femme fatale“) und Szenen aus Sauras Film „Carmen“ (Re-Appropriation der eigenen Kultur: die französische Musik wird explizit für nicht geeignet erklärt und durch von bekannten spanischen Flamenco-Sängern aufgeführte Musik ersetzt<sup>37</sup>). Anschließend könnte man den amerikanischen Kurzfilm „Up“ zeigen, der die Carmen-Musik ironisch verwendet und die Musik einerseits synchron zum Bild, andererseits aber kontrapunktisch verwendet, denn zur instrumental gespielten „Habanera“ fährt ein alter Mann im Treppenlift von seinem Schlafzimmer ins Erdgeschoß seines Hauses (fallende Melodie – absteigende Bewegung), das sich, wie das Schlussbild zeigt, in einem

---

<sup>37</sup> Vgl. auch Hoefler & Solms 1995: „Antonio [Gades] und Paco [de Lucia] haben die Musik von Bizet in spanische Volksmusik rückübersetzt und dadurch die Ballettmusik geschaffen.“ (S. 23)

Abrissgelände befindet; den Schlusspunkt setzt das Panoramabild des Abrissgeländes begleitet von dem triumphalen Ausklang des Musikstücks, der in der Oper für die gelungene Verführung steht: Carmen hat José erobert.

Ein weiteres Kriterium zur Auswahl der Filme kann die ästhetische Richtung sein, etwa der Surrealismus, wenn im Lehrwerk die Beschäftigung mit Dalí vorgesehen ist. Auch hier gelangt man über die Analyse der Musik zu einem besseren Verständnis, was den Surrealismus des Films ausmacht (etwa bei den frühen Filmen Buñuels). Je nach Jahrgangsstufe wird man mehr oder weniger explizit auf die filmgeschichtlichen und filmtheoretischen Aspekte sowie den weiteren kulturgeschichtlichen Hintergrund eingehen; entscheidend ist, dass den Schülern zumindest ein Beispiel dieser ästhetischen Richtung vorgeführt wird, und die Lehrperson kann mit einfachen, gezielten Fragen die entscheidenden Merkmale dieser bestimmten Richtung herausarbeiten lassen. Das Ineinandergreifen ästhetischer Entscheidungen, bestimmter Strömungen oder Schulen und das politische Klima einer Zeit ließe sich auch an der Filmmusik in spanischen Filmen, die während der Diktatur entstanden sind, aufzeigen: Zum einen hängt die sehr spärliche Verwendung der Musik in Filmen wie „Cría Cuervos“ von Carlos Saura oder „El Espíritu de la Colmena“ von Víctor Erice mit dem ästhetischen Programm des vom italienischen Neorealismus beeinflussten „Neuen Spanischen Kinos“ zusammen, zum anderen ist sie bedingt durch die Zensur und dem politischen Klima der Zeit sowie den sich daraus ergebenden Themen wie der Bedeutung von Schweigen und Verschweigen in einer Diktatur.

Hier könnte eine Analyse der Musik in ihrer ästhetischen Funktion, also ihr Verhältnis zum Bild, z.B. diegetisch vs. nichtdiegetisch, On-Ton vs. Off-Ton, zum Verständnis dazu beitragen, welche Auswirkung die Entscheidung für diese Art von realistischem oder neorealisiertem Kino für die Verwendung der Musik hat bzw. umgekehrt, wie die Musik dazu beiträgt, einen Film ästhetisch zu positionieren und eine bestimmte politische Botschaft zu erzielen.

Eine weitere Möglichkeit wäre, sich auf bestimmte Filmkomponisten zu konzentrieren. Dies ist landeskundlich relevant, da es sich in einigen Fällen um für ein bestimmtes Land bedeutende Persönlichkeiten handelt (wie etwa Ennio Morricone, der 2010 den auch als Nobelpreis der Musik bezeichneten Polar Music Prize erhielt), trägt aber auch zum Verständnis der Filmindustrie und dadurch bedingte, bestimmte Filmästhetiken bei, da Filmkomponisten häufig für verschiedene Regisseure und zwar auch länderübergreifend arbeiten (so z.B. Nino Rota, der zunächst eine so sehr den italienischen Filmstil einer bestimmten Epoche prägende Musik schreibt wie die zu „La Strada“, dann aber auch die Filmmusik für den amerikanischen Kassenhit „The Godfather“ komponiert). Zudem sind bei Komponisten, die im Stil neuer Musik komponieren – interessanterweise hat die neue und auch elektronische Musik leichter Eingang in den Film als in die Konzertsäle gefunden – spannende Beobachtungen anzustellen: wie beispielsweise die aus dem klassisch-romantischen Schema ausbrechende Musik in der Lage ist, komplexere Stimmungen und uneindeutigere Gefühlsempfindungen zu repräsentieren (so etwa die Musik von Villalonga im Film „Princesas“ von Fernando León de Aranoa).

Wenn bereits bekannte Musik oder Musik bekannter Sänger verwendet wird, ergeben sich ebenfalls interessante Perspektiven für den Unterricht: sei es der Aspekt der Kommerzialisierung bzw. Vermarktung („Manu Chao“ in „Princesas“), der Rezeption (die Bedeutung eines Sängers wie Luis Llach für ein spanisches und insbesondere katalanisches Publikum), aber auch der Konstruktion oder Unterstreichung nationaler, regionaler, lokaler, transnationaler<sup>38</sup> Identität.

Geht man von einem unabhängig von musikbezogenen Aspekten ausgewählten Spielfilm aus, so liegt das didaktische Potential darin, zu einem detaillierteren Hör-/Sehverstehen, einem besseren Verständnis der Filmhandlung- und thematik sowie zu Fragen der Rezeption beizutragen, wie auch natürlich sämtliche bereits erwähnte Aspekte des filmgeschichtlichen, ästhetischen und damit wirtschaftlichen, politischen, sozio-kulturellen Hintergrundes heraustreten zu

---

<sup>38</sup> Zum Begriff „transnationales Kino“ vgl. Dennison 2013.

lassen. Ein Beispiel für den Einfluss der politischen Umstände auf die Verwendung ästhetischer Mittel wie der Musik in einem Spielfilm wäre etwa der im Vergleich zu Carlos Saura und Víctor Erice ganz andere Umgang mit Musik in einem Film, der ebenfalls von der Diktatur handelt (allerdings der argentinischen), aber nach dem Ende der Diktatur gedreht wurde. So zeigt sich in „La historia oficial“ von Luis Puenzo ein insgesamt unbefangener Umgang mit Musik: Gleich zu Beginn des Films plärrt aus großen Lautsprechern die argentinische Nationalhymne – etwas, das aus verschiedenen Gründen, sei es zensurbedingten, der Scheu vor großen Gesten, der Sorge, sich in die Nähe von Propaganda zu begeben, der psychischen Schranke solch nationalistischer Musik gegenüber – während der Diktatur selber nur schwer vorstellbar gewesen wäre.

Auch wenn die Ästhetik eines Films, wie beschrieben wurde, eingebettet ist in größere Zusammenhänge, gehört zur Filmbildung auch das Vermögen, ästhetische Phänomene als solche zu beschreiben, zu analysieren und zu bewerten. In Bezug auf die Filmmusik bedeutet dies eine genaue Analyse ihrer Funktionen, ihrer Mittel und Wirkungen. Diese werden im nächsten Kapitel mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht näher beleuchtet.

#### **3.4. Funktionen der Filmmusik und ihr didaktisches Potential: Zum unterrichtlichen Umgang mit Filmmusik im Fremdsprachenunterricht**

Um das didaktische Potential der Funktionen von Filmmusik herauszuarbeiten, ist es hilfreich, einen Blick auf das von Henseler, Möller und Surkamp erarbeitete Curriculum für den Filmunterricht heranzuziehen (Henseler, Möller & Surkamp 2011c). Sie legen jeweils für die Klassen 5/6, 7/8, 9/10 und 11/12 eine Reihe von Kompetenzerwartungen fest. Einige davon sind in Bezug auf die Funktionen der Filmmusik relevant. (Wenn von Funktionen der Filmmusik die Rede ist, sind auch die Mittel, die verwendet werden sowie die Wirkung zu betrachten). Insbesondere zählen dazu die Fähigkeit, Filmen bzw. Filmsequenzen wichtige

formale Informationen zu entnehmen (alle Klassenstufen ab Klasse 7), das Zusammenspiel von Bild- und Tonspur zu erkennen, beschreiben, analysieren und bewerten (alle Klassenstufen ab Klasse 7) und den Beitrag der Tonspur zur Bedeutungsbildung erkennen und beschreiben (Klasse 7/8). (Henseler, Möller & Surkamp 2011c: 10f) Von Bedeutung ist weiterhin die für die Klassen 11 und 12 angeführte Kompetenzerwartung, dass die Schüler Urteile fällen lernen über den manipulativen Charakter audiovisueller Darstellungsverfahren, wobei, was die Filmmusik angeht, meiner Meinung nach bereits ab der 7. Klasse die Aufmerksamkeit auf die rezeptionsleitende Wirkung der Musik gelenkt werden sollte.

Wie nun lassen sich die oben beschriebenen Funktionen der Filmmusik mit diesen Kompetenzerwartungen verknüpfen? Ich schlage dazu den Begriff des „filmmusikalischen Hörens“ vor, wobei dieses filmmusikalische Hören zunächst als Hören ohne Bild verstanden wird. Selbstverständlich spielt letztlich das Hören mit Bild für die Filmanalyse die entscheidende Rolle; dennoch ist es didaktisch sinnvoll, auch das reine Hören der Filmmusik zu schulen. Dazu kommt als methodisches Verfahren noch das Sehen ohne Ton (vgl. auch Badstübner-Kizik 2012: 58).

Aus dem oben zitierten Curriculum lassen sich hinsichtlich der Filmmusik als filmischem Gestaltungsmittel drei relevante Kernbereiche ableiten: Information, Wirkung, Beziehung Bild-Ton. Anders als die Bild-Ton-Beziehung können Information und Wirkung auch durch Hören ohne Bild bearbeitet bzw. eingeführt werden. Dazu kurz einige Anmerkungen:

Die emotionale Wirkung von Filmmusik ist oder kann enorm hoch sein, was erklärt, warum besonders Propaganda-Filme, aber auch Mainstream-Filme Musik ausgiebig verwenden. Dennoch wird sie oft gar nicht bewusst wahrgenommen. Den Schülern verschiedene Musikbeispiele vorzuspielen, sollte zunächst dazu dienen, ihnen bewusst zu machen, dass die Musik zum einen emotive, zum anderen kognitive Funktionen enthält. Die Schüler sollten also getrennt

aufzeichnen, welche Gefühle die Musik bei ihnen bewirkt (Spannung, Angst, Romantik, Unsicherheit) und welche Informationen sie vermittelt.

Gemäß der oben beschriebenen Funktionen der Filmmusik kann die Musik eine ganze Reihe von Informationen vermitteln. Immer noch unter dem Gesichtspunkt „reines Hören“ können die Schüler anhand einzelner Filmmusikbeispiele bzw. der Tonspur eine Zuordnung zu einem bestimmten Genre vornehmen (z.B. Morricones Musik zu Sergio Leones Western „Per un pugno di dollari“) sowie einer Reihe weiterer Informationen hinsichtlich der Tektonik des Films und des narrativen Geschehens entnehmen. So können Titel- und Anfangsmusik eines Films vorgespielt werden mit der Frage, welche Erwartungen die Musik weckt; die Abspannmusik wiederum kann zeigen, welche Art von Schluss der Film setzt, in welcher Stimmung er die Zuschauer entlässt. So werden zwar einerseits Wirkungen beschrieben; den Schülern sollte aber bewusst werden, dass die Musik auch als gliederndes Element wirkt. Gleiches gilt für Höhepunkte, Wendepunkte, Einschnitte oder signifikante Ereignisse und die sie unterstreichende oder vorbereitende Musik, die ebenfalls zunächst ohne Bild vorgespielt werden könnte.

Hinsichtlich des narrativen Geschehens gibt es eine ganze Reihe von Informationen, die die Schüler auch ohne Bild der Tonspur entnehmen können oder mit gutem Grund entnehmen zu können meinen, wobei erst das Hinzufügen der Bildspur letztlich Klärung schafft. So können der Musik Hinweise entnommen werden auf die im Bild dargestellte Stimmung, Ort und Zeit der Handlung und die Charakterisierung der Figuren. Außer dem physiologisch bedingten Mitschwingen der Emotionen beim Hören bestimmter Musik bilden zum großen Teil sich über lange Zeit ausgebildete Hörkonventionen die Grundlage für solche der Musik zu entnehmenden Information. So gehen wir bei tänzerischer Musik von einer fröhlichen Stimmung aus, bei einem Trauermarsch erwarten wir ein trauriges Ereignis, wahrscheinlich eine Beerdigung; irische Musik führt zu der Annahme, die Handlung spiele in Irland; bestimmte Instrumente und Musikarten, unterstützt von Tempo, Dynamik, Harmonik, sind traditionell gekoppelt an gewisse Lokalitäten, Themen, Stimmungen oder Figuren (z.B. männlich vs. weiblich;



Bullerjahn 2008). Zudem kann das Vorspielen allein der Musik erkennen lassen, inwieweit Bezug genommen wird auf bereits bekannte Musik und sich Zitate oder Anspielungen finden. Vor allem wenn bereits existierende Musik – Volksmusik, Konzertmusik, Unterhaltungsmusik – verwendet wird, können die Schüler Vermutungen anstellen, welche thematischen Bezüge zum Inhalt des Films sich daraus womöglich ergeben.

Nimmt man die Bildspur hinzu, wird zum einen die Schülerperzeption der durch die Musik vermittelten Informationen und Wirkungen differenzierter und detaillierter. Sie können erkennen, welche musikalischen Motive sich mit welchen Themen und Figuren verknüpfen und dadurch auch mehr Verständnis für den Handlungsablauf entwickeln. Sie können auch erkennen, inwieweit die Musik bereits Handlungsmomente antizipiert bzw. auf Vergangenes verweist. Entscheidend für die Arbeit der Filmanalyse bzw. der Erlangung der „film literacy“ ist aber nun, dass die Schüler ausgehend von der Betrachtung allein der Tonspur nun den Zusammenhang der Bild- und Tonspur erfassen. Zunächst sollen sie grundlegend unterscheiden lernen, ob die Musik eine Szene in ihrer Aussage verdoppelt, ob sie verstärkend wirkt, neutralisierend, die Bedeutung leicht verschiebt oder sogar einen Kontrast setzt bis hin zur Verfremdung.<sup>39</sup>

Als wichtigste didaktische Ziele für die Behandlung der Filmmusik im Fremdsprachenunterricht könnten also folgende genannt werden:

1. Ein kritisches Bewusstsein für die Wirkungen von Musik im Film entwickeln
2. Musik als multifunktionales Mittel im Film kennenlernen
3. Die Analyse der Musik für die Interpretation des Films nutzen

---

<sup>39</sup> Ein gutes Beispiel für den verfremdeten Einsatz von Musik ist Resnois' Film „On connaît la chanson“, in dem den Schauspielern Lieder bekannter Sänger unterlegt werden, wobei teilweise männliche Schauspieler die Chansons von Sängerinnen singen oder zu singen scheinen und umgekehrt, die Protagonistinnen mit berühmten männlichen Chansonstimmen in Gesang ausbrechen.

Den letztgenannten Punkt, die Filmanalyse, könnte man anhand der bereits beschriebenen dramaturgischen Funktionen der Filmmusik noch einmal in folgende Kompetenzerwartungen aufgliedern:

1. Dramaturgische und narrative Verfahren beschreiben  
(Funktionen der Musik: Zeiterleben; Konstituierung von Räumlichkeiten; Gliederung; Charakterisierung; Atmosphäre)
2. Verstehen, wie Musik Intertextualität erzeugt (zitierende Musik; Verwendung bereits existierender Stücke bzw. Lieder)
3. Erkennen, wie durch Musik eine kritische Distanz zu dem Gezeigten erzeugt wird (Kontrapunkt)

Insoweit es hier um Filmbildung im Fremdsprachenunterricht geht, sollte bei den genannten Aspekten berücksichtigt werden, dass immer auch die Bezüge zu Kultur und Filmgeschichte des jeweiligen Landes wichtig sind, wie anhand folgender Beispiele deutlich wird: In Rossellinis „Roma città aperta“ feiert die Musik das gewöhnliche Volk (Dyer 2006: 38), was sowohl entscheidend für das zentrale Anliegen und die Thematik des Films als auch für seine Zugehörigkeit zum italienischen Neorealismus ist; die Verwendung lateinamerikanischer Rockmusik in Alejandro González Iñárritus „Amores Perro“ ist ein Merkmal, das den Film als charakteristisch für das „Nuevo Cine Mexicano“ gelten lässt; die historisch authentische Musik wie z.B. in „Tous les matins du monde“ von Alain Corneau wiederum ist typisch für Filme des „Cinéma de patrimoine“ (Powrie 2006: 88). Selbstverständlich bietet sich hierfür auch eine vergleichende Arbeit an, in der einzelne Sequenzen aus Filmen, die sich in ihrer Ästhetik und damit auch im Gebrauch der Musik stark unterscheiden, einander gegenübergestellt werden.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Bergala empfiehlt eine solche, sich vornehmlich auf Sequenzen stützende filmbildnerische Vorgehensweise. (Bergala 2006, S. 113ff.)

Methodisch ließe sich auch so vorgehen, dass die Filmbilder ohne die Originaltonspur gezeigt werden und stattdessen mit anderen Musikstücken unterlegt werden, um zu verdeutlichen, wie sehr die Musik sowohl die Aussage und Bedeutung wie auch die Wirkung der Bilder verändert. Zudem ist es methodisch sinnvoll, die Schüler in einem kreativen Verfahren eigenständig Musikstücke auswählen bzw. vorschlagen zu lassen. So gewinnen sie ein Verständnis dafür, dass Filme in einem Prozess entstehen, der eine Reihe von Entscheidungen verlangt und ihre Ästhetik begründet. Dadurch erwerben sie ein Verständnis für die Konstruiertheit von Filmen (vgl. auch Surkamp 2010a : 89) , im Hinblick auf Spielfilme auch für die Fiktionalität der dargestellten Welt; doch selbst bei Dokumentarfilmen handelt es sich um ein Konstrukt und eine perspektivische Wahrnehmung der Wirklichkeit. Ein solches Verständnis aber ist die Grundlage aller ästhetischen Bildung.

Selbstverständlich können nicht immer alle möglichen Funktionen von Musik und sämtliche Teilkompetenzen der Filmbildung berücksichtigt werden. Allerdings könnte eine Kategorisierung analog des Modells von Carola Surkamp zur fremdsprachlichen literarischen Kompetenz hilfreich sein, um einen Überblick über die verschiedenen Dimensionen filmliterarischen Lernens unter Berücksichtigung der Musik zu geben.

Surkamp unterscheidet folgende Teilkompetenzen: affektiv, motivational, reflexiv, kognitiv, sprachlich-diskursiv und produktiv.

Die affektive Dimension würde in erster Linie die Wirkung von Filmmusik betreffen sowie ihre Funktion, entweder Empathie oder Distanz zu den Figuren auszudrücken und an den Zuschauer zu übermitteln. Dazu gehören Filmmusikbeispiele, die das Gefühl von Angst oder Unheimlichkeit vermitteln, wie etwa die Filmmusik zu Bayonas Horrorfilm „El orfanato“.

Die motivationale Dimension wird bei fremdsprachigen Filmen, zu denen Schüler aufgrund der Sprachbarriere erschwert Zugang finden, durch die Fokussierung auf

die Musik erreicht. So wird zunächst in den Vordergrund gerückt, was die Schüler auf jeden Fall verstehen können, nämlich die Musik, und somit die Bereitschaft erzeugt, sich auf einen Film einzulassen, auch wenn er nicht in jedem Detail sprachlich verstanden werden kann. So kann man bereits im ersten oder zweiten Lernjahr mit Filmen arbeiten, in denen wenig Dialoge vorkommen und Informationen hauptsächlich durch Musik oder die Verbindung von Bildern und Stille vermittelt werden (etwa der Kurzfilm „Atención al cliente“ von Marcos Valín und David Alonso oder die beiden viel mit Stille, ausdrucksstarken Bildern, Geräuschen und vielschichtig bedeutungstragender Musik arbeitenden Filme „Cría Cuervos“ von Carlos Saura und „El espíritu de la colmena“ von Victor Erice). Auch die Behandlung von Musikfilmen wie Sauras „Carmen“ kommt in dieser Hinsicht in Frage.

Was die reflexive Dimension angeht, könnten die Schüler angeleitet werden, die Verwendung der Musik zu bewerten, etwa inwieweit sie die (vermuteten) intendierten Wirkungen erzielt oder auch inwieweit sie entweder einer Klischeebildung Vorschub leistet oder aber die Auflösung von Klischees versucht. So bietet beispielsweise der häufig im Spanischunterricht gezeigte Film „Frida Kahlo“ interessantes Diskussionspotential hinsichtlich der Frage, ob die Filmmusik, wie von Regisseur und Komponist beabsichtigt, ein authentisches Bild Mexikos durch die Verwendung mexikanischer Volksmusik inklusive autochthoner Instrumente vermittelt oder ob vielmehr, wie Deborah Shaw kritisch anmerkt, der Soundtrack insgesamt eine pan-hispanische Identität konnotiert (Shaw 2012: 222) und nicht spezifisch die mexikanische Kultur kennzeichnet, dafür aber garantiert, dass der Film global auf Resonanz stößt und zu einem Mainstream-Hollywood-Film wird, auf Kosten allerdings der Befestigung des Klischees einer allgemeinen „Latin' identity“ (Shaw 2012: 222).

Die kognitive Dimension betrifft die bereits behandelten Aspekte der durch die Musik unterstützten Erschließung eines fremdsprachlichen Films, wozu ebenso das Füllen von Leerstellen gehört wie die Hypothesenbildung und -überprüfung. Für letzteres bietet sich, wie oben gezeigt, die Vorführung der Tonspur ohne Bild

an. Dabei geht es sowohl um das Verstehen des Filminhalts wie um das Begreifen seiner ästhetischen Gestaltung mithilfe der Analyse der filmischen Mittel, unter anderem eben der Musik und ihrer Funktionen.

Unter die sprachlich-diskursive Dimension fällt die Kommunikation über die gehörte Musik bzw. die Ton-Bild-Beziehung, während zur produktiven Dimension vor allem kreative Aufgaben zur Erstellung eigener Filmmusiken gehören.

Somit leistet die Analyse der Funktionen der Filmmusik einen wichtigen Beitrag zur Filmbildung im Fremdsprachenunterricht, im Hinblick auf ästhetische Erziehung und die Kommunikation über (film)ästhetische Fragen in einer Fremdsprache. Darüber hinaus bietet sie einen anderen Zugang zu Filmen, indem sie die Bilder nicht primär über die (fremde) Sprache, sondern den musikalischen Klang zu entschlüsseln erlaubt.

### 3.5 Filmmusik im Spanischunterricht am Beispiel von Carlos Sauras Film „Cría Cuervos“

*It is true that the music in the movie, although by turns haunting and jarring, may seem incidental, a form of thematic accompaniment to images and story. But it is more than that. It is what the images and the story are not quite saying.<sup>41</sup>*

Zum Schluss soll anhand eines ausgewählten Beispiels gezeigt werden, was die Analyse der Filmmusik zur ästhetischen Kompetenz als Teilkompetenz der Filmbildung beitragen kann. Analog zu Surkamps Definition der ästhetischen Teilkompetenz innerhalb der fremdsprachlichen literarischen Kompetenz soll hier, auf das „Lesen“ (und „Hören“) von Film übertragen, das Erfassen ästhetischer Darstellungsformen und ihr Bezug zum historischen Kontext als Unterrichtsziel gesetzt werden (Surkamp 2012).

Die Auswahl des Films „Cría Cuervos“ (1975) von Carlos Saura begründet sich in der leichten Verständlichkeit – es gibt wenige Dialoge; der Film wird beherrscht von der Aussagekraft seiner oft stillen Bilder. Er ließe sich daher bereits in der Sekundarstufe 1 verwenden. Als ein gegen das Franco-Regime gerichteter Film, der gegen Ende der Diktatur entstand, ist er thematisch aber auch für die Sekundarstufe II interessant. Außerdem repräsentieren der Film und sein Regisseur Carlos Saura ein wichtiges Stück spanischer Filmgeschichte; Carlos Saura gilt gemeinhin als einer der bedeutendsten spanischen Filmregisseure überhaupt mit einer bereits mehr als 50 Jahre umfassenden Karriere. Somit erfüllt der Film auch den für die Filmbildung im fremdsprachlichen, hier spanischen,

---

<sup>41</sup> Wood 2011.

Unterricht wesentlichen Auftrag, und zwar die Schüler mit der Filmgeschichte eines anderen Landes bekannt zu machen.

Ohne hier eine ausführliche Analyse des Films leisten zu können, seien einige wichtige Punkte herausgehoben: „Cría Cuervos“ entstand nicht nur, als Franco bereits im Sterben lag, er spielt auch zu dieser Zeit. Er wurde unter den Bedingungen der Diktatur und damit der Zensur gedreht, eine explizite Kritik an den Verhältnissen war nicht möglich. Die Handlung konzentriert sich daher auf den Privatbereich: aus der Perspektive eines Kindes, der achtjährigen Ana, werden Szenen eines bürgerlichen Familienlebens in Madrid dargestellt. Bezüge zur Politik ergeben sich erst auf der symbolischen bzw. allegorischen Ebene des Films, vor allem aber auch durch die Musik bzw. die Stille.

Zur Musik als ästhetischem Gestaltungsmittel ergeben sich folgende relevante Aspekte: Zunächst ihre recht spärliche Verwendung. Sie deutet daraufhin, dass trotz der symbolischen und allegorischen Überhöhung der Film auch eine realistische Ästhetik intendiert, was man als Gegensatz zu den Propagandafilmen des Franquismus oder zu den populären, die Wirklichkeit verschönernden Filmen der Franco-Anhänger sehen darf. So ist die Musik immer „realistisch“ begründet, was auch heißt, dass es keine nichtdiegetische Musik gibt oder die wenige nichtdiegetische Musik sich später als diegetische Musik entpuppt. Mit anderen Worten, Musik ertönt dann, wenn jemand Klavier spielt, singt oder eine Schallplatte auflegt. Auf der symbolischen Ebene dagegen steht die Stille für die Unterdrückung in der Diktatur, zum einen als gedrückte Stimmung, wie auch als Verbot, sich offen und unzensiert zu äußern (sei es musikalisch oder sprachlich).

Insgesamt kommen nur drei Musikstücke im ganzen Film vor: ein für den Film komponiertes Klavierstück des Komponisten Mompou, sowie zwei bereits existierende Lieder, „¡Ay, Maricruz!“ gesungen von Imperio Argentino und „Porque te vas“ von Jeanette. Diese wenigen Musikstücke werden zum einen obsessiv wiederholt, wobei allein schon die Wiederholung als die durch eine Diktatur hervorgerufene Traumatisierung verstanden werden kann (vgl. auch

Smith 2007). Zudem werden die drei Musikstücke leitmotivisch verschiedenen Figuren zugeordnet: „¡Ay, Maricruz!“ verknüpft sich mit der nicht mehr der Sprache fähigen, im Rollstuhl sitzenden Großmutter, das Klavierstück mit der verstorbenen (aber in Rückblenden, Erinnerungen und Fantasien der Tochter Ana auftretenden) Mutter und „Porque te vas“ schließlich mit der jüngeren Generation der drei Schwestern (zwei Kinder und ein Teenager). Dabei dient die Musik nicht allein der Charakterisierung der Figuren – die alte, in der Vergangenheit verharrende Großmutter, die sensible, todgeweihte Mutter (eine talentierte Pianistin, die ihre Karriere zugunsten der Familie aufgab) und die jungen, sich für neue Mode interessierenden und an Zeitschriftenfotos junger Frauen sich orientierenden Mädchen – sie vermittelt darüber hinaus auch eine politische Botschaft (Renaut 2008, Smith 2007). Darauf wird unter dem Aspekt „Historisierung“ und „Kontextualisierung“ noch näher eingegangen.

Methodisch ließe sich so vorgehen:

1. Die Schüler sollen die Quellen der im Film zu hörenden Musik benennen (Klavier, Gesang, Schallplatte), um so ein Verständnis für diegetische Musik zu bekommen. In der Anschlusskommunikation ließe sich erörtern, warum der Film auf den Einsatz nichtdiegetischer Musik verzichtet.
2. Auf einem Arbeitsblatt sind Fotogramme abgebildet, auf denen jeweils die Großmutter, die Mutter und die Schwestern zu sehen sind. Dann werden den Schülern die drei Musikstücke vorgespielt, die sie den jeweiligen Bildern zuordnen sollen. Die Anschlusskommunikation kann erörtern, inwieweit die Musik zur Charakterisierung der Figuren beiträgt. Alternativ kann dazu eine schriftliche Aufgabe erfolgen, entweder offen oder, gerade in der Unterstufe, als Multiple-Choice-Aufgabe.
3. Eine kreative Aufgabe ließe sich einleiten, indem die Schüler die Anfangsszene ohne Ton sehen. Es handelt sich um eine sehr spannungsgeladene Szene: Die achtjährige Ana, in ein weißes Nachthemd gekleidet, steigt in der Nacht und



Dunkelheit eine Treppe hinunter. In der Originaltonspur herrscht zunächst absolute Stille. Eine solche Szene könnte sich durchaus auch in einem Horrorfilm befinden, und die Schüler könnten überlegen, welche Musik sie wählen würden, um diese Szene zu einer Horrorfilmszene zu machen. Damit gewinnen sie zum einen ein Verständnis dafür, wie die Musik spezifisch für ein bestimmtes Genre sein kann, zum anderen lernen sie die Stille als ein ebenfalls Spannung erzeugendes Mittel kennen wie auch als Aufforderung, genau hinzuhören, weil jedes noch so leise Geräusch bedeutsam sein kann und z.B. wie hier auf das kurz darauf eintretende Geschehen (Liebesstöhnen und Todeskampf von Anas Vater) vorbereitet.

Für die Historisierung und Kontextualisierung wiederum ist eine genaue Betrachtung der Musikstücke und die Bereitstellung zusätzlicher Information nötig. Zunächst ist hervorzuheben, dass es sich bei zwei der Musikstücke um Lieder handelt, hier ergibt sich auch noch einmal die Frage nach dem Verhältnis von Musik und Text zueinander. Das dritte Stück ist dagegen ein reines Instrumentalstück (die Komposition für Klavier von Mompou). Bei dem Lied „¡Ay, Maricruz!“ handelt es sich um eine „copla“, eine Form, die typisch ist für die spanische Volksmusik. Neben der Neuen Musik Mompous und dem Popsong *jeanettes* wirkt sie somit altmodisch, verweist zurück auf eine bestimmte historische Epoche, in der diese Art von Liedern populär war und kennzeichnet somit die Großmutter, ihr Alter und ihre nostalgische Haltung der Vergangenheit gegenüber. „¡Ay, Maricruz!“ vermittelt darüber hinaus aber auch eine konkrete politische Botschaft: Diese Art der Musik wurde benutzt für die sogenannten „españoladas“, Filme, die explizit die Franco-Diktatur stützten; zudem hört die Großmutter das Lied in einer Aufnahme von Imperio Argentina, der 1910 geborenen Sängerin und Schauspielerin, die in vielen dieser Filme mitwirkte und als Anhängerin Francos galt. Sogar eine Liebesaffäre mit Adolf Hitler wird ihr nachgesagt. Indem so die Musik gleichzeitig der Franco-Ära wie der sprachlosen und fast schon toten Großmutter zugeordnet ist, trifft sie auch eine Aussage über die Franco-Diktatur: sie ist am Ende (was sie ja auch tatsächlich war), sie hat keine eigene Sprache mehr, mag sie auch noch so sehr die Platte ihrer alten

verführerischen Schnulzen abspielen. Eine solche Aussage wäre natürlich explizit niemals möglich gewesen; die geschickte Auswahl der Filmmusik erlaubte dem Filmregisseur aber, sich kritisch gegenüber dem Regime zu positionieren und dennoch die Zensur zu passieren.

Das der Mutter zugeordnete Klavierstück *Mompous*<sup>42</sup> dagegen ist eine leise, reflektierende Stimme, ohne Sprache/Text, vertritt aber das eigenständig neu Erdachte (der Katalane *Mompou* gehörte der Schule der „Neuen Musik“ an). Wie die Mutter eine sensible Pianistin ist, die sich dem fremdgehenden, autoritären Mann, einem Militäroffizier, zaghaft zu widersetzen sucht, dabei aber scheitert, lässt sich diese Musik in ihrer politischen Aussage auch als Vertreterin eines leisen Dissidententums lesen, für das aber keine Hoffnung besteht, seine neue, eigene, originelle Sprache in die Zukunft zu retten. Sie kann höchstens in der Rückbesinnung oder Rückerinnerung bewahrt werden, so wie Ana weiterhin mit den Klaviertönen ihrer Mutter lebt. Auf der anderen Seite lässt sich in der Zuordnung des von Jeanette gesungenen Schlagers „Porque te vas“ zur jüngeren Generation die Bejahung eines Neuanfangs oder eine optimistische Sicht auf die Zukunft herauslesen: Jeanette ist eine 1951 in London geborene spanische Sängerin, die in den 70er Jahren große Erfolge feierte. Die fröhliche Musik, zu der die Kinder unbeschwert tanzen, dabei junge Erwachsene nachahmend, stützt diese Lesart, andererseits steht der Text dazu in einem gewissen Kontrast, denn er spricht von der Traurigkeit angesichts der Tatsache, dass jemand geht (auf den zu erwartenden baldigen Tod Francos bezogen könnte man den Text wiederum auch als ironischen Kommentar lesen). Jedenfalls spiegelt diese Zweideutigkeit – fröhlicher Optimismus und Neuanfang einerseits, melancholische Unsicherheit andererseits, auch die historisch-politische Lage Spaniens kurz vor Francos Tod wider, als eine große Unsicherheit herrschte, weil man nicht wusste, wie es mit Spanien weitergehen würde.

Eine solche historisierende und kontextualisierende, auch politische Interpretation der Musik wäre erst in der Oberstufe zu behandeln. Methodisch könnte dabei so

---

<sup>42</sup> Zu einer detaillierten Analyse des Klavierstücks vgl. Rosenmann 1995 S. 21ff.

vorgegangen werden, dass die Schüler zunächst einmal die Musikstücke zeitlich einzuordnen versuchen. Dann wäre Material zu den Komponisten bzw. Sängerinnen bereitzustellen sowie die Liedtexte. Die Lieder könnten dahingehend bearbeitet werden, inwieweit Musik und Text sich gegenseitig unterstützen oder aber einen Kontrast bilden. Anschließend sollten die Schüler durch lenkende Fragen, die sie in kurzen Essays beantworten können, sensibilisiert werden für die in der Musik enthaltenden Symbolik und die sich daraus ableitende politische Botschaft.

Als kreatives Verfahren<sup>43</sup>, das gleichzeitig den Blick auf die Vergangenheit des eigenen Landes lenkt, könnten die Schüler zu einem hypothetischen Filmskript über die letzten Jahre der Nazizeit und ihr Ende überlegen, welche Musik und gegebenenfalls welche Instrumentierung sie wählen würden, um einen SS-Offizier, ein Mitglied der Weißen Rose und eine die Alliierten begeistert empfangene junge Mutter musikalisch zu repräsentieren.

Mit diesen Verfahren erlangen die Schüler ein Bewusstsein dafür, in welchem Maße Musik die ästhetische Gestaltung eines Filmwerkes prägt und wie sie darüber hinaus für ein tiefergehendes Verständnis des Films und seiner Hintergründe unverzichtbar ist.

---

<sup>43</sup> Zum Nutzen kreativer Verfahren bei der Lektüre literarischer Texte im Unterricht vgl. Caspari (1994). Ihre Erkenntnisse lassen sich prinzipiell auch auf die „Lektüre“ von Filmen übertragen.

*Klänge und Menschen können an- und abwesend sein. Nacheinander und zugleich.<sup>44</sup>*

#### **4. AUSKLANG**

Filme im Fremdsprachenunterricht sollten also nicht allein gesehen oder „gelesen“, sondern auch gehört und zwar genau gehört werden. Die Einbeziehung der Filmmusik in den Unterricht, sei es in der Analyse ihrer Funktionen oder aber im Hinblick auf eine der vielen Rollen, die sie in einem und für einen Film und auch im Filmgeschäft spielt, bildet ein Verständnis aus für die Produktion und Rezeption von Filmen sowie ihre ästhetische Gestaltung. Filmbildung im Fremdsprachenunterricht bedeutet damit die Vermittlung filmästhetischer Kompetenz in Bezug auf fremdsprachige Filme (einschließlich der Fähigkeit, Filme sowohl filmgeschichtlich als auch stilistisch einordnen zu können). Darüber hinaus ermöglicht sie, ein Verständnis für den Entstehungshintergrund der Filme zu entwickeln, was jeweils eine Berücksichtigung der für die Fremdsprache spezifischen Kultur (oder Kulturen) bedeutet. Der Klang der Musik – er erzählt und erläutert in der ihm eigenen Sprache. Sie zu entschlüsseln gehört zum Auftrag schulischer Filmbildung.

---

<sup>44</sup> Rosenmann 1995, S. 33.

## 5. LITERATUR

- Adorno, Theodor W. & Eisler, Hans (1976): *Komposition für den Film*. Frankfurt/M.
- Amitrano, Alessandra (1997): *El cortometraje en España. Una larga historia de ficciones breves*. Valencia.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2012): Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17, 2, S. 44-70.
- Beilenhoff, Wolfgang (Hrsg.) (2005): *Poetika Kino. Theorie und Praxis des Films im russischen Formalismus*. Frankfurt/M.
- Bergala, Alain (2006): *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris.
- Berghahn, Daniela & Sternberg, Claudia (Hrsg.) (2010): *European Cinema in Motion: Migrant and Diasporic Film in Contemporary Europe*. Basingstoke.
- BFI (2014): Impact, Relevance and Excellence: A New Stage for Film Education. <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-film-education-strategy-impact-relevance-and-excellence-2014-03.pdf>, S. 1-19.
- BFI (2012): On-stage interview with Carlos Saura. <http://www.bfi.org.uk/live/video/689>.
- BFI (2013): Screening literacy. Film education in Europe. <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>
- BFI (2004): Sight and Sound. The Best Music in Film. <http://old.bfi.org.uk/sightandsound/filmmusic/scoring.php>
- Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.) (2010): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von ‚audio literacy‘ im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.
- Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, S. 124-140.
- Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (2012): Musical Visions. Filmmusik im Rahmen der Entwicklung von Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Reinfried, Marcus, Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen*. Frankfurt/M., S. 99-110.

- Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (2004): Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1./6, S. 402-405.
- Blell, Gabriele & Roscher, Felix (2012): Die Filmmusik in „Babel“. Episodisch perspektiviert für den Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17,2, S. 71-89.
- Brabec, Jeffrey & Brabec, Todd (2007): Music, Money, Success & the Movies: Part One. <http://www.ascap.com/Music-Career/articles-advice/music-money-success-movies.aspx>
- Braun, Michael & Kamp, Werner (2011): *Filmperspektiven. Filmanalyse für Schule und Studium*. Haan-Gruiten.
- Bullerjahn, Claudia (1999): Filmmusik – ein begriffliches Babylon – Von den Schwierigkeiten einer einheitlichen Filmmusiknomenklatur. <http://www.slm.uni-hamburg.de/imk/Archiv%20ZMM/sommer99/Bullerjahn.htm>.
- Bullerjahn, Claudia (2008): Genderkonstruktion durch Filmmusik. Eine analytische Betrachtung am Beispiel der Vertonung von Frauenfiguren in Filmen von Alfred Hitchcock und im neueren Frauenfilm. *Kieler Beiträge zur Filmmusikforschung*, 2, S. 7-26.
- Caspari, Daniela (2007): A la recherche d'un genre encore mal connu – Zur Erforschung von Kinder- und Jugendliteratur für den Französischunterricht. In: *Französisch heute* 38/2007/1, S. 8-19.
- Caspari, Daniela (1994): *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt/M.
- Castro Varela (2007): Interkulturelle Kompetenz, Integration und Ausgrenzung. In: Otten, Matthias, Scheitza, Alexander & Cnyrim, Andrea: *Kompetenz im Wandel. Bd. 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*. Frankfurt/M., S. 155-170.
- Deleuze, Gilles (1997a): *Das Bewegungs-Bild. Kino 1*. Frankfurt/M.
- Deleuze, Gilles (1997b): *Das Zeit-Bild. Kino 2*. Frankfurt/M.
- Dyer, Richard (2006): Music, people and reality: the case of Italian neo-realism. In: Mera, Miguel & Burnand, David: *European Film Music*. Aldershot; Burlington.
- Ehrlich, Linda C. (2007): *The Cinema of Victor Erice: Am Open Window*. Lanham, MD.
- Elsaesser, Thomas & Hagener, Malte (2007): *Filmtheorie. Zur Einführung*. Hamburg.

- Emons, Hans (1984): „Filmmusik“. In: Hopf, Helmut, Heise, Walter & Helms, Siegmund (Hrsg.): *Lexikon der Musikpädagogik*. Regensburg.
- Eisenstein, Sergej M., Pudowkin, Wesewolod I & Alexandrow, Grigroij W.: Manifest zum Tonfilm. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hrsg.) (1979): *Texte zur Theorie des Films*. Stuttgart. S. 42-45.
- Ezra, Elizabeth & Rowden, Terry (Hrsg.) (2006): *Transnational Cinema, the Film Reader*. London; New York.
- Filmerziehung in den Berliner (und Brandenburger Rahmenlehrplänen)* (zusammengestellt von Gerhard Teuscher; Stand Juli 2007)  
[http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/medien/medienpaedagogik/filmpaedagogik/pdf/Filmerziehung\\_in\\_den\\_neuen\\_BerlinerRLP.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/medien/medienpaedagogik/filmpaedagogik/pdf/Filmerziehung_in_den_neuen_BerlinerRLP.pdf)
- Fuchs, Mechthild et al. (2008): Freiburger Filmcurriculum. Ein Modell des Forschungsprojekts Integrierte Filmdidaktik. In: *Der Deutschunterricht* 60, 3/2008. Seelze. S. 84-90.
- Götze, Kerstin & Lück-Hildebrandt, Simone (2003): L’histoire du cinéma français? une approche (Sekundarstufe II). In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 62, S. 35-41.
- Grünewald, Andreas (2011): Film im Spanischunterricht. Themenheft von *Hispanorama*, 8/2011/33.
- Henseler, Roswitha, Möller, Stefan & Surkamp, Carola (2011a): Die Verbindung von Bild und Ton. Förderung von ‚Hör-Seh-Verstehen‘ als Teil von Filmverstehen im Englischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 45, 112-113, S. 2-9.
- Henseler, Roswitha, Möller, Stefan & Surkamp, Carola (2011b): *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze-Velber.
- Henseler, Roswitha, Möller, Stefan & Surkamp, Carola (2011c): Vorschlag für ein Curriculum zum Filmverstehen. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 45, 112-113, S. 10-11.
- Henzler, Bettina & Pauleit, Winfried (2006): Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Alain Bergala: *Kino als Kunst*. Hrsg. v. Bettina Henzler & Winfried Pauleit. Marburg, S. 9-13.
- Hjort, Mette & MacKenzie, Scott (Hrsg.) (2000): *Cinema and Nation*. London; New York.

- Hoefler, Georg & Solms, Wilhelm (1995): *Carlos Saura: zu den Filmen La Caza und Carmen: der Wandel des typischen Saura'schen Filmstils im historischen Kontext*. Cöppengrave.
- Kaiser, Mark: „New Approaches to Exploiting Film in the Foreign Language Classroom.“ *L2 Journal*, 3 (2011), S. 232-249.
- Koelsch, Stefan (2012): *Brain and Music*. Chichester; Hoboken.
- Länderkonferenz Medienbildung (2009): *Filmbildung. Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule*.  
[http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210\\_Filmbildung\\_LKM.pdf](http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210_Filmbildung_LKM.pdf)
- Leitzke-Ungerer, Eva (2009): Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung* (Romanische Sprachen und ihre Didaktik; 25). Stuttgart, S.11-32.
- Lissa, Zofia (1965): *Ästhetik der Filmmusik*. Berlin.
- Kinder, Marsha (1993): *Blood Cinema: The Reconstruction of National Identity in Spain*. Berkeley.
- Klant, Michael (2009): *Bildende Kunst und Filmbildung – Das Freiburger Modell „Integrative Filmdidaktik“*.  
[http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik\\_archiv/2009-08-klant.pdf](http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2009-08-klant.pdf)
- KMK (2012): *Medienbildung in der Schule*.  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf)
- Maas, Georg (2012): *Filmmusik. Arbeitsheft für den Musikunterricht in den Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen*. Stuttgart; Leipzig.
- Malaguti, Simone & Thoma, Nadja (2012): Film und Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17/2. S, 1-6.
- Marsh, Steven & Nair, Parvati (Hrsg.) (2004): *Gender and Spanish Cinema*. Oxford; New York.
- Middel, Reinhard (2006): Film in Rahmen-/Lehrplänen einzelner Bundesländer. In: Dokumentation des Kongresses „Vision Kino 06: Film – Kompetenz – Bildung“, 27. Oktober 2006.  
<http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/media/1866>
- O'Brian, Charles (2005): *Cinema's Conversion to Sound. Technology and Film Style in France and the U.S.* Bloomington.



- Pohl, Burkhard & Türschmann, Jörg (Hrsg.) (2007): *Miradas locales. Cine español en el cambio del milenio*. Madrid; Frankfurt/M.
- Pongratz, Georg (Hrsg.) (2006): *Spielfilm-Interpretation und ‚spielerische‘ Film-Gestaltung mit Musik: Filmpädagogik aus hermeneutisch-phänomenologischer Perspektive*. Hildesheim; New York.
- Pool, Jeannie G. & Wright, Stephen H. (2011): *A Research Guide to Film and Television Music in the United States*. Lanham/Md.
- Powrie, Phil (2006): Outing the synch: music and space in the French heritage film. In: Mera, Miguel & Burnand, David: *European Film Music*. Aldershot; Burlington.
- Rabenalt, Peter (2014): *Der Klang des Films. Dramaturgie und Geschichte des Filmtons*. Berlin.
- Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3), <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf>
- Renaut, Aurore (2008): „Cria Cuervos“ de Carlos Saura (1976). [http://ressources.acap-cinema.com/files/formation\\_cria\\_cuervos\\_cac.pdf](http://ressources.acap-cinema.com/files/formation_cria_cuervos_cac.pdf)
- Rosenmann, Mauricio (1995): *Lieder ohne Ton. Anmerkungen zu Federico Mompou, Ralf R. Ollertz, Carlos Saura und Frédéric Chopin*. Saarbrücken.
- Salles, Walter (2003): Preface. In: Elena, Alberto & Díaz Lopez, Marina (Hrsg.): *The Cinema of Latin America*. London. S. xiii-xv.
- Schneider, Enjott (2011): *Komponieren für Film und Fernsehen. Ein Handbuch*. Mainz.
- Seidl, Monica (2007): Visual Culture. Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 87, S. 2-7.
- Seel, Martin (2013): *Die Künste des Kinos*. Frankfurt/M.
- Shaw, Deborah (2012): Re-making Frida Kahlo through music in Frida. In: Shaw, Lisa & Stone, Rob (Hrsg.): *Screening songs in Hispanic and Lusophone cinema*. Manchester, S. 220-234.
- Smith, Paul Julian (2007): *Cria Cuervos...: The Past is Not the Past*. In: *The Criterion Collection*, <http://www.criterion.com/current/posts/527-cria-cuervos-the-past-is-not-past>

- Spielmann, Raphael (2011): *Filmbildung! Traditionen, Modelle, Perspektiven*. München.
- Surkamp, Carola (2010a): Filmkompetenz. In: Dies. (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart u.a., S. 64-65.
- Surkamp, Carola (2010b): 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/M. S. 275-289.
- Surkamp, Carola (2012): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Wolfgang Hallet & Ulrich Krämer (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze-Velber. S. 77-90.
- Surkamp, Carola (2004): Spielfilme im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Beitrag zu einer kulturwissenschaftlichen FilmDidaktik. In: Bredella, Lothar, Delanoy, Werner & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen, S. 239-267.
- Surkamp, Carola (2010c): Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenz aus der Sicht unterschiedlicher Fächer. In: Kepser, Matthias (Hrsg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a.* München, S. 85-108.
- Sturm, Rüdiger (2001): Jürgen Fabritius: „Wir bräuchten einfach ein Schulfach Film.“ Spiegel-Interview. <http://www.spiegel.de/kultur/kino/juergen-fabritius-wir-braeuchten-einfach-ein-schulfach-film-a-118537.html>.
- Tauche, Noah (2012): Rolle der Musik bei der Filmanalyse. Der Fremdsprachenunterricht profitiert von einer Behandlung musiktheoretischer Phänomene. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Englisch*, 6/2012/1: 35-38.
- Tarkowskij, Andrej (1996): *Die versiegelte Zeit. Gedanken zur Kunst, zur Ästhetik und Poetik des Films*. Berlin.
- Triana-Toribio, Núria (2003): *Spanish National Cinema*. London; New York.
- Trier, Lars von & Vinterberg, Thomas: (1995): *Dogma 95*. <http://www.revolver-film.de/Inhalte/Rev1/html/Dogma95.html>
- Vences, Ursula (2006): Spielfilme im Spanischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 4, 12, S. 4-11.
- Vernon, Kathleen M. & Eisen, Cliff (2006): Contemporary Spanish film music: Carlos Saura and Pedro Almodóvar. In: Mera, Miguel & Burnand, David: *European Film Music*. Aldershot; Burlington.

Wood, Michael (2011): At the movies. ‚Carlos Saura’. In: *London Review of Books* 33, 12, S. 22.