

Gabriele Blell (Hannover) & Christiane Lütge (Hildesheim)

Musical Visions: Filmmusik im Rahmen der Entwicklung von Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht

In this article we outline a model of film music education for the EFL classroom that may contribute to the development of an all-encompassing model of *visual and auditory film education*. With a view to an empirical survey conducted in June / July 2008 we argue to develop *audio (film music) literacy* following a successive progression: from emotive-affective to more cognitive listening, from holistically oriented activities to more language-oriented activities.

1. Einführung

Obwohl der Film seit mehr als 80 Jahren über eine Tonspur verfügt, wird er immer noch als ein primär visuelles Medium betrachtet. Sowohl in der filmtheoretischen Literatur als auch in filmdidaktischen Publikationen lässt sich diese Tendenz ausmachen. Die größtenteils unbewusste Rezeption von Musik in einer uns umgebenden mehr oder weniger „geräuschvollen Alltagswelt“ mag ein Grund dafür sein, warum Filmmusik meist vergessen wird. Nicht nur in der Didaktik haben bisher Musik und Geräusche als symbolträchtige und sprachstimulierende Bestandteile von Film bis auf wenige Ausnahmen wenig Beachtung erhalten, auch in der Filmwissenschaft wurde relativ spät begonnen das „Mysterium“ dieser Randkomponente zu bearbeiten (Donelli 2001:1). Neue Entwicklungen in der Medienrezeptionsforschung und auch in der Filmwissenschaft allerdings widmen sich allmählich auch der Erforschung der Tonspur eines Films, dem Verhältnis von Sprache, Geräusch und Musik.

Ziel des Beitrages

Der Beitrag setzt sich insofern das Ziel, die Rolle von Musik sowie das spezifische Zusammenspiel von Musik und bewegten Bildern im Film vor dem Hintergrund der Entwicklung von *audio-visual literacy* im Fremdsprachenunterricht zu diskutieren. Nur in einer Vernetzung aller im Film repräsentierten codierten Symbolsysteme: Wort, Bild, Musik & Geräusch, die Musik nicht ausschließt, kann auch der Fremdsprachenunterricht zu einer umfassenden Hör-Seh-Verstehensbildung beitragen (Thaler 2007). Dabei soll durch eine empirische Untersuchung herausgefunden werden, was durchschnittliche Filmhörer überhaupt auf unterschiedlichen Lernniveaus musikalisch wahrnehmen und welche Versprachlichungen möglich sind.

Stand der filmdidaktischen Diskussion

Als Ziel in der didaktischen Literatur gilt es gemeinhin, Filme „lesen“ zu lernen (*film literacy*). Dabei steht schon rein begrifflich die Visualität viel stärker im Vordergrund, insbesondere mit Blick auf die Entzifferung visueller Zeichen. Der

auditive Aspekt wird bisher eher stiefmütterlich behandelt. Der Schwerpunkt liegt nahezu einseitig auf einem Teil des Soundtracks, der Sprache. Es wird kaum umfassend auf die Tonspur insgesamt fokussiert; im Gegenteil: Geräusche und Musik erscheinen hier zuweilen als störend, ablenkend, zusätzlich verkomplizierend. Hören und Sehen werden also nicht als Einheit eines Gesamteindrucks aufgefasst, sondern häufig als Gegensatz empfunden, wofür es sicherlich Gründe gibt. Zum einen ist Musik als zeitliches Phänomen vergänglich, dadurch „flüchtig“ und schwer fassbar. Während man aus der Bildspur eines Films ein visuelles Standbild isolieren kann, ist dies für die Tonspur nicht möglich. Andererseits ist die Unmittelbarkeit der Wirkung des auditiven Eindrucks sehr stark, jedoch wenig greifbar. Der emotionalen Wirkung können sich jedoch Zuschauer auch nicht durch Augenschließen entziehen.

Das Zusammenspiel von Hören und Sehen wurde schon bei Adorno und Eisler, wenn auch in anderem Zusammenhang, thematisiert: „Hören ist, verglichen mit dem Sehen „archaisch“ [...]. Das Auge ist immer ein Organ der Anstrengung, Arbeit, Konzentration, es fasst ein Bestimmtes eindeutig auf. Dem gegenüber ist das Ohr eher dezentriert, passiv“. (Adorno/Eisler 1944: 41, 43). Gadamer dagegen hat auf die Besonderheit des Hörens für die Hermeneutik und die ästhetische Erfahrung hingewiesen. Hören ist für ihn die physiologische Voraussetzung des eigentlichen Verstehens. Für die Hörästhetik und ihre fachdidaktische Bedeutung ist die Differenzierung auditiver Prozesse von der bloßen Wahrnehmung bis zum Hörerlebnis als ästhetischer Erfahrung genauer zu untersuchen. Die Wiederentdeckung der akustischen Dimension betont auch Jutta Wermke. Die Prozesse des Hörens, Horchens und Lauschens als Formen auditiver Aufmerksamkeit als akustische Wahrnehmungen außerhalb von Kommunikationsprozessen spielen eine wichtige Rolle. (Wermke 2001: 122) Dabei führt die wechselseitige Ergänzung von Auge (zur visuellen Wahrnehmung) und Ohr (zur auditiven Wahrnehmung) zu einer synergetischen Wahrnehmungssteigerung), deren Ergebnis mehr ist als die Summe ihrer Teile. Auch neuere stärker subjektorientierte Ansätze in der filmdidaktischen Diskussion (vgl. Decke-Cornill & Luca 2007), die die Rolle der Emotionen im Zusammenhang mit Filmrezeption thematisieren, können dazu beitragen, dass ein ganzheitlicher Zugang zur Filmrezeption entwickelt wird, in dem auch nonverbale akustische Phänomene eine Rolle spielen.

2. Funktionen von Filmmusik

Allgemein lässt sich sagen: Mit Filmmusik wird Atmosphäre geschaffen, werden Emotionen erzeugt. Etwas präziser lässt sich das folgendermaßen fassen:

Funktionen von Filmmusik	Beispiele
Gefühle evozieren	Grundstimmung einer Filmsequenz primär durch Musik bestimmt, „Einführung“ in das Bild durch Musik (empirisch kaum erforscht)
Kontinuität unterstreichen	(visuelles Diskontinuum durch Geräuschatmosphären), Gegengewicht zur diskontinuierlichen Erzählweise der Bildspur
Bild unreal machen	(Bild-Ton-Schere) visuelle und auditive Eindrücke „widersprechen“ einander
Karikieren, parodieren	Kommentierung des filmischen Geschehens durch den Regisseur, Über-Untertreibung, Vergleich, Anspielung in bewusster Verstärkung der Bild-Ton-Schere
Aufmerksamkeit erzeugen/lenken	„attention getter“, Strukturierung des Erzählflusses, Unterstützung bestimmter visueller Reize aus der komplexen Bildschicht
Intensivierung	(Überhöhung, Verfremdung) visuelle Eindrücke können so verstärkt werden

Abb.1: Funktionen von Filmmusik in Anlehnung an Harald Wolff (1996)

In der filmtheoretischen und Musikrezeptionsforschung finden sich unterschiedliche Ansätze zur Funktionalität von Filmmusik, die hier nicht umfassend dargestellt werden können. Aufgegriffen werden sollen lediglich kurz einige gängige Kategorisierungen, die als Orientierung für die empirische Untersuchung gedient haben, Pongratz (2006), Bullerjahn's mehrdimensionaler Wirkungsansatz (2001) sowie Lexmanns (2001) und Chattahs (2006) filmsemiotischer Ansatz. (vgl. Pkt. 4)

Pongratz (2006)

Der Ansatz von Pongratz (2006) (zurückgehend auf Pauli 1978) ist einer der einfachsten und damit leicht anwendbar. Pongratz unterscheidet zwischen Paraphrasierung, Polarisierung und Kontrapunktierung.

Lexmann (2001) und Chattah (2006)

Aus filmsemiotischer Perspektive kristallisieren sich vier prototypische Kategorien heraus: die dramaturgische, die narrative, die strukturierende und die Überzeugungsfunktion. Da die Pragmatik der Kategorisierung jedoch relativ grob ist, sind auf dieser Grundlage kaum tiefer gehende musik- und filmanalytische Interpretationen und Rückschlüsse zu erwarten. Jedoch lassen sich gute Anschlussmöglichkeiten für ein didaktisches Herangehen über die beschriebenen Kategorien finden: a) Parallelism, polarisation, counterpoint b) diegetic, non-diegetic, c) denotation, connotation d) Leitmotivic, non-leitmotivic & topic (Lexmann 2001, Chattah 2006).

Bullerjahn (2001)

Das von Bullerjahn entwickelte übergreifende Wirkungsmodell von Filmmusik ist aus unserer Sicht besonders interessant. Aufgrund des multiperspektivischen Modellansatzes besitzt es große Affinität zu dem in der Fremdsprachendidaktik vertretenen ganzheitlichen und lernerorientierten Ansatz (Seher & Hörer). Bullerjahn berücksichtigt in ihrem Modell das Zusammenspiel von Filmmusik, Wirkungsebene und Rezipientenebene gleichermaßen. (Bullerjahn 2001: 126)
Zentrale Aspekte ihres Modells liegen dabei auf folgenden Ebenen:

- a) Emotionale Ebene: z.B. selektive Aufmerksamkeit, Stimmung des Einzelbildes als Bild-/Musikkomposition;
- b) Kognitive Aspekte: z.B. Wiedererkennen, Speicherung, Genrezuordnungen;
- c) Filmmusikparameter & Ton-Bildrelationen: z.B. Instrumente, Tonhöhe, Tempo, Rhythmik, Harmonie, Komplementarität, Polarisierung, Kontrapunktierung;
- d) Rezipient: z.B. Alter, Geschlecht, Allgemeinwissen, Medienkompetenz, Musikerfahrung, narratives Wissen, Sprachschatz.

3. Hör-Seh-Verstehen als Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Das komplexe Wechselspiel zwischen Musik, Wort und Bild-Musik sprachhandlungsorientiert zu nutzen, setzt neben dem bewussten Sehen auch ein bewusstes Hören voraus. Genussvolles und verstehensorientiertes Sehen und Hören bedeutet konzentriertes Wahrnehmen: *concentrated hearing* (Buhler 2001: 58; Bullerjahn 2001: 23). Bewusstes Hören ist dabei aktives Hören und Lauschen (Badstübner-Kizik 2005). Daneben nimmt der Zuschauer jedoch auch beide Elemente als fest verbundene, komplexe audiovisuelle Informationen auf.

Wenn wir zu didaktischen Konsequenzen kommen wollen, müssen wir die oben bereits angeführten Überlegungen berücksichtigen, nämlich dass das Auge als Sensorium für räumliche Gegebenheiten steuerbar, das Ohr dagegen weniger zu lenken ist. Mit Blick auf Film und Musik sind unserer Meinung nach zwei verschiedene Aspekte zu berücksichtigen, nämlich einerseits das Training des „bewussten Hörens“ in Anlehnung an Wermke und Badstübner-Kizik. Und andererseits die Rückbindung des Hörens an das Sehen, wie es in der Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens deutlich wird. (vgl. Thaler 2007: 13)

Bewusstes Hören

In ihren Ausführungen zum Hören und Sehen im Sinne einer integrativen Deutschdidaktik betont Wermke die Differenzierung zwischen dem Horchen, Lauschen und Hören im Rahmen einer bewussten methodischen Schulung sehr differenzierter Wahrnehmungsmodi (vgl. auch Badstübner-Kizik für Deutsch als Fremdsprache 2005). Bewusstes Hören ist aktives konzentriertes Hören – Lauschen ein Hören, das sowohl durch die Musik selbst als auch durch das

gesamte Erfahrungswissen sowie durch die aktuelle physische Befindlichkeit des Hörers determiniert wird. (Badstübner-Kizik 2005: 133ff)

„Zu-Hören“ bedeutet Offenheit für neue, auch ungewohnte akustische Erfahrungen; die Bereitschaft, genau zu hören; die Bereitschaft und Fähigkeit, [...], wiederholt und aus verschiedenen Perspektiven etwas anzuhören und beim Hören immer wieder neue Details entdecken zu können, also die Fähigkeit zu **akustischer Geduld** und **offenem Ohr**; die Bereitschaft, über den Hörprozess selbst zu reflektieren; die Fähigkeit, unterschiedliche Hörweisen und Interpretationen zu akzeptieren und auszuhalten; die Bereitschaft, über Gehörtes nachzudenken und zu reflektieren; die Bereitschaft, endgültige Urteile und Wertungen hinauszuzögern oder auszusetzen.“ (132f)

Für Jürgen Vogt ist die musikalisch-ästhetische Erfahrung grundsätzlich eine reaktive, re-konstruktive, genauer: responsive Erfahrung, die immer als „antwortendes Hören“ zu begreifen ist (Vogt 2000: 274), in gewisser Weise also eine „listener-response“-Situation.

Bewusstes Hör-Sehen

Ein rezeptionsästhetisch-orientierter Höransatz verdoppelt sich dann gewissermaßen in der Koppelung von Hör-Seh-Erfahrung, filmdidaktisch perspektiviert in der Ausbildung der Hör-Seh-Verstehenskompetenz, die sich nicht automatisch unbewusst und nebenbei entwickelt, sondern konzentrierter Wahrnehmungsentwicklung bedarf. Nicht selten führt die Komplexität der Wahrnehmung zu spontanen Synästhesien, die durch sogenannte *information loops* in unseren Wahrnehmungsorganen ausgelöst werden, häufiger bei Kindern als bei Erwachsenen (Lexmann 2001: 24). Höhere und laute Töne werden dann erfahrungsgemäß mit helleren Farben und schärferen Konturen in Verbindung gesetzt als es umgekehrt bei tiefen Tönen der Fall ist.

4. Empirische Stichprobe: *Hearing Film – A Short Quiz on Film Music*

Im Juni/Juli 2008 haben wir eine empirische Untersuchung mit 58 Probanden zwischen 14 und 40 Jahren durchgeführt. (Datensatz 1 (D1): Leibniz Universität Hannover 21, Datensatz 2 (D2): Universität Hildesheim 17, Datensatz 3 (D3): KGS Schwarmstedt 9. Klasse 18, Datensatz 4 (D4): Gymnasium Peine 12. Klasse 12). Wir stellten uns die Frage, ob und wenn ja, was ungeübte Musikhörer im Film überhaupt hören und wie das Gehörte (fremd)sprachlich verarbeitet werden kann. Bei der Gestaltung der Aufgaben für die Untersuchung haben wir uns insbesondere an Bullerjahn's Wirkungsmodell (2001) sowie teilweise an semiotischen Parametern orientiert. Der generelle Filmseh- und Höransatz folgte der Rezeptionsorientierung. (Abb. 2)

Auswertung einzelner Aufgaben

Im Design der Testaufgaben sind wir in den Hauptfragen (Tasks 2-5) dabei einer Art Progression vom eher vertrauten Musikgenre im Fremdsprachenunterricht

(Filmsong) zum eher weniger vertrauten Musikgenre (instrumentale Filmmusik) gefolgt. Von Interesse waren sowohl wahrnehmungsspezifische Erkenntnisprozesse als auch Prozesse der fremdsprachlichen Verarbeitung.

<i>Hearing Film – A Short Quiz on Film Music</i>			
Aufgabe	Didaktische Zielstellung	Aktivität	Wissenschaftliche Parameter (vorrangig Bullerjahn 2001)
Task 1	Wiedererkennung von Musik-(Bild)Kombinationen (Filmmusik – instrumental)	<i>matching exercise</i>	Kognitive Aspekte (Wirkungsebene)
Task 2	a) Textverstehen & Textproduktion als Handlungserwartung b) Interpretation der Handlung (Kontrapunktierung vs. Komplementarität) (Filmmusik - Song)	a) <i>interpreting lyrics, scene-writing / drawing</i> b) <i>comment</i>	Filmmusikparameter & Ton-Bild-Relationen [Parallelisierung vs. Kontrapunktierung] (Wirkungsebene & Filmmusikebene)
Task 3	Speicherung, Genrezuordnung & Begründung (Filmmusik - instrumental)	<i>matching exercise, give reasons</i>	Kognitive Aspekte (Wirkungsebene)
Task 4	Selektive Aufmerksamkeit & Gefühle beschreiben (Filmmusik – instrumental)	<i>adjective raising</i>	Emotionale Ebene (Wirkungsebene & Rezipientenebene)
Task 5	Erkennen und Benennen von Instrumenten, Geräuschen (Filmmusik – instrumental)	<i>name instruments (vocabulary)</i>	Rezipient (Rezipientenebene)

Abb. 2: Aufgabenpool für empirische Untersuchung

Task 2 a: *Imagine a possible film scene that could go with the music. Describe it roughly.*

Der weltbekannte Song Louis Armstrongs *What a wonderful world* hat die überwiegende Mehrheit aller Lernenden (89%) zu einer größtenteils positiven, romantisierenden Szenenbeschreibung veranlasst. Songverstehen und Melodie motivierten zu entsprechenden Paraphrasierungen und verorteten eine mögliche harmoniegeladene Szene im Park, im Wald, einer kleinen Stadt, im Paradies oder an einem Sommertag in Amerika. Liebespaare, Mann und Frau, aber auch oft *old men* (!) wurden zu dominierenden Szenencharakteren. Nur verhältnismäßig wenige Lerner, auch unter den vergleichsweise älteren, welt- und seherfahreneren Studierenden, mutmaßten eine kontrapunktierende, d.h. vom Musikcharakter abweichende Szenengestaltung.

D1 [14 25/m]: *Suburbia, slow motion, too cheesy to be used in a scene without losing credibility ... complete opposition ... bombs exploding, chaos, war...*

D2 [16 40/f]: *John Irving: can't remember the title ... little orphans playing in the snow, blue sky, pure joy ... in one room in the orphan's house a child is dying. However, it's not a sad scene, it's a scene out of life, with good and bad moments*

Eine solche Streuung des Ergebnisses ist nicht unerwartet. Zum einen stützt sie den generell konstitutiven Wert von Filmmusik für das filmische Verstehen, d.h., dass Filmmusik **individuell** verstehensleitend ist. Es macht deutlich, dass es nicht nur **eine** richtige Wahrnehmungsweise gibt. (vgl. Bullerjahn 2001: 164)

Darüber hinaus werden bei 21% der Studierenden zusätzlich variierende Entwicklungsmomente im Fortgang der Filmgeschichte gemutmaßt, die somit der Musik eine eher polarisierender Funktion verleihen: *memories of a character, final happy-ending, end of a romantic movie (as a satire), scene might be followed by, man sees everything more positive than it is, a moment of extreme happiness*. Eine Polarisierungsmöglichkeit dieser Art wird bei den Lernern von Klasse 9 nicht gesehen.

Die Suche nach geeigneten Erklärungsansätzen dafür ist schwer, da Filmwahrnehmung und auch Musikwahrnehmung immer eine äußerst subjektive Montage ganz unterschiedlicher Aspekte darstellen. Die größeren Wahrnehmungsnuancen im universitären Kontext sind jedoch sicher nicht zu trennen von der allgemein größeren Welt-, Bildungs- und auch Seherfahrung der 20-40jährigen Studierenden im Vergleich zu den 14-18jährigen Schülern und Schülerinnen, die logischerweise größere Perspektiverfahrung und Differenzenerfahrung einschließt. Dazu kommt eine offensichtlich routiniertere Befähigung zu einer distanzierenden Betrachtung von Text und eine damit verbundene Ironiefähigkeit im Umgang mit solchen. Noch deutlicher wird dieses Ergebnis in der Auswertung von Aufgabe 2b.

Task 2 b: Comment on the scene referring to your own expectations.

In der Aufgabe 2b wurde die dazugehörige Filmszene aus dem Film *Good Morning, Vietnam* mit dem in 2a eliminierten Filmsong *What a Wonderful World* gezeigt. Die Mehrzahl der Studierenden erkannte die kontrapunktierende Funktion der Musik in der Szene problemlos, trotz teilweise erwarteter anderer Szenengestaltung. Sie sind auch in der Lage, das entsprechend begrifflich darzustellen: *paradox, opposite, contrast* und ihre filmästhetische Funktion zu benennen: *irony, sarcasm, antithesis, cynicism, critique*. Weniger die Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse. Sie verbleiben noch nahezu ohne Ausnahme auf der Ebene des denotativen Erkennens und beschreiben ihre emotionalen Befindlichkeiten diesbezüglich: *I am shocked, I'm really shocked, I'm afraid, it's very horrible, I'm scared*. Dieses Ergebnis deutet erneut darauf hin, dass der Film von Lernern dieser Altersstufe weniger als **künstlerischer** Text, sondern eher als eine mögliche Alltagsszene rezipiert wird. Mehr noch, die Kopplung dieser Szene an die zuvor gehörte Musik wird von den Schülerinnen

und Schülern der 9. Klasse teilweise sogar rhetorisch hinterfragt bzw. nicht gutgeheißen, i.S. „Das kann nicht sein“.

Beispiele Schüleräußerungen Klasse 9:

D3 [4 14/f]: *War, demonstrations, I'm shocked, the music isn't very good for this scene*

D3 [9 15/f]: *... absolutely opposite ...I'm afraid to see something like that and I think the film never belongs to the music.*

Alle Lerner kommen jedoch in der Beantwortung der Aufgabe 2 zu einer ganz individuellen kognitiven Aussage, als Ergebnis der Interaktion auditiver und visueller Modalitäten während der filmischen Wahrnehmung. (vgl. auch Bullerjahn 2001:298)

Task 3: Which music would best go with the following scene?

Frage 3, die von den ProbandInnen erneut eine Zuordnungsleistung erforderte (Filmszene ohne Ton aus *Long Walk Home* und mögliche Zuordnung von Filmmusik aus *Alien*, *The English Patient* und *Long Walk Home*), wurde von 76% aller Lernenden richtig beantwortet. Von den Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse haben sogar 100% diese Aufgabe richtig gelöst. Antwortleitend war für diese Lernenden, bis auf ganz wenige Ausnahmen, der zu hörende Schrei eines Vogels: *bird, crow, eagle*, der sie schnell zur richtigen Lösung führte. Die Studierenden haben darüber hinaus nach weitaus differenzierenderen Begründungen für eine Lösung gesucht, wie z.B. nach dem Instrumenteneinsatz (non-diegetisch): *solo instrument, dramatic music, dark, strings, oriental music*, nach dem Einsatz diegetischer Sounds: *bird, eagle's scream, hawk, helicopter, breathing of a child, Aboriginal*, was sie aber nur in 25 Fällen zum „richtigen“ Ergebnis führte (66%). Ihr Begründungsspektrum war jedoch, verglichen mit dem der Schülerinnen und Schüler, weitaus vielfältiger und teilweise interpretierend funktional ausgerichtet, wie z.B. folgende Aussagen zeigen: [D2:5/24] *music fits the desperate situation*; [D2:10/23] *the music reflects the awakening of the boy*, [D1:19/?] *supports the threatening effect of the desert*, [D1: 13/23] *the music also seems to fit the desolate environment better*. Eine ähnliche Leistung ist bei den ProbandInnen aus Klasse 9 nur einmal zu finden: (D3: 12/15] *you can hear an eagle, the music isn't too fast, and you can feel the silence*. Der Bezug zur „erhörten Stille“ ist dafür dort umso bemerkenswerter. Auffällig ist insgesamt ein erklärliches stark differenzierteres Versprachlichungsvermögen zwischen Studierenden und Schülern und Schülerinnen, das möglicherweise mit einer stärker erfahrungsgeleiteten, gezielteren und komplexeren Wahrnehmungsleistung einhergeht.

Task 4 und 5: Naming instruments & Adjective raising

Insgesamt notierten die Probanden relativ wenige Musikinstrumente in der Fremdsprache. (*drums, piano, strings*) Musikspezifische Termini sind vielfach unbekannt, das Reflektieren über Musik fällt schwer. Das relativ negative Ergebnis ist jedoch weniger auf eine ungenügende Erkennensleistung zurückzuführen, sondern eher auf den fehlenden fremdsprachigen Wortschatz zur Thematik. Viele Instrumente werden in deutscher Sprache aufgelistet. Ähnlich verhält es sich mit dem Vokabular für die Beschreibung emotionaler Befindlichkeiten.

5. Perspektiven: Film-Musical Visions

1. Obwohl die von uns durchgeführte Untersuchung nur Stichprobencharakter trägt, sind in der Tendenz zwei Dinge deutlich geworden: (a) Zum einen gibt es einen deutlichen Unterschied in der audio-(visuellen) Wahrnehmungsleistung. Wenngleich die Musikwahrnehmung bei den Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse zu ganz individuellen kognitiven und oft „richtigen“ Zuordnungsergebnissen führt, deuten neben den vergleichsweise elementaren fremdsprachlichen Antworten insbesondere auch die nichtsprachlich erbrachten Zuordnungsergebnisse (insbesondere Aufgabe 2a) auf eine insgesamt weniger differenzierte bzw. weniger gezielt erbrachte Hörleistung. Die auditive Wahrnehmungsleistung der Studierenden scheint hingegen komplexer und differenzierter, untersetzt natürlich durch ihr größeres Versprachlichungspotential. (b) Die Herangehensweise an Filmmusik ist für die Schülerinnen und Schüler vorwiegend affektiv-emotiv. Das Gehörte (und Gesehene) wird relativ distanzlos rezipiert. Im Vergleich zu den Studierenden wird Film insgesamt weniger als künstlerische Ausdrucksform, sondern eher als Alltagstext verortet.

2. Die Ergebnisse verwundern nicht, signalisieren jedoch Handlungsbedarf, wenn man sich die z.T. hohen Zielstellungen einiger Bundesländer für die Entwicklung von *film literacy* bereits für die Sekundarstufe I anschaut (vgl. Heinecke 2007). Um auch Filmmusik verstehensstützend für eine sprachhandlungsorientierte Arbeit mit Film zu nutzen, sollte die Entwicklung bewussten Sehens (differenziertes Wahrnehmen) unbedingt durch eine bewusste & differenzierte Hörschulung (*concentrated hearing*) sowie durch eine Hör-Seh-Schulung ergänzt werden. Rezeptions- sowie produktionsorientierte Verfahren sollten dabei gleichermaßen zum Einsatz kommen. (Zapka 2001: 116).

3. Eher emotional-affektives Hören sollte durch gezielte Aufgabengestaltung kognitiv ausdifferenziert werden, was natürlich einen entsprechenden Wortschatzaufbau einschließt sowie ein grundlegendes Verständnis für die Arbeit mit künstlerischen Texten schlechthin (literarischer Text, Gedicht, Film etc.) Sowohl die (anfängliche) didaktische Trennung der Wahrnehmungsmodi

als auch gekoppelte Hör-Seh-Aufgaben scheinen sinnvoll. Darüber hinaus ist es empfehlenswert, die Wahrnehmungsdifferenzierung durch anfangs eher **sprachlose** Erkennensleistungen (z.B. *matching exercise, scene drawing, draw instruments*) durch **sprachhandlungsorientierte** Tätigkeiten zu erweitern (z.B. *scene-writing, comment, give reasons, name instruments.*) Auch Eigenproduktionen von Filmmusik (instrumentell bzw. computertechnisch improvisierend) können Bildwahrnehmung und assoziative Verarbeitung vertiefen, auch wenn sie die Ausnahme bleiben werden. (Beispiele für fächerübergreifenden Unterricht in Maas & Schudack 1994: 143ff) Unaufgeforderte Szenenillustrationen durch Studierende in unserer Untersuchung signalisieren auch eine Motivation für bildliche Interpretationen auf diesem Lernniveau.

4. In Anlehnung an unseren Beitrag in FLUL (Blell & Lütge 2008) plädieren wir für einen handlungs- und prozessorientierten Hör- & Sehansatz. Demzufolge sollte ähnlich wie die Entwicklung von *film literacy* allgemein und die *visual literacy* im besonderen, auch die Entwicklung von *audio-(visual) literacy* einer Art wechselseitig bedingender Progression von Musik-Filmerleben, über eine eher emotional-kognitive Verarbeitung von Filmmusik (deskriptive, narrative und diskursive Verfahren) (vgl. auch Hörästhetik nach Wermke 1995: 198; Zapka 2001: 116ff) folgen bis hin zu (inter-)kulturellem Musik-Seh-Verstehen, das sich generell an Prinzipien der *Cultural Studies* orientiert. Die verschiedenen Paradigmenwechsel in den Literatur- und Kulturwissenschaften, von Bachmann-Medick als *cultural turns* subsumiert, haben wesentlich diese neuen fachdidaktischen Perspektiven beeinflusst (vgl. Bachmann-Medick 2006).

5. Zu überdenken ist abschließend, ob eine bewusste Filmhör- und Filmsehschulung (in Abgrenzung vom Alltagshören und -sehen) zukünftig viel offensiver mit der traditionellen ästhetischen Leseentwicklung im Fremdsprachenunterricht zu verknüpfen ist. Die grundlegenden erzählanalytisch-orientierten Herangehensweisen an zu **lesende** literarische Texte oder zu **sehende** Spielfilme sind sehr ähnlich und könnten somit das Verständnis für Text, speziell für künstlerische Texte erhöhen. Bewusstes Hören und Sehen sind darüber hinaus für den Fremdsprachenunterricht in der Anfangsphase elementarer als Lesen und sollten weitaus eher (mit-)entwickelt werden, gemeinsam mit dem Muttersprachenunterricht. Auch Badstübner-Kizik plädiert für die Entwicklung einer Hörästhetik als „primäre Wahrnehmung vor und neben der literarisch oder medial vermittelten“ (Badstübner-Kizik 2007: 140).

6. Bibliographie

Adorno, Theodor W. & Eisler, Hanns. (1994). *Composing for the Films*. (ursprünglich 1947). London: Athlone Press.

- Bachmann-Medick, Doris. (2006). *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Badstübner-Kizik, Camilla. (2005). Hinsehen, Zuhören und Fragen – ‚Alte‘ Medien und ‚vergessene‘ Kompetenzen? In: Gabriele Blell & Rita Kupetz (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 131-150.
- Blell, Gabriele & Lütge, Christiane. (2008). Filmbildung im Fremdsprachenunterricht. Neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Claus Gnutzmann, Frank G. Königs & Ekkehard Zöfgen (Hrsg.), *Fremdsprachenlehren und -lernen* 37, 124-140.
- Buhler, James. (2001). Analytical and Interpretive Approaches to Film Music (II): Analysing Interactions of Music and Film. In: Kevin J. Donnelly (ed.), *Film Music. Critical Approaches*. New York: The Continuum International Publishing Group. 39-61.
- Bullerjahn, Caudia. (2001). *Grundlagen der Wirkung von Filmmusik*. Augsburg: Wißner.
- Chattah, Juan R. (2006). *Semiotics, Pragmatics and Metaphor in Film Music Analysis*. The Florida State Univ, College of Music <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-04042006-140957/unrestricted/JuanChattah_Dissertation.pdf> (entnommen 14.05.2008).
- Decke-Cornill, Helene & Luca, Renate. (2007). Filmanalyse und/oder Filmerleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt. In: Helene Decke-Cornill & Renate Luca (Hrsg.), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*. München: kopaed. 11-30.
- Donnelly, Kevin J. (ed.). (2001). *Film Music. Critical Approaches*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Heinecke, Marit. (2007). *Filmbildung im Englischunterricht der Sekundarstufe I: Neue Lernziele, Methoden und curriculare Vorgaben*. Ms. BA-Arbeit: Universität Hannover.
- Lexmann, Juraj. (2001). *Theory of Film Music*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Maas, Georg & Schudack, Achim. (1994). *Musik und Film – Filmmusik. Informationen und Modelle für die Unterrichtspraxis*. Mainz, London, Madrid, New York: Schott.
- Pauli, Hansjörg. (1976). Filmmusik. Ein historisch kritischer Abriss. In: Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), *Musik in den Massenmedien Rundfunk und Fernsehen. Perspektiven und Materialien*. Mainz: Schott. 91-119.

- Pongratz, Gregor. (Hrsg.). (2006). *Spielfilm-Interpretation und spielerische Film-Gestaltung mit Musik. Filmpädagogik aus hermeneutisch-phänomenologischer Perspektive*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Thaler, Engelbert. (2007). Schulung des Hör-Seh-Verstehens. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 4/2007, 12-17.
- Vogt, Jürgen. (2000). *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Studien zu den handlungstheoretischen und ästhetischen Grundlagen einer phänomenologischen Musikpädagogik*. Hamburg (unveröffentlichte Habilitationsschrift).
- Wermke, Jutta. (2001). *Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung*. München: Kopaed.
- Wolff, Harald. (1996). *Geräusche und Film. Materialbezogene und darstellerische Aspekte eines Gestaltungsmittels*. Frankfurt: Peter Lang.
- Zapka, Thomas. (2001). Zum Symbolverstehen von Videoclips. Didaktische Reflexionen und Ratschläge. In: Jutta Wermke (Hrsg.), *Hören und Sehen: Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung*. München: kopaed. 109-124.