Pädagogik

Christian Brauckmann

Das sich wandelnde Lehrer- und Schülerbild in ausgewählten Schulfilmen. Eine ästhetisch-historische Spurensuche

Examensarbeit

GRIN

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT

- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit

- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops

- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen und kostenlos publizieren

GRIN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de/ abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlages. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2012 GRIN Verlag
ISBN: 9783668297678

Dieses Buch bei GRIN:

https://www.grin.com/document/340128

Christian Brauckmann

Das sich wandelnde Lehrer- und Schülerbild in ausgewählten Schulfilmen. Eine ästhetisch-historische Spurensuche

GRIN Verlag

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

http://www.grin.com/

http://www.facebook.com/grincom

http://www.twitter.com/grin_com

Das sich wandelnde Lehrer- und Schülerbild in ausgewählten Schulfilmen. Eine ästhetisch-historische Spurensuche

Schriftliche Hausarbeit vorgelegt im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen im Fach Erziehungswissenschaften

von Christian Brauckmann

Paderborn, 12. Januar 2012

1 Einleitung 4
2 Bestimmung des Korpus 6
2.1 Warum Film? 6
2.2 Welche Filme? 9
3 Theorie 16
3.1 Jugend 16
3.1.1 Lebensphase 16
3.1.2 Identität 20
3.1.3 Schule 22
3.2 Dramaturgie 23
3.2.1 Figuren 27
3.2.2 Dialoge 29
3.2.3 Reise des Helden 30
3.3 Bildgestaltung 36
4 Spurensuche 37
4.1 Die Feuerzangenbowle 37
4.1.1 Zeitliche Verortung 37
4.1.2 Entstehungsgeschichte 39
4.1.2.1 Drehbuch 39
4.1.2.2 Film 41
4.1.3 Detailanalyse 42
4.1.3.1 Lehrer und Schüler 42
4.1.3.2 Dramaturgische Struktur 49
4.1.4 Film als Spiegel des Nationalsozialismus 51
4.2 The Breakfast Club 54
4.2.1 Setting und Rezeption 54
4.2.2 Das amerikanische Schulsystem 54
4.2.3 Die 1980er 55
4.2.3.1 Gefühle und Stimmungen 55
4.2.3.2 Das Kino 56
4.2.4 The Breakfast Club - Entstehungsumstände 57
4.2.4.1 Das Brat Pack 57
4.2.4.2 John Hughes 58
4.2.4.3 Produktionsbedingungen 59
4.2.5 Sequenzprotokoll der Exposition 60
4.2.6 Detailanalyse 72

4.2.6.1 Auslösendes Ereignis ... 72
4.2.6.2 Vernon vs. Bender ... 72
4.2.6.3 Erster Wendepunkt ... 73
4.2.6.4 Begegnung mit dem Weiblichen ... 74
4.2.6.5 Midpoint ... 75
4.2.6.6 Im Bauch des Walfischs ... 75
4.2.6.7 Rollenübernahme ... 76
4.2.6.8 Wendepunkt II ... 77
4.2.6.9 Krise ... 77
4.2.6.10 Backstorywound ... 80
4.2.6.11 Höhepunkt ... 81
4.3 Entre les murs (Die Klasse) ... 82
4.3.1 Setting des Films ... 82
4.3.2 Das französische Schulsystem ... 83
4.3.3 Grenzgang zwischen Doku und Fiktion ... 85
4.3.4 Detailanalyse ... 86
4.3.4.1 Exposition: Lehrerfigur ... 86
4.3.4.2 Wendepunkt I ... 90
4.3.4.3 Dialektik und Geheimste Höhle ... 93
4.3.4.4 Midpoint ... 94
4.3.4.5 Grenzüberschreitung als Anstoß ... 95
4.3.4.6 Krise ... 96
4.3.4.7 Höhepunkt ... 98
4.3.4.8 Rückkkehr ... 98
5 Fazit ... 100
6 Literatur ... 105
6.1 Schriften ... 105
6.2 Filme ... 113
7 Anhang: Interview mit Laurent Cantet ... 114
8 Einstellungen zur Voice Over (Exposition) ... 122

1 Einleitung

Warum Spurensuche? Für Sybille Krämer ist das Spurenlesen „eine elementare Fähigkeit unseres orientierenden Handelns in der Welt“ (Krämer 2007: 155.). Sie sensibilisiert für eine Bedeutungsvarianz vom allgemein geläufigen Verständnis von Spur, als Indiz für etwas Abwesendes, was aber rekonstruierbar oder einholbar ist, hin zu einem Verständnis von Spur, das den Spurenleser mit „einer uneinholbaren Ferne, einer unüberwindbaren Absens […] oder einem unwiderbringlichen Vergangensein“ (ebd.: 157.) konfrontiert, ein Verständnis von Spur also, das ins Transzendente hineinreicht. Als grundlegende Kennzeichen einer Spur sieht sie a) den Zeitenbruch, d.h. „[es] wird etwas angezeigt, das zum Zeitpunkt des Spurenlesen irreversibel vorbeigegangen […] ist“ (ebd.: 164.) und b) die Unmotiviertheit, d.h. eine Spur liegt vor, „sofern [die Anzeichen] unabsichtlich hinterlassen sind“ (ebd.: 164.).

Handelt es sich bei Filmen um Spuren und ist damit jede Filmrezeption zwangsläufig ein Spurenlesen? David Bordwell versteht sowohl den Herstellungs- als auch den Rezeptionsprozess eines Films als Spurenlesen.

> The word trace, derived from tractus, a track or course, should remind us that cinema is in part a pictorial art, offering a visual array that marks out a space for our apprehension. Tractus implies both carving a path (as the filmmaker does) and following another`s path, as we do in watching the film (Bordwell 2005: 238.).

Auch Thomas Elsaesser (2009) sieht ‚Kino’ und ‚Spurenlesen’ in einem engen Zusammenhang. Eine epistemologische Verortung des Kinos durch Regisseure wie Renoir, Welles, Rosselini und de Sica sieht er später aufgegriffen und gestärkt durch die Filmkritiker und Filmemacher der Nouvelle Vague, die die Filme als „Realitätsindex und Gedächtnisspur“ (ebd.:18. Sp. 1) verstanden.

Wenn Spurenlesen „eine elementare Fähigkeit unseres orientierenden Handelns in der Welt“ (Krämer 2007: 155.) ist, kommen zwangsläufig auch pädagogische Ziele ins Spiel. Doch ein Spagat zwischen Filmwissenschaft und Pädagogik und zwischen Theorie und Praxis – wird nicht möglich sein, ohne am Ende auch Lücken und unbeantwortete Fragen zurückzulassen. Einiges wird im Rahmen

solch einer Arbeit uneinholbar sein. ‚Spurensuche' meint für mich, dass ich mich von den Spuren der Filme leiten lasse. Ich möchte wissen unter welchen Bedingungen sie entstanden sind, möchte wissen was für eine Geschichte sie erzählen und welches Bild von Schule sie vermitteln.

Noch einmal philosophisch nachgefasst: Krämer pointiert ihre Vorstellung von Spuren, indem sie feststellt, dass sie durch das Suchen konstituiert werden. Nicht das Fassen des Abwesenden ist das Ziel, sondern die Suche selbst. Wie lässt sich diese These auf die Eigenheiten des Mediums Film anwenden? Norbert Grob macht bewusst (unter Bezugnahme auf Edgar Morin), „dass die Wirkung der Bilder *in* oder *zwischen* den Bildern selbst [Hervorh. ChB] angelegt sein muss" (Grob 2008: 95.). Ein Film besteht eben auch aus den Leerstellen zwischen den Einzelbildern, die der Zuschauer in einem individuellen, konstruktiven Prozess füllen muss. Solche Leerstellen können inhaltlich entstehen durch zeitliche und räumliche Sprünge in der Story, in der visuellen Auflösung, aber ebenso entstehen sie rein technisch durch die Bewegung, die ja gerade aus ‚dem dazwischen' der Einzelbilder entsteht: „Ich sehe das eine, ich sehe das andere, und dazwischen erwarte ich etwas Drittes zu entdecken, das inspiriert ist von beidem" (Grob 2008: 97.). Jeder Filmrezeption wohnt also qua Technik eine Suchbewegung nach dem ‚dazwischen' inne.

Begebe ich mich nun auf eine historisch-ästhetische Spurensuche, so ergibt sich zwangsläufig ein analytisches Spannungsfeld: Einerseits kann ich die filmischen Spuren wie Indices verstehen, die mir Rückschlüsse geben, über die Entstehungszeit und über Intention von Drehbuchautor und Regisseur, andererseits muss mir bewusst sein, dass meine Interpretationsansätze nur Annäherungen sind, vor denen sich das Medium selbst ein unhintergehbares, ihm innewohnendes Geheimnis bewahren wird. Einerseits muss ich die ‚Gemachtheit' berücksichtigen und die Gestaltung in Beziehung setzen zur Entstehungszeit, andererseits muss ich die Story als einmalig gefilmte, unveränderlich gesetzte filmische Wirklichkeit wahrnehmen (vgl: Flicker 1998: 77., Mikos 2008: 78-79.). Das widerspricht sich auf den ersten Blick, aber gerade in diesem Widerspruch sehe ich den Reiz dieser Arbeit, weil daraus ein Grenzgang zwischen Medien- und Sozialwissenschaft resultieren kann. In meiner Arbeit möchte ich aus der Perspektive von Machern und Rezipienten argumentieren. Dabei lege ich Wert auf die historische Verortung

der Filme, stelle aber gleichzeitig Zusammenhänge zu den Themengebieten der Filmdramaturgie, der Entwicklungspsychologie und Medienpädagogik her. Das Rezeptionsverhalten untersuche ich nicht, weil eine solche eigenständige empirische Untersuchung den Rahmen dieser Arbeit ‚sprengen' würde.

Ich gehe von folgender Grundannahme aus: Filmschaffende sind beim Schreiben und Drehen eines Films überzeugt, sie könnten Reaktionen und Emotionen *des* Zuschauers antizipieren und durch die Machart des Films beeinflussen. Gleichzeitig ist allen Beteiligten bewusst: ob die Zuschauer den Film am Ende tatsächlich dann auch annehmen werden, steht in den Sternen. Der bekannte (Dreh-) Buchautor William Goldman hat diese Ungewissheit Anfang der 1980er Jahre mit dem heute geflügelten Wort auf den Punkt gebracht: „Niemand weiss Bescheid" (Goldman: 1999: 55.).

2 Bestimmung des Korpus

2.1 Warum Film?

Laut JIM-Studie (2011: 9.) zeigt „etwa jeder Zweite zwischen 12 und 19 Jahren […] Interesse an ‚Kino/Filmen' (49 %)" und „jeder Vierte interessiert sich für ‚Film-/TV-Stars' (27 %)" (ebd.: 9.). Hinzu kommt, dass es mittlerweile „kaum ein[en] Kinofilm […gibt], der neben seiner ‚normalen' Onlinepräsenz nicht auch in sozialen Netzwerken präsent ist" (ebd.: 47.). Mehrfachvermarktung und Medienkonvergenz bestimmen den Medienmarkt (vgl. Theunert/Wagner 2006: 57.). Filme sind präsent im täglichen Leben der Jugendlichen, bieten ihnen vielfältige Gesprächsanlässe und oftmals hat ihre Rezeption selbst noch eine gemeinschaftsstiftende Wirkung (vgl. Scherr 2009: 152.). Baacke bringt es auf den Punkt, wenn er davon spricht, dass der Medienkonsum zu einem konstitutiven Element des Alltags geworden sei (Baacke 2009: 257.). Ferchhoff (1999: 238.) betont die „identitätsstiftende Funktionen" der Medien.

Die Welt der Jugendlichen definiert sich heute durch eine Flut von Bildern. Mikos (2010: 243.) sieht das in Differenz zur früheren ‚Wortkultur': „Bilder sind […] konkreter als abstrakte Worte, sie vermitteln räumliche Perspektiven, sie sind unmittelbarer und emotionaler, und dabei zugleich in ihrer Bedeutung offener."

Die Gefühle der Filme sind zu verstehen, als „komplexes Wechselspiel zwischen realen Gegebenheiten und medialen Offerten“ (Theunert/Wagner 2006: 59.), auf der einen Seite die empathischen Gefühle der Zuschauer, auf der anderen Seite die großen Emotionen der Leinwand. Die Zuschauer fühlen mit und sehen „die in den Medien dargestellten Personen als durchaus real an“ (Scherer 1998: 290.). Filme sind dazu gemacht, mitzuleiden, mitzulachen, mitzuempfinden, sie sind „Spiegel der menschlichen Seele“ (Blothner 2003: 9). Anfang der 1990er Jahre wurde das auch wissenschaftlich bewiesen: Spiegelneuronen „gaukeln uns [vor], die Szenen auf der Leinwand tatsächlich zu erleben“ (Gartner 2004., vgl. Eick 2006: 79., Elsaesser 2007: 98-99.).

Filme spiegeln nicht nur Gefühle, es sind regelrechte „Identitätsangebote“ (Wegener 2010: 58.) und „Vorlage[n] zur reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person“ (ebd.). Theunert/Wagner (2006: 59.) sehen bei dieser Auseinandersetzung „Kreativität und Fantasie“ gefordert. Die Schauspieler sind nicht so sehr Vorbilder im klassischen Sinne, die man imitiert, sondern vielmehr „mediale Bezugspersonen“ (Wegener 2004: 23.). Übernommen werden von den Jugendlichen „bestimmte Teile der medial präsentierten Rollen“ (Rath/Boehncke 2008: 86.), die im Sinne von Goffmans ‚Selbstpräsentation’ als „Möglichkeiten in Form von Inszenierungen [erprobt werden]“ (Spanhel 2006: 200.). Es wird dann „auf der Basis des Selbstkonzepts und der Lebensbedingungen begutachtet, passgerecht umgemodelt oder verworfen“ (Theunert/Wagner 2006: 59.).

Wegener bezieht sich auf Horton/Wohl (1956) und spricht von parasozialer Interaktion. Im gleichen Sinne wird der Begriff auch von Marci-Boehncke/Rath (2006: 97.) und Eick (2006: 79.) verwendet. Sie alle verstehen darunter aber eigentlich etwas anderes als Horton/Wohl (2001: 74-104.), die den Begriff vor allem auf das Fernsehen und das wiederholte Sehen gleicher Formate bezogen hatten. Eicks Erklärung des Begriffs ist aber interessant: Er betont, dass der Zuschauer sich im Rahmen einer parasozialen Interaktion zwar identifiziere, aber „nicht gänzlich ‚eins’ wird mit der Figur“. Im schulischen Kontext stellt sich damit verbunden die Frage nach der kritischen Reflexion des Gesehenen, „nach der Kritikfähigkeit am Star“ (Marci-Boehncke/Rath 2008: 87. ebenso: 2006: 98.). Das ist insofern schwierig, weil die Jugendlichen auf ein solches kritisches Hinterfragen schnell mit Ablehnung reagieren, weil sie das Gefühl haben, man

wolle ihnen den Filmgenuss ‚madig' machen. Die negativen Seiten ihrer Stars wollen sie ja gerade nicht sehen. Denn: „Der Star, der Held lebt das aus, was die Jugendlichen gern wollen" (Marci-Boehncke/Rath 2006: 105.).

Für Thomas Elsaesser (2009: 14. sp. 1) ist „das Bemerkenswerte an unserer heutigen Filmkultur die Sichtbarkeit des Kinos". Er sieht es nicht länger beschränkt auf Kinosaal und Leinwand, sondern verortet es „in fast allen Lebensbereichen, verbal und visuell", sieht das populäre Mainstreamkino gar als eine „lingua franca […], ein Esperanto der Weltkultur" (ebd.). Heutige Generationen sehen, so Elsaesser, „Kino als Welt der Möglichkeiten, und damit – zumindest tendenziell – auch als Möglichkeit der Welt." (ebd.: 14. Sp. 2). Das Kino befriedige einerseits „ein extrem selbstbezogenes und narzistisches Interesse am bewegten Bild auf der Leinwand" und stehe andererseits für ein soziales Bedürfnis dabeizusein, dazuzugehören und sich mitteilen zu können. Mikos (2008: 46) räumt der Analyse von Fernsehsendungen und Filmen einen „besonderen Stellenwert" ein. Er hält sie für wichtig, „um die Prozesse des sinnhaften Aufbaus der sozialen Welt zu verstehen, weil sich darüber die Subjekte in der Gesellschaft positionieren" (ebd.).

Nun ist es zweifelsfrei so, dass es nicht allzuschwer ist, für eine Auseinandersetzung mit Filmen von Regisseuren des Neorealismus, der Nouvelle Vague oder des Neuen Deutschen Films eine kulturelle Akzeptanz zu finden. Auch die Werke von Regisseuren wie Hawks, Hitchcock, Ford, Wilder, Allen, Scorsese, Coppola sind bei der Mehrheit der Bevölkerung als Kunst anerkannt. Aber lohnt sich eine wissenschaftliche Untersuchung von Jugendfilmen? Timothy Shary betont, dass das Genre Jugendfilm es nicht nur wert sei, untersucht zu werden, sondern er sieht eine gesellschaftliche Relevanz gegeben: „Youth film […]question our evolving identities from youth to adulthood while simultaneously shaping and maintaining those identities" (Shary 2002: 11.).

Im angloamerikanischen Sprachraum kursiert für Literatur und für Filme, die sich mit dem Erwachsenwerden befassen der Begriff ‚Coming of Age'.

> In simplest terms a coming of age story is one in which a child or a teenager reaches a critical turning point or event that results in a loss of childhood innocence. Not surprisingly, most often this turning point revolves around adolescent sexuality. (Lort 1997: 7.)

Und Schulfilme? „Im Laufe des 20. Jahrhunderts wird Jugendzeit mehr und mehr […] Schulzeit“ (Reh/Schelle 2000: 161.). Ist nicht allein diese Tatsache Grund genug Schulfilmen im Rahmen solch einer Arbeit Aufmerksamkeit zu schenken? Erfahrungen und Erlebnisse der SchülerInnen werden von den Filmen schließlich nicht nur aufgegriffen, sondern gleichzeitig vorbildhaft vermittelt. Schulfilme wirken mit an dem Bild, das sich die Gesellschaft vom Sozial- und Lebensraum Schule macht.

2.2 Welche Filme?

Bei meiner Suche nach geeigneten Filmen orientiere ich mich zunächst an einer Zusammenstellung der Jugendzeitschrift Bravo (2006), die als „coolste“ Schulfilme folgende auflistet: *Die Feuerzangenbowle* (1944), *Die Lümmel von der ersten Bank* (1967-1972), *Grease* (1978), *La Boum I + II* (1981/82), *The Breakfast Club* (1985), *Ferris macht blau* (1986), *Can`t buy me love* (1988), *Club der toten Dichter* (1990), *Buffy, die Vampirkillerin* (1992), *Dangerous Minds* (1996), *Scream* (1997), *American Pie* (1999), *Schule* (2000), *Harte Jungs* (2000), *Harry Potter* (2001), *Mädchen, Mädchen* (2001) u.a..

In einem ersten Zugriff schließe ich alle Filme aus, bei denen die Thematik ‚Schule’ von einer anderen zu sehr dominiert wird: Bei *Grease* ist es die Musik, bei *Buffy* sind es die Vampire und bei *Harry Potter* die Zauberei. Zweitens habe ich mich zunächst auf einige deutsche Filme beschränkt, weil mir da das Schulsystem bekannt ist.

In den letzten Jahren sind in Deutschland einige Schulfilme junger Regisseure entstanden: Über Marco Petrys Filme *Schule* (2000) stellt der Kritiker Rüdiger Suchsland (2000) in seiner Kritik fest, dass Petry das „Gymnasium nur als Hintergrund“ für seinen Film benutzt hat und sieht die Stärke des Films allein in seiner Atmosphäre. Silke Schütze (2000) beurteilt den Film noch kritischer. Sie sieht den Blick des Regisseurs von Nostalgie getrübt und urteilt spitz, dass „Petry seine Geschichte in nett-harmlosen Stereotypen [vertändelt]“. In seinem zweiten Film *Die Klasse von `99* weckt allein der Titel Schulassoziationen. Tatsächlich handelt er von einem jungen Polizisten, der sich in seine alte Heimatstadt hat versetzen lassen und dort alte Schulkameraden wiedertrifft.

Tomy Wigands *Das fliegende Klassenzimmer* (2002) halte ich für sehr gelungen. Doch auch wenn der Film ganz eigene, erfrischende Wege geht, ist er meiner Einsicht nicht ohne den Kontext der Kästner-Vorlage zu untersuchen. Eine solche diachrone Betrachtungsweise – evtl. noch mit Hinzunahme der Verfilmungen von 1954 und 2003[1] - wäre eine eigene, eine andere Arbeit.

Im Jahre 2002 ist für den Sender Pro7 die Teenagerkomödie *seventeen-Mädchen sind die besseren Jungs* entstanden. Es geht um das Mädchen Luka, die von ihren Eltern auf ein Internat geschickt wird und dort irrtümlicherweise für einen Jungen gehalten wird. Was sich nach einem faden Aufguss von *Charleys Tante* anhört, ist eine beschwingte Komödie, die trotz aller Situationskomik die Ängste und Sehnsüchte der Jugendlichen ernst nimmt. Identitätsfragen werden angesprochen und Rollenklischees leichtfüßig hinterfragt. Ein überdurchschnittlich gelungener Fernsehfilm, dessen Erfolg sich in der DVD-Veröffentlichung und einer Spin-Off-Serie niederschlug. Jedoch stehen die Beziehungen der Peergroup im Vordergrund und die Unterrichtsszenen werden eher beiläufig behandelt.

Der Film *Mädchen Mädchen* (2001) hat zwar sympathische Hauptdarstellerinnen, und die Erzählperspektive aus Sicht der Mädchen ist interessant, aber es geht vor allem um Party und um Sex und nicht um Schule. *Der Wald vor lauter Bäumen* (2003) erzählt von einer jungen Lehrerin, die von ihrer ersten Stelle und ihrer ersten eigenen Wohnung hoffnungslos überfordert ist. Zwar hat der Film einen interessanten, wirklichkeitsorientierten Ansatz, aber da die SchülerInnen durchweg als bedrohliche, anonyme Menge dargestellt werden, langweilt der Film schnell.

Bei den deutschen Filmen zeigte sich bald, dass Referenzpunkt für alle filmischen Schulfilme immer noch *Die Feuerzangenbowle* ist. Es ist den deutschen Filmschaffenden in den letzten fast siebzig Jahren nicht gelungen, einen Film zu drehen, der heute ähnlichen Kultstatus genießt. Der Thron, auf den der Film im vorweihnachtlichen Ritual von Studenten gehoben wird, lässt verwundert aufmerken. Noch zu Zeiten der Programmansage stellt Witte (1995: 240.) fest, dass die ‚Bowle' als „*der* [Hervorh. ChB] Klassiker des deutschen Filmlustspiels vorgestellt wird, als hätte es Lubitsch nie gegeben." Das ist insofern

[1] http://www.imdb.de/find?s=all&q=das+fliegende+klassenzimmer (abgerufen 6.1.2012)

bemerkenswert, da es die amerikanische ‚romantic comedy' ohne den jüdisch-deutschen Filmemacher Lubitsch vielleicht nie gegeben hätte und es ist doch sonderbar, dass ein Durchhaltefilm der Nazis heute immer noch populärer ist als die viel besseren, viel interessanteren Lubitsch-Filme. Doch *Die Feuerzangenbowle* ist ein Kultfilm. Das lässt sich nicht wegdiskutieren. „Wichtiges Kriterium eines Kultfilms ist […] seine Identifikationsmöglichkeit" (Hahn/Jansen 1998: 11.). Ob der Film politisch korrekt ist, spielt da anscheinend keine Rolle. Ich werde also *Die Feuerzangenbowle* in meine Untersuchungen einbeziehen.

Wendet man sich dem amerikanischen Schulfilm zu, so ist *American Pie* (1999) einer der populärsten Filme der letzten Jahre, ein Film dessen Erfolgsrezept mit mehreren Sequels aufgegriffen wurde. Erfolgsrezept meint vor allem: offensiver Umgang mit dem Thema Sexualität, das macht der Film auch gleich zu Beginn unmissverständlich klar. Dennoch: Es werden typische Teenagerprobleme angesprochen wie der Druck der Clique, erster Sex, Alkohol, Parties oder die Rolle als Außenseiter. Was mich an dem Film stört: Es findet keine echte Auseinandersetzung mit den Problemen statt, die Probleme dienen nur als Ausgangspunkt für die nächste Pointe. Die Witze mögen dann von Jugendlichen als emotional befreiend empfunden werden, aber für eine wissenschaftliche Analyse scheint mir das zuwenig.

Da ich die Auswahl jedoch nicht vorbei am Geschmack der Jugend treffen will, gehe ich dieser Spur dennoch nach, indem ich einen Vorläufer von *American Pie* nehme und überprüfe, ob so ein Klassiker einer Analyse eher ‚standhält'. *Fast Times at Ridgemont High* (1982) ist eine Geschichte, die vom heute bekannten Regisseur Cameron Crowe nach eigenen Erfahrungen zunächst als Roman und dann als Drehbuch verfasst wurde. Zwar werden auch hier Fragen nach Sexualität humorvoll behandelt, aber im Gegensatz zu *American Pie* nimmt dieser Film die Fragen und Probleme der Adoleszenz ernst und die Geschichte dient nicht lediglich dazu, Witze aneinanderzureihen. Das Filmlexikon von Zweitausendeins schreibt: „Mit in diesem Genre seltener Zurückhaltung beschreibt der Film Rollenvorstellungen und Zukunftserwartungen der Schüler und setzt einige soziologisch interessante Akzente."[2] Qualitativ ebenso hervorgehoben werden

[2] http://www.zweitausendeins.de/filmlexikon/?wert=21554&sucheNach=titel (6.1.2012)

müssen die Filme *Diner* (1982) von Barry Levinson und *American Graffiti* (1973) von George Lucas, jedoch handeln sie nicht so sehr von der Schulzeit, sondern vom Übergang zum Erwachsenwerden bzw. vom Wechsel zum College. Auch *Fast Times at Ridgemont High* spielt weniger im Klassenraum, sondern in der Mall, im Restaurant, im Auto, im Gang vor den Spinds, am Swimming Pool, zu Hause, beim Arzt – auch hier geht es mehr um die Peergroup als um das Lehrer-Schüler-Verhältnis, weshalb er trotz aller Qualitäten nicht in Frage kommt.

Im Film *Dangerous Minds* (1995) versucht eine engagierte Lehrerin eine ‚Problemklasse' mit geringer Bildung, mit vielen Hispanics und Afro-Amerikanern, zum Lernen zu motivieren. SchülerInnen mit Zuwanderungs-geschichte spielen auch in Deutschland eine immer größere Rolle im Schulalltag. So ließen sich durchaus Parallelen finden, aber der Film ist mir einfach zu amerikanisch, zu sehr Mainstream, zu sehr und zu offensichtlich eine Simpson/Bruckheimer-Produktion.

Weil sich die Suche nach dezidierten Schulfilmen schwierig gestaltet, erachte ich es für sinnvoll, auch einen kurzen Blick auf zwei erfolgreiche amerikanische Coming-of-age-Filme der letzten Jahre zu werfen, auch wenn es keine Schulfilme sind, um so etwas wie eine Perspektive zu entwickeln: *Little Miss Sunshine* (2006) und *Juno* (2007). Zwar sind die Oscars nicht notwendigerweise Gradmesser für Innovation, aber wenn zwei Jugendfilme hintereinander den Oscar für ihr Drehbuch bekommen, ist das doch Grund genug genauer hinzuschauen:

Little Miss Sunshine (2006) handelt von dem kleinen Mädchen Olive, das vernarrt ist in den Traum, Schönheitskönigin zu werden. Es ist ein Film über den Zusammenhalt einer Familie, über menschliche Wärme und Wertschätzung der Gefühle des anderen. Es ist ein Film voller skuriler und doch lebensechter Charaktere: Der Vater Olives Richard ist ein erfolgloser Erfolgscoach, der Groß-vater ist wegen Drogenmissbrauchs aus dem Altersheim geflogen, der Bruder hat wegen der Lektüre von Nietzsche ein Schweigegelübde abgelegt und der Mutter Sheryl wächst all das langsam über den Kopf. Als wäre die Situation nicht schon kompliziert genug, haben sie jetzt auch noch ihren homosexuellen Bruder aufgenommen, der gerade versucht hat, sich umzubringen. Es ist ein Film über eine Reise, die alle auf sich nehmen, obwohl nicht abzusehen ist, dass der Traum von Olive in Erfüllung geht. Es ist ein Film, der ermutigt, seine Träume ernst zu

nehmen und es ist ein kritischer Film, der die schönheitsfixierte Medienwelt Amerikas hinterfragt.

Juno thematisiert eine ungewollte Schwangerschaft der sechzehnjährigen Juno und erzählt in einem ganz eigenen, besonderen Tonfall, wie sich das junge Mädchen dafür entscheidet, das Kind zur Welt zu bringen. Kleingers (2008) konstatiert: „Kein anderer Film der letzten Monate hat in den USA für vergleichbare kollektive Verzückung bei Publikum und Kritik gesorgt.“ Gleichzeitig nimmt er all jenen Kritikern den Wind aus den Segeln, die in einem ‚breiten Konsens’ automatisch gedankenlosen, einfallslosen Mainstream vermuten: „In seltenen, kostbaren Momenten entsteht Konsens eben nicht durch die allgemeine Beschränkung auf das Mittelmaß, sondern weil die ganz eigene Freude über etwas Originelles, Schönes und Wahres plötzlich Widerhall in den individuellen Erfahrungen anderer findet.“ Kleingers sieht in der Rolle der Juno das schier Unmögliche gelingen: „Als hochschwangere 16-Jährige mit Dickkopf und drastischem Vokabular ein inspirierendes Rollenmodell zu sein“.

Für mich sind diese beiden Filme herausragende Beispiele für gelungene Coming-of-Age-Filme. Auffallend, dass sie gerade nicht in der Schule spielen. Bei der Durchsicht der Filme – auch einiger hier nicht aufgeführter – hat sich bei mir der Eindruck festgesetzt, dass das Genre Schulfilm in einer Sackgasse ist, in Deutschland wie in Amerika, so dass noch einmal ein Blick in die Vergangenheit sinnvoll erscheint. Bei der Durchsicht des Buches *Generation Multiplex* von Timothy Shary, sowie einiger Kritiken und Nachrufe auf John Hughes komme ich zu der Überzeugung, dass der Film *The Breakfast Club* von John Hughes prägend für das Genre des Schulfilms gewesen ist und immer noch ist. Christian Heger (2009): „Hughes [räumt] ohne jeden inszenatorischen Firlefanz den Sorgen, Träumen und Erwartungen der jungen Generation breiten Raum ein, und verlässt sich dabei fast ausschließlich auf das authentische Spiel seiner jungen, rasch als ‚Brat Pack’ titulierten Darstellerriege.“ Timothy Shary (2002: 9.) lobt *The Breakfast Club*, da er „a variety of youth culture styles and types” zeige. Auch Gora (2010: 6.) sieht den Film *The Breakfast Club* in einer Schlüsselstellung: „But perhaps the film that taught us the most was the one set in a high school library over the course of along day in detention.” Und Thomas A. Christie (2009: 73.) schließlich wertet den Film als „pioneering approach to the teen movie genre“ und

versteht das Ergebnis als „redefinition of genre boundaries“ (ebd.: 73.). Gora (2010: 82.) resümiert: „The story of a brain, a beauty, a jock, a rebel, and a recluse spending a day together in detention would go on to become the gold standard in teen cinema, the film to which all other serious movies about young people would be compared.”

Somit habe ich zwei Filme: *Die Feuerzangenbowle* und *The Breakfast Club*. Ich würde nun gerne – ausgehend vom reaktionären deutschen Umgang mit der *Feuerzangenbowle* - zeigen, dass es auch möglich ist, sich aus dem Schatten eines solchen Kultfilms zu lösen. Dafür lohnt es sich, nach Frankreich zu schauen:

Wer in den 1980er Jahren als Junge in Deutschland groß geworden ist, ist an der Liebe zu zwei französischen Filmen nicht vorbeigekommen. Genauer gesagt war es die Liebe zur französischen Hauptdarstellerin Sophie Marceau. Ihre beiden *La Boum*-Filme fanden den direkten Weg in die Herzen der pubertierenden Zuschauer. Das lag einerseits daran, dass in diesen Filmen die Adoleszenz-probleme ernst genommen werden, im Kleinen wie im Großen: Das Küssen mit Zahnspange, die Beziehungskrise der Eltern, das Verliebtsein in den Lehrer, die erste eigene Boum (Party). Gleichzeitig wurden die Geschichten mit so viel Charme, Witz und Esprit erzählt, dass die Düsternis der eigenen pubertären Wirrnisse wie weggeblasen waren.

Ähnlich wie die Deutschen zwanzig Jahre nach der *Feuerzangenbowle* einen faden Aufguss infantiler Schülerstreiche mit der *Lümmel-Pauker*-Reihe drehten, hätte es auch in Frankreich passieren können. Warum nicht einfach das Erfolgsrezept von *La Boum* aufs neue versuchen? Laurent Cantet ist mit *Entre les murs – Die Klasse* einen anderen Weg gegangen. Er selbst sagt: „Mein Film ist das Gegenteil vom ‚Club der toten Dichter’“(Cantet 2009). Von der französischen Presse wird der Film gelobt, sie sieht den Film ein Fenster öffnen: «Le titre suggère un enfermement. Le film abat les cloisons, ouvre les fenêtres, fait circuler le courant d`air de l`intelligence, donc des doutes, allume la flamme du cinéma, qui mérite ici qu`on l`appele cinématographe» (Lefort 2008). Der Film ist ein fast dokumentarischer Blick auf den französischen Schulalltag, hat aber gleichzeitig hohen Unterhaltungswert.

Die Feuerzangenbowle, *The Breakfast Club* und *Entre les murs*: Warum lohnt sich

eine Spurensuche bei gerade diesen drei Filmen? Läuft man nicht unweigerlich Gefahr, hier den sprichwörtlichen Vergleich von Äpfeln und Birnen vorzunehmen? Die Filme stammen aus ganz unterschiedlichen Ländern – Deutschland, USA, Frankreich – mit ganz unterschiedlichen Schulsystemen, sie sind in ganz unterschiedlichen Zeiten entstanden – 1940er, 1980er, 2000 – sie erzählen ganz verschiedene Geschichten in unterschiedlichem Stil, aber doch macht ihre Zusammenschau Sinn.

Wenn sich schon keine Bestandsaufnahme des deutschen Schulfilms lohnt, dann aber doch das Aufzeigen von Möglichkeiten anhand eines archetypischen Musters aus Deutschland, und anhand von neueren Beispielen aus Amerika und Frankreich. Ich möchte mit dieser Arbeit zeigen, dass Kultfilme nicht einfach für alle Zeiten übernommen werden müssen, sondern dass sie danach verlangen, kritisch hinterfragt zu werden und dass sowohl auf Seiten der Macher als auch auf Seiten der Rezipienten Räume für Neues geöffnet werden müssen.

Meine Beweggründe möchte ich noch kurz erklären. Vielleicht hilft ein Vergleich mit der Musik. Allzuleicht wird in der Musik alles in E- und U-Musik eingeteilt. Ernste Musik und Unterhaltungsmusik. Steht das eine für Kultur, so dient das andere lediglich der Entspannung und dem Zeitvertreib. Diese Unterteilung lässt sich beliebig übertragen: Opern sind Kultur, Musical sind Entertainment. Klassiker sind Kultur, Bestseller dienen der Unterhaltung. Auch im Bereich des Films führt Erfolg an der Kinokasse quasi automatisch zum Generalverdacht ‚Das ist bloß Unterhaltung'. Im Jahre 2003 wurden deutsche Filmschaffende, Filmhistoriker, Filmkritiker und Filmpädagogen eingeladen, um gemeinsam einen Filmkanon zu entwickeln. Bei dem entwickelten Kanon fehlen Schulfilme völlig. Das erscheint mir angesichts der Tatsache, dass sich ein solcher Filmkanon ja vor allem an Lehrer und ihre SchülerInnen richtet sehr fragwürdig. Böten nicht gerade Schulfilme gute Anknüpfungspunkte? Die deutsche Ernsthaftigkeit und Überzeugung, nur an Klassikern lernen zu können, versperrt meiner Einsicht nach Wege zum Erfahrungshorizont der SchülerInnen. Ich möchte zeigen, dass Filme wie *The Breakfast Club* und *Entre les murs* es allemal wert sind, in der Schule gezeigt zu werden und dass eine Auseinandersetzung gewinnbringend sein kann.

3 Theorie

Um die Schulfilme analysieren zu können, erscheint mir ein theoretischer Einstieg sinnvoll: Was ist eigentlich Jugend? Was macht sie aus? Wie kann sie definiert werden? Wie lässt sich ‚Identität' fassen? Was ist mit dem Sozialraum ‚Schule'? Wie lässt sich die ‚Gemachtheit' eines Films entschlüsseln? Wie kann man über ihn reden, ohne sich im Subjektiven zu verlieren?

3.1 Jugend

3.1.1 Lebensphase

Heute ist ‚Jugend' und ‚Jugendlichkeit' nahezu omnipräsent, noch 50-jährige wetteifern ohne Selbstzweifel mit ihren eigenen Kindern um den neuesten Look, den angesagtesten Musikact oder die ‚hippste' Freizeitaktivität (vgl. Baacke 2009: 47.). Dass der ‚Jugend' heute eine solch große Bedeutung zugemessen wird, ist bemerkenswert, weil die Lebensphase ‚Jugend' historisch gesehen noch nicht sehr alt ist.

> Noch bis zur Industrialisierung galt ein junger Mann oder eine junge Frau nach dem Ereignis der Geschlechtsreife (Pubertät) als voll erwachsen, eine Zwischenphase in Gestalt der Lebensphase Jugend gab es nicht. (Hurrelmann 2006: 33. Sp. 1.)

Wie lässt sich die ‚Jugendphase' fassen? Unterschiedliche Definitionen je nach Blickwinkel sind möglich:

Vom erziehungswissenschaftlichen Standpunkt lässt sich ‚Jugendphase' zielorientiert definieren: „Menschen [suchen] in ihr nach Lebensorientierung […, trachten danach], sich in der Gesellschaft zu positionieren […] und beginnen, sich biographisch selbst zu thematisieren" (Marotzki u.a. 2005: 84.).

Oder man kann ‚Jugend' psychologisch erfassen, indem man die unterschiedlichen Einflüsse in den Mittelpunkt stellt: Jugend als „Phase innerhalb des Lebenszyklus, die durch das Zusammenspiel biologischer, intellektureller und sozialer Veränderungen zur Quelle vielfältiger Erfahrungen wird" (Oerter/Dreher 2008: 271.).

Oder man definiert soziologisch, wie Scherr (2009: 24.), der vor allem die Beziehung zur restlichen Gesellschaft in den Fokus rückt. Von ihm wird Jugend verstanden als „eine gesellschaftlich institutionalisierte und intern differenzierte Lebensphase, deren Abgrenzung und Ausdehnung sowie deren Verlauf und Ausprägung wesentlich durch soziale […]Bedingungen und Einflüsse bestimmt ist.“

Ganz gleich von welcher Warte man auf ‚Jugend’ schaut: „Zum ersten Mal im Lebenslauf kommt es zu einer bewussten oder doch zumindest bewusstseinsfähigen Entwicklung eines Bildes vom eigenen Selbst und einer Ich-Empfindung“ (Hurrelmann 2010: 28.).

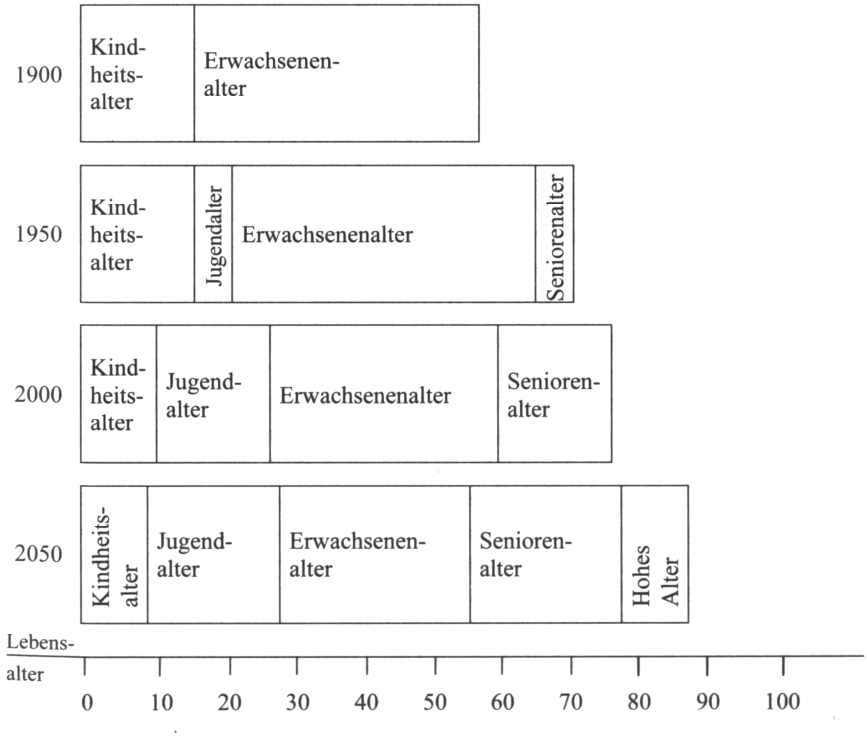
Die zunehmende Sozialisation durch die Medien hat auch Folgen für die früher dominierenden Sozialisationsinstanzen Elternhaus und Schule: „Eine hierarchisch angelegte Autorität, die in allen Dingen das letzte Wort hat, ist Geschichte geworden“ (Kerlen 2005: 163.). Die so gewonnene Freiheit wird aber durch die gleichzeitig länger währende finanzielle Abhängigkeit konterkarriert, „eine merkwürdige Dialektik abgelehnter Autorität bei gleichzeitiger ökonomischer Unterstützung: eine ‚fortschreitende Öffnung der Schere zwischen soziokultureller und sozioökonomischer Selbstständigkeit’“ (Kerlen 2005: 163.).

Möchte man die Jugendphase dennoch zeitlich fassen, so ist allgemeiner Konsens, dass sie mit dem Einsetzen der Pubertät beginnt, festgemacht an dem Eintreten der Geschlechtsreife (z.B. Baacke 2009: 41., Fend 2001: 101., Ferchhoff 1999: 68., Oerter/Dreher 2008: 272., Zimbaro/Gerrig 2008: 370.). Die Bestimmung des Endes variiert. Oerter/Dreher (2008: 272.) nehmen beispielsweise eine Differenzierung in frühe, mittlere und späte Adoleszenz vor, so dass sich bei ihnen die Adolesezenzphase bis ins dritte Lebensjahrzehnt erstreckt. Baacke sieht dagegen die Altersgruppe der 13- bis 18-Jährigen als „sinnliche Einheit“ (Baacke 2009: 42.), die sich durch „die körperlichen Veränderungen der Adolesezenz, neue Verhaltensweisen und ein[en] atmosphärisch[en] Gesamthabitus“(ebd.) definiert.

Allgemeiner Konsens ist wiederum, dass sich die Jugendphase nicht zuletzt durch den längeren Schulbesuch in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr ausgedehnt hat und dass „sich der Übergang ins Erwachsenenalter in eine tendenziell zusammenhanglose Abfolge von Teilübergängen ausdifferenziert“ (Baacke 2009:

49.). Es wird auch von einer Entstrukturierung der Jugendphase gesprochen.

> Die Menschen erhalten durch kulturelle Symbole, Zeremonien und gesellschaftliche Bräuche nur noch wenige Anhaltspunkte dafür, in welcher Phase ihres Lebenslaufes sie sich gerade befinden. […] Traditionelle Übergangszeremonien (Initiationsriten) wie Schuleintritt, religiöse Firmung, Berufseintritt und Heirat verlieren ihre Bedeutung. Die Grenzziehung zwischen den einzelnen Lebensabschnitten wird durch die große Zahl der aufeinander folgenden Lebensphasen im Lebenslauf durchlässiger (Hurrelmann 2010: 18.).



Strukturierung von Lebensphasen zu
vier historischen Zeitpunkten (Hurrelmann 2010: 17.)

Früher wurde ‚Jugend' aufgefasst als Transitionspassage, als „ein vergleichsweise kurzschrittiger und mit wenig sozialem und kulturellem Eigengewicht ausgestatteter Lebensabschnitt". Heute wird ‚Jugend' vielfach „als Bildungsmoratorium im Lebenslauf" (Zinnecker 1991: 72-73., vgl. Baacke 2009: 46-47.) verstanden. Auch Hurrelmann (2010) sieht für diese Lebensphase eine „eigenständige Bedeutung" (ebd.: 41.), „obwohl oder gerade weil ihr die gesellschaftliche Legitimation fehlt, die ursprünglich durch ihren Übergangscharakter mit einem qualifikatorischen ‚Zubringerdienst' zu den vollwertigen Erwachsenenpositionen gegeben war" (ebd.: 23.). Wägt man die beiden Begriffe ‚Transition' und ‚Moratorium' gegeneinander ab, so ergeben sich je nach Autor

unterschiedliche Schwerpunktsetzungen: Während Oerter und Fend eher Havighurst folgen und die Transition betonen, ist für Schelsky, Baacke, Zinnecker eher die Auffassung Eriksons vom Moratorium wegweisend, so Hurrelmann (2010: 43.). Er selbst sucht eine Verbindung beider Auffassungen und betont den „Akteurcharakter“ von Jugendlichen, indem er sie „als Produzenten ihrer eigenen persönlichen Entwicklung [versteht], die in der Lage sind, dynamische Beeinflussungsprozesse zwischen sich selbst und ihrer Umwelt herbeizuführen“ (ebd.). Für ihn können „Jugendliche sowohl eine Transitions- als auch eine Moratoriumskonzeption und auch verschiedene Kombinationen dieser Konzeptionen realisieren“ (ebd.: 44.). Sieht er beide Konzepte in seinem Buch ‚Lebensphase Jugend’ in eben einem solchen Gleichgewicht, so diagnostiziert er im Shell-Bericht von 2006 eine Entwicklung zugunsten des Moratoriums:

> Die Lebensphase Jugend ist […] heute eine eigenständige Spanne im Lebenslauf, hat aber ihren ursprünglichen Übergangscharakter mit einem qualifikatorischen Zubringerdienst zu den vollwertigen Erwachsenenpositionen verloren. Die sozial- und arbeitsmarktpolitisch in die Länge gestreckte Lebensphase Jugend wird eine Zeit des Moratoriums, des quasi zwecklosen Verweilens in der Gesellschaft, ohne eine feste Perspektive und ohne klare Verantwortung für gesellschaftliche Belange (Hurrelmann u.a. 2006: 35. Sp. 1.).

Charakteristisch für die Jugendphase ist die Konfrontation mit zentralen Entwicklungsaufgaben (Fend 2001: 222 ff., Hurrelmann 2010: 27-28., Oerter/ Dreher 2008: 279 ff..), die die eigene Person, die Beziehung zum sozialen Umfeld und die berufliche Zukunft in vielfältiger Form betreffen. So müssen Jugendliche hinsichtlich ihres sozialen Umfelds nicht nur lernen, „einen Freundeskreis auf[zu]bauen, d.h. zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts neue, tiefere Beziehungen her[zu]stellen“ (Dreher & Dreher 1996 nach Oerter/Dreher 2008: 279.), sondern sie müssen ebenfalls auch lernen „engere Beziehungen zu einem Freund bzw. einer Freundin auf[zu]nehmen […und] sich von den Eltern los[zu]lösen, d.h. von den Eltern unabhängig [zu] werden“ (ebd.).

Im Verlaufe der Jugendphase „sind die Gleichaltrigen wichtige Interaktionspartner, die im Verlauf der Kindheits- und Jugendphase immer bedeutsamer werden“ (Oswald 2008: 321.). Im Unterschied zu den Sozialisationsinstanzen ‚Elternhaus’ und ‚Schule’ lernen die Jugendlichen in der Peergroup nicht durch Übernahme von Verhaltensmustern, sondern durch gemeinsame Interaktion, durch „gemeinsame Aneignung von Räumen und Stilen“ (Böhnisch 2008: 158.).

3.1.2 Identität

‚Identität' lässt sich fassen aus sozialwissenschaftlicher Sicht, aus Sicht der Entwicklungspsychologie, aus Sicht der Sozialpsychologie oder aus Sicht des sozialen Konstruktivismus (vgl. Wegener 2010: 55-57.). Stets wird jedoch ‚Identität' *nicht* als unveränderliche Größe verstanden. Meinen Akzent lege ich auf die sozialwissenschaftliche und die entwicklungspsychologische Sicht, den Ansatz der Sozialpsychologie und des Konstruktivismusses benenne ich nur kurz.

Zentral für die sozialwissenschaftliche Rollentheorie George Herbert Meads ist seine Wertschätzung der menschlichen Kommunikation, die er sowohl als Grundprinzip für die gesellschaftliche Organisation des Menschen als auch für die Organisation der menschlichen Identität sieht (vgl. Abels 2006: 255.). Für Mead ergibt sich ein Verständnis von Identität, das sich nicht darin erschöpft „ein mehr oder weniger isoliertes und selbstständiges Element" (Mead 1973: 207.) zu sein, sondern das verknüpft ist mit „ein[em] bestimmte[n] Verhalten, eine[m] bestimmten gesellschaftlichen Prozeß, der die wechselseitige Beeinflussung verschiedener Individuen voraussetzt" (ebd.). Anders gefasst: Das Besondere an der menschlichen Kommunikation ist unsere Fähigkeit, auf eigene Äußerungen zu reagieren und mögliche Reaktionen meines Gegenübers in Form einer Rollenübernahme zu antizipieren (vgl. Joas 1991: 138. Sp.1.). Das ‚Ich' entsteht nach dem Verständnis von Mead in einem sozialen Prozess (ebd.: 138. Sp.2.). Indem wir uns mit den Augen des Anderen sehen, erkennen wir uns selbst.

Erik H. Erikson hat ein entwicklungspsychologisches Modell entwickelt, das aus verschiedenen Stufen besteht, die der Mensch in seinem Leben sukzessive durchläuft und in denen er altersspezifische Aufgaben zu bewältigen hat. Grundsätzlich sieht Erikson (1973: 61.) jedes dieser Stadien als Krisensituation, „weil das einsetzende Wachstum […]Hand in Hand geht mit einer Verschiebung der Triebenergie und zugleich das Individuum in diesem Teil besonders verletzlich macht." Fend (2001: 404.) interpretiert Eriksons Modell wie ein Versprechen, als „Stufenfolgen, in denen im glücklichen Fall Stufen des Vertrauens zur Welt und zu sich selber aufgebaut wird."

Die Phase der Adoleszenz ist nach Erikson gekennzeichnet durch die Krise ‚Identität vs. Rollendiffusion', eine Krise zwischen dem „entspannte[n] Erleben

des eigenen Selbst“ (Zimbardo/Gerrig 2008: 389.) und einer Wahrnehmung, die „bruchstückhaft, schwankend und diffus“ (ebd.) ist. Um dieses Gefühl der Identitätsdiffusion nicht zulassen zu müssen, „werden [Jugendliche oftmals] bemerkenswert exclusiv, intolerant und grausam gegen andere, die ‚verschieden’ sind in Hautfarbe oder Herkunft, Geschmack und Gaben, oft auch nur in ganz winzigen Momenten der Kleidung und Gestik“ (Erikson 1973: 110.). Erikson betont, dass es wichtig sei, „diese Intoleranz als notwendige Abwehr gegen ein Gefühl der Identitätsdiffusion [zu verstehen]“ (ebd.).

Identitätsdiffusion kann sich aber ebenso in der

> Flucht in eine negative Identität, also in eine Pseudoidentität [zeigen]. Hier wird das Eigene durch die schlichte Wahl des Gegenteils, was andere sind und erwarten, gefunden. Es erfolgt also keine Auseinandersetzung mit Positionen, es reicht, einfach ‚anders’ zu sein (Fend 2001: 406.).

„Erikson nahm an, dass die essenzielle Krise der Adoleszenz [trotz aller Verwirrungen] zur Entdeckung der wahren eigenen Identität führt“ (Zimbardo/Gerrig 2008: 390.).

In *postmodernen Debatten* kursiert ein anderes Verständnis von Identität. Wissenschaftler die diesen Ansatz verfolgen, sehen „Identitätsentwicklung als fortlaufenden, nie abgeschlossenen Prozess und sehen Identität damit als Weg und nicht als Ziel“ (Wegener 2010: 56.). Einer, der in diese Richtung gearbeitet hat ist Heiner Keupp. Er fasst die Identitätskonstruktion der Jugendzeit als „Projekt-entwurf des eigenen Lebens“ (nach Wegener 2010: 56.) auf, der etwas vorüber-gehendes, vorläufiges hat und dessen Ausgestaltung „die gesamte Lebensspanne umfasst“ (ebd.).

Anhänger des sozialen Konstruktivismus gehen noch einen Schritt weiter. Für sie ist sogar die Idee eines ‚Kerns’ von Identität obsolet geworden. Sie „konstituieren das Subjekt ausschließlich in Form eines Nebeneinanders unzusammenhängender Beziehungen“ (Wegener 2010: 57.). Für dieses Nebeneinander von Beziehungs-mustern gegenüber einer „zunehmend komplexer, mobiler und undurchschaubarer werdende[n] Gesellschaft“ (Thole 2010: 755.) hat sich der Begriff ‚Patchwork-identität’ durchgesetzt (vgl. Abels 2006: 288, Ferchhoff/Neubauer 1997: 115., Ferchhoff 1999: 239., Oerter/Dreher 2008: 308, 335., Thole 2010: 755.).

3.1.3 Schule

Wenn SchülerInnen über Schule reden ist für sie alles von Interesse, „was auf der sozialen Ebene geschieht, es sind individuelle, nicht themenbezogene Handlungen, die für [sie] im Vordergrund stehen“ (Hornstein 1990: 65.). Dieser Aufmerksamkeitsfokus hat sich in den letzten Jahren noch einmal verstärkt, da die Schule ihr „Informationsmonopol“ (Fend 2001: 378.) verloren hat und die SchülerInnen ihr Wissen oft nicht mehr aus dem Schulunterricht, sondern aus dem Internet beziehen. Die „Medien [sind] zu den wichtigsten Quellen geworden […], die Welt kennen zu lernen“ (ebd.). Diese Veränderung muss jedoch nicht zwangsläufig bedeuten, dass die Schule als Sozialisationsinstanz weniger wichtig geworden ist. Der „heimliche Lehrplan“ (vgl. z.B. Baacke 2009: 301.) löst den offiziellen ab.

> Das Einüben in die Verkehrsformen der Institution (Hierarchie, Konkurrenz) und in das Beziehungsgeflecht der Peergroup (Solidarität, Anerkennung) [ist] für die Persönlichkeitsentwicklung mindestens so wichtig wie der Erwerb des fachlichen Wissens (Horstkemper/Tillmann 2008: 290.).

‚Unterricht’ wird von den SchülerInnen oft ganz pragmatisch betrachtet. Sie erkennen zwar an, dass die Schule die nötigen Zugangvoraussetzungen für Ausbildung oder Universität schafft, aber lassen sich als Person emotional nicht auf den Lehr-/Lernprozess ein. Liegt es vielleicht an der

> sich langsam ausbreitende[n], lähmende[n] Vermutung, daß Zertifikate und Abschlußzeugnisse in vielen Fällen keine Garantie dafür darstellen, den erhofften Ausbildungs-, Studien- oder Arbeitsplatz auch wirklich zu ergattern (Hornstein 1990: 66., vgl. Fuchs 1983: 341.).

Schon 1990 sah Hornstein nicht nur „eine weitgehende faktische Abkoppelung des Beschäftigungssystems vom Bildungssystem“ (ebd.: 71., vgl. Baacke 2009: 51., Ferchhoff 1999: 186.), sondern auch das Wegbrechen „kulturelle[r] Selbstverständlichkeiten“ (ebd.: 81.). SchülerInnen entwickeln in Opposition zur Schule und zur Gesellschaft eine eigenständige Haltung, die sich von tradierten Werten und Normen entfernt. Fuchs hatte bereits 1983 festgestellt: „Das Lebensalter, das der Vorbereitung auf individuelle Lebensführung dient, wird selbst individualisiert“ (Fuchs 1983: 341.).

3.2 Dramaturgie

Mithilfe der dramaturgischen Begrifflichkeiten wird sowohl ein gezielter Zugriff auf die Schlüsselstellen des Films – Exposition, auslösendes Ereignis, Wendepunkte, Mid-Point usw. – als auch eine Analyse von Figuren, Szenen und Dialogen möglich. Diese dramaturgischen Schlüsselstellen sollen mein Referenzrahmen sein. Auch aus einem anderen Grund erscheint diese dramaturgische Einführung sinnvoll. Mikos (2008: 50.) betont die Bedeutung der Dramaturgie, weil Narration und Dramaturgie „die Grundlage für die Geschichten in den Köpfen der Zuschauer“ bilden und „deren kognitives und emotionales Verhältnis zur Leinwand“ (ebd.) regeln.

In fiktionalen Filme ist die Unterscheidung von „Story“ und „Plot“ relevant. Nach Thompson/Bordwell (2001: 61.) ist Story „the set of *all* [sic!] the events in a narrative, both the ones explicitly presented and those the viewers infers“, wohingegen Plot nur das ist, was tatsächlich zu sehen und zu hören ist: „The term plot is used to describe everything visibly and audibly present in the film before us.” Umberto Eco (1987: 128.) definiert ähnlich:

> Der Plot […] ist die Geschichte, wie sie tatsächlich erzählt wird, wie sie an der Oberfläche erscheint mit ihren zeitlichen Verschiebungen, Sprüngen, Einblendungen von vorangegangenen und zukünftigen Ereignissen, […] Beschreibungen, Abschweifungen, eingeschobenen Reflexionen.

Für die Organisation des Plots spielt die Dreiaktstruktur eine entscheidende Rolle. Nach Stutterheim/Kaiser (2011: 63.) kann man die dreiaktige Anlage eines Films als Paradigma, als Postulat, ja fast als Dogma auffassen. Seine Ursprünge liegen bei Aristoteles (1994: 25):

> Ein Ganzes ist, was Anfang, Mitte und Ende hat. Ein Anfang ist, was selbst nicht mit Notwendigkeit auf etwas anderes folgt, nach dem jedoch natürlicherweise etwas anderes eintritt oder entsteht. Ein Ende ist umgekehrt, was selbst natürlicherweise auf etwas anderes folgt, und zwar notwendigerweise oder in der Regel, während nach ihm nichts anderes mehr eintritt. Eine Mitte ist, was sowohl selbst auf etwas anderes folgt als auch etwas anderes nach sich zieht. Demzufolge dürfen Handlungen, wenn sie gut zusammengefügt sein sollen, nicht an beliebiger Stelle einsetzen noch an beliebiger Stelle enden, sondern sie müssen sich an die genannten Grundsätze halten.

Schon Aristoteles hat also die Notwendigkeit einer kausalen, aufeinander aufbauenden Plotführung betont: Eins ergibt sich aus dem Anderen.

Grundsätzlich gibt es bei der Entwicklung des Plots zwei Bewegungsrichtungen: „Jede Tragödie besteht aus Verknüpfung und Lösung. Die Verknüpfung umfaßt gewöhnlich die Vorgeschichte […] , die Lösung den Rest“ (Aristoteles 1994: 57.). Zunächst wird also Spannung aufgebaut, es gibt Verwicklungen, auch ‚Schürzung des Knotens’ genannt. Dann kommt es zur Peripetie und der Knoten, die Spannung der Geschichte wird gelöst, es kommt zum Schluss (vgl. Howard 2004: 255., Rabenalt 2004: 68-70., Stutterheim/Kaiser 2011: 76-77.).

In den 1980ern verfestigten sich die Erzählkonventionen (Thompson/Bordwell 2003: 687.) und in den folgenden Jahren wurde die Dreiaktstruktur nicht nur durch die Filme, sondern auch von der überwiegenden Mehrheit der Drehbuch-lehrer und -ratgeber bestätigt und festgeschrieben: Großen Anteil an dieser Festsetzung der Dreiaktstruktur als Standard hat das Buch *The Screenwriting Workbook* (1984) von Syd Field. Mit Versprechungen wie „Das hier ist ein Arbeitsbuch. Es soll Ihnen die Gelegenheit geben, Ihre Fertigkeiten als Drehbuch-autor auszubauen“ (Field 2000: 35.) hat er viele Interessierte für seine Sicht gewinnen können. Das Buch vermittelt den Eindruck, einen einfachen Weg zum Erfolg weisen zu können. Bei Drehbuchautoren ist dieses Buch nicht gerade als Inspirationsquelle bekannt, aber trotz solcher Relativierungen hat dieses Buch dafür gesorgt, dass Begriffe wie Plot Point oder Midpoint bei den Filmschaffenden fortan zum allgemeinen Sprachgebrauch gehören.

Während Field seine Wahl des Dreiaktmodells nicht weiter problematisiert, begründen Howard/Mabley (1998: 46.) ihre Wahl des Dreiaktmodells mit den Rezeptionsgewohnheiten des Publikums. In ihren Augen liegt der Sinn einer solchen Einteilung vor allem darin, dass sie eine Hilfe für den Autoren bei der „Organisation seiner Ideen“ (ebd.) ist. Schneider (2001: 189.) sieht die „3-Akte-Struktur“ (sic!) als historisch gewachsen und verfolgt ihre Spuren bis in die Antike (s.o.) zurück. Er versteht sie vor dem Hintergrund „der Struktur des Mythos und des Ritus“ (Schneider: 2001: 189.) und plädiert für eine Verknüpfung mit der „Reise des Helden“ (→ 3.2.3.), weil man sich so am besten von einer formalisierten Anwendung lösen könne. Robert McKee (2000: 235-237.) sieht die Aktstruktur vor allem als Organisationseinheit, gewissermaßen als „Makrostruktur der Story“ (ebd.: 235.): Während die Beats die Szenen konfigurieren, die Szenen die Sequenzen aufbauen, bilden die Sequenzen den Akt. Die Notwendigkeit der

Dreiaktstruktur macht McKee an der emotionalen Notwendigkeit von drei Wendepunkten fest: „[…] drei bedeutende Umschwünge sind das notwendige Minimum für ein narratives Werk in voller Länge, um bis an die äußerste [ChB: emotionale] Grenze zu gelangen“ (ebd.: 237.). Wie Schneider sieht McKee einen solchen „Story-Rhythmus“ schon seit Aristoteles und früher gegeben. (ebd.: 237.) Howard (2004: 255.) fasst die Dreiaktstruktur mit einem Augenzwinkern: „Tell them what you `re going to do, then do it, then tell them what you`ve done.“ Er sieht die Dreiaktstruktur als stetes Grundmuster und andere Einteilungen - wie das 5-Akt-Modell (Gustav Freytag) oder das 8-Sequenzen Modell (Gulino 2004. nach Frank Daniel) - zwar als mögliche Wege, die sich jedoch immer auf das Dreiaktmodell zurückführen ließen (vgl. Howard 2004: 255-256.).

Common Sense ist: Ein Drehbuch besteht aus drei Akten. Der erste Akt ist die Exposition des Films. Hier wird der Zuschauer „über Ort und Zeit der Filmhandlung informiert und mit den handelnden Figuren vertraut gemacht“ (Stutterheim/Kaiser 2011: 114-115.). Dabei werden die nötigen Informationen bestenfalls durch Handlungen der Personen gezeigt und nicht gesagt (Howard 2004: 171-176., Stutterheim/Kaiser 2011: 115.). Man öffnet ein neues Verständnis für die Exposition, wenn man die Rolle der Zuschauer mitberücksichtigt: „Im Verlaufe der Exposition werden für den Zuschauer Spuren gelegt, die ihm bei der weiteren Verarbeitung und Interpretationsleistung des Geschehens helfen“ (Wuss (1993: 77.) zit. nach Stutterheim/Kaiser (2011: 116.)).

Die Exposition hat aber nicht nur die Aufgabe zu informieren, sondern sie beinhaltet „auch den Anstoß und den ersten Wendepunkt […,] um die Handlung des zweiten Akts vorzubereiten und einzuleiten“ (Stutterheim/Kaiser 2011: 115.). Der Begriff „Anstoß“ geht u.a. zurück auf Seger (1998: 42-43.), die als Anstoß jene Aktion bezeichnet, „die die Handlung vorantreibt: Etwas passiert, oder jemand trifft eine Entscheidung. Die Hauptfigur wird in Bewegung gebracht. Die Geschichte hat begonnen.“ McKee (2000: 196-225.) bezeichnet den Anstoß als Auslösendes Ereignis (inciting incident). Er definiert es als plötzliches, einschneidendes Ereignis, das das Gleichgewicht des Protagonisten radikal stört und präzisiert es als einzelnen Vorfall, „der entweder dem Protagonisten direkt zustößt oder vom Protagonisten verursacht wird“ (ebd. 206.). Nach Hant (2000: 80.) muss dieses Auslösende Ereignis [Hant: „Plot-Beginn“] zwingend auf der Leinwand zu

sehen sein. Und zwingend notwendig muss der Protagonist auf dieses Ereignis reagieren. (Hant 2000: 80., McKee 2000: 208.) In der Reise des Helden entspricht der ‚Ruf zum Abenteuer' diesem Auslösenden Ereignis (Hant 2000: 139-140.).

An dieser Stelle wird deutlich, welche Perspektive die Ratgeber zum Drehbuch einnehmen. Sehen Hant, Seger, McKee das Auslösende Ereignis als etwas, das dem Helden zustößt, definiert Howard diesen Beginn der Handlungen bereits aus der Innensicht des Protagonisten: „ […] and his want come into play. Somebody wants something" (Howard 2004: 257.).

Zurück zur Aktstruktur: Die Einteilung der Akte ergibt sich im klassischen Hollywoodkino durch die beiden großen Wendepunkte (Plot Points), die den Übergang vom ersten zum zweiten und vom zweiten zum dritten Akt markieren. „[Wendepunkte lenken] die Geschichte in eine neue Richtung […], erhalten die Spannung und geben ihr neue Energie" (Hant 2000: 82.). Sie sollen die „Vorhersehbarkeit […] durchbrechen"(Schütte 2009: 61.). Die große Bedeutung solcher Umschwünge ist unstrittig, ganz gleich ob der Ursprung dieser Umschwünge eher bei den Figuren oder bei der Handlung verortet wird. Auch ist nicht eindeutig festgelegt, ob Plot Point I noch zum ersten Akt gehört oder den Auftakt zum zweiten bildet.

Common sense ist wiederum, dass der zweite Akt eine „dramatische Handlungseinheit" (Field 2000: 134.) ist und dass sein Konflikt den großen, alles bestimmenden Spannungsbogen bildet (z.B. Howard/Mabley 1998: 75., Stutterheim/ Kaiser 2011: 121.). Er findet seinen Höhepunkt im Midpoint. Field (2000: 140.) verortet ihn „auf Seite 60", was zwar ein Erfahrungswert sein kann, was aber auch noch einmal die ganze Schematik seines Buches offensichtlich macht. Seger argumentiert da substanzieller. Der midpoint strukturiere nicht nur den langen zweiten Akt in zwei Teile, sondern „[bewirke] eine Richtungsänderung für die zweite Hälfte des Akts" (Seger 1998: 53.).

Stutterheim/Kaiser (2011: 121) fassen diese Richtungsänderung noch genauer:

> Der innere Konflikt tritt in den Vordergrund und die emotionale Integrität des Helden entscheidet über den weiteren Verlauf der Handlung. Erst wenn die innere Ebene des Konflikts gelöst ist, wird es dem Helden gelingen, die äußere Ebene des Konflikts zu lösen.

Durch den zweiten großen Wendepunkt (Plot Point II) erfährt die Handlung Ende

des zweiten Aktes dann noch einmal eine neue Richtung (Stutterheim/Kaiser 2011: 128.). Die Verfassung des Helden/der Heldin zu diesem Zeitpunkt ist bereits entscheidend für den Ausgang der Geschichte. Geht es ihm gut, so endet der Film in einer Katastrophe – geht es ihm schlecht, so wird am Ende alles gut (ebd.: 128.). Zusammenfassend sehen Stutterheim/Kaiser (2011: 70.) als wesentlichen Grundgedanken eines geschlossenen Dramas, dass alles „auf den Fortgang der Handlung gerichtet [ist]“ und dass „alles, was gezeigt wird, […] der Zuspitzung und Lösung des Konflikts [dient]“

3.2.1 Figuren

Von nahezu allen Drehbuchratgebern wird der Konflikt als wichtiges Grundelement eines guten Films angesprochen. (Egri 2003: 159-278, Howard 2004: 11-15, Howard/Mabley 1998: 49-51, McKee 2000: 340-355, Rabenalt 2004: 59-66, Schneider 2001: 162-165.). In ihren Darstellungen legen die Ratgeber unterschiedliche Schwerpunkte, mal betonen sie mehr die Konfrontation mit den anatagonistischen Kräften, mal achten sie mehr auf die Beschreibung des Zusammenpralls selbst. Anhand des Beispiels *Titanic* bringt jedoch Rabenalt (2004: 62.) das für mich dabei Entscheidende auf den Punkt: „Nicht die Kollision von Schiffen und Eisbergen ist die Quelle des Dramatischen, sondern die Kollision von menschlichen Interesen und Handlungen.“ Es sind nicht die äußeren Katastrophen, die uns mitfiebern lassen, sondern das Innenleben der Personen auf der Leinwand, ihre Sorgen und Ängste, ihre Sehnsüchte und Hoffnungen. Mikos stärkt diese Position. Für ihn „stehen Konflikte, die Figuren aktiv werden lassen und [die] die Handlung vorantreiben” (Mikos 2008: 49.) ganz klar im Zentrum der Dramaturgie.

Mikos (2008: 51.) begründet die immense Bedeutung der Figuren eines Films mit der Möglichkeit der Gesellschaft, sich über sie „über ihre Identitäts- und Rollenkonzepte [zu verständigen]“ und er sieht durch sie für den Zuschauer Chancen der „Subjektpositionierung und Identitätsbildung“ (ebd.). Dabei spielen die antagonistischen Kräfte – ganz gleich ob sie innerhalb der Figur selbst liegen oder ob sie sich in einem echten Gegenspieler manifestieren – die entscheidende Rolle für eine positive und umfassende Entwicklung der Hauptfigur. Denn: „Wir

tun nie mehr, als wir tun müssen; wir wenden keine Energie auf, wenn es nicht sein muß; wir gehen keine Risiken ein, wenn es nicht sein muß; wir verändern uns nicht, wenn wir nicht müssen“ (McKee 2000: 340.). Ein gutes Pferd springt nur so hoch wie es muss und ein Held entwickelt sich erst im Angesicht der antagonistischen Kräfte.

Für die Entwicklung der Hauptfigur ist neben diesem Grundkonflikt das eigene Ziel eine feste Größe. Beide stehen in einem wechselseitigen, voneinander abhängigen Verhältnis. Bei dem Ziel unterscheidet die Drehbuchliteratur „stellenweise zwischen einem bewussten und einem unbewussten Ziel. Durchgesetzt haben sich dafür die Termini want und need“ (Eick 2006: 81.) oder übersetzt ‚Ziel’ und ‚Bedürfnis’(Schütte 2009: 22-28.).

Hollywoodhelden haben außerdem oft ein einschneidendes Erlebnis in der Vergangenheit hinter sich, das im Laufe des Films zutage tritt, weil es das „Verhalten in einer Konfliktsituation oder auch im normalen Leben bestimmt“ (Eick 2006: 81.): Die Backstorywound. Krützen (2004: 32.) sieht die Entstehung dieses Stilmittels schon in Verbindung mit dem „Aufkommen des klassischen [Hollywood-]Kinos“ gegeben. Es ist ein Mittel, um Handlungen insbesondere der Hauptfigur zu motivieren. Krützen ist es wichtig, die Filmfachsprache ‚Backstorywound’ abzugrenzen von der Fachsprache der Psychologie. Auch wenn sich deren Begrifflichkeit ‚Trauma’ ähnlich wie ‚Backstorywound’ mit ‚Verletzung’ übersetzen lasse (ebd. 33.), ist für Krützen der Unterschied wichtig:

> Das Trauma ist eine lebensweltliche Größe; real existierende Menschen können eine traumatische Erfahrung machen. Die Backstorywound hingegen erfüllt eine narrative Funktion, die audrücklich nicht mit lebensweltlichen Maßstäben gemessen werden darf (ebd.: 35.).

Daraus folgt für sie ein pragmatisches Verständnis der Backstorywound als ein „strukturelles Element“ (ebd.: 39.), das „das Verhalten einer Figur im Rahmen eines Films so plausibel wie möglich […] motivieren [soll]“ (ebd.: 39-40.). Der Begriff ‚Backstorywound’ hat sich nicht allgemein durchgesetzt. Howard (2004), Seger (1999), McKee (2000) sprechen allgemein von der Backstory und Schneider (2001) verwendet entgegen der Differenzierung von Krützen den Begriff ‚Trauma’. Schütte (2009: 35.) gebraucht alternativ den Begriff der ‚Achillesferse’, dem „wunde[n] Punkt einer Figur, wo sie am leichtesten zu treffen ist.“ Gründe dafür sieht er ebenfalls oft „in der Vergangenheit begründet“ (ebd.).

3.2.2 Dialoge

Oliver Schütte (2002: 29-56.) hat zunächst einmal eine funktionale Sicht auf Dialoge. Er sieht einen guten Dialogsatz „mindestens eine der drei folgenden Aufgaben [erfüllen …]: 1. Dialog gibt Informationen. 2. Dialog offenbart die Emotionen der Figur. 3. Die Form (Diktion) sagt etwas über den Sprechenden aus“ (ebd.: 30.). Diese Annahmen mögen stimmen, für ein tiefergehendes Verständnis von dialogischen Wirkmechanismen hilft diese Kategorisierung meiner Einsicht nach jedoch nicht weiter. Ganz anders verhält es sich mit dem Status-Modell, das er vorstellt und das sich gewinnbringend einsetzen lässt, um die Dynamik eines Dialogs zu untersuchen. Schütte beruft sich auf den britischen Theaterautor und -regisseur Keith Johnstone indem er ausführt:

> Jeder Mensch hat im Laufe seines Lebens gelernt, einen Status einzunehmen, der ihm den größtmöglichen Schutz gewährt. […] Jeder Dialog ist insofern von dem bewussten oder unbewussten Ziel geprägt, einen Status zu erlangen oder aufrechtzuerhalten. Der Status ist deshalb nicht etwas Fixiertes, sondern kann innerhalb eines Gespräches wechseln. […] Jedem Gespräch liegt somit eine bestimmte Konstellation von Statuszugehörigkeiten zugrunde. Jede noch so neutrale Äußerung ist letztendlich eine Aussage über die eigene Statuszugehörigkeit. […] Schwierig und gleichzeitig interessant wird es, wenn beide Parteien den gleichen Status anstreben oder wenn der Status den sozialen Gegebenheiten widerspricht. […] Jede Figur kann in unterschiedlichen Situationen durchaus einen anderen Status einnehmen (Schütte 2002: 76-77.).

Für diesen Statuskampf hat Seger (1999: 164.) das Bild eines Tennismatches gefunden: „Der Ball bewegt sich zwischen den Spielern hin und her und gleicht einem ständigen Machtspiel, das sexuell, physisch, politisch oder sozial sein kann.“ Sie sieht einen guten Dialog außerdem dadurch gekennzeichnet, dass er „meistens kurz und sparsam“ (ebd.) ist und „sich aufgrund seines Rhythmus leicht sprechen [lässt]“ (ebd., vgl. auch Howard/Mabley 1998: 113.). Sie grenzt guten vom schlechten Dialog ab. Der schlechte Dialog „simplifiziert Menschen, anstatt ihre Vielschichtigkeit zu enthüllen“ (Seger 1999: 169.). McKee behandelt den Dialog relativ kurz, gibt weniger Hilfestellung als dass er Verbote aufstellt: „Leinwanddialog verlangt kurze, einfach konstruierte Sätze - im allgemeinen: Subjekt, Prädikat, Objekt beziehungsweise Substantiv, Verb, Beifügung“ (McKee 2000: 418.). McKee schreibt sogar:

> Schreiben Sie niemals etwas, was Aufmerksamkeit erregt als Dialog an sich, etwas, was vom Papier springt und ruft: ‚Was bin ich doch für eine schlaue Zeile!’ Sobald Sie glauben, Sie hätten etwas ganz besonders Schönes und

Literarisches geschrieben – streichen Sie`s (ebd.: 419.).

Wenn Drehbuchautoren auf solche Ratschläge durchweg hören würden, wären uns solche Bonmots wie beispielsweise „Sie sind ein wenig albern.“ *Feuerzangenbowle*, „Nobody`s perfect!“ *Some like it hot*, „I'm simply saying that life, uh, finds a way.“ *Jurassic Park*, „My momma always said, ‚Life was like a box of chocolates. You never know what you're gonna get.’“ *Forrest Gump* oder „Mein Name ist Lohse, ich kaufe hier ein.“ *Pappa ante portas* vorenthalten geblieben. Meiner Einsicht nach dürfen Dialoge manchmal auch etwas glitzern und funkeln, wenn man dabei nicht vergisst, dass es besser ist, „[Schauspieler] spielen und nicht nur reden zu lassen“ (Howard/Mabley 1998: 115.).

3.2.3 Reise des Helden

Das amerikanische Blockbuster-Kino ist ohne *Die Reise des Helden* heute kaum vorstellbar. 1949 wurde die mythologische Modellgeschichte von Joseph Campbell in seinem Buch *The Hero with a thousand faces* erstmals dargelegt. Das Buch ist im Kontext von C.G. Jungs Arbeit zu den Archetypen und zu dem kollektiven Unbewussten zu sehen und wurde von Christopher Vogler mit *Die Odyssee des Drehbuchschreibers* zu einem Leitfaden für Drehbuchautoren weiterentwickelt. Breite Resonanz erfuhr *The Hero with a thousand faces* in den 1980er Jahren durch die öffentlich gemachte Wertschätzung durch George Lucas. Lucas war während seiner Arbeit an *Star Wars* sehr von Campbell fasziniert, empfand dessen Arbeit als den lang ersehnten Ariadnefaden, der ihm einen Ausweg aus dem Erzähllabyrinth der Weltraumsaga bot.

Campbell hat viele Mythen und Erzählungen unterschiedlichster Völker untersucht und dabei herausgefunden, dass - so verschieden die einzelnen Geschichten auch sind - sie sich alle auf eine Ur-Geschichte zurückführen lassen, dass es so etwas wie eine Blaupause für alle Geschichten gibt, einen „Monomythos“(Campbell 1973: 30., bsp. aufg. durch Hant 2000: 135-137.). Nun könnte man einwenden, dass wir heute in einer aufgeklärten, rationalen Welt leben, einer Welt, die der mythologischen Erklärungsversuche nicht mehr bedarf. Dem lässt sich aber entgegenhalten, dass der massenwirksame, langanhaltende Erfolg von Geschichten wie *Star Wars*, *Herr der Ringe*, *Harry Potter* oder *Narnia*

zweifelsfrei einem Bedürfnis nach solchen mythologischen Geschichten entspringt. Ähnlich sieht es Dirk Blothner (2003: 44.):

> Mit der rasanten Entwicklung digitaler Technologien und Kommunikationsmedien und der explosionsartigen Ausbreitung des Internets schien es in den 1990er-Jahren so, als wäre alles möglich. Doch zugleich geriet man in den festen Griff von Zwängen, die nach der Jahrtausendwende immer bestimmender wurden. Manche der neu gewonnenen Alltagserleichterungen verkehrten sich in Abhängigkeiten. Die großen Gewinne auf dem so genannten Neuen Markt verwandelten sich in Schuldenberge und trieben manche Existenz in den Ruin. Nach den großen Erwartungen vor der Jahrtausendwende machte sich nun Ernüchterung breit. Die Menschen neigten dazu, sich an ihren Besitzstand zu klammern, weil sie Angst hatten, noch mehr zu verlieren. Das Versprechen ‚Alles ist möglich!' war dem bleiernen Gefühl ‚Nichts geht mehr!' gewichen. In dieser erstarrten Situation kamen die Harry-Potter-Romane […] gerade recht.

Auch schon zu Zeiten C. G. Jungs gab es dieses Von-allen-guten-Geistern-verlassen-sein. Diesem Sinn-Vakuum setzte Jung (1976: 55.) sein Verständnis vom kollektiven Unbewussten entgegen:

> Das „[verdankt] seine Existenz nicht persönlicher Erfahrung", „[seine] Inhalte […waren] nie im Bewußtsein und wurden somit nie individuell erworben, sondern verdanken ihr Dasein ausschließlich der Vererbung" , und „der Begriff des Archetypus […] deutet das Vorhandensein bestimmter Formen der Psyche an, die allgegenwärtig oder überall verbreitet sind."

Jungs Theorie kann nicht rezipiert werden, ohne seine Begeisterung und Unterstützung für Hitlers Faschismus zu berücksichtigen. Ohne hier an dieser Stelle auf seine persönlichen Bekenntnisse zu Hitler, zum Nationalsozialismus, und sein Bekenntnis zum Antisemitismus einzugehen, ist eine Nähe seiner Lehre zur Weltanschauung, zur Rassenlehre und zu den mythenschwangeren Inszenierungen der Nationalsozialisten anhand dieses kurzen Zitats offensichtlich. Trotzdem wurde die Theorie der Archetypen später in der New-Age-Bewegung auch positiv aufgegriffen und zum Ausgangspunkt vieler, auf die Freiheit des Individuums abzielenden Überlegungen (vgl.: Gess 1994.). Auch bei den Drehbuchratgebern hat der Begriff des Archetypus heute einen festen Platz, z.B. Schneider (2001: 66-69.) und Seger (1998: 173-175.). McKee (2000: 11.) wählt den Begriff der archetypischen Story sogar als Leitmotiv seines Buches: „*Story* handelt von Archetypen nicht von Stereotypen".

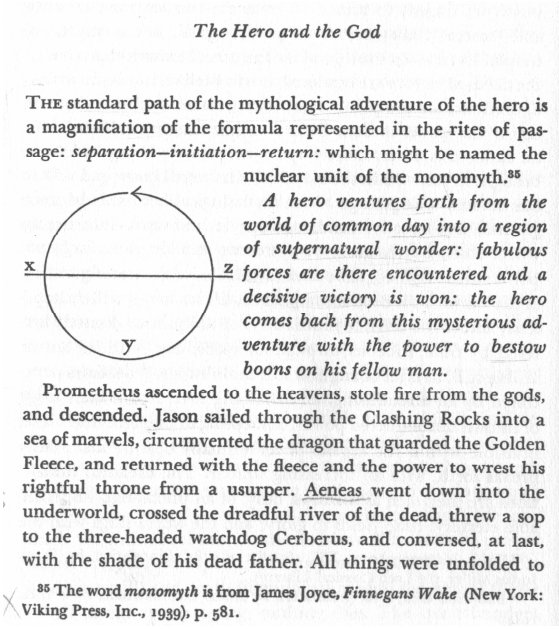
Während Jung tendenziell das Transzendentale mit seinen psychologischen Überlegungen erklärbar, handhabbar, ja nivellierbar machen will, liegt bei Campbell eher eine respektvolle Suche und eine Verehrung des Transzendentalen vor:

> Throughout the inhabited world, in all times and under every circumstance, the myths of man have flourished; and they have been the living inspiration of whatever else may have appeared out of the activities of the human body and mind. It would not be too much to say that myth is the secret opening through which the inexhaustible energies of the cosmos pour into human cultural manifestations (Campbell 1973: 3.).

Campbell öffnet die Sicht des Lesers für die Bedeutung der seltsamen Stammesrituale, der „rites of passage“ (Campbell 1973: 10.). Ihr Anliegen und ihre Wirkung sieht er darin: „to conduct people across those difficult thresholds of transformation that demand a change in the patterns not only of conscious but also of unconscious life“ (ebd.). Für ihn spiegelt der Weg eines mythologischen Abenteuers gerade die ‚Formel’ eines solchen Übergangsritus: „The standard path of the mythological adventure of the hero is a magnification of the formula represented in the rites of passage: seperation – initiation – return: which might be named the nuclear unit of the monomyth“ (ebd.: 30.).

Während Campbell „ein vom Mythos ausgehendes Erzählmuster [entwickelte], um Aufschluss über die menschliche Seele zu erhalten“ (Krützen 2004: 68.), verwendeten die Geschichtenerzähler Hollywoods Grundelemente von Campbells Forschung, um schlüssigere, packendere Filme zu drehen. Krützen sieht als ersten Schritt der Nutzbarmachung und Weiterentwicklung dieses Modells „die Offenlegung des Erzählprinzips, das der Abfolge Trennung – Initiation – Rückkehr zugrunde liegt: das Prinzip der zwei Welten“ (ebd.: 69.).

Schon bei Campbell ist die Erzählung nicht mehr linear, sondern, wie Krützen (ebd.: 69.) meint, einem kosmischen Zyklus nachempfunden. Die Script Consultants Keith Cunningham, Thomas Schlesinger und Christopher Vogler haben die „Thesen [Campbells] erstmals für den Film nutzbar gemacht“ (ebd.: 66.). Die Bewegung des Schaubilds von Campbell haben sie umgedreht, so dass es der zeitlichen Reihenfolge eines Spielfilms gerecht wird (ebd.: 69.).



The Hero and the God

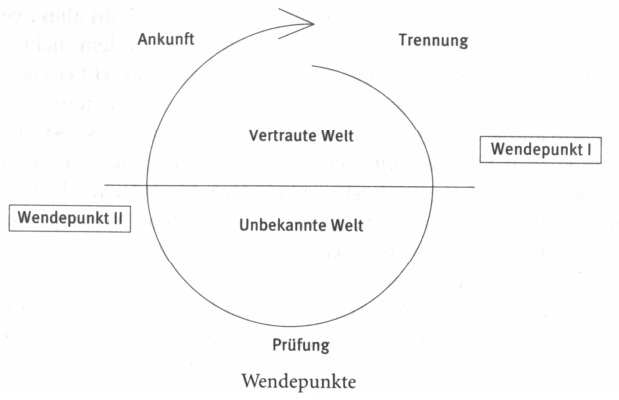
THE standard path of the mythological adventure of the hero is a magnification of the formula represented in the rites of passage: *separation—initiation—return:* which might be named the nuclear unit of the monomyth.[35]

A hero ventures forth from the world of common day into a region of supernatural wonder: fabulous forces are there encountered and a decisive victory is won: the hero comes back from this mysterious adventure with the power to bestow boons on his fellow man.

Prometheus ascended to the heavens, stole fire from the gods, and descended. Jason sailed through the Clashing Rocks into a sea of marvels, circumvented the dragon that guarded the Golden Fleece, and returned with the fleece and the power to wrest his rightful throne from a usurper. Aeneas went down into the underworld, crossed the dreadful river of the dead, threw a sop to the three-headed watchdog Cerberus, and conversed, at last, with the shade of his dead father. All things were unfolded to

[35] The word *monomyth* is from James Joyce, *Finnegans Wake* (New York: Viking Press, Inc., 1939), p. 581.

Campbell 1973: 30.



Krützen 2004: 70.

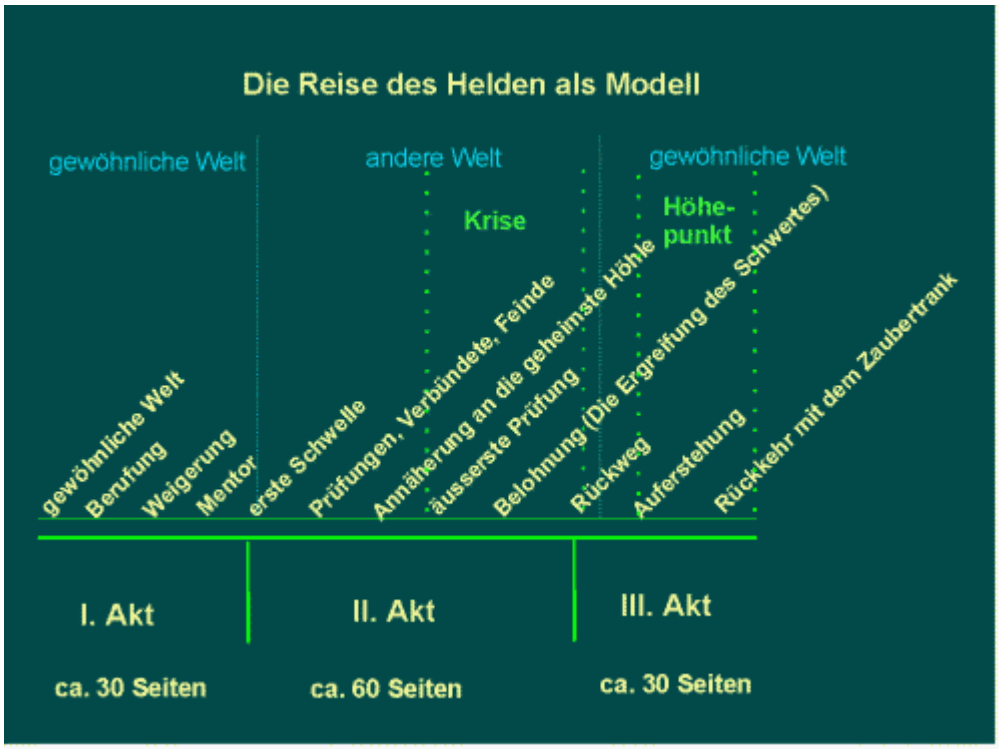
Campbell sieht den Helden auf seiner mytholgischen Reise mehreren Archetypen begegnen. Einer ist der Schwellenhüter (Threshold Guardian):

> The hero goes forward in his adventure until he comes to the ‚threshold guardian' at the entrance of the zone of magnified power. Such custodians bound the world in the four directions – also up and down – standing for the limits of the hero`s present sphere, or life horizon (Campbell 1973: 77.).

Campbell sieht diese Phase des Übergangs als „transit into a sphere of rebirth" und sieht das mustergültig verkörpert durch das Bild vom Gefangensein im Bauch des Wales (vgl. Campbell 1973: 90., Hant 2000: 143-145.).

Etwa vierzig Jahre nach dem ersten Erscheinen des Heros hat Christopher Vogler die Arbeit Campbells mit den pragmatischen Augen eines Script Conusultant neu gesehen. Während Campbell mit seinem ethnographisch-anthropologischen Ansatz Mythen und Erzählungen von unterschiedlichsten Völkern untersucht hat, nutzte Vogler die Heldenreise Campbells, um Drehbücher auf ihre Qualität zu untersuchen (vgl. Vogler 2007: 38 ff.). Bei seiner Arbeit hat er Campbells Modell den Erzählgewohnheiten Hollywoods angepasst: So wurde von ihm das Gefangensein im Bauch des Wals ersatzlos gestrichen und statt der übernatürlichen Hilfe wird der Held zu Beginn seiner Reise durch einen Mentoren unterstützt. Während Campbell die ultimative Prüfung in der Begegnung mit dem Weiblichen (Jung: ‚anima') und in der Versöhnung mit dem Vater sah, belässt Vogler es damit, ganz allgemein von einer entscheidenden Prüfung zu sprechen (Vogler 2007: 54.).

In Verbindung mit Syd Fields Akt-Modell ergibt sich folgendes Modell:



nach Vogler 2007: 56.[3]

Ohne hier alle Stationen nachzeichnen zu wollen, sei auf die Parallelen zu den oben bereits dargestellten Fachbegriffen hingewiesen: Ruf zum Abenteuer ist gleichzusetzen mit dem auslösenden Ereignis, die erste Schwelle mit dem Plot Point I, die entscheidende Prüfung mit dem Midpoint. Hilfreich ist Voglers deutliche Unterscheidung zwischen zentraler Krise und Klimax. Während er die eine zur Mitte des 2. Aktes sieht, verortet er die Klimax als den „großen Augenblick im dritten Akt“ (Vogler 2007: 276f.).

Am Ende seiner Reise möchte der Held oder die Heldin in seine vertraute Welt zurückkehren - „return with his life-transmuting trophy“ (Campbell 1973: 193.). Vogler nennt es das Elixier (ebd.: 73 f., 361 ff.).

> Ängste, Tod und die antagonistische Kraft sind überwunden. Der Held nimmt jetzt den Schatz oder das Wissen in Besitz, nach dem er gesucht hatte. Damit kann er die Welt, aus der er aufgebrochen war, heilen. Das Elexier ist immer ein äußeres Objekt. Es repräsentiert aber zugleich auch den neuen Bewßtseinszustand des Helden. (Hant 2000: 147.)

[3] Videoclub in Luzern: http://www.fvalu.ch/heldmodell.gif (abgerufen 6.1.2012)

Misslingt ihm sein Abenteuer und kann er das lebenbringende Elixier nicht zurück in sein Dorf bringen, dann endet die Geschichte entweder als Tragödie oder er ist „dazu verdammt, sein Abenteuer zu wiederholen. Von dieser Wendung machen viele Komödien Gebrauch“ (Vogler 2007: 74.).

Neben der Heldenreise greift Vogler verschiedene Archetypen auf (Vogler 2007: 105-156.). Für ihn sind sie Charaktergrundmuster, „Funktionsträger, Masken, die jeder beliebige Charakter einer Geschichte tragen kann“ (ebd.: 146.) und somit wertvolle Hilfe für Drehbuchautoren beim Schreibprozess. An dieser Stelle möchte ich drei dieser Archetypen aufgreifen und kurz erklären: den Mentoren, den Schwellenhüter und den Schatten:

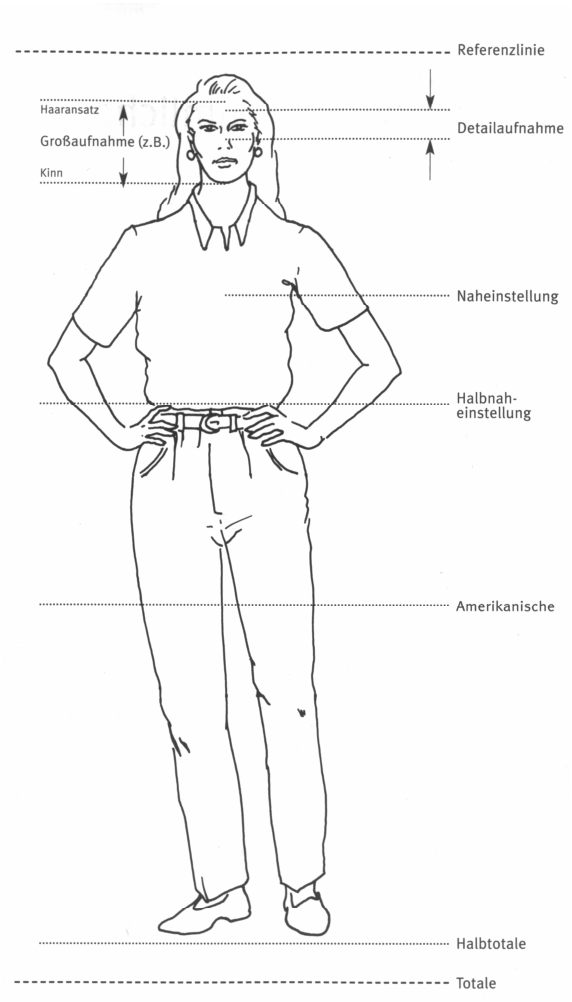
„Mentoren sind für gewöhnlich positiv besetzte Figuren, die den Helden ausbilden oder ihn unterstützen“ (Vogler 2007: 105.), sie stehen „immer für die höchsten Ziele eines Helden“ (ebd.: 106.). Jedoch muss sich der Held „die Gaben oder die Hilfe seines Mentors verdienen […], indem er etwas Neues lernt, etwas opfert oder eine Verpflichtung eingeht“ (ebd.: 109.). Eine „wichtige Funktion des Mentors besteht [auch] darin, den Helden zu motivieren, und ihm bei der Überwindung seiner Angst beizustehen“ (ebd.: 111.).

Die Schwellenhüter hindern den Helden am Eintritt in die neue Welt. „Diese Wächter repräsentieren die ganz normalen Hindernisse, denen wir alle uns ständig gegenübersehen, [… psychologisch] gesehen sind es unsere inneren Dämonen: unsere Neurosen, emotionale Narben, Laster, Abhängigkeiten, unsere Selbstbeschränkung, die uns in unserer Entwicklung hemmt […]. Die wichtigste dramaturgische Funktion des Schwellenhüters besteht darin, den Helden zu prüfen“(ebd.: 122-123.). „Erfolgreiche Helden lernen, die Schwellenhüter nicht als bedrohliche Feinde, sondern als nützliche Verbündete zu betrachten“ (ebd.: 125.).

Ein sehr gängige Figur ist die des ‚Schatten’. „Dies ist ein Charakter, der das Gegenteil des Helden darstellt. Manchmal hilft diese Figur dem Helden auf seiner Reise, manchmal stellt sie sich ihm entgegen“ (Seger 1998: 174.). Der Archetypus des Schattens steht […] für diejenigen Aspekte […] eines Menschen, die unter normalen Umständen keinen Ausdruck finden […]. All die Züge, die wir an uns selbst nicht ausstehen können, all die dunklen Geheimnisse, die wir oft nicht

einmal uns selbst gegenüber eingestehen können, werden möglicherweise zu solchen Schatten“ (Vogler 2007: 143.).

3.3 Bildgestaltung



Steven D. Katz 2010: 170.

Es wird an dieser Stelle darauf verzichtet, die visuellen Gestaltungsmöglichkeiten des Films zusammenhängend theoretisch zu entfalten. Für die Entwicklung dieser Arbeit soll dieses Bild als Grundlage genügen.

4 Spurensuche

4.1 Die Feuerzangenbowle

4.1.1 Zeitliche Verortung

Betont man bei den Medien des Nationalsozialismus ausschließlich ihre manipulatorische Propagandafunktion, so erliegt man allzuleicht der Gefahr, „die Deutschen als passiv, rein Verführte [erscheinen zu lassen]“ (Zimmermann 2007: 15.). Und gleichzeitig unterstellt man, dass man selbst die antisemitische mediale Volkshetze jederzeit und überall erkannt hätte. Doch die Propaganda war zum Teil bewusst so angelegt, dass sie nicht auf den ersten Blick als Propaganda erkannt werden sollte. Goebbels stellt 1934 in ‚Der Kinematograph’ klar, dass er nicht auf offensichtliche Propaganda abziele:

> Wir haben die Absicht, dem Film ein deutsches Gesicht zu geben, wir wollen auch nicht, daß der Nationalsozialismus durch die Auswahl des Stoffes zur Darstellung kommt, sondern durch die Gestaltung des Stoffes (Albrecht 1969: 22.).

In seiner Rede bei der ersten Jahrestagung der Reichsfilmkammer 1937 wurde Goebbels noch deutlicher:

> Ich wünsche nicht etwa eine Kunst, die ihren nationalsozialistischen Charakter lediglich durch Zurschaustellung nationalsozialistischer Embleme und Symbole beweist, sondern eine Kunst, die ihre Haltung durch nationalsozialistischen Charakter und durch Aufraffen nationalsozialistischer Probleme zum Ausdruck bringt. […] Es ist selbstverständlich, daß ein Stoff aus dem Leben genommen sein muß, er muß ein Problem behandeln, das die Herzen ergreift. Er wird um so größeren Widerhall finden, je stärker die Herzen des breiten Publikums auf die in dem Film angeschnittenen Probleme reagieren (Albrecht 1969: 456-457.).

Nach Zimmermann (2007: 19.) ging es Goebbels demnach „nicht so sehr um explizite Botschaften, sondern um die Erzeugung eines Stimmungsbildes sowie impliziter, im Hintergrund verborgener normativer Gehalte.“ Man muss sich demnach von der Annahme trennen, man könne dem Film anhand seines Genres einen ‚Freibrief’ ausstellen. Auch wenn es ein Film mit „heiterer Grundhaltung mit nur latenter politischer Funktion“ (Witte 1995: 44.) ist und er so nach Albrecht den H-Filmen zuzurechnen ist, bedeutet das nicht, das er frei von national-

sozialistischer Einflussnahme gewesen ist. Auf die latente Propaganda-Funktion dieser H-Filme macht auch Scheidgen (2009: 260.) aufmerksam. Sie stellt sogar ganz grundsätzlich die Klassifizierung von Albrecht infrage.

Bei der Analyse der Feuerzangenbowle muss nicht nur vorab etwas zu den Medien im Nationalsozialismus gesagt werden, sondern auch Einleitendes zur damaligen Erziehung: „Ziel sämtlicher Einrichtungen der Erziehung war es, ‚gegebenes Menschenmaterial' zu ‚schleifen'" (Ortmeyer 2000: 21.). Für Hitler durchschritt ein Jugendlicher in einem idealtypischen Werdegang nacheinander die Stationen Jungvolk, Hitlerjugend, Partei, Arbeitsdienst, Wehrmacht und schließlich SA oder SS. Die Erziehung sollte den Jugendlichen ein Gefühl der Überlegenheit vermitteln, das ihnen angeblich allein durch ihre Geburt mitgegeben war (Ortmeyer 2000: 23.). Insbesondere der Schule oblag es, „‚Rassensinn' und ‚Rassengefühl' in die Jugend ‚hineinzubrennen'" (Ortmeyer 2000: 25.).

> 1933 begann […] der Terror gegen die jüdische Schülerschaft, der fünf Jahre lang mit sich ständig ändernden, formalen und informellen Methoden betrieben wurde, bis 1938 offiziell der letzte jüdische Schüler von den regulären ‚deutschen Schulen' vertrieben worden war (Ortmeyer 2000: 34.).

Wie niederträchtig jüdische SchülerInnen behandelt wurden und wie sehr die nationalsozialistische Gedanken auch Lehrer/-innen beeinflussten, lässt sich an der Antwort der Lehrerin Ahlborn der Helene-Lange-Oberrealschule in Hamburg Eimsbüttel auf die Beschwerde eines jüdischen Vaters an die Landesunterrichtsbehörde ablesen:

> Selbst wenn die Jüdinnen in ihren Äußerungen zurückhaltend sind, stellen sie, wenn sie sich überhaupt am Unterricht beteiligen, fast in jeder Stunde irgendwelche Fragen, die oft ganz unbewußt jede Stimmung zerstören. Gerade heute kann man auf die Kinder und jungen Mädchen nur aus einer starken Gemeinschaftsstimmung heraus wirken, da sie sonst viele Dinge nicht erleben können. Wir wollen sie ja nicht zum Diskutieren abrichten, sondern auf ihr Gemüt und ihren Willen einwirken.Wir wollen sie Tatsachen erleben lassen, wie etwa ein Kunstwerk oder die Grundlagen der Rasse und ihre Aufgaben als Mädchen und Frauen im deutschen Volk. Wie können wir das aber, wenn jedes aufkommende Erlebnis durch eine intellektuelle Frage ganz fremder Einstellung im Keim erstickt wird! (Focke/Reimer 1994: 100-101.)

„Als der Film [*Die Feuerzangenbowle*] herauskam, lag die Wende Stalingrad ein Jahr zurück, waren die Alliierten in Sizilien, das Warschauer Ghetto vernichtet, Hamburg und Berlin zerbombt und die deutsche Wehrmacht um die Hälfte dezimiert" (Witte 1995: 240.).

4.1.2 Entstehungsgeschichte

4.1.2.1 Drehbuch

Inspiriert von verschiedenen Quellen war die Feuerzangenbowle 1931 zunächst als Originaldrehbuch gedacht, sollte also direkt als Vorlage für einen Film dienen. Es wurde jedoch von der Ufa abgelehnt. Die beiden Autoren Heinrich Spoerl und Hans Reimann suchten ihr finanzielles Auskommen 1933 mit einer Romanveröffentlichung (Ohmann 2010: 20-38.), die mit einem Vorabdruck so erfolgreich war, dass sie 1933 „die Filmrechte des Romans ‚Die Feuerzangenbowle' an […] die Cicero-Film GmbH." (ebd.: 39.) verkaufen konnten. Noch im selben Jahr begannen die Dreharbeiten am Vorläufer der „Feuerzangenbowle" unter dem Titel *So ein Flegel*. Am Drehbuch hatte vor allem Hans Reimann mitgearbeitet (ebd.: 40-43.), der jedoch am späteren Erfolg des Films selbst nicht teilhaben konnte. Schon 1931 hatte er mit seiner Ankündigung, eine Parodie mit dem Titel *Mein Krampf* zu verfassen (ebd.: 28-29.), seine Chancen auf ein berufliches Weiterkommen verspielt. „Mit dem Flegel-Film endete Reimanns Beitrag zur Geschichte der Feuerzangenbowle. An der Verfilmung von 1943 hatte er keinen Anteil mehr" (ebd.: 43.).

Obwohl Reimanns Nachkommen nachwievor die Hälfte der Tantiemen für die den Roman *Die Feuerzangenbowle* erhalten, war es ihm selbst nie vergönnt, an Ruhm und Erfolg teilzuhaben. Liegt der Grund in seinen Beiträgen für das SS-Blatt „Das Schwarze Korps"? Insbesondere die Vorwürfe von Carl Zuckmayer wiegen schwer. Er beschreibt, wie Reimann unter ein KZ-Foto von einer Gruppe gequälter Juden einen Artikel geschrieben und gezeichnet hat, „in dem diese menschlichen Wracks beschimpft und verspottet wurden und es der SA und SS sozusagen schriftlich gegeben und klar gemacht, warum man solche Schädlinge mit Fug und Recht zu behandeln habe" (Zuckmayer 2002: 60.). Zuckmayer distanziert sich - an dieser Stelle verständlicherweise – unmissverständlich von Reimann:

> Hans Reimann ist von allen Nazi-Kreaturen die übelste Erscheinung. […] Kaum […] kamen die Nazis zur Macht, als er sich winselnd und kriechend um ihre Gunst bewarb, sofort bereit, alles zu verraten, zu beschimpfen und zu bespucken, was ihm gestern noch für den Beifall seines Publikums gut genug war […] [Er begann] ohne Übergang seine Kabarettwitze, Lieder und Satiren auf wüstesten

> Antisemitismus und bösartigste Hetzerei gegen solche Menschengruppen, die damals größtenteils noch in Deutschland leben mussten, der furchtbarsten Gefahr und den elendsten Martern ausgesetzt.- ‚umzustellen' (Zuckmayer 2002: 57-58.).

Dennoch ist zu bedenken: In der „Liste des schädlichen und unerwünschten Schrifttums" von 1938 ist Hans Reimann mit seinen Werken *Das Parodienbuch*, *Die Dinte wider das Blut*, *Die voll und ganz vollkommene Ehe*, *Männer, die im Keller husten* und *Victor Margueritte's La Garconne* aufgeführt, von Heinrich Spoerl ist kein Buch gelistet. Auch Zuckmayer nimmt im *Geheimreport* zu Spoerl keine Stellung. „[Der] war Ende der dreißiger Jahre zu einem der erfolgreichsten Unterhaltungsschriftsteller des Dritten Reichs avanciert" (Ohmann 2010: 46.). Heinz Rühmann erwähnt Reimann in seiner Biographie *Das war`s* (1982) mit keiner Silbe, erzählt aber sehr wohl von seinen Erlebnissen mit Göring, Goebbels und Hitler. Dazu muss man wissen: Goebbels hat die Stars der Filmindustrie pfleglich und zuvorkommend behandelt. Das war ein persönliches Anliegen, wie er 1937 bei der Jahrestagung der Reichsfilmkammer in Berlin deutlich machte: „Es ist deshalb notwendig, Menschen, die etwas können, sehr weise, sehr pfleglich und sehr rationell einzusetzen" (nach Albrecht 1969: 457.). In der gleichen Rede spricht er sich übrigens für eine Abschaffung der Kunstkritik aus.

Harald Dzubilla, der Nachlassverwalter Hans Reimans, streitet um den guten Ruf von Reimann. Auf der Webseite zitiert er den Autor Raoul Konezni, der in einem Begleitheft einer Reimann-CD zu bedenken gibt, dass Reimann sich mit seinen spitzen Musik- und Theaterkritiken damals nicht viele Freunde gemacht haben dürfte, „was [so Konezni] insbesondere ab 1945 auf Rache sinnende ‚Opfer' auf den Plan rief, ihren ‚Peiniger' Unehrenhaftes aus der Nazizeit anzuhängen" (Konezni 2004.).

In seiner Biographie *Mein blaues Wunder* zeigt Reimann Witz, wenn er schildert wie er bewusst die Kleidervorschriften einer Party mit einem mottenzerfressenden Frack unterläuft (Reimann 1959: 445-447.), er zeigt seine Verletztheit über die Tilgung seines Namens aus dem Vorspann von *So ein Flegel* (ebd.: 468.) und seinen Zwiespalt gegenüber den Nationalsozialisten: „Sich tarnen? Mitmachen? Paktieren? Aber wie? Und wo lag die Grenze, die den Opportunismus von der Charakterlumpigkeit schied?" (ebd.: 472.). Nach einer unerwarteten Anwerbung für den Schwarzen Korps durch die Nationalsozialisten versucht er in einem

Gespräch mit Erich Kästner, seine verwirrten Gedanken zu ordnen, war er doch bisher von den Nazis bestenfalls geduldet gewesen (ebd.: 493.). Rückblickend sieht er dieses Zusammentreffen mit Kästner kritisch: „Nachträglich fiel mir ein, daß er falsch zugehört hatte, als ich ihm von meiner Stippvisite im Eherverlag berichtete. Und nachträglich fiel mir ein, daß er kein Wort geäußert, nur schweigend die Kinnlade massiert hatte – er, der wie kein Zweiter prädestiniert war, das Groteske der Szene zu würdigen“ (ebd.: 496.).

Reimann kritisiert ironisch Kästner für dessen in einer Rede nach dem Krieg zur Schau getragenen Heldenmut (ebd.: 497.) und erinnert sich bitter, wie er selbst nach dem Krieg geschnitten wurde, weil Kästner verbreitet hatte „[er] sei ständiger Mitarbeiter des Schwarzen Korps gewesen; dies wisse er [ChB: Kästner] ganz genau, denn Reimann selbst habe es ihm verraten (ebd.: 496.). Werner Finck schreibt im Vorwort von Reimanns Biographie: „Hans Reimann dagegen? Dagegen auf jeden Fall. Bis auf einen Kniefall. Den hat er. Getan und zugegeben“ (Finck 1959: 11.).

4.1.2.2 Film

1941 enstand der Gedanke einer Neuverfilmung der *Feuerzangenbowle*, angestoßen durch Heinz Rühmann. Die Dreharbeiten begannen im März 1943 (Ohmann 2010: 57.). Oft wurden die Dreharbeiten „durch alliierte Bombenangriffe unterbrochen“ (ebd.: 66.). Zurückblickend sieht Karin Himboldt (Darstellerin der Eva) die Dreharbeiten kritisch: „Weite Teile der Stadt lagen längst in Trümmern. Es war gespenstisch, unbeschwerten Frohsinn zu verbreiten und über die albernsten Pennäler-Scherze zu lachen […], wenn man wusste, wie viele Menschen in den Bombennächten zugrunde gingen“ (ebd.: 74.). Aber während der unmittelbaren Kriegswirren war der Dreh für die DarstellerInnen nach Karin Himboldt wie eine „Oase“ (ebd.: 74.), auch weil man essen und trinken konnte, ganz ohne Lebensmittelmarken. Diese Schizophrenie der Produktionsbedingungen sieht Seßlen auch im fertigen Produkt. 50 Jahre nach der Uraufführung stellt er 1994 fest:

> Die Feuerzangenbowle gehört zu jenen schizophrenen Filmen aus der Spätzeit des Nationalsozialismus, die zugleich dem Regime dienen und über sein Ende hinausblicken wollen, die voller offener oder unterschwelliger Nazi-Ideologeme sind, und zugleich von einer Sehnsucht nach Frieden und Versöhnung zeugen,

> die sozusagen schon mit der Verdrängung der Schuld beginnt, während sie noch geschieht (Seßlen 1994.).

Auch wenn *Die Feuerzangenbowle* sowohl vor Produktionsbeginn als auch vor der Premiere gegen zahlreiche politische Widerstände und Zensur zu kämpfen hatte (Ohmann 2010: 114-122.), so lässt sich daraus meiner Einsicht nach keineswegs ableiten, dass die Filmschaffenden mit dem Film Position gegen die Nationalsozialisten bezogen hätten, wie einige Darstellungen das nahelegen wollen (vgl.: Hahn/Jansen 1998: 202.). Auch dass Rühmann persönlich zum Führerhauptquartier gegangen ist, um den Film genehmigen zu lassen (Kreimeier 1992: 342-343.; Ohmann 2010: 123-125.), sollte man nicht als heroische Heldentat verbuchen, auch wenn wir den kleinen, sympathischen Schauspieler gerne in dieser Rolle gesehen hätten und er selbst sich wohl auch (Rühmann 1982: 153-155, 157.).

Rühmanns Rolle im System hat zwei Gesichter: Auf der einen Seite ist er ein Star der Nazis, auf der anderen Seite ist er zunächst mit einer Jüdin verheiratet. Zunächst? Er trennt sich später von ihr – ein Beleg für seine nationalsozialistische Linientreue? Es spricht für ihn, dass er dafür sorgt, dass sie den Krieg in Schweden überleben kann. Natürlich spräche für ihn auch, wenn die Ehe schon vor Hitlers Machtergreifung tatsächlich am Ende war (vgl. Zuckmayer 2002: 44-46.). Aber: Rühmanns spätere Distanzierung zum System und die Bewertung seiner eigenen Rolle erscheint mir heute halbherzig: „Keiner aus meinem Freundeskreis hat sich nach dem Wohlwollen der braunen Herren gedrängt, aber wenn ein Künstlerempfang angesetzt war, mußten wir hin. Hans Moser konnte genausowenig dafür, daß Hitler an ihm geradezu einen Narren gefressen hat, wie ich“ (Rühmann 1982: 146.). Sich allein darauf zu berufen, dass Hitler ihn einfach gemocht habe, klingt für mich bei aller gebotenen Vorsicht etwas einfach, fragwürdig und wenig überzeugend.

4.1.3 Detailanalyse

4.1.3.1 Lehrer und Schüler

Nach Stutterheim/Kaiser (2011: 186.) ist eine Rahmenhandlung „vergleichbar mit Prolog und Epilog“ und „kann der Spannungsförderung oder der Kontrastierung

dienen“. *Die Feuerzangenbowle* ist geprägt durch solch eine Rahmenhandlung, in der der berühmte Schriftsteller Pfeiffer sich mit einer Gruppe älterer Herren zur Feuerzangenbowle trifft. Die Männer schwärmen von den Streichen ihrer Schulzeit. Als sie feststellen, dass Pfeiffer nie eine öffentliche Schule besucht hat, beschließen sie, dass er das nachholen müsse. Durch diese Einführung bekommt der Film gleich zu Beginn eine sentimentale, schwelgerische Färbung.

Die Binnenhandlung, Pfeiffers Schulbesuch, beginnt mit der Begrüßung durch Professor Crey. Dabei werden schnell zwei Dinge deutlich: 1. „Die erwarteten Verhaltensweisen der Schüler [… sind] Unterordnung gegenüber den Lehrkräften und Erweisen von Höflichkeit und Respekt“ (Kiper 2008: 17.). 2. Pfeiffer ist nicht gewillt, sich unterzuordnen und übernimmt durch seinen legendären Spruch „[Pfeiffer] mit drei ‚f’“ die Rolle des Klassenclowns.

Mit dieser selbst gewählten Rolle gelingt ihm auch der Übergang von einer unfreiwilligen Komik in eine bewusste, kontrollierte. Macht er sich erst zum Gespött der Klasse, so hat er schnell die Lacher auf seiner Seite. Die Notwendigkeit einer solchen Entwicklung wird bewusst inszeniert und die weitere Entwicklung dramaturgisch komponiert: Zunächst wird Pfeiffer aufsichtig in einer Totalen auf dem Schulhof abseits der übrigen Schüler gezeigt. Seine Gesten drücken Zögern, ja Schüchternheit aus. Dazu eine Voice Over „Dann stehe ich eines morgens auf dem Schulhof, bin der Neue, die Sensation für Banberg und jetzt kommen sie in dichten Haufen und staunen mich an, fragen mich aus, wer ich bin, woher ich komme, ob ich …“ (08:37-08:56.). Während sich Pfeiffer in der Voice Over - dem Brückenschlag von der Situation der Feuerzangenbowle zur langen Schul-„rückblende“ – im Mittelpunkt des allgemeinen Interesses sieht, spricht das Bild eine andere Sprache: Niemand beachtet ihn. Durch dieses Auseinanderfallen von Voice Over und Bildern, und das damals geltende Vertrauen in die Evidenz des Bildes, wird beim Zuschauer ein Gefühl geweckt, dass nun das tatsächlich Erlebte erzählt wird, etwas das sich von der Träumerei der Feuerzangenbowle absetzt, quasi die Wahrheit und nichts als die Wahrheit.

Der Klassenraum wird zunächst aus der Perspektive der Mitschüler gezeigt. Sie alle strömen in den Klassenraum, werden durch eine zu ihren Bewegungen gegenläufige Kamerafahrt - verbunden mit einem Schwenk - erfasst. (09:09-09:28). Dann blicken die Schüler links aus der Kadrierung hinaus, erst zwei

Tischnachbarn, dann die ganze Klasse. Alle Bewegungen stoppen, alle sind wie erstarrt. Etwas Ungewöhnliches scheint passiert zu sein. Es folgt ein Umschnitt auf Pfeiffer in der Tür. Amerikanische Einstellung. Pfeiffer ist von der plötzlichen Aufmerksamkeit peinlich berührt, deutet eine Verbeugung an. Einstellung bleibt auf Pfeiffer. Lautes Gelächter der Klasse ist zu hören. Umschnitt, POV (Point of View) Pfeiffer: Man sieht mit seinen Augen, wie die Klasse ihn auslacht: Kein schönes Gefühl.

Mit seiner frechen, aufsässigen Art gegenüber Professor Crey- „drei ‚f', eins vor dem ‚ei', und zwei nach dem ‚ei'" – kann er die Mitschüler jedoch bald darauf auf seine Seite ziehen. „Es wird nicht mehr über die Person, sondern über ihr Tun gelacht. Und das stärkt ihr Selbstvertrauen" (Tietze 2005.). Schnell wird jedoch klar, dass Pfeiffer die Rolle des Klassenclowns nicht kampflos überlassen wird. Sein Mitschüler Rosen will ihn mit Witz und Schlagfertigkeit übertreffen. „Der Clown will im Mittelpunkt stehen. Gibt es zwei, dann entbrennt ein Machtkampf. Nur der setzt sich durch, der besser blödeln kann als der Rivale" (ebd.). Rosen schießt eine Papierkugel auf Professor Crey, schwärzt Luck bei Crey an, streitet dies später ab und rettet sich mit dem Hinweis auf das Klingeln zum Stundenende vor der möglichen Entlarvung als Schütze der Papierkugel (11:55-13:30). Im Anschluss wird Pfeiffer zum Direktor gerufen.

Im Zimmer des Direktors (13:52-15:18) ist alles darauf angelegt, Pfeiffer einzuschüchtern: Der Direktor sitzt in seinem großen Stuhl erhöht auf einer Empore und er hat einen Bart, dass man geradezu meinen könnte, Pfeiffer sei nicht im Zimmer des Schuldirektors, sondern bei Gott höchstpersönlich zu einem Gespräch vorgeladen worden. Dieses offensichtliche Machtgefälle wird noch verstärkt durch die untersichtige Kamera, eine POV Pfeiffers, und dadurch, dass der Direktor sich immer wieder abwendet und mit dem Rücken zu ihm spricht.

Zunächst scheint Pfeiffer auch tatsächlich eingeschüchtert zu sein. Auf die Frage des Direktors „Sie kennen die Schulordnung, Pfeiffer?" (13:56) antwortet er beflissentlich: „Sie ist mir ausgehändigt worden." Kurz, zackig, schnell und auf die wesentlichen Informationen beschränkt, Pfeiffers Antwort wirkt wie ein Teil einer militärischen Befehlskette. Durch den künstlichen Kamerablick aus dem Bücherregal, overshoulder über den Direktor hinweg, wird anschließend gezeigt, dass die Haltung des Direktors auf Bildung beruht, exemplarisch durch die

Bildrahmung durch das Bücherregal verkörpert. Im weiteren Gesprächsverlauf nimmt der Direktor Pfeiffer regelrecht auseinander: „Sie sollen aber nicht denken“, „Er denkt ja schon wieder“, „Er denkt ja immer noch“ und schließlich „Schweigen Sie mal stille!“ (14:17-14:32). Wenngleich durch die joviale Art des Direktors abgemildert, hat das etwas von einer militärischen Ausbildung, in der die Rekruten zunächst geistig und moralisch auseinandergenommen werden, bevor sie dann nach den Spielregeln der Armee wieder zusammengesetzt werden. „Selbstständiges, eigenständiges, erwachsenes Denken erscheinen als tadelnswerte Akte. Dagegen wird eine Denken, das sich der Schulordnung und den Regeln unterwirft, eingefordert“ (Kiper 2008: 18.).

Das Einnehmende an der Szene ist jedoch, dass sich Pfeiffer nicht im mindesten von der Gesprächsführung des Direktors beeindrucken lässt. Im Gegenteil, nur mühsam kann er sein Lachen unterdrücken und er benutzt das Gehorsamsprinzip auf eine eulenspiegelhafte Art und Weise: Auf die Maßgabe des Direktors „Sie sollen aber nicht denken!“ (14:18) erwidert Pfeiffer mit einer sich vor innerlichem Vergnügen fast überschlagenden Stimme „Schön, dann will ich es mir abgewöhnen.“ Beiden Seiten dürfte klar sein, dass ein solches Abgewöhnen des Denkens gegen die Natur der Schule, ja gegen das Leben selbst spricht. Aber man kann diese Szene natürlich auch in Anbetracht des von allen Deutschen geforderten blinden Führergehorsams sehen: Die totalitären Hierarchien dürften aufrechten Menschen tatsächlich vorgekommen sein, als müsse man sich das Denken abgewöhnen. Hier zeigt sich die von Seßlen (1994) angesprochen Ambiguität des Films: Vordergründig macht er gute Laune. Hintergründig aber liegt eine schwer fassbare Mischung aus Nazi-Ideologie und Klarsichtigkeit, getrieben von dem Wunsch nach Frieden vor.

Der Triumph Pfeiffers über Tradition, Bücher, Paragraphen und über den Direktor zeigt sich im zweiten Teil des Gesprächs. Die oben angesprochene militärisch anmutende Gesprächsstruktur wird fortgeführt, Pfeiffer soll nun wie in einem typischen Militärdrill wieder „zusammengesetzt“ werden: „Sie sollen aber denken“, sagt der Direktor (14:49). Scheinbar willenlos lässt Pfeiffer alles mit sich machen, ob „Hü“ oder „Hott“ Pfeiffer gehorcht: „Dann will ich es mir doch wieder angewöhnen“(14:53). Oberflächlich gesehen kann der Direktor Pfeiffer auch hier nichts vorwerfen, denn Pfeiffer gehorcht mustergültig, scheinbar ohne

eigenen Willen. Doch Pfeiffer ist gerade nicht willenlos. Pfeiffer weiß, wie der Direktor ‚tickt' und schickt eine Spitze nach: „Und heute Nachmittag gehe ich auf Budensuche." Die Art wie Pfeiffer das Wort ‚Bude' betont, legt nahe, dass er sich bewusst ist, dass der Direktor bei diesem Wort erneut in Rage gerät, weil das Wort ‚Bude' ganz andere Erfahrungen verspricht als nur die schulischen.

In dieser Anfangsseqenz wird alles Wichtige etabliert: Mit Rosen streitet sich Pfeiffer um die Rolle des Klassenclowns. Rosen kann ihm jedoch vermutlich nicht ‚das Wasser reichen', weil es ihm zu offensichtlich um Selbstgeltung geht, während Pfeiffer ja ‚nur' seine verpasste Schulzeit nachholen will. Das Lehrerkollegium scheint harmlos zu sein. Zwar pochen die Lehrer auf Regeln, aber die scheinen so antiquiert, dass sie für den gewitzten Pfeiffer kein echtes Hindernis darstellen. Mit der karrikaturhaften Zeichnung der Lehrer geht der Film einen Pakt mit dem Publikum ein. Wenn Crey beim Verlassen des Klassenraums sagt „Für die nächste Stunde repetieren sie, was wir heute durchgenommen haben" und in der Stunde nichts weiter gemacht wurde, als das Sozialverhalten zu reglementieren, so ruft das bei jedem Zuschauer die Erinnerung an die eigene Schulzeit wach: „das Gefühl der Enteignung von Lebenszeit […]und der Versuch, ein Stück Selbstbestimmung dadurch zurück zu gewinnen, dass die Lehrer – durch die Streiche – in der Zeitgestaltung von den Schülern dominiert werden" (Kiper 2008: 17.). Gerade weil die Lehrer hier so karikaturenhaft gezeichnet sind, können sie jedem Zuschauer als Projektionsfläche für eigene Schulerfahrungen dienen.

Kiper (2008: 16.) sieht *Die Feuerzangenbowle* im Wesentlichen aus schulischen „Schlüsselsituationen" bestehen: „das ‚Gespräch beim Direktor' über die Schulordnung und das von einem Oberprimaner erwartete Verhalten, fünf ausgewählte Unterrichtsstunden bei verschiedenen Lehrern, Physik (Über die Dampfmaschine), Geschichte (Über die Goten), Musik (Chorsingen), Deutsch, Chemie (Alkoholische Gärung)." Als Wirkung der Streiche sieht Kiper eine Labilisierung der Unterrichtsordnung und eine Nivellisierung des Machtgefälles zwischen Lehrern und Schülern (ebd.).

Einzig beim Geschichtslehrer Dr. Brett spiegelt sich der unerbittliche Führungsstil der Nationalsozialisten. Dass der Zuschauer von ihm dennoch nicht abgestoßen wird, liegt an dem kontrastiven Anschluss seiner Stunde an die Schulstunde von

Professor Bömmel, der so freundlich, so kollegial mit den Schülern umgeht, dass Zuschauende unmittelbar nachfühlen können, „dass die Schüler nicht zuhören, Spiele spielen, sich unterhalten oder schlafen“ (Kiper 2008: 18.). Dr. Brett wird so weniger als Spiegel eines nationalsozialistischem Führungsstils wahrgenommen, sondern vielmehr als jemand, dem es gelingt mit den Schülern ‚fertig’ zu werden.

Auch Bömmel wird durch ein Gespräch von Pfeiffer mit seiner Wirtin zunächst als strenger Lehrer eingeführt: Wirtin: „Dann haben Sie wohl auch sehr strenge Lehrer?“ Pfeiffer: „Sehr.“ (19:31-19:34). Wischblende. Bömmel betritt den Klassenraum (19:35). Man nimmt als Zuschauer an, dass es sich bei Bömmel um eben einen dieser strengen Lehrer handelt. Doch schon kurz nach Betreten des Klassenraums konterkarriert Bömmel im kölschen Singsang dieses Bild: „Morgen Jungens. Ah, du bist der Neue, wa? Ah, du brauchst nicht aufzustehen, wenn ich reinkomme. Das tun sie bei mir alle nicht. Was habe ich davon, wenn ihr aufsteht“ (19:35-19:47). Diese Begrüßung macht klar, dass dieser Lehrer nicht besonders streng ist, sondern ganz im Gegenteil die Freundschaft zu den Schülern sucht. Als er dann auch noch lautstark aus den letzten Reihen – vielleicht von Rosen – mit „Morgen Bömmel!“ begrüßt wird und er auf diese respektlose Anrede nicht verärgert reagiert, sondern lediglich fragt, ob er nicht schon „Guten Morgen“ gesagt habe, ist klar: Dieser Lehrer tut keiner Fliege was zu leide.

Die Schüler nutzen Bömmels Gutmütigkeit aus. Sie hören nicht nur seinem Vortrag über die Dampfmaschine nicht zu, sondern klauen ihm auch noch einen seiner Stiefel (20:38-21:07). Die Klasse hockt in kleinen Grüppchen zusammen um die Tische. Geringe Schärfentiefe, außer sich selbst nehmen sie nicht viel wahr. Bei der Fahrt an der Klasse vorbei erfasst die Kamera schließlich den schlafenden Rosen und bleibt auf ihm in einer Halbnaheinstellung stehen (21:22-21:40). In einer Traumsequenz, durch Überblendungen gestaltet, sieht der sich mit Papierkügelchen schießen, und vertauscht die Köpfe von einer Büste und von Professor Bömmel.

Als es zur Stunde läutet, entdeckt Bömmel, dass ein Schuh fehlt. Er versucht es zuerst mit einer Drohung „Wenn ich den Saujung krieg, der mich der Schuh weggetan hat …“ (22:17), dann mit einem freundschaftlichen Schulterschluss mit den Schülern „Nun seien Sie mal nett und gebt mich den Schuh raus. Ihr kriegt auch keine Strafe“ (22:26), dann mit ‚Zuckerbrot’ „Zur Belohnung geb ich euch

auch nix auf“ (22:33). und schließlich mit stoischer Gelassenheit „Ich hab Zeit.“ Er bleibt hinterm Pult sitzen und holt eine Zeitung hervor.

Als es zum zweiten Mal läutet, wird Professor Bömmel darauf aufmerksam gemacht. Doch ohne hinter der Zeitung hervorzugucken, erwidert er lapidar: „Ohne den Schuh kann ich nicht weg“ (22:55). Den Schülern wird die ganze Sache etwas mulmig, weil sie gleich Geschichte bei Dr. Brett haben, vor dem haben sie Respekt. Deshalb geht Ackermann nach vorne: „Herr Professor, wir haben gleich Geschichte bei Herrn Dr. Brett“ (22:58). Doch Bömmel hat nun Oberwasser und beharrt darauf, ohne den Schuh nicht wegzukönnen. Ohne das Problem gelöst zu haben, nehmen für kurze Zeit die Mädchen der höheren Töchterschule gegenüber die ganze Aufmerksamkeit der Schüler in Anspruch, so dass die warnende Ankündigung ‚Brett’ zu großer Hektik und Turbulenzen führt. Pfeiffer wird von dem plötzlichen Stimmungswandel seiner Mitschüler überrumpelt. Als letzter nimmt er seinen Platz ein. Als Ackermann appellartig ‚Achtung’ ruft und die Mitschüler geschlossen, wie bei einer Militärparade aufstehen und Haltung annehmen, schaut er sich nur verwundert um (23:37).

Ohmann (2010: 49-50.) vermutet bei der Charakterzeichnung des Lehrers Brett ein Zugeständnis an die politischen Gegebenheiten: „So haftete ihm bei der Premiere des Films 1944 wohl Vorbildcharakter an, und Spoerl mag seine Rolle als Zugeständnis an den Reichsfilmdramaturgen bewusst so angelegt haben.“ Hahn/Jansen (1998:205.) sehen in eben jener Lehrperson den „Film vorübergehend seine Unschuld [verlieren]“. Aber verliert der Film tatsächlich alleine durch das Erscheinen der Figur des Dr. Bretts (23:30-27:25) seine Unschuld oder bleibt auch hier eine Doppelbödigkeit zwischen „Nazi-Ideologeme[n]“ und „einer Sehnsucht nach Frieden“ (Seßlen 1994.)? Die Wahrnehmung von Dr. Brett wird geprägt durch die Vorab-Reaktionen. Noch ehe er den Klassenraum betritt, sind alle in Reih und Glied auf ihren Plätzen und es ist klar: vor diesem Lehrer haben die Schüler Respekt. Im Klassenraum kann er dann sein ‚Guten Morgen’ sogar mit einem freundlichen, fast freundschaftlichen Lächeln verbinden. Denkt man Dr. Brett als Nazi-Vorbild weiter, so zeigt sich hier das Teuflische des Regimes. Täter sind gerade nicht nur die brutalen SS-Schläger, sondern eben jene Beamten, Doktoren und Juristen, die ihren Antisemitismus hinter einem freundlichen Lächeln verbergen. Zerlegt man Dr. Bretts Auftritt dann noch weiter in seine

mimischen Fragmente, so zeugt sein Blick zu Beginn sogar von einer gewissen Unsicherheit, vielleicht weil er sich die ungewohnte Unruhe nicht erklären kann. Doch als er von Professor Bömmels fehlendem Schuh erfährt, genügt sein „Was ist hier los?“ und schon springen die Schüler auf, holen den Schuh und ziehen ihn Bömmel sogar an. Dieser vorauseilende Gehorsam ist das eigentlich Verstörende an dieser Szene. Auch Bretts Mischung aus Freundlichkeit, Unsicherheit und einfordernder Linientreue wirkt bei genauerem Hinsehen befremdlich.

> [Im weiteren Verlauf der Szene] präsentiert sich [Brett] als ‚Führer’, der alle potenziellen Streiche seiner Schulklasse kennt, sie daher antizipieren kann und mit Ironie reagiert. […] Dabei geht von ihm ein gewisses Charisma aus. Seine Philosophie basiert darauf, der Schulklasse das Angebot zu machen, Krieg oder Frieden zu wählen. Dr. Brett erscheint als Führer, zugleich streng und wohlwollend. Die Jungen der Schulklasse unterwerfen sich (Kiper 2008: 19.).

Brett macht nicht davor Halt, Schüler auch vor der gesamten Klasse bloßzustellen. Dadurch unterscheidet er sich fundamental von seinen Kollegen Professor Crey oder Bömmel. Der oben angesprochene „Verlust der Unschuld“ kann nicht allein an der Figur des Dr. Brett festgemacht werden, sondern liegt vielmehr in dem Pakt, den Brett und die Schüler geschlossen haben.

Professor Bömmel positioniert sich zu diesem blinden Gehorsam kritisch: „Bah, wat habt ihr für ne fiese Charakter!“ (23:39) Dass diese Worte die Zensur passieren konnten, dafür hat Spoerl gesorgt. Er hat sie dem Lehrer mit der geringsten Autorität, mit Dialekt und mit einem Schmunzeln in den Mund gelegt. Auch wenn hier so etwas wie Systemkritik aufschimmert, so bleibt unklar, ob dieser Satz bewusst so angelegt war oder ob er sich als unwillkürliche Spur selbst eingeschrieben hat. Brett selbst wird durchaus ambivalent gezeichnet, spricht er sich doch später beispielsweise in der Lehrerkonferenz gegen das Denunzieren aus (47:07): „Ich will nicht hoffen, dass sich dieser liebe Freund [ChB: der denunziert] auf unserer Anstalt findet.“

4.1.3.2 Dramaturgische Struktur

Durch die Rahmenstruktur des Films liegt der Wendepunkt sehr früh bzw. sehr spät, sie sind gegeben durch den Plan der alten Herren und durch Pfeiffers Rückverwandlung. Das bedeutet eine sehr kurze Exposition und einen langen zweiten Akt, der einem Aneinanderreihen von einzelnen Begebenheiten folgt. Strukturiert wird der zweite Akt durch den Midpoint, der markiert ist durch das

„Hinhängen des Baustellenschildes“ (41:42-43:24), das erfolgreiche Täuschen von Schülern und Lehrern und das Stoppen jeglichen Unterrichts (43:25-46:26).

Ist Pfeiffer im ersten Teil des Films darauf aus, das Kräftemessen mit der Schule zu gewinnen und ist ihm das dann spätestens hier gelungen, so werden in der zweiten Hälfte des zweiten Aktes die antagonistischen Kräfte wach: Die Lehrer haben sich in einer Konferenz auf Anraten von Bömmel auf eine ungewöhnliche Reaktion geeinigt. Sie wollen so tun, als hätten sie selbst das Schild aufgehängt. Bömmel: „Dat mach ich Ihnen schon zurecht.“ Rosen begnügt sich nicht länger damit, Klassenclown im zweiten Glied zu sein und versucht Pfeiffer anzuschwärzen (49:21-51:01). Sein Denunzieren wird sehr eindrücklich ins Bild gesetzt durch sein emotionales Schreien und Fingerzeigen direkt in die Kamera und vielleicht ist es nicht verwunderlich, dass man sich an Reden von Goebbels erinnert fühlt, nur wird der aus der Untersicht aufgenommen und erscheint so überlebensgroß, während Rosen hier aus der Obersicht aufgenommen wird und so klein erscheint. Auch Pfeiffers Geliebte aus Berlin taucht plötzlich in der Kleinstadt auf (52:08) und von nun an, schwebt das Damoklesschwert der Enttarnung über allen weiteren Aktionen Pfeiffers.

Hat Pfeiffer auf schulischer Ebene bereits alles erreicht, so ist er privat noch auf der Suche nach seinem Glück. Diese Suche ist treibende Kraft im zweiten Teil des Films. War es sein ‚want’ die Schulzeit nachzuholen, so ist es sein ‚need’, eine romantische Beziehung (vgl.: 4.1.4.) aufzubauen. Höhepunkt ist sicher sein Zusammentreffen mit den Eltern von Eva im Stadtgarten. Kiper (2008: 22.) sieht Rühmann in der Rolle Pfeiffers „die Träume jugendlicher Heranwachsender nach männlicher Sicherheit, Souveränität und Erfolg beim anderen Geschlecht“ verkörpern. Evas Familie sitzt mit Professor Crey im Stadtgarten im Cafe, als der Direktor Pfeiffer entdeckt. Noch ehe Pfeiffer dem Zuschauer gezeigt wird, wissen wir, dass er gleich auf die Gesellschaft trifft: einerseits durch die Reaktion des Direktors und andererseits durch die beschwingte Erkennungsmelodie, die bereits die Verwandlung vom Feuerzangenbowle-Pfeiffer zum Schuljungen ‚eingeläutet’ hat (58:10). Als Pfeiffer sich an den Nebentisch setzt, wird die konfrontative Grundstimmung kameratechnisch abgebildet durch overshoulder (Kaffeegesellschaft) und wechselseitige POVs. Der Direktor will das Rollengefüge schnell wieder geraderücken und bittet Pfeiffer, sich woanders hinzusetzen (58:57). Aber

auch hier versteht Pfeiffer ihn – ganz in eulenspiegelhafter Manier – erneut bewusst falsch und deutet den etwas verzagten Versuch des Direktors, ihn loszuwerden als Einladung, ihnen Gesellschaft zu leisten und sich mit an ihren Tisch zu setzen.

Dramaturgisch ist an der Feuerzangenbowle interessant, dass Pfeiffer keine Entwicklung durchmacht. Alle antagonistischen Kräfte stellen sich als ihm nicht gewachsen heraus, selbst seine Geliebte Marion kann ihn trotz ihrer sexuellen Reize nicht von der Rückkehr nach Berlin überzeugen. Für Kiper (2008: 22.) „triumphiert [das Leben des Jungen] über das Leben des Erwachsenen; die Ausgestaltung der Geschlechterbeziehungen in der Kleinstadt (Eva-Hans) über die der Großstadt (Marion-Hans).“ Es passt, dass Pfeiffer bei seinem Zuspätkommen zu seiner Unterredung mit Professor Crey alle Uhren zurückstellt (01:12:57).

4.1.4 Film als Spiegel des Nationalsozialismus

Spoerl tritt im Briefwechsel mit Rühmann schon früh dafür ein, den Film durch eine Rückwärtsgewandtheit zu verklären: „Durch starke Betonung des Zeit-Kolorits muss an jeder Stelle klar in Erscheinung treten, dass die Handlung nicht in der Gegenwart, sondern […] etwa um 1910 spielt“ (Teloh 2004: 31.). Das heißt, der Film war von Beginn an darauf angelegt, aus der Zeit zu fallen. Rühmann (1982: 153.) erinnert sich: „Der Film [spielte] Jahrzehnte zurück[…], wie aus den Bauten und der Kleidung ersichtlich.“

Im Film verwandelt sich Pfeiffer mittels mehrerer Schnitte zum Schüler und am Ende des Films mittels Überblendung wieder zurück zum erfolgreichen Schriftsteller. Witte identifiziert diese Rückverwandlung durch Überblendung als besonderes Stilelement des NS-Films. „Im scheinbar identischen Rahmen [wird] das Fremde als Überfremdung […] gezeigt]“ (Witte 2004: 151.). Er führt aus, dass im NS-Film die Überblendung „nie eine Verwandlung nach vorwärts, sondern stets eine Verwandlung nach rückwärts“ (ebd.) zeige. *Die Feuerzangenbowle* sprengt zusätzlich am Schluss die Diegese des Films. Am Ende begnügt sich der Film nicht damit, visuell den alten Status quo wieder herzustellen. Ausgehend von der Filmhandlung, in der die Lehrer befürchten, der berühmte Schriftsteller Pfeiffer könnte die ganze Geschichte für einen Roman oder einen Film verwenden

und sie damit kompromittieren, hält Pfeiffer einen Monolog, erst zu seinen Mitschülern, dann zu seinen Trinkbrüdern und schließlich über den diegetischen Raum hinausweisend zu den Zuschauern.

> Meine Herren, das ist bereits geschehen. Aber sie brauchen keine Besorgnis zu haben. Ich habe so stark übertrieben, dass kein Mensch sie wiedererkennt. Übrigens, ein solches Gymnasium, wie wir das hier haben, mit solchen Magistern wie sie und solchen Lausejungs wie ich, das gibt es gar nicht. Ich will auch gerne öffentlich bekennen, dass ich die ganze Geschichte von A bis Z erlogen habe: Die Schule, der Direktor, die Lehrer und die kleine Eva, ja sogar mich selbst habe ich erfunden. Wahr an der ganzen Sache ist nur der Anfang: Die Feuerzangenbowle. Wahr sind nur die Erinnerungen, die wir mit uns tragen, die Träume, die wir spinnen und die Sehnsüchte, die uns treiben. Damit wollen wir uns bescheiden.

Mit diesem Monolog werden sämtliche Koordinaten, die der Verortung des Films und seiner Handlung dienen – gleichgültig ob Binnen- oder Rahmenhandlung - ad absurdum geführt: Zeit, Ort, die Frage nach Realität und Fiktion und die Erzählperspektive. Übrig bleibt nur die Feuerzangenbowle. Bei der visuellen Gestaltung derselben werden die Gesichter der Schauspieler nur von unten beleuchtet, was – zeitbezogen betrachtet – dem Blendwerk Leni Riefenstahls ähnelt, was aber gleichzeitig – und das mag man allen Sympathisanten dieses Films zugute halten – auch an die alte Tradition erinnert, sich im Schein des Feuers zu versammeln und sich Geschichten zu erzählen.

Heiterkeit sieht Witte (1995: 242.) zwar als beabsichtigte Wirkung des Films, verortet das Ende aber emotional tief melancholisch: „Jede Vergangenheit [ChB: selbst die erfundene] scheint glücklicher als die Gegenwart.“ Das Drehbuch Spoerls bediene, so Witte (1995: 240.), konstituierende gesellschaftliche Vorstellungen des Propagandaapparats, ohne dass sich das „in den Dialogen, ‚schlimmen’ Sätzen oder wüsten Abbildern des Faschismus“ zeige. Aber beispielsweise bedient er in der Darstellung der Mann – Frau – Beziehungen rigide, systemkonforme Bilder der Geschlechterrollen. „Seine [ChB: Pfeiffers] erotischen Beziehungen [… müssen] auf freundschaftliche, ja familiäre Beziehungen reduziert werden. […] in der Schlußphase des NS-Films [ist] die Libido der Figuren nur inzestuös gebunden denkbar […]. Liebe zwischen reifen Menschen gilt als Katastrophenfall“ (ebd.: 243.). So wird aus Pfeiffers Geliebter Marion die Tante und aus der Schulliebe Eva die Schwester ihrer Mutter.

Doch selbst wenn man diesen Rollentausch zum harmlosen Verwechslungsspiel

erklärt, fest steht, dass sich Pfeiffer in der zweiten Hälftes des Films zwischen zwei gegensätzlichen Frauentypen entscheiden muss: Auf der einen Seite „seine Freundin Marion, die mit den Attributen ‚städtisch', ‚modisch-elegant', aber auch ‚arrogant' beschrieben werden kann" (Scheidgen 2009: 265.) und auf der anderen Seite „ die schüchterne, blonde Eva, deren mädchenhafte Kleidung bereits als eine bewusste Handhabung weiblicher Rollenzuschreibung gelten kann" (ebd.: 265.). Pfeiffer wählt Eva, „tauscht seine vorher sexuell sehr offene Beziehung mit Marion gegen einen zurückhaltenden, normierten Umgang mit einem Mädchen, das dem NS-Stereotyp der deutschen Frau entspricht" (ebd.). Interessant ist, dass die Nationalsozialisten keineswegs ein einheitliches Bild der Frau in den Medien generierten. Während die Wochenschauen eher „dem realen Alltag von Frauen zu jener Zeit entsprechen" (ebd.: 278.) und durchaus emanzipierte Frauen zeigten, zeigten die Spielfilme „den gewünschten Normalzustand für die Friedenszeit nach dem Krieg, […] in der die Frau möglichst wieder ihre Rolle als Ehefrau und Mutter übernehmen soll" (ebd.: 278.).

Glaubten Spoerl und Rühmann einen politisch ‚neutralen' Film drehen zu können? Ohmann (2010: 112.) bezieht sich auf den oben zitierten Aufsatz von Witte und erfasst dessen Grundthese pointiert so:

> Wittes These lautet: Je näher das Ende des Faschismus rückte, desto greifbarer wurde die Ferne, in die der nationalsozialistische Film rückte. 1943 entstand die Feuerzangenbowle als Ersatz für die Gegenwart mit den Mittel der Verklärung der Jugendzeit im Wilhelminischen Kaiserreich.

Hake (2002: 69.) sieht den Film gar die unterschwellige Spannung zwischen männlicher Aggression und Regression zum Vorschein bringen.

Die Feuerzangenbowle feiert einen Helden, dessen Ich sich auflöst in seiner Suche nach einer nie gehabten Jugend. Es ist ein Film, der beschwingt über alle Adoleszenz-Probleme hinweggeht und der dem Publikum verheimlicht, wann und unter welchen Umständen er gedreht worden ist und der damit mit der „Verdrängung der Schuld beginnt, während sie noch geschieht"(Seßlen 1994.).

4.2 The Breakfast Club

4.2.1 Setting und Rezeption

The Breakfast Club · Comedy/Drama ·1985 · Director/Writer: John Hughes · Cast: Emilio Estevez · Paul Gleason · Anthony Michael Hall · John Kapelos · Judd Nelson · Molly Ringwald · Ally Sheedy · Taglines: They only met once, but it changed their lives forever · Five strangers with nothing in common, except each other.[4]

Handlung und Besonderheiten des Films sind schnell umrissen:

> Fünf Schüler einer High School müssen wegen verschiedener Delikte an einem Samstag nachsitzen. Der sie beaufsichtigende Lehrer ist ein autoritärer Versager. Unter den einander kaum bekannten Mädchen und Jungen entwickelt sich ein gruppendynamischer Prozeß, der die Probleme und Charaktere erhellt. Fast auf einen einzigen Schauplatz beschränkt, fesselt der Film durch seine psychologische Relevanz und ausgezeichnete junge Darsteller (Lexikon des Internationalen Films 1987: 425.).

Warum dieser Schulfilm jedoch eine ganze Generation Jugendlicher faszinierte und beeinflusste und selbst nach einem Vierteljahrhundert noch gestandene Journalistinnen zu einem überschwänglichen Statement wie „If Shakespeare invented the human, John Hughes reinvented the American teenager”(Gora 2010: 335.) hinreisst, das möchte ich mit diesem Kapitel meiner Arbeit aufdecken. Dass Gora mit ihrer hohen Meinung von Hughes nicht alleine dasteht, zeigt sich am Kommentar im für seine Sachlichkeit bekannten Standardwerk von Monaco: „Hughes [studierte] Mitte der achtziger Jahre die Wurzeln der ‚Generation X’, bevor überhaupt jemand ahnte, daß es sie gibt“(Monaco 2004: 389.).

4.2.2 Das amerikanische Schulsystem

Ein amerikanischer Schulfilm erfordert einen kurzen Blick auf das amerikanische Schulsystem. Elementarer Unterschied des amerikanischen Schulsystems zum deutschen oder französischen ist die unstandardisierte, lokale Organisation „auf der Ebene der Einzelschule“ (Pfaff 2010: 426.). „The school system is

---

[4] http://www.imdb.com/title/tt0088847/ (abgerufen 6.1.2012)

characterized by a low degree of standardization in the organization of schools, in their curricula and in their academic criteria“ (Allmendinger 1989: 233.).

> Die Schulpflicht in den USA reicht in den meisten Staaten bis zum sechszehnten, in manchen auch bis zum achtzehnten Lebensjahr. […] Die High-School-Bildung [umfasst] in den meisten Fällen neben allgemeinbildenden Inhalten auch staatsbürgerliche, gesundheitsbezogene sowie berufsvorbereitende Kompetenzen (Pfaff 2010: 427.).
>
> Für die breite Mehrheit der Jugendlichen gilt, dass sie ihren Weg in den Beruf nach Verlassen der High-School selbst finden müssen und dabei allenfalls von Familie, Freunden oder Arbeitgebern unterstützt werden. Im Zusammenhang damit steht eine drastisch hohe Jugendarbeitslosigkeit als eines der zentralen sozioökonomischen Probleme des Aufwachsens in den USA (ebd.: 429.).

4.2.3 Die 1980er

4.2.3.1 Gefühle und Stimmungen

Das Jahrzehnt begann mit dem Einmarsch der UdSSR in Afghanistan und endete mit dem Zusammenbruch des sowjetischen Imperiums (vgl. Ringshausen 2005: 21.). Rock Hudson stirbt 1985 an den Folgen seiner AIDS-Erkrankung, die kommerziellen ‚.com’-Adressen werden registriert, Coca Cola versucht vergeblich seine Rezeptur zu verändern und die Hits ‚We are the world’ und ‚Money for nothing’ begeistern Millionen (vgl.: Thompson 2007: xiv-xv.).

Für den Autoren Florian Illies sind die „achtziger Jahre […] das langweiligste Jahrzehnt dieses Jahrhunderts“(Illies 2000: 15-16.). Dennoch wurde sein Buch „Generation Golf“ über eben dieses Jahrzehnt über 700000 mal verkauft und als „Autobiographie einer Generation“ (Spits 2008: 197.) gelesen. Viele Menschen verbindet heute eine Hassliebe zu diesem Jahrzehnt. „Fuchs, einer der Autoren [der Studie ‚Jugendliche+Erwachsene `85’], attestiert den Jugendlichen Mitte der 80er Jahre […]eine ‚Leidenschaft für das Normale’“ (Abels 2000: 94.). Vielleicht ist es das, was Illies mit „langweilig“ meint und für das er selbst das samstägliche Baden samt Playmobilschiff, in Erwartung der Wetten-dass-Sendung als Bild gefunden hat (vgl. Illies 2000: 9.).

„Trotz vielfältiger bildungspolitischer Bemühungen in den 1970er-Jahren erlebten die USA bereits im Jahr 1980 in internationalen Leistungsvergleichsstudien ihren ‚PISA-Schock’, der zu einer Vielzahl von nationalen Reports und Reformplänen

führte“ (Pfaff 2010: 427.). Gora sieht die im Film verhandelten Probleme als repräsentativ für die 1980er.

> Because of national cultural shifts occuring throughout their adolescence, eighties teens were an often overlooked, undervalued, and misunderstood group – something that Hughes was sensitive enough to appreciate(Gora 2010: 65-66.).

4.2.3.2 Das Kino

Das Jahrzehnt prägt ein Kino, mit einem „Bedürfnis nach unschuldig-naiven Geschichten, nach Heldenmut und kleinen Wundern“, so Radiomoderator Ronald Bluhm (1999: 135.). Er macht dieses Phänomen vor allem an den drei Regisseuren George Lucas, Steven Spielberg und Robert Zemeckis fest. Für diese Generation Filmemacher, die Mitte der 1970er das ‚Ruder’ übernahmen, kursieren die verschiedensten Namen: „‚New New Hollywood.’, ‚New Economy Hollywood’ oder […] ‚Global Hollywood’“ (Elsaesser 2009: 23. Sp. 1), die zum teil widersprüchlich verwendet werden. Ich favorisiere die Bezeichnung „New New Hollywood“, weil dadurch eine Abgrenzung zur Aufbruchbewegung des „New Hollywood“ (z.B. *Easy Rider, Bonnie und Clyde*) möglich wird und durch die Wortwiederholung die erfolgte Konsolidierung des Studiosystems angedeutet wird.

Elsaesser und Schatz machen den Beginn dieser Filmperiode an dem Film *Der weiße Hai* fest (vgl. Elsaesser 2000: 187.; Schatz 1993: 9.). Elsaesser nennt als Kennzeichen dieser Filmepoche: „The ‚package deal’ production, world-wide distribution and marketing strategies, blockbuster exhibition practice, merchandizing, video-release [and] pay television“ (Elsaesser 2000: 188.). *Der weiße Hai* ist auch der Beginn einiger Anpassungen der Kinoproduktion und -vermarktung an den jugendlichen Kinogänger: „One [adjustement in moviegoing trends] involved the composition and industry conceptualization of the youth market, which was shifting from the politically hip, cineliterate viewers of a few years earlier to even younger viewers with more conservative tastes and sensibilities“ (Schatz 1993: 19.). Das neue Schlagwort heißt ‚high concept’. Bei der Entwicklung von Filmen ist es fortan im Wesentlichen die Idee, die zählt und die muss man in wenigen Worten umreißen können (Schatz 1993: 33., vgl. Thompson 2007: 97.). Der Drehbuchautor Leonard Schrader sieht die Entwicklung dieser Filmemachergeneration nachdenklich: „This generation started out as believers.

They behaved as if filmmaking were a religion. But they lost their faith“ (Schrader nach Biskind 1998: 282.). Auch der Rezensent Richard Schickel lässt kein ‚gutes Haar’ an dieser neuen Art, Filme zu machen:

> Hollywood seems to have lost or abandoned the art of narrative […]. [Filmmakers] are generally not refining stories at all, they are spicing up ‚concepts’ (as they like to call them), refining gimmicks, making sure there are no complexities to fur our tongues when it comes time to spread the word of mouth (Schickel 1989: 3-4.).

Während bei den allermeisten Filmen dieses New New Hollywood Dialoge eine eher untergeordnete Rolle spielen, mutet *The Breakfast Club* wegen seines hohen Redeanteils fast an wie ein Theaterstück (vgl. Pulver/Davies 2000: 33.).

The Breakfast Club entsteht in einem Amerika, dass in der Unterhaltungsindustrie weltweiter „Trendsetter“ (Pfaff 2010: 434.) ist. Medien wurde in den USA schon früh ein „eigene[r] Platz als Sozialisationsinstanz neben den klassischen Agenten Familie, Schule und Peers“(ebd.) eingräumt. Synonym für deren wachsende Bedeutung in den 1980er Jahre ist der Boom des Videomarktes. Machte er 1980 gerade einmal 7 % des Einkommens der Filmindustrie aus, so waren es 1990 38.6 % (vgl.: Thompson 2007: 92.). Der Videorecorder veränderte auch das Verhältnis der Konsumenten zu den Filmen grundlegend.

> [The VCR] permitted them to have the kind of connection with movies that their parents had had with albums and books – something to return to again and again. [...] The VCR also allowed Generation X teens to experience the sensation of ownership over these movies, as though they were baseball cards you didn`t have to trade (Gora 2010: 311-312.).

4.2.4 The Breakfast Club - Entstehungsumstände

4.2.4.1 Das Brat Pack

The Breakfast Club gehört zu den Brat Pack-Filmen. ‚Brat Pack’ ist eine Wortschöpfung eines amerikanischen Kritikers, angelehnt an den Ausdruck ‚Rat Pack’, mit dem früher die drei Entertainer Sammy Davis junior, Dean Martin und Frank Sinatra gemeint waren. Das Brat Pack besteht im Kern aus den neun SchauspielerInnen der beiden Filme *The Breakfast Club* und *St Elmo`s Fire*. (Pulver/Davies 2000: 6.) Als Definition gibt Thomas A. Christie (2009: 73.) an: „[The Brat Pack] is a loose designation attributed to a group of talented young

American actors who would go on to considerable renown as the decade progressed." Demgegenüber sehen Pulver/Davies (2000: 5.) das Talent dieser SchauspielerInnen durchaus kritisch: „The Brat Pack weren´t the best actors of their generation, nor did they make the best movies […]." Aber gleichzeitig räumen sie den großen Einfluss auf die Jugendlichen ein: „In some indefinable way they distilled the spirit of their age and earned an ambiguous, collective place in the hearts of the hormone-racked adolescents" (Pulver / Davies 2000: 5.).

Im Vergleich zu den meist oberflächlicheren Schulfilmen zu Beginn der 1980er Jahre sieht Shary *The Breakfast Club* tiefgehender der Frage nachgehen, welchen Effekt die Schule auf die SchülerInnen persönlich hat (ebd.: 28.). Gora hat ihrem Buchtitel die Unterzeile hinzugefügt „The Brat Pack, John Hughes and their impact on a generation". Sie erklärt den Titel so: „Some people may ask how can a handful of movies about slight teenage problems [...] make a sociological impact upon a generation? The answer to that question lies in the ways the movies taught us to think about ourselves, about one another, about our own innate, infinite possibilities" (Gora 2010: 7-8.).

4.2.4.2 John Hughes

Hughes Elternhaus grenzte direkt an den Pausenhof der Schule. „Hughes could never really escape school. Even when he went home, Grove was so physically close it would`ve been impossible for him to ignore" (Gora 2010: 11.). Seine ersten kleinen Erfolge als Autor konnte Hughes bereits als Schüler für sich verbuchen. So verwendet ein Comedian einige von ihm eingesandten Gags im Fernsehen in der bekannten *The Ed Sullivan Show* (ebd.). 1971 beginnt Hughes als Texter in einer Werbeagentur. Zum einen hat er nun mit seinem Schreiben ein festes Einkommen und zum anderen bleibt er durch die Erzählungen und Geschichten seiner Arbeitskollegen über ihre Kinder selbst mit ‚der' Jugend verbunden (ebd.: 18.). Zahlreiche Geschäftsreisen weiten seinen Horizont und bieten ihm gleichzeitig beruflich neue Möglichkeiten. In New York bewirbt er sich beim bekannten Satire Magazin National Lampoon und erhält eine Stelle als staff editor. Dieser neue Job ist ein Sprungbrett für seine spätere Filmkarriere.

Sucht man nach filmischen Einflüssen so erinnert der „life-affirming optimism" (ebd.: 14.) an den Regisseur Frank Capra. Hughes selbst hat einmal seine

emotionale Verbundenheit mit der Arbeit dieses Regisseurs zugegeben: „A key moment in my life came when I saw a documentary on Frank Capra. [...] They showed these moments from the end of Meet John ... It just really moved me" (ebd.). Hughes hat seine Filme in den 1980er Jahren stets aus der Sicht der Teenager geschrieben. Dabei musste er sich nicht erst einfühlen oder lange recherchieren. Der Schauspieler Dan Aykroyd bringt Hughes Verhältnis zu seinen Figuren auf den Punkt: „He was, psychically, one of those kids he wrote about" (ebd.: 65.).

4.2.4.3 Produktionsbedingungen

Das Besondere an *The Breakfast Club*: Nahezu der ganze Film spielt in einem Raum und der Film handelt von der Langeweile des Nachsitzens. Das stellte den Drehbuchautoren und Regisseur Hughes vor eine besondere Herausforderung:

> How do you shoot a feature-length film in one room without loosing the audience`s attention, especially if all that happens in one room is basically a lot of talking? And how do you do so in a movie where, thanks to the detention setting, ‚boredom is so much part of the dynamic of the film'; as R.P. Cohen points out. ‚It`s difficult to portray that boredom without getting the audience bored' (Gora 2010: 58.).

Hughes war sich bewusst, dass der Film von der Intensität und Glaubwürdigkeit der darstellerischen Leistungen leben würde. Deshalb machte er etwas, was normalerweise für den Dreh eines fiktionalen Films sehr unüblich ist: Er dreht den Film chronologisch (ebd.: 69.), so dass die Darsteller/-innen Gefühlslagen nicht wie bei einem achronologischen Szenendreh immer wieder neu, künstlich rekonstruieren müssen. Außerdem bricht er Szenen nicht ab, sondern lässt die Kamera mit viel Sinn für Improvisation ‚durchlaufen' und gibt den Schauspielern/-innen so in vielen Takes die Möglichkeit, das Beste aus sich herauszuholen:

> The more time he took to shoot a scene (and the more film stock used), the more chances his actors would have to create something magical. [...] It cost time and it cost money, but ultimately, giving the actors this kind of freedom paid off in the veritas of their performances (ebd.: 62.).

Durch diese Art des Drehens enstand eine ungeheure Menge an Rohmaterial, die den Editoren vor eine Herausforderung stellte. Zum Glück gelang es den Verantwortlichen, mit Dede Allen eine sehr erfahrene Cutterin zu engagieren, die

es schaffte, dem Material die nötige dramaturgische Spannung zu geben (ebd.: 76-77.).

4.2.5 Sequenzprotokoll der Exposition

Der Film ist zu Beginn ganz besonders durchkomponiert und stellt alle wichtigen Figuren und ihre familiäre Sozialisationen vor, so dass sich eine ausführliche Sequenzanalyse mit einem Sequenzprotokoll lohnt:

Nr.	Tonspur	Aktion	Bildspur	Time Code
1	Song ‚Don`t you' von den Simple Minds: „Won't you come see about me I'll be alone dancing you know it baby tell me your troubles and doubts giving me everything inside and out and Love's strange so real in the dark think of the tender things that we were working on slow change may pull us apart when the light gets into your heart baby Don't you forget about me don't don't don't don't don't you forget about me Will you stand above me look my way never love me rain keeps falling rain keeps falling down down down …"		Credits (gelbe Schrift auf schwarzem Grund), jeweils mit fade to black	00:00 00:55
2			Texttafel (weiße Schrift auf schwarzem Grund): „ … And these children // that you spit on // as they try to change their worlds // are immune to your consultations. // They`re quite aware // of what they`re going through…“ // DAVID BOWIE	00:56 01:04
3	Sound: zersplitterndes		VFX: Bild zerspringt wie	01:04

	Glas Song weiter - nur Schlagzeugrhythmus fährt fort.		eine zerschossene Glas-scheibe in tausend Stücke und gibt den Blick frei auf …	01:09
4	Voice over: „Saturday. March 24th. 1984. Shermer High School. Shermer, Illinois 60062."		Totale: Eingangsportal der Shermer High School	01:09 01:20
5	Song: Riff des Songs + Bassfigur		Nah: tickende große Uhr, kurz vor sieben	01:21
6			Halbtotale: verlassener Schulflur	01:23
7	VO: „Dear Mr Vernon …		Halbnah: Getränkebar der Schulcafeteria	01:25
8	VO: … we accept the fact, that we had to sacrifice …		Nah: Schaukasten des Schulkiosk („Student Store“)	01:28
9	VO: … the whole Saturday in detention for …		Detail: Treppengeländer aus Holz, darin eingeritzt ‚I`m eating my head’	01:30
10	VO: … whatever was what we did wrong …		Halbtotale: lange Reihe roter Spinds, einer der Spinds sticht schwarz hervor, offensichtlich ist er angezündet worden	01:32
11	VO: … what we did was wrong …		Nah: Vor diesem Spind liegt ein Häuflein Asche, weitere angekokelte Kleidungsstücke quellen hervor	01:33

12	But we think you`re crazy …		Detail: auf dem Boden liegende Ausgabe der Schülerzeitung ‚Shermer High Bull Dog’	01:36
13	… to make us write an essay telling you who we think …		Detail: blau gemalte Mauer, darin eingeritzt ‚I don`t like Mondays’	01:38
14	… we are.		Nah: Vitrine mit errungenen Sportpokalen	01:39
15	VO: What do you care?		Nah: Wand oder Boden vollgeschmiert mit Sprüchen und Kraftausdrücken	01:42
16	You see us …		Nah: Ecke voller Müll	01:44
17	… as you want to see us.		Totale: Bühne der Schulaula, mit Vorhang und dem Banner ‚Senior Spirit Soars’, davor Leiter und einzelne brennende Glühbirne	01:45
18	In the simplest terms …		Detail: Schulheft mit Kritzeleien und immer wieder groß das Wort ‚Help’	01:47
19	… and most convenient definitions.		Detail: Fotogalerie ‚Man of the year – Schüler des Jahres’	01:49
20	You see us as a brain …		Totale: ‚geordneter’ Computerraum mit Sicht auf Tafel	01:51

21	… an athlete …		Nah: Chaos im Umkleideraum des Gymn – Bank voller verschwitzter Sportsachen, im Hintergrund Spinds	01:53
22	… a basket case …		Nah: Schreibtisch ‚Guidance Counsellor – Vertrauenslehrer' mit einer Vielzahl von ‚Klecksbildern' (Rohrschachtest)	01:55
23	… a princess …		Detail: Werbeplakat für die Wahl zur ‚Prom Queen – Ballkönigin', aber mit Graffitis vollgesprüht	01:58
24	VO: … and a criminal. *mit Kameraschwenk* VO (weiter)*:* Correct? That´s how we saw each other at seven o`clock this morning. We were brainwashed.“		Detail: Teilansicht eines Spinds, darauf mit Edding geschrieben „Open this locker …“ Kameraschwenk nach unten gibt Sicht frei auf kleinen Galgenstrick und noch weiter unten auf die Schrift: „… and you die Fag!“ (=Schwuchtel)	02:01 02:13
25			Establisher: Schwenk über Kühlergrill, BMW Logo, Motorhaube zur Frontscheibe, in amerikanischen Einstellung bleibend	02:13 02:19
26	Claire: I can`t believe you can`t get me out of this. I mean it`s so		Nah: Schuss – halboffene Zweier (Claire/Vater)	02:19

	absurd I have to be here on a Saturday. It`s not … I`m not defective or anything. Father: I`ll make it up to you.			
27	Father: Honey, ditching class to go shopping doesn`t make you a defective. Have a good day.		Nah: Gegenschuss – Zweier (Vater/Claire), Vater mit Rücken im Anschnitt	02:35
28		Claire verdreht die Augen, steigt aus dem Wagen	Wieder Umschnitt auf Zweier (Claire/Vater)	02:44
29		Claire steigt aus dem Wagen, schmeisst die Tür zu und geht Richtung Schule	Totale: im Vordergrund Straße und Wagen – im Hintergrund Schulgebäude.	02:43 02:46
Transition: Visueller Anschluss durch gleiche Einstellung				
30	Mother: Is it the first time or the last time we do this? Brian: Last.		Nah: Schuss - Dreier (Mutter, Schwester, Brian)	02:46
31	Mother: Well get in there and use the time to your advantage		Nah: Gegenschuss - Dreier (Brian, Schwester, Mutter), Brian im Anschnitt	02:50
32	Brian: Mum, we`re not supposed to study, we just have to sit there.		Nah: Schuss - Dreier (Mutter, Schwester, Brian)	02:53
33	Mother: Well Mister, you figure out a way to study.		Nah: Gegenschuss - Dreier (Brian, Schwester, Mutter),	02:55

	Little Sister: Yeah.		Brian im Anschnitt	
34	Mother: Well go! Song: Riff des Songs + Bassfigur	Brian verzieht das Gesicht. Brian öffnet die Tür.	Nah: Schuss - Dreier (Mutter, Schwester, Brian)	02:58 03:00 03:03
35		Brian steigt aus dem Wagen, schmeisst Tür ins Schloss.	Halbtotale: vorne dominant der Wagen der Mutter, links im Bild der Eingang der Schule angedeutet, hinter dem Wagen parkt ein weiteres Auto Wagen der Mutter hat das Kennzeichen EMC2. Anspielung auf Einsteins emc^2? Ausdruck der Ambitionen der Mutter?	03:03
Transition: Auditiv, durch Schneiden auf Sound des „Tür-ins-Schloss-Fallen“				
36		Vater schaut Andy an. Andy stiert auf den Boden.	Nah: Schuss – halboffene Zweier (Vater/Andy), Vater im Anschnitt	03:05
37	Father: Hey, I screwed around. Guys screw around. There`s …		Nah: Gegenschuss (Andy/Vater)	03:08
38	Father: … nothing wrong with that. Except you got caught. Andy: Yeah, mum	Andy ist zerknirscht.	Nah: Schuss – halboffene Zweier (Vater/Andy), Vater im Anschnitt	03:11

	already reamed me, all right?			
39	Father: You wanna miss a match? You wanna blow your ride?	Vater wird laut.	Nah: Gegenschuss (Andy/Vater)	03:17
40	Father: No school gonna give a scholarship to a discipline case.	Andy schüttelt den Kopf. Vater schreit jetzt. Andy schaut seinen Vater mit stiller Wut an.	Nah: Schuss – halboffene Zweier (Vater/Andy), Vater im Anschnitt	03:20
Folgende Einstellung ist ohne Schnitt				
41 a		Andy öffnet die Tür und knallt sie ins Schloss, ohne sich zu verabschieden. Im Hintergrund sieht man bereits Bender auf die Kamera zugehen. Vater fährt mit Wagen aus dem Bild.	Halbtotale: frontale Sicht auf Beifahrertür	03:26
41 b	Reifenquietschen	Bender geht auf die Kamera zu. Von links fährt Wagen mit hohem Tempo ins Bild und bremst im letzten Moment vor Bender ab. Der geht an Wagen und rechts	Gleiche Einstellung	03:33

		an Kamera vorbei aus dem Bild.		
41 c	Song verhallt. Plötzliche Stille. Nur Atmo.	Allison steigt hinten aus dem Wagen. Sie macht die Tür zu, zögert einen Moment, geht nach vorne zur Beifahrertür, um sich zu verabschieden, doch der Wagen fährt davon, ohne von ihr Notiz zu nehmen. Sie bleibt alleine zurück, schaut dem Wagen hinterher.	Gleiche Einstellung	03:41
42		Claire sitzt bereits. Brian nimmt gerade Platz. Andy kommt hinzu.	Totale/Schuss: Bibliothek der Schule.	03:50
43		Andy setzt sich neben Claire.	Halbnah auf Claire. Andy wischt an Kamera vorbei.	03:56
44		Bender kommt rein, fasst alles, was auf dem Weg liegt, geräuschvoll an,	Halbtotale auf Tür. Bender läuft auf Kamera zu bis zur Halbnahen.	04:03
45		Bender geht auf die anderen zu, setzt seine Sonnenbrille ab und mustert die anderen. Dann geht er zum Tisch von Brian.	Totale/Gegenschuss/Top Shot: Bibliothek	04:10
46		Bender vertreibt	Totale/Schuss: Bibliothek	04:17

a		Brian von seinem Platz. Der sucht sich einen neuen und Bender macht es sich bequem.		
46 b		Allison geht ohne sich Umzudrehen an allen vorbei und sucht sich einen Platz mit der größtmöglichen Distanz zu den anderen.	Gleiche Einstellung	04:27
47		Brian hat sich zu Allison umgedreht. Allison nimmt ihren Platz ein.	Halbnah auf Brian. Im Hintergrund Allison	04:34
48		Andy hat den Kopf zu Allison gewendet, schaut dann Claire an. Beide lachen.	Halbnah/Zweier (Claire/Andy)	04:37
49		Brian zieht die Augenbrauen hoch.	Halbnah auf Brian. Im Hintergrund Allison	04:39
50	Mr Vernon: Well, well, here we are.	Mr Vernon betritt überheblich die Bibliothek.	Totale auf Tür. Vernon geht auf Kamera zu bis Halbnah/Nah-Einstellung. Dazu leichter Kameraschwenk, etwas untersichtig.	04:42 04:51

Alles was der Zuschauer an Vorwissen über die fünf Hauptfiguren haben muss, hat Hughes kurz und pointiert in diese knapp fünfminütige Exposition untergebracht. Die Exposition leitet hin zu einem Film, der auf dem ‚Schnellkochtopf-Prinzip' beruht: Die Fünf werden in einem Raum eingeschlossen, aus dem sie nicht oder zumindest nur kurzzeitig herauskommen. Über ihre verbalen Kämpfe werden sie nach und nach ihre Charaktere enthüllen. Von Anfang an stellt sich die Frage: Werden sie als Freunde oder als Feinde auseinandergehen? Jeder bringt seine eigene Backstorywound mit in die Situation. Jeder Einzelne hat ein Problem mit seiner Familie, Konfliktstoff, der ihr Handeln bestimmt (vgl. Pulver/Davies 2000: 31-32.):

Claire wird von ihrem Vater nicht recht ernst genommen. Sie muss nachsitzen, weil sie den Unterricht für einen Einkaufsbummel geschwänzt hat (Seq27). Jetzt hat sie Zweifel, ob sie durch ihr Nachsitzen ihr makelloses Image zerstört (Seq26). Dieses erzwungene Nachsitzen ist für sie eine ungewohnte Situation, weil es für sie sonst üblich zu sein scheint, dass ihr Vater sie aus jeder Bredouille herausholt.

Brian wird von seiner Mutter massiv unter Druck gesetzt. Er wird von ihr nur akzeptiert, wenn er überdurchschnittliche schulische Leistungen bringt (Seq31,33). Sie akzeptiert ihn nicht als eigenständige Person. Anstatt ihn direkt und persönlich anzusprechen, spricht sie von ‚We' (Seq30). So redet man gewöhnlich mit kleinen Kindern. Die Dominanz der Mutter spiegelt sich auch in der Cadrage. In der ‚Zweier' wird Brian im Gegenschuss (Seq31,33) nur im Anschnitt gezeigt. Sein Gesicht ist nicht zu sehen. Er verliert im Gespräch mit seiner Mutter im wörtlichen und übertragenen Sinn sein Gesicht.

Auch Andy wird von seinem Vater massiv unter Druck gesetzt. An seiner betretenen Miene (Seq36) sieht man, dass er seine erste ‚Abreibung' schon vor Beginn der Szene erhalten hat. Dadurch dass sein Vater direkt im Anschnitt (Seq36,38,40) zu sehen ist, wirkt er noch bulliger und aggressiver. Er setzt Andy zweifach unter Druck: Einerseits gibt er sich kumpelhaft und gesteht Jungs wie Andy zu, auch mal ‚Mist zu bauen', gleichzeitig wertet er Andy ab, indem er ihm klar macht, dass man sich nicht erwischen lassen dürfe. So drückt der Vater auf

‚Kumpelebene' seine Überlegenheit aus (Seq37,38). Andererseits setzt er ihn auch als Vater unter Druck, indem er Andy energisch zur Einhaltung seiner Zukunftspläne mahnt (Seq39,40).

Bender ist der einzige, der ohne Eltern kommt (Seq41 a,b). Er scheint nur seiner eigenen ‚Stimme' zu gehorchen und unbeirrt seinen eigenen Weg zu gehen. Das zeigt sich schon dadurch, dass er ohne nach links oder rechts zu gucken über die Straße geht. Im Umgang mit seinen Mitschülern sucht er die Konfrontation (Seq45), gegenüber Schwächeren spielt er seine Überlegenheit aus (Seq46a). Er ist der einzige, der zunächst kein Wort verliert, sondern sich allein über seine Handlungen definiert. Das führt dazu, dass man ihn gleich als besonders starke und selbstbewusste Persönlichkeit wahrnimmt. Dieser Eindruck verstärkt sich noch, als er während der mahnenden Ansprache von Mr. Vernon provokativ seine Füße auf den Tisch legt. Seine rebellische, widerspenstige Art und sein Kampf gegen Vernon finden ihren ersten Höhepunkt, als er ihn fragt, ob Barry Manilow wisse, dass Vernon seine Garderobe geplündert habe (06:30) – der Vergleich mit Barry Manilow, dem Inbegriff des amerikanischen Schmuse-Softies ist ein Infragestellen der Männlichkeit Vernons.

Allison sucht den Kontakt mit ihren Eltern, doch die beachten sie nicht (Seq 41c). Sie selbst meidet den Kontakt mit ihren Mitschülern (Seq46 b), wird von ihnen als Außenseiterin betrachtet (Seq48), selbst von Brian (Seq47,49).

Den Charakterisierungen der Figuren gehen eine Reihe von Stimmungsbildern voraus, die durch einen visuellen Effekt (VFX) eingeleitet werden. Der Spruch von David Bowie (Seq2), der für einen respektvollen Umgang mit der Adoleszenz wirbt, zerspringt wie ein Spiegel in tausend Splitter (Seq3). Vielleicht ein Zeichen für die zunehmende Patchwork-Identität, lange bevor dieser Begriff geprägt wurde. Der zersplitternde Text gibt den Blick frei auf den Eingang der High School, so dass ein direkter Bezug zwischen Spruch und Story hergestellt wird.

Zwei weitere einflussreiche Gestaltungsmerkmale der Exposition sind der Song ‚Don`t you' und die Voice over von Brian:

Der Song vermittelt mit seinem hymnenhaften Charakter und seinem charakteristischen Gitarrenriff ein jugendliches Aufbruchgefühl. Textzeilen wie „tell me your troubles and doubts" unterstreichen noch einmal den bereits mit dem

Spruch von Bowie gelegten Anspruch, die Ängste und Hoffnungen der jugendlichen Zuschauer und der jugendlichen Filmfiguren ernst zu nehmen.

Dieses Versprechen, dieser Pakt mit dem jugendlichen Publikum wird noch einmal intensiviert durch die Voice Over. Sie erfüllt zwei Funktionen: 1. Sie verortet die Handlung zeitlich und räumlich (Seq4). 2. Sie nimmt das Ergebnis des Essay für den Lehrer Mr. Vernon vorweg. Die Fünf sollen nämlich ein Essay darüber schreiben, wer sie selbst sind. Dabei sieht Brian sie alle zu Beginn des Tages dem gleichen Schablonendenken folgen wie Mr Vernon, fügt aber entschuldigend hinzu, dass das das Resultat einer Gehirnwäsche sei: „You see us as a brain … an athlete … a basket case … a princess … and a criminal. Correct? That´s how we saw each other at seven o`clock this morning. We were brainwashed“ (Seq20-24).

Obwohl die sich anschließenden Standbilder ‚nur' die leere Schule zeigen, erzeugen sie doch ein intensives Gefühl für den Kampf, den jeder einzelne Schüler täglich zu meistern hat. Das Gegeneinander von Schule und Schüler wird anhand aussagekräftiger Impressionen skizziert: Das eingeritzte ‚I am eating my head' (Seq 9) ist Ausdruck eines Gefühls des Selbstverlustes und der Selbstzerstörung. Das Selbstbewusstsein, für das der Kopf steht wird nicht nur immer kleiner, sondern kannibalengleich aufgegessen. Die Autoggressionen der SchülerInnen entladen sich in Vandalismus (Seq10,11). Das öffentliche Organ der Schüler, ihre Schülerzeitung trägt bezeichnenderweise den Namen ‚Shermer High Bull Dog' (Seq12). Der Name zeugt von einem Selbstverständnis, nach dem menschliche Werte wie Phantasie, Freundlichkeit, Liebe nichts zählen, sondern hundegleicher Gehorsam. Im Schulalltag müssen sich die SchülerInnen ‚durchbeißen' wie eine Bulldogge. Das unterdrückte Ego sucht sich dann zwangsläufig ein Ventil in Gewalttaten, auf die sich hier zitatweise mit ‚I don`t like Mondays' (Seq13) bezogen wird. Das Zitat spielt an auf den Amoklauf von Brenda Spencer.[5] Identität scheint sich nur herausbilden zu können in einem Kampf zwischen eruptiv ausbrechender Gewalt und Unterwerfung unter das Leistungsprinzip, sinnbildlich verkörpert durch die Vitrine mit den Sportpokalen

---

[5] Amoklauf von Brenda Spencer: http://www.jochenscheytt.de/popsongs/mondays.html (abgerufen 6.1. 2012)

(Seq14).

Da man als Schüler das Gefühl hat, von den Erwachsenen nur als Müll (Seq16), als Abfall der Gesellschaft gesehen zu werden, ist der Schulalltag ein einziger Hilfeschrei (Seq17). Die Aussicht, bei besten Leistungen als ‚man of the year' (Seq18) als einer unter vielen, austauschbar in eine ‚Ahnengalerie'eingeordnet zu werden, wo Individualität geleugnet wird, scheint wenig verlockend. Aber wie soll man Lehrern begegnen, wenn selbst die Vertrauenslehrer ein defizitäres Bild vom Schüler haben, wenn selbst sie der Individualität der Schüler mit Rohrschachtests begegnen (Seq22). Kein Schüler, keine Schülerin kann sich sicher sein, von den anderen akzeptiert zu werden. Selbst die, die erfolgreich sind, müssen lernen, mit dem Neid und der Ablehnung der anderen umzugehen. Auch eine Ballkönigin muss mit ablehnenden Graffities auf ihren Wahlplakaten kämpfen (Seq23).

4.2.6 Detailanalyse

4.2.6.1 Auslösendes Ereignis

Das eigentliche auslösende Ereignis liegt in der Vergangenheit. Jeder der fünf hat sich etwas zuschulden kommen lassen, wofür er/sie jetzt nachsitzen muss. Diese verschiedenen Ereignisse kommen jedoch erst nach und nach ans Licht und mit ihnen die Backstorywounds jedes Einzelnen. Diese Persönlichkeitsoffenbarung ist der emotionale Motor der Geschichte. Oberflächlich gesehen gibt es jedoch ein bündelndes auslösendes Ereignis: die Ansprache von Mr. Vernon zu Beginn ihres Nachsitzens (04:48-06:44). Er gibt ihnen den Auftrag, ein Essay zu schreiben, in dem sie der Frage nachgehen sollen, wer sie selbst sind. Gleichzeitig gibt Mr Vernon Verhaltensmaßregeln, die jeder freien Persönlichkeitsentwicklung entgegenstehen: „You may not talk“ (05:19) – „You will not move from these seats“ (05:23) – And you … will not sleep!“ (05:28). Damit positioniert er sich als Gegenspieler der Fünf.

4.2.6.2 Vernon vs. Bender

Vernons pädagogisches Repertoire ist eng und limitiert. Auf Provokationen

Benders weiß er sich nur zu helfen mit dem ‚Aufbrummen' eines weiteren Samstag Nachsitzens und mit dem markigen Spruch: „Don´t mess with the bull, young man, you`ll get the horns" (06:41). Während die anderen versuchen, sich mit der Situation zu arrangieren und das Nachsitzen als das, was es ist, anzunehmen, lässt sich Bender in keiner Weise beeindrucken, sondern versucht die anderen zu provozieren und mit Claire anzubändeln: „Sweets, you couldn`t ignore me, if you tried" (09:59). Durch das provozierende Agieren Benders entstehen schnell Gespräche, erste Geheimnisse werden preisgegeben. Es scheint sich alles auf einen Zweikampf zwischen Bender und Andy zuzuspitzen. Während Andy zunächst noch sehr in Sorge ist, dass ihre Gespräche von Mr. Vernon bemerkt werden (13:15), geht Bender offensiv gegen Vernon vor.

4.2.6.3 Erster Wendepunkt

Die erste Konfrontation Vernon-Bender stellt dramaturgisch gesehen den ersten Wendepunkt dar. Bender muss sich zu Beginn zunächst gegen die Ängste und Zweifel seiner Peergroup durchsetzen. Zunächst mimt er den braven Schüler (14:05), dann imitiert er die Rolle Vernon (14:19), dann schaut er nach, ob sie ungestört sind (14:22) und geht schließlich offensiv gegen Vernons Verbote vor, indem er eine Schraube aus der Tür zieht, so dass er sie schließen kann (14:26). Schnell wird die geschlossene Tür von Vernon bemerkt: „Why is that door closed?" (15:05). Während die Peergroup mit ihren Zweifeln und Ängsten für Bender wie ein Schwellenhüter auf dem Weg in seine Freiheit wirken, zeigt sich Vernon als direkter Gegenspieler.

Vernon und Bender testen verbal die Grenzen des Anderen. Ihre Worte sind geschliffen, mal ironisch, mal martialisch, mal ganz einfach beleidigend. Schnell zeigt sich die ganze Hilflosigkeit und mangelnde pädagogische Kompetenz Vernons. Der weiß sich nämlich nicht anders zu helfen, als Bender eine Vielzahl weiterer Nachsitzsamstage aufzubrummen. Doch Bender lässt sich davon überhaupt nicht beeindrucken.

In einer Parallelmontage werden die Aktionen Benders und Vernons gegeneinander geschnitten. Der Höhepunkt der Sequenz wird visuell umgesetzt durch das Gegeneinanderschneiden von Halbnahen, dann von Nah-Einstellungen und schließlich von Großaufnahmen, immer abwechselnd Vernon und Bender, immer

Schuss-Gegenschuss. Am Ende scheint Vernon gewonnen zu haben, trotz seiner rigiden Maßnahmen. Zwei Monate Nachsitzen hat er Bender ‚aufgebrummt'. Triumphierend zeigt er Bender das ‚Devil-Zeichen' und geht ihn noch einmal frontal an mit den Worten: „You`re mine Bender. For two month I got you. I got you"(18:35). Bender versucht zwar noch einmal zu kontern mit „What can I say? I`m thrilled" (18:42), doch Vernon macht Bender endgültig nieder mit den harten Worten:

> Oh, I`m sure that`s exactly what you want these people to believe. You know something, Bender, you ought to spend a little more time trying to do something with yourself and a little less time trying to impress people. You might be better off. All right that`s it!!! I`m goin to be right outside these doors. The next time I have to come in here, I`m cracking skulls (18:44).

Die Sequenz endet auf der Tonspur mit einer verzerrten E-Gitarre, die die aggressiven Gefühle Benders spiegelt.. Auf der Bildspur zeigt Vernon im Türrahmen noch einmal das Devil-Zeichen. Den Schlusspunkt setzt allerdings Bender mit einem lauten „Fuck you!!!" als die Tür ins Schloss fällt, das sich effektvoll mit der Rückkopplung der E-Gitarre vermischt (19:17). Vor der Tür scheint Vernon ein anderer Mensch zu sein. Die Lehrer-Rolle fällt ab. Man sieht, dass ihn diese Beschimpfung trifft. Er seufzt und atmet tief durch (19:24). Doch auch Bender in der Bibliothek ist zunächst am Boden (19:28).

4.2.6.4 Begegnung mit dem Weiblichen

Bender provoziert nicht nur Vernon. Auch die anderen sind vor seinem losen Mundwerk nicht sicher. So fragt er Claire geradeheraus: „Are you a virgin?" (25:50). Die Frage nach der Jugfräulichkeit ist nach Pulver/Davies (2000: 34.) „an issue as central to 1980s teenhood as fighting with the folks." Claire ist diese Frage sichtlich peinlich, aber Bender lässt nicht locker. Schließlich geht Andy dazwischen: „Leave her alone!" (26:45). Es kommt zur handgreiflichen Auseinandersetzungen (26:53-28:22): Andy reißt Bender zu Boden, der zieht wenig später sogar ein Messer, doch sie raufen sich irgendwie wieder zusammen, aber nur damit Bender wenig später Brian mit demselben Thema konfrontiert (33:28). Der gibt schließlich zu, noch Jungfrau zu sein (34:32). Bender macht sich lustig über Brian. Das Bemerkenswerte an diesem Film ist einerseits, dass er trotz aller Anzüglichkeiten nie vulgär wird und dass obwohl im Film niemand Sex hat,

obwohl niemand nackt ist, der Film doch voller sexueller (An-)Spannungen ist, besonders als Bender Claire provokant ins Ohr säuselt: „Have you ever been felt up? Over the bra, under the blouse, shoes off, hoping to God your parents don`t walk in? Over the panties ... no bra ... blouse unbuttoned, Calvins in a ball on the front seat, past eleven on a school night?“ Gora stellt fest: „Nobody`s naked in this scene – in fact, the two characters don`t even touch – and yet you could cut the sexual tension with a knife“ (Gora 2010: 319.).

4.2.6.5 Midpoint

Als die fünf den Raum verlassen (41:32), sind sie sich einig, dass die Rebellion die passende Antwort auf die stupide Strafe des Nachsitzens ist. Bender hat sie mitgerissen. Das innere Rebellieren manifestiert sich, tritt offen zutage, nicht mehr nur bei Bender, obwohl er treibende Kraft bleibt: Sie gehen zu seinem Spind, und Bender holt Marihuana hervor (42:16).

4.2.6.6 Im Bauch des Walfischs

Auf dem Rückweg geraten sie auf der Flucht vor Vernon in eine Sackgasse, ein Durchgang ist mit einem Gitter abgesperrt (44:28). Das erinnert an Campbells Motiv ‚Bauch des Walfisch’. Um die anderen zu retten, startet Bender ein Ablenkungsmanöver. Durch lautes Herumgeschreie macht er Vernon auf sich aufmerksam und lockt ihn ins Gymn, so dass die anderen unentdeckt zurück in die Bibliothek können. Bender beweist hier seine moralische und emotionale Integrität. Das Marihuana hat er aber schnell noch Brian zugesteckt. Im erhitzten Gespräch zwischen Bender und Vernon erfährt man, dass Bender nachsitzen muss, weil er den falschen Feueralarm ausgelöst hat (46:23).

Das Motiv ‚Im Bauch des Walfisch’ wird noch einmal aufgegriffen. Bender muss jetzt in einem noch kleineren Raum allein nachsitzen, d.h. als letztes Mittel greift der Lehrer Vernon zu Methoden des Militärs, zur Einzelhaft (47:31). In diesem kleinen Raum spielt Vernon jetzt voll die Statuskarte aus. War der Statuskampf vorher ein Wechselspiel, bei dem Bender Vernon immer wieder ‚Paroli bieten’ konnte, so scheint die Lage hier aussichtslos:

> That`s the last time, Bender, that`s the last time ever you make me look bad in front of those kids. Do you hear me? I make 31.000 $ a year and I`ve got a

> home. And I`m not a butt that throws away at a bump like you. But some day, some day, when you`re out of here and you forgot all about this place and they`ve forgotten all about you and you`re wrapped in your own pathetic life, I`m gonna be there. That`s right. And I`m gonna kick the living shit out of you, man.I`m gonna knock your dick in the dirt (47:31-47:59).

Dabei redet sich Vernon so in Rage, dass er Bender quasi zum Zweikampf herausfordert, aber der geht nicht darauf ein, scheint hier wirklich Angst vor Vernon zu haben. Der beschimpft Bender als „gutless turd“ (feigen Scheißhaufen) (48:59). Hughes bietet Bender hier keine Möglichkeit, die innere Ebene seines Konflikts zu lösen.

Dazu lässt sich sagen, dass Bender grundsätzlich als ‚modus vivendi’ die Flucht in eine negative Identität gewählt hat und in der ersten Hälfte des Films ist ein großer Teil der Dynamik durch Benders Grenzüberschreitungen entstanden, dadurch dass er stets das Unerwartete tut. Dabei setzt er sich weniger mit Positionen auseinander, es reicht ihm, einfach anders zu sein. Dieser innere Konflikt spielt bei seiner Befreiung aus dem ‚Walfischbauch’ zunächst keine Rolle. Es ist eine rein physische Befreiung und Bender versucht den emotionalen Abgrund zu überspielen, indem er sich selbst einen Witz erzählt. Bender befreit sich schnell aus seinem Gefängnis und klettert über einen Lüftungsschacht Richtung Bibliothek. Als er durch die Decke bricht (49:57), alarmiert das Vernon. Doch die anderen halten Bender versteckt und verraten ihn nicht.

4.2.6.7 Rollenübernahme

Gemeinsam rauchen sie Marihuana, sogar Andy. Nur Allison konnte sich in die Gruppe noch nicht integrieren. Als die anderen ihre Taschen leeren und so ein Stück ihrer Identität preisgeben, interessiert sich niemand für Allison. Sie, die sich bis jetzt freiwllig abgesondert hat, will nicht länger ‚außen vor’ sein, spielt sich plötzlich in den Vordergrund. In einer Art Rollenübernahme weiß sie intime Details aus Brians Leben. Sie kennt seinen zweiten Vornamen, sein Geburtsdatum, seine Größe, sein Gewicht und seine Sozialversicherungsnummer (56:14-56:32). Aber sie hat Brian nicht wirklich kennengelernt, sondern nur seine Brieftasche gestohlen. Auch Bender versucht sich Claire auf ähnliche Weise zu nähern. Er probiert alle ihre Kosmetika aus, aber ihr Gesprächsthema geht mehr in die Tiefe. Ausgehend von Claires Tascheninhalt sprechen sie bald über Freundschaft und

Liebe.

Allison Versuch, in die Gruppe aufgenommen zu werden, hat über die Einnahme von Brians Identität nicht funktioniert. Aber sie gibt nicht auf. Sie will, dass die anderen sie als Person annehmen. So fragt sie Andy und Brian ganz direkt: „You wanna see what`s in my bag?“ (58:05) Auch wenn beide einstimmig mit ‚Nein’ antworten, lässt sie sich davon nicht abschrecken. Sie will sich den anderen mitteilen, selbst wenn es ungelenk und anbiedernd wirkt. Und so kippt sie trotzig den ganzen Tascheninhalt aus (58:12). Andy und Brian sind über die Menge und die Art des Tascheninhalts perplex. Brian fragt sie: „Do you always carry that much shit in your bag?“(58:28) Allison antwortet ganz leise: „Yes …“, dann sehr betont „I always carry this much shit in my bag“ (58:33). Es ist klar, dass Allison nicht nur den Tascheninhalt meint, sondern ihre ganze Person. Als Andy und Brian nicht wie erhofft reagieren, will sie sich wieder isolieren, aber Andy geht ihr hinterher und ermutigt sie mit ihm zu sprechen.

4.2.6.8 Wendepunkt II

Als Vernon im Keller die geheimen Personalakten studiert, wird er vom Hausmeister Carl überrascht. Der will ihn zunächst erpressen, doch schließlich sitzen die beiden zusammen und trinken Limonade. Sie unterhalten sich über ihre Lebensträume und Vernon offenbart sein Verhältnis zum Lehrerberuf: „Carl, I`ve been teaching for 22 years. And each year, these kids get more and more arrogant. […] These kids turned on me. They think I`m a big fucking joke“ (01:02:06-01:02:55). Carl ermuntert ihn, sich in die Jugendlichen hineinzuversetzen: „Listen Vernon, if you were sixteen, what would you think of you?“ Doch Vernon blockt da rigouros ab: „Hey Carl, you think I give one rat`s arse what these kids think of me?“(01:03:02-01:03:06)

4.2.6.9 Krise

Der Film bezieht seine Dynamik dadurch, dass die Fünf nach und nach mehr und mehr von ihrer Persönlichkeit preisgeben. Dieses Fallenlassen der Masken findet seinen Höhepunkt in einem gemeinsamen ‚Sit-in’ auf dem Fußboden der Bibliothek. Diese Sequenz beginnt mit einem Establishing-Shot, Totale (01:03:31). Allison hat wohl immer noch das Gefühl, die Integration nicht

geschafft zu haben. Deshalb macht sie sich interessant, indem sie behauptet, mehrfach mit ihrem Psychater geschlafen zu haben und Nymphomanin zu sein (01:04:08). Als sie die anderen überzeugt zu haben scheint, fragt sie Claire, ob sie schon mal mit jemandem geschlafen habe (01:05:07) und auch alle anderen wollen das wissen und drängen Claire, diese Frage zu beantworten, bis sie schließlich schreit: „No, i never did it!“(01:06:42) Jetzt stellt sich heraus, dass Allison gelogen hat, denn sie gibt zu: „I never did it either“ (01:06:49). Andy erzählt, dass er nachsitzen muss, weil er jemandem den Hintern zusammengeklebt hat:

> I taped Larry Lesters buns together.[…] When they pulled the tape off, most of his hair came off and some skin too[…] And the bizarre thing is, I did it for my old man. I tortured this poor kid because I wanted him to think I was cool. He`s always going off about when he was in school, all the wild things he used to do. I got the feeling he was disappointed that I never cut loose on anyone (01:07:46-01:08:34).

Während Andy emotional erzählt, wie es zu dem Vorfall kam, fährt die Kamera ganz langsam um ihn herum, mit geringer Schärfentiefe, ohne Schnitt, nur hin und wieder unterbrochen durch die Rücken der anderen (01:08:07-01:10:27). So ist nur Andy zu sehen vor einem sich verändernden verschwommenen Hintergrund der Bibliothek und man kann nicht anders, als mit ihm zu fühlen. Gora (2010: 49.) wertet diese Stelle des Films wegen der geschilderten Gewalt als „unsettling moment“, hebt aber positiv hervor, dass - anders als in anderen Jugendfilmen - hier diese Gewalt gerade nicht gezeigt werde. Ungewöhnlich ist auch, dass Andy seine Tat nicht nur bereut, sondern dass er sich in die Lage von Larry Lester versetzt und nachfühlt, wie er sich vor seinem Vater geschämt haben muss. Am Ende fährt die Kamera auf Andy zu, so dass die ohnehin gefühlsmäßige Szene noch einmal intensiviert wird.

Die fünf kommen aus ganz unterschiedlichen Sozialisationen. Während Claire aus einem reichen begüterten Elternhaus kommt, findet sich Bender und seine Familie am unteren Ende der Einkommenleiter. Das entlädt sich in einem handfesten Streit zwischen Bender und Claire, der schließlich - als sie bemerken, dass sie sich anhören wie ihre Eltern – in die Frage mündet, ob sie so werden wie ihre Eltern:

ANDREW
My God, are we gonna be like our parents?

CLAIRE
Not me...ever...

ALLISON
It's unavoidable, it just happens.

CLAIRE
What happens?

ALLISON
When you grow up, your heart dies.

BENDER
Who cares?

Allison is on the verge of tears herself.

ALLISON
I care...

BRIAN
Um, I was just thinking, I mean. I know it's kind of a weird time, but I was just wondering, um, what is gonna happen to us on Monday? When we're all together again? I mean I consider you guys my friends, I'm not wrong, am I?

ANDREW
No...

BRIAN
So, so on Monday...what happens?

CLAIRE
Are we still friends, you mean? If we're friends now, that is? [6]

Nach Pulver/Davies (2000: 36.) „row of teens in cinema audiences howling in recognition“, bei dieser Szene. Die Frage, ob ihre geschlossene Freundschaft von Dauer ist und auch im Schulalltag Bestand haben wird, spaltet die Gruppe. Brain fänd es ziemlich mies, sich plötzlich nicht mehr zu kennen. Während Allison sich mit ihm solidarisiert, sieht Claire die Sache realistischer und pessimistischer. Sie glaubt nicht an den Bestand. Brian wirft ihr vor eingebildet zu sein: „You`re so

[6] http://www.dailyscript.com/scripts/breakfast_club.html (abgerufen 6.1.2012)

conceited. You`re so full of yourself. Why?“ (01:19:33) und fragt sie, warum sie es dann mache und sie antwortet: „I don`t know. I don`t …You don`t understand. You don`t … You`re not friends with the same kind of people that any of our friends …. You don`t understand the pressure they can put on you“ (01:19:51). Das Nachsitzen in der Schule endet damit, dass Bender in seine Einzelhaft zurückkehrt.

4.2.6.10 Backstorywound

Jeder der Fünf bringt seine persönliche Backstorywound mit in das Nachsitzen. Einige enthüllen diesen dunklen Fleck schon früh, andere rücken erst sehr spät mit der Wahrheit heraus. Allison gibt gegen Ende schmunzelnd zu, dass sie nachsitze, weil sie nichts Besseres zu tun hatte. Claire erzählt den anderen früh, dass sie ein Scheidungskind (22:46) sei. Erst viel später wird Claire derartig in die Enge getrieben, dass sie auch zugibt, noch Jungfrau zu sein - „No, i never did it!“(01:06:42) – und sie gibt zu, sich im Alltag ständig dem Druck ihrer Peergroup zu beugen: „I`m not saying that to be conceited. I hate it. I hate to go along with everything my friends say“ (01:19:41). Bender eröffnet den anderen, dass er von seiner Familie nur Ablehnung und Aggression erfährt (39:00-39:45). Zunächst glauben die anderen, Bender wolle damit nur sein toughes Image aufrechterhalten, erst als er ihnen die Brandnarbe einer ausgedrückten Zigarre zeigt, glauben sie ihm. Allison scheint ständig auf der Flucht vor Nähe zu sein, um ja nicht wieder verletzt zu werden. Erst als Andy nicht locker lässt und sie ganz leise, ganz vorsichtig fragt „So what`s wrong? What is it? Is it bad. Real bad? Parents? (01:01:09-01:01:25), da kann sich Allison wirklich öffnen und fast flüsternd sagt sie zu Andy: „They ignore me“ (01:01:55). Vielleicht der emotionalste Moment des Films und Andy hält diesem Moment stand. Er selbst gesteht den anderen, dass er unter dem krankhaften Ehrgeiz seines Vaters leidet. „I fucking hate him! He`s like this mindless machine that I can`t relate to any more. [Er imitiert seinen Vater:] Andrew, you got to be number one! I won`t tolerate any losers in this family!Your intensity is for shit! Win! Win! Win! You son of a bitch“(01:10:27-01:10:52). Als Letzter öffnet Brian den anderen sein Herz und zeigt ihnen, dass sich auch die Welt eines Musterschülers durch den Erwartungsdruck anderer definiert, ein Druck, der ihm so zusetzte, dass er sich sogar selbst töten wollte:

> I`m here, because Mr. Ryan found a gun in my locker. […] I tried. You pull the fucking trunk on it and the light`s supposed to go on. […] I can`t have an F. I can`t have it and I know my parents can`t have it (01:20:30-01:21:15).

4.2.6.11 Höhepunkt

Der Film endet damit, dass Claire Bender küsst, dass Claire Allison eine neues Outfit und einen neuen Look verpasst, dass Andy Allison küsst und dass Brian für alle das Essay schreibt. Als Trophäe reißt Allison von Andys Jacke einen Sticker ab, und Claire schenkt Bender einen ihre kostbaren Ohrringe und der macht ihn sich ins Ohr. Der Film endet wieder mit Brians Essay an Mr Vernon: „ […] You see us as you wanna see us, in the simplest terms and most convenient definitions. But what we found out is that each of us is a brain, and an athlete, and a basket case, a princess and a criminal“ (01:30:32). Gora fasst die Essenz, die Botschaft des Films so zusammen:

> Long after that last image of Judd Nelson flickered on the screen, the meaning of it stayed with us. Nelson`s exuberantly raised fist, we thought, meant this: This world may label us ‘jock’ or ‘brain’ as teenagers, and different but equally limiting labels over the course of our adult lives. But if we are bold enough, we can break through. We can see one another, and ourselves, however we like.(Gora 2010: 7.)

4.3 Entre les murs (Die Klasse)

4.3.1 Setting des Films

Der Film *Die Klasse* handelt von einer 8. Klasse und ihrem Französischlehrer François Marin, der „versucht, im Französischunterricht nicht nur notwendige Fakten und sprachliche Kompetenz zu vermitteln, sondern auch soziale Werte menschlichen Zusammenlebens, Respekt und Toleranz“ (Polyfilm 2009: 3. Sp.1.). Er möchte seine Schüler „für eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft vorbereiten“ (Polyfilm 2009: 11. Sp.2.).

Es werden Begebenheiten eines Schuljahrs erzählt. Der französische Originaltitel *Entre les murs* gibt Hinweise auf den Erzählfokus. Er heißt übersetzt ‚Zwischen den Mauern’ und deutet an, dass der größte Teil des Films zwischen den Mauern, nämlich in der Schule spielt. Die erzählte Zeit deckt ein Schuljahr ab. Der Film spielt im „20. Pariser Arrondissement, einem Multi-Kulti-Viertel und sozialem Brennpunkt“ (Polyfilm 2009: 3. Sp.1.). Die Darsteller sind keine Schauspieler, sondern echte SchülerInnen und echte LehrerInnen. Sie spielen sich jedoch nicht 1:1 sich selbst, sondern haben während der einjährigen Probezeit mit Cantet Rollen entwickelt, die sie verkörpern. Der Autor der Romanvorlage Bégaudeau sagt dazu: „Most of the adolescents are created characters. At the end of the film, you think: ‚These kids are fantastic, but they are not really actors, they're natural because they are just playing their lives.’ Nothing could be farther from the truth!“ (the class presskit: 9. Sp.2.-10. Sp.1.) Bégaudeau selbst hat die Rolle des Lehrers Marin übernommen.

> Durch diese fließenden Übergänge zwischen erfundenen Elementen, Regieanweisungen und biografischen Einflüssen ist ein dichtes, dynamisches Portrait entstanden, das von den lebendigen Charakterdarstellungen lebt. Gerade weil die Figuren weder Typen repräsentieren noch kulturelle und soziale Klischees spiegeln, bleiben sie überraschend und zwingen die Zuschauenden zur Aufmerksamkeit sowie zur eigenen Urteilsbildung (Stiletto 2009: 10. Sp.2.).

4.3.2 Das französische Schulsystem

Um den Film zu verstehen, sei auch hier eine kurze Sicht auf das französische Schulsystem eingeschoben. Das französische Schulsystem verpflichtet alle Kinder zwischen sechs und sechzehn Jahren zum Schulbesuch.Gleichzeitig garantiert es bereits Dreijährigen das Recht auf Schule. Das hängt damit zusammen, dass es in Frankreich keine Kindergärten, sondern eine Vorschule gibt.

> Obwohl sie nicht obligatorisch ist, wird sie nahezu von allen Kindern ab dem dritten Lebensjahr besucht, in der Regel im öffentlichen Sektor. Sie verfolgt ein zweifaches, ein erzieherisches und ein pädagogisches Ziel und soll es den Kindern ermöglichen, das Leben in der Gesellschaft zu erlernen, ihre Persönlichkeit zu entfalten und sprachliches Ausdrucksvermögen zu entwickeln. Die Vorschule ist das Flaggschiff des französischen Bildungswesens und trägt dazu bei, die Effizienz der Grundschule zu verbessern. (Botschaft Frankreich 2007: 2.)

Während die Kommunen für die Grundschulen allein verantwortlich sind, ist für die weitere Schullaufbahn, „für die Lehrpläne, die pädagogische Ausrichtung sowie die Einstellung und Besoldung der Lehrer […] aber nach wie vor der Staat zuständig“ (Botschaft Frankreich 2007: 5.). Nach der Grundschule besuchen die Kinder die Sekundarstufe, die aufgeteilt ist in Unterstufe (Collège) und Oberstufe/Gymnasium (Lycée).

> Das ‚Collège’ besuchen die Kinder zwischen 11 und 15 Jahren; es umfasst die Klassen 6 bis 9. […]Bei Abschluss des Collège erwerben die Schüler das ‚Diplôme National du Brevet’ (Mittlere Reife) (Botschaft Frankreich 2007: 2-3.).

Länger als in Deutschland gehen die SchülerInnen in Frankreich also zusammen auf das Collège. Die Differenzierung erfolgt erst nach diesem Einheitscollège (vgl. Anhang.A1) mit dem Gymnasium.

> Auf das Gymnasium gehen Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren; es umfasst die Klassen 10 bis 12. Die Gymnasien bieten vielfältige Ausbildungszweige an. Es gibt zwei Arten von Gymnasien: die allgemeinbildenden und technischen Gymnasien, die zum allgemeinbildenden Abitur führen, und die Berufsgymnasien […](Botschaft Frankreich 2007: 3.).

Die Schulen in Frankreich sind seit jeher Ganztagsschulen.

> Die Ganztagsschule ist Bestandteil von Alltagswerten und -kulturen, die fest in der französischen Gesellschaft verankert sind.[…] Schulpolitik in Frankreich ist zugleich Gesellschaftspolitik. Schnell können sich organisatorische Probleme, z. B. Änderungen im Lehrplan, zu politisch brisanten Fragen entwickeln. (Veil 2002).

Diese enge Verbindung von Schule und Gesellschaft zeigt sich auch im Verständnis von Schule als Institution, die die SchülerInnen zur demokratischen Teilhabe befähigen soll (vgl. A4, vgl. Kuhn 2009).

Trotz einer sich dramatisch verändernden Alterstruktur und dem wachsenden Bedarf nach neuen Arbeitskräften endet die Schullaufbahn für viele immer noch in der Arbeitslosigkeit. Das führt zwangsläufig zu Ängsten und Zukunfts-pessimismus.

> [2005] haben sich diese Irritationen […] in gewalttätigen Attacken der Vorstadtjugendlichen mit Migrationshintergrund und 2006 in riesigen Demonstrationen der einheimischen Mittelschichtjugendlichen aus Lycées und Universitäten manifestiert. Symbolisch wird von einer ‚Génération précaire' gesprochen. Der Begriff ist aus der Berufsforschung übernommen, wo er unsichere und jederzeit widerrufliche Arbeitsverhältnisse beschreibt, die immer häufiger werden (Hurrelmann 2006: 31. Sp.2.).

> Die Unruhen waren durch mehrere Faktoren bedingt. Zum einen schienen sie die unmittelbare Antwort auf den Unfalltod zweier Jugendlicher zu sein. Zum anderen waren die Krawalle die Reaktion auf die Beleidigungen von Nicolas Sarkozy, der damals noch französischer Innenminister war und sich durch seine Law-and-order-Parolen und seinen Wortschatz bei Jugendlichen mit nordafrikanischer Herkunft unbeliebt gemacht hatte (Jugendliche bezeichnete er als ‚Gesindel' und ‚Abschaum', das man ‚wegkärchern', also mit einem ‚Hochdruckreiniger wegspritzen' müsse). Außerdem schienen die Unruhen allgemeiner Ausdruck für den Frust und die erlebte Perspektivenlosigkeit vieler Jugendlicher zu sein (Polyfilm 2009: 7. Sp.1.).

In internationalen Vergleichen hat sich gezeigt, dass ähnlich wie das deutsche auch das französische Schulsystem ‚hinterherhinkt'. Pierre Albertini (2006: 187.) sieht das französische Bildungssystem zu Beginn des 21. Jahrhunderts vor großen Schwierigkeiten:

> La France du début du XXIe siècle souffre de très gros handicaps: faible intégration culturelle des classes populaires et des immigrés récents, haut niveau de violence scolaire, progrès d`un consumérisme qui avantage systématiquement les initiés, absence d`universités d`élite, sclérose du système des grandes écoles.

Sinngemäß bedeutet das: Eine schwache Integration der Immigranten, ein hohes Maß an schulischer Gewalt, eine wachsende Kommerzialisierung und eine damit verbundene einseitige Stärkung der Einkommensoberschicht, das Fehlen von Eliteuniversitäten und der Niedergang des jetzigen Schulsystems: das sind Probleme, die nicht von einem auf den anderen Tag zu lösen sind und die die Lehrer im Schulalltag mit großen Herausforderungen konfrontieren.

4.3.3 Grenzgang zwischen Doku und Fiktion

„Obwohl der Film *Die Klasse* ein Spielfilm ist, mutet er stark an wie ein Dokumentarfilm – der Inszenierungsstil zeugt von Unmittelbarkeit und Authentizität“ (Polyfilm 2009: 5.Sp.1-2.). ‚Inszenierung’ und ‚Authentizität’, das waren lange Gegensatzbegriffe. Nach landläufiger Meinung bildet der Dokumentarfilm Wirklichkeit ab, während der fiktionale Film Geschichten erzählt.

> Mit der Inszenierung [wird] die Vorstellung eines beabsichtigten Handelns verbunden, das bestimmte geplante Effekte auf das Publikum haben soll. Im Gegensatz dazu scheint das Authentische aus sich heraus zu bestehen und bedarf keiner Kreativität (Schulte-Eversum 2007: 35.).

Nun folgt aber in den letzten Jahrzehnten der Dokumentarfilm mehr und mehr den Prinzipien des Storytelling und die technischen Möglichkeiten der Bildbearbeitung lassen längst nicht mehr an die Evidenz des Bildes glauben. Beispielhaft an der Dogma-Bewegung lässt sich zeigen, dass die Grenzen zwischen Inszenierung und Authentizität, zwischen Dokumentar- und Fiktionalfilm nicht mehr aufrechtzuhalten sind.

1995 veröffentlichen Lars von Trier und Thomas Vinterberg das Dogma-Manifest. Damit grenzten sie sich einerseits radikal vom Autorenkino der Nouvelle Vague ab: „The auteur concept was a bourgeois romanticism from the very start and thereby … false!“ (Dogma-Manifest und Keuschheitsgelübde nach Schulte-Eversum 2007: 196- 197.) Andererseits stemmten sich von Trier und Vinterberg mit ihrem Manifest zumindestens symbolisch gegen die Illusionfabrik Hollywood: „Today a technological storm is raging of which the result is the elevation of cosmetics to God. By using new technology anyone at any time can wash the last grains of truth away in the deadly embrace of sensation“ (ebd.: 196.).

Ihre Stellungnahme mündete in einer Reihe von Regeln, denen sie sich selbst verpflichteten: Zwar sollten auch ihre Filme weiterhin auf 35 mm gedreht werden, aber gleichzeitig lösten sie sich von nahezu jeglicher technischen Perfektion. Natürlichkeit ist von nun an ‚Trumpf’. Das bedeutete, dass „on location“ (ebd.: 197.) gedreht werden muss, dass kein Ton nachträglich produziert und dass mit Handkamera gefilmt wird. Auch inhaltlich beschränkten sie sich. Ihre Filme sollten keine Genrefilme sein und keine „superficial action“ (ebd.: 197.) enthalten. Regeln als Methode des Aufbruchs?

Für diese Arbeit interessant ist, dass durch Dogma die Grenzen zwischen Dokumentar- und Fiktionalfilm aufgeweicht wurden. Das erreicht die Bewegung, indem sie zwei sich scheinbar gegenseitig ausschließenden unterschiedlichen Authentizitätsdefinitionen gerecht wird:

Die Dreharbeiten finden an einem Drehort statt, der so bespielt und gefilmt werden soll, wie er vorgefunden wird. Zwar ist die Geschichte so immer noch Fiktion, aber sie hätte sich an diesem Ort, mit diesen Requisiten genauso ereignen können. Authentisch wird hier verstanden als ein Art „objektive ‚Echtheit'"(Hattendorf 1999: 67.) .

Gleichzeitig ist die Authentizität der Dogma-Filme das „Ergebnis der filmischen Bearbeitung. Die ‚Glaubwürdigkeit' eines dargestellten Ereignisses ist damit abhängig von der Wirkung filmischer Strategien im Augenblick der Rezeption" (ebd.). Die Filme werden mit Handkamera gedreht. Es wird kein Ton verwendet, der nicht vor Ort aufgenommen wurde. Die Filme zeigen sich so bewusst ‚authentisch gemacht' und zielen damit darauf ab, von den Zuschauern als glaubwürdig angenommen zu werden.

Hattendorf hatte festgestellt: „Während der zweite Ansatz den ersten integrieren kann, schließt der erste den zweiten ausdrücklich aus" (Hattendorf 1999: 67.). Genau eine solche Integration lag aber den Dogma-Filmen zugrunde. Laurent Cantet nutzt meiner Einschätzung nach diese durch die Dogma-Filme geschlagene ‚Bresche', auch wenn man bei der Suche nach Vorbildern auch weiter bis nach Cassavetes oder Rosselini zurückgehen kann. Sein doku-fiktionaler Stil zeugt von der aktuellen generellen Annäherung der beiden Grundtendenzen des Kinos – mit den Gebrüdern Lumière auf der einen und Méliès auf der anderen Seite (vgl. Midding 2009: 31. Sp.2.).

4.3.4 Detailanalyse

4.3.4.1 Exposition: Lehrerfigur

> Der Film [verzichtet] völlig – und das macht seine große Stärke aus – auf die üblichen Versatzstücke des Genres. Marin ist nicht der engagierte, mit pädagogischem Eros begabte Lehrer, der von missgünstigen Bürokraten-Kollegen in seiner Mission, unterprivilegierte Schüler zu bilden, behindert wird. Marin ist ein Lehrer unter vielen, der auch Fehler macht in einem sehr

> fordernden Beruf, bei dem sich manchmal mit einer zu schnell dahingesagten Antwort Verhältnisse umdrehen und mühsam aufgebautes Vertrauen zu Bruch geht (Schweizerhof 2009: 36. Sp.3.).

Die Exposition des Films beginnt mit Szenen, die – betrachtet man sie rein nach ihrem dramaturgischen Nutzwert – eigentlich keinen Sinn machen. Erinnert man sich an Aristoteles, nach dem jede Szene zur Entwicklung der Story beitragen muss, so ist der Einstieg bemerkenswert undramatisch: Der Lehrer François Marin wird gezeigt, wie er in einem Cafe gedankenverloren einen Kaffee trinkt, wie er das Cafe verlässt, wie er über die Straße geht, wie er Kollegen begegnet und ihnen die Hand schüttelt, wie er die Treppe im Schulgebäude hochgeht und wie er an Arbeitern und Putzfrauen vorbeigeht, die die Klassenräume herrichten. Nichts von alldem hat unmittelbare Folgen für das weitere Geschehen. Auch von den Lehrern, die sich im Anschluss vorstellen, spielen viele keine Rolle mehr. Doch gerade mit dieser Beiläufigkeit nimmt der Film den Zuschauer für sich ein. Dieser Film zeigt Lehrer auf Augenhöhe, Menschen wie du und ich. Keine Monster und keine Heiligen. Laurent Cantet dazu:

> The film does not try to defend nor accuse either side. They all have their weaknesses and outbursts, their moments of grace and pettiness. Each one can exhibit both clairvoyance and blindness, comprehension and injustice. I even have the impression that the film expresses something paradoxically positive: a school is sometimes very chaotic, useless to cover its face, there are moments of discouragement but also great moments of grace, immense happiness. And from this great chaos, a lot of intelligence can be born. (the class presskit: 16. Sp.2.)

Ich teile Stilettos Auffassung nicht, dass „die Darstellung der Lehrer/innen nicht dramatisiert [werde]– weder zum Positiven noch zum Negativen hin“ (Stiletto 2009: 6. Sp.2. – 7. Sp.2.) Ich würde eher sagen, dass man die Dramatisierungen nicht so offensichtlich sieht. Denn wenn sich François Marin im Kreis seiner Kollegen vorstellt, dann geschieht das mit einem Understatement, dass er eben dadurch unter den anderen LehrerInnen hervorsticht und auch das ist eine Form der Hervorhebung, eine Form der Dramatisierung. Und es gibt weitere, wie ich zeigen werde.

François Marin erwartet seine SchülerInnen an der Eingangsschwelle zum Klassenraum (03:55-04:12). Er ist im wörtlichen und im übertragenen Sinne für sie der Schwellenhüter, der für den Augenblick darüber entscheidet, ob sie in die Klasse kommen und auf das ganze Schuljahr bezogen, ob sie das Klassenziel erreichen. Arthur muss erst seine Kappe absetzen, um in den Raum zu kommen.

Nachdem alle den Klassenraum betreten haben, nimmt die Kamera die Rolle eines aufmerksamen Beobachters ein. Der filmische Raum wird im Folgenden aus vielen verschiedenen Einstellungen zusammengesetzt, es gibt keine klassische Auflösungfolge. Handkamera, Kameraschwenks und ein Zoom auf Marin vermitteln ein Gefühl für das Durcheinander, das zum Schuljahrsbeginn herrscht.

Anders als man es von anderen Schulfilmen gewohnt ist, beginnt François Marin das neue Schuljahr nicht mit einer visionären Rede, mit der er den SchülerInnen eine emotionale Zielvorgabe gibt. Damit setzt sich der Film bewusst ab von einem Film wie *Dead Poets Society*. Stattdessen scheint Marin nur möglichst viel ‚echte Lernzeit' mit den SchülerInnen haben zu wollen:

> Ruhe jetzt. Du da, mach nicht so`nen Wirbel. Als erstes nimmst du bitte die Kapuze ab. Die Kapuze! Ihr beiden da hinten, vorne ist noch `nen Platz frei. Einer von euch setzt sich nach vorne. Gut, noch einen Punkt, bevor wir anfangen. Hey! Ho! Ich will was klarstellen, bevor wir anfangen. Wir verlieren fünf Minuten beim Sammeln, fünf Minuten beim Raufgehen, wir verlieren fünf Minuten beim Hinsetzen, das macht fünfzehn Minuten die Stunde. Ich weiß nicht, ob es euch klar ist, was es heißt, soviel Zeit zu verlieren?! Bei 25 Stunden die Woche und fast dreissig Wochen im Jahr macht das tausende von Minuten, die verloren gehen. Es gibt andere Schulen, da wird pro Stunde eine volle Stunde gearbeitet. Ihr könnt euch ja vorstellen, was die für einen Vorsprung haben im Jahr. Und dann wundert ihr euch (04:51-05:38).

Doch die SchülerInnen lassen sich nicht so leicht beeindrucken. Cantet sagt dazu im Interview, dass Teenager spitzfindig seien, so dass man ihnen gegenüber nicht unbedacht irgendwas sagen dürfe (A5). Stattdessen müsse man ihnen überlegt und besonnen Wege aus ihrer „abgeschlossene[n] Argumentationsweise"(A6) zeigen. Khoumba wirft ein, dass eine Schulstunde nicht aus sechzig, sondern aus fünfundfünzig Minuten bestehe – eine Rollenübernahme: Khoumba wird hier zur Lehrerin und Marin zum Schüler. Khoumba schlägt ihn mit seinen eigenen kleinlichen ‚Waffen'. Marin flüchtet sich in Ironie und Sarkasmus: „Ja stimmt, das macht fünfundfünfzig Minuten. Vielen Dank, das ist wirklich ein berechtigter Einwand"(05:56-06:01). Hier wird dem Zuschauer schnell klar, dass der Schulalltag geprägt ist von einem ständigen Statuskampf, „die Machtverhältnisse [werden] in der Klasse [ständig] neu ausgehandelt" (Stiletto 2009: 6. Sp.2.).

Marin unterrichtet vor allem frontal. Er zeigt weder vor den SchülerInnen noch vor dem Lehrstoff Scheu, hat aber gleichzeitig eine ruppige, politisch nicht immer korrekte Art: Als Esmeralda sich über die Unkenntnis eines Mitschülers

echauffiert, weist er sie postwendend auf ihre eigene Unkenntnis an anderer Stelle hin. Dass das Wort ‚autrichienne' (=Österreicherin) nicht gekannt wird, nimmt er nicht so schwer, er begründet das damit, dass es seiner Meinung nach sowieso niemandem auffallen würde, wenn Österreich von der Landkarte verschwände (10:15). Man stelle sich einmal vor, so ein Satz würde von einem deutschen Lehrer gesagt. Nicht auszudenken!

Marin greift im Unterrichtsgespräch die Aussagen und Fragen der SchülerInnen auf, wiederholt sie oder gibt sie mit eigenen Worten wieder. Schüler: „Ich habe eine [Idee], ja, aber ich bin mir nicht sicher." Marin: „Du bist dir nicht ganz sicher? Gut, darüber spreche wir dann nachher noch." Er pflegt hier ein Sprache der Annahme (vgl. Gordon 2006: 60 ff.). Wenn Schüler im Unterricht nicht mitziehen, flüchtet sich Marin oft in Ironie. Später sagt er, dass er sich so nur verhalte, wenn er Vorbehalte habe (1:07:18). Seine Ironie zeigt sich wieder als Souleyman die Tafelanschrift nicht mitschreibt und ihn mit einer fadenscheinigen Versprechung ‚abspeisen' will: „Ja und es gibt hier niemanden, der dir ein Blatt Papier geben kann, damit du … Ja, natürlich, du schreibst sie zuhause ab. Ja klar. Aber sicher, das kannst du besonders gut. Ich tue nichts in der Schule und ich tue alles zuhause" (10:30-10:39). Oder als er wenig später nach den Assoziationen zu dem Wort ‚lecker' fragt und jemand ‚Kiffen' in die Runde wirft, da reagiert er ziemlich ‚angefressen': „Witzig, Boubacar. Sehr, sehr witzig. Sehr geistreich, sehr schlau, wirklich!" (11:00-11:03).

Großer Pluspunkt Marins als Lehrer: Er möchte die SchülerInnen für das Fach interessieren. Er versetzt sich in die Schülerinnen hinein und überlegt bei der Wahl der Themen, wie er ihnen entgegenkommen kann. Als der Geschichtslehrer ihn für einen fächerübergreifenden Unterricht interessieren will und ihm ‚Candide' von Voltaire als Lektüre vorschlägt, lehnt er das geradeaus als zu schwer ab. Ihm geht es nicht darum, die SchülerInnen mit abstrakten Lehrstoff zu malträtieren und einseitig ihre Bildung voranzutreiben, sondern er ist an einer umfassenden Erziehung der Persönlichkeiten interessiert. Dazu gehört sowohl das Einüben von Verhaltensregeln als auch der Fähigkeit, sich in die anderen hineinzuversetzen.

Marin ist stets offen für interessierte Nachfragen der SchülerInnen. Als Esmeralda nachhakt, warum es ‚Indicativ Imparfait' heiße (15:34), erklärt der der Klasse den

schwierigen ‚Subjonctif Imparfait'. Das führt zu großem Aufbrausen bei Esmeralda, weil sie die große Diskrepanz zwischen diesem theoretischen Schulstoff und ihrer eigenen Alltagserfahrung sieht:

> Sie glauben doch nicht im Ernst, ich sag zu meiner Mutter so `nen Satz wie ‚Es hieß, ich sei, wäre …', Also echt, ey! […] So was sagt man nicht im Leben. Ich weiß auch nicht …(17:34-17:50).

Marin macht daraufhin seinen didaktischen Standpunkt klar. Es ist ihm wichtig, dass die SchülerInnen Neuem offen begegnen, es zunächst lernen, bevor sie es kritisieren und gegebenenfalls ablehnen (18:09-18:14).

Teilweise wird Marin von den SchülerInnen hart angegangen: Souleymane konfrontiert ihn mit dem Gerücht, er sei homosexuell (21:30) und Khoumba wettert gemeinsam mit Esmeralda, dass er sie immer ‚auflaufen' lassen würde (25:35). Doch Marins Schutzschild der Ironie scheint gut zu funktionieren. Er wird nicht laut, nicht ausfallend, versucht stattdessen noch den SchülerInnen beizubringen selbstverantwortlich, klar und aufrichtig Position zu beziehen - anderes als ein Kollege, der mürbe von der Auseinandersetzung mit den SchülerInnen wutenbrannt ins Lehrerzimmer stürmt (26:03). Auch bei diesem Zusammenbruch des Kollegen zeigt sich, dass *Die Klasse* nicht die Geschichte eine ‚Über'-Lehrers ist. Marin schaut den Kollegen zwar ernst und aufmerksam an, aber nicht *er* geht mit ihm nach draußen, um ihn zu unterstützen und um mit ihm zu reden, das macht ein anderer Kollege.

4.3.4.2 Wendepunkt I

Der Film folgt nicht so offensichtlich wie andere Filme einem dramaturgischen Raster. Wie gezeigt gibt es nicht *das* Auslösende Ereignis, was die Handlung in Gang setzt. Zu Beginn mutet die Arbeit der Handwerker und Putzfrauen wie die Vorbereitung einer Zirkusaufführung oder die Generalprobe beim Theater an (A2). Dann geht es los und Begebenheit an Begebenheit wird aneinandergereiht. Die Story lebt dabei weniger vom Plot als von den interessanten Figuren, die im ständigen Statuskampf miteinander ringen. Etwa um Minute fünfundzwanzig kann man dennoch den ersten Wendepunkt festmachen, denn hier passiert es das erste Mal, dass Marins Fassade aus überlegener Ironie bröckelt, als Khoumba sich weigert vorzulesen:

Marin
Wunderbar, ist ja `ne super Arbeitsstimmung heute. Khoumba, wir sind ganz Ohr.

Khoumba
Ich lese bestimmt nicht.

Marin
Wie, du liest bestimmt nicht?

Khoumba
Ich hab`keine Lust zu lesen.

Marin
Seit wann ist … ist hier die Lust maßgebend?

Khoumba
Ich lese nicht.

Marin
Ist mir doch scheißegal, ob du Lust hast. (zur Klasse) Wie nennen wir das, was Khoumba da macht? Wey?

Wey
Affenlaute.

Marin
Von ihrem Benehmen rede ich. Wie? Khoumba benimmt sich gerade wie?

Boubacar
Das ist ungezogen.

Marin
Klar. Ich hab`s mit `nem Experten zu tun.

Khoumba
Ja, weil… sie sind pissed Mann. Sie haben mich ständig auf`m Kieker.

Marin
Das stimmt nicht. Das stimmt überhaupt nicht. Und ‚pissed Mann', wie bitte?! Was heißt das, ich bin was? Was bin ich?

Khoumba
Pissed.

Marin
Ja, übersetzt du das für mich. Wärst du so freundlich!

Khoumba
Angekackt gegen mich.

Marin
Ja. Klar zu verstehen.

Khoumba
Sie haben mich dauernd auf`m Kieker.

Marin
Ja, ja. Das stimmt überhaupt nicht. Ich will, dass du liest, das ist alles. Ich habe wohl das Recht dazu, das von dir zu verlangen. Nein?

Khoumba
Nein.

Marin
Du meinst nicht?

Khoumba
Hat doch keiner gelesen das Buch. Na ja vermute ich. Und sie beißen sich hier an mir fest.

Marin
Das stimmt überhaupt nicht Ich beiße mich an niemandem fest. Ich will nur, dass wir arbeiten.Und bitte, dass ist mein Recht als Lehrer.

Khoumba
Schon gut, vergessen sie`s. Ist ja gut.

Marin
Hey, halt den Mund und lies endlich.

Khoumba
Nein, ganz bestimmt nicht. Jetzt aber echt. Erst heißt es ,halt den Mund’ und `nen Moment danach ,Lies endlich!’. Was denn jetzt?!

Marin
Wie was denn jetzt?

Khoumba
Na, sie müssen sich doch entscheiden. Ein bisschen Nachdenken hilft da.

Marin
Ja danke. Hör zu, du kommst zu mir nach der Stunde. Wir beide unterhalten uns. Und mach dich auf was gefasst, das verspreche ich dir. Ja, alles bestens, nur bestimmt nicht für dich.

(28:05-29:36)

Marin trotzt Khoumba nach der Stunde eine Entschuldigung ab. Unnachgiebig insistiert er darauf, dass sie sie aufrichtig und ehrlich vorbringt, erst dann entlässt er sie. Marin scheint diesen (Status-) Kampf gewonnen zu haben, aber auf dem Weg nach draußen dreht sich Khoumba noch einmal um und sagt: „ Es war nicht echt!“ (41:11) Als er allein ist, tritt Marin wütend und enttäuscht gegen den Stuhl (41:22).

Bei der Schulversammlung wird die Einführung eines Token-Systems diskutiert,

das am Ende einer Kette von Punktabzügen mit Sanktionen gegenüber den SchülerInnen in Form eines Disziplinarausschuss verbunden wäre. Die Elternvertreterin kritsiert, dass dann wieder einmal mit Strafe statt mit Lob gearbeitet würde (42:10). Marin ergreift Partei für einen moderaten Umgang mit den Regelverstößen der SchülerInnen und für eine individuelle, situative Behandlung. Der Film bleibt sich in der Entwicklung und Gestaltung der Ereignisse auch bei dieser Konferenz treu. Er erweckt auch hier den Eindruck, die Ereignisse nicht künstlich dramaturgisch zu verdichten, scheinbaren Belanglosigkeiten – wie den Kosten des täglichen Kaffeetrinkens (44:35) - wird von Cantet mit der gleichen Ernsthaftigkeit Gehör verschafft wie den emotionalen Höhepunkten.

4.3.4.3 Dialektik und Geheimste Höhle

Wenngleich sich die dramaturgische Entwicklung nicht ohne weiteres mit dem Modell von Syd Field u.a. abgleichen lässt, ist die Entwicklung keineswegs völlig beliebig. Bestimmendes Strukturelement ist neben dem oben bereits erarbeitetem Wendepunkt auch die dialektische Entwicklung der Ereignisse: Auf Belanglosigkeiten folgen emotional besonders intensive Momente, auf Trauriges folgt Lustiges: So folgt später unmittelbar auf die Nachricht, dass die Mutter von Wey abgeschoben wird, die freudige Bekanntgabe einer Schwangerschaft (01:09:11-01:12:02). Auf die Diskussion um den Kaffeeautomaten folgt der sehr emotionale Brief von Khoumba:

Nach der Konferenz geht Marin allein durch die Schulflure. Nebenbei wird gezeigt, dass er keine Standesdünkel hat, ganz ohne Allüren grüßt er freundlich die Putzkräfte. Die Dunkelheit und die engen Gänge auf dem Weg zum Lehrerzimmer, vermitteln den Eindruck, dass sich Marin hier - nach dem Modell von Vogler – der geheimsten Höhle nähert (46:10-46:48) Und tatsächlich: Im Lehrerzimmer findet er in seinem Fach einen Aufsatz von Khoumba über ‚Respekt' (46:50). Dieser Aufsatz gewinnt an emotionaler Intensität durch die Voice Over, mit der betont gefassten Stimme von Khoumba, die ihn vorträgt:

> Der Respekt. Ein Jugendlicher lernt nach und nach, seine Lehrer zu respektieren. Entweder wegen deren Drohungen oder weil er Angst hat, Ärger zu bekommen. Also ich - respektiere sie - und der Respekt soll gegenseitig sein. Zum Beispiel sage ich nicht zu ihnen, dass sie hysterisch sind. Also warum sagen sie das zu

> mir? Ich habe sie immer respektiert, also verstehe ich nicht, warum sie wollen, dass ich das alles schreibe. Jedenfalls weiß ich, dass sie was gegen mich haben. Aber ich weiß nicht warum. Ich habe beschlossen, ab jetzt immer im Unterricht immer ganz hinten zu sitzen, dann gibt`s keinen Konflikt mehr um nichts. Es sei denn, sie provozieren mich. Ich gebe zu, dass ich manchmal frech bin, aber wenn man mich in Ruhe lässt, bin ich`s nicht. Jedenfalls werde ich sie nicht mal mehr ansehen, damit sie mir nicht sagen können, dass ich sie frech ansehe. Normalerweise spricht man in diesem Fach über Literatur und Sprache, nicht über seine Großmutter, seine Schwester oder die Regel der Mädchen. Deshalb spreche ich ab sofort nicht mehr mit ihnen. Unterschrieben Khoumba (46:53-48:02).

Die Voice Over wird gleichzeitig als ‚Brücke' benutzt, um mit den Bildern bereits voranzuschreiten und die sich aus dem Aufsatz ergebende neue Situation in der Klasse zu zeigen: Während Khoumba sich sehr distanziert verhält, vermittelt Marin ein Gefühl von Betroffenheit. Hatte er mit so einem offenen und ehrlichen Brief nicht gerechnet?

4.3.4.4 Midpoint

Auch wenn der Film auf den ersten Blick nicht nach Wendepunkten, Midpoint und Klimax gestaltet ist, so lässt sich wie der erste Wendepunkt auch ein Midpoint finden. Der ist mit dem erstmaligen Auftauchen des neuen Mitschülers Carl, gemeinsam mit dem Direktor (54:56). Damit widerspreche ich Stiletto (2009), der erst im letzten Drittel des Films einen dramaturgischen Spannungsbogen entstehen sieht (vgl. Stiletto 2009: 10. Sp.2,3.). Wenn dem so wäre, würde kein Zuschauer dem Film bis dahin folgen. Aber richtig ist, dass das „Szenario […] viele lose Enden [hat]; dadurch hinterlässt der Film den Eindruck einer Zwischenaufnahme, vieles wird nur angedeutet, bleibt für den Verlauf der Geschichte folgenlos" (Suchsland 2009: 31. Sp. 3.).

Im Gespräch mit Marin wird angedeutet, dass Carl wegen einiger Probleme neu auf diese Schule gekommen ist. Marin versichert ihm, dass das für ihn keine Rolle spiele und dass ihm hier der Weg für einen Neuanfang offenstehe (56:37). Die SchülerInnen sind in ihrer Entwicklung auch von den Erwartungen und der Unterstützung der Eltern abhängig. Beim Elternsprechtag zeigt sich wie unterschiedlich die Eltern sind und wie verschieden die sozialen Voraussetzungen der SchülerInnen (57:27-01:03:07).

4.3.4.5 Grenzüberschreitung als Anstoß

Marin hat die Lektüre des Tagebuchs der Anne Frank (27:44-30:55) zum Anlass genommen, den SchülerInnen das Verfassen eines Selbstporträts als Hausaufgabe zu geben. Er möchte, dass sie ihre Gefühle, Gedanken und Erlebnisse versprachlichen. Die SchülerInnen wehren sich zunächst gegen die Aufgabe, weil sie ihr eigenes Leben nicht so aufregend finden (31:31), weil sie sich noch nicht als alt genug empfinden, um etwas Interessantes erzählen zu können (31:46) und weil ihr Leben doch eh nur aus Schule, Essen und Schlafen bestehe (32:14). Marin versucht ihnen zu erklären, dass er an ihrem subjektiven Empfinden interessiert sei, nicht an den Fakten. Er hinterfragt ihre Abwehrhaltung und ermutigt sie, über ihre Gefühle zu schreiben. Dagegen aber sperren sich die SchülerInnen: „Aber das ist meine Sache!“ (32:26), „Also es gibt Sachen, die … na die sind intim. In echt!“(33:22) und „Normalerweise spricht man in diesem Fach über Literatur und Sprache, nicht über seine Großmutter, seine Schwester oder die Regel der Mädchen“ (47:48). Pazzini (2011: 195.) sieht ‚Lehren’ eben auch gegeben gerade in einer Überschreitung von Singularität.

Marin gibt den SchülerInnen im Computerraum die Gelegenheit, ihre Selbstportraits zu tippen und auszudrucken. Auch hier haben sie vereinzelt noch Angst, dass Marin ihnen etwas wegnimmt, wenn sie ihm etwas über sich, über ihre Identität verraten. Doch der Zuschauer kommt schnell zu dem Schluss, dass diese Angst eigentlich unbegründet ist, weil Marin den Schülern viel Freiräume gibt: „Hey Souleymane, jag ihn nicht in die Luft, he“ (01:04:02). Trotz dieser Ermahnung darf Souleymane für das Hochladen von Fotos den Computer umstöpseln. An seinem Beispiel zeigt sich, dass Marin zwar nicht mit sich verhandeln lässt, wenn es um das ‚Was’ des Unterrichts geht, dass er den SchülerInnen beim ‚Wie’ aber wenn möglich viele Freiräume zugesteht und sie bei der Umsetzung ihrer Ideen unterstützt (01:05:30). So zeigt er Souleymane auch seine Wertschätzung für dessen Selbstporträt in Fotoform und findet für die ungewöhnliche Umsetzung die passende Präsentationsform an der Pinnwand der Klasse (01:06:44).

Marin ist nicht nur daran interessiert, den SchülerInnen Wissen beizubringen, sondern es ist deutlich zu spüren, dass er sie bei ihrem Selbstfindungsprozess

unterstützen möchte. Dafür spricht nicht nur die Aufgabe ‚Verfassen des Selbstporträts', sondern auch seine Aufgabe, etwas vor der ganzen Klasse in einer Rede zu verteidigen (01:13:24). Die Schüler ergreifen Partei für die afrikanischen Fußballmannschaften von Marokko, Mali und der Elfenbeinküste mit ihrem Vorzeigefußballer Didier Drogba und ein Schüler verteidigt mutig sein Gothic-Outfit. Marin regt den Schüler dazu an, darüber nachzudenken, ob es wirklich Individualität, ob es wirklich ein Bekenntnis zur Andersheit ist, wenn man sich über seine Kleidung doch nur wieder den Zwängen einer sozialen Gruppe verschreibt (01:15:50).

Als Carl nach vorne geht, distanziert er sich von der Afrika-Begeisterung seiner Mitschüler. Er komme von den Antillen und fühle sich ganz und gar als Franzose. Damit bringt er Souleymane gegen sich auf, der jegliche gute Manieren vergisst. Er wehrt sich gegen die Anrede ‚mein Bruder' und beschimpft Carl als Kanakken (01:18:07), wird ausfallend gegenüber einer Mitschülerin (01:18:29) und duzt seinen Lehrer (01:18:33). Zur Strafe bringt Marin Souleymane zum Direktor, der Souleymane in seine Schranken weist (01:18:42).

4.3.4.6 Krise

Bei der Klassenkonferenz (01:20:40) vertreten Esmeralda und Louise die Schülerschaft. Während das Lehrerkollegium angestrengt über die schulischen Leistungen der einzelnen SchülerInnen diskutiert, quatschen und kichern die beiden die ganze Zeit. Als die Sprache auf Souleymane kommt, scheint das Lehrerkollegium einhellig der Meinung zu sein, dass es mit Souleymane sowohl aus Sicht der schulischen Leistungen als auch aus Sicht des sozialen Verhaltens so nicht weitergehe. Während die anderen Lehrer dazu tendieren, Souleymane eine Abmahnung zu geben, versucht Marin die Situation zu entschärfen. Er begründet seine Position mit der etwas unglücklichen Formulierung:

> Ich glaube nicht, dass hier eine Verwarnung irgendwas bringt. Na ja, man muss sich klar machen, dass Souleymane vielleicht an seine Grenzen gekommen ist. Ganz einfach weil er von seiner Lernfähigkeit beschränkt ist (01:26:05).

Marin muss in seiner nächsten Unterrichtsstunde feststellen, dass Esmeralda und Louise nicht nur die streng vertraulichen Noten an ihre MitschülerInnen weitergegeben haben, sondern auch Souleymane gesagt haben, dass Marin

schlecht über ihn geredet habe. Derartig in die Enge getrieben und auch enttäuscht über die feindselige Haltung der beiden, lässt sich Marin zu dem Satz hinreißen: „Es tut mir leid, aber in der Klassenkonferenz so zu kichern, so benehmen sich für mich nur Schlampen“ (01:30:36). Die ganze Klasse ist empört. Ihm schlägt eine Welle der Entrüstung entgegen. Marin erkennt, dass er sich im Ton vergriffen hat und versucht, seine Beschimpfung abzuschwächen: „Und übrigens. Ich habe hier keinen beschimpft. Ich habe nicht gesagt, ihr seid Schlampen. Ich habe gesagt zu einem bestimmten Zeitpunkt während der Konferenz - und den habe ich präzisiert – habt ihr euch verhalten wie Schlampen“ (01:31:00).

Doch solche sprachlichen Spitzfindigkeiten können das einmal Gesagte nicht mehr aus der Welt schaffen. Die Klasse ist gegen ihn aufgebracht und für Souleymane ist die Situation ein willkommenes Ventil, um seine Aggressionen herauszulassen. Als er einfach den Klassenraum verlassen will und Marin ihn aufhalten will, entsteht ein Handgemenge bei dem er Khoumba seinen Rucksack ins Gesicht schlägt. Marin muss über den Vorfall einen Bericht schreiben (01:32:36). Im Gespräch mit dem Direktor versucht Marin den Vorfall herunterzuspielen, verschweigt aber gleichzeitig, dass er die beiden Schülerinnen als ‚Schlampen’ tituliert hat. (01:32:45-01:33:35). Aber kurz darauf wird er von einer Kollegin wegen dieser Beschimpfung angesprochen. Er reagiert erst etwas unwirsch, nimmt aber den gutgemeinten Hinweis auf die kursierende Gerüchte als Anlass, um Esemeralda und Louise zur Rede zu stellen:

> Sagt mal ihr zwei. Ich habe gehört, ihr habt euch beschwert? Bravo! Und danke. […] Ja? Ihr hättet auch mit mir darüber reden können, oder meint ihr nicht? […] Das kann man nicht vergleichen, stell dir vor. […] Was versprecht ihr euch davon? […] Dass ich bestraft werde?Du willst mich bestrafen lassen? […] Und was bringt dir das, wenn ich bestraft werde? […] Na ja, prima, richtig sinnvoll.[…] Das ist nicht das Problem. Ich habe euch nicht ‚Schlampen’ genannt. […] Stimmt überhaupt nicht. Also für mich hat das Wort eine andere Bedeutung. Es ist überhaupt nichts Schlimmes. Es ist ein Mädchen, das dümmlich kichert (01:34:59).

Bei der sich anschließenden Diskussion zeigt sich, dass das Band der Verbundenheit durch den Vorfall wie zerschnitten ist (vgl the class presskit 2009: 17.) Marin ist darüber enttäuscht und traurig. Seine innere Verfassung spiegelt sich in der visuellen Umsetzung, er geht vom Licht des Schulhofs hinein in die Dunkelheit des Schulgebäudes (01:38:15). Khoumba erklärt Marin, dass für Souleymane ein Verweis von der Schule noch weitaus weitreichendere Folgen hat

als er denkt, denn sein Vater hat angedroht, ihn dann zurück nach Mali zu schicken. In einer langen Unterredung mit anderen Lehrern versucht Marin den Vorfall herunterzuspielen und den Disziplinarausschuss abzuwenden (01:39:51-01:44:00). Die Unterredung endet mit dem Klingeln zur Stunde.

4.3.4.7 Höhepunkt

Der Alltag holt die Lehrer ein. Es kommt zur Sitzung des Disziplinarausschusses (01:45:51) Souleymanes findet vor dem Ausschuss keine Worte, um sich selbst zu verteidigen. Er übersetzt lediglich die Erklärung und Verteidigung seiner Mutter und ihre Bitte, sein Verhalten noch ein letztes Mal zu entschuldigen. In einer geheimen Abstimmung entscheidet sich der Ausschuss für einen Verweis Souleymanes. Am Gesicht Marins sieht man, dass er nicht glücklich ist mit dieser Entscheidung (01:53:50). Dem Zuschauer wird mit der Totalen im Anschluss (01:53:59), die zeigt wie Souleymanes mit seiner Mutter über den leeren Schulhof geht, die Einsamkeit und Niedergeschlagenheit gespiegelt, die Souleymanes in dieser Situation empfindet.

4.3.4.8 Rückkkehr

Der Film schließt damit, dass Marin die SchülerInnen seiner Klasse gefragt hat, was sie in diesem Jahr gelernt haben. Die Situation erhält durch die freundliche, lächelnde Antwort von Khoumba zunächst einen versöhnlichen Charakter. Doch dann behauptet Esmeralda das ganze Schuljahr nichts gelernt zu haben:

> Tja also ich hab nix gelernt. […] Ja, aber ich bin der Beweis. Ich hab nix gelernt. […] Ihre Bücher sind beknackt, Monsieur. […] Die sind Null. […] Hmh, wie, jetzt für mich? Ja, das heißt ‚Der Staat'. Das Buch heißt ‚Der Staat'. […] Ja. […] Tsss. […] Na, das ist von meiner großen Schwester. […] Nein, Jura. […] Na ja, da ist so ein Typ. Wie heißt der noch? […] Ja, Sokrates. Also gut, der Typ da , der quatscht die Leute auf der Straße an. Der sagt so Sachen wie ‚Bist du sicher, dass du denkst, was du denkst? Bist du sicher, dass du tust, was du tust?' Sowas. Ist er weg, dann wissen die Leute nicht mehr, woran sie sind und so. Sie stellen sich Fragen. Der ist echt super. […] Über alles: Also die Liebe, die Religion und Gott und die Leute – über alles. […] Ja, ich weiß, das ist kein Buch für Schlampen, he?(01:57:21-01:58:43).

Denkt man zunächst, dass Esmeralda ihren Lehrer mit der Aussage ‚Ich habe nix gelernt' vor den Kopf stoßen will, so sagt sie ihm eigentlich verschlüsselt, dass sie ihn und seinen Unterricht ganz toll findet, nur verschlüsselt sie ihre Bewunderung,

indem sie von Sokrates spricht. Auch ihr kleiner Seitenhieb, dass das kein Buch für Schlampen sei, unterstreicht den versöhnlichen Charakter dieser Szene. Beide müssen schmunzeln.

Am Ende des Films tritt die „Diskrepanz zwischen Persönlichkeitsbildung und abfragbarem Wissen“ (Stiletto 2009: 8. Sp.1.) zutage. Zwar weiß nicht jeder, was er gelernt hat oder wozu das gut sein soll, aber jeder hat im Laufe des Schuljahres über sich selbst nachgedacht und sich besser kennengelernt. Als Zeichen dieser gewachsenen Selbsterkenntnis gibt Marin den Schülern ihre Selbstportraits. Er hat die Arbeiten binden lassen und die SchülerInnen freuen sich über diese Wertschätzung ihrer Arbeit und ihrer Person (01:58:48). Nach ihrer Odyssee, ihrer Reise erhalten sie im Sinne Campbells und Voglers das Zauberelexier und können ‚ihrem Stamm’ neues Leben bringen.

Cantet hält das Ende offen, will es in der Schwebe halten, indem er eine Schülerin noch ihre Zukunftsängste äußern lässt (01:59:42). Das Schuljahrsende wird gefeiert mit einem Fußballmatch ‚Lehrer gegen Schüler’. Hier können sich endlich alle Emotionen entladen. Der Film endet mit dem leeren Klassenraum. Es ist eine bewusst gesetzte Leerstelle. Man erinnert sich an alle (mit-) erlebten Ereignisse und es ist so, als würde die Geister des Schuljahres noch im Raum sein. Von draußen hörte man das Gejohle und die Anfeuerungsschreie des Fußballspiels, die langsam leiser werden. Gleichzeitig ist es ein Zitat des Anfangs von *La Boum*.

5 Fazit

Für diese Arbeit habe ich drei Filme gewählt, wie sie unterschiedlicher kaum sein können. Bei meinen Recherchen und Analysen hat sich gezeigt, dass die Annahme, dass Jugendfilme unsere Identitäten hinterfragen, keineswegs zu ‚hoch' gegriffen ist. Diese Arbeit war eine Reise durch Zeit und Raum. Sie war Filmen auf der Spur, die besonders die Jugendlichen faszinieren können, weil sich die Situationen von Schulfilmen leicht auf die eigene Lebenswirklichkeit der Pubertät mit all ihren Ängsten und Wirrnissen übertragen lässt. Die Filme stehen für unterschiedliche Traditionen:

Die Feuerzangenbowle steht mit ihrer Größenphantasie ‚es als gemachter Mann noch einmal allen an der Schule zu zeigen' und mit ihrer Ignoranz gegenüber dem Zeitgeschehen für das dunkelste Kapitel deutscher Geschichte. An diesem Film zeigt sich, dass Popularität, moralische Integrität und filmische Klasse oft weit auseinander liegen. Während Witte (1995: 244.) in der Version von 1934 noch visuelle Gags sieht, bleiben für ihn im Film von 1944 nur „lahmer Wortwitz" (ebd.) übrig. Als Frage bleibt, warum ein moralisch höchst fragwürdiger Film, der auch allein von seiner Machart keine besondere Beachtung verdienen würde, zu einem Kultfilm geworden ist. Vielleicht ist es sein ‚Aus-der-Zeit-Fallen', sein märchenhaftes Setting, das noch heute fasziniert. Vielleicht aber auch die deutsche „Gemütlichkeit", die im englischen Sprachraum sogar ein Synonym für „the German soul" (Siedenberg 2009) ist. Diese Gemütlichkeit kann man an der Atmosphäre des Films selbst, aber natürlich auch am ritualisierten gemeinsamen Sehen festmachen.

Ich habe *The Breakfast Club* gewählt, weil er sich in der Art, wie er mit Schule und Adoleszenz umgeht, wohltuend von harmlosen Teenie-Späßen abhebt und heute zumindest in den USA den Status eines Klassikers genießt. Bei meiner Analyse habe ich gezeigt, dass John Hughes nicht nur am Reißbrett entworfene Typen geschaffen hat, sondern einzigartige Charaktere, die gleichwohl archetypisch Spiegel der Befindlichkeiten amerikanischer Jugendlicher in den 1980er Jahren sind.

> The Breakfast Club looked beneath the swallow functions these characters served in other movies, and saw them as real, fully formed people. In doing so, the film was revelatory, and unlike any teen movie that came before it – or has come since, as time would prove. (Gora 2010: 46., vgl. Lort 1997: 34.)

In Deutschland sind Jugendfilme, Coming-of-Age-Filme und Schulfilme oftmals Erprobungsfeld für Regiedebüts. Man überlässt sie jungen, unerfahrenen Regisseuren, die bei der Gestaltung und Umsetzung des Films aus ihren eigenen Erinnerungen schöpfen. Sie bringen ihr eigenes Drehbuch mit und man stellt ihnen einen erfahrenen Kameramann oder eine erfahrene Kamerafrau zur Seite, die dann die Co-Regie übernehmen. Mit diesem Rezept hoffen Produzenten, sowohl die Zielgruppe zu erreichen als auch die Qualität des Films sicherzustellen. Als anspruchsvolle Herausforderung für gestandene Regisseure wird dieses Genre leider nicht betrachtet.

Um die Geringschätzung des Genres ‚Schulfilm' zu erklären, muss man etwas weiter ausholen: Das Verhältnis vom deutschen Kino zum Genrefilm ist schlecht. Genrekino gibt es heute in Deutschland nicht, ganz im Gegensatz zum deutschen Fernsehen, bei dem sich der Genrefilm durchgesetzt hat. Auf die Frage, ob Fernsehen das bessere Kino sei, antwortet der Regisseur Dominik Graf: „Das Fernsehen war für mich die fortschrittlichere Produktionsstätte, allein schon deshalb, weil sie so viele Genrefilme zugelassen haben" (Graf 2010).

„[Genres] geben Orientierungen vor, stiften Erwartungen und determinieren die Rezeption" (Hickethier 2003: 63.). Der Erfolg des amerikanischen Kinos liegt z.T. an seiner Genre-Orientierung. Kinobesucher können sich bei der Wahl ihres Films schon vorher sicher sein, was sie für ihr Geld bekommen. Gründe für das deutsche Missverhältnis von Kino und Genrefilm reichen zurück bis in die 1960er Jahre, als „die Regisseure des Jungen deutschen Films und die sie unterstützenden Kritiker gegen das Genrekino der 50er Jahre das Autorenkino setzten. Heimat-, Kriminal-, Musik- und Jugendfilm wurden deutlich abgewertet und die weitere deutsche Filmgeschichte als Geschichte des Autorenkinos geschrieben" (ebd.: 77.).

In den drei sehr unterschiedlichen Schulfilmen hoffe ich ein Panorama entworfen zu haben, was in diesem Genre möglich ist. Die Filme unterscheiden sich nicht nur in ihrer Entstehung, sondern auch in ihrer Haltung, die sie gegenüber der Schule und dem Verhältnis von Lehrern und Schülern ausdrücken. Während in

Die Feuerzangenbowle die Lehrer reine Karrikaturen sind, zeigt *The Breakfast Club*, dass auch die Lehrer nur Rollen spielen. Beim Film *Entre les murs* hat man den Eindruck, das realistischste Bild von Schule vermittelt zu bekommen. Der Regissur Cantet sagt im Interview: „Man spürt, dass die Wände der Schule, die man ja nie verlässt, trotzdem sehr löchrig sind, dass man mitbekommt, was draußen vor sich geht. Und dass das Klassenzimmer eine Art Resonanzboden für die Außenwelt wird. Man verlässt die Welt des Klassenzimmers nicht, aber die Welt kommt von außen herein.“ Dem trägt er Rechnung mit dem dokumentarischen Look des Films aber auch mit der sehr zurückhaltenden Figurenzeichnung, die eher ein ambivalentes Bild von Schülern und Lehrern vermittelt. Gleichwohl fasziniert an *The Breakfast Club*, dass er trotz seiner Typisierungen nicht oberflächlich wirkt, sondern dass er genau wie *Entre les murs* die Tiefen der jugendlichen Seele auslotet.

Die zunehmende Mediatisierung unseres Alltags ist nicht ohne Folgen für das Lernverhalten geblieben. Stand früher das ‚Wissen-Beschaffen’ im Vordergrund, müssen die Jugendlichen heute vor allem lernen, aus dem schier unerschöpflichen Angebot eine Auswahl zu treffen. Dafür sind Wertmaßstäbe und die Entwicklung einer eigenen Haltung dem Leben und den Medien gegenüber zwingend notwendig. Aus medienpädagogischer Perspektive muss es „also nicht nur um die Reduktion von Komplexität, sondern auch um eine kulturelle und ethische Verortung“ (Treumann/Meister et al. 2007: 30.) gehen. Damit verbunden kann die Entwicklung einer moralischen Urteilsfähigkeit und die Partizipation an demokratischen Prozessen der Schule eine wichtige Rolle spielen.

Das Leben heute ist zunehmend fragmentarisiert. Identität im Sinne einer unveränderlichen Größe ist längst nicht mehr gegeben. Die Bedeutung der Sozialisationsinstanzen Elternhaus, Schule und Kirche als Sinnstifter nimmt immer weiter ab. Das bedeutet aber nicht, dass ‚Sinn’ heute nicht mehr gebraucht würde. Auch heute wollen sich Kinder und Jugendliche ihre Lebenspläne nicht alleine von Notwendigkeiten und Zwängen diktieren lassen. Sie sind auf der Suche nach einer eigenen Haltung dem Leben gegenüber, nach ihrem individuellen Ausdruck, wollen sich ihrer Zukunft nicht nur strategisch planend, sondern auch träumerisch, assoziativ nähern. Dabei können Geschichten in Form von Filmen eine wichtige Rolle spielen. Über die emotionale Teilhabe können die

Jugendlichen ihre Gefühle ausleben und Rollenmuster spielerisch antizipieren. Bei der Entwicklung des Filmkanons 2003 haben sich die Verantwortlichen meiner Einsicht nach zu einseitig von ihren eigenen Vorlieben und Überzeugungen leiten lassen und dabei die Zielgruppe dieses Kanons, die SchülerInnen und die LehrerInnen nicht ausreichend berücksichtigt. Der Psychologe Bruno Bettelheim - zwar heute nicht mehr völlig unumstritten - hat in seinem Buch ‚Kinder brauchen Märchen' Wegweisendes formuliert. Es lässt sich leicht auf Filme und Jugendliche übertragen:

> Soll eine Geschichte ein[en Jugendlichen] fesseln, so muß sie [ihn] unterhalten und seine Neugier wecken. Um aber sein Leben zu bereichern, muß sie seine Phantasie anregen und ihm helfen, seine Verstandeskräfte zu entwickeln und seine Emotionen zu klären. Sie muß auf seine Ängste und Sehnsüchte abgestimmt sein, seine Schwierigkeiten aufgreifen und zugleich Lösungen für seine Probleme anbieten. Kurz: sie muß sich auf alle Persönlichkeitsaspekte beziehen. Dabei darf sie die [jugendlichen] Nöte nicht [verharmlosen]; sie muß sie in ihrer Schwere ernst nehmen und gleichzeitig das Vertrauen des [Jugendlichen] in sich selbst und in seine Zukunft stärken (Bettelheim 2009: 11.).

Schulfilme sind prädestiniert, das Identifikationsbedürfnis der Jugendlichen zu stillen. Das bedeutet nicht, dass die Jugendlichen nicht gleichzeitig auch an ein ästhetisches Verständnis von Filmen herangeführt werden können und sollen. Auch bei dem Genre ‚Schulfilme' gibt es wie gezeigt Beispiele, die sich für eine tiefergehende Auseinandersetzung, sowohl in inhaltlicher als auch ästhetischer Hinsicht eignen. Wenn Filmbildung über eine einseitige Orientierung an den Aushängeschildern der Filmhistorie erfolgt, wird das meiner Einsicht nach weder den Seh- noch den Sozialisationsbedürfnissen der Jugendlichen gerecht.

Es gibt Versuche, die schulische Filmbildung in ein Curriculum zu übersetzen (vgl. Maurer 2010), doch meiner Ansicht nach funktioniert Filmbildung nicht über so ein allgemeines, ausformuliertes Curriculum. Zwar bringt ein Curriculum zweifelsfrei den Vorteil mit sich, dass LehrerInnen darin eine Orientierungshilfe sehen, doch lässt sich ein so hochkomplexer Vorgang wie das Filmemachen didaktisch nicht als allgemeine Vorgabe für Sekundarschulen festschreiben. Es müssen nicht nur die persönlichen Voraussetzungen der SchülerInnen, sondern auch die filmische Vorbildung des Lehrers berücksichtigt werden. Die Aufgaben dürfen nicht zu komplex sein und müssen mit den elementaren Fähigkeiten der Empathieentwicklung und des kreativen Selbstausdrückens beginnen. Eine

Filmbildung muss sich meiner Einsicht nach an der Individualität des Einzelnen messen lassen. Denkbar wäre ein Kernlehrplan mit gestaffelten Kompetenzbereichen, je nach Begabung und Engagement der SchülerInnen. Eine systemtheoretische, medienerzieherische Sicht, wie sie Spanhel (2006) entwirft, scheint mir geeignet, um die Interdependenzen von Lehrer – Schule – Schüler – Familie – Gesellschaft in Bezug auf Medien hinreichend zu reflektieren. Hilfreich halte ich seine Problemdefinition der „Kontingenz“ (Spanhel 2006: 27.), die eine curriculare Vorgabe im Bereich der Medienerziehung, wie sie Maurer vornimmt, zumindestens mit einem Fragezeichen versieht.

Mit dieser Spurensuche habe ich Leerstellen, die die Filme anbieten, mit meinen Gedanken und Interpretationen gefüllt. Dabei spielt der persönliche Standpunkt eine nicht ganz unwesentliche Rolle. Doch ich sehe dieses subjektive Sich-in-Beziehung-Setzen zu den medialen Offerten gerechtfertigt, weil dieses Erarbeiten eines eigenen, fundierten Standpunkts eben das ist, was man den SchülerInnen heute beibringen sollte.

6 Literatur

6.1 Schriften

Abels, Heinz (2000): Die ‚Jugend' der Soziologie. In: Sander, Uwe / Vollbrecht, Ralf (Hg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Berlin: Luchterhand

Abels, Heinz (2006): Identität. Wiesbaden: VS Verlag.

Albertini, Perre (2006): L´École en France du XIXe siècle à nos jours de la maternelle à l`université. 3e Èdition Revue et augmentée. Paris: Hachette livre

Allmendinger, Jutta (1989): Educational systems and labor market outcomes. In: European Sociological Review, Vol. 5 No. 3, December 1989 Oxford: Oxford University Press. 231-250

Aristoteles (1996): Poetik. Griechisch / Deutsch. Stuttgart: Reclam

Baacke, Dieter (2009): Die 13-18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. 10. Auflage. Überarbeitung: Ralf Vollbrecht. Weinheim · Basel: Beltz

Bettelheim, Bruno (2009): Kinder brauchen Märchen. 29. Auflage. München: dtv

Biskind, Peter (1998): Easy riders, raging bulls. How the sex 'n' drugs 'n' rock 'n' roll generation saved Hollywood. London: Bloomsbury

Bluhm, Ronald (1999): I need a hero. Das populäre Kino. In: Langguth, Frauke / Weyrauch, Jan (Hg.): Irgendwie Irgendwo Irgendwann. Die 80er. Berlin: Ullstein

Botschaft Frankreich 2007: La France à la loupe. Das französische Bildungssystem. © Ministère des Affaires étrangères. Internet: http://www.botschaft-frankreich.de/IMG/systeme_educatif_all.pdf (abgerufen 6.1.2012)

Böhnisch, Lothar (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim · München: Juventa

Bordwell, David (2005): Figures traced in light. On Cinematic Staging. Berkeley · Los Angeles: University of California Press

Bravo (2006): Diese Schulfilme sind die coolsten überhaupt. Internet: http://www.bravo.de/stars/film-tv/diese-schulfilme-sind-die-coolsten-ueberhaupt (abgerufen 6.1.2012)

Campbell, Joseph (1973): The hero with a thousand faces. Second Edition. Third Printing. Princeton: University Press

Cantet, Laurent (2009): Das Klassenzimmer ist ein kleines Theater. (Interview) In: sueddeutsche.de vom 15.1.2009 http://www.sueddeutsche.de/kultur/laurent-cantet-das-klassenzimmer-ist-ein-kleines-theater-1.369889 (abgerufen 6.1.2012)

Christie, Thomas A. (2009): John Hughes and Eighties Cinema. Teenage Hopes and American Dreams. Maidstone: Crescent Moon.

Eco, Umberto (1987): Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München · Wien: Hanser

Egri, Lajos (2003): Dramatische Schreiben. Theater · Film · Roman. Berlin: Autorenhaus.

Eick, Dennis (2006): Drehbuchtheorien. Eine vergleichende Analyse. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft

Elsaesser, Thomas (2000): The New New Hollywood. Cinema Beyond Distance and Proximity. In: Bondebjerg, Ib (Hg.): Moving Images, Culture and the Mind. Luton: University of Luton Press. 187-203

Elsaesser, Thomas / Hagener, Malte (2007): Filmtheorie zur Einführung. Hamburg: Junius

Elsaesser, Thomas (2009): Hollywood heute. Geschichte, Gender und Nation im postklassischen Kino. Berlin: Bertz + Fischer

Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Fend, Helmut (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Zweite Auflage. Opladen: Leske + Budrich

Ferchhoff, Wilfried / Neubauer, Georg (1997): Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen: Leske + Budrich

Ferchhoff, Wilfried (1999): Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Zweite überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen: Leske + Budrich

Field, Syd (2000): Das Handbuch zum Drehbuch. Übungen und Anleitungen zu einem guten Drehbuch. 12. Auflage. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins

Finck, Werner (1959): Zuvor ein Wort. In: Reimann, Hans: Mein blaues Wunder. Lebensmosaik eines Humoristen. München: Paul List. 11-12

Flicker, Eva (1998): Liebe und Sexualität als soziale Konstruktion. Spielfilmromanzen aus Hollywood. Wiesebaden: Deutscher Universitätsverlag

Focke, Harald/Reimer, Uwe (Hg.) (1994): Alltag unterm Hakenkreuz. Wie die Nazis das Leben der Deutschen veränderten. Ein aufklärendes Lesebuch. Band 1. Reinbek: Rowohlt

Fuchs, Werner (1983): Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie? In: Soziale Welt 34. 341-371

Gartner, Bettina (2004): Das mitfühlende Gehirn. In: DIE ZEIT vom 22.04. Nr. 18. Hamburg. Internet: http://www.wissenschaft-online.de/artikel/715328 (abgerufen 6.1.2012)

Gess, Heinz (1994): Vom Faschismus zum neuen Denken. C.G. Jungs Theorie im Wandel der Zeit. Lüneburg: zu Klampen. Im Internet einsehbar unter: http://bookview.libreka.de/retailer/urlResolver.do?retid=100022&id=9783924245337#X2ludGVybmFsX0ZsYXNoRmlkZWxpdHk/eG1saWQ9OTc4MzkyNDI0NTMzNyUyRjQmaW1hZ2VwYWdlPSZfX3N0Yj1TdWNodGV4dA== (abgerufen 6.1.2012)

Goldman, William (1999): Das Hollywood Geschäft. Hinter den Kulissen der amerikanischen Filmindustrie. Bergisch Gladbach: Bastei

Gora, Susannah (2010): You couldn`t ignore me if you tried. New York: Three Rivers Press

Gordon, Thomas (2006): Lehrer – Schüler -Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Heyne

Graf, Dominik (2010): Interview mit Felix von Boehm. http://www.cine-fils.com/interviews/dominik-graf.html (abgerufen 6.1.2012)

Grob, Norbert (2008): Von der Verzauberung. Prolegomena zur Dezentrierung in / zwischen filmischen Bildern. In: Kloock, Daniela (Hg.): Zukunft Kino. The end of the reel world. Marburg: Schüren

Gulino, Paul Joseph (2008): Screenwriting. The Sequence Approach. The Hidden Structure of Successful Screenplays. New York · London: continuum

Hahn, Ronald M. / Jansen, Volker (1998): Die 100 besten Kultfilme. Von „Metropolis“ bis „Fargo“. 7. Auflage. München. Heyne

Hake, Sabine (2002): German National Cinema. London: Routledge

Hant, C.P. (2000): Das Drehbuch. Praktische Filmdramaturgie. Zweite Auflage. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins

Hattendorf, Manfred (1999): Dokumentarfilm und Authentizität. Ästhetik und Pragmatik einer Gattung. Band 4 der Reihe: CLOSE UP. Schriften aus dem Hause des Dokumentarfilms. Zweite Auflage. Konstanz: UVK

Heger, Christian (2009): Zum Tod des Regisseurs John Hughes. Ein Meister der Familienträume. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7.8.2009. http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kino/zum-tod-des-regisseurs-john-hughes-ein-meister-der-familientraeume-1840504.html (abgerufen 6.1.2012)

Hickethier, Knut (2003): Genretheorie und Genreanalyse. In: Felix, Jürgen (Hg.): Moderne Film Theorie. 2. Auflage. Mainz: Bender Verlag. 62-96

Hornstein, Walter (1990): Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute. Rahmenbedingungen – Problemkonstellationen – Zukunftsperspektiven. Stuttgart: Klett

Horstkemper, Marianne / Tillmann, Klaus-Jürgen (2008): Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus / Grundmann, Matthias / Walper, Sabine (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim · Basel: Beltz. 290-305

Horton, Donald/Wohl, R. Richard (2001): Massenkommunikation und parasoziale Interaktion. Beobachtung zur Intimität über Distanz. In: Adelmann, Ralf/ Hesse, Ja O. u.a. (Hg.): Grundlagentexte zur Fernsehwissenschaft. Kosntanz: UVK

Howard, David / Mabley, Edward (1998): Drehbuchhandwerk. Technik und Grundlagen. Mit Analysen erfokgreicher Filme. 2. Auflage. Köln: Emons

Howard, David (2004): How to build a great screenplay. A Master Class in Storytelling for film. New York: St. Martin`s Press

Hurrelmann, Klaus / Albert, Mathias / Quenzel, Gudrun / Langness, Anja (2006): Eine pragmatische Generation unter Druck. Einführung in die Shell Jugendstudie 2006. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a.M.: Fischer. 31-48

Hurrelmann, Klaus (2010): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 10. Auflage. Weinheim · München: Juventa

Illies, Florian (2000): Generation Golf. Eine Inspektion. Berlin: Argon

JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart. http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf (abgerufen 6.1.2012)

Joas, Hans (1991): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialforschung. In: Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Vierte völlig neubearbeitete Auflage. Weinheim: Beltz. 137-152

Jung, C.G. (1976): Die Archetypen und das kollektive Unbewusste. In: Jung-Merker, Lilly / Rüf, Elisabeth (Hg.): C.G. Jung. Gesammelte Werke. Neunter Band. Erster Halbband. Olten: Walter-Verlag

Katz, Steven D. (2010): Shot by shot. Die richtige Einstellung. Zur Bildsprache des Films. Fünfte Auflage. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins

Kerlen, Dietrich (2005): Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie. Herausgegeben von: Rath, Matthias / Marci-Boehncke, Gudrun. Weinheim: Beltz

Kiper, Hanna (2008): Die Feuerzangenbowle – eine Schulgeschichte und ein Schulfilm. In: Jacke, Charlotte / Winkel, Rainer (Hg.): Grundlagen der Schulpädagogik. Band 62. Die gefilmte Schule. Baltmannsweiler: Schneider. 8-30.

Kleingers, David (2008): Kinokomödie ‚Juno'. Der Jugend auf den Bauch geschaut. In: Spiegel online vom 19.3.2008. http://www.spiegel.de/kultur/kino/0,1518,542389,00.html (abgerufen 6.1.2012)

Konezni, Raoul (2004): Oswin, der ertrunkene Hering. http://www.hans-reimann.de/drittes.html (abgerufen 6.1.2012)

Krämer Sybille (2007): Immanenz und Transzendenz der Spur: Über das epistemologische Doppelleben der Spur. In: ders. / Kogge, Werner / Grube, Gernot (Hg.): Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Kreimeier, Klaus (1992): Die Ufa-Story. Geschichte eines Filmkonzerns. München, Wien: Hanser

Krohn, Philipp (2005): Dogma 95, zehn Jahre danach. Besichtigung einer filmischen Bewegung. Beitrag Deutschlandfunk Internet: http://www.dradio.de/dlf/sendungen/kulturheute/404095/ (abgerufen 6.1.2012)

Krützen, Michaela (2004): Dramaturgie des Films. Wie Hollywood erzählt. Frankfurt a.M.: Fischer

Kuhn, Doris (2009): Das Klassenzimmer ist ein kleines Theater. Interview mit Laurent Cantet. In: sueddeutsche.de vom 15.1.2009. http://www.sueddeutsche.de/kultur/laurent-cantet-das-klassenzimmer-ist-ein-kleines-theater-1.369889 (abgerufen 6.1.2012)

Lefort, Gérard (2008): Cantet, la classe! In : Next Libération vom 24.5.2008. http://next.liberation.fr/cinema/010181599-cantet-la-classe (abgerufen 6.1.2012)

Lexikon des Internationalen Films (1987) / herausgegeben vom: Katholischen Institut für Medieninformation e.V. und der Katholischen Filmkommission für Deutschland. Redaktion: Klaus Brüne. Reinbek: Rowohlt

Liste des schädlichen und unerwünschten Schrifttums (1938): Leipzig. http://www.berlin.de/rubrik/hauptstadt/verbannte_buecher/suche.php?s_autor_nachname=Reimann&s_autor_vorname=Hans (abgerufen 6.1.2012)

Lort, Don (1997): Coming of Age. Movie & Video Guide. Laguna Hills, California: Companion Press

Marci-Boehncke, Gudrun / Rath, Matthias (2006): Keine Sterne für die Stars. Was Jugendliche an ihren medialen Bezugspersonen kritisieren. In: selbige (Hg.): Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs. Weinheim · Basel: Beltz. 93-115

Marotzki, Wilfried / Nohl, Arnd-Michael / Ortlepp, Wolfgang (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag

Maurer, Björn (2010): Schulische Filmbildung in der Praxis. Ein Curriculum für die aktive und rezeptive Filmarbeit in der Sekundarstufe I. München: kopaed

Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Midding, Gerhard (2009): Nahaufnahme: das Leben. In: epd Film 1/2009. Bonn: Verlag Deutsche Zeitung. 30-33

McKee, Robert (2000): Story. Die Prinzipien des Drehbuchschreibens. Berlin: Alexander

Mikos, Lothar (2008): Film- und Fernsehanalyse. 2.überarbeitete Auflage.Konstanz: UVK

Monaco, James (2004): Filme verstehen. 5. Auflage. Reinbek: Rowolt

Oerter, Rolf / Dreher, Eva (2008): Jugendalter. In: (Ders./ Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz. 271-332

Ohmann, Oliver (2010): Heinz Rühmann und “Die Feuerzangenbowle”. Leipzig: Lehmstedt

Ortmeyer, Benjamin (2000): Schulzeit unterm Hitlerbild. Analysen, Berichte, Dokumente. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel

Oswald, Hans (2008): Sozialisation in Netwerken Gleichaltriger. In: Hurrelmann, Klaus / Grundmann, Matthias / Walper, Sabine (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim · Basel: Beltz. 321-332

Pazzini, Karl-Josef (2011): Kann man Übertragung sehen? – Lehren heißt individuelle Grenzen überschreiten. In: Zahn, Manuel / ders. (Hg.): Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: VS Verlag. 189-202

Pfaff, Nicole (2010): Kindheit und Jugend in den USA. In: Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Zweite aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. 419-442

Polyfilm (2009): Die Klasse. Begleitendes Unterrichtsmaterial für Lehrerinnen und Lehrer. Wien. Internet: http://www.cineclass.at/Filmheft_Die-Klasse_filmABC.pdf (abgerufen 6.1.2012)

Pulver, Andrew / Davies, Steven Paul (2000): Brat Pack Confidential. London: BT Batsford

Rabenalt, Peter (2004): Filmdramaturgie. 3. Auflage. Berlin: Vistas

Rath, Matthias/ Marci-Boehncke, Gudrun (2008): Jugendliche Wertkompetenz im Umgang mit Medien. In: von Gottberg, Joachim / Prommer, Elizabeth (Hg.): Verlorene Werte? Medien und die Entwicklung von Ethik und Moral. Konstanz: UVK

Reh, Sabine / Schelle, Carla (2000): Schule als Lebensbereich der Jugend. In: Sander, Uwe / Vollbrecht, Ralf (Hg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Berlin: Luchterhand

Reimann, Hans (1959): Mein blaues Wunder. Lebensmosaik eines Humoristen. München: Paul List

Rentschler, Eric (2004): Film der achtziger Jahre. Endzeitspiele und Zeitgeistszenerien. In: Jacobsen, Wolfgang/Kaes, Anton/ders. (Hg.): Geschichte des deutschen Films. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. 281-318

Ringshausen, Gerhard (2005): Zwischen Weltveränderung und Innerlichkeit. Denken, Glauben und Handeln in den achtziger Jahren. In: Faulstich, Werner (Hg.)(2005): Die Kultur der 80er Jahre.München: Wilhelm Fink.21-37

Rühmann, Heinz (1982): Das war`s. Erinnerungen. Frankfurt a.M., Berlin: Ullstein

Scheidgen, Irina (2009): Frauenbilder im Spielfilm, Kulturfilm und in der Wochenschau des ‚Dritten Reiches’. In: Frietsch, Elke/Herkommer, Christian (Hg.): Nationalsozialismus und Geschlecht. Zur Politisierung und Ästhetisierung von Körper, ‚Rasse’ und Sexualität im ‚Dritten Reich’ und nach 1945. Bielefeld: transcript

Scherer, Klaus (1998): Emotionsprozesse im Medienkontext: Forschungsillustrationen und Zukunftsperspektiven. In: Medienpsychologie: Zeitschrift für Individual- und Massenkommunikation 10. 276-293

Scherr, Albert (2009): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 9., erweiterte und umfassend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag

Schickel, Richard (1989): The Crisis in Movie Narrative. In: Gannett Center Journal 3 zit. nach Schatz, Thomas (1993): The New Hollywood. 13

Schütze, Silke (2000): Schule. In: Cinema. http://www.cinema.de/film/schule,1295048.html Copyright © Cinema.de

Schneider, Michael (2001): Vor dem Dreh kommt das Buch. Ein Leitfaden für das filmische Erzählen. Gerlingen: Bleicher

Schütte, Oliver (2002): «Schau mir in die Augen, Kleines«. Die Kunst der Dialoggestaltung. Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe

Schütte, Oliver (2009): Die Kunst des Drehbuchlesens. Vierte, überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK

Schulte-Eversum, Kristina M. (2007): Zwischen Realität und Fiktion. Dogma 95 als postmoderner Wirklichkeits-Remix? Konstanz: UVK

Schweizerhof, Barbara (2009): Die Klasse. In: epd Film 1/2009. Bonn: Verlag Deutsche Zeitung.36

Seger, Linda (1998): Das Geheimnis guter Drehbücher (Making a Good Script Great). Zweite Auflage. Berlin: Alexander

Seger, Linda (1999): Von der Figur zum Charakter. Überzeugende Filmcharaktere erschaffen. Berlin: Alexander

Seßlen, Georg (1994): Uraufgeführt vor 50 Jahren: Die Feuerzangenbowle. In: epd Film 3 http://www.filmzentrale.com/rezis/feuerzangenbowlegs.htm (abgerufen 6.1.2012)

Shary, Timothy (2002): Generation Multiplex. Austin: University of Texas Press

Siedenberg, Sven (2009): „Man spricht deutsch“: Gemütlichkeit. Maß für Maß. In: Stern vom 2.9.2009. Hamburg: Gruner + Jahr. http://www.stern.de/kultur/buecher/man-spricht-deutsch-gemuetlichkeit-mass-fuer-mass-1506822.html (abgerufen 6.1.2012)

Silber, Rolf (2000): Zwischen den Stühlen – oder: Gibt es den intelligenten, deutschen Unterhaltungsfilm? In: Altenburg, Christiane / Fließ, Ingo (Hg.): Jenseits von Hollywood. Drehbuchautoren über ihre Kunst und ihr Handwerk. Frankfurt a.M.: Verlag der Autoren

Sony: theclass presskit. Internet: http://www.sonyclassics.com/theclass/externalLoads/theclass_presskit.pdf (abgerufen 6.1.2012)

Spanhel, Dieter (2006): Handbuch Medienpädagogik. Band 3. Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta

Spits, Jerker (2008): Fakt und Fiktion. Die Autobiographie im Spannungsfeld zwischen Theorie und Rezeption. Promotionsschift an der Universität Leiden. https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/12931/Schluss.pdf?sequence=1 (abgerufen 6.1.2012)

Stiletto, Stefan (2009): Die Klasse. Laurent Cantet. Frankreich 2008. Herausgegeben von: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. Bonn. Internet: http://www.bpb.de/files/SUR23M.pdf (abgerufen 6.1.2012)

Stutterheim, Kerstin / Kaiser, Silke (2011): Handbuch der Filmdramaturgie. Das Bauchgefühl und seine Ursachen. In: Babelsberger Schriften zur Mediendramaturgie und –Ästhetik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt a.M.: Peter Lang

Suchsland, Rüdiger (2000): Vom Saufen, Kiffen und Poppen: Marco Petrys Spielfilmdebüt "Schule". In: Frankfurter Rundschau vom 6.12.2000 http://www.filmportal.de/df/a8/Artikel,,,,,,,,F063E3B94A746C69E03053D50B371E70,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,.html (abgerufen 6.1.2012)

Suchsland, Rüdiger (2009): Die Klasse. In: epd Film 2/2009. Bonn: Verlag Deutsche Zeitung. 30-31

Teloh, Britta (2004): „Die ganze Ufa ist mir zum Kotzen. Die wollen nur eben charakterlose Limonade.“ In: Kruse, Joseph A. (Hg.): Heinrich Spoerl. Buch – Bühne – Leinwand. 27-34

Theunert, Helga / Wagner, Ulrike (2006): Konvergenz als neue Komponente im Medienalltag Jugendlicher. Empirische Befunde und Relevanz für die Orientierungsfunktion von Medien. In: Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (Hg.): Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs. Weinheim · Basel: Beltz. 57-69

Thole, Werner (2010): ‚Jugend: Freizeit, Medien und Kultur’. In: Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Zweite aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. 727-763

Thompson, Graham (2007): American Cultures in the 1980s. Edinburgh: Edinburgh University Press

Thompson, Kristin / Bordwell, David (2001): Film Art. An Introduction. Sixth Edition. New York: McGraw-Hill

Thompson, Kristin / Bordwell, David (2003): Film History. An Introduction. Second Edition. New York: McGraw-Hill

Tietze, Michael (2004): Der Klassenclown will das Lachen kontrollieren. In: Magazin - Aachener Zeitung/AachenerNachrichten. Nr. 5 vom 5.2.2005, 4-5. http://www.michael-titze.de/content/de/interviews/interview_010.html (abgerufen 6.1.2012)

Treumann, Klaus Peter/ Meister, Dorothee M./ Sander, Uwe u.a. (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Veil, Mechthild (2002): Ganztagsschule mit Tradition: Frankreich. In: Politik und Zeitgeschichte B 41. Internet: http://www.bpb.de/publikationen/A7Y5R9,0,Ganztagsschule_mit_Tradition%3A_Frankreich.html (abgerufen 6.1.2012)

Vogler, Christopher (2007): Die Odyssee des Drehbuchschreibers. Über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos. 5. aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins

Wegener, Claudia (2004): Identitätskonstruktion durch Vorbilder. Über Prozesse der Selektion, Aneignung und Interpretation medialer Bezugspersonen. In: merz: Zeitschrift für Medienpädagogik. 48. 21-31

Witte, Karsten (1995): Wie faschistisch ist die Feuerzangenbowle? In: (Ders.): Lachende Erben, toller Tag. Filmkomödie im Dritten Reich. Berlin: Vorwerk 8. 240-245

Witte, Karsten (2004): Filme im Nationalsozialismus. In: Jacobsen, Wolfgang / Kaes, Anton / Prinzler, Hans Helmut (Hg.): Geschichte des deutschen Films. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler. 117-166

Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. (2008): Psychologie. 18. aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium

Zimmermann, Clemens (2007): Medien im Nationalsozialismus. Deutschland, Italien und Spanien in den 1930er und 1940er Jahren. Wien · Köln ·Weimar: Böhlau.

Zinnecker, Jürgen (1991): Zur Modernisierung von Jugend in Europa. Adoleszente Bildungsschichten im Gesellschaftsvergleich. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze. Opladen: Westdeutscher Verlag. 71-98

Zuckmayer, Carl (2002): Geheimreport. Herausgegeben v. Nickel, Gunther/Schrön, Johanna. Göttingen: Wallstein

6.2 Filme

American Pie. Regie: Paul Weitz. Buch: Adam Herz. 92 min. Constantin Video

Dangerous Minds. Eine Don Simpson und Jerry Bruckheimer Produktion. Regie: John N. Smith. Buch: Ronald Bass. 95 min. Buena Vista Home Entertainment

Das fliegende Klassenzimmer. Eine Uschi Reich und Peter Zenk Produktion. Ein Film von Tomy Wigand. 110 min. Eurovideo

Den Wald vor lauter Bäumen. Regie und Buch: Maren Ade. 80 min. Neue Visionen Medien

Die Feuerzangenbowle. Regie: Helmut Weiss. Drehbuch: Heinrich Spoerl**.** Nach dem Buch von Heinrich Spoerl **und** Hans Reimann. 93 min. Kinowelt

Die Klasse – Entre les murs. Ein Film von Laurent Cantet. Drehbuch: Laurent Cantet, François Bégaudeau und Robin Campillo. Nach dem Roman von François Bégaudeau. 124 min. Concorde Home Entertainment

Die Klasse von `99. Regie und Buch: Marco Petry. 89 min. Constantin Video

Fast Times at Ridgemont High. Veröffentlicht als: Ich glaub`ich steh`im Wald. Regie: Amy Heckerling. Buch: Cameron Crowe. Nach dem Roman von Cameron Crowe. 90 min. Universal Studios

Juno. Ein Jason Reitman Film. Drehbuch: Diablo Cody. 92 min. Twentieth Century Fox Home Entertainment

La Boum – Die Fete – Eltern unerwünscht. Regie: Claude Pinoteau. Buch: Danièle Thompson & Claude Pinoteau. 110 min. Universum Film

La Boum 2 – Die Fete geht weiter. Regie: Claude Pinoteau. Buch: Danièle Thompson & Claude Pinoteau. 109 min. Universum Film

Little Miss Sunshine. Regie: Jonathan Dayton und Valerie Faris. Buch: Michael Arndt. 99 min. Twentieth Century Fox Home Entertainment

Mädchen Mädchen! Regie: Dennis Gansel. Buch: Maggie Peren, Christian Zübert. 89 min. Universum Film

Schule. Deluxe Widescreen Edition. Regie und Buch: Marco Petry. 98 min. Universum Film

Seventeen. Mädchen sind die besseren Jungs. Eine Komödie von Hansjörg Thurn. 96 min. MC One

The Breakfast Club. Ein John Hughes Film. Nach dem Originaldrehbuch von John Hughes. 93 min. Universal Pictures

7 Anhang: Interview mit Laurent Cantet

Man kann nicht lernen, nicht zu lernen: Die Goldene Palme von Cannes für einen Film von der Bildungsfront / Laurent Cantet über Schule im Pariser Problembezirk (22:50 min.). Interview mit *Alexander Kluge.*

Quelle: http://www.dctp.tv/#/bildung/cantet-entre-les-murs-an-der-bildungsfront/ (abgerufen 21.12.2011)

Ich bin in einem Lehrermilieu aufgewachsen. Ich habe sogar einen ganz besonderen Weg als Kind gehabt. Meine Eltern haben in einem ganz kleinen Dorf unterrichtet als Lehrer und ich habe in dem Haus gewohnt, das direkt neben der Schule war. Mein Hof, der Hof unten an unserem Haus war der Pausenhof unserer Schule, das Schulzimmer war mein Spielzimmer, insofern waren meine Eltern sehr stark an einer modernen, offenen Pädagogik interessiert. Sie haben sehr gerne über Pädagogik gesprochen, sie hatten viele Freunde, mit denen sie Abend lang

über Pädagogik diskutiert haben und das habe ich als Kind erlitten, sicher auch zugehört, sicher auch ganz viel integriert.

In Frankreich, müssen sie wissen, ist die Entscheidung in welche Richtung man sich schulisch entwickelt, weitaus später als in Deutschland. Bis zum Alter von fünfzehn, sechszehn Jahren sind die Schüler in einer Mittelschule zusammen. Das nennt man das Einheits-Collège und alle Schüler aller sozialen Schichten sind gemeinsam, die guten, die schlechten, unterschiedlicher Niveaus lernen gemeinsam – aber sie haben unterschiedliche Hobbies auch. Alle Schüler haben ein Anrecht auf den gleichen Unterricht in dem Alter. (A1)

Wie haben Sie so etwas inszeniert? Es ist ja eine sehr starke Spannung, ja, die man eigentlich nicht inszenieren kann. Die Schüler spieln ja ihre eigene Erfahrung und der Lehrer seine.

Die Schüler und der Lehrer spielen ihre eigene Realität, geben sie wieder, und zugleich spielen sie aber auch Figuren, Filmfiguren. Was wichtig ist, was den Film überhaupt erst ermöglicht hat, das war die Vorarbeit, die wir für den Film gemacht haben. Während eines Schuljahres haben wir mit all den Jugendlichen, die gerne wollten, mit allen Freiwilligen zusammengearbeitet. Und in dieser Zeit habe ich die Schüler kennengelernt und wusste, was ich von dem einen oder von dem anderen erwarten konnte. Und die Figuren selber, die wir im Szenarium vorher schon entwickelt hatten, wurden verändert aufgrund dessen, was die Schüler mir angeboten haben. In der gleichen Art und Weise wurden einzelnen Filmfiguren … ja … entwickelt mit den Schülern zusammen, also wir haben sie gemeinsam entwickelt, sie standen nicht im Drehbuch und die Schüler haben die Rollen dann übernommen. Esmeralda beispielsweise ist sehr nah im Film der Esmeralda, die sie auch im Leben ist. Und ich habe sie gebeten, so lebendig zu sein, so aggressiv zu sein wie sie manchmal auch ist. Souleymane, also die Rolle Souleymane, wird von einem ... von Franck Keïta gespielt. Franck ist sehr viel sanfter im Leben, sehr viel freundlicher und wir haben diese Figur künstlich geschaffen, eine Fiktion, die wir gebraucht haben letztendlich, um die Geschichte zu erzählen.

Der spielt diese Aggressivität?

Es ist alles gespielt. Sie können ihn treffen, Es ist ein ganz, ganz liebevoller,

freundlicher, sanfter junger Mann. Und genau das hat mich ja auch interessiert an der Sache, dass diese harte Filmfigur, diese harte Rolle nicht nur von jemandem gespielt wird, der sie ... der ihn als kleinen Brutalo spielt. Man spürt, dass die Brutalität etwas versteckt, nämlich die Sensibilität von Franck.

Das bewegt so, weil, wenn er sich freut, ja, dass der Lehrer, ja, entdeckt hat seine Fotografien mit Bildunterschriften, nicht, er ist stolz, ja..

Als ich diese Szene gesehen habe, habe ich weinen müssen.

Wenn Sie einmal den Anfang beschreiben: Sie haben viele Geräusche ... ja ... im Off ... ja ... es gehen Arbeiter mit Pulten ... ja ... sozusagen wie ein Zirkus errichtet wird, ein Wanderunternehmen, wird die Schule am ersten Schultag eingerichtet. Es beginnt ein neues Jahr, ein Produktionsbetrieb.

Ja, eine Öffnung, nein, mein Film macht auf, in Anführungszeichen „es ist wie eine Generalprobe zu einem neuen Stück", man ist noch am Malen ... (A2)

Wie eine Fabrik.

Ja, genau. Und was mir auch gefallen hat als Idee war diese erste Annäherung an das Thema, wo der Lehrer sich vorstellt, ganz ruhig ...

In einer Art, die seit 1968 überliefert erscheint. Man merkt, dass sie auch in den Vorjahren schon diese Art ... die Antworten sind kurz, sie sind amüsant ...

Ich habe den Eindruck, dass die Schule sehr stark genau darin besteht, von Jahr zu Jahr wird das gleiche Schema reproduziert, aber jedes Jahr muss man es auch adaptieren, weil die äußere Welt sich verändert. Genau deswegen hat es mich auch interessiert, dass man am Anfang die äußere Welt hereinkommen spürt. Dass man spürt, dass die Wände der Schule, die man ja nie verlässt, trotzdem sehr löchrig sind, dass man mitbekommt, was draußen vor sich geht. Und dass das Klassenzimmer eine Art Resonanzboden für die Außenwelt wird. Man verlässt die Welt des Klassenzimmers nicht, aber die Welt kommt von außen herein. (A3)

Sind die Lehrer wirkliche Lehrer oder Schauspieler?

Nein, das sind echte Lehrer.

Echte Lehrer.

Aber das überrascht mich auch nicht, dass sie so gut spielen. Wir haben natürlich

zusammen geübt, klar, wir haben viel probiert so wie mit den Schülern auch. Lehrer sein bedeutet, der Realität gegenüberzutreten, auch jeden Moment zu reagieren, ganz spontan. Es gibt Momente, wo die Schüler impulsiv reagieren und man muss darauf antworten, es ist fast schon eine schauspielerische Leistung. Und die Lehrer sind auch zugleich Leute, die viel über ihr eigenes Tun nachdenken, die ihre Art zu unterrichten stets infragestellen und die genau diesen doppelten Blick auf sich selbst werfen als Praktiker und als Theoretiker.

Es ist eigentlich wie ein Kampf, der gerade beginnt, also ein Kampf um ein zukünftiges Europa? Das wird nicht am Mittelmeer nur vom Zoll, also … Abwehr von Immigranten, sondern auch im Land, man muss sozusagen citoyens entwickeln und da kämpfen sie.

Ich habe den Eindruck, dass genau das in dem Moment stattfindet. Es ist eine Schule des Bürgers, eine Schule in der die citoyens entstehen, in der die Demokratie sich selbst erfindet, in der sie auch selbst ausprobiert wird. Die Haltung von François, dem Lehrer vor Ort, ist es sicherlich zu provozieren, aber diesen citoyen, der da gerade aufwächst zu provozieren in seiner Art und diese kleine Welt, die Klasse, die vier Wände, in der 24 junge Leute zusammen lernen, das Leben bewältigen, obwohl sie sich selbst nicht ausgewählt haben, sind eine Gesellschaft in Miniaturform und so etwas muss ich vorschlagen, ich muss es anbieten und sie lernen in der Schule genauso gemeinschaftlich zusammenzuleben, wie sie Mathe und Grammatik lernen. (A4)

Und der Lehrer beginnt mit einem großem Atem. Er sagt: Im Jahr verlieren wir durch Bummelei, durch Zögern, durch die Zähflüssigkeit des Anfangs, verlieren wir Zeit. Und jetzt gibt es eine spitzfindige Antwort. Das ist aber die Genauigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse. Das Mädchen sagt „55 Minuten" und er spricht von einer Stunde, la petite difference.

Die Teenager sind so genau. Man sagt nicht irgendwas ... (A5)

Man sagt nicht irgendwas ...

... selbst wenn sie etwas in die Gegend sprechen, die Teenager, vor ihnen darf man nicht irgendwas erzählen. Und es war auch gleichzeitig eine Art, eine Art Rhetorik einzuführen, eine in sich selbst abgeschlossene Argumentationsweise, aus der der Lehrer – und das ist seine Aufgabe – die Schüler herausholen muss. (A6)

Er hat ja zunächst einmal einen großen Erfolg, wenn ... er bringt die Schüler dazu, von sich zu sprechen. Sie wollen es nicht, aber dann tun sie es doch. Er ist sehr gut ...

Das ist das Talent eines guten Lehrers, den Finger in die Wunde zu legen und die Schüler zu provozieren und den Schülern zu zeigen, dass sie zu früh mit dem Denken aufhören, dass .. er provoziert sie und sie sagen etwas, aber der Lehrer zeigt ihnen, dass sie nicht weitergedacht haben, er leitet sie auf dieser Entwicklung, in diesem Schritt. Schüler mögen das, weil das ihnen ähnelt in ihre Position in der Gesellschaft: Der Kampf, das Sich-Reiben aneinander, die ganzen Fights zwischen einander. Bei den Jugendlichen ist das so. Sie leben so. Und François tritt in dieses Schema der Jugendlichen, in ihre Argumentationsweisen ein, um sie daraus zu holen.

Und dann darf er nicht einmal einen Fehler machen? Das ist das Tragische an ihrem Film.

Alle Figuren, die ich bis heute in meinen Filmen geschaffen habe, sind keine idealistischen Figuren, sind keine Helden. Es sind Menschen mit Schwächen, mit menschlichen Schwächen, sie sind inkohärent, sie suchen ihren Platz in der Gesellschaft und natürlich begehen sie Fehler, die wir alle begehen.

Er merkt das ja in dem Moment, in dem er den Fehler gemacht hat. Das ist sehr gut gespielt.

Genau das gefällt mir auch im Spiel von François, der ja auch nicht Schauspieler ist. Ich sage das gerne noch mal, er hat es geschafft, das was er als Lehrer im Alltag erlebt [ChB: durch sein Spiel zu transportieren] ... und eben diesen Augenblick, wo man merkt, dass das Wort, das er gerade ausgesprochen hat völlig falsch ist, das ist ein Fehler. Und man ist aber gleichzeitig immer wieder in der Situation so etwas zu erleben, man gerät da immer wieder rein, weil die Schüler warten darauf dass man spontan ist, dass man sofort antwortet, man darf nicht warten, man darf nicht zögern, sie erwarten innerhalb [ChB: von Sekunden] ... ja, wie in einem Ping-Pong-Spiel, innerhalb von Sekunden muss es zurückgehen. Der Ball muss zurückgespielt werden und wenn man da zögert, wenn man da nicht sofort die Antwort gibt, dann zeigt man in ihren Augen Schwäche und dieses Risiko ist er nicht eingegangen. Diese Schnelligkeit der Kommunikation ist

natürlich manchmal auch eine Falle.

Der Lehrer hat eine Schülerin "Schlampe" genannt

Und jetzt ... er hat diesen Fehler begangen, aber was mich sehr berührt hat am Ende, man ist ja traurig, dass Souleyman weg ist, versteht aber, weil ja der eine Lehrer sagt, er gehört schon nicht mehr zu uns. Man kann ihn nicht retten, indem man jetzt hier eine Aushilfe [ChB: gemeint ist ein Ausweg].

Das ist vielleicht die Grenze des Ideal, die erreicht ist. Die Schule ist zugleich etwas, was wunderbar sein könnte, was aber letzendlich sehr häufig ein Apparat ist, der zum Ausschluss führt. Es ist tragisch und die Lehrer erleben das sehr häufig, auch ganz tragisch, sie sind sich der Sache bewusst und gleichzeitig müssen sie trotz alledem diesen Alltagsbetrieb, diese Arbeit aufrechterhalten.

Und dann sehr schön, die Kinder sind aber generös. In der letzten Szene, es geht in die Ferien, deswegen sind sie auch ruhig, aber außerdem sind sie auch generös, sie könnten ja jetzt Rache nehmen, sie könnten nachtragend sein, sie könnten ihn strafen.

Was ich zeigen wollte ist aber, dass die Schule häufig genau aus diesen Momenten besteht: Große Entmutigungen, denen man wiederstehen muss, weil eine Sekunde später kann sich das Blatt komplett wenden und man kann in einer wunderbaren Austauschsituation sich befinden, ganz viele Geschenke erhalten vom Leben und das Wesentliche ist es eben, durchzustehen, auszuhalten diese ganzen Widerstände.

Es ist eine Schule der Gefühle?

Ja, der Gefühle, der Ideen auch ...

Ein Härtetest der Ideen.

Es ist ein Test des Zusammenlebens letztendlich.

Am Ende steht die Schulklasse leer, ohne die Menschen, aber sie sind draußen zu hören.

Für mich ist dieses Schlussbild voller Gespenster der Schule.

Es folgen kurze Interviews mit Esmeralda, mit Carl, mit Koumba, mit Souleyman

& Carl.

Weiter Interview mit Laurent Cantet (Regisseur)

Sie haben das nicht jetzt ja nicht mit Filmmaterial gedreht, sondern mit Betacam Digital wahrscheinlich?

Ja, HD.

HD, also besseres Format, aber elektronisch. Und ... wo ist die Kamera? Haben Sie das in diesem engen Klassenzimmer gedreht?

Es gab drei Kameras, zwei Tonangeln und der Raum war quadratisch, wir haben ihn dann rechtwinklig gemacht und haben uns eine Seite vorbehalten, die eine Art technischer Gang geworden ist, die Kameras stehen alle auf einer Seite, insofern ist die technische Anordnung auch sehr einfach, aber sie hat uns viele Freiheiten gelassen. Und ich hatte drei kleine Monitore, konnte also sehen, was jeweils passiert und habe den Schnitt dann eigentlich fast live angefangen und gesagt, jetzt müsst ihr schnell da hin, ich sah im Raum, da bahnt sich was an und konnte mit dem Mikrofon dann sagen “Hallo Kameramann, da vorne ist ein Bild, was du bitte aufnehmen solltest!” Und so kam dann plötzlich eine Art von Inszenierung in einer Live-Situation, die entstanden ist.

Ach, Sie machen das, Sie machen schon, sie bereiten den Schnitt vor, während Sie drehen? Zwischen mehreren Monitoren.

Ich denke natürlich schon an den Schnitt.

Und Sie schneiden selbst, also mit einer Cutterin, mit einem Editor für die Technik?

Ich habe es zusammen mit einem Cutter gemacht, Robin Campillo, der mit mir zusammen regelmäßig schneidet und der auch der Co-Scenarist ist und mein bester Freund, mit dem ich seit Ewigkeiten arbeite.

Wie kommt es, dass Sie diese Art von realistischen Filmen machen, die ja ganz unüblich ist, Wie sind Sie ... wie geht ihre Entwicklung da, wo sind ihre Vorbilder?

Ich möchte sehr gerne, dass Filme die Welt wiedergeben ...

Ja, erzählen etwas von der Welt. Von der Lebenserfahrung. Aber das tun die

meisten Filme ja nicht, während Ihre ...

Das ist sicherlich auch eine bürgerliche ... eine Haltung eines citoyens. Ich bin sicher jetzt nicht militant, aber ich nehme teil am Leben und ich möchte, dass die Filme Fragen aufwerfe und zwar die gleichen, die ich mir auch stelle. Und je mehr sich das Leben verkompliziert, desto komplizierter sind die Fragen, die sich das Individuum stellt und deswegen muss Kunst, müssen Filme diese Fragen aufgreifen und stellen.

[…]

8 Einstellungen zur Voice Over (Exposition)

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT

- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit

- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops

- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen und kostenlos publizieren

GRIN