

DE GRUYTER

Christian Rüdiger

SCHULE IM DEUTSCHEN SPIELFILM

FILMISCHE DIMENSIONEN VON BILDUNG,
ERZIEHUNG UND SOZIALER SELEKTION



CINEPOETICS

DE
|
G

Christian Rüdiger

Schule im deutschen Spielfilm

Cinepoetics



Poetologien audiovisueller Bilder

Herausgegeben von
Hermann Kappelhoff und Michael Wedel

Band 13

Christian Rüdiger

Schule im deutschen Spielfilm



Filmische Dimensionen von Bildung, Erziehung
und sozialer Selektion

DE GRUYTER

ISBN 978-3-11-129010-2

e-ISBN (PDF) 978-3-11-129348-6

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-129382-0

ISSN 2509-4351

DOI <https://doi.org/10.1515/9783111293486>



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Die Creative Commons-Lizenzbedingungen für die Weiterverwendung gelten nicht für Inhalte (wie Grafiken, Abbildungen, Fotos, Auszüge usw.), die nicht im Original der Open-Access-Publikation enthalten sind. Es kann eine weitere Genehmigung des Rechteinhabers erforderlich sein. Die Verpflichtung zur Recherche und Genehmigung liegt allein bei der Partei, die das Material weiterverwendet.

Library of Congress Control Number: 2023942616

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2024 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston
Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Einbandabbildung: Taylor Flowe auf Unsplash.

Satz: Integra Software Services Pvt. Ltd.

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Danksagung

Im Laufe der letzten sieben Jahre haben mich viele Menschen bei der Arbeit an diesem Buch unterstützt, beraten und ermutigt. Das Team der Kolleg-Forschungsgruppe *Cinepoetics – Poetologien audiovisueller Bilder* und des Seminars für Filmwissenschaft der Freien Universität Berlin haben mir die Möglichkeit gegeben, diese Arbeit zu verfolgen und so zu verwirklichen, wie sie jetzt hier vorliegt. Für das Vertrauen und das konstruktive Feedback, die Anstöße zu neuen Ideen und die Arbeit, die dieses Projekt ihnen selbst bereitet hat, bedanke ich mich bei Michael Wedel, Matthias Grotkopp, Hermann Kappelhoff, Sabine Nessel, Daniel Illger und Christina Schmitt. Bereits in frühen Stadien der Arbeit zur Schule im deutschen Spielfilm waren die Kritiken und Anregungen des Dissertationskolloquiums der Kolleg-Forschungsgruppe beständiger Prüfstein meiner Explorationen. Für den immerwährenden Austausch, die spannenden Diskussionen und das gewissenhafte wie unbestechliche Lektorieren früher Fassungen gilt mein Dank besonders Björn Hochschild, Michael Ufer, Jasper Stratil und Gwendolin Kaesdorf. Viele Filme wären mir ohne die freundliche Hilfe der Mitarbeiter*innen der Filmarchive des Bundesarchivs, der Friedrich-Wilhelm-Murnau-Stiftung und der Stiftung Deutsche Kinemathek unzugänglich geblieben. Ich bedanke mich hier für die entgegenkommende Unterstützung und geduldige Beantwortung meiner Fragen vor allem bei Carola Okrug, Carmen Prokopiak, Diana Kluge und Annika Haupts. Die letzten Schritte dieser Arbeit zu einem Buch haben schließlich Christina Schmitt, Paula Katharina Leitenberger und Maximilian Grenz von *Cinepoetics* durch ihr sorgfältiges und kritisches Lektorat sowie die Aufarbeitung der Bilder und bibliografischen Angaben begleitet. Gemeinsam mit Myrto Aspioti und Stella Diedrich vom Walter de Gruyter Verlag hat ihre Betreuung und Organisation der Publikation das Erscheinen dieses Buches überhaupt erst möglich gemacht. Zuletzt richtet sich mein Dank an jene, die jeden dieser Schritte begleitet, gestützt und auch ertragen haben: Ich danke meiner Frau Christin und unseren Kindern Tammo und Tadeus für das gemeinsame Mitwachsen und Spenden von Kraft und Zuversicht in diesen sieben Jahren.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung — V

1 Einstieg — 1

- 1.1 Filmische Erinnerungen — 1
- 1.2 Der Schulfilm und die Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm — 3
- 1.3 Schule, Film und Theorie — 11
- 1.4 Gliederung — 19

Teil I: **Geschichte(n) – Filmgeschichte, Filmgeschichtlichkeit und Filmgeschichtsschreibung**

2 Filmgeschichte und Filmgeschichtsschreibung — 23

- 2.1 VERLIEBT – Kein Platz in ‚der‘ Geschichte? — 23
- 2.2 Schule und Filmgeschichte bei Friedrich Koch — 26
- 2.3 Problematisierung der Filmgeschichte — 28
- 2.4 New Film History — 31
 - Die Diskontinuität der Geschichte — 31
 - Film als Abbild und Film als Quelle — 34
- 2.5 Das historisch Imaginäre — 39
 - MÄDCHEN IN UNIFORM – Ein guter deutscher Film — 39
 - Das Möbiusband der Geschichte — 42
- 2.6 Methodologische Herausforderungen — 46
 - Der deutsche Film — 46
 - Andauernde Geschichte(n) und eingreifende Beobachtungen — 49
 - Diagonale Erinnerung(en) — 52
 - Geschichte schreiben — 57

3 Filmgeschichtlichkeit – Die Regime des Sichtbaren — 61

- 3.1 Unterwegs — 61
 - ‚Ich trage eine Fahne ...‘ – RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH — 61
 - Von leeren und gefüllten Plätzen – DER TAPFERE
SCHULSCHWÄNZER — 67
 - Das Verhältnis von Individuum und Kollektiv — 70
 - Welche Geschichte ist das? — 72
- 3.2 Regime, Politik und Ästhetik bei Jacques Rancière — 73
 - Die Aufteilung des Sinnlichen, Politik und Polizei — 74

- Bezug zur Schule der Alltagswahrnehmung und zur Schule im deutschen Spielfilm — **77**
- 3.3 Die drei Regime der Aufteilung des Sinnlichen — **78**
 - Das ethische Regime — **79**
 - Das repräsentative Regime — **80**
 - Das ästhetische Regime — **83**
- 3.4 Politik der Ästhetik und Ästhetik der Politik — **85**
- 3.5 Egalisierung und sinnliche Erfahrung — **88**
 - Egalisierung der Zeichen und Simultanität der Regime — **88**
 - Sinnliche Seinsweise und politische Ästhetik — **101**
- 3.6 Die Geschichtlichkeit des Films — **107**
 - Die drei Geschichten der Geschichte — **109**
 - Die Regime und ihr Verhältnis zur Trennung von Fakten und Fiktion — **110**
- 3.7 Das historisch Imaginäre der Schule im deutschen Spielfilm — **114**

Teil II: (Un-)Ordnungen – Die Poiesis des Films-Sehens

- 4 Konsens, Dissens und die Schule im deutschen Spielfilm — 119**
 - 4.1 Die Schule verschlingt das Subjekt – DER UNTERTAN — **120**
 - 4.2 Das Klassenzimmer als autoritärer Raum der Erfahrung — **125**
 - 4.3 Michel Foucault und der überwachte Raum — **128**
- 5 Subjektivierung und filmische Bewegungsbilder — 134**
 - 5.1 Filmische Räume – ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME — **134**
 - 5.2 Vom aristotelischen Mythos zum Erzählraum — **138**
 - 5.3 Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit: Der Handlungsraum — **143**
 - 5.4 Der Bildraum und die Subjektivierung des filmischen Bewegungsbildes — **148**
 - Stanley Cavell, der Mythos des Films und die „succession of automatic world projections“ — **150**
 - Die Subjektivierung des filmischen Bewegungsbildes bei Hermann Kappelhoff — **153**
- 6 Hervorbringungen gemeinschaftlich geteilter Welten — 158**
 - 6.1 Poiesis – eine Spurensuche — **160**
 - 6.2 Die Poiesis des Filme-Sehens – Interaktionen von Aneignung und Produktion — **163**
 - 6.3 Die Poetologie und das Denken filmischer Bilder — **165**

- 6.4 Poetologische Verzweigungen: ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME und DER UNTERTAN — **167**

7 Eine Poetologie jugendlicher Devianz im bundesdeutschen Nachkriegskino — 170

- 7.1 Jugendorientierter Nachkriegsfilm und Devianz — **171**
 Audiovisuelle Vignetten von Devianz: THE WILD ONE und REBEL WITHOUT A CAUSE — **173**
 Audiovisuelle Vignetten von Musik und Tanz: ROCK AROUND THE CLOCK, DIE HALBSTARKEN und DIE FRÜHREIFEN — **178**
- 7.2 Poetologie der Transformation: DER PAUKER — **184**
 Der Dreißigjährige Krieg und die transformierte Devianz — **197**
 DER PAUKER, DER UNTERTAN und ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME – Ein poetologisches Fazit — **202**

Teil III: Bildung(en) – Fiktionalisierungen von Bildung, Erziehung und Selektion

8 Bildung, Erziehung und Selektion als Funktionen der Schule — 209

9 Bildung und gemeinschaftliches Handeln — 211

- 9.1 Kopfrechnen – UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE — **211**
- 9.2 Bildung als poetisches Verhältnis zwischen Individuum und Welt — **218**
 Der Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts — **218**
 Bildung als Weltbeziehungsbildung bei Hartmut Rosa — **220**
 Selbstzweckhaftigkeit als Bildungsideal und kontextuelle Zweckhaftigkeit schulischer Bildung — **222**
 Individuum, Gemeinschaft und Welt — **225**
- 9.3 Bildung als Handeln — **230**
 Privilegiertes Handeln – BOYKOTT — **230**
 Handeln als Politisch-Sein und Erfahrung des Frei-Seins bei Hannah Arendt — **233**
 Selbstzweckhaftigkeit von Handeln und Bildung — **237**
- 9.4 Bildung und politisches Machen — **239**
 Körper und Geist im Training – FACK JU GÖHTE 3 — **240**
 Richard Rorty, der *sense of commonality* und Politik als fortgesetztes Machen — **244**
 Die poetische Dimension politischer Praxis — **247**
 Rorty und Rancière — **250**

Die Öffnung des Diskurses – Anschlüsse an Fragen des
Postkolonialismus — **252**
Bildung, Handeln, Machen — **256**

10 Erziehung und Gesellschaft — 258

- 10.1 Theoretische Überlegungen zu Erziehung in Soziologie und Film — **258**
Am Scheitelpunkt zwischen Vergangenheit und Zukunft — **258**
Zum soziologischen und bildungswissenschaftlichen
Erziehungsbegriff — **260**
Erziehung und Film — **263**
- 10.2 Die Bewegung der Gesellschaft – nochmals DER PAUKER — **264**
Heterogene Bewegungsqualitäten — **265**
Macht, Gewalt und Ohnmacht — **266**
Gesellschaft als Durchmischung von Privatem und
Öffentlichem — **268**
- 10.3 Erziehung und Bildung in den Fiktionen der Schule im deutschen
Spielfilm — **274**
Die Bewusstwerdung für die Möglichkeiten gemeinschaftlichen
Handelns — **274**
Die bürgerliche Illusion der Bildung im deutschen Spielfilm — **276**

11 Selektion und Fiktion — 280

- 11.1 Vom feudalen zum bürgerlichen ‚Ständesystem‘ — **280**
Das sich emanzipierende Bürgertum — **280**
Zur Umsetzung von Humboldts Ideen in der Zeit der
Restauration — **282**
Selektion im Schulsystem von BRD, DDR und Deutschland nach
der Wiedervereinigung — **283**
- 11.2 Selektion und Schule im deutschen Spielfilm — **286**
Selektion in den besprochenen Analysebeispielen — **286**
Makroskopische Perspektive auf fikionalisierte Schularten — **290**
Die Poiesis der Selektion und ihr politisches Machen — **295**
Bewegung steckt an – ZAPPELPHILIPP — **299**

12 Schlussbetrachtungen — 306

- 12.1 Ausstieg — **306**
12.2 Reflexionen und Perspektiven — **309**

13 Literaturverzeichnis — 315

- 14 Filmverzeichnis — 329**
- 15 Namensregister — 333**
- 16 Filmregister — 339**
- 17 Korpus „Schule‘ im deutschen Spielfilm“ 1902–2019 — 343**
- 18 Abbildungsnachweis — 349**
- 19 Farbabbildungen — 351**

1 Einstieg

1.1 Filmische Erinnerungen

Ich beginne mit einem Ende. Nachdem der berühmte Schriftsteller Dr. Johannes Pfeiffer (Heinz Rühmann) in *DIE FEUERZANGENBOWLE* (Helmut Weiss, DEU 1944)¹ seine Maskerade als angeblicher Pennäler Hans Pfeiffer gegenüber Schüler*innen und Lehrern fallen gelassen hat, schweift sein Blick, auf dem Katheder sitzend und von seinen euphorisierten Klassenkameraden und den Schülerinnen der Mädchenschule umringt, langsam und verschmitzt durch die Reihen. Er erklärt den Lehrern, die ihre Angst bekundet haben, dass er aus jüngsten Vorfällen eine literarische Adaption anfertigen würde oder es gar einen „ungezogenen Film“ geben könnte, dass eine Verfilmung zwar längst Realität sei, aber niemand Gefahr laufen würde, erkannt zu werden: zu stark seien die Verfremdungen. Langsam fährt die Kamera weiter auf ihn zu: „Übrigens, ein solches Gymnasium, wie wir das hier haben, mit solchen Magistern wie Sie und solchen Lausejungs wie ich, das gibt es ja gar nicht.“ Die Kamera ist in einer Nahaufnahme angekommen und Pfeiffer sieht mich durch das Bild direkt an. Leise setzt eine melancholische Musik ein. „Ich will auch gerne öffentlich bekennen, dass ich die ganze Geschichte von A bis Z erlogen habe [...]“. Hier blendet das Bild langsam über einen *match cut* zu Dr. Johannes Pfeiffer über, der, während die Kamera weiter in eine Großaufnahme an ihn heranfährt, immer noch im Kellergewölbe aus der Exposition des Films sitzt. Vor ihm: die brennende Feuerzangenbowle, die er mit seinen Freunden in fröhlicher Runde genossen und sich währenddessen, in Erinnerungen schwelgend, an eine nie gewesene Kindheit erinnert hat – „[...] die Schule, den 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.“ Der jovial heitere Charakter des Pennälers ist dem ernsten Ausdruck des gealterten Literaten gewichen. Während der letzte Satz zu hören ist, erkenne ich bereits transparente Rauchschwaden, die sich langsam vom unteren Bildrand her ausbreiten und im Folgenden von einem stärker werdenden Feuerchein abgelöst werden. „Wahr sind nur die Erinnerungen, die wir mit uns tragen; die Träume, die wir spinnen und die Sehnsüchte, die uns treiben. Damit wollen wir

¹ Einige formale Anmerkungen zu den Filmangaben in dieser Arbeit: Die Länderbezeichnungen der Filme folgen dem System nach ISO-3166-ALPHA-3. Alle deutschen Filme, mit Ausnahme der Werke aus der DDR, tragen die Abkürzung DEU; die Jahresangabe bezieht sich auf das Jahr der Uraufführung – lediglich bei den auf dem 11. *Plenum des ZK der SED* 1965 verbotenen Filmen, wie zum Beispiel *KARLA* (Herrmann Zschoche, DDR 1965/1990), ist das Produktionsjahr zur Orientierung mit angegeben.

uns bescheiden.“ Nach diesen Worten und einem Anschwellen der Musik breitet sich das Feuer der Bowlie über das gesamte Bild aus [Abb. 1].



Abb. 1: DIE FEUERZANGENBOWLE.

Wenn diese Äußerungen des rühmannschen Pfeiffers auch nahezu wortgetreu Heinrich Spoerls literarischer Vorlage (1933) entnommen sind, so findet sich im Original doch ein entscheidender Zusatz: „Und solche Gymnasien mit solchen Magistern und solchen Lausbuben gibt es erst recht nicht. Hat es auch niemals gegeben – oder höchstens *im Verschönerungsspiegel der Erinnerung*.“² Das Buch charakterisiert die Erinnerung auf einer affektiven Ebene also als nostalgische Verklärung, im Film hingegen scheint offen, welche qualitative Zuschreibung mit „solche“ in den Blick genommen wird – beziehungsweise ist es dort der affekt-dramaturgische Stimmungswechsel im Verlauf des oben skizzierten Filmendes, welcher die zunächst ebenfalls nostalgische Fluchtung dieser Erinnerung verschiebt: Zunächst findet sich der Pennäler unter einer lauten Schar von Mitschüler*innen

² Heinrich Spoerl: *Die Feuerzangenbowle. Eine Lausbüberei in der Kleinstadt* [1933]. Düsseldorf 1962, S. 191. Hervorhebung CR.

und Lehrern wieder, von denen er visuell durch die Kamerafahrt und ihren Bildausschnitt wie auch auditiv durch ein Verstummen der Anderen getrennt wird, während er letztlich den Blick direkt in die Kamera richtet. Diese Ansprache, die aus einer humorvollen Szene heraus an eine Gemeinschaft gerichtet war, hat sich auf mich als Zuschauenden verlagert. Wenn der folgende *match cut* nun zu einem wehmütigen Bild des alten Pfeiffers zurückschneidet, der mit ernster Miene allein in einem dunklen Gewölbe zu sitzen scheint, wendet sich die humorvolle und selbstreflexive Szene der Enttarnung des Lausbubenstreichs in bitter-süße Selbstverklärung. Das nahende Feuer, die melancholische Musik und der einsame, aber unbeirrte rühmannsche Blick verleihen diesem Moment eine nostalgische, abwesende Anwesenheit. Doch während Heinz Rühmann mich durch den sich besorgniserregend anwachsenden Feuerschein des namensgebenden alkoholischen Getränks sowohl auf die Fiktion des eben Erlebten als auch bereits auf archetypische Erscheinungsformen der Schule im deutschen Spielfilm hinweist, die bis heute Vorstellungen von ‚solchen‘ Magistern und ‚solchen‘ Lausejungen zu prägen scheinen, verschiebt die Szene den Ursprung dieser Vorstellungen nun in eine romantisch-mythische Fantasie: Erinnerungen, Träume und Sehnsüchte. Wenn der Feuerschein des ‚totalen Krieges‘ in diesem unterirdischen Keller schließlich das Bild zerfrisst und mit ihm die Träume und Sehnsüchte einer heilen, gestrigen Welt konserviert und nostalgisch mystifiziert, entzieht der Film dieses sehnsüchtige Bild zugleich seiner politischen Verantwortung; balsamiert es gleichsam ein im goldenen Bernstein einer seligen Vergangenheit. Einer Vergangenheit, die niemals war und doch weiterlebt.

1.2 Der Schulfilm und die Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm

Das Ende dieses Films ist zugleich der Anfang meiner Fragen. Was ist diese Schule für ein sinnlicher Ort, der erlebbar und zugleich nur in der Imagination erreichbar scheint? Was sind das für ‚solche‘ Magister und ‚solche‘ Lausbuben? Im Remake *DIE FEUERZANGENBOWLE* (Helmut Käutner, DEU 1970) lässt Dr. Hans Pfeiffer (Walter Giller) am Ende ein ähnliches Schlusswort hören:

Nein, das alles existiert nur im Verschönerungsspiegel der Erinnerung. Nicht meiner Erinnerung, eurer Erinnerung verdanke ich diese Geschichte, euren Träumen, euren Sehnsüchten; ich habe sie von eurer Jugend abgeschrieben, euch ist sie gewidmet und ich nenne sie in dankbarer Erinnerung *Die Feuerzangenbowle*.

Mir scheint, als beziehe sich dieser Pfeiffer hier nicht nur auf die Erinnerungen seiner Trinkkumpane, sondern auch auf ‚unsere‘, ‚meine‘ Erinnerungen. Dabei

denke ich nicht notwendigerweise an meine eigene Schulerfahrung, sondern vor allem auch an meine Erinnerungen an andere ‚Schulfilme‘, wie eben DIE FEUERZANGENBOWLE (DEU 1944). Doch gleichzeitig scheint sich diese Neuverfilmung nicht nur auf das bekannte Original zu beziehen, sondern zugleich auch Assoziationen zu anderen Filmen herzustellen: Permutationen, Wiederholungen, Transformationen und Anleihen, welche die angenommenen Bezugnahmen auf ein vermeintliches ‚Original‘ fraglich werden lassen. Welche Beziehung hat dieser Film 26 Jahre nach der ersten Produktion und nach einer großen Anzahl scheinbar ähnlicher Lausbuben-, Lümmel- und Paukerfilme noch zu Rühmanns ‚Version‘, und ist der Film von 1944 überhaupt ‚das‘ Original, oder ist es nicht viel eher SO EIN FLEGEL (Robert A. Stemmler, DEU 1934) – die erste Verfilmung von Spoerls Vorlage, ebenso mit Rühmann in der/den Hauptrolle(n)?³

Wenn auf diese Weise Fragen nach filmischen Gemeinsamkeiten und Distinktionen auftauchen, scheinen sich Themen und Diskurse eines als Genre gefassten Zusammenhangs förmlich aufzudrängen. Eben dies schlägt beispielsweise auch Burkhard Schäffer vor, der sich dem Genrebegriff aus der textorientierten Perspektive Knut Hickethiers nähert. Für Schäffer konstituiert sich das, was er Schulfilm nennt, als ein Genre zum Beispiel aufgrund von semantischen Eigenschaften:

Der Ort, an dem ein Schulfilm spielt, ist eine Schule (Internat, Highschool, Berufsschule etc.). Zumindest einige Szenen spielen dann auch in formellen und informellen Arenen schulischer Öffentlichkeit: Aula, Klassenzimmer, Lehrerzimmer, Sportplatz, Schultoilette, Schulhof etc. Die Protagonisten sind vorwiegend Lehrer und Schüler dieser Schule oder andere schulbezogene Personen (Hausmeister, Sekretärin, Wachleute etc.). Story und Plot des Films behandeln im weitesten Sinne Probleme des Lehrens und Lernens an dieser Institution. Diese Thematik steht zumeist im Zusammenhang mit Problemen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen bzw. mit individuellen (biographischen) Problemen von Lehrenden heutzutage oder in früheren Zeiten.⁴

Ich werde sogleich darauf eingehen, weshalb ich sowohl die Formulierung ‚Schulfilm‘ als auch die Idee eines Schulfilm-Genres für mein Buch nicht aufgreife. Zuvor jedoch sei angemerkt, dass, auch wenn Schäffer hier narrative Manifestationen skizziert und er damit geläufige Handlungsdispositive von dem aufzeigt, was er Schulfilm nennt, er nicht unbedingt ein Genre damit benennt. Warum nicht?

³ Vgl. Heidi Nenoff: „Da stelle ma uns mal ganz dumm“. Die Feuerzangenbowle – eine Medienverbundanalyse. In: Petra Josting et al. (Hg.): *Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund 1900–1945*. Berlin 2020, S. 467–495.

⁴ Burkhard Schäffer: „Ein Blick sagt mehr als tausend Worte“. Zur generationsspezifischen Inszenierung pädagogischer Blickwechsel in Spielfilmen. In: Yvonne Ehrenspeck, Burkhard Schäffer (Hg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen 2003, S. 395–417, hier S. 395.

Genre wird häufig theoretisch als ein Filmkorporus entworfen, welches entweder von ökonomischen und produktionstechnischen Aspekten determiniert wird⁵ oder festgelegte und nachvollziehbare poetische, ästhetische, semiotische oder inhaltliche Muster und Strukturen hervorbringt.⁶ Ein solches Korpus kann auch durch syntaktische und semantische Kategorien beschreibbar sein⁷ oder durch seine Verflechtungen von Öffentlichkeit, Erwartungen und industriellen sowie institutionellen Bedingungen.⁸ Es gibt des Weiteren Ansätze, nach denen Genres sich über Zeiten hinweg verändern, modulieren⁹ und kanonische wie nicht-kanonischen Filme hervorbringen, welche durch gegenseitigen Austausch, durch Übergänge und Hierarchisierungen, Abspaltungen und Hybridisierungen in Kontakt zueinander treten.¹⁰ Genre muss sich auch nicht auf das formalistische ‚Abrufen‘ von Plotstrukturen, ikonischen Bildern oder die ‚Herstellung‘ generischer Formen reduzieren lassen, sondern kann, wie bei Christine Gledhill, in seiner Fähigkeit als analytisches Diskursinstrument analysiert werden.¹¹ An Gledhill anschließend, kritisiert Hermann Kappelhoff, dass das Genrekino in der theoretischen Auseinandersetzung oft dadurch bestimmt sei, dass seine „Darstellungsformen durch eine gesetzmäßige Beziehung zum repräsentierten Sachverhalt“ bestimmt würden.¹² Dies hieße mit Blick auf die im vorliegenden Buch diskutierten Filme etwa, dass das Genre des Schulfilms eben dadurch gekennzeichnet sei, dass in ihm zum Beispiel Schüler*innen zu sehen sind – wie Schäffer schreibt. Ein repräsentierendes Verständnis ihrer Handlungen wiederum würde (in der von Kappelhoff problematisierten Perspektive) dann als Grundlage einer taxonomischen Kategorisierung dienen, durch welche sich die „soziale Funktion des Genres“ definieren würde sowie die „soziale[n] oder

5 Vgl. Jörg Schweinitz: „Genre“ und lebendiges Genrebewußtsein. Geschichte eines Begriffs und Probleme seiner Konzeptualisierung in der Filmwissenschaft. In: *montage AV 3/2* (1994), S. 99–118.

6 Vgl. Schweinitz: Genre, S. 104–107; David Bordwell, Kristin Thompson: *Film Art an Introduction*. New York 2010, S. 328.

7 Vgl. Rick Altman: A Semantic/Syntactic Approach to Film Genre [1984]. In: Barry Keith Grant (Hg.): *Film Genre Reader III*. Austin 2007, S. 27–41, hier S. 31; Fredric Jameson: Magical Narratives. On the Dialectical Use of Genre Criticism. In: Ders. (Hg.): *The Political Unconscious. Narrative as a Socially Symbolic Act*. London 1981, S. 102–150, hier S. 109.

8 Vgl. Steve Neale: Questions of Genre. In: Barry Keith Grant (Hg.): *Film Genre Reader III*. Austin 2007, S. 160–184, hier S. 160.

9 Vgl. Neale: Questions of Genre, S. 168–169.

10 Vgl. Neale: Questions of Genre, S. 173–175.

11 Vgl. Christine Gledhill: Rethinking Genre. In: Dies., Linda Williams (Hg.): *Reinventing Film Studies*. London 2000, S. 221–243, hier S. 228–229.

12 Hermann Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn. Hollywood zwischen Krieg und Demokratie*. Berlin, Boston 2016, S. 88.

kulturelle[n] Konfliktfelder“ des Schulfilms kartieren ließen.¹³ Derartig analysierte Filme würden dann gemeinsame Merkmale in Form von identifizierten narrativen oder dramatischen Stereotypen enthalten.¹⁴

Versucht man solche oder ähnliche Ansätze auf den sogenannten Schulfilm zu übertragen, fällt auf, dass viele dieser theoretischen Konzepte hier nicht adäquat zu greifen scheinen oder jeweils einen Großteil der möglichen Filme ausschließen. Es ist keinesfalls so, dass sogenannte Schulfilme festgelegten und nachvollziehbaren narrativen, poetischen, ästhetischen oder semiotischen Mustern und Strukturen folgen. Eine taxonomische Kategorisierung anhand von Handlungselementen ist bei der Diversität und Heterogenität, die die Filme selbst in kurzen historischen Zeitspannen aufweisen, also nicht zielführend. Es lassen sich keine Zyklen, Wellen oder kanonischen Formen finden, keine Hierarchisierungen oder Abspaltungen. In dieser Hinsicht kann selbst das kaum zu überblickende Konvolut an scheinbar gleichartigen Pauker-, Lümmel- und Schlagerfilmen der 1960er und 1970er Jahre nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Schule im deutschen Film ein äußerst heterogenes Dispositiv ist und sich einer allein auf inhaltliche Parameter abzielenden Korpusbildung entzieht. Das Fehlen von Fachliteratur zu einem dezidierten Genre des Schulfilms macht dieses Problem letztlich *ex negativo* evident.¹⁵ Hingegen können die Schule als Ort der Handlung oder Schüler*innen als Protagonist*innen selber in unterschiedlichsten Genres auftauchen,¹⁶ wie ich an anderer Stelle exemplarisch dargelegt habe.¹⁷ Dabei ist der sogenannte Schulfilm im wissenschaftlichen Kontext mit diesen Problemen keineswegs allein, wie ein Blick auf mögliche Definitionsversu-

13 Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 88–89. Kappelhoff nennt für den von ihm analysierten Kriegsfilm etwa unter anderem folgende Handlungselemente: „[...] die spezifische soziale Zusammensetzung einer Gruppe, die Absichten und Ziele, denen sich die Mitglieder dieser Gruppe gemeinsam unterstellen, die diversen ikonografischen Zeichen der Kriegsführung, mit denen sie ausgestattet ist, eine gewisse Anzahl narrativer Episoden, welche die Gruppe im Laufe des Films durchläuft.“ Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 90.

14 Vgl. Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 90.

15 Auch Schäffer verweist auf das ominöse Fehlen von Literatur zum Thema (vgl. Schäffer: *Ein Blick sagt mehr als tausend Worte*, S. 396).

16 Zum Beispiel in Musik- und Schlagerfilmen (UND SOWAS MUSS UM 8 INS BETT, Werner Jacobs, DEU, AUT 1965 oder ROCK IT! Mike Marzuk, DEU 2010), Komödien (DIE FEUERZANGENBOWLE, Helmut Weiss, DEU 1944), Krimis (TATORT – REIFEZEUGNIS, Wolfgang Petersen, DEU 1977), Kinder- (SHERIFF TEDDY, Heiner Carow, DDR 1957), Horror- (SCHREI – DENN ICH WERDE DICH TÖTEN! Robert Sigi, DEU 1999), Erotik- (SCHULMÄDCHEN-REPORT-Reihe, Diverse, DEU 1970–1980), Kriegs- (DIE BRÜCKE, Bernhard Wicki, DEU 1959) und Fantasy- (DER DRACHE DANIEL, Hans Kratzert, DDR 1990) oder Propagandafilmen (KOPF HOCH, JOHANNES! Viktor de Kowa, DEU 1941) und Western (DER LANGE RITT ZUR SCHULE, Rolf Losansky, DDR 1982).

17 Vgl. Christian Rüdiger: *Gaudeamus igitur. Poetische Weltentfaltung und ästhetische Weltwahrnehmung als zeithistorische Dimensionen in Werner Jacobs' Zur Hölle mit den Paukern*. In:

che eines Kinder- und Jugendfilms bei Bettina Kümmerling-Meibauer zeigt. Die Probleme im Zustandekommen einer einheitlichen und zufriedenstellenden Definition sieht sie nicht zuletzt darin begründet, „dass Wissenschaftler, Pädagogen, Produzenten, Festivalorganisatoren, Journalisten oder Filmverleiher je nach Priorität und theoretischem Zugang etwas anderes darunter verstehen.“¹⁸ Diese diversen Vorstellungen davon, wie der Begriff Kinder- und Jugendfilm zu definieren sei, führt letztlich auch zu unterschiedlichen Korpora.¹⁹

Eine an ikonischen oder inhaltlichen Größen orientierte Kategorisierung, wie sie Schäffer vornimmt, muss sich zudem der Frage stellen, wieviel Schule im Film zu sehen sein muss, damit man von einem Schulfilm sprechen kann. Denn obwohl sicher nicht zu bestreiten ist, dass Schäffers Schulfilm-Charakterisierung auf einen Großteil meines Korpus zutrifft, so bleibt doch unklar, wie in seiner Perspektive etwa mit einem Film wie Wolfgang Staudtes *DER UNTERTAN* (DDR 1951) umzugehen wäre. Staudtes Film beginnt mit einer imposanten Schulzene, die unter anderem auch Friedrich Koch in seinem Buch *Schule im Kino. Autorität und Erziehung. Vom „Blauen Engel“ bis zur „Feuerzangenbowle“* bespricht.²⁰ Allerdings ist diese Szene nur knapp eineinhalb Minuten lang und bleibt die einzige Darstellung von Schule im ganzen Film. Macht dies *DER UNTERTAN* zu einem Schulfilm oder schließt es ihn gerade deswegen aus dieser Kategorie aus? Bedeutet es, dass seine Darstellung von Schule irrelevant oder marginal ist?

Gerade weil diese Probleme in der Auseinandersetzung mit dem sogenannten Schulfilm als einem Genre so virulent sind und die Fragen nach möglichen Kategorisierungsstrukturen im Lichte meines Interesses an den Filmen wenig fruchtbar erscheinen, werde ich eine andere Perspektive vorschlagen. Eine Perspektive, die Schule im deutschen Spielfilm nicht als Handlungskategorie oder Genre, sondern als fiktionalen Bezugspunkt zu anderen sinnlichen Herstellungen von Schule betrachtet.

Doch was heißt in diesem Zusammenhang ‚Fiktion‘ oder ‚Fiktionalisierung‘? Für Jacques Rancière – dessen Überlegungen zur Aufteilung des Sinnlichen die maßgeblichen theoretischen Bezüge des vorliegenden Buches darstellen – bedeutet Fiktionalisierung „einen neuen Bezug zwischen Schein und Wirklichkeit, zwischen

Hermann Kappelhoff, Christine Lötcher, Daniel Illger (Hg.): *Cinepoetische Exkursionen ins Kino von 1968*. Berlin, Boston 2018, S. 95–112.

¹⁸ Bettina Kümmerling-Meibauer: Einleitung. In: Dies., Thomas Koebner (Hg.): *Filmgenres. Kinder- und Jugendfilm*. Stuttgart 2010, S. 9–23, hier S. 10.

¹⁹ Vgl. Kümmerling-Meibauer: Einleitung, S. 12.

²⁰ Vgl. Friedrich Koch: *Schule im Kino. Autorität und Erziehung. Vom „Blauen Engel“ bis zur „Feuerzangenbowle“*. Weinheim, Basel 1987.

Sichtbarem und seiner Bedeutung, Einzellnem und Gemeinsamen zu stiften.²¹ Dabei bezieht er sich auch auf den Film und dessen mediale Möglichkeiten, einer kausal motivierten Handlungsverkettung²² eine lyrische²³ Anordnung von ungeordneten und mehrdeutigen Zeichen entgegenzusetzen. Diese „neue Fiktionalität bewegt sich in dieser Landschaft aus Zeichen: sie ist eine neue Art, Geschichten zu erzählen, das heißt zunächst die ‚empirische‘ Welt der undurchsichtigen Handlungen und unscheinbaren Gegenstände mit Sinn auszustatten.“²⁴ Anstelle aus der kausal-logischen Verknüpfung von Zeichen, Bildern und Handlungselementen schöpft diese ästhetische Fiktion ihre Bedeutung aus sich immer wieder neu entfaltenden sinnlichen Bezügen zwischen den Zeichen.²⁵

Wenn ich also von Schule im Film als einer Fiktion spreche, so ist darunter ein immer wieder neues Hervorbringen sinnlicher Bezüge zwischen den Elementen einer Alltagswelt gemeint. Diese Alltagswelt bezeichnet dabei nicht nur ‚Gegenstände‘ – wie zum Beispiel das Schulgebäude auf der anderen Straßenseite, die dort arbeitenden Lehrkräfte, Schüler*innen et cetera –, sondern auch bereits existierende Fiktionen, wie zum Beispiel Filme und Literatur. Die Fiktionalisierung entspinnt somit ein sich ständig verzweigendes Netz von Bezugnahmen, welches neue Sinnzusammenhänge zwischen bereits existierenden ‚Zeichen‘ herstellt und dabei neue ‚Zeichen‘ hervorbringt. Wenn ich also von Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm spreche, meine ich eigentlich Fiktionen von Fiktionen. Diese stellen eine Verbindung zwischen der sinnlichen Fiktion der Schule als ästhetischer und der Schule einer Alltagswahrnehmung als sozialer Erscheinungsform her. Sie beziehen sich dabei zwar auf Alltagswahrnehmungen von Lehrkräften und Schüler*innen, Gebäuden, Funktionen und medialen Darstellungen, stellen aber in den Filmen und durch die Filme neue sinnliche Bezüge und Bedeutungen her.

Auf diese Weise bietet sich nicht nur die Möglichkeit, Filme miteinander zu vergleichen, die der Definition von Schäffer folgen, sondern auch jene, die an den Rändern einer solchen Definition oder vielleicht sogar außerhalb von ihr existieren. Ich denke hier neben dem schon erwähnten Film *DER UNTERTAN* etwa auch

21 Jacques Rancière: Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. In: Maria Muhle (Hg.): *Jacques Rancière. Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*. Berlin 2006, S. 75–100, hier S. 89.

22 Vgl. Rancière, Jacques: Die Aufteilung des Sinnlichen [2000]. In: Maria Muhle (Hg.): *Jacques Rancière. Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*. Berlin 2006, S. 21–73, hier S. 58–59.

23 Vgl. Jacques Rancière: Die Geschichtlichkeit des Films [1998]. In: Eva Hohenberger, Judith Keilbach (Hg.): *Die Gegenwart der Vergangenheit. Dokumentarfilm, Fernsehen und Geschichte*. Berlin 2003, S. 230–247, hier S. 234.

24 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 58.

25 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 58–59.

an CLAUDIA (Walter Beck, DDR 1959), der in einem Pionierlager spielt oder an DAS DUELL (AUS UNSERER ZEIT, TEIL 2) (Hans-Joachim Kunert, DDR 1970), in dem junge Arbeiter auf ein Studium vorbereitet werden. Schule im deutschen Spielfilm nicht nur als Repräsentation von Orten, Gegenständen und Figuren zu denken, erlaubt es mir zudem auch, den sich im Kontext der Schule entspannenden ästhetischen Figurationen zu folgen. So werde ich in Teil I DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER (Winfried Junge, DDR 1967) und RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH (Karl-Heinz Lotz, DDR 1990) untersuchen, die beide recht deutlich mit einem schulischen Handlungsdispositiv beschrieben werden können. Allerdings wird der Fokus meiner Analyse hier nicht primär auf Szenen in der oder im Umfeld der Schule beziehungsweise ihrer Repräsentationen, sondern auf zwei Paradeszenen liegen.

So divers die von mir im vorliegenden Buch untersuchten Filme und ihre poetischen Konzepte von Schule, ihre Produktions- und Rezeptionsumstände auch sind, so sehr zeichnen sie sich wiederum durch gegenseitige poetische, ästhetische und semantische Aneignungen und Hervorbringungen aus. Und diese beziehen sich auf mehr als die filmische Fiktionalisierung einer wie auch immer kollektiv wahrgenommenen,²⁶ alltagsweltlichen Institution oder den vagen Verweis auf ein nur schwer zu bestimmendes Genrebewusstsein. Ich werde sie darum in ihrer Heterogenität und teilweisen Unbestimmtheit vielmehr als Bestandteile gemeinschaftlich geteilter Wahrnehmungs- und medialer Erinnerungswelten betrachten, die sich nicht nur in den Filmen ausdrücken, sondern mit ihnen und durch sie geschaffen und poetisch wie politisch wirksam werden. Oder, wie Schäffer schreibt: „Wenn auch Schulfilmproduktionen das gesellschaftlich relevante Bild von und über ‚Schule‘ nicht allein ‚bestimmen‘, so sind diese Produktionen doch am Prozess der Erzeugung und Zuschreibung von Bedeutungen zumindest beteiligt.“²⁷

Die ursprüngliche Frage nach dem ‚Original‘ und dem genealogischen Verhältnis zu seinen Kopien, Abbildern und Transformationen wirft in der Perspektive des Fiktionalen nicht nur das Problem einer historischen Teleologie auf. Auch die sinnliche Beziehung zwischen den Bildern und mir als Zuschauendem – die Frage, wie diese Filme, mit Schäffers Worten, „am Prozess der Erzeugung und Zuschreibung von Bedeutungen“²⁸ Teil haben – wird als Problem greifbar. Das Beziehungsgeflecht umfasst damit den eigentlichen Film, mich als Zuschauer sowie das gemeinsame Verhältnis zu anderen Filmen, Betrachtenden und letztlich auch die Fiktionen der Schule

26 So schreibt Schäffer, dass „auf Grund der Schulpflicht fast alle Rezipienten über eigene Erfahrungen mit dem institutionellen Referenzpunkt dieser Filme verfügen, [wodurch, CR] sich das Schulfilmgenre z. B. vom Genre des Westerns, des Krimis oder der Science Fiction“ unterscheidet. Schäffer: Ein Blick sagt mehr als tausend Worte, S. 396.

27 Schäffer: Ein Blick sagt mehr als tausend Worte, S. 396.

28 Schäffer: Ein Blick sagt mehr als tausend Worte, S. 396.

im deutschen Spielfilm. Dieses Verhältnis wird in der hier vorgeschlagenen Perspektive jedoch nicht als statisches Konstrukt, sondern als sich immerfort wandelnde dynamische Beziehung beschrieben, die abhängig davon ist, welche medialen Äußerungen oder Seherfahrungen mit ihr in Kontakt treten. Durch das von Hermann Kappelhoff beschriebene Konzept einer ‚Poiesis des Filme-Sehens‘²⁹ wird dieses dynamische Verhältnis von nicht nur auf sich selbst begrenzten filmischen Bildern und ihrem sinnlichen Erleben theoretisch fruchtbar gemacht. Methodologisch wird das Korpus an Filmen also nicht im Sinne einer deskriptiven Poetik einer Schule im deutschen Spielfilm, sondern einer Poetologie erschlossen. Eine solche Poetologie kann dem dynamischen Charakter der Beziehung von Erinnerung, Aneignung und Herstellung von Schule im deutschen Spielfilm Rechnung tragen.

Eine primäre Bezugsquelle für meine Frage, wie sich Schule im Spielfilm jenseits repräsentationaler Vorstellungen denken ließe, ist die Vorstellung, dass das Schulsystem in Deutschland durch drei historisch gewachsene Funktionen charakterisiert werden kann, die auf paradigmatische Weise auch zentrale semantische Größen der Fiktionalisierung von Schule im deutschen Spielfilm darstellen: die Qualifikation der Schüler*innen durch Bildung, die Integration der Schüler*innen durch Erziehung und die Selektion der Schüler*innen nach Leistung.³⁰ Ich werde diese Vorstellung und die damit verbundenen Implikationen später im Buch weiter ausfalten, möchte an dieser Stelle jedoch bereits die Schule im deutschen Spielfilm als eine je spezifische ästhetische Fiktionalisierung von Bildung, Erziehung und sozialer Selektion beschreiben, die hier vor allem auf bildliche Erscheinungen und Wahrnehmungsweisen von Schüler*innen und Lehrer*innen bezogen ist. Durch das theoretische Konzept einer Poiesis des Filme-Sehens können diese Fiktionen von Schule – als sinnliche Aneignungen und Herstellungen – in Beziehung zueinander gesetzt werden. Dieser ästhetische Bezug äußert sich, wie ich darlegen werde, in der affirmativen oder kritischen bildräumlichen Verhandlung von Sichtbarkeiten und Wahrnehmungspositionen in einem nach Homogenität und Kontinuität strebenden, sich reproduzierenden rancièreschen Regime sinnlicher Aufteilungen und sozialer Zuschreibungen. Zentral ist dabei die sinnliche Auseinandersetzung mit dem konsen-

²⁹ Vgl. Hermann Kappelhoff: *Kognition und Reflexion. Zur Theorie filmischen Denkens*. Berlin, Boston 2018.

³⁰ Vgl. Jürgen Rekus: Situation, Notwendigkeit und Möglichkeit von moralischer Erziehung in der Schule. In: Ders. (Hg.): *Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht*. Weinheim, München 1993, S. 13–31, hier S. 22–23; Hermann Giesecke: Erziehung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen. In: Achim Leschinsky, Petra Gruner, Gerhard Kluchert (Hg.): *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule. Allgemeines und der „Fall DDR“*. Weinheim 1999, S. 72–79, hier S. 75–76; Helmut Fend: Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems [1974]. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 161–165.

suellen Wahrnehmungsparadigma einer immer schon selektierten und sich reproduzierenden leistungsorientierten Sozialität. Da sich dieses konsensuelle Wahrnehmungsparadigma auf die gesellschaftliche Emanzipation des deutschen Bürgertums durch schulische Selektion im 19. Jahrhundert bezieht, treten bürgerliche Schulformen und Wahrnehmungspositionen in den schulischen Fiktionen als poetische und semantische, affirmative oder kritische Bezugspunkte besonders hervor.

1.3 Schule, Film und Theorie

Mein Forschungsinteresse reicht damit in diverse und durchaus heterogene wissenschaftliche Gebiete und Disziplinen hinein – beispielsweise Filmhistoriografie, Affekt- und Filmtheorie, politische Theorie sowie Soziologie, Bildungs- und Erziehungswissenschaft. Es wäre an dieser Stelle nicht zielführend, den jeweiligen Forschungsstand aller entsprechenden Wissenschaftsbereiche wiederzugeben. Ich werde aber an signifikanten Punkten im Verlauf der Arbeit immer wieder wissenschaftstheoretische Reflexionen sowie interdisziplinäre Anknüpfungspunkte einbinden und auf Entwicklungen relevanter Forschungsschwerpunkte und Theorien eingehen.

Auf die Diversität des Forschungsstandes im Bereich Schule und deutscher Film wiederum muss bereits einleitend hingewiesen werden. Zum einen fällt die hohe Dichte an medienpädagogischen, erziehungs- und bildungswissenschaftlichen, germanistischen und literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen auf, deren thematische Bandbreite sich vom Film als didaktisches Mittel im Unterricht³¹ über Filme als repräsentationale Abbildungen historischer, sozialer oder kultureller Phänomene³²

31 Vgl. zum Beispiel: Petra Anders et al. (Hg.): *Einführung in die Filmdidaktik*. Stuttgart 2019; Dankwart Biederbick, Andrea Wagener: *Film als Gegenstand fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens in der gymnasialen Oberstufe. Beiträge der Fächer des Aufgabenfeldes I – Deutsch, Kunst, Literatur, Musik*. Bönen 2000; Gabriele Blell et al. (Hg.): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler 2016; Silke Grafe, Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig: *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn 2019; Inge Kirsner: *Film-Welten in der Schule. Theoriefragmente und Praxisbeispiele*. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 7 (2005), S. 1–7.

32 Vgl. hierzu zum Beispiel die Aufsätze in Charlotte Jacke, Rainer Winkel (Hg.): *Die gefilmte Schule*. Baltmannsweiler 2008. Vgl. auch Wilhelm-Joachim Lüttgert: *Erziehungsstile in nationalsozialistischen Jugendgruppen. Eine pädagogische Analyse ausgewählter Spiel- und Dokumentarfilme aus der Zeit des Dritten Reichs (Dissertation)*. Stuttgart 1973; Karl-Josef Pazzini, Manuel Zahn: *Spielfilme als empirische Quellen zur Erforschung des Lehrens*. In: Wolfgang Meseth et al. (Hg.): *Von der Erziehungswirklichkeit zur Empirie des Pädagogischen. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn 2016, S. 147–156; Peter Ellenbruch: *Schule im Kino, Kino als Schule. Aspekte der Schuldarstellung innerhalb des deutschen Films und Kineinbindungen innerhalb deutscher Bildungsdebatten*. In: Metin Genç, Christof Hamann (Hg.): *Institutionen der*

bis zu videografischen Arbeiten spannt.³³ Dabei fällt auf, dass sich ein Großteil der deutschen Literatur mit der Analyse medialer Darstellungen und Repräsentationen von Lehrkräften und der Tätigkeit des Lehrens befasst.³⁴ Für mein poetologisches Interesse haben sich die meisten dieser Arbeiten – trotz ihrer scheinbar unerschöpflichen Fülle – als wenig zielführend erwiesen. In der Auseinandersetzung mit Einzelfilmen tritt die Schule als poetisch-sinnlicher Erfahrungsraum oder Genedispositiv eher in den Hintergrund.³⁵ Arbeiten wie die bereits vorgestellte von Schäffer und etwa Hans J. Wulffs Text zu Schlagerfilmen³⁶ sind bereits eher an Fragen des Genres interessiert, bleiben jedoch entweder auf deskriptive Kategorien oder enge Genreraster begrenzt. Einen größeren historischen Bogen schlagen

Pädagogik. Studien zur Kultur- und Mediengeschichte ihrer ästhetischen Formierungen. Würzburg 2016, S. 319–338.

33 Vgl. Astrid Baltruschat: Zwischen Lehrern und Schülern. Videografische Konstruktionen unterrichtlicher Begegnung. In: Alexander Geimer, Carsten Heinze, Rainer Winter (Hg.): *Die Herausforderungen des Films. Soziologische Antworten.* Wiesbaden 2018, S. 389–411.

34 Vgl. unter anderem: Ulrike Greiner, Markus Vorauer: *Lehrerfiguren im internationalen Spielfilm. Helden oder Gescheiterte?* Münster 2007; Dominique Matthes, Hilke Pallesen (Hg.): *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung.* Wiesbaden 2022; Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann: Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung. In: Isabell van Ackeren et al. (Hg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Opladen, Berlin, Toronto 2020, S. 269–282; Ulrich Kumher: Filmlehrerinnen und Filmlehrer – pädagogische Vorbilder? Eine kleine Reflexion über das Bildungspotenzial des LehrerInnenfilms und Vorschläge zu seinem Einsatz in der LehrerInnen(aus)bildung. In: *Medienimpulse* 58/1 (2020), S. 1–34; Hans-Ulrich Grunder: Das Bild der Lehrkraft in US-amerikanischen Spielfilmen. In: Ders. (Hg.): *„Und nun endlich an die Arbeit!“ Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf.* Baltmannsweiler 2005, S. 35–40; Michael Wimmer: Zwischen schöpferischer Gewalt und aggressivem Pathos. Lehren im Film „Der Club der toten Dichter“. In: Karl-Josef Pazzini, Manuel Zahn (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens.* 2011, S. 81–96; Karl-Josef Pazzini, Jean-Marie Weber, Manuel Zahn: Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Lehre im Kino. Psychoanalytische und pädagogische Lektüren von LehrerInnenfilmen.* Wiesbaden 2018, S. 1–11.

35 So zum Beispiel in Hertha Thieles, Heide Schlüppmanns und Karola Gramanns Artikel zu MÄDCHEN IN UNIFORM (Leontine Sagan, DEU 1931) [Vgl. Hertha Thiele, Heide Schlüppmann, Karola Gramann: Momente erotischer Utopie – ästhetisierte Verdrängung. Zu „Mädchen in Uniform“ und „Anna und Elisabeth“. In: *Frauen und Film* 28 (1981), S. 28–47], Thomas Wiedemanns Text zu FACK JU GÖHTE [Thomas Wiedemann: „Zeig PISA die Faust“. Diskursive Wirklichkeitskonstruktion in Fack ju Göhte. In: Ders., Christine Lohmeier (Hg.): *Diskursanalyse für die Kommunikationswissenschaft.* Wiesbaden 2019, S. 331–353] oder in Petra Jostings Beitrag zu TRAUMULUS (Carl Froelich, DEU 1936) [Petra Josting: Traumulus. Vom naturalistischen Drama zur NS-Verfilmung. In: Dies. et al. (Hg.): *Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund 1900–1945.* Berlin 2020, S. 439–466].

36 Vgl. Hans J. Wulff: „Ein kluges Mädchen denkt nicht nur an die Schule, sondern erst recht an die Freizeit!“. In: Silke Allmann, Jorina Talmon-Gros (Hg.): *Kon-Texte. Pädagogische Spurensuche.* [Festschrift für Norbert Neumann.]. Wiesbaden 2017, S. 123–139.

hier beispielsweise Friedrich Kochs bereits erwähntes Buch *Schule im Kino*³⁷ und Mary M. Daltons *The Hollywood Curriculum*,³⁸ welches sich mit Lehrer*innen im US-amerikanischen Kino auseinandersetzt. Mit Kochs Ansatz werde ich mich in Teil I des Buches noch näher beschäftigen. Kurz erwähnen möchte ich an dieser Stelle auch André Grzeszyks Buch *Unreine Bilder. Zur medialen (Selbst-)Inszenierung von School Shootern*, welches sich mit den Verflechtungen zwischen den Selbstdarstellungen von Schul-Amokläufern und deren medialen Vor-Bildern in Filmen, Literatur, Computerspielen und Nachrichten beschäftigt.³⁹ Auch wenn diese Arbeit neben der inhaltlichen Parallele der Dispositive nur wenige Schnittpunkte mit meinem eigenen Unterfangen besitzt, so möchte ich dennoch darauf hinweisen, dass Grzeszyks Auseinandersetzung sich – wenn auch nur randständig und mit anderen Gewichtungen, Schlüssen und Implikationen – sowohl auf Jacques Rancières *Aufteilung des Sinnlichen* als auch auf Hermann Kappelhoffs theoretisches Modell des Bildraums bezieht, wie dies auch das vorliegende Buch tut. Ein größerer Teil der theoretischen Aufarbeitung von Schule und Film findet letztlich auch in medienwissenschaftlichen und historischen Arbeiten statt, in welchen Filme und ihre sozio-kulturelle Einbettung in mal große, mal sehr eng umrissene historische Kontexte untersucht werden. Dabei stehen jedoch weder die Filme noch die Schule zwangsläufig im Mittelpunkt der Analysen.⁴⁰

Mit Blick auf die internationale Forschungsliteratur zeigt sich eine Dominanz US-amerikanischer Beiträge, welche sich neben deskriptiven Figurenanalysen von Lehrkräften vor allem mit den pädagogischen und bildungswissenschaftlichen As-

37 Vgl. Koch: *Schule im Kino*.

38 Vgl. Mary M. Dalton: *The Hollywood Curriculum. Teachers and Teaching in the Movies*. New York 1999.

39 Vgl. André Grzeszyk: *Unreine Bilder. Zur medialen (Selbst-)Inszenierung von School Shootern*. Bielefeld 2012.

40 Vgl. zum Beispiel diese Auswahl zum Thema Jugend: Ingrid Volkmer: Teenager. Ausgangspunkt medialer und ästhetischer Kommerzialisierung der Jugendphase. In: Dieter Baacke et al. (Hg.): *Jugend 1900–1970. Zwischen Selbstverfügung und Deutung*. Opladen 1991, S. 142–154; Dieter Baacke, Horst Schäfer: *Leben wie im Kino. Jugendkulturen und Film*. Frankfurt am Main 1994; Johannes Bilstein: Revolten im höheren Auftrag. In: Yvonne Ehrenspeck, Burkhard Schäffer (Hg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen 2003, S. 359–379; Renate Möller, Uwe Sander: Jugendmythen im Spielfilm. In: Yvonne Ehrenspeck, Burkhard Schäffer (Hg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen 2003, S. 381–394; Benita Blessing: *The Antifascist Classroom. Denazification in Soviet-occupied Germany, 1945–1949*. New York 2006; Marlene Antonia Illies: Der Kinder- und Jugendfilm von 1900 bis 1945. In: Petra Josting et al. (Hg.): *Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund 1900–1945*. Berlin 2020, S. 77–103.

pekten in den Darstellungen von *teaching* und *education* befassen.⁴¹ Neben oft kleineren Beiträgen zum kontemporären internationalen Kino,⁴² zu Themen der Queer- und Genderstudies oder aus dem Bereich der Critical Race Theory⁴³ liegen auch

41 Vgl. Bryan McCullick et al.: Butches, Bullies and Buffoons. Images of Physical Education Teachers in the Movies. In: *Sport, Education and Society* 8/1 (2003), S. 3–16; George Gerbner: Images across Cultures. Teachers in Mass Media Fiction and Drama. In: *The School Review* 74/2 (1966), S. 212–230; Adam Farhi: Hollywood Goes to School. Recognizing the Superteacher Myth in Film. In: *The Clearing House* 72/3 (1999), S. 157–159; Paul Farber, Gunilla Holm: A Brotherhood of Heroes. The Charismatic Educator in Recent American Movies. In: Dies., Eugene F. Jr. Provenzo (Hg.): *Schooling in the Light of Popular Culture*. Albany 1994, S. 153–172; Mary M. Dalton: Bad Teacher Is Bad for Teachers. In: *Journal of Popular Film and Television* 41/2 (2013), S. 78–87; Tony Brown: Teachers on Film. Changing Representations of Teaching in Popular Cinema from Mr. Chips to Jamie Fitzpatrick. In: Kaela Jubas, Nancy Taber, Tony Brown (Hg.): *Popular Culture as Pedagogy. Research in the Field of Adult Education*. Rotterdam 2015, S. 49–66; Barbara Beyerbach: The Social Foundations Classroom. Themes in Sixty Years of Teachers in Film: Fast Times, Dangerous Minds, Stand on Me. In: *Educational Studies. A Journal of the American Educational Studies Association* 37/3 (2005), S. 267–285; Diane Conrad, Monica Prendergast (Hg.): *Teachers and Teaching on Stage and on Screen. Dramatic Depictions*. Bristol 2019. Vgl. Dalton: *The Hollywood Curriculum*; Sevan G. Terzian, Patrick A. Ryan: *American Education in Popular Media. From the Blackboard to the Silver Screen*. New York 2015; Daniel P. Liston, Ian Renga (Hg.): *Teaching, Learning, and Schooling in Film. Reel Education*. New York 2015; Mary M. Dalton, Laura R. Linder (Hg.): *Teachers, Teaching, and Media. Original Essays about Educators in Popular Culture*. Leiden, Boston 2019; Rob Edelman: Teachers in the Movies. In: *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers* 7/3 (1990), S. 26–31; Roy Fisher, Ann Harris, Christine Jarvis: *Education in Popular Culture. Telling Tales on Teachers and Learners*. London 2008; William Ayers: A Teacher Ain't Nothin' But a Hero. In: Pamela Bolotin Joseph, Gail E. Burnaford (Hg.): *Images of Schoolteachers in Twentieth-Century America. Paragons, Polarities, Complexities*. New York 1993, S. 147–156.

42 Vgl. Sarah Hill: *Young Women, Girls and Postfeminism in Contemporary British Film*. London, New York 2021; David Gaertner: Die Revolution in Gedanken. Lindsay Andersons If In: Hermann Kappelhoff, Christine Lötscher, Daniel Illger (Hg.): *Cinipoetische Exkursionen ins Kino von 1968*. Berlin, Boston 2018, S. 113–136; Liliane Goldsztaub, Jean-Marie Weber: „Die vierhundert Streiche der Adoleszenz“. An Beispielen des Films *Les Quatre Cents Coups* von François Truffaut. In: Jean-Marie Weber, Manuel Zahn, Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehre im Kino. Psychoanalytische und pädagogische Lektüren von Lehrerfilmen*. Wiesbaden 2018, S. 97–107; David Limond: Keeping your Head and Losing it in the Celluloid Classroom. (non)Sense and (Feminine) Sensibility in Two Films of Boarding School Life: If ... and Picnic at Hanging Rock. In: Ulrike Mietzner, Kevin Myers, Nick Peim (Hg.): *Visual History. Images of Education*. Bern 2005, S. 147–164; Alexander Federov et al.: *School and University in the Mirror of American, British, French, German and Russian Movies*. Moskau 2019; Manuel Zahn: „Blackboards“. Filmische Reflexionen der Lehre jenseits von Schule. In: Manuel Zahn, Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden 2011, S. 97–112.

43 Vgl. Barbara Mennel: *Queer Cinema. Schoolgirls, Vampires and Gay Cowboys*. London 2012; Jo Keroes: *Tales Out of School. Gender, Longing and the Teacher in Fiction and Film*. Carbondale 1999; Henry Giroux: Race, Pedagogy and Whiteness in *Dangerous Minds*. In: *Cinéaste* 22/4 (1997), S. 46–49.

neuere Monografien zum Thema Schule im unter anderem US-amerikanischen, britischen, australischen und japanischen Kino vor:⁴⁴ Robert C. Bulmans Werk⁴⁵ betrachtet zum Beispiel in einer kultursoziologischen Perspektive das Verhältnis von Individuum zu *class* und *consumer culture* in US-amerikanischen Highschool-Filmen. Stephen Glynn legt dagegen einen historisch chronologischen Abriss britischer Schulfilme vor,⁴⁶ der zwar in eine genretheoretische Diskussion eingebettet ist, diese aber mehr als Rahmung für die historische Periodisierung der Filme nutzt. In ihrer umfangreichen Analyse der Schule im australischen Spiel- und Dokumentarfilm folgt Josephine May zwar auch einer chronologischen Struktur,⁴⁷ geht in ihrer Periodisierung jedoch individuellen Fragestellungen nach. Dabei steht die Beziehung der Darstellungen zu Themen und Metaphoriken von *race*, *class* und *gender* im Fokus. Peter C. Pugsley schließlich lässt in seinem Buch zur Schule im japanischen Kino eine historische Periodisierung gänzlich aus und widmet sich stattdessen in Mikrostudien ikonografischen Themen wie Räumen, Bewegungen und Kostümen sowie kultursoziologischen Fragen nach den filmischen Gesellschaftsbildern oder ihren ökonomischen Vermarktungsstrategien.⁴⁸

Mein Buch verortet sich innerhalb dieser großen Vielfalt wissenschaftlicher Ansätze als ein Dazwischen. Denn auch wenn ich die Vorstellung einer oft repräsentational gedachten Beziehung zwischen Film und außerfilmischer Welt nur eingeschränkt teile, so versuche ich, in der hermeneutischen Analyse dennoch eine

44 Erstaunlicherweise scheint es Monografien zur Schule im französischen Kino nicht zu geben. Auch hier finden sich die meisten Verweise eher in internationalen Publikationen. Vgl. Guy Gauthier: *La représentation des enseignants dans le cinéma français (1964–1994)*. In: *Recherche et formation* 21 (1996), S. 43–56; Thomas Bauer, Jean-Marc Lemonnier: *L'éducation physique au cinéma. Une autre histoire (1943–2014)?* In: *STAPS. Sciences et techniques des activités physiques et sportives* 105/3 (2014), S. 67–80; Gundel Mattenklott: *Das wilde Kind und seine Lehrer. Über François Truffauts Film „L'Enfant sauvage“*. In: Manuel Zahn, Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden 2011, S. 67–80; Winfried Pauleit: *Filmische Lehrperformances zwischen Schule und Kino. „Les 400 coups“ und andere Filme*. In: Manuel Zahn, Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden 2011, S. 49–65; Olaf Sanders: *Echte Erziehung aus Frankreich*. In: Manuel Zahn, Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden 2011, S. 175–188.

45 Vgl. Robert C. Bulman: *Hollywood Goes to High School. Cinema, Schools, and American Culture*. New York 2005.

46 Vgl. Stephen Glynn: *The British School Film. From Tom Brown to Harry Potter. Representations of Secondary Education in British Cinema*. London 2016.

47 Vgl. Josephine May: *Reel Schools. Schooling and the Nation in Australian Cinema*. Bern, Berlin 2013.

48 Vgl. Peter C. Pugsley: *Japanese High School Films. Iconography, Nostalgia and Discipline*. Edinburgh 2021.

poietische Relation zwischen individuellen Filmen und einem größeren Kosmos sozialkultureller Bilder und Ideen zu entfalten. Selbst wenn ich die teleologisch-historische Perspektive von Friedrich Kochs Buch relativiere, so setze ich mich dennoch produktiv mit dem Verhältnis zwischen historischen Bildern auseinander. Und auch wenn ich der Meinung bin, dass sich die Fiktionalisierungen der Schule im deutschen Spielfilm nicht als Genre verstehen lassen, so begeben mich mit den Aneignungen und Herstellungen von Bildung, Erziehung und sozialer Selektion dennoch auf eine strukturorientierte Suche nach den Wahrnehmungswelten von Schule. So operiere ich im Laufe des Buchs mit einer phänomenologisch orientierten Filmtheorie an den Kreuzungspunkten zwischen politischer Theorie, Soziologie, Geschichts-, Kultur- und Bildungswissenschaft.

Eine poetologische Auseinandersetzung mit der Schule im deutschen Spielfilm über einen circa 100-jährigen Zeitraum und die Frage nach den poetischen Beziehungen zwischen Filmen und Zuschauenden bringen dabei methodologische Schwierigkeiten mit sich. Auf der einen Seite wäre es eine große Herausforderung, alle von mir als relevant identifizierten Filme in diesem Buch adäquat zu analysieren. Dem liegt hier die Prämisse zugrunde, dass Filme generell genuine poetische und ästhetische Hervorbringungen darstellen und als solche entsprechend zu erschließen sind. Dies trifft auch auf die Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm im vorliegenden Buch zu – selbst in eher als repetitiv anzusehenden Filmreihen wie der DIE-LÜMMEL-VON-DER-ERSTEN-BANK-Reihe (Diverse, DEU 1968–1972). Eine induktive Generalisierung einzelner Phänomene auf eine größere Anzahl anderer Filme ist somit ebenfalls eher problematisch. Das Ziel dieser Arbeit liegt daher nicht in der Gewinnung eines verallgemeinerbaren Wissens über die Schule im deutschen Spielfilm an und für sich – was mit dem Gedanken einer dynamisch sich verhaltenden Poiesis, wie ich sie noch eingehender beschreiben werde, auch schlecht vereinbar wäre. Da das sinnliche und subjektive Erleben der Filme durch eine Zuschauer*innenposition zentral ist, scheint mir auch eine quantitative Analyse wenig fruchtbar zu sein. Das vorliegende Buch verfolgt aus diesen Gründen einen phänomenologisch geprägten Ansatz, in dessen Zentrum zwei hermeneutische Methoden stehen: aus Beschreibungen und Interpretation bestehende qualitative Filmanalysen⁴⁹ sowie eine Quellenarbeit, die einerseits theoretischen und methodischen Fragen nachgeht und andererseits sozial- und bildungshistorische Kontextualisierungen ermöglicht. In diesem analytisch-

⁴⁹ Diese Analysen wurden mit der Annotationssoftware ELAN erstellt [ELAN (Version 6.2), Computer Software. *The Language Archive Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen, The Netherlands* (2021). In: <https://archive.mpi.nl/tla/elan> (letzter Zugriff: 31. Mai 2023)]. Vgl. auch Han Sloetjes, Peter Wittenburg: Annotation by Category. ELAN and ISO DCR. In: *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)* (2008).

theoretischen Wechsel wird sich das Buch mit einem ausgewählten Querschnitt meines Korpus eingehender beschäftigen.

Aus einem Korpus von 183 Spielfilmen (eine Auflistung findet sich im Anhang) habe ich während meiner sechsjährigen explorativen Arbeit – zwischen phänomenologischer Analyse und Textthermeneutik – acht Filme als beispielhaft ausgewählt:

- DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER (Winfried Junge, DDR 1967)
- RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH (Karl-Heinz Lotz, DDR 1990)
- DER UNTERTAN (Wolfgang Staudte, DDR 1951)
- ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME (Peter Zadek, DEU 1969)
- DER PAUKER (Axel von Ambesser, DEU 1958)
- UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE (Marcus H. Rosenmüller, DEU 2019)
- BOYKOTT (PRIMANEREHRE) (Robert Land, DEU 1930)
- FACK JU GÖHTE 3 (Bora Dagtekin, DEU 2017)

Im langwierigen Prozess aus Filmsichtungen, dem Verfassen und Vergleichen protokollarischer Notizen, dem Betrachten von immer wieder konsultierten Ausschnitten und der Lektüre von Texten habe ich diese Filme aus insgesamt sechzehn ausführlich annotierten Werken gewählt, da sie für meine Frage nach den sinnlichen Erscheinungen des Dispositivs Schule im deutschen Spielfilm und die Beschreibung der Bezüge zwischen seinen Fiktionen besonders aufschlussreich sind.

Es gibt kein Register, keine Internetplattform und kein Archiv, das deutsche Filme mit Schulbezug zuverlässig identifizieren kann. Bei der Filmrecherche nach potenziellen Titeln habe ich sowohl Standardnachschlagewerke wie die *Geschichte des deutschen Films*⁵⁰ und stärker thematisch spezialisierte Bücher wie *Zwischen Marx und Muck. DEFA-Filme für Kinder*⁵¹ nach potenziellen Titeln durchsucht.⁵² Dabei habe ich mich zunächst auf Darstellungen von Schule gestützt und mit Schlagworten, die an Schäffers Definition angelehnt sind – etwa „Schule“, „Unterricht“, „Schüler/Schülerin“, „Lehrer/Lehrerin“, „Klasse“, „Klassenraum“, „Schultafel“

⁵⁰ Wolfgang Jacobsen, Anton Kaes, Hans Helmut Prinzler: *Geschichte des deutschen Films*. Stuttgart, Weimar 2004.

⁵¹ Ingelore König, Dieter Wiedemann, Lothar Wolf (Hg.): *Zwischen Marx und Muck. DEFA-Filme für Kinder*. Berlin 1996.

⁵² Recht spät stieß ich so zum Beispiel auf Harry Blunks Arbeit *Die DDR in ihren Spielfilmen* von 1984, die eine große Anzahl von für meine Frage spannenden Fernsehproduktionen enthielt, die jedoch aus zeitlichen Gründen nicht mehr mit einbezogen werden konnten. Vgl. Harry Blunk: *Die DDR in ihren Spielfilmen. Reproduktion und Konzeption der DDR-Gesellschaft im neueren DEFA-Gegenwartsspielfilm*. München 1984.

et cetera –, in den Datenbanken des Bundesarchivs, der Deutschen Kinemathek, der Friedrich-Wilhelm-Murnau-Stiftung, der DEFA-Stiftung und des Verbunds öffentlicher Bibliotheken Berlins als auch in größeren Online-Filmdatenbanken wie zum Beispiel dem Filmportal und der Internet Movie Database gesucht. Einen Großteil der Filme des Korpus habe ich weiterhin über recherchierte Artikel und Monografien erschlossen. Auch Online-Filmlisten wie zum Beispiel die Liste der DEFA-Filme der deutschen Wikipedia bildeten Ausgangspunkte für weitere Recherchen. Manchmal tauchten bis dato mir noch nicht bekannte Filme auch als DVDs im Einzelhandel und auf Flohmärkten, auf Fan-Seiten im Internet oder als Hinweise im Freundes-, Bekannten- und Kolleg*innenkreis auf.

Sicherlich hätten sich weitere relevante Spielfilme ausfindig machen lassen können, und nicht alle identifizierten Filme des Korpus habe ich sichten oder die analytischen Bezüge zu allen gesichteten Filmen mit aufnehmen können. Auch sind über die Dauer meiner Arbeit immer wieder mir bis dato unbekannt oder von mir als unverfügbar angenommene Filme online oder auf DVD erschienen; nicht immer habe ich diesen Neu- oder Wiedererscheinungen Rechnung tragen und die Werke noch sichten, geschweige denn, sie in dieses Buch mit aufnehmen können.⁵³ Darüber hinaus existieren zum Thema ‚Schule‘ neben zahlreichen Nachrichtenbeiträgen sowie Dokumentarfilmen (beispielsweise *DIE KINDER VON GOLZOW* [Barbara Junge / Winfried Junge, DDR, DEU 1961–2007] und *AUFSÄTZE* [Peter Nestler, DEU 1963]) natürlich auch Serien (wie *UNSER LEHRER DOKTOR SPECHT* [Werner Masten / Vera Loebner / Karin Hercher, DEU 1991–1999] und *SCHLOSS EINSTEIN* [Diverse, DEU seit 1998]); auch lassen sich deutliche Parallelen zwischen den Filmen der *FACK-JU-GÖHTE*-Reihe (Bora Dagtekin, DEU 2013–2017) und der ebenfalls von deren Regisseur Dagtekin konzipierten TV-Serie *SCHULMÄDCHEN* (Diverse, DEU 2002, 2004–2005) finden. Der gewählte methodische Zugang der poetologischen Analyse gebietet jedoch eine Fokussierung, und die getroffenen Eingrenzungen mindern nicht die Tragfähigkeit der Konzeption und das Vorhaben dieses Buches: die Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm

53 Gerade ein umfangreiches Korpus wie das hier vorgeschlagene kann mit entsprechend operationalisierbaren Tools in Zukunft sicherlich auch mit einem durch quantifizierende Methoden gestützten Untersuchungsansatz produktiv gemacht werden. Ich denke hier zum Beispiel an die Möglichkeiten großer Korporaanalysen, wie sie die BMBF-Nachwuchsgruppe *Affektrhetoriken des Audiovisuellen* mit der Video-Annotation-Software *Advene* [Advene (Version 3.13), Computer Software. Olivier Aubert und Yannick Prié (2021). In: <http://advene.org/> (letzter Zugriff: 31. Mai 2023)] vorangetrieben und optimiert hat. Zu den grundsätzlichen Möglichkeiten von *Advene* vgl. Olivier Aubert, Yannick Prié: *Advene. Active Reading Through Hypervideo* [Konferenzbeitrag], *HYPertext '05. Proceedings of the Sixteenth ACM Conference on Hypertext and Hypermedia*, Salzburg, 2005. Zu filmanalytischen Korporaanalysen mit *Advene* vgl. Jan-Hendrik Bakels, Matthias Grotkopp, Thomas Scherer, Jasper Stratil: *Digitale Empirie? Computergestützte Filmanalyse im Spannungsfeld von Datenmodellen und Gestalttheorie*. In: *montage AV* 29/1 (2020), S. 99–118.

als eine sinnliche Herstellung von Wahrnehmungspositionen zu beschreiben, die sich über einen größeren zeitlichen und räumlichen Horizont Geltung verschaffen.

1.4 Gliederung

Diese Arbeit spürt den sinnlichen Schulwelt-Entwürfen von deutschen Spielfilmen poetologisch nach und untersucht unterschiedliche Facetten von ihnen an den Kreuzungspunkten von Film-, Kultur-, Bildungs- und Sozialwissenschaft. Mein Ziel ist dabei, eine Vorstellung davon zu entwickeln, was dieses scheinbar selbstevidente Motiv der Schule im deutschen Spielfilm überhaupt ist, wie sich seine gemeinschaftlich geteilten Erinnerungen, poetisch-ästhetischen Aneignungen und Herstellungen als übergreifendes filmisches Phänomen beschreiben und analysieren lassen.

Das Buch ist dabei in drei Teile gegliedert, die jeweils einem distinkten Thema gewidmet sind: Teil I behandelt die Auseinandersetzung mit dem historiografischen Fundament dieser Arbeit sowie den Bedingungen, Methoden und Problemen von Geschichtsschreibung. Teil II wird sich mit der Frage der Poiesis beschäftigen und wie es zu Aneignungen zwischen und zur Herstellung von neuen und erinnerten audiovisuellen Bildern kommt. Teil III schließlich bildet das eigentliche Herzstück dieses Buches, da in ihm die Auseinandersetzung mit den Fiktionalisierungen von Bildung, Erziehung und sozialer Selektion in der Schule im deutschen Spielfilm im Zentrum steht. Dieser letzte Teil widmet sich ausführlich der Herleitung und Beschreibung der Idee, dass die Schule im deutschen Spielfilm vor allem durch den Gedanken der Selektion charakterisierbar ist. Wie der argumentative Verlauf zeigen wird, entwickeln die ersten beiden Teile jeweils grundlegende theoretische Ideen, auf welche die folgenden Teile aufbauen.

In Teil I (Geschichte[n] – Filmgeschichte, Filmgeschichtlichkeit und Filmgeschichtsschreibung) werde ich einen Bogen von der Arbeit Friedrich Kochs über eine ‚klassische‘ Filmgeschichtsschreibung bis zur *New Film History* schlagen. Wichtige Bezugsgrößen sind dabei Texte von Gertrud Koch, Bernhard Groß, Michael Wedel und vor allem Thomas Elsaesser mit seinen Positionen zum historisch Imaginären und der diagonalen Erinnerung. Von diesen Begrifflichkeiten spannt sich das zentrale Thema des ersten Teils auf: Jacques Rancières *Aufteilung des Sinnlichen* und die *Geschichtlichkeit des Films*. In einer dialogischen Analyse von *DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER* und *RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH* werde ich die konfliktreiche Beziehung von Ästhetik und Poetik im Film nachzeichnen und die Frage zu klären versuchen, wie Schule im deutschen Spielfilm – als historiografisches Thema gedacht – diskutiert werden kann.

Teil II ([Un-]Ordnungen – Die Poiesis des Filme-Sehens) wird sich mit der Gegenüberstellung von Konsens und Dissens – wie sie als theoretisches Konzept aus der Lektüre Rancières im ersten Teil gewonnen wird – in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm beschäftigen. Dabei steht einer autoritären Poetik der Schule, wie ich sie am Beispiel von DER UNTERTAN beschreiben werde, eine fikionalisierte Devianz in bundesdeutschen Filmen der 1950er Jahre gegenüber. Hier werde ich mich mit den von Hermann Kappelhoff beschriebenen filmischen Raumkonzeptionen und einer auf diesen aufbauenden Subjektivierung des Sehens auseinandersetzen. Diese steht am Anfang einer methodischen Bewegung, welche über die Poiesis des Filme-Sehens zu einer Poetologie schulischer Bildräume wird. Zentrale theoretische Bezugsgrößen sind hier neben den Arbeiten Kappelhoffs und Wedels die *Poetik* des Aristoteles – in einer Erweiterung der rancièreschen Grundlagen aus dem ersten Teil – und Stanley Cavells *The World Viewed*. Dies gestaltet die Perspektive für die Filmanalysen von Szenen aus DER UNTERTAN, ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME und DER PAUKER.

Mit Teil III (Bildung[en] – Fiktionalisierungen von Bildung, Erziehung und Selektion) weitet sich der theoretische Bezugsrahmen noch einmal: Der Bildungsbegriff bei Wilhelm von Humboldt und Hartmut Rosa, der Handlungsbegriff bei Hannah Arendt und, in Fortführung dessen, der *sense of commonality* und das ‚politische Machen‘ bei Richard Rorty und Kappelhoff stehen im Zentrum der Auseinandersetzung. Einer näheren Analyse werde ich diesbezüglich die Filme UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE, BOYKOTT (PRIMANEREHRE),⁵⁴ FACK JU GÖHTE 3 und nochmals DER PAUKER unterziehen.

54 Folgend als BOYKOTT abgekürzt.

Teil I: **Geschichte(n) – Filmgeschichte,
Filmgeschichtlichkeit und
Filmgeschichtsschreibung**

2 Filmgeschichte und Filmgeschichtsschreibung

2.1 VERLIEBT – Kein Platz in ‚der‘ Geschichte?

Die erste Texttafel des Stummfilms informiert mich: „Die Klasse Ia der Mädchenschule hat einen neuen Lehrer bekommen.“ Nach einem weiteren Zwischentitel, welcher diesen ‚Neuen‘ nochmals verheißungsvoll ankündigt und in einer Klammer auch den Schauspieler nennt (Willy Fritsch), sehe ich ihn: Er sitzt hinter einem kleinen Schreibtisch, auf dem zwei schwere Bücher und ein geöffnetes Tintenfass stehen, und lässt seinen Blick – während er in einem weiteren dicken Buch wälzt – aufmerksam über eine Klasse gleiten, die ich noch nicht sehen kann.

Die kleine Tafel hinter ihm ist leer. Er faltet die Hände über seiner Lektüre und beginnt mit freundlichem Gesicht zu sprechen. Der nächste Zwischentitel offenbart mir allerdings keineswegs den Inhalt seiner Worte, sondern bereitet mich auf ‚Uschi‘ vor (Uschi Elleot). Sie sitzt auf ihrem Platz und hat den Blick auffordernd und kokett nach vorne gerichtet. Eine Hand, die sie vom linken Bildrand kommend aus ihrer Andacht zu reißen versucht, muss sie wiederholt anstoßen, bevor sie reagiert. Die nächste Einstellung zeigt mir die Klasse, von einer der letzten Sitzreihen aus mit Blick Richtung Tafel gesehen. Die Schülerinnen sind unruhig, sie tuscheln, rufen und scheinen nicht im Geringsten von der Autorität des jungen Lehrers beeindruckt zu sein, welcher sich vor der Klasse von seinem Stuhl erhoben hat und mit ernstem Gesicht gegen den Tumult anzusprechen scheint. Mein Auge fällt auf die Frisuren: buschige Locken und von großen Schleifen gehaltene Zöpfe, welche bis zur Mitte der Rücken herunterhüpfen. „Ich bitte mir etwas mehr Aufmerksamkeit aus!“ Die Klasse von vorn; glucksende, grinsende Gesichter und fliegende Haarbänder scheinen sich kaum beherrschen zu können. Das Bild springt und hüpfet, Kratzer und Körner sind sichtbar. „Noch mehr?????“ Uschi steht auf, geht die mittlere Gangreihe nach vorn und nach einem Gegenschnitt – welcher die Klasse wieder von hinten zeigt – hinauf zum Katheder, wo sie sich über den Tisch beugt. Der Lehrer macht eine eher halbherzig wischende Handbewegung Richtung Klassenraum. Sie greift sich seinen Stuhl. Ein Zwischentitel zeigt: „Setzen Sie sich!“ Wer dies sagt, bleibt unklar. Der Lehrer, weil er Uschi auffordert, wieder unter den anderen Schülerinnen Platz zu nehmen, oder Uschi, da sie ihm den Stuhl hingezogen hat? Ich sehe, wie sich Uschi auf den Stuhl des Lehrers setzt, welcher sie sogleich wieder emporzieht und wirsch zurück Richtung Klasse schickt. Mit saurem Blick leistet sie Folge. Der Unterricht geht weiter.

Ein neuer Zwischentitel kündigt „Uschi’s Gouvernante (Fr. Sebold)“ an. In einer nur wenige Sekunden langen Einstellung sehe ich eine resolut wirkende Dame vor einem weißen Lattenzaun auf und ab patrouillieren. Schnitt; wieder das Klassenzim-

mer. Die Stunde scheint zu Ende zu sein: Der Lehrer schaut auf seine Taschenuhr, murmelt etwas und verlässt das Zimmer, die Schülerinnen erheben sich. Uschi steht da und dreht sich, während das Zimmer leerer wird, halb in meine Richtung. Ihre Augen blicken aus dem schräg zur Seite gelegten Kopf nach oben, der Mund ist zu einem stillen Lächeln gezogen. Eine Lochblende schließt das Bild.

Uschi wird dem neuen Lehrer mithilfe des seltsam alt wirkenden Schülers Krümel (Gustav Kiebel) weiter nachstellen, denn sie ist – man kann es zu diesem Zeitpunkt bereits erraten haben – in den neuen Lehrer verliebt. Nachdem sie ihn mit einer anderen Frau zusammensieht, versucht sie gemeinsam mit Krümel und einigen Tricks die beiden auseinanderzubringen; sie landet aber schließlich im Karzer, während die anderen Schülerinnen mit dem Lehrer einen Schulausflug machen. Krümel befreit sie jedoch und tauscht die Kleidung mit ihr, sodass sie, als Junge verkleidet, am Ausflug teilnimmt. Ihre Tarnung fliegt letztlich jedoch auf und nachdem sie gefragt wurde, warum sie dies alles auf sich genommen habe, stellt sich heraus, dass die andere Frau an des Lehrers Seite seine Schwester war. Lehrer und Schülerin fallen sich küssend in die Arme, während die anderen Mädchen um sie herumtanzen. ENDE

Der Film *VERLIEBT* (N. N., DEU circa 1922) über eine Schülerin, die sich in ihren Lehrer verliebt, hat keinen Regisseur und kein gesichertes Produktionsjahr. In den Biografien von Willy Fritsch und Uschi Elleot taucht er nicht auf. Und doch ist dieser wahrscheinlich von der Ima-Film GmbH Anfang der 1920er Jahre produzierte Zweiakter da.¹ Ich sehe ihn in einem kleinen, fensterlosen Raum mit konstant rauschender Lüftung an einem Steenbeck-Schneidetisch im Archiv der Deutschen Kinemathek am Potsdamer Platz in Berlin. Auf dem knapp 32 cm breiten Bildschirm läuft das ockerfarbene Bild vorbei, während die Maschine vor mir, mit ihren Spulen und Rollen weiterrauscht und die 35 mm Rolle dieses Lustspiels über Windungen und Umwege labyrinthisch von einem ‚Teller‘ auf den nächsten überspielt. Dieser Film ist Teil einer Filmgeschichte, welche vielleicht irgendwo Eingang gefunden, mittlerweile jedoch keine nachvollziehbaren Spuren mehr hinterlassen hat. Oder doch? Sitzt nicht Johannes Pfeiffer in *DIE FEUERZANGENBOWLE* (1944) in einem solchen Karzer? Verlieben sich nicht immer wieder Schüler*innen in ihre Lehrkräfte² und verkleiden

¹ Auch wenn dieser Film mit circa 18 Minuten eine eher kürzere Laufzeit hat, betrachte ich ihn hier nicht als Kurzfilm – in der Frühzeit des Kinos waren Ein- und Zweiakter gängige Laufängen.

² Zum Beispiel in *ARME KLEINE INGE (ERSTE LIEBE)* (Svatopluk Innemann / Robert Land, CSK 1936), *MÄDCHEN IN UNIFORM* (Leontine Sagan, DEU 1931), *ZUR HÖLLE MIT DEN PAUKERN* (Werner Jacobs, DEU 1968) oder *FRECHE MÄDCHEN* (Ute Wieland, DEU 2008) – die unzähligen Varianten in den Filmen der *SCHULMÄDCHEN-REPORT*-Reihe (Diverse, DEU 1970–1980) nicht mitgezählt. Schwärmende Jungen gibt es zwar auch, zum Beispiel in *UNSER FRÄULEIN DOKTOR* (Erich Engel, DEU 1940) oder *GELIEBTES FRÄULEIN DOKTOR* (Hans H. König, DEU 1954), allerdings ist hier weniger von Liebe oder Verliebtsein die Rede.

sich nicht immer wieder Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihren Filmen als etwas gänzlich anderes?³

VERLIEBT ist in dieser Perspektive nicht wirklich unsichtbar; vielmehr scheinen sich seine Spuren, Linien und Verknüpfungen in halbtransparenten Bezügen und Verweisen zu verlieren. Welche Schülerinnen – vielleicht sogar Schüler – haben sich schon zuvor verliebt? Wer hat sich vor seinem Erscheinen bereits verkleidet und wer musste im Karzer sitzen? Ein Großteil der deutschen Stummfilme sind in ihrer materiellen Substanz nicht mehr auffindbar oder existieren nur noch in Paratexten (Zensurkarten, Programmheften, Rezensionen et cetera). Und doch leben sie weiter in den poetischen und ästhetischen Beschreibungen von Schulwelten, die sie weitergereicht haben; die sich vervielfältigt und aufgespalten, transformiert und teilweise vergessen, bis heute finden lassen könnten. Ein Film, der nicht gesehen wird – so die Essenz des ‚Living-Archive-Projekts‘ des Arsenal-Kinos –, existiert nicht.⁴ Dies bedeutet auch, dass Filme gesehen werden müssen, um ‚da‘ zu sein. Doch können auch andere Filme ‚Filme-Sehen‘?

VERLIEBT macht drei für die grundlegende Konstitution dieser Arbeit zentrale Fragen deutlich. Da ist zum einen die Frage nach der Filmgeschichte, in welcher dieser Film bis dato nicht vorkam. Dann stellt sich die Frage nach der historischen Dimension der poetischen und ästhetischen Verfasstheit des Films und seines Verhältnisses zu sich selbst – wie bezieht sich dieser Film auf Schule? Und schließlich bleibt die Frage, wie ich selbst mit diesem Film umgehe: mit meiner eigenen Sichtungssituation und jenem filmhistorischen Eintrag und den noch kommenden Zusätzen und Ergänzungen, die ich selbst vornehme, wenn ich über diesen Film und andere schreibe.⁵ In diesem ersten Teil des Buches werde ich mich darum zunächst

3 Siehe beispielsweise DER STUDENT VON PRAG (Stellan Rye, DEU 1913), SO EIN FLEGEL, DIE FEUERZANGENBOWLE (DEU 1944), DER MUSTERKNABE (Werner Jacobs, AUT 1963), IMMER ÄRGER MIT DEN PAUKERN (Harald Vock, DEU 1968), ZUR HÖLLE MIT DEN PAUKERN, WAHRHEIT ODER PFLICHT (Jan Martin Scharf / Arne Nolting, DEU 2005), JONAS – STELL DIR VOR, ES IST SCHULE UND DU MUSST WIEDER HIN! (Robert Wilde, DEU 2011), die FACK-JU-GÖHTE-Reihe und UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE.

4 Vgl. Stefanie Schulte Strathaus, Ulrich Ziemons (Hg.): *Living Archive. Archivarbeit als künstlerische und kuratorische Praxis der Gegenwart*. Berlin 2013.

5 Eine Perspektive, die in der Filmanalyse keineswegs selbstverständlich ist. Werfe ich zum Beispiel einen Blick in Helmut Korte's *Einführung in die systematische Filmanalyse*, so enthalten seine *Dimensionen der Analyse* keinen Hinweis auf das eigentliche Schauen. Neben der Analyse der diegetischen Filmrealität, der repräsentativ gewendeten Bezugsrealität der Narration und der historischen Bedingungsrealität, stellt die Wirkungsrealität eine historisch informierte Rezeptionsanalyse dar. Die Frage jedoch nach der Person, die diese Analyse vornimmt, nach der Situation, in der sie schaut und ihren hermeneutischen Selbstbezügen existiert nicht. Film, so könnte ich hier zugespitzt sagen, ist für Korte ein monumental existierendes Objekt, welches unverändert durch Ort und Zeit in seinen kontextuellen Bezügen besteht. Vgl. Helmut Korte: *Einführung in die Systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch*. Berlin 2004, S. 23–24.

mit den Fragen der Filmgeschichte, der Filmgeschichtsschreibung und der Filmgeschichtlichkeit beschäftigen.

2.2 Schule und Filmgeschichte bei Friedrich Koch

Arbeiten, die sich der Schule im deutschen Spielfilm aus einer dezidiert historischen Perspektive nähern, sind rar. Eines der wenigen Unterfangen stellt die 1987 erschienene Monografie *Schule im Kino. Autorität und Erziehung. Vom „Blauen Engel“ bis zur „Feuerzangenbowle“* des Erziehungswissenschaftlers Friedrich Koch dar, welche sich einer historisch umfassenden Untersuchung des Gegenstandsbereichs der „Herrschaftsautorität“ in Schulfilmen von der Kaiser- bis zur Post-68er-Zeit widmet.⁶ Das Erscheinen des Buches fällt in jene Periode, als Schule im deutschen Spielfilm – zumindest in der BRD –, nach einer in den späten 1960er Jahren im Nachklang der ‚Lümmel- und Paukerfilme‘ beginnenden, langen und zäh absteigenden Stagnation, praktisch keine Rolle mehr im deutschen Kino spielte. In seiner teleologischen Perspektive markiert es sozusagen die wissenschaftliche Schlussreflexion eines, zu diesem Zeitpunkt, praktisch nur noch historisierbaren Themas.

Zu Beginn stellt Friedrich Koch vier Thesen zu Filmen über Schule auf, welchen in je einzelnen Kapiteln nachgegangen wird: Belegt in Filmen über die Schule der wilhelminischen Gesellschaft, sieht er erstens bestätigt, dass diese „Dokumente der Unterwerfung“ seien⁷ – eine Unterwerfung, deren Vollzug, zweitens, im nationalsozialistischen Film über Schule geleugnet würde.⁸ Im Dienste einer gegenaufklärerischen, gesellschaftlichen Restauration sieht er, drittens, die Filme über Schule der Adenauerzeit.⁹ Schließlich konstatiert er in über alle Epochen hin auftauchenden Filmen den Hoffnungsschimmer, dass Filme über Schule auch der Aufklärung dienen können.¹⁰ Bereits in diesen vier Thesen wird klar, dass Filme für Friedrich Koch im historischen Kontext als Dokumente politischer Aktion zu sehen sind, welche in ihren ‚Aussagen‘ nicht nur Zeugnis ablegen über – in diesem Fall – gesell-

⁶ Koch: *Schule im Kino*, S. 13.

⁷ Koch: *Schule im Kino*, S. 11.

⁸ Vgl. Koch: *Schule im Kino*, S. 11. Er bezieht sich auf REIFENDE JUGEND (Carl Froelich, DEU 1933), KOPF HOCH, JOHANNES! (Viktor de Kowa, DEU 1941), JUNGENS (Robert A. Stemmler, DEU 1941), HITLER-JUNGE QUEX. EIN FILM VOM OPFERGEIST DER DEUTSCHEN JUGEND (Hans Steinhoff, DEU 1933) und WIE ICH EIN NEGER WURDE (Roland Gall, DEU 1970).

⁹ Vgl. Koch: *Schule im Kino*, S. 12. Besonders widmet er sich hier REIFENDE JUGEND (Ullrich Erfurth, DEU 1955), MÄDCHEN IN UNIFORM (Géza von Radványi, DEU, FRA 1958), HEIDESCHULMEISTER UWE KARSTEN (Hans Deppe, DEU 1954), DER PAUKER UND IMMER WENN DER TAG BEGINNT (Wolfgang Liebeneiner, DEU 1957).

¹⁰ Vgl. Koch: *Schule im Kino*, S. 12.

schaftliche Unterwerfungsprozesse, sondern auch aktiv an diesen teilnehmen und es so quasi zu einer Art reziprokem Wirkungsverhältnis zwischen realer Welt und filmischer Fiktion kommt.

Das Besondere an Friedrich Kochs Buch ist dabei weniger die teilweise polemische Analyse von staatlicher ‚Macht und Autorität‘ und die damit einhergehende Verachtung jener Filme, welche diesen reaktionär ‚in die Hände zu spielen‘ scheinen – wie etwa den Filmen der DIE-LÜMMEL-VON-DER-ERSTEN-BANK-Reihe – sondern dass es eine eigenwillige Chimäre aus repräsentativem Denken des filmischen Mediums und transgressiver poetischer Reflexivität darstellt. Diese erlaubt es ihm, soziopolitische Handlungskonstruktionen an Filmen zu untersuchen, welche in einer orthodoxen (chronologisch linearen) Historiografie nicht nebeneinanderstehen würden. Im ersten Kapitel über ‚Filme über die Schule im Kaiserreich‘ finden sich so zum Beispiel neben DER BLAUE ENGEL (Josef von Sternberg, DEU 1930) ein Werk aus der DDR (DER UNTERTAN), gemeinsam mit Filmen aus der NS-Zeit (TRAUMULUS [Carl Froelich, DEU 1936]) und der Bundesrepublik wieder (DER JUNGE TÖRLESS [Volker Schlöndorff, DEU, FRA 1966] und HAUPTLEHRER HOFER [Peter Lilienthal, DEU 1975]). Die starre Periodik einer an Produktionszeit und -ort orientierten historischen Einteilung scheint hier – im Sinne einer Handlungsrepräsentation – sowohl präsent wie auch aufgebrochen zu sein. Zwar folgt Friedrich Kochs Buch im Wesentlichen einer von linearen Epochenbegriffen geprägten historischen Aufarbeitung (unter weitgehendem Ausschluss der DDR), zieht für diese jedoch ‚nicht-lineare‘ Beispiele heran.¹¹ Die Aneinanderreihung von diesen, aus diversen Kontexten stammenden Werken, ist für ihn jedoch insofern fruchtbar, da er in seiner Analyse die produktionsökonomischen, politischen, ideologischen und historischen Aspekte dieser Filme zugunsten der in ihnen repräsentierten historischen Zeit zurücktreten lässt. Der Grund also, weswegen Friedrich Koch diese auf den ersten Blick spannende Nivellierung historischer, sozialer und politischer ‚Konventionen‘ historiografischer Arbeit vornimmt, liegt in einer weitgehenden Einebnung des historischen Kontexts sowie der poetischen Verfasstheit der Filme und der Hervorhebung der jeweiligen Handlung als repräsentierender Spiegel der dargestellten Geschichte. Für ihn geht es, anders gesagt, um historisierende Filme ‚über‘ die Kaiserzeit, nicht um historische Filme ‚aus‘ der Kaiserzeit. Lediglich in einem kleinen Nachsatz zu jedem der Beispiele wird auf ihren historischen Kontext eingegangen – die vorangehenden Handlungsanalysen bleiben davon jedoch meist unberührt.

¹¹ Dies liegt jedoch vor allem im Umstand begründet, dass Friedrich Koch zu wenige deutsche Filme aus dem Wilhelminischen Kaiserreich zur Verfügung standen. Alle Epochen danach werden über ihnen entstammende Filme behandelt.

Auf diese Weise wirft Friedrich Kochs Buch wichtige und drängende historiografische Fragen auf, welche zu Beginn meiner Untersuchung einer Klärung, oder zunächst mindestens einer Überlegung bedürfen. Das Untersuchungsfeld erstreckt sich praktisch über die Gesamtheit der deutschen Filmgeschichte. Wie ließe sich dieses ordnen, beziehungsweise fruchtbar machen für eine Arbeit, die sich nicht zuerst als eine chronologisch-encyklopädische Aufbereitung des Feldes verstehen möchte, sondern als eine poetologische Studie der sinnlichen Verzweigungen und Transformationen der Vorstellung davon, wie Schule im deutschen Spielfilm als Fiktion hergestellt und gedacht wird? Ich beginne die Adressierung dieses Problems, indem ich zunächst einen kursorischen Blick auf die Veränderungen im Filmgeschichtsverständnis des 20. Jahrhunderts werfe.

2.3 Problematisierung der Filmgeschichte

Bis in die 1960er Jahre hinein wurde der Diskurs der Filmgeschichtsschreibung von literaturwissenschaftlichen, kunstgeschichtlichen, historischen und ästhetischen Vorstellungen und Methoden des 19. Jahrhunderts mit ihrem Verständnis von ‚Geschichte‘, ‚historischer Erkenntnis‘ und ‚historischem Wissen‘ als klar zu definierende und mit eindeutiger Bedeutung ausgewiesene Begrifflichkeiten dominiert.¹² Wie Thomas Elsaesser 2002 anmerkte, sei dies zumindest im populärwissenschaftlichen Bereich (Bücher, Ausstellungen, Museen, Feuilleton et cetera) noch die am meisten verbreitete Form der filmgeschichtlichen Auseinandersetzung.¹³ Wenn ich dies auf die gelegentlich außerhalb der Filmwissenschaft anzutreffenden Arbeiten über Filmgeschichte ausdehne, ließe sich so auch der besprochene Ansatz in Friedrich Kochs Buch einordnen. Die historischen Vorstellungen der Disziplinen, aus denen sich später eine eigenständige Filmwissenschaft entwickeln sollte, standen bis weit über die Hälfte des 20. Jahrhunderts für eine teleologische Filmgeschichtsschreibung mit einer „linearen oder dialektischen, personengebundenen oder vom Pendelschlag der Polaritäten ‚Realität‘/‚Fiktionalität‘ bestimmten Entwicklung“; sie erschöpften sich im kanonischen Diskurs um ‚Meisterwerke‘ und den Debatten um ‚Film als Kunst‘ oder Film als Repräsentation.¹⁴ So ist in der Einführung zur *Geschichte des deutschen Films* von 2004 beispielsweise zu lesen: „In seinen besten Momenten gelangen dem

¹² Vgl. Paul Kusters: *New Film History: Grundzüge einer neuen Filmgeschichtswissenschaft*. In: *montage AV* 5/1 (1996), S. 39–60 und Hayden White: *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa* [1973]. Frankfurt am Main 2008, S. 15.

¹³ Vgl. Thomas Elsaesser: *Die „Neue Filmgeschichte“ und das frühe Kino*. In: Ders. (Hg.): *Filmgeschichte und frühes Kino. Archäologie eines Medienwandels*. München 2002, S. 20–46, hier S. 20.

¹⁴ Elsaesser: *Neue Filmgeschichte*, S. 21.

Film einzelne künstlerische Werke, die zuweilen im Kontext einer Bewegung, einer Welle wirksam werden. ‚Autorenfilme‘ sind Werke mit erkennbarer Handschrift, mit individuellem Ausdruck, mit persönlicher Thematik.¹⁵ In der kunsthistorischen (oder literaturwissenschaftlichen) Fokussierung auf individuelle Künstler*innen und ‚Meisterwerke‘ vieler Historiografien findet der Kontext der Werke meist weniger Beachtung und die Filmgeschichtsschreibung läuft Gefahr, reduziert zu werden auf die „Geschichte der Evolution einer Kunstgattung“¹⁶ und die Nacherzählung ihrer „Meisterwerke, Erfindungen und Biographien“.¹⁷ Bernhard Groß hebt hier hervor, dass sich das Prinzip dieser Filmgeschichtsschreibung dabei an Kategorien orientiere, die vor allem auch der Filmkritik entstammen, wodurch – er schreibt hier zum Beispiel über die Filmgeschichte des deutschen Nachkriegsfilms – bis in die 1980er Jahre hinein eine Kanonbildung einsetzte.¹⁸

Die diskursive Ausrichtung der Filmgeschichtsschreibung an der Literaturwissenschaft und Kunstgeschichte änderte sich erst Ende der 1960er Jahre mit den methodologischen Arbeiten von Michel Foucault, Edward P. Thompson und Hayden White¹⁹ und dem Wunsch nach einer ‚Nobilitierung‘ der Filmwissenschaft sowie einer „methodisch kontrollierten Form der Historiographie“.²⁰ White hebt dabei vor allem „den fiktiven Charakter historischer Rekonstruktionen“ hervor.²¹ Er identifiziert zum Beispiel fünf Versionen von Begriffsbildungen in historischen Darstellungen, welche mit dem Arrangieren ausgewählter Fakten zu einer Chronik und deren Narrativisierung zu einer Fabel (mit Anfang, Mitte und Schluss) beginnt.²² Weiter lassen sich die Formen der narrativen Strukturierung (als Satire, Romanze, Tragödie

15 Wolfgang Jacobsen, Anton Kaes, Hans Helmut Prinzler: Vorwort. Gedanken und Fragen. In: Dies. (Hg.): *Geschichte des deutschen Films*. Stuttgart, Weimar 2004, S. 7–12, hier S. 8.

16 Kusters: *New Film History*, S. 47.

17 Kusters: *New Film History*, S. 46–47.

18 Vgl. Bernhard Groß: *Die Filme sind unter uns. Zur Geschichtlichkeit des frühen deutschen Nachkriegskinos: Trümmer-, Genre-, Dokumentarfilm*. Berlin 2015, S. 49.

19 Vgl. Kusters: *New Film History*, S. 44. Whites methodologische Untersuchungen zur literarischen Geschichtsschreibung und Kategorienbildung kamen zu dem epistemologischen Schluss, „dass Fakten nicht vor ihrer Darstellung existieren, [sie] also ein mediales Problem darstellen“ [Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 55]. Vgl. auch Hayden White: *Das Ereignis der Moderne* [1996]. In: Eva Hohenberger, Judith Keilbach (Hg.): *Die Gegenwart der Vergangenheit. Dokumentarfilm, Fernsehen und Geschichte*. Berlin 2003, S. 194–215.

20 Kusters: *New Film History*, S. 48.

21 White: *Metahistory*, S. 15. White nennt hier auch exemplarisch Paul Valéry, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Claude Lévi-Strauss und Michel Foucault, die „ernsthafte Zweifel am Wert einer eigenständigen ‚historischen‘ Erkenntnis angemeldet“ hätten. White: *Metahistory*, S. 15.

22 Vgl. White: *Metahistory*, S. 19.

oder Komödie),²³ die Art der formalen Argumentation (welche die gewählte Narration als eine „nomologisch-deduktive Kette von Folgerungen konstruiert“)²⁴ und die spezifische Form der ideologischen Implikationen unterscheiden.²⁵ Auf diese Weise sei die Begriffsbildung der Historiografie weit weniger von der fikionalisierenden Arbeit des Romanciers entfernt als die Geschichtsforschung oft glaube, wodurch letztlich nicht nur die Möglichkeit verschiedener Geschichten eines Ereignisses entstehe („Der Tod des Königs kann ein Beginn, ein Schluß oder ein Übergangereignis in drei verschiedenen Geschichten sein.“²⁶), sondern es auch zur Auflösung der apriorisch angenommenen Distinktion von ‚Fakt‘ und ‚Fiktion‘ komme.²⁷ Es ist dies ein Aspekt, den ich später mit Jacques Rancière noch einmal näher beleuchten werde.

Groß hat diese Bewegung Whites in seine Charakterisierung filmhistoriografischer Arbeit aufgenommen, wo sie sich unter anderem in seiner ersten Prämisse der Filmgeschichtsschreibung wiederfindet. Diese nennt Groß jene der ‚narrativen Schließung‘, welche sich mit der Frage beschäftigt, wie Filme in konsistenten Gruppen (Epochen, Länder, Genres, Autoren, Produktions-, Distributions- und Rezeptionskategorien) zusammenfassbar sind, wobei hier speziell die implizite Annahme zu Grunde liegt, dass es eine Form abgeschlossener Vergangenheit – im Sinne einer Erzählung – gebe, „die sich, gleich von wo aus man sie betrachtet, als konsistenter und objektiver Zusammenhang“ erschließe.²⁸ Die narrative Schließung, so Groß, hole „erzählend nach, was den Filmen selbst nicht gelungen ist – eine Aufarbeitung der Vergangenheit als implizite Voraussetzung für die Möglichkeit, diese als abgeschlossen zu betrachten.“²⁹

Thomas Elsaesser und Michael Wedel haben dieses filmgeschichtliche Problem aus periodischer Taxonomie, territorialer Abgrenzung und ideologischer Binarität am Beispiel des DDR-Kinos exemplifiziert; wobei sie die Frage stellen, ob dessen Geschichte mittlerweile auch innerhalb einer deutschen Filmgeschichte als Ganzes

23 „So hat beispielsweise Michelet seine Geschichten als Romanzen gestaltet, Ranke wählte die Komödie, Tocqueville die Tragödie, Burckhardt die Satire.“ White: *Metahistory*, S. 22.

24 White: *Metahistory*, S. 25–26. Die „konventionelle oder *common sense*-Natur“ dieser Argumentationen ist für White dabei ein „Hinweis auf den generell protowissenschaftlichen Charakter historischer Erklärungen oder auf die Unangemessenheit der Sozialwissenschaften, denen solche Verallgemeinerungen – in modifizierter und strenger artikulierter Form – entlehnt werden könnten.“ White: *Metahistory*, S. 26.

25 Vgl. White: *Metahistory*, S. 19.

26 White: *Metahistory*, S. 20.

27 Vgl. White: *Metahistory*, S. 20.

28 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 49.

29 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 50.

gedacht werden könne.³⁰ Ihnen zufolge werde das DDR-Kino in der traditionellen Filmgeschichtsschreibung meist als Zusatz zum bereits bestehenden BRD-Kino verhandelt, um ‚weiße Flecken‘ auf einer bereits bestehenden ‚Landkarte‘ aufzufüllen.³¹ (Auch in der bereits angesprochenen *Geschichte des deutschen Films* bleibt das DDR-Kino als separates Kapitel unter einer sehr viel höher aufgelösten Periodisierung des Vorkriegs- und westdeutschen Nachkriegskinos zurück.) Die Kritik Elsaessers und Wedels richtet sich nicht zuletzt an eine ‚retrograde Ideologie‘, welche das Ende der DDR allegorisch in die Konstruktion der verbotenen Filme nach dem 11. Plenum des ZK der SED 1965 als Fluchtpunkt einbettet, zu denen das gesamte DDR-Filmschaffen in Beziehung zu setzen und zu klassifizieren sei; wobei große Teile des DEFA-Kinos als ‚unauthentisch‘ diskreditiert würden.³² So beginnt auch Robert Shandley seine Analyse des DDR-Aufbaufilms mit der Feststellung, dass sich die Forschung zum DEFA-Film meist auf die Suche nach Formen gesellschaftspolitischer Kritik in den Filmen beschränke, wodurch sich die Gesamtheit der Filme auf einen einzigen Aspekt reduziert sehe.³³ Und Barton Byg konstatierte 1999, dass die Geschichte der DEFA oft in einer teleologischen Perspektive wahrgenommen werde, in der alles auf 1989 hin gefluchtet sei.³⁴

2.4 New Film History

Die Diskontinuität der Geschichte

Im Zuge der Diskurse einer *New Film History* wurde ab den 1960er und dann vor allem ab den 1980er Jahren die ‚klassische‘ Filmgeschichtsschreibung als Gegenfolie konstruiert, von der man sich abgrenzen und mit deren Hilfe man sich neu definieren konnte.³⁵ Diese neue Filmgeschichtsschreibung suche, so Elsaesser, neue „filmhistorische Kategorien und Denkweisen“ und grenze sich von den „aus der Literaturgeschichtsschreibung übernommenen Beschreibungsmodellen“ und

³⁰ Vgl. Thomas Elsaesser, Michael Wedel: Defining DEFA's Historical Imaginary. The Films of Konrad Wolf. In: *New German Critique* 82 (2001), S. 3–24.

³¹ Vgl. Elsaesser, Wedel: DEFA's Historical Imaginary, S. 4.

³² Vgl. Elsaesser, Wedel: DEFA's Historical Imaginary, S. 6.

³³ Vgl. Robert Shandley: Der Aufbaufilm. Hollywood-Tropen und der Sozialplan der DDR. In: Michael Wedel et al. (Hg.): *DEFA International. Grenzüberschreitende Filmbeziehungen vor und nach dem Mauerbau*. Wiesbaden 2013, S. 61–71, hier S. 61.

³⁴ Vgl. Barton Byg: DEFA and the Traditions of International Cinema. In: Seán Allan, John Sandford (Hg.): *DEFA. East German Cinema, 1946–1992*. New York, Oxford 1999, S. 22–41, hier S. 26.

³⁵ Vgl. Elsaesser: *Neue Filmgeschichte*, S. 20 und Kusters: *New Film History*, S. 40.

der Vorstellung eines ‚nationalen Kinos‘ ab.³⁶ Anstelle eines Theorems, das sämtliche Aspekte erklären kann, geht es hier vielmehr um den Versuch, die Wechselwirkungen und Verflechtungen zwischen den diversen Bereichen und Ansätzen herauszuarbeiten.³⁷ So wurde die Vorstellung einer chronologisch ablaufenden, teleologischen Geschichte – welche nach White auch nicht einfach ‚da‘ sei, sondern erst erzeugt werden müsse³⁸ – zugunsten der Idee mehrerer simultaner und untereinander wechselseitig verknüpfter Geschichten mit „soziale[n], ökonomische[n], ästhetische[n] und kulturelle[n] Faktoren“ fallen gelassen.³⁹ Auch Michael Wedel bezeichnet die Filmgeschichte heute als übergreifenden Kreuzungspunkt heterogener historiografischer Bereiche wie Technik-, Medien-, Wirtschafts-, Sozial- und Kulturgeschichte: „sie kann als Allegorie der politischen Geschichte und Index mentalitätsgeschichtlicher Verschiebungen herangezogen werden, nicht zuletzt lässt sie sich als Geschichte einer Kunstgattung, ihrer Formentwicklungen und Stilbewegungen begreifen.“⁴⁰ Jede dieser unterschiedlichen Bereiche und Disziplinen hat wiederum eigene historiografische Methoden, welche sich am Schnittpunkt der Filmgeschichte wiederfinden. Dabei ergibt sich jedoch kein panoptisches Ganzes multipler Perspektiven, sondern eine Heterogenität unterschiedlichster, sich teilweise widersprechender Ansätze und Meinungen, welche für Paul Kusters anstelle ‚der‘ Filmgeschichte, ‚die‘ Filmgeschichten treten lassen.⁴¹

In dieser Auffächerung gewinnen „Begriffe wie Differenzierung, Diskontinuität und Gleichzeitigkeit“ an Bedeutung.⁴² Denn die Geschichte des deutschen Films wie auch die Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert sei, so Wedel, von vielen Diskontinuitäten und Umbrüchen gekennzeichnet, was in der Literatur zu einem „etablierten Epochenverständnis und den dazugehörigen ‚Interpretationssystemen‘ geführt“ habe.⁴³ Dabei würden jene Diskontinuitäten als Ordnungsprinzip begrif-

36 Elsaesser: *Neue Filmgeschichte*, S. 21. Deshalb nennt Kusters die *New Film History* auch ‚revisionistisch‘ [vgl. Kusters: *New Film History*, S. 40]. Für Elsaesser sind dabei drei Aspekte von besonderer Wichtigkeit: Erstens, Filmgeschichte ist nicht die Geschichte von Meisterwerken, sondern von Funktionszusammenhängen; zweitens, Film entwickelt sich nicht in Richtung eines zunehmenden Realismus und drittens, dieser bisher angenommene Drang zum Realismus kann nicht erklären, warum Film zu einem narrativen Medium wurde. Vgl. Elsaesser: *Neue Filmgeschichte*, S. 22.

37 Vgl. Michael Wedel: *Filmgeschichte als Krisengeschichte*. Bielefeld 2011, S. 10.

38 Vgl. Hayden White: *Interpretation in History*. In: Ders. (Hg.): *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*. Baltimore, London 1978, S. 51–80, hier S. 56.

39 Kusters: *New Film History*, S. 49.

40 Wedel: *Krisengeschichte*, S. 9.

41 Vgl. Kusters: *New Film History*, S. 53.

42 Kusters: *New Film History*, S. 51.

43 Wedel: *Krisengeschichte*, S. 11. Wedel führt zum Beispiel folgende Periodisierungen an, denen sich im Prinzip auch die Arbeit zum Schulfilm von Friedrich Koch anschließt: „[...] in die Zeit des

fen, um die sich je spezifische Interpretationssysteme angelagert hätten, welche zum Beispiel die Filmgeschichte an politische Chronologien koppelte.⁴⁴ In diesem monolithischen Epochenbegriff gingen allerdings, so Wedel weiter, die „komplexen Ausdrucksformen kleinteiliger Differenzen und Mikrozäsuren“ verloren, welche nur „einer Analyse zugänglich sind, die direkt an den ‚Grenzphänomenen‘ – also der (griech.) epoché selbst – ansetzt.“⁴⁵ Insofern fordert er, die Filme als solche ‚Grenzphänomene‘ und ihre ästhetischen Verzweigungen und Verflechtungen in den Analysefokus zu nehmen.⁴⁶ Wenn sie hier als Phänomene selbst in den Blick kommen, sollte also die Frage gestellt werden, wie die „ästhetische Produktion eines Films [...] in der Geschichte steht und diese eigene Geschichtlichkeit ästhetisch verhandelt“.⁴⁷

Die Spuren der Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm durch das Kino sind keineswegs linear und konsistent, sondern von vielen Brüchen und Verwerfungen, Leerstellen, Transformationen und heterogenen Bezügen gekennzeichnet. Sie als chronologisch-lineares, nach Epochen katalogisiertes Phänomen zu rekonstruieren, als Evolution eines narrativen Formenprogramms zu entwerfen oder als Entwicklung sich neu kontextualisierbarer poetischer Versatzstücke zu analysieren, kann unter diesen Gesichtspunkten nicht der theoretische Modus der vorliegenden Arbeit sein. Somit grenze ich mich hier dezidiert von einer epochengeleiteten Untersuchung ab und beschreibe die Schule im deutschen Spielfilm in ihren Fiktionen stattdessen als Grenzphänomen, wobei die Analyse konkreter Ausdrucksformen in den Fokus rückt. Auf diese Weise übernehme ich ein filmhistoriografisches Selbstverständnis, wie es sich im Zuge der Diskurse um eine *New Film History* entwickelt hat. Doch auch wenn ich dabei ihre Ansätze und Konzepte aufgreife, unterscheidet sich meine Arbeit doch entscheidend von dezidiert in der *New Film History* angesiedelten Studien. So ist mein zeitgeschichtlicher Forschungshorizont und die Auswahl meines Gegenstandes ungleich umfänglicher und mein Vorgehen weniger empirisch orientiert als in den mehr kontextorientierten Arbeiten einer *New Film History*. Vielmehr verwende ich ihre theoretischen Überlegungen als eine produk-

frühen Films der Kaiserzeit (1895–1918), des Weimarer Kinos (1918–1933) und NS-Films (1933–1945); des Nachkriegsfilms in Ost und West bis Mitte der 1960er Jahre (dem Ende der Adenauer Ära 1963 beziehungsweise in der DDR dem kulturpolitischen Umbruch nach dem 11. Plenum des ZK der SED 1965/66); des Neuen Deutschen Films vom Oberhausener Manifest 1962 bis 1982, dem Todesjahr Rainer Werner Fassbinders und zugleich Beginn der Kanzlerschaft Helmut Kohls; sowie des Gegenwartsfilms im wiedervereinigten Deutschland seit 1990“. Wedel: *Krisengeschichte*, S. 11–12.

⁴⁴ Vgl. Wedel: *Krisengeschichte*, S. 12.

⁴⁵ Wedel: *Krisengeschichte*, S. 12.

⁴⁶ Vgl. Wedel: *Krisengeschichte*, S. 12–13.

⁴⁷ Wedel: *Krisengeschichte*, S. 13.

tive Perspektivierung auf die Bedingungen, Möglichkeiten und Reflexionen einer Filmgeschichtsschreibung.

Film als Abbild und Film als Quelle

Zuletzt möchte ich auf zwei Aspekte eingehen, welche Bernhard Groß als zweite und dritte Prämisse der („klassischen“) Filmgeschichtsschreibung bezeichnet. Die erste war jene der ‚narrativen Schließung‘, als zweite Prämisse benennt Groß die Vorstellung des Films als Abbild, welche sich vor allem auf die Idee der Indexikalität und der Abbildung einer vorfilmischen Realität beruft, nach der Filme als Repräsentationen historischer Ereignisse begriffen werden können.⁴⁸ Dies gelinge umso eindringlicher, je realistischer die Filme versuchen würden, Vergangenes abzubilden.⁴⁹

Hier findet sich Friedrich Kochs Buch zur Schule im deutschen Spielfilm wieder; so lautete seine erste These: „Filme über Schule sind Dokumente der Unterwerfung.“⁵⁰ Dabei werden in seiner Arbeit Filme ‚über‘ die Herrschaftsautorität im Wilhelminischen Kaiserreich, die – mit Ausnahme von *DER BLAUE ENGEL* – nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs entstanden, zu Zeugen dieser Zeit und auch als solche ‚befragt‘. So nimmt er *DER UNTERTAN* als repräsentatives Beispiel für die Erziehung der wilhelminischen Gesellschaft, obwohl er aus der DDR stammt. Etwas später führt er das Repräsentationsproblem dieses Gedankens – wenn auch nur cursorisch – weiter aus:

Wenn ich Filme als Dokumente bezeichne, so stellt sich die Frage nach ihrem Realitätsgehalt. Ob der Film die gesellschaftliche Wirklichkeit widerspiegelt oder nur ihre ideologische Verbrämung, ob er der Realitätserkenntnis oder der Flucht vor der Wirklichkeit dient – über diese Frage ist in der Film-literatur heftig und ‚grundsätzlich‘ gestritten worden. Für die Bejahung des einen wie des anderen Teilaspekts gibt es eindrucksvolle Belege. Die Filme spiegeln Erziehungsziele, Erziehungsinstitutionen und ihre Repräsentanten wider und sie

48 Vgl. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 50. Groß nennt Philip Rosen, der drei repräsentierende Verhältnisse von Film und Geschichte anführt: „Erstens Film als Gegengeschichte zur linearen Geschichtsschreibung, zweitens die Überlegungen der *New Film History* und deren Einfluss etwa auf die Neubetrachtung des frühen Kinos und drittens die Diskussion um die Bedeutung historischer Filme für das Verständnis der Repräsentation von Geschichte.“ Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 54.

49 Vgl. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 50. „Deshalb hat Gertrud Koch bezüglich der damit verbundenen Frage nach dem Wirklichkeitsgehalt von Dokumentar- beziehungsweise Spielfilmen für die Aufhebung einer strikten Trennung und für die Kategorie des ‚Abstands zur Realität‘ plädiert, der sich weniger nach der Einteilung der Gattungen als vielmehr nach der Möglichkeit richtet, zwischen Aufzeichnungs- und Darstellungsfunktion die eigene Historizität des Mediums in den Blick zu bekommen.“ Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 51.

50 Koch: *Schule im Kino*, S. 11.

zeigen zugleich auch – in den meisten Fällen – Momente der ideologischen Verschleierung gesellschaftlicher Gegebenheiten. Beide Aspekte, die realitätsnahen ‚Abbildungen‘ und auch die Vernebelungen sollen dargestellt werden.⁵¹

Indem Friedrich Koch den Filmen hier einen Repräsentationscharakter zuschreibt, wird die Möglichkeit der parallelen Betrachtung von *DER UNTERTAN* und zum Beispiel *DER JUNGE TÖRLESS* auf einen einfachen Nenner gebracht: Beide repräsentieren eine ähnliche historische Zeit. Der beide Filme einende Konnex zeige sich dabei im Abbildrealismus einer zum historischen Dokument erklärten, filmisch repräsentierten Handlung, welche nicht zuerst im Kontext der eigenen Historizität betrachtet wird, sondern aus sich selbst heraus ‚spricht‘ – monolithisch und abgeschlossen.⁵² Die Perspektivierung jener Betrachtung, welche die Filme als ästhetische Ausdrucksformen ihrer je spezifischen, komplexen Situierung und Verfasstheit begreift, kann auf diese Weise nicht stattfinden und ist, dies muss ich hinzusagen, auch nicht das Anliegen seiner Arbeit.

Friedrich Kochs Analyse von *DER UNTERTAN* veranschaulicht, wie sich diese Prämissen in seinen Analysen fortsetzen. Zunächst hält er fest, dass die Romanvorlage *Der Untertan* in „geradezu idealer Weise [...] die Theorie von der Entstehung des autoritären Charakters, wie sie von Erich Fromm, Max Horkheimer und den Mitarbeitern des Instituts für Sozialforschung in den 1930er Jahren dargelegt wurde“, veranschauliche.⁵³ Es schließt sich eine Nacherzählung der ersten Minuten des Films an, welche sich, auf Dialoge und Handlungen konzentrierend, mit Schulbildung und Studium des Protagonisten Diederich Heßling befasst – ich selbst werde ebendiese Szene in Teil II des Buches näher betrachten. Darauf folgt bei Friedrich Koch eine Analyse der gerade beschriebenen Szenen, welche sich vor allem auf die Romanvorlage von Heinrich Mann stützt – sie ausführlich zitiert und kommentiert, denn „Heinrich Mann schildert die schulische Sozialisation seines Helden etwas differenzierter als sie im Film zum Ausdruck kommt.“⁵⁴ Im Prinzip wird der Film hier zur Ergänzung und Bebilderung des Romans, auf den sich die Herauspräparierung der

51 Koch: *Schule im Kino*, S. 13. Eine Nennung der entsprechenden Filmliteratur oder ein anderer Verweis auf die Diskurse und Diskussionen von Realismus, Historizität und Repräsentation findet nicht statt.

52 Dieser Abbildrealismus schließt dabei sowohl die ‚realitätsnahen Abbildungen‘ wie auch die ‚Vernebelungen‘ mit ein; da beide bei Friedrich Koch in einem repräsentierenden Verhältnis zum filmischen Bild gedacht sind.

53 Koch: *Schule im Kino*, S. 17. Eine aktuellere Vergleichsanalyse findet sich bei Karl Griep: Vgl. Karl Griep: *Der Untertan. Roman und Film*. In: Hans-Michael Bock, Jan Distelmeyer, Jörg Schöning (Hg.): *Kellerkinder und Stacheltiere. Film zwischen Polit-Komödie und Gesellschafts-Satire*. München 2021, S. 24–39.

54 Koch: *Schule im Kino*, S. 24.

soziopsychologischen Mechanismen des ‚Buckelns und Tretens‘ im Wilhelminischen Kaiserreich stützt. Relativ schnell wird der Film in dieser Argumentation gänzlich vernachlässigt und werden die in der Literaturanalyse gewonnenen Einsichten mit den Ansätzen zur Autoritätsforschung der Frankfurter Schule verwoben. Erst später finden sich einige Aussagen zu Kameraperspektiven und Musik, welche die „sodomasochistische Charakterstruktur Heßlings“ ‚verdeutlichen‘.⁵⁵ Die filmischen Mittel dienen dazu, etwas zu betonen, was in Handlung und Dialog ohnehin schon deutlich gemacht wurde. Es schließt sich ein längerer Abschnitt zur ‚Erziehung und Karriere um 1900‘ und der Rezeptionsgeschichte des Romans zu seiner Entstehungszeit an. Die letzten Seiten widmen sich den Produktionsumständen und der Rezeptionssituation des Films.

Gertrud Koch betont, dass Filme weniger Repräsentation einer tatsächlichen, faktischen Welt sind als vielmehr Präsentation spezifischer Einstellungen, Ansichten, Anordnungen und Interpretationen.⁵⁶ Mit anderen Worten, DER UNTERTAN ist kein Abbild der wilhelminischen Schule; so wenig, wie mir Jacques-Louis Davids Gemälde eines die Alpen überquerenden Napoleons zeigt, wie es ‚wirklich‘ war, als der französische Kaiser den Sankt Bernhard ‚bezwang‘, sondern, wie er sich dargestellt sehen wollte. Eine spezifische Sicht auf die Dinge zu teilen, wie Gertrud Koch schreibt, bedeutet auch, mit einzubeziehen, dass ‚Geschichte‘ – selbst in einem indexikalisch gedachten, medialen Zugang – nicht einfach ihre Abdrücke hinterlässt, sondern immer schon etwas, auf einen ‚Zweck‘ hin Ausgerichtetes, Geformtes ist. Dies bezieht sie dabei nicht nur auf Spielfilme, sondern auch auf dokumentarische Formate.⁵⁷ Auch diese Idee werde ich bei Jacques Rancière etwas später noch einmal aufgreifen.

Die Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm zeigen dem folgend also mitnichten, wie die Schule einer historischen oder aktuellen Alltagswelt wirklich war oder ist. Die Art und Weise, wie Schulgebäude gezeigt, Handlungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen dargestellt oder in der filmischen Reimagination der Montage strukturiert werden, sind im Sinne Gertrud Kochs immer schon auf einen spezifischen ‚Zweck‘ der Darstellung hin ausgelegt. So schreibt zum Beispiel bereits Étienne Souriau:

55 Koch: *Schule im Kino*, S. 27.

56 Vgl. Gertrud Koch: Handlungsfolgen. Moralische Schlüsse aus narrativen Schließungen. Populäre Visualisierungen des Holocaust. In: Dies. (Hg.): *Bruchlinien. Tendenzen der Holocaustforschung*. Köln, Weimar, Wien 1999, S. 295–313, hier S. 295.

57 Vgl. Gertrud Koch: Nachstellungen. Film und historischer Moment. In: Eva Hohenberger, Judith Keilbach (Hg.): *Die Gegenwart der Vergangenheit. Dokumentarfilm, Fernsehen und Geschichte*. Berlin 2003, S. 216–229, hier S. 229 und Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 53.

Doch ich weiß von vornherein, daß das gezeigte Universum die wirkliche Welt nicht einfach verdoppelt. Ich weiß, daß die Hauptfiguren, für die ich mich interessieren soll, nur durch die Fiktion, die der Film sichtbar macht, gesetzt werden; ihre Erlebnisse sind imaginär und vom Filmemacher erdacht.⁵⁸

Die Bestimmung dieser kreatoriellen Ebene filmischer Wirklichkeit – des „subjektiven [Rests]“ oder der Autor*innenintention – ist jedoch nur schwer einzuholen und notorisch anfällig für Missverständnisse und Fehlinterpretationen.⁵⁹ Wichtig ist in diesem Zusammenhang also vor allem das Bewusstsein, hier einer, die Struktur ihrer ganzen Erscheinung bestimmenden, intentionalen Herstellung gegenüber zu stehen. Einer Herstellung, die auch in diesem Bewusstsein analysiert werden muss.

Die dritte Prämisse der Filmgeschichtsschreibung betrachtet den Film dieser Stoßrichtung folgend nicht nur als Abbild von Geschichte, sondern als Quelle im geschichtswissenschaftlichen Sinne. In Bezug auf bildliche Darstellungen von Geschichte hebt Bernhard Groß Hayden Whites Aussagen hervor, dass ein Film „verständlich mache, dass es sich bei Geschichtsdarstellungen immer um eine bearbeitete, eine geformte Repräsentation handle, während die Historiker gemeinhin davon ausgingen, sie *fänden* in Ereignissen und Quellen die Realität bereits vor.“⁶⁰ Groß zitiert folgend Lorenz Engell mit den Worten, dass diese Prozesse der Bearbeitung, des ständigen Neuschreibens und Änderns die eigentliche Konstitution der Geschichte hervorbringen würden und deren Grammatiken, Rhetoriken und „Prozesse der narrativen Sinnbildung [...] zu den essenziellen Grundbestandteilen historischer Erkenntnisgewinnung“ gehörten.⁶¹ Dabei ist nicht nur der handlungsorientierte und repräsentationale Ansatz Friedrich Kochs mit einbegriffen, sondern auch die Idee Gertrud Kochs, „den Historienfilm vor allem als eine Selbstdeutung der Zeit seiner Entstehung zu sehen.“⁶² Historienfilme sagen demnach mehr über die Zeit ihrer Produktion aus, als über die geschichtliche Epoche, die sie darstellen wollen.⁶³ DER UNTERTAN wäre somit weniger eine Quelle über das Kaiserreich, sondern vielmehr ein „Archiv der Gegenstände und Gesten“⁶⁴, mit denen in den frühen 1950er Jahren in einem spezifischen DDR-Film ein fast 40 Jahre

58 Étienne Souriau: Die Struktur des filmischen Universums und das Vokabular der Filmologie. In: *montage AV* 6/2 (1997), S. 140–157.

59 Vgl. Souriau: Die Struktur des filmischen Universums, S. 154.

60 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 57. Hervorhebung im Original.

61 Lorenz Engell: Erzählung. Historiographische Technik und kinematographischer Geist. In: Eva Hohenberger, Judith Keilbach (Hg.): *Die Gegenwart der Vergangenheit. Dokumentarfilm, Fernsehen und Geschichte*. Berlin 2003, S. 247–275, hier S. 270. Zitiert nach: Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 57.

62 Koch: *Nachstellungen*, S. 225.

63 Vgl. Koch: *Nachstellungen*, S. 226.

64 Vgl. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 51.

altes Prosawerk Heinrich Manns über die Vorstellung einer fiktiven Person im Wilhelminischen Kaiserreich filmisch re-imaginiert und politisch aktualisiert wurde.

Gertrud Koch schreibt mit Blick auf die verschiedenen historischen Dimensionen eines Films, dass dieser poetisch eine „doppeldeutige Stellung filmischen Materials zur Welt“ manifestiere.⁶⁵ Filmische Bilder hätten demnach immer mehrere Dimensionen, welche sowohl den aufzeichnenden Charakter des Apparates wie auch den projizierenden der Vorführung mit einbeziehen würden. Das ‚optisch Unbewusste‘, wie es bei Walter Benjamin und Béla Balázs auftaucht, beschreibe dabei jene Dinge, die die Kamera unbewusst ‚einfange‘, unabhängig davon, ob sie dies im Inszenierungsmodus des Dokumentarischen, Fiktionalen oder Thematischen tue.⁶⁶ Die filmische Projektion wird für Gertrud Koch somit als „Vorführung eines Gedächtnisspeichers, der auf dem Trägermaterial der Filmrolle in bearbeiteter Form vorliegt“, zu einer „Vergegenwärtigung von Vergangenem“.⁶⁷ Jeder Film, ganz gleich ob als Dokumentation oder Fiktion gedacht, birgt auf diese Weise das generelle Potenzial, als „Zeitdokument“ betrachtet zu werden.⁶⁸ Gertrud Koch versuche also, so Bernhard Groß, den Film im Sinne der Geschichtswissenschaft als historische Quelle zu verstehen:⁶⁹ im Sinne einer „Auskunft über Kleidungs- und Bewegungsgewohnheiten, Lebensformen und Esskulturen“ wie auch als historisches Konstrukt im Historienfilm und schließlich als

Darstellung der Historizität des Filmischen selbst: sei es hinsichtlich der Art und Weise der filmischen Aufnahme, die immer auch eine ‚Verlebendigung der Vergangenheit‘, der filmischen Aufnahme bedeutet, sei es bezüglich der Modulationen von Gedächtnis- und Erinnerungsfunktion des Filmischen.⁷⁰

Groß bezieht sich nochmals auf Gertrud Koch, welche auch davon gesprochen hat, dass Filme „als Archive kodifizierter Gesten und vergangener Lebenswelten“ funktierten und jeder Film „die Regeln seines Spiels mit der Wirklichkeit“ enthalte.⁷¹ Dabei habe sie, so Groß, die drei Prämissen der Filmgeschichtsschreibung „Narration, Abbild [und] Quelle“ zusammengebracht.⁷² Im Gegensatz zu einem vereinfachten Verständnis historischer Quellen wird der Film hier allerdings nicht als monolithisches Objekt historischer Realität betrachtet, sondern selbst zum Bestandteil historischer Kontextualisierungen: Film ist nichts, was ein ‚Außerhalb‘ mar-

⁶⁵ Koch: Nachstellungen, S. 216.

⁶⁶ Vgl. Koch: Nachstellungen, S. 217, 219.

⁶⁷ Koch: Nachstellungen, S. 217.

⁶⁸ Koch: Nachstellungen, S. 217–218.

⁶⁹ Vgl. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 51.

⁷⁰ Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 53.

⁷¹ Koch: Nachstellungen, S. 229. Zitiert nach: Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 51–52.

⁷² Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 52.

kiert, welches die Realität widerspiegelt, sondern stellt diese Realität und ihre Bezüge zu den Betrachtenden erst noch her. Dieses Herstellen wird in meiner Arbeit wahrscheinlich nirgendwo deutlicher als in der Analyse von RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH (siehe Kapitel 3). Hier verschmelzen in der Montage Spielfilmaufnahmen mit audiovisuellen Bildern eines historischen Ereignisses – einer Parade – und schaffen dabei eine neue Fiktion der Handlung, welche das historische Ereignis nicht nur rahmt, sondern auch als intentionales, audiovisuelles Bild erschafft.

Noch einmal einen Blick auf Friedrich Kochs literarisch-filmische ‚Verbund-Analyse‘ werfend, lässt sich dessen Modus dahingehend beschreiben, dass er die medial differenten Weisen von Literatur und Film, Welt und Geschichte zu entwerfen, in dem Sinne universalisiert, wie sie in seiner Vorstellung beide in einem repräsentativen Verhältnis zu einer empirischen Vorstellung von ‚objektiver‘ historischer Realität stehen. Doch letztlich bedeutet – im Sinne Whites –, eine Quelle rhetorisch zu analysieren, vor allem auch deren Medialität (sei sie nun literarisch oder filmisch) ernst zu nehmen. Und so möchte ich die historiografische Situierung der Schule im deutschen Spielfilm denn auch nicht in einem repräsentativen Verhältnis denken, da die Filme nicht in einem mimetischen Verhältnis zu einer Idee von empirischer Realität stehen. Vielmehr sind sie bereits immer schon mit verschiedensten mehr oder weniger transparenten oder opaken Schichten medialer Bedeutungszuschreibungen überlagert und verwoben. Dabei taucht die Frage auf, wie sich das eigene oder kollektive, faktische oder sinnliche, vor allem aber bereits immer schon interpretierte ‚Wissen‘ über die historische Situation und Kontextualisierung der Filme in deren praktische, historiografische Analyse und Interpretation mit einschreibt – warum es zum Beispiel so verführerisch ist, einen DEFA-Film vor der Folie des Untergangs der DDR zu lesen. Diese Überlegungen führen mich zu Thomas Elsaessers Konzept des historisch Imaginären, dessen Beschreibung ich mit einer Analyse von zwei Filmkritiken Siegfried Kracauers einleiten werde.

2.5 Das historisch Imaginäre

MÄDCHEN IN UNIFORM – Ein guter deutscher Film

Die vierzehnjährige Vollwaise Manuela von Meinhardis (Hertha Thiele) kommt Anfang der 1930er Jahre in ein Potsdamer Mädcheninternat für Töchter verarmter Offiziere. Dort wird sie mit dem harten Regiment der Oberin (Emilia Unda) konfrontiert, welche durch Entbehnungen, gnadenlose Härte, Zucht und Ordnung aus den ‚Soldatenkindern‘ preußische ‚Soldatenmütter‘ machen will. Manuela verliebt sich hier schwärmerisch in die junge und im Vergleich zum Rest des Kollegiums gemäßigt auftretende Lehrerin Fräulein von Bernburg (Dorothea Wieck). Der sich zwischen

hartem Regiment, Lehrerin und Schülerin entfaltende Konflikt um konservative und progressive Werte, Liebe und Hass spitzt sich zu und gipfelt in dem letztlich vereitelten Suizid der durch institutionelle Bestrafung und soziale Isolation verzweifelten Manuela.

Der Film MÄDCHEN IN UNIFORM (Leontine Sagan, DEU 1931), nach dem seinerzeit erfolgreichen Bühnenstück von Christa Winsloe *Gestern und Heute* inszeniert (auch bekannt als *Ritter Nérestan*)⁷³ und seitdem mit mindestens zwei deutschen Remakes bedacht (1958 und 1974)⁷⁴, wurde in der Kritik von Siegfried Kracauer – veröffentlicht in der *Frankfurter Zeitung* vom 01. Dezember 1931 – durchaus wohlwollend, um nicht zu sagen ‚hoffnungsvoll‘ besprochen. Der Untertitel seiner *Revolte im Mädchenstift* betitelten Kritik lautet denn auch: „Ein guter deutscher Film!“⁷⁵ Der Film zeuge „[i]n mitten des Wustes der Militärfilme und der ganzen auf Zerstreung abgestellten Produktionen“⁷⁶ von „Geschmack und Anstand“⁷⁷. Die junge Lehrerin von Bernburg vertrete einen „neuen Geist“, der „mit Verständnis und Liebe mehr ausrichten zu können glaubt als mit militärischem Drill.“⁷⁸ Am Ende der poetischen Einschätzung des ‚Filmstils‘ – noch bevor er zu den Schauspielerinnen und ihren Leistungen übergeht – schließt er: „Der langsame Abgang der Oberin am Schluß etwa kommt zu ergreifender Geltung, und wenn sie, von den Ereignissen entthront, in den Korridoren schwindet, scheint ein Gespenst von hinnen zu weichen.“⁷⁹ Das Resümee Kracauers fällt entsprechend positiv aus: „Dem Film ist ein großer Erfolg zu wünschen. Nicht nur seiner Haltung und Ausführung wegen, sondern auch des-

73 Die Uraufführung fand 1930 am Schauspielhaus Leipzig unter dem Titel *Ritter Nérestan* – bereits mit Hertha Thiele in der Rolle der Manuela – statt. Eine weitere Inszenierung erfolgte 1931 in Berlin unter dem Namen *Gestern und Heute*. Vgl. Thiele, Schlüpmann, Gramann: *Momente erotischer Utopie*, S. 34.

74 MÄDCHEN IN UNIFORM (1958) und MÄDCHEN IN UNIFORM (Hartmut Gehrke, DEU 1974).

75 Siegfried Kracauer: *Von Caligari zu Hitler. Eine psychologische Geschichte des deutschen Films* [1947]. Frankfurt am Main 1984, S. 515.

76 Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 515. Hertha Thiele führt im Gespräch mit Heide Schlüpmann und Karola Gramann in der Tat aus, dass Carl Froelich – der die künstlerische Leitung innehatte – den Titel im Kontext dieser ‚Flut‘ an Militärfilmen entsprechend änderte: „Es ging ihm ums Geld. Er hat ja auch den Film MÄDCHEN IN UNIFORM genannt, weil damals diese Soldatenschwänke liefen. Er hat gesagt, ‚Gestern und Heute – das ist kein Titel, da geht kein Mensch rein. Wir wollen ja unser Geld, das wir investieren, wiederhaben, wir nennen das Mädchen in Uniform – da denken sie, da hampeln Mädchen in Uniform rum und zeigen ihre Beine.“ Thiele, Schlüpmann, Gramann: *Momente erotischer Utopie*, S. 40–41.

77 Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 516.

78 Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 516.

79 Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 517.

halb, weil er in produktionstechnischer Hinsicht einen verheißungsvollen Anfang bedeutet. Er ist ein Zeichen dafür, daß sich noch gute Kräfte bei uns regen.“⁸⁰

Doch nach Kracauers Flucht ins US-amerikanische Exil 1941 und dem Ende des Zweiten Weltkriegs verschiebt sich seine Perspektive auf den Film. In seinem Buch *Von Caligari zu Hitler* (im englischen Original 1947 erschienen) ordnet er im Kapitel zu den ‚kleinlauten Ketzern‘ den Film der präfaschistischen Gruppe zu, deren Kritik an der Autorität durchaus aufrichtig gewesen sei.⁸¹ Die Einschätzung der Handlung ist jetzt allerdings durch eine von Krieg und Resignation gezeichnete Metaphorik geprägt, die durchaus in Kontrast zur euphorischen Kritik von 1931 steht. So ‚erlasse‘ die Oberin, deren autokratisches Regime durch „rücksichtslose Effizienz“⁸² charakterisiert sei, „Tagesbefehle, die an die glorreichen Zeiten des Siebenjährigen Krieges erinnern.“⁸³ Auch die progressive Lehrerin Fräulein von Bernburg wird hier in anderen Farben beschrieben: „Diese Frau, deren Schönheit unter dem Druck der Resignation verblaßte, bringt noch soviel Widerstand auf, um für eine rücksichtsvollere Erziehung zu plädieren.“⁸⁴ In ihr „glüht [...] noch eine Jugend, die unwiederbringlich dahin ist. Jede ihrer Gesten erzählt von verlorenen Schlachten, begrabenen Hoffnungen und sublimierten Wünschen.“⁸⁵ Der wichtigste Abschnitt seiner Revision wird wenig später durch einen Bezug zu Harry Alan Potamkins zeitgenössischer Kritik des Films eingeläutet, welcher ihm eine kleinlaute Zaghaftheit attestierte.⁸⁶ Kracauer setzt daraufhin nach: „Was oberflächlich als Pauschalangriff auf die rigide preußische Disziplin erscheint, ist letzten Endes nur ein Plädoyer für ihre Humanisierung.“⁸⁷ So erscheine Fräulein von Bernburg als eine nicht vom autoritären und patriarchalen System abtrennbare Entität – dessen „Auswüchse“ sie zwar mildern, aber letztlich nicht gegen „demokratisches Verhalten“ einzutauschen gedenke.⁸⁸ Und auch den ‚Rückzug‘ der Oberin in den ‚Schatten der Geschichte‘ am Schluss ordnet Kracauer nun neu. Das Ende dieser Szene mache

[...] den Eindruck zunichte, die Oberin hätte abgedankt. Kaum hüllen die Schatten sie ein, schmettern die Trompeten in der Kaserne. Sie haben das letzte Wort im Film. Das Wiederaufgreifen dieses Motives zu einem so entscheidenden Zeitpunkt stellt unmißverständlich klar, daß das Autoritätsprinzip unerschüttert blieb. Die Oberin wird weiterhin das Zepter

⁸⁰ Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 518.

⁸¹ Vgl. Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 237.

⁸² Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 238.

⁸³ Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 237–238.

⁸⁴ Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 238.

⁸⁵ Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 239.

⁸⁶ Vgl. Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 239–240.

⁸⁷ Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 240.

⁸⁸ Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 240.

führen. Jede denkbare Lockerung der autoritären Disziplin ist denkbar nur im Interesse ihrer Aufrechterhaltung.⁸⁹

Die Kritik Kracauers von 1931 ist von Hoffnung und Aufbruch geprägt, die Einschätzung von 1947 von Resignation und jener Art ‚nachträglicher Zukünftigkeit‘, welche er in den Filmen der Weimarer Republik zu finden glaubte. In der späteren Betrachtung dieser Filme hat sich für ihn der autoritäre Nährboden der Naziherrschaft bereits als mentaler Schatten, als „tiefenpsychologische Disposition“ eingeschrieben:⁹⁰ „Was die Filme reflektieren, sind weniger explizite Überzeugungen als psychologische Dispositionen – jene Tiefenschichten der Kollektivmentalität, die sich mehr oder weniger unterhalb der Bewußtseinsdimension erstrecken.“⁹¹ Es ist eine Art unbewusster Veranlagung, die sich in den Ästhetiken der Filme Ausdruck verleiht und bereits auf jene Zäsur ‚hinweist‘, die spätestens ab 1933 politische Realität wurde.

Unabhängig von Kracauers eigenem filmgeschichtlichen Rückblick wird im Bild seiner beiden Kritiken deutlich, wie sich der Film in seinen Augen ‚verändert‘ hat. Die Kritiken von 1931 und 1947 sind durchaus miteinander in Einklang zu bringen und widersprechen sich auch nicht. Doch richtet sich der Blick in ersterer nach vorne und in letzterer zurück. Dabei enthüllen sie ganz unterschiedliche und diverse Facetten eines, zumindest in materieller Hinsicht, als unverändert zu betrachtendem Film. Diese ‚tiefenpsychologische‘ Lesart Kracauers – die nachträgliche Zukünftigkeit – der deutschen Filme der Weimarer Zeit hat Thomas Elsaesser als historiografische Reflexion im Begriff des historisch Imaginären konzeptualisiert.

Das Möbiusband der Geschichte

Thomas Elsaesser zeigt am Beispiel von Siegfried Kracauers *Von Caligari zu Hitler* und Lotte Eisners *Die dämonische Leinwand*⁹² – zwei Standardwerken zur Kinogeschichte der Weimarer Republik – auf, dass Filmgeschichtsschreibung keineswegs als eine objektiv außenstehende Institution historischer Observierung zu betrachten ist, sondern selbst wiederum Einfluss auf die Filme und ihre historische Reflexion ausübt. Die Auswirkungen der von Bernhard Groß später beschriebenen ersten Prämisse der ‚klassischen‘ Filmgeschichtsschreibung – jene, der narrativen

⁸⁹ Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 240.

⁹⁰ Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 7. Vgl. auch Karsten Witte: Nachwort des Herausgebers. In: Siegfried Kracauer (Hg.): *Von Caligari zu Hitler. Eine psychologische Geschichte des deutschen Films*. Frankfurt am Main 1984, S. 605–615, hier S. 607.

⁹¹ Kracauer: *Von Caligari zu Hitler*, S. 12.

⁹² Vgl. Kracauer: *Von Caligari zu Hitler* und vgl. Lotte Eisner: *Die dämonische Leinwand* [1952]. Frankfurt am Main 1980.

Schließung – finden sich bereits bei Elsaesser in der ungleich weiterreichend zu verstehenden Begrifflichkeit des historisch Imaginären. Das komplexe Verhältnis von filmischem Objekt, Geschichte, Filme-Sehen und Filmgeschichtsschreibung bezeichnet er in seinem Buch zum Weimarer Kino als „Möbiusband“.⁹³ Wenn er dies hier auch auf ein sehr spezifisches Kino und dessen Nachleben bezieht, so macht er eindrucksvoll klar, dass keiner der genannten Aspekte je für sich allein stehen kann, sondern immer schon mit den anderen verwoben ist; ohne dass sämtliche Beziehungskonstellationen gänzlich aufzuschlüsseln wären. Kracauers und Eisners Werk haben die, seiner Meinung nach, weitreichendsten und einflussreichsten Spuren der Filmgeschichtsschreibung über das Weimarer Kino hinterlassen.⁹⁴

Beide Bücher zeichne, so Elsaesser, aus, dass ihre Analogien zwischen Film, Politik und Geschichte so geschlossen aufzugehen scheinen, dass „die Deckungsgleichheit zwischen Bild und Abgebildetem fast fünfzig Jahre lang selbstverständlich erschien.“⁹⁵ Die Bücher seien dabei zu einem Bestandteil der Geschichte selbst geworden, welche die Katastrophe von 1945 über den Zeitgeist der Filme als Auswirkung in die Niederlage von 1918 einzuschreiben versuche: „Das wirft über die ganze Unternehmung den Schatten einer Freud’schen ‚Nachträglichkeit‘, einer Kausalität, bei der ein Ereignis auf der Suche nach seiner Ursache ist, dessen Konsequenz zu sein es behaupten könnte.“⁹⁶ In diesem ‚Möbiusband‘ wird das Weimarer Kino und seine Doppelbödigkeit aus mehrdeutigen und darin unendlich interpretier- und zuschreibbaren Vexierbildern für Elsaesser zum „historisch Imaginären“, welches sich quer zur Zeit als „Doppelgänger aller deutschen Filme“ zeige:⁹⁷

[...] ein vorwärts wie rückwärts durch die Zeit reisendes, scheinbar immer wiederkehrendes Double, das bereits in den 20er Jahren die Kino-Debatten begleitete, bevor das Nazi-Kino und dessen Versuche, es zu be- bzw. enterben, von ihm überschattet wurden. Es verließ der

93 Thomas Elsaesser: *Das Weimarer Kino – aufgeklärt und doppelbödig*. Berlin 1999, S. 10.

94 Die Bücher und ihre Rhetorik haben „der Ansicht Vorschub geleistet, daß das Weimarer Kino auf die Couch des Psychiaters gehört, und Filmhistoriker in der Nachfolge von Kracauer und Eisner sahen sich immer wieder veranlaßt, über den Charakter einer Nation zu spekulieren, die für derartig anomale Phantasien und exzentrische Fiktionen verantwortlich ist“. Elsaesser: *Weimarer Kino*, S. 24.

95 Elsaesser: *Weimarer Kino*, S. 9. „In gewissem Sinne wurde das Kino zum Doppelgänger der Geschichte: der greifbare, sichtbare, einsehbare Spiegel für etwas, was, wie es schien, medusengleich nicht unmittelbar angesehen werden konnte. Eine unrepräsentierbare Geschichte fand hier weniger ihr ‚objektives Gegenstück‘ als ihr Negativbild und somit die Illusion einer verborgenen Wahrheit, die um so stärker erfahren werden konnte, als sie alle Beteiligten gänzlich unverdächtig erschienen war: Die bewußten Motive der Filmemacher, die Rezeption durch das historische Publikum, die Meinungen der zeitgenössischen Kritiker zählten wenig angesichts einer Symptomatologie, die – im nachhinein [sic!] – nur zu gut lesbar geworden war.“ Elsaesser: *Weimarer Kino*, S. 39.

96 Elsaesser: *Weimarer Kino*, S. 9.

97 Elsaesser: *Weimarer Kino*, S. 10. Vgl. auch Elsaesser: *Weimarer Kino*, S. 20.

Arbeit der deutschen Filmemigranten in Frankreich und Hollywood, in Form des Film noir, ambivalente Anerkennung, und schließlich bot es dem Neuen Deutschen Kino der 70er und 80er Jahre eine Tradition und einen Bezugspunkt.⁹⁸

Der Diskurs aus „Erkenntnis und Verkennen“⁹⁹, welcher die Begrifflichkeiten von Kracauer (Weimarer Kino) und Eisner (expressionistischer Film) hervorbrachte, ist dabei selbst noch Bestandteil jenes Imaginären, in dem sich Zuschreibungen, Filme und Filmgeschichte derart miteinander verflochten haben, dass „ihre Etiketten und ihr Nachleben im Imaginären nunmehr untrennbar zu ihnen gehören und Teil ihrer Identität innerhalb der Filmgeschichte sind.“¹⁰⁰ Für Bernhard Groß bringt Elsaesser hier mit dem ‚Möbiusband‘ des historisch Imaginären „die Probleme einer Geschichtlichkeit des Films und dessen Funktion als kulturelles Gedächtnis“ unter der Prämisse der „Verbindung von Geschichtlichkeit und der Erfahrung des Einzelnen, des Zuschauers“ zusammen¹⁰¹ – was ich ebenfalls in Kürze mit Jacques Rancière aufgreifen werde. Das historisch Imaginäre benennt dabei eine sich aus den medialen Möglichkeiten speisende Wahrnehmung: eine „Medialität der Wahrnehmung“¹⁰². Der traumatisch begründete, technische Wandel dieser „mediale[n] Verfasstheit der Wahrnehmung“ nach 1918 reflektiere sich für Elsaesser nicht nur auf nachfolgende, sondern auch auf vorgehende Filme, insofern sich mit oder ohne sie ein „Bewusstsein gebildet hat und die nachfolgende Betrachtung präfiguriert.“¹⁰³

Wenn ich an der sich wandelnden Einschätzung Kracauers zu Sagans MÄDCHEN IN UNIFORM eine subjektive Komponente nachgezeichnet habe und Thomas Elsaesser in Kracauers (und Eisners) Arbeit die poetische Verwicklung von Filme-Sehen, Über-Filme-Schreiben, dem Filmgeschichtsdiskurs und letztlich wieder dem Filme-Machen beschreibt, so stellt Bernhard Groß die Frage nach dem Verhältnis von Seherfahrung und Geschichtlichkeit der Filme; wobei er den Aspekt medial geformter Wahrnehmung in Elsaessers Idee des historisch Imaginären herauspräpariert.

Verwoben mit der eigenen medialen Wahrnehmung, sind Sehen, Schreiben und Machen im filmgeschichtlichen Diskurs keine absolut objektivierbaren, disparaten

98 Elsaesser: *Weimarer Kino*, S. 10.

99 Elsaesser: *Weimarer Kino*, S. 26.

100 Elsaesser: *Weimarer Kino*, S. 28.

101 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 68.

102 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 69.

103 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 69. „Aufgrund dieser Umkehrung von Ursache und Wirkung spricht Elsaesser vom Möbiusband des historisch Imaginären. Anders gesagt: Elsaesser zeigt auf, wie mit der griffigen Formel (eines kleinen, nämlich des überlieferten und erhaltenen Teils) des Weimarer Kinos eine Matrix geschaffen wird, die dann für den Abgleich und die Klassifizierung der anderen ‚großen Perioden‘ des deutschen Kinos herhalten kann: das nationalsozialistische UFA-Kino und der Neue Deutsche Film.“ Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 70.

oder parallel sich zueinander verhaltenden Aspekte, sondern produktive und sich gegenseitig voraussetzende Ebenen eines Beziehungsgeflechts, welches sich nicht chronologisch entfalten oder auf territoriale Ereignisfelder beschränken lässt. Dabei verschwimmt die Grenze zwischen den Beziehungen von Abbild und Vorbild in Bewegungsbild und Text, Referenz und Einfluss, Film, Filmgeschichte und Filmgeschichtsschreibung. Das Besondere eines unendlich sich erstreckenden Möbiusbandes ist schließlich nicht nur, dass es keinen Anfang und kein Ende hat, sondern auch, dass es keine Trennung zwischen Innen- und Außenseite kennt – man sich auf seiner Oberfläche also gleichzeitig innen und außen wie auch weder innen noch außen befindet.

Zu behaupten, es würde sich bei den Filmen meines Korpus um unveränderliche, die historische Realität abbildende, abgeschlossene Monumente oder materiell stabile Quellen oder Objekte der Erkenntnisgewinnung mit territorial, ideologisch und periodisch festgelegten Eigenschaften handeln, würde den ontologischen, epistemischen und nicht zuletzt phänomenalen Status audiovisueller Bewegtbilder schlichtweg verkennen. Filme verändern sich nicht nur jedes Mal, wenn ich sie sehe, oder auch dazwischen – denke ich an die inhaltlich oder ästhetisch ‚anders erinnerten‘ Beschreibungen in Texten der frühen Filmtheorie und an Kracauers Texte zu *MÄDCHEN IN UNIFORM* –, sondern auch, wenn man über sie schreibt.

Die historische Unbestimmtheit des Möbiusbandes führt zu einer Vielzahl von Geschichten, wie ich mit Blick auf *MÄDCHEN IN UNIFORM* ein weiteres Mal deutlich machen möchte. Wie auch Friedrich Koch, so hat neben Siegfried Kracauer auch der größte Teil der zeitgenössischen und historischen Kritik und Forschung *MÄDCHEN IN UNIFORM* lange Zeit nahezu ausschließlich vor dem Hintergrund des in der Handlung thematisierten preußischen Autoritätsdiskurses gesehen.¹⁰⁴ Heide Schlüppmann, Karola Gramann und Amadou Seitz haben in ihrer rezeptionsästhetischen Betrachtung 1981 jedoch die emanzipatorische Bedeutung des Films in der internationalen Frauen- und Lesbenbewegung wie auch seine, zum damaligen Zeitpunkt andauernde, inspirierende Breitenwirkung auf das internationale Kino hervorgehoben.¹⁰⁵ Hier wird *MÄDCHEN IN UNIFORM* in eine vollkommen andere Filmgeschichte ‚eingeschrieben‘, in welcher er – im Kontext der feministischen Filmtheorie und -kritik der 1970er und frühen 1980er Jahre – in Bezug gesetzt wird zu einem Filmschaffen von Chantal Akerman oder Joanna Davis und in welchem sich an der bisher dominierenden Betrachtung des Films Kritik entzündet; Kritik an der Versteifung auf den Autoritätsdiskurs und das ‚Leugnen‘ seiner – mit heutigem Ausdruck – queere feministischen Wurzeln und seines unterdrückten Potenzials in einer männlich do-

104 Vgl. Koch: *Schule im Kino*, S. 87.

105 Vgl. Thiele, Schlüppmann, Gramann: *Momente erotischer Utopie*, S. 28–31.

minierten, ‚klassischen‘ Filmgeschichtsschreibung. Insofern ermöglicht dieser Film immer noch eine Re-Lektüre, welche seiner historischen Position in der Filmgeschichtsschreibung eine gewisse diskursive Fluidität verleiht; seine ästhetischen und sogar produktionsökonomischen Umstände transparent werden und durch diese Transparenz hindurch vollkommen andere, neue Geschichten sichtbar werden lässt. Im Folgenden werde ich mich mit den konkreten Auswirkungen des bis zu diesem Punkt ausgefalteten, filmhistoriografischen Diskurses – des Schreibens und der Konzeption von Geschichte – auf die vorliegende Arbeit, deren Korpus und filmgeschichtliche Konzeption befassen.

2.6 Methodologische Herausforderungen

Der deutsche Film

In meinem Korpus befindet sich der Film *ARME KLEINE INGE (ERSTE LIEBE)* (Svatopluk Innemann / Robert Land, CSK 1936)¹⁰⁶ mit Rolf Wanka, Ellen Schwanneke – die zuvor bereits in *MÄDCHEN IN UNIFORM* zu sehen war – und der weniger bekannten Hella Pitt. Die Schülerin Inge Michaelis (Schwanneke) verliebt sich hier in den neuen Lehrer Prof. Strom (Wanka) und kommt am Ende glücklich mit ihm zusammen. Deutsche Alternativtitel des Films sind *DIE SEXTANERIN* sowie der schwelgerische Arbeitstitel *WENN MENSCHEN REIF ZUR LIEBE WERDEN*. Da letzterer auch der Name eines deutschen Stummfilms von 1916 ist,¹⁰⁷ wurde er wahrscheinlich nicht weiterverwendet – obwohl es der Film mit diesem Titel auf die Frontseite der österreichischen Beilage *Illustrierter Film-Kurier* geschafft hat.¹⁰⁸ Der Film wurde 1936 – also zwei Jahre vor der deutschen Annexion des Sudetenlandes und drei Jahre vor der Besetzung der von den Nazis so bezeichneten ‚Rest-Tschechei‘ durch Truppen des Deutschen Reichs – in den Barrandov-Filmstudios in Prag gedreht.¹⁰⁹ Orientiere ich mich an den *credits* des Films, so basiert das Drehbuch auf dem von E. Neubauer

106 Folgend als *ARME KLEINE INGE* bezeichnet.

107 *WENN MENSCHEN REIF ZUR LIEBE WERDEN* (Fern Andra, DEU 1916).

108 Vgl. N. N.: *Wenn Menschen reif zur Liebe werden*. In: *Illustrierter Film-Kurier*. Bd. 1387, hg. von Fritz Freund. Wien 1936.

109 Neben *ARME KLEINE INGE* findet sich mit *DER MUSTERKNABE* ein weiterer, komplett im Ausland realisierter Film (Österreich) in meinem Korpus. Hinzu kommen eine Reihe internationaler Co-Produktionen, wie *MÄDCHEN IN UNIFORM* (1958), *UND SOWAS MUSS UM 8 INS BETT* (Werner Jacobs, DEU, AUT 1965), *DER JUNGE TÖRLESS*, *DER SCHÜLER GERBER* (Wolfgang Glück, AUT, DEU 1981), *HITLER-JUNGE SALOMON* (Agnieszka Holland, DEU, POL, FRA 1990), *DAS WEIßE BAND – EINE DEUTSCHE KINDERGESCHICHTE* (Michael Haneke, DEU, AUT, FRA, ITA, USA 2009) und *HILFE, ICH HAB MEINE LEHRERIN GESCHRUMPFT* (Sven Unterwald Jr., DEU, AUT 2015).

verfassten Roman *Die Sextanerin*. Der Vorspann von 1936 wie auch der Eintrag auf der Internetseite *filmportal.de* (dort unter Regie) führt als ‚Spielleitung‘ den tschechoslowakischen Regisseur Svatopluk Innemann auf (im Film wird der Vorname mit S. abgekürzt),¹¹⁰ welcher einer der ersten Regisseure der Barrandov-Studios war; die Romanvorlage wird auf *filmportal.de* ebenfalls E. Neubauer zugeschrieben [Abb. 2].

Besuche ich jedoch die Internetseite des tschechischen Filmarchivs (*Národní filmový archiv*), erhalte ich abweichende Angaben: Im Original *Sextánka* genannt, war der nicht von E. Neubauer, sondern von Vilém Neubauer verfasste Roman¹¹¹ bereits die Vorlage für den gleichnamigen tschechoslowakischen Film *SEXTÁNKA* (Josef Medeotti-Boháč) von 1928. Offensichtlich wurde der Film von 1936 in zwei Fassungen gedreht: einer tschechischen und einer deutschen. Lediglich Rolf Wanka, der tschechisch sprach und dies auch in mehreren anderen Produktionen unter Beweis stellte, blieb in der Besetzung erhalten; alle anderen deutschsprachigen Schauspieler*innen wurden durch Tschechisch Sprechende ersetzt (oder *vice versa*).¹¹²

	Regie	Drehbuch	Vorlage
Deutsche Fassung (<i>credits</i>)	S. Innemann		E. Neubauer
Deutsche Fassung im tschechischen Filmarchiv <i>Národní filmový archiv</i>	Robert Land	Bohumil Štěpánek Kurt Juhn	Vilém Neubauer
<i>filmportal.de</i>	Svatopluk Innemann	Bohumil Štěpánek	
<i>IMDb</i>	Robert Land	Svatopluk Innemann	E. Neubauer
Tschechische Fassung im tschechischen Filmarchiv <i>Národní filmový archiv</i>	Svatopluk Innemann	Bohumil Štěpánek	Vilém Neubauer

Abb. 2: Tabellarische Auflistung der Beteiligten des Films ARME KLEINE INGE.

¹¹⁰ Vgl. ARME KLEINE INGE. *filmportal.de*. In: https://www.filmportal.de/film/arme-kleine-inge_a32563fd3fd04e969ee93a469ef9448c (letzter Zugriff: 31. Mai 2023).

¹¹¹ Vilém Neubauer: *Sextánka*. Prag 1927.

¹¹² Laut *Národní filmový archiv* feierte die tschechische Version am 13. März 1936 Premiere, die deutsche am 19. September desselben Jahres. Das Filmportal gibt für die deutsche Uraufführung den 18. September an, im Primus Palast, Berlin. [Vgl. *SEXTÁNKA. filmový přehled*. In: <https://www.filmovyprehled.cz/cs/film/395725/sextanka> (letzter Zugriff: 31. Mai 2023).]

Sowohl in der englischsprachigen *Internet Movie Database (IMDb)* als auch im Online-Angebot des tschechischen Filmarchivs wird unter Regie der deutschen Fassung allerdings nicht Innemann, sondern Robert Land angegeben – der in meinem Korpus auch als Regisseur des Films *BOYKOTT* auftaucht.¹¹³ Der in Österreich-Ungarn geborene und als Jude in die Emigration gezwungene Regisseur floh nach der Machtergreifung der Nazis nach Prag. Innemann – welcher in der Tat die Regie der tschechischen Sprachversion realisierte – wird im tschechischen Archiv mit Bezug auf die deutsche Fassung überhaupt nicht genannt; für das Drehbuch wird hier hingegen neben Bohumil Štěpánek noch Kurt Juhn verantwortlich gemacht. Scheinbar sollten in der deutschen Fassung Hinweise auf die Beteiligung Lands und Juhns keine Erwähnung finden. Es ließe sich höchstens vermuten, dass Svatopluk Innemann und Vilém Neubauer ihre eher deutsch klingenden Nachnamen ‚behalten‘ durften; warum aus Vilém ‚E.‘ wurde, bleibt unklar. Sollte hier ein deutschnational eingestelltes Publikum nicht verprellt werden?

Nun mag dieser Film sicherlich ein außerordentlich komplexes Beispiel sein; einmalig ist es jedoch nicht. Diesen Film ‚deutsch‘ zu nennen, gedreht und verantwortet in einer (noch) weitgehend unabhängigen Tschechoslowakei und zu einer Zeit, als der gierige Blick Deutschlands sich bereits gen Osten zuwendete und nicht nur Konrad Henlein den Ruf hervorbrachte, ‚Heim ins Reich‘ zu wollen, ist schwierig, wenn nicht höchst problematisch. *ARME KLEINE INGE* scheint sich bei näherer Betrachtung als Dokument zu verflüchtigen. Seine eigenen Angaben sind keineswegs absolut. Neben den wahrscheinlich aus politischen Motiven hervorgehenden Ungenauigkeiten über die Beteiligten bleibt die Frage: Wenn dies jetzt ein deutscher Film ist, was ist dann das tschechische Pendant? Oder ist ersterer ‚nur‘ die deutsche Fassung eines eigentlich tschechischen Films? Ein matter Wiedergänger oder ein durchlässiges Schattenbild? Während die tschechische Variante über eine Seite des Nationalen tschechischen Filmarchivs online in einer guten Fassung als ‚Klassiker‘ abrufbar ist, bleibt die deutsche Fassung ein apokryphes Artefakt. Gleichzeitig macht dieser Film deutlich, wie inkonsistent das Denken in Nationalkinematografien wird, wenn man die Audiospur einmal beiseitelässt. Die Filmkritikerin Frieda Grafe schreibt im ersten ihrer 13 Essays für die *Geschichte des deutschen Films*:

Was ist das Deutsche am deutschen Film? Das Vaterländische, das Muttersprachliche, das Einheimische? Jedenfalls nicht die Nationalität. Die Finanzierung, das Sujet, der Drehort, der Tobisklangfilmton? Eher noch, was öffentlicher Meinung entspricht, wobei die Phantasien der Ausländer abweichen vom deutschen Selbstverständnis.¹¹⁴

¹¹³ Vgl. *ERSTE LIEBE* (1936): Full Cast & Crew. *Internet Movie Database*. In: https://www.imdb.com/title/tt0249368/fullcredits/?ref=tt_ov_st_sm (letzter Zugriff: 31. Mai 2023).

¹¹⁴ Frieda Grafe: New Look. 13 filmische Momente. In: Wolfgang Jacobson, Anton Kaes, Hans Helmut Prinzler (Hg.): *Geschichte des deutschen Films*. Stuttgart, Weimar 2004, S. 405–430, hier S. 405.

Und die Herausgeber des Bandes notieren – nachdem sie ebenfalls die obige Stelle aus Grafes Beitrag zitierten: „Das Eigene im Fremden entdecken – und das Fremde im Eigenen. Und das Nationale als Fälschung entlarven, als Tünche über dem eigentlichen Bild. Es ist eine Frage nicht der Identität, sondern der Identitäten. Insofern ist eine deutsche Filmgeschichte ein sinnvolles Paradoxon.“¹¹⁵ Grafe gibt letztlich keine Antwort auf die Frage, was einen ‚deutschen Film‘ ausmacht, und ich selbst muss zugeben, sie an dieser Stelle auch nicht liefern zu können, zumal die Auflösung dieses Paradoxons nicht im Zentrum meiner eher an Ästhetiken interessierten Arbeit steht; mit Blick auf diesen Fokus sogar hinderlich wird: Die ‚Halbstarkenfilme‘ der bundesdeutschen Nachkriegszeit sind ohne *THE WILD ONE* (Laszlo Benedek, USA 1953), *REBEL WITHOUT A CAUSE* (Nicholas Ray, USA 1955) oder *ROCK AROUND THE CLOCK* (Fred F. Sears, USA 1956) ebenso undenkbar wie *GHETTOKIDS – BRÜDER OHNE HEIMAT* (Christian Wagner, DEU 2002), *DIE LEHRERIN* (Tim Trageser, DEU 2011) oder die *FACKJU-GÖHTE-Reihe* ohne *BLACKBOARD JUNGLE* (Richard Brooks, USA 1955), *LEAN ON ME* (John G. Avildsen, USA 1989), *SISTER ACT 2 – BACK IN THE HABIT* (Bill Duke, USA 1993) und *DANGEROUS MINDS* (John N. Smith, USA 1995). Die Vorstellung eines nationalen Kinos oder eines territorial taxonomischen Denkens wird hier unproduktiv und kurzsichtig. Vielmehr wird deutlich, dass der ‚deutsche Film‘ als apriorisch gegebene, taxonomische Einheit – zumindest im poetischen und ästhetischen Kontext – schwer zu etablieren ist. Vielmehr – und dies ist die Perspektive, welche ich hier wählen werde – existiert ein ‚deutscher Film‘ erst dann, wenn er im Rahmen eines Diskurses als solcher bezeichnet wird; worauf Frieda Grafes ‚öffentliche Meinung‘ bereits hinzuweisen scheint.

Andauernde Geschichte(n) und eingreifende Beobachtungen

Den frühesten Filmtitel, den ich zwar gefunden, aber nie sichten konnte – da er aller Wahrscheinlichkeit nach nicht mehr physisch existiert –, heißt *DER TEUFEL IN DER SCHULE* (N. N.) und wurde 1902 produziert. Viele solcher zwar gedrehten, aber verschollenen Filme sind meinem Zugriff entzogen oder haben, wie *VERLIEBT*, eher zufällig den Weg in dieses Buch gefunden. Insofern weiterhin Filme zu diesem Thema erscheinen, sich mit diesen auch die Sicht auf ältere wandelt und es in einer nicht nur deskriptiven Erschließung zwingenderweise neue Interpretationen gibt, lässt sich eine Untersuchung zur Schule im deutschen Spielfilm auch nicht abschließen; sie kann nur andauern.

¹¹⁵ Jacobsen, Kaes, Prinzler: Vorwort, S. 10.

Im Wissen um die Tradition ‚klassischer‘ Filmgeschichtsschreibung und die Limitationen, welche durch die eingeschränkte Verfügbarkeit und Sichtbarkeit meines Gegenstandes entstehen, kann und möchte ich hier nicht *die* Geschichte der Schule im deutschen Spielfilm vorlegen, sondern vielmehr Gedanken zu Geschichten über Schule im deutschen Spielfilm vorstellen. Indem ich mich in dieser Arbeit und den Analysen der Filme in ihr mit den poetischen und ästhetischen ‚Grenzphänomenen‘ schulischer Fiktionen beschäftige, werde ich die Diskontinuitäten und Paradoxien ihrer Weltentwürfe und deren Bezüge sehr viel detaillierter aufzählen können, als es eine generalisierend taxonomische und national ausgerichtete Historiografie vermag. Hier werde ich zeigen können, dass die Filme auf der einen Seite ihren je eigenen poetischen Logiken folgen und doch immer schon eingebettet sind in Bezüge und Aneignungen, welche sie mit dem Kosmos anderer Filme verbinden. Nicht zuletzt werde ich meine eigene Position als Schauender und Schreibender reflektieren können, ohne mich hinter anonymen Auflistungen und teleologischen Fluchtlinien aufzulösen.

Ich stelle mir oft vor, dass einen Film zu sehen und im wissenschaftlichen Kontext zu analysieren eine Art ‚teilnehmender Beobachtung‘ der Beziehung von Sehen und Gesehen-Werden ist – wie sie zum Beispiel auch in der Ethnologie typisch ist. Ich mache beim Sehen eine sinnliche Erfahrung, die meine Beziehung zum Gesehenen, zum Erlebten beeinflusst. Wenn ich also einen Film sehe, so bin ich ihm auf eine spezifische Weise zugewandt und erfahre seine Äußerungen in einem lebendigen Austausch. Das Feld oder der Ort, an dem die Forschenden ihren Objekten begegnen, wo dieser Austausch stattfindet und somit auch der dispositive Rahmen, in welchem der Film gesehen, erfahren und das wissenschaftliche Interesse entfaltet wird, entsteht dabei erst durch meinen Blick, meine Fragen, Hypothesen und Ansätze.¹¹⁶ Für eine Disziplin wie zum Beispiel die Ethnologie, welche sich durch das Hinausgehen in die Welt und die Beschreibung, Erklärung und Deutung ‚der Anderen‘ definiert, stellt dies ein enormes methodologisches Problem dar, welches als *othering* bezeichnet wird: Die Anderen können nicht gefunden, sondern nur ‚gemacht‘ werden.¹¹⁷

116 Vgl. Wolfgang Kaschuba: *Einführung in die Europäische Ethnologie*. München 2012, S. 199–200. Vgl. Eberhard Berg, Martin Fuchs: Vorwort [1993]. In: Dies. (Hg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt am Main 1999, S. 7–10, hier S. 7.

117 Vgl. Johannes Fabian: Präsenz und Repräsentation. Die Anderen und das anthropologische Schreiben [1990]. In: Eberhard Berg, Martin Fuchs (Hg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt am Main 1999, S. 335–364, hier S. 337. ‚Das Andere‘ der Ethnologie – und dies ist einer der virulentesten Kritikpunkte – wird immer noch oft aus einer spezifischen, autoritären Forschungsperspektive objekthaft konstruiert. Denn die Translation von lebender Kultur in tradierte Systeme mit ihren eigenen Repräsentationstechniken (Text, Bild, Film) produziert und konstruiert immer eine kulturelle Differenz zwischen Beobachtenden und Beobach-

Die Schaffung des Feldes wie auch der Filme – in dem ich sie hier beschreibe, analysiere und interpretiere – bedeutet jedoch auch, dass, wenn ich über meine Empfindungen, Gedanken und die wie auch immer gearteten poetischen und ästhetischen Verknüpfungen der Filme zu anderen Filmen nachdenke, dies keine apriorischen Zustandsbeschreibungen sind. Indem ich die Filme betrachtend konstruiere, konstruiere ich mich auch selbst.¹¹⁸ Ohne meinen eigenen Blick, welcher als solches im Schreiben manifestiert werden muss, kann es kein fremdes Objekt, keinen Film, kein ‚Feld‘ geben, welches als solches von mir bezeichnet und beschrieben werden kann. Der Film *VERLIEBT*, den ich in der Kinemathek gesehen habe, wird erst durch den Umstand meines Sehens und den Bedingungen, unter denen dies geschah im Sinne einer produktiven Aneignung zu einem Teil meiner Arbeit. (Diese Überlegungen werden in Teil II des Buches, welcher sich mit der Poiesis des Filme-Sehens beschäftigt, noch einmal eingehender ausgefaltet.)

Es liegt mir also fern, die Filme als Bestandteile, Äußerungen oder gar Monumente eines abgeschlossenen und quasi unter einem luftleeren Glassturz beobachtbaren toten Artefakts zu betrachten. Sie sind keine stillgestellten, historischen Objekte melancholischer Erkenntnis;¹¹⁹ sie ‚leben und atmen‘ heute noch fort, wandeln sich und sind Teile eines sich ständig in Bewegung befindlichen, wachsenden und sich verändernden medialen Palimpsests menschlicher und filmischer Wahrnehmungen und Bezugnahmen. Zugleich findet mit der eigenen Erfahrung Diskontinuität und Fragmentierung Eingang in die zeitliche Beschreibung historischer Zeitlinien und Kausalitäten, die nicht selten in Konflikt zu konservativen oder orthodoxen, linearen oder teleologischen Historiografien und analytischen Bezugssystemen stehen können, welche in positivistischer Wendung das eigene Erleben als subjektive Verfälschung wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion sehen oder dessen bloße Existenz aus der Arbeit glauben herausrechnen zu müssen oder auch nur zu können.

teten [vgl. Kaschuba: *Einführung*, S. 198]. Die andere Kultur wird dabei erst sichtbar, indem ich über sie mit den mir eigenen kulturellen Codes schreibe und sie dabei als ‚das Andere‘ konstruiere – sie also gleichsam näher hole und mich von ihr distanzieren. Dieser Akt des Beschreibens ist somit zwangsläufig eine „kulturelle Herrschaftstechnik“, welche zum Prozess des *othering* führt. Kaschuba: *Einführung*, S. 247.

118 So schreiben Eberhard Berg und Martin Fuchs: „Über andere zu reden heißt, über sich selbst zu reden. Die Konstruktion der Anderen ist zugleich die Konstruktion des Selbst“ [Berg, Fuchs: *Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation*, S. 11]. Die Europäische Ethnologie wird von Kaschuba somit auch als Erforschung von ‚Eigen- und Fremdbildern‘ bezeichnet [vgl. Kaschuba: *Einführung*, S. 195]. Sie suche andere Kulturen auf und versuche eine „Nähe zum Anderen und Distanz zum Eigenen“ zu gewinnen. Kaschuba: *Einführung*, S. 196.

119 Vgl. Walter Benjamin: *Ursprung des deutschen Trauerspiels* [1928]. Frankfurt am Main 1982, S. 121–122.

Diagonale Erinnerung(en)

Ein Film, dem ich mich im folgenden Kapitel über Jacques Rancière und seine *Geschichtlichkeit des Films* intensiver zuwenden werde, ist DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER. In diesem DEFA-Kinderfilm aus dem Jahr 1967 stromert der Viertklässler Thomas Lohmann (André Kallenbach) durch das Ost-Berlin der späten 1960er Jahre. Im Zentrum der Stadt stößt er dabei am Berliner Lustgarten auf die Tribüne zu den Feierlichkeiten des *VII. Parteitages der SED 1967*. In seiner Fantasie sieht er sich selbst in verschiedenen Rollen eine Parade dort abnehmen. Die Bilder in DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER werden während meiner Betrachtung zu sich verzweigenden Fäden eines Bezugsnetzes, welches in keiner Weise eindeutige Verortungen wiedergibt und sich in seinen Assoziationen vor und zurück durch die Zeit bewegt.

Der Lustgarten selbst rückt als Brennpunkt deutscher Geschichte in den Mittelpunkt: dort, wo während der Zeit der Aufklärung – antiken Tempeln gleich – Museen errichtet wurden, das Kaiserreich im Stadtschloss residierte und Nationalsozialisten Massenkundgebungen abhielten. Wo schon am 4. Mai 1945 sowjetische Soldaten eine kleine Siegesparade abhielten – die in der Dynamik der Fotografie von Timofej Melnik, mit dem schrägen Ausschnitt, den Säulenkolonaden des Alten Museums im Hintergrund und den Pferdegespannen im vollen Galopp (eines der Pferde im Stürzen begriffen), wiederum selbst eher einem antiken Wagenrennen oder einer ‚Ben-Hur-Szene‘ gleicht.¹²⁰ Hier, wo die frühen DDR-Aufmärsche stattfanden, denen zumindest die Reste des Schlosses weichen mussten, um dann dem Palast der Republik, dem Sitz der Volkskammer der DDR, Platz zu machen; welcher am Ende selbst abgerissen und durch ein neues, koloniale ‚Schätze‘ ausstellendes, museales Schloss ersetzt wurde.

Doch auch die Bewegungen, Töne und Geräusche streben in ihren Bezügen auseinander; die unheimliche Ähnlichkeit der Körperhaltung der in die Hüften gestützten Arme von Thomas auf der Tribüne mit dem großherrlich autokratischen Auftreten, welches als Geste nicht zuletzt über THE GREAT DICTATOR (Charlie Chaplin, USA 1940) wiederum Eingang fand in mein filmisch-historisches Gedächtnis [Abb. 3]; der ungelente Stehschritt des vorbeimarschierenden Thomas, sein selbstgefälliges Nicken und Klatschen, seine die Massen beschwichtigenden Armbewegungen.

Ein Unbehagen ruht in der Mehrdeutigkeit dieser Bilder; begründet in der Mehrdeutigkeit selbst – wo sollen sie sich anlagern? Irgendetwas Unbestimmbares zwischen Riefenstahls TAG DER FREIHEIT! – UNSERE WEHRMACHT (Leni Riefenstahl,

¹²⁰ Das Bild wurde vom sowjetischen Fotografen Timofej Melnik aufgenommen. Vgl. Margot Blank: Eine Kriegsfotografie von Timofej Melnik. In: *Museumsjournal: Ausstellungen in Berlin und Potsdam* 3 (2012), S. 4–5. Auch online zu finden unter: <https://www.museumportal-berlin.de/de/magazin/blickfange/eine-kriegsfotografie-von-timofej-melnik/>.



DER TÄPFERE SCHULSCHWÄNZER (DDR 1967)



THE GREAT DICTATOR (USA 1950)

Abb. 3: Posen.

DEU 1935) und Chaplins Hynkel wohnt in diesen ambigen Bildern. (Dass der kleine Junge in seiner Fantasie hier intentional Assoziationen zu faschistischen Diktatoren erwecken soll, ist doch reichlich unwahrscheinlich.) Als kurze Zeit vorher Thomas' Lehrerin (Jessy Rameik) den Klassenraum betritt, singen die Kinder das Lied *Pioniere voran*, woran sich die folgende Meldung der Klassensprecherin anschließt: „Frau Reinhard, ich melde die Klasse 4a ist zum Unterricht bereit; es fehlt, hm ... es fehlt Thomas Lohmann.“ Die Parallele zu Thomas' Meldung vor der imaginären Parade „Genosse General, meine Soldaten sind zur Parade bereit; es fehlt niemand.“ ist nur zu deutlich. Ist diese Parade, die Thomas Lohmann sich selbst abnehmen lässt, nur Spiel, Imitation von bereits existierenden Bildern oder ein Weiterdenken dessen, worauf bereits der Unterricht in der vierten Klasse hinarbeitet?

Einen möglichen Zugang zu diesem komplexen Verhältnis von intertextueller Bezüglichkeit und eigener Erinnerung im Prozess des ‚Herstellens‘ der historischen Wahrnehmung eines Films entfaltet Thomas Elsaesser am Beispiel von *STERNE* (Konrad Wolf, DDR, BGR 1959) in seinem Konzept der diagonalen Erinnerung. Dabei ist dieser Prozess des ‚Herstellens‘ etwas, das erstens historisch nicht linear und somit auch zweitens zeitlich nicht abschließbar sowie drittens implizit nicht auf eine anonyme Masse an Zuschauenden verallgemeinerbar ist. Die Wahrnehmung eines Films konstituiert sich für Elsaesser durch eine palimpsestartige Sedimentierung von Bildern, Zeitlichkeiten und Bezügen „deren politische und hermeneutische Funktion [...] im Rückblick neu lesbar werden“ können.¹²¹ Er bezeichnet diesen steten Wandlungen und Veränderungen unterworfenen „Prozess der Schichtung, Sedimentierung, Migration und Wiederkehr“ der Bilder als ‚Mediengedächtnis‘ oder – weil es sich quer zur Bedeutungsebene von Filmen und nicht-linear im Sinne chronologischer Zeit verhält – als diagonale Erinnerung.¹²²

¹²¹ Thomas Elsaesser: Diagonale Erinnerung. Geschichte als Palimpsest in *STERNE*. In: Hermann Kappelhoff, Bernhard Groß, Daniel Illger (Hg.): *Demokratisierung der Wahrnehmung? Das westeuropäische Nachkriegskino*. Berlin 2010, S. 95–114, hier S. 95.

¹²² Elsaesser: Diagonale Erinnerung, S. 95.

Dabei geht Elsaesser zunächst von den filmischen Bildern selbst aus, welche in einer genealogisch-ästhetischen Dimension ein Eigenleben entwickeln würden, durch welches, so Bernhard Groß, „die Filme selbst eine ästhetische Erfahrung von Historizität hervorbringen können“.¹²³ Das Konzept folgt der Idee, dass historische Filmbilder nicht für sich allein stehen, sondern immer schon über einen sich stetig erweiternden Fundus mit anderen Bildern, deren Diskursen und Konnotationen verbunden sind, welche wiederum ihre Bedeutung und hermeneutische Auslegung mitformen. Die endlosen Wiederholungen und das immerwährende Zirkulieren filmischer Bilder, ihre Aneignungen und Transformationen reihen sie, so Elsaesser, in einen Kosmos von „Verwechslungen, Übernahmen, Zitaten und aus dem Kontext gelösten Symbolisierungen“ ein, welche „nicht einfach irgendwo in der Geschichte zum Stillstand“ kämen: „sie wandern mit uns, sie begleiten uns – und manchmal überholen sie uns sogar.“¹²⁴ Das Bild von Thomas, mit den in die Hüften gestemmen Armen, ist somit ein Teil ebendieser Verwechslungen, Übernahmen oder Zitate.

Somit wäre die ‚Bedeutung‘ eines historischen ‚Bildes‘ nie wirklich zu etablieren, sondern immer in einem Zustand sich ununterbrochen verändernder, multipler Bedeutungsformationen eingebettet – in den Augen der jeweilig Betrachtenden. Die ‚Bedeutung‘ filmischer Bilder würde sich sozusagen für mich ändern, je nachdem, welche Bilder und Erinnerungen mit ihnen in Kontakt kommen, beziehungsweise ich mit ihnen in Kontakt kommen lasse. Dieses, stetigen Wandlungen unterworfenen, ‚medienspezifische Gedächtnis‘ verweist deshalb nicht nur auf bereits festgelegte Bedeutungen, sondern kennt „ähnlich wie Freuds Unbewusstes kein zeitliches Vorher und Nachher“ und ist somit „keiner auf immer festgelegten Kausalität verpflichtet“.¹²⁵ Die Bilder dieses Gedächtnisses können also jederzeit und an jedem Ort wieder auftauchen und ihre Bedeutung ändern, woraus Elsaesser die Möglichkeit medialer Bilder ableitet, „das kulturelle Gedächtnis immer wieder umzuschreiben.“¹²⁶ Den Bildern selbst wohne folglich ein historisch Imaginäres inne, welches darauf verweise, dass „Geschichte nicht in Bildern abgelegt wird“, sondern „nicht

123 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 73. Bernhard Groß greift Hayden Whites Perspektive auf, wenn er sagt, dass die Geschichtswissenschaft von audiovisuellen Medien geprägt sei, geht allerdings über diese hinaus, da er den „Konnex des Historischen mit der Schriftlichkeit“ löse und stattdessen auf die Erfahrung audiovisueller Medien beziehe [Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 73]. Er analysiert am filmischen Beispiel die „Diskursivierung des Erinnerungsprozesses“ zwischen unterschiedlichen performativen Gesten als geschichtlichen Prozess „der erst im ästhetischen Raum sich ereignen kann und dort Grundlage für eine Aktualisierung des Vergangenen wird“, welche nicht schon immer festgeschrieben ist. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 74.

124 Elsaesser: *Diagonale Erinnerung*, S. 107.

125 Elsaesser: *Diagonale Erinnerung*, S. 107.

126 Elsaesser: *Diagonale Erinnerung*, S. 107.

aufhört zu handeln“ und immer wieder zu uns zurückfindet.¹²⁷ Hierin liegt nicht zuletzt die komplexe Schwierigkeit, Filme im Rahmen einer Historiografie als historische ‚Ereignisse‘, Monumente oder Dokumente zu verstehen: Sie ‚ereignen‘ sich eben nicht und sie sind auch nicht ‚ablegbar‘, sondern hören nie auf zu ‚sein‘. Eine chronologisch, teleologisch oder auf Kausalitäten hin ausgerichtete Filmgeschichtsschreibung kann diesem Aspekt nicht Rechnung tragen.

Im diskursiven Feld der sich ambivalent und diskontinuierlich verhaltenden poetischen Gesten eines historischen Films werden in der gegenwärtigen Erfahrung der Zuschauenden archäologische Erfahrungsschichten freigelegt, welche wiederum „als Ergebnis eines historischen Prozesses des Verständnisses von Film“ bezeichnet werden können.¹²⁸ Das Gefühl des Klischeehaften und Bekannten beim Betrachten alter Filme sieht Elsaesser als Aufdeckung einer archäologischen Spur in der Erfahrung der jeweiligen Zuschauer*innen.¹²⁹ Damit umschreibt er keine ideale, anonyme oder intersubjektive Betrachter*innenposition, sondern eine sehr konkrete – ohne, dass er es explizit macht: nämlich seine eigene. Die archäologischen Spuren und Schichten seiner diagonalen Erinnerung, die „produktiven wie widersprüchlichen Dimensionen“ historischer Poetiken der Filme, brauchen einen subjektivierbaren Ankerpunkt, von dem aus sie als solche wahrgenommen, in Beziehung zueinander gesetzt werden und in der Nachträglichkeit der Lektüre verschiedene Blickwinkel auf die „historische Bedeutung des Films“ eröffnen können.¹³⁰

Diese Idee, dass das historisch Imaginäre in den filmischen Bildern selbst und nicht erst im filmgeschichtlichen Fachdiskurs zu finden ist, stellt eine Erweiterung von Elsaessers Thesen zum Weimarer Kino dar. Gleichzeitig macht es deutlich, inwiefern hier der Film als Ort der Wahrnehmung historisch zu verstehen ist: nicht als etwas bereits Determiniertes, dessen Bedeutung lediglich ar-

127 Elsaesser: Diagonale Erinnerung, S. 108. Die diagonale Erinnerung als Erweiterung der Idee des historisch Imaginären, welches Elsaesser mit Blick auf die Historiografien von Kracauer und Eisner zum Weimarer Kino entwickelte, bezieht sich hier für Groß auf die „Eigenbeweglichkeit der Bilder und damit auch das in Bewegung gesetzte und nur als solches zu denkende Verhältnis der Zeitlichkeit der Bilder und des Zuschauers“ [Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 76]. So schreibt Groß weiter: „Bilder erzeugen also Geschichte, so könnte man paraphrasieren, weil sie nicht verschwinden: Der Zuschauer erlebt dieses Insistieren, die Wiederkehr, Variation, Verwandlung der Bilder, diesen konkreten Vorgang als Geschichte, als eine Dimension von Zeitlichkeit, die man Geschichte nennt.“ Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 76.

128 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 75.

129 Vgl. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 75.

130 Elsaesser: Diagonale Erinnerung, S. 99. Elsaesser geht es „um eine *Archäologie* unseres heutigen kulturellen Umgangs mit Geschichte, Gedächtnis und Erinnerung“, welche in Form der diagonalen Erinnerung einen Konnex zwischen unserem historischen Wissen und aktuellen Diskursen herstellt. Elsaesser: Diagonale Erinnerung, S. 97. Hervorhebung im Original.

chäologisch freigelegt werden muss und von da an für immer fixiert ist, sondern als ein dynamisches, virtuelles Bezugsfeld, dessen Bildbedeutungen nicht festgelegt sind. Dieser Ansatz enthält implizit die Vorstellung eines historischen Subjekts der Wahrnehmung, welches sich nicht universalisieren lässt und in den jeweils Betrachtenden zu finden ist. Spricht Elsaesser hier vom impliziten Wissen der Bilder, so stellt sich die Frage, inwieweit Bilder wirklich als eine solche epistemische Form zu denken sind. Denn die Erinnerungsbilder und das mediale Gedächtnis arbeiten letztlich nicht ohne ein Subjekt, welches seine Erinnerungen mit ihnen teilt und es erweitert.

Am Beispiel des deutschen Nachkriegskinos geht Bernhard Groß ebendieser Frage nach: Wie adressieren und denken diese Filme ihre zeitgenössischen Zuschauer*innen¹³¹ und wie fungieren sie dabei über ihre „spezifischen Raum- und Zeitkonstruktionen nicht als Abbild der historischen Ereignisse, sondern als Bildner von Geschichte“ und darüber hinaus von gefühlter Erinnerung?¹³² Eine Schlüsselrolle kommt für ihn dabei in Anlehnung an Tony Judt dem „Verhältnis zwischen individueller Geschichtlichkeit und allgemeiner Geschichtsschreibung“ zu.¹³³ auf welche Art also sich die körperliche Erfahrung der eigenen, erlebten Geschichte zu einer Geschichtsschreibung verhält.¹³⁴ Die filmische Adressierung der Zuschauer*innen über diese „Erfahrung der eigenen individuellen Geschichtlichkeit“ strukturiere, so Groß weiter, den Zugang zur opak bleibenden historischen Realität.¹³⁵ Dabei würden die Filme der Nachkriegszeit selbst untereinander in einen Diskurs eintreten, in welchem sie sich gegenseitig „variieren, kommentieren, widerlegen“ und gegeneinander ankämpfen würden, um sich als konkurrierende und ergänzende Ausdrücke einer achronologischen und fragmentierten Geschichtsschreibung zu zeigen.¹³⁶ Die Filme entwickeln dabei ein archäologisch geschichtetes ‚Eigenleben‘ oder Denken – das, was Elsaesser als diagonale Erinnerung bezeichnet –, dessen „Bezüglichkeiten“ sich

131 Vgl. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 16.

132 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 17.

133 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 13.

134 Dabei seien es die Filme, so Groß, welche in ihrer heterogenen Ambivalenz und in gegenseitigen Wechselbeziehungen und Interaktionen „die Dilemmata des Mehrdeutigen und Undurchdringlichen erst anschaulich machen und in eine Erfahrungsform bringen, die die Grundlage des Erinnerns bildet“. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 13–14.

135 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 21. Groß verweist hier auch auf Kracauers Realismusparadigma, Benjamins ‚Optisch-Unbewusstes‘ oder Deleuzes ‚Denken in Bildern‘. Vgl. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 21.

136 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 22.

vor und zurück durch die Zeit erstrecken und Ausdruck für die „inkommensurable Form ästhetischen Denkens in der Moderne“ seien.¹³⁷

In dem Sinne, wie Groß die Erfahrung von Film in Zusammenhang mit Whites Methodologie als ein relationales Verhältnis von Betrachtenden und Objekt denkt, stellt sich nun die Frage nach den daraus postulierten Subjektivierungsprozessen der Geschichtsschreibung – genauer gesagt, „in welchem Verhältnis individuelle Erfahrung und Zeitläufte stehen können, wie sie vermittelt sind oder sich gegenseitig bedingen.“¹³⁸ Wenn Hermann Kappelhoff schreibt, dass filmische Inszenierungsweisen „selbst als Entwurf einer spezifischen Modalität ästhetischer Erfahrung“ zu betrachten sind, der an sich noch keine Stellung dazu beziehe, in welchem Verhältnis er zu einer Geschichte stehe oder diese diskutiere, reflektiere oder repräsentiere,¹³⁹ so folgt für mich, dass sich historische oder soziale Ereignisse in dieser Perspektive nicht abbilden, nachstellen oder auch nur filmen lassen.¹⁴⁰ Die spezifisch ästhetische Erfahrung des Films, so folgert Groß aus Kappelhoffs Überlegungen, ist nur über die Zuschauer*innenposition denkbar.¹⁴¹ Dadurch rücke die*der einzelne Betrachter*in als historisches Subjekt in den Fokus – als „individuelles Subjekt der ästhetischen Erfahrung [...], dessen individuelles Dasein geprägt ist von der Unmöglichkeit des Verstehens oder auch nur des Einblicks in die Zeitläufte.“¹⁴²

Geschichte schreiben

Wenn ich schreibe, dass mich die Gestik und Körperhaltung des kleinen Thomas in DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER an Chaplins Hynkel erinnert oder der ‚Aufmarsch‘ vor der Tribüne an nationalsozialistische Paraden, so meint dies nicht die Freilegung verschütteter, schon immer ‚zwischen den Bildern‘ angelegter und epistemologisch fixierter Bezüge, sondern vielmehr die schriftliche Artikulation meines eigenen, dia-

137 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 23.

138 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 58.

139 Hermann Kappelhoff: *Realismus. Das Kino und die Politik des Ästhetischen*. Berlin 2008, S. 71. Vgl. auch Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 77.

140 Vgl. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 77. Kappelhoff schreibt: „Handelt es sich hierbei doch wesentlich um Kräfteverhältnisse, die den Rahmen des Sichtbaren und Fühlbaren, die das Feld der sinnlichen Wahrnehmung selbst determinieren, die festlegen und begrenzen, was sinnlich evident ist. [...] So gesehen bezeichnet die Geschichte des Kinos ein Feld medialer Möglichkeiten der Erfahrung sozialer Realität, das genau soweit definiert und erschlossen ist, wie es Filme gibt, die diese Möglichkeit behauptet, entdeckt und verwirklicht haben.“ Kappelhoff: *Realismus*, S. 15. Zitiert nach: Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 77.

141 Vgl. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 78.

142 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 80.

gonal vernetzten, sinnlichen Mediengedächtnisses. In dieser diagonalen Erinnerung entwickeln die Bilder ebenjenes ‚Eigenleben‘, welches dazu beiträgt, dass ich diese Parade in ihren audiovisuellen Überschneidungen und Verschiebungen erfahre. Doch sind es nicht nur die Bilder von Thomas, sondern auch jene der Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm. Überlagern sich nicht Erinnerungen an gesehene Pauker und Pennäler, Klassenarbeiten und Schulflure, Streiche und Strafen in einem zeitlosen und untrennbaren Miteinander? Zu denken wären die Fiktionen damit nicht als distinkte Einheiten, die in wiederum distinkten Verbindungen untereinander in Kontakt stehen würden, sondern als ein sich ständig wandelndes, ein ‚seiendes‘ Gedächtnis; ein historisch Imaginäres der deutschen Schule. Dieses Imaginäre macht dabei nicht Halt in den diagonalen Aneignungen, Herstellungen und Erinnerungen zwischen Filmen, Alltagswelt und anderen Fiktionen, sondern schließt mich als aneignenden, herstellenden und erinnernden Körper mit in dieses Verhältnis ein.

Ich übersetze dabei nicht einfach apriorisch gegebene, mediale oder kulturelle Aspekte ‚in‘ Text, sondern produziere sie ‚als‘ Text.¹⁴³ Wenn schon zwischen der Schule im deutschen Spielfilm und der Schule der Alltagswahrnehmung kein repräsentationales Verhältnis besteht, so auch nicht zwischen Film und interpretierender Transkription. Mein Text transformiert den Film, wie es auch jede andere Form der Beschreibung tun würde, und webt ihn ein in das historisch Imaginäre; in das Geflecht von Beobachtungen, Erinnerungen, Gefühlen und allegorischen Formeln, Vereinfachungen, Ellipsen, Auslassungen und Hervorhebungen.

Video-Essays hingegen arbeiten weniger mit Transkriptionen, sondern greifen in ihren audiovisuellen Rhetoriken und Argumentationen sehr viel direkter auf das audiovisuelle Bewegungsbild selbst zurück. Catherine Grant zeigt in ihrem kurzen Video-Essay *FALLING: 3 X GIRLS IN UNIFORM* (2019) im Splitscreen zwei Szenen aus drei verschiedenen *Mädchen-in-Uniform*-Verfilmungen [Abb. 4]: Die bereits genannte aus dem Jahr 1931 (links) sowie das gleichnamige Remake (Géza von Radányi, DEU, FRA 1958) (rechts) und die mexikanische Neuverfilmung *MUCHACHAS DE UNIFORME* (Alfredo B. Crevenna) von 1951 (mittig). Ohne Ton und in Zeitlupe sehe ich jeweils eine Szene zwischen Manuela und der von ihr umschwärmten Lehrerin Fräulein von Bernburg (Lucila in der Fassung aus Mexiko); sowie darunter jeweils die Szene, in welcher sich die unglücklich verliebte Schülerin am Ende vom Treppengeländer zu stürzen droht, beziehungsweise in der mexikanischen Fassung

143 So hat Vincent Crapanzano die Arbeit der Ethnologie beschrieben. Vgl. Vincent Crapanzano: Das Dilemma des Hermes. Die verschleierte Unterwanderung der ethnographischen Beschreibung [1986]. In: Doris Bachmann-Medick (Hg.): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main 1996, S. 161–193, hier S. 161.

auch tut und auf diese Weise als einzige Version das Ende des ursprünglichen Theaterstücks aufgreift.



Abb. 4: FALLING: 3 x GIRLS IN UNIFORM (siehe auch Abb. 4*, Farbbogen).

In augenfälligen Details unterscheiden sich die Versionen. Während Manuela 1931 einen Kuss auf den Mund bekommt, ist es in den anderen beiden ein Kuss auf die Stirn; während sie 1931 und 1958 von Mitschülerinnen umringt zurück über die Brüstung gezogen und so gerettet wird, ist sie in der mexikanischen Fassung – in einer Großaufnahme des entrückten und tränenbenetzten Gesichts – vor dem Sprung allein. Neben diesen und anderen Kleinigkeiten, wie der unterschiedlichen Farbigkeit und der je verschiedenen Konstellation der Figuren, fällt etwas anderes auf. Die Simultanität dieser unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Linien lässt die Gesichtsausdrücke in dieser nahezu warburgschen Anordnung miteinander kommunizieren. Und doch ist es keine reine Gleichzeitigkeit. Ich höre den Ton der verschiedenen Fassungen nicht, und auch sehe ich sie nicht in ihrer originalen Geschwindigkeit. Die Filme selbst bilden das Material, mit dem sie hier, durch Grants künstlerischen Eingriff transformiert, auf sich gegenseitig Bezug nehmen und so auf die Frage der Gemeinschaft und der Liebe zurückgeworfen werden. Wie jedoch auch in einem Text treten die Filme hier nicht als das hervor, was sie ‚wirklich‘ sind; sie stehen in einer Verbindung, die sie so nicht haben, sind bearbeitete und kuratierte Fokussierungen auf ein spezifisches Sehen – sind selbst sogar ein spezifisches Sehen –, das sie so für sich allein genommen nicht hätten.

Dieser kuratierte Blick beschreibt letztlich auch jene Perspektivierung, unter welcher ich die Fiktionen von Schule in den Filmen meines Korpus betrachte: Die ‚Berührung‘ der Filme und die Art und Weise, wie ich als Zuschauender in diese und meine eigene, medial sedimentierte Wahrnehmung eingebunden bin. Wenn ich also nach einer Poetologie, einer Geschichte der sinnlichen Verzweigungen, Aneignungen und Hervorbringungen von Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm suche, so lasse ich filmische Äußerungen miteinander und untereinander in Kontakt treten. Im nächsten Kapitel möchte ich dies mit der vergleichenden Analyse zweier Filme exemplifizieren: RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH (DDR 1990) und DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER (DDR 1967). Obwohl beide Filme in ihren Handlungsdispositiven durchaus Darstellungen von Schule enthalten, möchte ich mich in der folgenden Betrachtung mit einer anderen Figuration in ihnen beschäftigen: Beide Filme enthalten Paraden, welche durch eine vielschichtige Verknüpfung mit je spezifischen historischen Wahrnehmungs- und Alltagswelten verwoben sind. Was haben diese Paraden aber mit Schule zu tun? Auf den ersten Blick scheinbar nicht viel. Wenn ich die Schule in diesen Filmen jedoch als Bestandteil schulischer Fiktionen betrachte, so bieten diese Paraden die Möglichkeit über die spezifische schulische Subjektivität in diesen Filmen nachzudenken. Denn sie sind Teil dieser sinnlichen schulischen Fiktion.

3 Filmgeschichtlichkeit – Die Regime des Sichtbaren

3.1 Unterwegs

„Ich trage eine Fahne ...“ – RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH

Die Schüler*innen in Katis Klasse haben kleine Papierfähnchen als Nationalflaggen unterschiedlichster Länder bemalt [Abb. 5]. Alle wedeln mit ihren Armen und Fähnchen, auf das die Lehrerin (Gudrun Okras), welche zwischen den Reihen mit einem bereits reich gefüllten Topf umherläuft, die eigene Kreation in die Sammlung bereits vollendeter Flaggen mit aufnehme. Auch Kati (Peggy Langner) möchte ihre kleine Japanflagge dort mit aufgehoben wissen, kommt jedoch nicht dazu, sie in den Topf zu stecken: „Na, und ich?“ fragt sie. Die Lehrerin, die sich vor ihr aufgebaut hat und in Untersicht, den Strauß an Fahnen vor sich haltend, auf sie hinunterblickt, entgegnet – mit einem süffisant künstlichen Lächeln: „Lass gut sein, Kati. Die 950-Jahr-Feier morgen wird sowieso zu anstrengend für dich.“ Dann sieht sie empor, als wende sie sich einem anderen Kind zu; Kati bleibt zurück und antwortet – mit Tränen im Gesicht und mehr zu sich selbst als zur Lehrerin – mit einem trotzigem: „Nein.“

Kati kann aufgrund einer spastischen Lähmung ihre Beine nicht so bewegen wie andere Kinder um sie herum; sie hinkt etwas; sie muss sich oft stützen und festhalten. Die Lehrerinnen glauben auch, dass sie weniger gut mit dem Lehrstoff hinterherkommt als andere Kinder. Generell stoßen die Lehrkräfte sich an Katis ‚Langsamkeit‘ und am Mehraufwand, der ihretwegen betrieben werden muss. Eigentlich, so wäre es ihnen lieber, solle sie auf eine Sonderschule gehen. Doch Kati – nachdem ihr ärztlich attestiert wurde, am Regelschulbetrieb teilnehmen zu können – ist neu und hat nicht nur mit den Vorurteilen und Verurteilungen der Lehrerinnen zu kämpfen, sondern auch mit Zurückweisungen innerhalb der Klasse. Die 950-Jahr-Feier in RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH ist zugleich der vierzigste ‚Republikgeburtstag‘ der DDR – es sollte der letzte sein.

In dieser kurzen Szene stehen die Fahnen der Kinder im Vordergrund. Bereits die erste Einstellung zeigt den übervollen Topf in Großaufnahme. Das Meer an wedelnden Fähnchen und Ärmchen, das Durcheinanderrufen der Kinder und ihr Bitten, die eigene Fahne doch noch mit aufzunehmen, beherrschen den Großteil der Szene. Mehrfach beginnt eine Einstellung auf der gerade noch im Bemalen begriffenen Papierfahne und folgt ihr in der Bewegung, wenn sie aufgehoben



Abb. 5: Kleine Fähnchen, RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH (siehe auch Abb. 5*, Farbbogen).

und zu den anderen gesteckt wird. Nur Kati bleibt am Schluss mit ihrer hervorragend gestalteten Flagge übrig. Ihr wird auf gewisse Weise die Partizipation an diesem Gemeinschaftsprojekt verwehrt und mehr noch wird ihr klar gemacht, dass auf ihren Beitrag kein Wert gelegt wird; dass er vernachlässigbar ist, unbedeutend, vielleicht sogar ein Störfaktor. Und dies in einem institutionellen Rahmen, welcher den kollektiven Einsatz aller – und dies heißt eben auch jeder und jedes Einzelnen – zur Erreichung des gemeinsamen Ziels als höchste Anstrengung einfordert. Wenn hier allmählich das Schwingen der Fahnen und das enthusiastische Rufen der Kinder verebbt, bleibt Kati allein zurück – in der Großaufnahme abgekapselt vom Rest der Klasse und in Gegenschnitt und Untersicht von der überheblichen (alten) Lehrerin auf ihren ‚niedrigen Platz‘ verwiesen. Die Bewegung und das Tosen der wuselnden Klasse wie auch die Bewegung des Bildes kommen zu einem Stillstand und werden zu einer Konfrontation zwischen einer, die von oben herabschaut (buchstäblich, wie auch metaphorisch) und einer, die emotional getroffen ist, aber nicht aufgeben will.



Abb. 6: Große Fahnen, RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH (siehe auch Abb. 6*, Farbbogen).

Die nächste Szene zeigt den Umzug¹ als eigenwillige Montage in zeitlich und räumlich fragmentierter Form. Er beginnt nach Katis „Nein“ mit einem Schnitt auf die Schülerin, die in Untersicht von rechts nach links, ihre kleine Fahne schwenkend, über eine Brücke geht und gerade so groß ist, dass das Geländer eben noch über ihren Kopf ragt; Passanten kommen ihr entgegen [Abb. 6]. Ich höre Beifall und die letzten Töne eines Elektro-Musikstückes, welches irgendwo in der Ferne aus Lautsprecherboxen zu kommen scheint. Als nächstes sehe ich frontal Männer der Betriebskampfgruppen, welche – in die Tiefe gestaffelt – riesige rote Fahnen tragen. Auch wenn diese Einstellung eine Totale ist, so fehlen die Beine der Männer; die Fahnen jedoch sind in ihrer majestätischen Gänze zu sehen. Sie wehen im Wind, während – diesmal sehr viel lauter und näher – wieder

¹ Es wird im Film nicht klargelegt, aber die Aufnahmen entstanden wahrscheinlich während beziehungsweise in zeitlicher Nähe zum Aufmarsch anlässlich des 40. Jahrestags der DDR am 7. Oktober 1989 in Potsdam; das damalige Interhotel (heute Mercure) des Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes (FDGB) am Hauptbahnhof, sowie die Lange Brücke sind recht deutlich zu erkennen. Allerdings bleibt der Aspekt der 950-Jahr-Feier dabei fraglich (Potsdam feierte 1993 sein 1000-jähriges Bestehen).

eine Synthesizer-Musik über Lautsprecher einsetzt, die ähnlich klingt wie jene, die soeben erst in der Ferne verklang. Die nächste Einstellung schaut starr und auf Kopfhöhe in eine größere Menschenmasse aus Kindern und Erwachsenen; einige blicken direkt in die Kamera – in der Mitte und den größten Teil des Bildes einnehmend, ist ein selbstgemaltes und von zwei Stangen getragenes Transparent mit der Aufschrift „950 Jahre – unsere Stadt“ zu sehen. Das eben erst angespielte Musikstück – zu Beginn der Einstellung noch laut zu hören – wird ausgeblendet und ich höre eine Marschtrommel. Es folgt ein Schnitt und ich blicke nun starr, von einer Unterführung oder Brücke gerahmt, quer auf eine Straße, über welche, gleichmäßig von rechts kommend, ein Meer von DDR- und FDJ-Fahnen getragen wird. Sie sind ebenso riesig wie die roten Fahnen der Kampfgruppen zuvor und stehen auch hier im Zentrum des Bildes – wer sie trägt, ist nicht zu erkennen. Im direkten Bildvordergrund läuft ein uniformierter Mann von links nach rechts durchs Bild.

Auf der Tonspur gesellen sich ab der Hälfte dieser nur wenige Sekunden langen Einstellung eine große Trommel und ein Becken zur Marschtrommel hinzu – eine Kapelle, die diese Musik spielen könnte, sehe ich nicht. Die nächste Einstellung zeigt, vor einer roten Wand, die Aerobic-Choreografie einer Gruppe von in Silastic-Sportanzügen gekleideten Frauen. Leicht im Hintergrund ist neben den Instrumenten der Marschkapelle – sie spielen kein wirkliches Musikstück – wieder die dahinplätschernde Synthesizer-Musik zu hören; ob die Frauen zu dieser tanzen, bleibt unklar. Die Marschinstrumente verstummen abermals und werden nach kurzer Zeit durch einen Rhythmus von kleinen Trommeln abgelöst, zu dem sich kurz danach auch wieder große Trommeln und Becken mischen. Während die nächste Einstellung wieder einen von rechts nach links durchziehenden Fahnenwald aus National- und FDJ-Flaggen zeigt – diesmal jedoch in einer Nahaufnahme aus tanzendem Stoff –, kommt erneut die schnarrende Marschtrommel hinzu. Danach wiederholen sich Tänzerinnen und Fahnentragende noch einmal; die Trommeln verstummen, ich höre einen unverständlichen Kommentator sprechen und leise im Hintergrund die – scheinbar geloopte – Synthie-Musik. Die nun folgende und längere Einstellung beginnt mit erneut einsetzenden Klängen von Trommeln und Becken sowie den Tänzerinnen, die sich zur roten Wand im Hintergrund wenden und dort die Arme abwechselnd im Sprung emporreißen.

Nach einer kurzen Zeit schwenkt die Kamera die rote Wand nach oben und zeigt, dass es sich um die Festtribüne handelt, von der, mehr oder weniger gelangweilt klatschend oder das Treiben ‚dort unten‘ ignorierend, geladene Gäste dem Treiben folgen – die ersten zwei Reihen in Uniform, dahinter in Zivil. Da die Kamera zu Beginn dieser Einstellung längere Zeit auf den Tänzerinnen verharret und dann auch wieder distinkt auf den Zuschauenden bleibt, erscheinen die beiden

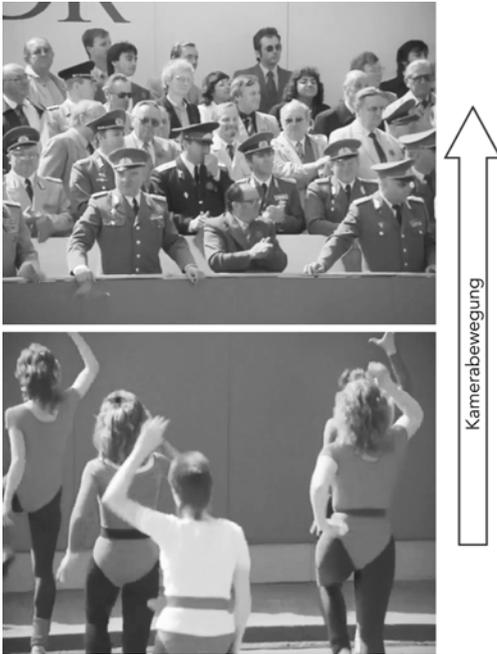


Abb. 7: Tribünenschwenk, RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH (siehe auch Abb. 7*, Farbbogen).



Abb. 8: Die große Tribüne, RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH (siehe auch Abb. 8*, Farbbogen).

Enden dieses Schwenks mehr wie zwei unterschiedliche, getrennte Bilder denn als ein gemeinsamer Raum [Abb. 7].

Nach einem *jump cut* sehe ich die Tribüne aus einer anderen, leicht veränderten Perspektive; im Mittelpunkt lehnt ein Mann in Uniform und beobachtet eine Gruppe von Turnerinnen, die – wahrscheinlich über ein kleines pyramiden-

artiges Podest – nach oben, in den optischen ‚Raum‘ der Tribüne hineinklettern, ein hellblaues Tuch schwenken, kehrt machen und wieder hinter dem unteren Bildschirmrand verschwinden. Der Umzug endet jetzt mit einem Panoramascwenk von der Tribüne nach links die Straße entlang [Abb. 8]. Auf dieser ziehen mittlerweile ‚einfache‘ Menschen – teilweise kleine Fähnchen schwenkend und zuweilen in kleineren Gruppen von zum Beispiel blau gekleideten Sportler*innen – an den beidseitig der Straße stehenden Schaulustigen vorbei. Im Hintergrund ist das Interhotel in Potsdam zu sehen; die Straße macht einen Bogen nach rechts; die Marschmusik verebbt langsam.



Abb. 9: Kati stürzt, RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH (siehe auch Abb. 9*, Farbbogen).

Die nächste Einstellung zeigt wieder Kati, die – immer noch auf der Brücke und ihr Fähnchen schwenkend – sich zwischen den ihr entgegenkommenden Menschen, in Richtung Kamera hindurchbewegt [Abb. 9]. Ein Mann am Rand weist sie darauf hin, dass „doch schon alles vorbei“ sei, und bietet ihr an, sie „zu bringen“; doch sie entgegnet nur: „Ich kann alleine“ und schreitet freudig voran. Die vorletzte Einstellung der Sequenz zeigt die Tribüne wieder frontal; oben ist in roter Schrift auf weißem Grund der Schriftzug „40 Jahre DDR“ zu lesen – das erste Mal seit Beginn des Umzugs. Im Hintergrund lehnt an einer Wand das bereits zuvor gezeigte Plakat der ‚950-Jahr Feier‘ [Abb. 10].

Doch die Tribüne ist nun leer; es sind keine Menschen mehr auf der Straße. Nur Kati läuft – entgegen der zuvor gesehenen Marschrichtung – von links nach rechts auf dem Gehweg vor dem Podium entlang. Von rechts kommend fährt ihr sehr laut eine riesige Straßenreinigungsmaschine entgegen, deren rhythmisches Bürstengeräusch ein wenig wie eine verzerrte Melange aus Beifall, Becken und Menschenstimmen wirkt. Kati verschwindet hinter der Maschine. In der letzten Einstellung sehe ich sie wieder von vorne, vor der rechts befindlichen Tribüne entlanglaufen; sie trägt ihr blaues Pionierhalstuch; die rote Jacke hat sie sich um

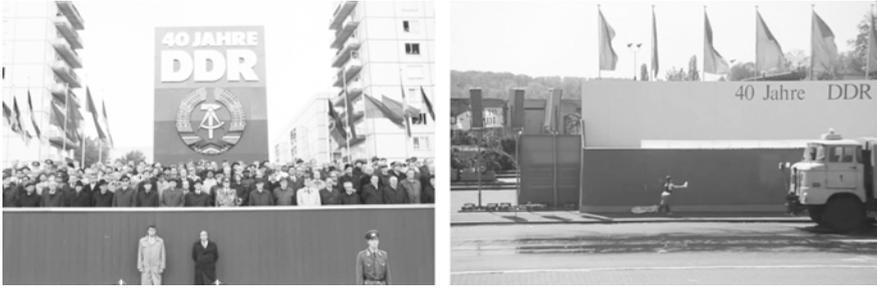


Abb. 10: Ehrenparade der Nationalen Volksarmee zum 40. Jahrestag der DDR, Berlin, 07. Oktober 1989, und Kati vor der leeren Tribüne, RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH (siehe auch Abb. 10*, Farbbogen).

die Hüfte geschlungen und schwenkt die kleine Japanflagge in der Hand. Sie lächelt und schaut zur leeren Tribüne empor. Kati stolpert und rafft sich mühsam und an der Wand abstützend wieder auf, während ihr die ohrenbetäubende Kehrmachine weiterhin rauschenden Applaus spendet.

Von leeren und gefüllten Plätzen – DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER

Kati ist nicht das erste Kind, das vor einer leeren Tribüne vorbeimarschiert. Der Viertklässler Thomas Lohmann (André Kallenbach) ist in *DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER* von 1967 so beeindruckt von der sich herausputzenden und im Aufbau begriffenen Stadt Berlin, dass er – mehr gezogen von den tanzenden Baukränen des Alexanderplatzes und den bewegenden Plastiken der Museumsinsel – die Schule schwänzt und sich zum menschenleeren Marx-Engels-Platz treiben lässt (vormals Schlossplatz und ehemaliger Standort des zu diesem Zeitpunkt bereits abgerissenen Berliner Stadtschlusses).

Auf dem Platz stößt er auf die verlassene Tribüne der Feierlichkeiten anlässlich des *VII. SED-Parteitages* 1967 [Abb. 11]. In einer Reihe von sich kontinuierlich vergrößernden Schnitt-Gegenschnitt-Einstellungen zwischen Thomas' Gesicht und dem stillen Podest träumt sich der Schulschwänzer auf die Tribüne. Im Hintergrund ertönen jubelnde Massen. Eine marschartige Interpretation von Hanns Eislers Melodie zu *Lied von der blauen Fahne* ertönt, während Thomas, mit in die Hüften gestemmt Armen und einem verwaschenen Ausschnitt des gigantischen Staatswappens im Hintergrund, die ihn zujubelnden Massen mit einem sich langsam von rechts nach links bewegendem Blick gönnerhaft und staatstragend sondiert. Im Gegenschnitt winkt ihm Thomas unten auf dem Platz wild enthusiastisch zu, woraufhin ‚Tribünen-Thomas‘ den Gruß mit staatsmännisch zurückhaltender

Geste erwidert. Daraufhin sehe ich erneut Thomas auf dem Platz, wie er, seine braune Ledertasche vor das Gesicht pressend und eine imaginäre Kurbel an ihrer Seite bewegend, einen eifrigen Kameramann mimt.



Abb. 11: Thomas auf dem Platz, DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER (siehe auch Abb. 11*, Farbbogen).

In einem etwas größeren Ausschnitt des Platzes ‚fährt‘ Thomas, zu passenden Geräuschen und einem imaginären Lenkrad zwischen den Händen, in die Mitte des Bildes und versucht sich stoppend in einer akkuraten 90°-Wende Richtung Tribüne. Die rechte Hand fliegt zur Stirn und die Sandalen knallen zusammen; wobei ihn der Schwung der Bewegung fast umreißt. Ein Schnitt im selben Bild – woraufhin der erste Thomas verschwindet – lässt ihn nun mit einem zweiten Auto von der linken Seite ins Bild fahren. Auch dieser salutiert; jedoch in Richtung des jetzt nicht mehr sichtbaren ‚Genossen‘. In einer leicht veränderten Einstellung ist wieder der zuerst ins Bild gefahrene Thomas zu sehen: „Guten Morgen“ höre ich seine wie durch ein Megafon verzerrte Stimme erschallen. Schnitt auf den zweiten: „Guten Morgen.“ Wieder der erste: „Genosse General, meine Soldaten sind zur Parade bereit; es fehlt niemand.“ Der zweite bedankt sich und befiehlt, die Parade zu beginnen, woraufhin beide vom Platz fahren. ‚Tribünen-Thomas‘ schützt die Augen mit der Hand, während er in die Weite schaut. Ein Marsch ertönt, Menschen jubeln

und ich sehe Thomas auf dem Platz, mit salutierender Geste und Blick Richtung Tribüne, im Stehschritt an dieser vorbeimarschieren – einmal, zweimal; beim dritten Mal stolpert er leicht, marschiert jedoch weiter.



Abb. 12: Thomas auf und vor der Tribüne, DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER (siehe auch Abb. 12*, Farbbogen).

„Tribünen-Thomas“ zeigt auf etwas – die Marschmusik verstummt und ich höre undefinierbare Motorengeräusche – und nickt wohlwollend [Abb. 12]. Nach einem Schnitt im Bild sehe ich ihn etwas links daneben und sich selbst zugewandt klatschend und ebenfalls nickend. Wieder erklingen Marschmusik und Jubel; auf einer Seitentribüne und in einiger Entfernung sitzt Thomas jetzt und schaut, mit Hand über den Augen, der Parade zu; durch eine Reihe von rasch folgenden Einstellungen wird er an verschiedenen Stellen auf den Rängen gezeigt. Dann sehe ich Thomas wieder auf dem Platz, wie er seinen huckepack aufsitzenden kleinen Bruder trägt. Dieser winkt eifrig zur Tribüne, was von „Tribünen-Thomas“ mit einem Gruß erwidert wird; „Hoch!“-Rufe sind zu hören. Nach einigen Schuss-Gegenschuss-Einstellungen sehe ich Thomas an verschiedenen Positionen in den Rängen ebenfalls winken. Die nächste Einstellung vom klatschenden Thomas vor dem Wappen wird begleitet mit der blechernen Durchsage: „Es spricht nun ...“. Sein Klatschen

stoppt, er legt den Finger vor den Mund und macht eine die Massen beschwichtigende Geste; er räuspert sich und setzt an zu sprechen, als sich der Himmel plötzlich verdunkelt und ein Gewitter ihn je unterbricht.

Das Verhältnis von Individuum und Kollektiv

Obwohl jeweils sehr unterschiedlich in Erscheinung tretend, kreisen RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH und DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER um private und öffentliche Formen des Sehens und Gesehen-Werdens. Dies bezieht zwar auch die diegetische Motivation der Figuren mit ein, es wird jedoch besonders in der poetischen Entfaltung der Bewegungen über die Dauer der Szenen deutlich. Dabei kommt es – betrachte ich die Szenen als zwei sich gegenüberstehende, dialektische Teile dieser Verhandlung des ‚Sehens‘ – zu einer Umkehrung der ideologischen Polaritäten von Privatheit und Öffentlichkeit; von der Performanz eines öffentlichen Privaten zu der eines privaten Öffentlichen.²

Die kurze Szene in DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER [TC 0:21:25–0:22:55] ist ein bewegungsbildliches Mosaik, dessen miteinander ‚kommunizierende‘ Teile trotz der Fragmentierung von Zeitlichkeiten und Räumlichkeiten, Musik und Tönen, Gesten und Bewegungen zu einer kontinuierlichen und in sich kohärenten Form finden. Thomas ist, auch wenn er nie zweimal im selben Bild zu sehen ist, immer und überall anwesend. Er ist alles und jeder zur gleichen Zeit an jedem Ort, ohne dabei eine konkrete Person an einem definierten Platz zu sein. Keine Position – ob Zuschauer, Soldat, General oder die Parade Abnehmender – ist unmöglich. In der Fantasie verschwindet der ‚individuelle‘ Thomas als *primus inter paris* vor den anderen. Das gleichzeitig Ungleichzeitige dieser Bewegungsbilder vernäht die historischen Bewegungen und Bezüge zu einer neuen Anwesenheit und Sichtbarkeit; zwischen den Bildern und Instanzen des Schauens und Sehens herrscht ein reger Austausch, in dem sich Blicke, Winken und Zurufe direkt aufeinander beziehen und Anschlüsse herstellen. Diese direkten Blick- und Gestenverbindungen vernähen die fragmentierten Zustände der Bewegungen zu einem utopisch-egalitären Ganzen. Thomas – auch wenn er als diegetische Person allein auf dem Platz zu sehen ist – ist nicht allein.

Die eigentlich aus zwei Szenen bestehende Sequenz in RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH [TC 0:30:38–0:33:04] wird von einigen wiederkehrenden, formalen Aspekten durchzogen. Zum einen fällt auf, wie sehr die Fahnen im Zentrum stehen. So

² In Teil III der Arbeit werde ich mich mit den Begriffen Privatheit, Öffentlichkeit und Gesellschaft noch einmal näher beschäftigen.

wohl in der Klasse wie auch später beim Umzug nehmen sie einen großen Raum ein und scheinen meist wichtiger als diejenigen, die sie halten oder tragen. So verschwinden hinter den Fahnen und ihren plakativ-ideologischen Zuschreibungen letztlich die Menschen, die sie tragen. Und nicht nur diese: In einer Welt, in der Fahnen eine derart immense Bedeutung beigemessen wird, ist die Ablehnung von Katis – zumal selbst gemalter – Flagge eine umso größere Enttäuschung und Ausdruck noch bitterer Geringschätzung. In uniformer Farbigkeit und Dominanz steht die besondere Bewegungsdynamik der großen Fahnen – das asynchrone und dynamische Wallen und Faltenwerfen – dabei in Kontrast zu den synchronen Bewegungen der Tänzerinnen und dem gleichmäßig fließenden Dahinschreiten des Fahnenzuges. Diese gleichmäßige Bewegung wie auch das Gehen, Schreiten und Marschieren stehen im Vordergrund und erscheinen dabei als Gegenfolie zum stockenden, schwankenden und stolpernden Gang von Kati, die zuletzt – direkt vor der Tribüne – stürzt.

Kati ist durch die poetische Entfaltung des filmischen Bildes auf zweierlei Weise ausgeschlossen. Zum einen steht ihre eigene Zeitlichkeit und Beweglichkeit quer zu der des Umzuges – sie kommt zu spät und von der ‚falschen‘, dem Lauf des Umzuges entgegen gerichteten Seite – und zum anderen stellt der Umzug als bewegungsdynamische Sequenz nichts dar, in das sich eine ‚lebendige‘ Bewegung – wie jene Katis – ‚einnisten‘ oder in der sie sich, so wie sie ist, wiederfinden könnte. Der Umzug ist in der filmischen Inszenierung keine pathosgeladene Erhebung politischer, gemeinschaftlicher oder performativer Machtdarstellung, sondern zerfällt durch die elliptische und fragmentarische Anordnung von Bildern, Tönen und Musik in Asynchronität und Unnahbarkeit. Die Bewegungsrichtungen und -bezüge zwischen den einzelnen Einstellungen sind vollkommen arbiträr: Es gibt keine kausalen, zeitlichen, bewegungsdynamischen oder räumlichen Anschlüsse. Die Marschmusik wird nie zur Musik, sondern hört sich wie das immer wieder abbrechende Warmspielen einzelner Instrumente an. Da sich dieser ‚Klangteppich‘ über die Grenzen einzelner Einstellungen legt, welche wiederum in keinem Zusammenhang stehen, verstärkt sich der Eindruck des Zufälligen und Unkoordinierten weiter. Doch auch innerhalb des Bildes tun sich Risse auf. Dies wird nirgendwo deutlicher als in der Einstellung der Tänzerinnen und Tribünengäste. Hier stehen sich zwei getrennte Dimensionen gegenüber: die sich bewegenden, tanzenden Frauen unten und die starren, alten Männer oben, welche herunterschauen, als würden sie die Kaninchen im Streichelzoo betrachten. Es gibt keine verbindende Bewegung zwischen diesen beiden räumlichen Sphären, die sich auch im Gegensatz der Bewegtheit der gigantischen Fahnen und des ‚Nicht-bewegt-Seins‘ der sie Tragenden äußert. Das Movens dieses Aufmarsches, die gemeinsame, performative Bewegung und Zurschaustellung von Macht, Stolz und Geschlossenheit – oder was auch immer sich hier damit verbinden lassen soll – zerfasert und verliert sich. Die Insig-nien haben sich von ihrer Botschaft getrennt. Katis trotziger Aufmarsch, wenn-

gleich selbst von Freude und Stolz getrieben, ist von jener Emotion und Bewegung geprägt – stürzen und wieder aufstehen; weitergehen, auch wenn es schwerfällt –, welche dem Umzug fehlt. Das Rauschende des Rufens und Klatschens, Trommeln und Marschierens – das sich als Faden von den lärmenden Schüler*innen am Anfang durch die Soundkulisse des Aufmarsches bis zur Reinigungsmaschine durchzieht – wird hohler und kulissenhafter, je länger es sich hinzieht; bis es schließlich zum maschinellen Hintergrundrauschen der Kehrmachine wird. Wenn Thomas immer und überall anwesend ist, so ist Kati immer und überall abwesend, ausgegrenzt oder zu spät.

Welche Geschichte ist das?

Obwohl sie theoretisch ein historisch identifizierbares Ereignis zeigen – den Potsdamer Umzug zum vierzigsten ‚Republikgeburtstag‘ der DDR –, handelt es sich bei den Filmbildern der Parade in RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH nicht um offizielle Archivaufnahmen im allgemeinen Sinne. Was ist es also, was hier zu sehen ist? Gefilmt wurde während des Umzugs von Michael Göthe, dem Kameramann des Films. Und dennoch entziehen sich seine Aufnahmen in der Montage jener bildlichen, objektiven Evidenz, welche ich dokumentarischem Material zurechnen könnte: Bild und Ton passen oft nicht zusammen; die zeitliche Abfolge wie auch die Örtlichkeiten der Aufnahmen bleiben unklar. Mehr noch scheint die Montage selbst die propagandistische Semantik des Umzugs zu unterwandern und zu transformieren; ihn in die emotionale und affektive Bewegung des ‚restlichen‘ Films einzubetten und Teil dieses zu werden. Auf diese Weise verdeutlicht der Ausschnitt jene beiden Ebenen, die Gertrud Koch dem historischen Film – wie eigentlich jedem Film – zuschreibt: Erstens die Aufzeichnung durch die Kamera, welche „jedes Stück Film zu einem Stück der Vergangenheit werden läßt, das als Subtext noch im *fiction*-Film mitläuft“³, und zweitens „die *diegetische* Funktion des *bewegten* Bildes, das einen narrativen Zusammenhang evoziert, der vor allem in der Montage verstärkt wird.“⁴ Die Umzugsszene – sowohl durch die Montage in einen narrativen Zusammenhang eingebettet als auch ‚Dokument‘ der Geschichte – steht dabei in komplexen Wechselwirkungen, welche auf der einen Seite aus der Szene hinausweisen wie auch in den Film ‚hinein‘. Sie sind verwoben mit einer Geschichte der DDR – vor allem von deren Ende –, die sich nicht zuletzt in dem ‚Wissen des Films‘ ausdrückt, dass, als er am 25. Januar 1990 Pre-

3 Koch: Nachstellungen, S. 217–218. Hervorhebung im Original.

4 Koch: Nachstellungen, S. 218. Hervorhebung im Original.

miere feierte, die Welt eine vollkommen andere geworden ist, als sie noch am 7. Oktober 1989 war. Doch die Szene zeigt auch in den Film hinein und auf den poetischen Ansatz, durch welchen die Doktrin einer sozialistischen Gemeinschaft ‚für alle‘ als hohle Phrase enttarnt wird, welche sich vor allem gegen jene wendet, die in den Augen des Systems den Progress verlangsamten. In seiner ‚Interpretation‘ des Lebens zum Ende der DDR hin ist er durchaus ein Zeitdokument, das an der Sichtbarmachung von Verbindungen und Beziehungen arbeitet, die in den offiziellen Bildern des Tages nicht vorkommen. Insofern er auf diese Art eine ‚Gegen-Geschichte‘ im Sinne Marc Ferrros entwirft,⁵ wird der Film durch die Historizität des eigenen Mediums zu einer Filmgeschichtsschreibung.

Um diesen Ansätzen nachzuspüren, stelle ich im Folgenden Jacques Rancières Konzept der Geschichtlichkeit des Films vor. Dieses erhellt zum einen die Ordnungen des Sicht- und Sagbaren in den eben besprochenen Szenen, zum anderen beleuchtet es grundsätzlich das filmische Verhältnis der Logiken von Fiktion und ‚Fakten‘, Repräsentation und Ästhetik. Somit kann über die Geschichtlichkeit des Films auch die Beziehung zwischen der Alltagswahrnehmung einer deutschen Schule und der Schule im deutschen Spielfilm konkreter gefasst werden. Gerade diese Übertragung wird eine wichtige theoretische Konstante im weiteren Fortgang des Buches sein.

3.2 Regime, Politik und Ästhetik bei Jacques Rancière

Die Idee der Geschichtlichkeit des Films, wie sie der französische Philosoph Jacques Rancière in seinem Aufsatz gleichen Namens verhandelt, ist eingebettet in den komplexen Diskurs seiner politischen Theorie um jenes politische Ordnungssystem „sinnlicher Evidenzen“⁶, welches er als Aufteilung des Sinnlichen bezeichnet. Um dieses nachvollziehen zu können, ist es unumgänglich, einige

5 Vgl. Marc Ferro: Gibt es eine filmische Sicht der Geschichte? In: Rainer Rother (Hg.): *Bilder schreiben Geschichte. Der Historiker im Kino*. Berlin 1991, S. 17–35, hier S. 23–24. Auch Gertrud Koch beschreibt diese ‚Gegen-Geschichte‘ [vgl. Koch: *Nachstellungen*, S. 228–229], während das gleiche Phänomen auch als *noise* [vgl. Laura U. Marks: *The Skin of the Film. Intercultural Cinema, Embodiment, and the Senses*. Durham, London 2000, S. 30], ‚optisch Unbewusstes‘ [vgl. Christa Blümlinger: *Archivkunst aus Filmen* (Yervant Gianikian & Angela Ricci Lucchi). In: Dies. (Hg.): *Kino aus zweiter Hand. Zur Ästhetik materieller Aneignung im Film und in der Medienkunst*. Berlin 2009, S. 149–163, hier S. 157] oder, wie bei Walter Benjamin, mit dem Begriff des ‚unbewusst durchwirkten Raums‘ in der Fotografie benannt ist [vgl. Walter Benjamin: *Kleine Geschichte der Fotografie* [1931]. In: Ders. (Hg.): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie*. Frankfurt am Main 1977, S. 45–64, hier S. 50].

6 Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 25.

Konzepte und Begriffe aus Rancières Theoriegebäude vorzustellen. Im Folgenden werde ich, ausgehend von einem kursorischen Exkurs über die Aufteilung des Sinnlichen, einen Blick auf RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH und DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER werfen und die Politik dieser beiden Filme mit der eben bereits beobachteten und jetzt zu kontextualisierenden und zu konkretisierenden Ästhetik der rancièreschen Geschichtlichkeit beschreiben.

Die Aufteilung des Sinnlichen, Politik und Polizei

Im Rahmen dieses Buches interessieren mich zunächst drei Konzepte in Rancières Theoriegebäude: erstens die Ordnung dessen, was im Rahmen öffentlicher Teilhabe sag- und sichtbar ist (die Aufteilung des Sinnlichen), zweitens die ‚Kraft‘, die diese Ordnung aufrechterhält (bei Rancière die Polizei) und drittens die ‚Kraft‘, die diese Ordnung in Frage stellt (die Politik). Im weiteren Verlauf werde ich diese Begriffe entsprechend komplexer konturieren.

Die Aufteilung des Sinnlichen bezeichnet bei Rancière ein sich als Kunst (in westlicher Denktradition) ausdrückendes sinnliches Ordnungssystem,⁷ das inklusive und exklusive Räume sowie Zeiten und Tätigkeiten gemeinsamer Teilhabe wie auch des Ausschlusses bestimmt:⁸

Die Aufteilung des Sinnlichen macht sichtbar, wer, je nachdem, was er tut, und je nach Zeit und Raum, in denen er etwas tut, am Gemeinsamen teilhaben kann. Eine bestimmte Tätigkeit legt somit fest, wer fähig oder unfähig zum Gemeinsamen ist. Sie definiert die Sichtbarkeit oder Unsichtbarkeit in einem gemeinsamen Raum und bestimmt, wer Zugang zu einer gemeinsamen Sprache hat und wer nicht, etc.⁹

Diese Aufteilung, die „zugleich den Ort und den Gegenstand der Politik als Form der Erfahrung“¹⁰ vorgibt, bestimmt somit effektiv die Prämissen und Ordnungen, auf denen Hierarchie und Herrschaft einer jeden Gemeinschaft aufbauen.¹¹ Da

7 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 25. Michael Wedel merkt an, dass Rancière das „Sinnliche (als Sinn in Verbindung mit Bedeutung, als Lärm, der zur Sprache wird) vom rein Sensoriellen“ unterscheidet. Michael Wedel: Film als Rhythmus der Gemeinschaft. Zu einer Denkfigur bei Rancière. In: Drehli Robnik, Thomas Hübel, Siegfried Mattl (Hg.): *Das Streit-Bild. Film, Geschichte und Politik bei Jacques Rancière*. Berlin 2010, S. 145–160, hier S. 152.

8 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 25.

9 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 26.

10 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 26.

11 Vgl. Ilka Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos. Alexander Kluge, Rainer Werner Fassbinder, Wim Wenders, Christian Petzold, Thomas Arslan, Michael Haneke. Filmlektüren mit Jacques Rancière*. Berlin 2014, S. 59.

sich bei Rancière somit Politik durch Kunst ausdrückt,¹² erfolgt die Aufteilung dessen, was sicht- und sagbar ist, wie auch die Problematisierung dieser Ordnung immer über ‚die Kunst‘. Was versteht Rancière unter Politik?

Unter Politik versteht Rancière nicht die Institutionen oder Einrichtungen staatlicher Herrschaft und Macht, sondern, wie Maria Muhle zusammenfasst, „jene Tätigkeit, die einen Körper von seinem natürlichen oder dem ihm als natürlich zugewiesenen Ort entfernt, das sichtbar macht, was nicht hätte gesehen werden sollen, und das als Rede verständlich macht, was nur als Lärm gelten durfte.“¹³ Politik bedeutet also den Einspruch in die Aufteilung des Sinnlichen und die Infragestellung der bestehenden Ordnung von Sicht- und Sagbarkeit, deren Regeln und den Grenzziehungen gemeinschaftlicher Teilhabe.¹⁴ Ein solcher Einspruch markiert in Rancières Artikulation als Politik einen Dissens, welcher immer dann auftritt, wenn Kunst jene „Formen“ für sich beansprucht, welche „den gemeinsamen sinnlichen Raum aufteilen und [...] die Zeit-Räume“ der Erfahrung neu ordnen – wenn Kunst also politisch ist.¹⁵ Kunst ermöglicht somit – indem sie diese ‚Formen‘ für sich in Anspruch nimmt – nicht nur eine neue Ausformung von Erfahrungsmöglichkeiten, sondern schafft durch diese zugleich den Boden für die Entstehung neuer politischer Subjekte, die wiederum selbst Einspruch erheben und neue „künstlerische Dissense“ schaffen können.¹⁶ Dissense sind in dieser Perspektive also keine reinen Gruppenkonflikte von Interessen und Werten, sondern vielmehr das Zur-Geltung-Bringen einer neuen ‚gemeinsamen Welt‘ gegen eine andere bereits bestehende.¹⁷

Dabei aktualisiert sich im politischen Einspruch in die ungleiche Aufteilung des Sinnlichen das Prinzip einer Egalität als apriorische Grundlage gesellschaftlicher Ordnungen.¹⁸ Mit anderen Worten: Indem diejenigen sprechen, die eigentlich keine Sprache haben sollten, stehen sie – zumindest was die reine Fähigkeit angeht – mit denjenigen, denen eine teilhabende Stellung innerhalb der Aufteilung zukommt, auf einer Stufe. Erst jetzt, da ‚alle‘ sprechen und gehört werden

12 Vgl. Markus Klammer: Jacques Rancière und die Universalität der Gleichheit. In: Drehli Robnik, Thomas Hübel, Siegfried Mattl (Hg.): *Das Streit-Bild. Film, Geschichte und Politik bei Jacques Rancière*. Berlin 2010, S. 195–211, hier S. 201.

13 Maria Muhle: Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Jacques Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*. Berlin 2006, S. 7–17, hier S. 9.

14 Vgl. Susanne Krasmann: Jacques Rancière. Polizei und Politik im Unvernehmen. In: Ulrich Bröckling, Robert Feustel (Hg.): *Das Politische denken. Zeitgenössische Positionen*. Bielefeld 2010, S. 77–98, hier S. 77. Vgl. auch Klammer: Universalität der Gleichheit, S. 197.

15 Rancière: Die Politik der Kunst, S. 89.

16 Rancière: Die Politik der Kunst, S. 90.

17 Vgl. Rancière: Die Politik der Kunst, S. 96.

18 Vgl. Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 59.

können, kann die Ordnung als solche verhandelt werden. Ausgeschlossen ist man vorher jedoch nicht, weil man keine Artikulation besäße, um an der Verhandlung der Aufteilung teilzuhaben, sondern weil man vom ‚sprechenden‘ Diskurs durch bewusste Artikulation ausgeschlossen wird.¹⁹ Auf diese Weise ist das aktiv unsicht- und unhörbar Gemachte in seiner Unsichtbarkeit immer auch konstitutiver Bestandteil des Sicht- und Sagbaren²⁰ – ähnlich wie das Fremde oder das Andere im Schreiben immer auch schon Bestandteil der oder des Schreibenden ist. Der Einspruch dieser Ausgeschlossenen, wie auch die Verhandlung selbst, erfolgt dabei nicht auf einer metaargumentativen Ebene, „sondern auf der Ebene des sozialen Sinnlichen selbst“.²¹

[...] als das Entfernen eines Körpers von einem Ort, der ihm in der bisherigen Aufteilung zugeordnet war. Oder die Veränderung der Bestimmung eines Ortes. Oder das *Hörenlassen* einer Rede, die zuvor nur als Lärm vernommen wurde. Und als das *Sich-einen-Namen-Geben* derer, die den Streit führen und eben damit ihre alte Identität, die sie in der bisherigen Ordnung innehatten, abstreifen. Sowie als das Errichten einer *Bühne der Sichtbarkeit*, die das *Erscheinen* der bisher nicht Sichtbaren ermöglicht.²²

Durchgesetzt und aufrechterhalten wird die Aufteilung des Sinnlichen durch die Polizei.²³ Für Rancière markiert diese allerdings nicht die politische Institution eines staatlichen Exekutivorgans, sondern eine Ordnung, welche jedem Körper den ihm innerhalb der Aufteilung bestimmten Platz, die dazugehörigen Tätigkeiten und Seinsformen und mithin seine soziale Identität zuweist, damit ein funktionierendes Gemeinwesen entstehen und erhalten werden kann.²⁴ Wenn Politik

19 Vgl. Krasmann: *Polizei und Politik im Unvernehmen*, S. 91.

20 Vgl. Krasmann: *Polizei und Politik im Unvernehmen*, S. 91.

21 Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 60.

22 Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 60. Hervorhebung im Original.

23 Susanne Krasmann verweist auf die Ähnlichkeit zu Foucaults ‚Diskurspolizei‘. Wobei bei Rancière nicht der produktive Aspekt der Macht angesprochen ist, sondern diejenigen, die von ihr ausgeschlossen sind [vgl. Krasmann: *Polizei und Politik im Unvernehmen*, S. 78]. Sulgi Lie bemerkt die Ähnlichkeit zwischen der Polizei bei Rancière und Louis Althusser. Bei beiden „ist die Polizei der Name für eine gewissermaßen erkennungsdienstliche Markierung, die jedem Körper einen bestimmten Platz und jedem Platz nur einen Körper zuweist“. Sulgi Lie: *Dissensuelle Montage. Zur Politik der filmischen Montage bei Jacques Rancière*. In: Drehli Rohnik, Thomas Hübel, Siegfried Mattl (Hg.): *Das Streit-Bild. Film, Geschichte und Politik bei Jacques Rancière*. Berlin 2010, S. 79–92, hier S. 79.

24 Vgl. Jacques Rancière: *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie* [1995]. Frankfurt/Main 2002, S. 41. Vgl. auch Sulgi Lie: *Der Ruhm des Beliebigen. Zur politischen Filmästhetik von Jacques Rancière*. In: Paula Diehl, Gertrud Koch (Hg.): *Inszenierungen der Politik. Der Körper als Medium*. München 2007, S. 193–210, hier S. 194. Nicht näher eingehen werde ich in diesem Zusammenhang auf das Unvernehmen bei Rancière: „Das Unvernehmen ist ein Nichtverstehen, auch ein Nicht-

den Einspruch oder Dissens in dieser Aufteilung darstellt, dann ist die Polizei mit jenem Konzept umschreibbar, dass Rancière als Konsens des *common sense*²⁵ bezeichnet; als „eine Symbolisierungsweise der Gemeinschaft“, welche den Dissens „auszuschließen beabsichtigt“.²⁶

Im Prinzip kommt es dabei zu einer Ko-Abhängigkeit von Politik und Polizei: Die Aufteilung des Sinnlichen kann nur existieren, weil man gegen sie Einspruch erheben, die Polizei nur, weil die Politik ihre Ordnung herausfordern kann.²⁷ Ein sich etablierender politischer Einspruch kann selbst zu einer Aufteilung des Sinnlichen werden – wie Markus Klammer in seiner Kritik betont.²⁸ So gesehen, zeigt sich hier bereits die explizit nicht-teleologische und sich diskontinuierlich zu einer historischen Konzeptualisierung verhaltende politische Theorie Rancières.²⁹

Bezug zur Schule der Alltagswahrnehmung und zur Schule im deutschen Spielfilm

Wenn ich mit dem bisher Gesagten über die Schule der Alltagswahrnehmung als auch die Schule im deutschen Spielfilm nachdenke, scheint es augenfällige Parallelen zu Rancières Theorie zu geben. Auch in der institutionellen pädagogischen Einrichtung unserer Alltagswelt gibt es eine Ordnung, die beispielsweise festlegt, wer zu welchem Thema, zu welcher Zeit und an welchem Ort sprechen darf. Durch ein komplexes System werden Schüler*innen in Gruppen aufgeteilt, in welchen sie mittels festgelegter Prämissen das schulische System passieren – oder eben nicht. Zu diesem System gehören unter anderem: Verhaltensregeln, strukturelle Ordnungen und Lehrpläne sowie die schulzeitliche Strukturierung von Tagesablauf, Schuljahren und Jahrgängen bis zum Einschulungsalter; ein System der räumlichen Strukturierung durch Schulbezirke, Schulgebäude, Schularten und Klassen; Abschluss-, Aufstiegs- und Ausschlussmöglichkeiten; disziplinar-

verstehen-Wollen oder -Können, das eine hierarchisch begründete Differenz gestattet. Es markiert die Schwelle, an der die sinnliche Aufteilung der Welt mit ihren Ausschlusseffekten erkennbar wird.“ Krasmann: *Polizei und Politik im Unvernehmen*, S. 78–79.

25 Vgl. Siegfried Matil: *Fiktion und Revolte. Kreuzungslinien von Politik, Geschichte und Cinephilie bei Jacques Rancière*. In: Drehli Robnik, Thomas Hübel, Ders. (Hg.): *Das Streit-Bild. Film, Geschichte und Politik bei Jacques Rancière*. Berlin 2010, S. 115–129, hier S. 121.

26 Rancière: *Die Politik der Kunst*, S. 96. Vgl. auch Sulgi Lie: *Die widerständige Fiktion*. In: Ders., Julian Radlmaier (Hg.): *Jacques Rancière. Und das Kino geht weiter. Schriften zum Film*. Berlin 2012, S. 199–215, hier S. 199.

27 Vgl. Krasmann: *Polizei und Politik im Unvernehmen*, S. 94.

28 Vgl. Klammer: *Universalität der Gleichheit*, S. 207–209.

29 Vgl. Krasmann: *Polizei und Politik im Unvernehmen*, S. 95.

ische, pädagogische und didaktische Sanktionen; das individuelle Schüler*innen/Lehrer*innenverhältnis; Einschulungsuntersuchungen und so weiter.

Auch die Fiktion der Schule im deutschen Spielfilm bietet Anknüpfungspunkte an Rancières Konzept der Aufteilung des Sinnlichen. Im Folgenden werde ich dies mit Blick auf die zwei vorgestellten Filme näher ausführen. Dabei ist zu beachten, dass dies zunächst nur einen Einstieg markiert; die Betrachtung wird sich im weiteren Verlauf insofern verfeinern und erweitern, wie auch weitere Bedeutungsschichten von Rancières Konzept vorgestellt werden.

Kati ist in RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH eine Ausgeschlossene *par excellence*. Die Lehrerinnen und der Direktor wollen sie aus ihrer Schule wieder entfernen; solange sie hier verweilt, wird ihre durchaus vernehmbare Stimme von der Schule aktiv als unhörbar konstruiert: Ihre Fahne, welche genauso kindgerecht gemalt ist wie die aller anderen Schüler*innen auch, wird nicht in den bunten Topf aufgenommen. Auf die Äußerung ihres Wunsches an der Parade anlässlich der Feierlichkeiten teilzunehmen, wird ihr gesagt, dass sie nicht teilnehmen könne. Ihre Fahne ist durchaus erkennbar, ihre ‚Sprache‘ also derjenigen der anderen Schüler*innen ebenbürtig, und dennoch wird sie durch einen performativen Akt der Lehrerin – im Sinne der rancièreschen Polizei – ausgeschlossen. Da allein schon ihre bloße Anwesenheit in dieser ‚normalen‘ Klasse einen Einspruch in die Aufteilung dieses Sinnlichen des filmisch-fiktionalisierten DDR-Schulsystems darstellt, wird ihr vom pädagogischen Konsens – dass die ‚normale‘ Schule für ‚eine wie sie‘ eben nichts sei – kontinuierlich und performativ entgegengetreten und die ihr zugewiesene soziale Identität durchzusetzen versucht. Denn: In dieser Logik gehört ihr Körper, und mit diesem auch ihre Tätigkeiten, Fertigkeiten und ihr soziales Sein, nicht an diesen Ort. Ein Mädchen mit Behinderung, das den Raum, die Zeit und die Tätigkeiten eines ‚normalen‘ Kindes einzunehmen versucht, ist, im Sinne der eindeutigen Identifizierung durch die Polizei, nicht vorgesehen.

3.3 Die drei Regime der Aufteilung des Sinnlichen

Die Infragestellung der durch die Aufteilung des Sinnlichen zugeschriebenen und die Polizei durchgesetzten Positionen sinnlich-sozialer Teilhabe in der Kunst gestaltet sich also als Einspruch in ein etabliertes Regime des Sichtbaren durch ein anderes Regime. Dieser Einspruch markiert einen Dissens, welcher unumgänglich ist, um Politik entstehen zu lassen und politische Teilhabe zu verhandeln.³⁰ Innerhalb der Aufteilung des Sinnlichen unterscheidet Rancière „drei große Regime

³⁰ Vgl. Muhle: Einleitung, S. 9–10.

der Identifizierung dessen, was wir Kunst nennen³¹: das ethische, das repräsentative und das ästhetische Regime.³² Kunst wird durch diese Regime als etwas von der Gemeinschaft selbst Verschiedenes bezeichnet, das jedoch – durch seine Ästhetik – immer auf diese bezogen ist.³³ Dabei ist wichtig hervorzuheben, dass diese Dreiteilung keine taxonomische Aufteilung in konkrete oder distinkt voneinander zu differenzierende Sphären darstellt, sondern eher eine Bestimmung von in sich verschlungenen Wirkmechanismen. Diese Regime, so distinkt sie sich auf den ersten Blick unterscheiden mögen, stellen also keine absolut oder radikal voneinander abgrenzbaren Konzepte dar, sondern existieren immer in mehr oder weniger stark gemischten Übergangsformen und Variationen.³⁴ In ihrem Konzept schlägt sich wieder Rancières nicht-teleologische und diskontinuierliche Sichtweise nieder, welche die drei Regime zwar in einer historisch-genealogischen Konstruktion entwirft, sie aber im selben zeitlichen Kontinuum ansiedelt und in Spannung zueinander treten lässt.³⁵

Das ethische Regime

Das ethische Regime orientiert sich an einem platonischen Bildverständnis und stellt die Frage, inwiefern Bilder das *ethos* von Individuen und des Kollektivs betreffen; wobei diese Bilder nicht unter einem (bei Platon noch nicht existierenden) Kunstbegriff subsumiert werden³⁶ – ihnen also keine autonome Sphäre zugeordnet wird.³⁷ Das Regime im Sinne Platons verurteilt Malerei, Dichtung und Theater als Trugbilder und Fälschungen,³⁸ die als illegitime Imitationen der Origi-

31 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 36.

32 Das Konzept der Regime – darauf weist Ilka Brombach, mit Verweis auf Rancière selbst, hin – ist den Epistemem Michel Foucaults „entlehnt und bezeichnet die Bedingungen und Grundoperationen, durch die in bestimmten historischen Epochen etwas als etwas Bestimmtes, nämlich Kunst, wahrgenommen, gedacht und erfahren werden kann“ [Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 63]. Auch sieht Brombach in der Beziehung zu Foucault eine Verbindung zwischen den Begriffen von Regime, Identifikation und Polizei bei Rancière. Vgl. Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 63.

33 Vgl. Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 66.

34 Vgl. Muhle: Einleitung, S. 11 und Wedel: Film als Rhythmus der Gemeinschaft, S. 150.

35 Vgl. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 61 und Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 70.

36 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 37.

37 Vgl. Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 63.

38 Vgl. Uwe Hebekus, Jan Völker: *Neue Philosophien des Politischen zur Einführung*. Hamburg 2012, S. 167.

nale die Identitätszuweisungen innerhalb der Gemeinschaft bedrohen und so vielleicht, vereinfacht, „dazu führen könnten, dass der Handwerker den Philosophen nachahmt.“³⁹ Neben der ‚Gefahr‘ durch diese Simulacra wird der nachahmende Künstler, sein Körper und seine Tätigkeit selbst, zu einer Bedrohung, da er seine private Arbeit im öffentlichen Raum zeigt;⁴⁰ er somit nicht mehr eindeutig und unidirektional einer sozialen Identität zuzuordnen ist und per se einen Einspruch in das Regime darstellt.⁴¹ Seine künstlerische Arbeit ist darum auch kein ‚materieller Transformationsprozess‘, sondern greift in die Aufteilung des Sinnlichen ein – indem sie die künstlerische Arbeit an einem im Sinne des Regimes inadäquaten Ort sichtbar macht.⁴²

Das repräsentative Regime

Als zweites Regime beschreibt Rancière das, an die aristotelische Kunsttheorie und hier vor allem deren Begriffe von Mimesis und Poetik gebundene, repräsentative, poetische oder auch mimetische Regime.⁴³ Da Kunst bei Aristoteles prinzipiell fiktionale Nachahmung darstellt, wird die Verbindung zum Wahrheitsdiskurs des ethischen Regimes und seiner Angst vor den Trugbildern gekappt.⁴⁴ Das repräsentative Regime weist der Kunst eine Technik und einen Platz in der Aufteilung des Sinnlichen zu und ‚stabilisiert‘ somit die transgressive Ausnahme der Kunstschaffenden im ethischen Regime – auf diese Art und Weise kann die Kunst selbst wiederum eine eigene hierarchische Ordnung hervorbringen.⁴⁵ In dieser findet ein normierender Prozess hierarchisch gestaffelter Inklusion und Exklusion statt, der festlegt, welche poetischen Nachahmungen unter der Maßgabe der Mimesis ‚rechters‘, ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ sind.⁴⁶ Auf diese Weise ermöglicht und reguliert die Mimesis – als Regime – die Sichtbarkeit der Künste.⁴⁷ Die Mechanismen und Logiken dieser Hierarchisierung stehen somit selbst für eine polizeiliche Ordnung;⁴⁸ sie

39 Lie: Der Ruhm des Beliebigen, S. 196.

40 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 66.

41 Vgl. Lie: Der Ruhm des Beliebigen, S. 194 und Lie: Dissensuelle Montage, S. 79.

42 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 67.

43 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 37.

44 Vgl. Lie: Der Ruhm des Beliebigen, S. 196.

45 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 67.

46 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 37–38.

47 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 38. Die Poetik ‚verordnet‘ die „Norm für die Ähnlichkeit“ und „Eignung der Genres der Repräsentation“ wie auch ihre Ausdrucksmodi. Rancière: Geschichtlichkeit des Films, S. 239–240.

48 Vgl. Lie: Der Ruhm des Beliebigen, S. 197.

trennen „das Heroische vom Gemeinen, das Sakrale vom Profanen, das Signifikante vom Asignifikanten, das Narrative vom Deskriptiven, die Sprache vom Schweigen“⁴⁹ und verhindern auf diese Weise die Vermischung der heterogen normierten Identitäten. Somit erklärt sich das Repräsentative des Regimes insofern, als dass seine die Künste hierarchisierende Ordnung sich analog zur gemeinschaftlichen Hierarchisierung von Räumen, Zeiten und Tätigkeiten verhält.⁵⁰ Auch hier sind die Tätigkeiten und Zustände der Gemeinschaft in soziale Identitäten und Dualismen aufgeteilt, deren Sphären strikt voneinander getrennt bleiben – Denken und Handeln, Form und Materie, Aktivität und Passivität.

Dies lässt sich gut in den späteren ‚Poetik-Kontroversen‘ beobachten – zum Beispiel während der Wiederentdeckung der aristotelischen *Poetik* in der italienischen Renaissance⁵¹ oder im absolutistischen Frankreich. Im Vordergrund dieser poetologischen Diskussionen der französischen Klassik steht, gemeinsam mit der von der italienischen Aristoteles-Rezeption übernommenen Einheit von Handlung, Zeit und Ort, die Frage nach der Wahrscheinlichkeit und Angemessenheit mimetischer Abbildungen.⁵² (Die Wahrscheinlichkeit und Möglichkeit einer poetischen Handlung stellt einen zentralen Aspekt aristotelischer Handlungs-Mimesis dar – in Teil II des Buches werde ich noch näher darauf eingehen.)⁵³ Die Dringlichkeit dieser Aspekte für die regelhaft kanonische Auslegung und Selbstbestimmung der Klassik zeigt sich vielleicht nirgendwo so deutlich wie am Beispiel der *Querelle du Cid*: Die Tragikomödie *Le Cid* (1637) von Pierre Corneille löste mit besagter *Querelle* eine Diskussion darüber aus, wie die ‚Regeln‘ des Aristoteles korrekt anzuwenden seien.⁵⁴ Diese war auch, aber nicht ausschließlich, eine Anklage gegen das Vermischen der Gattungen, welche im französisch-klassischen Verständnis nach je festen Regeln zu

49 Lie: Der Ruhm des Beliebigen, S. 198.

50 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 38–39; Hebekus, Völker: *Neue Philosophien des Politischen*, S. 168; Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 64.

51 Vgl. Andreas Kablitz: Die Unvermeidlichkeit der Natur. Das aristotelische Konzept der Mimesis im Wandel der Zeit. In: Gertrud Koch, Martin Vöhler, Christiane Voss (Hg.): *Die Mimesis und ihre Künste*. München 2010, S. 189–211, hier S. 205.

52 Vgl. Manfred Fuhrmann: *Einführung in die antike Dichtungstheorie*. Darmstadt 1973, S. 214, 232.

53 „Aufgrund des Gesagten ist auch klar, dass nicht dies, die geschichtliche Wirklichkeit (einfach) wiederzugeben, die Aufgabe eines Dichters ist, sondern etwas so (darzustellen), wie es gemäß (innerer) Wahrscheinlichkeit oder Notwendigkeit geschehen würde, d. h., was (als eine Handlung eines bestimmten Charakters) möglich ist.“ Aristoteles: *Poetik*, hg. von Christof Rapp, übers. und erläutert von Arbogast Schmitt. Berlin 2011, S. 13.

54 Vgl. Jürgen Grimm: *Klassik*. In: Ders., Susanne Hartwig (Hg.): *Französische Literaturgeschichte*. Stuttgart 2014, S. 150–184, hier S. 153.

funktionieren hätten.⁵⁵ Georges de Scudéry warf Corneille hier Regellosigkeit gegenüber der aristotelischen *Poetik* und „Missachtung der Gebote von Schicklichkeit und Moral (bienséance)“ vor.⁵⁶ Letztlich brachte die *Querelle* nicht nur die Einsicht, dass „ein Dichtwerk nur dann vortrefflich sei, wenn es die Regeln befolge“,⁵⁷ sie förderte auch die Durchsetzung der Regelpoetik als ein der Literatur eigenes Maß (*doctrine classique*)⁵⁸ und machte die *Poetik* des Aristoteles durch sie zum kanonischen „autoritativen Referenztext.“⁵⁹ Die *doctrine classique* basiert dabei nicht auf dem Wortlaut der *Poetik*, sondern auf der aus dieser entwickelten Systematik, so wie es Andreas Kablitz schon für die Systematik der italienischen Renaissance-Rezeption beschreibt:

Das Dichtungskonzept der *Poetik* erscheint nun als eine weitgehend verbindliche Ordnung des Poetischen, deren Geltung nicht mehr zuvörderst an die Autorität eines Textes gebunden ist, sondern sich auf die Schlüssigkeit der aus diesem *Text* entwickelten Systematik bezieht, die als solche ein regulatives Potenzial gewinnt.⁶⁰

Als Beispiel kann hier die bereits angesprochene Einheit von Handlung, Zeit und Ort dienen, die in der Systematik des französischen Regelkanons der *doctrine classique* eine zentrale Stellung einnimmt, jedoch nur vage mit der aristotelischen *Poetik* zu begründen ist – ein Hinweis auf die Einheit des Ortes fehlt in dieser sogar gänzlich.⁶¹

Bereits im Vorfeld der französischen Revolution wie auch in deren kulturellem Umkreis – wie etwa dem Sturm und Drang und besonders der Romantik – machen sich Emanzipationsbestrebungen von diesem restriktiven poetischen Regime und seiner polizeilichen Ordnung bemerkbar.⁶² Wo die klassische Kunstgeschichte hier in der Abkehr von den Prinzipien der Mimesis den Beginn der künstlerischen Mo-

55 Vgl. Fuhrmann: *Dichtungstheorie*, S. 234.

56 Grimm: *Klassik*, S. 175.

57 Fuhrmann: *Dichtungstheorie*, S. 223.

58 Vgl. Grimm: *Klassik*, S. 175.

59 Grimm: *Klassik*, S. 175.

60 Kablitz: *Die Unvermeidlichkeit*, S. 205. Hervorhebung im Original.

61 Vgl. Kablitz: *Die Unvermeidlichkeit*, S. 205–206 und Fuhrmann: *Dichtungstheorie*, S. 232. In der Tat geht die Einheit von Handlung, Zeit und Ort auf die Dreieinheitenlehre im Aristoteles-Kommentar des italienischen Humanisten Lodovico Castelvetro zurück, der diese 1570 in *Poetica d'Aristotele vulgarizzata et sposta* veröffentlichte. Vgl. Arbogast Schmitt: *Aristoteles, Poetik*. In: Christine Walde (Hg.): *Die Rezeption der antiken Literatur. Kulturhistorisches Werklexikon, Der Neue Pauli, Supplement Band 7*. Stuttgart 2010, S. 121–148, hier S. 135 und Lodovico Castelvetro: *Poetica d'Aristotele vulgarizzata et sposta, 2 Bände* [1570]. Rom, Bari 1978–1979.

62 Vgl. Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 64.

derne verortet,⁶³ sieht Rancière im sich entwickelnden dritten Regime seiner Aufteilung des Sinnlichen letztlich ein Nebeneinander verschiedener Regime.

Das ästhetische Regime

Nachdem ‚Kunst‘ als Kategorie im ethischen Regime nicht existierte und im repräsentativen Regime eine vom Primat der Handlung bestimmte Tätigkeit war,⁶⁴ stellt sie im ästhetischen Regime eine distinkte „sinnliche Seinsweise“⁶⁵ dar.⁶⁶ Damit setzt sich die Ästhetik seit dem Ende des 18. Jahrhunderts mit den Zwängen der vorherigen Regime auseinander und markiert so gesehen selbst einen Einspruch in die sinnliche Aufteilung der Gesellschaft.⁶⁷ Der Begriff der Ästhetik wird von Rancière (in Differenz zu Ansätzen der Wahrnehmungstheorie) als eine „Ordnung des Identifizierens und Denkens von Kunst“⁶⁸ beschrieben, welche die „Situierung von Individuen im politischen Raum“ beschreibt.⁶⁹ Somit ist die Ästhetik hier keine Theorie, sondern eine Beschreibungs- und Denkordnung, welche den sinnlichen Zustand der Körper, Tätigkeiten und Identitäten, ihrer Sicht- und Sagbarkeiten in einem (auf das repräsentative Regime bezogenen) quasi post-hierarchischen Möglichkeitsraum beschreibt.⁷⁰

Durch den Bruch mit den aristotelischen Hierarchien fällt auch der Zwang zur mimetischen Repräsentation zugunsten einer radikalen „Gleichheit der Gleichgültigkeit“⁷¹, in welcher die ehemals unidirektionalen, repräsentierenden Zeichen neue Bedeutungen annehmen können. Die Dualismen des repräsentativen Regimes von Denken und Handeln, Form und Materie, Aktivität und Passivität – und somit auch die normativen Zuweisungen der Identitäten – werden im ästhetischen Regime in einen Zustand der ‚Schwebe‘ versetzt.⁷² Dieses für das Regime charakteristi-

63 Vgl. Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 64.

64 Vgl. Vräath Öhner: „Das Reale muss zur Dichtung werden, damit es gedacht werden kann“. Jacques Rancières Begriff der (dokumentarischen Fiktion). In: Drehli Robnik, Thomas Hübel, Siegfried Mattl (Hg.): *Das Streit-Bild. Film, Geschichte und Politik bei Jacques Rancière*. Berlin 2010, S. 131–144, hier S. 138.

65 Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 64.

66 Vgl. Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 39.

67 Vgl. Hebekus, Völker: *Neue Philosophien des Politischen*, S. 168–169.

68 Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 23. Vgl. dazu auch Kappelhoff: *Realismus*, S. 13, FN 17.

69 Muhle: *Einleitung*, S. 10. Vgl. auch Hebekus, Völker: *Neue Philosophien des Politischen*, S. 166.

70 Vgl. Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 240.

71 Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 28.

72 Vgl. Hebekus, Völker: *Neue Philosophien des Politischen*, S. 168.

sche „In-der-Schwebe-Halten“ stellt einen Zustand der Indifferenz dar, der „eine Reflexion auf die allgemeinen Bedingungen, unter denen Realität überhaupt erst erscheinen und zugänglich sein kann“, ermöglicht.⁷³ Da sich das ästhetische Regime also reflexiv zu seinen eigenen Konstruktionsmechanismen verhält und in seiner ‚Befreiung‘ vom repräsentativen und ethischen Regime diese als Reibungsflächen und Distinktionsformen immer noch mit sich führt, entsteht ein „sich selbst fremd gewordene[s]“⁷⁴ Denken – das sich immerfort mit den eigenen Erscheinungsbedingungen auseinandersetzt.

Diese auf die historisch-apriorischen Modi sinnlicher Wahrnehmung und Aufteilung gerichtete Reflexion der Ästhetik impliziert, dass der Aspekt des Einspruchs – der Politik – in diesem Regime selbst immer schon mitgedacht ist.⁷⁵ Diese ‚Politik der Ästhetik‘ ist fundamental mit den sozialen Fragen der Gemeinschaft nach Sichtbarkeit durch und Teilhabe an kollektiven Praxen verknüpft.⁷⁶ Denn wenn Politik für Rancière „die Aufteilung eines spezifischen Raums der ‚gemeinsamen Angelegenheiten‘“ und die Aushandlung der Eigenschaften und Teilhaben dieses Raumes bedeutet,⁷⁷ dann ist Kunst (selbst im repräsentativen Regime) in dem Sinne politisch, da sie durch ihre distinkte Erfahrungsform die durch den Konsens definierte und die Polizei durchgesetzte Aufteilung des Sinnlichen beschreibt, festigt oder (wie im ästhetischen Regime) infrage stellt.⁷⁸

Insofern die moderne Kunst des ästhetischen Regimes für Rancière also eine Anordnung darstellt, welche die ehemals konsensuell aufgeteilten sinnlichen Modalitäten, Tätigkeiten, Sichtbarkeiten, Räume und Anordnungen nicht nur in Zweifel zieht, sondern verändert, besetzt, variiert, neu aufteilt oder konterkariert, ist sie politisch.⁷⁹ Das ästhetische Denken der Kunst im Sinne Rancières erscheint für Hermann Kappelhoff dabei nicht nur als „kulturelle Praxis“ der „physisch-sinnlichen“ Verortung und Verhandlung gesellschaftlicher Positionen von Individuen, sondern als Einspruch einer Sinnlichkeit, welche im ethischen und repräsentativen Regime bisher „kein Stimmrecht hatte“ und welche „die physische Existenz des Individuums, sein leiblich-sinnliches In-der-Welt-Sein zum Axiom der Politik“ erhebt.⁸⁰ Die

73 Maria Muhle: Ästhetischer Realismus. Strategien post-repräsentativer Darstellung anhand von „A bientôt j'espère“ und „Classe de lutte“. In: Drehli Robnik, Thomas Hübel, Siegfried Matzl (Hg.): *Das Streit-Bild. Film, Geschichte und Politik bei Jacques Rancière*. Berlin 2010, S. 177–193, hier S. 180.

74 Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 39.

75 Vgl. Muhle: *Einleitung*, S. 10.

76 Vgl. Muhle: *Einleitung*, S. 10–11.

77 Rancière: *Die Politik der Kunst*, S. 77.

78 Vgl. Rancière: *Die Politik der Kunst*, S. 77.

79 Vgl. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 61 und Hebekus, Völker: *Neue Philosophien des Politischen*, S. 169–170.

80 Kappelhoff: *Realismus*, S. 13.

Politik dieser Ästhetik ist hier nicht im Sinne eines performativen Aktionismus oder der Veränderungen politischer Handlungsmöglichkeiten zu umreißen, sondern als „Einspruch gegen den *common sense* alltäglicher Wahrnehmung, gegen die ‚Aufteilung des Sinnlichen‘ im Namen einer aus diesen Ordnungen ausgeschlossenen Erfahrungsposition.“⁸¹

Mit Blick auf RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH bedeutet dies: Nicht der reine Umstand, dass Kati eine Behinderung hat und Diskriminierung innerhalb der Handlung erfährt oder Menschen mit Behinderung in diesem Film repräsentiert werden, macht den Film politisch, sondern vielmehr sein sinnlicher Einspruch, welcher die Schülerin als ‚physische Existenz‘ und ihr ‚leiblich-sinnliches In-der-Welt-Sein‘ überhaupt erst hervorbringt, als Sichtbarkeit herstellt und für mich als Zuschauenden am eigenen Körper spürbar werden lässt. Die Szene in der Schule und die spätere Parade setzen sich explizit mit Formen repräsentativer Sichtbarkeit, Konvention und sozialer Identitätszuschreibung auseinander. Dabei geschieht dies nicht nur durch verbale Äußerungen – wie etwa durch die Lehrerin –, sondern es wird auch auf Seiten der Montage als das sinnliche Erleben eines Ausschlusses erfahrbar gemacht: Auch ich bin nicht wirklich im Ablauf dieser Parade anwesend – sie entfaltet sich nicht in einer für mich intelligiblen Form, sondern lässt mich ‚außen vor‘, macht mich weniger zu einem Beteiligten oder Zuschauer als zu einem Zurückgewiesenen. Ich erhalte keinen Einblick in den räumlichen, zeitlichen oder inhaltlichen Ablauf dieses sich, einer enigmatischen Poetik gleich, hermetisch gegen mich abriegelnden Zirkus. Ich bin, so gesehen, nicht ausgeschlossen, weil ich nicht ‚weiß‘, wie eine generische Parade oder Prozession abläuft, sondern weil die sinnliche Erscheinung dieser speziellen Aufführung in diesem Film mich bewusst und willentlich von ihrer Teilnahme ausschließt. Dies ist der politische Erfahrungsmodus der Ausgeschlossenen, welcher sich in der Ästhetik dieses Films sinnliche Evidenz verschafft und die Politik seines Einspruchs ausmacht. In diesem Beispiel geht es mir also nicht um die Repräsentation der Schule im deutschen Spielfilm als politischer Institution, sondern um die Sichtbarmachung der Herstellung des schulischen Erfahrungsmodus als ausschließende Ordnung.

3.4 Politik der Ästhetik und Ästhetik der Politik

Wenn an dieser Stelle die Rede von einer Ästhetik der Politik ist oder etwas später von einer politischen Ästhetik, muss zwangsläufig eine Differenzierung zu Walter

⁸¹ Kappelhoff: *Realismus*, S. 12–13.

Benjamins Gedanken einer „Ästhetisierung der Politik“⁸² erfolgen, wie er sie in seinem *Kunstwerkaufsatz* formuliert hat. Dieser verweist darauf, dass der Faschismus zu einer „Ästhetisierung des politischen Lebens“⁸³ führe, welche zwangsläufig im Krieg münde⁸⁴ – ich denke hier an die Formen der „ornamentalen Selbstrepräsentation“⁸⁵, wie sie Leni Riefenstahl in ihren Filmen der Unterwerfung individueller Körper unter die faschistische Logik der Massenmobilisierung zelebrierte. Benjamin stellt dieser faschistischen „Ästhetisierung der Politik“ die kommunistische „Politisierung der Kunst“ als angemessene „Antwort“ gegenüber.⁸⁶

Rancière jedoch formuliert mit seiner Ästhetik der Politik gerade eine Gegenposition dieses benjaminschen Einwandes: Er beschreibt die Egalisierung jener Subjekte, die in den bisherigen Regimen keinen Anteil an der Aufteilung des Sinnlichen hatten.⁸⁷ Politik und Ästhetik sind zwei ineinander verschlungene Formen dieser Aufteilung und eben keine getrennt voneinander zu betrachtenden „Wirklichkeiten“.⁸⁸ Die ästhetische Kunst macht diese Verschlingung – das Politische der Kunst – insofern wieder sichtbar, als dass sie sich durch den Bezug auf das 18. Jahrhundert jener historischen Dimension zuwendet, welche „zuallererst die politische Dimension der Kunst behauptet und proklamiert“ hat.⁸⁹ Die Ästhetik ist in ihrer Befreiung von den Zwängen des repräsentativen Regimes dabei sowohl befreit von politischen Zwecken wie auch immer auf die Politik bezogen und in ihr wirksam – zugleich heteronom und autonom.⁹⁰ Die Politik der Ästhetik – ihr Eingreifen, Neubestimmen und Transformieren der Aufteilung des Sinnlichen⁹¹ – schreibt sich aus diesem Grund unentwegt in die Ästhetik der Politik ein.⁹² Auf diese Weise steht

82 Walter Benjamin: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit [1936]. In: Ders. (Hg.): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie*. Frankfurt am Main 1977, S. 10–44, hier S. 44.

83 Benjamin: Das Kunstwerk, S. 42.

84 Ich verweise hier beispielsweise auf Hermann Kappelhoffs Ausführungen zu Walter Benjamin im Rahmen seiner Analyse von TAG DER FREIHEIT! – UNSERE WEHRMACHT. Vgl. Kappelhoff: *Genre und Gemeininn*, S. 57–59.

85 Lie: Der Ruhm des Beliebigen, S. 193.

86 Benjamin: Das Kunstwerk, S. 44.

87 Vgl. Lie: Der Ruhm des Beliebigen, S. 193.

88 Muhle: Einleitung, S. 7. Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 34.

89 Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 55.

90 Vgl. Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 56.

91 Vgl. Muhle: Einleitung, S. 8.

92 Vgl. Muhle: Einleitung, S. 8.

das rancièresche Konzept politischer Kunst dem von Benjamin oder den in der Kunstgeschichte oft vertretenen Moderne-Konzepten gegenüber.⁹³

Weiterhin widerspricht Rancière implizit der von Walter Benjamin im *Kunstverkaufsatz* konzeptualisierten medientheoretischen Moderne-These, nach der die technischen Produktionseigenschaften medialer Künste ihre ästhetischen und politischen Eigenschaften determinieren würden.⁹⁴ Er entgegnet, dass die technisch reproduzierbaren Künste – um eine Sichtbarkeit des anonymen Individuums gewährleisten zu können – „als etwas anderes ausgeübt und anerkannt werden müssen, [sic!] denn als Techniken der Reproduktion und massenhaften Verbreitung.“⁹⁵ Das ästhetische Regime wird von Rancière darum nicht nur vor dem Erscheinen der technischen Reproduzierbarkeit gesehen, sondern im gleichen Atemzug zu deren Voraussetzung gemacht.⁹⁶ Denn die für das ästhetische Regime charakteristische Auflösung der „Verknüpfung von Gegenstand und Darstellungsweise“ hat sich für Rancière zunächst in der realistischen Literatur des 19. Jahrhunderts und mit dem vollzogen,⁹⁷ was er in der Fotografie das „Interesse am Beliebigen“⁹⁸ nennt. Nicht die Faktizität des technischen Mechanismus an sich mache die Fotografie (und auch den Film) zu Kunst, sondern der „Ruhm des Beliebigen“, der vor Fotografie und Film zunächst in der Literatur auftauchte.⁹⁹

Das Aufnehmen des Beiläufigen, Beliebigen und Arbiträren in der neueren Geschichtswissenschaft folge – ebenso wie die Kunst der technisch reproduzierbaren Künste –, so Rancière weiter, dieser „Logik der ästhetischen Revolution.“¹⁰⁰ Dass die Geschichte die anonymen und von einer Herrschaftsgeschichte anonymisierten Massen entdeckte wie auch das Auftauchen der Massen in den Medien technischer Reproduktion, hätte auf diese Weise vielmehr mit dem Widerruf der Hegemonien und Sichtbarkeiten mimetischer Repräsentationen – und somit

93 Vgl. Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 25.

94 Vgl. Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 51.

95 Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 51–52.

96 Vgl. Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 52 und Lie: *Der Ruhm des Beliebigen*, S. 199.

97 Rancière: „*Die Aufteilung des Sinnlichen*“, S. 52. So zum Beispiel in Gustave Flauberts literarischem Realismus, der, so Lie, „die sprachliche Sichtbarmachung einer bis dato unsichtbaren Welt“ bedeute, welche „nicht länger von der Repräsentation menschlicher Handlungen semantisiert wird, sondern in der romantischen Praxis des Fragments die stumme Sprache der Dinge zum Leben erwachen lässt.“ Lie: *Der Ruhm des Beliebigen*, S. 199.

98 Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 53.

99 Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 53.

100 Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 53.

von festgelegten Form-Inhalt-Beziehungen¹⁰¹ – als mit „Wissenschaft und Technik“ zu tun.¹⁰²

3.5 Egalisierung und sinnliche Erfahrung

Egalisierung der Zeichen und Simultanität der Regime

Das ästhetische Regime und seine Befreiung von der Hierarchisierung und Bewertung von Kunst aufgrund von Herstellungsregeln, Darstellungen und Genres¹⁰³ stellt dem nach Eindeutigkeit, Identifizierung und Normierung strebendem repräsentativem Regime eine egalisierende Un-Ordnung der Mehrdeutigkeit, Ent-Identifizierung und paradoxen Bedeutungsintervention entgegen.¹⁰⁴ Die Kunst des ästhetischen Regimes kann nicht nur alles und auf jede Art zeigen – ungeachtet des Gegenstandes und der Darstellungsweise¹⁰⁵ –, sondern auch von jedem gesehen werden.¹⁰⁶ Dieser egalisierende Bruch mit einem repräsentativen Zwang führt zu einer Gleichheit, welche Hierarchien und Repräsentationslogiken unterläuft¹⁰⁷ und die „Aufteilung des Sinnlichen“ der sozialen Gemeinschaft infrage-

101 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 28.

102 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 54. Der Bezug zwischen Moderne und ästhetischem Regime liegt dabei durchaus nahe. Rancière selbst betont, dass der ‚konfuse‘ Begriff der Moderne hier allerdings eher hinderlich sei, da sich die denkende Bewegung des ästhetischen Regimes schon bereits vor der Autonomie der darstellenden Künste – nämlich in der Romantik beziehungsweise zeitgleich mit der Französischen Revolution [vgl. Rancière: Die Politik der Kunst, S. 78] – herausgebildet habe; jedoch ließe sich das, was im Diskurs unter Moderne verstanden werde, durchaus unter das ästhetische Regime einordnen. Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 40–41.

103 Vgl. Rancière: Die Politik der Kunst, S. 78 und Muhle: Einleitung, S. 14.

104 Bernhard Groß sieht Rancières Perspektivierung der Poetik der deutschen Romantik – Gertrud Koch spricht auch von der „romantischen Schule des deutschen Idealismus“ [Gertrud Koch: Nachträgliche Vorwegnahme. In: Christoph Menke, Juliane Rebentisch (Hg.): *Kunst Fortschritt Geschichte*. Berlin 2006, S. 87–94, hier S. 89] – als Einlösung des ‚Programms‘ der Französischen Revolution „das Volk in seiner Vielstimmigkeit anstelle des Königs zum Souverän zu machen“ [Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 65].

105 Vgl. Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 65.

106 Vgl. Rancière: Die Politik der Kunst, S. 78. Ich denke hier zum Beispiel an die 1793 erfolgte Öffnung der Kunstsammlung des Louvre für die Öffentlichkeit. Gertrud Koch hebt in einem anderen Zusammenhang die Wichtigkeit der durch den Film geschaffenen Vergemeinschaftung hervor, welche „über den losen Zusammenhang eines kunsträsonierenden Publikums“ hinausgehe und gerade darin politische Kraft entfalte. Koch: *Nachträgliche Vorwegnahme*, S. 93.

107 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 40. und Muhle: Einleitung, S. 14.

stellt“.¹⁰⁸ Diese Egalisierung bedeutet die Vermischung der zuvor fein säuberlich getrennten sozialen Identitäten, Tätigkeitszuschreibungen und Positionierungen subjektiver Sinnlichkeiten und Sichtbarkeiten: Denken und Handeln, Bewegung und Stillstand et cetera finden in einer Identität zusammen.¹⁰⁹ Diese ‚Gleichheit‘ sei dabei nicht, wie Muhle festhält, „das Ziel der Politik, sondern ihre axiomatische Voraussetzung“; denn erst in der „Gegenüberstellung zweier Stimmen sowie zweier Aufteilungen der gemeinsamen Welt“ kann sich Politik als Einspruch herstellen.¹¹⁰

Das Zurücklassen der repräsentativen Logiken der Mimesis im ästhetischen Regime bedeutet allerdings keine prinzipielle Ablehnung von Gegenständlichkeit, was sich nicht zuletzt in den künstlerischen Realismen des 19. Jahrhunderts zeige,¹¹¹ sondern vielmehr eine „Aufhebung oder ein In-der-Schwebe-Halten“¹¹² ihrer auf Repräsentationszwang ausgelegten, hierarchisierenden Rahmenbedingungen.¹¹³

Das ästhetische Regime der Künste stellt nicht das Alte gegen das Moderne. Es setzt auf einer tieferen Ebene zwei Regime der Geschichtlichkeit einander entgegen. Der Gegensatz von alt und modern gehört insgesamt zum mimetischen Regime. Im ästhetischen Regime hingegen wird die Vergangenheit der Kunst ununterbrochen durch die Zukunft der Kunst, das heißt durch ihre Absetzung von der Gegenwart der Nicht-Kunst, neu inszeniert.¹¹⁴

Die repräsentativen Darstellungs- und Bedeutungsmodi verschwinden also nicht, sondern werden im ästhetischen Regime als mögliche Bezugsflächen, mit Blick auf ihre sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten, ent- und re-kontextualisiert. Die konflikthafte Reibung dieser Modi innerhalb eines Films ist das, was Rancière die Geschichtlichkeit des Films nennt (dazu gleich mehr). Damit unterscheidet sich Rancières Ästhetikkonzept der Abkehr von den „Normen der Repräsentation“ fundamental vom gängigen Modernebegriff und seiner Prämisse der „Abkehr vom Konzept der Nachahmung und der Gegenständlichkeit als solches“.¹¹⁵ Das

108 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 61–62.

109 Vgl. Rancière: *Die Politik der Kunst*, S. 83.

110 Muhle: *Einleitung*, S. 11. Hervorhebung im Original.

111 Vgl. Lie: *Der Ruhm des Beliebigen*, S. 199. Maria Muhle führt weitere Beispiele für das Einsetzen der Unterlaufung repräsentativer Ordnungen an, zum Beispiel – wie Rancière auch schon – in der realistischen Literatur des 19. Jahrhunderts (Erich Auerbach arbeitet dazu) und der Malerei des 17. Jahrhunderts (Svetlana Alpers in Anlehnung an Auerbach). Vgl. Muhle: *Ästhetischer Realismus*, S. 179–180.

112 Muhle: *Ästhetischer Realismus*, S. 178.

113 Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 41. Vgl. auch Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 65 und Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 62.

114 Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 42.

115 Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 65. Vgl. auch Lie: *Der Ruhm des Beliebigen*, S. 198–199. Während in der bildenden Kunst der Bruch mit der Gegenständlichkeit zentral war,

ästhetische Regime setzt dem Begriff der Moderne, dem Rancière eine nahezu teleologische Maxime im ikonoklastischen Bruch mit dem Alten vorwirft, somit viel eher ein „Nebeneinander von heterogenen Zeitlichkeiten“¹¹⁶ und ein „Ineinanderwirken der verschiedenen Auffassungen von Kunst“¹¹⁷ entgegen, in denen sich kontextuelle Bezüge auf Aspekte des ethischen und repräsentativen Regimes fluide herstellen.¹¹⁸ So sieht Rancière beispielsweise im Film und seiner Historizität die „Kunst des 20., gedacht durch das 19. Jahrhundert“.¹¹⁹ Am Beispiel des Kinos bedeutet dies, die Möglichkeit des politischen Einspruchs des ästhetischen Regimes simultan neben den (repräsentativen) Logiken von Genres, aristotelischer *Poetik* und Figurenkonstellationen innerhalb eines Films zu denken.

Bereits in der Einleitung habe ich dafür argumentiert, dass die Genrebestimmung eines deutschen Schulfilms schwierig ist. Wenn das ästhetische Regime als eine diskursive Arbeit mit verschiedenen Modi der Erfahrung gedacht wird, so schließt dies sowohl Filme ein, welche sich im positivistischen Sinne als Schulfilme verstehen lassen und solche, in denen Schule nur ein Handlungs- oder Darstellungsdispositiv unter vielen ist. Denn die Strukturen, Logiken und (Genre-) Konventionen des repräsentativen Regimes sind ebenso Teil der Verhandlungen des ästhetischen Einspruchs. Und gerade die Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm, mit einerseits geradezu ikonischen Bildern von Klassenräumen, rohrstockschwingenden Paukern oder streichespielenden Schüler*innen und andererseits ihren egalitären sinnlichen Verhandlungen von Sichtbarkeiten (wie ich mit RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH und DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER gezeigt habe), machen dieses diskursive Nebeneinander heterogener Erfahrungsmöglichkeiten besonders deutlich.

Doch nicht nur mit repräsentativen Logiken setzt sich die ästhetische Kunst auseinander, auch der Konflikt mit dem ethischen Regime und seiner Frage nach den Auswirkungen der Bilder auf das Leben (in) der Gemeinschaft findet sich hier wieder. Das ästhetische Regime wird durch die Egalisierung und das politische Paradox der „Freiheit der Gleichgültigkeit“¹²⁰ strukturiert, welches sich

so war es für das Kino jener mit der dramatischen Erzähltradition, welche das Modernistische und auch Utopistische charakterisierte. Vgl. Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 74.

116 Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 43. Vgl. auch Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 62.

117 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 62.

118 Vgl. Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 42.

119 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 242. Gertrud Koch schreibt: „Film ist historisch, insofern er die moderne Subjektivität des ausgehenden 18. Jahrhunderts zum Programm einer Ästhetik des zwanzigsten Jahrhunderts gemacht hat.“ [Koch: *Nachträgliche Vorwegnahme*, S. 90]. Wenig später ergänzt sie: *Die romantische Ästhetik* sei für Rancière die Ästhetik der Moderne. Vgl. Koch: *Nachträgliche Vorwegnahme*, S. 92–93.

120 Vgl. Rancière: *Die Politik der Kunst*, S. 83.

darin äußert, dass es zwar einen Gemeinsinn gibt, dieser jedoch insofern politisch wird, „in dem er Sitz einer radikalen Gleichgültigkeit ist.“¹²¹ Im Grunde genommen haben sich auf diese Weise in der Auseinandersetzung mit Kunst und Leben innerhalb der Politik des ästhetischen Regimes zwei sich paradox zueinander verhaltende Paradigmen entwickelt.¹²² Das erste Paradigma sieht in den Paradoxien der Ästhetik die Möglichkeit der Verwirklichung eines utopischen Projekts, nämlich „die Formen des konkreten Lebens zu ändern“.¹²³ Hier finden sich die avantgardistischen Strömungen der Moderne „von den konstruktivistischen Anfängen über den Situationismus bis zur zeitgenössischen relationalen Ästhetik“¹²⁴ wieder, die keine Kunst, sondern „immer schon die Bedingungen des zukünftigen, postrevolutionären Lebens schaffen“ wollen und in deren Denken Kunst und Leben immer schon als identisch formuliert und darum untrennbar verbunden sind.¹²⁵ Kunst existiert in dieser ethischen Perspektive, einer sich auf das kollektive Leben erstreckenden ästhetischen Revolution, nur noch, um selbst eins zu werden mit der Politik und diese und sich selbst im gleichen Atemzug obsolet zu machen.¹²⁶ Das zweite Paradigma erklärt, dass die politische Macht der Ästhetik gerade in ihrer Gleichgültigkeit liege¹²⁷ – der Abtrennung der Kunsterfahrung von jedweder Funktion und der damit einhergehenden Trennung „der Verbindung zwischen Ursache und Wirkung“¹²⁸, womit im Prinzip die ästhetische Autonomie und „antimimetische Negativität“¹²⁹ der ‚klassischen‘ Kunstgeschichte der Moderne umrissen ist.¹³⁰

Beide sich scheinbar widersprechenden Paradigmen bilden in der „Mikropolitik“¹³¹ ihrer Polarität, ihren divergierenden Vorstellungen vom Gelingen einer sinnlichen Gemeinschaft¹³² und in ihrem „Zusammentreffen von heterogenen, unvereinbaren Elementen“ somit die „geläufigste Figur der kritischen Kunst“.¹³³ den

121 Rancière: Die Politik der Kunst, S. 79.

122 Vgl. Rancière: Die Politik der Kunst, S. 84 und Hebekus, Völker: *Neue Philosophien des Politischen*, S. 171.

123 Rancière: Die Politik der Kunst, S. 84.

124 Muhle: Einleitung, S. 12–13.

125 Grzeszyk: *Unreine Bilder*, S. 192.

126 Vgl. Rancière: Die Politik der Kunst, S. 85 und Lie: Der Ruhm des Beliebigen, S. 198.

127 Vgl. Rancière: Die Politik der Kunst, S. 85.

128 Rancière: Die Politik der Kunst, S. 87.

129 Lie: Der Ruhm des Beliebigen, S. 198.

130 Vgl. Muhle: Einleitung, S. 12–13.

131 Muhle: Einleitung, S. 13.

132 Vgl. Rancière: Die Politik der Kunst, S. 87 und Hebekus, Völker: *Neue Philosophien des Politischen*, S. 172.

133 Rancière: Die Politik der Kunst, S. 88.

„Konflikt zwischen zwei sinnlichen Regimen“.¹³⁴ Dabei stellt das ästhetische Regime – wie auch die Politik – Fiktionen her, welche Rancière als „neuen Bezug zwischen Schein und Wirklichkeit, zwischen Sichtbarem und seiner Bedeutung, Einzelnem und Gemeinsamen“ definiert.¹³⁵ Diese neuen Bezüge oder Fiktionen, die sich „im Rahmen ihrer eigenen Politik“ innerhalb der kritischen Kunst bilden, bezeichnet Rancière ebenfalls als Dissense: „gegenseitige Bezugnahmen von heterogenen Ordnungen des Sinnlichen“.¹³⁶

Noch einmal zurück zu RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH. Kati wird, wenn sie am Ende der Paradeszene allein vor der Tribüne entlangzieht, mit der Masse an vorbeiparadierenden Menschen und den ihnen zuschauenden Funktionären in der sinnlichen Seinsweise des Films gleichgestellt – und zwar in dem Sinne, als dass ihre, in der repräsentativen Ordnung der DDR-Gesellschaft, eigentlich ‚ausgeschlossene Erfahrungsposition‘ mit jener der offiziellen Parade in einem filmischen Bildraum vernäht wird und auf diese Weise die Möglichkeit erhält, Einspruch zu erheben. Ihr kleiner, individueller und trotziger Marsch steht dem – aus der Montage hervorgehendem – pompösen, desintegrierten und zusammenhanglosen Neben-, Nach- und Übereinander der offiziellen Parade in nichts nach. Doch stehen sich hier nicht zwei ‚Stimmen‘ oder Positionen innerhalb der Handlungslogik des Films gegenüber. Es ist der Film als Ganzes, der durch die Art und Weise, wie er diese beiden Perspektiven vernäht, Einspruch gegen die repräsentativen Logiken der zuschreibenden Zeichen und hegemonialen Erfahrungs- und Sichtbarkeitsnormen erhebt.

Auch das Nebeneinander verschiedener Regime-Logiken lässt sich in RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH paradigmatisch beobachten: Die Parade fand tatsächlich statt und wurde nicht für den Film inszeniert – jedoch erfährt sie im Film eine Umdeutung, weil ihre ‚Zeichen‘ versetzt und neu arrangiert, fragmentiert, verschoben, verschränkt und montiert werden; Peggy Langner – welche Kati spielt – hat tatsächlich eine körperliche Behinderung, ihre Eltern werden jedoch von Roland Kuchenbuch und Vera Irrgang gespielt. Der Film hat, wie die meisten fiktionalen Filme, einen dramaturgischen Spannungsbogen, *continuity editing*, Schnittdramaturgie et cetera. Es gibt jedoch eine Szene im Film [TC 1:00:42–1:02:51], in der Kati und ihre (Film)Eltern ein anderes Ehepaar besuchen, um sich mit ihm auszutauschen – dessen Tochter hat ebenfalls eine (reale) Behinderung. Ihr Vater wird ‚gespielt‘ von Manfred Wolter (der Drehbuchautor des Films), das Mädchen ist auch im ‚richtigen Leben‘ seine Tochter Ulrike. Während sich die El-

134 Rancière: Die Politik der Kunst, S. 88.

135 Rancière: Die Politik der Kunst, S. 89.

136 Rancière: Die Politik der Kunst, S. 89.

tern in einem im Bildhintergrund sichtbaren Zimmer unterhalten, spielen Kati und Ulrike im Flur. Ulrike geht zu einem Bücherregal am rechten Bildrand und die Kamera zoomt an ihr Gesicht heran. Nach einer kurzen Pause dreht sie sich zur Kamera und fragt: „Darf ich mal meine Lehrer grüßen, so wie im Fernsehen?“ Ich höre eine Stimme aus dem Off: „Dann schau in die Kamera.“ Daraufhin bedankt sich Ulrike namentlich für die Hilfe der Lehrkräfte in der Schule: „Vielen, vielen Dank für die Geduld, die ihr mit mir habt.“ Das Bild erstarrt im *freeze frame* und *fadet* zu schwarz/weiß. An dieser Stelle vermischen sich die scheinbar eindeutigen Zuweisungen von ‚echt‘ und ‚gespielt‘ vollends. Es ist weder ersichtlich, ob Ulrike dies spontan tat oder es im Drehbuch vorgesehen war; ob es Teil einer ‚Rolle‘ war oder nicht.¹³⁷ Die repräsentative Matrix der Handlung, in welcher die Zeichen (ob dokumentarisch, wie in der Parade, oder fiktiv, wie bei Katis Eltern) nach ihrer Verkettung von Wahrscheinlichkeiten auch in diesem Film angeordnet sind, wird porös und für die Ästhetik des Einspruchs durchlässig.¹³⁸

In RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH wird das Politische sichtbar und durchdringt mit seinem ästhetischen Einspruch die Logiken der sinnlichen Fiktion, das Spiel des repräsentativen Regimes. Dabei entsteht die Eindringlichkeit der politischen Ästhetik des Films nicht im Bruch des einen Regimes durch das andere, sondern gerade in der Reibung, Verflechtung und diskursiven Bezugnahme der Regime aufeinander. Nicht zuletzt findet sich auch das ethische Regime mit seiner Frage nach den Auswirkungen des Films auf die Individuen und das Kollektiv der Gemeinschaft wieder: Am Ende des Films – während das Bild im *freeze frame* verharrt und die *credits* laufen – erscheint folgende Texteinblendung: „1,3 Millionen Leicht-, Schwer und Schwerstbeschädigte leben in der DDR.“

Die ästhetischen Ideen der Romantik haben also „der Notwendigkeit oder der Wahrscheinlichkeit“ der „aristotelischen Handlungsverkettung“ eine Poetik mehrdeutiger und sich untereinander neu verknüpfender Zeichen gegenübergestellt.¹³⁹ Da sich in ihm der mechanische Blick der Aufzeichnung und der künstlerische Blick treffen, hat gerade der Film zu dieser romantischen Poetik eine besondere

137 Auch wenn die Art wie die Kamera diese Äußerungen vorbereitet und die Intonierung seitens Ulrikes eher auf eine Inszenierung hindeuten.

138 Mit Blick auf das Dokumentarische bei Rancière beschreibt Vrääth Öhner dieses Paradox wie folgt: „Wir haben also auf der einen Seite ein Regime, das nicht zur Darstellung der Wirklichkeit verpflichtet ist und dennoch stets die Frage der Wirklichkeit wieder ins Spiel bringt (das repräsentative), und wir haben auf der anderen Seite ein Regime (das ästhetische), das sich einer höheren Wirklichkeit verpflichtet, zugleich aber mit der Verwischung der Grenzen zwischen Fakten und Fiktionen über kein pragmatisches Kriterium mehr verfügt, um zwischen Fiktion und Wirklichkeit zu unterscheiden.“ Öhner: Das Reale muss zur Dichtung werden, S. 137.

139 Rancière: Geschichtlichkeit des Films, S. 234.

Affinität.¹⁴⁰ Denn in der Mehrdeutigkeit der Zeichen – das heißt der künstlerischen Montage – und der mechanischen und nicht-priorisierenden Aufzeichnung durch das ‚Kamera-Auge‘ findet sich die romantische Poetik der „Gleichwertigkeit aller Sujets angesichts der absoluten Macht der Kunst“¹⁴¹ wieder, weswegen sich das Kino besonders dazu eigne, so Rancière, die Geschichte der Moderne ‚darzustellen‘, die im Sinne der utopisch-romantischen Gleichheit „das Schicksal aller ist und an der alle gleichermaßen teilhaben.“¹⁴² Für das ‚Auge der Kamera‘ ist es gleich, ob es als zufälliger Beobachter auf die vor ihr ablaufende Parade gerichtet ist oder auf Peggy Langner, der von Regisseur Karl-Heinz Lotz vielleicht gesagt wurde, dass sie für eine zweite Aufnahme noch einmal vor der Tribüne entlanglaufen solle. Keines der beiden Ereignisse genießt für ‚den Apparat‘ ein Vorrecht; erst in der Montage werden Beziehungen zwischen diesen beiden Formen hergestellt. In diesem Denken macht Rancière, so Sulgi Lie, jene „Ontologie der Indexikalität“ zur Basis seiner „ästhetischen Egalität des Films“, die sich bereits bei Bazin findet.¹⁴³

Mit der Mehrdeutigkeit der Zeichen und der mit ihr verwobenen Gleichheit in der Gleichgültigkeit sind in der romantischen Poetik somit auch die ‚Ideen des Films‘ bereits vorformuliert:¹⁴⁴ deren Anti-Repräsentationalismus, der Doppelcharakter als Einheit von mechanischer Automation und künstlerischer Intention und ihr spezifischer „Modus der Anschauung“¹⁴⁵ (auf den ich gleich näher eingehen werde). Vor allem aber findet sich hier „die Idee einer Kunst jenseits der Kunst, einer Kunst, die einen neuen Modus des In-der-Gemeinschaft-Seins definiert und gemeinschaftliche Lebensformen errichtet“¹⁴⁶ – die Fähigkeit, Ideen Gestalt und materielle Form annehmen zu lassen und sich so direkt auf die Gemeinschaft und ihre Verwirklichung zu beziehen.

An dieser Stelle kehre ich zur Parade in *DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER* zurück. Thomas schwänzt hier die Schule, weil er sich nicht von der Faszination der aufstrebenden sozialistischen Metropole Berlin lösen kann. Während er durch die Stadt treibt, imaginiert er sich am Schlossplatz in eine militärische Parade hinein, in der er nicht nur mehrfach als Zuschauer auf der Tribüne, sondern auch als vorbeimarschierende Soldaten, Offiziere, die Parade abnehmende Offizielle, Kamera-

140 Vgl. Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 234–235.

141 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 235.

142 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 235.

143 Lie: *Der Ruhm des Beliebigen*, S. 200.

144 Diese Ideen definieren für Rancière „die Ästhetik und die Geschichtlichkeit des Films“ und „konstituieren die grundlegende Geschichtlichkeit, in die der Film sich eingebettet findet, die Geschichtlichkeit der Ästhetik“. Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 239.

145 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 239.

146 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 239.

mann und Thomas selbst erscheint. Ich möchte zunächst auf jene bekannte Stelle aus *Die deutsche Ideologie* von Marx und Engels verweisen, die das utopische Paradigma der freien Tätigkeitswahl in einer kommunistischen Gesellschaft aufgreift:

Sowie nämlich die Arbeit verteilt zu werden anfängt, hat Jeder einen bestimmten ausschließlichen Kreis der Tätigkeit, der ihm aufgedrängt wird, aus dem er nicht heraus kann; er ist Jäger, Fischer oder Hirt oder kritischer Kritiker und muß es bleiben, wenn er nicht die Mittel zum Leben verlieren will – während in der kommunistischen Gesellschaft, wo Jeder nicht einen ausschließlichen Kreis der Tätigkeit hat, sondern sich in jedem beliebigen Zweige ausbilden kann, die Gesellschaft die allgemeine Produktion regelt und mir eben dadurch möglich macht, heute dies, morgen jenes zu tun, morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wie ich gerade Lust habe, ohne je Jäger, Fischer, Hirt oder Kritiker zu werden.¹⁴⁷

Dabei interessieren mich zwei Aspekte. Zum einen sah auch das im 19. Jahrhundert aufstrebende Bürgertum in der zunehmend verstaatlichten Egalisierung des Bildungssystems in den deutschen Landen das emanzipatorische Potenzial, das feudale Zuschreibungssystem sozialer und beruflicher Identifizierung hinter sich zu lassen. Welche Folgen dies für die Schule, das ‚Bild‘ von ihr und die Spielfilme über sie hatte und hat, werde ich im Teil III des Buches besprechen. Der zweite Aspekt verweist hier klar auf eine Emanzipationsbewegung, die weg führt vom repräsentativen System und seinen Zuweisungen von Sichtbarkeiten, Sprechprivilegien, Tätigkeitshegemonien und sozialen Identitäten. Insofern ist der oben zitierte Gedanke durchaus in der ästhetischen Bewegung von Rancières Moderne wiederzufinden.

Thomas marschiert, filmt und winkt, ohne Soldat, Kameramann oder Funktionär zu ‚sein‘. Er sieht nur so aus. Und selbst in diesem Aussehen ist er in all diesen Tätigkeiten, welche sich als gesellschaftliche Funktionen auf andere Menschen beziehen – für Zuschauende marschieren, andere Menschen filmen, jemanden zu winken –, allein. Dies entbindet die eigentliche Prämisse dieser Tätigkeiten von ihrer gesellschaftlichen oder repräsentativ gemeinschaftsstiftenden Funktionalität und macht sie zu einer individuellen Fantasie: In dem Moment, als er wirklich zu sprechen anfangen möchte, schneidet ihm das anrollende Gewitter das Wort ab. Thomas darf nicht sprechen: er taucht zwar an einem Ort auf, der maximale Sichtbarkeit impliziert – die Tribüne des *VII. Parteitag*es der SED –, jedoch hat er keine Sprachrechte (diese sind den alltagsweltlichen Funktionären vorbehalten). Letztlich richtet sich auch nicht sein Sprechen an mich, sondern das des Films – in eben seinem

¹⁴⁷ Karl Marx, Friedrich Engels: *Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten* [1932]. Berlin 1969, S. 33.

Nicht-Sprechen-Können. Die Aufteilung dieser sinnlichen Welt erlaubt es Thomas nicht, sich zu Wort zu melden; er hat kein Wort – lediglich Jubelrufe und die Grußformeln der Offiziere zur Paradenabnahme werden ihm zugestanden. Worte, die in ihrer Formalisierung keine Beteiligung und keinen Einspruch ermöglichen, sondern vielmehr bestätigen, was bereits Konsens ist und in diesem Bestätigen den Konsens systemimmanent erst aus der Taufe heben.

Eine Szene gegen Ende von DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER [TC 0:52:35–1:01:07], die einen Schulpell zeigt, wirkt wie ein einordnendes Korrektiv jener Bilder, die die Parade produzierte. Thomas sieht an seinem ‚freien Tag‘ durch Zufall einen Wohnungsbrand, alarmiert die Feuerwehr und rettet somit zwei kleinen Kindern das Leben. Als die Feuerwehr seinen Namen notieren will, läuft er jedoch davon – aus Angst, sein Schulschwänzen könnte auffallen. Daraufhin wird in der Zeitung nach dem unbekanntem Helden gesucht. Thomas hat mittlerweile seiner Lehrerin erklärt, dass er aufgrund von Zahnschmerzen nicht in der Schule war. Als die Feuerwehr den ‚Helden‘ doch noch ausfindig macht und ihn während eines Schulappells vor versammelter Schule ehren will, fliegt seine Lüge auf. Somit steht der Film, wie Thomas und alle anderen Beteiligten auch, vor einem Dilemma: Der Junge hat zwar zwei Kinder gerettet, aber eben auch die Schule geschwänzt. Er ist somit ein ‚unordentliches‘ Ding geworden; ein Subjekt mit zwei unterschiedlichen Identitäten. Diesem Zustand muss nun begegnet werden.

Die Schulklingel schallt grell; nach Nahaufnahmen von rennenden Kinderbeinen (und ‚Die Feuerwehr!‘-Rufen) folgt ein Blick auf eine laufende Stoppuhr [Abb. 13]. Wieder Schüler*innen – diesmal fährt die Kamera zurück und ich sehe sie aus der Schultür strömen – und die Stoppuhr in Nahaufnahme, während unten im Bild ein Strauß rosa Nelken zu erkennen ist. Ein weiterer Umschnitt zeigt die Uhr und die Blumen in den Händen eines frontal auf die Schultüren und die aus ihr strömenden Kinder gerichteten Feuerwehrmannes. Die Kamera zoomt an die Kinder heran und fängt Thomas ein, der gerade herausgerannt kommt; sein Blick richtet sich nach oben und in einem Gegenschritt zoomt das Bild nun frontal an zwei Feuerwehrmänner heran.

Der Erzähler kommentiert: „Nein! Thomas traut seinen Augen nicht.“ Und während er mit den anderen Kindern davongespült wird: „Doch was harmlos anfängt, kann zur Lawine werden.“ Thomas stellt sich mit den anderen Kindern der Klasse auf, sein Blick geht in einen neuen Gegenschuss über, der – wie zuvor bei den Feuerwehrleuten – über einen Zoom auf die Mutter und das größere Kind (welches er gerettet hat) zufährt, die in einem offenen Feuerwehrjeep sitzen. Der Direktor (Christoph Engel) und Thomas‘ Klassenlehrerin (Jessy Rameik) – beide haben bereits eine Ahnung, dass es sich um Thomas handeln muss – tauschen kurze Worte aus. Nahaufnahme des Feuerwehrobersts; reich mit Orden auf der rechten Brust behängt. Die Uhr wurde gestoppt, die Klingel verstummt und er

verkündet das Ergebnis der Übung, welche sicherlich schneller hätte vonstatten-
gehen können.



Abb. 13: Sehen und Vermessen, DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER (siehe auch Abb. 13*, Farbbogen).



Abb. 14: Schwenk über den Schulhof, DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER (siehe auch Abb. 14*, Farbbogen).

Ein Schwenk zeigt jetzt die ganze, ringförmig angetretene Schule auf dem Platz [Abb. 14]. Die Lehrerin informiert den Direktor, dass Thomas immer noch nicht sein Schwänzen eingestanden hat. Dieser will daraufhin die Auszeichnung durch die Feuerwehr abbrechen, woraufhin ihm die Lehrerin zu verstehen gibt, dass es dazu nun zu spät sei. Über einleitende Worte des Obersts ist der Erzähler als Voice-over zu hören, der, während Thomas ein unangenehm betretenes Gesicht macht, die Ausweglosigkeit der Lage schildert. Dann kommen die Worte des Feuerwehrmannes: „Es handelt sich um den Schüler aus der Klasse ...“ er beugt sich zu seinem Kollegen rüber, welcher ihm zuraunt „4a, Genosse Oberst.“ – „... aus der Klasse 4a.“ Besagte Klasse bricht in Nahaufnahme in Verwunderung aus. Dann wieder der Oberst; eine Dokumentenmappe vor sich öffnend und lesend: „Thomas Lohmann!“

Nachdem die Schüler*innen fein säuberlich, mit Stoppuhr vermessen und klassenweise auf dem Appellplatz angetreten sind, lassen sie sich der Bestimmung und Zuordnung dieser Aufteilung gemäß identifizieren. Jedes Kind hat einen Platz in einem bestimmten Raum zu einer vorgegebenen Zeit einzunehmen – in der Tat werden zwei zu spät kommende Schüler vom Direktor gerügt. Sie alle sind ausschließlich eins: Schüler*innen. Nach dieser hierarchischen Aufteilung erfolgt die eindeutige Identifizierung des betreffenden Subjekts.

Thomas' Klasse murmelt in Aufruhr und schiebt den zurückhaltenden Jungen nach vorne. Der Direktor knüpft sich das Jackett zu: „Jetzt muss ich aber doch, sonst ehren wir noch stillschweigend einen Schulschwänzer.“ Die Lehrerin fasst ihn am Arm: „Ich bitte Sie. Wir sollten ihm noch einmal vertrauen.“ Dann der Oberst leicht schräg von hinten in Nahaufnahme: „Wir begrüßen einen Lebensretter!“ Die Kamera schwenkt sanft nach unten und fokussiert auf Thomas, der langsam und steif, unter dem tosenden Beifall der anderen Schüler*innen in Richtung der Feuerwehrmänner wankt. Er schüttelt die Hand des Obersts und danach die des anderen Feuerwehrmannes und wird zwischen den beiden positioniert. Der Oberst setzt an: „Ich verlese die Ehrenurkunde des Präsidiums der Volkspolizei Berlin, Abteilung Feuerwehr: Ehrenurkunde, der Schüler Thomas Lohmann, geboren am 30. Mai 1957, wohnhaft in Berlin, Prenzlauer Berg, Gaudystraße 1, ...“ Während die Urkunde verlesen wird, fährt die Kamera immer dichter an Thomas heran. Hier steht er nun: für alle sichtbar, mit Geburtsdatum und Wohnort identifiziert. Der Erzähler erinnert an die Worte des Vaters, dass Thomas immer ‚sagen solle‘, wenn etwas ‚nicht in Ordnung ist‘; so wie Thomas hier ‚nicht in Ordnung ist‘. Er zupft dem zu seiner Rechten stehenden Feuerwehrmann am Ärmel; will ihm etwas sagen, wird jedoch unterbrochen – er solle zuhören, was der Oberst zu sagen hat. Während der Hergang des Vorfalls rekapituliert wird, scheint der Klasse immer mehr die Ungereimtheit des Ganzen aufzufallen; wie soll Thomas gleichzeitig krank gewesen sein und Kinder gerettet haben? Er zupft nochmals am Ärmel und wird diesmal angehört: Er habe geschwänzt. Der

Mann richtet sich an den Oberst und klärt ihn leise auf: „Genosse Oberst, er sagt, er war nicht in der Schule; er hat geschwänzt.“



Abb. 15: „Und wer sich niemandem anvertraut, dem kann auch keiner helfen.“, DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER (siehe auch Abb. 15*, Farbbogen).

Ein Murmeln und Raunen geht durch die Schüler*innen; Thomas ist bloßgestellt. Der Direktor tritt hinzu und verständigt sich mit der Feuerwehr, während die Lehrerin zu Thomas spricht; er habe es sich aber schwer gemacht: „Thomas, mit Schwindeln macht man nichts ungeschehen. Und wer sich niemandem anvertraut, dem kann auch keiner helfen.“ [Abb. 15] Die Schüler*innen beraten, was nun geschehen wird – ist ‚der Orden hin‘? Der Direktor richtet sich an die Kinder: „Liebe Schüler, leider haben wir nicht nur Grund, auf Thomas Lohmann stolz zu sein. Er konnte seine gute Tat nur vollbringen, weil er am 13. die Schule schwänzte.“ Allgemeines Gelächter bricht aus; dazwischen aber auch beschämte und irritierte Blicke. Der Direktor hebt nach einigen Schnitten auf die versammelten Schüler*innen die Hand. Eine Totale mit gestaffelten Kindern im Vorder- und Hintergrund: Thomas in der Bildmitte; seltsam exponiert und einsam. Der Direktor spricht weiter:

Wir müssen das hier vor der ganzen Schule sagen; weil wir Thomas ja auch vor der ganzen Schule ehren wollen. Wegen groben Schwänzens, denn das ist es immerhin, hätte Thomas für diesen Tag sogar einen öffentlichen Tadel verdient. Denn Schwänzen lässt sich genauso wenig durch irgendetwas anderes wettmachen, wie man, sagen wir, Äpfel und Birnen zusammenzählen kann. Auch nicht durch eine so gute Tat wie die von Thomas. Aber weil Thomas es sich nicht leicht gemacht hat – wegen des Schwänzens hatte er so ein schlechtes Gewissen, dass er zwei Tage lang gezögert hat, sich als Lebensretter zu melden – wollen wir es heute mit dieser Verwarnung gut sein lassen. Wir bitten aber die Klasse und besonders die Pioniergruppe, einmal gründlich über Thomas' Verhalten zu sprechen.

Thomas bekommt dann noch die Auszeichnung, den Blumenstrauß und eine Uhr, und das gerettete Mädchen muss ihm ihre Puppe geben. Es folgt Beifall von allen Seiten; der Appell wird vom Direktor für beendet erklärt und die große Pause ausgerufen – alles läuft durcheinander.

Während dieser knapp über sieben Minuten langen Szene sind die Naheinstellungen von Thomas, Direktor und Oberst immer mit gegenschussartigen Großaufnahmen der Schüler*innen vernäht. Als der Direktor zum Schluss die Pioniergruppe aus Thomas' Klasse in die Pflicht nimmt, ist zum Beispiel eine Klassenkameradin mit blauem Halstuch zu sehen, die ernst und zustimmend nickt. Der Appell ist eine panoptische Supervision, an deren Enden, wie Banden auf einem Billardtisch, überall Blicke positioniert sind, die sich über Sicht- und Blickachsen herstellen. Hier verbirgt sich nichts vor dem allsehenden Blick der sinnlichen Schul-Hegemonie. In diesem Netz kann Thomas nicht untertauchen und wird, für alle öffentlich sichtbar, identifiziert. Und dies meint nicht nur seine Personalien, sondern vor allem auch sein ‚unordentliches Sein‘. Zur Schau gestellt und öffentlich gerügt, wird es zum Thema für die Klasse selbst, welche im Kollektiv über Thomas' Verhalten diskutieren und es weiter zerlegen soll, bis in die kleinsten, atomistischen Bestandteile. Mit der Verurteilung der vermischten Identität ist zugleich auch ein Bogen geschlagen zu Thomas' Fantasie der Parteitag-Parade. Auch diese ist ein Zwitterwesen: nicht nur, weil bereits Thomas' räumliche und zeitliche Anwesenheit auf dem Platz der Aufteilung und Anordnung des Sinnlichen zuwiderläuft, sondern auch, weil er dort zwischen anderen Identitäten wechselte. Der Appell schiebt Thomas – bereits von Schuld zerfressen – wie eine Bauernfigur, die sich die Züge eines Läufers angemäht hat, wieder auf den richtigen Platz und in die richtige Zeit. Die milde, aber auch strafende Gemeinschaft dieser Schule, der auf dem Appellplatz nichts entgeht, fasst ihn wieder ein und führt ihn dorthin zurück, wo er hingehört. Neben der verbalen Rede des Direktors geschieht dies vor allem durch die – in der Uniformität der Anordnung der Kinder auf dem Platz, der Plattenbauschule und den einförmigen Plattenbauten der Umgebung – egalisierenden Blicke der Kinder, welche das Bild immer wieder ‚einfangen‘, an die Kindergemeinschaft binden und diese so mehr noch als eine heterogene und doch egalitäre Blickgemeinschaft herstellen. Die Entfaltung der zugewiesenen sinnlichen Seinsweise kann nur hier und nur innerhalb dieser Erfahrungswelt erfolgen. Der Applaus der Kinder ist so nicht nur eine Anerkennung der ‚Heldentat‘ von Thomas, sondern auch eine affirmative Anerkennung der Tat der Gemeinschaft: Thomas wieder re-integriert zu haben. Nach der hervorgehobenen Position, die der Schulschwänzer in seiner Parade genossen hat, wird er hier wieder auf seine ‚unbesondere‘ Rolle in der Gemeinschaft zurückgeführt – eine gemeinschaftliche Aufführung, welche zukünftige ‚Solo-Auftritte‘ verhindern soll. Das Außerhalb des Schwänzens wird so wieder zu einem Innerhalb der schulischen und ideologischen Ordnung.

Sinnliche Seinsweise und politische Ästhetik

Noch einmal zurück zu Rancière: Durch die romantisch geprägten ‚Ideen des Films‘ ergibt sich also in seinen Augen im ästhetischen Regime eine dreifache ‚Befreiung‘ des Films: Befreiung von der Repräsentation, den aristotelischen Prinzipien der kausalen Wahrscheinlichkeit und letztlich vom Kunstwillen selbst.¹⁴⁸ Dergestalt ist der Film herausgelöst „aus der gängigen, chronologisch erzählten Evolutionsgeschichte der Künste“, wie Gertrud Koch schreibt.¹⁴⁹

Diese dreifache ‚Befreiung‘ schreibt Rancière wiederum dem Dispositiv des mechanischen Auges zu, welches die Formalismen und Zwänge „des repräsentativ psychologischen Systems“ durch die die Materie und den Geist vereinigende Bewegungsdynamik und Energie des Films, ersetze.¹⁵⁰ Die durch das mechanische Dispositiv des Kinos dergestalt geschaffene Aufzeichnung der „Bewegung der Gedanken“ entfaltet im Film eine Physis und Psyche, die sich grundlegend von der des „intentionalen Dispositivs“ der repräsentationalen Kunst unterscheidet.¹⁵¹ Der Film ist die Kunst, welche die Intentionalität des künstlerischen Ausdrucks – „elektrische Energie der Materie“¹⁵² – mit der mechanischen Aufzeichnung der nichtintentionalen Gedanken – „der nervlichen Energie des Geistes“¹⁵³ – identisch macht.¹⁵⁴ Auf diese Weise wird der Film zu einem „Modus der Anschauung“ und dabei zu „mehr als Kunst“.¹⁵⁵

Dieser Modus der Anschauung, so ließe sich sagen, ist jener der utopischen Nivellierung des Gegensatzes zwischen der geistigen und körperlichen, der inneren und äußeren, der wissenschaftlichen und der ‚gefühlten‘ Welt; in welcher sich Subjekt und Objekt nicht mehr unterscheiden.¹⁵⁶ Im Rückgriff auf Schillers *ästhetische Erziehung des Menschen* formuliert Rancière, dass es im ästhetischen Regime um die Aufhebung dieses Unterschiedes von Denken und sinnlicher Erfahrung geht.¹⁵⁷ Das ästhetische Regime stellt den Status der Kunst als bloßer Technik, welche Grundlage des repräsentativen Regimes war, zugunsten einer sinnlichen Erfahrung

148 Vgl. Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 235–236 und Muhle: *Einleitung*, S. 14–15.

149 Koch: *Nachträgliche Vorwegnahme*, S. 89.

150 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 236.

151 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 236.

152 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 236.

153 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 236.

154 Vgl. Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 241.

155 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 236.

156 Vgl. Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 236–237.

157 Vgl. Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 45 und Friedrich Schiller: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen* [1759]. In: *Schillers Sämtliche Werke in zwölf Bänden. Bd. 12*. Stuttgart 1860, S. 1–118.

infrage und erklärt die Zwänge der alten Hierarchien für obsolet, insofern sie „den Gegensatz zwischen aktivem Verstand und passiver Sinnlichkeit aussetzt“¹⁵⁸ und die Grenzen zwischen sowie die Gegensätze von Denkenden, Entscheidenden und ‚materiell Arbeitenden‘ aushebelt. Dabei rekapituliere Rancière, so Kappelhoff, die vor allem in der frühen Filmtheorie bekannte utopische Idee des Ästhetischen des Films als „die Utopie eines Bildes, das in ein und demselben Vollzug eine Welt in ihrer Gesetzmäßigkeit verstehbar und als ein physisch-sinnliches In-der-Welt-Sein erfahrbar werden lässt – die Utopie der vollkommenen Evidenz des Sozialen.“¹⁵⁹ Ich muss selbst nicht wissen, wie die aufgezeichnete Parade in RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH ‚wirklich‘ ablief, in welcher Reihenfolge die Frauen und Männer vorüberzogen, was zu welchem Zeitpunkt wann passierte, wie die Funktionäre auf der Tribüne heißen et cetera. Der Film – im rhythmisch dynamischen Bewegungsarrangement der ‚Zeichen‘ – stellt diese Parade und die Regeln, nach denen sie mir erscheint, überhaupt erst her. Doch der Film erzeugt mir nicht nur eine Parade, sondern in ihrer Herstellung bezieht sich diese gleichsam auf ein ‚sinnliches In-der-Welt-Sein‘ Katis und somit zugleich auch auf mein eigenes.¹⁶⁰ Das Fühlen der filmischen Erfahrung und das in der künstlerischen Montage der ‚Zeichen‘ angelegte ‚Nachdenken‘ des Films verschmilzt im betrachtenden Subjekt – so die Theorie Rancières – Denken und Fühlen, Materie und Gedanken.

Im Zuge dieses ästhetischen Denkens der Romantik wird Arbeit wieder als positive Form besetzt, „in der sich die gemeinschaftliche Effektivität des Denkens und des Gemeinwesens vollzieht.“¹⁶¹ Wenn das ästhetische Denken die Gedanken sinnlich erfahrbar werden lässt wie auch die sinnlich erfahrbare Materie zu Gedanken werden lassen kann – so das romantische Credo –, dann wird die Kunst „wieder zu einem Symbol der Arbeit“,¹⁶² die bereits jenen utopischen Gedanken sinnlich greifbar macht, den die Arbeit selbst noch nicht realisiert hat: die Abschaffung des Ge-

158 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 67–68.

159 Kappelhoff: *Realismus*, S. 13–14. Auch Gertrud Koch weist auf die romantischen Ideen der frühen Filmavantgarde und -theorie hin, im Film die Versöhnung von Ästhetik und Poetik zu sehen: den „Zusammenschluß empfindsamer Körper, die eine geteilte Subjektivität hervorbringen“ [Koch: Nachträgliche Vorwegnahme, S. 89]. Und weiter: „Film ist die Realisierung dieses Programms, das von der Philosophie als Geschichtsbild gedacht war, in der sich künftige Subjektivität repräsentiert. Die zukünftige Einheit von einzeltem Subjekt und dem Staat aller bekommt hier eine historische Gestalt. Historisch ist der Film insofern dreifach in Stellung gebracht: er ist die gegenwärtige Realisierung eines utopischen Programms der Vergangenheit.“ Koch: Nachträgliche Vorwegnahme, S. 90.

160 Zum Verhältnis von Figuren und eigener Wahrnehmung vgl. auch Björn Hochschild: *Figuren begegnen in Comics und Filmen*. Berlin, Boston 2023.

161 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 68.

162 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 68.

gensatzes von Denken, Entscheiden und Arbeit. War die Produktion früher im Privaten verortet, so wird sie jetzt ein Prozess der sinnlichen Sichtbarmachung der Gemeinschaft: „Das heißt der Prozess materieller Realisierung ist damit identisch, dass die Gemeinschaft ihren eigenen Sinn vorführt.“¹⁶³ Diese ent-hierarchisierende Kunst veranschaulicht die Ideen der Gemeinschaft und verbreitet diese; überwindet den Gegensatz zwischen denen, die denken, und jenen, die fühlen,¹⁶⁴ und ist in diesem sich sinnlich und materiell manifestierenden Einspruch in die Dualität des repräsentativen Regimes politisch.¹⁶⁵ Die politische Macht der Ästhetik liegt darum in der formgebenden, verlebendigenden und egalisierenden Kraft für die Gemeinschaft und der Beziehungen zwischen den Menschen.¹⁶⁶ Diese Kraft besitzt sie, da sie von der normierenden Identifizierung, Direktionalität und Eindeutigkeit des repräsentationalen Systems befreit ist¹⁶⁷ und sich, so gesehen, frei ausbreiten und neue Wege und Verknüpfungen finden kann. Die Vergemeinschaftung von intentionalem Auge und nicht-intentionalem Apparat verkündet in den Augen Rancières somit die romantische Utopie einer von der Ästhetik ‚durchzogenen‘ Politik,¹⁶⁸ in der freies Denken und mechanische Gesetze keinen Widerspruch mehr ausmachen.¹⁶⁹ Die immaterielle Energie dieser Ästhetik hat die Kraft, noch in den entlegensten Winkeln der verstreuten Gemeinschaft ‚Zuckungen des Denkens‘ auszulösen, den Ideen der Gemeinschaft materielle Form zu geben und sie so, durch diese „Demokratisierung der Wahrnehmung“¹⁷⁰, zu beleben.¹⁷¹ Diese utopische Fähigkeit bezeichnet Rancière als die ‚ästhetische Macht des Films‘, welche durch den radikalen Einspruch in die Hierarchien der Repräsentation politisch ist:

Die Formen der Licht/Schrift des Films sind in eine allgemeine Ästhetik eingelassen, d. h. in eine allgemeine Theorie von der Einheit von Denken und Fühlen, in das Denken einer Ge-

163 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 68.

164 „Der ästhetische Modus der Gemeinschaft ist der Modus einer Gemeinschaft, die denkt, was sie fühlt, und die fühlt, was sie denkt“ [Rancière: Geschichtlichkeit des Films, S. 241]. Gertrud Koch spricht auch von der aufgehobenen Opposition zwischen Empfindung und Vernunft. Vgl. Koch: Nachträgliche Vorwegnahme, S. 89.

165 „Dazu lässt sich sagen, dass die ‚ästhetische Revolution‘ eine neue Vorstellung von der politischen Revolution hervorgerufen hat und zwar als sinnliche Erfüllung einer gemeinsamen Menschlichkeit, die bis dahin nur als Idee existierte.“ Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 45.

166 Vgl. Rancière: Geschichtlichkeit des Films, S. 240–241.

167 Vgl. Rancière: Geschichtlichkeit des Films, S. 241.

168 Vgl. Koch: Nachträgliche Vorwegnahme, S. 89.

169 Vgl. Rancière: Geschichtlichkeit des Films, S. 241–242.

170 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 81. Bernhard Groß spricht hier in Bezug auf das deutsche Nachkriegskino.

171 Vgl. Rancière: Geschichtlichkeit des Films, S. 242.

fühlswelt, die identisch ist mit der Welt der Gedanken, einer Welt des Gedankens, die selbst identisch ist mit der Welt des Nichtgedachten.¹⁷²

Das Überwinden dieser dualistischen Grenzen war im ethischen und repräsentativen Regime (aus unterschiedlichen Gründen) nicht möglich. Doch im Film als ästhetischer Kunst werden diese Gegensätze aufgelöst; nicht um ersetzt zu werden, sondern um im Mit- und Gegeneinander ein eigenes, politisches, sinnliches Sein zu schaffen. In einer weiteren und der wahrscheinlich bedeutendsten anti-repräsentationalistischen Wendung heißt dies aber auch, dass Kunst nicht deshalb politisch ist, weil sie zum Beispiel politische Parolen oder Botschaften enthält oder

aufgrund der Art und Weise, wie sie soziale Strukturen, politische Konflikte oder soziale, ethnische oder sexuelle Identitäten darstellt. Kunst ist in erster Linie dadurch politisch, dass sie ein raum-zeitliches Sensorium schafft, durch das bestimmte Weisen des Zusammen- oder Getrenntseins, des Innen- oder Außen, Gegenüber- oder In-der-Mitte-Seins festgelegt werden.¹⁷³

Mit anderen Worten: Es ist „der Sprechakt selbst die elementare Geste des Politischen“¹⁷⁴. Hier kann also an die bereits beschriebene Konfiguration in RÜCKWÄRTS-LAUFEN KANN ICH AUCH angeschlossen werden, welche im Zusammenbringen der beiden disparaten Erfahrungsmodi seine politische Kraft findet.

Eine politische Ästhetik, insofern sie, wie eben dargelegt, anschauliches Denken und geistige Anschauung vereint,¹⁷⁵ ist auf diese Weise von vornherein also auch immer mit einer „Idee von Gemeinschaft“ im ‚empfindsamen Subjekt‘ verbunden;¹⁷⁶ lässt diese dort als „Gedanke der Veranschaulichung“¹⁷⁷ konkret und lebendig werden. Gertrud Koch schreibt, dass diese „Versöhnung von Leben, Politik und Kunst im empfindsamen Subjekt [...] bestmögliche Basis einer gelingenden Vergemeinschaftung“ sei, da sie „über die bloße Durchsetzung des Einzelinteresses, sei es des Bürgers oder des Staates, hinausweist.“¹⁷⁸ Gerade dadurch, dass der Film die Welt durch das Ins-Verhältnis-Setzen von „Einzelnem und Gemeinschaft, von Subjektivität und Objektivität, von Wahrnehmung und Erfahrung“ sowohl verständlich als auch in ihrer Betrachtung erfahrbar macht, ist er politisch.¹⁷⁹ Vor allem also in

172 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 237.

173 Rancière: *Die Politik der Kunst*, S. 77.

174 Lie: *Der Ruhm des Beliebigen*, S. 195.

175 Vgl. Kappelhoff: *Realismus*, S. 13, FN 18.

176 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 240.

177 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 240.

178 Koch: *Nachträgliche Vorwegnahme*, S. 89. Vgl. auch Lie: *Der Ruhm des Beliebigen*, S. 201.

179 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 64.

der Setzung des Einzelnen als Allgemeines durch die „romantische Subjektivität“ konstituiert sich das Ästhetische im „politischen Subjekt“. ¹⁸⁰ Dadurch steht nicht mehr der Film, die*der Autor*in oder die Masse der Zuschauenden im Zentrum, sondern die*der einzelne Betrachter*in als historisches Subjekt – als „individuelles Subjekt der ästhetischen Erfahrung [...] dessen individuelles Dasein geprägt ist von der Unmöglichkeit des Verstehens oder auch nur des Einblicks in die Zeitläufte“ ¹⁸¹. Die Geschichtsphilosophie Rancières ist also weder auf die*den Einzelne*n fixiert, noch löst sie sie oder ihn im größeren Zusammenhang auf; ihr erkenntnistheoretisches Potenzial besteht vielmehr gerade in der Spannung zwischen den Geschichtsvläufen der*des Einzelnen und denen der Allgemeinheit. ¹⁸²

Es gibt eine spätere Szene in RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH, in der Katis Geburtstag im Garten gefeiert wird [TC 1:07:32–1:13:51]. Anwesend sind nicht nur ihre Eltern, sondern auch die Mitglieder einer Taubstumm-Theatergruppe – die Kati über einen Freund kennengelernt hat – sowie Mitschüler*innen und die bereits erwähnte Familie Wolter. Irgendwann wird Karats Titel *Über sieben Brücken mußt du gehen* aufgelegt, zu dem Katis Vater im Trubel der spielenden Kinder und Menschen, mit einem Mikrofon in der Hand, die ersten Zeilen mitsingt. Nachdem er aufgehört und sich an die Festtafel gesetzt hat, folgt ein längerer Kameraschwenk, vorbei an einer tanzenden Kati und weiteren Kindern hin zur Kaffeetafel, an der – teils in Gebärdensprache, teils mit Worten – Kinder und Erwachsene, Hörende, Taube, Sprechende und Stumme während des Kuchengenusses in angeregte Gespräche und Interaktionen vertieft zu sein scheinen. Das Bild ist dabei, obwohl und gerade weil der Garten wenig räumliche Tiefe hat, dicht gefüllt: Direkt im Vordergrund sitzen und drängen sich Menschen aneinander – angeschnitten, leicht unscharf und in Bewegung; hinter der im Mittelgrund befindlichen Tafel ist ebenso viel Dynamik zu sehen, was, zusammen mit der fließenden Kamera, eine nahezu barock-üppige Opulenz im Bild entfaltet. Nach einem Schnitt aus dieser Bewegung

180 Koch: Nachträgliche Vorwegnahme, S. 89. Krasmann schreibt, dass das ‚politische Subjekt‘ erst mit dem Eintritt in den ‚Streit‘, also den Dissens als Ausdruck von Politik, entsteht. Insofern sich die Artikulation gemeinsamer Interessen und Ziele immer erst im Moment des Eintritts in diesen Streit herstellt, ist das politische Subjekt immer auch ein kollektives. Vgl. Krasmann: Polizei und Politik im Unvernehmen, S. 84–85.

181 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 80.

182 Vgl. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 59–60. „Nach Rancière ist das Politische von der Paradoxie gekennzeichnet, dass ausgerechnet diejenigen, die aus dem Gefüge der Gemeinschaft ausgeschlossen sind, die radikale Gleichheit aller Individuen einfordern. Der exkludierte ‚Teil ohne Anteil‘ ruft sich polemisch als Subjekt der wahren Universalität aus. [...] Rancière denkt politische Subjektivierung als gleichzeitigen Akt einer Entidentifizierung von der polizeilich zugewiesenen Identität und als Stand-In einer universellen Gleichheit.“ Lie: Der Ruhm des Beliebigen, S. 194–195.

heraus sehe ich weitere Einstellungen von schunkelnd tanzenden und zufriedenen Menschen. Dann setzt sich Katis Vater neben Herrn Wolter an den Kopf der Tafel. Beide schauen nach vorn und Katis Vater sagt nach einer kurzen Pause: „So könnt's sein.“ In derselben Einstellung und ebenfalls nach einer flüchtigen Pause – während der das Lied immer noch im Hintergrund zu hören ist – antwortet Vater Wolter, auch den Blick nach vorne gerichtet: „So wird es sein.“ Im Hintergrund drängelt sich nun ein älterer Nachbar – der als eine Art seltsamer ‚Altflaschensammler‘ das Interesse der Kinder im Laufe des Films geweckt hat und der ein wenig aus dem Rahmen zu fallen scheint – an beiden vorbei; zieht in einer seltsamen Geste hinter Frau Wolter seinen rechten Lederhandschuh aus und tätschelt etwas deplatziert ihren Kopf; nimmt einen Schluck aus seiner Biertulpe; setzt sich neben Frau Wolter und schlägt besagtes Glas mit einer Kuchengabel an. Er erhebt sich und sagt: „So wird's eben nicht sein.“ Niemand reagiert darauf. Nach weiteren Einstellungen der Geburtstagsgesellschaft und nachdem die Nacht hereingebrochen ist, schwebt die Kamera in eine Totale über den Garten, während ich im Hintergrund die echohaften Anschläge einer Schreibmaschine höre. Die nächste Szene zeigt ein Treffen der Eltern mit Offiziellen der Schule, die mit Nachdruck Katis Entfernung aus ebendieser fordern.

Das Utopische dieser Gemeinschaft liegt in dieser Szene und diesem Film – und dass, denke ich, wird mit Rancière deutlich klarer – nicht in der Tatsache, dass hier Menschen mit und ohne Behinderungen einträglich gemeinsam Kaffeetrinken und Kuchenessen. Es geht nicht um die Darstellung einer harmonischen Forderung, sondern den Entwurf einer Möglichkeit jenseits der aufgezwungenen Starrheit staatlicher – und dies meint hier auch schulischer – Ordnungsprinzipien; nicht in der Handlung des Beisammenseins, aber in der filmischen Bewegung, welche – während der Kamerafahrt – diesen Raum des Gartens zu einem gemeinschaftlichen zusammenbindet. Denn wenn die beiden Väter kurz darauf beisammensitzen, gibt es keinen Gegenschuss, welcher dieses „So“ näher spezifiziert – ich ‚sehe‘ nicht wirklich, was ‚so‘ sein könnte. Gleichzeitig wird es mir sehr wohl gezeigt: Dieses ‚so‘ meint letztlich die Szene, die ich gerade gesehen habe als filmische Bewegung. Manfred Wolter – er ist wie gesagt auch der Drehbuchautor des Films – blickt hier im wörtlichen Sinne auf diese Möglichkeit. Denn „So könnt's sein“ verweist nicht auf eine Handlung, die gerade im Augenblick stattfindet – andernfalls wäre der Konjunktiv hier sinnfällig –, sondern auf die Manifestation einer Idee von Gemeinschaft, welcher Wolter mit hellseherischer Emphase Ausdruck verleiht: „So wird es sein.“ Diese utopische Idee wird sinnlich erfahrbar über die üppige Enge und geschmeidige Beweglichkeit des Bildes. Gleichzeitig ist sich diese Szene ihrer träumerischen Utopie, des Ortes, der nicht existiert, durchaus bewusst. „So wird's eben nicht sein.“ weist nicht nur auf die sich unmittelbar anschließende Handlung – Kati wird am Ende auf eine Schule für Menschen mit Behinderung gehen –, sondern auch auf

das pragmatische Bewusstsein dieser Reflexion der Un-Möglichkeit. Und zuletzt ist dieser abgeschlossene und paradiesisch anmutende *hortus conclusus* der privaten Gemeinschaft im „So wird's eben nicht sein“ auch schon immer durch seinen Ausschluss in den anderen öffentlichen Räumen gezeichnet. Ein ‚schöner‘ Garten der Gemeinsamkeit unter ‚nicht-schönen‘ Orten des Ausschlusses, aus dem man verbannt wurde und der durch die Welt außerhalb seiner Grenzen immer überschattet, immer bedroht wird und so nur als heimliche Sehnsucht existieren kann; als Sehnsucht des Verlusts wie als Sehnsucht der Utopie.

3.6 Die Geschichtlichkeit des Films

Rancière sieht die konventionelle Beziehung von Geschichte und Film in den zwei Relationen von der „Geschichte als Objekt des Films“ und vom „Film als Objekt der Geschichte“¹⁸³; also den Fragen, wie Geschichte in Filmen dargestellt wird und inwiefern ein Film selbst historisch sein kann. Diese Idee ist in der – bereits beschriebenen und von Bernhard Groß so benannten – zweiten und dritten Prämisse der ‚klassischen‘ Filmgeschichtsschreibung (Film als Abbild und Film als Quelle) wiederzufinden. Interessanter als dieser Dualismus jedoch, so Rancière, sei die Frage, „wie der Begriff des Films und der der Geschichte einander umgreifen und zusammen eine Geschichte bilden.“¹⁸⁴ Denn auch der Film als ästhetische Kunst beschreibt immer noch eine repräsentative Beziehung;¹⁸⁵ allerdings nicht zwischen Film und Welt, sondern im sich verflechtenden Verhältnis der Logiken von Ästhetik und repräsentativer Poetik.¹⁸⁶

183 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 230. Bernhard Groß verweist in ähnlicher Beziehung auf Heinz-B. Heller, der Mitte der 1980er Jahre Film und Geschichte in zwei mögliche Verhältnisse einbettete: erstens als „Stellung des Films zur Geschichte“ und den Fragen der damit verbundenen Repräsentation und zweitens als „Stellung des Films in der Geschichte“, welche Fragen nach der Geschichtlichkeit als Gegenstand des Films aufwerfen würden. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 67.

184 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 230.

185 Das heißt mit Rancières Worten, dass der „ästhetische Modus der Kunst und des Denkens [...] in seinen Werken nie die Reinheit seiner Manifeste“ erreicht [Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 245–246]. Dabei greift er jene Debatte wieder auf, die sich im Frankreich „um das Kino als Kunst im Wandel zwischen der Avantgarde der Vorkriegszeit und insbesondere André Bazins Plädoyer für ein ‚unreines Kino‘ nach 1945“ entfaltete. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 62.

186 Vgl. Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 243. „Die ästhetische Logik will das Spiel der repräsentativen Äquivalenzen zwischen der Sprache und den Formen des Sichtbaren in eine reine Sprache von Eindrücken verwandeln.“ Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 243.

Hier treffen sich im Film drei Aspekte der Ästhetik, welche in ihrem Zusammenspiel und ihrer konflikthafter Reibung erst einen Einspruch in die Aufteilung des Sinnlichen ermöglichen.¹⁸⁷ Die mechanistische Logik der Kamera, welche die „Gesten des Denkens“¹⁸⁸ aufzeichnet, und der künstlerische Eingriff, welcher dieses Denken in der ‚freien Anordnung der Zeichen‘ formt, machen das Ideal der ästhetischen Moderne aus; die Überwindung des Dualismus. Sie stehen der repräsentationalen Logik und deren „Kodifizierungen der Sujets und Genres, der Situationen und Figuren, der Affekte und Ausdrücke“ gegenüber.¹⁸⁹ Beide Systeme, das einer ‚geteilten Anschauung‘ und deren Wahrnehmung sowie das der Ordnung ‚von künstlerischen Objekten und Verfahren‘, sind untrennbar im filmischen Verfahren ihrer Fiktionalisierung miteinander verbunden.¹⁹⁰

Rancière schlägt vor, die Filmgeschichte „als Geschichte der Konflikt- und Verflechtungsbeziehungen“¹⁹¹ zwischen eben diesen beiden Logiken, diesen „zwei Ordnungen des Sichtbaren“ und ihrer ‚filmischen Intrige‘ zu beschreiben.¹⁹² Die „geschichtliche und geschichtsbildende Kraft“¹⁹³ des Films – seine Geschichtlichkeit – resultiert aus diesem konstitutiven Widerspruch im ‚Herzen‘ der Ästhetik des Films, welcher ihn somit zugleich genuin politisch macht,¹⁹⁴ da er permanent seinen eigenen Einspruch in sich selbst hervorbringt. Für Rancière kann Filmgeschichte auf diese Weise immer nur als eine Geschichte dieser Geschichtlichkeit des Films selbst verstanden werden, welche die beiden Ideen vom ‚Film als Objekt der Geschichte‘ und der ‚Geschichte als Objekt des Films‘ miteinander verschränkt.¹⁹⁵

187 Vgl. Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 244.

188 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 244.

189 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 244.

190 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 244.

191 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 244.

192 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 245.

193 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 246. Vgl. auch Grzeszyk: *Unreine Bilder*, S. 183.

194 Vgl. Muhle: Einleitung, S. 9–10. Sulgi Lie bringt die implizite Quintessenz dieses Konzepts wie folgt auf den Punkt: „Es kann deshalb keine Rückkehr zu einem unschuldigen Urzustand des Kinos geben, weil Rancières Konzept der ästhetischen Revolution jede Referenz auf die mediale Essenz einer Kunst zurechtweist. Die Reinheit des Ästhetischen ist zugleich ihre Unreinheit, ihre Autonomie zugleich ihre Heteronomie. Die ästhetische Idee des Kinos ist seiner technisch-historischen Erfindung vorgängig. Und das Kino geht weiter, weil es vor seiner Geburt bereits begonnen hat. Und es geht auch dann weiter, wenn es scheinbar an sein Ende gelangt ist.“ Lie: *Die widerständige Fiktion*, S. 207.

195 Vgl. Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 230–231. Bernhard Groß weist darauf hin, dass die Geschichtlichkeit des Films in diesem Sinne keine „ahistorische Begebenheit“ darstellt, sondern selbst historisierbar ist. Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 63.

Die drei Geschichten der Geschichte

Diese Dreiteilung der Ästhetik, die – darauf habe ich zu Beginn der Ausführung über die Regime bereits hingewiesen – weniger eine wirkliche Aufteilung in distinkte Sphären darstellt als vielmehr eine Bestimmung von in sich verschlungenen Wirkmechanismen, findet sich auch in Rancières Geschichtsphilosophie wieder. Denn für ihn besteht Geschichte im Prinzip aus drei ‚Geschichten‘. Erstens konstituiert sich Geschichte als Erinnerungspraxis und Sammlung von Fakten¹⁹⁶ – worunter die aristotelisch konnotierte Geschichtsschreibung zu verstehen ist. Zweitens wird sie evoziert von einer romantisch geprägten Idealvorstellung von Geschichte „als Macht des gemeinsamen Schicksals“¹⁹⁷, in welcher die Menschen danach streben, durch ihre Gesten die ‚Idee einer gemeinschaftlichen Welt‘ zu verwirklichen.¹⁹⁸ Der Film als Erfüllung dieser romantischen Ästhetik ist über den Modus der Anschauung mit dieser Idee von Geschichte verbunden.¹⁹⁹ Denn die „Geschichte als Kategorie eines gemeinsamen Schicksals“²⁰⁰ ist untrennbar mit der „Geschichtlichkeit des Menschen“ amalgamiert, welche sich im Film nicht repräsentiert findet, sondern erst durch ihn und das Dispositiv hergestellt wird.²⁰¹ Gertrud Koch hält fest, dass für Rancière der Film somit nicht nur ein Erbe der Romantik ist, sondern dass diese darüber hinaus im Film selbst historisch geworden sei; mit anderen Worten, dass der Film nicht nur Teil von Geschichte ist, sondern diese auch selbst ‚mache‘:²⁰² „Insofern also, so könnte man folgern, wird im Film das Programm der romantischen Ästhetik einer Verschlingung von Kunst, Leben und Politik zu einer aktuellen Kraft.“²⁰³ Daher Rancières Aussage, die Geschichte des Films sei immer auch die Geschichte seiner eigenen Geschichtlichkeit²⁰⁴ – sie ‚vollzieht‘ sich ‚in‘

196 Vgl. Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 231.

197 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 232. Sie ist zum einen teleologisch auf die Vervollständigung eines gemeinsamen Ziels gerichtet und bestimmt sich durch das, was die Menschen ‚machen‘ und das, was die Menschen ‚macht‘. Vgl. Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 232.

198 Vgl. Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 230–231.

199 Vgl. Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 230.

200 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 230.

201 Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 231.

202 Klammer hebt hervor, dass dieses ‚Machen‘ zugleich auch eine Pluralisierung von Geschichte und Erinnerung darstellt. Vgl. Klammer: *Universalität der Gleichheit*, S. 206.

203 Koch: *Nachträgliche Vorwegnahme*, S. 91.

204 „Diese Sicht der Dinge steht in klarem Gegensatz zu einer bestimmten Idee von der historischen Wissenschaft, die die Geschichtswissenschaft, diese ‚Wissenschaft von den Menschen in der Zeit‘, wie Marc Bloch sie umschrieb, vom Begriff der Geschichte als Zeitmodalität der menschlichen Gemeinschaft trennen möchte.“ Rancière: *Geschichtlichkeit des Films*, S. 231.

ihm, wie Gertrud Koch sagt.²⁰⁵ Die dritte ‚Geschichte‘ der Geschichte ist jene, welche mit dem aristotelischen Mythos umschrieben ist und im repräsentativen Regime die Zusammensetzung der Handlung aus den ‚Elementen der Fiktion‘ beschreibt.²⁰⁶ Diese dritte Geschichte markiert jedoch insofern ein Paradox, als dass sie in Konflikt mit der ‚ersten‘ steht: Geschichte als wahllose Sammlung von ‚Fakten‘ kann nicht durch die Mittel der Poetik wiedergegeben werden. Mit diesen Elementen adressiert Rancière somit das Problem der Vorstellung, dass historische Wirklichkeit nur als Fiktion bestehen könne (im zweiten Kapitel habe ich dieses Konzept bereits für Hayden Whites Begriffsbildungen in historischen Darstellungen diskutiert). Dieses Konstrukt gründet in der Vermengung zweier Probleme: jenes des „Zusammenhang[s] zwischen Geschichte und Geschichtlichkeit“ und jenes der „Beziehung zwischen fiktionaler Realität und den Weisen, die historische und soziale Wirklichkeit zu erklären“.²⁰⁷ Das Problem der Fiktion reißt dabei zwei Aspekte an – zum einen: Wie kann zwischen „Fiktion und Unwahrheit“²⁰⁸ unterschieden werden? Und zum anderen: Gibt es einen Unterschied zwischen dem Konstruieren und Verstehen von Geschichten und dem von historischen Phänomenen?²⁰⁹

Die Regime und ihr Verhältnis zur Trennung von Fakten und Fiktion

Zunächst wäre hier festzuhalten, dass das aristotelische repräsentative Regime die Kunst vom Verdacht der platonischen Trugbilder des ethischen Regimes befreit hat:²¹⁰ „Die Poesie braucht über die ‚Wahrheit‘ dessen, was sie sagt, keine Rechenschaft abzulegen, weil sie prinzipiell nicht aus Bildern und Aussagen besteht, sondern aus Fiktionen, das heißt aus dem Anordnen von Handlungen.“²¹¹ Die Geschichte gebe dagegen die ungeordneten empirischen Fakten wieder, was zugleich heißt, dass die strikte „Trennung zwischen Wirklichkeit und Fiktion [...] eine Rationalität der Geschichte und ihrer Wissenschaft unmöglich“ macht.²¹² Denn diese geht ja gerade davon aus, einen Zusammenhang zwischen den ungeordneten Fakten herstellen zu können. Dabei entsteht das Paradox, dass das re-

205 Vgl. Koch: Nachträgliche Vorwegnahme, S. 89.

206 Rancière: Geschichtlichkeit des Films, S. 232.

207 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 57.

208 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 57.

209 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 57.

210 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 57.

211 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 57–58.

212 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 58.

präsentative Regime auf der einen Seite die Fiktion von der ‚Lüge‘ getrennt, auf der anderen Seite jedoch die Trennung zwischen der Ratio der Fakten und der Ratio der Fiktion beibehalten hat.²¹³

Das ästhetische Regime der Romantik jedoch hebt diese Grenze zwischen der Ratio der Fakten und der Ratio der Fiktion auf, was sich letztlich, so Rancière, auch auf die Methoden der Geschichtswissenschaft auswirke.²¹⁴ Die Poesie befasst sich hier nicht mehr mit der aristotelischen Fiktion – das heißt, der nach Notwendigkeit und kausaler Wahrscheinlichkeit ausgerichteten Handlungsverkettung des Mythos²¹⁵ –, sondern der lyrischen²¹⁶ Anordnung von ungeordneten und mehrdeutigen Zeichen: „Die neue Fiktionalität bewegt sich in dieser Landschaft aus Zeichen: sie ist eine neue Art, Geschichten zu erzählen, das heißt zunächst die ‚empirische‘ Welt der undurchsichtigen Handlungen und unscheinbaren Gegenstände mit Sinn auszustatten.“²¹⁷ Für Rancière meint Fiktion dabei nicht, eine „erfundene Geschichte zu erzählen“,²¹⁸ sondern „einen neuen Bezug zwischen Schein und Wirklichkeit, zwischen Sichtbarem und seiner Bedeutung, Einzelnem und Gemeinsamen zu stiften“²¹⁹. Anstelle aus der kausal-logischen Verknüpfung von Zeichen und Handlungselementen schöpft diese ästhetische Fiktion ihre Bedeutung aus sich immer wieder neu entfaltenden sinnlichen Bezügen zwischen ihnen.²²⁰ Wenn der Film als ästhetische Kunst grundlegend im Rahmen dieser ‚Neubestimmung‘ sinnlicher Bezüge wirkt, stellt er immerfort Fiktionen her, welche zugleich – als „gegenseitige Bezugnahmen von heterogenen Ordnungen des Sinnlichen“ – Dissense sind.²²¹ Die ästhetische Fiktion setzt die unterschiedlichen Logiken der Regime untereinander in Verbindung und stellt so neue Bedeutungen und sinnliche Einsprüche her. Somit erhält die Fiktion im ästhetischen Regime eine neue, grundsätzlich positive Bedeutung – wie Vrääth Öhner festhält²²² –, welche zum einen in der Möglichkeit liegt, die ‚stummen‘ Dinge sprechen zu lassen, und zum anderen die „Sprachmodi und Bedeutungsebenen“ dieses Sprechens zu vervielfältigen – was letztlich zu einer „tendenziellen Unbestimmt-

213 Vgl. Öhner: Das Reale muss zur Dichtung werden, S. 137.

214 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 58.

215 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 58–59.

216 Vgl. Rancière: Geschichtlichkeit des Films, S. 234.

217 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 58.

218 Rancière: Die Politik der Kunst, S. 88–89.

219 Rancière: Die Politik der Kunst, S. 89.

220 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 58–59.

221 Rancière: Die Politik der Kunst, S. 89.

222 Vgl. Öhner: Das Reale muss zur Dichtung werden, S. 132. Im Gegensatz zum Konstruktivismus, der die Fiktion negativ konnotiere, gehe Rancière vielmehr davon aus, dass es – wie in der Kunst und Geschichtswissenschaft – Felder gebe, „in denen Bedeutung nicht anders denn über Fiktionen erzeugt werden kann“. Öhner: Das Reale muss zur Dichtung werden, S. 132.

heit²²³ zwischen ästhetischer Fiktion und historischem Bedeutungszusammenhang führt. Seit dieser ästhetischen Revolution und dem Bruch mit der aristotelischen Trennung von Wirklichkeit und Fiktion unterstünden somit „Zeugnis und Fiktion [...] ein und demselben Sinnstiftungsregime.“²²⁴ Gerade in RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH mit seiner Vermengung von Dokumentaraufnahmen und Spielszenen, in denen sich die Ratio der Fakten und Fiktionen ununterscheidbar mischen, wird dies besonders deutlich.

Doch nicht nur dieser eine Film macht das Phänomen evident. Das Kino als solches – mit der mechanisch und auch das Ungeordnetste noch aufnehmenden Kamera und der fikionalisierenden Montage – markiert in dieser Hinsicht für Rancière „die Höhe der Möglichkeiten“²²⁵ dieser Verbindung von Fakt und Fiktion.²²⁶ Er verneint also die Aussage, dass Geschichte per se Fiktion sei, und unterstreicht vielmehr, dass das ästhetische Regime „Modelle geschaffen hat, die es erlauben, die Darlegung von Fakten mit Formen des Verstehens zu verbinden, die die Trennung zwischen der Ratio der Fakten und der Ratio der Fiktion gerade aufgehoben haben.“²²⁷

In der ästhetischen Moderne schreiben sich alle drei Aspekte der ‚Geschichte‘ in unterschiedlichen Figurationen in den Film ein und machen in ihrer Reibung untereinander seine Geschichtlichkeit aus [Abb. 16].²²⁸ Der Film wird als ‚romantische‘ ästhetische Kunst in diesem Sinne für Rancière im Dokumentarfilm zur Vollendung gebracht; hier treffen sich mechanische Aufzeichnung einer ‚Realität‘ und freie Zeichenanordnung des künstlerischen Blicks. Da er sich dem ‚Realen‘ hinwendet, ist er zudem befreit von der repräsentationalistischen Norm der Wahrscheinlichkeit; die Zeichen des ‚Realen‘ können in der Montage völlig neu zusammengesetzt werden.²²⁹

Film gibt, so Gertrud Koch, auf diese Weise nicht einfach etwas ‚Reales‘ wieder (auch nicht realitätsnah), sondern erzeugt ästhetische Bedeutung, schreibt

223 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 59.

224 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 60. Die jeweils beherrschende Fiktion (der Konsens, der durch die Polizei durchgesetzt wird) leugnet jedoch diese Unbestimmtheit und behauptet sich gerade als identisch mit der Wirklichkeit [vgl. Jacques Rancière: *Der emanzipierte Zuschauer* [2008]. Wien 2009, S. 91; Lie: Die widerständige Fiktion, S. 200]. Hier muss der Dissens des ästhetischen Regimes ansetzen, „in dem das Reale sich selbst gegenüber in ein Verhältnis der Nicht-Identität und Fremdheit tritt“. Lie: Die widerständige Fiktion, S. 200.

225 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 60.

226 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 60–61.

227 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 61.

228 Vgl. Rancière: Geschichtlichkeit des Films, S. 232–233 und Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 66.

229 Vgl. Rancière: Geschichtlichkeit des Films, S. 242.

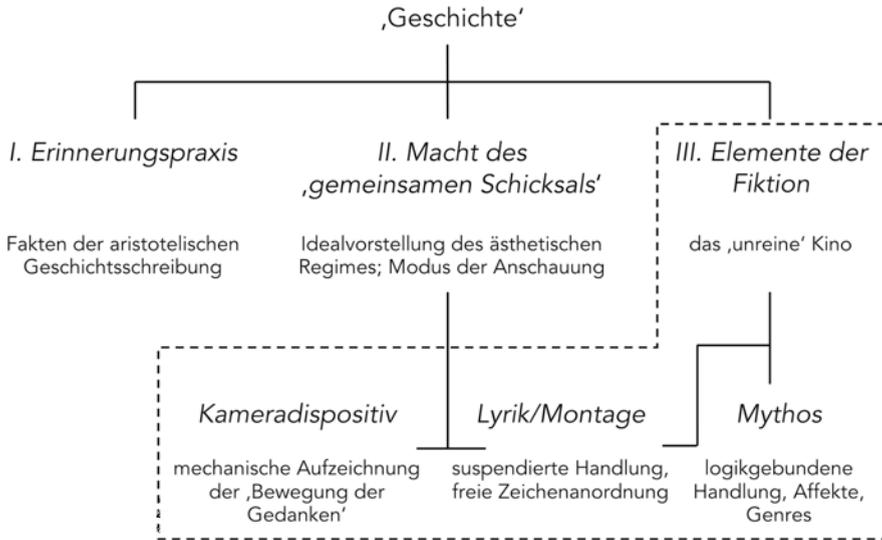


Abb. 16: Die ‚Geschichten‘ der Geschichte und das ‚unreine‘ Kino.

selbst Geschichte und wird somit „Teil des Lebens“; womit er „den Widerspruch von Kunst und Leben“ auf- und die Utopie der Ästhetik einlöse: „von der Repräsentationskunst zur reflexiven Präsenz“.²³⁰ Die ästhetische Form des Kinos erschöpfe sich nicht „in der fotografischen Abbildlichkeit und der Repräsentation von Wirklichkeit“, sondern darin, dass „sie die Konstruktion von Wirklichkeit selbst reflektiert und die Realität dieser Konstruktion erfahrbar macht“.²³¹ Dies bezieht sich dabei nicht auf bestimmte Genres, sondern auf den Film als solchen – unabhängig seiner Techniken, poetischen Ausgestaltung und ästhetischen Zusammenhänge.²³²

Diese Modelle führen Rancière zurück zum ersten Problem, nämlich der Vermengung von Geschichte und Geschichtlichkeit: Wenn „Geschichte schreiben und Geschichten schreiben [...] demselben Wahrheitsregime“²³³ angehören, bedeutet

²³⁰ Koch: Nachträgliche Vorwegnahme, S. 94.

²³¹ Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 91.

²³² Vgl. Koch: Nachträgliche Vorwegnahme, S. 94 und Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 66. „So kann man, mit Elsaesser gesprochen, gerade am Klischee die nachhaltige Wirkung und Verwandlung, die Historizität einer Wirklichkeitskonstruktion erkennen“ [Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 91]. Die Ent-Hierarchisierung und Egalisierung der Kunst im ästhetischen Regime steht ebenso der Ordnung und Wertigkeit von Genres (etwa nach ihrem ‚Realitätsgehalt‘) diametral gegenüber. Vgl. Klammer: Universalität der Gleichheit, S. 202.

²³³ Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 61.

dies auch, dass beide eine Vorstellung haben beziehungsweise an eine Auffassung davon gebunden sein müssen, was ‚Geschichte‘ überhaupt zu sein hat und ‚wer‘ sie ‚macht‘.²³⁴ Dieses ‚Machen‘ und Konstruieren von Fiktionen beschreibt Rancière als „materielle Neuordnungen von Zeichen und Bildern“ und das Stiften von Beziehungen „zwischen dem, was man sieht, und dem, was man sagt, zwischen dem, was man tut und tun kann“²³⁵ – eine Tätigkeit, an der in unserer Zeit praktisch alle Menschen beteiligt sind. Einer linear sich auffassenden Geschichtsschreibung setzt er somit, wie Michael Wedel festhält,

[...] ein Verständnis von Geschichte als undurchsichtigem Geflecht aus ‚Linien von Zeitlichkeiten, die sich ineinander verschlingen, sich verdecken oder sich trennen‘, sowie eine Idee der Geschichtsschreibung als Arbeit an der Sichtbarmachung der Entstellungen und der Verschachtelung von Zeitlichkeit innerhalb eines herrschenden Normsystems konventionalisierter Praktiken und gesellschaftlicher Identifikationen [...]²³⁶

entgegen. Es ist unmöglich, eine universale Geschichtlichkeit zu entwerfen. Für jeden einzelnen Film muss die ästhetische Verflechtung dieser Zeitlichkeiten neu beschrieben und nachgezeichnet werden. Denn die Geschichtlichkeit des Films bezieht sich auf „den singulären Ort und die singuläre Form der Sichtbarkeit und Präsenz, an dem sich die verschiedenen Zeitmodalitäten ins Verhältnis setzen, sich einander im jeweils gegebenen Film auf dem Feld des Ästhetischen ‚umgreifen‘“²³⁷.

3.7 Das historisch Imaginäre der Schule im deutschen Spielfilm

Rancières Begriff der Geschichtlichkeit des Films bringt den Film über das dialektische Verhältnis von Ästhetik und Poetik in Kontakt mit den Regimen des Sinnlichen und den Regeln des Sichtbaren – dem Grundgerüst der Erscheinungen im gesellschaftlich-sozialen Raum. Über diesen, jedem Film eigenen inneren Bezug setzt er sich als politischer Einspruch mit der Ordnung der Gesellschaft auseinander. Das Verhältnis dieser Beziehung zwischen einzelnen Filmen – wie ich es am Beispiel einer dialogischen Analyse von RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH und DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER deutlich gemacht habe – ist in Rancières theoretischem Modell nicht explizit erwähnt. Auf der einen Seite steht also eine Historiografie, welche sich quer zu einer linearen Zeit und gängigen historiografischen Führungslinien

234 Vgl. Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 61.

235 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 61–62.

236 Wedel: *Krisengeschichte*, S. 13–14.

237 Wedel: *Krisengeschichte*, S. 14.

mit medialen und sinnlichen Palimpsesten beschäftigt, und auf der anderen Seite ein filmisch-analytisches Modell, das die historische Verortung jedes einzelnen Films durch das ihm eigene paradoxe Verhältnis jener Poetiken beschreibt, die ihn zuallererst hervorgebracht haben. Wenn Ilka Brombach schreibt: „Ethisches, repräsentatives und ästhetisches Regime der Künste bezeichnen in ihrer Folge somit das Erscheinen der Kunst als das, was sie von Beginn an war – als von der Gemeinschaft Getrenntes und dennoch auf sie bezogenes Ästhetisches“²³⁸, so ließe sich dies für die Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm insofern übertragen, als dass sie zwar ebenso von der Schule der Alltagswahrnehmung getrennt, jedoch auch schon immer ästhetisch auf sie bezogen sind.

Was bedeutet dies alles für die Schule im deutschen Spielfilm als Gegenstand (m)einer Filmgeschichte? Die wichtigste Ableitung – mit Blick auf das von mir gesichtete Korpus – scheint hier zu sein, dass es einen sich homogen verhaltenden oder linear nachvollziehbaren Aspekt ‚der‘ Schule im deutschen Spielfilm nicht gibt; ja, nicht geben kann. Es gibt zwar in den Handlungsdispositiven und zeitlich-räumlichen Koordinaten der Filme Schulen, Klassenzimmer, Schüler*innen und Lehrkräfte mit einem ganzen Repertoire an erinnerten, angeeigneten und hergestellten Bildern und Motiven. Doch die Filme besitzen keine konkrete oder schablonenhafte Vorstellung davon, wie ‚die‘ Schule im deutschen Spielfilm auszusehen hat; sie schaffen sie und die sie umgebenden Koordinaten einer gemeinschaftlich erfahrenen und geteilten Welt immer wieder aufs Neue. Jeder dieser Filme fügt immer wieder ein Stück hinzu, welches sich in der diagonalen Erinnerung der individuell Betrachtenden erst zu einem immer komplexer und vielschichtiger werdendem, differenzierten und nicht-linearen zeitlichen Bild einer Schule im deutschen Spielfilm zusammenfügt. So gesehen, ist es nicht möglich – sofern ich den hier anvisierten Blick auf die Gänze der Filmgeschichte zur Prämisse wähle –, ‚die‘ eine universelle Geschichte der Schule im deutschen Spielfilm zu schreiben. So verführerisch die Versuchung einer genealogischen Analyse auch zunächst anmuten mag, zerfällt diese Schule im deutschen Spielfilm in der Geschichtlichkeit ihrer jeweiligen Filme in unzählige historische Bezüge.

Selbst eine auf den ersten Blick redundant anmutende Kakophonie von poetischen Versatzstücken und narrativen Tropen, wie sie DIE-LÜMMEL-VON-DER-ERSTEN-BANK-Reihe bereitzustellen vorgibt, artikuliert die Vorstellung ihrer eigenen Schule mit jedem neuen Eintrag und politischen Einspruch in die Regime und Regeln des Sicht- und Sagbaren anders. Wenn jedoch alle Filme ‚ihre‘ Schule jeweils neu entwerfen und als einen neuen Einspruch erfahrbar machen, kann sich das Aufarbei-

²³⁸ Brombach: *Eine offene Geschichte des Kinos*, S. 66. Zitiert nach Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 62.

ten dieser Filmgeschichte nicht im Nachvollzug eines gemeinsamen Handlungsraums erschöpfen. Mit anderen Worten: Es kann nicht um den bloßen Fakt gehen, dass es Klassenräume, Schüler*innen et cetera in diesen Filmen als filmischerzählerische oder ikonografische ‚Einheiten‘ gibt. Es sind die Verschiebungen und Aneignungen, die untersucht werden sollen, die jeder einzelne Film mit Blick auf den ihn umgebenden, geschichtsbildenden Kosmos von Bildern und Erfahrungsmöglichkeiten des Weiterschreibens der Vorstellung von Schule im deutschen Spielfilm hervorbringt. So gesehen muss bei jedem einzelnen Film die Frage neu gestellt werden, was ‚Schule‘ hier überhaupt ist und wie sich diese artikuliert, um überhaupt als solche wahrgenommen zu werden.

Mit Blick auf Jacques Rancière, aber auch Bernhard Groß und Michael Wedel sehe ich hier die Frage nach der schulischen Gemeinschaft und den poetischen Herstellungsweisen auftauchen, in denen diese und andere Filme die Idee dieser zu schaffenden, zu schützenden oder zu kritisierenden Gemeinschaft verwirklichen. Nicht allein im Sinne einer erzählenden oder repräsentativen Handlung, sondern als Formulierung eines utopischen Gemeinschaftsgefühls. Aus diesem Grund habe ich in diesem Teil unter anderem einen Blick auf Paraden geworfen – weil sich in der Art und Weise ihrer Erscheinung ein Weltbezug äußert, der im Verhältnis zu der Vorstellung steht, welche diese Filme von Schule und Gemeinschaft entwickeln.

Mit der *New Film History* und den Ideen von Elsaesser und Rancière habe ich im ersten Teil dieses Buches weniger ein in sich geschlossenes methodologisches Gerüst dargestellt, als eine Perspektive auf die Brüchigkeit und Heterogenität des Gegenstandes und die Möglichkeiten seiner Erscheinungen im Rahmen einer möglichen Historiografie entwickelt. Die folgenden beiden Teile verfolgen in diesem Sinne keine genealogische Chronologie oder poetische Formenanalyse, sondern werfen den Blick auf konkrete und zugleich sich immer wieder verflüchtigende Vorstellungen von Schule im deutschen Spielfilm als Herstellung eines Gemeinschaftsgefühls. Denn ‚die‘ Schule im deutschen Spielfilm, im Sinne einer apriorischen Analyse-kategorie, kann es – so viel sollte jetzt klar geworden sein – nicht geben. Sie kann nur als Weltbezug gefunden, als Erinnerung beschrieben, als Bewegtbild angeeignet und als poetisch-historiografischer Befund konstruiert werden. So gesehen, versucht diese Arbeit auch, sich dem historisch Imaginären der Schule im deutschen Spielfilm zu nähern.

**Teil II: (Un-)Ordnungen – Die Poiesis
des Films-Sehens**

4 Konsens, Dissens und die Schule im deutschen Spielfilm

Zu Beginn möchte ich ein paar Aspekte aus Teil I rekapitulieren. Ich habe geschrieben, dass es Parallelen zwischen Rancières Idee einer Aufteilung des Sinnlichen als politischem Ordnungssystem ‚sinnlicher Evidenzen‘ sowohl zu der poetischen Herstellung der Schule im deutschen Spielfilm als auch der Organisation der Schule unserer Alltagswahrnehmung zu geben scheint – beide weisen den Körpern der Schüler*innen Zeiten und Orte des Erscheinens und des Sprechens wie auch Tätigkeiten und Seinsweisen zu; mit anderen Worten: soziale Identitäten. Die Polizei setzt bei Rancière die Ordnung dieser Aufteilung(en) durch und stellt damit den Konsens eines *common sense* her.¹ Als Einspruch einer Sinnlichkeit in den „*common sense* alltäglicher Wahrnehmung“, die bisher in der Aufteilung des Sinnlichen keine Erfahrungsposition hatte, beschreibt auch Hermann Kappelhoff das ästhetische Denken der Kunst bei Rancière:²

In der Kunst exponiert sich eine je unvernommene Sinnlichkeit, die bislang kein Stimmrecht hatte; in ihr artikuliert sich das ‚Unvernehmen‘ einer Welterfahrung, die Anspruch darauf erhebt, wahrgenommen zu werden: Anspruch auf ‚Teilhabe an einer gemeinschaftlich geteilten Sinnlichkeit‘. Mit dieser ‚Denkweise von Kunst‘ ist die physische Existenz des Individuums, sein leiblich-sinnliches In-der-Welt-Sein zum Axiom der Politik geworden.³

Ich habe diesen Aspekt des sinnlichen Einspruchs der Politik des Ästhetischen am Beispiel der dialogischen Analyse von RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH herausgearbeitet. Wenn ich die Parallele zwischen der Schule der Alltagswahrnehmung und der Schule im deutschen Spielfilm aufrufe, so stellt letztere für mich eine Fiktion dar.

Ich habe geschrieben, dass das ästhetische Regime die Grenze zwischen der ‚Ratio der Fakten‘ und der ‚Ratio der Fiktion‘ aufhebt, dass, so Rancière, „Zeugnis und Fiktion [...] ein und demselben Sinnstiftungsregime“ unterstehen, weil die sinnliche Erscheinung beider nicht länger einem festgelegten Bedeutungszusammenhang folgt.⁴ So gesehen, möchte ich für die Schule im deutschen Spielfilm zwei miteinander verwobene Aspekte konkretisieren: Erstens verhandelt die Schule im deutschen Spielfilm die gesellschaftlichen Ordnungsprinzipien, nach denen Schule in unserer Alltagswahrnehmung organisiert ist, als Fiktion. Das tun diese Filme in

1 Vgl. Mattl: Fiktion und Revolte, S. 60.

2 Kappelhoff: *Realismus*, S. 12.

3 Kappelhoff: *Realismus*, S. 13.

4 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 60.

jedem Augenblick, in dem ‚Schule‘ dargestellt wird: das Schulgebäude, eine Lehrkraft, eine Klasse oder wenn Hausaufgaben gemacht werden, gelernt wird et cetera. Zweitens sind diese Fiktionen immer auch ästhetische Dissense: Sie beziehen sich zwar auf alltägliche Wahrnehmungen von Lehrkräften und Schüler*innen, Gebäuden und Funktionen, werden aber erst im Film unentwegt als neue sinnliche Bezüge und Bedeutungen erschaffen; so sind sie Einsprüche in den ‚common sense alltäglicher Wahrnehmung‘.

Teil II meines Buches beschäftigt sich, dieser skizzenhaften Rekapitulation folgend, entsprechend mit der audiovisuellen Inszenierung und sinnlichen Hervorbringung von Konsens und Dissens in ausgewählten Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm und dem sinnlichen Einspruch, der mit diesen Fiktionen hervorgebracht wird. Ich habe mich in Teil I bereits kursorisch mit Friedrich Kochs historiografischem Analyseansatz beschäftigt und sein Kapitel zu Wolfgang Staudtes *DER UNTERTAN* vorgestellt – jetzt werde ich mich im ersten Kapitel dieses zweiten Teils der Arbeit zunächst selbst mit dem Film auseinandersetzen. Eng mit der Filmanalyse verzahnt sind dabei Betrachtungen zu Michel Foucaults Diskursanalyse erzieherischer Machtstrukturen, durch welche ich im historischen Exkurs zum preußischen Schulraum, das Klassenzimmer der Schule im deutschen Spielfilm als sinnlichen Raum beschreiben werde. In den darauffolgenden drei Kapiteln des zweiten Teils werde ich auf dieser phänomenologischen Analyse von *DER UNTERTAN* weiter aufbauen und mithilfe von Hermann Kappelhoffs Theoretisierung filmischer Räume und seinem Konzept der Poiesis des Filme-Sehens sowie exemplarischen Analysen von *ICH BIN EIN ELEFANT*, *MADAME* und *DER PAUKER* eine Poetologie von Konsens und Dissens der Fiktionen von Schule im deutschen Spielfilm entwerfen.

4.1 Die Schule verschlingt das Subjekt – *DER UNTERTAN*

Staudtes *DER UNTERTAN*, nach dem gleichnamigen Roman Heinrich Manns,⁵ folgt dem opportunistischen Protagonisten Diederich Heßling (Werner Peters) auf seiner Laufbahn von der Schule bis zur einflussreichen Persönlichkeit zur Zeit des Wilhelminischen Kaiserreichs. Die erste Sequenz des Films [TC 0:00:22–0:04:55] beginnt mit leichter Klaviermusik, während die Kamera durch das überladene Interieur einer wilhelminischen Bürgerwohnung gleitet. Sie verharrt schließlich vor einer Wand, welche neben einem den Großteil des Kaders einnehmenden Gemälde Kaiser Wilhelm I. und einem kunstvoll gerahmten Spiegel auch die Foto-

⁵ Heinrich Mann: *Der Untertan* [1918]. Frankfurt am Main 1997.

grafie eines Babys zeigt. Die Klaviermusik endet und es ertönt von Pfeifen und Trommeln intonierte Marschmusik, während der Titel des Films in weißen, fetten Frakturbuchstaben eingeblendet wird. Nach den sich anschließenden *credits* ist, während die Kamera schnell zuerst auf die Fotografie und von dort zu einem weinenden Kind auf einem Fell vor der Kommode fährt, folgender Satz zu hören: „Diederich Heßling war ein weiches Kind, das am liebsten träumte und sich vor allem fürchtete.“ Hierauf schließen sich mit einem Voiceover kommentierte Einstellungen an, welche alle – mit Ausnahme der ersten – aus einer unbeweglichen Untersicht und mit rundlich verschwommener Maske zum Kaderrand hin Akteure und Gesten der Repression zeigen [Abb. 17]: den grimmig schauenden und zum Stock greifenden Vater (mit ausladendem ‚Kaiserbart‘), die Mutter, die gruselige Geschichten über unartige Kinder erzählt, den energisch deutenden Pfarrer, den aufgedunsenen Polizisten, den Schornsteinfeger, „der einen durch den ganzen Schlot schleifen konnte“, und den rachenauspinzelnden Arzt. Die letzte Einstellung, die gleichsam der Umschlagpunkt dieser kurzen Montagesequenz ist, zeigt den gusseisernen und mit Löwenkopf verzierten Türgriff einer schweren, mit Eisenapplikationen versehenen Holztür in untersichtiger Nahaufnahme; eine kleine Hand greift von unten kommend und kaum den Griff erreichend an die Klinke und zieht sie hinunter. Die Tür öffnet sich und die Kamera folgt mit einer leichten Bewegung nach unten einem kleinen Kind im Matrosenanzug; die Tür schließt sich hinter ihm.

Während dieser Einstellung höre ich im Voiceover, mit Verweis auf die zuvor erwähnten Akteure: „[...] nach all diesen Gewalten geriet Diederich unter eine noch furchtbarere, den Menschen auf einmal ganz verschlingende: die Schule.“ Dabei ist „die Schule“ mit einer leichten Pause vom Vorherigen abgesetzt und fällt zusammen mit der sich im Bild schließenden Tür.

Mit der folgenden Einstellung – welche zugleich den Beginn einer eigenen Montagesequenz innerhalb dieser Szene markiert – ist die verschwommene Lochmaske am Rand verschwunden und auch kein Voiceover-Kommentar mehr zu hören. Wieder in Untersicht öffnet ein von wirrem Haar gekrönter und einen zersausten Vollbart tragender Lehrer energisch die Klassentür; der untere rechte Rand des Bildes ist durch ein Pult verdeckt. Der Lehrer geht schnellen Schrittes auf das Katheder zu, während die Kamera seinem Kopf folgt und sich somit in eine noch stärkere Untersicht bewegt. Er dreht sich zackig nach rechts, fährt mit der Hand nach unten und brüllt im gleichen Atemzug: „Setzen!“ Es folgt eine aus leichter Obersicht gefilmte Aufnahme der Klasse kleiner Jungen, die – in Zeitraffer – ihre Plätze einnehmen. Vor eine Karte des preußischen Staates schreitend, brüllt der Lehrer mehrfach die Kommandos: „Auf!“ und „Setzen!“, woraufhin sich die Jungen schnell und behänd jeweils neben die Pulte stellen und wieder auf die Stühle setzen [Abb. 18].



Abb. 17: Akteure und Gesten der Repression, DER UNTERTAN.

Die Kommandos des Lehrers gehen weiter, während er sich langsam nach links dreht, die Kamera seinem Blick folgt und ich eine Tafel zu sehen bekomme, auf welcher eine Karikatur von ihm prangt. Nach der Aufforderung „Diederich Heßling, abwischen!“ springt einer der Jungen auf, geht zum Lehrer, den ich nur angeschnitten von hinten sehen kann, und verpetzt mit: „Der Troschinski war’s“ jenen Klassenkameraden, der nun von der Lehrkraft mit Lineal in der Hand an seinem Platz aufgesucht wird. Während Diederich die Fratze abwischt, wird der arme Tro-



Abb. 18: Die Klasse zu Beginn und die Klasse am Ende, DER UNTERTAN.

schinski am Hosenboden gehalten und mit dem Zeicheninstrument ‚körperlich gezüchtigt‘; der Lehrer zählt mit, der Junge schreit auf und Diederich scheint zufrieden. In der nächsten Einstellung sehe ich leicht untersichtig auf einer seitlich angeschnittenen Tafel das kleine Einmaleins [Abb. 19]. Dazu ertönt eine leise Stimme aus dem *Off*: „Das kleine Einmaleins?“ Ein Lehrer, mit schmierig über die Halbglatze gelegtem Haar, erscheint mit schleichenden Bewegungen hinter der Tafel, hebt seinen Zeigestock in die Klasse und zischt dabei: „Heßling!“ Nach einem Schnitt folgt jetzt, ebenfalls in starker Untersicht, ein weiterer Lehrer, mit üppigem Knebelbart, Krawatte und Zwicker, der den Kopf von mir weg nach oben gerichtet hat und säuselnd fragt: „Wann war die Schlacht im Teutoburger Wald?“ Er schwenkt den Kopf in einer gezielten Bewegung nach unten: „Heßling?“ Schnitt. Eine leicht geöffnete Hand schwebt in Großaufnahme über die Oberfläche eines Tisches, als fange sie etwas ein, dabei höre ich: „Das fünfte Gebot?“ Die Kamera fährt zurück und zeigt einen weiteren Lehrer, der, am Ende der Frage ankommend, die Hand schlagartig schließt und zeigend Richtung Klasse streckt: „Heßling?“ Ein kleiner Kopf hebt sich ins Bild und antwortet: „Du sollst nicht töten!“ Die letzte Sequenz dieser kurzen Montage beginnt mit der Nahaufnahme eines auf das Katheder gestützten Lehrers, der mit Bart, gescheitelten Haaren und Orden an der Brust wie eine Mischung aus Wilhelm II. und Ludwig II. aussieht und energisch in die Klasse fragt: „Welche glorreichen Kriege haben die Hohenzollern geführt und siegreich beendet?“⁶

Während er dies tut, gleitet die Kamera zurück, sodass ich ein Reiterbild Friedrich II. an der Tafel, eine große Karte davor und die ersten Sitzreihen von hinten sehen kann. Die Hände emporreißend ruft der Lehrer: „Alle!“, woraufhin die Kin-

⁶ Wobei diese Frage gleichzeitig die Widersprüchlichkeit zwischen Anspruch des ‚fünften Gebots‘ und militaristischem Selbstbild des Wilhelminischen Kaiserreichs betont.



Abb. 19: Lehrer, DER UNTERTAN.

der stramm aufstehen und im langsamen Duktus gemeinsam zu rezitieren beginnen – die Kamera zeigt sie nun frontal von vorne [Abb. 18]: „Den Ersten Schlesischen Krieg, den Zweiten Schlesischen Krieg, den Siebenjährigen Krieg, die Befreiungskriege 1813 bis 1814, [...]“ Während dieser Aufzählung beginnt entfernt und langsam lauter werdend, Marschmusik zu ertönen; der Lehrer (in naher Untersicht und mit dem ‚alten Fritz‘ im Hintergrund) hört mit sichtlichem Genuss und getragener Geste zu. Während die Aufzählung fortschreitet – ich sehe wieder die Jungen – und die Musik lauter wird, blendet die Einstellung langsam zu einer Militärparade durch eine Straße mit enger Bebauung über. Prominent im Vordergrund hängt das Zunftzeichen eines Schuhmachers: der Stiefel.

Was mir an der relativ straffen Szene von ungefähr zweieinhalb Minuten zunächst auffällt, ist ihre Rhythmisierung. Zuerst die kurzen Bilder öffentlicher und auch privater Autoritätspersonen, die im langsamen Duktus von Erinnerungen und fantastischen Imaginationen dahingleiten und danach vom stakkatoartigen Arrangement der Lehrer abgelöst werden. In den kurzen ‚Vignetten‘ sind die ‚Pädagogen‘ innerlich angespannt und bereit, ihre Energie, wie ein zuschnappendes Raubtier, beim nächsten „Heßling?“ ruckartig zu entladen. Die einzelnen Ausschnitte sind

auf das prägnante Moment dieser Art Entladung verkürzt; ich könnte auch sagen, dass diese Sequenz in ihrer dynamischen Gestalt ein ‚Trommelfeuer‘ expressiver Formen hervorbringt, die nahtlos ineinandergreifen und dabei, wie Hammerschläge auf ein Stück Werkblech, niederschmettern: es formen und biegen. Doch was ist das ‚Werkstück‘? Die Kinder? Die Zuschauenden? Die Untersicht, in der die Lehrer zu sehen sind, ihre katzenartige Sprunghaftigkeit, die manierliche Art ihrer Äußerungen und Gesten, die Verkleidungen, Frisuren und Barttrachten, vor allem aber die dynamische Inszenierung und Montage des unablässig von oben herabkommenden allmächtigen Fragens und Forderns weisen sie als Teil eines Kosmos parodistischer Zerrbilder restriktiver, körperlicher und martialischer Autorität aus. Ein bildliches Sammelsurium ungehobelter, heimtückisch züngelnder, herablassend bourgeois oder sich in nostalgischer Kriegsherrlichkeit suhlender Pauker. Die Szene schlägt dabei einen semantischen Bogen, der von der autoritär-bürgerlichen Züchtigung und habitualisierten Unterwürfigkeit gegenüber privaten und öffentlichen Autoritäts- und Respektspersonen über die Schule und deren reaktionäres, gott- und kaisertreues Erziehungsregime zu marschierenden Stiefeln führt, sodass die Erzählung der militaristischen Erziehung sich von der ‚Kleinkindpädagogik‘ über die Schule und die Universitäten bis zum Ersten Weltkrieg spannt.⁷

Im Folgenden wende ich mich der Frage zu, was sich hier für ein poetischer Schulraum entfaltet und wie die spezifische Art und Weise dieser Entfaltung meine Wahrnehmung von ihm strukturiert.

4.2 Das Klassenzimmer als autoritärer Raum der Erfahrung

Bis weit ins 19. Jahrhundert standen die Schulen noch unter starkem kirchlichen Einfluss.⁸ Ihre Lehrenden waren nicht seminaristisch gebildet und übten die Tätigkeit in der Regel neben ihrem Hauptberuf (meist Küster, Kantor oder Handwerker) aus.⁹ Die Klassen, in denen „Schule gehalten“ wurde (also „mühseliges Buchstabieren, [...] Memorieren von Bibelversen, ohne sie verstanden zu haben, von Liedern aus dem Gesangbuch und von Merksprüchen aller Art“),¹⁰ hatten oft über 100

⁷ Die Universität schließt sich in den kommenden Szenen an und wurde auch von Friedrich Koch in seinem Buch besprochen, von mir allerdings hier ausgelassen, da dies einen neuen Szenenkomplex darstellt.

⁸ Vgl. Volkmar Wittmütz: Die preußische Elementarschule im 19. Jahrhundert. In: Stefan Fisch, Florence Gauzy, Chantal Metzger (Hg.): *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland. Apprendre et enseigner en Allemagne et en France*. Stuttgart 2007, S. 15–32, hier S. 18.

⁹ Vgl. Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 21.

¹⁰ Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 21.

Schüler*innen ohne Altersdifferenzierung. Hier ging es, wie Volkmar Wittmütz schreibt, eher um „Sozialdisziplinierung“ durch „Stock und Prügel“ als um Bildung.¹¹ Nach der Institutionalisierung der Ständeschule in eine pädagogisch orientierte Erziehungsanstalt im 19. Jahrhundert wurde die Schule zunehmend in Bildungs- und Entwicklungsromanen, Novellen und Anekdoten verarbeitet.¹² Heinrich Manns *Der Untertan* fällt dabei in eine Zeit, während der sich die starke reformpädagogische Kritik¹³ an der ‚alten Schule‘, der ‚Zwangsschule‘, der ‚dogmatischen Lernschule‘ als ‚Strafanstalt‘ gerade auf einem Hoch befand.¹⁴

Diese Kritik scheint jedoch nicht im Zentrum der betrachteten Szene aus *DER UNTERTAN* zu stehen. Es geht hier nicht um den diffus moralischen Impetus, dass das autoritäre Verhalten dieser Lehrer gegenüber ihren Schülern problematisch ist. Eigentlich müsste man die Frage stellen, ob in dieser Szene überhaupt eine Kritik an einem konkreten Verhalten formuliert wird. Die Szene ‚reduziert‘ das Unterrichtsgeschehen, wie auch schon zuvor die Ansichten privater und öffentlicher Autoritätspersonen, auf das Moment der Identifizierung: das Anblicken, Zeigen, Ansprechen, Aufrufen, Züchtigen und Kenntlichmachen. Heßling als das Objekt dieser Identifizierung ist, wie auch die anderen Kinder, zumeist unsichtbar. Wenn die Autoritäten hier eine identifizierende Ordnung ausführen, sind sie nicht nur polizeiliche Repräsentanten einer gesellschaftlich-schulischen Aufteilung, sondern werden in der filmischen Fiktion Teil von etwas sinnlich Erfahrbarem. In der rhythmischen Montage, im Exzess der Ordnung, im Stakkato der ‚Hammerschläge‘ und in der Aneinanderreihung von aus ihren Kontexten entfernten Situationen und Zeichen – zu

11 Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 21.

12 Vgl. Hans-Uwe Rump: Über-Ich und Untertan. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Spiegel ausgewählter Beispiele der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts. In: Johann Georg Prinz von Hohenzollern, Max Liedtke (Hg.): *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte*. Bad Heilbrunn 1991, S. 160–171, hier S. 160.

13 Besonders auffällig ist zu dieser Zeit die sowohl reformpädagogisch wie literarisch geäußerte Kritik an unablässiger Benotung, den „immer [wiederkehrenden] Versetzungsprüfungen“ und der Machtautorität der Lehrenden als „Verfechter und Hüter sittlich-moralischer und obrigkeitsstaatlicher Normen“. Rump: Über-Ich und Untertan, S. 162.

14 Vgl. Rump: Über-Ich und Untertan, S. 162. Rump bezieht sich in seinen Ausführungen auf Leonhard Franks Werke *Die Räuberbande* (München 1914), *Der Mensch ist gut* (Zürich, Leipzig 1917) und *Die Ursache* (München, Berlin 1915), Hermann Hesses *Unterm Rad* (Berlin 1906), Arno Holz' und Oskar Jerschkes *Traumulus. Tragische Komödie in fünf Akten*. (München 1905), Heinrich Manns Werke *Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen* ([1905]. Hamburg 2005) und *Der Untertan*, Thomas Manns *Buddenbrooks. Verfall einer Familie* (Frankfurt am Main 1901), Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (Wien, Leipzig 1906), Emil Strauß' *Freund Hein. Eine Lebensgeschichte* (Berlin 1902), Ernst Tollers *Die Wandlung* (Potsdam 1919), Friedrich Torbergs *Der Schüler Gerber hat absolviert* (Wien, Berlin 1930) und Frank Wedekinds *Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie* ([1891]. Husum 2013).

denen auch die Lehrer als semantische Figuren gehören – wird eine Erfahrungsposition sinnlich zur Anschauung gebracht, welche in einen Kontrast oder Dissens zur Alltagswahrnehmung von Schule tritt. Dies ist keine schulische Unterrichtssituation, dies ist eine phänomenale Zurichtung, eine rhythmisch organisierte Formung, die keinen Austausch, keine Aushandlung, keinen Dialog zulässt – es ist die sinnliche Erfahrung einer sich im Entfalten begriffenen polizeilichen Ordnungskraft *in situ*. Indem die Szene diese Ordnungskraft in ihrer sinnlichen Auswirkung ‚sichtbar‘ macht, erhebt sie Einspruch, nicht ‚gegen‘ die Lehrmethoden der Schule, sondern ‚für‘ die implizit ausgeschlossene Erfahrungsposition eines kindlichen Subjekts, welches in diesem ‚Trommelfeuer‘ vernichtet werden soll – semantisch wie auch sinnlich.¹⁵ Dieser ‚neue‘ sinnliche Bezug stellt sich also vor allem durch die zeitlich-räumliche Organisation der Szene und nicht nur durch die Darstellung der Lehrkräfte her. Man könnte vielleicht auch vom zeitlichen ‚Raum‘ der Szene sprechen.

Ich tauche noch etwas tiefer in den historisch-schulischen Raum und seine Funktion ein. 1872 traten in Preußen nach dem Schulaufsichtsgesetz auch die *Allgemeinen Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesens* in Kraft.¹⁶ In letzteren fand sich unter anderem eine Verfügung über Einrichtung und Ausstattung des Schulzimmers, die für jedes Schulkind ein Flächenmaß sowie „Schultafel mit Kreide und Schwamm, Katheder und Schrank [...], Wandkarten und Globus, eine Geige, Lineal und Zirkel, ein Exemplar der in der Schule eingeführten Lehrbücher und weitere Abbildungen“ vorsah.¹⁷ So setzten diese Bestimmungen einen Raum ins Bild, der uns bis heute in mehr oder weniger abgewandelter Form immer noch begegnet; sowohl im eigenen Klassenzimmer der Kindheit als auch in jenen der Leinwand. Doch auch wenn beide Tafel, Kreide und Globus enthalten mögen, sind sie höchst unterschiedlich – da die filmische Fiktion die ‚Zeichen‘ der Alltagswahrnehmung neu anordnet, einige weglässt und andere hinzufügt. Dies wird deutlich, wenn ich mir noch einmal ansehe, was für ein Klassenzimmer in DER UNTERTAN entworfen wird – und vor allem, wie dies geschieht.

Die kurze Schulsequenz in DER UNTERTAN besteht in weiten Teilen aus Groß- und Nahaufnahmen, die nur zweimal den Blick auf die Schülerschaft in einer Totalen gewährt – in der sie jeweils als strammstehende und gehorsame ‚Truppe‘ erscheint [Abb. 18]. Die einzelnen Einstellungen dieser Montagesequenz stehen dabei nur an Anfang und Ende in einer kausal-logischen Beziehung zueinander. Die drei

15 Die ‚filmische Intrige‘ der Fiktion reicht jedoch tiefer, da diese sinnliche Erfahrung selbst wieder eingebunden ist in eine Geschichtlichkeit, die DER UNTERTAN letztlich als DDR-Kritik am westdeutschen Wertesystem und dessen angedeuteter, historischer Kontinuität zur NS-Zeit herstellt.

16 Vgl. Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 29.

17 Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 30.

Einstellungen in der Mitte, welche lediglich die fragenden Lehrer in Großaufnahmen zeigen, scheinen gänzlich von diesem handlungslogischen Gefüge freigestellt. Die Beziehung der Einstellungen untereinander ist vielmehr rhythmischer Natur. Die kurze Anordnung der Lehrer reiht sich in die Vignetten häuslicher und öffentlicher Autoritäten ein, welche ich zu Beginn der Szene gesehen habe und die, wie durch einen traumartigen Schleier hindurch, auf mich einwirken. Dabei sind alle diese kurzen und meist aus Untersicht gefilmten Einstellungen durch die zentrale Position der jeweiligen Autoritäten, ihren Frage- und Zeigegestus beziehungsweise ihren Blick in Richtung Kamera gekennzeichnet – ich sprach gerade auch vom Gestus der Identifizierung. Hier wirkt eine unablässige Barrage von Kräften von oben herab nicht auf einen figürlich anwesenden Diederich Heßling, sondern auf mich als wahrnehmenden Zuschauer. Diese Sequenz dampft die Kindesentwicklung sowie die Schule als Zeit wie auch als Raum ein und lässt sie sich als eine unablässig, autoritär einwirkende Kraft entfalten, welche den „Menschen“ (nicht das Kind, sondern den ‚Menschen‘) ganz verschlingt und als etwas anderes, etwas Zugerichtetes, Gebeugtes wieder entlässt. Das sich in dieser Szene herstellende Klassenzimmer ist, soviel wird durch diese Perspektivierung deutlich, weniger eine repräsentative Abbildung als eine fiktionale Zuspitzung von Kräften durch das filmische Bild. Der Raum ist keiner, der in einer alltagsweltlichen oder historischen Wirklichkeit zu finden wäre, auch wenn er seine poetischen Signifikanten auf dem Revers trägt. Er stellt sich als zeitlicher Zusammenhang in einer die Wahrnehmung der Zuschauenden kontinuierlich modulierenden Sequenz her und kann sich nur in diesem spezifischen Bild der autoritären ‚Zurichtung‘ der Wahrnehmung überhaupt entfalten.

4.3 Michel Foucault und der überwachte Raum

In DER UNTERTAN manifestiert sich – die Metaphorik des ‚Werkstückes‘ und die Frage nach dessen Identität aufnehmend – somit eine zweifache Form der ‚Zurichtung‘: zum einen im poetisch-repräsentativen Sinne eine Zurichtung der Schüler durch die Lehrer und zum anderen durch den sich sinnlich entfaltenden ästhetischen Einspruch des filmischen Bildes, dem Dissens zum Konsens alltäglicher Wahrnehmung. Dabei treten diese beiden Formen nicht als distinkte, sondern verschränkte Bestandteile einer filmischen Bewegung auf; einer Bewegung, die zurichtet, formt und mit autoritärem Gestus die Entfaltung dieses sinnlichen ‚Klassenraums‘ kontrolliert und durch diese und in dieser Bewegung einen ästhetischen Einspruch hervorbringt.

Die ‚Schaffung‘ oder Formung des Individuums durch operationalisierbare Vorgänge und analytische Zerlegungen stellt in Michel Foucaults Diskursanalyse

einen wesentlichen Aspekt der Erziehung dar.¹⁸ So bezeichnet er Erziehung („Zuchtgewalt“) als Zurichtung, welche weniger unterwerfe als trenne, analysiere und differenziere.¹⁹ Die Erziehung, so Foucault, „verfertigt“ Individuen: sie ist die spezifische Technik einer Macht, welche die Individuen sowohl als Objekte wie als Instrumente behandelt und einsetzt.²⁰ Auf diese Weise rücken Prüfungssituationen, Abfragen und Kontrollen in den Vordergrund von Erziehung und schulischer Bildung. Durch diese können die Schüler*innen gemäß ihren Leistungen und Qualifikationen sortiert und bewertet werden (im Teil III des Buches werde ich mich mit den Fiktionen von Erziehung und Selektion eingehender auseinandersetzen).

Nach der einleitenden Züchtigung des Mitschülers beginnen die Lehrer Heßling mit Fragen zu löchern. Der kleine Junge wird immer wieder unter das Brennglas der Observierung, Bewertung und Kategorisierung geworfen, was sich in der sinnlichen Entfaltung des Bildes, mit der Untersicht der in Großaufnahmen zu sehenden Lehrer, wiederfindet, die weniger die Wissenskontrolle im Blick zu haben scheinen als das Aufspüren von Fehlern und Mängeln. Die Klasse existiert nur als Adressat prüfender Fragen und körperlicher Gegenpol, der entweder durch Worte gelenkt oder durch Taten gezüchtigt wird. Die drückende Dominanz der Lehrkräfte findet sich in der Abwesenheit der Klasse in den meisten Einstellungen wieder wie auch im Auslassen der Antworten auf die an Heßling gerichteten Fragen.²¹ Erst am Ende, wenn die Klasse geschlossen aufsteht, ist die einzelne Sortierung nicht mehr nötig, denn nun sind alle dermaßen zugerichtet, dass aus allen Mündern – ohne Unterschied – die gleichen standardisierten Worte hervorquellen.

Foucault beschreibt, wie sich die observierende Macht des Militärlagers in jener architektonischen Strukturierung von „Arbeitersiedlungen, Spitälern, Asylen, Gefängnissen oder Erziehungsheimen“ wiederfindet, die dem „Prinzip der räumlichen Verschachtelung hierarchisierter Überwachungen“ gehorchen.²² Diese Architekturen dienen der „detaillierten Kontrolle und Sichtbarmachung ihrer Insassen“, wobei ihr Verhalten durch den Einfluss und die Spürbarmachung der Macht trans-

18 Michel Foucaults Diskursanalyse der Machtstrukturen des schulischen Erziehens hat unter dem Aspekt der Einflussnahme auf Erziehungsziele meiner Meinung nach deshalb nach wie vor Relevanz, da sie die Strukturen und Mechanismen von den sich historisch verändernden Normen- und Wertvorstellungen moralischer Systeme entkoppelt.

19 Michel Foucault: Die Mittel der guten Abrichtung [1976]. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 200–212, hier S. 199.

20 Foucault: Die Mittel, S. 199.

21 Ausnahme ist die Antwort auf die Frage nach dem Fünften Gebot.

22 Foucault: Die Mittel, S. 200.

formiert wird.²³ In diesem Sinne wird auch das Schulgebäude als solches durch seine räumliche Struktur zu einem „Dressurmittel“.²⁴ Das gegenüber der Klasse zentral erhobene Katheder, welches allsehend über den Schüler*innen thront; die Zerlegung der Kinder in Jahrgangsstufen und Klassen; die fein säuberliche Aufreihung in Schulbänken; das Regime von Zeit und zellenartiger Einschließung; die omnipräsente Gewalt der herrschenden Lehrer*innen: all dies prädestiniert ein polizeiliches Dispositiv – im ranciéreschen Sinne –, das in der filmischen Perspektivierung von *DER UNTERTAN* seine volle Entfaltung findet: die Lehrer, die durch und über die Kamera hinweg mich anschauen; einen Blickwinkel haben, der ein weit größeres Feld erschließt, als mir selbst einsichtig ist und Antworten aus einem *Off* erhalten, das sich mir nicht offenbart.²⁵

Für Michel Foucault führt die funktionelle und hierarchisch institutionalisierte Überwachung seit dem 18. Jahrhundert mit ihren Ausweitungen von „Machtmechanismen“ zu einem nach allen Seiten wirkenden Überwachungsnetz: „pausenlos überwachte Überwacher.“²⁶ Er spricht auch von der „Mikro-Justiz“ der Zeiten und Tätigkeiten, des Körpers und der Sexualität.²⁷ Alles kann über ein abgestuftes System von Sanktionen bestraft werden, „bis jedes Subjekt in einem Universum von Strafbarkeiten und Strafmitteln heimisch wird.“²⁸ Das betrifft schließlich alles, was nicht konform ist, selbst das Nicht-Erreichen von Leistungsanforderungen; zum Beispiel in der Schule.²⁹ Im Fokus der Prüfung führen Erziehung und Schule für

23 Foucault: *Die Mittel*, S. 200. Siehe hier auch Foucaults Ausführungen zu Jeremy Bentham's *Panopticon*. Vgl. Michel Foucault: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* [1975]. Frankfurt am Main 1976, S. 256–258.

24 Foucault: *Die Mittel*, S. 200.

25 Rancière hat selbst noch die Unterrichtsbeziehung von Lehrkraft und Schüler*in als autoritäres Verhältnis beschrieben: „Der Erklärende braucht den Unfähigen, nicht umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solchen schafft. Jemandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann. Bevor die Erklärung ein Akt des Pädagogen ist, ist sie der Mythos der Pädagogik, das Gleichnis einer Welt, die in Wissende und Unwissende geteilt ist, in reife Geister und unreife Geister, fähige und unfähige, intelligente und dumme.“ Jacques Rancière: *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation* [1987]. Wien 2007, S. 16–17.

26 Foucault: *Die Mittel*, S. 203.

27 Foucault: *Die Mittel*, S. 204. „Verspätungen, Abwesenheiten, Unterbrechungen [...], Unaufmerksamkeit, Nachlässigkeit, Faulheit [...], ‚falsche‘ Körperhaltungen und Gesten, Unsauberkeit [...], Unanständigkeit, Schamlosigkeit“. Foucault: *Die Mittel*, S. 204.

28 Foucault: *Die Mittel*, S. 204. Disziplinarstrafen sollen Abweichungen reduzieren und somit Verhalten korrigieren, sie können der Justiz entliehen sein; Wiederholungen und Intensivierungen beinhalten. „In der Disziplin ist die Bestrafung nur ein Element innerhalb eines Systems von Vergütung und Sanktion, von Dressur und Besserung.“ Foucault: *Die Mittel*, S. 205.

29 Foucault: *Die Mittel*, S. 204–205.

Foucault zu einer „fortschreitenden Objektivierung und immer feineren Durchdringung der individuellen Verhaltensweisen“.³⁰

In *DER MUSTERKNABE* (Werner Jacobs, AUT 1963) nimmt Dr. Fritz Geyer (Peter Alexander) die Rolle seines jüngeren Bruders Benno (Wolfgang Jansen) ein, damit diesem nach mehrmaligem Anlauf endlich das Abitur zugestanden wird. Während der Abschlussprüfung vor dem versammelten Kollegium [TC 1:20:56–1:23:07] kann Fritz jedoch nicht die richtigen Antworten finden und fällt durch; nur um später festzustellen, dass sein durch schlechte schulische Leistungen ‚glänzender‘ Bruder die Abiturprüfung heimlich doch selbst bestanden hat. Fritz’ Prüfung ist dabei als delirante Fantasie inszeniert, in welcher die Fragen aus verschiedenen Ecken nur so auf den Prüfling einprasseln [Abb. 20].



Abb. 20: Das Prisma der Observierung, *DER MUSTERKNABE*.

Während das Kollegium im gemeinsamen Singsang seine Fragen wiederholt, verschwimmt der Raum in einer fließenden Kamerabewegung und der Ton hallt im Echo nach. Die Gesichter der Lehrer spalten sich wie durch ein Prisma auf und blicken mit unzähligen Augen, observierend und prüfend, auf den kleinen Rest Mensch vor ihnen, bevor sie sich einander zuraunen: „Er hat versagt.“ Am Ende

³⁰ Foucault: *Die Mittel*, S. 201.

verlässt Fritz unter traurigem Trommelklang und mit gesenktem Kopf den Raum; die Lehrer haben ihr Urteil gesprochen und der Verurteilte tritt ab. Wieder im gemeinsamen Singsang wiederholen sie, während sie im monotonen Gleichklang Seiten umblättern, das letzte Wort des Direktors (Theo Lingen): „Oberprimaner Geyer, ich kann nur sagen: traurig, traurig, traurig.“ ... „Traurig, traurig, traurig, ...“ Die Prüfung ist hier ein Gerichtsverfahren, im Zuge dessen das Kollegium – Ankläger, Richter und Geschworene zugleich – den Prüfling – als Angeklagten – schuldig spricht und verurteilt.

Die Schule in *DER UNTERTAN* wie auch die Prüfung in *DER MUSTERKNABE* erscheinen als metaphorische wie konkrete Gewalt einer poetischen und sinnlichen Transformation, welche die Schüler*innen als sinnliche Wahrnehmungspositionen ‚ganz verschlingt‘, im Stakkato der Montage analysierend zerlegt und neu zusammenschweißt oder eben fragmentiert zurücklässt. Dabei ist die ‚Erfahrung‘ der Kinder und Jugendlichen keinesfalls identisch mit meiner Erfahrung des Zuschauens; ist also nicht bloß ein Nach-, Mit- oder Einfühlen in Figuren und Situationen – keine sinnliche ‚Bebilderung‘ –, sondern eine eigenständig erlebte Sinnlichkeit. Die Schüler*innen sind hier nicht nur ‚Produkte‘ der Prüfungen, sondern werden durch sie zu Bestandteilen und Akteur*innen des institutionellen und seinem eigenen autoritären Rhythmus unterworfenen Prozesses poetischer Konsensbildung: In *DER UNTERTAN* werden ihre Bewegungen zuerst einer Zeitraffer-Verzerrung und danach ihre Körper einer radikalen Umformung unterzogen. Das auf den Hosenboden des armen Troschinski niedergehende Lineal und der rhythmische Wechsel von sich langsam spannender Frage und plötzlich entladendem „Heßling!“ schließt die Körper der Jungen zunächst gänzlich aus dem Bild aus; negiert sie im Angesicht des unerbittlich fragenden, analysierenden, herrschenden Lehrers; biegt und bricht sie, bis sie schließlich – fein säuberlich in Reih und Glied, gemeinsam aufspringend – wieder sichtbar werden, um mit gesenktem Blick und in monotonem Gleichklang die ruhmreichen Schlachten der Hohenzollern dahinzumurmeln. Nur der Lehrer ist jetzt keine verschlagen austeilende Macht mehr, sondern sonnt sich genüsslich und gütig im Ruhme der erreichten Transformation.

Meine Erfahrung als Zuschauender unterwirft sich der sinnlichen Tour de Force, welche keine anderen Ankerpunkte bereithält als die unerbittlichen Gesichter der Lehrenden und den Rhythmus der Montage. Die Formen und Flächen der „empirischen Welt“³¹ einer Alltagswahrnehmung von Schule – Lehrende, Schüler*innen und der Raum des Klassenzimmers – werden in der ästhetischen Fiktion des Films neu zusammengesetzt und sind somit Einspruch in die alltäglichen Wahrnehmungspositionen eines sinnlichen Konsenses. Dieser ästhetische

31 Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 58.

Einspruch in den Szenen aus *DER UNTERTAN* und auch *DER MUSTERKNABE* – in deren Titeln bereits die autoritäre Normierung anklingt – ist zugleich Ausdruck eines künstlerisch-politischen Denkens, welches mich als sinnlich Erlebenden zu einem Teil dieser Wahrnehmungspositionen macht. Diese Szenen spannen mich als Zuschauenden in eine filmische Wahrnehmung dieser ‚Poetiken des Autoritären‘ ein, welche sich als sinnliche Weltentfaltung und ästhetischer Einspruch in allen Aspekten und Nuancen des Filmbildes gezielt auf mich beziehen. Doch wie lässt sich dieses ‚Beziehen‘ theoretisch fassen? In welchem Verhältnis steht das Klassenzimmer einer alltagsweltlichen oder historischen, konsensuellen Wahrnehmung zu den inszenierten, fiktionalen Bildräumen, welche ich in den Filmen sehe und die mich einspannen in ihre sinnlichen Einsprüche und Dissense – die mich zum ‚Subjekt‘ ihrer Wahrnehmung machen?

5 Subjektivierung und filmische Bewegungsbilder

In diesem Kapitel werde ich die Vorstellung fiktionalisierter Räume der Schule im deutschen Spielfilm mit jenen theoretischen Überlegungen zu filmischen Räumen verbinden, die Hermann Kappelhoff in seinen Konzepten von Erzähl-, Handlungs- und Bildräumen formuliert hat. Dabei werde ich diese Überlegungen zunächst mit Aristoteles' Gedanken zu Mimesis und Mythos kontrastieren – und somit die *Poetik*-Exegese aus Teil I fortsetzen. Stanley Cavells Ideen zum Film und die filmischen Raumkonzepte Kappelhoffs werden schließlich den Blick auf die Subjektivierung durch filmische Bewegungsbilder ermöglichen und mich zugleich dem Verhältnis von ‚Schule als Phänomen der Alltagswahrnehmung‘ und ‚Schule im deutschen Spielfilm als Fiktion‘ näherbringen. Als Beispiel dient mir in diesem Kapitel eine Szene aus dem Film *ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME* (DEU 1969) von Peter Zadek [TC 0:03:58–0:04:48], welcher auf dem Roman *Die Unberatenen*¹ von Thomas Valentin basiert.

5.1 Filmische Räume – ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME

Dr. Wieland (Werner Dahms) steht in Nahaufnahme und mit frontal in die Kamera gerichtetem Blick vor der mit einer Differentialrechnung beschriebenen Tafel [Abb. 21]. Schnell, zackig und monoton sagt er einen Lückentext auf, den die aufgerufenen Schüler*innen zu füllen haben: „Also, wie funktioniert der Beweis ...“ – er macht eine Pause, während der, in fetten weißen Buchstaben und quer über seinem Gesicht, das Wort ‚Mathematik‘ zu lesen ist und fährt fort: „... oder aber auch: Was wollen wir beweisen?“ Vom nicht blinzeln den Dr. Wieland wird im Folgenden eine ganze Reihe von Satzfragmenten abgefragt. Er allein ist währenddessen in Großaufnahme zu sehen.

Dr. Wieland: „Das also die ..., Koch?“

Koch: „Mittelwerteigenschaft“

Dr. Wieland: „zu einer sehr allgemeinen Gruppe von ..., Huje?“

Huje: „Funktionen“

Dr. Wieland: „in jedem inneren ... , Petri?“

Petri: „Intervall“

1 Thomas Valentin: *Die Unberatenen*. Hamburg 1963.

Dr. Wieland: „zukommt. Ja, natürlich. Wenn auch hier ... , Ulrike?“

Ulrike: „ein Sonderfall“

Dr. Wieland: „vorliegt. Die Kurvensehne liegt also ... , Hübner?“

Hübner: „Ja, der Beweis, dass ...“

Dr. Wieland: „Nein, sie liegt, Rull?“

Als Hübner die Antwort nicht weiß, wechselt Dr. Wieland auf den Schüler Rull (Wolfgang Schneider), der sich daraufhin in Nahaufnahme gebeugt und schreiend aufrichtet, um das Wort „parallel“ direkt in die Kamera zu sagen [Abb. 21]. Er senkt den Kopf wieder, es kommt jedoch keine Reaktion vom Lehrer; er richtet sich erneut auf und sagt im selben ausdruckslosen Duktus noch einmal „parallel“, senkt den Kopf und gibt die Antwort, als Dr. Wieland auch jetzt nicht reagiert, den Kopf hebend ein drittes Mal.



Abb. 21: Dr. Wieland und Rull, ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME (siehe auch Abb. 21*, Farbbogen).

Danach geht es mit dem Lückentext und der Kameraeinstellung des Lehrers weiter, die jetzt allerdings kurz und danach noch einmal etwas länger zu einer Frontalansicht der Klasse wechselt, die ebenso ausdrucks- und teilnahmslos die gewünschten Antworten hervorbringt [Abb. 22].

Rull: „Parallel. Parallel. Parallel.“

Dr. Wieland: „Zur ..., Haverkamp?“

Haverkamp: „X-Achse.“

Dr. Wieland: „Und der ‚Satz von Rolle‘ kommt zur Anwendung, nach dem ... , Adler?“

Adler: „Ja ... “

Karstens: [ins Wort fallend] „Nach dem einem speziellen Intervall differenzierbaren“

Dr. Wieland: „Nach dem ... , Adler? Adler?!“

Karstens: „y gleich f von x “

Adler: „Ruhe! Ja, y gleich f von x mit der Eigenschaft f von a gleich“

Dr. Wieland: „Gleich ... , Karstens?“

Karstens: „Gleich f von b im Innern des Intervalls mindestens eine Stelle x_i hat, für die f' von x_i gleich Null ist.“

Nach dem Abschluss dieser Übung endet die Szene mit einem Schnitt auf das Schulgebäude.



Abb. 22: Die Klasse, ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME (siehe auch Abb. 22*, Farbbogen).

Wie die Schulsequenz in *DER UNTERTAN*, so ist auch diese Szene aus *ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME*² in ihrer strukturellen Inszenierung aus Einstellungen, Schnitten, Schauspiel und Bewegungen auf eine sinnliche Erfahrung hin gefluchtet. Auch hier taucht die doppelte Bedeutung der Aufteilung des Sinnlichen auf: die gesellschaftliche Ordnung einer Schule der Alltagswahrnehmung und die ästhetische Fiktion des filmischen Bildes, der Schule im deutschen Spielfilm. Deutlich tritt der Konflikt um die Aufteilung sinnlicher Teilhabe, Sichtbarkeit und Sprachprivilegien hervor. Dr. Wieland (wie auch andere Lehrer im Laufe des Films) fordert von den

² Zadek verfilmte den Stoff bereits 1966 für das Fernsehen.

Schüler*innen, den ihnen zugeteilten Platz in dieser Ordnung einzunehmen, anzunehmen und auszufüllen. Zugleich entwirft der Film, in seiner subversiv-verfremdenden und die Bilder, Bewegungen und ‚Aussagen‘ von Schüler*innen, Lehrkräften und anderen Menschen quer und diagonal verschachtelt anordnenden Montage, einen sinnlichen Einspruch in den Konsens einer alltäglichen Wahrnehmung von Schule. Einer Wahrnehmung, welche Fragen und Antworten in einer zeitlichen, räumlichen und auch körperlichen Beziehung zueinander sieht. In der sinnlichen Organisation der Szene stellt sich die ‚Unterrichtseinheit‘ der Kurvendiskussion jedoch als vom menschlichen Miteinander entkoppelte und leere Form dar.

Die Art und Weise, wie die formal-ästhetischen Mittel der filmischen Inszenierung hier im Zusammenspiel eine konsistente und im Zuschauen erfahrbare, gerichtete Perspektivierung schaffen, lässt sich mit Hermann Kappelhoff Subjektivierung nennen. Das komplexe Verhältnis von medialen, poetischen und ästhetischen Vor-, Ab- und Nachbildern der Schule im deutschen Spielfilm und wie ich als Zuschauer über die Subjektivierung zu einem Teil von ihnen werde, möchte ich im Folgenden näher beleuchten. Ich beginne hier mit einem Exkurs zum aristotelischen Mimesisbegriff sowie zu filmischen Raumkonzepten, dessen Themen und Überlegungen ich im folgenden Kapitel zur Poiesis des Filme-Sehens fortsetzen werde. Auf diese Weise schließe ich an die Ausführungen zu Rancière an und versuche zugleich, die Idee der Fiktion der Schule im deutschen Spielfilm weiter aufzufalten. Wichtige theoretische Pfeiler werden dabei außerdem, wie bereits erwähnt, die Arbeiten Stanley Cavells sowie die Texte Hermann Kappelhoffs sein.

Kappelhoff hat die sich in historisch situierten Theoriekontexten gebildeten kinematografischen Raum- und Repräsentationsverständnisse durch unterschiedliche Raumvorstellungen charakterisiert und einer umfassenden Kritik unterzogen. Mit diesen Raumvorstellungen beschreibt er dabei verschiedene Möglichkeiten „kinematographischer Wahrnehmungsweisen“,³ womit sich nicht nur prägende Konzepte divergierender Raum- und Wahrnehmungstheorien nachzeichnen lassen, sondern zugleich die Frage adressiert wird, was wir sehen, wenn wir einen Film betrachten, und wie sich das, was wir betrachten, zu einer konsistenten Wahrnehmung von ‚Welt‘ zusammensetzt. Weiterführend gelangt er von der Charakterisierung der filmischen Räume zu der Beschreibung einer subjektivierten Wahrnehmung sowie zur analytischen Perspektive einer ‚Poetologie audiovisueller Bilder‘, welche die Poiesis des Filme-Sehens als phänomenale

³ Hermann Kappelhoff: Der Bildraum des Kinos. Modulationen einer ästhetischen Erfahrungsförm. In: Gertrud Koch, Robin Curtis, Marc Glöde (Hg.): *Umwidmungen. Architektonische und kinematographische Räume*. Berlin 2005, S. 138–149, hier S. 142.

und kulturelle Schnittstelle zwischen Film, individueller Rezeption und gemeinschaftlicher Weltbeschreibung untersucht.

Für Kappelhoff stellen diese Raumvorstellungen durchaus Perspektiven aus divergierenden Theoriemodellen dar, welche alle unter bestimmten theoretischen Prämissen ihre Berechtigung besitzen:

Zweifellos nämlich trifft, entgegen aller theoretischen Einwände, der abbildliche Verweis auf die äußere Wirklichkeit ebenso eine Dimension filmischer Wahrnehmung wie die semiotische oder kognitive Erschließung der textuellen und narrativen Strukturen. Zweifellos auch bezeichnet die Modellierung des Zuschauerblicks, unabhängig von den Konjunkturen der Theoriemodelle, einen ebenso grundlegenden Aspekt des filmischen Wahrnehmungsdispositivs wie die Kopplung der spezifischen Wahrnehmungswelt eines Films an die affektive Leiblichkeit individueller Zuschauer.⁴

Wieder findet sich hier eine nicht von der Hand zu weisende Parallele zu Rancières Beschreibung des paradoxen Verhältnisses der verschiedenen Logiken innerhalb der ästhetischen Moderne – und dabei besonders in ihrer Vereinigung im Film, der in seiner Geschichtlichkeit verschiedene Dimensionen und Bezüge der Möglichkeiten von Weltherstellung und -wahrnehmung zusammenführt.

5.2 Vom aristotelischen Mythos zum Erzählraum

Einen zentralen Punkt im Verständnis der aristotelischen *Poetik* – wie ich bereits mit Blick auf Rancières ausgeführt habe – als auch der cavellschen Film- und Genretheorie stellt der Aspekt der Nachahmung⁵ und Bezugnahme dar. Für Aristoteles ist

4 Hermann Kappelhoff: Die vierte Dimension des Bewegungsbildes. Das filmische Bild im Übergang zwischen individueller Leiblichkeit und kultureller Fantasie. In: Anne Bartsch, Jens Eder, Kathrin Fahlenbrach (Hg.): *Audiovisuelle Emotionen. Emotionsdarstellung und Emotionsvermittlung durch audiovisuelle Medienangebote*. Köln 2007, S. 297–311, hier S. 298.

5 Nur cursorisch sei hier auf die unterschiedlichen Bedeutungsmöglichkeiten der Begriffe Widerspiegelung, Abbildung und Mimesis hingewiesen: Widerspiegeln bezieht sich meist auf ein strukturell-ontologisches Verhältnis zwischen der Realität eines empirisch und materiell gegebenen Gegenstandes und der ästhetischen „Fiktion einer Realität in der Repräsentation“, während sich der Begriff der Abbildung auf ein phänomenal-ontisches Verhältnis beruft [Hans Heinz Holz, Thomas Metscher: *Widerspiegelung/Spiegel/Abbild*. In: Karlheinz Barck et al. (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden, 6 (Tanz – Zeitalter/Epoche)*. Stuttgart, Weimar 2005, S. 617–669, hier S. 621]. Bei beiden wird immer eine Referenzbeziehung zwischen Vor- und Nachbild angenommen [vgl. Holz, Metscher: *Widerspiegelung*, S. 621]. Mimesis ist ontologisch ein „Begriff menschlichen Herstellens (*technē*)“, wobei Werke der Natur vollendet (*ars perceptorica*) oder nach Maßgabe der Natur neu erschaffen (*ars imitatoria*) werden (entelechisches Prinzip) [Holz, Metscher: *Widerspiegelung*, S. 627]. In Bezug auf Aristoteles unterscheidet

Kunst und somit auch Dichtung immer Nachahmung. Der Mimesisbegriff bezeichnet darum einen dialektischen Dreh- und Angelpunkt seiner Poetiktheorie.⁶ Nach Aristoteles ist dem Menschen die Fähigkeit zur Mimesis angeboren – und er alleinig sei in der Lage, diese und deren Produkte mit Lust und Vergnügen wahrzunehmen.⁷ Dieses Vergnügen bezieht sich dabei sowohl auf den Gegenstand der Nachahmung wie auch die Art und Weise der technischen Ausführung der Mimesis.⁸ Durch angeborene Neugier und Erkenntnistrieb ist es möglich, Gefallen an Nachgeahmtem zu finden, dessen Vorlage man nie gesehen hat, und an Gegenständen, die in einer erlebten Wirklichkeit eher ‚Missvergnügen‘, Angst, Ekel oder Ähnliches auslösen würden.⁹ Dieses ‚Vergnügen an tragischen Gegenständen‘ wird somit bei Aristoteles

die neuzeitliche Kunsttheorie die ontologische Mimesis als „Gesetzlichkeit des Seienden“, die ontische Mimesis „des gegebenen Seienden“ und die realismustheoretische Mimesis „agierender und interagierender Menschen“ [Holz, Metscher: Widerspiegelung, S. 628]. Letztere bindet als ‚Mimesis der Praxis‘ „Kunst an die Möglichkeitskategorie gesellschaftlicher Handlung: Kunst legt, in dargestellten Handlungen und über interagierende Individuen, Wirklichkeit im Spielraum ihrer Möglichkeiten frei.“ Holz, Metscher: Widerspiegelung, S. 631.

6 Bernd Seidensticker führt aus: Die ursprüngliche Bedeutung des dem Substantiv *mimēsis* zugrunde liegenden Verbs *mimēsthai* „deckt ein breites Spektrum von Tätigkeiten ab, das von nachahmen über darstellen bis zu ausdrücken reicht, und Aristoteles schöpft diese Bedeutungsbreite auch voll aus“ [Bernd Seidensticker: Aristoteles und die griechische Tragödie. In: Gertrud Koch, Martin Vöhler, Christiane Voss (Hg.): *Die Mimesis und ihre Künste*. München 2010, S. 15–41, hier S. 17]. Seidensticker denkt hier an die Nachahmung der Realität in der Kunst, die nachahmende Darstellung oder Verkörperung in Drama und Tanz und das Zum-Ausdruck-Bringen oder Ausdrücken im Fall der Musik [vgl. Seidensticker: Aristoteles, S. 17–18]. Er übt jedoch Kritik, sowohl an der Übersetzung als ‚Nachahmung‘ – da hier zu sehr die Konnotation der Imitation mitschwingt – wie auch als ‚Darstellung‘ – weil hier „die Ähnlichkeitsrelation zwischen dem durch die Mimesis geschaffenen Produkt und der Realität nicht klar zum Ausdruck gebracht werde“ [Seidensticker: Aristoteles, S. 18]. Ein Problem, das sich auch auf mein Verhältnis von Schule der Alltagswahrnehmung und Fiktion der Schule im deutschen Spielfilm übertragen lässt.

7 Vgl. Aristoteles: *Die Poetik*, hg. und übers. von Manfred Fuhrmann. Stuttgart 1982, S. 11; Holz, Metscher: *Widerspiegelung*, S. 627; Gertrud Koch, Martin Vöhler, Christiane Voss: *Zur Einführung. Die Mimesis und ihre Künste*. In: Dies. (Hg.): *Die Mimesis und ihre Künste*. München 2010, S. 9–11, hier S. 9; Seidensticker: Aristoteles, S. 15; Bernd Seidensticker: *Die Grenzen der Katharsis*. In: Martin Vöhler, Dirck Linck (Hg.): *Grenzen der Katharsis in den modernen Künsten. Transformationen des aristotelischen Modells seit Bernays, Nietzsche und Freud*. Berlin, New York 2009, S. 3–20, hier S. 3–4; Theo Girshausen: *Ursprungszeiten des Theaters. Das Theater der Antike*. Berlin 1999, S. 139.

8 Vgl. Girshausen: *Ursprungszeiten*, S. 140 und Seidensticker: *Grenzen*, S. 3.

9 Vgl. Seidensticker: *Grenzen*, S. 3; Bernd Seidensticker: *Über das Vergnügen an tragischen Gegenständen*. In: Heinz Hofmann (Hg.): *Fragmenta Dramatica. Beiträge zur Interpretation der griechischen Tragikerfragmente und ihrer Wirkungsgeschichte*. Göttingen 1991, S. 219–241, hier S. 223; Girshausen: *Ursprungszeiten*, S. 140. Für Seidensticker kommt hier die ontologische wie auch ästhetische Differenz und zeitliche Distanz zwischen Vor- und Abbild hinzu, welche dem zeitge-

neben der Neugier auch durch die Sichtbarkeit und den Genuss an der technischen Fertigkeit der Mimesis und ihrer aus diesem Verhältnis hervorgehenden, wahrgenommenen Differenz zwischen Nachgeahmtem und erlebter Wirklichkeit bestimmt.¹⁰

Bevor ich mich jetzt weiter mit der aristotelischen Mimesis befasse, muss ich auf einen wichtigen Aspekt der aristotelischen *Poetik* hinweisen: Wenn in deren Zusammenhang von Nachahmungen die Rede ist, sind poetische Handlungen gemeint und keine Abbildungen im Sinne darstellender Künste. Dies bedeutet, dass es zu einer Verschiebung der Mimesis-Bedeutung kommt, wenn man den aristotelisch verstandenen Begriff auf reproduzierende Medien, wie Fotografie und Film überträgt – wo er schnell als Abbildrealismus missverstanden werden kann. Wenn ich im Folgenden also die aristotelischen Begriffe mit filmtheoretischen Überlegungen kontrastiere oder parallelisiere, so stellen diese immer im jeweiligen Kontext zu sehende Interpretationen dar.

Im Gegensatz zu Platons Nachahmungsvorstellungen legt Aristoteles' Verständnis von Mimesis der Kunst keinen Wert auf die „Nachbildung einzelner Gegenstände“, sondern bezieht sich auf den Mythos als „Verknüpfung [...] von Handlungselementen“, die nicht mehr in einer Referenzbeziehung mit zu kopierenden Objekten stehen¹¹ und somit als Fiktionen auch nicht mehr unter das Kriterium des Faktischen fallen. Unter Mythos, so Arbogast Schmitt, sei dabei in Bezug auf die Handlungsdarstellung aber nicht „etwas nur Fiktives, Erfundenes, ‚Mythisches‘ [gemeint, sondern CR] vielmehr, daß sie anders als rationale, dialektische oder rhetorische Beweise ihre Verständnisprämissen in der Handlung selbst darstellt, so daß diese Handlung über sich hinausweist [...]“.¹² Der Mythos, so ließe sich sagen, stellt also die Bedingungen, unter denen er seine Welt entfaltet, selbst erst her. Im Grunde genommen bedeutet dies, dass er – wenn es sich um ‚gute Dichtung‘ handelt¹³ – nicht auf eine ihm äußerliche Logik angewiesen

nössischen Publikum der Tragödie eine Distanzierung von den Ereignissen des Dramas ermöglicht. Vgl. Seidensticker: *Grenzen*, S. 3–4 und Seidensticker: *Aristoteles*, S. 26.

¹⁰ Man könnte hier vielleicht an eine Art Verfremdung denken, wie sie sich – nicht unähnlich – bei Rancière in der Geschichtlichkeit des Films im Konflikt zwischen ethischem, repräsentativem und ästhetischem Regime herstellt; also als sinnliche Differenz zwischen verschiedenen Modi der Wahrnehmung von Welt.

¹¹ Kablitz: *Die Unvermeidlichkeit*, S. 200.

¹² Arbogast Schmitt: *Die Poetik des Aristoteles und ihre Neudeutung in der Dichtungstheorie des Secondo Cinquecento*. In: *Anglia. Zeitschrift für Englische Philologie* 122/1 (2004), S. 6–23.

¹³ Der Begriff des Mythos umfasst im aristotelischen Sinne die Handlung ‚guter‘ Dichtung, in welcher „alle ihre Teilmomente notwendiger oder (zumindest) wahrscheinlicher Ausdruck ihrer Gründe sind“. Arbogast Schmitt: *Einleitung*. In: *Aristoteles: Poetik*. Berlin 2011, S. 45–192, hier S. 102.

ist, sondern wie Kappelhoff schreibt, eine „ursprungslose Rede“ ist.¹⁴ Ich muss kein erschöpfendes Wissen über die Schule im Wilhelminischen Kaiserreich besitzen, um nachvollziehen zu können, dass sie in *DER UNTERTAN* als streng, gewalttätig und autoritär inszeniert wird: Denn sie stellt sich in meiner Wahrnehmung selbst als solche her. Eine ähnliche Idee findet sich bei Ranciére im Modus der Anschauung des Films (hierauf bin ich in Teil I bereits eingegangen). Der Mythos ist bei Aristoteles also nicht mehr mit der Konnotation des Unlogischen oder Sagenhaften versehen – wie für frühere Historiker –, sondern er ist das dem Drama selbst erst Bedeutung Stiftende,¹⁵ der „*Terminus technicus* für die einheitliche Durchkomposition einer Handlungsdarstellung.“¹⁶

Was aber sind die im Mythos nachgeahmten Handlungen? Im aristotelischen Drama werden handelnde Menschen nachgeahmt, die sich entweder besser als der ‚Durchschnitt‘ (Tragödie) oder schlechter als dieser (Komödie) verhalten.¹⁷ Da sich dieses Handeln der Menschen erst über mehrere Schritte und nicht in „einer Geste oder einem Satz“ vollendet, besteht der Mythos auch aus mehreren Handlungsschritten, welche zusammengenommen erst die „Handlungsganzheit“ bilden.¹⁸ Mimesis ist demnach nicht die Nachahmung von partikulären Gegenständen oder spezifischen Ereignissen – und somit nicht die Abbildung von Setting oder Kos-

14 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 43.

15 Vgl. Girshausen: *Ursprungszeiten*, S. 146 und Schmitt: Einleitung, S. 119–120.

16 Schmitt: Einleitung, S. 102.

17 Vgl. Girshausen: *Ursprungszeiten*, S. 136; Christof Rapp: *Aristoteles zur Einführung*. Hamburg 2001, S. 68–69; Aristoteles: *Die Poetik* [1982], S. 7. In der Poesie sind nicht nur diese, sondern auch durchschnittlich Handelnde möglich, womit nach Theo Girshausen der „Gegenstand der dramatischen Poesie [...] den ganzen Radius der menschlichen *Möglichkeiten*“ umfasse. Girshausen: *Ursprungszeiten*, S. 136. Hervorhebung im Original.

18 Schmitt: Einleitung, S. 120. Aus der Prämisse einer unabänderlichen Handlungseinheit als Grundbedingung ‚guter Kunst‘ destilliert Schmitt die Antwort auf Aristoteles’ eigentliche Frage in der *Poetik*: Wie kann gute Kunst entstehen? „Aristoteles hat diese Frage zur Grundfrage seiner *Poetik* gemacht. Bereits der erste Satz benennt als Darstellungsziel der ganzen Abhandlung die Beantwortung der Frage, wie ein Mythos so gestaltet werden könne, dass seine Darstellung das Prädikat ‚Kunst‘ verdient. [...] Das eigentliche Thema der *Poetik* bildet keineswegs die Frage, wie Dichtung eine ihr vorgegebene Wirklichkeit nachahmen könne oder solle, sondern: wodurch es der Dichtung gelingt, anders als es ihr die Mischung aus Ordnung und Kontingenz in der Wirklichkeit vorgibt, eine durchformte Einheit zustande zu bringen, bei der alle Teile in einem notwendigen oder wahrscheinlichen Zusammenhang miteinander stehen, so dass kein Teil fehlen, hinzukommen oder vertauscht werden könnte, ohne dass das Ganze sich als Ganzes ändern würde. Diese Einheit soll zudem die jeweils einmalige Einheit eines Kunstwerks sein und nicht durch allgemeine Regeln, die auf viele oder alle Inhalte passen, zustande kommen.“ Schmitt: Einleitung, S. 104.

tüm –, sondern von – im Sinne der Dualität des Dramas – modellhaften beziehungsweise idealtypischen Handlungen der Menschen.¹⁹

Zurück zum Film: Mit dem ersten kinematografischen Raum – dem Erzählraum – beschreibt Kappelhoff die Vorstellung, dass sich der „illusionäre Realismus des Films“ als eine über die Dauer der Betrachtung entfaltende „Realitätswahrnehmung“ herstellt.²⁰ Der Film erzeugt das, was wir als repräsentative Darstellung wahrnehmen mögen, erst im Laufe der Spieldauer aus seiner Narration heraus – wodurch die Darstellung als ‚ursprungslose‘ oder auch ‚mythische‘ Rede erscheint.²¹ Egal wie weit das, was wir in einem Film sehen, auch von unserer eigenen Alltagserfahrung entfernt ist, der Erzählraum als „Illusion eines homogenen Raums“ ermöglicht in der Entfaltung der filmischen Narration die Erfahrung einer als ‚realistisch‘ wahrzunehmenden Darstellung.²² Auch wenn die Klassenzimmer in *DER UNTERTAN* und *ICH BIN EIN ELEFANT*, *MADAME* räumlich und zeitlich fragmentiert sind – nur aus Großaufnahmen und aus dem bewegungsdynamischen Zusammenhang gerissenen Ausschnitten bestehend –, nehme ich sie durch ihre narrative ‚Vernähung‘²³ im Kontext der Erzählung als raumzeitlich konsistente filmische Erzählräume wahr.

Die theoretisch-analytische Perspektive des Erzählraums konzentriert sich also auf die Narration und das Nachzeichnen ihrer kausalen Logiken. Spezifische Erfahrungsweisen, wie sie das audiovisuelle Bewegungsbild von anderen medialen Formen abgrenzen – ich denke hier noch einmal an das rhythmische ‚Einhämmern‘ der Fragen in *DER UNTERTAN* –, spielen in der analytischen Perspektive dieses Raumkonstrukts eine untergeordnete oder keine Rolle. Die sich erst in ihm entfaltende innere Logik eines aristotelischen Mythos ließe sich so durchaus mit der überspitz-

¹⁹ Diese Handlungen wiederum werden aus unterschiedlichen Ereignissen zu Einzelhandlungen (*sýstasis* oder *sýnthesis ton pragmatón*) zusammengenommen und bilden so erst die Form des *mythos* [vgl. Seidensticker: Aristoteles, S. 22–23 und Rapp: *Aristoteles*, S. 68]. Mythos bezeichnet nach Girshausen die Mimesis von Handlung beziehungsweise die „[...] Fabel im Brechtschen Sinn oder [...] was im Englischen *plot* heißt: also [...] Handlungshergang und -zusammenhang“ [Girshausen: *Ursprungszeiten*, S. 144]. Schmitt widerspricht hier – wenn auch nicht Girshausen direkt – der Deutung des Mythos als *plot*, da er den Handlungsbegriff bei Aristoteles selbst eingeschränkt sieht: „Unter Handlung versteht Aristoteles nicht jede konkrete Geschehens-, Ereignis- oder Begebenheitsfolge, an der Menschen mitwirken (also auch kein ‚plot‘ oder keine ‚storyline‘), sondern nur dieses aktive Mitwirken selbst, und nur, wenn es frei und mit Überlegung zustande kommt. Tiere und Kinder handeln in seinem Sinn daher grundsätzlich nicht. Erst ein Charakter mit Erfahrung und einer gewissen Reife handelt.“ Schmitt: Einleitung, S. 105.

²⁰ Kappelhoff: Bildraum, S. 138.

²¹ Vgl. Kappelhoff: Bildraum, S. 138–139.

²² Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 44.

²³ Der Begriff der ‚Vernähung‘ verweist in diesem Zusammenhang auf das Konzept der ‚Suture‘. Vgl. Kaja Silverman: Suture. In: Dies. (Hg.): *The Subject of Semiotics*. New York 1983, S. 194–236.

ten Vorstellung des Films als literarischen Text parallelisieren, dessen kausalogische Verknüpfung von Handlungselementen den Erzählraum schafft.

5.3 Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit: Der Handlungsraum

Ein zentraler Punkt der dramatischen Handlung (und der künstlerischen Mimesis als solcher) ist bei Aristoteles die Wahrscheinlichkeit ihrer Nachahmung²⁴ (wor- auf ich bereits im Rahmen der Besprechung des repräsentativen Regimes und des Exkurses zu den regelpoetischen Diskussionen der französischen Klassik eingegan- gen bin): „Dichtung stellt [...] dar, wie ein Mensch von bestimmtem Charakter auf Grund eben dieses Charakters mit Wahrscheinlichkeit oder Notwendigkeit ganz Bestimmtes sagt oder tut.“²⁵ Die Aufgabe der Mimesis und der Dichtung ist nach Arbogast Schmitt somit die „Überführung eines Möglichen in den aktuellen Vollzug“²⁶. Sie orientiert sich dabei weder am ‚wirklichen Leben‘ noch an der Möglichkeit der dramatischen Realisierung in diesem:²⁷

Auch wenn es unwahrscheinlich ist, dass Menschen wie der Odysseus und die Penelope Homers oder die Lysistrate des Aristophanes im gewöhnlichen Leben vorkommen – wenn sie vorkommen würden, müssten sie genauso handeln, wie sie bei Homer oder Aristophanes dargestellt sind.²⁸

Es ist dies, was für Rancière in den Fiktionen des repräsentativen Regimes die Ratio der Fakten von jener der Fiktion unterscheidet. Im Gegensatz zum historischen Stoff,²⁹ der als Grundlage für die Geschichtsschreibung dient, welche „ein-

²⁴ „Aufgrund des Gesagten ist auch klar, dass nicht dies, die geschichtliche Wirklichkeit (einfach) wiederzugeben, die Aufgabe eines Dichters ist, sondern etwas so (darzustellen), wie es gemäß (innerer) Wahrscheinlichkeit oder Notwendigkeit geschehen würde, d. h., was (als eine Handlung eines bestimmten Charakters) möglich ist.“ Aristoteles: *Poetik* [2011], S. 13.

²⁵ Schmitt: Einleitung, S. 118.

²⁶ Schmitt: Einleitung, S. 118.

²⁷ Vgl. Schmitt: Einleitung, S. 118–119.

²⁸ Schmitt: Einleitung, S. 119.

²⁹ Die Tragödie behandelt oft Gründermythen und Legenden, welche von Aristoteles als ‚wirklich geschehen‘ betrachtet werden und so dem Drama eine doppelte Glaubwürdigkeit verleihen sollen. Hier zeigt sich das Geschichtsverständnis der Antike, welches nicht scharf trennt zwischen Legenden, historischen Ereignissen und möglichen Handlungen [vgl. Girshausen: *Ursprungszeiten*, S. 147]. Girshausen sieht in der *Poetik* deshalb eine spezifische Form der antiken Geschichtsschreibung, der ein auf „charakteristische Weise modifiziertes mythisches Denken zugrunde“ liege [Girshausen: *Ursprungszeiten*, S. 131]. Er vertritt weiter die Meinung, dass es sich bei der *Poetik* aus diesem Grund nicht um eine normative Sammlung von Vorschriften handelt, sondern um eine theaterhistorische Schrift, in welcher „die von Aristoteles und seinen Schülern

malige, besondere Handlungen von besonderen Menschen“ darstellt, zeigt die Dichtung mögliche und modellhafte Handlungen, welche wahrscheinlich und somit auch glaubwürdig sein sollen.³⁰ So besitzt sie eigene Gesetze des Wahrscheinlichen und Möglichen, die nicht „mit den Maßstäben der Richtigkeit gemessen werden [können, CR], die in der Realität gelten [...]“³¹. Die Ratio der Fiktion der Dichtung gehört also nicht mit der Ratio der Fakten in ein gemeinsames, poetisches Kontinuum.

Aristoteles beschreibt über die Begriffe von ‚Möglichkeit‘ und ‚Wahrscheinlichkeit‘ eine Art fiktionalen ‚Handlungs-Realismus‘: Der Mythos als unhintergehbare Handlungseinheit soll implizit realistisch (nicht real, sondern kausal-logisch) im Sinne einer aus ihm erwachsenden, wahrscheinlichen Möglichkeit sein. Aus diesen Überlegungen ergeben sich folglich auch Ableitungen über das Verhältnis von ‚Vorbild‘, Handlungen und deren ‚Abbild‘. Die Dichtung muss im Sinne von Aristoteles Handlungen der Realität nicht deckungsgleich wiedergeben, sondern kann sie auch „idealisierend verschönern bzw. karikierend verzerren [...]“³². So, wie sich die Handlung der Tragödie aus möglichen und wahrscheinlichen Einzelhandlungen zusammensetzt, welche wiederum Nachahmungen von Handelnden sind, geht auch der Aspekt der ‚Schönheit‘ einer Nachahmung in der Antike weit „über die Mimesis einzelner Vorlagen der Natur hinaus“³³. Es muss in der Idealisierung von mehreren Vorlagen das Beste kombiniert werden, um etwas Schönes oder Karikierendes zu schaffen.³⁴ Auf diese Weise löst – konsequenterweise – das idealisierte und in seiner Nachahmung ‚wahre‘ Kunstwerk die Natur als Vorlage der Mimesis ab.³⁵

gesammelten didaskalischen Angaben zur Entwicklung der Tragödie in Athen ausgewertet werden sollten“ [Girshausen: *Ursprungszeiten*, S. 148]. Nicht zuletzt, so Seidensticker, sehe Aristoteles in Tragödie und Komödie End- und Höhepunkte einer teleologischen Entwicklung von primitiven Formen hin zum Drama. Vgl. Seidensticker: Aristoteles, S. 19.

³⁰ Girshausen: *Ursprungszeiten*, S. 145–146. Vgl. auch Aristoteles: *Poetik* [2011], S. 13–14.

³¹ Seidensticker: Aristoteles, S. 24.

³² Seidensticker: Aristoteles, S. 23.

³³ Adrian Stähli: Mimesis als Aufführung und Darstellung. In: Gertrud Koch, Martin Vöhler, Christiane Voss (Hg.): *Die Mimesis und ihre Künste*. München 2010, S. 43–67, hier S. 46.

³⁴ Vgl. Stähli: Mimesis als Aufführung und Darstellung, S. 46.

³⁵ Vgl. Stähli: Mimesis als Aufführung und Darstellung, S. 46. Die hellenistische Ekphrasis wird als Höhepunkt dieses mimetischen Realismus gedeutet, „welcher der ‚Wahrheit‘ der Naturnachahmung verpflichtet“ sei [Stähli: Mimesis als Aufführung und Darstellung, S. 48]. Noch Lodovico Dolce schrieb in der Renaissance den Meisterwerken einen höheren, autoritäreren Status als Vorlage zu als der Natur selbst. Vgl. Stähli: Mimesis als Aufführung und Darstellung, S. 49.

Aristoteles betont also – im Gegensatz zu Platon³⁶ – den „kulturell produktiven Charakter der Mimesis“, welche das Fundament aller Künste und der menschlichen Kultur sei.³⁷ Kunst könne, als eine weitere mögliche Replik auf Platons ‚ideenlose Imitation‘ verstanden, die ‚Wahrheit der Wirklichkeit‘ bestimmen und sich als anthropozentrische Größe entfalten: „Gegenstand der Mimesis ist die Wirklichkeit in bezug [sic!] auf den Menschen.“³⁸ Die dichterische Verknüpfung von Teilen zu einem neuen, allgemeinen Ganzen stellt eine deutliche Absage an das platonische Konzept von Darstellungen als Nachahmung oder Spiegel von partikularen Gegenständen dar.³⁹ Mimesis als Nachahmung von Handlungen trägt im aristotelischen Verständnis somit explizit schöpferische und synthetisierende Züge, wodurch ihr sowohl eine dialektische Funktion zukommt, wie sie im gleichen Zug auch der Konnotation einer lediglich abbildenden oder wiederspiegelnden Vorstellung widerspricht. Auch wenn sich in den ‚Möglichkeiten‘ das Handeln der Menschen widerspiegeln kann, steht seine ‚dramatische Wahrscheinlichkeit‘ doch gänzlich ‚in den Diensten‘ des Mythos.

Da sich die poetische Dichtung nicht auf das Partikulare, sondern Allgemeine bezieht und ‚Wissen‘ generiert, anstelle es nur zu reproduzieren, kann sie theoretisch den Anspruch erheben, ‚philosophischer‘ zu sein als die Historiografie.⁴⁰ Sie steht also explizit einem abbildend-repräsentativen Verständnis von nachahmender Handlung gegenüber: „Denn poetische Handlungen repräsentieren nichts, das außerhalb von ihnen selbst ist, sie *realisieren vielmehr in sich selbst* ein Prinzip, das andernorts, und das heißt in dem, was den Gegenstand ihrer Nachahmung bildet, vermisst wird.“⁴¹ Mimesis ist somit immer schöpferisch wie auch konstruktiv und „weit mehr [...] als bloße *imitatio naturae* [...]“⁴² da sie erschafft,

36 Der aristotelische Mimesisbegriff setzt sich in seiner Bedeutung diametral von der früheren platonischen Definition und ihrer Herabwürdigung der Kunst als ‚bloßer Imitation‘ ab. Der Künstler erschaffe zum Beispiel für Platon durch „leere Imitation“ lediglich wesenlose Kopien, denen nichts Wirkliches oder Wahrhaftiges anhafte; die ‚Wahrheit‘ sei für ihn hingegen nur in ‚den Begriffen‘ zu finden [Holz, Metscher: Widerspiegelung, S. 626]. Mehr noch wertet er die Kunst mit der Metapher des Spiegels als nachbildende (nicht abbildende) ‚Fälschung‘ ab. Vgl. Kablitz: Die Unvermeidlichkeit, S. 199–200.

37 Holz, Metscher: Widerspiegelung, S. 627. Was sich nicht zuletzt in seinen Aussagen zu Praxis und Poiesis und ihren für die Gesellschaft der Polis wichtigen Funktionen zeigt.

38 Holz, Metscher: Widerspiegelung, S. 627. Vgl. auch Kablitz: Die Unvermeidlichkeit, S. 201.

39 Vgl. Kablitz: Die Unvermeidlichkeit, S. 201.

40 Vgl. Kablitz: Die Unvermeidlichkeit, S. 200. Das Vergnügen an der Mimesis erklärt sich somit auch durch das Lernen beim Betrachten. Vgl. Seidensticker: Aristoteles, S. 16.

41 Kablitz: Die Unvermeidlichkeit, S. 201. Hervorhebung im Original.

42 Seidensticker: Aristoteles, S. 25. „Das Mögliche, an dem sich die Dichtung orientiert, ist dagegen das Potenzial eines bestimmten, geformten Charakters. Indem sie zu diesem Potenzial eine dazugehörige Wirklichkeit erschafft oder durch aufmerksame Auswahl aus dem ‚wirklichen‘ Leben aussondert und aufnimmt, ist die Dichtung nicht nur die rückwärtsgewandte Darstellung

was vorher nicht da war: Selbst, wenn sie Handlungen nachahmt, die dem Mythos eingegliedert sind, ist dieser immer auch eine notwendige Konstruktion, denn selbst der Begriff der ‚Handlung‘ ist konstruktiv, da er bereits eine Interpretation der Wirklichkeit voraussetzt.⁴³

Überträgt man die Nachahmung von poetischen Handlungen konsequent auf den Film als mediale Form,⁴⁴ ergibt sich in dieser Perspektivierung die Alternative zu einem ontologisch-fotografischen Abbildrealismus des filmischen Bildes. Denn dieses kann weder abbildlich repräsentieren, ‚was‘ vor der Kamera noch ‚wie‘ etwas vor der Kamera war. Aus diesem Grunde kann Film auch keine historischen Handlungen ‚nachstellen‘: weil sie als Geschichtsschreibung im aristotelischen Verständnis inadäquat für eine dichterische Umsetzung sind und im Sinne der Mimesis auch nicht repräsentiert werden können. Dieser zunächst restriktive Zug mit Blick auf die ‚Möglichkeiten‘ des Films ist jedoch nur die eine Seite der Medaille. Denn Film – wie Dichtung – schafft unentwegt Neues. Was auch immer sich vor die Kamera bewegt, wird auf der Leinwand zu etwas anderem⁴⁵ – nicht so sehr aufgrund der ideologischen Transformationen durch den Apparat,⁴⁶ vielmehr durch die schöpferische Kraft der Mimesis. Zugleich rückt diese Perspektive die Frage nach der Wahrnehmung und Erfahrung in den Mittelpunkt. Wenn sich ‚Vor-‘ und ‚Abbild‘ kategorisch in keinem repräsentativen Verhältnis zueinander befinden, was bedeutet dies für die Wahrnehmung von Objekten, Personen oder Vorgängen auf der Leinwand, die mir aus der Alltagserfahrung bekannt sind?

An dieser Stelle wird klar, dass sich Rancière nicht nur mit seiner Theorie der ästhetischen Moderne von einer aristotelisch geprägten Vorstellung von Film weiter entfernt, sondern auch mit seinem Konzept des Repräsentativen, welches als Verhältnis bei Aristoteles fehlt. Nicht nur stellt für Rancière der filmische Apparat ein wesentliches Mittel im romantisch-ästhetischen Verständnis dar (ohne den Projektor dabei mit einzubeziehen, wie dies Jean-Louis Baudry tat), auch sieht er die politische – und das heißt: Neues und Einsprüche in Bestehendes schaffende – Kraft des Films nicht in der Mimesis des repräsentativen oder auch

von schon Vorhandenem. Sie ist vielmehr gerade dadurch schöpferisch und macht auf Ungeohntes und Ungesehenes aufmerksam oder bringt es überhaupt erst zur Verwirklichung.“ Schmitt: Einleitung, S. 119.

43 Vgl. Hans-Thies Lehmann: Notiz über Mimesis. In: Gertrud Koch, Martin Vöhler, Christiane Voss (Hg.): *Die Mimesis und ihre Künste*. München 2010, S. 69–74, hier S. 70.

44 Was, wie ich bereits schrieb, immer problematisch ist, da Aristoteles die Mimesis nicht mit Bezug auf Bilder, sondern lediglich Handlungen denkt.

45 Hier kann man natürlich auch wieder die Parallele zu Rancières Fiktionen ziehen.

46 Vgl. Jean-Louis Baudry: Ideologische Effekte erzeugt vom Basisapparat [1970]. In: Robert F. Riesinger (Hg.): *Der kinematographische Apparat. Geschichte und Gegenwart einer interdisziplinären Debatte*. Münster 2003, S. 27–40, hier S. 37.

poetischen Regimes, sondern im Konflikt dieses Regimes mit den gerade von Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit entbundenen, egalitären Logiken der romantischen Ästhetik.

Viele Aspekte des aristotelischen Möglichkeitsraums finden eine Entsprechung in dem, was Kappelhoff als Handlungsraum des Films beschreibt. Dieser bezeichnet ein Kernelement vor allem der neoformalistischen und kognitivistischen Filmtheorie und schöpft die Beziehung von ‚Vor-‘ und ‚Abbild‘ nicht aus dem narrativen Reservoir des Films selbst, sondern aus einem kognitivistischen Perzeptionsverständnis, welches sich an unserer Alltagswahrnehmung orientiert. Ihm liegt die theoretische Prämisse zugrunde, dass die Geschlossenheit eines wahrgenommenen bildlichen Realismus nicht aus der filmischen Narration heraus erzeugt wird – wie im Erzählraum –, sondern aus der kausal-logischen und durch kognitive Prozesse organisierten Verknüpfung repräsentativer Handlungselemente, wodurch erst das Nachvollziehen und Wahrnehmen des filmischen Raumes als homogene räumliche Struktur möglich wird.⁴⁷ Die Grundlage des Handlungsraumes ist der Bezug auf die universelle Prämisse der Alltagswahrnehmung, wonach die filmische Rezeption in der Wahrnehmung auf einer kognitiven Ebene identisch mit jener des Alltags sei.⁴⁸

Aus dieser Sicht ist die diegetische Welt zwar nicht direkt in den filmischen Bildern repräsentiert; sie geht aber aus der kausal-logischen Verknüpfung ‚gegebener‘ Bild-Repräsentationen als Narration hervor. Die Frage nach dem Film-Verstehen betrifft folglich die kausal-logische Verknüpfung der szenischen Abfolge als Ereignisketten handelnder Akteure in einer diegetischen Welt, deren Wahrnehmungsgrund mit der alltäglichen Welt der Zuschauer identisch ist. Jedenfalls lässt sie sich nach den gleichen kognitiven Gesetzmäßigkeiten erschließen wie die alltägliche Wirklichkeit.⁴⁹

Der Handlungsraum etabliert also ein räumliches System, welches als eine Art ‚Rahmen‘ fungiert und „die bewegten Bilder als Aktionen im Raum“ übersetzt.⁵⁰ Objekte, Figuren und Bewegungen im Film werden demnach auf dieselbe Weise sinnlich ‚erfasst‘ wie im Alltag: als Bestandteile eines Raumes, der immer schon als Wahrnehmungs- und Verstehenssystem gegeben ist. Die Erscheinungsbedingung dieses Raumes und der Bewegungen in ihm ist die kognitiv organisierte, kausal-logische Verknüpfung seiner bildlichen Bestandteile im filmischen *continuity system* der Montage.⁵¹ Aus einzelnen Perspektiven und Bewegungen wird in

47 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 44.

48 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 45.

49 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 45.

50 Kappelhoff: Die vierte Dimension, S. 301.

51 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 44 und Kappelhoff: Die vierte Dimension, S. 299.

der Montage die auf der Alltagswahrnehmung fußende, kognitive Wahrnehmung eines kontinuierlichen und homogenen Raums geschaffen.⁵²

Während die Illusion eines homogenen Raumes im Konzept des Erzählraumes aus der Narration hervorgeht und somit kulturhistorisch wie auch medial determiniert erscheint,⁵³ ist sie im Handlungsraum als Bezug zur Alltagswahrnehmung apriorisch vorausgesetzt.⁵⁴ Indem dieser Handlungsraum aber jede räumliche Konstruktion auf dieselbe perzeptive Basis stellt, verschließt er sich, so Kappelhoff, den semantischen Möglichkeiten, welche in den unterschiedlichen Konstruktionen filmischer Räume liegen.⁵⁵

In meinen beiden Beispielen aus *DER UNTERTAN* und *ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME* stellt sich der fiktionale Klassenraum in der Perspektive des Handlungsraums durch die Operation des Gegenschnitts als Vernäherung der beiden Sichtachsen von Lehrern und Schüler*innen her. Mein aus der Alltagswahrnehmung herrührendes Verständnis von Blickrichtungen erlaubt mir demnach – im kognitivistischen Nachvollzug – den Raum, welcher in beiden Beispielen unterschiedlich stark abstrahiert erscheint, als einen homogenen Raum wahrzunehmen. Der Ausschnitt aus *DER UNTERTAN* macht aber auch deutlich, dass nicht nur die geometrische Raumkonstruktion beachtet werden muss, sondern auch die zeitliche Struktur der Szene: Die rhythmische Strukturierung der abwechselnd fragenden Lehrer ‚zerreißt‘ quasi den homogenen Handlungsraum und öffnet ihn in Richtung einer eher dynamisch zu verortenden, ‚zeitlichen Raumstruktur‘.

5.4 Der Bildraum und die Subjektivierung des filmischen Bewegungsbildes

Als dritte Perspektive nach Erzähl- und Handlungsraum beschreibt Kappelhoff den Bildraum (oder auch Wahrnehmungsraum), in welchem die unterschiedlichen Formen von Montage, Bewegung und Kadrierung ein sich in der Dauer des Films entfaltendes, zeitlich-rhythmisches Bewegungsmuster schaffen.⁵⁶ Dieser Bildraum macht

52 Diese Vorstellung eines apriorischen Raumes, in dem sich Bewegungen und Objekte als Repräsentationen mit Verweis auf die Alltagswahrnehmung bezögen, bilde, so Kappelhoff, die Grundlage der meisten semiotischen, texttheoretischen und kognitivistischen filmanalytischen Ansätze. Vgl. Kappelhoff: *Die vierte Dimension*, S. 299.

53 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 44.

54 Vgl. Kappelhoff: *Bildraum*, S. 139 und Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 44.

55 Vgl. Kappelhoff: *Bildraum*, S. 139.

56 Vgl. Kappelhoff: *Die vierte Dimension*, S. 301–302. Wenn die kognitivistische Filmtheorie im ‚klassischen Erzählkino‘ das Modell des paradigmatischen Handlungsraums verortet, erkennt Kappelhoff auch in diesem ein ästhetisches Bewusstsein für nicht allein abbildende Raumkonfi-

die Wahrnehmung der Zuschauenden zur Prämisse der sinnlich erfahrenen Herstellung des kinematografischen Raumes in der Dauer des filmischen Bewegungsbildes.⁵⁷ Der Bildraum bezeichnet dabei die Verschränkung der dem technischen, filmischen Bild eigenen Rhythmik und Dynamik als „räumliche Bewegungsfiguration in der Zeit“⁵⁸ mit der Wahrnehmung durch einen zuschauenden Körper.⁵⁹

Filmische Bilder greifen auf die „Bedingungen der Wahrnehmungen selber“ durch.⁶⁰ Dabei konstituiert sich das filmische Bewegungsbild in der Rezeption aus zwei ‚Wahrnehmungsakten‘: des technischen (filmischen) Bildes und seiner Wahrnehmung von Welt und zum anderen der Körper der Zuschauenden und ihrer Wahrnehmung dieser wahrgenommenen Welt.⁶¹ Mit dieser Prämisse entsteht ein filmisches Bewegungsbild also erst im Akt des Sehens als Wahrnehmung⁶² und kann nicht – wie etwa der Abzug einer analogen Fotografie – als materielles Artefakt behandelt werden.⁶³ Also sind diese Bewegungsbilder auch nicht als unbewegliche Objekte zu verstehen oder zu analysieren.⁶⁴

gurationen, welche mit dem Wissen um die poetische Funktionalität divergierender filmischer Räume aktiv umgehen und dieses auch gezielt nutzen, um Affekt und Bedeutung zu modellieren [vgl. Kappelhoff: Bildraum, S. 140–141]. Dies bestärkt die Perspektive, dass die Vorstellung der Räume keine apriorisch oder durch distinkte Poetiken in Zuordnung zu ihnen gegebene ist, sondern sich durch spezifische theoretische Fragen, die an die Räume gerichtet werden, erst herstellt. Die Filme operieren also nicht im reflexiven Bewusstsein distinkter, theoretischer Raummodelle.

57 Vgl. Hermann Kappelhoff, Sarah Greifenstein: Metaphorische Interaktion und empathische Verkörperung. Thesen zum filmischen Erfahrungsmodus. In: Malte Hagener, Ingrid Vendrell Ferran (Hg.): *Empathie im Film. Perspektiven der Ästhetischen Theorie, Phänomenologie und Analytischen Philosophie*. Bielefeld 2017, S. 167–193, hier S. 189. Vgl. auch Hermann Kappelhoff, Hauke Lehmann: Zeit. Zeitkonstruktion, Zeiterfahrung und Erinnerung im Film. Theorien filmischer Zeit. In: Bernhard Groß, Thomas Morsch (Hg.): *Handbuch Filmtheorie*. Wiesbaden 2021, S. 535–553, hier S. 536.

58 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 32.

59 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 30–31.

60 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 31.

61 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 33.

62 „Wir verstehen audiovisuelle Bilder also keineswegs als Mittler von Sinnkonstruktionen (Narrative, Ideen, Ideologien), die – medienneutral – vorab existieren und im Bewegungsbild repräsentiert sind; vielmehr sehen wir die Bewegungsbilder selbst als Agenten eines Interaktionsprozesses, der die Rezipienten in ihrer körperlich-affektiven Realität in einen gemeinschaftlich geteilten Wahrnehmungshorizont einbindet, den wir gemeinhin als unsere alltägliche Realität ansprechen. Anders gesagt, wir verstehen audiovisuelle Bilder – um einen berühmten Terminus Walter Benjamins aufzunehmen – als Medien der Wahrnehmung, die buchstäblich ein Sehen und Hören entstehen lassen, das es diesseits der Zirkulation audiovisueller Bilder nicht gibt.“ Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 3.

63 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 33.

64 Vgl. Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 75 und Kappelhoff, Lehmann: *Zeit*, S. 536.

In dieser theoretischen Perspektive wird der filmische Raum selbst zu einer ästhetischen ‚Funktion‘ des Films.⁶⁵ Hier wird also nicht davon ausgegangen, dass sich Räume als apriorische Muster benennen lassen, die wir – einem strukturellen Rahmen gleich – benötigen, um einer Handlung folgen zu können, sondern davon, dass filmische Räume und ihre spezifische, sich erst im filmischen Bewegungsbild herstellende ästhetische Dimension selbst semantisches Potenzial besitzen – es ist dies zum Beispiel das rhythmische ‚Einhämmern‘ in *DER UNTERTAN*, welches aus dem ‚reinen‘ Fragen die sinnliche Erfahrung einer autoritären Formung macht. Die Möglichkeit, dass der filmische Raum durch die Modulation von Rhythmus, Montage und Zeitlichkeit eine je unterschiedliche Form der Erfahrung gestattet, unterscheidet den Bildraum vom narrativen Erzähl- wie auch kognitivistischen Handlungsraum.⁶⁶ Die „träumerischen Halluzinationen von Wahrnehmungsbildern“,⁶⁷ welche sich weder auf die ‚mythische Stimme‘ noch auf die repräsentative und kausal-logische Strukturierung des Raumes, sondern auf die jeweils spezifische filmische Wahrnehmung beziehen, bezeichnen dabei jene ‚automatischen Weltprojektionen‘ Stanley Cavells, die zwar so aussehen, als würden sie mir eine Welt der Alltagswahrnehmung zeigen, dies jedoch nicht tun.⁶⁸

Stanley Cavell, der Mythos des Films und die „succession of automatic world projections“

Wie Aristoteles, so geht es auch Stanley Cavell zunächst um das Verhältnis von weltlichen ‚Vor-‘ und künstlerischen ‚Nachbildern‘ und ihrer Beziehung zu unserer medialen Erfahrung – und hier entfernt sich Cavell bereits von der aristotelischen Nachahmung der Handlung: Warum wirken filmische Bilder so ‚real‘? Er knüpft zur Klärung dieser Frage zunächst die historische Entstehung der Kinematografie – wie dies nach ihm auch Rancière tun wird, wenn auch mit anderer Prämisse – an den Realismuskurs der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, welcher sich für Cavell als maßgebendes Thema in Malerei, Roman und Theater etabliert habe und vom Kino als Möglichkeit aufgegriffen wurde, die „Wiedererschaffung

65 Vgl. Kappelhoff: Die vierte Dimension, S. 301–302. Kappelhoff vergleicht die räumliche Bewegung durch Kadrage, Montage und Rekadrierung als eine Form, die „ganz auf der Ebene des Darstellungsvorgangs und der medialen Form zu liegen [scheint]: vergleichbar etwa der Drehbühne im Theater oder der Grammatik einer literarischen Erzählung. Kappelhoff: Die vierte Dimension, S. 301.

66 Vgl. Kappelhoff: Die vierte Dimension, S. 303.

67 Kappelhoff: Bildraum, S. 142.

68 Vgl. Kappelhoff: Die vierte Dimension, S. 299.

der Welt nach ihrem eigenen Bild⁶⁹ zu realisieren.⁷⁰ Dieser (nicht mit dem aristotelischen Mythos zu verwechselnde) ‚Mythos des totalen Films‘ André Bazins und der mit ihm verbundene Wunsch nach kontextualisiertem Realismus habe, so Cavell, schon immer die Künste geprägt – und jede ‚Gattung‘ habe danach gestrebt, diesem Realismus mit den ihr jeweils eigenen Mitteln so nah wie möglich zu kommen; das Kino jedoch schien den Wunsch endlich erfüllen zu können.⁷¹

Diese Sehnsucht nach dem ‚Mythos des totalen Films‘ scheint vom Kino, so Cavell, durch dessen Automatismus befriedigt zu werden – ohne den Eingriff der Betrachtenden und auch filmend Betrachtenden (ähnlich bei Rancière); durch bloßen ‚Wunsch‘.⁷² Das ‚Magische‘ dieses Automatismus – „[...] movies arise out of magic; from *below* the world“⁷³ – äußere sich dabei nicht in der wörtlichen oder abbildhaften Präsentation der Welt – wie Cavell es in den Äußerungen André Bazins und Erwin Panofskys behauptet sieht⁷⁴ –, sondern in der voyeuristischen Möglichkeit,

69 André Bazin: Der Mythos vom totalen Film [1946]. In: Ders. (Hg.): *Was ist Film?* Berlin 2015, S. 43–49, hier S. 47.

70 Vgl. Stanley Cavell: *The World Viewed. Reflections on the Ontology of Film, Enlarged Edition*. Cambridge (MA), London 1979, S. 38–39. Cavell bezieht sich bei der Frage nach der materiellen Basis des Films zunächst auf André Bazin, der darauf hingewiesen habe, dass die Idee des Kinos ihrer Technologie und diese wiederum den Filmen teilweise vom Jahrhundert voraus gewesen sei. Es gehe demnach also weniger darum, wie die Technik ‚Kinematografie‘ am Ende des 19. Jahrhunderts zustande kam, sondern warum sie sich nicht schon früher entwickelte [vgl. Cavell: *World Viewed*, S. 38]. Jacques Rancière scheint diese Frage mit Blick auf die Befreiung von den Zwängen des repräsentativen Regimes Ende des 18. Jahrhunderts zumindest teilweise beantwortet zu haben.

71 „The mirror was in various hands held up to nature.“ [Cavell: *World Viewed*, S. 39]. Bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts sei dieser Repräsentationsdiskurs der bildenden Künste im Sinne einer teleologischen Repräsentationslogik geführt worden, die sich, so Niels Werber, auf eine fortschreitende Perfektionierung der Ähnlichkeit von Vor- und Abbild bezogen habe [vgl. Niels Werber: Repräsentation/repräsentativ. In: Karlheinz Barck et al. (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe, Band 5, Postmoderne – Synästhesie*. Stuttgart, Weimar 2003, S. 264–290, hier S. 277]. In der Moderne wandelte sich diese Vorstellung. So verweist Werber auf Conrad Fiedler, der – 1881 mit Arbeiten der Impressionisten konfrontiert – feststellte, dass „die Formel, die repräsentationale Malerei als möglichst genaue Abbildung der Wirklichkeit versteht, mit dem Hinweis auf die Konstruktion dieser Wirklichkeit durch den Betrachter“ zu relativieren sei [Werber: Repräsentation/repräsentativ, S. 278]. Und Ernst Gombrich habe mit Blick auf Aby Warburgs Beobachtungen zur Malerei des Quattrocento angemerkt, dass sich die Repräsentation viel mehr an Vorbildern ihrer eigenen Geschichte als an der Natur orientiere. Vgl. Werber: Repräsentation/repräsentativ, S. 278.

72 Cavell schreibt, dass dieser Wunsch auf magische Art und Weise erfüllt werde. Vgl. Cavell: *World Viewed*, S. 39.

73 Cavell: *World Viewed*, S. 39. Hervorhebung im Original.

74 Cavell bezieht sich hier unter anderem auf die Aussagen „The medium of the movies is physical reality as such“ [Erwin Panofsky: *Style and Medium in the Moving Picture*. In: Daniel Talbot (Hg.): *Film*. New York 1959, hier S. 31. Zitiert nach: Cavell: *World Viewed*, S. 16] und „The cinema

sie, selbst ungesehen bleibend, zu sehen: privat und anonym; der intime Konnex von Welt und Bild um den Preis absoluter Distanz und Isolation.⁷⁵ Diese moderne, weil automatische und diskrete Rezeption kennzeichne die materielle Basis des Films,⁷⁶ welche, so Cavell schlussfolgernd, als die ‚Aufeinanderfolge automatischer Weltprojektionen‘ („a succession of automatic world projections“) zu beschreiben sei.⁷⁷

Die ‚Aufeinanderfolge‘ bezieht sich dabei auf jegliche Form von Bewegung – sowohl die des Bildes wie jene der Einzelbilder des Filmstreifens oder des Schnitts. Das ‚Automatische‘ weist auf die mechanische Genese des Films in der Fotografie hin, vor allem auf die Abwesenheit der menschlichen Hand in der Herstellung und die der Schauspieler*innen in der Vorführung. ‚Welt‘ bezieht sich hier auf den ontologischen Gegenstandsstatus der fotografischen Bilder, und ‚Projektion‘ deutet auf den Prozess des Betrachtens hin sowie auf die Kontinuität der die Welt (in sich) aufnehmenden (*ingest*) Bewegung der Kamera.⁷⁸ Der Film biete für Cavell so die scheinbare Lösung des ‚Realismusproblems der Kunst‘: weil er das Bedürfnis, sich mit der ‚Realität‘ durch Repräsentation zu verbinden insofern neutralisiert, als er diese Verbindung durch die Aufeinanderfolge automatischer Weltprojektionen selbst ist.⁷⁹ ‚Scheinbar‘ ist diese Lösung des ‚Problems der Realität‘, da die Verbindung nur durch unsere absolute Distanz und Isolation – unsere Versetzung in den Zustand des ‚ungesehenen Sehens‘ – erreicht werden kann.⁸⁰

Cavell kritisiert dabei die Vorstellung von Realität als etwas, worauf wir uns ohne Weiteres beziehen könnten. Wenn gerade der Film also diese Bezugnahme

[is] of its essence a dramaturgy of Nature“ sowie „Physical reality as such [...]“ [André Bazin: *What is Cinema?* Berkeley 1967, S. 110. Zitiert nach: Cavell: *World Viewed*, S. 16].

75 Vgl. Cavell: *World Viewed*, S. 40–41, 195.

76 Cavell macht hier den Vergleich von Farbe auf einer flachen und begrenzten Fläche als physische Basis eines Gemäldes. Vgl. Cavell: *World Viewed*, S. 72.

77 Cavell: *World Viewed*, S. 72. Ebenso wie das Gemälde jedoch einen spezifischen Modus der Betrachtung braucht, um ‚Farbe auf einer Oberfläche‘ als Malerei wahrnehmbar werden zu lassen, braucht auch die materielle Basis des Films einen Betrachtungsmodus, der sie als ‚Film‘ wahrnehmbar werden lässt. Folglich können auch keine formalen, technischen Eigenschaften wie Linsen, Filter, *shutter*, Filmbelichtungen et cetera oder ephemere Phänomene wie ‚Licht und Bewegung‘ Spezifikationen ästhetischer Eigenschaften des Films konstituieren – oder anders ausgedrückt: die ‚Essenz des Mediums Films‘ sein [vgl. Cavell: *World Viewed*, S. 164–165]. Cavell zeigt auf, dass selbst der Cartoon seine medialen Kriterien für ‚Film‘ erfüllt [vgl. Cavell: *World Viewed*, S. 167–173]. Indem er den Film der materiellen Basis seiner Bestandteile enthebt, können auch so weit entfernte Manifestationen wie Videoprojektionen, digitale Filme auf Laptops, Telefonen, in Ausstellungsräumen et cetera als Filme im Sinne Cavells verstanden werden.

78 Vgl. Cavell: *World Viewed*, S. 72–73.

79 Vgl. Cavell: *World Viewed*, S. 195.

80 Vgl. Cavell: *World Viewed*, S. 195.

problematisiert, so eskaliert er nicht das Problem seiner filmischen Realität, sondern die Vorstellung einer Realität als solcher. Das Missverständnis, welches historisierende Filme mit Verweis auf ‚wahre Begebenheiten‘, historische Perioden et cetera evozieren, beruht vor allem darauf, dass sie – aristotelisch gesprochen – den Anschein einer poetischen Geschichtsschreibung mit sich bringen, doch im Sinne der *Poetik* eigentlich nur dem Mythos ‚verpflichtet‘ sind. Mit Cavell gedacht, verschärft sich dieses Problem zu einem Missverständnis, dass sich zum Beispiel bei Friedrich Koch finden lässt. Ja, der Film erzeugt zwar eine Realität, jedoch keine, die in einem repräsentationalen Bezug zur Wahrnehmung einer historischen Zeit steht, auch wenn er durch die automatisch abfolgenden Weltprojektionen so verlockend ‚real‘ wirkt: DER UNTERTAN zeigt uns so wenig Bild und Handlung der wilhelminischen Schule wie ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME die schulische Protestkultur der 1960er Jahre in der BRD abbildet.

Beide Filme bringen eine eigene sinnliche Welt hervor. Ihre Bildräume sind auf eine spezifische Erfahrung dieser mit ihnen entworfenen filmischen Welt hin ausgerichtet. Und dies meint keine nachzuvollziehende oder näher zu bestimmende Intentionalität des Bildes, sondern eher eine ‚ästhetische Gerichtetheit‘ oder Orchestrierung⁸¹ der filmischen Erfahrung durch die bereits erwähnten und analytisch bestimmbar, formal-ästhetischen Strukturen des Films – wie Schnitt, Kamera, Bewegung, Beleuchtung, Musik, Ton et cetera. Diese ‚Gerichtetheit‘ filmischer Bildräume meint Kappelhoff, wenn er von Subjektivierung spricht.

Die Subjektivierung des filmischen Bewegungsbildes bei Hermann Kappelhoff

Wenn Kappelhoff den filmischen Raum als ästhetische ‚Funktion‘ des Films bezeichnet,⁸² so markiert dies die theoretische Absetzung vom Handlungsraum: Wo dieser sich auf ein apriorisches und kognitiv organisiertes Raumbewusstsein bezieht, bringt die Bewegung des Bildraums den Raum als audiovisuelle Figuration in der Erfahrung eines empfindenden Zuschauersubjekts überhaupt erst hervor,⁸³ womit sich ein Konnex zu Cavells ‚Weltprojektionen‘ ergibt, welche die ei-

⁸¹ Den Begriff der ‚Orchestrierung‘ entlehne ich hier Christian Pischels Arbeit zum US-amerikanischen Film der 1990er Jahre. Vgl. Christian Pischel: *Die Orchestrierung der Empfindungen. Affektpoetiken des amerikanischen Großfilms der 1990er Jahre*. Bielefeld 2013.

⁸² Vgl. Kappelhoff: Die vierte Dimension, S. 302.

⁸³ Vgl. Matthias Grotkopp: *Filmische Poetiken der Schuld. Die audiovisuelle Anklage der Sinne als Modalität des Gemeinschaftsempfindens*. Berlin, Boston 2017, S. 22.

gene ‚Realität‘ der Bilder erst in ihrer Abfolge herstellen.⁸⁴ Auf diese Weise begründet Kappelhoff auch den Unterschied zwischen ‚filmischen Bewegungsbildern‘, welche sich erst im Akt des Filme-Sehens herstellen und somit nicht als Objekte existieren,⁸⁵ und ‚Bewegtbildern‘, welche für eine „repräsentierte Bewegung in einem gegebenen Raum“,⁸⁶ also eine abbildliche „Repräsentation von Objekten, von Dingen und Menschen im Raum“⁸⁷ stehen – und auf diese Weise für eine repräsentative Verschränkung des filmischen Bildes mit der Alltagswahrnehmung.

Die dynamische Genese der filmischen Bewegung entwirft im Spannungsfeld von filmischer Wahrnehmung und Alltagswahrnehmung für Kappelhoff jenen ‚Ort‘, welcher das kinematografische Bild entstehen lässt.⁸⁸ Ein filmisches Bewegungsbild modelliert durch die bewegungsdynamische Figuration des Bildraumes die ästhetische Wirkung dessen, was sich auf der Leinwand ‚abspielt‘.⁸⁹ Der Raum des Bildraums ist also nicht als die bereits präfigurierte Bühne des Handlungsraums zu verstehen, sondern als „eine Funktion der gestalteten Bewegung des kinematografischen Bildes selbst“⁹⁰:

Was in dieser Bewegung entsteht, ist ein Bildraum, der erst in der Dauer des Films seine Entfaltung findet, der also eine zeitliche Dimension besitzt. In der zeitlichen Flucht der Modulation des Bildraums entwickelt sich ein ‚subjektives Sehen‘, das nicht mit der personalen Einheit der dargestellten Figur zur Deckung gebracht werden kann [...]. Es handelt sich um ein Bild ihrer Subjektivität, das allein in der Zeit der Wahrnehmung des Films durch den Zuschauer verwirklicht wird.⁹¹

Die Gerichtetheit der filmisch-sinnlichen Welt vermag es, eine Subjektivierung herzustellen, in der alles von einer Relationalität und Logik durchzogen ist, die sich auf die Erfahrung dieser Welt mit allen Sinnen bezieht, sie „einhbar und beschreibbar“ macht.⁹² Die spezifische, subjektive Gerichtetheit setzt sich von der bereits im Begriff des Handlungsraums angelegten Bezugnahme des filmischen Bildes auf handelnde Akteure ab – und somit auch von der aristotelischen Hand-

84 Kappelhoff: *Die vierte Dimension*, S. 302. Kappelhoff verweist hier auch auf Panofsky, welcher „bereits 1936 von der ‚Dynamisierung des Raums‘ und der ‚Verräumlichung der Zeit‘“ gesprochen hat. Kappelhoff: *Die vierte Dimension*, S. 302.

85 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 29.

86 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 29.

87 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 30.

88 Vgl. Kappelhoff: *Die vierte Dimension*, S. 303.

89 Kappelhoff verdeutlicht dies anschaulich am Beispiel von JEZEBEL (William Wyler, USA 1938). Vgl. Kappelhoff: *Die vierte Dimension*, S. 304.

90 Kappelhoff: *Die vierte Dimension*, S. 302.

91 Kappelhoff: *Bildraum*, S. 145.

92 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 24.

lungsmimesis.⁹³ In ihrer Konstitution ‚automatischer Weltprojektionen‘ öffnet die sinnliche Wahrnehmung einer im Bildraum entworfenen Welt, die nicht die unsrige ist – einer sinnlich sich manifestierenden Gemeinschaft, die nicht die meine ist –, für Kappelhoff den wortwörtlich utopischen Raum des Kinos.⁹⁴

Mit Blick auf Gilles Deleuze beschreibt Kappelhoff eine reflexive Subjektivität, die sich aus der Differenz von eigener Leiblichkeit der Alltagswahrnehmung und konstruierter filmischer Wahrnehmung ergibt und ein Moment individueller Interaktion mit den filmischen Bildern darstellt.⁹⁵ Ich als Zuschauer bezeichne den Ort, an dem sich die synästhetischen „Wahrnehmungsspuren“ des filmischen Bildes zu einem Bildraum, das heißt einer zeitlich-räumlichen Einheit manifestieren, die sich „wie die Innensicht mentaler Prozesse darstellt“. ⁹⁶ Hier entsteht „das Bewußtsein des artifiziellen Körpers kinematographischer Wahrnehmung“⁹⁷: In der synästhetischen Symbiose von audiovisuellen Spuren und körperlicher Erfahrung entfaltet sich die Bewusstwerdung einer Weltwahrnehmung – einer ‚automatischen Weltprojektion‘ –, in der sich die technische Künstlichkeit der subjektiven Adressierung der filmischen Bewegung reflexiv zu meiner eigenen Leiblichkeit verhält. Hier entsteht ein Bildraum, „der, durch Zeitschleifen und Intervalle strukturiert, weit eher dem akustischen Raum symphonischer Musik als dem Schema des homogenen Raums der Alltagswahrnehmung vergleichbar ist.“⁹⁸

Der Bildraum entspricht also keinem Ort der Alltagswahrnehmung, sondern entfaltet je „spezifische sinnliche Wahrnehmungsverhältnisse in den Modi unserer Alltagswahrnehmung“, welche zwar wie die Welt aussehen, die aber „einer anderen Sinnlichkeit“ gehorchen.⁹⁹ Das kinematografische Bild ermöglicht uns damit, immer wieder anders mit unserem sinnlich wahrnehmenden Körper in der (filmischen) Welt verortet zu sein und ihre je eigenen Gesetze ‚am eigenen Leib‘ zu erfahren.¹⁰⁰ Die Zuschauenden erfahren diese Gesetze dabei in der zeitlichen Dimension des Films als *pars pro toto*, indem jede audiovisuelle Modulation – Kappelhoff zieht nochmals den Vergleich zur musikalischen Komposition – bereits als Teil eines Ganzen erfahren wird.¹⁰¹

93 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 30.

94 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 24.

95 Vgl. Kappelhoff: *Bildraum*, S. 146.

96 Kappelhoff: *Bildraum*, S. 147–148.

97 Kappelhoff: *Bildraum*, S. 148.

98 Kappelhoff: *Bildraum*, S. 148.

99 Kappelhoff: *Die vierte Dimension*, S. 306.

100 Vgl. Kappelhoff: *Die vierte Dimension*, S. 306, 308–309.

101 Vgl. Kappelhoff: *Die vierte Dimension*, S. 309.

Der aristotelische Mythos – wie auch der Erzählraum – stellt die Bedingungen, unter denen er seine Welt entfaltet, als ‚ursprungslose Rede‘ selbst erst her. In ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME ist es ein filmischer Raum, der sich in der narrativen Logik eines Erzählraums als Frage- und Antwortkonstellation zwischen Lehrer und Schüler*innen realisiert. Die kausal-logische Entfaltung dieser Welt orientiert sich im Sinne der Mimesis in ihren Möglichkeiten an der Wahrscheinlichkeit ihrer Nachahmung und weniger an einer Realisierung von Wahrnehmungen der Alltagswelt. Somit erübrigt sich zugleich die Frage, ob eine Mathematikstunde so oder so ähnlich ‚wirklich‘ stattgefunden hat oder stattfinden kann. In der Verknüpfung von Teilen zu einem einheitlich geschlossenen Ganzen – dem Mythos – sieht Aristoteles den schöpferischen Akt der Mimesis, die somit eben keine Nachahmung von Vorgefundenem ist und auf diese Weise auch keine Repräsentation von Handlungen darstellt, die außerhalb ihrer existieren. Auch wenn die Übertragung der aristotelischen *Poetik* auf fotografische Medien problematisch ist, bleibt doch im Kern die Annahme plausibel, dass in der fotografischen oder filmischen Fiktion von Räumen oder Handlungen eine Veränderung mit ihnen vorgeht – es entsteht nicht einfach eine Kopie dessen, was sich vor der Kamera befindet, sondern etwas Neues. Der Film als solcher kann, so die vereinfachte Implikation, die Alltagswahrnehmung von Schule nicht abbilden, sondern immer nur die interpretierende Fiktion von Schule sein, die sich im jeweiligen Film realisiert. Weiter noch birgt die je spezifische Fiktion der Schule im deutschen Spielfilm, die Art und Weise, wie sie als Bildraum durch Einstellungen, Montage, Licht et cetera überhaupt zu einem wahrnehmbaren Schulraum wird, selbst noch ästhetisches und semantisches Potenzial, welches nicht von einem aus der Alltagswahrnehmung bekannten ‚Vorbild‘ von Schule abhängig ist. Das heißt, der Film erzeugt eine eigene ‚Realität‘ von Schule, welche zwar so aussieht, als würde sie mit unserer Alltagswahrnehmung von Räumen und Handlungen korrespondieren, die jedoch auf eine sehr spezifische Erfahrung dieser Realität hin ausgerichtet ist.

Der Lehrer Dr. Wieland in ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME, welcher regungs- und scheinbar emotionslos vor der mit Graphen und Formeln gespickten Tafel steht, sowie die frontal zu sehende Klasse sind voneinander getrennt; der Lückentext wird zwischen ihren beiden Räumen hin- und hergeworfen. Die einzige Verbindung zwischen den Bildern wird durch die starren und mechanisierten Aussagen in die Kamera geknüpft. Obwohl die Fragen sowie die Antworten in einem mechanischen und rhythmisch befehlsartigen Ton vorgetragen werden, stellt das Bild keine autoritäre Konnotation her, sondern vermittelt eher den Eindruck distanzierter und entfremdeter Mechanisierung. Der Lehrer ist hier Dirigent eines virtuellen Orchesters, das sich außerhalb seiner physischen Reichweite befindet; von ihm entkoppelt ist. Und auch die Klasse wird nur noch scheinbar von vorn gelenkt. Ihre demonstrative Gleichgültigkeit spiegelt sich – über die scheinbare Blickver-

nähung – in der automatenhaften Künstlichkeit Dr. Wielands. Hier findet keine funktionierende Interaktion statt, sondern der Austausch wohlbekannter und einstudierter Floskeln; von Klischees. Die bildräumliche Rhythmisierung artikuliert hier eine gebrochene und dysfunktionale Beziehung. Dem schulischen Prinzip – Lehrer*in fragt, Schüler*innenschaft antwortet – wird durch die groteske Verzerrung räumlicher und menschlicher Interaktion seine didaktische und pädagogische Gerichtetheit entzogen und es bleibt diegetisch als ausgehöhlte Fassade zurück. Die mathematische Beschreibung ist, in ihre atomistischen Bestandteile zerlegt, nicht mehr nachvollziehbar. Es ist – um in der semantischen Terminologie der Szene zu bleiben – eine Funktion ohne Funktion.

Das Klassenzimmer im Film, der fiktionale Raum der Schule im deutschen Spielfilm, existiert nicht außerhalb seines eigenen Bildraums und erschafft sich selbst erst im Augenblick seiner Entfaltung in der Dauer eines Films – nicht als statische Vorstellung, sondern als dynamische Hervorbringung. Die Art und Weise, wie diese dynamische Hervorbringung auf eine sehr spezielle subjektive Erfahrung hin gefluchtet ist, verortet mich als wahrnehmenden Körper in der sinnlichen Erschaffung dieser Welt.

6 Hervorbringungen gemeinschaftlich geteilter Welten

Nachdem ich mich im zurückliegenden Kapitel mit der Subjektivierung durch diskrete Bildräume beschäftigt habe, möchte ich jetzt den Blick auf die Art und Weise lenken, wie die Subjektivierungen unterschiedlicher Filme in Kontakt zueinander treten können und was dies für die Filme wie auch für deren Zuschauende bedeutet. Dabei werde ich mich mit einem konkreten Beispiel auseinandersetzen: In welcher Beziehung stehen die Bildräume von *ICH BIN EIN ELEFANT*, *MADAME* und *DER UNTERTAN*? Die Produktionshintergründe, Handlungsdispositive und je spezifischen Entfaltungen der schulischen Fiktionen unterscheiden sich dabei erheblich: Staudtes DDR-Film von 1951 enthält nur eine relative kurze Schulsequenz, während Zadeks westdeutscher Film aus den späten 1960er Jahren die Schule als weitaus breiteres Handlungsdispositiv nutzt. Mit Blick auf die Überlegungen zur Filmgeschichtsschreibung aus Teil I werde ich das Verhältnis dieser beiden Filme nicht als Teil einer abgeschlossenen, teleologischen Geschichte oder historisch-poetischen Entwicklung konstruieren. Im Sinne der diagonalen Erinnerung werde ich den Aneignungen, Verwechslungen und Bezugnahmen folgen, die sich in meinem eigenen Sehen der Filme herstellen. In dem Sinne, wie ich beide Filme hier als durch mein Sehen in Kontakt tretende, gegenseitige Aneignungen und Herstellungen untersuche, arbeite ich zugleich an jenem historisch Imaginären der Schule im deutschen Spielfilm, welches sich im zirkulierenden Diskurs gemeinschaftlich geteilter Fiktionen immer wieder neu entspinnt, fortschreibt und nicht aufhört zu sein.

Um diese Idee von sinnlichen Aneignungen und poetischen Herstellungen zwischen Filmen und Zuschauenden näher zu beleuchten, werde ich im vorliegenden Kapitel das Konzept der Poiesis des Filme-Sehens und seine Implikationen für eine Poetologie filmischer Bilder vorstellen. Gerade dieses Konzept erlaubt mir hier eine produktive Brücke zwischen den theoretisch-historiografischen Überlegungen aus Teil I und der eben skizzierten, phänomenologischen Subjektivierung der Bildräume zu schlagen. Am Ende werde ich versuchen, die Frage des Bezugs zwischen den beiden eben genannten Filmen entsprechend näher zu bestimmen. Doch zunächst möchte ich eine erste Skizze davon geben, inwiefern mit der Poiesis des Filme-Sehens von der Hervorbringung gemeinschaftlich geteilter Welten die Rede ist.

Eine Grundprämisse der Kolleg-Forschungsgruppe *Cinipoetics – Poetologien audiovisueller Bilder*¹ ist, dass Filme nicht abbildende Repräsentationen ‚der‘

1 Die DFG-geförderte Forschungsgruppe wird von Hermann Kappelhoff (Freie Universität Berlin) und Michael Wedel (Filmuniversität Babelsberg *Konrad Wolf*) geleitetet.

Welt, sondern sinnliche Erfahrungen ‚einer‘ „gemeinschaftlich geteilten Welt“ sind.² Insofern muss der wissenschaftliche Diskurs über Filme die medialen Bedingungen reflektieren, unter welchen Filme eine solche gemeinschaftliche Erfahrung immer wieder aufs Neue herstellen.³ Das filmische Bewegungsbild erlaubt die Erfahrung einer derart gemeinschaftlich geteilten Welt, weil es nicht auf sich selbst beschränkt bleibt, sondern immer auch über sich selbst wie den Moment der Rezeption hinausweist.⁴ Die Betrachtenden filmischer Bewegungsbilder werden – indem ihre eigene Wahrnehmung bereits zum Film und seiner Herstellung gehört – selbst zu einem Teil des Mediums und so Bestandteil des historischen Diskurses der Bilder.⁵ Dabei rufen die filmischen Bilder in den einzelnen Betrachtenden immer auch Resonanzen und Erfahrungen hervor, die an ihre je eigene spezifische Erfahrungswelt anknüpfen.⁶ Auf der einen Seite werden filmische Bewegungsbilder also im Sehen angeeignet, auf der anderen Seite werden sie zum Teil einer gemeinschaftlich geteilten und im selben Sehen hervorgebrachten Welterfahrung: „Mit Blick auf diesen doppelten Herstellungsprozess sprechen wir von der Poiesis des Filme-Sehens. Dabei verstehen wir Poiesis (im Unterschied zur Praxis) als Akt des Hervorbringens, als Herstellung von Neuem.“⁷

Der jeweils individuelle Konnex von „projektiven Bewegungsbildern und Zuschaueraktivitäten“ muss auch in der wissenschaftlichen Analyse und Beschreibung konkreter filmischer Bewegungsbilder einen primären Platz einnehmen, methodisch eingebunden und theoretisch reflektiert werden.⁸ Dieser Konnex und seine Verortung im historischen Diskurs der Bilder kann nur im Lichte des Wahrnehmungszusammenhangs zu anderen Filmen und medialen Äußerungen analysiert werden, „in denen sich die Effekte einer historisch, kulturell und sozial situierten ‚Taktik des Bildkonsums‘ niederschlagen“⁹.

2 Hermann Kappelhoff, Michael Wedel: *Forschungsprogramm Kolleg-Forschergruppe „Cinepoetics – Poetologie audiovisueller Bilder“*. Berlin 2015, S. 4.

3 Vgl. Kappelhoff, Wedel: *Forschungsprogramm*, S. 4–5.

4 Vgl. Kappelhoff, Wedel: *Forschungsprogramm*, S. 4.

5 Vgl. Kappelhoff, Wedel: *Forschungsprogramm*, S. 5.

6 Vgl. Kappelhoff, Wedel: *Forschungsprogramm*, S. 5–6.

7 Vgl. Kappelhoff, Wedel: *Forschungsprogramm*, S. 5.

8 Kappelhoff: *Genre und Gemeininn*, S. 75. Vgl. auch Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 56–57.

9 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 17.

6.1 Poiesis – eine Spurensuche

Ich möchte nun zunächst kursorisch auf einige für das hier angedeutete Verständnis des Poiesisbegriffs zentrale Aspekte eingehen. Mit der Begriffsgeschichte der Poiesis eng verwoben ist eine von der Wiederentdeckung der aristotelischen *Poetik* in der italienischen Renaissance¹⁰ ausgehende und sich über die strikte Regelpoetik der *doctrine classique* im Frankreich Louis XIV erstreckende sowie unter anderem von Johann Christoph Gottsched, Gotthold Ephraim Lessing und Bertold Brecht geprägte *Poetik-Exegese*, die bis heute anhält.¹¹ Letztlich sei hier auf das Poiesis-Kapitel in Hans Robert Jauß' *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* sowie auf Hans Blumenbergs *Nachahmung der Natur* verwiesen, welche auch den christlich-theologischen Einfluss auf den Praxisbegriff reflektieren.¹²

Die antike griechische Gesellschaft¹³ und auch Aristoteles unterteilen die menschlichen Aktivitäten in Poiesis (Machen/Herstellen), Praxis (Handeln) und *Theoria* (Erkennen).¹⁴ Während Praxis und Poiesis – in ihrer Aufgabe, die Natur zu ergänzen¹⁵ – Formen der Veränderung oder Modi der Veränderbarkeit umschreiben, bleibt die *Theoria* statisch.¹⁶ Der Zweck der Poiesis und ihrer *technai* ist das hergestellte Werk,¹⁷ während die Praxis sich in ihrem Vollzug selbst erfüllt

10 Für einen Überblick wären hier zum Beispiel geeignet: Vgl. Kablitz: *Die Unvermeidlichkeit*; Schmitt: *Aristoteles*; Arbogast Schmitt: *Mimesis bei Aristoteles und in den Poetikkommentaren der Renaissance*. Zum Wandel des Gedankens von der Nachahmung der Natur. In: Andreas Kablitz, Gerhard Neumann (Hg.): *Mimesis und Simulation*. Freiburg im Breisgau 1998, S. 17–53; Schmitt: *Poetik und Neudeutung*.

11 Vgl. zur Übersicht: Fuhrmann: *Dichtungstheorie*; Grimm: *Klassik*; Max Kommerell: *Lessing und Aristoteles. Untersuchung über die Theorie der Tragödie*. Frankfurt am Main 1960; Kablitz: *Die Unvermeidlichkeit*; Schmitt: *Aristoteles*.

12 Vgl. Hans Robert Jauß: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main 1982 und Hans Blumenberg: „Nachahmung der Natur“. Zur Vorgeschichte der Idee des schöpferischen Menschen [1957]. In: Ders. (Hg.): *Wirklichkeiten in denen wir leben. Aufsätze und eine Rede*. Stuttgart 1999, S. 55–103.

13 In Teil III dieser Arbeit werde ich mich über Hannah Arendt tiefergehender dem Gesellschaftsbegriff zuwenden, welcher in diesem Kontext hier – in ihrem Sinne – eigentlich fehl am Platz ist.

14 Vgl. Olof Gigon: *Theorie und Praxis bei Platon und Aristoteles*. In: *Museum Helveticum. Schweizerische Zeitschrift für klassische Altertumswissenschaft = Revue suisse pour l'étude de l'antiquité classique = Rivista svizzera di filologia classica* 30/2, 3 (1973), S. 65–87, 144–165.

15 Vgl. Gigon: *Theorie und Praxis*, S. 69.

16 Vgl. Gigon: *Theorie und Praxis*, S. 66.

17 Vgl. Gigon: *Theorie und Praxis*, S. 70.

(Ziel des Handelns ist das Handeln),¹⁸ worin sich die ständische Teilung des antiken Lebens in ‚Herstellende‘ und ‚Handelnde‘ zeigt.¹⁹

Die *Theoria*, als „das Erkennen dessen, was ist“, zeichnet sich nach Olof Gigon dadurch aus, dass sie – im Gegensatz zur Poiesis – „nicht ins Gegebene ergänzend oder verändernd eingreift und auch nicht den Menschen selbst zu formen präventiert, sondern hier wie dort zur Kenntnis nimmt, was sie vorfindet.“²⁰ Dabei ist die *Theoria* keine lediglich registrierende, sondern auf wissenschaftliches Verstehen hin ausgerichtete Aktivität, welche ihren Fokus vom Singulären weg hin auf ein Allgemeines richtet, welches wiederum der Praxis und Poiesis als Grundlage dient.²¹ So gesehen ist die *Theoria* nicht strikt von Poiesis und Praxis trennbar.²² Praxis wie *Theoria* sind selbstzweckhaft, wobei das Handeln sich an der *Theoria* orientiert.²³

Die Frage, zu welcher Aktivität die Dichtkunst (Poetik) zu rechnen sei, wird bei Aristoteles selbst nicht eindeutig geklärt. Gigon ordnet die Kunst beziehungsweise Dichtung der Domäne der Poiesis zu,²⁴ in welcher für Aristoteles nur die Kompetenz der Machenden und die Qualität des erreichten Werkes eine Rolle spielen, ethische Gesinnung oder Motivation allerdings unwichtig sind – ganz im Gegenteil zur Praxis, in der „alles an der Motivierung [hängt, CR]; sie allein qualifiziert die Handlung und das Handeln [...]“.²⁵ Arbogast Schmitt sieht in der *Poetik* hingegen eher eine Form durch ‚poetische Erkenntnis‘ vermittelter *Theoria*.²⁶ Und Kappelhoff schließlich versteht die Poiesis des Filme-Sehens im aristotelischen Sinne als ein poetisches Machen, welches zur *Techne* gehöre und somit zur Hervorbringung selbstständiger Dinge benötigt werde – im Gegensatz zum Handeln, welches, wie bereits erwähnt, als Praxis den Zweck in sich selbst habe.²⁷

18 Vgl. Gigon: *Theorie und Praxis*, S. 69. Mehr dazu in Teil III und meiner Auseinandersetzung mit Hannah Arendts Handlungsbegriff.

19 Vgl. Gigon: *Theorie und Praxis*, S. 70.

20 Gigon: *Theorie und Praxis*, S. 78.

21 Vgl. Gigon: *Theorie und Praxis*, S. 78–79. So schreibt Gigon zur ‚Poiesis des Allgemeinen‘ zum Beispiel: „Aus einer Vielzahl gleichartiger, in der Erinnerung festgehaltener Wahrnehmungsdata entsteht eine Erfahrungstatsache, und aus einer Vielzahl von Erfahrungstatsachen entsteht eine allgemeine Einsicht als Bestandteil einer *Techne*.“ Gigon: *Theorie und Praxis*, S. 78.

22 Vgl. Gigon: *Theorie und Praxis*, S. 144.

23 Vgl. Gigon: *Theorie und Praxis*, S. 146. Als selbstzweckhaftes Handeln bezeichnet Aristoteles nach Gigon ein Handeln, „das nicht auf ein vom Handelnden ablösbares Resultat ausgeht, sondern das dadurch motiviert ist, dass es auf den Handelnden selbst zurückwirkt und dessen Bestimmung erfüllt.“ Gigon: *Theorie und Praxis*, S. 146.

24 Vgl. Gigon: *Theorie und Praxis*, S. 70.

25 Gigon: *Theorie und Praxis*, S. 74.

26 Vgl. Schmitt: *Einleitung*, S. 96–98.

27 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 13.

Wie Olof Gigon und Arbogast Schmitt begegnet auch Hans Robert Jauß dem Poiesisdiskurs zunächst von der Frage des Wissens her. Die Arbeit der lediglich Anweisungen ausführenden Sklaven stand noch unter der *Techne* der künstlerischen und handwerklichen Poiesis. Ihr übergeordnet war das sittliche Wissen (*Phronesis*) und das theoretische Wissen (*Episteme*).²⁸ Jedoch kann nur das Kunstwerk „als höchste erreichbare Form der *Techne* [...] über das vollendete Können der Meister zur philosophischen Weisheit“ führen.²⁹ Im Mittelalter und der frühen Neuzeit sieht Jauß schließlich den Wandel begründet, welcher, mit Blick auf die Poiesis, aus einer Nachahmung die Schöpfung eines eigenständigen Werkes werden lässt, „die das Vollkommene (oder anders gesagt: den schönsten Schein der Vollendung) selbst hervorbringt.“³⁰

In seinem ausführlichen literaturhistorischen Abriss über die Poiesis als ‚produktive Seite der ästhetischen Erfahrung‘³¹ – den ich hier lediglich streifen werde – gelangt Jauß schließlich zum Anfang des 20. Jahrhunderts, wo er einen für mich in diesem Zusammenhang wichtigen Bedeutungswandel der Poiesis verortet.³² In der Leonardo-da-Vinci-Rezeption des Dichters Paul Valéry sieht Jauß die Dämmerung der modernen Poiesis, die sich von ihrem Verständnis als künstlerisches Schaffen durch eine*n Künstler*in zu einer ästhetischen Erfahrung der Betrachtenden wandelt. Bei Valéry werde dabei die Kritik einer lediglich begrifflich gedachten Erkenntnis in Form einer ästhetischen Theorie in Stellung gebracht, welche über den Modus einer doppelten ästhetischen ‚Erfahrung‘ eine künstlerische Wahrnehmung begründe:

Sie [Leonardo da Vincis implizite Theorie einer poetischen Praxis, CR] wird am besten in der Rezeption eines Dichters unserer Moderne greifbar, bei Paul Valéry, der auf Leonardo zurückgriff, um in doppelter Frontstellung gegen das mythisierte Schöpferium der Dichter wie gegen die begriffliche Erkenntnis und Sprachblindheit der Philosophen seine eigene ästhetische Theorie, die er später *poétique* nannte, zu entfalten. Die *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci* (1894) zeigt den Bruch zwischen der antiken und der neuzeitlichen Auffassung des poetischen Könnens unter einem doppelten Aspekt: der *produktiven* ästhetischen Erfahrung, die sich der Erkenntnisfunktion des *construire* in einer Verbindung von künstlerischer und wissenschaftlicher Praxis bemächtigt [...] und der *rezeptiven* ästhetischen Erfahrung, die gegen den traditionellen Vorrang des Erkennens durch Begriffe (*voir par l'intellect*) die durch Mittel der Kunst erneuerte Wahrnehmung (*voir par les yeux*) wieder ins Recht setzt.³³

28 Vgl. Jauß: *Ästhetische Erfahrung*, S. 104.

29 Jauß: *Ästhetische Erfahrung*, S. 104.

30 Jauß: *Ästhetische Erfahrung*, S. 108.

31 So der Titel des entsprechenden Unterkapitels. Vgl. Jauß: *Ästhetische Erfahrung*, S. 103–124.

32 Dieser Bedeutungswandel der Poiesis wird von Jauß keineswegs als spontanes Ereignis, sondern als komplexe historische Entwicklung beschrieben.

33 Jauß: *Ästhetische Erfahrung*, S. 111. Hervorhebung im Original.

Ende der 1920er Jahre mache Valéry schließlich, so Jauß, den Sprung zu einer poetischen Rezeption, auf welche die Avantgarde der Moderne durch die Lösung von der ‚klassischen Ästhetik‘ seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts zusteuerte: Sein Essay *Léonard et les Philosophes* (1929) breche mit dem „Ideal der ruhenden Anschauung“ und der „Unbeteiligtheit des Betrachters“.³⁴ Im Angesicht der die Betrachtenden herausfordernden Kunst werde hier „ästhetische Rezeption aus ihrer kontemplativen Passivität [befreit, CR], indem sie den Betrachter selbst an der Konstitution des ästhetischen Gegenstandes beteiligt: Poiesis meint nunmehr einen Prozeß, in dem der Rezipient zum Mitschöpfer des Werkes wird.“³⁵ Am Beispiel Marcel Duchamps macht Jauß deutlich, dass weder das Kunstwerk noch seine ‚Bedeutung‘ in dieser Poiesis von den Betrachtenden ‚vollendet‘ werden können: „Ästhetisch genießbar ist hier nurmehr die poetische Tätigkeit des Betrachters, nicht der Gegenstand selbst [...].“³⁶ Jauß verortet die Betrachtenden im Prozess der Rezeption in einer Art Dialog mit dem Kunstwerk – aus „fragende[m] Reflektieren und reflektierende[m] Genießen“ –; wobei die Betonung dieser Poiesis als Frage nach dem ‚Wissen‘ und der ‚Erkenntnis‘, mit der Jauß seine ‚Reise‘ begonnen hat, wiederum deutlich hervortritt.³⁷

Die Poiesis des Filme-Sehens – wie ich sie im Folgenden vor allem mit Hilfe der Arbeit Hermann Kappelhoffs konturieren werde – unterscheidet sich von der jaußschen Perspektive zunächst insofern, als sie das ‚Begreifen‘ und ‚Hervorbringen‘ der ästhetischen Erfahrung als ‚Aneignung‘ und ‚Produktion‘ versteht. Das durchaus kognitiv zu verstehende ‚Begreifen‘ und der damit einhergehende, intentional motivierte Versuch, ein sich vor einem befindendes ‚Werk‘ zu verstehen, weicht einem Sehen, das absichtslos an der Herstellung dessen, was es sieht, beteiligt ist. Der zweite Unterschied ist, dass für Jauß das Kunstwerk etwas ist, das implizit auch ohne die Betrachtenden existiert. In der Perspektive einer Poiesis des Filme-Sehens jedoch kann der Film in der Wahrnehmung nur durch eine sinnliche Poiesis überhaupt ‚da‘ sein.

6.2 Die Poiesis des Filme-Sehens – Interaktionen von Aneignung und Produktion

Die Poiesis des Filme-Sehens versteht sich also – wenn ich Jauß‘ generelle Prämisse noch einmal aufnehme und gleichzeitig in Richtung Film fortführe – als ‚Interaktion‘ zwischen Betrachtenden und filmischen Bewegungsbildern, in deren

³⁴ Jauß: *Ästhetische Erfahrung*, S. 117.

³⁵ Jauß: *Ästhetische Erfahrung*, S. 117–118.

³⁶ Jauß: *Ästhetische Erfahrung*, S. 120.

³⁷ Jauß: *Ästhetische Erfahrung*, S. 120.

Zuge der Film als Wahrnehmung, der filmische Diskurs einer intersubjektiven, gemeinschaftlich geteilten Erfahrung sowie jegliche Sinnproduktion erst entstehen.³⁸ Der Konsum filmischer Bewegungsbilder, so Kappelhoff, werde in der Aneignung durch die Rezipierenden selbst zu einer Produktion – der Poiesis –, die Bildräume, „Wahrnehmungsszenarien“³⁹ und „Subjektivierungseffekte“ hervorbringe.⁴⁰ Das ‚Ziel‘ dieser Aneignung liegt im Genießen einer „lebendigen Subjektivität“, welche das eigene Empfinden mit den Bewegungen des filmischen Bildes verwebt: „Man macht sich zum Sensorium der Dynamiken der Bilder, ihres *audiovisuellen Rhythmus*“.⁴¹

Die audiovisuellen Bilder, welche die Kamera aufzeichnet und die durch Bearbeitungen ihren Weg ‚auf die Leinwand‘ finden, und das Wahrnehmen dieser Bilder durch die Zuschauenden verschmelzen sozusagen in einer für die Dauer des Sehens von beiden geteilten Wahrnehmung⁴² – unabhängig davon, ob es sich um einen Spielfilm handelt, den man gerne sieht; eine Dokumentation, deren rhetorische Argumentation man anzweifelt; einen alten Fantasyfilm, dessen Make-up und Spezialeffekte man künstlich und ‚unglaublich‘ findet; oder einen NS-Propagandafilm, dessen Pathos und menschenverachtende Prämisse man ablehnt.⁴³

Diese Subjektivität des eigenen Sehens, darauf weist Kappelhoff hin, ist immer nur auf die Dauer der Rezeption und auf das eigene Sehen beschränkt; sie stellt sich sowohl bei jedem weiteren Sehen als auch bei jeder*’m Sehende*n immer wieder neu und anders her.⁴⁴ Die *Cinepoetics*-Hypothese, so Kappelhoff, sei somit, dass die Poiesis des Filme-Sehens ein dynamisches Verhältnis von Schauen und Machen ist, welches sich immerfort weiter differenziert, transformiert und neue Erfahrungsformen hervorbringt. Dabei kann es im Augenblick des Sehens keine scharfe

38 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 10–11.

39 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 10.

40 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 12.

41 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 12. Hervorhebung im Original. Zum audiovisuellen Rhythmus vgl. Jan-Hendrik Bakels: *Audiovisuelle Rhythmen. Filmmusik, Bewegungskomposition und die dynamische Affizierung des Zuschauers*. Berlin, Boston 2017.

42 „Das filmische Bewegungsbild ist als eine temporale Form zu begreifen, die im Übergang zwischen Medientechniken der Produktion audiovisueller Bewegtbilder und der Medienpraxis wahrnehmender, fühlender und denkender Rezipienten, die aus solchen Bewegtbildern fiktionale Wahrnehmungswelten generieren, situiert werden muss; d. h., die filmischen Bewegungsbilder umfassen einerseits die medienästhetischen Strukturen audiovisueller Bewegtbilder, welche die Bedingungen, unter denen sich die Rezeption vollzieht, festlegen und modellieren; und andererseits den Prozess der Rezeption selbst, an dem diese Bedingungen als ein Fingieren, Urteilen, Reflektieren und Imaginieren der Poiesis des Filme-Sehens hervortreten und greifbar werden.“ Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 69.

43 Vgl. auch Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 14.

44 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 12–13.

Trennung zwischen Schauen und Machen geben, da beide ‚Operationen‘ in der Poiesis konstitutiv miteinander verzahnt sind und sowohl neue Kontexte erzeugen als auch in bereits bestehende eingebettet sind. Dies deutet darauf hin, dass auch die filmisch-technische Bildproduktion selbst einer Poiesis unterliegt: Aneignung und Herstellung sind nicht nur Aspekte einer wahrnehmenden Poiesis des Filme-Sehens, sondern auch einer künstlerischen.⁴⁵ Insofern schließt sich hier der theoretische Kreis zum historisch Imaginärem, welches für die Filmgeschichte und Filmgeschichtsschreibung ein ebenso produktives Verhältnis aus Aneignung, Reflexion und Herstellung annimmt, in welchem filmisches Objekt, Geschichte, Filme-Sehen und Filmgeschichtsschreibung im Möbiusband miteinander verwoben sind. Die Poiesis des Filme-Sehens verlagert den Fokus dabei jedoch von einer Reflexion der theoretischen Bedingungen und Umstände einer Filmgeschichtsschreibung in den Moment der wahrnehmenden Produktion selbst. So gesehen ist sie selbst als die aktuelle diagonale Erinnerung im Augenblick des Erinnerns zu bestimmen: Aneignend, verwechselnd, verschiebend, überlagernd und herstellend sind hier Wahrnehmen und Machen im engsten Kreis miteinander verschmolzen.

6.3 Die Poetologie und das Denken filmischer Bilder

Wie kann unter diesen Annahmen eine filmhistorische Auseinandersetzung aussehen? Wenn sich die analytische Dimension der Poiesis des Filme-Sehens mit den Wahrnehmungs- und Bildräumen filmischer Bewegungsbilder befasst, mit deren Aneignungen und Produktionen gemeinschaftlich geteilter Wahrnehmungswelten, dann müsste sich, so Kappelhoff, die Geschichte des filmischen Bildes als eine Geschichte der „Be- und Umschreibung der zeitlichen und räumlichen Koordinaten

45 Am Beispiel der ‚Neuen Wellen‘ der 1960er und 70er Jahre macht Kappelhoff deutlich, dass die Poiesis des Filme-Sehens auch das Filme-Machen miteinschließt – die produktive Aneignung [vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 16]. Dies bezeichnet er als „Fortsetzung der Poiesis des Filme-Sehens mit den Mitteln technischer Bildproduktion“, welche sich entsprechend ebenso analysieren lasse [Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 68–69]. Andreas Kablitz weist ein ähnliches Verhältnis bereits in der Mimesisvorstellung Aristoteles’ nach. Er erweitert den Mimesisgedanken Aristoteles’ dabei von den Handlungen der Menschen auf die Handlungen von Handlungen – also auf andere Texte: „Das Ziel besteht jeweils in der Herstellung von ähnlichen Gegenständen, von Texten, die anderen Texten ähneln, und von Handlungen, die anderen Handlungen ähneln“ [Kablitz: *Die Unvermeidlichkeit*, S. 204]. So setzen sich neue Texte unaufhörlich zu älteren in Beziehung. Die Idee, dass sich Mimesis sowohl auf die Wirklichkeit als auch auf Texte beziehen kann, lässt sich nicht mit der Idee von Mimesis als abbildlicher Repräsentation in Einklang bringen. Vgl. Kablitz: *Die Unvermeidlichkeit*, S. 204.

unserer alltäglichen Wahrnehmungswelt verstehen“⁴⁶. Somit stünde weniger eine rein deskriptive oder kulturhistorisch rekonstruierende Perspektive im Zentrum, sondern die Frage, wie sich die Geschichte der Filme als ein sich wandelnder „Raum poetischen Machens gemeinschaftlich geteilter Wahrnehmungswelten [konzeptualisiert, CR]“⁴⁷.

Es gilt, so Hermann Kappelhoff und Michael Wedel, die spezifische Subjekt-Objekt-Beziehung der Poiesis des Filme-Sehens – der Subjektivierung – als ein historisch veränderliches Verhältnis zu beschreiben, in dessen Zuge auch Bezugnahmen zu anderen filmischen Bildern steten Modulationen unterworfen sind:

Vielmehr arbeitet jeder Film auf seine Weise an der Konstitution eines spezifischen *historischen Erfahrungsraums*, der sich mit jedem neuen Film – d. h. mit jeder neuen Aneignung filmischer Bilder – umgestaltet. (Film-)Geschichte ist so niemals fixiert, sondern stetig in Bewegung befindlich.⁴⁸

Man findet sich sozusagen in einem offenen System von Be- und Umschreibungen von aktuellen wie historischen Erfahrungswelten wieder, in welchem sich filmische Bewegungsbilder gegenseitig beeinflussen und verzweigen. Ein solcher veränderlicher Erfahrungsraum müsste, so Kappelhoff und Wedel, in Form einer Poetologie immer wieder ‚aufs Neue‘ beschrieben werden,⁴⁹ einer Poetologie, welche versucht, die Verzweigungen des Be- und Umschreibens filmischer Bilder in den je spezifischen Kontexten als Poiesis-Verhältnis von Subjekt und Objekt nachzuvollziehen.⁵⁰ Unter einer Poetologie des filmischen Bewegungsbildes versteht Kappelhoff somit den in den Bildräumen selbst angelegten historischen Diskurs filmischer Bilder, welcher die „Geschichte des Kinos zur Geschichte wechselnder Raum-Zeit-Konstruktionen“ werden lässt.⁵¹ Der Begriff der Poetologie weist also nicht auf die Taxonomien und regelpoetischen Konventionen ‚klassischer‘ Genretheorien hin,

46 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 17.

47 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 18. Mit Bezug auf Richard Rorty versteht Kappelhoff die Poiesis auch als einen „genuin politische[n] Handlungsmodus [...], der sich einfügt in eine ‚Geschichte des poetischen Machens‘ politischer Gemeinschaften“ [Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 18]. Mehr dazu in Teil III meiner Arbeit.

48 Kappelhoff, Wedel: *Forschungsprogramm*, S. 9. Hervorhebung im Original.

49 Vgl. Kappelhoff, Wedel: *Forschungsprogramm*, S. 11.

50 Vgl. Kappelhoff, Wedel: *Forschungsprogramm*, S. 10.

51 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 55.

[...] sondern auf die historischen und kulturellen Verzweigungen der Poiesis des Filme-Sehens, d. i. die Geschichte audiovisueller Beschreibungen und Neubeschreibungen gemeinsam geteilter Wirklichkeiten höchst disparater und heterogener Medienkonsum- und Geschmacksgemeinschaften.⁵²

Die Bildräume und Subjektivierungen gilt es also in den Verhältnissen zu den „Verzweigungen“ und Transformationen der Bilder mit jeder weiteren Aneignung durch andere filmische Bilder wie auch Zuschauende immer wieder neu zu rekonstruieren: „Die Geschichte dieser immer neu ansetzenden Refiguration des Raumes der Poiesis des Filme-Sehens ist der Diskurs des filmischen Denkens.“⁵³ Als ein solches ‚Denken filmischer Bilder‘ bezeichnet Kappelhoff deren spezifische mediale Erfahrungsweisen (er spricht auch von der „medialen Geformtheit menschlicher Wahrnehmung“),⁵⁴ welche sich mit der Poiesis des Filme-Sehens immer wieder wandeln (die „Historizität der Formen des Denkens“)⁵⁵ und neue Formen hervorbringen können.⁵⁶ Das Denken filmischer Bilder versteht Kappelhoff infolgedessen, als ebendiese produktive Aneignung zwischen ‚Sehen und Schaffen‘ filmischer Bilder – wobei es nicht um eine „Fabrikation“ mithilfe der Bilder geht, sondern um die Fabrikation der Bilder selbst.⁵⁷

6.4 Poetologische Verzweigungen: ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME und DER UNTERTAN

Im Gegensatz zum auf der ‚Verzweigung‘ und Veränderung der Wahrnehmung audiovisueller Bewegungsbilder beruhendem Konzept der Poiesis des Filme-Sehens steht in Jacques Rancières Geschichtlichkeit des Films das individuelle, sinnliche Erleben jedes einzelnen Films als vielschichtige Beziehung ethischer, repräsentativer und moderner (ästhetischer) Logiken im Zentrum; im Zusammenspiel und Konflikt dieser Logiken entsteht ein genuin politischer Einspruch in die Regeln und die Konfiguration des sozialen Erscheinens und Sprechens. Die Poiesis des Filme-Sehens spannt für mich einen Bogen, welcher von der singularär erfahrenen Geschichtlichkeit jedes einzelnen Films und seiner Einbettung in quer verlaufende historische und mediale Aneignungs- und Erinnerungslinien – wie sie zum Beispiel auch Thomas El-

⁵² Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 55.

⁵³ Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 18.

⁵⁴ Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 37.

⁵⁵ Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 37.

⁵⁶ Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 37.

⁵⁷ Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 13. Vgl. auch Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 33, 69.

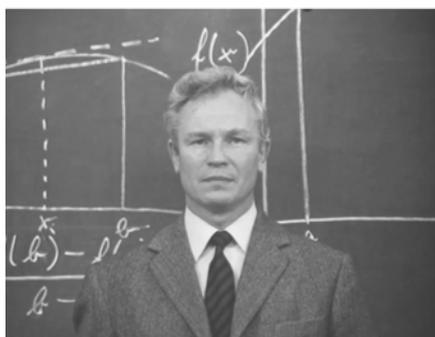
saesser mit seiner bereits behandelten diagonalen Erinnerung beschreibt – bis zu der Herstellung gemeinschaftlich geteilter Welterfahrung und ihrem utopischen Versprechen des Einspruchs in etablierte Ordnungssysteme des Sicht- und Sagbaren reicht. Das filmische Bewegungsbild weist über sich selbst als auch den Moment seiner Rezeption hinaus: So gesehen kann der historische Bilderdiskurs nur als Wahrnehmungszusammenhang mit anderen Filmen und medialen Äußerungen gedacht und analysiert werden.

Die je spezifische Fiktion der Schule im deutschen Spielfilm, als poetische Artikulation einer Idee von Gemeinschaft gesehen, lässt sich in dieser Hinsicht als reflexiver und ephemerer Ausdruck denken, welcher sich mit jedem Film aufs Neue herstellt und wandelt, niemals zum Stillstand kommt und mit anderen medialen, filmischen und gesellschaftlichen Konfliktfeldern und Kontexten reagiert. Wenn ich hier zum Beispiel versuche, die beiden bereits vorgestellten Szenen aus *ICH BIN EIN ELEFANT*, *MADAME* und *DER UNTERTAN* unter dem Gesichtspunkt einer Poiesis des Filme-Sehens zu betrachten, so wird Peter Zadeks Film, gerade auch durch die poetische Erfahrungswelt des DDR-Films, zu einem politischen Kommentar. In beiden Fiktionen sind die räumlichen Dimensionen von fragenden Lehrern und antwortenden Schüler*innen bildlich getrennt und das Abprüfen der Lerninhalte in einer rhythmischen Montage organisiert [Abb. 23]. Während die Schüler in *DER UNTERTAN* jedoch mit unterwürfig gesenktem Haupt und an der Hosennaht anliegenden Händen das gewünschte Wissen monoton wiederkauen, ist der Blick der Schüler*innen in *ICH BIN EIN ELEFANT*, *MADAME* konfrontativ und mit teilweise gelangweilter Körperhaltung frontal in die Kamera gerichtet. Die zentralperspektivische Anordnung der Bänke und Lehrer-Schüler-Sichtachsen in *DER UNTERTAN* entblößen jeden einzelnen Kinderkörper vor dem Auge des auf sie herniederblickenden Lehrers, während sich die Schüler*innen in Zadeks Film in der Flachheit der Sitzanordnung eher in eine undurchdringliche Mauer verwandeln und der Blick des in der Bildkomposition dominanten Lehrers zwar auch nach vorne, aber zugleich ins Leere gerichtet ist; er sieht niemanden, wird jedoch von allen angeblickt: Hier ist er es und seine Blickposition, die unter kritischer Beobachtung stehen.

Im schulisch-poetischen Regime ist die Prüfung auch in *ICH BIN EIN ELEFANT*, *MADAME* immer noch zentrales Instrument der Kontrolle, aber die sinnliche Hervorbringung dieser Szene im Bildraum führt zu einer vollkommen anderen Wahrnehmungswelt. Die Körper der Schüler*innen widerstehen der Transformation, welche das Dispositiv der Mathematikstunde ihnen aufzuerlegen versucht. Mehr noch, werden hier die Dimensionen der Beobachtung umgekehrt: Der Lehrer ist nicht mehr die befehlende Gewalt, sondern in der Flachheit des Bildes vor der Tafel selbst noch gefangen und blockiert in den antiquierten Poetiken einer autoritären Zeit, deren Wirkung im kritischen Bewusstsein der 68er-Bewegungen verloren zu gehen scheint. In *DER UNTERTAN* vermag die Autorität ihre Macht



DER UNTERTAN



ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME

**Abb. 23:** Lehrer und Klasse.

dank eines konsensuellen Wahrnehmungsdispositivs ausüben, auch wenn sie in keinem direkten Zusammenhang zu den Kontrollierten steht; in ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME führt das gleiche Dispositiv die unüberbrückbare Leere zwischen Lehrer und Schüler*innen vor Augen.

DER UNTERTAN ist als DDR-Film nicht nur die Verfilmung eines Romans über das Wilhelminische Kaiserreich, sondern zugleich auch eine propagandistische Parabel auf das Nachkriegsdeutschland der Bundesrepublik zur Zeit der Wiederbewaffnungsdebatte: Reaktionäre und militaristische Haltungen des Bürgertums werden im Film genauso kritisiert wie die rücksichtslose Herrschaft nepotistischer Eliten. In Westdeutschland hatte der Film – nicht zuletzt wegen dieser durchaus wahrgenommenen Metaphorik – eine äußerst schwierige Veröffentlichungsgeschichte. Die Poiesis von ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME, welcher sich mit den 1968er Schüler*innenprotesten beschäftigt, ‚operiert‘ hier sowohl im aneignenden Bewusstsein ebendieses autoritären und konservativen Wahrnehmungsparadigmas, wie es zugleich die kritische Selbstermächtigung der Jugend als sinnlichen Einspruch in ein repräsentatives Regime der Zuweisung sozialer Identitäten hervorbringt.

7 Eine Poetologie jugendlicher Devianz im bundesdeutschen Nachkriegskino

Zu Beginn dieses zweiten Teils habe ich mich mit *DER UNTERTAN* beschäftigt. Ich habe die Idee wieder aufgenommen, dass sich die Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm in zweifacher Hinsicht mit der Aufteilung des Sinnlichen auseinandersetzen. Zum einen, indem sie als Fiktionen sinnliche Bezüge zur Alltagswahrnehmung der hierarchisch organisierten gesellschaftlichen Institution ‚Schule‘ aufgreifen, neu ordnen und modulieren, und zum anderen, indem diese Fiktionalisierung einen ästhetischen Einspruch in eben jenes politische Ordnungssystem „sinnlicher Evidenzen“¹ darstellt. Diese doppelte Konnotation werde ich jetzt näher untersuchen.² Dabei greife ich zunächst die audiovisuelle Inszenierung von jugendlicher Devianz beziehungsweise devianten Verhaltens in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm auf: Schüler*innen, die aufbegehren, Streiche spielen, tanzen und toben, Verhaltensauffälligkeiten zeigen, sich nicht integrieren lassen et cetera – mit anderen Worten: Inszenierungen von Schüler*innen, die sich einer polizeilichen Zuordnung und sozialen Identifizierung implizit oder explizit entziehen oder widersetzen, diese erschweren oder kritisieren. Dabei folge ich der Annahme, dass diese Inszenierungen von Devianz nicht außerhalb ihrer sinnlichen Erscheinung zu verstehen sind, sondern immer schon bildräumliche Fabrizierungen der sinnlichen Fiktion des Films und somit auch seines Einspruchs sind.

Die Inszenierungen jugendlicher Devianz sind dabei nur eine mögliche Beispielperspektive – denn Devianz auf Seiten der Lehrkräfte gab es und gibt es durchaus auch. Schon etwa Prof. Immanuel Rath (Emil Jannings) sah sich in *DER BLAUE ENGEL* (Josef von Sternberg, DEU 1930) den Verführungen der Nachtclubtänzerin Lola Lola (Marlene Dietrich) erliegen. Und auch im DDR-Film gibt es zweifelnde, ambivalente und deviante Lehrkräfte: In *DIE JUNGEN VON KRANICHSEE* (Artur Pohl, DDR 1950) muss der junge Lehrer Justus Heider (Gunnar Möller) am Ende feststellen, dass sein Enthusiasmus nicht mit den Plänen der Politik mithalten kann. Der engagierte Lehrer Nickel (Hermann Beyer) in *MÄNNER OHNE BART* (Rainer Simon, DDR 1971) gerät in Konflikt mit dem bürokratischen Direktor seiner Schule (Dieter Franke). Die frisch gebackene Lehrerin Karla (Jutta Hoffmann) scheitert im gleichnamigen und auf dem *XI. Plenum des ZK der SED* 1965 verbotenen Film *KARLA*

1 Ranciè: Die Aufteilung des Sinnlichen, S. 25.

2 Ich habe in Teil I zu Ranciè geschrieben, dass Politik den Einspruch in die Aufteilung des Sinnlichen bedeutet und auf diese Weise Ausdruck eines Dissenses ist, der immer dann zu Tage tritt, wenn Kunst jene „Formen“ für sich beansprucht, welche „den gemeinsamen sinnlichen Raum aufteilen und [...] die Zeiträume“ der Erfahrung neu ordnen. Ranciè: Die Politik der Kunst, S. 89.

am politischen System. Lehrer Boltenhagen (Peter Sodann) ist in *ERSCHEINEN PFLICHT* (Helmut Dziuba, DDR 1984) von der politischen Bevormundung durch den Staat angeekelt und der schwule Lehrer Philipp (Matthias Freihof) sieht in *COMING OUT* (Heiner Carow, DDR 1989) sein Privatleben zwischen heterosexuellem Anspruch und eigenen Gefühlen auseinanderfallen. Auch Aushilfslehrer Zeki Müller (Elyas M'Barak) fällt in der aktuelleren *FACK-JU-GÖHTE*-Reihe immer wieder durch physische und psychische Misshandlung seiner Schüler*innen auf.

Doch zurück zur jugendlichen Devianz. Ich werde ihre audiovisuelle Inszenierung in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm jetzt beispielhaft poetologisch untersuchen. Dabei stehen die sich mit der Poiesis wandelnden medialen Erfahrungsweisen im Zentrum der Analyse; also die Aneignungen und Herstellungen jener Bilder, die die Be- und Umschreibungen historischer Erfahrungsräume überhaupt erst hervorbringen. Dabei geht es um Filme, die zwischen 1953 und den frühen 1960er Jahren in den USA und der BRD entstanden sind und die sich mit devianten, weißen Jugendlichen beschäftigen. Im Zentrum wird dabei der Film *DER PAUKER* (Axel von Ambesser, DEU 1958) stehen.

Dabei wird zunächst auffallen, dass sich einige dieser Filme praktisch kaum mit Schule beschäftigen. Der Grund, warum sie hier auftauchen, ist, dass sich poetologische Bezüge nicht nur zwischen Filmen mit ähnlichen Fiktionen oder identischem Thema herstellen. Eine Analyse, die sich allein auf Filme begrenzt, in denen die poetischen und ästhetischen oder alltagsweltlich repräsentativen Signifikanten von ‚Schule‘ zur Darstellung kommen, kann einer Poiesis bildräumlicher Verzweigungen nicht gerecht werden. Der je spezifische sinnliche Einspruch in den Konsens alltäglicher Wahrnehmung vernäht diese Filme in ihrem historischen Diskurs eines Denkens filmischer Bilder miteinander. Devianz meint für mich also nicht nur die Darstellung sich auflehrender Teenager, Lausejungen oder das Auftauchen ledertragender Johnnys, Freddys und Jimmys, sondern als Bestandteil der ästhetischen Fiktion auch deren audiovisuelle Inszenierung als Devianzen im Bildraum.

7.1 Jugendorientierter Nachkriegsfilm und Devianz

Bei vielen thematischen Zuschreibungen und filmästhetischen Kategorisierungen, die an den deutschen Nachkriegsfilm herangetragen wurden und werden, steht das Identifizieren bereits bekannter Genrekategorien im Vordergrund; entweder über Themenwahl (Aufklärungs-, Sitten- und Straßenfilme)³, Erzählstrukturen (‚Tradition‘

³ Frank Arnold: Frech – halbstark – kriminell. Georg Tresslers Halbstarkenfilme im Kontext der deutschsprachigen Jugendproblemfilme der fünfziger Jahre. Eine Skizze. In: Robert Buchschwen-

der Melodramen des Weimarer Kinos)⁴ oder ästhetische Parallelen (expressionistischer Film, US-amerikanischer ‚Genrefilm‘ und Film noir,⁵ italienischer Neorealismus und Neue Sachlichkeit⁶), wobei die Filme aufgrund der Darstellung sozialer Milieus gruppiert (Halbstarke, Arbeiter, soziale Randgruppen et cetera) oder durch ihre Produktionsumstände ideologisch und politisch zugeordnet werden.

In weiten Teilen Europas sind die Kulturdebatten in den 1950er Jahren durch Kontroversen um die Auswirkungen US-amerikanischer Jugend- und Populärkultur sowie Filme wie *THE WILD ONE* (Laszlo Benedek, USA 1953), *BLACKBOARD JUNGLE* (Richard Brooks, USA 1955) und *REBEL WITHOUT A CAUSE* (Nicholas Ray, USA 1955) geprägt, welche deutlich auch das Filmschaffen hierzulande – vor allem die sogenannten ‚Halbstarkenfilme‘ – geprägt haben sollen.⁷ Ich möchte an dieser Stelle weniger die zeitgenössischen und historiografischen Diskussionen um die Ästhetik des Nachkriegskinos, dessen kulturelle Vorbilder und Nachfolger oder die kultursoziologischen, gesellschaftlichen und politischen Auswirkungen nachzeichnen, sondern mich auf die Verzweigung von Bewegungen und Bewegungsdynamiken innerhalb der Bilder wie auch der Bilder selbst (des Bildraums also) konzentrieren. Ausgangspunkt wird dabei eine Szene aus dem Film *DER PAUKER* sein. Von dieser ausgehend, werde ich fünf Filme betrachten und die in ihnen inszenierte Devianz als sinnliche Fiktion rekonstruieren. Im Sinne einer Poiesis des Filme-Sehens werde ich von phänomenologischen Analysen ausgehend die Be- und Umschreibungen der historischen Erfahrungsräume der Filme nachvollziehen.

Es beginnt – wie so oft – mit einem Lehrer, der in eine neue Klasse kommt: In *DER PAUKER* wird Heinz Rühmann als erfolgreicher Kleinstadtpauker Dr. Hermann Seidel an die Schule einer Großstadt versetzt und gerät dort an eine deviante Jungenklasse.⁸ Bevor er deren Klassenraum das erste Mal betritt, improvisieren die Schüler eine a-cappella-Rock ’n’ Roll-Nummer⁹ und tanzen dazu im Zimmer umher.

ter, Lukas Maurer (Hg.): *Halbstark. Georg Tressler: Zwischen Auftrag und Autor*. Wien 2003, S. 69–87, hier S. 71.

4 Vgl. Byg: *DEFA and the Traditions*, S. 29.

5 Vgl. Arnold: *Frech – halbstark – kriminell*, S. 72, 85 und Byg: *DEFA and the Traditions*, S. 26–27.

6 Vgl. Byg: *DEFA and the Traditions*, S. 31–32.

7 Vgl. Byg: *DEFA and the Traditions*, S. 34.

8 Ich werde diesen Film nochmals ausführlich und mit Blick auf die Fiktion der Erziehung in Teil III dieser Arbeit analysieren.

9 Im Folgenden werde ich vier Filme behandeln, in denen Rock ’n’ Roll-Musik vorkommt und in denen auch getanzt wird. Mit Ausnahme von *ROCK AROUND THE CLOCK* ist es dabei nicht immer eindeutig, ‚was‘ wirklich getanzt wird – vor allem da in Filmen wie *DIE HALBSTARKEN*, *DIE FRÜHREIFEN* und später *DER PAUKER* die Tanzszenen eher amateurhaft wirken. Es ist durchaus möglich, dass sich hier Elemente aus Tänzen wie Rock ’n’ Roll, Lindy Hop, Swing oder Boogie-Woogie mischen. Um die Analysen nicht unnötig zu verkomplizieren, werde ich trotzdem von Rock ’n’ Roll-Tanz sprechen.

Auch wenn die Nummer wild, chaotisch und frech wirkt, ist dem Bild die fein säuberliche Strukturierung und Tiefenstaffelung anzusehen, in der die Jungen auf Bänken trommeln, Luft-Bass spielen, Pirouetten drehen und im Handstand durchs Bild laufen. Diese kurze Taneinlage wirkt gleichsam chaotisch wie auch strukturiert; ordentlich und durcheinander – sie ist eine Fiktion devianten Verhaltens und wirkt doch harmlos. Ich werde jetzt einen poetologischen Exkurs unternehmen, um im Anschluss die Ambivalenz der Tanzbewegung im Bildraum dieser spezifischen audiovisuellen Inszenierung von Devianz in *DER PAUKER* in seiner poetischen Dimension zu beschreiben.

Audiovisuelle Vignetten von Devianz: *THE WILD ONE* und *REBEL WITHOUT A CAUSE*

THE WILD ONE

Es beginnt mit einer Welle, die sich aus dem Inneren des Bildes nähert – von weit hinten auf der Straße – und über mich hinwegrollt [Abb. 24]. Den sich schlängelnden Asphalt herabströmend, ergießt sich eine Naturgewalt aus Chrom und Leder in einer einzigen fließenden Bewegung, angetrieben durch dramatische Musik, über das Land. Das Bild schwimmt mit dieser Bewegung mit; dieser Kraft, die keinen Ursprung und kein Ziel zu kennen scheint.¹⁰ Die Welle gleitet kraftvoll und zugleich kühl und abgeklärt dahin, bis sie in der kalifornischen Siedlung *Carbonville* wie Treibholz an einem Wehr hängen bleibt. Dort trifft der Motorrad-Club auf eine andere domestizierte und institutionalisierte Bewegung: ein Sportereignis – ein Motorradrennen.

Der Anfang von *THE WILD ONE* – das Einbrechen von Johnny (Marlon Brando) und seines *Black Rebel Motorcycle Clubs* in die gesetzte Idylle des US-amerikanischen Hinterlandes – markiert 1953 den Beginn einer devianten Bewegung, die sich in vielen kommenden Filmen fortsetzen wird. Einer Bewegung, die zugleich Ausdruck der Suche nach der eigenen Wahrnehmungsposition, dem Ursprung des eigenen sinnlichen Bewegt-Seins ist. Doch die Frage nach diesem Ursprung und dem Weg durch die Welt können weder die Filme noch deren Protagonisten selbst formulieren. Die Figuren sehen sich hineingeworfen in eine durch widersprüchliche Bildräume hervorgebrachte Wahrnehmungswelt. Ihre Bewegungsdynamiken versuchen Stück für Stück, diese aus dem Nichts heranrollende Qualität – das ‚Wilde‘, wie man mit Blick auf den deutschen Verleihtitel sagen könnte – zu beschreiben. Eine Qualität, die sich

¹⁰ Von der Protagonistin Kathie (Mary Murphy) später gefragt, wo sie hinfahren, entgegnet der Anführer des Motorradclubs Johnny (Marlon Brando): „Now, listen, you don't go any one special place. That's cornball style. You just go.“



Abb. 24: In Bewegung und in Starre, THE WILD ONE.

nicht in die bekannten poetischen Muster, Formen und Versatzstücke einhegen lässt, die sich nicht kontrollieren lassen kann und will. In die zweite Stadt – *Wrightsville* – ‚reitet‘ der Club mit seinen Gefährten wie die Gangsterbande in die Main Street einer staubigen Westernstadt ein, während Menschen ihnen verängstigt oder fasziniert zusehen. Im Gegensatz zur Reiterbande des Westerns jedoch haben die Biker kein Ziel, das zu erreichen sie sich vorgenommen haben, und keinen finsternen Plan, den zu vollstrecken sie gekommen sind; sie sind einfach nur ‚da‘. Sie sind keine marodierenden, finsternen Gesellen, sondern reine, selbstzweckhafte Bewegungsenergie, die sich – jetzt, da sie in dieser Stadt zunächst gestrandet ist – aufstaut.

Während Johnny versucht, eine Beziehung zu Kathie (Mary Murphy), der Tochter des Polizei-Chiefs, aufzubauen, wird es Nacht. Die Bewegungsenergie der jungen Biker, die sich nicht mehr im gleichmäßigen Dahingleiten entladen kann, sucht sich immer exzentrischere Ausdrucksformen, welche ohne die asphaltierte Gerichteheit umherirrt und die gesellschaftlich als stringent und kohärent angenommene Ordnung der Objekte und Bewegungen durch chaotische und anarchische Einbrüche stört. Diese Einsprüche in die konsensuelle Ordnung von *Wrightsville* erstrecken sich dabei bis auf die poetische Ebene des Films selbst: Johnny kann nicht

innerhalb der bekannten genrepoetischen Regeln agieren und treibt zwischen Gentleman-Gestik und ausgestellter Gefühllosigkeit, Western, Film noir und Melodrama in nächtlichen Straßenszenen umher, ohne jemals in ihnen ‚heimisch‘ zu werden. Die Formeln repräsentativer Logiken – der Eindeutigkeit und Identifikation sozialer Rollen – perlen an ihm ab, wie in einer Szene besonders deutlich wird: Kathie wird von ein paar motorisierten Mitgliedern seiner Gang eingekreist. Nachdem Johnny sie befreit hat, gelangen die beiden in eine seltsam künstlich wirkende Landschaft. Praktisch alle Außenaufnahmen von *THE WILD ONE* wurden unter freiem Himmel gedreht, sodass die Studiokünstlichkeit dieser nur wenige Quadratmeter großen Fläche die Szene wie aus einem anderen Film, einer anderen Zeit erscheinen lässt. Hier soll etwas stattfinden, das ‚normalerweise‘ die romantische Vereinigung des weißen, strahlenden Ritters und der erretteten Jungfrau markiert – doch es funktioniert nicht. Es findet nicht nur nicht statt, sondern wird versucht und scheitert an der Fremdheit Johnnys in der Artifizialität dieses filmischen Raums. Die Ordnung dessen, was hier sichtbar sein und ausgesprochen werden sollte, kann sich nicht umsetzen: Johnny ist nicht der, der er sein sollte, und er weiß nicht, wie er seiner ‚Zuschreibungslosigkeit‘ – in die er scheinbar unwillentlich hineingeworfen wurde, als der Film begann, ihn über die Landstraße gleiten zu lassen – entkommen soll. Er ist, genau wie die Mitglieder seiner Gang, kein Stillstand, kein Innehalten und kein Zurückblicken, sondern reine Bewegung.

Immer wieder wird das Fehlen einer kausal-logischen Begründung für diese Bewegung thematisiert. Wenn zum Beispiel Mildred (Peggy Maley), ein Mädchen aus der Stadt, Johnny in der wahrscheinlich bekanntesten Zeile des Films nach der Bedeutung des Wortes *Rebel* im Namen des Clubs fragt: „Hey Johnny, what are you rebelling against?“, entgegnet er schlicht: „Whadda you got?“ Deutlicher noch wird der am Ende zu Hilfe gerufene Sheriff (Jay C. Flippen) gegenüber Johnny: „I don’t get you. I don’t get your act at all, and I don’t think you do either. I don’t think you know what you’re trying to do or how to go about it.“ Johnny ist der eigentliche ‚rebel without a cause‘. Der Film wirft seine scheinbar ursprungslose Bewegungsgemeinschaft ‚in‘ die Welt – erschafft sie mit ihr –, ohne dass der Motorrad-Club selbst noch irgendjemand weiß, woher sie kommt und wohin sie sich bewegt.

Die Fiktion der Devianz äußert sich hier in der Abweichung vom etablierten Konsens der mit ihr konfrontierten sesshaften Gemeinschaften, in deren sinnlichem Ordnungssystem die nomadische Beweglichkeit der Motorradfahrer keinen Platz hat. Der ästhetische Einspruch dieser Fiktion in den sinnlichen Konsens von Alltagswahrnehmungen und eindeutiger Bedeutungszusammenhänge ist hier untrennbar mit der audiovisuellen Inszenierung von Devianz verwoben. Die Reibung von einerseits bekannten Genrepoetiken des Westerns oder Film noir, die keine adäquate ‚Sprache‘ finden, um die exzentrische Bewegung Johnnys und sei-

ner Gang angemessen zu ‚beschreiben‘, sowie einer kausal-logischen Dramaturgie und der Unbestimmtheit der Bewegungen Johnnys und seiner Gang andererseits, fabrizieren das sinnliche Erleben eines In-der-Schwebe-Seins von eindeutigen Bedeutungszuschreibungen. In der Erfahrbarmachung dieser Wahrnehmungsposition des In-der-Schwebe-Seins liegt der politische Einspruch des Films, denn er stellt in dieser neuen Sinnlichkeit die Frage nach dem ‚Wahrnehmungsregime‘ des Konsenses. Und dieses konsensuelle Regime sowie die polizeiliche Ordnung, welche es aufrechtzuhalten versucht, erweist sich im Einspruch als autoritär und bigott – am Ende ist es der wütende Mob der Stadtbewohner, der den Tod eines Menschen herbeiführt, und nicht der Motorrad-Club.

REBEL WITHOUT A CAUSE

Wie in einem Kinosaal sitzend, haben die Jugendlichen ihre Augen nach oben, ins Dunkel des Planetariums gerichtet. Lichter und Bilder erscheinen und vergehen, während eine Stimme durchdringend, aber nicht laut vom Ende der Welt spricht. Die aufgeblähte und riesige Sonne werde die Erde in einem Ausbruch von Gas und Feuer zerstören – die menschliche Existenz auslöschen. Die Menschheit und all ihre Errungenschaften werden verschwinden, als hätte es sie nie gegeben. Eine wirbelnde und kreisende Wolke schwillt an, die Musik wird lauter – Augen werden zugekniffen – und dann ist alles vorbei: „And man existing alone seems himself an episode of little consequence.“ Die Gesichter bleiben starr und gebannt auf die Wände des Planetariums gerichtet; nur Jim Stark (James Dean) schaut nach unten, nach innen scheint es und sieht die bewegungslose Leere, die sich vor ihm auftut.

Es ist nicht schwer, dieses Weltenende in REBEL WITHOUT A CAUSE von 1955 als die Dämmerung des Atomzeitalters zu interpretieren: Ohne auch nur den geringsten Einfluss nehmen zu können, ist man auf Gedeih und Verderb den Männern ‚an den Knöpfen‘ ausgeliefert. Das Einzige, was einem noch übrigbleibt, ist, die Augen gen Himmel zu richten und der bizarren Schönheit des eigenen Endes beizuwohnen. Hier findet sich Jim wieder; zwischen dem amerikanischen Traum – *the pursuit of happiness* – und der Möglichkeit, dass alles im nächsten Augenblick verloren sein kann; dass die eigene Existenz nichtig ist und keine Vorbilder und Geschichten heroischer Taten Einzelner diese Leere aufwiegen können. Jim findet sich in einem Land wieder, dessen Geschichten, Mythen und Versprechen, Vaterfiguren¹¹ und Poetiken schal und hohl geworden sind; tautologische Bewegungen leerer Hüllen.

11 In seiner deskriptiven Analyse des Drehbuchs von REBEL WITHOUT A CAUSE findet Johannes Bilstein neben einer Prägung durch „zeitgenössischen sozialwissenschaftlichen Jargon“ [Bilstein: Revolten im höheren Auftrag, S. 367] Anklänge an die „Rezeption einer trivialisierten Psychoanalyse als auch der in den 1950er Jahren zeitgenössischen Literatur zur Familiendynamik“ wieder

Jim ist mit Vater und Mutter gerade erst nach Los Angeles gezogen, doch er eckt bereits, wie auch schon andernorts, in Schule und Gemeinschaft an; landet wegen Trunkenheit auf der Wache. Dort begegnet er zwei anderen ‚Rebellen‘: Judy (Natalie Wood), die nicht mehr zu ihrem Vater durchdringt – er hat Probleme mit der Pubertät seiner Tochter und ihrer damit einhergehenden geistigen und vor allem auch körperlichen Reife – und Plato (Sal Mineo), der seine ihn alleinerziehende Mutter praktisch gar nicht mehr zu sehen bekommt. Jim gerät mit den Jungen seiner neuen Schule, vor allem deren Anführer Buzz (Corey Allen), aneinander und es kommt zu Szenen körperlicher Aggression. Um ihre Animositäten aus dem Weg zu räumen, verabreden sich die beiden zu einer nächtlichen Mutprobe. An einem steil abfallenden Kliff soll ein *chickie run* stattfinden, bei dem beide in gestohlenen Autos und mit Höchstgeschwindigkeit auf eine Klippe zurasen – wer zuerst aus dem Wagen springt, hat verloren [Abb. 25]. Die Autos fahren von der Klippe rückwärts auf ihre Startpositionen; werden wie an einem Gummiband aufgezo- gen. Um das Startsignal zu geben, wirft Judy die Arme und ihren ganzen Körper in den nächtlichen Himmel; die Autos schießen davon. Während beide Fahrer in der Befreiung verheißenden Bewegung losfahren, spritzen Dreck und Staub empor. Jim schafft den Absprung rechtzeitig, doch Buzz bleibt mit dem Ärmel an der Tür hängen und wird hinfort gerissen in den gähnenden Schlund aus Dunkelheit und brodelndem Wasser. Sein Auto schlägt auf und Buzz vergeht in Gas und Feuer. Er gewinnt, aber stirbt, Jim verliert, aber überlebt. Ist also diese Bewegung wirklich eine Befreiung? Der Herausforderer Buzz ist nicht sehr glücklich darüber, dass Jim tatsächlich zum Rennen erscheint; erklärt ihm gegenüber, dass er ihn mag. Beide scheinen sich wie zu einem lästigen, aber unumgänglichen Termin zu treffen. Als beide am Abgrund stehen und hinunterschauen, fragt Jim: „Why do we do this?“, und erhält von Buzz die Antwort: „You got to do something, now don’t you?“

Wie auch in *THE WILD ONE* scheint die Ursache der eigenen Bewegungen den Figuren keinesfalls klar zu sein. Der Film selbst gibt kaum Antwort und ist gezeichnet von einer Ambivalenz und Zerrissenheit der Bewegungen zwischen Kreisen, Verharren und einer Geradlinigkeit, die ins Dunkel führt. Ein Ausbrechen aus der sich wiederholenden Bewegung, auch wenn sie etwas Neues und Ersehntes mit sich bringt, führt auch zu einem tragischen Halt; die Initiative des Neuen – der *chickie run* wie auch die Pseudofamilie, die Jim, Judy und Plato später in einer verlassenen Villa gründen – endet im Tod.

[Bilstein: Revolten im höheren Auftrag, S. 366]; so zum Beispiel die problematisierten Geschlechterverhältnisse mit in Frage gestellter Männlichkeit und dominierenden Müttern. Er bezieht sich dabei auf Margaret Mead: *Mann und Weib. Das Verhältnis der Geschlechter in einer sich wandelnden Welt* [1949]. Reinbek 1959.

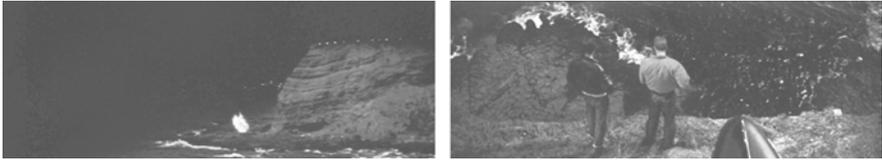


Abb. 25: „And man existing alone seems himself an episode of little consequence.“ REBEL WITHOUT A CAUSE (siehe auch Abb. 25*, Farbbogen).

Nicht unähnlich zu *THE WILD ONE*, erscheint auch in *REBEL WITHOUT A CAUSE* die Fiktion der Devianz als eine audiovisuelle Inszenierung des In-der-Schwebe-Seins; einer Unentschlossenheit und eines ‚Treibens‘ zwischen verschiedenen Bedeutungszuschreibungen. Diese sinnliche Inszenierung der Devianz als Ambivalenz ist ein Einspruch in die repräsentativen Logiken eindeutiger Bedeutungszuschreibungen, die sich hier in Genrepoetiken, Familienmodellen, Handlungsbögen und Rollenzuschreibungen niederschlagen. Johnny und Jim sind Teil einer zum Sehen, Sprechen und Fühlen bemächtigten Wahrnehmungsposition; eines sinnlichen Einspruchs in diese filmische Welt aus repräsentativen Formeln, Gerüsten und Regeln.

Audiovisuelle Vignetten von Musik und Tanz: ROCK AROUND THE CLOCK, DIE HALBSTARKEN UND DIE FRÜHREIFEN

ROCK AROUND THE CLOCK

Bandmanager Steve Hollis (Johnny Johnston) und Musiker Corny LaSalle (Henry Slate) werden zu Beginn des Films *ROCK AROUND THE CLOCK* von 1956 Zeugen eines Tanzabends im kleinen Ort *Strawberry Springs*, bei dem die Band *Bill Haley and His Comets* aufspielt [TC 0:07:12–0:15:48]. Zu ihrem Song *See You Later, Alligator* tanzen die Jugendlichen Rock 'n' Roll, den Hollis zunächst nicht als solchen einordnen kann [Abb. 26]. Der Raum ist voller Dynamik: Wirbelnde, sich umeinander und ineinander drehende und verschlingende Körper bewegen sich mit einem Song, dessen Rhythmus selbst zu kreisen scheint. Der Bildraum bleibt bei aller Dynamik stabil und geordnet; nichts irritiert hier, wird unterbrochen oder bleibt in seiner Bedeutung offen. Die rhythmische ‚Welle‘ des Songs ist das Fundament dieses Bildraums, lässt ihn beweglich erscheinen und entrollt die Körper in ihren nicht enden wollenden Drehungen. Gleichzeitig bringen die humorvollen Tänzeleien und improvisiert wirkenden Arabesken eine spielerische Gelöstheit in die Bewegungen. Die Koordinierung des Bildraums folgt hier einem minutiös getimten Ablauf, in dem alles seinen Platz und seine Zeit hat – dem Rhythmus und der Bewegung des Songs folgend. Nichts ist hier zufällig, nichts ‚tanzt aus der Reihe‘ oder

wirkt exzessiv, erratisch oder unkontrolliert. Die Massen warten am Rand geduldig, bis das Paar in der Mitte mit dem Solo fertig ist, und spenden geschlossen Beifall. Alles eingefangen in der hermetisch geschlossenen Box, die dieser Raum ist, in dem der an einen Turniertanz erinnernde Abend abläuft. Ein Hüftschwung hier, ein Kreisen des Beckens dort. Das Bild folgt aus der Distanz; ruhig und unbewegt beobachtet es. Dieser Rock 'n' Roll-Tanz und seine Bewegungen sind auf gewisse Art und Weise destilliert und klar; wie eine gleichmäßige und kantenlose, bewegungsdynamische Form entfaltet sich diese Szene.



Abb. 26: Bill Haley and His Comets, ROCK AROUND THE CLOCK.

Auch wenn es sich hier um Rock 'n' Roll handelt, geraten die vielleicht bekannteren, repräsentativen Genrepoetiken des Musik- und Tanzfilms in keinen Konflikt mit der Bewegung. Auf einer sehr abstrakten und strukturalistisch gedachten Ebene unterscheidet sich diese Tanzszene nicht sehr stark von jenen, die man vielleicht in Filmen wie *TOP HAT* (Mark Sandrich, USA 1935) oder *AN AMERICAN IN PARIS* (Vincente Minnelli, USA 1951) findet – abgesehen von der *on screen* gespiel-

ten Populärmusik. Das ästhetische Potenzial dieses Bildraumes liegt vielmehr in der Musik selbst, die sich nicht eindeutig zuordnen lässt und sich so zunächst der Identifizierung entzieht (so konstatiert Manager Hollis am Anfang, als er und LaSalle mit der neuen Musik konfrontiert werden: „I don't know. It isn't boogie. It isn't jive and it isn't swing. It's kinda all of 'em“). Doch die Fiktion des Films – wie auch der Film als mediale Äußerung selbst – wird zugleich nicht müde, dieses ‚Neue‘ und Unbestimmbare zu kategorisieren und den Rock 'n' Roll ‚bekannt zu machen‘ und zu etablieren; was zumindest in den Augen der Filmhandlung am Ende gelingt, als die Band *live* im Fernsehen spielt [TC 1:10:18–1:13:36].

Während bei dieser TV-Aufzeichnung *Bill Haley and His Comets* das Stück *Rudy's Rock* spielen, löst sich die statische Formation der Band auf; Saxophonist und Bassist werden vom Rhythmus ihrer Instrumente davongetragen und spielen in ausführlichen und durchaus als ekstatisch zu beschreibenden Solo-Bewegungen auf- und übereinander – im Liegen und die Instrumente weit über ihre Köpfe haltend [Abb. 26]. Diese Bewegung hat etwas Kraftvolles und Losgelöstes, so energetisch sie auch sein mag, bleibt sie leicht und schwebend.¹² Gleichzeitig wird das Bild immer wieder in statischen Aufnahmen gebändigt, die – wie am Schluss der Darbietung von *Rudy's Rock* – die Bühne mit der Band weit im Hintergrund aus dem Blickwinkel der Bild- und Tonregie zeigen; gerahmt und getrennt durch die Scheibe des Studios.

Der musikalische ‚Exzess‘ wird durch die Statik der Einstellungen und die immer wieder zu sehende Rahmung aus der Tonregie zum ‚Sturm im Wasserglas‘, den ich sicher und gefahrlos aus der Distanz betrachten kann. Und doch: Die Bewegungen der Körper in *ROCK AROUND THE CLOCK* sind ausladend, schnell und von einem treibenden Rhythmus bestimmt. Im Zusammenspiel der sinnlichen Logiken – es ist kein wirklicher Konflikt – tut sich eine ästhetische Dissonanz auf, welche eine dynamische Spannung erzeugt zwischen der Statik und Rahmung der Einstellungen und der exzessiven Bewegung und Musikalität der Szene. Die kühle Distanz des Bildes betont die Vorsicht im Umgang mit diesen ‚ansteckenden‘ Bewegungen der tanzenden Körper. Als ob das Bild die exzentrischen Bewegungen kontrollieren und das deviante Potenzial der audiovisuellen Inszenierung kanalisieren und bändigen könnte. Nicht umsonst ist die tanzende Jugend in diesem Film fest im bürgerlichen Leben verankert und nicht durch jene Unbestimmtheit und Bedeutungsambivalenz gezeichnet, welche in *THE WILD ONE* und *REBEL WITHOUT A CAUSE* den sinnlichen Konflikt zum Konsens repräsentativer Bildlogiken

¹² Nicht zuletzt äußert sich diese Befreiung auch in den letzten Einstellungen, in denen neben den weißen Bands *Bill Haley and His Comets* und *Freddie Bell and His Bellboys* auch die afroamerikanischen *The Platters* und die hispanoamerikanischen *Tony Martinez and His Band* gemeinsam auf der Bühne singen.

hat aufbrechen lassen. Die Mitglieder der Band gehen ‚ehrlichen‘ Brothberufen nach, und Manager Hollis will sie mit einem Vertrag institutionell und ökonomisch etablieren.

Ein Rest der Bewegung bleibt, der sich nicht bestimmen und umleiten lässt, der das Bild verlässt: Die Hüftbewegungen und Tanzeinlagen von Saxofon und Bass am Ende scheinen mit ihren Bewegungen den gesetzten Rahmen des Bildes sprengen zu wollen.¹³ Der Film vollzieht letztlich auch die mediale Urbarmachung populärer Kunst und Musik nach. Von dem Unbekannten, das von einem zufällig vorbeikommenden Manager entdeckt und dessen Potenzial erkannt wird – und Potenzial meint hier vor allem ökonomisches –, bis zum Ankommen dieses ‚Neuen‘ auf der größten Bühne des Mainstreams der 1950er Jahre: dem Fernsehen.

DIE HALBSTARKEN

Knapp sechs Monate nach *ROCK AROUND THE CLOCK* kam *DIE HALBSTARKEN* (Georg Tressler, DEU 1956) in die bundesdeutschen Kinos – und wartete mit einer Szene auf, welche die Jugendbande um den charismatischen Lederhosenträger Freddy (Horst Buchholz) beim ausgelassenen Tanz in einer Espresso-Bar zeigt [TC 0:25:23–0:28:20]. Hier wird der bereits im Filmvorspann zu hörende Titel *Mister Martin's Mop* der Band *Mister Martin's Band* des im bundesdeutschen Kino der 1950er und 1960er Jahre omnipräsenten Komponisten Martin Böttcher aus der Jukebox gespielt. Nach anfänglichen Rock 'n' Roll-artigen Körperbewegungen schleichen sich immer mehr eher der Körperkomik nahestehende Albernheiten in die Bewegungen der Tanzenden ein [Abb. 27]. Im Vergleich mit den durchaus humorvollen, aber stets professionellen Körpereskapaden des Tanzes, die ich bereits in *ROCK AROUND THE CLOCK* zu sehen bekam, wirken diese hier jedoch eher wie Karikaturen. Zugleich nehmen Einstellungen zu, welche sexuell aufgeladene Blicke, Gesten und Bewegungen in den Fokus nehmen. Im Anschluss wählt die Jukebox einen Marsch, welcher von den Anwesenden zuerst missgünstig aufgenommen, dann jedoch zur Möglichkeit genutzt wird, im Gänsemarsch das Lokal zu verlassen.

Im Gegensatz zur paradigmatischen Darbietung in *ROCK AROUND THE CLOCK* – die auf gewisse Weise eine neue Bewegung einzuführen versucht, ohne dabei in einen wirklichen Konflikt zu einer konsensuellen Alltagswahrnehmung zu treten – scheinen die Bewegungen hier immer, als würden sie zwar zu einem wirklichen Tanz gehören, diesen jedoch eher amateurhaft nachahmen, als ihn wirklich zu beherrschen. Es sieht ein bisschen aus wie Rock 'n' Roll, ist aber keiner; es sieht aus wie ein Marsch,

¹³ Der Film wurde jedoch keinesfalls als konservativ wahrgenommen – im Gegenteil: Randle wie von 300 bis 400 ‚Halbwüchsigen‘ nach einer Aufführung des Films in Bielefeld am 11. Januar 1957 traten praktisch weltweit auf. Vgl. Arnold: Frech – halbstark – kriminell, S. 69.



Abb. 27: Mister Martin's Mop, DIE HALBSTARKEN.

hat aber mehr Ähnlichkeit zu der raumgreifenden Polonaise einer angetrunkenen Karnevals-gesellschaft. Zugleich entweicht der Tanz hier dem eindeutigen sozialen Rahmen, welcher ihn in *ROCK AROUND THE CLOCK* einhegte: Waren es dort Tanzveranstaltungen, zu denen die jungen Menschen sich nach getaner Arbeit versammelten, so tanzen Freddy und seine bunt zusammengewürfelte Kleinkriminellengang tagsüber in einer Kaffeebar (wo sie auch Champagner trinken). Die audiovisuelle Inszenierung der Deplatzierung dieser ‚Halbstarken‘ aus dem konsensuellen Rahmen sozialer Erscheinungen, ihre sexuelle Aufladung, karikatureske Verzerrung und Infantilisierung weist sie im Sinne einer repräsentativen Logik durchaus als Devianz aus. Der sinnliche Einspruch in dieser Szene bringt sich nicht über das In-der-Schwebe-Sein einer neuen Wahrnehmungsposition zur Geltung, sondern über den Einspruch einer konsensuellen Alltagswahrnehmung in eine sich zunehmend etablierende US-amerikanisch geprägte Sinnlichkeit jugendlichen Lebens. So ist es eine doppelte Bewegung, die auf der einen Seite das jugendliche Erleben als sinnlichen Einspruch in den Konsens bürgerlicher Alltagswahrnehmung inszeniert, und in dieser Inszenierung ebendiesen Einspruch als Störung, Gefahr und Bedrohung des bürgerlichen Konsenses hervorbringt. Diese Ambivalenz stellt sich in der Szene auf

semantischer Ebene maßgeblich als audiovisuelle Inszenierung des Tanzes durch den Bildraum her. Die Raffinesse von *DIE HALBSTARKEN*, wenn man so möchte, liegt nun aber genau darin, beiden Wahrnehmungspositionen – jener der Devianz wie auch der des Konsenses – Geltung zu verschaffen und auf diese Weise einen sinnlichen Diskurs gegenseitiger Einsprüche hervorzubringen.

DIE FRÜHREIFEN

Einen nur konsequenten Schritt weiter geht der Film *DIE FRÜHREIFEN* (Josef von Baky, DEU 1957): „Wenn man das jetzt so sieht; alles nette, harmlose, junge Menschen. Und in ein paar Stunden, garantiere ich, ist das eine einzige Horde brüllender, besoffener, gemeingefährlicher, schamloser Urwaldmenschen.“ Während der selbst noch jugendliche Freddy (Christian Wolff) diese Worte zu Beginn einer Party [TC 1:05:44–1:08:12] in der väterlichen Villa seines Freundes Günther (Peter Kraus) ausspricht, sehe ich ihn gelangweilt in die Kamera blicken; das Bild halb überblendet mit einer Einstellung, welche die angesprochenen Jugendlichen beim langsamen Walzer zeigt [Abb. 28]. Gleich darauf zerreißt jedoch eine aus der Mitte des Bildes förmlich explodierende Blende das Bild; Rock 'n' Roll ist zu hören, Beine und Körper wirbeln herum und winden sich ekstatisch. Köpfe werden umhergeworfen; die verschwitzten Gesichter mit ihren hechelnden, weit aufgerissenen Mündern und lasziven Augen bestätigen hier nicht nur jenes Bild, das Freddy gerade heraufbeschworen hat, sondern modellieren die exotisch-koloniale Rassismusfantasie eindrucksvoll mit: So muss es zugehen bei den zügellosen ‚Wilden‘, den ‚schamlosen Urwaldmenschen‘. Da fliegen Schuhe ins Büfett, johlende Stimmen brüllen und peitschen die Tanzenden an. So sieht es aus, wenn die verwöhnte Jugend verroht.

Der Bildausschnitt ist unruhig; wechselt schnell und sprunghaft Einstellungsgrößen und Motive; möchte, einem Paparazzo gleich, schritthalten und ja keine unverhohlene Geste, frivole Bewegung oder unkeusche Andeutung verpassen; jeder schamlose Augenaufschlag wird begierig ‚dokumentiert‘. Ein moralischer Alptraum, geboren aus der wohlstandsverwahrlosten Ziellosigkeit einer wirtschaftswunderverwöhnten Jugend, die nicht arbeiten will – nur Spaß haben – und sich nicht um die Welt um sie herum, die Opfer und Mühen der anderen schert.

Der Rock 'n' Roll und seine Bewegungen – ich sehe zwischendurch auch professionelle Tanzpaare, welche in ihrer Akrobatik den Tänzer*innen in *ROCK AROUND THE CLOCK* in nichts nachstehen – sind hier bereits eine poetische Chiffre geworden, welche in ihrer repräsentativen Logik untrennbar mit sexueller Ausschweifung, ju-



Abb. 28: Tanz auf dem Vulkan, DIE FRÜHREIFEN.

gendlicher Verrohung¹⁴ und barbarischer ‚Kultivierung‘ verbunden ist. Dabei wird gar nicht mehr der Versuch gemacht, eine Kausalität zu evozieren: Führen Musik und Tanz zum Exzess oder bringt dieser die Musik mit sich? Beide sind in diesem Bildraum so eng miteinander verbunden, dass sie sich nicht mehr voneinander lösen lassen.

7.2 Poetologie der Transformation: DER PAUKER

Ich werde im Folgenden zunächst detaillierter auf die bereits erwähnte Sequenz aus DER PAUKER eingehen, die ich innerhalb einer Szene analysieren werde, die vom Ankommen des neuen Lehrers Dr. Seidel auf dem Schulhof bis zum Ende sei-

¹⁴ Nicht zuletzt machen die Filmtitel deutlich, dass diese *Frühreifen* und *Halbstarken* weder ‚rechtzeitig‘ noch ‚fertig‘ sind.

ner ersten Unterrichtsstunde reicht [TC 0:10:35–0:19:44]. Hierbei liegt mein Augenmerk besonders auf der bewegungsdynamischen Strukturierung des Bildraums und die Verhandlung seiner heterogenen Bewegungsmodalitäten. Dabei werde ich aufzeigen, wie diese Sequenz die Klasse als poetische und deviante Fiktion im Bildraum herstellt. In einem zweiten Schritt werde ich die letzte Szene des Films hinzunehmen, in welcher die devianten ‚Halbstarken‘ sich zu konformen Schülern gewandelt haben. Hier rekonstruiere ich im Rückgriff auf die zuerst analysierte Sequenz, wie der Bildraum von DER PAUKER aktuelle und historische Wahrnehmungsräume aus den gerade eben besprochenen Filmen im Sinne einer Poiesis aneignet und umformt. Als Letztes werde ich in einem poetologischen Fazit die drei zentralen Filme dieses zweiten Teils (DER PAUKER, DER UNTERTAN und ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME) einander gegenüberstellen.

Die erste Stunde

Dr. Hermann Seidel (Heinz Rühmann) ist ein erfolgreicher und von seinen Kollegen geachteter, wenn auch aufgrund seiner steifen und mitunter kleinbürgerlich-autoritären Haltung bisweilen belächelter Kleinstadtlehrer. Er wird an die Schule einer Großstadt versetzt, um dort eine ‚anspruchsvolle‘ Jungenklasse zu übernehmen. Das Bild blendet auf und ich sehe ein das obere Zweidrittel des Bildes einnehmendes mehrstöckiges und bereits älteres Gebäude; der Platz vor diesem ist hell. Mit diesem Bild setzt Rock ’n’ Roll-Musik ein und aus der einzigen sichtbaren Tür kommt eine Gruppe junger Männer stürmisch auf den Hof gerannt [Abb. 29]. Sie versuchen – während sie rasch aus dem Hintergrund des Bildes nach vorne laufen und dabei eine große Menge Staub aufwirbeln – sich gegenseitig ein paar weiße Blätter aus den Händen zu reißen; ein Jugendlicher stürzt, rafft sich aber schnell wieder auf. Der Schulhof füllt sich schnell auch mit anderen, unterschiedlich alten, aber durchgehend lärmenden Schüler*innen. Von links schlendert eine weitere Gruppe Jugendlicher ins Bild und wird in die spielerische Hatz der Umherrennenden verwickelt. Mittlerweile in einer Halbtotale angekommen, hat sich ein den ganzen Kader einnehmender, rangelnder und staubender Pulk junger Männer gebildet. Die meisten lachen, doch einer von ihnen wird, unter beträchtlicher Gegenwehr, von mehreren Händen festgehalten. Ein Schnitt folgt und ich sehe in Detailaufnahme, dass es sich bei den weißen Blättern um Fotografien handelt; genauer gesagt, sind es Studio-Aufnahmen einer Frau in Unterwäsche. Die Musik verklingt und über diese Bilder höre ich die Stimme eines Jugendlichen aus dem *Off*. Ich erfahre, dass es sich bei der Frau auf den Bildern um die Schwester eines Mitschülers handelt. Die Kamera fährt von den Fotografien zurück und der sich noch immer heftig wehrende Schüler muss mit ansehen, wie die Bilder, von anzüglichen Sprüchen begleitet, herumgereicht werden. Er reißt sich los und

die Rangelerei beginnt erneut. Das Bild schneidet nun auf eine andere Ecke des Hofes um. Im Hintergrund sind Bäume zu sehen und vor diesen das Eingangstor zum Pausenhof. Dr. Seidel nähert sich zentral aus diesem kommend, mit Tasche, Koffer, Mantel und Schirm beladen, energisch dem Bildvordergrund.



Abb. 29: Der Pausenhof, DER PAUKER.

Vor ihm befindet sich jedoch noch eine weitere Gruppe stehender und ins Gespräch vertiefter Jugendlicher. Obwohl zwischen ihnen noch Platz wäre, zieht einer der Gruppe kurz vor dem Passieren des Lehrers geistesgegenwärtig einen anderen in seinen Weg, sodass Dr. Seidel kurz aufgehalten wird und sich kopfschüttelnd seinen Weg durch dieses Hindernis bahnen muss. Im Vordergrund des Bildes angekommen, folgt ihm die Kamera mit einem Schwenk nach rechts, bis er in unmittelbarer Nähe zweier weiterer Jugendlicher anhält. Sie schauen ihn – tief an ihren Zigaretten ziehend – unbeeindruckt an und blasen Qualm in seine Richtung. Dr. Seidel blickt zum rechten Bildrand und nach einem Gegenschchnitt sehe ich erneut die rangelnde Gruppe mit dem leidtragenden Schüler Achim Bork (Peter Kraus) in einer Nahaufnahme. Nach einem Schnitt zurück auf den Lehrer stellt dieser Koffer und Tasche ab, schwingt den Schirm einmal zackig durch die Luft und schreitet zielgerichtet nach rechts. Dort trifft er auf die Jugendlichen und beginnt – unter Ausrü-

fen wie „Das gehört sich doch nicht!“ – einzelne Schüler aus dem Gerangel herauszugreifen und in den linken Bildrand zu ziehen. Achim Bork hat sich mittlerweile losgerissen und versucht in Nahaufnahme, einen Kontrahenten mit Faustschlägen ins Gesicht zu treffen. Wieder ein Gegenschnitt auf Dr. Seidel, der sich langsam durch die Gruppe vorarbeitet, aber mit einem versehentlichen Treffer von Achim niedergestreckt wird. Der Hut fliegt in hohem Bogen davon; sein Körper sinkt nach links unten aus dem Bild. Die Gruppe verstummt. Schnitt auf einen eher vornehm gekleideten Schüler in Untersicht, der sich bisher nicht an der Rauferei beteiligt hat und der nun die Hand vor den Mund legt. In der nächsten Aufnahme sehe ich Dr. Seidel bewusstlos im Staub des Hofes liegen; die Jacke noch im Arm und den Stockschild über der Hüfte. Es folgt eine Großaufnahme des entsetzten Achim und wieder ein Gegenschuss auf den ohnmächtigen Lehrer. Langsam treten Beinpaare um seinen Körper ins Bild, bis er ganz von ihnen umringt ist; die Kamera schwenkt nach oben und Achim wird anerkennend für seine „saubere Arbeit“ „gelobt“. Dann beschließt die Gruppe zu verschwinden und rennt nach rechts aus dem Bild über den vollen Schulplatz und durch die staubige Luft zurück zum Gebäude.

Der Bildraum dieser ersten Sequenz ist als parallele Kontrastierung organisiert. Die Jugendlichen kommen aus dem rechten Bildhintergrund, Dr. Seidel aus dem linken; die rennenden Schüler stoßen auf eine Gruppe statischer Jugendlicher und reißen diese mit, der Lehrer wird von einer kleinen Gruppe Teenager aufgehalten. In der Mitte dieses Raums und ungefähr zur Hälfte der Sequenz treffen sie beide aufeinander. Dr. Seidel versucht die Jugendlichen zu trennen, während diese ein chaotisches ‚Knäuel‘ bilden. Im Konflikt dieser beiden Dimensionen von Bewegungsrichtungen und -qualitäten ‚unterliegt‘ der Lehrer und wird zu einem abrupten Halt gebracht: Er liegt bewusstlos am Boden. Während die Schüler gemeinsam mit der schnellen Musik, ihren chaotischen und mitreißenden Bewegungen, dem Staub des Schulhofs und dem Lärm der anderen Kinder eine den Bildraum bestimmende amorphe Masse bilden, wirkt Dr. Seidel wie ein stumpfes Messer, das zwar geradlinig und mit konstanter Energie vorstößt, jedoch sehr schnell an Kraft verliert, abgebremst wird und schließlich in der Bewegung des Bildes ‚steckenbleibt‘. Dabei scheint der Konflikt der Bewegungen nicht im eigentlichen Aufeinandertreffen, dem Faustschlag ins Gesicht des Lehrers, zu kulminieren, sondern in der einzigen Großaufnahme dieser Sequenz: in Achims Gesicht, als er bewegungslos auf den Lehrer im Staub sieht [Abb. 29]. In diesem Bild herrscht praktisch Ruhe; die Jugendlichen bewegen sich nicht, sprechen nicht und halten inne. Die Einstellungsgrößen der Szene haben sich durch die ringenden Bewegungen der Gruppe und auch des Lehrers von der Totale bis zu diesem Moment immer weiter verkleinert und das Moment der Beziehung zwischen diesen beiden antagonistischen Bewegungsdimensionen auf die mimische Reaktion Achims verdichtet. Diese Großaufnahme, mehr noch als der eigentliche Schlag, ist ein Schock. Die alberne Rauferei hat eine unmit-

telbare körperliche Konsequenz zur Folge: den Ausschluss der ordnend eingreifenden Bewegungsdimension einer fiktionalen polizeilichen Macht.

Die zweite Sequenz der Szene zeigt in langen, durch Kameranäherungen und -fahrten strukturierten Einstellungen das aufgeräumte und holzvertäfelte Lehrerzimmer [Abb. 30]. Ältere Männer in Anzügen und zwei Frauen in Kostümen sitzen an einer langen, den Vorder- und Mittelgrund des Bildes einnehmenden Tafel und genießen Kaffee und Zigaretten bei angeregter Unterhaltung.



Abb. 30: Das Lehrerzimmer, DER PAUKER.

Der Zigarre rauchende Direktor (Hans Leibelt) geht von rechts nach links an der hinteren Tischkante entlang und informiert das Kollegium über den neuen Lehrer Dr. Seidel, der die Klasse von Studienrat Brenner übernehmen soll – ich höre Lachen und Beleidsbekundungen. Doch der sich nun setzende Direktor beteuert: „Herr Dr. Seidel soll ein sehr energischer Herr sein, der straff durchgreift; ein aufrechter Charakter und vorbildlich in seiner schulischen Haltung.“ Die Tür zum Zimmer öffnet sich und nach einem Schnitt sehe ich, wie ein Mann (Walter Sedlmayr) und ein paar junge Schüler den bewusstlosen Dr. Seidel ins Zimmer tragen. Die Kamera folgt ihnen mit einem Schwenk nach rechts, als sie den Lehrer auf ein an der Rückwand stehendes Sofa legen. Das Lehrerzimmer ist in heller Aufregung. Noch weiß niemand, dass dort auf dem Sofa der ‚energische‘, ‚straffe‘, ‚aufrechte‘ und ‚vorbildliche‘ neue Lehrer liegt. Nachdem Dr. Seidel wieder zu Bewusstsein gekommen ist und die Verwirrung um seine Person geklärt wurde, richtet er sich auf. Die Kamera fährt an ihn heran und fasst ihn dabei mit dem Direktor und Fräulein Dr. Selinski (Bruni Löbel) in einer Nahaufnahme ein. Dr. Seidel macht klar, dass er die Klasse sofort sehen und übernehmen wolle.

Der nächste Schnitt bringt mich in ein Klassenzimmer [Abb. 31]. In einer halbnahen Einstellung sehe ich die Jugendlichen vom Pausenhof, wie sie kaderfüllend und dicht gedrängt beisammenstehen, auf Tischen und Stühlen sitzen

und sich immer noch, mit Armen hastig durch die Luft greifend, über die wenigen Bilder von Achims Schwester hermachen. In diesem Augenblick könnte der Kontrast zu den am Pausentisch sitzenden Lehrkräften aus der vorherigen Sequenz nicht größer sein. Nachdem Achim, der im Zentrum des Trubels steht, zunächst erfolglos versucht, die Bilder wieder einzusammeln, geben ihm seine Klassenkameraden schließlich die Aufnahmen zurück und erklären, dass doch alles nur im Spaß geschehen sei und man ihn lediglich um seine Schwester beneide. Schnitt auf einen einsam vor der Klasse und mit dem Rücken zur bekratzelten Tafel stehenden Schüler (Peter Vogel) in Dreiteiler und Krawatte, der versucht, die Gruppe zu überreden, mit ihm in den Physiksaal zu gehen. In einem Gegenschnitt, der das Klassenzimmer diesmal von der Tafel aus in einer Totalen zeigt, verteilt sich daraufhin die dicht um Achims Tisch gedrängte Gruppe, ohne sich jedoch einige Spitzen gegen den strebsamen Primus verkneifen zu können. Wieder ein Schnitt auf den Schüler im Dreiteiler, wie er zur Tür geht, diese öffnet und von einem in das Zimmer kommenden Mann – den ich zuvor bereits Dr. Seidel in das Lehrerzimmer habe tragen sehen – rückwärts wieder in den Raum gedrängt wird. Der streng wirkende kleine Aushilfslehrer macht klar, dass die Schüler auf ihre Plätze gehen und auf den Direktor, welcher in Kürze eintreffen werde, warten sollen. Der Klassensprecher Martin Rössler (Ernst Reinhold) soll in der Zwischenzeit die Aufsicht übernehmen; dann geht der Mann wieder. Rössler: „Meine Herren, Sie stehen also unter meiner Aufsicht.“ Allgemeines Gelächter. Der Klassensprecher schickt Peter (Michael Verhoeven) als warnenden Späher in den Gang; zu den anderen ruft er: „Und wir legen inzwischen 'ne flotte Platte auf!“ Die Tanznummer beginnt.

Noch in derselben Totalen, mit dem Blick schräg von der Tafel in den Klassenraum, gibt Rössler ein Pfeifsignal. Die Jungen beginnen zeitgleich, ein an Rock 'n' Roll erinnerndes Musikstück zu intonieren,¹⁵ auf Tische und Stühle zu klettern und zu tanzen [Abb. 31]. Es wird auf Tischplatten getrommelt und die Beine eines Jungen im Handstand wandern unmittelbar vor der Kamera von links nach rechts durch das Bild.¹⁶ Innerhalb weniger Sekunden hat sich in dieser statischen Einstellung eine dynamische und auf die Ausfüllung des ganzen sichtbaren Klassenzimmers ausgerichtete Bewegung entfaltet. Dieses zeitlich-räumliche Arrangement ist dabei streng zentralperspektivisch auf meine Beobachtungsposition als Fluchtpunkt ausgerichtet. Getanzt wird paarweise wie auch allein oder – wie bei den Schülern auf den Tischen ganz hinten – in einer kleinen Gruppe. Jetzt wechseln die Einstellungen zwischen

15 Es ist nicht klar auszumachen, aber der Rhythmus des Songs scheint durch eine Hi-Hat akzentuiert zu werden. Es könnte sich dabei aber auch um ein Geräusch handeln, welches von einem oder mehreren Jungen erzeugt wird, dessen Ursprung aber nicht im Bild zu sehen ist.

16 Auch in BLACKBOARD JUNGLE – welcher durchaus als ‚Vorbild‘ für DER PAUKER gesehen werden kann – gibt es einen solchen Handstandlauf eines Schülers durchs Bild.



Abb. 31: Gesang und Tanz, DER PAUKER.

verschiedenen ‚Schauplätzen‘ dieser Darbietung. Zunächst sehe ich einen Schüler Luftbass spielen; dann einen weiteren vor den Fenstern in einer Tanzbewegung, wobei er zunächst die Arme gleichzeitig in die Luft wirft und schließlich seinen rechten Zeigefinger zentral auf dem Kopf platziert und ein paar Pirouetten dreht. Dann werden mir, vor einer Karte von Süddeutschland an der Wand, die vier Jungen auf dem letzten Tisch gezeigt, die entweder Tanzbewegungen ausführen oder imaginäre Instrumente spielen; direkt vor ihnen tanzen zwei Jungen als Paar. Ein Schnitt, und ich sehe eine andere Gruppe von Schülern; im Vordergrund und den

meisten Platz einnehmend, hockt einer auf einem Stuhl und trommelt mit den flachen Händen auf die beiden Tischplatten links und rechts von ihm, wobei dort liegende Hefte und Materialien zu Boden fallen. Ein Junge links im Bild haut ein Heft und anschließend ein Buch mit ausladenden Bewegungen auf den Tisch vor ihm; hinten stehen zwei vereinzelt Mitschüler auf Stühlen. Dann sehe ich nochmal die Jungen auf den Tischen vor der Karte, gefolgt von einem Schnitt zu dem trommelnden Jungen auf dem Stuhl, der sich auf die Sitzfläche fallen lässt und mit wackelndem Kopf und aufgerissenem Mund singt. Dann sehe ich den zunächst unbewegten Primus vor der Tür, der erst lächelt und sich dann zu ein paar halbherzigen Ansätzen von Tanzbewegungen hinreißen lässt, nur um diese schließlich mit einer abwertenden Handbewegung wieder einzustellen. Neben und vor ihm sind die Schatten von Tanzenden zu sehen. Das Musikstück scheint sich dem Ende zu nähern; ich sehe nochmals die schräge Totale von vorn; im Vordergrund wird gerade ein Junge von einem anderen quer liegend auf die Schulter genommen – was mich ein wenig an den geschulterten Bass in der letzten Musikszene aus *ROCK AROUND THE CLOCK* erinnert. Dann fliegt die Tür auf und der ‚Späher‘ Peter kommt herein. Er pfeift und die Bewegung kommt – wieder in der Totalen vom Anfang – zum Stehen. Peter klärt auf, dass der Direktor zusammen mit Dr. Seidel, den sie bisher nur als den ‚bewusstlos geschlagenen Mann‘ kennengelernt haben, auf dem Weg zu ihnen ist. Schnell ziehen sich alle auf ihre Plätze zurück; man versichert Achim, dass der Lehrer unmöglich etwas gesehen haben kann, da er ja gleich ohnmächtig wurde; auch wird der Primus ermahnt, nichts zu verraten. Hier endet die dritte Sequenz der Szene.

Beim Betrachten dieser Sequenz fällt auf, dass der Bildraum sehr ‚statisch‘ organisiert ist. Die Totale zu Beginn und am Ende der Musiknummer zeigt den ganzen Klassenraum. Dieser ist durch die sorgfältige räumliche Staffelung der Tanzbewegungen im Hinter-, Mittel- und Vordergrund gänzlich von Bewegung ausgefüllt. Die folgenden Einstellungen greifen distinkte ‚Stationen‘ dieses tanzenden Klassenzimmers heraus, ohne dass zwischen ihnen untereinander ein Austausch stattfinden würde – sie sind klar räumlich und in ihren Bewegungen voneinander getrennt. Was ich anfangs und am Ende sehe, ist eine Bewegung im Klassenraum, die in ihrer zentralperspektivischen Bildstaffelung auf einen bestimmten und in diesem Fall statischen Blickpunkt hin ausgerichtet ist. Der Bildraum entfaltet eine Subjektivierung, die zwischen der dynamischen Bewegung in der jeweiligen Einstellung und der gleichzeitigen, strikten Begrenzung dieser Bewegung in der Kadrierung entsteht. So wirken die Tanzbewegungen der Jungen in dieser Sequenz zum einen dynamisch wie auch eingegrenzt und kontrolliert: Sie bewegen sich in ihren Stationen ‚auf der Stelle‘ und werden so zu einem Spiel ohne Ziel; einer Bewegung ohne Richtung, die vor allem um sich selbst kreist. Dabei erscheint diese Klassengemeinschaft in der Subjektivierung durch den Bildraum als geschlossen und aufeinander abgestimmte Bewegung. Während die Tanzszenen in *ROCK AROUND THE*

CLOCK mit ihren Arabesken und manchmal ausbrechenden Bewegungen eine Spannung im Bildraum erzeugten, bleibt die Bewegung in diesem Klassenzimmer in ihrer Selbstbezüglichkeit verhaftet. Es ist eine ‚unordentliche‘ Bewegung in einem ‚ordentlichen‘ Bildraum. Viel stärker noch als dies bereits in DIE HALBSTARKEN zu sehen war, ist dieser Tanz hier auch kein Rock ’n’ Roll, sondern die Nachahmung seiner Karikatur. Lediglich einzelne Bewegungsfragmente wie zum Beispiel Drehungen oder ikonische Versatzstücke, etwa die Haartolle des Luftbassisten und seine gekrümmte Haltung über dem imaginären Instrument, sind noch erkennbar. Die Bewegungen der Jungen erscheinen vor allem als deviant, weil sie am falschen Ort auftauchen und in ihrer naiven *queerness* sozialen Identitätsbildern zu widersprechen scheinen – obwohl die Sequenz von sexueller Konnotation oder Mehrdeutigkeit frei ist.¹⁷ Die Jungen tanzen mit sich selbst und nehmen dabei sowohl die Position von Mann und Frau ein, obwohl sie eigentlich etwas ganz anderes sind und auch alleinig sein sollen: Schüler. Ohne Sex, Gewalt und Ausschweifung verliert diese Devianz allerdings auch an kontroverserem ‚Potenzial‘: Zu infantil wirkt diese Nummer, zu ordentlich choreografiert die Einstellungen und säuberlich strukturiert der Bildraum – ganz im Gegensatz zu den Tanznummern in DIE HALBSTARKEN und DIE FRÜHREIFEN. Erstere wirkt noch verspielt genug, ohne ihren Ernst dabei gänzlich in Albernheit aufzulösen, und letztere ist nahezu grotesk skandalisierend. Die Fiktion der Devianz in DER PAUKER ist nur dem Namen nach eine; ihre Bewegungen und Dynamiken sind durch den Bildraum längst gezähmt – lange bevor der tapfere Dr. Seidel das Klassenzimmer betreten hat und sich der Erziehung der ‚Jungs‘ annehmen kann.

Die Tür öffnet sich; der Direktor und Dr. Seidel treten ein. Keiner würdigt die Klasse eines Blickes. Während sie gemeinsam, von einem Schwenk begleitet, Richtung Tafel gehen, erlaubt sich der neue Lehrer nur kurz einen Seitenblick auf seine zukünftigen Schützlinge. Der Direktor führt kurz aus, dass die Leistungen der Klasse in letzter Zeit unbefriedigend gewesen seien und Dr. Seidel dieses Problem angehen werde. Er weist kurz mit der Hand auf ihn, woraufhin der neue Lehrer weiter Richtung Lehrerpult schreitet, sich der Klasse mit einer straffen Drehung zuwendet, eine zackige Verbeugung andeutet und dabei mit den Hacken knallt. Ein Gegenschuss zeigt die lachende Klasse. Der Direktor rügt sie hierfür abermals und lässt sich von Dr. Seidel, der erneut mit den Hacken knallt, zur Tür geleiten. Die Kamera folgt sowohl den beiden Männern zur Tür wie auch dem Lehrer wieder zurück. Dieser baut sich neben dem Lehrertisch auf, räuspert sich und beginnt – wo-

17 Man denke hier zum Beispiel an die erste Szene in BLACKBOARD JUNGLE: Während auf der Tonspur *Rock around the Clock* ertönt, sehe ich die Schüler hinter einem Zaun auf dem Schulhof, wie sie vorbeigehenden Frauen nachpfeifen. Artie West (Vic Morrow) – der jugendliche Antagonist des Films – spritzt einer Frau dabei aus einer auf Schritthöhe gehaltenen Coca-Cola-Flasche Softdrink hinterher.

bei die Kamera langsam von einer amerikanischen in eine halbnaher Einstellung heranfährt – seine erste Ansprache an die neue Klasse: „Nun, denn. Meine Herren, ich hoffe, dass wir gut zusammenarbeiten und miteinander auskommen werden. Ich erwarte keine Wunder, aber ich erwarte guten Willen und etwas mehr Disziplin, als Sie bisher bewiesen haben.“ Er knetet hierbei eindringlich seine Hände und setzt das Wort ‚Disziplin‘ mit einer Handgeste ab [Abb. 32]. „Im Leben ist immer der erste Eindruck entscheidend und die Art und Weise, wie Sie sich zur Begrüßung Ihres Herrn Direktors von den Plätzen erhoben oder besser gesagt nicht erhoben haben, ist schon fast eine Beleidigung.“ Während ‚und die Art und Weise‘ zu hören ist, erfolgt ein Umschnitt auf die Frontalansicht der Klasse, sodass die Augen der gelangweilten Jungen – die still und unbewegt auf ihren Stühlen sitzen – direkt in die Kamera gerichtet sind. Dr. Seidel fährt fort; ich sehe ihn wieder in der Halbnaher: „Das korrekte Aufstehen und Hinsetzen ist immer die [wieder eine abgesetzte Handgeste] Visitenkarte einer Klasse. Und ich denke, wir wollen damit mal gleich beginnen. Also: Aufstehen!“ Wieder ein Schnitt zur Frontalansicht; der Primus in der ersten Bankreihe erhebt sich sofort und zügig, die anderen Schüler – nachdem kurze Zeit niemand aufsteht – langsam und betont gleichgültig. Einige stützen sich noch mit den Armen auf die Tische, andere treten auf den Gang zwischen den Bankreihen und wenden sich zu weiter hinten stehenden Klassenkameraden zu.

Schnitt auf Dr. Seidel: „Ach so. Setzen!“ Erst jetzt bewegt sich der Lehrer auf die Klasse zu, die Kamera fährt dabei nach hinten und schwenkt mit ihm mit; dies ist die erste Einstellung im Klassenraum, welche die Schüler und Dr. Seidel gemeinsam zeigt. Er geht bis auf Höhe der zweiten Bankreihe in die Klasse hinein. Während er im Zentrum des Bildes zu sehen ist, ragen von den Jungen vor allem die Köpfe und Oberkörper in den Kader [Abb. 32]. Dr. Seidel spricht befehlsartig: „Nochmals aufstehen!“ Die Jungen erheben sich immer noch launisch langsam; ein Stuhl knallt im *Off*. Jetzt wird der Lehrer von den Schülern, sowohl denen hinter wie auch vor ihm, überragt. Es entsteht ein ähnlicher Effekt wie auf dem Pausenhof, als er ohnmächtig auf dem Boden lag und die Beine der Jugendlichen ihn wie Gitterstäbe oder Baumstämmen einschlossen. Er geht zurück vor die Klasse, wobei ich zeitweise nur die Rücken der stehenden Schüler sehen kann. Jetzt befindet er sich direkt im Gang vor mir, zwischen zwei stehenden, ihn körperlich überragenden Schülern und fordert den Primus auf, seinen umgefallenen Stuhl aufzuheben. Mit kritischem Blick und auf dem Rücken gekreuzten Händen geht er den Gang ab, mustert mit ernster Miene und erntet höhnische Blicke. Die Kamera fährt mit ihm zurück, bis er neben Achims Platz stehen bleibt, den Jungen länger anschaut und dann die Schüler auffordert, wieder Platz zu nehmen. Er geht noch bis zum Ende des Gangs, dreht hinter dem letzten Tisch und geht schließlich am äußeren Rand, direkt vor den Fenstern, wieder zurück nach vorne. Währenddessen erkundigt er sich nach dem Klassensprecher und was sie zuletzt in Deutsch behan-



Abb. 32: „Das korrekte Aufstehen und Hinsetzen ...“, DER PAUKER.

delt hätten. Dieser gibt eine unpassende Auskunft, die Klasse lacht und Dr. Seidel kommt wieder an der ersten Bankreihe an. Diese Einstellung, beginnend mit dem Lehrer vor der Tafel und endend nach seinem Gang durch die Bankreihen, ist mit 52 Sekunden die zweitlängste des ganzen Szenenkomplexes.¹⁸ Es ist auch die erste Einstellung – wenn man das zufällige Aufeinandertreffen auf dem Pausenhof außen vor lässt –, in der sich Schüler und Lehrer innerhalb eines Bildkaders begegnen.

Dr. Seidel möchte nun wissen, wo die Klasse im Lehrstoff stehengeblieben ist. Niemand antwortet; doch er weiß es bereits: „Aber wie ich höre bei den Minnesängern. Nennen Sie mir drei der bedeutendsten Minnesänger!“ Der Primus soll antworten, doch sein Banknachbar kommt ihm zuvor: „Louis Armstrong, Harry Belafonte, Elvis Presley.“ Die Klasse bricht in schallendes Gelächter aus. Nach der Androhung, dass ihnen das Lachen noch vergehen werde, kommt er erneut an Achims Tisch: „Ich möchte einmal feststellen, in welchem Verhältnis Ihre Leistungen zu Ihrer Unerzogenheit stehen. Zeigen Sie mir ihren letzten Aufsatz!“

¹⁸ Die längste ist mit 54 Sekunden jene Einstellung, in der Dr. Seidel auf dem Sofa aufwacht und in einen Dialog mit dem Direktor tritt.

Achim, seine Schultasche in der Hand, erhebt sich; doch stockt dann – er habe den Aufsatz nicht dabei. Dr. Seidel lässt nicht locker und verlangt, irgendeine andere Arbeit zu sehen. Er nimmt sich Achims Tasche und schüttet sie auf dem Tisch aus. Neben einigen Schulmaterialien rutscht zuoberst auch der Stapel mit den Aufnahmen von Achims Schwester heraus. Schnitt zu einer Detailaufnahme der Bilder auf dem Tisch; Dr. Seidel greift sich den Stapel mit den Worten: „Das sind also die Dinge, mit denen Sie sich in der Schule beschäftigen.“ Die Kamera schwenkt mit seinen, die Aufnahmen greifenden Händen empor, sodass ich jetzt den Lehrer und Achim in einer Nahaufnahme sehe.

Dr. Seidel: „Name?“

Achim: „Achim Bork.“

Dr. Seidel: „Wollen Sie das sittliche Niveau Ihrer Kameraden heben oder wurden Sie von dieser Person beauftragt, in Schülerkreisen diskret für sie zu werben?“

Achim schnellte gegen den Lehrer hervor, wird jedoch von seinem Banknachbarn zurückgehalten. Als dieser zu erklären ansetzt, wen die Bilder zeigen, würgt ihn Achim ab. Dr. Seidel hat noch immer die Aufnahmen in der Hand, die Kamera fährt weiter zurück: „Andere Argumente als Ihre Fäuste haben Sie wohl nicht?“ Er geht mit den Bildern zurück zum Lehrertisch und sagt Achim, dass er seine Eltern zu einer Aussprache in die Schule bittet. Er steckt die Bilder in seine eigene Tasche, wobei ihm ein kleines Notizbuch heraus und auf den Boden fällt. Dr. Seidel sieht ihm nach und setzt an, es aufzuheben. Doch dann zögert er, blickt in die Klasse und lehnt sich, mit den Finger auf seine Tasche trommelnd und betont ausatmend, nach hinten. Ein Schnitt, und ich sehe das Buch auf dem Boden liegen. Die Kamera schwenkt nach oben in die Nahaufnahme der ersten Bankreihe. Der Primus versucht sich zu erheben, wird jedoch von seinem Nachbarn wieder heruntergedrückt. Dr. Seidel bückt sich schließlich selbst mit sichtlichem Missfallen und hebt das Büchlein auf, steckt es in seine Jackentasche und sagt – mit ernstem Blick –, während die Kamera in eine Nahaufnahme heranfährt: „Nun denn.“ Das Bild blendet ab.

Erst in der Dauer dieser gut neunminütigen Sequenz stellt sich die Klasse als poetische und deviante Fiktion her. Der Bildraum fabriziert die Figuration von Klasse, Lehrer und deren Aufeinandertreffen als einen Parcours modulierter Bewegungsdynamiken. Die sich aus dem Hintergrund über den staubigen Pausenhof heranrollende ‚Welle‘ von Schülern zu Beginn der Szene erinnert in ihrer Bewegung an die Motorradfahrer des *Black Rebel Motorcycle Clubs* in der ersten Einstellung aus *THE WILD ONE*. Gleichzeitig lässt die eher statische Kamera die Bewegung hier weniger dynamisch erscheinen: Ich ‚schwimme‘ nicht mit ihr mit, sondern beobachte sie vielmehr. Dies umschreibt sogleich das sinnliche Wahrnehmungspara-

digma dieser Sequenz, welche die Fiktion jugendlicher Devianz von Anfang an als etwas extern Beobachtbares und weniger als etwas sinnlich ‚Invasives‘ entwirft. Die erste Konfrontation der Bewegungen von Dr. Seidel und den ‚Halbstarken‘ führt zu einer gegenseitigen Auslöschung von Bewegung: Der Lehrer geht zu Boden und die Rangelei der Schüler erstirbt. In der Tat ist das Eingreifen Dr. Seidels auf dem Pausenhof die einzige Stelle dieser Sequenz, welche Schüler wie Lehrer gemeinsam in einer Bewegung im Raum inszeniert. In allen weiteren Einstellungen bewegen sich entweder nur die Jugendlichen oder nur Dr. Seidel, aber niemals beide gemeinsam. Im klar organisierten Raum des Lehrerzimmers, der – wie auch der Pausenhof – nur frontal zu sehen ist, bleibt der unbewegliche Dr. Seidel ein Fremdkörper. Die stringente Aufteilung dieser Szene in horizontale und vertikale Linien – stehende und sitzende Lehrkräfte mit dem liegenden Lehrer – wurde bereits mit dem niedergeschlagenen Pauker und den ihn umgebenden Schülerbeinen vorweggenommen. Jetzt bewegt sich der neue Lehrer mühsam wieder in eine aufrechte Position. Dieses Aufrichten ist ein langsamer und mühevoller Prozess: Aus der amerikanischen Einstellung, in welcher nur Dr. Seidels auf dem Sofa liegender Oberkörper zu sehen ist – von den anderen, nur angedeuteten Körpern umringt –, in die halbnahe Einstellung, in der er nicht mehr zwischen fragmentierten Körpern erscheint, sondern unter ‚vollständigen‘. Das langsame Aufrichten zieht sich in der Einstellung über längere Zeit hin. Den Kontrast zu dieser ‚Zähheit‘ im Bild liefert die sich anschließende Tanzszene der Schüler: Nicht nur ist das Klassenzimmer durch eine Vielzahl von Einstellungen in verschiedenen Blickachsen zu sehen, auch die Bewegungen der Schüler sind nicht zäh, sondern rhythmisch abgestimmt. Wie ich bereits geschrieben habe, ist jedoch auch diese Sequenz eher durch das Beobachten von fixen Standpunkten aus charakterisiert. Die Bewegung im Raum erscheint weniger tumultartig als fein säuberlich aufgestellt und abgespielt. Das Zusammentreffen von Dr. Seidel und den Jugendlichen im Klassenzimmer wird schließlich zu einem Aufeinandertreffen ihrer bisherigen Bewegungsmodalitäten. Die bildräumliche Dimension jener Einstellung, in der der Lehrer durch die Klasse hindurchgeht, entwickelt ein eindringliches, dynamisches Spannungsverhältnis. Es ist eine sinnlich greifbare Verhandlung der bisher etablierten Bewegungen, die sich in den Kameraschwenks und -fahrten ebenso ausdrückt wie in den sich wandelnden Blickachsen durch plötzliche Verschiebungen des Raumes, zum Beispiel wenn die Schüler aufstehen und der eben noch im Bild dominierende Lehrer zwischen ihren hohen und den Blick verstellenden Körpern verschwindet – wie auf dem Pausenhof und im Lehrerzimmer liegend zuvor. Oder wenn Dr. Seidel zurücksetzt und in einer neuen Reihe wieder auftaucht – diesmal in einer, die sich mit der Flucht der Kameraperspektive deckt, sodass mein Blick auf ihn nicht mehr verstellt ist. Wenn der Lehrer wie bei einer Truppeninspektion die Bankreihe abschreitet, aber die Körper, an denen er vorbeizieht, nicht aufrecht und still stehen,

sondern sich mit ihm drehen oder schief und gebeugt ‚lümmeln‘, ist er es, der sich bewegt, während die Schüler auf ihren Plätzen bleiben müssen. In kurzen Momenten – wenn zum Beispiel Achim gegen Dr. Seidel vorzugehen versucht, aber zurückgehalten wird, oder der Primus am Schluss das Buch des Lehrers aufheben will, aber von seinem Banknachbarn daran gehindert wird – ist die Spannung zwischen Stillstand und Bewegung im Bild besonders deutlich. Diese Spannung entfaltet sich als Bildraum im Gegensatz der bis zu diesem Zeitpunkt hervorgebrachten Bewegungen und ist schließlich das, was die Fiktion der Devianz der Jugendlichen sinnlich fassbar macht: das Aufbegehren gegen das Diktat von sowohl suspendierter als auch verordneter Bewegung.

Der Dreißigjährige Krieg und die transformierte Devianz

Sowohl das beschriebene Aufbegehren der Klasse in DER PAUKER – die Spannung der angehaltenen Bewegung – wie auch Dr. Seidels Ansätze, dieses zu unterbinden oder zu lenken – indem er die Bewegungshoheit im Raum zu beanspruchen versucht –, verbinden sich in der Subjektivierung durch den Bildraum zu einer sinnlichen Erfahrung, die keineswegs ‚Partei ergreift‘ für die eine oder andere Position. Die Bewegungsdarstellungen der Klasse sind bereits distanziert und kontrolliert; strukturiert durch eine sinnliche Bildökonomie, die das Deviante nur als etwas Vertrautes inszenieren kann. Durchaus rigoroser und eindeutiger in ihrer ‚exotisch-erotischen‘ Aufladung ist da zum Beispiel die beschriebene Tanzszene in DIE FRÜHREIFEN. In dieser kommt kein Zweifel auf, dass hier eine Transgression bürgerlicher Moralvorstellungen durch den Bildraum sinnlich greifbar wird. Ebenso zweifelsfrei erscheint diese ‚Horde‘ im ekstatischen Tanzrausch jenseits jeglicher ‚sittlichen Errettung‘. Doch diese Jungenklasse in DER PAUKER ist nicht moralisch verkommen, sondern lediglich, wie Dr. Seidel anmerkt, unerzogen. Der statisch organisierte Bildraum, durch den die Fiktion dieser jugendlichen Devianz sinnliche Form annimmt, ist der Grund, warum diese Unerzogenen erzogen werden können. Der gerichtete Bildraum ist hier das poetische Gerüst, welches die devianten Schüler bereits als im Prozess der sinnlichen Erziehung befindlich beschreibt. Besonders deutlich wird dies im Kontrast zur letzten Szene des Films [TC 1:25:32–1:28:20], welche ich hier als Pendant zum Abschluss meiner Analyse von DER PAUKER betrachten werde.

Nach einigen gemeinsam bestandenen Abenteuern gelingt es Dr. Seidel, einen väterlichen Zugang zu den Jungen zu finden – wie er dies erreicht, werde ich in Teil III des Buches beschreiben. Im Verlauf dieser gemeinsamen Annäherung leidet jedoch Dr. Seidels Reputation als geradliniger und unnachgiebiger Pädagoge. Schließlich soll eine Inspektion des Oberschulrats Wagner (Ernst Fritz Fürbringer) über das Schicksal der Klasse, vor allem aber über das des Lehrers entscheiden. Das Bild blen-

det von einem Zimmer in Dr. Seidels Pension zum Klassenzimmer über. Ich sehe die Rücken der Schüler, die den ganzen Kader einnehmen, in einer halbnahe Einstellung; sie tragen Anzüge. Eine durch sie verdeckte Person sagt: „Danke“, woraufhin sich alle Schüler gemeinsam und rasch setzen. Immer noch in derselben Einstellung sind jetzt, von links nach rechts und vor der Klasse stehend, der Direktor, der Oberschulrat – welcher gerade gesprochen hat – und Dr. Seidel zu sehen. Der Oberschulrat zeigt auf einen Schüler vor ihm [Abb. 33]: „Was haben Sie in der letzten Zeit in Geschichte durchgenommen?“ Der angesprochene Junge erhebt sich augenblicklich: „Den Dreißigjährigen Krieg, Herr Oberschulrat.“ Er setzt sich sogleich wieder.



Abb. 33: Der Dreißigjährige Krieg, DER PAUKER.

Die Kamera dreht sich mit dem Oberschulrat mit, während er langsam die Bankreihe entlanggeht; sein Finger zeigt auf einen anderen Schüler: „Wer gegen wen?“ Der angesprochene Junge springt auf: „Die katholische Liga gegen die protestantische Union.“ Der Oberschulrat zeigt auf den Banknachbarn des eben Antwortenden: „Von wann bis wann?“ Auch dieser Junge erhebt sich sofort und schnell: „Von 1618 bis 48.“ Nach der Antwort lässt auch er sich ruckartig auf seinem Platz nieder. Der Oberschulrat dreht sich leicht zur Seite und zeigt auf einen anderen Schüler: „Wurde ausgelöst durch?“ Der Angesprochene springt förmlich auf, um noch im

Sich-Erheben zu antworten: „Prager Fenstersturz.“ Der Oberschulrat schaut Richtung Tafel und schreitet langsam auf Dr. Seidel zu. Nach einem Schnitt ist dieser vor der Tafel in Nahaufnahme zu sehen; sein Gesicht in ungläubige Falten gelegt. „Was wollen Sie denn?“ fragt der Oberschulrat. Dr. Seidel schüttelt irritiert den Kopf und lässt einen wortlosen Ausdruck des Erstaunens hören. Nach einem Schnitt sehe ich die Klasse das erste Mal in dieser Szene in einer Frontalaufnahme, der Oberschulrat mit dem Rücken zur Kamera vor ihnen: „So, und jetzt nennen Sie mir bitte die entscheidenden Schlachten der Reihe nach.“ Der erste Schüler springt auf: „1620, Schlacht am Weißen Berg.“ Ihm folgt der nächste hinter ihm, dann der hinter ihm et cetera.

Schüler 2: „1626, Schlacht bei Lutter am Barenberge.“

Schüler 3: „1627, Belagerung von Stralsund.“

Schüler 4: „1631, Eroberung von Magdeburg.“

Es folgt ein Schnitt zurück auf Dr. Seidel, der noch immer mit Befremden den Antworten seiner Klasse lauscht und leicht den Kopf schüttelt; dann kommt wieder ein Schnitt zurück zur Totalen.

Schüler 5: „1632, Schlacht bei Lützen.“

Schüler 6: „1634, Schlacht bei Nördlingen.“

Schüler 7: „1636, Wittstock.“

Schüler 8: „1642, Breitenfeld.“

Der Oberschulrat dreht sich mit fragendem Blick zu Dr. Seidel um. Dann folgt ein Gegenschuss auf ihn; diesmal jedoch hat er ein mildes Lächeln im Gesicht, nickt leicht und senkt den Blick. Zurück zum Oberschulrat – diesmal in einer Nahaufnahme –, der die Bankreihe hindurchgeht: „Und ähm ... , wo wurde im Jahre 1648 gekämpft?“ Es herrscht Ruhe, dann zeigt der Oberschulrat auf einen Schüler, der sich diesmal langsam erhebt, den Blick grübelnd zur Decke richtet und schließlich mit einem Lächeln antwortet: „Am Verhandlungstisch, Herr Oberschulrat. Da wurde der Westfälische Friede geschlossen.“ Die Klasse und der Oberschulrat lachen laut. Schnitt auf Dr. Seidel, der sich ein Schmunzeln nicht verkneifen kann und schließlich stolz vor und zurück wippt. Der Oberschulrat bittet Dr. Seidel – mit dem Direktor im Schlepptau – ihm auf den Flur zu folgen, wo er dem Lehrer eröffnet, dass das Disziplinarverfahren gegen ihn eingestellt werde und er möchte, dass er die Klasse sofort wieder übernehme. Der Arm des Oberschulrats landet bei Dr. Seidel auf der Schulter: „Und nun verraten Sie mir, Doktor, wie haben Sie das eigentlich geschafft?“ Der Lehrer schmunzelt und antwortet mit betonter Bescheidenheit: „Die ... die Jungs haben's geschafft, aber ich ... , ich glaube, habe sehr viel bei ihnen gelernt.“ Direktor und Oberschulrat gehen danach aus dem Bild und

Dr. Seidel steht vor der Klassentür, seine Haltung strafft sich etwas und das Lächeln verschwindet aus seinem Gesicht. Er hält kurz inne und öffnet dann ruckartig die Tür. Ein Schnitt auf eine Totale des Klassenraums; die Jungen springen augenblicklich gemeinsam und stramm von ihren Stühlen auf und stehen kerzengerade neben den Tischen. Schnitt auf Dr. Seidel, der noch die Klinke in der Hand hält und die Schüler ernst anschaut. Doch dann weicht sein Ausdruck dem in vielen seiner Filme zu sehenden, rühmannschen Lächeln; ein bisschen verschmitzt und ein wenig verstoßen, mit schrägen Mundwinkeln und hochgezogener Augenbraue. Er geht Richtung Lehrerpult und eine ruhige, aber heitere Musik setzt ein. Er kommt am Tisch an und das typische Schmunzeln wird breiter, während man im Hintergrund das zaghafte Lachen der Klasse hört. Ein Schnitt auf die Jungen in Frontalaufnahme [Abb. 33]; sie stehen immer noch und lächeln Dr. Seidel an. Schnitt zurück zum Lehrer – der mittlerweile mehr Heinz Rühmann als Dr. Seidel zu sein scheint. Er kneift ein Auge leicht zusammen, macht eine wischende Handbewegung und setzt sich. Dann nimmt er die Brille ab, nestelt mit der Hand an seiner Nase herum und richtet den Blick wieder auf die Klasse. Er nickt zustimmend, zieht noch ein letztes Mal das Gesicht zum rühmannschen Grinsen zusammen, stellt seine linke Handfläche vertikal auf den Tisch und sagt: „Nun denn.“ Die Hand sinkt wieder, Rühmann lächelt weiter und das Bild blendet zu Schwarz.

Es fällt nicht schwer, diese Szene als Pendant zum ersten Aufeinandertreffen von Klasse und Dr. Seidel zu betrachten. Doch die Spannungen, die der Bildraum in der ersten Szene durch sein dynamisches Verhandeln von Bewegungen erzeugte, haben sich gänzlich gelöst. In dieser letzten Szene ist die Klasse fast ausschließlich in Halbnahen und Totalen zu sehen – Nahaufnahmen von einzelnen Jungen fehlen vollständig; die Individuen sind zu einer sich gleichartig verhaltenden Gruppe geworden. Die Kamera bewegt sich – mit einer Ausnahme – nur noch als Schwenk und nicht mehr in den Klassenraum durchstreifenden Fahrten. Die Einstellungsgrößen bleiben innerhalb der Einstellungen relativ konstant. Die Bewegungen der Schüler als Klasse sind schnell, unisono und akzentuiert – keine Spur mehr von den langsamen, vereinzelt und unregelmäßigen Bewegungen aus der ersten Szene. Der Oberschulrat kann durch die Reihen gehen und mit dem Zeig seines Fingers jede beliebige Antwort bekommen. Im Bildraum sind die Klasse und Dr. Seidel in zwei voneinander getrennten bildlichen Räumen, sich gegenüberstehend, konserviert. Sie sind nicht mehr gemeinsam in einer Einstellung zu sehen und trotzdem ‚kontrolliert‘ der Lehrer die Klasse. Am Ende dieser letzten Szene des Films tauschen sie keine Worte mehr miteinander aus, sondern nur noch Blicke und Gesten; ein wortloses Verstehen.

Der Bildraum dieser Szene re-imaginiert das erste Zusammentreffen unter der Prämisse, dass es keinen Konflikt zwischen den Bewegungspotenzialen der Klasse und denen Dr. Seidels gibt; die Klasse hat ihr eigenes Bewegungspotenzial

komplett aufgegeben und sich untergeordnet. Mit Blick darauf, dass die Gerichtetheit der zuerst besprochenen Szene vor allem darin verortbar ist, dass die Devianz von Anfang an mit den poetischen Mitteln eines Konsenses beschrieben wird, so ist diese letzte Szene der Endpunkt einer dialektischen Bewegung, die bereits einsetzte, als die Jungen begannen, über den staubigen Pausenhof zu rennen: Im Bildraum ist das Erleben der Fiktion der Devianz von vornherein als sinnliche Transformation begriffen.

In DER PAUKER wird der sinnliche Einspruch einer US-amerikanisch geprägten Jugendkultur in etablierte Wahrnehmungsparadigmen mit den repräsentativen Logiken konsensueller Alltagswahrnehmung des bürgerlich-konservativen bundesdeutschen Nachkriegsfilms beschrieben. Der ästhetische Einspruch, welcher sich in THE WILD ONE und REBEL WITHOUT A CAUSE an den repräsentativen Herstellungslogiken und Bedeutungszuschreibungen der sinnlichen Welt abgearbeitet hat, wird hier assimiliert; sein politisches Potenzial durch Aneignung und Umformung in eine poetische, repräsentative Folie re-domestiziert und auf diese Weise selbst zu einem politischen Einspruch gegen die Wahrnehmungsposition der ‚Marginalisierten‘; gegen die Äußerungen einer Jugend, die gehört und gesehen werden will. DER PAUKER ‚extrahiert‘ dabei nicht einfach die symbolischen Signifikanten der US-amerikanischen Filme (Lederjacken, Motorräder, Rock ’n’ Roll-Musik, Frisuren et cetera), er nimmt deren ästhetischen Einspruch auf – die in ihnen geschaffene neue Wahrnehmungsposition – und formuliert deren politischen Gestus um.

Dieses ‚Aufnehmen‘ und ‚Umformulieren‘ durch DER PAUKER ist die Aneignung bereits bestehender wie auch die Produktion neuer gemeinschaftlich geteilter Wahrnehmungsräume – eine Poiesis. In diesem Sinne ist DER PAUKER eine aktive Be- und Umschreibung aktueller und historischer Erfahrungswelten. Er greift die neuen, sinnlichen und ambivalenten Wahrnehmungspositionen aus den US-amerikanischen Filmen poetisch auf und substituiert deren Erfahrung des Unbestimmten, des In-der-Schwebe-Seins. Er ‚ersetzt‘ die sinnliche Ambivalenz ihrer Bildräume durch eine konkrete Subjektivierung – substituiert die Heterogenität an Bedeutungen der Ästhetik durch die Eindeutigkeit einer repräsentativen Logik. Die ästhetische Ambivalenz des Bildraums im Angesicht diverser Bedeutungsmöglichkeiten, die sinnlichen Bewegungsmodi des Treibenlassens, der Dehnung des Moments zwischen Aktion und Reaktion, das Kreisen der Motorräder und tanzenden Körper wie auch die Exzentrik neuer audiovisueller Bewegungsdynamiken werden in der konsensuell durchformten Bildökonomie dieses bundesdeutschen Nachkriegsfilms zu selbstzweckhaften und hedonistischen Extravaganzen fehlgeleiteter, frühreifer und gegenüber der älteren Generation undankbar und respektlos auftretender ‚Halbstarker‘. Der sinnliche Einspruch im Bildraum wird in der Poiesis von DER PAUKER zu einer Devianz der fiktionalen Figuren. Die Teenager der bundesdeutschen ‚Halbstarken‘-Filme tragen einer Kostümierung gleich noch die Insignien von Marlon Brando und

James Dean, fahren auch noch Motorrad, haben die Ambivalenz ihrer bildräumlichen Wahrnehmungspositionen jedoch durch eine Gerichtetheit eingetauscht, die ihren US-amerikanischen Vorbildern fehlt: Sie sind in kriminelle Geschäfte verwickelt, Mitglieder illegaler Banden oder Gangs.¹⁹ Die sinnliche Unbestimmtheit ist dem kriminellen Streben gewichen, das Umhertreiben dem Plan. Die emphatischen und erforschenden Wahrnehmungspositionen der Teenager stehen hier weniger im Zentrum, als sie vielmehr das zu beseitigende Menetekel eines bürgerlichen Wahrnehmungskonsenses sind.

DER PAUKER, DER UNTERTAN und ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME – Ein poetologisches Fazit

Die Poiesis als zeitlich nicht-lineare Hervorbringung von Neuem setzt DER PAUKER jedoch nicht nur in Beziehung zu THE WILD ONE, REBEL WITHOUT A CAUSE oder BLACKBOARD JUNGLE, sondern verbindet ihn ebenso mit DER UNTERTAN und ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME [Abb. 34]. Die Utopie der bürgerlichen Musterschüler in Dr. Seidels Klasse hat sich dort ‚entfaltet‘, wo sie die Dystopie in DER UNTERTAN ein paar Jahre zuvor gesät hat: Wenn der Film von Staudte über die Fiktion einer militaristischen Erziehung im wilhelminischen Unterricht die reaktionäre Haltung der jungen Bundesrepublik anprangert, so findet dies in DER PAUKER seine traumartige ‚Erfüllung‘. Während die Schüler in DER UNTERTAN in ihrer Hervorbringung durch den Bildraum noch die Spuren der autoritären Konsensbildung tragen, fügen sich die Jungen in DER PAUKER freiwillig und mit frohen Gesichtern dem bürgerlichen Diktat – dass beide Klassen Schlachtendaten wiedergeben, verdichtet in der konzentrierten Analyse beider Szenen diesen Eindruck nur stärker. Im Sinne eines historisch Imaginären der Bilder und einer ‚diagonalen‘ Lesart scheint DER UNTERTAN gerade auf jene filmischen Poetiken der Bonner Republik zu zielen, die Ambessers Film hier sieben Jahre später so perfekt und affirmativ zelebriert.

Ähnlich lässt sich hier auch mit der Szene aus ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME argumentieren, dass sie in ihrer überspitzten Montage karikierend auf Rühmanns Klassenzimmer reagiert. Zadeks Film transformiert hier rückwirkend im Sinne einer Poiesis das Klassenzimmer Dr. Seidels und macht es dabei neu lesbar: Die Schüler von ‚damals‘ werden die Lehrer von ‚heute‘. Das willentliche und affirmative Bestätigen autoritärer Wahrnehmungspositionen und ideologischer Inhalte durch die Schüler wird so einer Kritik unterzogen, die sich zwar auch an die autoritären Me-

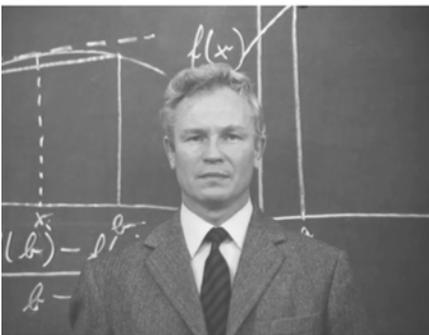
¹⁹ Der *Black Rebel Motorcycle Club* in THE WILD ONE ist keine kriminelle Vereinigung, nicht an illegalen Handlungen beteiligt und verfolgt keine illegalen Ziele.



DER UNTERTAN



DER PAUKER



ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME

**Abb. 34:** Lehrer und Klassen.

chanismen einer alltagsweltlichen schulisch-gesellschaftlichen Institution richtet, aber vor allem auch das hörige Verhalten der Jugendlichen in der rühmannschen Fiktion der Schule in den Blick rückt. Letztlich ist dieses unreflektierte ‚Wiederkauen‘ die Einspruch erzeugende Wahrnehmungsposition in ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME. Keine Kritik und keine Reflexion kommt von diesen Schülern in DER PAUKER,

welche im folgsamen Gehorsam nicht nur das autoritäre Gerüst der bürgerlichen Gesellschaft reproduzieren, sondern auch deren Verstrickung in das Machtgefüge des Nationalsozialismus unhinterfragt lassen – wie nicht zuletzt Heinz Rühmanns Präsenz in diesem Film deutlich macht, die in poetischer Fluchtlinie durch sein verschmitztes Grinsen viel weiter und tiefer noch zurückreicht.

Dieser zweite Teil meiner Arbeit hat sich mit der schulischen Fiktion und dabei besonders mit dem Verhältnis von Konsens und Dissens beschäftigt. Dabei lag ein besonderes Gewicht auf jenem Aspekt der Fiktion der Schule im deutschen Spielfilm, der, nach Rancière, „einen neuen Bezug zwischen Schein und Wirklichkeit, zwischen Sichtbarem und seiner Bedeutung, Einzelnem und Gemeinsamen“ stiftet.²⁰ Hier ging es nicht primär um eine kausal-logische Verknüpfung von Handlungsteilen, sondern um die sich neu entwickelnden sinnlichen Beziehungen zwischen fiktionalen Elementen.²¹ Um diese sinnliche Ebene der filmischen Fiktionen von Schule im deutschen Spielfilm näher zu bestimmen, habe ich mich mit ihren verschiedenen Bestandteilen und ihren Wechselwirkungen auseinandergesetzt: dem historisch geprägten Bild des Alltagsraums der Schule, den filmischen Räumen und ihren poetischen Beziehung zum zuschauenden Subjekt wie auch zu den fiktionalen Räumen anderer Filme und letztlich den filmischen Räumen des Dissenses und des Konsenses. Dabei habe ich in einer poetologischen Analyse diese heterogenen Bezüge von Aneignen und Herstellen am Beispiel von *DER UNTERTAN*, *ICH BIN EIN ELEFANT*, *MADAME* und *DER PAUKER* freigelegt. Ich habe gezeigt, wie diese Filme – gemeinsam in meiner subjektivierten Wahrnehmung einer Poiesis des Filme-Sehens –, neue Fiktionen hervorbringen und sich historisch nicht-linear aufeinander beziehen können.

Die Schule im deutschen Spielfilm stellt sich erst, so habe ich gezeigt, in einem komplexen Beziehungsgeflecht von Vor- und Nachbildern aus der Alltagswahrnehmung und medialen Kontexten sowie sinnlichen und semantischen Bezugnahmen und Aneignungen im Bildraum der Filme als subjektivierte Fiktion her. Diese Fiktionen werden in der Poiesis der Filme zum Bestandteil eines Kosmos gemeinschaftlich geteilter Welten, welcher die je eigene sinnliche Vorstellung davon, was Schule im deutschen Spielfilm sein kann, immer weiter transformieren. Die sich abwechselnde Gegenüberstellung von *DER UNTERTAN*, *ICH BIN EIN ELEFANT*, *MADAME* und *DER PAUKER* hat es zudem ermöglicht, die hierarchische Periodisierung einer teleologischen Filmhistoriografie aufzubrechen. In der schrittweisen und pendelnden Erweiterung des Analysefokus konnte ich die „Be- und Umschreibung der zeitlichen und räumlichen Koordinaten“²² dieser sich verändernden Wahrnehmungswelten poeto-

²⁰ Rancière: *Die Politik der Kunst*, S. 89.

²¹ Vgl. Rancière: *Die Aufteilung des Sinnlichen*, S. 58–59.

²² Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 17.

logisch rekonstruieren. Dabei wurde auch deutlich, wie das historisch Imaginäre der Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm nicht aufhört, sich zu wandeln – auch wenn die Filme schon vor längerer Zeit entstanden sind. Die poetischen Beziehungen zwischen ihnen hören nicht auf, sich auszubreiten, um immer neue Spiegelungen und Reflexionen hervorzubringen.

Teil III: **Bildung(en) – Fiktionalisierungen von
Bildung, Erziehung und Selektion**

8 Bildung, Erziehung und Selektion als Funktionen der Schule

Drei historisch gewachsene Funktionen des deutschen Schulsystems – im Sinne einer interessengeleiteten Institution der Gesellschaft – lassen sich bis zu seinen modernen Ursprüngen im 19. Jahrhundert zurückverfolgen und stellen auf paradigmatische, wenn auch immer wieder kritisch diskutierte und divers hervorgebrachte Weise zentrale semantische Größen der Fiktionalisierung von Schule im deutschen Spielfilm dar: die Qualifikation der Schüler*innen durch Bildung (im Sinne des Erwerbs von zweckrationalen Fähigkeiten für das spätere Leben), die Integration der Schüler*innen durch Erziehung (in die bestehende Gesellschaft durch Einübung erwünschten Verhaltens) und die Selektion der Schüler*innen nach Leistung (in Bezug auf verschiedene Schullaufbahnen).¹

Auch wenn diese drei Funktionen schon immer eine elementare Grundlage der Arbeit pädagogischer Institutionen waren, sind sie keineswegs monolithische oder statische Konzepte, sondern selbst noch Bestandteile komplex verzweigter, historischer Diskurse.² So ließe sich zum Beispiel einwenden, dass Zertifikate wie unter anderem Hochschulzugangsberechtigungen heutzutage auch über andere Bildungsangebote und nicht mehr ausschließlich an Gymnasien erworben werden können. Ähnliche Kritik kann auch zu Aspekten von Erziehung und sozialer Selektion angeführt werden, die im Prinzip immer den Totalitätsanspruch der gesellschaftlichen Funktionen thematisiert; das heißt die Frage stellt, ob die Schule als pädagogische Institution heute noch eine gesellschaftlich dominierende Deutungsmacht in diesen Bereichen besitzt oder ob sich die bestimmenden Akteure dieser Funktionen mittlerweile nicht vielmehr in anderen Lebensbereichen finden. Ungeachtet dieser diskursiven Aushandlungen stellen die Funktionen nach wie vor wichtige Bezugsgrößen im bildungswissenschaftlichen Diskurs über Schule in der Bundesrepublik Deutschland dar.

Das gesellschaftlich-institutionelle Gerüst der alltagsweltlichen Schule, mit seinen, im ranciéreschen Sinne, polizeilich selektierten Zuordnungen sozialer Sichtbarkeitspositionen und gemeinschaftlicher Identitäten, schafft durch seine Funktionen

1 Vgl. Rekus: Situation, Notwendigkeit und Möglichkeit, S. 22–23; Giesecke: Erziehung in der Schule, S. 75–76; Fend: Reproduktionsfunktionen, S. 161–165.

2 Vgl. Christine Wiezorek, Margaret Pardo-Puhmann: Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In: Fabian Dietrich, Martin Heinrich, Nina Thieme (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“*. Wiesbaden 2013, S. 197–214, hier S. 199.

ein konsensuelles Rahmensystem, welches – in seiner systemimmanenten Logik – wiederum repräsentative Zuweisungen von Bedeutungen und sozialen Identitäten braucht, um zu existieren. Ihre drei gesellschaftlichen Funktionen verorten die Schule in Beziehung zur Gesellschaft, in welche die pädagogische Institution nicht nur eingebettet ist, sondern die sie, so Mario und Gisela Muck in ihrer psychoanalytisch geprägten Analyse, selbst auch hervorbringt und in einem reziproken Verhältnis formt: Die Schule „produziert“ einerseits, was die Gesellschaft zur Aufrechterhaltung ihrer Struktur ‚braucht‘, die Gesellschaft andererseits produziert den Schultypus, der dies ermöglicht.“³

Ich habe in den vorangegangenen Teilen dieses Buches argumentiert, dass sich Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm durch eine doppelte Beziehung zu Rancières Ideen einer Aufteilung des Sinnlichen beschreiben lassen: weil sie einerseits als Filme per se einen ästhetischen Einspruch in den ‚common sense alltäglicher Wahrnehmung‘ formulieren und andererseits als soziale Fiktionen selbst noch Logiken und Praktiken der Sichtbarkeit, Bedeutungszuweisung, Reglementierung und Normierung der Schule der Alltagswahrnehmung sichtbar machen und verhandeln. Diese beiden Ebenen sind, auch dies habe ich aufgezeigt, nicht klar voneinander zu trennen, sondern können im Film immer nur inklusiv und in ihrer Dialektik verschränkt gedacht werden. Ich möchte dieser Verschränkung im letzten Teil des Buches weiter folgen und nach den Spuren dieser drei so grundlegenden Funktionen der Schule in ihren filmischen Fiktionalisierungen suchen. Dabei werde ich mich bei der Analyse der Fiktionen von Bildung, Erziehung und sozialer Selektion im deutschen Spielfilm neben Arbeiten von Wilhelm von Humboldt, Hartmut Rosa, Hannah Arendt und Richard Rorty auch wieder auf exemplarische Filmanalysen sowie Exkurse zu soziologischen, bildungswissenschaftlichen und historischen Diskursen stützen. Mehr noch als in den ersten beiden Teilen werde ich den analytischen Horizont über einzelne Filme hinaus auf eine größere Breite des für diese Arbeit gebildeten Korpus erweitern. Zunächst geht es jeweils darum, die abstrakten Ideen von Bildung, Erziehung und Selektion dahingehend zu untersuchen, wie sie sich als filmisch-poetische Konzeptionen denken und für meine Analysen fruchtbar machen lassen.

³ Mario Muck, Gisela Muck: Bis auf FREUD zurück. Die Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Schultheorien*. Hamburg 1987, S. 73–86, hier S. 85.

9 Bildung und gemeinschaftliches Handeln

Ich werde mich zunächst über Marcus H. Rosenmüllers Film UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE von 2019 dem Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts annähern, welcher durch Hartmut Rosa von einer individuell zu erbringenden Leistung auf eine mitmenschlich ausgerichtete Beziehungsbildung erweitert wurde. Dieses ‚Miteinander‘ werde ich im nächsten Schritt mit dem Film BOYKOTT (Robert Land, DEU 1930) und mithilfe von Hannah Arendts Begriffsarbeit als gemeinschaftliches, politisches Handeln charakterisieren können. Durch die Parallelisierung von Handeln und Bildungsprozess eröffnet sich die Flucht auf Bildung im Film als politisches Handeln, welches die Filme in ihrer ästhetischen Dimension selbst als ein sich fortsetzendes politisches Machen in den Blick nimmt. Dieses Machen werde ich mit einer Analyse von FACK JU GÖHTE 3 (Bora Dagtekin, DEU 2017) und den Ideen Richard Rortys präzisieren. Auf diese Weise werde ich einen Bogen schlagen können, welcher sich von der Bildung als Handeln ‚im‘ Erzählraum des Films bis zur Bildung als bildräumlich subjektivierte Erfahrung eines politischen Machens ‚des‘ Films erstreckt.

9.1 Kopfrechnen – UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE

In UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE entdeckt der nur leidlich erfolgreiche Grundschüler Frido (Luis Vorbach) in einem labyrinthischen Jahrmarktskabinett einen magischen Spiegel, welchem ein Doppelgänger entsteigt, der in all jenen Dingen perfekt zu sein scheint, in denen Frido es nicht ist [Abb. 35]. So kann der Schüler sich entspannt zurücklehnen, während sein manisch perfektes Alter Ego zum Klassenprimus aufsteigt und die gefährdete Versetzung auf das Gymnasium sichert. Nachdem seine Klassenkamerad*innen misstrauisch werden und das Geheimnis durchzusickern beginnt, lässt sich ein Kind nach dem anderen durch sein jeweiliges Spiegelbild vertreten, bis die Klasse aus unersättlich nach Anerkennung und Perfektion strebenden, sich gegenseitig überbieten wollenden Doppelgänger*innen besteht. Diese schicken allerdings die jetzt überflüssig gewordenen ‚Originale‘ nach und nach an ihrer statt in den Spiegel zurück; bis nur noch der mittlerweile von allen verstoßene Frido übrigbleibt und das Blatt wenden muss. Im Folgenden beschreibe ich jene Szene, in der die Lehrerin Frau Klawitter (Margarita Broich) das erste Mal mit ihrer ‚neuen‘ Klasse von Doppelgänger*innen konfrontiert wird [TC 0:57:41–1:00:15].

Nach einem Schnitt aus der vorherigen Szene fährt die Kamera sehr langsam und gleichmäßig nach rechts an sitzenden Schüler*innen vorbei [Abb. 36]. Die meisten lesen, einige richten ihre Unterrichtsmaterialien an der Tischkante aus, andere



Abb. 35: Doppelgänger und Original, UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE (siehe auch Abb. 35*, Farbbogen).

machen mit stoischem Blick Lockerungsübungen für die Handgelenke oder meditieren. Im Gegensatz zu früheren Szenen aus dem Klassenzimmer, in denen es in warmen Farben zu sehen war, ist das Bild eher kühl, entsättigt und hat einen leichten blau-grünlichen Farbstich.



Abb. 36: Vor Unterrichtsbeginn, UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE (siehe auch Abb. 36*, Farbbogen).

Die Tür öffnet sich und die Lehrerin, Frau Klawitter, tritt ein, wird jedoch augenblicklich von den Köpfen der sich geschlossen erhebenden Schüler*innen verdeckt. In der nächsten Einstellung sehe ich sie von vorne und in leichter Untersicht zentral zwischen Klasse und Tafel Richtung Lehrertisch gehen [Abb. 37]. Während sie mit regungslosem Blick voranschreitet, tönt die Klasse laut und unisono: „Guten Morgen, Frau Klawitter!“ Die Lehrerin bleibt noch vor dem Lehrertisch stehen, dreht sich stockend zur Klasse und antwortet etwas unsicher: „Guten Morgen.“ Sie geht weiter zu ihrem Tisch und fordert die Kinder zum Sitzen auf, woraufhin sich die Klasse gemeinsam setzt. Ein Schwenk zurück zur Tür zeigt Frido eintretend. Er hat den ersten Doppelgänger erschaffen, der eigentlich auch der einzige bleiben sollte; doch Frido hat es seinem besten Freund verraten und der schließlich allen anderen Schüler*innen

der Klasse. Nachdem sich Frido jedoch mit seinem Doppelgänger wegen dessen zunehmend unheimlich übergriffigen Verhaltens überworfen hat, ist er nun selbst wieder in der Schule und sieht, wie auch die Lehrerin, zum ersten Mal die anderen Doppelgänger*innen. Er entschuldigt sich für das Zuspätkommen und geht zu seinem Platz, während Frau Klawitter die beiden Tafelseiten öffnet.



Abb. 37: Die Doppelgänger*innenklasse, UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE (siehe auch Abb. 37*, Farbbogen).

Mit Blick vom hinteren Ende der Klasse sehe ich die Lehrerin vor der Tafel stehen [Abb. 37]. Frau Klawitter wird sich nun einer Reihe von bereits angeschriebenen Additionsaufgaben gewahr: „Äh.“ Sie schaut mehrfach irritiert zwischen Tafel und Klasse hin und her: „Äh. Gut, dann ... äh ... wer möchte ... die erste Aufgabe versuchen?“ Die rechten Arme aller im Bild sichtbaren Schüler*innen schnellen geräuschlos und ruckartig nach oben; nur wildes Fingerschnipsen ist zu hören. Die Großaufnahme zweier eifrig sich meldender Schüler*innen wird gefolgt von der Einstellung des irritierten und immer noch mit dem Auspacken seiner Materialien beschäftigten Fridos. Während die Lehrerin aufgrund der überwältigend aktiven Mitarbeit noch stutzt, folgt die weitere Großaufnahme eines sich energisch meldenden Mädchens mit ausdruckslosem Gesicht. Frau Klawitter zeigt auf die Aufgaben: „Äh, das ist Mathematik, ja?“ Dann entscheidet sie sich doch für eine Schülerin: „Dunja!“ Diese (Cleo Dietmayr) antwortet schnell: „1250 plus 120 ist 1370.“ Die Lehrerin wiederholt die Antwort, trägt sie hinter der Aufgabe an der Tafel ein und bestätigt deren Richtigkeit.

Nun fragt Frau Klawitter, sichtlich euphorisiert, nach dem Ergebnis der nächsten Aufgabe und erhält auch hier eine korrekte Antwort. Eine Großaufnahme fängt nun Frido ein, dem langsam klar zu werden scheint, dass er sich in einer Klasse von Doppelgänger*innen befindet. Die Lehrerin fordert ihn auf, „nicht so zurückhaltend“ zu sein – war es doch sein Doppelgänger, der in letzter Zeit die anderen Schüler*innen mit seiner Leistung in den Schatten gestellt hat. Doch ‚Original-Frido‘ selbst ist nicht sonderlich gut in der Schule. Er soll die nächste Aufgabe lösen. Frau Klawitter steht in Großaufnahme vor der Tafel: „Also, 188 plus 371.“ Als Frido zögert, fragt sie nach dem Rechenweg; sofort fliegen wieder alle Hände in die Höhe und füllen das ganze Bild der Halbtotale aus. Doch die Lehrerin bleibt diesmal bei Frido. Dieser möchte ein Blatt Papier greifen, wird jedoch ermahnt, ‚im Kopf‘ zu rechnen. In einer Großaufnahme blickt er stumm zur Tafel und bringt schließlich ein unsicheres und zaghaftes „539 ...“ hervor, woraufhin die Klasse in Lachen ausbricht. „Was gibt’s denn jetzt da zu lachen, Sebastian? Ist ja nicht so, als wärst Du gerade ‘ne Leuchte in Mathe, hm?“ Doch Sebastian (Colin Badura) antwortet sofort: „Ich bin sogar ein äußerst helles Licht in Mathematik, Frau Klawitter.“ Die Lehrerin scheint nicht recht zu wissen, was sie von dieser Replik zu halten hat. Sebastian fährt jedoch ohne Pause fort: „188 auf 200 aufrunden. Die 12 von 371 abziehen, ist 359; addiert mit 200, ist 559.“ Frau Klawitter steht dabei regungslos vor der Tafel und sagt nach einer Pause am Ende schließlich: „Doll! D-D-Das ist ja ...“ Doch da fällt ihr Sebastian schon ins Wort: „Richtig, ich weiß.“ Er steht auf und macht sofort weiter: „Nächste Aufgabe: 364 plus 479 ist 843.“ Unsicher schaut die Lehrerin – die noch nicht dazu gekommen ist, das Ergebnis der vorherigen Aufgabe anzuschreiben – in den Raum, während bereits ein weiterer Schüler aufsteht und mit Sebastian im Chor lautstark fortfährt: „848.000 minus 4.500 ist 843.500!“ Zwei weitere Schülerinnen erheben sich und jetzt brüllen bereits vier Kinder durch den Raum: „568.000 plus 3.300 ...“ – mehr Kinder erheben sich und stimmen mit ein: „... ist 571.300!“ Während Frido in einer Großaufnahme wütend das Gesicht verzieht, seine Tasche greift und den Raum verlässt, sieht sich Frau Klawitter – die dazu übergegangen ist, sich mit einem dunkelbraunen Tafelschwamm nervös das Gesicht zu tupfen – einem schreienden Klassenzimmer gegenüber; alle Kinder sind aufgestanden: „558.500 minus 64.598 ist 493.902!“ Ein unheilvoller Ton schwillt an und eine langsame Kamerafahrt, hinter der letzten Reihe entlang, nimmt die erste Bewegung dieser Szene wieder auf; die Lehrerin – mit offenem Mund und fassungslosem Blick – ist durch den strammstehenden Wald von Schüler*innen nur noch schwer zu erkennen. Sie ist in einer letzten Großaufnahme zu sehen und sieht aus, als sei ihr die Situation vollkommen entglitten – ähnlich dem Gesichtsausdruck der Lehrerin Hanna Solinger (Barbara Rudnik), die in GHETTOKIDS – BRÜDER OHNE HEIMAT (Christian Wagner, DEU 2002) fassungslos einer außer Kontrolle geratenen Klasse devianter Schüler*innen gegenübersteht [Abb. 38]; mit dem Unterschied, dass Frau

Solinger vor einer Tafel mit Kritzeleien und Graffiti-Tags steht und Frau Klawitter vor einer Tafel mit Additionsaufgaben. Schnitt.



UNHEIMLICH PERFERTE FREUNDE



GHETTOKIDS – BRÜDER OHNE HEIMAT

Abb. 38: Der Kontrollverlust (siehe auch Abb. 38*, Farbbogen).

Die Szene baut langsam das Gefühl einer ominösen Bedrohung auf. Vor allem im Kontrast zu früheren Klassenzimmerszenen des Films, welche – ich habe dies bereits erwähnt – durch helle, warme Farben gezeichnet und einen dynamisch bewegten Bildraum strukturiert sind, wirkt dieser Bildraum hier feindlich, mechanisch und von einer unheimlich lebendigen Leblosigkeit erfüllt. Die blasse Farbigkeit, die sich nach dem Öffnen der grünen Tafel noch viel stärker auszubreiten scheint, die langsamen Kamerafahrten an bewegungslosen Reihen von Kindern entlang, die Stille (es gibt keine Musik) und vor allem die gefühlte ‚Distanz‘ zu den anderen Szenen zuvor erzeugen das Gefühl, dass hier etwas Warmes und Vertrautes kalt, fremd und unheimlich geworden ist.¹ Am Ende führen die Übermacht der automatenhaften Schüler*innen und ihr monotones Schreien zu einer den ganzen Raum beherrschenden sinnlichen Überwältigung. Ähnlich wie in *DER PAUKER* die von ihren Plätzen erhobenen Schüler Dr. Seidel im Bild einschließen, wird Frau Klawitter von den nach oben gereckten Armen und dann von den stehenden Kindern im Bild verdeckt; das Rufen der Antworten presst sie in Schockstarre gegen die dunkle Tafel mit ihren mathematischen Formeln. Es ist die sinnliche Eskalation jener Fragen, die in den bisher analysierten Szenen dieser Arbeit vor allem ein autoritäres Gefälle markierten – das Bild von Dr. Wieland vor der Tafel in *ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME* drängt sich hier förmlich auf –, eine Eskalation, die hier aber keine devote oder widerständige Unterordnung, sondern euphorische und vorrauseilende Aufopferung im Sinne eines gesellschaftlich getragenen Konsenses bedeutet.

Direkt nach dieser Szene im Klassenzimmer setzt beschwingte Rockmusik ein. In aufeinanderfolgenden Einstellungen – die schnell klar werden lassen, dass

¹ In seinem Text über Alfred Hitchcocks Suspense beschreibt Pascal Bonitzer wie eine ordinäre Situation bei Hitchcock durch ein sich unerklärlich oder seltsam verhaltendes Element ‚kippt‘. Vgl. Pascal Bonitzer: Hitchcockian Suspense. In: Slavoj Žižek (Hg.): *Everything You Always Wanted to Know about Lacan (But were Afraid to Ask Hitchcock)*. London, New York 1992, S. 15–30, hier S. 20.

sich jene Sequenz hier [TC 1:00:15–1:02:28] in einem bereits szenisch etablierten verlassenen Schwimmbad abspielt – sehe ich, wie eine mit Sand gefüllte Schubkarre über einen hellblauen Fliesenboden geschoben wird, ein Mädchen am Hinterrad eines bunten Fahrrads schraubt und ein Junge in grünem Pullover und mit roten Haaren an einer Konstruktion aus Fäden, Stöcken und einem Verkehrsschild bastelt – hinter ihm sind Planen, ein Wandbild und übereinandergestapelte Gerätschaften zu erkennen [Abb. 39]. Ein weiterer Junge legt eine dicke Decke in eine große halbrunde Kunststoffform – wahrscheinlich Teil einer demontierten Wasserrutsche. Fridos bester Freund Emil (Jona Gaensslen) – der das Geheimnis der Doppelgänger*innen an den Rest der Klasse verraten hat – befestigt eine gelb-schwarz gestreifte Stange, an deren Ende eine gelbe Fahne mit schwarzem Kreuz hängt. Mit dem Hissen der Fahne endet die Musik und eine Totale zeigt mir, dass sich die Kinder in der Tat im (leeren) Schwimmbecken des verlassenen Hallenbades eingerichtet haben. Ich sehe allerhand Schlafsäcke, bunte Fahnen und Wimpel sowie viele zeltähnliche Konstruktionen. Eine untersichtige Handkamera-Großaufnahme fängt Emil ein, der die Arme emporreißt und ruft: „Auf in ein neues Leben ohne Regeln!“ Hände fliegen in die Höhe und Jubel bricht aus, während eine Kamerafahrt von schräg oben durch das Becken hindurch gleitet. Emil gibt Anweisungen zur weiteren Einrichtung des Lagers, als Frido – der ja zuvor aus der Mathematikstunde geflohen ist – am Beckenrand erscheint.



Abb. 39: Das fragile Utopia, UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE (siehe auch Abb. 39*, Farbbogen).

Die Unterschiede zur Mathematikstunde kurz zuvor treten deutlich hervor: Eine beschwingte Musik, viele unterschiedliche und bewegte Kameraperspektiven, die ‚Buntheit‘ des Bildes und der Kinder sowie die chaotisch anmutende Raumkonstruktion mit ihren unklaren Anschlusseinstellungen, queren und diagonalen Bildbestandteilen und -bewegungen stehen im harten Gegensatz zum sterilen, blassen, tonlosen und in eher rechten Winkeln organisierten Bildaufbau aus Vertikalen und Horizontalen der Mathematikstunde von Frau Klawitter. Wo die Doppelgänger*innen im Unterricht monoton und voneinander distanziert Informationen aufsagen und abrufen, schaffen und transformieren die Kinder hier im gemeinschaftlichen Miteinander eine bunte und eigenwillige physische Welt, die in ihren Äußerungen und Elementen weniger auf das Ergebnis, sondern auf eine sinnliche Dimension der Herstellung zielt. Hier entsteht etwas Neues. Wenn der Bildraum in der vorigen Szene bei mir Gefühle von Unwirtlichkeit, Fremdheit und maschinenartiger Unheimlichkeit evoziert, so ist dieses utopische Schwimmbadlager offen, einladend und von einer organischen Gemeinschaftlichkeit und Vielfalt geprägt.

In den wenigsten Fiktionen von Schule im deutschen Spielfilm ist Unterricht im alltagsweltlichen Sinne als lehrstofforientierte Wissensvermittlung innerhalb einer pädagogischen Institution und eines zeitlichen wie fachlichen Rahmens zu sehen.² Wenn in Filmen Unterrichtseinheiten vorkommen, dann nicht selten wie hier in UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE oder den bereits analysierten Szenen aus DER UNTERTAN, DER PAUKER und ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME oder der noch folgenden Szene in FACK JU GÖHTE 3 als Prüfungssituation oder Wissensabfrage im Sinne einer mündlichen oder auch schriftlichen Wiedergabe von Faktenwissen. Dabei stellen viele Filme – wie ich in den zurückliegenden Beispielen gezeigt habe – die Monotonie dieser leistungsorientierten Exerzitien mehr oder weniger ausdrücklich zur Schau, indem der Unterricht und seine Methoden als langweilig, repetitiv, oft auch repressiv und antiquiert dargestellt werden.³

Besonders eindrücklich an der eben beschriebenen Szene in Frau Klawitters Klasse ist mit Blick auf die bisher betrachteten Filme, wie es zu einer Verkehrung

2 Die pädagogische Psychologie, welche „sowohl die theoriegeleitete und empirisch fundierte Erforschung von Lehrprozessen, Lernprozessen als auch die Diagnostik der Prozess- und Ergebnisqualität des Unterrichts“ zum Ziel hat [Andreas Helmke, Christian Brühwiler: Unterrichtsqualität. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt, Susanne R. Buch (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel 2018, S. 860–869, hier S. 862], beschreibt Unterricht als „didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen“ [Helmke, Brühwiler: Unterrichtsqualität, S. 860].

3 Und obwohl sie eher auf gemeinschaftliches Handeln ausgerichteten, dialogischen Unterricht zeigen, geht auch in DEFA-Filmen selten ein ‚bildender‘ Anreiz vom Unterricht selbst aus, sondern eher von den para-unterrichtlichen Aktivitäten in Pioniergruppen und -zirkeln.

der didaktischen Dimensionen kommt. Stellen in Filmen wie *DER UNTERTAN* oder *DER PAUKER* die Lehrkräfte die Fragen und fordern dezidiert einzelne Jungen zum Antworten auf, haben die Schüler*innen hier die Aufgaben bereits selbst formuliert und reißen sich förmlich darum, sprechen zu dürfen und gehört zu werden. Die autoritäre Prüfungssituation, welche eigentlich bisher Identitäten zuwies (fragend vs. antwortend, wissend vs. unwissend, vorgebend vs. folgend et cetera), löst sich im Angesicht dieser absurden Wettbewerbssituation zwischen den Schüler*innen vollständig auf. Dabei sollte eine solche Klasse, in der alle Kinder ausnahmslos und ununterscheidbar hervorragende Leistungen erbringen und sich bereitwillig dem Prüfungsdiktat unterwerfen, im institutionellen Sinne eigentlich etwas Positives – ein Ausdruck erfolgreicher Bildung – sein.

Um diese Verwerfung in *UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE* näher zu analysieren und weiter zu kontextualisieren, werde ich mich zunächst einer kursorischen Ausfaltung des Bildungsbegriffs zuwenden. Dabei werde ich einen Blick auf die Vorstellungen Wilhelm von Humboldts (1767–1835) werfen – einer prägenden Figur des neuhumanistischen Bildungsideals und maßgeblicher Wegbereiter des deutschen Schulsystems.⁴ Diese historisch-theoretische ‚Grundlagenarbeit‘ werde ich daraufhin mit einer aktuellen Vorstellung von Bildung, wie sie Hartmut Rosa in seiner Resonanztheorie entfaltet hat, kontrastieren und präzisieren.

9.2 Bildung als poetisches Verhältnis zwischen Individuum und Welt

Der Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts

In Humboldts Fragment *Theorie der Bildung des Menschen* formuliert er eine Forderung, die sich von der Aufklärung bis zum Humanismus immer weiter konkretisiert hat: den Menschen in seiner Einzigartigkeit (die ihn zum Menschen macht) und nicht als Träger von gesellschaftlich abhängigen Funktionen zu verstehen.⁵

⁴ Das Bildungskonzept des 19. Jahrhunderts wurde maßgeblich durch Wilhelm von Humboldts neuhumanistisches Ideal der „allgemeinen Menschenbildung“ geprägt, welches ohne Standesgrenzen allen Menschen gleichermaßen Bildung und Aufklärung zukommen und sie die „vorbezeichneten Lebens- und Berufswege [...] überwinden“ lassen sollte, die ihnen das Ständesystem vorgab [Wittmütz: *Die preußische Elementarschule*, S. 20]. Er entwickelte die Idee eines dreigliedrigen Schulsystems (Elementarschule, Schulunterricht, Universität), welches allen gesellschaftlichen Schichten gleichermaßen offenstehen sollte.

⁵ Vgl. Clemens Menze: *Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts*. In: Hans Steffen (Hg.): *Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldts bis zur Gegenwart*. Göttingen 1972, S. 5–27, hier S. 7. Um bereits einen Ausblick auf das nächste Kapitel zu geben:

Bildung ist für Humboldt die einzige Möglichkeit, den inneren Drang des Menschen, „seinem Wesen Wert und Dauer“ zu verschaffen, zu befriedigen.⁶ Hierbei entspinnt sich eine Wechselbeziehung zwischen dem Menschen (der Individualität) und der Welt,⁷ die er sich im Bestreben der inneren „Verbesserung und Veredlung“ durch Bildung zu eigen macht und auf die er im gleichen Zuge einwirkt; der Welt die Spuren des eigenen Handelns bleibend einprägt und somit ‚seinem Wesen Wert und Dauer‘ verleiht.⁸ Bildung besitzt auf diese Weise zwei untrennbar miteinander verschmolzene ‚Bewegungsrichtungen‘, in deren Zentrum jeweils der Mensch steht: zum einen von der Welt zum Menschen hin, der sich in Auseinandersetzung mit ihr bildet, und zum anderen vom Menschen Richtung Welt, durch welche er in ihr sichtbar wird und Dauerhaftigkeit erhält. Ohne dieses sich immer weiter fortsetzende poetische Aneignen und Einwirken, ohne die „Folge in der Veredlung und Bildung, wäre das Dasein des Menschen vergänglicher, als das Dasein der Pflanze, die, wenn sie hinwelkt, wenigstens gewiss ist, den Keim eines ihr gleichen Geschöpfs zu hinterlassen.“⁹ Der Mensch ist also auf eine Welt außer seiner selbst angewiesen, auf die er sich beziehen kann, denn Denken und Handeln sind nur durch Vorstellen und Bearbeiten von etwas Weltlichem möglich; darum versucht der, sein Denken und Handeln immer weiter fortführende Mensch, „so viel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.“¹⁰ Nur durch diese Wechselwirkung von Individualität und Welt – indem man „Spuren des lebendigen Wirkens“ zurücklässt – kann „dem Begriff der Menschheit in unsrer Person“ Inhalt verliehen werden.¹¹

Für Humboldt ist wichtig, dass sich die Individualität im Bildungsprozess nicht im Bezug zur Welt verliert („Entfremdung“),¹² sondern sie im Sinne von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung auf sich selbst bezieht.¹³ Dabei geht es nicht um das Ansammeln von Wissen oder Informationen, sondern darum, durch

Später formulierte Hannah Arendt, dass die heutige Massengesellschaft sich dadurch auszeichne, dass sie ihre Mitglieder nach deren Funktionen ordne. Vgl. Hannah Arendt: *Vita activa oder Vom tätigen Leben* [1958]. München 2019, S. 52.

6 Wilhelm von Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen* [1793]. In: Gerhard Lauer (Hg.): *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung*. Ditzingen 2017, S. 5–12, hier S. 6.

7 Der Begriff der Welt schließt dabei, so Menze, all jenes ein, „was nicht diese Individualität ist“ – womit sowohl Gegenstände wie Ideen gemeint sind die „ihm fremd sind, aber ihm doch zugleich als von ihm Erschaffenes angehören.“ Menze: *Grundzüge*, S. 8.

8 Humboldt: *Theorie der Bildung*, S. 6.

9 Humboldt: *Theorie der Bildung*, S. 8.

10 Humboldt: *Theorie der Bildung*, S. 6.

11 Humboldt: *Theorie der Bildung*, S. 7.

12 Humboldt: *Theorie der Bildung*, S. 8.

13 Vgl. Menze: *Grundzüge*, S. 8.

Strukturierung und Lenkung des ‚unruhigen‘ und rastlosen Strebens nach Einverleibung der Welt, die erwähnte ‚Verbesserung und Veredelung des Geistes‘ zu erreichen.¹⁴ Die eigene Individualität als vielschichtig, heterogen und widersprüchlich zu erfahren, gehört ebenso zu diesem Prozess, wie die „Mannigfaltigkeit“ in anderen zu erkennen.¹⁵ Die eigene Bildung ist bei Humboldt darum eingebettet in ein sich theoretisch unendlich erweiterbares Netz der Beziehungen zwischen Individualität, Welt und den Individualitäten in ihr. Erst die eigenen Anstrengungen des Geistes machen diese Unendlichkeit erfassbar und passierbar, lösen die eigenen Fähigkeiten aus ihrem fragmentierten Verbund und bringen sie „wie in einem zugleich erhellenden und versammelnden Spiegel“ zusammen.¹⁶ Und erst die Betrachtung der Gegenstände, der Einsatz geistiger Fähigkeiten und das Ausüben verschiedenster Tätigkeiten ‚bilden uns‘. Diese ‚Arbeit‘ der Betrachtung gibt „dem Geiste eine eigne und neue Ansicht der Welt und dadurch eine eigne neue Stimmung seiner selbst“.¹⁷ Oder wie Walter Rüegg zusammenfasst: „Bildung [...] ist nichts anderes als mitmenschlich gerichtetes Selbstverständnis. Sich als Selbst zu verstehen, setzt zugleich Distanz und Offenheit gegenüber dem und den anderen voraus.“¹⁸

Bildung als Weltziehungsbildung bei Hartmut Rosa

Das humboldtsche Bildungsverständnis impliziert: Selbst wenn die Welt, die Menschen und Dinge in ihr erschlossen werden, steht die eigene Individualität doch im Zentrum. Diese kann sich, so Menze, im Sinne Humboldts nur selbst erschaffen und weiterbilden – nicht durch eine Institution oder andere Macht.¹⁹ Humboldt sehe somit den Zweck eines jeden Individuums in dem, was es nur ‚alleine‘ vollbringen kann – Bildung.²⁰ So folgert Menze: „Bildung ist deshalb der höchste Zweck des menschlichen Lebens, aber diese Bildung ist kein Machen und Herstellen nach einem von anderen vorgeschriebenen Plan, sondern sie ist nur Bildung, insofern sie Selbstbildung ist.“²¹ Die bei Menze und implizit bei Humboldt angelegte Gegenüberstellung

14 Vgl. Humboldt: *Theorie der Bildung*, S. 9.

15 Humboldt: *Theorie der Bildung*, S. 11.

16 Humboldt: *Theorie der Bildung*, S. 10.

17 Humboldt: *Theorie der Bildung*, S. 10.

18 Walter Rüegg: *Bildung und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. In: Hans Steffen (Hg.): *Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart*. Göttingen 1972, S. 28–40, hier S. 31.

19 Vgl. Menze: *Grundzüge*, S. 9.

20 Vgl. Menze: *Grundzüge*, S. 9.

21 Menze: *Grundzüge*, S. 9. Das Ideal der Menschheit, wie Menze schreibt, sei für Humboldt abhängig von der Möglichkeit jedes Einzelnen, sich zu bilden – was die Forderung nach sich zieht,

von ‚vorgeschriebenem Plan‘ und Selbstbildung bedeutet, dass ein präfigurierter Rahmen – welcher Bedeutungen, Bezüge und Eindeutigkeiten vorgibt – nicht zwingend zu jener Form weltanverwandelter Bildung führt, wie sie Humboldt formuliert hat. Schule als Institution kann in diesem Sinne zwar den Boden bereiten, auf dem Bildung ‚wachsen‘ kann, doch sie kann Bildung nicht ‚produzieren‘.

Bildung ist bei Humboldt letztlich als die Erlangung der Fähigkeit zur und anhaltende Ausführung einer poetischen Selbstverwirklichung in der Welt zu verstehen. Vor diesem Hintergrund ließe sich diese Selbstverwirklichung durch Bildung durchaus mit Rancières Idee des politischen Einspruchs in der Aufteilung des Sinnlichen parallelisieren. Bildung wäre dabei das, was uns einen Selbst-Welt-Bezug erst ermöglicht und damit die Kompetenz meint, sich als soziales Individuum zu verorten und zu positionieren sowie hör- und sichtbar zu machen.

In jüngerer Zeit hat sich auch Hartmut Rosa in seiner *Soziologie der Weltbeziehung* differenzierter mit der humboldtschen Bildung auseinandergesetzt. Bildung bedeutet für ihn hier vor allem das Knüpfen und Vertiefen von „Weltbeziehungen“ in der Schule und ihrem Umfeld: Erst durch diese komme es zu einer „reflexiven, durch aktive Distanznahme und Anverwandlung geprägten Auseinandersetzung mit dem ‚Weltstoff‘ und damit zur Ausformulierung und Artikulation der moralischen Landkarte“. ²² Die Entfaltung und Formung dieser Beziehungen geschieht durch annähernde und distanzierende Interaktionen und ist somit maßgeblich verantwortlich für die „Ausbildung oder Schließung und die Blockade von horizontalen, diagonalen und vertikalen Resonanzachsen“ ²³. Die individuelle Bildung entsteht im Prinzip aus der Notwendigkeit, sich zu diesen Achsen zu verhalten und über Selbstwirksamkeitserwartungen und -erfahrungen mit ihnen in Kontakt zu stehen. ²⁴ Rosa vermutet, dass die Qualität der Beziehungen der Schüler*innen untereinander diejenige zu den Lehrer*innen noch übersteigt, das heißt, dass Bildung im Sinne eines Aufbaus und einer Vertiefung von Beziehungen zur Welt weit mehr von der Interaktion mit *peers* als von jener mit dem Lehrkörper oder gar dem Lehrplan abhängt. ²⁵ Auch hier findet sich somit die Idee wieder, dass nicht der ‚Plan‘ zu Bildung führt, sondern die Auseinandersetzung mit der eigenen Position in der Welt. Auf diese Weise sieht Rosa, ähnlich wie auch Wilhelm von Humboldt, Bildung nicht als Ausbildung beziehungsweise bloßes ‚Auffüllen‘ mit oder Anreichern von faktischem ‚Weltwissen‘, aber auch nicht als jene „individualistisch-atomistische Selbstverfeine-

dass jeder Mensch das Recht und die Möglichkeit auf Bildung haben muss. Vgl. Menze: Grundzüge, S. 10.

²² Hartmut Rosa: *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin 2018, S. 403 und vgl. S. 402–403.

²³ Rosa: *Resonanz*, S. 403.

²⁴ Vgl. Rosa: *Resonanz*, S. 404.

²⁵ Vgl. Rosa: *Resonanz*, S. 404–405.

nung“ des eigenen Geistes, als die Humboldt sie beschrieben hat.²⁶ Bildung bedeutet für ihn vielmehr die „Eröffnung und Etablierung von Resonanzachsen“ im Miteinander von Menschen und Welt; diese Resonanz ist für ihn das Gegenteil von Entfremdung.²⁷

Die wesentliche Änderung Hartmut Rosas an Humboldts Begrifflichkeit bezieht sich somit vor allem auf die Verschiebung der Bedeutung der Individualität. Zwar muss auch bei Rosa Bildung intrinsisch motiviert sein, sie bedarf jedoch kategorisch des Miteinanders anderer Menschen (Lehrende und vielmehr noch Schüler*innenschaft), um in den sich zwischen ihnen entfaltenden Resonanzen Beziehungen zwischen Welt und Individualität herzustellen. Auf diese Weise findet sich hier in der Adaption des humboldtschen Bildungsbegriffs die Notwendigkeit gemeinschaftlichen Miteinanders wieder. Zugleich betont Rosa in der Begrifflichkeit der Resonanz den phänomenalen Aspekt des bildenden Erlebens.

Selbstzweckhaftigkeit als Bildungsideal und kontextuelle Zweckhaftigkeit schulischer Bildung

Auch wenn Bildung bei Hartmut Rosa auf Resonanzen zwischen Individualität und Welt zielt, hat sein Konzept das Primat der Selbstzweckhaftigkeit mit Wilhelm von Humboldts Vorstellung gemein. Bildung dient der ‚Veredelung und Verbesserung‘ des eigenen Wesens und wird damit nicht als abschließbares qualitatives Ziel beschrieben. Ganz im Gegensatz zu einer Vorstellung, die sich eher auf ‚Ausbildung‘ bezieht und sich so zum Beispiel in den Funktionen der alltagsweltlichen Schule wiederfindet: Aufgabe der Schule ist Qualifikation der Kinder durch Bildung, das heißt der Erwerb von zweckrationalen Fähigkeiten für das spätere Leben.

Das neuhumanistische und an Selbstzweckhaftigkeit orientierte Bildungsideal Humboldts hat, auch wenn es bis heute auf vielfältige Weise Einfluss auf unsere soziokulturellen und politischen Vorstellungen von Bildung genommen hat, relativ wenig konkrete Umsetzung erfahren. Schon seit dem aufgeklärten Absolutismus nahm der Staat die Schule zur „Durchsetzung oder Stabilisierung einer bestimmten politischen Ordnung in Dienst“.²⁸ 1789 verordnete Friedrich Wilhelm III. eine durch

²⁶ Rosa: *Resonanz*, S. 408.

²⁷ Rosa: *Resonanz*, S. 408.

²⁸ Achim Leschinsky, Gerhard Kluchert: Die erzieherische Funktion der Schule. Schultheoretische und schulhistorische Überlegungen. In: Dies., Petra Gruner (Hg.): *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“*. Weinheim 1999, S. 15–42, hier S. 24. 1717 ordnete König Friedrich Wilhelm I. einen, eher mäßig befolgten, Schulbesuch für die Mark Brandenburg an. Ab 1749 galt die Schulpflicht durch das preußische Allgemeine Landrecht

den Minister Julius von Massow erarbeitete Kabinettsordre zur Einleitung einer preußischen Bildungsreform, welche mittels einer mäßig aufklärerischen „Staatspädagogik“ das Ziel hatte, die „preußischen Untertanen innerhalb der gegebenen ständischen Ordnung durch Bildung und Schule zu einer optimalen Entfaltung ihrer Kräfte zu bringen, sie zu brauchbaren, königstreuen und möglichst auch glücklichen Untertanen zu machen“.²⁹ Dieser Aspekt der ‚Vorbereitung‘ auf gesellschaftliche Aufgaben entwickelte sich seit dem frühen 19. Jahrhundert, angespornt vor allem durch die Industrialisierung und das aufstrebende Bürgertum, zum primären Ziel der Schulbildung.

Die Vorstellung von Schule als zweckrationaler Einrichtung persistiert dabei nicht nur bis in unsere Gegenwart, sondern scheint mittlerweile ihr funktionale Bedeutung zu dominieren. Nach einem von Ewald Terhart 1999 verfassten Beitrag, wird Schule von Schüler*innen zunehmend weniger als Ort der Bildung oder Erziehung betrachtet, sondern vor allem unter dem „Leistungs- und Zertifizierungsaspekt“ gesehen und die institutionelle Schulerfahrung weniger als Einfluss auf die Persönlichkeit wahrgenommen.³⁰ Weder der höhere Bildungsaspekt noch der moralisch-pädagogische Diskurs spielen hier eine größere Rolle, wobei diese „instrumentalistische Haltung zur Schule“ von allen Akteur*innen (Eltern, Schüler*innen und Lehrer*innen) gleichsam geteilt wird.³¹ Der dominante Fokus auf Leistung und Erwerb von Berechtigungen sei dabei zwar „aus pädagogischer Sicht problematisch“, jedoch „sozialisatorisch gesehen [...] hochfunktional“, wie Terhart schreibt.³² Schule lässt sich somit, nach Klaus-Jürgen Tillmann, als öffentliche und soziale Institution mit Macht und Sanktionsmitteln über Schüler*innen beschreiben, deren international vergleichbare Strukturen schriftorientiertes Lernen als Leistungen einfordern und Zertifikate über diese ausstellen, welche im „nachschulischen

(ALR) für alle – allerdings mit Ausnahmen; wie etwa in Industrieregionen. Bayern hat die Schulpflicht bereits 1659 eingeführt. Auch wenn es bereits im preußischen ALR von 1749 heißt, dass Schulen „Veranstaltungen des Staates“ seien, blieben sie mit Billigung dieses bis weit ins 19. Jahrhundert hinein im Einflussbereich der Kirchen, welche den Unterricht inhaltlich strukturierten. Vgl. Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 17–18.

²⁹ Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 19.

³⁰ Ewald Terhart: Lehrer und Schüler. Erzieher und Erzogene? In: Achim Leschinsky, Petra Gruner, Gerhard Kluchert (Hg.): *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“*. Weinheim 1999, S. 43–59, hier S. 47. Dies spiegelt sich nicht zuletzt im bereits genannten Reproduktionsaspekt (Qualifikation der Kinder durch Bildung).

³¹ Terhart: Lehrer und Schüler, S. 47.

³² Terhart: Lehrer und Schüler, S. 47. „Insofern ‚erzieht‘ (aber das heißt hier: sozialisiert) die Schule Schüler wie Lehrer nicht so sehr durch ihr intentionales gerichtetes Erziehungsprogramm, sondern durch ihre Strukturen sowie durch die aktive Teilhabe an und Auseinandersetzung mit diesen Strukturen.“ Terhart: Lehrer und Schüler, S. 48.

Leben einen Tauschwert besitzen“ sollen.³³ Somit zeigt sich Bildung hier eher als das, was Hartmut Rosa als „ökonomistisch-instrumentalistische Verengung von Bildung auf Ausbildung“ beschreibt, welche „primär auf Stoffaneignung und damit gleichsam auf Weltbildung“ abzielt.³⁴

Wenn ich einen Blick auf die bisher analysierten Filme werfe, fällt auf, wie oft Bildung – unabhängig davon, ob dies wie in *DER PAUKER* positiv oder wie in *DER UNTERTAN* negativ konnotiert ist – als faktenbasierte Ausbildung und/oder als Erziehung fikionalisiert wird. Das Ziel schulischer Bildung äußert sich dabei, überspitzt formuliert, nicht selten in der befriedigenden Beantwortung von Fragen wie: „Welche glorreichen Kriege haben die Hohenzollern geführt und siegreich beendet?“ oder: „So, und jetzt nennen Sie mir bitte die entscheidenden Schlachten der Reihe nach.“³⁵ Es geht dabei vor allem um den Akt des Memorierens und Wiedergebens als Form der Einschreibung eines hegemonialen Konsenses. Bildung bedeutet hier vor allem eine innere, geistige Zurichtung beziehungsweise das befriedigende Erreichen einer solchen – man könnte auch von einer autoritären Subjektivierung sprechen. Schulische Bildung wird in den Fiktionen von Schule im deutschen Spielfilm als Faktenwiedergabe aber viel mehr noch als moralische Erziehung fabriziert und somit als spezifisch zweckgebunden dargestellt; nicht nur weil Erziehung konkrete Erziehungsziele braucht – die sich zum Beispiel in *DER PAUKER* auch ebenso konkret manifestieren –, sondern auch, weil am Ende der Ausbildung ein zu erlangendes Zertifikat oder Ziel steht – ich denke hier zum Beispiel an Filme wie *DER MUSTERKNABE*, *DER SCHÜLER GERBER* (Wolfgang Glück, AUT, DEU 1981), *WAHRHEIT ODER PFLICHT* (Jan Martin Scharf / Arne Nolting, DEU 2005), *FACK JU GÖHTE 3* oder eben auch *UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE*.

Ich möchte an dieser Stelle die Hypothese aufstellen, dass Bildung im Sinne Humboldts und Rosas zu selbstständigem wie auch gemeinschaftlichem Handeln befähigt – den Handlungsbegriff werde ich in Kürze mithilfe der Theorie Hannah Arendts näher bestimmen –, während eine ‚ökonomistisch-instrumentalistische‘ Schulbildung vor allem eine reproduzierende Funktion besitzt. Wenn ich also sage, dass Bildung die Befähigung hervorbringt, selbstständig und gemeinschaftlich zu handeln, so ist unter Bildung hier explizit nicht der individuelle Erwerb schulischer oder universitärer Zertifikate gemeint. Indem wiederum die Fiktiona-

33 Klaus-Jürgen Tillmann: Die Schule als soziales Erfahrungsfeld. In: Achim Leschinsky, Petra Gruner, Gerhard Kluchert (Hg.): *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“*. Weinheim 1999, S. 80–89, hier S. 81. Vgl. auch Tillmann: Schule als moralische Anstalt, S. 80–81.

34 Rosa: *Resonanz*, S. 408. Weltbildung meint in diesem Zusammenhang das enzyklopädische Ansammeln von Faktenwissen über viele Wissensbereiche.

35 Diese Aufzählung könnte natürlich viel länger sein.

lisierungen der Schule im deutschen Spielfilm Bildung, sei es mit dem Fokus auf faktenbasierte Ausbildung und das Erreichen von Abschlüssen oder im Sinne von moralischer Erziehung, als etwas Zweckgebundenes hervorbringen, wird Bildung dabei von einer Qualifizierung zum Handeln zu einem systemimmanenten Instrument funktionaler Reproduktion seiner institutionellen Erscheinungsbedingungen. Mit Rancière gedacht, kann ich auch sagen, dass Bildung als semantisches Konzept in den Fiktionalisierungen der Schule im deutschen Spielfilm sehr oft repräsentative Logiken reproduziert.

Individuum, Gemeinschaft und Welt

Ein Film, der das Dilemma des Verhältnisses von Bildung, Ausbildung und repräsentativer Reproduktion in verschiedenen Facetten aufgreift, ist UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE: Die originalen Kinder eignen sich die Welt gestaltend an. Bereits vor dem beginnenden ‚Austauschprozess‘ nimmt ein stillgelegtes Hallenbad, in welchem Frido und seine Freunde Filmszenen für lustig-fantastische Videos drehen und sich eine Art eigenen Freizeitpark einrichten, einen großen Raum ein. Im Kern der Beziehung von Individuum und Welt wird hier ein poetisches Verhältnis von Aneignung und Herstellung oder Schaffung beschrieben, welches sich über eine gemeinschaftlich geteilte und gemeinsam erlebte Welterfahrung der Schüler*innen äußert. Diese Erfahrung wird wiederum zum Ausgangspunkt der Aneignung durch andere, worin sich nicht nur der Wunsch nach Dauerhaftigkeit des menschlichen Ausdrucks wiederfindet, sondern auch der Aspekt des Gemeinschaftlichen. Wenn sich dann alle Schüler*innen der Klasse durch Doppelgänger*innen vertreten lassen, schlagen sie hier, im verlassenen Schwimmbecken, ein utopisches Lager auf, formulieren Regeln des gemeinschaftlichen Zusammenlebens und agieren auch gemeinsam (auch wenn Emil zunächst überschwänglich ein „Leben ohne Regeln“ proklamiert).

Während sie in der Schule an vorgegebene Sichtbarkeitsoptionen und zugewiesene Tätigkeits- und Erscheinungssphären gebunden sind, erschaffen sie außerhalb dieses institutionellen Rahmens ein eigenes und zunächst scheinbar egalitäres Sichtbarkeitsregime. Dieses Schwimmhallenlager ist dabei ebenso unsichtbar für die Welt der Erwachsenen, wie diese meist selbst kaum in Erscheinung treten – andersherum werden die Kinder, wenn sie sich in ihren selbst erschlossenen Räumen und damit außerhalb der Aufteilung schulischer Sichtbarkeit befinden, ebenso unsichtbar für den Rest der Gesellschaft. An dieser Unsichtbarkeit des eigenen Regimes in einer von repräsentativen Logiken dominierten fiktionalisierten Welt geht diese parallele Gemeinschaft letztlich zugrunde. Das utopische Sozialexperiment gerät in Schiefelage, als die Kinder zunächst Frido aus ihrer Gemeinschaft ausschließen – was ihn somit aus zwei verschiedenen Sichtbarkeitsregimen aus-

klammert – und schlägt endgültig in lethargische Resignation um, als sie feststellen, dass ihnen das Geld ausgeht, sie sich gegenseitig die wenigen, verbliebenen Vorräte vorenthalten und die perfekten Doppelgänger*innen in der Schule und ihren Familien sie überflüssig machen.

Die Schule im deutschen Spielfilm blickt auf eine lange ‚Tradition‘ fingierter Zustände³⁶ und gefälschter Personalien zurück: In *VERLIEBT* verkleidet sich Uschi als Junge – um dem von ihr angehimmelten Lehrer nahe sein zu können. In *DER STUDENT VON PRAG* (Stellan Rye, DEU 1913) – vor allem mit Blick auf *UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE* ein sich aufdrängender Vergleich – verkauft der Student Balduin (Paul Wegener) sein Spiegelbild an einen Zauberer. Der Schriftsteller Dr. Johannes Pfeiffer (Heinz Rühmann) gibt sich in *DIE FEUERZANGENBOWLE* (1944) als Oberprimaner aus – später im Film auch als Chemielehrer Professor Crey (Erich Ponto); der Fernsehreporter Dr. Peter Roland (Peter Alexander) mimt in *ZUM TEUFEL MIT DER PENNE* (Werner Jacobs, DEU 1968) ebenfalls einen Lehrer – die *DIE-LÜMMEL-VON-DER-ERSTEN-BANK*-Reihe enthält unzählige solcher Charaden –; auch der Kleinkriminelle Zeki Müller (Elyas M'Barek) aus *FACK JU GÖHTE* (Bora Dagtekin, DEU 2013) reiht sich in den Reigen angeblicher Lehrer ein. Als der erfolgreiche Firmenchef Dr. Fritz Geyer (wieder Peter Alexander) seinen Bruder Benno (Wolfgang Jansen) in *DER MUSTERKNABE* durch das anstehende Abitur fallen sieht, nimmt er dessen Platz an einem anderen Gymnasium ein, um für ihn die Reifeprüfung zu bestehen. Annika (Katharina Schüttler) schafft in *WAHRHEIT ODER PFLICHT* (Jan Martin Scharf / Arne Nolting, DEU 2005) die zwölfte Klasse nicht, beschließt jedoch, ihre Eltern zu täuschen, und behauptet, dass sie noch auf die Schule gehe – bei der Abschlussfeier fliegt der Schwindel auf. In *HITLERJUNGE SALOMON* (Agnieszka Holland, DEU, POL, FRA 1990) gibt sich der Jude Salomon Perel (Marco Hofschneider) auf der Flucht vor der deutschen Verfolgung als ‚Volksdeutscher‘ aus und landet auf einer *Adolf-Hitler-Schule*, wo er bei einer phrenologischen Vorführung als wahrlich ‚arisch‘ vermessen wird.

Diese Fälschungen und Fingierungen stellen in der Regel keineswegs Einsprüche in die repräsentative Regelhaftigkeit sinnlicher Erscheinungsformen der Schule im deutschen Spielfilm dar, sondern haben sehr wohl einen poetischen ‚Platz‘ in seinem

³⁶ Nicht unerwähnt sollten in diesem Zusammenhang auch die Theateraufführungen und Musikdarbietungen bleiben, welche sich in vielen Fiktionalisierungen der Schule im deutschen Spielfilm finden lassen und die immer wieder Raum für Verschiebungen schaffen und imaginierte Re-Positionierungen subjektiver Erfahrungspositionen erlauben. Wie zum Beispiel in *SIEBEN SOMMERSPROSEN* (Herrmann Zschoche, DDR 1978), *DER LANGE RITT ZUR SCHULE* (Rolf Losansky, DDR 1982), *HASENHERZ* (Gunter Friedrich, DDR 1987), *MÄDCHEN IN UNIFORM* (1931), *DAS FLIEGENDE KLASSENZIMMER* (Kurt Hoffmann, DEU 1954) und seinen Remakes, *FRECHE MÄDCHEN, HIER KOMMT LOLA!* (Franziska Buch, DEU 2010), *ROCK IT!* (Mike Marzuk, DEU 2010), *FACK JU GÖHTE* oder *SYSTEMFEHLER – WENN INGE TANZT* (Wolfgang Groos, DEU 2013).

sinnlichen Ordnungssystem. Denn diese Permutationen der Verstellung und Täuschung sind im Prinzip doch Bestandteil jener Logiken der Verschiebung, wie sie den Poetiken dieser Filme selbst in ihren konservativsten Formen noch inhärent sind. So findet in *UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE* nicht bloß eine Verwechslung statt. Indem die Schüler*innen ihre Doppelgänger*innen in die Welt holen, setzen sie die eindeutige Identifikation polizeilicher Logiken als Voraussetzung des repräsentativen Regimes innerhalb der Fiktion außer Kraft – insofern thematisiert der Film die Aufteilung sinnlicher Teilhabe innerhalb seiner Welt. Wenn ein ‚Originalkind‘ nach dem anderen anstelle seines Doppelgängers in den Zauberspiegel geschickt wird, so also nicht nur, weil sie innerhalb der Welt keinen Nutzen mehr erfüllen, sondern weil sie auch eine Bedrohung der Macht der Doppelgänger*innen darstellen – indem ihre bloße Existenz deren eindeutige Identifikation im repräsentativen Rahmen infrage stellt. So gesehen gehorcht das, was sich im Erzählraum der Fiktion als repräsentativer ‚Einspruch‘³⁷ darstellt – die Kinder entfernen sich im Wortsinn aus dem Sichtbarkeitsregime der Schule und errichten eine Welt mit eigenen Regeln und Sichtbarkeiten –, den Logiken eines repräsentativen Regimes.

Indem die Doppelgänger*innen in der Schule anwesend und somit sichtbar und hörbar sind, artikulieren sie durch ihr Sprechen aktiv die Unsichtbarkeit der Originale, die sich im Schwimmbad versammelt haben. Weil diese Originale sich aus dem Sichtbarkeitsregime selbst ausschlossen, haben sie auch die Möglichkeit verloren, sich politisch auszudrücken. Was als Befreiung gedacht war, wird somit zur Selbstausslöschung. Denn der eigentlich politische Akt der Handlung ist, wenn Frido – das einzig noch verbliebene Original – aus seiner Position der Unsichtbarkeit heraus wieder Sichtbarkeit einfordert und damit ‚Einspruch‘ erhebt.

Dass die Schüler*innen letztlich in der Lage sind, die Doppelgänger*innen zu besiegen, verdanken sie ihrer Fähigkeit, reflexiv und vor allem gemeinsam mit der sie umgebenden Welt zu interagieren. Dieser sich etablierende Bildungsprozess der Schüler*innen schließt dabei das Scheitern und das ‚Von-vorne-Beginnen‘ als Auseinandersetzungen mit der Welt mit ein. Nur durch dieses Zurückwerfen können verschiedene Wege, die Welt sinnlich begreifbar zu machen, erprobt werden. Das Zurückdrängen der uniformen Doppelgänger*innen im gemeinschaftlichen Handeln ist dabei der erzählerische ‚Einspruch‘, welcher den Kindern gelingt zu formulieren, da sie sich selbst zu diesem befähigt haben – etwas, was die Doppelgänger*innen im konkurrierenden Wettbewerb nicht vermochten und somit weder gemeinschaftlich agieren noch ihrem eigenen Untergang entfliehen konnten.

³⁷ Ich verwende diesen Begriff hier in Anführungszeichen, da er keinen sinnlichen Einspruch des ästhetischen Regimes im Sinne Rancières darstellt, sondern eher einen ‚Einspruch‘ in der Handlung des Erzählraums.

Die Doppelgänger*innen bilden in ihrer absoluten Übereinstimmung mit den Erscheinungsnormen und Regeln der fiktionalen Handlungswelt – indem sie die Ausfüllung der Aufteilung des poetischen Regimes zur Grundlage ihres Seins machen – eine Art ‚verkörperten Konsens‘. Sie eignen sich die sie umgebende Welt nicht an und formen sie nicht um, wie es die Originale tun, sondern funktionieren nur innerhalb der repräsentativen Logik. Somit können sie zwar fehlerfrei die gewünschten und verlangten Fakten abrufen (Ausbildung), haben aber nur eine unidirektionale, unflexible und funktionalistische Beziehung zur sie umgebenden Welt. Dabei haben sie bereits jene Konkurrenzlogiken verinnerlicht, die für das Erreichen jeglicher Funktionen innerhalb des Möglichkeitsraums der fiktionalen Gesellschaft des Films als Voraussetzung angesehen und vom schulischen Lern- und Selektionsprozess implizit proliferiert werden.

Eine gegenseitige Wechselwirkung von Aneignung und Herstellung zwischen Individualität und Welt findet bei diesen Doppelgänger*innen also nicht statt. Sie verfolgen zwar alle das gleiche Ziel – ihre für sie bedrohlich gewordenen Originale in den Spiegel zu überführen und somit wieder ihre eindeutige Identifizierung herzustellen –, allerdings ohne dabei ein Miteinander zu entwickeln. Stattdessen führt ihr uniformes und isoliertes Konkurrenzstreben zur Verunmöglichung eines gemeinschaftlichen Handelns zugunsten eines individualistischen Wettbewerbs, welcher jedoch – da sie alle gleichsam perfekt sind – nur gleichförmige Beliebigkeit hervorbringt. Dank einer perfekten und affirmativen Anpassung an die sie umgebenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Zwänge und Normen kämpfen sie sich auf dem vorgegebenen Bildungsweg nach oben. Dafür haben sie alles aufgegeben: sowohl ihre Individualität als auch die durch Bildung – im Sinne von Handeln – erreichbare Dauerhaftigkeit des eigenen Wesens.

Letztlich bricht diese Charade zusammen, da die Doppelgänger*innen alleinig das hervorbringen, was das repräsentative Regime, der Handlungslogik des Films folgend, eigentlich haben möchte: perfekte Schüler*innen. Die Überforderung der Lehrerin tritt ein, weil die Kinder das produzieren, was sie idealerweise ‚liefern‘ sollen: nämlich überdurchschnittlich gute Leistungen. Das Schulsystem kann die Gesellschaft nicht reproduzieren, wenn alle Kinder perfekte Schüler*innen sind, es ‚braucht‘ auch diejenigen, die ‚versagen‘.³⁸

³⁸ In den 1970er Jahren sieht Helmut Fends ideologiekritische Lesart, sich in den Funktionen der Schule drei gesellschaftliche Reproduktionsfunktionen niederschlagen: Erstens des kulturellen Systems (Wissen), zweitens der Sozialstruktur der Gesellschaft (indem Schüler*innen „nach dem Kriterium der Leistung“ soziale Positionen zugeschrieben werden) und drittens der gewünschten ‚Normen, Werte und Interpretationsmuster‘ zur Erhaltung des geltenden Herrschaftssystems [Fend: Reproduktionsfunktionen, S. 161]. Paul Willis’ 1990 formulierte Kritik dieser und ähnlicher Reproduktionstheorien bezieht sich vor allem auf die eher marxistische Implikation, dass die Repro-

Die spielerischen Aneignungen und Transformationen in der Welt der Originale, welche nicht nur ihr Verhältnis zur Welt ausdrücken, sondern durch Farbe, Kamerabewegungen, Musik und Schnitt von der Dynamik des Bildraumes als sinnliches Erleben hervorgebracht werden, verschwinden bei der Übernahme durch die Doppelgänger*innen zugunsten einer entsättigten, stringenten und geradlinigen Welt, in welcher das Verhältnis von Individuum zur Welt nicht mehr eines der Aneignung und des Austauschs ist, sondern eins der Eindeutigkeit, Isolierung und Effizienz. Das Bild wird farblos, die spielerischen Bewegungsdynamiken, die sich von einer gleitenden Kamerabewegung über die feingliedrige Dekoration und Tiefenstaffelung der Räume, die Musik und auch das Schauspiel der ‚Originalkinder‘ erstreckt haben, weichen einer blassen Uniformität der Bewegungen, Räume und mimisch-gestischen Ausdrücke.

Trotz dieser Uniformität, welche den Bildraum in jeglicher Hinsicht mit zunehmender Dominanz der Doppelgänger*innen beherrscht, bildet sich bei ihnen keine anschlussfähige Bewegung, kein gemeinsamer Rhythmus aus, der ihr Erscheinen über ihre bloße Gleichförmigkeit hinaus hervorbringt. Selbst wenn sie alle zusammen die ausgefüllten Testblätter emporreißen – um zu zeigen, wer die Aufgaben am schnellsten erfüllt hat –, tun sie dies zwar zusammen, aber nicht gemeinsam. Die Bewegungen und Dynamiken des Bildes können nicht – wie noch bei den gemeinschaftlich auftretenden Originalen – schöpferische Energie ausdrücken, sondern sind lediglich parallele Äußerungen und Eruptionen von isolierten und in Konkurrenz zueinanderstehenden Bewegungsentitäten.

Der Film formuliert auf diese Weise zwei ineinander gefaltete Ideen von Bildung: zum einen auf der Handlungsebene des Erzählraums, in der das individuelle Auswendiglernen enzyklopädischen Wissens einem gemeinschaftlich ausgerichteten, poetischen Denken gegenübergestellt wird und zum anderen in der Subjektivierung des Bildraums, welche, mit Genrepoetiken des Horror- und Science-Fiction-Films – vor allem über das Doppelgänger-Motiv – die Entfremdung des Individuums von sich selbst und einer Welt ohne Gemeinschaft wie auch die ‚Rückeroberung‘ des Gemeinschaftsgefühls affektiv erfahrbar werden lässt. Dabei wird deutlich, dass in der semantischen Verschränkung beider Ideen – dem Konflikt erzählerischer und bildräumlicher Äußerungen – ein ästhetischer Einspruch keimt: die schizophrene Aufspaltung der wahrnehmenden Körper im polizeilichen Konsens einer re-

duktion der Verhältnisse auch Bildungsverlierer produzieren und dass die Arbeiterklasse als solche in den Bildungsinstitutionen immer wieder neu zu dieser ‚gemacht werden müsse‘. Somit wäre die Schule daran beteiligt, innerhalb des kapitalistischen Wirtschaftssystems eine für dieses notwendige soziale Ungleichheit herzustellen. Vgl. Paul Willis: *Erziehung im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und kultureller Produktion* [1990]. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 243–259, hier S. 245–246.

präsentativ-schulischen Selektionslogik und das sinnliche Erleben gemeinschaftlicher Selbstermächtigung. Bildung als poietisches – aneignendes und herstellendes – Denken ist hier, im Sinne einer ästhetischen Logik, nicht etwas, was das repräsentative Regelsystem als solches hervorbringen kann, sondern explizit im politischen Einspruch der ästhetischen Logiken des Films selbst verortet: Bildung als ein sinnlicher Dissens.

Nachdem ich jetzt am Beispiel der Handlung von UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE Bildung im Film recht eng an den Ideen Wilhelm von Humboldts und Hartmut Rosas entwickelt und mit dem Theoriegerüst von Jacques Rancière im Hintergrund modelliert habe, werde ich im Folgenden den humboldtschen Bildungsbegriff im Sinne Rosas von seinem individualistischen Kern lösen und mit Hannah Arendts Theorien Bildung als gemeinschaftliches Handeln und Politisch-Sein beschreiben; eine Interpretation, die sich bereits in der analytischen Entfaltung von UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE ankündigte.

9.3 Bildung als Handeln

Privilegiertes Handeln – BOYKOTT

Die Sportstunde einer Jungenklasse: Im Vordergrund sitzt ein Schüler an der Rudermaschine, im Mittelgrund boxen zwei weitere unter der umsichtigen Aufsicht eines Schiedsrichters im Ring; ganz hinten wird ebenfalls geboxt – gegen Sandsack, Punchingball und den eigenen Schatten [Abb. 40]. In der sich nun entfaltenden Szene wird – eingesponnen in die körperliche ‚Arbeit‘ des Boxens – ein Problem verhandelt, nämlich: ob die Klasse gemeinsam den nicht anwesenden Mitschüler Haller (Rolf von Goth), dessen Vater wegen Untreue gesucht wird, boykottieren solle. Während sich die Jungs zunächst an den Geräten abmühen, zeigt die zweite Hälfte der etwas über vier Minuten langen Sequenz einen Boxkampf im Ring, an dessen Ende einer der beiden Schüler – der Kampf endet unentschieden – seinen vormaligen Widerstand gegen den Boykott der restlichen Klasse aufgibt und verlautbaren lässt: „Also mich wollt ihr auch boykottieren?“ Er blickt in eine Wand schweigender und harter Gesichter und fügt hinzu: „Dann muss ich mich eurem Terror fügen.“ Danach gehen alle still an ihre Geräte zurück und die Turnstunde in BOYKOTT (Robert Land, DEU 1930) geht weiter – und kurz darauf auch zu Ende [TC 0:24:42–0:28:52].

Diese kurze Szene hat keine Musik und wird durch jene Geräusche bestimmt, die die halbnackten Schüler mit den Geräten hervorrufen. Die Kamera bleibt bis auf wenige Schwenks um den zentralen Boxkampf herum statisch. Vor allem zu Beginn und dann wieder am Schluss gibt es mehrere Momente, in denen Schüler im Training gezeigt werden, ohne dass diese Einstellungen in einem kausalen Zu-



Abb. 40: Die Sportstunde, BOYKOTT.

sammenhang zueinander stünden; sie wirken eher wie Vignetten. Über diesen scheinbar losen Einstellungsfolgen sind sehr kurze verbale Äußerungen von einzelnen Schülern zu hören, zwischen denen jeweils recht lange Pausen liegen. So sagt ein Junge zum Beispiel am Anfang – während er einen Punchingball traktiert: „Eigentlich tut er mir leid.“ Nach einer fast sieben Sekunden langen Pause und einem Schnitt auf einen anderen Boxer, äußert dieser: „Unsinn.“ Nach weiteren neun Sekunden Pause sagt ein weiterer Schüler, der an einer Rudermaschine sitzt: „Die Ehre der Klasse über alles.“ Und so weiter. So werden vor dem eigentlichen Boxkampf mehrere Äußerungen in diesen Raum entlassen, die sich nicht immer aufeinander zu beziehen scheinen und deren Bilder eher vage miteinander in Zusammenhang stehen. Diese audiovisuelle Fragmentierung tritt dabei in einen Kontrast zu der ‚Formalisierung‘ der Übungen, die sich alle in festgefügt Abläufen und repetitiven Bewegungsmustern entfalten. Auch wenn diese Schüler unterschiedlicher Meinung sind, so sind sie gemeinsam eingefasst in das allen gleichermaßen auferlegte Körperregime aus Bewegungsabläufen und räumlichen Erscheinungen.

Hier wird unter ‚Gleichen‘ ein Disput mit festen Regeln in einem gefügten und vor äußeren Zwängen scheinbar geschützten Rahmen ausgetragen. Obwohl es unter den Primanern bereits Fraktionen mit unterschiedlichen Ansichten über

das weitere Vorgehen im Fall des Mitschülers Haller gibt, sind sie doch alle gleichgestellt: Niemand besitzt in dieser Szene eine größere Autorität als der andere; weder innerhalb der Handlung noch im Bildraum – eine gleichförmige Masse aus halbnackten Individuen (was durch die gleiche Turnbekleidung noch unterstrichen wird), die sich in einem gleichmäßig aufgeteilten und fast schon sterilen, neutralen Raum begegnen, mit einer Kamera, die eher zu beobachten als einzugreifen scheint. Der Boxkampf – als metaphorische Manifestation des verbalen und ideellen Konflikts – ist eine körperlich ausgetragene Aushandlung, die nicht allein auf der Kraft der Worte basiert; und dennoch gehorcht sie Regeln, welche die Jungen unentwegt an den Geräten und im Spiel untereinander schärfen und einüben, als seien es raffinierte Argumentationstechniken. Der Ort dieses Aushandlungsprozesses ist fest umhegt: Diese Klasse als Ansammlung von Schülern ist räumlich – durch das Schulgebäude – wie auch vom Status her – Primaner – vom Rest der Gesellschaft wie auch von den anderen Schülern der Schule getrennt. In den Konflikt spielt scheinbar keine ‚Kraft‘ von außerhalb der Klasse mit hinein (was nicht stimmt, wie noch zu sehen sein wird), selbst wenn dieser ‚interne‘ Konflikt sich auf die externe Welt auswirken mag.

Durch dieses Miteinander verändern sich die qualitativen Beziehungen der Jungen untereinander und darüber hinaus auch zur gesellschaftlichen Welt außerhalb des Klassenraums. Dieser Prozess des qualitativen Wandels der Beziehungen ist zwar mit dem inneren Konflikt um das Verhältnis zu Haller geprägt, jedoch nicht auf einen abschließbaren Zweck hin ausgerichtet. Hier soll kein spezifisches Leistungs- oder Qualifizierungsziel erreicht werden – der Boxkampf scheint keine Form der Leistungskontrolle zu sein. Ebenso ist das Verhalten gegenüber Haller im Film immer nur ein temporäres; entwickelt und wandelt sich mit dem von den Schülern geführten Diskurs.

Die poetische Verortung dieses Konflikts in der Sportstunde erinnert in seiner Ausstellung körperlicher Ertüchtigung an die romantische Verklärung der griechischen Antike im humanistischen Gymnasium des 19. Jahrhunderts. Das sich entwickelnde Bürgertum hatte keine ständischen Rollenvorbilder, sondern musste sich flexibel erst neue Bilder schaffen, welche weniger durch Zwecke und Ziele als durch moralische Normen und Werte transportiert wurden.³⁹ Die humanistische Bildung führte neue dialogische Institutionen ein, in welchen „die neuen Gesellschaftsträger [...] die gesamtgesellschaftliche Zuordnung ihrer auf Erfüllung bestimmter Zwecke und Leistungen hin gerichteten Rollen als soziales Handeln reflektieren können“.⁴⁰

³⁹ Vgl. Rüegg: *Bildung und Gesellschaft*, S. 37–38.

⁴⁰ Rüegg: *Bildung und Gesellschaft*, S. 38. Rüegg denkt hier an Symposien, Kolloquien, Akademien, literarische Salons, gelehrte Gesellschaften und Gymnasien.

Durch die Fokussierung auf die ‚alten Sprachen‘ und den nationalistischen Unterton der Beziehung zwischen Griechentum und „deutsche[m] Volkstum“ trat das humanistische Gymnasium nicht nur in schroffen Kontrast zu allen anderen Bildungseinrichtungen (mehr dazu später), sondern wurde – im Gegensatz zu den humanistischen Idealen und ihrer gesellschaftlich integrierenden Idee von Bildung – zur „Standeschule des Bürgertums“.⁴¹

BOYKOTT nimmt hier filmisch auf eindringliche Weise die Friktionen und Spannungen auf, welche die Gesellschaft der späten Weimarer Republik kennzeichneten. Hallers Vater, der wegen Betruges zunächst gesucht und später auch verhaftet wird, hat sich aus unterster sozialer Schicht kommend als Bauunternehmer ein Vermögen erwirtschaftet und seinem Sohn auf diese Weise die gesellschaftliche Teilhabe am Leben der Berliner Elite und den Besuch eines eben nur für diese erschwinglichen Gymnasiums ermöglicht. Auf diesen Status des Emporkömmllings blicken die anderen, vor allem der Mitschüler Herbert von Pahl (Erich Nuernberger) – groß, blond und mit nahezu ‚griechisch geschnittenem‘ Profil –, missgünstig herab. Er lässt verlautbaren, dass, wenn sein Vater auf diese Weise in gesellschaftliche Ungnade gefallen wäre, er sich auf jeden Fall das Leben genommen hätte. Haller ist durch diese Aussage, den Boykott und die Moral- und Ehrvorstellungen der anderen zutiefst erschüttert und verunsichert – da er nicht weiß, wie er sich verhalten und ob er sich das Leben aus ‚Ehrgründen‘ wirklich nehmen sollte. Als sich herausstellt, dass Pahls Vater ebenfalls in die Haller-Affäre verstrickt ist, vollzieht sein Sohn den angedrohten Suizid. Die Klasse – durch die ihren Worten folgende Tat wachgerüttelt – versucht nun, von Gewissensbissen getrieben, den durch die Stadt irrenden Haller zu finden, bevor er, ‚gestärkt‘ durch die Tat Pahls, auch seinem Leben ein Ende bereitet.

Handeln als Politisch-Sein und Erfahrung des Frei-Seins bei Hannah Arendt

Die Idee der Schulklasse als besonderer und ‚geschützter‘ Ort – wie ich sie hier für die Szene in BOYKOTT beschrieben habe –, an dem die unter sich gleichen Klassenkamerad*innen über ihr Gemeinwesen diskutieren, beschreibt einen Raum, wie ihn Hannah Arendt in der griechischen Polis sah. Ein dem Privaten des Haushalts entgegengesetztes Refugium der Bürger (das heißt Männer, die einem Sklavenhaushalt vorstanden und keinem herstellenden Gewerbe nachgingen), in welchem sie politisch aktiv waren, das heißt handelten. Dieses Handeln (welches durch das Dispositiv der Polis nur politisch gedacht werden kann) vollzieht sich durch Spre-

⁴¹ Rüegg: Bildung und Gesellschaft, S. 39.

chen, aus welchem wiederum Einsicht und Denken entspringen:⁴² „Politisch zu sein, in einer Polis zu leben, das hieß, daß alle Angelegenheiten vermittels der Worte, die überzeugen können, geregelt werden und nicht durch Zwang oder Gewalt.“⁴³

Das Handeln nimmt hier deshalb einen so großen Stellenwert ein, weil sich Freiheit positiv nur im Handeln, also im Politisch-Sein erfahren lässt.⁴⁴ Frei-Sein und Handeln stehen dabei in keinem zweckhaften Verhältnis zueinander, da sie „ein und dasselbe“ sind: Die Freiheit beziehungsweise das Frei-Sein ist weder Zweck des Handelns noch ist das Handeln die Voraussetzung der Freiheit.⁴⁵ Doch von was oder wem genau ist man hier frei? Die Freiheit bedeutete in der Antike, so Arendt, frei zu sein „von der allen Herrschaftsverhältnissen innewohnenden Ungleichheit, sich in einem Raum zu bewegen, in dem es weder Herrschen noch Beherrschtwerden gab.“⁴⁶

In den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm finden sich oft debattierende Runden, in denen – einem ‚Parlament‘ gleich – ‚über‘ das Handeln und ‚im‘ Handeln der Gemeinschaft gestritten und diskutiert wird [Abb. 41].

Wenn ich den Elitismus der Polis-Freiheit zunächst ignoriere – ich werde ihn noch sehr direkt adressieren –, so findet sich bei Arendt eine gewisse Ähnlichkeit zu Richard Rortys späterer Interpretation von Walt Whitmans und John Deweys utopischer Hoffnung wieder: Gottes Macht und sein Wille werden bei ihnen von der menschlichen Handlungsmacht und der Frage nach den Bedürfnissen der Mitmenschen verdrängt.⁴⁷ Whitman und Dewey sahen in den USA die Hoffnung auf ein utopisches, klassen- und kastenloses Projekt, in welchem ‚Amerika‘ Gott als bedingungsloses Objekt des Begehrens ersetzen könne.⁴⁸ Eine Demokratie, in der nichts außer dem frei erreichten Konsens unter den Menschen überhaupt eine Autorität haben sollte.⁴⁹

42 Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 36. In der Erfahrungswelt der Polis trennten sich irgendwann Handeln und Sprechen, wobei Handeln die Bedeutung von Sprechen annahm und Sprechen die Bedeutung von Überzeugen beziehungsweise Überreden.

43 Arendt: *Vita activa*, S. 36–37. „Es gibt keine menschliche Verrichtung, welche des Wortes in dem gleichen Maße bedarf wie das Handeln“ [Arendt: *Vita activa*, S. 218]. Das Erreichen der Zwecke ohne Worte ist nur durch Gewalt möglich [vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 219]. Gewalt galt als „präpolitisch“ und gehörte in den privaten Bereich des Hauses. Arendt: *Vita activa*, S. 37.

44 Vgl. Hannah Arendt: Freiheit und Politik [1958]. In: Ursula Ludz (Hg.): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1*. München, Zürich 2012, S. 201–226, hier S. 201.

45 Arendt: Freiheit und Politik, S. 206.

46 Arendt: *Vita activa*, S. 43.

47 Vgl. Richard Rorty: *Achieving our Country. Leftist Thought in Twentieth-Century America*. Cambridge (MA), London 1998, S. 16.

48 Vgl. Rorty: *Achieving our Country*, S. 17–18.

49 Vgl. Rorty: *Achieving our Country*, S. 18.



BOYKOTT (DEU 1930)



MÄDCHEN IN UNIFORM (DEU 1931)



DIE FEUERZANGENBOWLE (DEU 1944)



DIE STÖRENFRIEDE (DDR 1953)



DAS FLIEGENDE KLASSENZIMMER (DEU 1954)



DER PAUKER (DEU 1958)



UND SOWAS MUSS UM 8 INS BETT (DEU, AUT 1965)



OTTOKAR DER WELTVERBESSERER (DDR 1977)

Abb. 41: ‚Parlamente‘ 1930–1977.

Handeln und somit auch Politik und Freiheit sind weder bei Arendt noch bei Rorty ohne menschlichen Pluralismus möglich. Dieser stellt die Grundbedingung jeglichen Handelns und Sprechens dar. Pluralismus bedeutet bei Arendt sowohl Gleichheit als Gleichartigkeit wie auch Verschiedenheit als „das absolute Unterscheidensein jeder Person von jeder anderen“.⁵⁰ Er drückt sich also in dem aus, was man mit anderen teilt, wie auch in dem, was eine*n einzigartig macht; ist immer, sich zu etwas zugehörig zu betrachten, das im gleichen Zug eine Distinktion von anderen markiert.⁵¹ Durch Sprechen und Handeln teilt sich der Mensch in seiner Pluralität der Welt mit.⁵² Die Möglichkeit der Politik als solcher beruht auf der „Tatsache der Pluralität der Menschen“, insofern sie sich im „Zusammen- und Miteinander-Sein der *Verschiedenen*“ äußert.⁵³ Das heißt, dass Politik sich nur als Bezug zwischen den Menschen etablieren kann, ja gerade ein „*zwischen-den-Menschen*“ beschreibt.⁵⁴

Bei Rorty taucht der Pluralismus im Spannungsfeld der Individualität distinkter Minderheiten und der Frage nach dem ‚uns‘ alle Einenden auf. Der Kern von Deweys und Whitmans Überlegungen zur politischen Evolution dreht sich für Rorty um die Annahme, dass es kein Wissen über das optimale Wesen menschlichen Miteinanders geben kann und sich dieses vielmehr als eine sich endlos weiter und feiner verzweigende, sich gegenseitig beeinflussende und verstärkende, individuelle und soziale Vielfalt und Freiheit darstellen muss.⁵⁵ Dies allerdings nicht im Sinne eines kulturellen Parallelismus (Multikulturalismus), sondern als sich in immer neuen Harmonien auflösenden Wettstreits; womit er Hegels Idee der ‚progressiven Evolution‘ aufgreift, nach der jeder mit jedem in einem möglichst gewaltfreien Konflikt stehe, welcher schließlich eine bessere Synthese – eine neue Vielfalt in der Einheit – hervorbrächte, selbst wenn diese Synthese zugunsten einer besseren und vielfältigeren irgendwann wieder aufgelöst werden muss.⁵⁶

Das Handeln der Schüler*innen, das mir in vielen Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm begegnet, möchte ich so zunächst auf einer Handlungsebene bestimmen. Im ‚geschützten‘ Raum – und dies meint hier zuerst den schulischen Raum der Klassengemeinschaft – entsteht politisches Handeln durch die Klärung

50 Arendt: *Vita activa*, S. 213.

51 Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 214.

52 Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 214. „Sprechend und handelnd unterscheiden Menschen sich aktiv voneinander, anstatt lediglich verschieden zu sein; sie sind die Modi, in denen sich das Menschsein selbst offenbart.“ Arendt: *Vita activa*, S. 214.

53 Hannah Arendt: Was ist Politik? [1993]. In: Ursula Ludz (Hg.): *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß*. München, Berlin 2017, S. 9–12, hier S. 9. Hervorhebung im Original.

54 Arendt: Was ist Politik?, S. 11. Hervorhebung im Original. Hier ließe sich auch noch einmal über Hartmut Rosas zwischenmenschliche Resonanz nachdenken.

55 Vgl. Rorty: *Achieving our Country*, S. 23–24.

56 Vgl. Rorty: *Achieving our Country*, S. 24–25.

der Angelegenheiten zwischen Menschen gleicher Stellung durch Worte. Auch die beschriebene Sportszene in *BOYKOTT* stellt insofern ein Handeln durch Sprechen dar, als dass die Überzeugung des Einzelnen nicht durch Mittel der Gewalt erfolgt.⁵⁷ Indem sich die Schüler*innen sprechend und handelnd in ihrer Pluralität austauschen, sind sie politische Wesen, welche ‚in‘ ihrem Handeln wie ‚durch‘ ihr Handeln frei sind. Dieser gemeinsam erreichte Konsens als Maxime des Handelns und augenblicklich beste Synthese einer Vielfalt der Einheit hat so lange Bestand, bis er sich weiterentwickeln muss. Bei Arendt wie auch bei Rorty ist dieser Prozess des Handelns ein nicht abschließbares Unterfangen, wenn die Freiheit im Handeln erhalten und sich weiter entwickeln soll. Das Handeln muss sich also unentwegt weiterentwickeln und diversifizieren.

Zunächst möchte ich also die Klasse in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm als einen geschützten Ort des Austauschs unter Gleichen betrachten. Dieser Austausch lässt sich als ein Handeln im arendtschen Sinne beschreiben, welches zugleich Ausdruck eines Politisch-Seins ist: die einzige Form eines sich ohne Herrschaftsverhältnisse erfahrbaren Frei-Seins. Die Grundbedingung des Handelns und somit auch des Politisch- wie des Frei-Seins stellt die Pluralität der Klasse dar, welche sich sowohl durch die Individualität jeder*s Einzelnen wie auch durch eine alle verbindende Gemeinsamkeit auszeichnet. Erst diese Pluralität ermöglicht das Handeln.

Der ‚Prozess‘ der Bildung in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm lässt sich auf einer Handlungsebene mit dem arendtschen Handlungsbegriff zusammenführen; um nicht zu sagen: Bildung ist im kausal-logischen Zusammenhang des schulischen Erzählraums Handeln. Bildung und Handeln sind Ausdruck eines spezifischen Verhaltens im pluralistischen Miteinander, dass sich aus dem umgrenzten Rahmen seiner Wirkung heraus auf die Welt bezieht. Bildung und Handeln sind ebenso keine abschließbaren Vorgänge, sondern bedürfen der sich immer weiter erstreckenden Fortsetzung. Sie tun dies auch – zumindest so lange, bis sie dennoch ein Ziel erreichen.

Selbstzweckhaftigkeit von Handeln und Bildung

Wie ich bereits zum Bildungsbegriff bei Humboldt ausgeführt habe, ist Bildung von generell selbstzweckhaftem Charakter. Ähnliches lässt sich auch über das Handeln bei Arendt sagen: Auch dieses besitzt kein spezifisches Ziel. Die ‚Größe‘ einer Hand-

⁵⁷ Ich sehe den Boxkampf hier als regelhaftes Spiel, der metaphorisch als ‚Ringeln‘ um Konsens zu betrachten ist, aber keine Gewalt im Sinne Arendts darstellt – zur Gewalt später mehr.

lung beziehungsweise ihr Sinn liege, so Arendt, weder im Motiv der Tat noch in ihrem Ziel, sondern „allein in der Art ihrer Durchführung, in dem Modus des Tuns selbst“.⁵⁸ Die „lebendige Tat und das gesprochene Wort“ seien somit das „Größte [dessen CR], Menschen fähig sind“, weil sie keinen „Zweck verfolgen“ und „kein Endresultat außerhalb ihrer selbst hinterlassen, [...] deren volle Bedeutung sich vielmehr im Vollzug selbst erschöpft“.⁵⁹ Die „Erfahrung dieser reinen Aktualität“⁶⁰ ist die Bedeutung von „Selbstzweck“.⁶¹ Handeln und Sprechen sind Tätigkeiten eines solchen Selbstzwecks, die „den ihnen eigentümlichen Zweck, ihr [*telos*], in sich tragen“.⁶² Ihre Wirkung „liegt im Vollzug selbst“, welcher „das Bewirkte oder das Werk“ ist.⁶³ Insofern Bildung bei Humboldt die fortlaufende ‚Veredelung‘ der Individualität im ‚Zwiegespräch‘ mit der Welt ist – bei Rosa das Etablieren und Vertiefen von Resonanzachsen im Miteinander –, ließe sich dessen Zweck ebenso in seiner ‚Durchführung‘, dem ‚Modus des Tuns‘ finden, wie Arendt es für das Handeln postuliert.

Bei der Parallelisierung des filmisch-schulischen Handelns mit der Referenz auf Hannah Arendts an der antiken Polis orientierten Begrifflichkeit drängen sich jedoch wichtige Fragen auf, die mich ab jetzt weiter beschäftigen werden: Wie pluralistisch kann das Handeln einer Klasse wirklich sein, die sich – um bei BOYKOTT zu bleiben – aus weißen männlichen Gymnasiasten mit reichen Eltern zusammensetzt? Wenn der Pluralismus maßgeblich für die Möglichkeit politischen Handelns ist, was für eine Politik entsteht dann in einer solchen gesellschaftlichen ‚Monokultur‘, und wie unabhängig ist das Handeln in dieser Klasse?

Die letzte Frage kann ich jetzt bereits adressieren: Die Klasse in BOYKOTT – und dies ist eben jener Einfluss, der von außen stammt – ist gefangen zwischen den repräsentativen Moral- und Ehrvorstellungen einer aristokratisch und bildungsbürgerlich gereiften, anachronistischen Elite und der Welt der Moderne, welche die Hoffnung auf durchlässige soziale Grenzen trägt; neue Werte und Ideale hervorbringt. Das bürgerlich-humanistische Gymnasium – und vor allem die Vorstellung, die es einst hervorbrachte – stemmt sich gegen diesen Strom der Geschichte. Nicht zuletzt wird in diesem Film so dramatisch wie nur möglich deutlich, dass die Entscheidungen und Initiativen, die in der Klasse – diesem geschützten Raum – reifen, doch nicht so unabhängig von äußeren Umständen sind beziehungsweise sogar von diesen geprägt oder präfiguriert werden.

58 Arendt: *Vita activa*, S. 261.

59 Arendt: *Vita activa*, S. 261.

60 Arendt: *Vita activa*, S. 261.

61 Arendt: *Vita activa*, S. 262.

62 Arendt: *Vita activa*, S. 262.

63 Arendt: *Vita activa*, S. 262.

Letztlich stellt sich mit Blick auf die Wahrnehmungswelt eines Films wie *BOYKOTT* auch die Frage, was für eine sinnliche Vorstellung oder Idee von Bildung, als elitär hervorgebrachten Handelns, hergestellt wird. Wie beeinflussen die Wahrnehmungswelten von Filmen mit vorwiegend im Handeln begriffenen Gymnasiast*innen meine Vorstellungen – und die Vorstellungen anderer Filme – von einer Schule der Alltagswahrnehmung als auch von der Schule im deutschen Spielfilm als politischem Raum? Oder weiter konkretisiert: Wie handeln die Filme im Aneignen bekannter und Erforschen neuer gemeinschaftlich geteilter Wahrnehmungswelten selbst politisch?

Die Affinität des neuhumanistischen Denkens zur griechischen Antike und seine Verklärung in der bürgerlichen Rezeption des 19. Jahrhunderts trägt ihre Blüten über den (vor allem westdeutschen) Film, seine Gymnasien und Internate, Pennäler, Primaner und Pauker bis heute immer weiter fort; befassten sich bis in die frühen 2000er Jahre die Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm doch nahezu ausnahmslos mit dem bürgerlichen Milieu gutsituierter Mittelstands- und Oberschichtsfamilien. Doch auch heute noch setzen sich die Filme über ihre Fiktionen von Grund-, Haupt- und Realschulen mit dem Erbe des bürgerlichen Gymnasiums der vorangegangenen Filme auseinander. Wenn Schulklassen Räume gemeinschaftlichen Handelns sind, so ist das Bewusstsein für die Möglichkeit dieses Handelns selten automatisch gegeben, sondern muss erst entstehen – sich ‚bilden‘. Dass die Voraussetzung dieses Sich-Bilden-Könnens in der Regel Erziehung bedeutet, werde ich später aufgreifen.

9.4 Bildung und politisches Machen

Ich werde im Folgenden einen Weg einschlagen, der – mit Richard Rorty und Hermann Kappelhoff – das poetische und politische Machen der Fiktionen von Schule im deutschen Spielfilm am Beispiel einer Szene aus *FACK JU GÖHTE 3* analysiert [TC 1:21:56–0:25:10]. Ziel der Auseinandersetzung mit Rorty ist es, der bisher als Handeln beschriebenen Bildung poetische Formen politischen Machens selbst gegenüberzustellen. In der Idee von ‚Politik als fortgesetztem Machen‘, wie sie Kappelhoff bei Rorty sieht, findet sich ein fruchtbarer Konnex zu Arendts Idee der ‚Freiheit im Handeln‘ als einem immer wieder neu beginnenden Anfangenkönnen.⁶⁴ Mit dieser Verschiebung von Arendt zu Rorty und Kappelhoff möchte ich also dem gemeinschaftlichen Handeln auf der narrativen Ebene des Erzählraums ein politisches Machen des Films im Sinne einer Poiesis des Filme-Sehens gegenüberstellen.

⁶⁴ Vgl. Richard Rorty: *Kontingenz, Ironie und Solidarität* [1989]. Frankfurt am Main 1995.

Körper und Geist im Training – FACK JU GÖHTE 3

Die Chaosklasse 11b des sich als Lehrer ausgebenden Kleinkriminellen Zeki Müller (Elyas M'Barek) in FACK JU GÖHTE 3 soll in einem Leistungstest beweisen, dass sie bereit ist für die Abiturprüfung. Nachdem ihnen Zeki zu verstehen gegeben hat, dass sie diesen Test nur bestehen würden, indem sie betrügen, beschließt die Klasse, es auf ehrlichem Wege zu schaffen. Da sie jedoch keine Ahnung davon haben, ‚wie man lernt‘, suchen Chantal (Jella Haase), Daniel – genannt ‚Danger‘ – (Max von der Groeben), Zeynep (Gizem Emre) und Burak (Aram Arami) die zwei unpopulären, aber strebsam-leistungstarken Schülerinnen Laura (Anna Lena Klenke) und Meike (Runa Greiner) auf [Abb. 42]. Wenn diese ihnen zeigen können, ‚wie man lernt‘, wollen ihnen die vier im Gegenzug ‚bei Sport‘ helfen.

Die beiden Schülerinnen führen die vier staunenden Freunde durch die Schulbibliothek, während Meike erklärt: „Also, zu jedem Unterrichtsfach gibt es ein Buch und Begleitmaterial, das ihr im Anhang findet.“ Chantal ist irritiert: „Hä? Also für jedes Buch ein anderes Buch?“; Meike bestätigt. Nach weiteren Ausführungen zur Sortierung der Bibliothek finden sich Chantal und Daniel – mit einer Liste bewaffnet – zwischen zwei hohen Regalen wieder. Sie schaut ehrfürchtig nach oben, während sanft eine Musik einsetzt, die an die ersten Takte von Richard Strauss' *Also sprach Zarathustra* erinnert. In Zeitlupe erklimmt Chantal – im Gegenschuss mit Großaufnahmen ihrer silbern glänzenden Keilabsatz-Stiefletten –, jeden einzelnen Schritt von einer Trompetennote akzentuiert, die Stufen der Bücherleiter, um, am höchsten Regal angekommen, den umfangreichen Band *Große Deutsche Dichter des 20. Jahrhunderts* zu ergreifen – welcher durch dicke Bücher von Foucault und Schopenhauer flankiert wird. Sie schafft es, das mächtige Werk aus dem Regal zu ziehen; neigt sich dabei jedoch zu weit nach hinten, wird vom Gewicht des Buches erfasst, schwankt rückwärts von der Leiter und muss von Daniel aufgefangen werden – ein ebenfalls in Zeitlupe gefasster Moment heroisch-romantischen Anblickens folgt. Chantal pustet eine große Staubwolke von der Vorderseite des Buches und klappt es nach einem gewissenhaft versichernden Blick zu Daniel auf. Ihre Augen weiten sich, während die letzten Noten des langsamen, pathetischen Musikthemas verklingen: „So viele Buchstaben.“ Und Daniel fügt beeindruckt hinzu: „Und Wörter.“ Meike verdreht im Hintergrund die Augen. Jetzt beginnt – unterlegt vom Pop-Song *Work this Body* der Band *Walk the Moon* – eine anderthalb-minütige ‚Trainingsmontage‘ des Lernens, in der sich geistige und körperliche ‚Arbeit‘ in der poetischen Bewegung des Films substituieren [Abb. 42].

In kurzen, elliptischen Sequenzen teilen Laura und Meike im Aufenthaltsraum der Schule Bücher und Lernmaterialien an die vier Mitschüler*innen aus. Es wird intensiv in den Arbeitsmaterialien gelesen; zugleich sehe ich immer wieder demonstrative Gesten des Scheiterns wie das Raufen von Haaren und Schütteln von



Abb. 42: Lernen, FACK JU GÖHTE 3 (siehe auch Abb. 42*, Farbbogen).

Köpfen. Es folgt eine Reihe aus drei kurzen Einstellungen, in der die eher unsportlich erscheinende Meike, von Daniel und Burak auf Fahrrädern begleitet und mit einem Megafon angetrieben, durch eine Parkanlage joggt. Dabei fällt die frontale Großaufnahme der körperlich stark beanspruchten Schülerin mit dem schwungvollen Beginn des Refrains („And I will work this body I will burn this flame [...]“) zusammen. Weitere Einstellungen zeigen die Gruppe sitzend und lernend im Treppenhaus der Schule, während um sie herum die restliche Schüler*innenschaft vorbeizieht. Dann folgt wieder der Aufenthaltsraum der Schule, in dem Daniel scheinbar schlafend auf dem Boden liegt und von Meike über einen Trichter Kaffee in den Mund

gefüllt bekommt, woraufhin er sich – zunächst wild mit den Beinen zappelnd – wieder aufrichtet. Erneut ein Schnitt zu den vier Lernenden im Schulflur; an der oberen Treppenstufe erscheint ein McDonalds-Lieferant, woraufhin Daniel – synchron zu einem „Yeah!“ auf der Musikspur – emporspringt und anschließend enthusiastisch und mit viel Genuss einen Burger verzehrt.



Abb. 43: Prüfen, FACK JU GÖHTE 3 (siehe auch Abb. 43*, Farbbogen).

In der letzten Einstellung dieser Lernmontage sitzen Chantal und Zeynep, Bücher lesend und Notizen machend, in der S-Bahn, während im Hintergrund eine Gruppe von vier Mädchen mit ihren Mobiltelefonen beschäftigt ist. Ein weiterer Ortswechsel (zu „C'mon meet me on the court“ im Lied) zeigt den Boden einer Ballsporthalle; von den Seiten reichen sich in der Mitte berührende Hände ins Bild. Meike ruft: „Seid ihr Looser?“, woraufhin die vier gemeinsam laut „Nein!“ rufen; Meike setzt mit einem „Seid ihr dumm?“ nach, welches ebenfalls mit einem „Nein!“ beantwortet wird. Auf das letzte „Glaubt ihr an euch?“ rufen sie laut: „Ja!“, reißen die Arme empor und in der nächsten Einstellung wird deutlich, dass die Turnhalle mit Schulbänken gefüllt ist. Zum erneuten Einsetzen des Refrains folgt hier der eigentliche Leistungstest, welchen die Schüler*innen, an vier langen Tischreihen sitzend, zu absolvieren haben. Während das euphorische Lied weiterläuft, füllen die Vier und ihre Klassenkamerad*innen in kurzen Einstellungen hochmotiviert und ohne größeres Zögern einen Multiple-Choice-Test aus. Es folgt ein Schnitt auf den vollen Schulflur, den Chantal, Daniel, Zeynep und Burak zielstrebig in Richtung eines Ausgangs – es handelt sich um die Ergebnisse des Leistungstests – hinunterlaufen. Alle vier bemerken ihr Bestehen und brechen – in Einklang mit dem einsetzenden Gitarrensolo des Songs – in freudigen Jubel aus. Auffallend ist dabei die Transformation der Schüler*innen vor allem im Vergleich zur ersten Einstellung der Szene, in der sie bei Laura und Meike vor der Tür auftauchen. Erst jetzt treten Lehrer Zeki

und die Direktorin (Katja Riemann) wieder hinzu. Der Song wird langsam ausgeblendet und es folgt noch ein kurzer Dialog zwischen Chantal und der Direktorin, in der letztere bestätigt, dass sie jetzt zum Abitur zugelassen seien.

Diese kurze Sequenz greift paradigmatisch nahezu alle Aspekte von Bildung auf, die ich bisher diskutiert habe. In der Handlung steht Bildung hier sowohl für das Erreichen eines Zertifikats wie auch die Verfeinerung der Wechselbeziehung zwischen Individuum und Welt – welche hier in Erscheinung von Büchern auftritt: Die Auseinandersetzung mit dieser Welt als Arbeit oder Tätigkeit ist Bildung. Wie auch bei Hartmut Rosa ist diese bildende Interaktion mit der Welt an die Gemeinschaftlichkeit der Gruppe als Resonanzebene gebunden, welche im gemeinsamen Lernen – das auf bezeichnende Weise ohne anleitende Lehrkräfte auskommt – sowohl das Selbstzweckhafte der eigenen Verfeinerung wie auch die Ausbildung zur Wiedergabe reinen Faktenwissens kennzeichnet. Diese Ausbildung fügt sich dabei nahtlos in den ‚Zweck‘ der schulischen Bildung in der Fiktion des Films ein: In einer Szene zu Beginn besucht die Klasse ein Berufsinformationszentrum (BIZ) der Bundesagentur für Arbeit, nur um dort, aufgrund ihrer mangelhaften schulischen Leistungen und durch Algorithmen berechnet, für sie selbst als unattraktiv anzusehende Berufsvorschläge zu erhalten. Der Test, für den in der eben beschriebenen Szene gelernt wird, ist eine Art Qualifizierung, die zur Teilnahme an der Abiturprüfung berechtigt – eine weitere Qualifizierung.⁶⁵ Auf diese Weise ist die ‚Selbstverfeinerung‘ an die Möglichkeit gekoppelt, mit der erreichten Hochschulreife ein Zertifikat mit Tauschwert zu erhalten. So gesehen, ist diese Szene eine Figuration der Selbstverwirklichung durch Selbstbildung. Die Schüler*innen beschließen aus eigenem Antrieb heraus, den Test zu bestehen; nicht indem sie betrügen, sondern indem sie lernen.

Und doch ist dieses Lernen keine Bildung als Handeln. Auch wenn die Schüler*innen gemeinsam sitzen und ‚büffeln‘, kommt es an dieser Stelle zu keinem pluralistischen Miteinander. Alle sind geeint in ihrem Streben nach Wissensaneignung. So entfaltet sich zwischen den Schüler*innen kein Handeln, da hier nichts verhandelt wird und die Pluralität hinter der Ausbildung, welche alle eint und im selben Streben nach abrufbarem Faktenwissen uniformiert, zurückbleibt. Die Schüler*innen werden in diesem Streben zu einem ‚Bildungs-Team‘ – durchaus in sportlicher Metaphorik⁶⁶ – zusammengeschweißt, das sich gegenseitig stützt und hält.

⁶⁵ Im föderalen Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland gibt es einen derartigen Leistungstest als Zulassungsvoraussetzung zur Abiturprüfung nicht.

⁶⁶ In diesem Zusammenhang verweise ich auch auf die Analyse zu Sportlehrer*innenfilmen von Matthias Schierz. Vgl. Matthias Schierz: „Disziplin ist das Um und Auf für den Erfolg. Im Leben, im Sport, überall anders auch.“ Konstruktionen eines sportunterrichtlichen Fitnessregimes im Spielfilm. In: Dominique Matthes, Hilke Pallesen (Hg.): *Bilder von Lehrer*innenberuf*

Doch ist diese Gemeinschaft weder politisch noch frei, sondern an die Reproduktion des schulisch-fiktionalen Rahmens und somit an die Reproduktion ihrer eigenen sinnlichen Erscheinungsbedingungen gebunden. Bildung und Lernen, so das Kalkül der Szene, können wie eine sportliche Leistung trainiert und entsprechend abgerufen und bewertet werden. Es spielt keine Rolle, was hier gelernt wird, sondern lediglich wozu.

Das Lernen wird im Bildraum durch die rhythmisch mit einem Popsong organisierte Bewegung – die zeitlich geraffte ‚Trainingsmontage‘ – organisiert. Der zu bestehende Test wird dieser Metaphorik folgend auch in einer Turnhalle absolviert, in der sich die Schüler*innen wie vor einem Match aufeinander einschwören. Der Test selbst ist noch Bestandteil dieser musikalischen Montage – wird also nicht gesondert inszeniert – und bleibt somit Teil des Lernprozesses, dessen Gelingen in den folgenden Einstellungen durch den kollektiven Jubel als Gemeinschaftswerk gefeiert wird. Auch wenn hier auf der Erzählebene keine Bildung im Sinne eines politischen Handelns, wie ich es nach Arendt konturiert habe, stattfindet, ‚bildet‘ sich trotzdem etwas. Der Bildraum der Szene bringt in seiner rhythmischen Montage selbst eine neue, sinnliche Wahrnehmungsposition hervor. Dieser Bildung, als eine Herstellung des audiovisuellen Bildraums verstanden, werde ich mich jetzt weiter zuwenden.

Richard Rorty, der *sense of commonality* und Politik als fortgesetztes Machen

Damit politisch fruchtbares Handeln möglich sein kann, benennt Richard Rorty (1931–2007) in seiner Studie der US-amerikanischen Linke des 20. Jahrhunderts zwei Hauptbedingungen: Zum einen muss im politischen Handlungsprozess einer konservativen Rechten immer eine progressive Linke gegenüberstehen, an deren gemeinsamer Reibung und Auseinandersetzung sich erst solidarisch demokratische Prozesse entwickeln können,⁶⁷ und zweitens bedarf es Geschichten („stories“), welche eine utopische Hoffnung konstruieren, wie die zukünftige Gesellschaft und ihre moralische Identität aussehen sollen.⁶⁸ Die Rhetorik dieser spezifischen *stories* kann eine Veränderung oder zumindest Erweiterung des ‚Vokabulars‘ politischer

und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung. Wiesbaden 2020, S. 137–155.

67 Vgl. Rorty: *Achieving our Country*, S. 4, 13–14.

68 Vgl. Rorty: *Achieving our Country*, S. 8, 13.

Diskurse ermöglichen.⁶⁹ Das Interessante dabei ist, dass hier nicht explizit von der Handlung dieser *stories* gesprochen wird, sondern – indem die Rhetorik in den Fokus rückt – die öffentlich wirksame Sprachgestaltung hervorgehoben wird.⁷⁰ Die Richtung und Ausdehnung des politischen Aushandlungsprozesses kann sich dabei nicht mit teleologischer Perspektive auf einen theoretischen Rahmen (wie zum Beispiel in den verschiedenen Strömungen des Marxismus) beziehen – strebt also nicht einem vordefinierten Ziel entgegen –, sondern muss immer wieder aufs Neue ausgehandelt und angepasst werden.⁷¹ Die *stories* übernehmen dabei die Funktion, stets aufs Neue die Frage aufzuwerfen, wie weit sich die Gemeinschaft noch ausweiten muss; welche bisher marginalisierten oder unterdrückten Gruppen neu aufgenommen werden müssen, um eine gerechtere Gesellschaft zu werden – denn abschließbar ist dieser Prozess nicht.⁷² Das Einbinden marginalisierter Gruppen orientiere sich dabei, so Rorty, immer an folgender Frage: ‚Was bedeuten unsere Unterschiede im Vergleich zu unserer Gemeinsamkeit?‘⁷³ In den *stories* geht es – mit Blick auf die Motivierung zum gemeinschaftlichen, politischen Handeln – um die Konstruktion eines sich auf nationalpolitischer Ebene entfaltenden Gefühls der Gemeinschaftlichkeit; eines *sense of commonality*,⁷⁴ welcher die Unterschiede zwischen den Menschen verschwinden und ihre Gemeinsamkeiten hervortreten lasse.

Für Hermann Kappelhoff bricht sich an Rortys Begriff des *sense of commonality*⁷⁵ dabei ein zentrales Dilemma moderner Gesellschaften, die einerseits darauf angewiesen seien, dass ihre Mitglieder politische Verantwortung übernehmen, aber sich andererseits nicht (mehr) „auf eine universell gültige Gemeinschaftsidee berufen“ könnten.⁷⁶ Dies umreißt das Problem, in einer sich stetig weiter diversifizierenden Gesellschaft den „Sinn für Gemeinschaftlichkeit“ zu wecken und zu erhalten, welcher Rorty folgend – mit Bezug auf das US-amerikanische Prinzip des

69 Als Beispiel sieht er hier Romane des frühen 20. Jahrhunderts – er nennt Upton Sinclair: *The Jungle* (New York 1906), Theodore Dreiser: *An American Tragedy* (New York 1925) und John Steinbeck: *The Grapes of Wrath* (New York 1939) [Vgl. Rorty: *Achieving our Country*, S. 8, 11] –, welche mit ihrer quasi-kommunitaristischen – von Walt Whitman und John Dewey geprägten Rhetorik – nicht nur die Politik des *New Deal*, sondern die Ideen der amerikanischen Linken, sowie das Bild Amerikas („image“) [Rorty: *Achieving our Country*, S. 11] bis in die 1960er Jahre hinein beeinflusst hätten. Vgl. Rorty: *Achieving our Country*, S. 8.

70 Vgl. Hartmut Lauffer: Rhetorik. In: Hadumod Bußmann (Hg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart 2002, S. 567–569.

71 Vgl. Rorty: *Achieving our Country*, S. 20.

72 Vgl. Rorty: *Achieving our Country*, S. 24–25.

73 Vgl. Rorty: *Achieving our Country*, S. 100.

74 Rorty: *Achieving our Country*, S. 101.

75 Rorty: *Achieving our Country*, S. 101.

76 Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 32.

Pursuit of Happiness – als Triebfeder gemeinschaftlichen, politischen Handelns zur permanenten Neubestimmung und Ausdehnung der Grenzen des Wir der Gemeinschaft unabdingbar ist.⁷⁷ Diese ‚Ausdehnung der Grenzen des Wir‘ bedeutet dabei nicht das Abstecken einer neuen Grenze, sondern vielmehr das Öffnen gegenüber dem, was sich noch nicht innerhalb des Wir der Gemeinschaft befindet. Rorty geht dabei davon aus, dass in einer immer vielfältigeren Welt auch stets wieder Neues auftauchen werde. Wenn die gemeinsam geteilten Attribute des solidarischen Wir-Gefühls dann nicht (mehr) auf alle zutreffen, müssen sie erweitert werden. Das Bestehen der Gemeinschaft ist davon abhängig, ob es ihr gelingt, diese ‚Grenzen der Solidarität‘ immer wieder neu zu definieren und dabei zu erweitern.⁷⁸

Worauf bezieht sich eine solche Gemeinschaft? Das Berufen „auf eine metaphysisch, genealogisch, moralisch oder geschichtsphilosophisch begründete Gemeinschaftsidee“ scheidet für Rorty, so Kappelhoff, aus, da sie vor allem „fundamentalistische [...] Machtansprüche und Ausgrenzungsmanöver“ befördere⁷⁹ – sie also primär betont, was außerhalb der solidarischen Grenzen des Wir liegen sollte, und weniger, was zum Erhalt der Gemeinschaft miteingeschlossen werden müsste. Politik könne sich für Rorty, so Kappelhoff weiter, „nur im Appell an die Solidarität mit den Überzeugungen und Werten einer historisch kontingenten Gemeinschaft vollziehen. Und eben diesen Appell nennt Rorty ‚sense of commonality‘, das Gefühl für die Verbundenheit mit der Gemeinschaft.“⁸⁰ Die permanente Neubestimmung der Grenzen des Wir stellt für Rorty, so Kappelhoff, als „politisches Denken und Handeln“⁸¹ ein „fortgesetztes Machen“ dar, welches er als Politik definiert.⁸² Dieses Machen könne sich alleinig auf den *sense of commonality* stützen, welcher „gleichermaßen der *common sense* verbindender politischer Ideale wie das Gefühl der Verbundenheit, ein *sense of community*“ ist.⁸³ Somit müsse sich

77 Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 31. Vgl. auch Rorty: *Achieving our Country*, S. 23.

78 Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 34.

79 Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 32. Daher auch Rortys anti-kommunistische Kritik an der Neuen Linken der 1960er Jahren. Vgl. Rorty: *Achieving our Country*, S. 65–67.

80 Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 33. „[...] wir sollten unser Gemeinschaftsgefühl durch eine ‚bloß‘ ethische Fundierung ersetzen oder, was noch besser wäre, unser Gemeinschaftsgefühl als lediglich durch gemeinsame Hoffnungen und das durch solche Gemeinsamkeit hervorgerufene Vertrauen fundiert betrachten.“ Richard Rorty: *Solidarität oder Objektivität?* In: Ders. (Hg.): *Solidarität oder Objektivität?* Stuttgart 1988, S. 11–37, hier S. 31–32.

81 Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 34.

82 Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 33. Bei Hannah Arendt findet sich mit dem Anfangen können als Grundbedingung des politischen Handelns eine ähnliche Idee. Vgl. Arendt: *Freiheit und Politik*, S. 217–223.

83 Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 34.

diese Gemeinschaft auch immer auf den „selbstgesetzten Zweck ihres Zusammenschlusses“ berufen und ihn „immer neu bestätigen im Appell an ein allgemein geteiltes Gefühl solidarischer Zugehörigkeit“.⁸⁴

Die poetische Dimension politischer Praxis

Dieses sich durch *stories* manifestierende politische Machen sei für Rorty, so Kappelhoff, „vor allem eine Frage der Wahrnehmung und der Einbürgerung des Fremden“, welches vorrangig davon abhängig sei, wie dieses ‚Fremde‘ und wie auch das ‚Eigene‘ beschrieben werde.⁸⁵ „In dieser Funktion verortet Rorty die poetische, die künstlerische Praxis. Er definiert sie durch eine strenge Korrelation von Poetik und Politik.“⁸⁶ Diese Korrelation äußert sich darin, dass ‚wir‘ unentwegt mit Literatur, Kunst, Musik und Film neue poetische Formen und Ausdrucksmöglichkeiten erfinden, welche die solidarischen Grenzen des Wir der Gemeinschaft ausdehnen und die „Sensibilität“ gegenüber dem ‚Anderen‘ steigern.⁸⁷ Auf diese Weise manifestiert sich im poetischen Handeln oder Machen eine politische Dimension und vice versa:

Die poetischen Erfindungen der Formen, Metaphern und Bilder, mit denen sich die gemeinsame Welt neu und anders beschreiben lässt, bringen zugleich jenes freie Selbst zur Geltung, an dem aller Fortschritt sich bemisst. Oder anders formuliert, Poetik und Politik bezeichnen zwei aufeinander verwiesene Aspekte des Politischen, zwei Weisen des ‚Machens‘, der Poesis des moralischen Fortschritts.⁸⁸

Diese poetische und poetische Dimension politischer Praxis greift nicht nur in den Kategorien formaler Argumentation, sondern richtet sich auf affektive Weise an die „Ebene ästhetischer Erfahrungsmodalitäten“, so Kappelhoff: „Sie implizieren poetische Konzepte kinematografischer Erfahrungsweisen, die sich auf die Formen des Fühlens selbst als den affektiven Grund des Gemeinwesens beziehen.“⁸⁹ Mit anderen Worten: Die Grenzen des Gemeinwesens werden erweitert,

⁸⁴ Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 34.

⁸⁵ Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 34. Vgl. auch Rorty: *Kontingenz, Ironie und Solidarität*, S. 16. Ich möchte hier – ohne nochmals intensiver darauf einzugehen – an die Ausführungen zum ethnologischen Schreiben erinnern, mit denen ich mich in Teil I beschäftigt habe und die eben die Frage danach stellen, wie das Eigene als auch das Andere und auch das Eigene durch das Andere, beschrieben werden kann.

⁸⁶ Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 34.

⁸⁷ Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 35.

⁸⁸ Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 35.

⁸⁹ Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 37.

indem, zum Beispiel durch Filme, das „Wahrnehmungsempfinden selbst zum Gegenstand der Modulation“ wird.⁹⁰ Als methodische Perspektivierung schlägt Kappelhoff daraus folgernd vor, „nach den medialen Praktiken und Modalitäten [zu] fragen [...], in denen das Gefühl für die gemeinsam geteilte Welt selbst zum primären Gegenstand poetischen Machens wird“⁹¹. Mit diesen ‚medialen Praktiken und Modalitäten‘ ist somit auch eine methodisch-analytische Richtung beschrieben, welche konkret nach den poetischen Herstellungsformen des affektiven Appells an den Gemeinschaftssinn fahndet – dem fortgesetzten Machen als Politik.

In dieser Perspektive ‚ästhetischer Erfahrungsmodalitäten‘ ist das poetische und politische Machen der filmischen Bilder über die bildräumlich subjektivierte Erfahrung des Filme-Sehens mit mir als Zuschauendem verwoben; dieses Machen kann sich überhaupt im Sinne einer Poiesis des Filme-Sehens nur in der Erfahrung der Zuschauenden herstellen. Somit beschreibt dieser politische Gestus des Machens nicht nur diegetische oder narrative Dimensionen, sondern vor allem auch die affektive Ebene poetischer Herstellung. Das heißt, die spezifische Art und Weise, wie die filmische Welt in der Erfahrung beschrieben wird, beinhaltet selbst bereits den politischen Aspekt des Machens. Die filmischen Poetiken beschreiben damit nicht nur die ‚Einbürgerung des Fremden‘ – die Erweiterung des Wir-Gefühls –, sondern die Poetiken dieser Filme ‚sind‘ diese Einbürgerung.

Wenn ich jetzt die Frage nach dieser ‚Einbürgerung des Fremden‘ im beschriebenen Ausschnitt aus *FACK JU GÖHTE 3* stelle – die hier in der Tat eine Verschlingung heterogener, semantischer Einbürgerungen ist –, so lassen sich mehrere Ebenen bestimmen. Zum einen werden die vier Schüler*innen in den Kreis der ‚Bildungswilligen‘ aufgenommen; sie streifen die Hülle der ‚Bildungsferne‘ ab und streben aus eigenem Antrieb nach der Aufnahme in die Sphären des gebildeten Bürgertums.⁹² Dies ist weiterhin ein Aspekt der Ausweitung der Grenzen des Wir, als dass diese Schüler*innen nicht dem Bild der Abituraspirant*innen entsprechen, wie ich sie in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm in der Regel gefunden habe: Zu sehr sind sie durch ihren Habitus, ihre Einstellung zur Schule, ihre Handlungen und nicht zuletzt ihre Namen (Chantal, Zeynep und Burak) karikaturesk überiden-

90 Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 38. Mit der Perspektivierung auf das Genrekinos des US-amerikanischen Kriegsfilms findet Kappelhoff die Möglichkeit dieses als eine „exemplarische poetische Praxis in der ‚Geschichte des Machens““ zu begreifen. Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 50.

91 Kappelhoff: *Genre und Gemeinsinn*, S. 38.

92 Die Kategorie der ‚Bildungsferne‘ verweist im bildungswissenschaftlichen Kontext zumeist auf einen niederen „schulischen und/oder beruflichen [Abschluss, CR]“ oder das Fehlen eines solchen und die mangelnde „Einbindung in das Erwerbsleben“; im öffentlichen Diskurs steht ‚Bildungsferne‘ jedoch meist „pauschal für die Ablehnung bzw. Enthaltensamkeit gegenüber akademisch kulturellen Praktiken“. Wiezorek, Pardo-Puhmann: *Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit*, S. 199.

tifiziert mit den fiktionalen Insignien einer populären Vorstellung von ‚Bildungsferne‘. Die letzte Ausweitung der gemeinschaftlichen Grenzen des Wir auf der Erzählebene findet in der Kooperation zwischen den vier Jugendlichen und den beiden Schülerinnen Laura und Meike statt, denen ‚bei Sport‘ geholfen wird – diese unwahrscheinliche, symbiotische Allianz von ‚coolen Kids‘ und ‚unsportlichen Strebern‘ ist somit der ultimative Schulterchluss zweier oft zu findender semantischer Tropen in schulischen Fiktionen.

Auf einer zweiten, bildräumlichen Ebene findet sich die ‚Einbürgerung des Fremden‘ als die Modulation der Wahrnehmungsposition dieser Gemeinschaft; als sinnlicher Einspruch in die repräsentativen Grenzen einer konsensuellen Alltagswahrnehmung, welche Chantal, Zeynep und Burak diese Einbürgerung vielleicht nicht gestatten würde. Das sinnliche Erleben dieser Trainingsmontage wird zur politischen Praxis eines poetischen Machens. Im Bildraum der Montage unterliegt meine eigene Erfahrung, mein Fühlen und Wahrnehmen einer Subjektivierung, die das Gelingen dieser ‚Einbürgerungen‘, dieser heterogenen und komplexen Vergemeinschaftungen als utopisches Projekt erst realisiert. Die Geschlossenheit dieser dynamischen, bildräumlichen Entfaltung von Bewegungen – vom Stocken und Zögern, dem langsamen, zähen und widerwilligen Anschieben bis zum sich selbstständig fortsetzenden Weiterlaufen – lässt Bildung hier als raumgreifende, dynamische und musikalische Bewegung entstehen und sich fortsetzen. Doch die utopische Vergemeinschaftung und sinnliche Grenzverschiebung hat einen Haken.

Die semantische Bedeutung von Bildung wird hier durch die Trainingsmontage in eine linear sich ausbreitende Darstellung körperlicher Arbeit transformiert. Bildung ist dabei in vielerlei Hinsicht als Parallele zu sportlicher Aktivität und Anstrengung angelegt oder anders gesagt, etwas, das man trainieren kann – nicht unähnlich körperlicher Fitness. Doch Bildung, wie ich mit Blick auf Humboldt noch einmal wiederhole, kann man sich nicht antrainieren. Hier geht es vielmehr um die Ausbildung zum faktischen Wissensabruf – interessanterweise wird zu keinem Zeitpunkt erwähnt, welche Inhalte hier erlernt oder später abgefragt werden. Dies ist innerhalb der politischen Praxis des Films eine folgenschwere Setzung. Denn auf diese Weise wird Bildung und Bildungserfolg an die eigene Leistungsbereitschaft und den individuellen Durchhaltewillen als Form der Selbstoptimierung gekoppelt. In der poetischen Logik des Bildraums, die der Logik anderer ‚Trainingsmontagen‘ folgt, ist Bildung hier auch kein offener Prozess mehr, sondern einer, der schon am Anfang auf ein Ziel hin ausgerichtet ist: den bestandenen Test und den Applaus nach dem Song.

Rorty und Rancière

Auf einer gewissen Ebene stehen sich Rancières Politikbegriff – als Einspruch in die bestehende Aufteilung des Sinnlichen – und Rortys Politikbegriff – als immerwährendes, fortgesetztes Machen im Erweitern gemeinschaftlicher Grenzen – sehr viel näher, als es vielleicht den Anschein haben mag. Beiden liegt ein immerwährender Wandel, eine Veränderung zugrunde, die nicht anhalten darf und kontinuierlich sich ausdehnend die Gemeinschaft transformiert.⁹³ Auch die Vorstellung einer ‚Grenze‘ oder eines ‚Außerhalb‘ der solidarischen Gemeinschaft wie auch die Möglichkeit, diese zu erweitern, bietet dabei einen Anknüpfungspunkt an Rancières Einspruch. Das, was außerhalb der Grenzen des Wir liegt, ist das, was nicht gehört und gesehen wird; was innerhalb einer repräsentativen Aufteilung des Sinnlichen keine Äußerungsrechte besitzt. Diese Unsichtbaren sind nicht einfach dort, weil sie nicht wissen, wie sie sich hör- und sichtbar machen sollen, sondern werden durch den aktiven Sprechakt derjenigen, die sprechen können, erst in diese Position versetzt.

Zwei Beispiele aus der Bildungsforschung machen ähnliche Mechanismen in der Herstellung der Wahrnehmung von ‚Bildungsferne‘ deutlich. Wenn ich diese jetzt kurz vorstelle, geht es mir hier nicht um eine repräsentative Übertragung dieser Beispiele auf die Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm oder die Postulierung einer Kausalität. Vielmehr möchte ich aufzeigen, inwiefern diese Diskurse Bestandteil einer Alltagswahrnehmung sind und als diese auch Eingang in die Fiktionen und somit auch in ein historisch Imaginäres der Schule finden können. Christine Wiezorek und Margaret Pardo-Puhmann haben am Beispiel des Bildungsberichts 2010 aufgezeigt, „inwiefern Armut, Bildungsferne und Erziehungsunfähigkeit in pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Normalitätsvorstellungen eine Trias sich gegenseitig bedingender Faktoren bilden“, und diskutieren, wie diese Faktoren „zur Charakteristik eines Milieus beziehungsweise einer sozialen Schicht dienen und damit die gesellschaftliche ungleichheitsverfestigende Perspek-

⁹³ Hier findet sich zudem jenes *Movens* wieder, dass sich mit Lyman Tower Sargent auch als Utopismus beschreiben ließe. Utopismus bezeichnet er als „soziales Träumen; also als die Träume und Alpträume, welche die Frage betreffen, wie Gruppen von Menschen ihr Leben organisieren und die üblicherweise das Bild einer radikal veränderten Gesellschaft – im Verhältnis zu der Gesellschaft, in der die Träumenden leben – entwickeln. Doch nicht alle diese Träume sind notwendigerweise radikal, denn zu jeder Zeit träumen Menschen auch von grundlegend vertrauten Dingen.“ Lyman Tower Sargent: Wiedersehen mit den drei Gesichtern des Utopismus. In: *Zeitschrift für Fantastikforschung* 2/1 (2012), S. 98–144. Vgl. auch Christian Rüdiger: Die Affektrhetorik utopistischer Gemeinschaftsbildung in Wolfgang Schleifs „Die Störenfriede“ (1953). In: Steffi Ebert, Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.): *Von Pionieren und Piraten. Der DEFA-Kinderfilm in seinen kulturhistorischen, filmästhetischen und ideologischen Dimensionen*. Heidelberg 2021, S. 71–92.

tive auf dieses Milieu“ prägen können.⁹⁴ Die Autorinnen kritisieren, dass bereits der Begriff der ‚Bildungsferne‘ „[l]ebensweltlich erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen“ als „etwas nicht Bildungsrelevantes“ ausklammere und somit bereits die Kategorie der ‚Bildungsferne‘ eine „Ungleichheitssemantik“ transportiere.⁹⁵ Somit werde das Konzept der Bildung in der Begrifflichkeit der ‚Bildungsferne‘ auf den Aspekt der zertifizierbaren Ausbildung reduziert. Dabei stelle die „Priorisierung institutioneller Bildung“ einen Normierungsprozess dar, der zur „Aufrechterhaltung einer gesellschaftlichen Ungleichheitsstruktur beiträgt“.⁹⁶ Dies führe innerhalb der symbolischen Ordnung der Gesellschaft zu einem symbolischen Ausschluss- und Ausgrenzungsvorgang sozialer Gruppen seitens der Klassifizierenden.⁹⁷

Und Frank-Olaf Radtke hat in seiner umfassenden Metastudie zu ethnischen Zuschreibungen im deutschen Bildungssystem herauspräpariert, dass die Schule Kinder nicht direkt auf Basis ihrer Staatszugehörigkeit diskriminiere, sondern durch den Prozess der Homogenisierung von Lerngruppen.⁹⁸ Trotzdem werde die Differenzierung nach ethnischen Merkmalen „prominent in der Kommunikation der Organisation“ hervorgehoben, um „Begründung und Darstellung der wie immer zustande gekommenen Selektions- und Allokationsentscheidungen“ nachträglich zu legitimieren.⁹⁹ Obwohl sich in Studien gezeigt habe, dass sämtliche „kultur-deterministischen Deutungen“ von Bildungungerechtigkeit unter Migrant*innenkindern haltlos seien, orientieren sich die Erklärungsmuster der Institutionen nicht selten an ‚kulturellen‘ oder ‚ethnischen‘ Attribuierungen der Migrant*innenkinder und ihrer Familien („blaming the victim“).¹⁰⁰ Das heißt, hier werde „Plausibilität und Legitimation [...] durch Attribuierung von kulturspezifischen Merkmalskonstellationen erzeugt“.¹⁰¹

Zurück zum Film. Indem die Szene aus *FACK JU GÖHTE 3* den Bildungserfolg als sportliche Herausforderung dynamisiert, aktualisiert sie im gleichen Atemzug den Bildungsmisserfolg anderer ‚Benachteiligter‘ in der Alltagswahrnehmung von

94 Wiezorek, Pardo-Puhmann: Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit, S. 198.

95 Wiezorek, Pardo-Puhmann: Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit, S. 199.

96 Wiezorek, Pardo-Puhmann: Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit, S. 212.

97 Vgl. Wiezorek, Pardo-Puhmann: Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit, S. 212.

98 Frank-Olaf Radtke: Schule und Ethnizität. In: Werner Helsper, Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden 2008, S. 651–672, hier S. 667. Das „Disziplinarregime“, so bereits Michel Foucault, individualisiere die Abweichungen von der Norm mehr als die Konformität: „In einem Disziplinarsystem wird das Kind mehr individualisiert als der Erwachsene, der Kranke mehr als der Gesunde, der Wahnsinnige und der Delinquent mehr als der Normale.“ Das Individuum ist das Produkt der „Machttechnologie der ‚Disziplin‘“ der Moderne, ohne dass es nicht existieren würde. Foucault: *Die Mittel*, S. 212.

99 Radtke: Schule und Ethnizität, S. 667.

100 Radtke: Schule und Ethnizität, S. 662.

101 Radtke: Schule und Ethnizität, S. 667.

Schule mit individueller Faulheit. Auf diese Weise steht die politische Praxis der Selbstoptimierung in Gesellschaft anderer Filme, die ihr politisches Machen vor allem in der affirmativen Bestätigung oder Reproduktion eines repräsentativen Regimes realisieren. Die ‚Einbürgerung des Fremden‘ in der Fiktion dieser Welten, geht Hand in Hand mit der Bestätigung der Ausbürgerung des ‚Fremden‘ in der Alltagswelt. Die ‚gymnasial situierten‘ Fiktionen von Schule im deutschen Spielfilm schließen, dieser Logik radikal folgend, durch ihre ‚Parlamente‘ und das Handeln ihrer Schüler*innen im gleichen Atemzug alle diejenigen von ihrer Welt aus, die nicht Teil ihrer sind.

Die Frage nach den Grenzen der Gemeinschaft ist somit auf der einen Seite introspektiv: Wenn ich diese Frage stellen kann, dann bin ich selbst in der Position sie zu formulieren, was bedeutet, dass ich sprechen kann und ‚nachdenken‘ muss, wen ich durch meinen Sprechakt ausschließe. Auf der anderen Seite kann ich selbst, im Sinne Rancières, die Unsicht- und Unhörbaren nicht in Erscheinung treten lassen – was wieder nur eine polizeiliche Positionierung von meiner Seite aus wäre –; als politischer Einspruch müssen sie sich selbst hör- und sichtbar machen. Ich habe gezeigt, dass Filme wie RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH oder ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME einen genuinen ästhetischen Einspruch in die Bildräume hegemonialer Sinnlichkeit formulieren und ihre Sichtbarkeit, ihre Sprache und ihre Tätigkeiten aktiv und politisch wirkmächtig einfordern können. Dabei bezieht sich ihre sinnliche Erfahrbarkeit nicht nur auf die Filme an sich, sondern kann sich – im Sinne einer Poiesis des Filme-Sehens – eben auch auf die gemeinsam erlebbare Welt anderer Filme ausdehnen: die Grenzen der sinnlich erlebten Gemeinschaft erweitern.

Die Öffnung des Diskurses – Anschlüsse an Fragen des Postkolonialismus

An dieser Stelle möchte ich für einen Moment den Blick der hier in Anschlag gebrachten Schlussfolgerungen und theoretischen Prämissen weiten. Sowohl Rancières Überlegungen zur Aufteilung des Sinnlichen als auch Rortys Ideen zum politischen Machen tragen Implikationen für intersektionale Diskurse, etwa die Gender- und Postkolonialismus-Forschung in sich. Fragen danach, wer unter welchen Umständen reden und sichtbar sein kann und wie sich diejenigen außerhalb normativer Machtstrukturen im wahrsten Sinn des Wortes ‚Gehör‘ verschaffen sollen, wie auch Fragen nach Identitätskonstruktionen und der Normativität unserer eigenen Alltagswahrnehmung treten dabei in den Vordergrund. Ich werde hier mit Frantz Fanon und Martina Tißberger nur einen engen Blick auf ein sehr breites und umfangliches Themenfeld werfen können.

Ein zentrales Thema für Frantz Fanon ist die phänomenale Zurichtung des eigenen (schwarzen) Körpers in kolonialen Diskursen. So skizziert er in *Black Skin*,

White Masks ein „historico-racial schema“, welches seine Wahrnehmung der Welt und sein Handeln in ihr wie auch seine Wahrnehmung durch andere (Weiße) strukturiert:

Below the corporeal schema I had sketched a historico-racial schema. The elements that I used had been provided for me not by „residual sensations and perceptions primarily of a tactile, vestibular, kinesthetic, and visual character,“ but by the other, the white man, who had woven me out of a thousand details, anecdotes, stories.¹⁰²

Die passive Konstruktion der eigenen Wahrnehmung beschreibt eine Machtlosigkeit über die Deutungshoheit des eigenen Selbst, welche sich auch bei Martina Tißberger und ihrer Analyse US-amerikanischer Kolonialliteratur wiederfindet: „Das Sprechen der Schwarzen wird vermieden, es wird *für* oder *über* sie gesprochen.“¹⁰³ Das repräsentative und hierarchisierende Denken eines normativen Diskurses über diejenigen die innerhalb des Diskurses nicht über ihre eigene Stimme oder ihr Erscheinen entscheiden dürfen, bestimmt dabei nach Fanon nicht nur ihren Platz, sondern schreibt ihnen zudem eine äußerliche Sinnlichkeit zu; degradiert die körperliche und semantische Selbstbestimmung auf ein bereits existierendes Klischee: „And so it is not I who make a meaning for myself, but it is the meaning that was already there, pre-existing, waiting for me.“¹⁰⁴ Ein Klischee, welches (in diesem Fall) immer schon inferior, sündhaft, schuldig ist: „Sin is Negro as virtue is white. All those white men in a group, guns in their hands, cannot be wrong. I am guilty. I do not know of what, but I know that I am no good.“¹⁰⁵ Da das eigene Wahrnehmen und die eigene Sprache so schon immer vom (hier weißen) Konsens produziert werden, kann das (An-)Erkennen des ‚Fremden‘ – des dem Konsens devianten – nicht vom repräsentativen Konsens, sondern muss von einem aktiven Einspruch der ‚Unsichtbaren‘ ausgehen: „One day the White Master, *without conflict*, recognized the Negro slave. But the former slave wants to *make himself recognized*.“¹⁰⁶

Wenn Fanon über sein eigenes Schwarzsein im weißen Machtdiskurs schreibt, wie verhält sich eine weiße (rassistische) Wahrnehmung dazu? Tißberger resümiert, dass Rassismus im sozial- und geisteswissenschaftlichen Diskurs in der Regel entweder auf individualisierten oder auf „diskursiven, systematischen und habitu-

102 Frantz Fanon: *Black Skin, White Masks* [1952]. New York 2008, S. 84.

103 Martina Tißberger: *Dark Continents und das UnBehagen in der weißen Kultur. Rassismus, Gender und Psychoanalyse aus einer Critical-Whiteness-Perspektive*. Münster 2013, S. 230. Hervorhebung im Original.

104 Fanon: *Black Skin, White Masks*, S. 102.

105 Fanon: *Black Skin, White Masks*, S. 106.

106 Fanon: *Black Skin, White Masks*, S. 169. Hervorhebungen im Original.

ellen Ebenen¹⁰⁷ verortet werde. Sie schlägt allerdings vor, die „subjektive Ebene des Rassismus“ an der Schnittstelle zwischen Individuum und Diskurs zu suchen und dabei die Genese des Subjektbegriffs selbst zu dekolonisieren.¹⁰⁸ Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass struktureller Rassismus ein „konstitutives Moment für das Subjekt und die Kultur der (Post)Moderne“ darstellt.¹⁰⁹ Dieses Moment anzuerkennen und zu untersuchen, sei ein wichtiges Ziel der Critical-Whiteness-Studies.¹¹⁰ Hier findet sich die Frage nach der Introspektion, die ich mit Bezug auf Rancière und die Grenzen der Gemeinschaft gerade angesprochen habe: Wer hat nicht die Macht, seine eigene Einbürgerung vorzunehmen? Der normative Diskurs über Erscheinungsweisen und Möglichkeiten des Sprechens führt zu einem Ausschluss nicht-konsensueller Sinnlichkeiten. Als prägendes Phänomen der rassistischen Moderne identifiziert Tißberger jedoch nicht den willentlichen Ausschluss von Sinnlichkeiten außerhalb des Konsenses, sondern die „Amnesie ‚weißer Identität‘“¹¹¹:

Der Begriff ‚weiße Identität‘ ist irreführend, denn das Bewusstsein im Kern des Subjekts der Moderne ist von dieser Amnesie gekennzeichnet. Eine ‚Identität‘ ist Teil des Bewusstseins, sie kann in der Regel von den jeweiligen Subjekten, die eine ‚Identität‘ beanspruchen, benannt werden. Im Kern ‚weißer Identität‘ ist jedoch eine Leerstelle. Die Bedeutung des Weißseins wird verdrängt.¹¹²

Worauf Tißberger hier abhebt, ist im Prinzip die Hypothese, dass das Konzept der Identität in der Moderne immer schon entlang normativer Machtdiskurse (Weißsein, Männlichkeit et cetera) konstruiert wurde und wird. Auf diese Weise seien abweichende Identitäten erst möglich geworden.¹¹³ Da der weiße Machtdiskurs diese normative Rolle jedoch verdrängt beziehungsweise leugnet, konnten rassistische Konzepte und Ideen sich auf das westliche Denken der Moderne ausbreiten:

107 Tißberger: *Dark Continents*, S. 10.

108 Vgl. Tißberger: *Dark Continents*, S. 10.

109 Tißberger: *Dark Continents*, S. 12.

110 „Rassismus wird hier nicht mehr als Abweichung von der Norm/alität betrachtet, sondern als konstitutives Moment für das Subjekt und die Kultur ‚des Westens‘ beziehungsweise der Moderne analysiert – was in der Peripherie lag, rückt ins Zentrum. Hier sind nicht mehr rassistisch markierte Subjekte, also die ‚Opfer‘ des Rassismus oder rassistische Einzeltäter_innen beziehungsweise Randgruppen der Gesellschaft wie etwa Neonazis im Blickfeld der Rassismusforschung, sondern das ‚ganz normale‘ weiße Subjekt – gebildet, aufgeklärt und selbst-verständlich nicht rassistisch.“ Tißberger: *Dark Continents*, S. 15.

111 Tißberger: *Dark Continents*, S. 233.

112 Tißberger: *Dark Continents*, S. 234.

113 Vgl. Tißberger: *Dark Continents*, S. 234. Dies wurde auch von anderer Seite formuliert, so zum Beispiel von Sara Ahmed. Vgl. Sara Ahmed: A Phenomenology of Whiteness. In: *Feminist theory* 8/2 (2007), S. 149–168.

Die Macht von Whiteness liegt darin, dass ‚Weißsein‘ den Weißen nicht bewusst ist. Dem gesellschaftlichen Bewusstsein gemäß sind alle Menschen gleich, Rassismus ist tabu. Die nach wie vor existierende und offensichtlich ungleiche Verteilung von Ressourcen, Privilegien, Wohlstand, Macht, Bildungschancen etc. entlang ‚rassischer‘ (wie auch ‚geschlechtlicher‘ und Klassen-) Grenzlinien muss also verdrängt werden. Wäre sie bewusst, dann befände sich das weiße Subjekt im Widerspruch. Der Widerspruch hat sich also auf Terrains jenseits des Bewusstseins verschoben.¹¹⁴

Und weiter: „Der problematischste Rassismus – der, welcher nicht politisch und juristisch adressiert werden kann – ist der Rassismus ‚wider Willen‘, der unbewusste; der Rassismus, der geleugnet wird und gerade deshalb besonders wirkmächtig ist.“¹¹⁵

Wenn ich über *FACK JU GÖHTE 3* geschrieben habe, dass er wie viele andere Filme sein politisches Machen vor allem in der affirmativen Bestätigung oder Reproduktion eines repräsentativen Regimes realisiert, so ist damit ein Stück weit eine ähnliche, unbewusste Amnesie normativer Machtdiskurse angesprochen. Wenn die ‚gymnasial situierten‘ Fiktionen von Schule im deutschen Spielfilm durch ihre ‚Parlamente‘ und das Handeln ihrer Schüler*innen alle diejenigen ausschließen, die nicht Teil ihrer sind, so tun sie dies nicht aus maliziösem Machtbewusstsein, sondern weil sie Teil eines politischen Machens sind, welches von einem bestimmten normativen Denken getragen wird – eines Denkens, welches sich um und durch die Macht eines gymnasialen, bürgerlichen Subjekts entwickelt hat: Die Fiktion des Gymnasiums ist die vorherrschende sinnliche Erscheinungsform der Schule im deutschen Spielfilm (ich werde mich im Kapitel 11 intensiv mit dieser Hypothese auseinandersetzen),¹¹⁶ zu diesem hegemonialen Subjekt müssen sich alle Fiktionen der Schule verhalten. Und wenn ich dieses Subjekt als eine Art normativer Identität beschreiben würde, so würde die spezifische Qualität der sozialen Selektion – welche die Schüler*innen an Gymnasien von denen anderer Schulformen trennt – zum konstituierenden Krite-

114 Tißberger: *Dark Continents*, S. 234–235.

115 Tißberger: *Dark Continents*, S. 235.

116 In ihrer Arbeit über eine *Phenomenology of whiteness* schreibt Sara Ahmed, dass weiße Körper sich nicht ihrem Weißsein stellen müssen, da die Räume und Objekt um sie herum für sie und durch sie geschaffen wurden: „Spaces also take shape by being orientated around some bodies, more than others. We can also consider ‚institutions‘ as orientation devices, which take the shape of ‚what‘ resides within them. After all, institutions provide collective or public spaces. When we describe institutions as ‚being‘ white (institutional whiteness), we are pointing to how institutional spaces are shaped by the proximity of some bodies and not others: white bodies gather, and cohere to form the edges of such spaces“ [Ahmed: *A Phenomenology of Whiteness*, S. 157]. In einer Übertragung ließe sich formulieren, dass das politische Machen der Filme sich vor allem als gymnasiale Fiktionen und im Sinne repräsentativer Logiken entfaltet, weil die Bildräume dieser Fiktionen schon immer von normativen Körpern und für normative Körper geschaffen wurden.

rium dieser gymnasialen und das heißt normativen schulischen Sinnlichkeit. Äußerungen anderer Fiktionen, wie die der Schüler*innen in *FACK JU GÖHTE 3*, müssen sich zu diesem Konsens verhalten – zum Beispiel, indem sie ihn reproduzieren: Sie bekommen am Ende das Abitur. In der Logik von Tißberger stellt die Fluchtung auf das Normativ die einzige Möglichkeit dar, diejenigen stumm bleiben zu lassen, die nicht reden sollen – die „verlorenen Referenten“:

Der Preis für diese Kultur – die weiße Dominanzkultur – ist lediglich ein schlechtes Gewissen hier und da und das Leben mit einer latenten Widersprüchlichkeit, das sich in Form eines Unbehagens artikuliert, wenn ‚der verlorene Referent spricht‘. Dieser Preis ist gering im Vergleich zu dem, den Nicht-Weiße für diese Kultur zahlen.¹¹⁷

Was die Diskussionen und Diskurse von Rancière und Arendt über Fanon bis Tißberger dabei mit den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm wie auch der Schule der Alltagswahrnehmung zusammenbringt, ist die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen und die Frage, wie sie unsere alltäglichen Wahrnehmungen und Handlungen strukturieren. Dabei geht es weniger darum, ‚ob‘ die Filme diese Auseinandersetzung bildlich zur Darstellung bringen, sondern ‚wie‘ sie sich in einem Dispositiv verhalten, in welchem die Wahrnehmung schon immer (ob unbewusst oder vergessen) durch normierende Machtverhältnisse strukturiert ist.

Bildung, Handeln, Machen

Im Rekurs auf Rancière, Humboldt, Arendt und schließlich Rorty und Kappelhoff habe ich an konkreten Filmbeispielen versucht, die Fiktion der Bildung (Humboldt) und die Idee des politischen Handelns (Arendt) in den Erzählräumen der diskutierten Filme an ein Konzept der Politik als poetischer Praxis der Bildräume anzubinden (Rorty). Ich wollte also nicht nur nach der Bildung, dem Handeln und dem politischen Machen der Kinder in den Fiktionen fragen, sondern den Fokus von ihnen auf die Bildung, das Handeln, und das politische Machen der Fiktionen selbst lenken; ein Machen, das sich in seiner affektiven Ansprache an die Betrachtenden und deren *sense of commonality* als Subjektivierung durch einen Bildraum analysieren lässt. Dabei hat die Analyse der Erzähl- und Bildräume gezeigt, dass beide – vor dem hier gewählten theoretischen Hintergrund – sehr unterschiedliche und teils sogar entgegengesetzte Vorstellungen von Bildung hervorbringen. Während die Filme auf der Handlungsebene ein gemeinschaftliches Handeln und die Selbstermächtigung zu diesem als gemeinschaftliches Movens der individuellen Entwick-

117 Tißberger: *Dark Continents*, S. 341.

lung und Reifung herausstellen, reproduzieren sie in ihrer repräsentativen Poetik meist jene dramaturgischen Rahmenbedingungen, denen Schule im deutschen Spielfilm seit der Weimarer Republik unterliegt. Das poetische und poietische Machen dieser Filme geht über ihre diegetische Dimension hinaus und steht nicht selten in Konflikt oder Widerspruch mit ihnen. Es geht nicht nur darum, dass die Gemeinschaften in diesen Fiktionen sich durch ein immer wieder fortgesetztes Machen zu politischem Handeln befähigen. Vielmehr stellen die Filme selbst ein poetisches Machen im Sinne Rortys dar, welches als politische Praxis zu betrachten ist. Wenn sie nicht einfach vorgegebene Sachverhalte und Zustände reflektieren oder repräsentieren, sondern selbst aktiv Gemeinschaften und gemeinsame Erfahrungsweisen hervorbringen, ausweiten, verteidigen und transformieren, so entwerfen sie in ihren poetischen Dimensionen selbst ‚Rhetoriken‘ des politischen Diskurses – weniger wie eine schulische Alltagswahrnehmung aussieht, sondern vielmehr, wie sich eine schulische, eine solidarische Gemeinschaftsweise erleben könnte.

10 Erziehung und Gesellschaft

Nachdem ich Bildung in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm als ein gemeinschaftliches Handeln der Schüler*innen beschrieben habe, welches sich – über seine narrative Verortung im Film hinaus – als politische Praxis des poetischen Machens äußert, werde ich von dieser Perspektive ausgehend unter Erziehung jetzt die ‚Involvierung‘ dessen untersuchen, was Hannah Arendt Gesellschaft nennt. Zu Beginn werde ich zur Orientierung eine überblicksartig angelegte, soziologisch inspirierte Definition des Erziehungsbegriffs voranstellen. Dann werde ich mich den poetischen Dimensionen am Beispiel von DER PAUKER zuwenden, welche mich zu Arendts Macht- und Gesellschaftsbegriff führen.

10.1 Theoretische Überlegungen zu Erziehung in Soziologie und Film

Am Scheitelpunkt zwischen Vergangenheit und Zukunft

Hannah Arendt beschäftigt sich in ihrem 1958 gehaltenem Vortrag zur *Krise in der Erziehung* mit der Historizität des gesellschaftlich-schulischen Prozesses:

Erziehen tun wir im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene oder geratende Welt, denn dies ist die menschliche Grundsituation, in welcher die Welt von sterblichen Händen geschaffen ist, um Sterblichen für eine begrenzte Zeit als Heimat zu dienen. Weil die Welt von Sterblichen gemacht ist, nutzt sie sich ab; und weil sie ihre Bewohner dauernd wechselt, ist sie in Gefahr, selbst so sterblich zu werden wie ihre Bewohner. Um die Welt gegen die Sterblichkeit ihrer Schöpfer und Bewohner im Sein zu halten, muß sie dauernd neu ingerenkt werden. Die Frage ist nur, daß wir so erziehen, daß ein Einrenken überhaupt möglich bleibt, wenn es auch natürlich nie gesichert werden kann. Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade weil wir nur hierauf unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, daß wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird.¹

Die Gesellschaft ist hier etwas, das einem steten Wandel unterliegen muss, um zu bestehen. Das Entstehen und Sich-Entfalten von Neuem muss also von der Gesellschaft zugelassen und gefördert werden, wenn sie weiter existieren will. Dieser Wandel entsteht auf sehr grundsätzlicher Ebene zunächst dadurch, dass neue Menschen geboren werden, die jedoch nicht ‚fertig‘, sondern „im Werden“ begriffen

1 Arendt: Die Krise in der Erziehung, S. 273.

sind.² Die Erziehung nimmt somit für Arendt in der Gesellschaft eine enorme Bedeutung ein, da sie dieses ‚Werden‘ begleiten und lenken soll, und zwar dergestalt, dass die Kinder auf der einen Seite zur Erneuerung der Welt befähigt werden, aber auf der anderen Seite – im Erneuern dieser – sie nicht gleich einreißen.³ Wenn ich hier an Filme denke, so kommen mir zum Beispiel die Kinder in *DAS WEIßE BAND – EINE DEUTSCHE KINDERGESCHICHTE* (Michael Haneke, DEU, AUT, FRA, ITA, USA 2009) in den Sinn, welche am Vorabend des ersten Weltkrieges eine autoritäre Erziehung durch die ältere Generation erfahren, die sie erst zu jenem Denken zu befähigen scheint, das ab Mitte der 1930er Jahre die Welt in Brand stecken wird.⁴ Mit einer gewissen propagandistischen Überspitzung findet sich diese Idee auch bereits etwas früher, in *DER UNTERTAN* oder in den Verfilmungen⁵ von Ödön von Horváths *Jugend ohne Gott*.

Viele Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm beschäftigen sich mit dieser paradigmatischen Umwälzung: die Verhandlung einer Vergangenheit, die sich unentwegt in eine neue und unberechenbare Zukunft wandelt. In der schulischen Alltagswelt entstammt diese Vergangenheit der historischen Situation der Institution, welche geprägt ist von der Bildungspolitik des Staates, den Lehrkräften, Lehrplänen, pädagogischen wie didaktischen Ansätzen, sozialen, kulturellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskursen. Diese Vergangenheit bestimmt maßgeblich, was für eine Gesellschaft das schulische System im Sinne seines Fortbestehens ‚braucht‘ und was dieses System tun müsste, um dies zu erreichen.⁶

2 Arendt: *Krise*, S. 266.

3 Vgl. Arendt: *Krise*, S. 269.

4 Vgl. hier auch Andrea Sabisch: *Grenzen der Lehre. Gedankensplitter zu „Das weiße Band. Eine deutsche Kindergeschichte“*. In: Manuel Zahn, Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden 2011, S. 203–216.

5 Zum Beispiel *WIE ICH EIN NEGER WURDE* und *NUR DER FREIHEIT GEHÖRT UNSER LEBEN* (Eberhard Itzenplitz, DEU 1969). Vgl. Ödön von Horváth: *Jugend ohne Gott* [1937]. Frankfurt am Main 1970.

6 Zwei Beispiele aus DDR und BRD sollen dies veranschaulichen. In der DDR wurde Bildung im sozialistischen Sinne als Erziehung verstanden: „In die Bildung wurde ein weltanschaulicher Interpretationsrahmen integriert, der die inhaltliche, kognitive Dynamik der Bildung regulieren soll, indem er sichert, daß alles Wissen letztlich in die Bestätigung des weltanschaulichen Rahmens mündet.“ [Dietmar Waterkamp: *Erziehung in der Schule*. In: Oskar Anweiler et al. (Hg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln 1990, S. 261–277, hier S. 264]. Auch in der BRD verfolgte man erzieherische Ansätze in der Schule, welche vor allem auf „harmonistischen Gemeinschaftsvorstellungen“ [Leschinsky, Kluchert: *Die erzieherische Funktion*, S. 27] der Weimarer Republik gründeten und auf die Vermittlung bürgerlicher Tugenden abzielten. Erst in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre kam eine politische Reflexivität in der Erziehung hinzu, welche demokratische Werte und politisches Bewusstsein fördern sollte. Vgl. Leschinsky, Kluchert: *Die erzieherische Funktion*, S. 27–28.

Auf der anderen Seite steht die Ungewissheit, was der ideologisch-pädagogische Impetus der Erziehung letztlich erreicht und was die Schüler*innen mit diesem anfangen. Dieser ‚Bruch‘ zwischen dem, was das schulisch-gesellschaftliche System in historischer Perspektive ‚beabsichtigt‘, und die Art und Weise, wie die Schüler*innen in der Gegenwart und innerhalb dieses Systems mit dieser Absicht umgehen, richtet das Augenmerk auf die längerfristige Perspektive, welche Zukunft aus diesem Bruch entstehen wird.⁷

Zum soziologischen und bildungswissenschaftlichen Erziehungsbegriff

Die allgemeingültigste Aussage über Erziehung im gesellschaftlichen Kontext ist, dass sie eine gezielte Beeinflussung der Einstellungen und des Verhaltens anderer Menschen darstellt. Auf diese Weise müsse zweckhafte Erziehung von der Bildung als Selbstzweck differenziert werden, so Hermann Giesecke.⁸ Émile Durkheim bezeichnet die „Gesamtheit von Einflüssen, welche die Natur oder andere Menschen auf unsere Intelligenz oder unseren Willen ausüben können“, als Erziehung.⁹ Und Christian Tarnai beschreibt in Anlehnung an Wolfgang Brezinka Erziehung als „Beeinflussungsversuch [...], ‚durch den man eine Verbesserung, Vervollkommnung oder Wertsteigerung der Persönlichkeit des Erzogenen erreichen will“.¹⁰ Giesecke spezifiziert in seiner Definition das allgemeine Ziel der Erziehung weiter und formuliert, dass es sich bei ihr weniger um ein psychologisches als ein soziales – in

⁷ Ein Film, der diesen gesellschaftlichen Bruch als filmische Fiktion äußerst prägnant auf den Punkt bringt, ist ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME.

⁸ Giesecke: Erziehung in der Schule, S. 79. An dieser Stelle möchte ich, mit Bezug auf Klaus-Jürgen Tillmann und Niklas Luhmann, die Erziehung auch von der Sozialisation abgrenzen; wobei erstere eine bewusste, gerichtete und auf Kommunikation beruhende pädagogische Bestrebung darstellt und letztere eher absichtslos ist [vgl. Tillmann: Schule als moralische Anstalt, S. 86 und vgl. Niklas Luhmann: Sozialisation und Erziehung [2002]. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 283–300, hier S. 287]. Da Erziehung für Luhmann zu jedem Augenblick einen kommunikativen Aushandlungsprozess darstellt, kann der Begriff für ihn inhaltlich nicht vordefiniert werden – auch Erziehungsziele sind für Luhmann damit nicht bestimmbar. Vgl. Luhmann: Sozialisation, S. 287.

⁹ Émile Durkheim: Erziehung, ihre Natur und ihre Rolle [1922]. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 69–83, hier S. 69.

¹⁰ Christian Tarnai: Erziehungsziele. In: Detlef H. Rost (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Basel 2010, S. 168–174, hier S. 168. Binnenzitat von: Wolfgang Brezinka: Erziehungsziele heute. Problematik und Leitlinien. In: *Pädagogische Rundschau* 45 (1991), S. 561–584, hier S. 561.

ein Kollektiv eingebettetes – Phänomen handelt, welches sich auf das beziehe, „was ein Individuum mit anderen *gemeinsam* haben soll“.¹¹ Und auch Durkheim macht den kollektiven und sozialen Aspekt der Erziehung stark, deren Ziel es sei, das „soziale Sein“ zu schaffen, welches sich aus den „geistigen Zuständen“ des jeweiligen Individuums und dem „System von Ideen, Gefühlen und Gewohnheiten, die nicht unsere Persönlichkeit ausdrücken, sondern die Gruppe oder verschiedene Gruppen, denen wir angehören“, zusammensetzt.¹² Bereits diese Schlaglichter aus der soziologischen Theorie und nicht zuletzt Durkheims Begrifflichkeit machen klar, dass Erziehung im gesellschaftlichen Kontext nicht nur die homogenisierende Formung von etwas bereits Existierendem meint, sondern durch diese Formung zudem die bewusste Herstellung eines spezifischen sozialen Seins – einer soziokulturellen Subjektivierung – versteht, welches unter der Prämisse der Reproduktion der Gesellschaft als für deren Bestehen notwendig angesehen wird. In Staudtes *DER UNTERTAN*, so könnte man argumentieren, ist die Herstellung einer ebensolchen sinnlichen Subjektivität zu erleben.

In der soziologischen Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff, seinen Zielen und Methoden ist man sich relativ einig, dass dieser nur historisch gedacht werden kann, da er von gesellschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Umständen, moralischen Vorstellungen, Werten und Normen bestimmt wird;¹³ es also eine Verbindung von ‚Erziehungsdenken‘ und ‚Gesellschaftsdenken‘ der jeweiligen ‚Epoche‘ gibt, wodurch Erziehung und Schule „strukturell politisiert“¹⁴ sind.¹⁵

11 Giesecke: *Erziehung in der Schule*, S. 72. Hervorhebung im Original. Giesecke schreibt, dass das Verständnis darüber, was in der Erziehung ein Mensch mit anderen gemeinsam haben soll, sich in Auseinandersetzung mit externen Ansprüchen und „[kollektiven] Selbstverständlichkeiten“ von Lehrer*innen, Eltern und Staat forme. Giesecke: *Erziehung in der Schule*, S. 73.

12 Durkheim: *Erziehung*, S. 76. Bei der Erziehung handelt es sich für Durkheim somit um eine „kollektive Funktion“, welche auch von der Gesellschaft beziehungsweise dem Staat kontrolliert und reguliert werden müsse, um nicht in Partikularität zu zerfallen. Durkheim: *Erziehung*, S. 81.

13 Vgl. Rekus: *Situation, Notwendigkeit und Möglichkeit*, S. 21–23. Erziehungssysteme sind nach Durkheim abhängig von „Religion, politischer Organisation, Grad der Wissenschaftsentwicklung, Zustand der Industrie usw.“ [Durkheim: *Erziehung*, S. 72]. Hans-Günter Rolff geht so weit, dass – im Gegensatz zu ihrer Aufgabe – die Ziele der Schule nicht abschließend definierbar seien. Vgl. Hans-Günter Rolff: *Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 4 (1992), S. 306–324, hier S. 315.

14 Rolff: *Schule als soziale Organisation*, S. 315.

15 Vgl. Theodor Geiger: *Erziehung als Gegenstand der Soziologie* [1930]. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 85–102, hier S. 85. Durkheim postuliert für jede Epoche einen vorherrschenden Erziehungstyp und weist darauf hin, dass die Erziehung nicht unabhängig von gesellschaftlichen ‚Ge-

Die institutionelle Struktur der Schule selbst stellt dabei, so Hans-Günter Rolff, „das zentrale Einfallstor für gesellschaftlich regulierte Einflüsse auf Erziehung und Unterricht dar“.¹⁶

Wie ich bei der Vorstellung der drei Funktionen von Schule geschrieben habe, wird mittlerweile durchaus Kritik an der Vorstellung des pädagogischen Hoheitsanspruchs im Bereich der Erziehung lauter. Obwohl im Prinzip unbestritten ist, dass die Schule und ihr soziales Gefüge eine starke Sozialisationswirkung haben,¹⁷ wird in der Theorie zunehmend der Zweifel geäußert, ob die Schule in einer pluralistischen Gesellschaft überhaupt noch Einfluss auf die moralische Erziehung nehmen könne; sei es durch die zunehmende Abstraktheit und Wissenschaftlichkeit der Lerninhalte¹⁸ oder die Emanzipierung der Institution Schule durch die Bildungsreformen seit den 1950er Jahren, durch welche „alle wesentlichen normativen Ent-

bräuchen‘ zu denken sei: Die Gesellschaft übe über ihr Erziehungssystem einen „unwiderstehlichen Einfluß auf die Individuen“ aus [Durkheim: Erziehung, S. 72]. So hält auch Christian Tarnai fest, dass bei Lehrer*innen, Erzieher*innen und Eltern im Augenblick (2010) „Ehrlichkeit, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein und Hilfsbereitschaft“ zu den präferierten Erziehungszielen gehören, „Konformität und Leistung“ hingegen weniger [Tarnai: Erziehungsziele, S. 172]. Dabei sei zu beachten, dass sich die Einstellung der gewünschten Erziehungsziele seit den 1950er Jahren von Konformität hin zu Autonomie verschoben hätten, was von Tarnai als Ausdruck eines allgemeinen Wertewandels interpretiert wird.

16 Klaus-Jürgen Tillmann: Theorie der Schule. Eine Einführung. In: Ders. (Hg.): *Schultheorien*. Hamburg 1987, S. 7–19, hier S. 10. In dem Sinne, dass Schule von vielen Bildungspolitiker*innen und Pädagog*innen als „moralische Anstalt“ gesehen werde, unterscheiden Leschinsky und Kluchert hier zwei Felder – welche aber schwer eindeutig zu trennen seien: Schulzucht als Äquivalent zu Schulordnungen, durch welche der geordnete Schulbetrieb geregelt werden soll und durch Tugenden wie „Ordnlichkeit, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Gehorsam, Fleiß“ gekennzeichnet ist und der „allgemeinen Sittlichkeit“, welche für Werte und Normen – zum Beispiel des Sozialverhaltens, der Sexual- und Arbeitsmoral – und die Einstellung gegenüber Genussmitteln und der Umwelt stehe. Leschinsky, Kluchert: Die erzieherische Funktion, S. 29 und vgl. Leschinsky, Kluchert: Die erzieherische Funktion, S. 28–29.

17 Für Talcott Parsons stellt die Schulklasse neben anderen sozialen und gesellschaftlichen Instanzen (zum Beispiel der Familie) die zentrale „Sozialisationsinstanz“ dar [Talcott Parsons: Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft [1959]. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 103–124, hier S. 103–104]. Schule bringt Kinder gleichen Alters in Gruppen zusammen, in welchen sie unter *peers* soziale, emotionale und kommunikative Erfahrungen sammeln und Bedürfnisse befriedigen. Dabei entfaltet sich eine „Kinderwelt“, welche von den Erwachsenen nicht (vollständig) durchbrochen werden kann, nach eigenen Regeln funktioniert und in denen eigene Krisen bewältigt werden. Tillmann: Schule als moralische Anstalt, S. 84.

18 Vgl. Rekus: Situation, Notwendigkeit und Möglichkeit, S. 21–22.

scheidungen freigegeben“ worden seien.¹⁹ Es ist dies ein Diskurs, der auch in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm noch nachhallt.

Erziehung und Film

Erziehung beschreibe ich in Anlehnung an die bisherigen Ausführungen zur Bildung als das Hervorbringen und Modulieren des bildenden Handelns. Dabei verstehe ich Erziehung im Film als das Einander-Angleichen von heterogenen Äußerungen einer Fiktion; so wie auch Giesecke davon spricht, dass Erziehung sich auf das bezieht, „was ein Individuum mit anderen *gemeinsam* haben soll“.²⁰ Die soziologische Herleitung des Erziehungsbegriffs bringt in seiner direkten Übertragung auf die filmische Fiktion allerdings auch einen anderen Aspekt in die Analyse mit ein: Intentionalität. Erziehung ist – im Gegensatz zur Sozialisation – eine von Individuen oder Institutionen ausgehende und auf ein spezifisches Individuum oder Kollektiv hin ausgerichtete Kraft, mit einer meist ebenso spezifisch beschreibbaren Erziehungsabsicht. Dadurch wäre ein filmanalytischer Ansatz denkbar, der nach kausal-logischen Verknüpfungen in der Handlung sucht oder figurenpsychologische Absichten, Mittel, Auswirkungen und Rhetoriken in Wort und Bild in den Fokus nimmt. Auf der anderen Seite besteht die Möglichkeit, Erziehung im phänomenologischen Kontext auch weitaus ‚offener‘ zu verstehen; zum Beispiel indem man die Idee der Subjektivierung des Bildraums und das mit ihr einhergehende sinnliche Kalkül als ‚Beeinflussung‘ beziehungsweise Formung sinnlicher Erfahrung einer Weltwahrnehmung beschreibt oder das „Be- und Umschreiben der zeitlichen und räumlichen Koordinaten unserer alltäglichen Wahrnehmungswelt“²¹ in der Poiesis des Filme-Sehens als Form der Erziehung versteht (im nächsten Kapitel zur Selektion werde ich diese Konnotation noch einmal aufgreifen). Im Sinne ideologie-, medien und konsumkritischer Ansätze, welche Kino und Film als Formen der Erziehung, ideologischen Beeinflussung und Formung verstehen, weitet sich das theoretische Feld an Ansätzen und Zugängen in alle Richtungen bis zur Beliebigkeit aus.²²

Ich möchte der theoretischen Übersicht halber mit *DER PAUKER* ein Beispiel aus Teil II meines Buches aufgreifen: zum einen, weil dieser Film mir hilfreich

¹⁹ Vgl. Giesecke: *Erziehung in der Schule*, S. 74.

²⁰ Giesecke: *Erziehung in der Schule*, S. 72. Hervorhebung im Original.

²¹ Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 17.

²² Man denke hier beispielsweise an Benjamin: *Das Kunstwerk*; Baudry: *Ideologische Effekte*; Koch: *Schule im Kino*; Winfried Pauleit: *Kinematograph und Zeigestock. Ähnlichkeit und Differenz der visuellen Anordnungen von Kino und Schule*. In: Helene Decke-Cornill, Renate Luca (Hg.): *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche*. München 2007, S. 59–71.

erscheint, den gordischen Knoten um die theoretische Bedeutungsvielfalt von ‚Erziehung und Schule im deutschen Spielfilm‘ zu lösen; und zum anderen, weil ich zuvor zwar festgestellt habe, dass DER PAUKER einen Dissens in einen Konsens wandelt, aber noch nicht erörtert habe, wie er dies umsetzt; wie hier Erziehung fikionalisiert wird. Dabei werde ich die in der letzten Analyse dieses Films aufgenommene Spur der heterogenen Bewegungsqualitäten und -dimensionen von Klasse und Lehrer wieder aufgreifen und verfolgen, wie sie sich im Verlauf des Films zueinander verhalten. Ich werde allerdings – ob des Umfangs des dabei entstehenden Materials – keine feingliedrige Bildraumanalyse des gesamten Films vornehmen können, sondern vielmehr die transformierende ‚Angleichung‘ der semantischen und poetischen Bewegungsbeziehungen nachzeichnen. Indem ich mich auf Hannah Arendts Arbeiten zu Gesellschaft und Macht beziehe, werde ich dabei das ‚Problem‘ der Intentionalität des Erziehungsbegriffs insofern umgehen, indem ich anstelle einer fixen und gerichteten Kraft das dynamische Verhältnis zwischen handelnden Entitäten in einem auf Aushandlung beruhenden System in den Mittelpunkt rücke.

10.2 Die Bewegung der Gesellschaft – nochmals DER PAUKER

Zur Erinnerung: Der erfolgreiche Studienrat Dr. Hermann Seidel (Heinz Rühmann), dessen auf Autorität basierendes Lehrkonzept ihn zum Vorzeigelehrer einer Kleinstadtschule hat werden lassen, wird von dieser in die Großstadt versetzt. Dort ist er mit einer aufmüpfigen Jungenklasse konfrontiert, die ihn als Autoritätsfigur ignoriert und das Selbstverständnis des Pädagogen auf eine harte Probe stellt. Ihm gegenüber steht der charismatische Harry Engelmann (Klaus Löwitsch). Er wurde bereits der Schule verwiesen und ist der Anführer eines Motorrad-Clubs, welchem der Großteil der Schüler angehört – unter ihnen auch der mit seiner Schwester (Wera Frydtberg) alleinlebende Achim Bork (Peter Kraus). Im Bestreben, das Vertrauen der Klasse zu gewinnen beziehungsweise eine Möglichkeit zu erlangen, seine Autorität zu stabilisieren, weitet Dr. Seidel seinen pädagogischen Aktionsradius kontinuierlich, vom Klassenraum ausgehend, in die Privatsphäre seiner Schüler aus. Als er sich so zunehmend zwischen Harry und ‚seine Gang‘ schiebt, kommt es zum gewalttätigen Zusammenstoß zwischen den beiden Antagonisten. Harry durchtrennt heimlich die Bremsleitung eines von den Schülern und Dr. Seidel wieder zusammengebauten Schrottplatzautos, mit welchem der Lehrer den jugendlichen Fahrunterricht gibt, und der resultierende Unfall bricht nicht nur einem Schüler den Arm, sondern beschädigt auch Dr. Seidels professionelle Reputation in der Schule. Die Klasse löst sich daraufhin vom nun flüchtigen Harry und setzt sich für ihren ‚Pauker‘ ein. Am Ende besteht sie aus streb- und folgsamen Schülern, die

die anrückende Inspektion des Oberschulrats (Ernst Fritz Fürbringer) mit Bravour überstehen. Die chaotische und diffuse Klasse wurde unter dem unermüdlichen Einwirken Dr. Seidels zu einem funktionierenden und auf ihre gesellschaftlichen Aufgaben vorbereiteten Klassenkörper erzogen.

Heterogene Bewegungsqualitäten

Ich werfe zunächst einen Blick auf die miteinander verschränkten Bewegungsdimensionen von Lehrer und Schülern. Dr. Seidel ist zu Beginn des Films ein gravitärisches Zentrum, zu dem sich alles innerhalb seines Bedeutungsradius verhält: Passanten, Schüler*innen und Personen des öffentlichen Lebens verlangsamen in seiner Gegenwart ihren Schritt oder nicken ehrerbietig. Wenn er die Pausenaufsicht auf dem Kleinstadt-Schulhof innehat, erstirbt der Lärm tobender Schüler*innen augenblicklich und die eben noch chaotisch durcheinanderwirbelnden Kinder bilden einen geordneten und gleichmäßig dahinfließenden Ring um den Lehrer [Abb. 44]. Dr. Seidel durchmisst mit abgezirkelten Schritten, schnurgeraden Bahnen und knallenden Hacken die Räume dieses Films, während seine Arme und Finger zackige, doch zugleich filigrane Manöver ausführen – ich denke hier an die in Teil II beschriebenen Handgesten. Seine stringenten und konsequenten Bewegungen stellen ihn als von innerer, selbstsicherer Logik angetriebenes Räderwerk her: wie ein gut geölter Motor, die Bewegungsdimensionen anderer Erscheinungen im Bild überblickend und kontrollierend.



Abb. 44: Bewegungsfigurationen, DER PAUKER.

Dr. Seidels artifizielle und ritualhafte Bewegungen, so akzentuiert, kontrolliert und kraftvoll sie auch sein mögen, sind im außerschulischen Alltag jedoch nicht anschlussfähig und verpuffen in der zwischenmenschlichen Leere der Zivilgesell-

schaft oder bleiben auf halbem Wege stecken. Im Konflikt dieser Verhältnisse, welche Dr. Seidels Bewegungen in unterschiedlichen Beziehungen mal als erfolgreich, aber sehr oft auch als inadäquat zeigen, wird deutlich, wie die Herstellung und Entfaltung seiner Bewegungen im Kreuzfeuer verschiedener Bewegungsdimensionen und -qualitäten einer Kritik unterzogen wird. So wiederholt sich die kreisende Bewegung der kleinen Kinder vom Schulhof später mit seinen aufmüpfigen Schülern – diesmal jedoch sitzen sie auf Motorrädern und der Lehrer wird durch sie an seiner eigenen Bewegung gehindert [Abb. 44].

Die neue, chaotische Klasse ist am Anfang hingegen vor allem durch einen Überfluss an Bewegungen gekennzeichnet. Sie stürmt, hampelt, tanzt und prügelt sich durch Pausenhof, Schulzimmer und Straßen: Während die Schüler unbeaufsichtigt im Klassenraum auf die Ankunft des neuen Lehrers warten, tanzen sie zu selbstintonyer Musik wild durch den Raum. Als Dr. Seidel den Jungen das erste Mal begegnet, wird er – während er versucht, ein Handgemenge zwischen ihnen auf dem Pausenhof aufzulösen – aus Versehen bewusstlos geschlagen. Bei ihrem zweiten Treffen verweigert sich die Klasse seiner Autorität; steht nur widerwillig zur Begrüßung auf, antwortet nicht mit dem gebotenen Ernst auf seine Fragen und lässt ihn spüren, dass er keine Macht über sie besitzt. Er fordert hier von der Klasse im patriarchal hegemonialen Gestus Bewegungshoheit ein, welche ihm die Schüler verweigern. Sie entziehen sich dem Griff des Lehrers, indem sie ihn durch demonstrative Unbeweglichkeit im Klassenraum oder durch überbordende, motorisierte Bewegungen auf der Straße blockieren – nochmals mit Verweis auf die eben genannte Motorradszene à la THE WILD ONE.

Diese Devianz – wie auch ihre spätere Transformation zum Konformismus oder zur Homogenität durch Erziehung – stellt sich in DER PAUKER als ein Konflikt der Pluralität von Bewegungsdimensionen und -qualitäten her. Dabei ist es eher nebensächlich, welche spezifische Form der Bewegung jeweils hergestellt wird; geht es doch vor allem um ihr konfliktbehaftetes Verhältnis zueinander. Diese divergierenden Bewegungsdimensionen – jene der Jugendlichen wie die Dr. Seidels – treten in einen konflikthaften Aushandlungsprozess der Angleichung, an deren Ende keine pluralistische, sondern eine homogene, eine ‚erzogene‘ Bewegungsform steht.

Macht, Gewalt und Ohnmacht

Die Klasse ist in einem Motorrad-Club organisiert, dessen primäres Ziel in der selbstzweckhaften Ausfahrt der eigenen Gefährte besteht. Sowohl im gemeinsamen Tanzen wie auch im gemeinsamen, passiven Widerstand gegen den neuen Lehrer manifestiert sich im Handeln hier das, was Hannah Arendt Macht nennt:

Demnach werden politische Körper allein durch ihr Machtpotenzial zusammengehalten, das nur existiert, wenn es „realisiert wird“.²³ Das heißt, Macht kann nicht besessen werden; „sie entsteht zwischen Menschen, wenn sie zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen.“²⁴ Sie kann also nicht, wie die „Mittel der Gewalt“, aufgespart werden.²⁵ Eine realisierte Macht bedeutet die untrennbare Verbindung von Worten (um Wirklichkeiten zu enthüllen) und Taten (um neue Bezüge zu etablieren und zu festigen)²⁶ – die Klasse gibt Dr. Seidel nicht nur keine korrekten Antworten, sondern weigert sich auch physisch, seinen Anweisungen Folge zu leisten. Auf diese Weise kommt es zur Schaffung neuer Realitäten durch Bewegungsqualitäten der Ekstase wie auch der Hemmung innerhalb wie außerhalb des Klassenraums; denn „Macht ist“, so Arendt, das, „was den öffentlichen Bereich, den potenziellen Erscheinungsraum zwischen Handelnden und Sprechenden, überhaupt ins Dasein ruft und am Dasein erhält“.²⁷ Das geschlossene Handeln der Schüler – ihr menschliches Miteinander als einzige materielle Vorbedingung – lässt ihre Macht entstehen.²⁸ Erst später wird es Dr. Seidel mit dem Schrottplatzprojekt gelingen, einen neuen ‚öffentlichen Raum‘ zu schaffen, in welchem er seine eigene Macht im Miteinander mit den Schülern etablieren kann.

Somit ist auch klar, weshalb Dr. Seidel zunächst keine Macht besitzt: Er ist allein und kann auf kein menschliches Miteinander bauen. Dies ist ebenso das Dispositiv nahezu aller Filme, welche ein ähnlich prekäres Verhältnis zwischen Lehrenden und Schüler*innen entfalten:²⁹ Die Lehrer*innen sind – gegenüber einer gemeinsam handelnden Klasse – machtlos; gegen die „Macht der Vielen kommt keine Stärke von Einzelnen auf“.³⁰ Das Einzige, was Macht angreifen kann, so Arendt, ist Gewalt: „weil sie in der Form der Gewaltmittel anhäufbar und monopolisierbar ist“.³¹ Allerdings gibt es hier die Einschränkung, dass Gewalt Macht nur vernichten,

23 Arendt: *Vita activa*, S. 252.

24 Arendt: *Vita activa*, S. 252. Passiver Widerstand ist für Arendt somit, die „aktivste und wirkksamste Form des Handelns“, „weil er sich nicht einem Kampf stellt, dessen Resultat die Niederlage oder der Sieg wäre, und man ihm daher im Prinzip nur durch einen organisierten Massenmord begegnen kann, der für den Sieger ein Pyrrhus-Sieg ist, weil ja niemand über Tote herrschen kann.“ Arendt: *Vita activa*, S. 253.

25 Arendt: *Vita activa*, S. 252. Aus diesem Grund ist das Machtpotenzial auch – im Gegensatz zu Kraft oder Stärke – veränderlich und nicht messbar.

26 Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 252.

27 Arendt: *Vita activa*, S. 252.

28 Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 253.

29 Ich denke hier unter anderem an die DIE-LÜMMEL-VON-DER-ERSTEN-BANK-Reihe, GHETTOKIDS – BRÜDER OHNE HEIMAT, DER WALD VOR LAUTER BÄUMEN (Maren Ade, DEU 2003) oder die FACK-JU-GÖHTE-Reihe.

30 Arendt: *Vita activa*, S. 257.

31 Arendt: *Vita activa*, S. 255.

nicht aber ersetzen kann.³² Die sich in der Staatsform der Tyrannis vorfindende Verbindung von Gewalt und Ohnmacht sei, so Arendt mit Bezug auf Montesquieu, durch die Isolierung der Untertanen mittels Furcht und Misstrauen vom Herrscher als auch von sich selbst geprägt (zum Beispiel in der bereits besprochenen Szene aus DER UNTERTAN).³³ Die Tyrannis wirkt also der Pluralität, dem Miteinander, entgegen und ist somit eigentlich unpolitisch, da sie durch Gewalt die Entstehung von Macht verhindert.³⁴ Dr. Seidel kann beim ersten Aufeinandertreffen im Klassenraum die Schüler zwar dazu bringen aufzustehen und mit ihren Körpern seinen Kommandos zu folgen, jedoch weigern sie sich, konstruktive Antworten zu geben, und als ihm am Ende der Szene ein Büchlein aus der Tasche fällt, hebt es niemand auf.

Der erzieherische Konflikt in DER PAUKER stellt sich für mich somit nicht alleinig als ein semantisches Aufeinandertreffen von bürgerlich-autoritärer Bewahrpädagogik eines bundesrepublikanischen Konservatismus und einer US-amerikanisch inspirierten, devianten Jugendkultur her, sondern als ein filmpoetischer Konflikt um Bewegungsmacht, welcher als ein Aufeinandertreffen und Aushandeln von Bewegungsdimensionen und -qualitäten entwickelt wird.

Gesellschaft als Durchmischung von Privatem und Öffentlichem

Dr. Seidel greift im Zuge seines Erziehungsbestrebens in den Raum des Privaten seiner Schüler ein. So schlägt er ihren Eltern vor, sie sollten ihren Söhnen die Mopeds verbieten; er bietet an, die Schulden des Schülers Achim bei dem Bandenführer Harry zu begleichen – während er der älteren Schwester des Schülers letztlich unbeantwortet bleibende, romantische Avancen macht – und fängt mit Achim an, ein bald den Großteil der Klasse einbindendes außerschulisches Schrottplatzprojekt zu starten (quasi ein Sozialarbeiter *avant la lettre*), in welchem die Rumpfkarosse eines alten Autos in ein wieder fahrbereites Kraftfahrzeug verwandelt wird [Abb. 45].

Im Anschluss gibt er ihnen mit dem ‚neuen‘ Auto Fahrunterricht. Auf diese Weise baut er eine schulisch-pädagogische Beziehung zu den Schülern auf, wel-

³² Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 255.

³³ Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 256. Die Tyrannis „verurteilt“ die „Herrschenden wie die Beherrschten“ zu „Ohnmacht und Vergeblichkeit“. Arendt: *Vita activa*, S. 255.

³⁴ Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 256. Nach Montesquieu sei die Tyrannis aus diesem Grund unfähig, sich im öffentlichen Bereich längere Zeit zu halten; sie erzeuge im Fehlen der Macht „die Keime ihrer Vernichtung“ [Arendt: *Vita activa*, S. 256]. Ein gutes Beispiel findet sich hier in DAS SCHWIEGENDE KLASSENZIMMER, in welcher die totalitäre DDR-Obrigkeit versucht, das Miteinander der Schüler*innen zu unterbinden und sie somit vom Handeln und Politisch-Sein auszuschließen.



Abb. 45: Das Schrottplatzauto, DER PAUKER.

che seinem professionellen ‚Bildungsauftrag‘ entgegenkommt. Durch gemeinsames Handeln mit zunächst einem und dann immer mehr Schülern festigt er gegenüber den restlichen Jugendlichen seine wachsende Macht, bis sich die Klasse in der letzten Szene schließlich für den Lehrer – nunmehr eine Art ‚Pseudovater‘ – einsetzt, ihn als Autorität akzeptiert und gegen äußere Angriffe verteidigt.

Die scheinbar unkontrollierbare Bewegungsdynamik der Klasse wird dabei, durch das Autoprojekt und unter den Augen Dr. Seidels zuerst kanalisiert und dann durch den gemeinsamen, regelorientierten Fahrunterricht langsam von jener der wilden Mopeds in die eines alten Autos umgewandelt. Zunächst ertappt der Lehrer Achim dabei, wie er auf einem Schrottplatz eine Einspritzpumpe stiehlt, um sie zu verkaufen – er hat bei Harry 30 Mark Schulden. Dr. Seidel stellt ihn zur Rede, streckt ihm das Geld vor und arrangiert, dass der Schüler auf dem Schrottplatz arbeiten kann, um dem Lehrer den ‚Kredit‘ zurückzugeben. Als Achim dies später dem in einer Kneipe versammeltem Motorrad-Club erzählt, schlussfolgert Anführer Harry, dass Dr. Seidel nicht, wie Achim meint, „ein ganz anständiger Kerl“, sondern „ein ganz gerissener Hund“ sei, der erst einen und dann weitere Mitglieder des Clubs auf „seine Seite“ ziehen wolle. Achim verlässt fluchtartig die Kneipe, nachdem er sich für den Lehrer eingesetzt und von Harry fast dafür verprügelt wurde. In der nächsten Szene erscheint der Motorrad-Club geschlossen auf dem Schrottplatz, um Achim zu einer Sitzung ‚abzuholen‘. Als sich Dr. Seidel Harry in den Weg stellt, kommt es zu einem Zweikampf zwischen beiden, den der Lehrer – dank seines Wrestlingtrainings bei Wohnheim-Mitbewohner Freddy Blei (Gert Fröbe) – zunächst für sich entscheiden kann, dann jedoch von einem tiefen Tritt Harrys niedergestreckt wird. Die Gruppe zieht wieder ab, doch einige Schüler bleiben mit Achim bei Dr. Seidel zurück – die rohe Gewalt und der am Ende ‚unfaire‘ Kampf ihres Bandenanführers hat ihnen weniger imponiert als der Mut ihres Lehrers, sich für ihre Belange einzusetzen. Auf diese Weise integriert sich der erzie-

hende Dr. Seidel in das Handeln seiner Schüler – ihr Politisch-Sein. Er geht auf sie zu, doch gleicht er sie dabei einem neuen, konsensuellen Bewegungsregime an und erhält so – im Handeln mit ihnen – Macht über sie.

Auch diese Klasse ist – so viel sollte mittlerweile klar geworden sein – somit keine autarke ‚Blase‘ innerhalb ihrer Fiktion von Schule; nicht die idealistische Polis, in der sich das politische Sprechen und Handeln alleinig um die Unsterblichkeit ruhmreicher Taten dreht. Dies ist sie genauso wenig wie die Klassen in UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE, BOYKOTT oder FACK JU GÖHTE 3. Das politische Handeln in BOYKOTT wird zunächst durch die Zeitungsnachricht initialisiert, dass Hallers Vater wegen Betrugs gesucht wird, und befeuert durch Moral- und Wertvorstellungen, die nicht aus der Klasse kommen, sondern sich im sozio-kulturellen Umfeld der elitären Schüler über Generationen entwickelt haben; die Veränderungen der Klasse in UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE werden ausgelöst, weil der Leistungsdruck auf die Kinder vor dem Übergang auf das Gymnasium wächst, sie gleichzeitig versuchen, die Idealvorstellungen ihrer Eltern zu erfüllen; und in den Filmen der FACK-JU-GÖHTE-Reihe wirkt Aushilfslehrer Zeki mal brachialer und mal subtiler auf seine Klasse ein, um sie ‚in die richtige Richtung‘ zu lenken.

Diese Durchmischung des Handelns der Schüler*innen mit einer von der fiktionalen Schule zunächst getrennten Welt findet ihre Entsprechung, wenn ich Arendt folge, in einer Amalgamierung der Sphären des Privaten und des Öffentlichen, die in ihrer strikten Opposition zwar Grundvoraussetzung für Sprechen und Handeln der Polis sind, in der Neuzeit jedoch durch die Gesellschaft aufgeweicht wurden: Dr. Seidel bleibt nicht in seinem Klassenzimmer sitzen, sondern versucht, seinen Schülern im privaten Raum zu begegnen; sie über diesen und seine Bewegungen zu formen. Doch auch die Jungen treten in den privaten Raum ihres Lehrers ein, wenn sie ihm zum Beispiel mit den Motorrädern auf der Straße auflauern. Die Beeinflussung ist nie nur einseitig, sondern immer ein reziprokes Angleichen: Dr. Seidel transformiert seine Schüler genauso wie sie ihn.

Wenn ich das Handeln der Klasse in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm als politischen Akt beschreibe, muss mit Blick auf die mögliche Verschiebung der Bedeutung politischen Handelns durch die Interaktion mit Lehrenden die Frage gestellt werden, welche Auswirkungen diese Interaktion auf das politische Handeln der fiktionalen schulischen Gemeinschaft haben. Arendt schreibt, dass für die Griechen die Rolle des Gesetzgebers nichts mit der Politik zu tun hatte, da dieser nur den Rahmen erstelle, in dem sich Politik entfalten kann³⁵ – wo-

35 Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 243–244. „Die Gesetze waren für sie nicht Erzeugnisse eines Handelns, sondern Produkte des Herstellens wie die Mauern, welche die Stadt umschlossen und ihre physische Identität bestimmten, auch. Bevor das Handeln selbst überhaupt beginnen konnte, mußte ein begrenzter Raum fertig- und sichergestellt werden, innerhalb dessen die Handelnden

bei dies davon ausgeht, dass die Gesetze nicht mehr verändert werden müssen; etwas, das durch den römischen „Beitrag“ zum Begriff des Politischen insofern eine Wendung erfahren hat, als hier die Gründung und die Gesetzgebung als „alles politische Handeln dauernd begleitende Tätigkeit“ hinzugekommen sind.³⁶ In der schulischen Fiktion von DER PAUKER kommt das politische Handeln der Klasse über Dr. Seidel in Kontakt zu einer Gesellschaft, welche sie beeinflusst.

Die Gesellschaft – die Gesetze und Ordnungen, nach denen die Fiktion der Klassengemeinschaft überhaupt erst entstehen und organisiert werden kann – stellt in der Schule im deutschen Spielfilm kein abgeschlossenes, vom Handeln der Schüler*innen unabhängig existierendes Dispositiv dar. Das fiktionale Schulsystem ist eine Sphäre, die selbst politisch handelt, beziehungsweise dem Handeln der Schüler*innen mit eigenem Handeln in einem oft hierarchischen Gefälle begegnet; das System diktiert hier somit die Ordnung, in welcher sich Handeln entfalten kann. Ein treffendes Beispiel ist hier FACK JU GÖHTE 3: Hier erscheint ein einzelner Sachbearbeiter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in der Goethe-Gesamtschule und droht mit ihrer Schließung, sollten die von ihm vorgefundenen Mängel und Leistungsschwächen der Schüler*innen nicht beseitigt werden. Um zum Abitur zugelassen zu werden, muss die Klasse 11b dann den bereits beschriebenen Test bestehen. Eine Schulinspektion durch einen einzelnen Sachbearbeiter gibt es in der Bundesrepublik Deutschland nicht; er würde auch nicht von einem Bundesministerium kommen, da Bildung in Deutschland föderal organisiert ist; die Befugnis, eine Schule zu schließen, hätte er ebenso wenig; auch gibt es keinen singulären Qualifikationstest, welcher zur Erlangung der Hochschulreife befähigt. Selbst wenn FACK JU GÖHTE 3 hier sicherlich ein extremes Beispiel ist: Alle Fiktionen von Schule im deutschen Film handeln in diesem Sinne über ihre Dispositive selbst politisch. So gesehen, findet sich in diesen Dispositiven selbst noch die poetische Dimension des repräsentativen Regimes eingefaltet: als Rahmensystem und Zuordnung von Erscheinungsmöglichkeiten und Sprechrollen.

Für die hier besprochenen Fiktionen von Schule im deutschen Spielfilm heißt dies, dass das politische Handeln der Gemeinschaft der Schüler*innen nicht als etwas Autarkes zu denken ist, sondern schon immer eingebettet ist in einen fiktiona-

dann in Erscheinung treten konnten, der Raum des öffentlichen Bereichs der Polis, dessen innere Struktur das Gesetz war; der Gesetzgeber und der Architekt gehörten in die gleiche Berufskategorie. Aber der Inhalt des Politischen, das, worum es in dem politischen Leben der Stadtstaaten selbst ging, war weder die Stadt noch das Gesetz – nicht Athen, sondern die Athener waren die Polis [...].“ Arendt: *Vita activa*, S. 244.

³⁶ Arendt: *Vita activa*, S. 244. Bereits in der sokratischen Schule rückte die Gesetzgebung als Herstellung in den Mittelpunkt; es ging hier nicht mehr um das Handeln, sondern um „fabrizierendes Herstellen“. Arendt: *Vita activa*, S. 245.

lisierten, gesellschaftlichen Kontext, der es prägt, formt und erzieht.³⁷ Lehrer*innen, Pionierleiter*innen, Betreuer*innen, Eltern und außerschulische *peers* machen die Idee der in sich abgeschlossenen Klassengemeinschaft (im Sinne der Polis) durchlässig. Auch wenn das politische Handeln der Klassengemeinschaft in den Filmen als Aushandlung unter Gleichen stattzufinden scheint, sind die fiktionalen gesellschaftlichen Einflüsse auf dieses Handeln immer präsent beziehungsweise bringen dieses Handeln – wie auch in *DER PAUKER* oder *FACK JU GÖHTE 3* – überhaupt erst hervor.

In der Neuzeit werde, so Arendt, das Politische, da es nicht (mehr) vom Gesellschaftlichen getrennt sei, zur bloßen Funktion in einer Gesellschaft, in der „Handeln, Sprechen und Denken primär den Überbau sozialer Interessen“ bilden.³⁸ Das Private – dessen wichtigste Funktion gerade in der Intimität läge³⁹ – sei dabei kollektiv geworden;⁴⁰ ich denke hier zum Beispiel an die genannten Verwicklungen

37 Dies findet sich auch in bildungs- und schulsoziologischen Ansätzen wieder. Durch staatliche Verordnungen, universalisierte Lehrpläne und Schulordnungen werde das Lernen in der Schule, so Mario und Gisela Muck 1987, stark extern gelenkt und dabei „aus dem sachlichen und kommunikativen Zusammenhang gelöst“ [Muck, Muck: *Bis auf FREUD zurück*, S. 78]. Dadurch sei, so Muck, „das Subjekt Schüler mit seinem persönlichen Neugierverhalten und Interessen [nicht mehr] Ausgangspunkt des Lernens, er wird zum Erziehungsobjekt“ [Muck, Muck: *Bis auf FREUD zurück*, S. 78]. „Da schulisches Lernen sowohl auf der intellektuellen wie auf der Verhaltensebene weitgehend mit Lernen überhaupt gleichgesetzt wird, spielt der Schulerfolg die ausschlaggebende Rolle für das Selbstwertgefühl des Schülers. Das bedeutet, daß Bewertungskriterien anderer Bezugsgruppen (Familie, Freundschaftsgruppen usw.) nur auf subjektive, private Weise erlebt werden. Je differenter diese Einstellungs- und Verhaltensformen zu den schulisch geforderten Leistungen stehen (Unterschicht), um so weniger ist der Schüler in der Lage, sie zu integrieren. Er kann versuchen, eine strikte Trennung zwischen ‚privat‘ und ‚öffentlich‘ zu erzielen, indem er sich dem Schulbetrieb nur äußerlich anpaßt, entzieht er damit aber dem Lernen jegliches Erkenntnisinteresse, oder er entwertet seine häusliche Umgebung, hat dann aber als Alternative nur die bedingungslose Anpassung an die schulische Leistung.“ Muck, Muck: *Bis auf FREUD zurück*, S. 78.

38 Arendt: *Vita activa*, S. 43. „Die Gesellschaft ist die Form des Zusammenlebens, in der die Abhängigkeit des Menschen von seinesgleichen um des Lebens selbst willen und nichts sonst zu öffentlicher Bedeutung gelangt, und wo infolgedessen die Tätigkeiten, die lediglich der Erhaltung des Lebens dienen, in der Öffentlichkeit nicht nur erscheinen, sondern die Physiognomie des öffentlichen Raumes bestimmen dürfen.“ Arendt: *Vita activa*, S. 59.

39 Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 48–49.

40 Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 43. Dabei sieht Arendt die bis in die Neuzeit zunehmende Privatisierung menschlicher Tätigkeiten schon in den Zünften und Gilden des Mittelalters [vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 44–45]. Der dort herrührende Begriff des ‚Gemeinwohls‘ bezeuge „die Anerkennung, daß private Einzelne gemeinsame Interessen haben können, und zwar geistiger wie materieller Natur, und daß sie derart im Privaten und einzig mit ihren eigenen Angelegenheiten beschäftigt nur bleiben können, wenn einer von ihnen es übernimmt, sich der allen gemeinsamen Interessen anzunehmen.“ Arendt: *Vita activa*, S. 45.

von Privatheit, Öffentlichkeit und Gesellschaft in DER PAUKER. Das Private stünde, so Arendt, darum nicht mehr im Gegensatz zum Politischen (wie in der Polis), sondern „weil wir seit dem Beginn der Neuzeit jeden Volkskörper und jedes politische Gemeinwesen im Bild der Familie verstehen [...]“⁴¹, im Gegensatz zum Gesellschaftlichen, mit dem es sich vermische.⁴² Somit bezeichnet der heutige Gesellschaftsbegriff vor allem ein „Familienkollektiv, das sich ökonomisch als eine gigantische Überfamilie versteht und dessen politische Organisationsform die Nation bildet.“⁴³ Der Aufstieg der Gesellschaft und der Zerfall der Familie – also des Privaten – fallen somit für Arendt zusammen.⁴⁴ Die heutige Gesellschaft schließe – wie früher die Familie – das Handeln aus,⁴⁵ welches ersetzt werde durch ein

Sich-Verhalten [...], das in jeweils verschiedenen Formen die Gesellschaft von allen ihren Gliedern erwartet und für welches sie zahllose Regeln vorschreibt, die alle darauf hinauslaufen, die Einzelnen gesellschaftlich zu normieren, sie gesellschaftsfähig zu machen und spontanes Handeln wie hervorragende Leistungen zu verhindern.⁴⁶

Mit anderen Worten: Die Gesellschaft erzieht ihre Mitglieder.

Als der Oberschulrat in DER PAUKER am Ende des Films zur Inspektion erscheint, sind die Schüler gänzlich im neuen Bewegungsmodus aufgegangen. Die unbändige Energie vom Anfang wurde aufgefangen und produktiv umgeleitet. Nicht Dr. Seidel ist das Zentrum der militärischen Akkuratess, die in den Antworten auf die Fragen des Oberschulrats widerhallen, sondern die Schüler selbst. Die kleinen Jungen in Dr. Seidels Kleinstadtschule zu Beginn hörten noch auf sein Kommando. Doch hier hat der Lehrer außerhalb der Schule – im Privaten – eine Transformation eingeleitet, in welcher sich die Schüler selbst ein Bewegungsdiktat auferlegen, durch das ihre Energie umgeleitet und aneinander angeglichen

41 Arendt: *Vita activa*, S. 39.

42 Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 49.

43 Arendt: *Vita activa*, S. 39.

44 Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 50.

45 Vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 51–52.

46 Arendt: *Vita activa*, S. 51–52. Beispiele sieht Arendt in den Salons bei Rousseau, welche den Klassenkonventionen der gesellschaftlichen Rangfolge des 19. Jahrhunderts gehorchten und die nach den Titeln ihrer Mitglieder strukturiert waren. Hier verortet sie auch die moderne Massengesellschaft, die ihre Mitglieder nach deren Funktionen ordne und in der alle Teile der Gesellschaft gleichermaßen erfasst und kontrolliert würden, so dass es keine Gruppen mehr außerhalb ihrer gebe, wodurch das Gesellschaftliche letztlich das Öffentliche erobert habe [vgl. Arendt: *Vita activa*, S. 52]. Sie schreibt auch, dass „das Öffentliche privatisiert und das Private an die Öffentlichkeit gezerrt“ sei [Arendt: *Kultur und Politik*, S. 283]. Auszeichnungen und Besonderheiten – wie sie als ruhmreiche Taten und Worte in der Polis Unsterblichkeit erlangt hätten – werden zu „Privatangelegenheiten“ von „Einzelindividuen“. Arendt: *Vita activa*, S. 52.

wird – vom wilden Durcheinander zur kerzengeraden Antwort. Am Ende, wenn die Aushandlung der Bewegungsdimensionen beendet ist und sich alle Schüler gemäß ihrer zugeordneten ‚Rolle‘ verhalten, herrscht weder Pluralität noch Freiheit oder Handeln; die Jungen haben ihr gemeinschaftliches Handeln zugunsten eines Sich-Verhaltens zu einer zentral für sie handelnden Autoritätsfigur (und der mit ihr verknüpften gesellschaftlichen Idee) aufgegeben: Im Sinne Arendts wurde der schulische Raum durch die angleichende, konsensbildende Erziehung der Gesellschaft damit entpolitisiert.

10.3 Erziehung und Bildung in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm

Die Bewusstwerdung für die Möglichkeiten gemeinschaftlichen Handelns

In Filmen wie *DER PAUKER*, *BOYKOTT*, *DIE STÖRENFRIEDE* oder *CLAUDIA* (Walter Beck, DDR 1959) durchläuft das Handeln entweder eine Transformation oder muss, wie in den Filmen der *FACK-JU-GÖHTE*-Reihe, überhaupt erst ‚geweckt‘ werden. Unabhängig davon, welcher dieser beiden exemplarischen Handlungsvarianten die Filme folgen: Gemein ist ihnen dabei, dass erst ab dem Augenblick dieser Transformation ein gemeinschaftliches Handeln beginnen kann. Diese zum Konsens (*DER PAUKER*, *DIE STÖRENFRIEDE*, *CLAUDIA*) befähigende Transformation ist das, was ich als Fiktion der Erziehung in der Schule im deutschen Spielfilm beschreibe. In *BOYKOTT* und *DIE STÖRENFRIEDE* wird aus einem ausschließenden Handeln ein integrierendes, in *CLAUDIA* wird aus einem individuellen ein kollektives Handeln; in den Filmen der *FACK-JU-GÖHTE*-Reihe wird aus Schüler*innen, die überhaupt nicht handeln, eine gemeinschaftlich ihre Ziele verfolgende Gruppe. In diesen Filmen lässt sich also eine Bewusstwerdung für die Möglichkeiten gemeinschaftlichen Handelns beobachten, die entweder von den Schüler*innen oder den Lehrkräften ausgeht und sich meist als Auswirkung von Erziehung beschreiben lässt.⁴⁷ Dabei spielt es zunächst keine Rolle,

⁴⁷ Die Entwicklung des Bewusstseins für die Gemeinschaft, wie auch das sich daran anschließende Handeln, geht an einem bestimmten Punkt primär von den Schüler*innen oder der Lehrkraft selbst aus, beziehungsweise stellt sich im poetischen Gefüge der Fiktion als von den Kindern ausgehend her – selbst wenn sich diese Perspektivierung mit einer alltagsweltlichen politischen Agenda deckt. Auch in DEFA-Filmen also, wie zum Beispiel *DIE STÖRENFRIEDE*, die teilweise eine starke propagandistische Tendenz vertreten, wird die schulische Gemeinschaft diegetisch nicht durch eine von außen verordnete Parteidoktrin entworfen, sondern entwickelt ihre Konstitution, Stabilisierung oder Erweiterung aus sich selbst heraus – auch wenn sich diese Gemeinschaft mit offiziell vertretenen oder propagierten Werten deckt. Dasselbe ließe sich auch über einen NS-Film, wie *KOPF HOCH, JOHANNES!* sagen: Selbst wenn hier am Ende die Eingliederung

ob sich diese Bewusstwerdung im NS- oder DEFA-Film, in westdeutschen Produktionen der 1950er Jahre oder aktuellen Filmen zeigt. Ausschlaggebend ist, dass die Gemeinschaften in diesen Filmen eine qualitative Transformation ihres gemeinschaftlichen Handelns durchlaufen – im Sinne einer Konstituierung, Erweiterung oder Stabilisierung –, welches sich auf die Fiktion einer Erziehung zurückführen lässt, die in den genannten Beispielen die Vorteile eines von Konsens getragenen, politischen Handelns bewusstwerden lässt.

Das Herstellen eines Bewusstseins für die Möglichkeit und die anschließende Umsetzung gemeinschaftlichen Handelns stellt damit eine erzieherische Perspektivierung dar, in welcher die Klasse, als eine durch Handeln zu bildende oder zu transformierende Gemeinschaft, sowohl der außerschulischen Gesellschaft vorgelagert als auch in diese integriert ist. Privatheit und Öffentlichkeit durchdringen sich hier. Die Klassengemeinschaft dieser Filme wird somit in einer zirkulären Beziehung systemimmanent zum Fundament wie auch Produkt einer sich an die schulische Fiktion anschließenden und sie umgebenden gesellschaftlichen Handlungswelt. Wenn die Bildung der schulischen Gemeinschaft ‚fehlschlägt‘, dann kann es keine funktionierende Gesellschaft außerhalb ihrer geben. Die schulische Gemeinschaft und ihr Handeln sind in den Filmen kein Spiegel einer vorfilmischen Gesellschaft oder die Repräsentation einer alltagsweltlichen Schule, ihrer Zustände oder strukturellen Bedingungen. Vielmehr ist die schulische Gemeinschaft in den Fiktionalisierungen der Filme selbst eine sich herstellende und behauptende Möglichkeit, welche wiederum die hergestellte gesellschaftliche Ordnung in den Filmen erst trägt. Die Schulklassen müssen in diesem Sinne handeln, da dies ihr durch Erziehung ‚begleiteter‘ Selbstzweck ist – tun sie dies nicht, bricht die Ordnung der Polis, der Klasse und der Gesellschaft der Fiktion zusammen; die Idee von Bildung als Handeln führt hier also zu einer Reproduktion der fiktionalen Erscheinungsbedingungen von Schule und Gesellschaft.

Wenn das Handeln jedoch eine wesentliche Bedingung zum Erhalt der Ordnung darstellt, wo ist das Selbstständige der Bildung Humboldts? Wenn die bürgerlichen Kinder in den ‚Parlamenten‘ bereits ausgestellte Positionen der Sichtbarkeit und des Sprechens besitzen, wogegen oder worauf richtet sich ihr Handeln? Wenn der ‚Zweck‘ ihres Handelns auf diese Weise festgelegt ist – die Erscheinungsbedingungen des Handelns zu reproduzieren –, ‚endet‘ dann nicht ebendieses Handeln, wenn sein repräsentativer Rahmen ‚errichtet‘ wurde? Und wo finden sich in

in die völkische NS-Gemeinschaft steht, stellt sich diese Entwicklung vielmehr als poetische Entfaltung erst im Laufe des Films her, als dass sie in Form einer politischen Maxime auftritt, die lediglich auszuführen ist.

dieser Gesellschaft jene wieder, die nicht in gymnasialen ‚Parlamenten‘ die bürgerliche Freiheit des Politisch-Seins haben?

Die bürgerliche Illusion der Bildung im deutschen Spielfilm

Zuletzt möchte ich diese Überlegungen über Bildung und Erziehung sowie das Handeln bei Hannah Arendt mit Jacques Rancières Einspruch aktualisieren und zugleich den Grundstein für das abschließende Kapitel zur sozialen Selektion legen. Wenn ich exemplarisch noch einmal einen Blick auf die Abbildungen [Abb. 41] zu den ‚Parlamenten‘ werfe und mich frage, was hier für Schüler*innen zu sehen sind, dann fällt mir auf, dass es bürgerliche Kinder sind; in der Regel auf Gymnasien oder – wie im Fall der DEFA-Filme – in ideologisch gefestigten und kontrollierten Sozialgefügen. Es sind wirklich Gleiche unter selektierten Gleichen.

Der Grund, warum unter den ‚Parlamenten‘ Filme wie zum Beispiel GHETTO-KIDS – BRÜDER OHNE HEIMAT, ZAPPELPHILIPP (Connie Walther, DEU 2012) oder SYSTEMSPRENGER (Nora Fingscheidt, DEU 2019) fehlen, ist: Handeln kann nur, wer Bürger ist. Die Schüler in DER PAUKER sind zwar deviant, doch immer noch Teil eines bürgerlichen Kosmos; was auf Jugendliche mit Migrationshintergrund oder sozialen und psychischen ‚Auffälligkeiten‘ in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm nicht mehr so einfach zutrifft – wer hier nie Bestandteil einer bürgerlichen Konsensgesellschaft war, kann nur schwer oder gar nicht in diese zurückgeholt werden, auch nicht durch Erziehung. Hier wird bereits deutlich, dass die Idee des Pluralismus in der Schule im deutschen Spielfilm nur aufgeht, wenn die entworfene Welt – wie in den ‚Parlamenten‘ zu sehen – aus ‚Bürgern‘ besteht; was auf diese Weise bereits in Arendts Ausführungen zur Polis explizit ist. Das Privileg des Handelns und somit auch des Politisch-Seins können in den Fiktionen, im arendtschen Sinne, also nur Schüler*innen haben, die, vom rancièreschen Standpunkt aus, bereits mit dem repräsentativ verbürgten Recht ausgestattet sind, diskutieren zu dürfen; die also längst sichtbar und hörbar sind – Bürger der Polis. Bildung als Handeln ist in dieser Sichtweise also vor allem jenen vorbehalten, die bereits Zugang zu ihr haben.⁴⁸

Die Bewusstwerdung der Möglichkeiten gemeinschaftlichen Handelns durch Erziehung ist fester Bestandteil der repräsentativen Ordnung der Schule im deut-

⁴⁸ Ich werde dies hier nur am Rand erwähnen, da es nicht im Zentrum der Analyse steht, aber die Bildungssoziologie kennt dieses Phänomen als ‚Matthäus-Effekt‘: ‚Wer hat, dem wird gegeben.‘ Vgl. Rolf-Torsten Kramer: *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden 2011, S. 135–136.

schen Spielfilm. Das daraus resultierende, selbstständige wie gemeinschaftliche Handeln der Schüler*innen als Ausdruck von Bildung (im Sinne Humboldts) ist somit letztlich jedoch eine Illusion. Das Handeln als Bestandteil einer repräsentativen Logik führt zu einer tautologischen Bestätigung dessen, was bestätigt werden muss, um weiter bestehen zu können. Bildung im Sinne von Handeln ist in diesen Filmen somit fast immer Ausbildung im Sinne von moralischer Erziehung. Ein weiteres Beispiel: In der FACK-JU-GÖHTE-Reihe wird eine Chaosklasse von devianten Kindern nach und nach zum Handeln ‚befähigt‘. Dies geschieht, indem der neue Aushilfslehrer sie schikaniert, demütigt, belügt, psychisch sowie physisch missbraucht und auf diese Weise moralisch erzieht. Das Handeln der Kinder stellt das schulische System beziehungsweise die Mechanismen, welche ihre Handlungslosigkeit erst hervorgebracht haben, nicht infrage, im Gegenteil: Am Ende von FACK JU GÖHTE 3 erhalten die Schüler*innen ihr Abiturzeugnis als Beweis geglückter Bildung. Das Handeln der Schüler*innen beziehungsweise die Bildung geht jedoch nicht allein von ihnen selbst aus und war immer schon auf einen Zertifikatserwerb hin ausgerichtet.⁴⁹

Bedeutet dies im Umkehrschluss, dass bei Schüler*innen, die in den Filmen nicht zum Handeln ermächtigt werden können – und dies heißt, nicht erzogen werden können – und die somit auch nicht zur Reproduktion der Gesellschaft beitragen, keine Bildung stattfindet? Deviante Schüler*innen wie zum Beispiel die beiden griechisch-stämmigen Brüder in GHETTOKIDS – BRÜDER OHNE HEIMAT, die sozial auffällige Benni in SYSTEMSPRENGER oder selbst Kati in RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH können oft kein gemeinschaftliches Handeln in der schulischen Gemeinschaft initiieren und sind nicht selten als ‚bildungsferne‘ Fiktionen beschrieben. Wenn jedoch Bildung stets nur die repräsentativen Logiken eines privilegierten Regimes reproduziert und auf diese Weise eine reproduzierende Vorstellung von Bildung hervorbringt – Qualifikation der Kinder durch Bildung (der Erwerb von zweckrationalen Fähigkeiten für das spätere Leben) –, ist Bildung im humboldtschen Sinne im Kontext der Schule im deutschen Spielfilm überhaupt zu finden?

An dieser Stelle kommt erneut die Differenzierung von Erzähl- und Bildraum ins Spiel, die es ermöglicht, unterschiedliche Fragen an filmische Raumkonstruktionen zu stellen. Denn selbst wenn zum Beispiel Kati in RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH auf der kausal-logischen Handlungsebene des mythischen Erzählraums keine schulische Gemeinschaft findet, mit der sie eine nachhaltige Resonanzebene aufbauen und somit Handeln beziehungsweise Bildung verwirklichen kann, so formu-

⁴⁹ Das Gleiche trifft auf die Fingierungen, Verkleidungen und Fälschungen in Schulfilmen zu – sie erscheinen als Irritationen, Perversionen oder Abweichungen, sind in Grunde jedoch fester Bestandteil ihrer semantischen Matrix und repräsentativen Logik.

liert der Bildraum, wie ich in meiner Analyse in Teil I gezeigt habe, durchaus einen sehr pointierten ästhetischen Einspruch in die Logiken des repräsentativen Regimes. Es muss also, wenn ich nach den Bildungsfiktionen in der Schule im deutschen Spielfilm frage, durchaus ein Gewicht auf das ‚semantische Potenzial‘ – wie Kappelhoff schreibt⁵⁰ – gelegt werden, welches durch die Bildräume zum Tragen kommt. Mit anderen Worten: Bildung ‚im‘ Film bedeutet meist Erziehung und Ausbildung; Bildung ‚des‘ Films bedeutet hingegen nicht Ermächtigung zum reproduzierenden Handeln – das im Kontext innerhalb des Schulfilms meist eine Illusion ist –, sondern einen sinnlichen Einspruch in die Aufteilung des Sinnlichen der Fiktionalisierung einer Alltagswahrnehmung von Schule vorzunehmen.

Somit möchte ich feststellen, dass die fiktionalen Gemeinschaften der Schule im deutschen Spielfilm ein Handeln hervorbringen können, wenn sie sich bereits in einer privilegierten Sichtbarkeitsposition befinden. Das Handeln als politischer Akt, im Sinne Arendts, funktioniert vor allem auf der Ebene der Handlung, während der Einspruch Rancières – so wie er eigentlich gedacht ist – sich durch das sinnliche Erleben des audiovisuellen Bildes verwicklicht. Der sich hier abzeichnende Konflikt zwischen den Logiken des repräsentativ-poetischen Regimes im Erzählraum – dem dargestellten Handeln – und dem Einspruch ästhetischer Logiken, manifestiert die Geschichtlichkeit dieser filmischen Bilder. Die fiktionalen ‚Parlamente‘ verhandeln innerhalb der Rahmen ihrer privilegierten Stellung ihre privilegierten Probleme, welche sich wie auch die anvisierten Lösungen immer noch innerhalb des sie privilegierenden, schulischen Raumes befinden. Einen Einspruch kann nur formulieren, wer oder was nicht Teil dieses privilegierten Systems ist.⁵¹ Anders ausgedrückt: Kann sich im Film eine Klasse treffen und das eigene Handeln beratschlagen, ist sie bereits Bestandteil des repräsentativen Regimes. Die Dimension des ästhetischen Einspruchs, wie sie das sinnliche Erleben eines Bildraums erfahrbar macht, lässt sich über diese Ebene nicht einholen.⁵²

Es wird an dieser Stelle deutlich, dass sich die Frage nach der sozialen Selektion in den Fiktionalisierungen von Schule im deutschen Spielfilm nicht nur auf die Darstellungen von Prüfungen, Schulabschlüssen oder das Leistungserleben

⁵⁰ Vgl. Kappelhoff: Bildraum, S. 139.

⁵¹ Beispiele für derartige ästhetische Einsprüche sind meiner Meinung nach nicht nur die besprochenen Filme RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH und ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME, sondern etwa auch DAS MÄDCHEN AUS DEM FAHRSTUHL (Herrmann Zschoche, DDR/DEU 1989/1991), KATZ UND MAUS (Hansjürgen Pohland, DEU 1967), DIE PATRIOTIN, DIE BLINDGÄNGER, ZAPPELPHILIPP, DIE BLINDGÄNGER (Bernd Sahling, DEU 2004), DAS SCHWEIGENDE KLASSENZIMMER (Lars Kraume, DEU 2018) oder auch SYSTEMSPRENGER.

⁵² Ich erinnere an dieser Stelle auch noch einmal an die Argumentation Martina Tißbergers bezüglich der ‚Amnesie weißer Identitäten‘ innerhalb der Strukturen normativer Machtdispositive (Kapitel 9).

guter oder schlechter Schüler*innen erstreckt, sondern eine weitaus größere Dimension besitzt. Die Idee der Selektion ist in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm eine Art unsichtbares Fundament, auf der sich die Fiktionen von Bildung und Erziehung überhaupt erst entfalten und entwickeln können – und mit ihr ein historisch Imaginäres der Schule. Selbst wenn es nicht um Prüfungen oder andere ‚Auswahlprozesse‘ geht, entwerfen die Filme eine sehr spezifische und bis in die kleinsten Äußerungen von der Idee der Selektion durchdrungene, sinnliche Welt. Mit dem Einfluss dieser ‚Durchdringung‘ auf die gemeinschaftlich geteilte Wahrnehmung von Schule im deutschen Spielfilm wird sich jetzt das letzte Kapitel dieses Buches beschäftigen.

11 Selektion und Fiktion

11.1 Vom feudalen zum bürgerlichen ‚Ständesystem‘

Zum Abschluss meiner Betrachtungen werde ich mich mit der sozialen Selektion nach Leistung beschäftigen. In der Schule im deutschen Spielfilm sind die semantischen und sinnlichen Fiktionalisierungen von Bildung und Erziehung eng miteinander verwoben. Sie sind vor allem durch ihr komplexes Beziehungsgeflecht, ihre poetischen Aneignungen und Herstellungen beschreibbar. Die Fiktionalisierungen der Selektion stellen in dieser Beziehung keine Ausnahme dar. Ich möchte sogar aufzeigen, dass die ideologische Semantik der sozialen Selektion die poetische Grundierung bildet, auf der die Filme überhaupt erst Ideen von Bildung und Erziehung – so wie ich sie in dieser Arbeit entworfen habe – als sinnliche Erforschungen unserer Wahrnehmungswelt entwickeln.

Zunächst gebe ich einen kurzen soziologisch-historischen Überblick über die Selektion im deutschen Schulsystem. Danach werde ich die Fiktionalisierungen der Selektion in den besprochenen Filmen dieses Buches nachzeichnen und als repräsentative Logik eines bürgerlichen Wahrnehmungskonsenses skizzieren. Mit einem makroskopischen Blick auf mein Korpus werde ich daraufhin – rückbindend an Ideen von Michael Foucault und Arbeiten aus der Bildungswissenschaft – die soziale Selektion als das Wahrnehmungsapriori der Subjektivierung der Schule im deutschen Spielfilm beschreiben.

Das sich emanzipierende Bürgertum

Durch die Ideen der Französischen Revolution, die Niederlage Preußens gegen Napoleon 1806 und die daraus resultierenden politischen und gesellschaftlichen Verwerfungen gewinnen in den deutschen Staaten im frühen 19. Jahrhundert vielerorts radikale Reformvorhaben an Aufwind, die das Ständesystem zugunsten eines von ‚loyalen Bürgern‘ getragenen Gemeinwesens zu überwinden suchen¹ und in dem eine Chancenverteilung durch Leistung (Meritokratie) und weniger durch ererbte soziale Stellung möglich sein soll.² Denn bis zu diesem Zeitpunkt bestimmen noch Stand und Herkunft über „Beruf, Bildung und Zugehörigkeit zu einer spezifischen

1 Vgl. Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 19.

2 Vgl. Klaus Klemm: Bildung. In: Jutta Allmendinger, Wolfgang Ludwig-Mayerhofer (Hg.): *Soziologie des Sozialstaats. Gesellschaftliche Grundlagen, historische Zusammenhänge und aktuelle Entwicklungstendenzen*. Weinheim, München 2000, S. 145–165, hier S. 146.

gesellschaftlichen Gruppe“.³ Mit der Schwächung des Absolutismus und der Erstar-
kung des kapitalistischen Wirtschaftssystems beginnt in Europa Ende des 18. Jahr-
hunderts somit eine sozialgesellschaftliche Entwicklung, die den Aufbau „öffentlich
getragener und kontrollierter Bildungssysteme“ ermöglicht.⁴

Obwohl es dabei im 19. Jahrhundert zu einer weitgehenden Verstaatlichung
der seit dem Spätmittelalter und besonders der Reformation kirchlich dominierten
schulischen Bildung kommt,⁵ ist der soziale Aufstieg für viele auch weiterhin nur
über mehrere Generationen möglich.⁶ Trotz dieser langsamen sozialen Schichtbe-
wegung wird die Schule nun die „wichtigste Bildungsinstitution“⁷ beim gesellschaft-
lichen Sozialisierungsprozess von der Landwirtschaft zur Industrialisierung und
somit zur institutionalisierten Voraussetzung für den Eintritt in gesellschaftliche
Positionen und weiterführende Bildungseinrichtungen – vor allem für Beamte.⁸
Das 1788 als Qualifikation für Universitätsstipendien eingeführte Abitur wird 1831
zur Voraussetzung für ein akademisches Staatsexamen und öffnet die Beamtenlauf-
bahn damit theoretisch für alle Stände:⁹

3 Rüegg: Bildung und Gesellschaft, S. 32. Dem Ständesystem konnte man, wenn überhaupt, meist nur schwer über geistige, gelehrte oder militärische Ausbildungsformen entkommen [vgl. Rüegg: Bildung und Gesellschaft, S. 32–33]. Der Schule fiel dabei immer stärker die reproduzierende Aufgabe dieser Verhältnisse zu, indem sie die Individuen auf die „aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Teilsystemen, wie Beruf und Politik, vorzubereiten“ hatte. Leschinsky, Kluchert: Die erzieherische Funktion, S. 18.

4 Klemm: Bildung, S. 146.

5 Vgl. Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 17. Volkmar Wittmütz geht in seinem Artikel über die Geschichte der preußischen Elementarschule des 19. Jahrhunderts drei unterschiedlichen zeitgenössischen Urteilen über diese nach: Erstens dass ihre Lehrer und Methoden ideologisch die Revolution von 1848 proliferiert hätten, zweitens dass sie für die militärischen und wirtschaftlichen Erfolge Preußens maßgeblich verantwortlich gewesen sei und dass sie drittens Untertanengeist und Unterwerfung gefördert habe [vgl. Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 16–17]. Er kommt letztlich zum Schluss, dass die preußische Elementarschule komplexer in das soziopolitische Leben eingebunden gewesen sei, als es mitunter vermutet werde und sie nicht nur die militärische Disziplinierungsanstalt war, als welche sie oft gesehen wurde, sondern zum Beispiel bis 1880 die vollständige Alphabetisierung der Kinder erreichte sowie selbstständiges Denken und Urteilen förderte. Vgl. Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 32 und Rüegg: Bildung und Gesellschaft, S. 36.

6 Vgl. Rüegg: Bildung und Gesellschaft, S. 34. In Deutschland ging dieser Aufstieg meist vom landwirtschaftlichen über das handwerkliche Milieu und den öffentlichen Dienst bis zum akademisch Gebildeten. Vgl. Rüegg: Bildung und Gesellschaft, S. 35.

7 Vgl. Rüegg: Bildung und Gesellschaft, S. 28, 37.

8 Vgl. Rüegg: Bildung und Gesellschaft, S. 36.

9 Vgl. Rüegg: Bildung und Gesellschaft, S. 36.

Der Amtsadel verdrängt den Geburtsadel; die Gelehrtenschule, die im 18. Jahrhundert auf ein klägliches Niveau gesunken war, wird als Gymnasium für das Bürgertum zum Vehikel des sozialen Aufstiegs, freilich schließlich auch zur Barriere, die zunehmend den unteren Schichten den Aufstieg erschwert.¹⁰

Mit und nach der Aufklärung werden Bildung und Erziehung „aus dem Gehäuse der kirchlich-mittelalterlichen Überlieferungen“ befreit und „[nehmen] den Menschen erstmals als grundsätzliches ‚Werk seiner selbst‘ in den Blick“.¹¹ Die Schule sollte somit, indem sie für die Arbeitswelt wichtige Tugenden vermittelt und für eine generelle geistige Flexibilität und Anpassungsfähigkeit sorgt,¹² „die wissens- und gesinnungsmäßigen Voraussetzungen für die aufgekommene Industrialisierung schaffen“.¹³

Zur Umsetzung von Humboldts Ideen in der Zeit der Restauration

Der von Wilhelm von Humboldts Mitarbeiter Johann Wilhelm Süvern bereits in der Phase der Restauration vorgelegte *Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate* (1817–1819) folgte im Kern noch Humboldts Ideal der umfassenden körperlichen und geistigen Bildung sowie der Idee des dreigliedrigen Schulsystems, welches nach jeder Stufe jetzt jedoch eine Abschlussprüfung vorsah.¹⁴ Allerdings war die Elementarschule jetzt für die „Bildungsbedürfnisse der unteren Volksklassen“ bestimmt, wodurch vom neuhumanistischen, egalitären Ansatz Humboldts entscheidend abgewichen wurde.¹⁵ Der Entwurf wurde jedoch aufgrund der konservativen Kritik – an seinem letztlich immer noch als zu egalitär angesehenen Bildungsideal – verworfen.¹⁶ Politisch und zunehmend auch bürgerlich gefordert wurden nicht mehr allgemeine Schulen, sondern verschiedene Berufs- und Standesschulen, welche die Kinder auf die ihnen zugedachten Rollen vorbereiten sollten; so etwa „Landschulen für die bäuerliche Bevölkerung, schulgeldfreie Armenschulen für die niederen städtischen Bevölkerungsschichten und gehobene Bürgerschulen für die Handwerker und Kaufleute“.¹⁷ So entwickelten

10 Rüegg: Bildung und Gesellschaft, S. 36.

11 Rekus: Situation, Notwendigkeit und Möglichkeit, S. 25.

12 Vgl. Rekus: Situation, Notwendigkeit und Möglichkeit, S. 26.

13 Rekus: Situation, Notwendigkeit und Möglichkeit, S. 26.

14 Vgl. Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 22.

15 Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 22.

16 Vgl. Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 22.

17 Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 23. Lediglich die religiöse, sittliche Erziehung sollte in allen Schulen gleich und weiterhin der Kirche überlassen sein.

sich bereits früh unterschiedliche, parallele Schulformen mit weniger bis gar keiner sozialen Durchmischung.¹⁸

Charakteristisch für die Schule im 19. Jahrhundert war somit nicht nur die Expansion der Bildungsbeteiligung,¹⁹ sondern auch die Verfestigung der Segregation in ‚höhere‘ und ‚niedere‘ Bildungswege.²⁰ Das Bürgertum koppelte auf diese Weise die schulische Leistungsfähigkeit an ökonomische Ressourcen, und niedrigere Schichten wurden von höherer Bildung praktisch ausgeschlossen: „Nun begründete das Leistungsprinzip, eben noch Grundlage der bürgerlichen Ablehnung der Ständeordnung, die Ungleichheit zwischen den sozialen Klassen.“²¹

Selektion im Schulsystem von BRD, DDR und Deutschland nach der Wiedervereinigung

Das Grundschulgesetz von 1920 verpflichtete alle Kinder zu einer gemeinsamen Grundschule.²² Die hier angestrebte Gleichberechtigung wurde jedoch von der nationalsozialistischen Bildungs- und Erziehungspolitik wieder zunichte gemacht, weshalb die Alliierte Kontrollbehörde 1947 forderte, dass alle Kinder – ungeachtet der strukturellen oder ökonomischen Verhältnisse – ungehindert Zugang zu schulischer Bildung benötigen.²³ Die Bundesrepublik kam dieser Forderung zwar Anfangs nach, re-etablierte dann jedoch wieder ein auf Selektion angelegtes Bildungssystem, während es in der DDR einen nur sehr begrenzten Zugang zu erweiterten Oberschulen und Hochschulen gab; alle Kinder jedoch – spätestens ab den späten 1950er Jahren – theoretisch bis zur zehnten Klasse eine gemeinsame Schule besuchten.²⁴

Das Problem, wonach die Selektivität des deutschen Bildungssystems die eigentlich durch den Leistungsaspekt anvisierte Chancengleichheit torpediert und so in der BRD zu einer quasi bürgerlich definierten Ständegesellschaft führt, ist mindestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch wissenschaftlich untersucht. Kinder, deren Eltern ‚niedere‘ Bildungsabschlüsse erzielten, haben demnach ein erhöhtes Risiko, ebenfalls keinen hohen Schulabschluss zu erwerben. So

18 Vgl. Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 24.

19 „Wird man um 1800 von einer Schulbesuchsquote von 50 Prozent, 1816 von einer solchen von 60 Prozent auszugehen haben, so betrug der durchschnittliche Schulbesuch in Preußen 1846 schon etwa 86 Prozent, und ein 100prozentiger Schulbesuch wurde in den 1880er Jahren erreicht.“ Wittmütz: Die preußische Elementarschule, S. 23.

20 Vgl. Klemm: Bildung, S. 147.

21 Klemm: Bildung, S. 147.

22 Vgl. Klemm: Bildung, S. 148.

23 Vgl. Klemm: Bildung, S. 148–149.

24 Vgl. Klemm: Bildung, S. 149.

wurde in den 1960er Jahren deutlich, dass sowohl elterliche Entscheidungen wie auch soziale und strukturelle Benachteiligungen den Wechsel auf das Gymnasium erschwerten. Durch eine Lockerung der Übergangsbeschränkungen und eine gezielte ‚Bildungswerbung‘ veränderte sich das Wahlverhalten langsam.²⁵

Im politisch-ideologischen Selbstverständnis der DDR-Schulpolitik stand das Ziel der Errichtung der ‚sozialistischen Schule‘ und ihre Aufgabe der Erziehung und Bildung der jungen Menschen zu sozialistischen Persönlichkeiten im Zentrum.²⁶ Vor allem ab Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre wurden diese Ideen produktiv im Prinzip der Polytechnischen Oberschule (POS) umgesetzt.²⁷ Alle Kinder absolvierten gemeinsam eine zehnjährige Schulausbildung, die durch praktische Anteile – vor allem industrieller, landwirtschaftlicher und technischer Berufsnatur – angereichert wurde. Dabei waren praktische und ideologische Aspekte fest miteinander verzahnt. Die in den Schulalltag integrierten regelmäßigen Praktika, Lehrgänge und Arbeitseinsätze bedeuteten zum einen zusätzliche Arbeitskräfte in Industrie und Landwirtschaft und zum anderen eine schnellere Integration der Schüler*innen in die Berufswelt – sobald sie den Zehnte-Klasse-Abschluss erreichten.²⁸ So heißt es einer Publikation aus der DDR zum Beispiel:

Die gesellschaftlich nützliche und die produktive Arbeit der Schüler wurden als integrierenden Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsprozesses aufgefaßt. Das Ziel der polytechnischen Bildung lautete im Anschluß an die Formulierungen von Marx: die ‚systematische Einführung in die sozialistische Produktion und Landwirtschaft‘, der ‚Erwerb solider praktischer und technischer Fertigkeiten, die den Gebrauch von Werkzeugen, technische(n) Geräte(n) und Maschinen einschließen.²⁹

25 Vgl. Katja Koch: Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: Werner Helsper, Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden 2008, S. 577–592, hier S. 580–581. Luhmann schreibt, dass die Reformbewegungen der 1960er und 1970er Jahre versucht haben die Selektion abzumildern beziehungsweise unmerklicher und soziale Vorselektionen weniger wirksam zu machen; was allerdings nur begrenzt gelang [vgl. Luhmann: Sozialisation, S. 292]. Da sich die Selektion also scheinbar nicht vermeiden ließe, so Luhmann, schlage sie sich auch im Selbstverständnis und der Kultur der Schüler*innen nieder. Vgl. Luhmann: Sozialisation, S. 292–293.

26 Vgl. Leschinsky, Kluchert: Die erzieherische Funktion, S. 16–17.

27 Die Einführung des polytechnischen Unterrichts wird auf den 1. September 1958 datiert. Vgl. Karl-Heinz Günther, Gottfried Uhlig: *Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968*. Berlin 1969, S. 112.

28 Das Buch von Karl-Heinz Günther und Gottfried Uhlig vermerkt, dass die westdeutsche Presse mit Bezug auf den polytechnischen Unterricht von „Kinderausbeutung“, der Gewinnung ‚billiger Arbeitskräfte‘, von der ‚Beseitigung des humanistischen Bildungsideals‘ gesprochen habe. Günther, Uhlig: *Geschichte der Schule*, S. 114.

29 Günther, Uhlig: *Geschichte der Schule*, S. 109. Binnenzitat nach *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung*, Nr. 14/1958, S. 107.

Das ideologische Ziel war nicht nur die Gleichberechtigung der Kinder von Arbeiter*innen oder Bäuerinnen und Bauern in höheren Bildungswegen, sondern zugleich die ‚Brechung‘ des bürgerlichen Bildungsmonopols der ‚Großbourgeoisie‘.³⁰ Der polytechnische Unterricht hatte somit im Schulsystem der DDR absoluten Vorrang; in der DDR-Publikation *Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968* aus dem Jahr 1969 taucht die Erweiterte Oberschule (EOS) – welche einen mit dem westdeutschen Abitur vergleichbaren Abschluss ermöglichte – praktisch nur als Randnotiz auf.³¹

Nach 1989 bestand immer noch das Problem des Widerspruchs zwischen einem selektierenden Bildungssystem und dem Gleichheitsgebot des Grundgesetzes. Auch durch die Bildungsexpansion konnte die Ungleichverteilung der Bildungschancen und hochgradige Stratifizierung des Bildungssystems nicht spürbar abgebaut werden: es weist immer noch Bildungsschichten und dadurch auch soziale Schichten zu.³² So bestätigte die erste *PISA-Studie* von 2000, dass es in Deutschland eine starke, sich reproduzierende Bildungsungleichheit gibt, nach der „die Chancen zur Teilhabe zum Beispiel an schulischer Bildung und für das Erreichen höher qualifizierender Bildungsabschlüsse, entlang von Kategorisierungen wie soziale Herkunft, Geschlecht oder Ethnizität, ungleich verteilt sind“.³³ Für die Reproduktion dieser Bildungsungerechtigkeit wird in den *PISA-Studien* das „im internationalen Vergleich außergewöhnlich selektive deutsche Schulsystem“ verantwortlich gemacht.³⁴ Da sich

30 Vgl. Günther, Uhlig: *Geschichte der Schule*, S. 106.

31 Vgl. Günther, Uhlig: *Geschichte der Schule*, S. 132.

32 Vgl. Klemm: *Bildung*, S. 149–150.

33 Nicolle Pfaff: Bildungsbezogene Orientierungen vor dem Hintergrund von Klasse, Geschlecht, Ethnizität und Bildungssystem: Was leisten intersektionale Rekonstruktionen? In: Fabian Dietrich, Martin Heinrich, Nina Thieme (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“*. Wiesbaden 2013, S. 215–238, hier S. 215. Vgl. auch Radtke: *Schule und Ethnizität*, S. 661; Fabian Dietrich, Uwe Fricke: Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung. In: Fabian Dietrich, Martin Heinrich, Nina Thieme (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“*. Wiesbaden 2013, S. 259–292, hier S. 259; Wiezorek, Pardo-Puhlmann: *Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit*, S. 200; Klemm: *Bildung*, S. 159; Wilfried Schubarth, Karsten Speck: Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: Werner Helsper, Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden 2008, S. 965–984, hier S. 965. Speziell zu ethnischen Konstruktionen vgl. Mechtild Gommola, Frank-Olaf Radtke: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen 2002.

34 Georg Breidenstein, Katrin U. Zaborowski: Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung. Zur Schulformspezifik schulischer Leistungsbewertung. In: Fabian Dietrich, Martin Heinrich, Nina Thieme (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“*. Wiesbaden 2013, S. 293–312, hier S. 293.

soziale Kategorien im deutschen Schulsystem reproduzieren, ist es für Kinder sehr schwer, die eigene Ungleichheit ‚auszugleichen‘.³⁵ Das gegliederte deutsche Schulsystem steht dabei im Kontrast zu den meisten anderen Schulstrukturen der OECD-Mitgliedsstaaten.³⁶ So wie das Leistungsdenken dem deutschen Schulsystem als meritokratisches Prinzip fundamental eingeschrieben ist, ist dies auch die schulische Selektion – welche als ‚gesellschaftliche Funktion‘ der Schule mittlerweile, so Fabian Dietrich und Uwe Fricke, im Vergleich zu Bildung und Erziehung sogar in den Vordergrund getreten sei.³⁷

Die Umstände zur Zeit der Restauration und das sich emanzipierende Bürgertum im 19. Jahrhundert haben – vereinfacht ausgedrückt und polemisch gewendet – zu einer selektiven und protektionistischen Schul- und Bildungspolitik geführt, deren Chancenungleichheit jene ständischen Zustände imitiert, die sie zu überwinden suchte und zu einer heute immer noch existierenden, bürgerlich dominierten ‚Ständegesellschaft‘ führte. Obwohl deren Ungleichheit fördernde Mechanismen seit über 50 Jahren bekannt sind und erforscht werden, ändert sich wenig – im Gegenteil: Das (pseudo)meritokratische Leistungsprinzip entspricht „bis heute einem weitreichenden konsensuellen Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Chancengerechtigkeit“.³⁸

11.2 Selektion und Schule im deutschen Spielfilm

Selektion in den besprochenen Analysebeispielen

Alle Filme, über die ich in diesem Buch gesprochen habe, haben das Thema der schulischen Selektion in ihren Fiktionen auf die eine oder andere Weise, direkt oder indirekt, poetisch oder ästhetisch verhandelt. Bereits in *VERLIEBT* und *MÄDCHEN IN UNIFORM* spielt Selektion eine wichtige Rolle. Die reine Mädchenklasse bezie-

35 Auch wenn die kognitiven Fähigkeiten und Lesekompetenzen der Schüler*innen vergleichbar sind, besuchen Kinder aus Facharbeiter- und Arbeiterfamilien mit 50 % geringerer Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium – im Gegensatz zu Kindern, „deren Eltern der Kategorie der sogenannten oberen Dienstklasse zugeordnet werden können“ [Dietrich, Fricke: Reproduktion, S. 261]; Kinder, deren Eltern zur „untersten ‚Sozialschicht‘“ gehören, haben eine „mehr als dreifach geringere Chance.“ [Dietrich, Fricke: Reproduktion, S. 262] Kinder mit Migrationshintergrund sind „bei Schülern ohne Schulabschluss, Haupt- und Sonderschülern, vom Schulbesuch Zurückgestellten und Sitzenbleibern“ deutlich überrepräsentiert [Radtko: Schule und Ethnizität, S. 661].

36 Vgl. Klemm: *Bildung*, S. 152–153.

37 Vgl. Dietrich, Fricke: *Reproduktion*, S. 267.

38 Dietrich, Fricke: *Reproduktion*, S. 259.

hungsweise das Mädcheninternat stellt eine Auswahl dar, welche Jungen ausschließt. Uschi muss als Sanktion in den Karzer, womit sie noch weiter von der Gemeinschaft – den Mitschülerinnen – abgetrennt wird; Manuela, die sich in ihre Lehrerin Fräulein von Bernburg verliebt, wird für ihre unziemliche Zuneigung mit Isolationshaft bestraft. Das Internat für verarmte Offizierstöchter schließt ebenfalls Jungen und auch Kinder mit bürgerlichen Eltern oder aus Arbeiterfamilien aus. Das rigorose Regime der Schule legt dabei einen besonderen Wert auf erziehende Härte, Zucht und Ordnung; Mechanismen der Prüfung, Homogenisierung und Aussortierung von denjenigen, die sich nicht diesem Druck fügen oder sich ihm anpassen können.

Wenn Bildung sich in den Filmen auf das Miteinander, das gemeinschaftliche Handeln beruft, und als Bildung des Films die Resonanzen und Verbindungen zur Welt und des solidarischen Wir sinnlich erweitert, wenn Erziehung den Konsens anstrebt und die Unterordnung des Individuums wie auch des gemeinsamen Erlebens unter das Gemeinschaftliche fordert, so ist Selektion das, was das Gemeinsame als Kontrast zum Anderen und Fremden entwirft, das solidarische Wir zu einem ‚Wir gegen sie‘ und ‚Ich gegen Du‘ macht. Selektion bedeutet die Aussonderung des Pluralistischen, Diversen und Devianten zur Erreichung von Homogenität und Konsens. Selektion als fiktionaler Machtmechanismus stellt in diesem Sinne einen zentralen Bezugspunkt in *RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH* dar, in dem die systematische ‚Aussortierung‘ der gehbehinderten Kati aus dem regulären Schulbetrieb im Fokus steht. Durch das Zusammenbrechen sensomotorischer und kausallogischer Zusammenhänge zwischen den audiovisuellen Bewegungsbildern wird die Ablehnung Katis als legitimer Bestandteil der Gemeinschaft sinnlich erfahrbar.

Der kleine Thomas hingegen wird nach seinem geschwänzten Tag in *DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER* vor der gesamten Schule nicht nur für seine ‚gute Tat‘ – er hat zwei Kinder vor dem Flammentod bewahrt – gefeiert, sondern auch einer öffentlichen Sanktionierung unterzogen. Diese entfaltet sich als eine gemeinschaftliche Gewissensprüfung, in der Thomas‘ moralische Tugend gelobt und seine Verfehlung – gegenüber der sozialistischen Gemeinschaft – getadelt wird. In Michel Foucaults *Die Mittel der guten Abrichtung* stellt die Prüfung als primäres Mittel der Selektion das entscheidende Instrument der Objektivierung und somit Verdinglichung des Menschen in der heutigen Gesellschaft dar. Das Individuum wird in der Moderne zum Produkt der „Machttechnologie der ‚Disziplin‘“, ohne die es nicht existieren würde.³⁹ Thomas ist in diesem Augenblick der öffentlichen Inspektion eine reflexive Fläche, welche sich vor allem in dem manifestiert, was – einmal wie ein Lichtkegel auf sie gelenkt – von ihr zurückgeworfen wird.

³⁹ Foucault: *Die Mittel*, S. 212.

Die Prüfung,⁴⁰ so Foucault, stellt eine ritualisierte Sichtbarmachung der Individuen dar, welche sowohl überwacht und normiert wie auch sanktioniert;⁴¹ hier

[...] manifestiert sie die subjektivierende Unterwerfung jener, die als Objekte wahrgenommen werden, und die objektivierende Vergegenständlichung jener, die zu Subjekten unterworfen werden. Die Überlagerung der Machtverhältnisse und der Wissensbeziehungen erreicht in der Prüfung ihren sichtbarsten Ausdruck.⁴²

Die Schule als „Prüfungsapparat“ führt eine permanente Messung und Sanktionierung durch.⁴³ Die Prüfung selbst ist die „Zeremonie“⁴⁴ der Objektivierung des Individuums durch die Macht der Disziplinargewalt; sie überwacht und fixiert das Individuum im Dokument,⁴⁵ während es seine individuellen Züge in vergleichbare Codes überführt und formalisiert.⁴⁶ In *DER MUSTERKNABE* wird diese objektivierende Zeremonie ebenso sinnlich erfahrbar wie in *ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME*. Die prüfenden Fragen in *DER UNTERTAN* und *DER MUSTERKNABE* ent-individualisieren die Schüler*innen in bildräumlichen Konstruktionen, welche sie gefangen nehmen und fragmentieren, brechen und neu zusammensetzen, entfremden und aussondern. „Die Prüfung macht mit Hilfe ihrer Dokumentationstechniken aus jedem Individuum einen ‚Fall‘ [...]“; klassifiziert und verteilt, konstituiert „das Individuum als Effekt und Objekt von Macht, als Effekt und Objekt von Wissen“ und schafft auf diese Weise das Individuum erst.⁴⁷

Deutlich wird dies in der Analyse von *DER UNTERTAN*. Das hämmernde Fragen, Beurteilen und Strafen führt im Rhythmus der Überprüfung zu einem homogenen ‚sozialen Sein‘: gleichartige Antworten, aus gleichartigen Mündern. Wann immer eine Frage gestellt wird – sei es nach den ruhmreichen Schlachten der Hohenzollern, dem mathematischen Beweis oder nach dem fünften Gebot –, äußert sich die Gewalt der Selektion: Jede Frage ist eine Spaltung, eine Abtrennung, eine diszipli-

40 Prüfung hier im weiteren Sinne, so zum Beispiel auch als medizinische Anamnese, verstanden.

41 Vgl. Foucault: *Die Mittel*, S. 207.

42 Foucault: *Die Mittel*, S. 207.

43 Foucault: *Die Mittel*, S. 208.

44 Foucault: *Die Mittel*, S. 209.

45 So wie der Feuerwehroberst Thomas in *DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER* verortet: „Ich verlese die Ehrenurkunde des Präsidiums der Volkspolizei Berlin, Abteilung Feuerwehr: Ehrenurkunde, der Schüler Thomas Lohmann, geboren am 30. Mai 1957, wohnhaft in Berlin, Prenzlauer Berg, Gaudystraße 1, ...“

46 Vgl. Foucault: *Die Mittel*, S. 209. Das Ende des 18. Jahrhunderts und die „klinischen“ Wissenschaften“ haben auf diese Weise das Individuum in „das Feld des Wissens“ und somit in den „allgemeinen Betrieb des wissenschaftlichen Diskurses“ überführt. Foucault: *Die Mittel*, S. 210–211.

47 Foucault: *Die Mittel*, S. 211.

narische Aussortierung und im gleichen Atemzug auch die Konstitution einer individuellen Subjektivierung; einer Zuschreibung und körperlichen Zurichtung.

Als Foucault die Leistungserfassung durch Schulnoten als Form der Erziehung zur Homogenität beschrieb, machte er deutlich, dass Selektion nach Leistung weit mehr ist als ein Garant für meritokratische Chancengleichheit. Denn die Zahlenökonomie der Benotungen transformiere nicht die „Taten, sondern [die, CR] Individuen selber“. ⁴⁸ Die Notenskalen hierarchisieren die Individuen auf der einen, bestrafen und belohnen auf der anderen Seite; wodurch sie die Kinder nicht nur nach ihren „Tauglichkeiten“ für spätere Rollen sortieren, sondern auch einen ständigen Druck zur Homogenisierung ausüben. ⁴⁹ Nicht verwunderlich erscheint somit seine Aussage, dass die Normierung – neben der Überwachung – das eigentliche Machtinstrument der Moderne darstelle, welches alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringe. ⁵⁰

An die Stelle der Male, die Standeszugehörigkeiten und Privilegien sichtbar machten, tritt mehr und mehr ein System von Normalitätsgraden, welche die Zugehörigkeit zu einem homogenen Gesellschaftskörper anzeigen, dabei jedoch klassifizierend, hierarchisierend und rangordnend wirken. ⁵¹

Die Schüler in *DER PAUKER* sind nicht mehr ‚normal‘; stehen außerhalb dessen, was sinnlicher Konsens ist. In dem Sinne, wie sie als Abweichungen oder Devianzen auftreten, werden sie auch zu Objekten einer möglichen Homogenisierung; einer Anpassung und Angleichung an in den Filmen imaginierten Vorstellungen von ‚Normalität‘ und Konsens. In Ambessers Film gelingt diese Homogenisierung, an dessen Ende sich die Schüler entsprechend der fiktionalen Normvorstellungen verhalten.

UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE, nicht ganz unähnlich zu *BOYKOTT*, spricht von der Angst derjenigen, die gerade selektiert werden, und artikuliert dabei den Homogenisierungsgedanken der Selektion durch den in ihm liegenden Widerspruch. Denn der Drang zur Homogenisierung in der Norm und die Individualisierung in

⁴⁸ Foucault: *Die Mittel*, S. 206.

⁴⁹ Foucault: *Die Mittel*, S. 206. „Das lückenlose Strafsystem, das alle Punkte und alle Augenblicke der Disziplinaranstalten erfasst und kontrolliert, wirkt vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend, ausschließend. Es wirkt normend, normierend, normalisierend“ [Foucault: *Die Mittel*, S. 206]. Die Abweichung von der Norm, erfährt dabei eine weitaus größere Individualisierung als die Konformität: „In einem Disziplinarsystem wird das Kind mehr individualisiert als der Erwachsene, der Kranke mehr als der Gesunde, der Wahnsinnige und der Delinquent mehr als der Normale.“ Foucault: *Die Mittel*, S. 212.

⁵⁰ Vgl. Foucault: *Die Mittel*, S. 207.

⁵¹ Foucault: *Die Mittel*, S. 207.

der Hierarchisierung verweben sich in einem paradoxen Verhältnis miteinander.⁵² In diesem manifestiert sich der große Widerspruch der alltagsweltlichen schulischen Leistungsgesellschaft – zwischen den erzieherischen Tugenden und der Rivalität des Leistungsprinzips:⁵³ Während die schulische Gemeinschaft auf das soziale Miteinander angewiesen ist, bringt das heutige Leistungsstreben ein ‚individualistisches Konkurrenzdenken‘ hervor, welches sich sowohl inner- wie außerhalb der Schule wiederfindet; Leistung ist hier „kein Miteinander, sondern ein Gegeneinander, ein ‚Konkurrenzkampf.‘“⁵⁴ Ein ‚Kampf‘, der in der Fiktion von UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE nicht nur zwischen den Schüler*innen, sondern noch in ihnen selbst ausgefochten wird, welche sich in der Widersprüchlichkeit aufspalten und Doppelgänger*innen hervorbringen. FACK JU GÖHTE 3 wie auch DER PAUKER realisieren die Hoffnung, dass ein ‚Anschluss an die gesellschaftliche Norm‘ – die positive Selektion derjenigen, die es ‚geschafft‘ haben – im persönlichen und gemeinschaftlichen Handeln verwirklicht werden kann.

Makroskopische Perspektive auf fikionalisierte Schularten

Die schulischen Selektionssemantiken von Trennung, Aufteilung und Abgrenzung sind, im Sinne Rancières, fiktionale Nachahmungen und durch die zuordnende polizeiliche Logik des repräsentativen Regimes geprägt. Indem die bürgerlichen Fiktionen von denen anderer sozialer Schichten getrennt werden, wird zugleich ihre Vermischung verhindert. Auf diese Weise wird die filmische Fiktion zur hierarchischen Repräsentation einer sinnlichen Aufteilung von Räumen, Zeiten und Tätigkeiten. In der Schule im deutschen Spielfilm nach der Wiedervereinigung wie auch im BRD-Schulfilm wird dies in der Dominanz bürgerlicher Fiktionen deutlich.

Dies lässt sich bis hinein auf die makroskopische Ebene der fikionalisierten Schularten meines Korpus beobachten, der 183 Spielfilme von 1902 bis 2019 umfasst. Von diesen spielen 17 an Elementarschulen, 13 an nicht-gymnasialen und 95 an gymnasialen Schularten [Abb. 46].⁵⁵ Es gibt also einen deutlichen ‚Überhang‘

⁵² Vgl. Foucault: Die Mittel, S. 207.

⁵³ Vgl. Muck, Muck: Bis auf FREUD zurück, S. 76–77.

⁵⁴ Vgl. Muck, Muck: Bis auf FREUD zurück, S. 77.

⁵⁵ Die Kategorie der Elementarschule enthält die Formen der Grund- und Dorfschule; unter gymnasialer Schulart verstehe ich hier Gymnasien, Internatsgymnasien wie auch – im Sinne elitärer Bildung – Nationalpolitische Erziehungsanstalten (Napola). Die nicht-gymnasialen Formen beinhalten Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen, Erziehungsanstalten und Förderschulen. Bei 17 Filmen konnte keine konkrete oder distinkte Schulart gefunden werden und zwei Filme (sonstige) spielten als Historienfilme in der DDR.

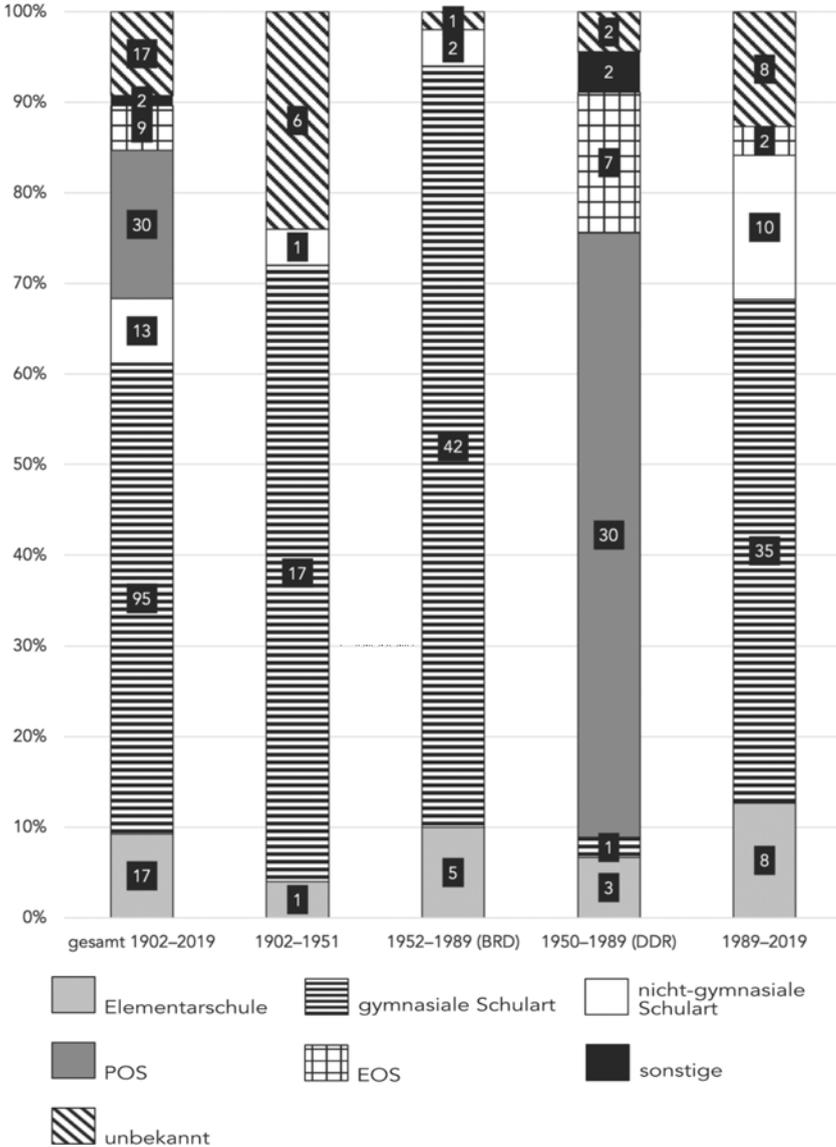


Abb. 46: Verteilung fiktionalisierter Schularten im Korpus „Schule“ im deutschen Spielfilm 1902–2019* (Werte in Balken geben absolute Zahlen wieder).

an deutschen Spielfilmen, die an Stätten gehobener, bürgerlicher Bildung spielen. Wenn man einen Blick auf den Anteil der 13-jährigen Schüler*innen wirft, die Anfang der 1950er Jahre in der BRD auf ein Gymnasium gingen, so waren dies ledig-

lich 12 % (die Abiturquote lag 1951 bei unter 5 %) – 6 % besuchten eine Realschule und der überwiegende Teil ging auf Volks- oder Hauptschulen.⁵⁶ Ende der 1980er Jahre hatte sich der Anteil von Schüler*innen auf Gymnasien (30 %) und Realschulen (26 %) erhöht, die Abiturquote lag 1989 bei circa 22 % und machte somit weniger als ein Viertel der Schulabschlüsse der Bundesrepublik aus.⁵⁷ Im Zeitraum 1952–1989 sind die Handlungen von 84 % der BRD-produzierten Filme meines Korpus an gymnasialen Schularten angesiedelt; nur 4 % (oder zwei Filme)⁵⁸ spielen an nicht-gymnasialen weiterführenden Schulen. Zwischen 1989 und 2019 zeigen 13 % der Schulfilme Elementarschulen, 56 % gymnasiale und 16 % (oder zehn Filme) nicht-gymnasiale weiterführende Schularten.

Diese zehn Filme an nicht-gymnasialen Schularten ab 1989 sind GHETTOKIDS – BRÜDER OHNE HEIMAT, DER WALD VOR LAUTER BÄUMEN (Maren Ade, DEU 2003), EN GARDE (Ayşe Polat, DEU 2004), GUTEN MORGEN, HERR GROTHE (Lars Kraume, DEU 2007), DIE PERLMUTTERFARBE (Marcus H. Rosenmüller, DEU 2008), JONAS – STELL DIR VOR, ES IST SCHULE UND DU MUSST WIEDER HIN! (Robert Wilde, DEU 2011), DIE LEHRERIN und die Filme der FACK-JU-GÖHTE-Reihe. DIE PERLMUTTERFARBE – welcher als Historienfilm hier etwas aus der Reihe fällt – ist der einzige Film, welcher nicht primär Bildungs- oder Schulversagen, Ausgrenzung oder deviantes Verhalten unter Schüler*innen als Thema aufgreift.

Wenn ich die DDR-Filme zunächst ausschließe – das System aus POS und EOS lässt sich nur bedingt mit dem Schulsystem der BRD vergleichen –, so zeigt sich mir nicht nur eine Dominanz gymnasialer Schularten im deutschen Spielfilm, sondern zugleich eine eher negative Fiktionalisierung der wenigen, nicht-gymnasialen weiterführenden Schularten. Gymnasien erscheinen überwiegend als positiver Konsens; Real-, Haupt- und Gesamtschule als ausschließlich negativ konnotierte Problemorte.⁵⁹ Während Probleme an fiktionalen Gymnasien in der Regel auf individueller Ebene auftauchen, sind in nicht-gymnasialen Schulfiktionen Devianzen nicht selten mit sozialer Schichtung assoziiert. Es ist hier nicht ausschlaggebend, ob sich das Verhältnis der fiktionalisierten Schularten in den Filmen korrekt zur Abiturient*innenquote oder dem Anteil 13-jähriger Schüler*innen verhält oder ob und wie sich die Fiktionen an nicht-gymnasialen oder gymnasialen Schulen auf empirische Zustände der All-

56 Vgl. Ulrich Trautwein, Marko Neumann: Das Gymnasium. In: Kai S. Cortina et al. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Hamburg 2008, S. 467–501, hier S. 473 und Koch: *Von der Grundschule zur Sekundarstufe*, S. 579.

57 Vgl. Trautwein, Neumann: *Das Gymnasium*, S. 473 und Koch: *Von der Grundschule zur Sekundarstufe*, S. 579.

58 MÄDCHEN HINTER GITTERN (Alfred Braun, DEU 1949) und NUR DER FREIHEIT GEHÖRT UNSER LEBEN.

59 Natürlich können auch gymnasiale Schularten Orte für dramatische Handlungen und Fiktionen struktureller Probleme sein, wie ich etwas später ausführen werde.

tagswahrnehmung beziehen lassen, sondern darum, dass es hier zu einer konsensuellen Aufteilung sinnlicher Wahrnehmungspositionen kommt. Diese Positionen bevorzugen als Konsens nicht nur bürgerliche Räume, Zeiten und Tätigkeiten, sondern es werden im gleichen Atemzug auch Erfahrungsweisen marginalisiert, die sich von den bürgerlichen unterscheiden, die deviante und/oder pluralistische Identitätszuschreibungen und -konstruktionen vornehmen und auf diese Weise von sozialer Teilhabe ausschließen und der Unsichtbarkeit preisgeben, was als Bedrohung der eigenen – bürgerlichen – Deutungshoheit über die Subjektivierung von fiktionalisierter Bildung und Erziehung erscheint. Auf diese Weise nehmen die Filme in ihrer Poiesis eine sinnlich gerichtete Subjektivierung vor, welche das bürgerliche Subjekt und seine moralische Omnipotenz überhaupt erst als gemeinsam geteilten Wahrnehmungskonsens entwirft.

Dies verhält sich bei den Filmen aus der DDR nicht sonderlich anders. Nach der Umstrukturierung des sozialistischen Schulsystems der DDR mit Ausrichtung auf den polytechnischen Unterricht wurden alle Schüler*innen ab 1958 bis zur zehnten Klasse in der Polytechnischen Oberschule (POS) unterrichtet. Die Erweiterte Oberschule (EOS) ermöglichte nach der zwölften Klasse den Abschluss mit dem Abitur.⁶⁰ In den Filmen aus der DDR dominieren solche, deren Handlungen an einer POS spielen, mit über 67 % deutlich; was nicht überrascht, da sie von der überwiegenden Mehrheit der Schüler*innen besucht wurde und die ‚Bildungs-Schmiede‘ der sozialistischen Arbeiterklasse darstellte. Die sieben DDR-Filme meines Korpus, die an einer EOS spielen, sind DIE AUS DER 12B (LEISTUNGSKONTROLLE), DENK BLOß NICHT, ICH HEULE (Frank Vogel, DDR 1965/1990), KARLA (Herrmann Zschoche, DDR 1965/1990), DU UND ICH UND KLEIN-PARIS (Werner W. Wallroth, DDR 1971), ACHILLESFERSE (Rolf Losansky, DDR 1978), ERSCHEINEN PFLICHT und VERNEHMUNG DER ZEUGEN (Gunther Scholz, DDR 1987).⁶¹ Interessant ist dabei, dass mit DENK BLOß NICHT, ICH HEULE, KARLA und ERSCHEINEN PFLICHT sich gleich drei der nur sieben EOS-Schulfilme kritisch mit der politischen Situation in der DDR auseinandersetzen.

Die negative Charakterisierung nicht-gymnasialer Schularten ist dabei nichts, was sich allein in den filmischen Fiktionalisierungen der Schularten beobachten lässt. So kam eine Beobachtungsstudie⁶² zur Notenvergabepraxis an Gymnasien

⁶⁰ In der Tat gab es viele verschiedene Verzweigungen, die vor allem Berufsausbildungen auch schon früh in die Schullaufbahn der Schüler*innen mit eingebunden haben. Im Prinzip reicht die schematische Dichotomie von POS und EOS für die Zwecke dieser Arbeit hier aber aus. Vgl. Günther, Uhlig: *Geschichte der Schule*.

⁶¹ Der Film ZWISCHENFALL IN BENDERATH (János Veiczi, DDR 1956) handelt von den Ereignissen an einem Gymnasium in der BRD.

⁶² „Gegenstand der Beobachtung waren zunächst die alltäglichen Situationen schulischen Bewertens: Tests, Klassenarbeiten, mündliche Prüfungen – und dann vor allem die Rückgabe von

und Realschulen zu dem Ergebnis, dass beide Schulformen „fundamental unterschiedliche Bezüge auf schulische Leistung“⁶³ ausgebildet haben. Dabei zeigte sich, dass schulischer Erfolg am Gymnasium als „kooperative und interaktive Konstruktion“ stattfindet, an der Sekundarschule jedoch „verhindert beziehungsweise systematisch Misserfolg produziert wird“.⁶⁴ Während in der Sekundarschule Noten eingesetzt würden, um „das (vermeintlich) fehlende Engagement der Schüler/innen zu erzwingen“,⁶⁵ gehe man am Gymnasium von einer „grundsätzlichen Motiviertheit seiner Schülerschaft“ aus.⁶⁶ Die Sekundarschule müsse hingegen „davon ausgehen, dass zumindest einige der Schüler/innen nicht freiwillig diese Schulform besuchen, sondern weil ihnen andere Optionen verwehrt geblieben sind“.⁶⁷ Aus diesem Grund stehe hier die „Anerkennung der Bedeutsamkeit von Schule und Unterricht schlechthin“ auf dem Programm.⁶⁸ Das Gymnasium mit seiner positiv selektierten Schüler*innenschaft sei „auf den Erfolg ihrer Schüler/innen angewiesen“,⁶⁹ wohingegen die negativ selektierte Schüler*innenschaft der Sekundarschule „von vorneherein ein gebrochenes Verhältnis zu schulischem Erfolg“ habe.⁷⁰ Durch den „fundamental unterschiedlichen Umgang mit Unterricht und schulischer Leistung an den verschiedenen Schulformen“, so legt die Studie nahe, werde auch jenseits der sozialen Selektion des Schulsystems Erfolg und Misserfolg und somit Bildungsgerechtigkeit konstruiert.⁷¹ Das selektive deutsche Schulsys-

Arbeiten, die Besprechung von Zensuren und schließlich Zeugnisausgaben. Daneben fokussierten wir auch die permanent im Unterricht erfolgenden Bewertungen von Schülerinnen und Schülern.“ Breidenstein, Zaborowski: *Unterrichtsalltag*, S. 298.

63 Breidenstein, Zaborowski: *Unterrichtsalltag*, S. 309.

64 Breidenstein, Zaborowski: *Unterrichtsalltag*, S. 296.

65 Breidenstein, Zaborowski: *Unterrichtsalltag*, S. 308.

66 Breidenstein, Zaborowski: *Unterrichtsalltag*, S. 308.

67 Breidenstein, Zaborowski: *Unterrichtsalltag*, S. 308.

68 Breidenstein, Zaborowski: *Unterrichtsalltag*, S. 308. „Als eine Schulform, die mit negativ selektierter Schülerschaft arbeiten muss, entwickelt die Sekundarschule ein in sich gebrochenes Verhältnis zu schulischer Leistung: Sie besteht auf dem Anspruch an schulische Leistungen, aber sie traut ihren Schüler/innen keine guten Leistungen zu.“ Breidenstein, Zaborowski: *Unterrichtsalltag*, S. 308.

69 Breidenstein, Zaborowski: *Unterrichtsalltag*, S. 309.

70 Breidenstein, Zaborowski: *Unterrichtsalltag*, S. 309. „Die Sekundarschule fördert ihre besten Schüler/innen, um sie möglicherweise noch auf das Gymnasium zu ‚bringen‘, was allerdings die permanente Abwertung der eigenen Schulform impliziert und zugleich die Negativselektion auf Dauer stellt. Denn die Sekundarschule ‚verliert‘ ihre besten Schüler/innen an das Gymnasium, dafür bekommt sie die Schüler/innen hinzu, die es am Gymnasium nicht geschafft haben.“ Breidenstein, Zaborowski: *Unterrichtsalltag*, S. 309–310.

71 Breidenstein, Zaborowski: *Unterrichtsalltag*, S. 310.

tem – so die Konklusion – könne die „Reproduktion sozialer Ungleichheit nicht nur nicht verhinder[n]“, sondern befördere sie sogar.⁷²

Die Poiesis der Selektion und ihr politisches Machen

Ich wiederhole noch einmal kurz die hier entscheidenden Ideen Rancières und Rortys: Für Rancière stellt sich die Geschichtlichkeit des Films im Konflikt unterschiedlicher Regime sinnlicher Bezugnahmen her. Auch wenn der Film durch seine Fiktion für Rancière per definitionem dem ästhetischen Regime angehört, manifestiert sich in ihm dennoch dieser Konflikt. Die Lösung des ästhetischen Regimes von den Logiken des repräsentativen Regimes hat zur Möglichkeit der Egalisierung von Bedeutungszuschreibungen geführt: Alles kann an jedem Ort und für jede*n sichtbar erscheinen und Anspruch erheben, gehört und gesehen zu werden. Diese Egalisierung bedeutet für Rancière zugleich die Aufhebung starrer Identitätszuschreibungen und getrennter sozialer Identitäten und in dieser Aufhebung die utopische Nivellierung des Gegensatzes von geistiger und körperlicher Welt; des Gegensatzes von Subjekt und Objekt und in diesem auch die Gegensätze von Denkenden, Entscheidenden und ‚materiell Arbeitenden‘. Die politische Macht des ästhetischen Denkens einer dermaßen ent-hierarchisierten Kunst liegt in der formgebenden, verlebendigen und egalisierenden Kraft für die Gemeinschaft und der Beziehungen zwischen den Menschen; diese Kunst kann den Ideen einer egalitären Gemeinschaft neue Form verleihen. Ihre politische Kraft entfaltet sich nicht in der Darstellung, sondern im „Sprechakt selbst“ als „elementare[r] Geste des Politischen.“⁷³

Dieser rancièresche ‚Sprechakt‘ knüpft für mich hier an die Rhetorik der *stories* bei Rorty an, welche eine Veränderung oder Erweiterung des ‚Vokabulars‘ politischer Diskurse ermöglichen sollen. Diese *stories* sind es, welche die Frage nach dem Wir der Gemeinschaft stellen; die Frage nach denen, die (noch) ausgeschlossen sind; die Frage nach dem Einenden einer heterogenen Gemeinschaft – des *sense of commonality*. In diesem verschwinden die Unterschiede zwischen den Menschen und ihre Gemeinsamkeiten treten hervor. Diese *stories* und das sich in ihnen manifestierende politische Machen sind geprägt durch die Art und Weise, wie das ‚Fremde‘ wahrgenommen und durch die Poetiken der *stories* aufgenommen wird. Diese Poetiken beschreiben dabei nicht nur die ‚Einbürgerung des Fremden‘, sondern sind diese Einbürgerung.

72 Breidenstein, Zaborowski: Unterrichtsalltag, S. 311.

73 Lie: Der Ruhm des Beliebigen, S. 195.

Die Selektion bildet die sinnliche Basis aller von mir untersuchten fiktionalen Gemeinschaftskonstruktionen, deren Handeln wie auch die Grundkonstante der Entfaltung der Fiktionen durch den Bildraum: Die besprochenen Filme stellen das gemeinschaftliche Erleben von Schule als eine Erfahrung der Abtrennung und Vereinigung her. Was bedeutet es, wenn ich Rancières Gedanken der utopischen Egalisierung von Bedeutungszuschreibungen, sozialer Identitäten und Erscheinungsorte auf der einen und die zahlenmäßig dominierenden Fiktionen eines positiven Selektionserlebens auf der anderen Seite sehe? Was bringt dieser normative ‚Sprechakt‘, der das bürgerliche Gymnasium – das Geistige – so sehr in Gegensatz zu anderen, nicht-bürgerlichen Schularten – dem Körperlichen – setzt, für eine Idee von Gemeinschaft hervor? Was für *stories* prägen im Sinne einer produktiven Poiesis des Filme-Sehens das Bild und die ‚Rhetorik‘ einer Schule im deutschen Spielfilm, und was für eine Wirkung entfaltet sich in ihrem politischen Machen, welches so sehr die Distinktion zwischen dem Eigenem und dem Fremden betont? Auf welchen „selbstgesetzten Zweck ihres Zusammenschlusses“ beruft sich der gymnasiale *sense of commonality*, und was für ein „allgemein geteiltes Gefühl solidarischer Zugehörigkeit“⁷⁴ ruft dieser wach?

Die soziale Selektion – unabhängig davon, wie explizit oder implizit sie zum Tragen kommt – ist in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm als poetischer ‚Sprechakt‘ jene polizeiliche Kraft, welche die Ordnungen der Aufteilung des Sinnlichen strukturiert; sie weist zu, wer, wie und wo jemand sichtbar sein und teilhaben darf am Gemeinsamen; sie bestimmt die Prämissen und Ordnungen, auf denen Hierarchie und Herrschaft der Gemeinschaft aufbauen. Selektion formuliert in den hier besprochenen Filmen einen den Dissens ausschließenden und Identitäten zuweisenden repräsentativen Konsens.

In dem Sinne, wie die repräsentative Logik der Zuweisung aktiv die Unsichtbarkeit derer formuliert, die nicht gesehen werden sollen, ist jedes filmische Gymnasium, das nicht seine eigenen poetischen und sinnlichen Selektionsmechanismen problematisiert, ein Ort des aktiven Ausschließens derer, die nicht dort sind, aber im Möglichkeitsraum dieser Fiktionalisierung immer schon implizit mit eingeschlossen sind – sonst wäre es einfach nur eine nicht näher klassifizierte Schule. Die Filme werden erst durch ihre Poetiken zu sinnlichen Beschreibungen und lassen mich erleben, was hier das ‚Eigene‘ und was das ‚Fremde‘ ist – eine semantische Aufladung, welche sich durch die Selektion hindurch in vielen Filmen zeigt. Ein Einbinden wie auch das Erfahren marginalisierter Subjektivitäten ist so nicht selten das Gegenteil dessen, was das poetische Apriori der sozialen Selektion in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm herbeiführt: Das solidarische Wir kon-

74 Kappelhoff: *Genre und Gemeininn*, S. 34.

stituiert sich bei der überwiegenden Anzahl meiner Korpus-Filme in einer Abgrenzungsbewegung, welche nicht das Wir erweitert, sondern es stabilisiert und abschottet – eine Reproduktion von Erstarrung; das ‚Miteinander‘ wird im mehr oder weniger expliziten Konkurrenzkampf zu einem Gegeneinander.

Indem soziale Selektion mittlerweile eine primäre Funktion innerhalb der gesellschaftlichen Bedeutung der alltagsweltlichen Schule besitzt und in den Fiktionen entweder bereits selektierte Gemeinschaften oder der Prozess der Vergemeinschaftung durch Selektion in den Mittelpunkt rückt, kehrt sich das humboldtsche Ideal selbstzweckfreier Bildung um: Es geht weniger um die Einzigartigkeit des Menschen als um jene Perspektive, die ihn als Träger von gesellschaftlich abhängigen Funktionen sieht. Seine Resonanzen mit der Umwelt sind nur insofern von Belang, wie sie Funktionalität und Effizienz der Gemeinschaft ermöglichen. Nicht Wert und Dauer seines ‚Wesens‘, sondern seine Funktion als der Gesellschaft Konkurrenzfähigkeit gebendes Objekt steht im Zentrum. Die Entfremdung der Individualität von der Welt geht einher mit der marktgängig-neoliberalen Illusion maximaler Selbstbestimmung und Kontrolle.

Die Fiktionen dieser bürgerlich subjektivierten Selektion beeinflussen das Handeln – indem sie durch die Homogenisierung der sozialen Räume jene Reibung und Auseinandersetzung unterbinden, die für Rorty essenziell beim Zustandekommen politisch fruchtbaren Handelns ist – und somit auch das utopische Nachdenken – die *stories* – über die zukünftige Gesellschaft. Auf diese Weise ist die repräsentative Logik der Selektion selbst poetische Grundlage jener Filme, in denen es nicht vordergründig um Leistung, Prüfungen oder Versetzungen geht – zum Beispiel in den ‚Lümmel-Filmen‘. Das gemeinschaftliche Handeln in den schulischen ‚Parlamenten‘ kann immer nur wieder jene repräsentativen Logiken reproduzieren, jenes gesellschaftliche Verhalten, das dieses Handeln überhaupt erst ermöglicht hat: weil es immer schon exklusive und privilegierte Erzähl- und Bildräume sind – selektiert und homogenisiert. Das Handeln in den Fiktionen wird mit der einzigen bekannten Sprache beschrieben.

Das arendtsche Handeln der Bürger der Polis wie jenes der ‚Parlamente‘ in den Filmen ist eines, welches als Grundlage die Selektion in Sprechende und Nicht-Sprechende benötigt, wie auch in seinem Vollzug diese Bedingungen reproduziert. Die Entstehung des Bewusstseins der Möglichkeit des Handelns ist so weniger eine Selbstermächtigung als das Ausüben der eigenen Privilegien und das Sicherstellen der Dauerhaftigkeit ihrer repräsentativen Rahmenbedingungen. Wenn sich die Schule im deutschen Spielfilm auf einen Pluralismus bezieht, dann meist nur auf einen homogenen, welcher bereits den Konsens der sozial selektierten Gemeinschaft bezeichnet. Das solidarische Wir dieser Gemeinschaft, welches ausgedehnt werden muss, um das gemeinschaftlich-politische Handeln hervorzubringen, wird durch die Filme in einer Welt beschrieben, in welcher das Wir bereits festgeschrie-

ben ist – im gleichen Sinne, wie die Bürger der Polis eben auch nur einen Teil der Bevölkerung bilden, jedoch die einzigen sind, die handeln, politisch und frei sein können. Der ‚Appell an die Solidarität‘, welcher sich durch die Filme Ausdruck verleiht, richtet sich dem folgend nicht nach außen, an die Grenzen und Ränder der schulischen Gemeinschaft, sondern nach innen – der *sense of commonality* sieht jene nicht, die nicht existieren, weil sie nicht als Bestandteil der Welt wahrgenommen werden oder genauer: nicht sinnlich erfahrbar sind. Das Paradox der Schule im deutschen Spielfilm besteht darin, dass sie die Selbstvergewisserung der eigenen privilegierten Position als die Illusion politischen Denkens und Handelns herstellt, als die Ausdehnung der Grenzen des Wir innerhalb des Wir. Dies gelingt, weil die privilegierte, die selektierte Position bürgerlicher Normativität seit dem frühen Kino eine dominierende konsensuelle Erfahrungsform geschaffen hat, welche in ihrer poetischen Selbstbezüglichkeit eine Modulation des Wahrnehmungsempfindens hervorbringt, die das schulische Gemeinwesen – als immer schon selektierte Welt – zum Geschmacksprimat erhebt. Dies trifft ähnlich auch auf die ideologische Normativität der POS in den Schulfiktionen der DDR zu. Die politische Praxis der Fiktionen von Schule im deutschen Spielfilm wird durch dieses Herstellen von sinnlichem Konsens und Devianz wirksam.

Wie ich in der Erläuterung der filmischen Raumkonstruktionen bei Hermann Kappelhoff bereits nachgezeichnet habe, hebt die Bewegung des Bildraums den Raum als audiovisuelle Figuration in der sinnlichen Wahrnehmung eines zuschauenden Subjekts erst aus der Taufe. Ich habe Kappelhoff dabei folgend zitiert: In der

[...] zeitlichen Flucht der Modulation des Bildraums entwickelt sich ein ‚subjektives Sehen‘, das nicht mit der personalen Einheit der dargestellten Figur zur Deckung gebracht werden kann; obwohl es doch mit der Stimme im Dunkeln ostentativ auf ihre Traumwelt bezogen wird. Es handelt sich um ein Bild ihrer Subjektivität, das allein in der Zeit der Wahrnehmung des Films durch den Zuschauer verwirklicht wird.⁷⁵

Und weiter habe ich zitiert, der Film bringe so „einen Raum hervor, der präzise die Möglichkeiten festlegt und begrenzt, welche die Existenzweise seiner Figuren definiert“.⁷⁶ Die auf diese Weise sinnlich ausgerichtete Subjektivität durchzieht die Logiken und relationalen Beziehungen des filmischen Bildes und macht sie als sinnliche Welt nicht nur erfahrbar, sondern im poetischen Sinne auch wieder für eigene und andere Erfahrungen ‚beschreibbar‘.⁷⁷

75 Kappelhoff: Bildraum, S. 145.

76 Kappelhoff: Die vierte Dimension, S. 309.

77 Vgl. Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 24.

Ich glaube, dass gerade hier der poetologische Kern der Fiktionen von Schule im deutschen Spielfilm liegt. Die überwältigende Zahl der von mir gesichteten Filme – auch wenn jeder von ihnen letztlich sehr unterschiedliche ‚Vorstellungen‘ davon entwickelt, wie Schule im Film aussieht – ist geprägt von einem subjektiven Sehen, welches in seinen Welten fiktionalisierter Möglichkeiten eine deutliche Präferenz für eine bürgerliche oder im Falle der DDR-Filme, ideologische Perspektivierung homogener Bildräume hervorbringt. Dies zeigt sich besonders deutlich in den neueren Filmen, welche Selektion und Devianz direkt in ihren Fiktionen sinnlich thematisieren. Hier manifestiert sich nicht selten die ‚Angst‘, diese Deutungshoheit über die bürgerliche Subjektivierung der Schule im Film zu verlieren; Angst vor der wirklichen Pluralität und Legitimität anderer poetischer Weltentwürfe, welche die Schüler*innen an Real-, Haupt- und Gesamtschulen eben nicht nur als marginalisierbare Probleme und Verlierer denken, sondern als politische Wahrnehmungspositionen, durch die sich die legitime Form einer anderen Subjektivität Bahn bricht. Als Beispiel für ebendiese Angst des bürgerlichen Subjekts werde ich jetzt zum Schluss einen kursorischen Blick auf den Film ZAPPELPHILIPP (DEU 2012) von Connie Walther werfen.

Bewegung steckt an – ZAPPELPHILIPP

Doch es gibt auch Filme, in denen das fiktionale Apriori der selektiven Poetiken einen ästhetischen Einspruch erfährt und die Privilegierung der filmischen Räume einer Kritik unterzogen wird. DDR-Filme wie KARLA, DAS DUELL (AUS UNSERER ZEIT, TEIL 2) (Hans-Joachim Kunert, DDR 1970), ERSCHEINEN PFLICHT ODER RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH versuchen ebenso neue Sichtbarkeiten und sinnliche Wahrnehmungspositionen in einem als egalitär angesehen System herzustellen, wie zum Beispiel BOYKOTT, MÄDCHEN IN UNIFORM (1931), DER JUNGE TÖRLESS, KATZ UND MAUS (Hansjürgen Pohland, DEU 1967), ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME; WIE ICH EIN NEGER WURDE (Roland Gall, DEU 1970), DIE PATRIOTIN (Alexander Kluge, DEU 1979), DER SCHÜLER GERBER, EN GARDE, DIE BLINDGÄNGER (Bernd Sahling, DEU 2004), NAPOLA – ELITE FÜR DEN FÜHRER (Dennis Gansel, DEU 2004), DIE KONFERENZ (Niki Stein, DEU 2004), WAHRHEIT ODER PFLICHT, DIE WELLE (Dennis Gansel, DEU 2008), DIE PERLMUTTERFARBE, DAS WEIßE BAND – EINE DEUTSCHE KINDERGESCHICHTE, DIE AUSERWÄHLTEN (Christoph Röhl, DEU 2014), DAS SCHWEIGENDE KLASSENZIMMER (Lars Kraume, DEU 2018) oder SYSTEMSPRENGER. Alle diese Filme setzen sich in ihren Fiktionalisierungen von Schule mit Machtmissbrauch und den Auswirkungen sozialer Selektionslogiken oder polizeilicher Mechanismen auseinander. Sie lassen das repräsentative Regime der Selektion als Movens in der Alltagswahrnehmung wie auch als poetischen Konsens der Schule im deutschen Spielfilm durch ihre ästhetischen Einsprüche sinnlich greifbar werden.

Sie nehmen das egalitäre Versprechen der Ästhetik auf und versuchen, in der Neuordnung der ‚Zeichen‘ den Konsens der sozialen Selektion und die Trennung von Denkenden und Arbeitenden aufzubrechen – einen politischen Einspruch in den *common sense* der bürgerlich-gymnasialen Alltagswahrnehmung vorzunehmen. Hier bildet sich die Wahrnehmung einer neuen sinnlichen Gemeinschaft, die in ihren Poetiken das ‚Fremde‘ aufnimmt und die Grenzen des solidarischen Wir erweitert. So zum Beispiel auch in ZAPPELPHILIPP.

In diesem Film wechselt Fabian (Anton Wempner) während des dritten Schuljahres an eine neue Schule. Schnell fällt seiner Lehrerin Hannah Winter (Bibiana Beglau) dort auf, dass er unkonzentriert ist sowie von einem immer wieder durchbrechenden und kaum zu kontrollierenden Bewegungsdrang ergriffen wird. Während sie versucht Fabian zu helfen – er hat auch Probleme mit dem neuen Freund seiner Mutter –, stößt ihr verständnisvoller Ansatz im Kollegium sowie zunehmend auch bei den Eltern der Mitschüler*innen auf Unverständnis. Stimmen werden laut, ihn medizinisch untersuchen und entsprechend medikamentös behandeln zu lassen. Nach einigen Zwischenfällen – eine junge und von der Situation überforderte Lehrerin ohrfeigt Fabian und er selbst schlägt bei einem Streit ein anderes Mädchen mit einem Stein, den er von Winter zuvor zur Beruhigung bekommen hat – überredet Fabian seine Lehrerin zu einem spontanen Ausflug mit der Bahn, welcher die beiden zu Fabians leiblichem Vater führt. Da dieses Ziel der Reise weder Winter bewusst noch mit den Eltern von Fabian abgesprochen ist, produziert der Ausflug arbeitsrechtliche und pädagogische Zerwürfnisse zwischen Lehrerin, Schulleitung und Fabians Eltern. Winter lässt sich daraufhin für vier Wochen krankschreiben. Sie erfährt von einem Kollegen, dass Fabian nun medikamentös behandelt werde und ein ganz normaler Schüler sei; „aber das Besondere ist nicht mehr da“.

Die bewegungsdynamische Grundprämisse des Films entfaltet sich entlang einer räumlich-zeitlichen Spannung, welche zwischen ruhigen Bildern und Kamerabewegungen sowie den schnellen Bewegungen Fabians, die oft erratisch und ohne erkennbare Motivation ablaufen, entsteht. Ruhige Einstellungen zeigen dabei oft städtische Räume in Aufsicht – wie zum Beispiel zu Beginn des Films eine fast menschenleere Kreuzung, welche zwar mit Markierungen und Straßenschiene überzogen ist und von sich langsam und gleichförmig dahinfließenden Autos überquert wird, jedoch ohne viele Bewegungen auskommt; oder entleerte Gänge und den verlassenem Pausenhof der Schule. Kaum merklich bewegen sich diese Einstellungen in dezenter Zeitlupe zu atmosphärischer Musik, die mit dissonanten Rhythmen arbeitet und somit eine innere Unruhe in die sehr ruhigen Bilder bringt.

Diesen filmischen Räumen ist eine klare Struktur und eine räumlich-geometrische Aufteilung zu eigen; auch wenn die Markierungen zunächst abstrakten und willkürlichen Arrangements gleichen. Fabian durchschneidet diese bild-

räumliche Stringenz, zu der auch die geradlinige Geometrie des modernen Schulbaus gehört, immer wieder. Oft scheint es, als käme die Kamera ihm nicht hinterher – dann sieht man lediglich Teile von ihm oder muss mit der ihn verfolgenden Lehrerin einen bereits leeren Gang entlanghasten. Die ruhigen Bewegungsbilder mit ihrer ‚seditierten‘ Geschwindigkeit, den Richtungs- und Bewegungsvorgaben der Straßenmarkierungen und in Klassenräumen und Straßenbahnen fein säuberlich und effizient sortierten Menschen brechen mit dem Kontrast zu den Bewegungen Fabians – die keiner von außen an sie herantretenden Struktur zu gehorchen scheinen – einen Konflikt auf.

In dieser bildräumlichen Spannung stellt der Film Fabians eigentliche Sinnlichkeit her: nicht als einführenden *point of view* oder interne Fokalisierung,⁷⁸ sondern als Erleben einer Welt, deren Bewegungsempfinden sich zwischen den Polen von Stillstand und Bewegung, Struktur und Chaos, Totale und Detail entfaltet. Fabians Sinnlichkeit ist hier ein nicht zu stoppender ästhetischer Einspruch in das schulische Bestreben nach Ordnung und Stringenz, ein chaotisches Bewegt-Sein, welches, erst einmal in Bewegung versetzt, von Situation zu Aktion übergeht und danach in einer Spirale aus sich anschließenden Aktionen ‚steckenbleibt.‘ Mit den Worten Heinrich Hoffmanns aus dessen Geschichte vom Zappel-Philipp: „Da ist nichts mehr, was ihn hält.“⁷⁹ In einer der ersten Unterrichtssituationen sollen die Kinder, in einem Stuhlkreis sitzend, von ihren Wochenenderfahrungen berichten. Als Fabian an der Reihe ist, erzählt er von einem Computerspiel, geht immer mehr und motorisch involvierter zu Einzelheiten des Spielgeschehens über. Der Schnitt der Szene wird dabei immer elliptischer, macht zeitliche und räumliche Sprünge. Fabian löst sich vom Stuhl und springt in den Raum, steckt andere Kinder mit seinen Bewegungen an und rennt mit quietschenden Sohlen – vom ungläubigen Lachen der Mitschüler*innen aufgewühlt – aus dem Klassenzimmer, den modernen und mit viel Holz und Glas gestalteten Flur entlang, die Treppe mit ihrer Glasfassung hoch, einen weiteren Gang entlang und wird am Ende von einer sich mit voller Wucht in seine Laufbahn öffnenden Tür schmerzhaft gestoppt.

Die Drittklässler*innen sind noch sehr mobil, quirlig und bewegt, wobei die bewegungsdynamischen Strukturierungen des Bildraums immer wieder ‚Eindämmungen‘ dieser Energie vornehmen, so etwa in den disziplinierten Bewegungen während des Sportunterrichts oder in den Musikstunden, in denen alle Kinder gemeinsam mit Perkussionsinstrumenten einen gleichbleibenden Rhythmus ein-

⁷⁸ Vgl. Edward Branigan: Fokalisierung. In: *montage AV 16/1* (2007), S. 71–82 und Edward Branigan: Die Point-of-View-Struktur. In: *montage AV 16/1* (2007), S. 45–70.

⁷⁹ Heinrich Hoffmann: *Der Struwwelpeter*. Frankfurt am Main 1917, S. 19.

studieren.⁸⁰ Die Eltern der Mitschüler*innen haben Angst, dass die Bewegungen Fabians und seine unberechenbaren Formen des Erscheinens, welche von ihren Kindern im Zuge des Wechsels von Kita zur Schule gerade erst mühsam abtrainiert wurden, nun durch Fabian zurückkehren; dass ihre Kinder sich von ihm ‚anstecken‘ lassen.⁸¹ Auf einem Elternabend äußern sie die Befürchtung, dass die Leistungen ihrer Kinder und mit diesen auch ihre zukünftige Position innerhalb des Bildungssystems – mit der sich daraus ergebenden privilegierten Teilhabe in der Ordnung des Sichtbaren – unter dem Mehraufwand leiden werden, den Hannah Winter für Fabian bereit ist aufzubringen.⁸²

Hier steht nicht die Bildung der Kinder im Sinne eines politischen Handelns im Zentrum, sondern die Homogenisierung ihrer Bewegungen und Handlungen im Sinne eines konsensuellen und in der Handlung auch explizit begründeten normativen Gemeinschaftserlebens. Die Ordnung des repräsentativen Handlungsraums, welche bestimmt, wer und wann auf welche Weise erscheinen darf und sich äußern kann, scheint Fabians unaufhörlich sich verändernder Position des Erscheinens zu widerstreben. Er ist immer und überall sichtbar: Selbst, wenn er gar nicht im Bild zu sehen ist, scheint seine Bewegungsenergie spürbar. Einer selektiven Ordnung, welche Zeiten, Räume und Tätigkeiten der Sichtbarkeit und gemeinschaftlichen Teilhabe im schulischen Kontext vorgibt, setzt er seine Omnipräsenz in allen Räumen, Zeiten und Tätigkeiten entgegen – was auch stark an Thomas' Erscheinungen während der Parade in *DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER* erinnert. Die Erziehung der kindlichen Gemeinschaft nach den Vorgaben der Welt der Erwachsenen betrachtet Fabian als eine auszusondernde Regression. Die soziale Selektion strukturiert hier als polizeiliche Kraft die Ordnungen der Aufteilung des Sinnlichen.

Die Lehrer*innenschaft und ihre professionelle wie auch private und emotionale Konfrontation mit Fabian nehmen im Film viel Raum ein. In ihrer Diskussion der Frage, was als ‚normal‘ anzusehen und was als deviant zu betrachten und ob Fabian krank oder lediglich ‚unverschämt‘ sei, gehen die Meinungen stark ausein-

80 In diesem Zusammenhang sollte auch Hans Rauschenbergers Charakterisierung der Schule als „Zivilisationsagentur“ erwähnt werden, welche den Kindern helfe, ihre Affekte zu kontrollieren, und sie darin unterstütze, das Denken über die Gefühle herrschen zu lassen. Vgl. Hans Rauschenberger: Einleitung: Unterricht und Didaktik als Perspektiven der Zivilisation. In: Ders. (Hg.): *Unterricht als Zivilisationsform. Zugänge zu unerledigten Themen der Didaktik*. Wien 1985, S. 9–20, hier S. 11–12.

81 So beschreibt die junge Lehrerin während einer Kollegiumssitzung, wie es dazu kommen konnte, dass sie Fabian ohrfeigte: Zunächst habe er mit dem Verschluss seiner Trinkflasche gespielt, dann habe er gesungen. Daraufhin seien die anderen Kinder unruhig geworden und hätten selbst angefangen zu spielen, vorzulesen oder laut zu werden.

82 Ein Argument, welches identisch auch bereits von den Lehrkräften in *RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH* mit Blick auf Kati geäußert wurde.

ander; genauso wie die Vorschläge, wie dieser Devianz in Form permanenten Einspruchs in die Ordnung des Sichtbaren zu begegnen sei. Der erzieherische Impetus der Lehrer*innen erstreckt sich dabei vor allem auf die homogenisierende Disziplinierung und Kontrolle kindlicher Bewegungsdynamiken und -energien, auf die Anpassung, Transformation und Unterordnung unter ein bestehendes, als konform zu betrachtendes und durch die Anwesenheit von Fabian bedrohtes, konsensuelles Aktivitäts- und Sinnregime: die geistige Arbeit hat Vorrang vor dem Körperlichen, welches als Bedrohung wahrgenommen wird. Fabians Sinnlichkeit wird somit zu einem Dissens, der – dieser Vergleich wird im Laufe einer Elternversammlung nahegelegt – wie Krebs geheilt werden könne und auch müsse. Der *sense of commonality* der Eltern erstirbt, wenn es um die Nachteile des eigenen Kindes geht, welches in einer Gesellschaft lebt, welche, so ein Vater, mit ‚Zeit bezahle‘ und die Ressourcen zur Beschäftigung mit dem devianten Jungen von den ‚konformen‘ Kindern abziehe. Die Ordnung der sinnlichen Erscheinungen dieser Welt wird also über die Währung von Zeit und Dauer nicht nur in ideelles, sondern monetäres Kapital umgerechnet; was Fabian – als Bewegung, als sinnlicher Dissens und ästhetischer Einspruch – zu einer Bedrohung der bürgerlichen Normativität macht.

Auch ZAPPELPHILIPP stellt das gemeinschaftliche Erleben von Schule als eine Erfahrung der Abtrennung und Vereinigung her: Nach der versuchten Aussonderung wird Fabian zu einem konformen Kind. Dabei versucht der Film – und dies ist vielleicht der interessanteste Aspekt hier –, dieses Ende nicht zu werten. Vielmehr ergreift er für Fabians Sinnlichkeit des In-der-Schwebe-Seins und der Desorientierung Partei. Auf diese Weise verhandelt der Film nicht nur die poetischen und sinnlichen Selektionsmechanismen seiner schulischen Fiktion, sondern tut dies im Konflikt der Bewegungsdynamiken und bildräumlichen Dispositive auch noch durch die sinnliche Wahrnehmungsposition des ‚Fremden‘. Fabians individuelles Verhältnis zur Welt muss sich am Ende der neoliberalen Illusion fügen, dass die (hier: medikamentös herbeigeführte) Homogenisierung zu mehr Selbstbestimmung führt. Als derart konsensueller Bestandteil schulischen Gemeinschaftserlebens kann er auch – was bisher nicht auch nur im Ansatz gelang – Teil eines gemeinschaftlichen Handelns der Klasse werden. Wenn ich jedoch gesagt habe, dass die bürgerlich subjektivierte Selektion das Handeln dahingehend beeinflusst, dass sie durch die Homogenisierung der sozialen Räume die Reibung und Auseinandersetzung unterbindet, die für Rorty essenziell beim Zustandekommen politisch fruchtbaren Handelns ist, so trifft dies letztlich auch auf diesen Raum in ZAPPELPHILIPP zu. Doch der Film stellt diese Perspektive nicht in dem Sinne her, wie es zum Beispiel FACK JU GÖHTE 3 tat: Die bürgerliche subjektivierte Selektion ist gerade das, was hier einer kritischen Auseinandersetzung unterzogen wird. Die Auswirkungen dieses selektiven Denkens auf die individuelle Sinnlichkeit und das gemeinschaftliche Handeln wie auch auf die Utopien der aus

diesem Handeln entstehenden gemeinschaftlichen Räume werden hier als und durch den Bildraum selbst erfahrbar.

Hier zeigt sich innerhalb der Narration, wie auch im Bildraum jene ‚Angst‘, welche die bürgerlichen Grundschulen, Gymnasien und Internate des deutschen Schulfilms seit den 2000er Jahren – seit es Förder-, Haupt- und Realschulen ‚auf die Leinwand geschafft‘ haben – umtreibt: die Angst, die bürgerliche Deutungshoheit über die Subjektivierung einer sinnlichen Aufteilung der Schule zu verlieren; dass die Devianz mit ihren heterogenen Bewegungen und Abweichungen, Unterbrechungen und Störungen in das homogenisierte und normative politische Denken und Handeln der Fiktionen ‚eindringen‘ könnte; dass sie in der geordneten Aufteilung der sichtbaren Welt einen legitimen Einspruch formulieren und die vom Konsens zugewiesene Position in der sinnlichen Konstruktion dieser gemeinschaftlich geteilten Welt selbst zu verhandeln in Anspruch nehmen könnte.

Doch diese bürgerliche Angst hat noch eine zweite Seite, wie ich hier kurz anreißen möchte. Martina Tißberger, die ich bereits zum postkolonialen Diskurs der Amnesie ‚weißer Identität‘ erwähnt habe, aktualisiert in ihrem Buch *Dark Continents und das UnBehagen in der weißen Kultur* den psychoanalytisch gewendeten Begriff des ‚Unbehagens in der Kultur‘ in einer dekolonialisierenden Analyse des Subjekts in der Moderne. Sie formuliert dabei die These, dass sich sowohl Rassismus als auch Sexismus (im Sinne Freuds) als Signifikanten von Machtverhältnissen lesen ließen:

W.E.B. Du Bois schrieb bereits im 19. Jahrhundert über die ‚Wages of Whiteness‘ – Whiteness zahlt sich aus. Das ist das Behagen in der Kultur im Titel dieser Arbeit; der Mehrwert, den das weiße Subjekt der Moderne aus der Bemächtigungsgeschichte von Imperialismus und Kolonialismus zieht. Das ‚Unbehagen in der Kultur‘ – der weißen Dominanzkultur – ist nicht durch die Heimsuchung einer verdrängten Triebhaftigkeit begründet, wie Freud es wollte. Vielmehr kommt in der Nervosität des Weißseins das Un/Behagen in der weißen Kultur aufgrund ihrer Bemächtigungsgeschichte zum Ausdruck.⁸³

In ihrer psychoanalytischen Re-Lektüre des Unbehagens wird der Rassismus schließlich zum verdrängten ‚Ding‘ der europäischen Subjektgeschichte: „Das ‚Ding‘ des Rassismus ist nicht deshalb schwer in Worte zu fassen, weil es der semiotischen, präverbalen, präsymbolischen Säuglingserfahrung angehört – Laut statt Bedeutung –, sondern weil es das verdrängte ‚Ding‘ der Bemächtigungsgeschichte ist, das nicht zur Sprache gebracht werden soll.“⁸⁴ In einer letzten Wendung möchte ich die bürgerliche Angst letztlich mit dem Unbehagen einer verdrängten Bemächtigungsgeschichte in Verbindung bringen. Filme wie ZAPPELPHILIPP adressieren in ihren Fik-

83 Tißberger: *Dark Continents*, S. 22.

84 Tißberger: *Dark Continents*, S. 233.

tionen diese Angst: das Unbehagen, das sich äußert, wenn nicht-konsensuelle Sinnlichkeiten sich äußern und im Einspruch dem Konsens eine Sinnlichkeit gegenüberstellen, welche eben jene Logiken der bildungsbürgerlichen Standesgesellschaft offenbart, die sie im Zuge der Bildungsegalisierung überwinden wollten. Anstelle diese jedoch anzuerkennen und aufzuarbeiten, scheint es viel einfacher, sie auszulagern: an Bildungsverlierer, -verweigerer und soziale Schichten; an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Noch einmal Tißberger:

So, wie die klassische Psychoanalyse die Realität *verdrängt* hat, indem sie sie zum topisch Unbewussten *geschrieben* hat – also performativ, diskursiv und wirkungsvoll –, wird auch heute noch die Realität der Bemächtigungsgeschichte in Form von Rassismus und Sexismus performativ, diskursiv und wirkungsvoll auf sämtlichen gesellschaftlichen Ebenen *verdrängt*.⁸⁵

Ich denke, dass sich das historisch Imaginäre in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm gerade auch in diesen Dimensionen von Macht, Verleugnung und Vergessen im Umgang mit dem Devianten niederschlägt; aber gerade auch durch die Filme und ihr utopisches Potenzial moduliert und transformiert, vor allem aber erinnert und bewusst gemacht werden kann.

Wenn ich die soziale Selektion als historisch-poetische Grundbedingung der Subjektivierung der Schule im deutschen Spielfilm benenne, so ist damit keine fixierte oder beständige poetische oder gar semantische Formel beschrieben, die sich lediglich veränderten historischen, kulturellen und sozialen Gegebenheiten anpasst – ich erinnere hier noch einmal an Teil I meiner Arbeit. Jeder von mir hier betrachtete Film – und diese spezifische, subjektive Beziehung ist dabei fundamental – trägt im Sinne einer Poiesis seine eigenen Erfahrungsmöglichkeiten in diesen sich stetig wandelnden historischen Erfahrungsraum ein.⁸⁶ Gerade die sich verändernden poetischen Bewegungen in den heterogenen ‚Raum-Zeit-Konstruktionen‘ der unterschiedlichen Filme, ihre Verzweigungen und Transformation der Vorstellung davon, was Selektion ‚sein‘ könnte und wie sich diese in immer neuen Refigurationen als filmisches Denken deutlich macht, verändert in einer historisch-poetologischen Perspektive, durch die Herstellungen der Bilder, auch ‚unsere‘ „gemeinschaftlich geteilte Erfahrungswirklichkeit“⁸⁷ dessen, was ‚wir‘ unter Schule im deutschen Spielfilm verstehen und vielleicht sogar, was Schule in der Alltagswelt selbst ist oder sein könnte.

⁸⁵ Tißberger: *Dark Continents*, S. 237. Hervorhebungen im Original.

⁸⁶ Vgl. Kappelhoff, Wedel: *Forschungsprogramm*, S. 9.

⁸⁷ Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 70.

12 Schlussbetrachtungen

12.1 Ausstieg

Dr. Peter Roland (Peter Alexander) tritt am Ende von ZUM TEUFEL MIT DER PENNE von rechts ins Bild [TC 1:33:36–1:34:26]. Im Hintergrund ist ein, leicht als solches zu identifizierendes, Modell des fiktiven Mommsen-Gymnasiums aus dem Film zu sehen [Abb. 47]. Dr. Roland beginnt: „Sie werden natürlich sofort bemerkt haben, meine Herrschaften, dass diese ganze Geschichte frei erfunden ist. Ja, dass es ein Gymnasium wie dieses in Deutschland gar nicht gibt. Sowa würde sofort in die Luft gesprengt.“ Daraufhin explodiert besagtes Modell. Dr. Roland bittet jedoch um Einhalt, woraufhin sich das Gebäude, während der folgenden Worte, wieder zusammenfügt: „Schulen bei uns sehen ganz anders aus, nämlich so.“ Er deutet auf die wiederauferstandene Schule: „Oder sollte ich mich vielleicht geirrt haben?“



Abb. 47: Hurra, Hurra ... ZUM TEUFEL MIT DER PENNE (siehe auch Abb. 47*, Farbbogen).

In dieser Reminiszenz an den Schluss von DIE FEUERZANGENBOWLE (1944) schwingt eine Ambivalenz mit, welche durchaus tiefer zu reichen scheint, als die augenzwinkernde Alberei zunächst glauben lassen mag. Natürlich ist die Geschichte frei erfunden, aber das macht sie im Sinne der Fiktion nicht weniger ‚wahr‘, und selbstverständlich gibt es ein ‚solches‘ Gymnasium nicht, was nicht heißt, dass es nicht doch ‚existiert‘ und sinnlich erlebbar und beschreibbar ist. ‚Solche‘ Gymnasien – ebenso wie ‚solche‘ Magister und Lausejungen – beschreiben nicht zuletzt bekannte und neue Wahrnehmungspositionen und sind dabei immer noch Erforschungen gemeinsam geteilter Wahrnehmungswelten und Fiktionen, die Spuren hinterlassen und weiterleben; in anderen Fiktionen und natürlich in mir und uns.

Der Berliner Schuldirektor Michael Rudolph und die Journalistin Susanne Leinemann haben 2021 das Buch *Wahnsinn Schule. Was sich dringend ändern*

muss geschrieben.¹ Uwe Ebbinghaus hat seiner Rezension des Buchs im Feuilleton der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*² folgenden Titel gegeben: *Feuerzangenbowle statt Fack ju Göhte*. In seinem Text nimmt Ebbinghaus diesen Bezug zwar nur noch einmal und nicht sonderlich tiefgreifend auf; was mir jedoch sofort auffiel, ist die hier suggerierte Bedeutung dieser beiden Filmtitel. Im Sinne der Rezension war damit sowohl auf das strenge Regiment im Film von 1944 als auch an den vermeintlich laschen Erziehungsansatz im Film von 2013 angespielt. Dass in letzterem eigentlich eine geglückte Erziehung zu sehen ist, während in ersterem alles komplett aus dem Ruder läuft – vergessen. Die Titel der Filme und vor allem ihre komplementäre Anordnung scheinen in sich bereits genügend semantisches Potenzial zu entfalten; die Gegenüberstellung der beiden Namen synthetisiert für Ebbinghaus eine Metaphorik, die in keinem von beiden selbst angelegt ist.

In diesem Buch bin ich primär von den audiovisuellen Bewegungsbildern selbst ausgegangen und habe darüber hinaus auch den historischen, kulturellen und sozialen Horizont – vor dem sich diese Filme als gemeinschaftlich geteilte Welt entfalten und letztlich Schule als filmisches Erfahrungskonzept erst hervorbringen – mit einbezogen. Da ich als Betrachtender dieser filmischen Bilder im Sinne eines hermeneutischen Zirkels zugleich Bestandteil dieser wie auch ihres historischen Diskurses werde, ist dieses Buch nicht nur ein Produkt, sondern selbst noch Bestandteil einer Poiesis des Filme-Sehens; eines von mir hervorgebrachten Wahrnehmungsaktes des historisch Imaginären der Schule im deutschen Spielfilm. Im ‚Möbiusband‘ der Geschichte dieses Imaginären nehme ich, durch mein Schreiben über die Filme, Einfluss auf sie und ihre historische Reflexion. Zugleich beeinflussen die Filme sich in ihrer Betrachtung durch mich auch gegenseitig – wie ich an der poetologischen Gegenüberstellung der Trias *DER UNTERTAN*, *ICH BIN EIN ELEFANT*, *MADAME* und *DER PAUKER* gezeigt habe. So sind Filme – und dies schließt eben auch die Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm mit ein – keine ‚Dokumente‘, die etwas ‚vollziehen‘,³ sondern Bestandteile eines höchst dynamischen Kosmos sinnlich hergestellter Wahrnehmungspositionen, die durchaus den

1 Vgl. Michael Rudolph, Susanne Leinemann: *Wahnsinn Schule. Was sich dringend ändern muss*. Berlin 2021.

2 Vgl. Ebbinghaus, Uwe: *Feuerzangenbowle statt Fack ju Göhte*. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (09. Mai 2021). In: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rektor-michael-rudolph-fuer-klare-regeln-und-straften-im-schulalltag-17323744.html> (letzter Zugriff: 24. August 2023).

3 Ich habe mich zu Beginn des ersten Teils mit Friedrich Kochs Buch *Schule im Kino. Autorität und Erziehung. Vom „Blauen Engel“ bis zur „Feuerzangenbowle“* beschäftigt. Dabei habe ich seine vier zentralen Thesen rekapituliert, welche Schulfilme als ‚Dokumente‘ einer im Namen der Erziehung vollzogenen – und durch die Filme selbst geleugneten – Unterwerfung im Sinne einer gesellschaftlichen Restauration beschrieben. Letztlich können Filme hier jedoch auch aufklärend sein.

„*common sense* alltäglicher Wahrnehmungen“ herausfordern können, aber immer auch sowohl in ihrem historischen wie auch aktuellem sinnlichen Kontext gesehen werden müssen.⁴

Was ich in dieser Arbeit aufgefaltet habe, ist das historisch Imaginäre der Schule im deutschen Spielfilm, welches als eine poetische Subjektivierung durch eine spezifische bildräumliche Erfahrungsweise zu beschreiben ist, die das politische Machen als sinnliche Entfaltung einer herausgehobenen Wahrnehmungsposition artikuliert. Wie Bernhard Groß zum historisch Imaginärem beobachtet hat, werden hier „die Probleme einer Geschichtlichkeit des Films und dessen Funktion als kulturelles Gedächtnis“ unter der Prämisse der „Verbindung von Geschichtlichkeit und der Erfahrung des Einzelnen, des Zuschauers“ zusammengebracht.⁵ Die Subjektivierung als ‚Erfahrung der*s Einzelnen‘ lässt Schule im deutschen Spielfilm über die sinnliche Prämisse der Selektion als gemeinschaftliche Möglichkeit des politischen Handelns in einem apriorischen System erscheinen.

Die Subjektivierung, die ‚solche Lausejungen‘ hervorbringt und das Handeln als pseudodemokratischen und pseudomeritokratischen Akt in den unsichtbaren Grenzen eines repräsentativen Regimes simuliert, ist nichts, was sich aus der Schul- und Bildungsgeschichte des 19. oder 20. Jahrhunderts kausal ableiten ließe. Vielmehr ist es mit Bezug auf eine Poiesis des Filme-Sehens ein sich immer weiter fortsetzendes Aneignen und Herstellen dieser Subjektivität. Die poetischen Verhältnisse aus Erinnerung, Aneignung und Herstellung der Schule im deutschen Spielfilm erstrecken sich dabei vor und zurück durch die Zeit – auf diese Weise kann ein Film wie *DIE FEUERZANGENBOWLE* (1944) zu einem gefühlten Beispiel für straffe Erziehung werden.

Über Bildung, Erziehung und Selektion als Funktionen der alltagsweltlichen Schule tritt diese mit der Gesellschaft in ein reziprokes Verhältnis ein; die Schule „produziert“ einerseits, was die Gesellschaft zur Aufrechterhaltung ihrer Struktur „braucht“, die Gesellschaft andererseits produziert den Schultypus, der dies ermöglicht.“⁶ Die heterogenen Semantiken der sozialen Selektion in den Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm tun etwas ähnliches: Auf der kausal-logischen Ebene des Erzählraums reproduzieren die privilegierten Handelnden tautologisch das, was eben dieses Handeln erst hervorbringt – nämlich eine privilegierte Gemeinschaft scheinbar egalitären Handelns. Der Bildraum bringt im gleichen Atemzug die Subjektivierung hervor, welche dieses Handeln als erfahrbare ‚Wirklichkeit im Modus

4 Ein weiteres aktuelles Beispiel kann man hier vielleicht im US-amerikanischen Kino und den Diskussionen um rassistische Stereotype in Filmen wie *DUMBO* (Ben Sharpsteen, USA 1941) oder *GONE WITH THE WIND* (Victor Fleming, USA 1939) sehen.

5 Groß: *Die Filme sind unter uns*, S. 68.

6 Muck, Muck: Bis auf FREUD zurück, S. 85.

der Möglichkeit‘ sinnlich erschließt, als historisches Apriori einer Erfahrung von Schule im deutschen Spielfilm. Kritik an diesem Wahrnehmungskonsens bringen jene Filme hervor, die weniger die Marginalisierten oder die fiktionalisierten Mechanismen einer alltagsweltlichen Schule darstellen, sondern einen ästhetischen Einspruch in das sinnlichen Ordnungssystem des Konsenses der sozialen Selektion selbst vornehmen.

Im Laufe meiner Analyse ausgewählter Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm wird die selbstreferentielle und paradoxe Wahrnehmungsposition Dr. Rolands für mich selbst klarer. Die Schule im deutschen Spielfilm kann weder ohne die Schule der Alltagswahrnehmung noch ohne die anderen Fiktionen von ihr existieren, noch ist das historiografisch-poetologische Konstrukt dieser Analysekategorie (Schule im deutschen Spielfilm) ohne dieses Buch zu denken, verwirklicht sich in ihm und durch mich. Jede neue filmische Fiktion von Schule stellt diese erst wieder her und vernetzt sich durch poetische Verbindungen in der Wahrnehmung der Betrachtenden immer weiter mit anderen sinnlichen Äußerungen, Herstellungen sowie Geschmacksurteilen und wird in diesem sinnlichen Reagieren und Herstellen, Bezug-Nehmen und Neu-Aushandeln politisch. Das ‚Möbiusband‘ an Zu- und Umschreibungen des historisch Imaginären der Schule im deutschen Spielfilm kommt zu keinem Ende. Film und Welt, Sehen und Machen gehen hier im Sinne Stanley Cavells eine nicht auflösende Verbindung ein.

12.2 Reflexionen und Perspektiven

Zu Beginn habe ich – in einer überblicksartigen Auffaltung bisheriger Zugänge zum Thema Schule im deutschen Film – meine Arbeit als ein ‚Dazwischen‘ charakterisiert. Ein ‚Dazwischen‘, welches sich – wenn auch sicherlich nicht in der bruchlosen Vereinigung einer filmhistoriografischen Narration – im Bemühen darstellt, verschiedene theoretische sowie methodische Ansätze und Stimmen zusammenzubringen: phänomenologisch inspirierte Filmwissenschaft, politische Theorie, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaft. Was sich in dieser Auffächerung des Blicks idealerweise niedergeschlagen hat, ist weniger der Gestus einer Nivellierung verschiedener Denk- und Forschungstraditionen, als vielmehr ein Bewusstsein für die inter- und transdisziplinären Möglichkeiten und Verstrickungen dieses scheinbar unerschöpflichen Themas. Somit hoffe ich, an dieser Stelle auch Möglichkeiten zwischen bereits existierenden, aber bisher kaum vernetzten ‚Welten‘ aufgezeigt zu haben: für jene Forschende, die sich schon länger mit Darstellungen von Lehrenden und Fragen von Historizität und nationalkinematografischer Verstrickung zwischen künstlerischer Artikulation und Alltagswelt beschäftigt haben.

Die Eigenart dieses Buches im Gegensatz zu bereits existierenden Ansätzen besteht darin, ein filmhistorisch maximal breites und komplexes Phänomen nicht primär vor dem Hintergrund historiografischer Periodisierung zu betrachten, sondern das im Augenblick wahrnehmende Subjekt ins Zentrum zu rücken. So wird die Perspektive auf die Filme einerseits in meinem augenblicklichen Sehen aktualisiert, wie andererseits die Filme ihre historische Objektivität verlieren: Sie werden zum Teil eines lebendigen, aneignenden und hervorbringenden Sehens – einer *Poiesis*.

Dieses Sehen allerdings – und hier öffnet sich die Perspektive dieses Buches wieder – ist keineswegs nur mein eigenes, wie es auch kein unbeschriebenes Sehen ist. Steht es doch schon immer in Kontakt mit all den Fiktionen, die es gesehen, gelesen und betrachtet hat und die es geformt haben: Es ist das Sehen eines europäischen, weißen, männlichen, heterosexuellen Blicks. An einigen Stellen in diesem Buch habe ich versucht, auf die Normativität dieser schulischen Fiktionen und des Imaginären einzugehen und darauf, ‚für‘ wen sie sich herstellen; am eindringlichsten sicherlich in Bezug zu den Fiktionalisierungen von Bildung und Selektion. Auch der Exkurs zu den Implikationen des politischen Machens im postkolonialen Denken hat bereits aufgezeigt, welche drängenden Fragen hier noch unbeantwortet liegen. Denn die Wirkmächtigkeit des heteronormativen (und meist männlichen), bürgerlichen, weißen, und *able-bodied* gymnasialen Subjekts, welches in den meisten dieser Fiktionen als Fixpunkt sinnlicher Weltwahrnehmung konstruiert wird, schließt neben queeren, weiblichen, nicht-bürgerlichen, BIPOC und nicht-gymnasialen Sinnlichkeiten von Menschen mit und ohne Behinderung auch zugleich ein Nachdenken über die Genese der eigenen privilegierten Subjektivität aus.

Doch nicht nur die Fiktionen müssen sich dieser kritischen Befragung stellen, sondern auch der sie beschreibende und imaginierende Blick.⁷ Denn gerade mein Schreiben – und hier schließt sich der Metakreis schließlich – kann hier immer nur ein Schreiben ‚über‘ nicht-konsensuelle Sinnlichkeiten sein: aus einer Position heraus, die als Teil eines Konsenses immer schon durch die Möglichkeit des Sprechens privilegiert ist. Es braucht also dringend intersektionale und interdisziplinäre Perspektiven, die im Sinne Rancières oder auch Tißbergers und Fanons diese Filme und ihr letztlich normatives Imaginäres mit einer eigenen sinnlichen Wahrnehmung konfrontieren. Einer Wahrnehmung, die ich selbst zwar anerkennen, jedoch

7 An dieser Stelle möchte ich auch auf Louis Breitsohl und Elisabeth Mohrs aktuelle und wichtige Überlegungen zum Thema verweisen: Vgl. Louis Breitsohl, Elisabeth Mohr: The West and the Rest. Antirassistische Arbeit als kontinuierliche Praxis des Befragens, Zuhörens und Ansprechens (in) der Filmwissenschaft. In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 14/26 (2022), S. 66–77.

nicht einnehmen kann: die verlorenen und verschwiegenen Referenten müssen selbst sprechen. Vielleicht wird diese Arbeit ein Stück weit dazu beitragen können, die Dringlichkeit dieser nötigen Intervention deutlicher zu machen.

Eine Frage, die – obwohl doch recht offensichtlich – nur am Rande berührt wurde, ist die nach der nationalen Identität einer schulischen Fiktion: Was macht die deutsche Schule im Spielfilm so deutsch? Ich denke, dass ein nationalkinematografisches Denken, welches versucht, filmisch-künstlerisches Schaffen mit diffusen und arbiträren Kriterien sowie willkürlichen Grenzziehungen an ein beliebiges Korpus entlang zu rekonstruieren in Zeiten globaler Geschmacksgemeinschaften – wie sie das Kino letztlich universell gemacht haben – nicht zielführend ist. Zumindest für eine phänomenologische Perspektive, die nach sinnlichen Wahrnehmungspositionen und poetischen Mechanismen von Aneignung, Erinnerung und Herstellung fragt. Insofern ein Denken in und von Identitäten – und hier beziehe ich mich noch ein letztes Mal auf Martina Tißberger – alleinig durch Ausschluss und Abtrennung funktioniert,⁸ was sich in meiner Argumentation letztlich in der Konstruktion und Festigung einer bürgerlichen Identität durch soziale Selektion wiederfindet, so kann auch die Frage nach ‚dem Deutschen‘ im deutschen Film für mich hier nur durch die Identifizierung und Ausgrenzung eines ‚Nicht-Deutschen‘ stattfinden. Eine Differenzierung, die ich weder leisten kann noch bereit bin anzustreben.

Anstelle also die filmhistorische Landkarte in distinkte Einflussphären und audiovisuelle Kulturkreise abzuzirkeln, plädiere ich auch an dieser Stelle für eine Position des Dazwischen: An einigen wenigen Beispielen habe ich exemplarisch die poetischen Einflüsse nachzuzeichnen versucht, welche an den Erinnerungen, Aneignungen und Herstellungen der Fiktionen der Schule im deutschen Spielfilm Anteil tragen. Dieser äußerst kurze Ausblick sollte dabei vor allem als Absteckung eines poetischen Möglichkeitsraums gemeinschaftlicher Weltbeschreibungen dienen. Natürlich hört er hier nicht auf: Weitere internationale Verflechtungen und Binnenkräfte zwischen Filmen etwa aus Großbritannien, Frankreich oder Japan in dem hier untersuchten circa hundertjährigem Wirkungsraum ließen sich mitaufnehmen und nachzeichnen.

In meinen eigenen Exkursionen zu internationalen Filmen über Schule – die ich in der Ausarbeitung dieses Buches viel und oft unternahm – hat sich dennoch gezeigt, dass es subjektive Unterschiede in den sinnlichen Beschreibungen gemeinschaftlich geteilter Welten zu geben scheint. Ich möchte hier nur exemplarisch und flüchtig auf zwei Beispiele hinweisen: Im Gegensatz zu ihren deutschen Pendants ist im US-amerikanischen Film das Bewusstsein einer sozialen Selektion ent-

⁸ Vgl. Tißberger: *Dark Continents*, S. 233–234.

lang der Grenzen von *class* und *race* in vielen Fiktionen praktisch Grundlage der Handlung – ohne dass dieses Bewusstsein immer explizit artikuliert werden muss.⁹ Die Schüler*innen wissen, dass sie aufgrund ihrer Herkunft oder Lebensumstände ‚Probleme‘ haben. Jedoch schafft es das politische Machen der Gemeinschaft nahezu immer, diese Grenzen zu überwinden – wenn man sich nur hart genug anstrengt, ist hier alles möglich. Auch in britischen Fiktionen ist das Bewusstsein der sozialen Selektion viel präsenter als im deutschen Film. Dabei findet sich oft die Auseinandersetzung mit den normativen Prinzipien der britischen Gesellschaft wieder, also die Selektion durch erblichen Wohlstand und familiäre Abstammung als Säule des extrem klassistischen sozio-politischen Systems.¹⁰ Im Gegensatz zu den Fiktionen der Schule im deutschen Film sind sich – wie ich hier heuristisch ins Feld geworfen habe – diese Filme aus den USA und Großbritannien meist also sehr viel mehr ihrer fiktiv verhandelten selektiven Grundbedingungen und Mechanismen bewusst.

Die Frage scheint vor diesem Hintergrund also nicht zu sein, was die Fiktionen des deutschen Films von denen anderer Länder unterscheidet, sondern wie sich diese sehr unterschiedlichen Filme auf ähnliche Grundbedingungen ihrer Fiktionen berufen: Schule reproduziert, verhandelt, kritisiert und konstruiert gemeinsam geteilte Wahrnehmungspositionen. Wobei das ‚gemeinsam‘ hier nicht im Sinne einer nationalen Erinnerungsmatrix verstanden werden soll, sondern durchaus als poetischer Kreuzungspunkt der „Beschreibungen und Neubeschreibungen gemeinsam geteilter Wirklichkeiten höchst disparater und heterogener Medienkonsum- und Geschmacksgemeinschaften“.¹¹

Die in historischer Zeit und geografischem Raum verstreuten Fiktionen der Schule können mit der in diesem Buch vorgeschlagenen Perspektivierung einer reflektierten interdisziplinären Analyse unterzogen werden. Diese Analyse hat das Potenzial, eben jene engen Grenzen von Zeit und Raum zu überwinden, die die Praxis für die vereinzelt untersuchte ihrer diskreten Gegenstände oft in Anschlag bringt und welche das aktuelle Erleben historischer und aktueller Filme

9 Ich denke hier auch, aber nicht nur an: *BLACKBOARD JUNGLE* (Richard Brooks, USA 1955), *UP THE DOWN STAIRCASE* (Robert Mulligan, USA 1967), *TEACHERS* (Arthur Hiller, USA 1984), *THE PRINCIPAL* (Christopher Cain, USA 1987), *STAND AND DELIVER* (Ramón Menéndez, USA 1988), *LEAN ON ME* (John G. Avildsen, USA 1989), *SISTER ACT 2 – BACK IN THE HABIT* (Bill Duke, USA 1993), *DANGEROUS MINDS* (John N. Smith, USA 1995) und *FREEDOM WRITERS* (Richard LaGravenese, USA 2007).

10 Zum Beispiel: *SPARE THE ROD* (Leslie Norman, GBR 1961), *THE LONELINESS OF THE LONG DISTANCE RUNNER* (Tony Richardson, GBR 1962), *TO SIR, WITH LOVE* (James Clavell, GBR 1967), *IF ...* (Lindsay Anderson, GBR 1968), *THE BROWNING VERSION* (Mike Figgis, GBR 1994), *HARRY POTTER AND THE PHILOSOPHER'S STONE* (Chris Columbus, GBR, USA 2001), *THE HISTORY BOYS* (Nicholas Hytner, GBR 2006) und *THE RIOT CLUB* (Lon Scherfig, GBR 2014).

11 Kappelhoff: *Kognition und Reflexion*, S. 55.

im digitalen Zwischenraum des historisch Imaginärem längst hinter sich gelassen hat. Die poietische Analyse globaler Fiktionen der Schule – in der semantischen Universalität und kreationellen Eigenständigkeit ihrer Äußerungen – kann hier eine interdisziplinäre Lücke füllen und noch eindringlicher verständlich machen, wie die audiovisuellen Fiktionen unserer Zeit, im Raum zwischen individueller und kollektiver Erinnerung sowie künstlerischer Hervorbringung und Aneignung, nicht aufhören zu sein und neue wie alte, bekannte und unbekannte Welten hervorbringen, die mit uns wandern, uns begleiten und manchmal auch überholen.¹²

¹² Vgl. Elsaesser: Diagonale Erinnerung, S. 107.

13 Literaturverzeichnis

- Advene (Version 3.13), Computer Software. Olivier Aubert und Yannick Prié (2021). In: <http://advene.org/> (letzter Zugriff: 31. Mai 2023).
- Ahmed, Sara: A Phenomenology of Whiteness. In: *Feminist theory* 8/2 (2007), S. 149–168.
- Altman, Rick: A Semantic/Syntactic Approach to Film Genre [1984]. In: Barry Keith Grant (Hg.): *Film Genre Reader III*. Austin 2007, S. 27–41.
- Anders, Petra et al. (Hg.): *Einführung in die Filmdidaktik*. Stuttgart 2019.
- Arendt, Hannah: Die Krise in der Erziehung [1958]. In: Ursula Ludz (Hg.): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1*. München, Zürich 2012, S. 255–276.
- Arendt, Hannah: Freiheit und Politik [1958]. In: Ursula Ludz (Hg.): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1*. München, Zürich 2012, S. 201–226.
- Arendt, Hannah: Kultur und Politik [1958]. In: Ursula Ludz (Hg.): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1*. München, Zürich 2012, S. 277–304.
- Arendt, Hannah: Was ist Politik? [1993]. In: Ursula Ludz (Hg.): *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß*. München, Berlin 2017, S. 9–12.
- Arendt, Hannah: *Vita activa oder Vom tätigen Leben* [1958]. München 2019.
- Aristoteles: *Die Poetik*, hg. und übers. von Manfred Fuhrmann. Stuttgart 1982.
- Aristoteles: *Poetik*, hg. von Christof Rapp, übers. und erläutert von Arbogast Schmitt. Berlin 2011.
- ARME KLEINE INGE. *filmportal.de*. In: https://www.filmportal.de/film/arme-kleine-inge_a32563fd3fd04e969ee93a469ef9448c (letzter Zugriff: 31. Mai 2023).
- Arnold, Frank: Frech – halbstark – kriminell. Georg Tresslers Halbstarkefilme im Kontext der deutschsprachigen Jugendproblemfilme der fünfziger Jahre. Eine Skizze. In: Robert Buchschwenter / Lukas Maurer (Hg.): *Halbstark. Georg Tressler: Zwischen Auftrag und Autor*. Wien 2003, S. 69–87.
- Aubert, Olivier / Yannick Prié: Advene. Active Reading Through Hypervideo [Konferenzbeitrag], *HYPERTEXT '05. Proceedings of the Sixteenth ACM Conference on Hypertext and Hypermedia*, Salzburg, 2005.
- Ayers, William: A Teacher Ain't Nothin' But a Hero. In: Pamela Bolotin Joseph / Gail E. Burnaford (Hg.): *Images of Schoolteachers in Twentieth-Century America. Paragons, Polarities, Complexities*. New York 1993, S. 147–156.
- Baacke, Dieter / Horst Schäfer: *Leben wie im Kino. Jugendkulturen und Film*. Frankfurt am Main 1994.
- Bakels, Jan-Hendrik: *Audiovisuelle Rhythmen. Filmmusik, Bewegungskomposition und die dynamische Affizierung des Zuschauers*. Berlin, Boston 2017.
- Bakels, Jan-Hendrik / Matthias Grotkopp / Thomas Scherer / Jasper Stratil: Digitale Empirie? Computergestützte Filmanalyse im Spannungsfeld von Datenmodellen und Gestalttheorie. In: *montage AV* 29/1 (2020), S. 99–118.
- Baltruschat, Astrid: Zwischen Lehrern und Schülern. Videografische Konstruktionen unterrichtlicher Begegnung. In: Alexander Geimer / Carsten Heinze / Rainer Winter (Hg.): *Die Herausforderungen des Films. Soziologische Antworten*. Wiesbaden 2018, S. 389–411.
- Baudry, Jean-Louis: Ideologische Effekte erzeugt vom Basisapparat [1970]. In: Robert F. Riesinger (Hg.): *Der kinematographische Apparat. Geschichte und Gegenwart einer interdisziplinären Debatte*. Münster 2003, S. 27–40.
- Bauer, Thomas / Jean-Marc Lemonnier: L'éducation physique au cinéma. Une autre histoire (1943–2014)? In: *STAPS. Sciences et techniques des activités physiques et sportives* 105/3 (2014), S. 67–80.

- Bazin, André: *What is Cinema?* Berkeley 1967.
- Bazin, André: Der Mythos vom totalen Film [1946]. In: Ders. (Hg.): *Was ist Film?* Berlin 2015, S. 43–49.
- Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit [1936]. In: Ders. (Hg.): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie*. Frankfurt am Main 1977, S. 10–44.
- Benjamin, Walter: Kleine Geschichte der Fotografie [1931]. In: Ders. (Hg.): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie*. Frankfurt am Main 1977, S. 45–64.
- Benjamin, Walter: *Ursprung des deutschen Trauerspiels* [1928]. Frankfurt am Main 1982.
- Berg, Eberhard / Martin Fuchs: Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation [1993]. In: Dies. (Hg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt am Main 1999, S. 11–108.
- Berg, Eberhard / Martin Fuchs: Vorwort [1993]. In: Dies. (Hg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt am Main 1999, S. 7–10.
- Beyerbach, Barbara: The Social Foundations Classroom. Themes in Sixty Years of Teachers in Film: Fast Times, Dangerous Minds, Stand on Me. In: *Educational Studies. A Journal of the American Educational Studies Association* 37/3 (2005), S. 267–285.
- Biederbick, Dankwart / Andrea Wagener: *Film als Gegenstand fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens in der gymnasialen Oberstufe. Beiträge der Fächer des Aufgabenfeldes I – Deutsch, Kunst, Literatur, Musik*. Bönen 2000.
- Bilstein, Johannes: Revolten im höheren Auftrag. In: Yvonne Ehrenspeck / Burkhard Schäffer (Hg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen 2003, S. 359–379.
- Blank, Margot: Eine Kriegsphotografie von Timofej Melnik. In: *Museumjournal: Ausstellungen in Berlin und Potsdam* 3 (2012), S. 4–5.
- Blell, Gabriele et al. (Hg.): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler 2016.
- Blessing, Benita: *The Antifascist Classroom. Denazification in Soviet-occupied Germany, 1945–1949*. New York 2006.
- Blumenberg, Hans: „Nachahmung der Natur“. Zur Vorgeschichte der Idee des schöpferischen Menschen [1957]. In: Ders. (Hg.): *Wirklichkeiten in denen wir leben. Aufsätze und eine Rede*. Stuttgart 1999, S. 55–103.
- Blümlinger, Christa: Archivkunst aus Filmen (Yervant Gianikian & Angela Ricci Lucchi). In: Dies. (Hg.): *Kino aus zweiter Hand. Zur Ästhetik materieller Aneignung im Film und in der Medienkunst*. Berlin 2009, S. 149–163.
- Blunk, Harry: *Die DDR in ihren Spielfilmen. Reproduktion und Konzeption der DDR-Gesellschaft im neueren DEFA-Gegenwartsspielfilm*. München 1984.
- Bonitzer, Pascal: Hitchcockian Suspense. In: Slavoj Žižek (Hg.): *Everything You Always Wanted to Know about Lacan (But were Afraid to Ask Hitchcock)*. London, New York 1992, S. 15–30.
- Bordwell, David / Kristin Thompson: *Film Art an Introduction*. New York 2010.
- Branigan, Edward: Die Point-of-View-Struktur [1984]. In: *montage AV* 16/1 (2007), S. 45–70.
- Branigan, Edward: Fokalisierung [1992]. In: *montage AV* 16/1 (2007), S. 71–82.
- Breidenstein, Georg / Katrin U. Zaborowski: Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung. Zur Schulformspezifik schulischer Leistungsbewertung. In: Fabian Dietrich / Martin Heinrich / Nina Thieme (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“*. Wiesbaden 2013, S. 293–312.
- Breitsohl, Louis / Elisabeth Mohr: The West and the Rest. Antirassistische Arbeit als kontinuierliche Praxis des Befragens, Zuhörens und Ansprechens (in) der Filmwissenschaft. In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 14/26 (2022), S. 66–77.

- Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele heute. Problematik und Leitlinien. In: *Pädagogische Rundschau* 45 (1991), S. 561–584.
- Brombach, Ilka: *Eine offene Geschichte des Kinos. Alexander Kluge, Rainer Werner Fassbinder, Wim Wenders, Christian Petzold, Thomas Arslan, Michael Haneke. Filmlektüren mit Jacques Rancière*. Berlin 2014.
- Brown, Tony: Teachers on Film. Changing Representations of Teaching in Popular Cinema from Mr. Chips to Jamie Fitzpatrick. In: Kaela Jubas / Nancy Taber / Tony Brown (Hg.): *Popular Culture as Pedagogy. Research in the Field of Adult Education*. Rotterdam 2015, S. 49–66.
- Bulman, Robert C.: *Hollywood Goes to High School. Cinema, Schools, and American Culture*. New York 2005.
- Byg, Barton: DEFA and the Traditions of International Cinema. In: Seán Allan / John Sandford (Hg.): *DEFA. East German Cinema, 1946–1992*. New York, Oxford 1999, S. 22–41.
- Castelvetto, Lodovico: *Poetica d'Aristotele vulgarizzata et sposta, 2 Bände* [1570]. Rom, Bari 1978–1979.
- Cavell, Stanley: *The World Viewed. Reflections on the Ontology of Film, Enlarged Edition*. Cambridge (MA), London 1979.
- Conrad, Diane / Monica Prendergast (Hg.): *Teachers and Teaching on Stage and on Screen. Dramatic Depictions*. Bristol 2019.
- Crapanzano, Vincent: Das Dilemma des Hermes. Die verschleierte Unterwanderung der ethnographischen Beschreibung [1986]. In: Doris Bachmann-Medick (Hg.): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main 1996, S. 161–193.
- Dalton, Mary M.: *The Hollywood Curriculum. Teachers and Teaching in the Movies*. New York 1999.
- Dalton, Mary M.: Bad Teacher Is Bad for Teachers. In: *Journal of Popular Film and Television* 41/2 (2013), S. 78–87.
- Dalton, Mary M. / Laura R. Linder (Hg.): *Teachers, Teaching, and Media. Original Essays about Educators in Popular Culture*. Leiden, Boston 2019.
- Dietrich, Fabian / Uwe Fricke: Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung. In: Fabian Dietrich / Martin Heinrich / Nina Thieme (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“*. Wiesbaden 2013, S. 259–292.
- Dreiser, Theodore: *An American Tragedy*. New York 1925.
- Durkheim, Émile: Erziehung, ihre Natur und ihre Rolle [1922]. In: Ullrich Bauer / Uwe H. Bittlingmayer / Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 69–83.
- Ebbinghaus, Uwe: Feuerzangenbowle statt Fack ju Göhte. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (09. Mai 2021). In: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rektor-michael-rudolph-fuer-klare-regeln-und-strafen-im-schulalltag-17323744.html> (letzter Zugriff: 24. August 2023).
- Edelman, Rob: Teachers in the Movies. In: *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers* 7/3 (1990), S. 26–31.
- Eisner, Lotte: *Die dämonische Leinwand* [1952]. Frankfurt am Main 1980.
- ELAN (Version 6.2), Computer Software. *The Language Archive Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen, The Netherlands* (2021). In: <https://archive.mpi.nl/tla/elan> (letzter Zugriff: 31. Mai 2023).
- Ellenbruch, Peter: Schule im Kino, Kino als Schule. Aspekte der Schuldarstellung innerhalb des deutschen Films und Kinoeinbindungen innerhalb deutscher Bildungsdebatten. In: Metin Genç / Christof Hamann (Hg.): *Institutionen der Pädagogik. Studien zur Kultur- und Mediengeschichte ihrer ästhetischen Formierungen*. Würzburg 2016, S. 319–338.
- Elsaesser, Thomas: *Das Weimarer Kino – aufgeklärt und doppelbödig*. Berlin 1999.

- Elsaesser, Thomas: Die „Neue Filmgeschichte“ und das frühe Kino. In: Ders. (Hg.): *Filmgeschichte und frühes Kino. Archäologie eines Medienwandels*. München 2002, S. 20–46.
- Elsaesser, Thomas: Diagonale Erinnerung. Geschichte als Palimpsest in STERNE. In: Hermann Kappelhoff / Bernhard Groß / Daniel Illger (Hg.): *Demokratisierung der Wahrnehmung? Das westeuropäische Nachkriegskino*. Berlin 2010, S. 95–114.
- Elsaesser, Thomas / Michael Wedel: Defining DEFA's Historical Imaginary. The Films of Konrad Wolf. In: *New German Critique* 82 (2001), S. 3–24.
- Engell, Lorenz: Erzählung. Historiographische Technik und kinematographischer Geist. In: Eva Hohenberger / Judith Keilbach (Hg.): *Die Gegenwart der Vergangenheit. Dokumentarfilm, Fernsehen und Geschichte*. Berlin 2003, S. 247–275.
- ERSTE LIEBE (1936): Full Cast & Crew. *Internet Movie Database*. In: https://www.imdb.com/title/tt0249368/fullcredits/?ref=tt_ov_st_sm (letzter Zugriff: 31. Mai 2023).
- Fabian, Johannes: Präsenz und Repräsentation. Die Anderen und das anthropologische Schreiben [1990]. In: Eberhard Berg / Martin Fuchs (Hg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt am Main 1999, S. 335–364.
- Fanon, Frantz: *Black Skin, White Masks* [1952]. New York 2008.
- Farber, Paul / Gunilla Holm: A Brotherhood of Heroes. The Charismatic Educator in Recent American Movies. In: Dies. / Eugene F. Jr. Provenzo (Hg.): *Schooling in the Light of Popular Culture*. Albany 1994, S. 153–172.
- Farhi, Adam: Hollywood Goes to School. Recognizing the Superteacher Myth in Film. In: *The Clearing House* 72/3 (1999), S. 157–159.
- Federov, Alexander et al.: *School and University in the Mirror of American, British, French, German and Russian Movies*. Moskau 2019.
- Fend, Helmut: Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems [1974]. In: Ullrich Bauer / Uwe H. Bittlingmayer / Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 161–165.
- Ferro, Marc: Gibt es eine filmische Sicht der Geschichte? In: Rainer Rother (Hg.): *Bilder schreiben Geschichte. Der Historiker im Kino*. Berlin 1991, S. 17–35.
- Fisher, Roy / Ann Harris / Christine Jarvis: *Education in Popular Culture. Telling Tales on Teachers and Learners*. London 2008.
- Foucault, Michel: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* [1975]. Frankfurt am Main 1976.
- Foucault, Michel: Die Mittel der guten Abrichtung [1976]. In: Ullrich Bauer / Uwe H. Bittlingmayer / Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 200–212.
- Frank, Leonhard: *Die Räuberbande*. München 1914.
- Frank, Leonhard: *Die Ursache*. München, Berlin 1915.
- Frank, Leonhard: *Der Mensch ist gut*. Zürich, Leipzig 1917.
- Fuhrmann, Manfred: *Einführung in die antike Dichtungstheorie*. Darmstadt 1973.
- Gaertner, David: Die Revolution in Gedanken. Lindsay Andersons If In: Hermann Kappelhoff / Christine Lötscher / Daniel Illger (Hg.): *Cinepoetische Exkursionen ins Kino von 1968*. Berlin, Boston 2018, S. 113–136.
- Gauthier, Guy: La représentation des enseignants dans le cinéma français (1964–1994). In: *Recherche et formation* 21 (1996), S. 43–56.
- Geiger, Theodor: Erziehung als Gegenstand der Soziologie [1930]. In: Ullrich Bauer / Uwe H. Bittlingmayer / Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 85–102.
- Gerbner, George: Images across Cultures. Teachers in Mass Media Fiction and Drama. In: *The School Review* 74/2 (1966), S. 212–230.

- Giesecke, Hermann: Erziehung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen. In: Achim Leschinsky / Petra Gruner / Gerhard Kluchert (Hg.): *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule. Allgemeines und der „Fall DDR“*. Weinheim 1999, S. 72–79.
- Gigon, Olof: Theorie und Praxis bei Platon und Aristoteles. In: *Museum Helveticum. Schweizerische Zeitschrift für klassische Altertumswissenschaft = Revue suisse pour l'étude de l'antiquité classique = Rivista svizzera di filologia classica* 30/2, 3 (1973), S. 65–87, 144–165.
- Giroux, Henry: Race, Pedagogy and Whiteness in *Dangerous Minds*. In: *Cinéaste* 22/4 (1997), S. 46–49.
- Girshausen, Theo: *Ursprungszeiten des Theaters. Das Theater der Antike*. Berlin 1999.
- Gledhill, Christine: Rethinking Genre. In: Dies. / Linda Williams (Hg.): *Reinventing Film Studies*. London 2000, S. 221–243.
- Glynn, Stephen: *The British School Film. From Tom Brown to Harry Potter. Representations of Secondary Education in British Cinema*. London 2016.
- Goldsztaub, Liliane / Jean-Marie Weber: „Die vierhundert Streiche der Adoleszenz“. An Beispielen des Films *Les Quatre Cents Coups* von François Truffaut. In: Jean-Marie Weber / Manuel Zahn / Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehre im Kino. Psychoanalytische und pädagogische Lektüren von Lehrerfilmen*. Wiesbaden 2018, S. 97–107.
- Gomolla, Mechtild / Frank-Olaf Radtke: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen 2002.
- Grafe, Frieda: New Look. 13 filmische Momente. In: Wolfgang Jacobson / Anton Kaes / Hans Helmut Prinzler (Hg.): *Geschichte des deutschen Films*. Stuttgart, Weimar 2004, S. 405–430.
- Grafe, Silke / Gerhard Tulodziecki / Bardo Herzig: *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn 2019.
- Greiner, Ulrike / Markus Vorauer: *Lehrerfiguren im internationalen Spielfilm. Helden oder Gescheiterte?* Münster 2007.
- Griep, Karl: Der Untertan. Roman und Film. In: Hans-Michael Bock / Jan Distelmeyer / Jörg Schöning (Hg.): *Kellerkinder und Stacheltiere. Film zwischen Polit-Komödie und Gesellschafts-Satire*. München 2021, S. 24–39.
- Grimm, Jürgen: Klassik. In: Ders. / Susanne Hartwig (Hg.): *Französische Literaturgeschichte*. Stuttgart 2014, S. 150–184.
- Groß, Bernhard: *Die Filme sind unter uns. Zur Geschichtlichkeit des frühen deutschen Nachkriegskinos: Trümmer, Genre, Dokumentarfilm*. Berlin 2015.
- Grotkopp, Matthias: *Filmische Poetiken der Schuld. Die audiovisuelle Anklage der Sinne als Modalität des Gemeinschaftsempfindens*. Berlin, Boston 2017.
- Grunder, Hans-Ulrich: Das Bild der Lehrkraft in US-amerikanischen Spielfilmen. In: Ders. (Hg.): *„Und nun endlich an die Arbeit!“ Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf*. Baltmannsweiler 2005, S. 35–40.
- Grzeszyk, André: *Unreine Bilder. Zur medialen (Selbst-)Inszenierung von School Shootern*. Bielefeld 2012.
- Günther, Karl-Heinz / Gottfried Uhlig: *Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968*. Berlin 1969.
- Hebekus, Uwe / Jan Völker: *Neue Philosophien des Politischen zur Einführung*. Hamburg 2012.
- Helmke, Andreas / Christian Brühwiler: Unterrichtsqualität. In: Detlef H. Rost / Jörn R. Sparfeldt / Susanne R. Buch (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel 2018, S. 860–869.
- Hesse, Hermann: *Unterm Rad*. Berlin 1906.
- Hill, Sarah: *Young Women, Girls and Postfeminism in Contemporary British Film*. London, New York 2021.
- Hochschild, Björn: *Figuren begegnen in Comics und Filmen*. Berlin, Boston 2023.
- Hoffmann, Heinrich: *Der Struwwelpeter*. Frankfurt am Main 1917.

- Holz, Arno / Oskar Jerschke: *Traumulus. Tragische Komödie in fünf Akten*. München 1905.
- Holz, Hans Heinz / Thomas, Metscher: Widerspiegelung/Spiegel/Abbild. In: Karlheinz Barck et al. (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden, 6 (Tanz – Zeitalter/ Epoche)*. Stuttgart, Weimar 2005, S. 617–669.
- Horváth, Ödön von: *Jugend ohne Gott* [1937]. Frankfurt am Main 1970.
- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen [1793]. In: Gerhard Lauer (Hg.): *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung*. Ditzingen 2017, S. 5–12.
- Illies, Marlene Antonia: Der Kinder- und Jugendfilm von 1900 bis 1945. In: Petra Josting et al. (Hg.): *Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund 1900–1945*. Berlin 2020, S. 77–103.
- Jacke, Charlotte / Rainer Winkel (Hg.): *Die gefilmte Schule*. Baltmannsweiler 2008.
- Jacobsen, Wolfgang / Anton Kaes / Hans Helmut Prinzler: Vorwort. Gedanken und Fragen. In: Dies. (Hg.): *Geschichte des deutschen Films*. Stuttgart, Weimar 2004, S. 7–12.
- Jacobsen, Wolfgang / Anton Kaes / Hans Helmut Prinzler (Hg.): *Geschichte des deutschen Films*. Stuttgart, Weimar 2004.
- Jameson, Fredric: Magical Narratives. On the Dialectical Use of Genre Criticism. In: Ders. (Hg.): *The Political Unconscious. Narrative as a Socially Symbolic Act*. London 1981, S. 102–150.
- Jauß, Hans Robert: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main 1982.
- Josting, Petra: Traumulus. Vom naturalistischen Drama zur NS-Verfilmung. In: Dies. et al. (Hg.): *Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund 1900–1945*. Berlin 2020, S. 439–466.
- Kablitz, Andreas: Die Unvermeidlichkeit der Natur. Das aristotelische Konzept der Mimesis im Wandel der Zeit. In: Gertrud Koch / Martin Vöhler / Christiane Voss (Hg.): *Die Mimesis und ihre Künste*. München 2010, S. 189–211.
- Kappelhoff, Hermann: Der Bildraum des Kinos. Modulationen einer ästhetischen Erfahrungsform. In: Gertrud Koch / Robin Curtis / Marc Glöde (Hg.): *Umwidmungen. Architektonische und kinematographische Räume*. Berlin 2005, S. 138–149.
- Kappelhoff, Hermann: Die vierte Dimension des Bewegungsbildes. Das filmische Bild im Übergang zwischen individueller Leiblichkeit und kultureller Fantasie. In: Anne Bartsch / Jens Eder / Kathrin Fahlenbrach (Hg.): *Audiovisuelle Emotionen. Emotionsdarstellung und Emotionsvermittlung durch audiovisuelle Medienangebote*. Köln 2007, S. 297–311.
- Kappelhoff, Hermann: *Realismus. Das Kino und die Politik des Ästhetischen*. Berlin 2008.
- Kappelhoff, Hermann: *Genre und Gemeininn. Hollywood zwischen Krieg und Demokratie*. Berlin, Boston 2016.
- Kappelhoff, Hermann: *Kognition und Reflexion. Zur Theorie filmischen Denkens*. Berlin, Boston 2018.
- Kappelhoff, Hermann / Sarah Greifenstein: Metaphorische Interaktion und empathische Verkörperung. Thesen zum filmischen Erfahrungsmodus. In: Malte Hagener / Ingrid Vendrell Ferran (Hg.): *Empathie im Film. Perspektiven der Ästhetischen Theorie, Phänomenologie und Analytischen Philosophie*. Bielefeld 2017, S. 167–193.
- Kappelhoff, Hermann / Hauke Lehmann: Zeit. Zeitkonstruktion, Zeiterfahrung und Erinnerung im Film. Theorien filmischer Zeit. In: Bernhard Groß / Thomas Morsch (Hg.): *Handbuch Filmtheorie*. Wiesbaden 2021, S. 535–553.
- Kappelhoff, Hermann / Michael Wedel: *Forschungsprogramm Kolleg-Forscherguppe „Cinepoetics – Poetologien audiovisueller Bilder“*. Berlin 2015.
- Kaschuba, Wolfgang: *Einführung in die Europäische Ethnologie*. München 2012.
- Keroes, Jo: *Tales Out of School. Gender, Longing and the Teacher in Fiction and Film*. Carbondale 1999.
- Kirsner, Inge: Film-Welten in der Schule. Theoriefragmente und Praxisbeispiele. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 7* (2005), S. 1–7.

- Klammer, Markus: Jacques Rancière und die Universalität der Gleichheit. In: Drehli Robnik / Thomas Hübel / Siegfried Mattl (Hg.): *Das Streit-Bild. Film, Geschichte und Politik bei Jacques Rancière*. Berlin 2010, S. 195–211.
- Klemm, Klaus: Bildung. In: Jutta Allmendinger / Wolfgang Ludwig-Mayerhofer (Hg.): *Soziologie des Sozialstaats. Gesellschaftliche Grundlagen, historische Zusammenhänge und aktuelle Entwicklungstendenzen*. Weinheim, München 2000, S. 145–165.
- Koch, Friedrich: *Schule im Kino. Autorität und Erziehung. Vom „Blauen Engel“ bis zur „Feuerzangenbowle“*. Weinheim, Basel 1987.
- Koch, Gertrud: Handlungsfolgen. Moralische Schlüsse aus narrativen Schließungen. Populäre Visualisierungen des Holocaust. In: Dies. (Hg.): *Bruchlinien. Tendenzen der Holocaustforschung*. Köln, Weimar, Wien 1999, S. 295–313.
- Koch, Gertrud: Nachstellungen. Film und historischer Moment. In: Eva Hohenberger / Judith Keilbach (Hg.): *Die Gegenwart der Vergangenheit. Dokumentarfilm, Fernsehen und Geschichte*. Berlin 2003, S. 216–229.
- Koch, Gertrud: Nachträgliche Vorwegnahme. In: Christoph Menke / Juliane Rebentisch (Hg.): *Kunst Fortschritt Geschichte*. Berlin 2006, S. 87–94.
- Koch, Gertrud / Martin Vöhler / Christiane Voss: Zur Einführung. Die Mimesis und ihre Künste. In: Dies. (Hg.): *Die Mimesis und ihre Künste*. München 2010, S. 9–11.
- Koch, Katja: Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: Werner Helsper / Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden 2008, S. 577–592.
- Kommerell, Max: *Lessing und Aristoteles. Untersuchung über die Theorie der Tragödie*. Frankfurt am Main 1960.
- König, Ingelore / Dieter Wiedemann / Lothar Wolf (Hg.): *Zwischen Marx und Muck. DEFA-Filme für Kinder*. Berlin 1996.
- Korte, Helmut: *Einführung in die Systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch*. Berlin 2004.
- Kracauer, Siegfried: *Von Caligari zu Hitler. Eine psychologische Geschichte des deutschen Films [1947]*. Frankfurt am Main 1984.
- Kramer, Rolf-Torsten: *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden 2011.
- Krasmann, Susanne: Jacques Rancière. Polizei und Politik im Unvernehmen. In: Ulrich Bröckling / Robert Feustel (Hg.): *Das Politische denken. Zeitgenössische Positionen*. Bielefeld 2010, S. 77–98.
- Kumher, Ulrich: Filmlehrerinnen und Filmlehrer – pädagogische Vorbilder? Eine kleine Reflexion über das Bildungspotenzial des LehrerInnenfilms und Vorschläge zu seinem Einsatz in der LehrerInnen(aus)bildung. In: *Medienimpulse* 58/1 (2020), S. 1–34.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: Einleitung. In: Dies. / Thomas Koebner (Hg.): *Filmgenres. Kinder- und Jugendfilm*. Stuttgart 2010, S. 9–23.
- Kusters, Paul: New Film History: Grundzüge einer neuen Filmgeschichtswissenschaft. In: *montage AV* 5/1 (1996), S. 39–60.
- Lauffer, Hartmut: Rhetorik. In: Hadumod Bußmann (Hg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart 2002, S. 567–569.
- Lehmann, Hans-Thies: Notiz über Mimesis. In: Gertrud Koch / Martin Vöhler / Christiane Voss (Hg.): *Die Mimesis und ihre Künste*. München 2010, S. 69–74.
- Leschinsky, Achim / Gerhard Kluchert: Die erzieherische Funktion der Schule. Schultheoretische und schulhistorische Überlegungen. In: Dies. / Petra Gruner (Hg.): *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“*. Weinheim 1999, S. 15–42.

- Lie, Sulgi: Der Ruhm des Beliebigen. Zur politischen Filmästhetik von Jacques Rancière. In: Paula Diehl / Gertrud Koch (Hg.): *Inszenierungen der Politik. Der Körper als Medium*. München 2007, S. 193–210.
- Lie, Sulgi: Dissensuelle Montage. Zur Politik der filmischen Montage bei Jacques Rancière. In: Drehli Robnik / Thomas Hübel / Siegfried Mattl (Hg.): *Das Streit-Bild. Film, Geschichte und Politik bei Jacques Rancière*. Berlin 2010, S. 79–92.
- Lie, Sulgi: Die widerständige Fiktion. In: Ders. / Julian Radlmaier (Hg.): *Jacques Rancière. Und das Kino geht weiter. Schriften zum Film*. Berlin 2012, S. 199–215.
- Limond, David: Keeping your Head and Losing it in the Celluloid Classroom. (non)Sense and (Feminine) Sensibility in Two Films of Boarding School Life: If ... and Picnic at Hanging Rock. In: Ulrike Mietzner / Kevin Myers / Nick Peim (Hg.): *Visual History. Images of Education*. Bern 2005, S. 147–164.
- Liston, Daniel P. / Ian Renga (Hg.): *Teaching, Learning, and Schooling in Film. Reel Education*. New York 2015.
- Luhmann, Niklas: Sozialisation und Erziehung [2002]. In: Ullrich Bauer / Uwe H. Bittlingmayer / Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 283–300.
- Lütgert, Wilhelm-Joachim: *Erziehungsstile in nationalsozialistischen Jugendgruppen. Eine pädagogische Analyse ausgewählter Spiel- und Dokumentarfilme aus der Zeit des Dritten Reichs (Dissertation)*. Stuttgart 1973.
- Mann, Heinrich: *Der Untertan* [1918]. Frankfurt am Main 1997.
- Mann, Heinrich: *Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen* [1905]. Hamburg 2005.
- Mann, Thomas: *Buddenbrooks. Verfall einer Familie*. Frankfurt am Main 1901.
- Marks, Laura U.: *The Skin of the Film. Intercultural Cinema, Embodiment, and the Senses*. Durham, London 2000.
- Marx, Karl / Friedrich Engels: *Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten* [1932]. Berlin 1969.
- Mattenklott, Gundel: Das wilde Kind und seine Lehrer. Über François Truffauts Film „L'Enfant sauvage“. In: Manuel Zahn / Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden 2011, S. 67–80.
- Matthes, Dominique / Hilke Pallesen (Hg.): *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung*. Wiesbaden 2022.
- Mattl, Siegfried: Fiktion und Revolte. Kreuzungslinien von Politik, Geschichte und Cinephilie bei Jacques Rancière. In: Drehli Robnik / Thomas Hübel / Ders. (Hg.): *Das Streit-Bild. Film, Geschichte und Politik bei Jacques Rancière*. Berlin 2010, S. 115–129.
- May, Josephine: *Reel Schools. Schooling and the Nation in Australian Cinema*. Bern, Berlin 2013.
- McCullick, Bryan et al.: Butches, Bullies and Buffoons. Images of Physical Education Teachers in the Movies. In: *Sport, Education and Society* 8/1 (2003), S. 3–16.
- Mead, Margaret: *Mann und Weib. Das Verhältnis der Geschlechter in einer sich wandelnden Welt* [1949]. Reinbek 1959.
- Mennel, Barbara: *Queer Cinema. Schoolgirls, Vampires and Gay Cowboys*. London 2012.
- Menze, Clemens: Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: Hans Steffen (Hg.): *Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldts bis zur Gegenwart*. Göttingen 1972, S. 5–27.
- Möller, Renate / Uwe Sander: Jugendmythen im Spielfilm. In: Yvonne Ehrenspeck / Burkhard Schäffer (Hg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen 2003, S. 381–394.

- Muck, Mario / Gisela Muck: Bis auf FREUD zurück. Die Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Klaus-jürgen Tillmann (Hg.): *Schultheorien*. Hamburg 1987, S. 73–86.
- Muhle, Maria: Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Jacques Rancière: Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*. Berlin 2006, S. 7–17.
- Muhle, Maria: Ästhetischer Realismus. Strategien post-repräsentativer Darstellung anhand von „A bientôt j'espère“ und „Classe de lutte“. In: Drehli Robnik / Thomas Hübel / Siegfried Mattl (Hg.): *Das Streit-Bild. Film, Geschichte und Politik bei Jacques Rancière*. Berlin 2010, S. 177–193.
- Musil, Robert: *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*. Wien, Leipzig 1906.
- N. N.: Wenn Menschen reif zur Liebe werden. In: *Illustrierter Film-Kurier*. Bd. 1387, hg. von Fritz Freund. Wien 1936.
- Neale, Steve: Questions of Genre. In: Barry Keith Grant (Hg.): *Film Genre Reader III*. Austin 2007, S. 160–184.
- Nenoff, Heidi: „Da stelle ma uns mal ganz dumm“. Die Feuerzangenbowle – eine Medienverbundanalyse. In: Petra Josting et al. (Hg.): *Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund 1900–1945*. Berlin 2020, S. 467–495.
- Neubauer, Vilém: *Sextánka*. Prag 1927.
- Öhner, Vráäth: „Das Reale muss zur Dichtung werden, damit es gedacht werden kann“. Jacques Rancières Begriff der (dokumentarischen Fiktion). In: Drehli Robnik / Thomas Hübel / Siegfried Mattl (Hg.): *Das Streit-Bild. Film, Geschichte und Politik bei Jacques Rancière*. Berlin 2010, S. 131–144.
- Panofsky, Erwin: Style and Medium in the Moving Picture. In: Daniel Talbot (Hg.): *Film*. New York 1959.
- Parsons, Talcott: Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft [1959]. In: Ullrich Bauer / Uwe H. Bittlingmayer / Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 103–124.
- Pauleit, Winfried: Kinematograph und Zeigestock. Ähnlichkeit und Differenz der visuellen Anordnungen von Kino und Schule. In: Helene Decke-Cornill / Renate Luca (Hg.): *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche*. München 2007, S. 59–71.
- Pauleit, Winfried: Filmische Lehrperformances zwischen Schule und Kino. „Les 400 coups“ und andere Filme. In: Manuel Zahn / Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden 2011, S. 49–65.
- Pazzini, Karl-Josef / Jean-Marie Weber / Manuel Zahn: Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Lehre im Kino. Psychoanalytische und pädagogische Lektüren von LehrerInnenfilmen*. Wiesbaden 2018, S. 1–11.
- Pazzini, Karl-Josef / Manuel Zahn: Spielfilme als empirische Quellen zur Erforschung des Lehrens. In: Wolfgang Meseth et al. (Hg.): *Von der Erziehungswirklichkeit zur Empirie des Pädagogischen. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn 2016, S. 147–156.
- Pfaff, Nicole: Bildungsbezogene Orientierungen vor dem Hintergrund von Klasse, Geschlecht, Ethnizität und Bildungssystem: Was leisten intersektionale Rekonstruktionen? In: Fabian Dietrich / Martin Heinrich / Nina Thieme (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“*. Wiesbaden 2013, S. 215–238.
- Pischel, Christian: *Die Orchestrierung der Empfindungen. Affektpoetiken des amerikanischen Großfilms der 1990er Jahre*. Bielefeld 2013.
- Proske, Matthias / Petra Herzmann / Markus Hoffmann: Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung. In: Isabell van Ackeren et al. (Hg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto 2020, S. 269–282.
- Pugsley, Peter C.: *Japanese High School Films. Iconography, Nostalgia and Discipline*. Edinburgh 2021.

- Radtke, Frank-Olaf: Schule und Ethnizität. In: Werner Helsper / Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden 2008, S. 651–672.
- Rancière, Jacques: *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie* [1995]. Frankfurt am Main 2002.
- Rancière, Jacques: *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation* [1987]. Wien 2007.
- Rancière, Jacques: *Der emanzipierte Zuschauer* [2008]. Wien 2009.
- Rancière, Jacques: Die Geschichtlichkeit des Films [1998]. In: Eva Hohenberger / Judith Keilbach (Hg.): *Die Gegenwart der Vergangenheit. Dokumentarfilm, Fernsehen und Geschichte*. Berlin 2003, S. 230–247.
- Rancière, Jacques: Die Aufteilung des Sinnlichen [2000]. In: Maria Muhle (Hg.): *Jacques Rancière. Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*. Berlin 2006, S. 21–73.
- Rancière, Jacques: Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. In: Maria Muhle (Hg.): *Jacques Rancière. Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*. Berlin 2006, S. 75–100.
- Rapp, Christof: *Aristoteles zur Einführung*. Hamburg 2001.
- Rauschenberger, Hans: Einleitung: Unterricht und Didaktik als Perspektiven der Zivilisation. In: Ders. (Hg.): *Unterricht als Zivilisationsform. Zugänge zu unerledigten Themen der Didaktik*. Wien 1985, S. 9–20.
- Rekus, Jürgen: Situation, Notwendigkeit und Möglichkeit von moralischer Erziehung in der Schule. In: Ders. (Hg.): *Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht*. Weinheim, München 1993, S. 13–31.
- Rolff, Hans-Günter: Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 4 (1992), S. 306–324.
- Rorty, Richard: Solidarität oder Objektivität? In: Ders. (Hg.): *Solidarität oder Objektivität?* Stuttgart 1988, S. 11–37.
- Rorty, Richard: *Kontingenz, Ironie und Solidarität* [1989]. Frankfurt am Main 1995.
- Rorty, Richard: *Achieving our Country. Leftist Thought in Twentieth-Century America*. Cambridge (MA), London 1998.
- Rosa, Hartmut: *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin 2018.
- Rüdiger, Christian: Gaudeamus igitur. Poetische Weltentfaltung und ästhetische Weltwahrnehmung als zeithistorische Dimensionen in Werner Jacobs' Zur Hölle mit den Paukern. In: Hermann Kappelhoff / Christine Lötscher / Daniel Illger (Hg.): *Cinepoetische Exkursionen ins Kino von 1968*. Berlin, Boston 2018, S. 95–112.
- Rüdiger, Christian: Die Affektrhetorik utopistischer Gemeinschaftsbildung in Wolfgang Schleichs „Die Störenfriede“ (1953). In: Steffi Ebert / Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.): *Von Pionieren und Piraten. Der DEFA-Kinderfilm in seinen kulturhistorischen, filmästhetischen und ideologischen Dimensionen*. Heidelberg 2021, S. 71–92.
- Rudolph, Michael / Susanne Leinemann: *Wahnsinn Schule. Was sich dringend ändern muss*. Berlin 2021.
- Rüegg, Walter: Bildung und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. In: Hans Steffen (Hg.): *Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart*. Göttingen 1972, S. 28–40.
- Rump, Hans-Uwe: Über-Ich und Untertan. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Spiegel ausgewählter Beispiele der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts. In: Johann Georg Prinz von Hohenzollern / Max Liedtke (Hg.): *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte*. Bad Heilbrunn 1991, S. 160–171.
- Sabisch, Andrea: Grenzen der Lehre. Gedankensplitter zu „Das weiße Band. Eine deutsche Kindergeschichte“. In: Manuel Zahn / Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden 2011, S. 203–216.

- Sanders, Olaf: Echte Erziehung aus Frankreich. In: Manuel Zahn / Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden 2011, S. 175–188.
- Sargent, Lyman Tower: Wiedersehen mit den drei Gesichtern des Utopismus. In: *Zeitschrift für Fantastikforschung* 2/1 (2012), S. 98–144.
- Schäffer, Burkhard: „Ein Blick sagt mehr als tausend Worte“. Zur generationsspezifischen Inszenierung pädagogischer Blickwechsel in Spielfilmen. In: Yvonne Ehrenspeck / Burkhard Schäffer (Hg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen 2003, S. 395–417.
- Schierz, Matthias: „Disziplin ist das Um und Auf für den Erfolg. Im Leben, im Sport, überall anders auch.“ Konstruktionen eines sportunterrichtlichen Fitnessregimes im Spielfilm. In: Dominique Matthes / Hilke Pallesen (Hg.): *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung*. Wiesbaden 2020, S. 137–155.
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen [1759]. In: *Schillers Sämtliche Werke in zwölf Bänden. Bd. 12*. Stuttgart 1860, S. 1–118.
- Schmitt, Arbogast: Mimesis bei Aristoteles und in den Poetikkommentaren der Renaissance. Zum Wandel des Gedankens von der Nachahmung der Natur. In: Andreas Kablitz / Gerhard Neumann (Hg.): *Mimesis und Simulation*. Freiburg im Breisgau 1998, S. 17–53.
- Schmitt, Arbogast: Die Poetik des Aristoteles und ihre Neudeutung in der Dichtungstheorie des Secundo Cinquecento. In: *Anglia. Zeitschrift für Englische Philologie* 122/1 (2004), S. 6–23.
- Schmitt, Arbogast: Aristoteles, Poetik. In: Christine Walde (Hg.): *Die Rezeption der antiken Literatur. Kulturhistorisches Werklexikon, Der Neue Pauli, Supplement Band 7*. Stuttgart 2010, S. 121–148.
- Schmitt, Arbogast: Einleitung. In: Aristoteles: *Poetik*. Berlin 2011, S. 45–192.
- Schubarth, Wilfried / Karsten Speck: Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: Werner Helsper / Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden 2008, S. 965–984.
- Schweinitz, Jörg: „Genre“ und lebendiges Genrebewußtsein. Geschichte eines Begriffs und Probleme seiner Konzeptualisierung in der Filmwissenschaft. In: *montage AV* 3/2 (1994), S. 99–118.
- Seidensticker, Bernd: Über das Vergnügen an tragischen Gegenständen. In: Heinz Hofmann (Hg.): *Fragmenta Dramatica. Beiträge zur Interpretation der griechischen Tragikerfragmente und ihrer Wirkungsgeschichte*. Göttingen 1991, S. 219–241.
- Seidensticker, Bernd: Die Grenzen der Katharsis. In: Martin Vöhler / Dirck Linck (Hg.): *Grenzen der Katharsis in den modernen Künsten. Transformationen des aristotelischen Modells seit Bernays, Nietzsche und Freud*. Berlin, New York 2009, S. 3–20.
- Seidensticker, Bernd: Aristoteles und die griechische Tragödie. In: Gertrud Koch / Martin Vöhler / Christiane Voss (Hg.): *Die Mimesis und ihre Künste*. München 2010, S. 15–41.
- SEXTÁNKA. *filmový přehled*. In: <https://www.filmovyprehled.cz/cs/film/395725/sextanka> (letzter Zugriff: 31. Mai 2023).
- Shandley, Robert: Der Aufbaufilm. Hollywood-Tropen und der Sozialplan der DDR. In: Michael Wedel et al. (Hg.): *DEFA International. Grenzüberschreitende Filmbeziehungen vor und nach dem Mauerbau*. Wiesbaden 2013, S. 61–71.
- Silverman, Kaja: Suture. In: Dies. (Hg.): *The Subject of Semiotics*. New York 1983, S. 194–236.
- Sinclair, Upton: *The Jungle*. New York 1906.
- Sloetjes, Han / Peter Wittenburg: Annotation by Category. ELAN and ISO DCR. In: *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)* (2008).
- Souriau, Étienne: Die Struktur des filmischen Universums und das Vokabular der Filmologie [1951]. In: *montage AV* 6/2 (1997), S. 140–157.
- Spoerl, Heinrich: *Die Feuerzangenbowle. Eine Lausbüberei in der Kleinstadt* [1933]. Düsseldorf 1962.

- Stähli, Adrian: Mimesis als Aufführung und Darstellung. In: Gertrud Koch / Martin Vöhler / Christiane Voss (Hg.): *Die Mimesis und ihre Künste*. München 2010, S. 43–67.
- Steinbeck, John: *The Grapes of Wrath*. New York 1939.
- Strathaus, Stefanie Schulte / Ulrich Ziemons (Hg.): *Living Archive. Archivarbeit als künstlerische und kuratorische Praxis der Gegenwart*. Berlin 2013.
- Strauß, Emil: *Freund Hein. Eine Lebensgeschichte*. Berlin 1902.
- Tarnai, Christian: Erziehungsziele. In: Detlef H. Rost (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Basel 2010, S. 168–174.
- Terhart, Ewald: Lehrer und Schüler. Erzieher und Erzogene? In: Achim Leschinsky / Petra Gruner / Gerhard Kluchert (Hg.): *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“*. Weinheim 1999, S. 43–59.
- Terzian, Sevan G. / Patrick A. Ryan: *American Education in Popular Media. From the Blackboard to the Silver Screen*. New York 2015.
- Thiele, Hertha / Heide Schlüppmann / Karola Gramann: Momente erotischer Utopie – ästhetisierte Verdrängung. Zu „Mädchen in Uniform“ und „Anna und Elisabeth“. In: *Frauen und Film* 28 (1981), S. 28–47.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Theorie der Schule. Eine Einführung. In: Ders. (Hg.): *Schultheorien*. Hamburg 1987, S. 7–19.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Die Schule als soziales Erfahrungsfeld. In: Achim Leschinsky / Petra Gruner / Gerhard Kluchert (Hg.): *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“*. Weinheim 1999, S. 80–89.
- Tißberger, Martina: *Dark Continents und das UnBehagen in der weißen Kultur. Rassismus, Gender und Psychoanalyse aus einer Critical-Whiteness-Perspektive*. Münster 2013.
- Toller, Ernst: *Die Wandlung*. Potsdam 1919.
- Torberg, Friedrich: *Der Schüler Gerber hat absolviert*. Wien, Berlin 1930.
- Trautwein, Ulrich / Marko Neumann: Das Gymnasium. In: Kai S. Cortina et al. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Hamburg 2008, S. 467–501.
- Valentin, Thomas: *Die Unberatenen*. Hamburg 1963.
- Volkmer, Ingrid: Teenager. Ausgangspunkt medialer und ästhetischer Kommerzialisierung der Jugendphase. In: Dieter Baacke et al. (Hg.): *Jugend 1900–1970. Zwischen Selbstverfügung und Deutung*. Opladen 1991, S. 142–154.
- Waterkamp, Dietmar: Erziehung in der Schule. In: Oskar Anweiler et al. (Hg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln 1990, S. 261–277.
- Wedekind, Frank: *Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie* [1891]. Husum 2013.
- Wedel, Michael: Film als Rhythmus der Gemeinschaft. Zu einer Denkfigur bei Rancière. In: Drehli Robnik / Thomas Hübel / Siegfried Mattl (Hg.): *Das Streit-Bild. Film, Geschichte und Politik bei Jacques Rancière*. Berlin 2010, S. 145–160.
- Wedel, Michael: *Filmgeschichte als Krisengeschichte*. Bielefeld 2011.
- Werber, Niels: Repräsentation/repräsentativ. In: Karlheinz Barck et al. (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe, Band 5, Postmoderne – Synästhesie*. Stuttgart, Weimar 2003, S. 264–290.
- White, Hayden: Interpretation in History. In: Ders. (Hg.): *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*. Baltimore, London 1978, S. 51–80.
- White, Hayden: Das Ereignis der Moderne [1996]. In: Eva Hohenberger / Judith Keilbach (Hg.): *Die Gegenwart der Vergangenheit. Dokumentarfilm, Fernsehen und Geschichte*. Berlin 2003, S. 194–215.

- White, Hayden: *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa* [1973]. Frankfurt am Main 2008.
- Wiedemann, Thomas: „Zeig PISA die Faust“. Diskursive Wirklichkeitskonstruktion in Fack ju Göhte. In: Ders. / Christine Lohmeier (Hg.): *Diskursanalyse für die Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden 2019, S. 331–353.
- Wiezorek, Christine / Margaret Pardo-Puhlmann: Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In: Fabian Dietrich / Martin Heinrich / Nina Thieme (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“*. Wiesbaden 2013, S. 197–214.
- Willis, Paul: Erziehung im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und kultureller Produktion [1990]. In: Ullrich Bauer / Uwe H. Bittlingmayer / Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden 2012, S. 243–259.
- Wimmer, Michael: Zwischen schöpferischer Gewalt und aggressivem Pathos. Lehren im Film „Der Club der toten Dichter“. In: Karl-Josef Pazzini / Manuel Zahn (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. 2011, S. 81–96.
- Witte, Karsten: Nachwort des Herausgebers. In: Siegfried Kracauer (Hg.): *Von Caligari zu Hitler. Eine psychologische Geschichte des deutschen Films*. Frankfurt am Main 1984, S. 605–615.
- Wittmütz, Volkmar: Die preußische Elementarschule im 19. Jahrhundert. In: Stefan Fisch / Florence Gauzy / Chantal Metzger (Hg.): *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland. Apprendre et enseigner en Allemagne et en France*. Stuttgart 2007, S. 15–32.
- Wulff, Hans J.: „Ein kluges Mädchen denkt nicht nur an die Schule, sondern erst recht an die Freizeit!“. In: Silke Allmann / Jorina Talmon-Gros (Hg.): *Kon-Texte. Pädagogische Spurensuche. [Festschrift für Norbert Neumann.]*. Wiesbaden 2017, S. 123–139.
- Zahn, Manuel: „Blackboards“. Filmische Reflexionen der Lehre jenseits von Schule. In: Manuel Zahn / Karl-Josef Pazzini (Hg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden 2011, S. 97–112.

14 Filmverzeichnis

- ACHILLESFERSE. Rolf Losansky. DDR 1978.
AMERICAN PIE. Paul Weitz. USA 1999.
AN AMERICAN IN PARIS. Vincente Minnelli. USA 1951.
ARME KLEINE INGE (ERSTE LIEBE). Svatopluk Innemann / Robert Land. CSK 1936.
AUFSÄTZE. Peter Nestler. DEU 1963.
- BAD TEACHER. Jake Kasdan. USA 2011.
BLACKBOARD JUNGLE. Richard Brooks. USA 1955.
BOYKOTT (PRIMANEREHRE). Robert Land. DEU 1930.
- CLAUDIA. Walter Beck. DDR 1959.
COMING OUT. Heiner Carow. DDR 1989.
CRAZY. Hans-Christian Schmid. DEU 2000.
- DANGEROUS MINDS. John N. Smith. USA 1995.
DAS DUELL (AUS UNSERER ZEIT, TEIL 2). Hans-Joachim Kunert. DDR 1970.
DAS FLIEGENDE KLASSENZIMMER. Kurt Hoffmann. DEU 1954.
DAS MÄDCHEN AUS DEM FAHRSTUHL. Herrmann Zschoche. DDR/DEU 1989/1991.
DAS SCHWEIGENDE KLASSENZIMMER. Lars Kraume. DEU 2018.
DAS WEIßE BAND – EINE DEUTSCHE KINDERGESCHICHTE. Michael Haneke. DEU, AUT, FRA, ITA, USA 2009.
DENK BLOß NICHT, ICH HEULE. Frank Vogel. DDR 1965/1990.
DER BLAUE ENGEL. Josef von Sternberg. DEU 1930.
DER JUNGE TÖRLESS. Volker Schlöndorff. DEU, FRA 1966.
DER KAMPF DER TERTIA. Erik Ode. DEU 1952.
DER LANGE RITT ZUR SCHULE. Rolf Losansky. DDR 1982.
DER MUSTERKNABE. Werner Jacobs. AUT 1963.
DER PAUKER. Axel von Ambesser. DEU 1958.
DER SCHÜLER GERBER. Wolfgang Glück. AUT, DEU 1981.
DER STUDENT VON PRAG. Stellan Rye. DEU 1913.
DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER. Winfried Junge. DDR 1967.
DER TEUFEL IN DER SCHULE. N. N. DEU 1902.
DER UNTERTAN. Wolfgang Staudte. DDR 1951.
DER WALD VOR LAUTER BÄUMEN. Maren Ade. DEU 2003.
DIE AUS DER 12B (LEISTUNGSKONTROLLE). Rudi Kurz. DDR 1962.
DIE AUSERWÄHLTEN. Christoph Röhl. DEU 2014.
DIE BLINDGÄNGER. Bernd Sahling. DEU 2004.
DIE FEUERZANGENBOWLE. Helmut Käutner. DEU 1970.
DIE FEUERZANGENBOWLE. Helmut Weiss. DEU 1944.
DIE FRÜHREIFEN. Josef von Baky. DEU 1957.
DIE HALBSTARKEN. Georg Tressler. DEU 1956.
DIE JUNGEN VON KRANICHSEE. Artur Pohl. DDR 1950.
DIE KINDER VON GOLZOW. Barbara Junge / Winfried Junge. DDR, DEU 1961–2007.
DIE KONFERENZ. Niki Stein. DEU 2004.
DIE LEHRERIN. Tim Trageser. DEU 2011.
DIE PATRIOTIN. Alexander Kluge. DEU 1979.
DIE PERLMUTTERFARBE. Marcus H. Rosenmüller. DEU 2008.

- DIE STÖRENFRIEDE. Wolfgang Schleif. DDR 1953.
 DIE WELLE. Dennis Gansel. DEU 2008.
 DIE-LÜMMEL-VON-DER-ERSTEN-BANK-Reihe. Diverse, DEU 1968–1972.
 DU UND ICH UND KLEIN-PARIS. Werner W. Wallroth. DDR 1971.
 DUMBO. Ben Sharpsteen. USA 1941.
- EN GARDE. Ayşe Polat. DEU 2004.
 ERSCHEINEN PFLICHT. Helmut Dziuba. DDR 1984.
- FACK JU GÖHTE 3. Bora Dagtekin. DEU 2017.
 FACK JU GÖHTE. Bora Dagtekin. DEU 2013.
 FACK-JU-GÖHTE-Reihe. Bora Dagtekin. DEU 2013–2017.
 FALLING: 3 X GIRLS IN UNIFORM. Catherine Grant. 2019.
 FRECHE MÄDCHEN. Ute Wieland. DEU 2008.
 FRECHE-MÄDCHEN-Reihe. Ute Wieland. DEU 2008, 2010.
 FREEDOM WRITERS. Richard LaGravenese. USA 2007
- GELIEBTES FRÄULEIN DOKTOR. Hans H. König. DEU 1954.
 GHETTOKIDS – BRÜDER OHNE HEIMAT. Christian Wagner. DEU 2002.
 GONE WITH THE WIND. Victor Fleming. USA 1939.
 GUTEN MORGEN, HERR GROTHE. Lars Kraume. DEU 2007.
- HANNI-&-NANNI-Reihe. Diverse, DEU 2010–2017.
 HARRY POTTER AND THE PHILOSOPHER'S STONE. Chris Columbus. GBR, USA 2001.
 HARTE JUNGS. Marc Rothemund. DEU 2000.
 HASENHERZ. Gunter Friedrich. DDR 1987.
 HAUPTLEHRER HOFER. Peter Lilienthal. DEU 1975.
 HEIDESCHULMEISTER UWE KARSTEN. Hans Deppe. DEU 1954.
 HIER KOMMT LOLA! Franziska Buch. DEU 2010.
 HILFE, ICH HAB MEINE LEHRERIN GESCHRUMPF. Sven Unterwald Jr. DEU, AUT 2015.
 HITLERJUNGE QUEX. EIN FILM VOM OPFERGEIST DER DEUTSCHEN JUGEND. Hans Steinhoff. DEU 1933.
 HITLERJUNGE SALOMON. Agnieszka Holland. DEU, POL, FRA 1990.
- ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME. Peter Zadek. DEU 1969.
 IF ... Lindsay Anderson. GBR 1968.
 IMMER ÄRGER MIT DEN PAUKERN. Harald Vock. DEU 1968.
 IMMER WENN DER TAG BEGINNT. Wolfgang Liebeneiner. DEU 1957.
- JEZEBEL. William Wyler. USA 1938.
 JONAS – STELL DIR VOR, ES IST SCHULE UND DU MUSST WIEDER HIN! Robert Wilde. DEU 2011.
 JUNGENS. Robert A. Stemmle. DEU 1941.
- KARLA. Herrmann Zschoche. DDR 1965/1990.
 KATZ UND MAUS. Hansjürgen Pohland. DEU 1967.
 KLASSENFAHRT – GEKNUTSCHT WIRD IMMER. Lars Montag. DEU 2004.
 KOPF HOCH, JOHANNES!. Viktor de Kowa. DEU 1941.
- LEAN ON ME. John G. Avildsen. USA 1989.
- MÄDCHEN HINTER GITTERN. Rudolf Zehetgruber. DEU 1965.
 MÄDCHEN IN UNIFORM. Géza von Radványi. DEU, FRA 1958.

- MÄDCHEN IN UNIFORM. Hartmut Gehrke. DEU 1974.
 MÄDCHEN IN UNIFORM. Leontine Sagan. DEU 1931.
 MÄNNER OHNE BART. Rainer Simon. DDR 1971.
 MUCHACHAS DE UNIFORME. Alfredo B. Crevenna. MEX 1951.
- NAPOLA – ELITE FÜR DEN FÜHRER. Dennis Gansel. DEU 2004.
 NUR DER FREIHEIT GEHÖRT UNSER LEBEN. Eberhard Itzenplitz. DEU 1969.
- OTTOKAR DER WELTVERBESSERER. Hans Kratzert. DDR 1977.
- REBEL WITHOUT A CAUSE. Nicholas Ray. USA 1955.
 REIFENDE JUGEND. Carl Froelich. DEU 1933.
 REIFENDE JUGEND. Ullrich Erfurth. DEU 1955.
 ROCK AROUND THE CLOCK. Fred F. Sears. USA 1956.
 ROCK IT!. Mike Marzuk. DEU 2010.
 RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH. Karl-Heinz Lotz. DDR 1990.
- SCHLOSS EINSTEIN. Diverse. DEU seit 1998.
 SCHULMÄDCHEN. Diverse. DEU 2002, 2004–2005.
 SCHULMÄDCHEN-REPORT-Reihe. Diverse. DEU 1970–1980.
 SEXTÁNKA. Josef Medeotti-Boháč. CSK 1928.
 SIEBEN SOMMERSPROSSEN. Herrmann Zschoche. DDR 1978.
 SISTER ACT 2 – BACK IN THE HABIT. Bill Duke. USA 1993.
 SO EIN FLEGEL. Robert A. Stemmler. DEU 1934.
 SPARE THE ROD. Leslie Norman. GBR 1961.
 SPIELTRIEB. Gregor Schnitzler. DEU 2013.
 STAND AND DELIVER. Ramón Menéndez. USA 1988.
 STERNE. Konrad Wolf. DDR, BGR 1959.
 SYSTEMFEHLER – WENN INGE TANZT. Wolfgang Groos. DEU 2013.
 SYSTEMSPRENGER. Nora Fingscheidt. DEU 2019.
- TAG DER FREIHEIT! – UNSERE WEHRMACHT. Leni Riefenstahl. DEU 1935.
 TEACHERS. Arthur Hiller. USA 1984.
 THE BROWNING VERSION. Mike Figgis. GBR 1994.
 THE GREAT DICTATOR. Charlie Chaplin. USA 1940.
 THE HISTORY BOYS. Nicholas Hytner. GBR 2006.
 THE LONELINESS OF THE LONG DISTANCE RUNNER. Tony Richardson. GBR 1962.
 THE PRINCIPAL. Christopher Cain. USA 1987.
 THE RIOT CLUB. Lon Scherfig. GBR 2014.
 THE WILD ONE. Laszlo Benedek. USA 1953.
 TO SIR, WITH LOVE. James Clavell. GBR 1967.
 TOP HAT. Mark Sandrich. USA 1935.
 TRAUMULUS. Carl Froelich. DEU 1936.
- UND SOWAS MUSS UM 8 INS BETT. Werner Jacobs. DEU, AUT 1965.
 UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE. Marcus H. Rosenmüller. DEU 2019.
 UNSER FRÄULEIN DOKTOR. Erich Engel. DEU 1940.
 UNSER LEHRER DOKTOR SPECHT. Werner Masten / Vera Loebner / Karin Hercher. DEU 1991–1999.
 UP THE DOWN STAIRCASE. Robert Mulligan. USA 1967.

VERLIEBT. N. N. DEU circa 1922.

VERNEHMUNG DER ZEUGEN. Gunther Scholz. DDR 1987.

WAHRHEIT ODER PFLICHT. Jan Martin Scharf / Arne Nolting. DEU 2005.

WENN MENSCHEN REIF ZUR LIEBE WERDEN. Fern Andra. DEU 1916.

WIE ICH EIN NEGER WURDE. Roland Gall. DEU 1970.

ZAPPELPHILIPP. Connie Walther. DEU 2012.

ZUM TEUFEL MIT DER PENNE. Werner Jacobs. DEU 1968.

ZUR HÖLLE MIT DEN PAUKERN. Werner Jacobs. DEU 1968.

ZWISCHENFALL IN BENDERATH. János Veiczi. DDR 1956.

15 Namensregister

- Ade, Maren 292
Ahmed, Sara 254–255
Akerman, Chantal 45
Alpers, Svetlana 89
Althusser, Louis 76
Ambesser, Axel von 17, 171, 202
Anderson, Lindsay 312
Andra, Fern 46
Arendt, Hannah 20, 160–161, 210–211, 219, 224, 230, 233–234, 236–239, 244, 246, 256, 258–259, 264, 266–268, 270–274, 276, 278
Aristophanes 143
Aristoteles 20, 80–82, 134, 138–146, 150, 156, 160–161, 165
Arnold, Frank 171
Aubert, Olivier 18
Auerbach, Erich 89
Avildsen, John G. 49, 312
- Baky, Josef von 183
Balázs, Béla 38
Baudry, Jean-Louis 146
Bazin, André 94, 151–152
Beck, Walter 9, 274
Benedek, Laszlo 49, 172
Benjamin, Walter 38, 56, 73, 86–87
Bentham, Jeremy 130
Berg, Eberhard 51
Bilstein, Johannes 176–177
Bloch, Marc 109
Blumenberg, Hans 160
Blunk, Harry 17
Bonitzer, Pascal 215
Böttcher, Martin 181
Braun, Alfred 292
Brecht, Bertold 160
Breidenstein, Georg 285, 294–295
Breitsohl, Louis 310
Brezinka, Wolfgang 260
Brombach, Ilka 75–76, 79, 83, 86, 89, 115
Brooks, Richard 49, 172, 312
Brühwiler, Christian 217
Buch, Franziska 226
- Bulman, Robert C. 15
Burkhard, Schäffer 6
Byg, Barton 31
- Cain, Christopher 312
Carow, Heiner 6, 171
Castelvetto, Lodovico 82
Cavell, Stanley 20, 134, 137, 150–153
Chaplin, Charlie 52–53
Clavell, James 312
Columbus, Chris 312
Corneille, Pierre 81–82
Crapanzano, Vincent 58
Crevenna, Alfredo B. 58
- Dagtekin, Bora 17–18, 211, 226
Dalton, Mary M. 13
Davis, Joanna 45
Deleuze, Gilles 56, 155
Deppe, Hans 26
Dewey, John 234, 236, 245
Dietrich, Fabian 286
Dolce, Lodovico 144
Dreiser, Theodore 245
Du Bois, W.E.B. 304
Duchamp, Marcel Robert 163
Duke, Bill 49, 312
Durkheim, Émile 260–262
Dziuba, Helmut 171
- Ebbinghaus, Uwe 307
Eisler, Hanns 67
Eisner, Lotte 42–44, 55
Elsaesser, Thomas 19, 28, 30–32, 39, 42–44, 53–56, 116, 168
Engel, Erich 24
Engell, Lorenz 37
Engels, Friedrich 95
Erfurth, Ullrich 26
- Fanon, Frantz 252–253, 256, 310
Fassbinder, Rainer Werner 33
Fend, Helmut 228
Ferro, Marc 73

- Fiedler, Conrad 151
 Figgis, Mike 312
 Fingscheidt, Nora 276
 Flaubert, Gustave 87
 Fleming, Victor 308
 Foucault, Michel 29, 76, 79, 120, 128–131, 251,
 280, 287–289
 Frank, Leonhard 126
 Freud, Sigmund 54, 304
 Fricke, Uwe 286
 Friedrich, Gunter 226
 Friedrich Wilhelm I., König 222
 Friedrich Wilhelm III., König 222
 Froelich, Carl 26–27, 40
 Fromm, Erich 35
 Fuchs, Martin 51
 Fuhrmann, Manfred 82
- Gall, Roland 26, 299
 Gansel, Dennis 299
 Gehrke, Hartmut 40
 Giesecke, Hermann 260–261, 263
 Gigon, Olof 161–162
 Girshausen, Theo 141–144
 Gledhill, Christine 5
 Glück, Wolfgang 46, 224
 Glynn, Stephen 15
 Gombrich, Ernst 151
 Göthe, Michael 72
 Gottsched, Johann Christoph 160
 Grafe, Frieda 48–49
 Gramann, Karola 12, 40, 45
 Grant, Catherine 58–59
 Griep, Karl 35
 Grimm, Jürgen 82
 Groos, Wolfgang 226
 Groß, Bernhard 19, 29–30, 34, 37–38, 42, 44,
 54–57, 88–90, 103–105, 107–108, 113,
 115–116, 308
 Grzeszyk, André 13, 91
 Günther, Karl-Heinz 284
- Haneke, Michael 46, 259
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 236
 Heidegger, Martin 29
 Heller, Heinz-B. 107
- Helmke, Andreas 217
 Henlein, Konrad 48
 Hercher, Karin 18
 Hesse, Hermann 126
 Hickethier, Knut 4
 Hiller, Arthur 312
 Hitchcock, Alfred 215
 Hoffmann, Heinrich 301
 Hoffmann, Kurt 226
 Holland, Agnieszka 46, 226
 Holz, Arno 126
 Holz, Hans Heinz 138–139, 145
 Homer 143
 Horkheimer, Max 35
 Horváth, Ödön von 259
 Humboldt, Wilhelm von 20, 210–211, 218–222,
 224, 230, 237–238, 256, 277, 282
 Hytner, Nicholas 312
- Innemann, Svatopluk 24, 46–48
 Itzenplitz, Eberhard 259
- Jacobs, Werner 6, 24–25, 46, 131, 226
 Jacobsen, Wolfgang 17, 29, 49
 Jameson, Fredric 5
 Jauß, Hans Robert 160, 162–163
 Jerschke, Oskar 126
 Josting, Petra 12
 Judt, Tony 56
 Juhn, Kurt 48
 Junge, Barbara 18
 Junge, Winfried 9, 17–18
- Kablitz, Andreas 82, 140, 145, 165
 Kaes, Anton 17, 29, 49
 Kappelhoff, Hermann 5–6, 10, 13, 20, 57, 84–86,
 102, 119–120, 134, 137–138, 141–142,
 147–150, 153–155, 158–159, 161, 163–167,
 204, 239, 245–248, 256, 263, 278, 296, 298,
 305, 312
 Kaschuba, Wolfgang 51
 Käutner, Helmut 3
 Klammer, Markus 77, 109
 Klemm, Klaus 281, 283
 Kluchert, Gerhard 222, 259, 262, 281
 Kluge, Alexander 299

- Koch, Friedrich 7, 13, 16, 19, 26–28, 32, 34–37,
 39, 45, 120, 125, 153, 307
 Koch, Gertrud 19, 34, 36–38, 72–73, 88, 90,
 101–105, 109–110, 112–113
 Kohl, Helmut 33
 König, Hans H. 24
 König, Ingelore 17
 Korte, Helmut 25
 Kowa, Viktor de 6, 26
 Kracauer, Siegfried 39–45, 55–56
 Krasmann, Susanne 75–77, 105
 Kratzert, Hans 6
 Kraume, Lars 278, 292, 299
 Kümmerling-Meibauer, Bettina 7
 Kunert, Hans-Joachim 9, 299
 Kusters, Paul 29, 32
- LaGravenese, Richard 312
 Land, Robert 17, 24, 46, 48, 211, 230
 Leinemann, Susanne 306
 Leschinsky, Achim 222, 259, 262, 281
 Lessing, Gotthold Ephraim 160
 Lévi-Strauss, Claude 29
 Lie, Sulgi 76, 80–81, 86–87, 91, 94, 104–105, 108,
 112, 295
 Liebeneiner, Wolfgang 26
 Lilienthal, Peter 27
 Loebner, Vera 18
 Losansky, Rolf 6, 226, 293
 Lotz, Karl-Heinz 9, 17, 94
 Louis XIV 160
 Luhmann, Niklas 260, 284
- Mann, Heinrich 35, 38, 120, 126
 Mann, Thomas 126
 Marx, Karl 95
 Marzuk, Mike 6, 226
 Massow, Julius von 223
 Masten, Werner 18
 May, Josephine 15
 Medeotti-Boháč, Josef 47
 Melnik, Timofej 52
 Menéndez, Ramón 312
 Menze, Clemens 219–220
 Metscher, Thomas 138–139, 145
 Minnelli, Vincente 179
- Mohr, Elisabeth 310
 Montesquieu 268
 Muck, Gisela 210, 272, 308
 Muck, Mario 210, 272, 308
 Muhle, Maria 75, 83–84, 86, 88–89, 91
 Mulligan, Robert 312
 Musil, Robert 126
- Nestler, Peter 18
 Neubauer, Vilém 47–48
 Noling, Arne 224
 Nolting, Arne 25, 226
 Norman, Leslie 312
- Öhner, Vrääth 93, 111
- Panofsky, Erwin 151, 154
 Pardo-Puhlmann, Margaret 248, 250–251
 Parsons, Talcott 262
 Petersen, Wolfgang 6
 Pfaff, Nicolle 285
 Pischel, Christian 153
 Platon 79, 140, 145
 Pohl, Artur 170
 Pohland, Hansjürgen 278, 299
 Polat, Ayşe 292
 Potamkin, Harry Alan 41
 Prié, Yannick 18
 Prinzler, Hans Helmut 17, 29, 49
 Pugsley, Peter C. 15
- Radtke, Frank-Olaf 251, 286
 Radványi, Géza von 26, 58
 Rancière, Jacques 7–8, 13, 19–20, 30, 36, 44, 52,
 73–80, 83–84, 86–94, 101–105, 107–114, 116,
 119, 130, 132, 137–138, 140–141, 143, 146,
 150–151, 167, 170, 204, 210, 221, 225, 227,
 230, 250, 252, 256, 276, 278, 290, 295–296,
 310
- Rauschenberger, Hans 302
 Ray, Nicholas 49, 172
 Rekus, Jürgen 282
 Richardson, Tony 312
 Riefenstahl, Leni 52, 86
 Röhl, Christoph 299
 Rolff, Hans-Günter 261–262

- Rorty, Richard 20, 166, 210–211, 234, 236–237, 239, 244–247, 250, 252, 256–257, 295, 297, 303
- Rosa, Hartmut 20, 210–211, 218, 220–222, 224, 230, 236, 243
- Rosen, Philip 34
- Rosenmüller, Marcus H. 17, 211, 292
- Rousseau, Jean-Jacques 273
- Rudolph, Michael 306
- Rüegg, Walter 220, 232–233, 281–282
- Rump, Hans-Uwe 126
- Rye, Stellan 25, 226
- Sagan, Leontine 12, 24, 40, 44
- Sahling, Bernd 278, 299
- Sandrich, Mark 179
- Sargent, Lyman Tower 250
- Sartre, Jean-Paul 29
- Schäffer, Burkhard 4–5, 8–9, 12, 17
- Scharf, Jan Martin 25, 224, 226
- Scherfig, Lon 312
- Schierz, Matthias 243
- Schiller, Friedrich 101
- Schlöndorff, Volker 27
- Schlüpmann, Heide 12, 40, 45
- Schmitt, Arbogast 140–143, 146, 161–162
- Scholz, Gunther 293
- Scudéry, Georges de 82
- Sears, Fred F. 49
- Seidensticker, Bernd 139, 144–145
- Seitz, Amadou 45
- Shandley, Robert 31
- Sharpsteen, Ben 308
- Sigl, Robert 6
- Simon, Rainer 170
- Sinclair, Upton 245
- Sloetjes, Han 16
- Smith, John N. 49, 312
- Souriau, Étienne 36–37
- Spoerl, Heinrich 2, 4
- Stähli, Adrian 144
- Staudte, Wolfgang 7, 17, 120, 158, 202, 261
- Stein, Niki 299
- Steinbeck, John 245
- Steinhoff, Hans 26
- Stemmler, Robert A. 4, 26
- Štěpánek, Bohumil 48
- Sternberg, Josef von 27, 170
- Strauß, Emil 126
- Süvern, Johann Wilhelm 282
- Tarnai, Christian 260, 262
- Terhart, Ewald 223
- Thiele, Hertha 12, 40
- Thompson, Edward P. 29
- Tillmann, Klaus-Jürgen 223–224, 260, 262
- Tißberger, Martina 252–256, 278, 304–305, 310–311
- Toller, Ernst 126
- Torberg, Friedrich 126
- Trageser, Tim 49
- Tressler, Georg 181
- Uhlig, Gottfried 284
- Unterwald, Sven 46
- Valentin, Thomas 134
- Valéry, Paul 29, 162–163
- Veiczi, János 293
- Vinci, Leonardo da 162
- Vock, Harald 25
- Vogel, Frank 293
- Wagner, Christian 49, 214
- Wallroth, Werner W. 293
- Walther, Connie 276, 299
- Warburg, Aby 151
- Waterkamp, Dietmar 259
- Wedekind, Frank 126
- Wedel, Michael 19–20, 30–33, 74, 114, 116, 158–159, 166
- Weiss, Helmut 1, 6
- Werber, Niels 151
- White, Hayden 28–30, 32, 37, 39, 54, 110
- Whitman, Walt 234, 236, 245
- Wicki, Bernhard 6
- Wiedemann, Dieter 17
- Wiedemann, Thomas 12
- Wieland, Ute 24
- Wiezorek, Christine 248, 250–251
- Wilde, Robert 25, 292

Willis, Paul 228
Winsloe, Christa 40
Wittenburg, Peter 16
Wittmütz, Volkmar 125–127, 218, 223,
281–283
Wolf, Konrad 53
Wolf, Lothar 17

Wolter, Ulrike 93
Wulff, Hans J. 12
Wyler, William 154

Zaborowski, Katrin U. 285, 294–295
Zadek, Peter 17, 134, 136, 158, 168, 202
Zschoche, Herrmann 1, 226, 278, 293

16 Filmregister

- ACHILLESFERSE 293
AN AMERICAN IN PARIS 179
ARME KLEINE INGE (ERSTE LIEBE) 24, 46–48
AUFSÄTZE 18
- BLACKBOARD JUNGLE 49, 172, 189, 192, 202, 312
BOYKOTT (PRIMANEREHRE) 17, 20, 48, 211, 230–231, 233, 237–239, 270, 274, 289, 299
- CLAUDIA 8, 274
COMING OUT 171
- DAINGEROUS MINDS 49, 312
DAS DUELL (AUS UNSERER ZEIT, TEIL 2) 9, 299
DAS FLIEGENDE KLASSENZIMMER (1954) 226
DAS MÄDCHEN AUS DEM FAHRSTUHL 278
DAS SCHWEIGENDE KLASSENZIMMER 268, 278, 299
DAS WEIÙE BAND – EINE DEUTSCHE KINDERGESCHICHTE 46, 259, 299
DENK BLOÙ NICHT, ICH HEULE 293
DER BLAUE ENGEL 27, 34, 170
DER DRACHE DANIEL 6
DER JUNGE TÖRLESS 27, 35, 46, 299
DER LANGE RITT ZUR SCHULE 6, 226
DER MUSTERKNABE 25, 46, 131–133, 224, 226, 288
DER PAUKER 17, 20, 26, 120, 171–173, 184–186, 188–190, 192, 194, 197–198, 201–204, 215, 217–218, 224, 258, 263–266, 268–269, 271–274, 276, 289–290, 307
DER SCHÜLER GERBER 46, 224, 299
DER STUDENT VON PRAG 25, 226
DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER 9, 17, 19, 52, 57, 60, 67–70, 74, 90, 94, 96–97, 99, 114, 287, 288 302
DER TEUFEL IN DER SCHULE 49
DER UNTERTAN 7–8, 17, 20, 27, 34–37, 120, 122–124, 126–128, 130, 132–133, 136, 141–142, 148, 150, 153, 158, 167–170, 185, 202, 204, 217–218, 224, 259, 268, 288, 307
DER WALD VOR LAUTER BÄUMEN 267, 292
DIE AUS DER 12B (LEISTUNGSKONTROLLE) 293
DIE AUERWÄHLTEN 299
- DIE BLINDGÄNGER 278, 299
DIE BRÜCKE 6
DIE FEUERZANGENBOWLE (1944) 1–2, 4, 6, 24, 25, 226, 306, 308
DIE FEUERZANGENBOWLE (1970) 3
DIE FRÜHREIFEN 172, 178, 183–184, 192, 197
DIE HALBSTARKEN 172, 178, 181–183, 192
DIE JUNGEN VON KRANICHSEE 170
DIE KINDER VON GOLZOW 18
DIE KONFERENZ 299
DIE LEHRERIN 49, 292
DIE PATRIOTIN 278, 299
DIE PERLMUTTERFARBE 292, 299
DIE SEXTANERIN 46
DIE STÖRENFRIEDE 274
DIE WELLE 299
DIE-LÜMMEL-VON-DER-ERSTEN-BANK-Reihe 16, 27, 115, 226, 267
DU UND ICH UND KLEIN-PARIS 293
DUMBO (1941) 308
- EN GARDE 292, 299
ERSCHEINEN PFLICHT 171, 293, 299
- FACK JU GÖHTE 226
FACK JU GÖHTE 3 17, 20, 211, 217, 224, 239–242, 248, 251, 255–256, 270–272, 277, 290, 303
FACK-JU-GÖHTE-Reihe 18, 25, 49, 171, 267, 270, 274, 277, 292
FALLING: 3 X GIRLS IN UNIFORM 58–59
FRECHE MÄDCHEN 24, 226
FREEDOM WRITERS 312
- GELIEBTES FRÄULEIN DOKTOR 24
GHETTOKIDS – BRÜDER OHNE HEIMAT 49, 214, 267, 276–277, 292
GONE WITH THE WIND 308
GUTEN MORGEN, HERR GROTHE 292
- HARRY POTTER AND THE PHILOSOPHER'S STONE 312
HASENHERZ 226

- HAUPTLEHRER HOFER 27
 HEIDESCHULMEISTER UWE KARSTEN (1954) 26
 HIER KOMMT LOLA! 226
 HILFE, ICH HAB MEINE LEHRERIN GESCHRUMPT 46
 HITLERJUNGE QUEX. EIN FILM VOM OPFERGEIST DER
 DEUTSCHEN JUGEND 26
 HITLERJUNGE SALOMON 46, 226
- ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME 17, 20, 120, 134–137,
 142, 148, 153, 156, 158, 167–169, 185,
 202–204, 215, 217, 252, 260, 278, 288,
 299, 307
- IF 312
 IMMER ÄRGER MIT DEN PAUKERN 25
 IMMER WENN DER TAG BEGINNT 26
- JEZEBEL 154
 JONAS – STELL DIR VOR, ES IST SCHULE UND DU MUSST
 WIEDER HIN! 25, 292
 JUNGENS 26
- KARLA 1, 170, 293, 299
 KATZ UND MAUS 278, 299
 KOPF HOCH, JOHANNES! 6, 26, 274
- LEAN ON ME 49, 312
- MÄDCHEN HINTER GITTERN 292
 MÄDCHEN IN UNIFORM (1931) 24, 39–40, 44–46,
 226, 286, 299
 MÄDCHEN IN UNIFORM (1958) 26, 46
 MÄDCHEN IN UNIFORM (1974) 40
 MÄNNER OHNE BART 170
 MUCHACHAS DE UNIFORME 58
- NAPOLA – ELITE FÜR DEN FÜHRER 299
 NUR DER FREIHEIT GEHÖRT UNSER LEBEN 259, 292
- REBEL WITHOUT A CAUSE 49, 172–173, 176, 178, 180,
 201–202
 REIFENDE JUGEND (1933) 26
 REIFENDE JUGEND (1955) 26
 ROCK AROUND THE CLOCK 49, 172, 178–183, 191–192
 ROCK IT! 6, 226
- RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH 9, 17, 19, 39,
 60–63, 65–67, 70, 72, 74, 78, 85, 90, 92–93,
 102, 104–105, 112, 114, 119, 252, 277–278,
 287, 299, 302
- SCHLOSS EINSTEIN 18
 SCHREI – DENN ICH WERDE DICH TÖTEN! 6
 SCHULMÄDCHEN 18
 SCHULMÄDCHEN-REPORT-Reihe 6, 24
 SEXTÁNKA 47
 SHERIFF TEDDY 6
 SIEBEN SOMMERSPROSSEN 226
 SISTER ACT 2 – BACK IN THE HABIT 49, 312
 SO EIN FLEGEL 4, 25
 SPARE THE ROD 312
 STAND AND DELIVER 312
 STERNE 53
 SYSTEMFEHLER – WENN INGE TANZT 226
 SYSTEMSPRENGER 276–278, 299
- TAG DER FREIHEIT! – UNSERE WEHRMACHT 52
 TATORT – REIFZEUGNIS 6
 TEACHERS 312
 THE BROWNING VERSION 312
 THE GREAT DICTATOR 52
 THE HISTORY BOYS 312
 THE LONELINESS OF THE LONG DISTANCE RUNNER 312
 THE PRINCIPAL 312
 THE RIOT CLUB 312
 THE WILD ONE 49, 172–178, 180, 195, 201–202,
 266
 TO SIR, WITH LOVE 312
 TOP HAT 179
 TRAUMULUS 27
- UND SOWAS MUSS UM 8 INS BETT 6, 46
 UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE 17, 20, 25, 211–213,
 216–218, 224–227, 230, 270, 289–290
 UNSER FRÄULEIN DOKTOR 24
 UNSER LEHRER DOKTOR SPECHT 18
 UP THE DOWN STAIRCASE 312
- VERLIEBT 23–25, 49, 51, 226, 286
 VERNEHMUNG DER ZEUGEN 293

WAHRHEIT ODER PFLICHT 25, 224, 226, 299
WENN MENSCHEN REIF ZUR LIEBE WERDEN 46
WIE ICH EIN NEGER WURDE 26, 259, 299

ZAPPELPHILIPP 276, 278, 299–300, 303–304
ZUM TEUFEL MIT DER PENNE 226, 306
ZUR HÖLLE MIT DEN PAUKERN 24–25
ZWISCHENFALL IN BENDERATH 293

17 Korpus „Schule‘ im deutschen Spielfilm“ 1902–2019

... VERDAMMT, ICH BIN ERWACHSEN. Rolf Losansky. DDR 1974.

ABIKALYPSE. Adolfo J. Kolmerer. DEU 2019.

ABSCHUSSFAHRT. Tim Trachte. DEU 2015.

ACHILLESFERSE. Rolf Losansky. DDR 1978.

AUCH ICH WAR NUR EIN MITTELMÄßIGER SCHÜLER. Werner Jacobs. DEU 1974.

BESSER ALS SCHULE. Simon X. Rost. DEU 2005.

BETRAGEN UNGENÜGEND! Franz Josef Gottlieb. DEU 1972.

BIBERSPUR. Walter Beck. DDR 1984.

BLÖDE MÜTZE! Johannes Schmid. DEU 2007.

BOYKOTT (PRIMANEREHRE). Robert Land. DEU 1930.

BURG SCHRECKENSTEIN. Ralf Huettner. DEU, ITA 2016.

BURG SCHRECKENSTEIN 2 – KÜSSEN (NICHT) VERBOTEN. Ralf Huettner. DEU, ITA 2017.

CLAUDIA. Walter Beck. DDR 1959.

CRAZY. Hans-Christian Schmid. DEU 2000.

DAS FLIEGENDE KLASSENZIMMER. Kurt Hoffmann. DEU 1954.

DAS FLIEGENDE KLASSENZIMMER. Werner Jacobs. DEU 1973.

DAS FLIEGENDE KLASSENZIMMER. Tomy Wiegand. DEU 2003.

DAS MÄDCHEN AUS DEM FAHRSTUHL. Herrmann Zschoche. DDR/DEU 1989/1991.

DAS SCHULGESPENST. Rolf Losansky. DDR 1987.

DAS SCHWEIGENDE KLASSENZIMMER. Lars Kraume. DEU 2018.

DAS WEIßE BAND – EINE DEUTSCHE KINDERGESCHICHTE. Michael Haneke. DEU, AUT, FRA, ITA, USA 2009.

DAVON TRÄUMEN MÄDCHEN. Thomas Engel. DEU 1961.

DENK BLOß NICHT, ICH HEULE. Frank Vogel. DDR 1965/1990.

DER BLAUE ENGEL. Josef von Sternberg. DEU 1930.

DER DRACHE DANIEL. Hans Kratzert. DDR 1990.

DER GANZ GROßE TRAUM. Sebastian Grobler. DEU 2011.

DER JUNGE TÖRLESS. Volker Schlöndorff. DEU, FRA 1966.

DER KAMPF DER TERTIA. Max Mack. DEU 1929.

DER KAMPF DER TERTIA. Erik Ode. DEU 1952.

DER KLEINE ZAUBERER UND DIE GROßE 5. Erwin Stranka. DDR 1976.

DER LADEN. Jo Baier. DEU 1998.

DER LANGE RITT ZUR SCHULE. Rolf Losansky. DDR 1982.

DER NEUE FIMMEL. Walter Beck. DDR 1960.

DER PAUKER. Axel von Ambesser. DEU 1958.

DER SCHÜLER GERBER. Wolfgang Glück. AUT, DEU 1981.

DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER. Winfried Junge. DDR 1967.

DER TEUFEL IN DER SCHULE. N.N. DEU 1902.

DER UNTERTAN. Wolfgang Staudte. DDR 1951.

- DER WALD VOR LAUTER BÄUMEN. Maren Ade. DEU 2003.
 DIE ABENTEUER DES WERNER HOLT. Joachim Kunert. DDR 1965.
 DIE AUS DER 12B (LEISTUNGSKONTROLLE). Rudi Kurz. DDR 1962.
 DIE AUERWÄHLTEN. Christoph Röhl. DEU 2014.
 DIE BANDE VOM HOHENECK. Hans F. Wilhelm. DEU 1934.
 DIE BESTEN JAHRE. Günther Rucker. DDR 1965.
 DIE BLINDGÄNGER. Bernd Sahling. DEU 2004.
 DIE BRÜCKE. Bernhard Wicki. DEU 1959.
 DIE BRÜCKE. Wolfgang Panzer. DEU 2008.
 DIE DICKE TILLA. Werner Bergmann. DDR 1982.
 DIE FEUERZANGENBOWLE. Helmut Weiss. DEU 1944.
 DIE FEUERZANGENBOWLE. Helmut Käutner. DEU 1970.
 DIE FREUNDE DER FREUNDE. Dominik Graf. DEU 2002.
 DIE HEIDEN VON KUMMEROW UND IHRE LUSTIGEN STREICHE. Werner Jacobs. DEU, DDR 1967.
 DIE IGFELFREUNDSCHAFT. Herrmann Zschoche. DDR, CSK 1962.
 DIE JUNGEN VON KRANICHSEE. Artur Pohl. DDR 1950.
 DIE KONFERENZ. Niki Stein. DEU 2004.
 DIE LEHRERIN. Tim Trageser. DEU 2011.
 DIE PERLMUTTERFARBE. Marcus H. Rosenmüller. DEU 2008.
 DIE SCHULEULE PAULA. Brigitte Natusch. DDR 1981.
 DIE SIEBTE STUNDE. Carlo Rola. DEU 2016.
 DIE STÖRENFRIEDE. Wolfgang Schleif. DDR 1953.
 DIE VERMESSUNG DER WELT. Detlev Buck. DEU 2012.
 DIE WELLE. Dennis Gansel. DEU 2008.
 DISCO MIT EINLAGE. Edgar Kaufmann. DDR 1978.
 DU UND ICH UND KLEIN-PARIS. Werner W. Wallroth. DDR 1971.
- EIN SONNTAGSKIND, DAS MANCHMAL SPINNT. Hans Kratzert. DDR 1978.
 EINE ANZEIGE IN DER ZEITUNG. Jurij Kramer. DDR 1980.
 EINE NACHT IM MÄDCHENPENSIONAT. Emil Albes. DEU 1914.
 EINE REVOLUTION IM MÄDCHENPENSIONAT N.N., DEU 1920.
 EN GARDE. Ayşe Polat. DEU 2004.
 ERSCHEINEN PFLICHT. Helmut Dziuba. DDR 1984.
 EUCH WERD ICH'S ZEIGEN. Rolf Losansky. DDR 1972.
- FACK JU GÖHTE. Bora Dagtekin. DEU 2013.
 FACK JU GÖHTE 2. Bora Dagtekin. DEU 2015.
 FACK JU GÖHTE 3. Bora Dagtekin. DEU 2017.
 FRAU MÜLLER MUSS WEG! Sönke Wortmann. DEU 2015.
 FRECHE MÄDCHEN. Ute Wieland. DEU 2008.
 FRECHE MÄDCHEN 2. Ute Wieland. DEU 2010.
 FREISCHWIMMER. Andreas Kleinert. DEU 2007.
 FRIEDRICH SCHILLER – TRIUMPH EINES GENIES. Herbert Maisch. DEU 1940.
 FRIEDRICH SCHILLER – EINE DICHTERJUGEND. Curt Goetz. DEU 1923.
 FRITZ UND FRIEDERIKE. Géza von Bolváry. DEU 1952.
 FRÜHLINGS ERWACHEN. Peter Zadek. DEU 1966.

- FRÜHLINGS ERWACHEN. Nuran Calis. DEU 2007.
 FRÜHLINGS ERWACHEN. EINE KINDERTRAGÖDIE. Richard Oswald. DEU 1929.
 FRÜHLINGSERWACHEN. Otto Kreisler. DEU 1919.
 FRÜHLINGSERWACHEN. Jacob Fleck / Luise Fleck. DEU 1923.
- GELIEBTES FRÄULEIN DOKTOR. Hans H. König. DEU 1954.
 GHETTOKIDS – BRÜDER OHNE HEIMAT. Christian Wagner. DEU 2002.
 GLÜCKSPILZE. Robert A. Stemmle. DEU 1935.
 GUTEN MORGEN, HERR GROTHE. Lars Kraume. DEU 2007.
- HANNI & NANNI. Christine Hartmann. DEU 2010.
 HANNI & NANNI – MEHR ALS BESTE FREUNDE. Isabell Šuba. DEU 2017.
 HANNI & NANNI 2. Julia von Heinz. DEU 2012.
 HANNI & NANNI 3. Dagmar Seume. DEU 2013.
 HARTE JUNGS. Marc Rothemund. DEU 2000.
 HASENHERZ. Gunter Friedrich. DDR 1987.
 HAUPTLEHRER HOFER. Peter Lilienthal. DEU 1975.
 HAUPTSACHE FERIEEN. Peter Weck. DEU 1972.
 HE, DU! Rolf Römer. DDR 1970.
 HEIDESCHULMEISTER UWE KARSTEN. Carl Heinz Wolff. DEU 1933.
 HEIDESCHULMEISTER UWE KARSTEN. Hans Deppe. DEU 1954.
 HIER KOMMT LOLA! Franziska Buch. DEU 2010.
 HILFE, ICH HAB MEINE LEHRERIN GESCHRUMPT. Sven Unterwald Jr. DEU, AUT 2015.
 HITLERJUNGE SALOMON. Agnieszka Holland. DEU, POL, FRA 1990.
 HURRA, DIE SCHULE BRENNT! Werner Jacobs. DEU 1969.
- ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME. Peter Zadek. DEU 1969.
 IHR KÖNNT EUCH NIEMALS SICHER SEIN. Nicole Weegmann. DEU 2008.
 IHRE GROßE PRÜFUNG. Rudolf Jugert. DEU 1961.
 IMMER ÄRGER MIT DEN PAUKERN. Harald Vock. DEU 1968.
 IMMER WENN DER TAG BEGINNT. Wolfgang Liebeneiner. DEU 1957.
- JONAS – STELL DIR VOR, ES IST SCHULE UND DU MUSST WIEDER HIN! Robert Wilde. DEU 2011.
- KARLA. Herrmann Zschoche. DDR 1965/1990.
 KATZ UND MAUS. Hansjürgen Pohland. DEU 1967.
 KLASSENFAHRT. Henner Winckler. DEU, POL 2002.
 KLASSENFAHRT – GEKNUTSCHT WIRD IMMER. Lars Montag. DEU 2004.
 KLASSENKEILE – PAUKER WERDEN IST NICHT SCHWER – SCHÜLER SEIN DAGEGEN SEHR. Franz Josef Gottlieb.
 DEU 1969.
 KNALLHART. Detlev Buck. DEU 2006.
 KOPF HOCH, JOHANNES! Viktor de Kowa. DEU 1941.
 KÜßCHEN UND DER GENERAL. Wolfgang Bartsch. DDR 1961.
- LAUSBUBENGESCHICHTEN. Helmut Käutner. DEU 1964.
 LIEBE, JAZZ UND ÜBERMUT. Erik Ode. DEU 1957.
 LIEGEN LERNEN. Hendrik Handloegten. DEU 2003.
 LOLA AUF DER ERBSE. Thomas Heinemann. DEU 2014.

- MÄDCHEN HINTER GITTERN. Alfred Braun. DEU 1949.
 MÄDCHEN HINTER GITTERN. Rudolf Zehetgruber. DEU 1965.
 MÄDCHEN IN UNIFORM. Leontine Sagan. DEU 1931.
 MÄDCHEN IN UNIFORM. Hartmut Gehrke. DEU 1974.
 MÄDCHEN IN UNIFORM. Géza von Radványi. DEU, FRA 1958.
 MÄDCHEN MÄDCHEN. Dennis Gansel. DEU 2001.
 MÄNNER OHNE BART. Rainer Simon. DDR 1971.
 MAX UND SIEBENEINHALB JUNGEN. Egon Schlegel. DDR 1980.
 MEINE TOCHTER – DEINE TOCHTER. Werner Jacobs. DEU 1972.
 MORGEN FÄLLT DIE SCHULE AUS. Werner Jacobs. DEU 1971.
 MORITZ IN DER LITFAßSÄULE. Rolf Losansky. DDR 1983.
 MÜNCHHAUSEN IN AFRIKA. Werner Jacobs. DEU 1958.
 MUSIK, MUSIK – DA WACKELT DIE PENNE. Franz Antel. DEU 1970.
- NAPOLA – ELITE FÜR DEN FÜHRER. Dennis Gansel. DEU 2004.
 NATÜRLICH DIE NELLI! Konrad Petzold. DDR 1959.
 NUR DER FREIHEIT GEHÖRT UNSER LEBEN. Eberhard Itzenplitz. DEU 1969.
- OTTOKAR DER WELTVERBESSERER. Hans Kratzert. DDR 1977.
- PEPE, DER PAUKERSCHRECK. Harald Reinl. DEU 1969.
 PETER UND DAS EINMALEINS MIT DER SIEBEN. Heinz Mentel / Günter Stahnke. DDR 1962.
 PHILIPP, DER KLEINE. Herrmann Zschoche. DDR 1976.
 PLEM, PLEM – DIE SCHULE BRENNT. Sigg Rothemund. DEU 1983.
- REIFENDE JUGEND. Carl Froelich. DEU 1933.
 REIFENDE JUGEND. Ullrich Erfurth. DEU 1955.
 ROCK IT! Mike Marzuk. DEU 2010.
 RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH. Karl-Heinz Lotz. DDR 1990.
 RÜPEL. Bärbl Bergmann. DDR 1963.
- SCHOOL'S OUT – SCHREI, DENN ICH WERDE DICH TÖTEN! Robert Sigl. DEU 1999.
 SCHOOL'S OUT 2 – DIE INSEL DER ANGST. Robert Sigl. DEU 2001.
 SCHULE. Marco Petry. DEU 2000.
 SCHULMÄDCHEN-REPORT: WAS ELTERN NICHT FÜR MÖGLICH HALTEN. Ernst Hofbauer. DEU 1970.
 SHERIFF TEDDY. Heiner Carow. DDR 1957.
 SKANDAL UM EVA. Georg W. Pabst. DEU 1930.
 SO EIN FLEGEL. Robert A. Stemmle. DEU 1934.
 SONNENALLEE. Leander Haußmann. DEU 1999.
 SPIELTRIEB. Gregor Schnitzler. DEU 2013.
 STILLE POST. Matthias Tiefenbacher. DEU 2008.
 SYSTEMFEHLER – WENN INGE TANZT. Wolfgang Groos. DEU 2013.
 SYSTEMSPRENGER. Nora Fingscheidt. DEU 2019.
- TATORT – REIFEZEUGNIS. Wolfgang Petersen. DEU 1977.
 TRAUMULUS. Carl Froelich. DEU 1936.
- UND SOWAS MUß UM 8 INS BETT. Werner Jacobs. DEU, AUT 1965.

- UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE. Marcus H. Rosenmüller. DEU 2019.
UNSER FRÄULEIN DOKTOR. Erich Engel. DEU 1940.
UNSERE PAUKER GEHEN IN DIE LUFT. Harald Vock. DEU 1970.
- VERBRECHEN NACH SCHULSCHLUß. Alfred Vohrer. DEU 1959.
VERLIEBT. N.N. DEU ca. 1922.
VERNEHMUNG DER ZEUGEN. Gunther Scholz. DDR 1987.
- WAHRHEIT ODER PFLICHT. Jan Martin Scharf / Arne Nolting. DEU 2005.
WARUM KANN ICH NICHT ARTIG SEIN? Gunter Friedrich. DDR 1974.
WAS TUN, SYBILLE? Peter Paul Brauer. DEU 1938.
WENN DIE CONNY MIT DEM PETER. Fritz Umgelter. DEU 1958.
WENN MAN BADEN GEHT AUF TENERIFFA. Helmuth M. Backhaus. DEU 1964.
WENN MEIN SCHÄTZCHEN AUF DIE PAUKE HAUT. Peter Weck. DEU 1971.
WIE ICH EIN NEGER WURDE. Roland Gall. DEU 1970.
WIE SOLL SICH EINE FRAU ENTSCHEIDEN? Klaus Gendries. DDR 1978.
WIR HAU'N DIE PAUKER IN DIE PFANNE. Harald Reinl. DEU 1970.
- ZAPPELPHILIPP. Connie Walther. DEU 2012.
ZUM TEUFEL MIT DER PENNE. Werner Jacobs. DEU 1968.
ZUR HÖLLE MIT DEN PAUKERN. Werner Jacobs. DEU 1968.
ZWISCHENFALL IN BENDERATH. János Veiczi. DDR 1956.

18 Abbildungsnachweis

Alle Screenshots und Grafiken wurden durch den Autor angefertigt.

- Abb. 1, 41** DIE FEUERZANGENBOWLE (Helmut Weiss. DEU 1944)
- Abb. 2** Tabelle: ARME KLEINE INGE (Svatopluk Innemann und Robert Land. CSK 1936)
- Abb. 3** THE GREAT DICTATOR (Charlie Chaplin. USA 1940)
- Abb. 3, 11–15** DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER (Winfried Junge. DDR 1967)
- Abb. 4** FALLING: 3 x GIRLS IN UNIFORM (Catherine Grant. 2019)
- Abb. 5–9** RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH (Karl-Heinz Lotz. DDR 1990)
- Abb. 10** Quellennachweis Abbildung Ehrenparade der Nationalen Volksarmee zum 40. Jahrestag der DDR, Berlin, 07. Oktober 1989: Bundesarchiv, Bild 183 1989 1007 402/Klaus Franke
- Abb. 17–19, 23, 34** DER UNTERTAN (Wolfgang Staudte. DDR 1951)
- Abb. 20** DER MUSTERKNABE (Werner Jacobs. AUT 1963)
- Abb. 21–23, 34** ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME (Peter Zadek. DEU 1969)
- Abb. 24** THE WILD ONE (Laszlo Benedek. USA 1953)
- Abb. 25** REBEL WITHOUT A CAUSE (Nicholas Ray. USA 1955)
- Abb. 26** ROCK AROUND THE CLOCK (Fred F. Sears. USA 1956)
- Abb. 27** DIE HALBSTARKEN (Georg Tressler. DEU 1956)
- Abb. 28** DIE FRÜHREIFEN (Josef von Baky. DEU 1957)
- Abb. 29–34, 41, 44–45** DER PAUKER (Axel von Ambesser. DEU 1958)
- Abb. 35–39** UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE (Marcus H. Rosenmüller. DEU 2019)
- Abb. 38** GHETTOKIDS – BRÜDER OHNE HEIMAT (Christian Wagner. DEU 2002)
- Abb. 40, 41** BOYKOTT (Robert Land. DEU 1930)
- Abb. 41** MÄDCHEN IN UNIFORM (Leontine Sagan. DEU 1931), DIE STÖRENFRIEDE (Wolfgang Schleif. DDR 1953), DAS FLIEGENDE KLASSENZIMMER (Kurt Hoffmann. DEU 1954), UND SOWAS MUß UM 8 INS BETT (Werner Jacobs. DEU, AUT 1965), OTTOKAR DER WELTVERBESSERER (Hans Kratzert. DDR 1977)
- Abb. 42–43** FACK JU GÖHTE 3 (Bora Dagtekin. DEU 2017)
- Abb. 47** ZUM TEUFEL MIT DER PENNE (Werner Jacobs. DEU 1968)

19 Farbabbildungen



Abb. 4*: FALLING: 3 x GIRLS IN UNIFORM.



Abb. 5*: Kleine Fähnchen, RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH.



Abb. 6*: Große Fahnen, RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH.



Kamerabewegung

Abb. 7*: Tribünenschwenk, RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH.



Abb. 8*: Die große Tribüne, RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH.



Abb. 9*: Kati stürzt, RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH.



Abb. 10*: Ehrenparade der Nationalen Volksarmee zum 40. Jahrestag der DDR, Berlin, 07. Oktober 1989 und Kati vor der leeren Tribüne, RÜCKWÄRTSLAUFEN KANN ICH AUCH.



Abb. 11*: Thomas auf dem Platz, DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER.



Abb. 12*: Thomas auf und vor der Tribüne, DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER.



Abb. 13*: Sehen und Vermessen, DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER.



Abb. 14*: Schwenk über den Schulhof, DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER.



Abb. 15*: „Und wer sich niemandem anvertraut, dem kann auch keiner helfen.“, DER TAPFERE SCHULSCHWÄNZER.



Abb. 21*: Dr. Wieland und Rull, ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME.



Abb. 22*: Die Klasse, ICH BIN EIN ELEFANT, MADAME.



Abb. 25: „And man existing alone seems himself an episode of little consequence.“ REBEL WITHOUT A CAUSE.



Abb. 35*: Doppelgänger und Original, UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE.



Abb. 36*: Vor Unterrichtsbeginn, UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE.



Abb. 37*: Die Doppelgänger*innenklasse, UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE.



UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE



GHETTOKIDS – BRÜDER OHNE HEIMAT

Abb. 38*: Der Kontrollverlust.



Abb. 39*: Das fragile Utopia, UNHEIMLICH PERFEKTE FREUNDE.



Abb. 42*: Lernen, FACK JU GÖHTE 3.



Abb. 43*: Testen, FACK JU GÖHTE 3.



Abb. 47*: Hurra, Hurra ... ZUM TEUFEL MIT DER PENNE.