

# 1. Einführung: »Blockbuster-Culture« – Mainstream-Kino als Bestandteil jugendlicher Lebenswelt und Alltagskultur

»Kein Buch ist es wert, es mit zehn zu lesen, wenn es sich nicht ebenso (und oft noch weit mehr) lohnt, es mit fünfzig zu lesen.«

C.S. Lewis

**D**ie nachfolgende Untersuchung verfolgt das Ziel, das Mainstream-Kino und in ihm besonders den Blockbusterfilm als wesentlichen Bestandteil des Alltags und des kulturellen Erlebens von Jugendlichen in den westlichen Industrieländern, namentlich in der Bundesrepublik Deutschland, näher zu begründen und auszuleuchten. Anhand von produktionsästhetischen Analysen bekannter Erfolgsfilme soll herausgearbeitet werden, in welcher Weise narrative Filmstrukturen, Heldenbilder und Plotmuster auf die tatsächlichen Entwicklungsphasen von Jugendlichen in ihren jeweiligen Lebenswelten und Entwicklungsabschnitten in Pubertät und Adoleszenz Bezug nehmen und dadurch ihre Affinität für das Mainstream-Kino mit begründen können.

Die Ausgangsthese lautet: In den Strukturen fiktionaler Filmerzählungen werden im Blockbuster Grundprobleme Jugendlicher, sich in ihrem privaten Umfeld wie in der Gesellschaft zurechtzufinden und sich eigene soziale und emotionale Positionen, politische und moralische Standpunkte, kurz: eine eigene Identität durch die Bewäl-

tigung spezifischer Entwicklungsaufgaben aufzubauen, durchgespielt und Lösungen im fiktiven Spiel angeboten.

Die Erzählfiktionen populärer Publikumsfilme geben Jugendlichen symbolisches Spielmaterial für die Identitätsbildung und -findung an die Hand, helfen ihnen, Ansatzpunkte zur Bewältigung der eigenen Lebenswirklichkeit in je spezifischen Phasen ihrer Entwicklung in Pubertät und Adoleszenz finden zu können. Die mit den fiktiven Angeboten einhergehenden Problemlösungsstrategien werden in der folgenden Untersuchung kritisch hinterfragt.

Diese Arbeit steht in der Tradition eines medienkritischen Ansatzes, so wie ihn der Sozialwissenschaftler und Medienpädagoge Dieter Baacke als zentralen Bestandteil seiner Konzeption der Medienkompetenz bereits in den 1990er Jahren begründet hatte (vgl. Baacke 1997, 98 f.).

In der Tatsache, dass das Kino und die Filmrezeption von Jugendlichen nicht nur ein soziales Event sind, sondern stets mit ästhetischem Erleben einhergehen, sah Baacke einen zentralen Ansatzpunkt zur Vermittlung von Medienkompetenz (vgl. Baacke 1997, 22 ff.). In dem Moment, in dem die »Film- und Kinopädagogik« die Faszination von Jugendlichen für Film und Medien ab den frühen 1990er Jahren nicht mehr negativ<sup>1</sup> besetzte, sondern sie »als affek-

## 1. Einführung: »Blockbuster Culture«

tive Dimension von Kommunikationsprozessen mit Medien« entdeckte, konnte sie sich dafür öffnen,

»die ästhetische Erfahrung von Kindern und Jugendlichen ernst zu nehmen und ihnen zuzutrauen, in jeder Art von Material (wenn sie denn medien-alphabetisiert werden) Anregungen und Deutungen zu finden, die sie sich aneignen und damit für sich produktiv machen.« (Baacke 1997, 50)

Der Aspekt der Medienfaszination von Jugendlichen wurde seither in der Wissenschaft in erster Linie unter mediensoziologischen und medienpädagogischen Perspektiven betrachtet. Im filmhistorischen Rekurs wurde gezeigt, wie die Rezeption spezifischer Filme bei Jugendlichen Trends setzte, Lebensstile verbreitete und damit die Jugendkultur nachhaltig prägte (vgl. Baacke/Schäfer 1994; Barg 2007). Die sozialen Implikationen und Bedingungen des Kinobesuchs von Jugendlichen wurden ausgeleuchtet (vgl. Baacke/Schäfer/Vollbrecht 1994); im Zuge gleichfalls überwiegend empirischer Studien wurde die Medienfaszination von Jugendlichen im Hinblick auf Starkult und Fankulturen untersucht (vgl. Feierabend/Klingner 2002; Wegener 2008<sup>2</sup>), oder es wurden qualitative Analysen zu Medienerfahrungen von Jugendlichen angestellt (vgl. Barthelmes/Sander 2001).

Gegenüber diesem Forschungshorizont nimmt die nachfolgende Untersuchung eine Perspektive ein, von der aus das Thema Film-Faszination von Jugendlichen bisher wenig betrachtet wurde: Hier geht es weniger um die hinreichend erforschten soziologischen Rahmenbedingungen des Kinobesuchs von Jugendlichen noch um eine weitere empirische Rezeptionsanalyse und -befragung jugendlicher Kinogänger (vgl. Theunert 1993; Wieth-Heining 2000; Grimm

2014) als vielmehr um einen medienwissenschaftlich-filmästhetischen Ansatz, der die *Filmstrukturen selbst* in den Blick nimmt und Handlungsmuster, Figurenkonstellationen, aber auch die formalen Gestaltungsprofile im Hinblick darauf analysiert, wodurch sie die Affinität von Jugendlichen besonders für das Mainstream-Kino evozieren.

Im Fokus der Betrachtungen steht hierbei der Blockbusterfilm aus den USA, der die alljährlichen Kinohitlisten<sup>3</sup> anführt. Für den Begriff »Blockbuster«, der gemeinhin mit Synonymen wie »Publikumsrenner« oder »Erfolgsfilm« belegt ist, hat Robert Blanchet eine weiterführende, sehr brauchbare Definition vorgelegt, die sich an den Kategorien »Erfolg« und »Budget« orientiert:

»Ursprünglich die Bezeichnung für eine Bombe, die einen ganzen Häuserblock in Schutt und Asche legen konnte. Seit den Fünfzigerjahren eine Bezeichnung für sehr erfolgreiche Filme und solche, die es werden sollen. Nicht zuletzt durch den meist finanziellen Aufwand, der für ihre spektakulären Schauwerte betrieben wird.« (Blanchet 2003, 254)

Beide Markenzeichen, Kommerzialität und Massentauglichkeit, riefen in der pädagogischen wie in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Film über viele Jahre großes Misstrauen gegenüber dem populären Kino hervor. Dieter Baacke fasst dieses kulturkritische Ressentiment sehr präzise zusammen:

»Masse« wurde verstanden als eine anonyme, gleichgeschaltete Ansammlung von Menschen mit herabgesetzter Kritik- und Urteilsfähigkeit unter Verstärkung unkontrollierter affektiver Komponenten in der Steuerung sozialen Verhaltens. Weiter wurde befürchtet der Rückgang des persönlichen

## 1. Einführung: »Blockbuster Culture«

Verantwortungsbewußtseins und die Bereitschaft, sich Suggestionen autoritärer Führer relativ widerstandslos zu unterwerfen. Die Medien in der Massengesellschaft erscheinen damit nicht mehr als Instrumente der Aufklärung und der Information, sondern einer schwer dirigierbaren Manipulation« (Baacke 1997, 30)

Diese Haltung gegenüber der Populärkultur wurde in Deutschland stark geprägt durch die historische Erfahrung mit dem politischen System des Nationalsozialismus, der seine diktatorische Gewaltherrschaft auch mithilfe eines ausgeklügelten massenmedialen Propagandaapparates etablieren und aufrechterhalten konnte.

Die Skepsis gegenüber einer film-, medien- und kulturwissenschaftlichen Erforschung des Phänomens »Blockbuster« wurde in Deutschland zudem lange durch die vernichtenden Thesen der Kritischen Theorie zu den Wirkmechanismen und Botschaften kommerzieller Unterhaltungsmedien, vornehmlich durch Adornos und Horkheimers Sicht auf die »Kulturindustrie« (vgl. Adorno/Horkheimer 1944/1981) geprägt.

So blieb der analytische Blick auf mögliche Mehrwerte, die besonders das jugendliche Publikum dem vermeintlich »seichten Schund« des populären Kinos zu entnehmen wusste, weitgehend verstellt. Wenn überhaupt, so wurde das Populäre im Kino nur am Rande zum Gegenstand wissenschaftlicher Filmanalyse, die im Zuge und in der Nachfolge der »Frankfurter Schule« den Schwerpunkt auf die ideologiekritische Auseinandersetzung mit Film und Medien legte (vgl. Korte 2010), während die kritische Medienpädagogik das didaktische Ziel verfolgte, das Interesse von Jugendlichen an Kino und Film überwiegend auf das Verständnis des anspruchsvollen Au-

toren- und Arthouse-Films zu lenken (vgl. Baacke/Schäfer/Vollbrecht 1994, 165 f.).

Durch diese durchaus sinnvolle Zielbestimmung blieb aber der medienkritische Blick auf den Erfolgsfilm und seine Faszination für Jugendliche vernachlässigt und wurde nur in Ausnahmefällen zum Analysegegenstand (vgl. Königstein, in: Ehmer 1971, 299 ff.; Paech 1977; Tiemann 1991). Und dies, obwohl Baacke/Schäfer/Vollbrecht schon 1994 feststellten:

»Ästhetische Erfahrung kann nicht mehr als Banausentum verpönt werden [...]. Zum ersten Mal wird gedacht, dass das kindliche oder jugendliche Subjekt auch außerhalb pädagogischer ›Verarbeitungshilfen« (die damit von Fall zu Fall keineswegs überflüssig sind) seine ästhetischen Erfahrungen machen kann, deren Ausmünzung auf die Lebensrealität außerhalb des Films nicht pädagogisch eingeholt werden kann, sondern dem Subjekt selbst zur Disposition steht.« (Baacke/Schäfer/Vollbrecht 1994, 173)

Was aber genau steht dem jugendlichen Zuschauer in den Handlungsstrukturen, Figurenkonzeptionen und formalen Gestaltungsmitteln von Blockbusterfilmen zur Disposition? Liefert der Hollywoodfilm tatsächlich ein – wie Michaela Ott konstatiert – »pädagogisches Angebot [...], welches imaginär, aber auch konkret die Freizeit der Jugendlichen mitgestaltet« (Ott 2009, 11)? Oder lässt sich der Mehrzahl der Blockbuster sogar eine filmische Metadidaktik zuschreiben, in der durch die narrative Grundstruktur Lernprozesse organisiert werden, die die (jugendlichen) Zuschauer selbst zu Lernenden machen und damit den Lehrenden Handreichungen zur medienkritischen Reflexion für ihre jugendliche Zielgruppe geben, wie Thomas Walden in seinem Buch *Hollywoodpädagogik* (2015)

## 1. Einführung: »Blockbuster Culture«

formuliert? Solche Ansätze scheinen spät, aber doch noch das Blockbuster-Kino für ein nach wie vor zweifelndes und skeptisches Pädagogen-Publikum erretten zu wollen, indem sie die Filme nunmehr als quasi didaktische Handreichung für Lehrer und Sozialpädagogen neu erfassbar machen möchten. Diese Reduktion publikumswirksamer Filmerzählungen und ihrer Wirkungen aufs Didaktische verkennt das ästhetische Potenzial und die narrative Kraft, die im Blockbuster-Kino als Filmkunst steckt.

Mit Thomas Elsaesser ist demgegenüber festzuhalten (und später auszuführen), dass der Blockbuster nicht nur ein »Gespür für alte Mythologien und das verloren geglaubte Geschick des Geschichtenerzählens« (Elsaesser 2009, 7) verrät, sondern sich durch eine »Poetik« der Doppelbödigkeit, der widersprüchlichen Botschaften (*mix messages*) und der mehrstimmigen Zeichen« (ebd., 8) auszeichnet. Elsaesser selbst bemerkt zwar, dass sich ein Blockbuster »oft mit Themen der Kindheit und Adoleszenz beschäftigt« (ebd., 234). Doch den Grund hierfür sieht er in erster Linie darin, dass im Blockbuster Sujets bevorzugt werden, »die Zeit und Zeitlichkeit dramatisieren, die Vergangenheit und Zukunft miteinander verbinden« (ebd.).

Den naheliegenden Zusammenhang, den der Blockbuster durch Plot und Teenager-Helden zur jugendlichen Kern-Zielgruppe herstellt, sieht und analysiert Elsaesser nicht. Dennoch ist sein Ansatz, dass Blockbuster »als Hersteller von kulturellem Kapital nicht nur eine geldmachende, sondern auch eine Sinn und Bedeutung generierende Maschine« (ebenda, 232) sind, für die Schärfung der Aufgabenstellung dieser Untersuchung hilfreich.

Die zentrale Frage dieser Arbeit lautet nunmehr: Worin besteht das kulturel-

le Kapital im Mainstream-Kino, das die Blockbusterfilme für Jugendliche so anziehend macht?

Der Begriff des »kulturellen Kapitals«, der hier im Anschluss an Elsaesser zugrunde gelegt wird, darf nicht mit der gleichlautenden Begriffsbestimmung des französischen Soziologen Pierre Bourdieu verwechselt werden. Bourdieu sieht die Struktur einer Gesellschaft nicht nur durch ökonomische Klassen- und Schichtunterschiede bestimmt, sondern auch durch eine unterschiedliche Verteilung von kulturellem Kapital, dessen individuelle Akkumulation gleichfalls mit sozialer Herkunft, besonders aber mit der Ausbildung, speziell der Ausbildung »feiner Sinne« des Menschen zu tun hat, Kulturgüter aller Art, vom Buch bis zum Film, vom Theaterstück bis zum Gemälde, von der Sinfonie bis zur Skulptur, verstehen zu können (vgl. Bourdieu 1987/2016; Kap. 4).

Bourdieu's Thesen mögen für empirische Studien zur filmischen Rezeptionsforschung interessant sein, da sie auf den »sozialisationsbedingten Charakter kultureller Bedürfnisse [Herv. WB]« (Baacke 1997, 40) aufmerksam machen; für diese Untersuchung ist mit »kulturellem Kapital« aber das (jugend-)kulturelle Potenzial filmischer Erzählung und Gestaltung gemeint, das den ausgewählten Blockbustern in Handlungsstruktur, Figurenführung und Ästhetik selbst innewohnt und das mithilfe hermeneutischer Filmanalysen und -interpretationen herausgearbeitet werden soll.

Um für die Analyse dieses »jugendkulturellen Kapitals« in ausgewählten Filmen wie SPIDER-MAN (2002; R: Sam Raimi) oder DIE TRIBUTE VON PANEM: THE HUNGER GAMES (2012; R: Gary Ross) ein theoretisches Fundament zu legen und ein hermeneutisches Vorverständnis (vgl. Kap. 4) zu begründen, wird in den nachfolgenden Kapiteln aus der

Zusammenschau wichtiger entwicklungspsychologischer Adoleszenz- und Pubertätstheorien ein tragfähiges Konzept zur Beschreibung der Identitätsfindung (vgl. Kap. 2.1) und der damit einhergehenden Lösung von Entwicklungsaufgaben (vgl. Kap. 2.2) junger Menschen in den Gesellschaften heutiger westliche Industrienationen erarbeitet.

Hierbei wird unter anderem von Erik H. Eriksons Gedanken zur Identitätsbildung Jugendlicher (1959/1974) ausgegangen, die – trotz mancher Kritikpunkte (vgl. Kap. 2.1) – für die entwicklungspsychologische Theoriebildung bis heute maßgeblich geblieben sind (vgl. Siems 2012/13; Hannemann 2012/13; Roock 2012/13; Eisemann 2015; Weidenbacher 2014). Allerdings wurde Eriksons Theorie besonders durch das Konzept der »Patchwork-Identität«, wie es Heiner Keupp u.a. (1999/2008) entwickelt haben, modifiziert und im Hinblick auf Sozialisationsprozesse Jugendlicher in sich gewandelten soziokulturellen Strukturen moderner Industriegesellschaften modernisiert.

Auf dieser Grundlage wird zu klären sein, ob und inwieweit das Mainstream-Kino als eine Sozialisationsinstanz für Jugendliche angesehen werden kann (vgl. Kap. 3), um anschließend dem »kulturellen Kapital« der Blockbuster-Erzählungen für die Mediensozialisation von Jugendlichen auf zwei Ebenen nachzuspüren:

(1) in Bezug auf die Erzähltraditionen seiner Geschichten, speziell auf das Erzählmuster der *queste*, das spezifische Handlungsmodelle mythologischer Abenteuergeschichten beschreibt (vgl. Kap. 4.1);

(2) im Hinblick auf das Erzählkonzept der *Heldenreise* und dessen mythologischer Wurzeln, wie es Christopher Vogler (1997) in Weiterführung der Mythentheorie Joseph Campbells (1949/1999) (vgl. Kap. 4.2) entworfen hat.

Nach einer Erläuterung der hermeneutischen Methodik der Filmanalyse und der Auswahl der Analysebeispiele (vgl. Kap. 5) werden für die produktionsästhetischen Analysen der ausgewählten Mainstream-Produkte (vgl. Kap. 6, 7, 8) folgende Thesen zugrunde gelegt:

(1) Die Erzählstrukturen der sogenannten *queste* im Blockbuster entfalten symbolisches Spielmaterial für Jugendliche, das mit den Phasen ihrer Entwicklung in der Pubertät und der Adoleszenz korrespondiert, genau so, wie es die Sozialisationsforschung ermittelt und beschrieben hat.

(2) Die Charakterentwicklung der Figuren im Blockbuster-Kino greift in der Erzähl-dramaturgie der *Heldenreise* die Entwicklungsphasen adoleszenter Jugendlicher auf und transformiert sie auf der symbolischen Ebene der Filmerzählung in fiktionale, dramaturgisch verdichtete (Entscheidungs-) Situationen, Initiationsriten, Momente von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit der Helden, überführt sie künstlerisch aber auch in Szenen fiktionaler Wunscherfüllung, in Augenblicke des Glücks, erster Liebe etc.

(3) Mit der dramaturgischen Verdichtung sowohl in den Handlungsstrukturen wie in der fiktionalen Figurenführung der Blockbuster-Erzählungen sind zugleich spezifische Moral- und Lösungstransfers von Entwicklungsaufgaben und Entscheidungssituationen an das jugendliche Zielpublikum verbunden, auf die folgende Untersuchung gleichfalls ein besonders kritisches Augenmerk legen wird.

In einem weiterführenden Kapitel (vgl. Kap. 9) werden abschließend besondere Aspekte von Blockbuster-Erzählungen im Hinblick auf ihre Faszination für Jugendliche diskutiert, wie etwa die Bedeutung düsterer, bedrohlicher Erzählsituationen oder die Funktion politischer Botschaften.

## 1. Einführung: »Blockbuster Culture«

Schließlich ist die Affinität Jugendlicher für Blockbuster kaum allein durch die oft gleichförmige Plotmechanik der Filme bestimmbar, sondern vielmehr auch dadurch, wie die Story filmtechnisch aufbereitet wird. Die Hollywood-Studios schaffen mit hohem wirtschaftlichem Aufwand in ihren Großproduktionen immer aufs Neue spektakuläre Bilder und Schauwerte, die Jugendliche (wie auch die Erwachsenen) staunen lassen und stets daran erinnern, dass das Kino als Event einst auf dem Jahrmarkt und im Varieté geboren wurde. Doch es ist nicht nur dieser visuelle Eskapismus, der fasziniert. Vielmehr liegt in der Gestaltung von Action- oder Thrillersequenzen ebenso wie in der filmischen Gestaltung komischer oder romantischer Szenen ein hoher Reiz für Jugendliche, aber ebenso für Erwachsene. Worin die-

ser Reiz besteht, wird gleichfalls in dieser Untersuchung herauszuarbeiten sein, bevor die Ergebnisse in einem abschließenden Ausblick (vgl. Kap. 10) für erweiterte und neue Forschungshorizonte bewertet und interpretiert werden. □

### Anmerkungen

- 1 Baacke verweist darauf, dass der Begriff »Faszination« zuvor in der film- und kinopädagogischen Debatte negativ besetzt war: »Faszination als Verführung durch Apparate« (Baacke 1997, 50; vgl. auch: Baacke/Schäfer/Vollbrecht 1994, 157 ff.).
- 2 Bei Wegener finden sich eine Reihe von Verweisen auf weitere Untersuchungen zu diesem Themenfeld (vgl. Wegener 2008, 36 ff.).
- 3 Zur Erläuterung genauerer Zuschauerzahlen werden in den späteren Einzelanalysen ausgewählter Blockbuster die entsprechenden Kinohitlisten herangezogen.

Einführung aus: Werner C. Barg:

**Blockbuster Culture.** Warum Jugendliche das Mainstream-Kino fasziniert  
ISBN 978-3-86505-260-5 | © 2019 Bertz + Fischer Verlag / [www.bertz-fischer.de](http://www.bertz-fischer.de)