

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
AG 9: Medienpädagogik, Forschungsmethoden und
Jugendforschung

DISSERTATION
ZUR ERLANGUNG DES
AKADEMISCHEN GRADES EINER
DOKTORIN DER PHILOSOPHIE

Titel:

**Rezeptionsmotive und Identifikationspotenziale in Disneys
*High School Musical.***

**Eine filmanalytische Untersuchung des Teen-Phänomens mit einer
Befragung Jugendlicher aus Deutschland und den USA.**

vorgelegt von:
Kira van Bebber

Erstgutachter: Prof. Dr. Uwe Sander
Zweitgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Jütte

Bielefeld, den 24. Juni 2014

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	II
Vorwort	1
Kapitel 1: Einleitung	3
Kapitel 2: Methoden und Vorgehensweise	6
Kapitel 3: Produktanalyse High School Musical	11
3.1 Disneys High School Musical	11
3.2 Genreanalyse: Das Genre »Film-Musical«	18
3.2.1 Begriffsbestimmungen	18
3.2.2 Historie: Film-Musicals in den USA und in Deutschland.....	20
3.3 Konzernanalyse: Die Walt Disney Company.....	32
3.3.1 Walt Disneys Produktionsfirma im 20. Jahrhundert	32
3.3.2 Die Walt Disney Company im 21. Jahrhundert	40
3.3.3 Strukturen und Charakteristika von Disney-Filmen.....	43
3.3.4 Studien zu Disneys Rezipient_innen.....	48
3.4 Handlungsanalysen <i>High School Musical</i>	56
3.4.1 Die aristotelische 5-Akt-Struktur	57
3.4.2 Die 3-Akt-Struktur	69
3.4.3 Die Reise des Helden	71
3.5 Figurenanalysen	78
3.5.1 Race, Gender, and Social Vulnerability.....	93
3.5.2 Archetypen der Heldenreise	95
3.6 Musikanalyse.....	101
3.7 Werte, Normen und Botschaften	117
3.8 Zusammenfassung der Produktanalyse	121
Kapitel 4: Rezipient_innen-Analyse High School Musical	126
4.1 Interviews: Aufbau, Ablauf und Auswertungsverfahren.....	126
4.1.1 Auswertungen (1): Rezipient_innen aus Deutschland	131
4.1.2 Auswertungen (2): Rezipient_innen aus den USA	139
4.1.3 Vergleich Auswertungen Deutschland und USA.....	147
4.2 Die funktionale Mediennutzung von <i>High School Musical</i>	149
4.2.1 Kognitive Motive	153
4.2.2 Soziale Motive	155
4.2.3 Affektive Motive.....	162
4.2.4 Das Motiv des Nebenbeimediums	169
4.2.5 Das Motiv der Nostalgie	171
4.3 Kurzfragebögen: Aufbau und Ablauf.....	172
4.3.1 Auswertungen (1): Rezipient_innen aus Deutschland	175
4.3.2 Auswertungen (2): Rezipient_innen aus den USA	181
4.3.3 Vergleich Auswertungen Deutschland und USA.....	185
4.4 Zusammenfassung und Diskussion Rezipient_innen-Analyse.....	189
4.4.1 Vergleich mit Studien	192
4.1.2 Reformulierung des Eskapismus-Motivs	195
Kapitel 5: Fazit und (medien-)pädagogische Schlussfolgerungen	199
Literaturverzeichnis	204
Schriften	204
Liedtexte.....	210
Filme	210
Eigenständigkeitserklärung	211

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Grundmodell der Produktanalyse	7
Abbildung 2: Veröffentlichung von Film-Musicals nach Jahrzehnten	29
Abbildung 3: Die Disney-Betriebskultur	46
Abbildung 4: The Global Disney Audiences Project: Product usage by country	51
Abbildung 5: The Global Disney Audiences Project: Given values	52
Abbildung 6: The Global Disney Audiences Project: Is Disney uniquely American?.....	53
Abbildung 7: Disney Audience Archetypes.....	55
Abbildung 8: Die aristotelische 5-Akt-Struktur	58
Abbildung 9: Screenshot Karaoke-Party.....	59
Abbildung 10: Screenshot Musical-Casting.....	63
Abbildung 11: Screenshot Konfrontation in der Kabine.....	65
Abbildung 12: Screenshot Auftritt Troy und Gabriella.....	68
Abbildung 13: Screenshot Happy End.....	68
Abbildung 14: Das Drehbuch-Paradigma	69
Abbildung 15: The Hero's Journey	72
Abbildung 16: Screenshot Troy	80
Abbildung 17: Screenshot Gabriella	83
Abbildung 18: Screenshot Sharpay	86
Abbildung 19: Screenshot Ryan.....	87
Abbildung 20: Screenshot Chad.....	88
Abbildung 21: Screenshot Taylor	90
Abbildung 22: Screenshot Kelsie	91
Abbildung 23: Screenshot Trainer Bolton	92
Abbildung 24: Screenshot Ms. Darbus	92
Abbildung 25: Variables and coding categories Vincent E. Faherty	94
Abbildung 26: Archetypen in High School Musical	99
Abbildung 27: Liederkategorien in Film-Musicals	104
Abbildung 28: Screenshot Start of Something New	106
Abbildung 29: Screenshot Get Cha Head in the Game	107
Abbildung 30: Screenshot Stick to the Status Quo	109
Abbildung 31: Screenshot When There Was Me and You	109
Abbildung 32: Screenshot We're All in this Together.....	111
Abbildung 33: Screenshot Bop to the Top	112
Abbildung 34: Screenshot Breakin' Free	113
Abbildung 35: Screenshot What I've Been Looking For.....	114
Abbildung 36: Ablaufmodell zusammenfassende Inhaltsanalyse.....	130
Abbildung 37: Erlebnisangebot Fernsehen: Gratifikationserwartungen der Nutzer	154
Abbildung 38: Tätigkeiten während des Fernsehens 2006.....	170
Abbildung 39: Tätigkeiten während des Fernsehens 2013.....	170
Abbildung 40: Kontakt zu Disneyprodukten BRD	179
Abbildung 41: Einstellung zu Disneyprodukten (BRD)	180
Abbildung 42: Contact Disney products (USA).....	184
Abbildung 43: Feelings towards Disney USA	184
Abbildung 44: Kontakt zu Disneyprodukten BRD vs. USA.....	186
Abbildung 45: Einstellung zu Disney BRD vs. USA.....	186
Abbildung 46: Produkte BRD vs. USA	187
Abbildung 47: Zuordnungen Disney BRD vs. USA	188
Abbildung 48: Audience Archetypes: High School Musical	194
Abbildung 49: Escapism-transmission model.....	197

Vorwort

High School Musical war, ist und bleibt eine große Faszination, und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Film-Musical war auf vielen Ebenen ein spannender Prozess. Ohne die Unterstützung von vielen Seiten wäre diese Arbeit jedoch nicht möglich gewesen, und so möchte ich mich an erster Stelle bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Uwe Sander bedanken. Seine stets positive und motivierende Betreuung hat mich in meinem Schreib- und Forschungsprozess bekräftigt und unterstützt. Vielen Dank (auch der Forschungskommission) für die Möglichkeit, im Oktober 2013 nach Los Angeles fliegen zu dürfen, um an der *Film and TV Music Conference* teilzunehmen und mir die Traumfabrik Hollywood anzusehen. Dies hat mir noch einmal neue Einblicke und Perspektiven in Bezug auf (Disneys) Film-Musicals ermöglicht.

Danken möchte ich auch ganz herzlich meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Wolfgang Jütte.

Darüber hinaus waren meine Kolleg_innen von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld eine große Hilfe. In zahlreichen Gesprächen und Kolloquien habe ich viele Anregungen bekommen. Besonderer Dank gilt hier der AG 9 für Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung.

Des Weiteren war auch der fakultätsübergreifende Austausch mit den Teilnehmerinnen aus dem Programm »Movement – Frauen in die Wissenschaft« eine Inspiration und Motivation. Vielen Dank sage ich an dieser Stelle auch meiner Mentorin aus diesem Programm, Dr. Petra Pansegrau.

Bei Horst Haus bedanke ich mich für die Korrektur dieser Arbeit und bei Sonja Carlson für die englischsprachigen Transkriptionsarbeiten und Übersetzungshilfen. Ebenso bedanken möchte ich mich bei Denis Sasse, der mir von Anfang an vielfältige Unterstützung gegeben und stets einen produktiven Austausch ermöglicht hat. Darüber hinaus waren auch die Studierenden aus meinen Film-Musical- und Disney-Seminaren eine große Hilfe, da sie mir durch ihren Enthusiasmus und ihre kritischen Diskussionsbeiträge viele Anregungen gegeben haben.

Ein besonderer Dank gilt den interviewten Personen, die sich bereit erklärt haben, mir all meine Fragen zu *High School Musical* zu beantworten.

Special thanks to the interviewees who have answered all my questions about *High School Musical*. I also want to thank Lindsay and Jenn. Without your effort finding interviewees this work couldn't have been accomplished. God bless you!

Viele Menschen aus der Familie und dem Freundeskreis haben mich auch privat durch liebe Worte und Taten in meiner Dissertation unterstützt. Ein besonderer Dank geht dabei an Sebastian.

Kapitel 1: Einleitung

Im Rahmen dieser medienpädagogischen Dissertation untersuche ich den US-amerikanischen Film *High School Musical* der *Walt Disney Company*. Dieser wurde im Jahr 2006 im Fernsehen ausgestrahlt und weltweit von fast 300 Millionen (vorrangig jungen) Menschen rezipiert. *High School Musical* ist der 61. Fernsehfilm des Senders *Disney Channel* und dem Genre »Film-Musical« zuordnen. Dieses Genre war seit den 1970er-Jahren wenig populär, und Filme wurden bis Anfang des 21. Jahrhunderts kaum produziert. Warum war *High School Musical* dann so erfolgreich bei jungen Rezipient_innen?¹ Mit welchen Motiven wurde dieses Film-Musical gesehen und warum begeisterte es das vornehmlich junge Publikum? Welche Variablen sind im Vergleich zu vorherigen Film-Musicals von Disney vorzufinden und auf welche Konstanten wurde bei der Produktion zurückgegriffen?

Hintergrund und Motivation meiner Doktorarbeit ist meine Diplomarbeit. Diese thematisierte bereits einen filmanalytischen Forschungsansatz in Bezug auf Disneys *High School Musical*. Im Fokus stand die Auseinandersetzung mit den Liebeskonstruktionen im Film. Während dieser Arbeit entstanden weitere Hypothesen, Forschungsideen und Ansätze, die ich in nun meiner Dissertation aufgreife. So gehe ich von der Annahme aus, dass dieses Film-Musical eine Faszination auf jugendliche Rezipient_innen ausübt und Funktionen für diese erfüllt, in dem es viel Raum für Identifikationen (in der Handlung, in den Figuren, in der Musik und den Botschaften) bietet.

Bei meiner Untersuchung gehe ich zweiteilig vor. Nachdem ich mein methodisches Vorgehen in Kapitel 2 erläutere, folgt die Produktanalyse in Kapitel 3. Einführend mit der Vorstellung des Films *High School Musical* in Kapitel 3.1 erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Genre »Film-Musical« (Kapitel 3.2), in der ich einen historischen Abriss vornehme und Unterschiede in Deutschland und den USA aufzeige. Anschließend untersuche ich in Kapitel 3.3 den Konzern *The Walt Disney Company*. Hier werden einerseits Entwicklungen des 20. Jahrhunderts sowie des 21. Jahrhunderts erörtert. Andererseits findet hier

1 Innerhalb dieser Dissertation verwende ich den Gender-Gap. Der Unterstrich verdeutlicht das Aufheben der gesellschaftlichen Zweigeschlechtlichkeit und soll Geschlechter jenseits von männlich und weiblich sichtbar machen (vgl. Fischer/Wolf 2009).

eine Auseinandersetzung mit Disneys Filmen und ihren Strukturen und Merkmalen statt. Darüber hinaus stelle ich unterschiedliche Studien über Disney-Rezipient_innen und Konsument_innen vor und gehe abschließend auf die Kritik am Konzern und seinen Produkten ein.

Nachdem die Ausgangspunkte für das Genre »Film-Musical« und den Produktionshintergrund der *Walt Disney Company* dargelegt wurden, wird Disneys Film-Musical *High School Musical* untersucht. Begonnen wird mit der Analyse der Handlung (Kapitel 3.4). Hierbei wird der Film auf seine Struktur hin untersucht (5-Akt-Struktur und 3-Akt-Struktur) und das Modell der *Heldenreise* auf die Geschichte angewandt. Anschließend erfolgt die Analyse der Figuren (Kapitel 3.5). Dabei werden die Figuren in *High School Musical* genrespezifisch untersucht und mit einer Studie über Disney-Figuren abgeglichen. Daraufhin erfolgt im dritten Schritt die Untersuchung der Figuren auf Archetypen. In Kapitel 3.6 wird die Musik im Film analysiert. Im Genre »Film-Musical« hat die Musik eine wichtige Funktion; dies gilt auch für den Aufbau von *High School Musical*. Anhand der Darstellung der Lieder im Film und deren Abgleich mit genrespezifischen Liedkategorien werden die musikalischen Elemente untersucht. Die Analyse der Werte und Normen erfolgt in Kapitel 3.7. Hier werden die Botschaft(en) in *High School Musical* herausgearbeitet, in dem eine genrespezifische Filminterpretation vorgenommen wird. In Kapitel 3.8 erfolgt eine Zusammenfassung der vorangegangenen Ergebnisse.

Ziel dieser Produktanalyse ist die Analyse des Films *High School Musical* auf seine strukturellen Besonderheiten hin. Auf welche bekannten und populären Modelle wurde in dem Film-Musical zurückgegriffen? Welche Merkmale sind neu und innovativ bezogen auf das Genre »Film-Musical«, den Disney-Konzern, auf die Handlung, die Figuren, die Musik und die Botschaften in *High School Musical*? Welche Hinweise geben diese Untersuchungsgegenstände für die Erklärung der großen Begeisterung für dieses Film-Musical? So erfolgt in Kapitel 3 eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Produkt *High School Musical* und dessen Erfolg.

Im zweiten Teil dieser Arbeit findet eine Analyse von Rezipient_innen zu *High School Musical* statt um herauszufinden, warum sie diesen Film sehen und mögen (Kapitel 4). Dabei werden Interviews mit Jugendlichen aus Deutschland, und aus dem Ursprungsland des Films, den USA, auf Rezeptionsmotive und

Identifikationsmöglichkeiten hin ausgewertet und analysiert (Kapitel 4.1). Anschließend werden in Kapitel 4.2 diese Motive mit bereits empirisch erhobenen Sehmotiven aus verschiedenen Studien abgeglichen um herauszufinden, inwieweit diese mit meinen qualitativ erhobenen Motiven übereinstimmen und ob sich möglicherweise neue Motive gebildet haben.

In Kapitel 4.3 folgen Auswertungen von Kurzfragebögen zum Genre »Film-Musical« und zu der *Walt Disney Company*, die die Befragten im Anschluss an das Interview ausfüllten.

Sowohl in den Auswertungen der Interviews als auch in denen der Kurzfragebögen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den US-Amerikanerinnen und den Befragten aus Deutschland aufgezeigt, gegenübergestellt und verglichen. Kapitel 4.4 fasst die Ergebnisse noch einmal kurz zusammen.

Ziel der Analyse der Rezipient_innen ist die Herausarbeitung subjektiver Motive und individueller Besonderheiten, die die befragten Rezipient_innen dem Film zuschreiben. Die Kurzfragebögen stellen diese Ergebnisse in Korrelation zu den Einstellungen gegenüber dem Disneykonzern und gegenüber dem Genre »Film-Musical«.

Kapitel 5 beinhaltet eine Diskussion der Ergebnisse aus der Produkt- und Rezipient_innen-Analyse. Welche Merkmale konnten für den Erfolg von Disneys *High School Musical* durch die Analysen erarbeitet werden und welche Erkenntnisse lassen sich daraus – sowohl für das Genre »Film-Musical« als auch für die Seh motive – gewinnen?

Eine Zusammenfassung, Reflexion und Diskussion aller Ergebnisse dieser Arbeit erfolgt in Kapitel 6. Darüber hinaus werden Schlussfolgerungen aus den vorangegangenen Kapiteln gezogen und auf (medien-)pädagogische Praxisfelder übertragen.

Kapitel 2: Methoden und Vorgehensweise

Innerhalb dieser Dissertation werde ich angelehnt an Werner Faulstich (2013) eine Filmanalyse durchführen.² Diese erlaubt eine systematische Analyse einer Produktion und ermöglicht eine Objektivierbarkeit der Interpretationen (ebd., S. 21). Die Filmanalyse geht zweiperspektivisch vor: Zum einen erfolgt eine Untersuchung des Medienprodukts (Produktanalyse), zum anderen erfolgt eine Analyse der Produktion, Distribution und Rezeption³ (Medienanalyse) (ebd., S. 13f.). Da ich innerhalb dieser Arbeit mit beiden Analyseformen arbeite, stelle ich diese im Folgenden vor.

Produktanalyse

Anhand der Analyse der Handlung, der Figuren, der Bauformen und der Botschaften findet eine Produktanalyse statt (vgl. Abb. 1, S. 7). Diese Form der Untersuchung »widmet sich der systematischen Analyse der Gestaltungs- und Vermittlungsformen, innerhalb deren bzw. mit denen Bedeutung konstituiert und ausgedrückt wird« (ebd., S. 22). Das Ziel der Produktanalyse ist eine strukturierte Untersuchung des Films mit der Gewinnung neuer Feststellungen (vgl. ebd., S. 23).

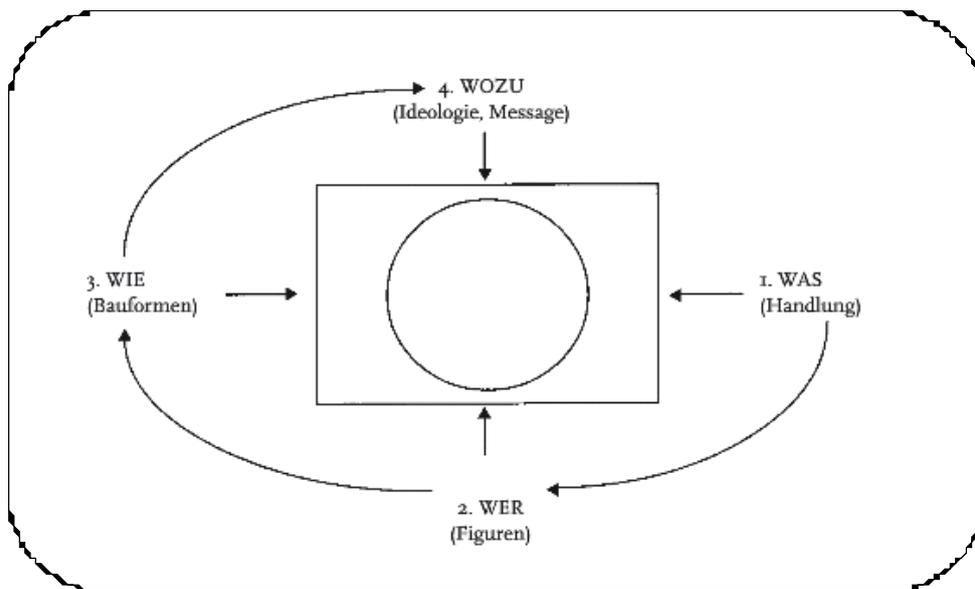
Im Rahmen der Produktanalyse untersuche ich das Genre »Film-Musical« sowie den Konzern *The Walt Disney Company*, um anschließend den Film auf seine Handlung, seine Figuren, seine Bauformen und seine Botschaften hin zu analysieren. Durch diese strukturierte Herangehensweise an *High School Musical* werde ich sowohl Konstanten des Genres und des Konzernhintergrundes als auch Variablen herausstellen und innerhalb des Genres »Film-Musical« Merkmale erarbeiten, die Hinweise für den Erfolg geben können.

Folgende Arbeitsschritte habe ich im Rahmen der Produktanalyse von *High School Musical* durchgeführt:

2 Vergleichbare Filmanalysen nehmen z.B. Kuchenbuch 2005, Mikos 2008, Beil/Kühnel/Neuhaus 2012 oder Kurwinkel/Schmerheim 2013 vor.

3 In der Literatur wird anstelle von Rezeption auch der Begriff der Nutzung oder Aneignung verwendet (vgl. Holly/Püschel/Bergmann 2001, S. 25ff.). Ich verwende innerhalb dieser Arbeit in Anlehnung an Faulstich den Begriff der Rezeption.

Abbildung 1: Das Grundmodell der Produktanalyse



Quelle: Faulstich 2013, S. 29

1. Ich habe das Film-Musical *High School Musical* insgesamt etwa 30-mal in der Originalfassung (englische Sprache) rezipiert.
2. Bei der Rezeption habe ich ein Sequenzprotokoll von *High School Musical* erstellt. Dabei habe ich Faulstichs Vorgabe eines Sequenzprotokolls (vgl. ebd., S. 78ff) erweitert, indem ich folgende Kriterien mitaufgenommen habe: Sequenznummer/Szene, Einstellungsnummer/Anzahl, Zeit, Dauer, Inhalt, Personen/Charakterisierungen, Musik/Atmosphäre sowie weitere Anmerkungen (vgl. Anhang, S. 5-94). Diese Kriterien-Auswahl basiert auf der individuellen Fragestellung und dem Erkenntnisziel dieser Arbeit. Sie ermöglicht, theoretische Grundlagen auf die Filmhandlung zu übertragen.
3. Im dritten Arbeitsschritt habe ich die Handlung, die Figuren, die Bauformen (Musik) sowie die Botschaften des Film-Musicals anhand verschiedener Analysetechniken erarbeitet, untersucht und interpretiert. Grundlagen waren dabei sowohl die erstellten Sequenzprotokolle als auch Dialogauszüge und Liedtexte des Film-Musicals.

Medienanalyse

Die zweite Möglichkeit, sich einem Film anzunähern und zu untersuchen, ist die Analyse der Produktion, Distribution und Rezeption. Diese Untersuchung wird als Medienanalyse bezeichnet. Bei dieser Analyse werden die Produkti-

onsabläufe und Regieanweisungen vom Exposé über das Drehbuch bis hin zu den jeweiligen Drehbedingungen analysiert (vgl. Faulstich 2013, S. 13ff.). Das Verleihsystem eines Films bzw. Vorführaspekte wie Spieltermin oder die Vorführdauer umfassen die Untersuchungen des Vertriebs (Distribution). Werden die »sozialen Funktionen des Kinobesuchs – z.B. Alter der Besucher, Erwartungen, Zufriedenheit, Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Freizeitwert, Single-, Paar- oder Gruppenbesuch« (ebd., S. 17) analysiert, dann wird der Fokus auf die Rezeption eines Films gelegt. Diese Rezeptionsaspekte beinhalten auch die psychischen und physischen Reaktionen auf einen Film sowie die dabei empfundenen Emotionen, z.B. Freude, Traurigkeit, Begeisterung oder Langeweile (vgl. ebd., S. 18f.).

Innerhalb dieser Dissertation habe ich einen Teil der Medienanalyse angewandt. So habe ich Jugendliche aus Deutschland und den USA zu ihrer Rezeption von *High School Musical* mittels Interviews und Kurzfragebögen befragt, um ihre individuellen und subjektiven Perspektiven auf das Film-Musical zu erfassen und weitere Anhaltspunkte für dessen Erfolg zu finden. Die Ergebnisse der Produktanalyse werden dadurch ergänzt und erweitert.

Folgende Arbeitsschritte habe ich bei der Rezipient_innen-Analyse von *High School Musical* durchgeführt:

1. Ich habe jeweils drei Rezipient_innen aus Deutschland und den USA zu ihrer Rezeption von *High School Musical* befragt. Diese Interviews habe ich anschließend ausgewertet und interpretiert.
2. Ich habe je einen Fragebogen zu Film-Musicals und zu der *Walt Disney Company* an die Rezipient_innen ausgegeben, die ich ebenfalls ausgewertet und interpretiert habe.

Die qualitative Forschungsmethode

Ich habe mich bei meinem Forschungsvorhaben für die Methodik der qualitativen Forschung entschieden, da durch verbale Daten eine Erfahrungswirklichkeit wiedergegeben wird, die sehr viel detaillierter und umfangreicher ist als die Messwerte einer quantitativen Untersuchung (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 297ff.).

Um dennoch die Aussagen vergleichen zu können, werde ich im Anschluss daran interpretative Verfahren anwenden. Diese ermöglichen aufgrund eines

strukturierten Arbeitens mit den im Anschluss verschriftlichten Interviews, Kernaussagen ausfindig zu machen, die allgemeingültige Interpretationen zu lassen (Induktionsprinzip).⁴

Als Methodik habe ich die qualitative Befragung gewählt, denn »durch Befragungstechniken ermittelt man die subjektive Sichtweise von Akteuren über vergangene Ereignisse, Zukunftspläne, Meinungen, gesundheitliche Beschwerden, Beziehungsprobleme, Erfahrungen in der Arbeitswelt etc.« (ebd. S. 308). Da ich die Faszination von *High School Musical* und die daraus resultierenden Motive und Konnotationen jugendlicher Rezipient_innen erforschen möchte, habe ich mich für das Verfahren des *halbstrukturierten fokussierten Leitfadeninterviews* entschieden. Diese Methode ermöglicht es mir, »ein Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse [zu erhalten], das Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht« (ebd., S. 314). Neben einem vorgefertigten Fragenkatalog, der Flexibilität in der Fragenreihenfolge zulässt, gibt diese Vorgehensweise Raum für spontane Fragen und neue Themenfelder.

Zusammenfassend werde ich sowohl das Produkt *High School Musical* als auch einzelne Rezipient_innen zu diesem Film-Musical analysieren. Die zentralen Thesen dieser Arbeit sind dabei folgende:

1. *High School Musical* übt auf Jugendliche eine große Faszination aus.
2. Der Film erfüllt für das junge Publikum wichtige Funktionen.
3. Das Film-Musical stellt ein breites Spektrum an Identifikationsmöglichkeiten für jugendliche Rezipient_innen bereit.

Konkret sollen innerhalb dieser Arbeit folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- I. Welche Merkmale, Strukturen und Innovationen finden sich innerhalb des Produkts (Handlung, Figuren, Musik, Botschaften), die den Erfolg und die Begeisterung von *High School Musical* bei jungen Rezipient_innen erklären könnten?
- II. Welche Funktionen hat der Film für die befragten Rezipient_innen?

4 Mir ist bewusst, dass auch qualitative Methoden nicht die Möglichkeit geben, ein Individuum »in der Gesamtheit seiner biografischen, sozialen, kulturellen und historischen Dimensionen zu erforschen« (ebd., S. 303).

- III. Bietet Ihnen der Film Identifikationsmöglichkeiten?
- IV. Welchen Einfluss hatte und hat dieser Film auf die Biografie der Rezipient_innen?
- V. Welche Konnotationen schreiben Sie diesem Film zu?
- VI. Welchen Einfluss haben die *Walt Disney Company* sowie das Genre »Film-Musical«?

Kapitel 3: Produktanalyse High School Musical

Im Folgenden werde ich das Film-Musical *High School Musical* der Walt Disney Company filmanalytisch untersuchen. Dabei werde ich die Produktanalyse nach Werner Faulstich (2013) anwenden und durch weitere Analysemethoden ergänzen.

Wie schon erörtert, erfolgt zunächst eine Vorstellung von *High School Musical*, bevor das Genre »Film-Musical« sowie der Konzern *The Walt Disney Company* abgehandelt werden. Daraufhin erfolgen Analysen der Handlung, der Figuren, der Musik sowie der Botschaften in *High School Musical*

3.1 Disneys High School Musical

High School Musical ist der 61. Spielfilm des *Disney Channels* und thematisiert die Liebesgeschichte zwischen dem populären und selbstbewussten Basketball-Kapitän Troy Bolton und der schüchternen Musterschülerin Gabriella Montez. Die beiden wollen an einer Musicalinszenierung ihrer High School mitwirken, die Teilnahme und ihre gegenseitige Zuneigung werden jedoch von ihren Mitschüler_innen sabotiert (eine detaillierte Handlungsanalyse erfolgt in Kapitel 3.4).

Das Film-Musical wurde in den USA am Freitag, dem 20. Januar 2006 ausgestrahlt. Kenneth John Ortega führte die Regie und choreografierte die Tänze,⁵ Bill Borden ist war der Produzent. Ziel war nicht nur, ein vornehmlich junges Publikum zu erreichen, sondern auch »die kommerziell erfolgreiche Wiedergeburt des Musicalfilms für eine neue Generation« (Bulla 2013, S. 705). *High School Musical* wurde am ersten Wochenende insgesamt vier Mal im *Disney Channel* gezeigt, davon drei Mal in der sogenannten Primetime⁶ um 20 Uhr (vgl. Potter 2012, p. 124). Insgesamt gab es in den USA sieben Ausstrahlungstermine innerhalb der ersten vier Wochen, die insgesamt mehr als 26 Millionen Zuschauer_innen sahen (vgl. Disney Dreaming 2008, o.S.). Der Disney-

5 Kenny Ortega agierte zuvor unter anderem als Choreograph bei *Dirty Dancing*. Sein erstes Film-Musical *Newsies* aus dem Jahr 1992 war das erste *live-action Film-Musical* des Disney Konzerns und wurde ein großer kommerzieller Misserfolg (vgl. Jubin 1995, S. 41).

6 Unter Primetime versteht man die Hauptsendezeit im Fernsehen mit der höchsten Anzahl von Zuschauer_innen. Die Primetime liegt sowohl in den USA als auch in Deutschland zwischen 19 und 23 Uhr Ortszeit (vgl. Dictionary o.J., o.S.).

Konzern mobilisierte im Vorfeld viele Ressourcen, um auf das Film-Musical aufmerksam zu machen:

»The movie also has a large promotional budget for print and national broadcast advertising such as tween magazines, local cable channels including Nickelodeon and Cartoon Network, Radio Disney, advertising billboards banner advertising on children's channel's websites« (Potter 2012, p. 124).

Gleichzeitig zur Fernseh-Premiere wurde der Soundtrack von *High School Musical* veröffentlicht, und die Lieder standen zum Download auf der Disney-Homepage zur Verfügung. Dazu konnten die Liedtexte heruntergeladen werden (vgl. ebd.). Innerhalb der ersten 24 Stunden besuchten mehr als eine Millionen Zuschauer_innen die Homepage des Disney-Konzerns, »the most ever for the site« (The Walt Disney Company Fact Book 2006, p. 18). Darüber hinaus gab es über 300 Merchandisingartikel zu dem Film zu kaufen. Neben Computerspielen, Büchern, Zeitschriften, Hörspielen und Schmuck konnten unter anderem T-Shirts, Cheerleader-Uniformen und Basketball-Trikots erworben werden (vgl. Potter 2012, p. 125). Die DVD des Films wurde in den USA in den ersten sechs Verkaufstagen von mehr als einer Million Menschen gekauft, wodurch *High School Musical* zum »fastest selling TV movie of all time« wurde (vgl. Disney Dreaming 2008, o.S.). Der Soundtrack platzierte sich ebenfalls ganz oben auf den Hitlisten und wurde in den USA »the biggest selling album of 2006« (vgl. The Walt Disney Company Fact Book 2006, p. 18).

Im selben Jahr gingen die Darsteller_innen des Films auf eine Konzert-Tournee. *High School Musical: The Concert* wurde so in sieben Ländern aufgeführt, allerdings trat der Hauptdarsteller Zac Efron nicht mit auf. Sein Gesang wurde im Film von Drew Seeley im Gesang gedoubelt, sodass dieser die Rolle des Troy Bolton auf der Konzert-Tour sang.⁷ Neben den Konzerten wurden auch Shows produziert. So wurde unter anderem *High School Musical: The Ice Tour* in den verschiedenen Disney-Freizeitparks aufgeführt (vgl. The Walt Disney Company Fact Book 2006, p. 18).⁸

Nach der Premiere in den USA wurde *High School Musical* in insgesamt 28 Ländern ausgestrahlt (vgl. imdb: High School Musical – Release Info o.J., o.S.) und konnte weltweit eine Zuschauer_innen-Zahl von knapp 300 Millionen ver-

7 In *High School Musical 2* und *High School Musical 3: Senior Year* sang Zac Efron die Lieder selbst.

8 In Europa wurde die Bühnenversion von *High School Musical* beispielsweise in Wien professionell adaptiert (vgl. Stadt Wien o.J., o.S.).

zeichnen (vgl. Potter 2012, p. 122). Ebenso wie in den USA platzierte sich der Soundtrack weltweit auf den ersten Plätzen der Hitlisten:

»As of December 2006, the soundtrack to *High School Musical* from the Buena Vista Music Group, was the #1 album of the year, had certified triple Platinum, had delivered one Platinum and five Gold certified singles, and was the #1 soundtrack and #1 Kids' album of the year in the U.S. Internationally, the soundtrack was double Platinum-selling in Australia, New Zealand and Platinum in the Philippines, Argentina, Brazil and Mexico. It was double Platinum-selling in the UK and Ireland and Gold in Italy, Spain, France, Singapore, Malaysia, Canada, Chile and Colombia« (The Walt Disney Company Fact Book 2006, p. 34).

Prämiert wurde *High School Musical* mit zahlreichen Auszeichnungen, »including Teen Choice Awards, American Music Awards, Billboard Music Awards, Artios Award, Television Critics Association Award, Satellite Award, and Emmy Awards« (Disney Dreaming 2008, o.S.).

Aufgrund der großen Nachfrage vieler Schüler_innen, wurde *High School Musical* bis Ende 2006 weltweit mehr als 5.000 Mal in Schulen und außerschulischen Institutionen aufgeführt (vgl. The Walt Disney Company Fact Book 2006, p. 36). Zwischen 2006 und 2008 wurden insgesamt weltweit mehr als 10.000 Theaterproduktionen gezählt (vgl. ebd. S. 12).

In Deutschland wurde *High School Musical* am 2. September 2006 auf dem Pay-TV-Sender *Disney Channel* und am 17. September auf dem Privatsender *ProSieben* ausgestrahlt.⁹ Im deutschsprachigen Raum erreichte der Film insgesamt mehr als 30 Millionen Zuschauer_innen (vgl. The Walt Disney Company: Disney Reporter High School Musical o.J., o.S.). Zwischen September 2006 und November 2011 wurde *High School Musical* im deutschen Free-TV alleine auf den Sendern *ProSieben*¹⁰ und *Super RTL* durchschnittlich alle drei Monate ausgestrahlt (s. Anhang, S. 4). Die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) empfiehlt den Film ohne Altersbeschränkung. Damit stellt sie aber lediglich keine jugend- bzw. entwicklungsgefährdenden Inhalte fest (vgl. FSK: High School Musical 2008, o.S.). Laut der pädagogischen Empfehlung nach *Flimmo – Programmberatung für Eltern* ist *High School Musical* ab drei Jahren geeignet (vgl. Flimmo o.J., o.S.). Aufgrund der Beziehungskonflikte auf freundschaftlicher und amouröser Basis sowie des Settings einer weiterführenden

9 *ProSieben* ist zu diesem Zeitpunkt mit Abstand der Lieblingssender von deutschen Jugendlichen zwischen zwölf und 19 Jahren (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2006, S. 23).

10 Auch in den Jahren 2007 bis 2011 ist *ProSieben* mit Abstand der meistfrequentierte TV-Sender unter deutschen Jugendlichen zwischen zwölf und 19 Jahren (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2007-2011).

den Schule scheint dieses Film-Musical jedoch ab einem Alter von etwa zehn Jahren (Pre-Teens) als geeignet.

Zusammenfassend erreichte *High School Musical* weltweit fast 300 Millionen Zuschauer_innen. Damit demonstrierte der Disney-Konzern »how very efficiently global media companies are able to market and monetize« (Potter 2012, p. 125). *High School Musical* gehört zu den erfolgreichsten Marken der *Walt Disney Company* (vgl. Bulla 2013, S. 704).

Fortsetzungen

Aufgrund des großen Erfolgs wurde eine Fortsetzung von *High School Musical* produziert, in der die Schüler_innen ihre Sommerferien in einem Ferien-Club verbringen. Das Film-Musical *High School Musical 2* wurde am 17. August 2007 auf dem *Disney Channel* in den USA ausgestrahlt und übertraf noch einmal die Zahl der Zuschauer_innen des ersten Teils (»High School Musical 2's first broadcast on the Disney Channel drew over 17.2 million viewers, receiving the highest ever ratings for a basic cable broadcast in U.S. history and becoming the most watched televised event« Giroux/Pollock 2010, p. 82).

Auch diesmal strahlten in den ersten 80 Tagen insgesamt 28 weitere Länder den Disney-Film aus (vgl. imdb: High School Musical 2 – Release Info, o.J., o.S.). Die Zahl der Zuschauer_innen von *High School Musical 2* belief sich weltweit auf mehr als 170 Millionen (vgl. Frith/Mueller 2010, p. 133). Ähnlich hoch wie bei der ersten Produktion waren auch hier die Verkaufszahlen der DVD zum Film (vgl. The Walt Disney Company Fact Book 2007, p. 10). Auch der Soundtrack von *High School Musical 2* erhielt große Resonanz und wurde zum »first television movie release to enter the Billboard 200 charts at N°. 1« (ebd.).

In Deutschland wurde *High School Musical 2* am 22. Oktober im *Disney Channel* und am 13. Oktober 2007 auf *ProSieben* zur Hauptsendezeit um 20:15 Uhr gezeigt. Direkt vor dem Film wiederholte der Sender den ersten Teil. Insgesamt wurden *High School Musical* und *High School Musical 2* an dem Wochenende jeweils zwei Mal auf *ProSieben* ausgestrahlt (vgl. Ruoff 2007, o.S.). Alleine auf den Sendern *ProSieben*, *Super RTL* und *sixx* wurde *High School Musical 2* in der Zeit zwischen Oktober 2007 und Dezember 2012 insgesamt 18 Mal ausgestrahlt, davon vier Mal in der Primetime (s. Anhang, S. 4).

Im Jahr 2008 folgte der dritte Teil von *High School Musical*, jedoch nicht als Fernsehproduktion, sondern als Kino-Film. *High School Musical 3: Senior Year* kam am 23. Oktober 2008 in Deutschland in die Kinos und platzierte sich direkt auf Platz eins der deutschen Kino-Charts (vgl. Inside Kino: Top 100 Deutschland 2008, o.S.) und erreichte in den Jahrescharts 2008 Platz 15 (vgl. Inside Kino: Box Office Deutschland 2008 – Top Ten Week-by-Week, o.S.). Die US-Premiere war am 24.10.2008 und konnte ebenso große Erfolge verzeichnen wie die Vorgänger-Filme:

»High School Musical 3: Senior Year rocked and rolled its way to a N^o. 1 finish at the box office this weekend. (...) Disney's television transplant earned \$42 million, according to Sunday's estimates, giving it the best premiere ever for a movie musical – by a mile« (Rich 2008, o.S.).

Der Kinofilm zeigt das letzte Jahr der Schüler_innen auf der High School und ihre Entscheidungen, welchen Weg sie nach der Schulzeit gehen wollen. Der Regisseur und Choreograf Kenneth Ortega beschreibt den dritten und erklärtermaßen letzten Teil von *High School Musical* folgendermaßen: »We are coming into a finish line with all these characters; we are coming to an end of this trilogy« (High School Musical 3: Senior Year, 2008: Backstage Disney). Wie bei den Vorgängern wurde auch bei *High School Musical 3: Senior Year* ein besonderer Fokus auf die Verkaufartikel gelegt. Neben international angelegten Konsumgütern kamen auch Produkte auf den Markt, die die jeweiligen nationalen Gegebenheiten angepasst wurden.

»To promote High School Musical 3, ABC is presenting a reality show titled High School Musical: Get In The Picture, with host Nick Lachey. The reality series airs on July 20, 2008. Similar shows have been created in Mexico, Argentina and Brazil, with the winners set to star in each country's own version of High School Musical. The UK Disney Channel shot a music video with the public dancing to High School Musical songs. Play Station 2 has released a game for the third High School Musical: Senior Year DANCE! Disney has also placed character cardboard standees in movie theaters throughout the country« (Disney Dreaming 2008, o.S.).

Insgesamt kam die dritte Fortsetzung von *High School Musical* in 57 Ländern in die Kinos (vgl. imdb: High School Musical 3: Senior Year – Release Info o.J., o.S.).

Auf *ProSieben* wurde *High School Musical 3* im Jahr 2011 drei Mal ausgestrahlt, davon zwei Mal in der Primetime (s. Anhang, S. 4).

Damit wurde die *High School Musical*-Trilogie zwischen September 2006 und Dezember 2013 insgesamt alleine auf den Sendern *ProSieben*, *sixx* und *Super*

RTL vierzig Mal und demnach durchschnittlich alle zwei Monate im deutschen Fernsehen ausgestrahlt.

Kritik

Der Film *High School Musical* wirkt stark polarisierend, und die Meinungen darüber sind kontrovers. Diese Feststellung lässt sich anhand von Medienberichten belegen. Neben journalistischen Formaten in Deutschland (z.B. Süddeutsche 2008) und den USA (z.B. Steinberg in der New York Times 2007, o.S.) sind es vor allem Jugendzeitschriften wie BRAVO sowie Internet-Foren und Blogs (z.B. fanforum oder fanfiction), in denen bis heute intensiv über das Film-Musical diskutiert wird. Wissenschaftliche Abhandlungen oder empirische Untersuchungen zu *High School Musical* sind vereinzelt im US-amerikanischen Raum zu finden.¹¹ Gegenüber einer Vielzahl von wissenschaftlichen Abhandlungen zu Disneys Zeichentrickfilmen gibt es bislang nur wenige Analysen von Disneys Realfilmen (vgl. Wasko 2001a, p. 151). Dies könnte damit begründet werden, dass aufgrund der Disney-Dekade in den 1990er-Jahren immer noch die Meinung besteht, »that animation is more than twice as profitable as all live-action films combined« (ebd. p. 81) und daher Realfilme unterschätzt werden – als profitbringendes Produkt ebenso wie als Gegenstand massenmedialer Untersuchungen.

Positive Meinungen zu *High School Musical* lassen sich allen voran aufseiten des Disney-Konzerns finden. Basierend auf den Umsätzen und Verkaufszahlen (vgl. Kapitel 3.3) wird das Film-Musical als einmaliges und unvergleichbares Ereignis tituliert: »*High School Musical* premieres on Disney Channel, becoming an instant teen phenomenon« (The Walt Disney Company Fact Book 2006, p. 12.). Darüber hinaus weist der Konzern auch immer wieder darauf hin, dass der Film nicht nur ein nationales, sondern ein weltweites Publikum begeistert (»the Emmy Award-winning Disney Channel original movie *High School Musical* reflects the franchise potential of high-quality creative content paired with global access to audiences«, The Walt Disney Company Annual Report 2006, p. 44f.).

¹¹ Eine Studie zur Rezeption der *High School Musical*-Trilogie von deutschen Pre-Teens wurde vom Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) durchgeführt. Die Ergebnisse sind bislang unveröffentlicht. Einen Überblick zu der Studie gibt Christine Bulla (2013).

Allerdings gibt es auch kritische Stimmen zu *High School Musical*. So wird beispielsweise in *The Mouse that Roared* (Giroux/Pollock 2010) die stark idealisierte und somit verzerrte Darstellung der Bildungsinstitution Schule abgehandelt. Beanstandet werden neben den ausschließlich bildungsnahen Figuren aus finanziell gut situierten und wohlbehüteten Elternhäusern auch deren makellostes Aussehen und ihr großes Spektrum an Talenten (»the story features a ridiculously talented group of clean-cut, acne-free teens who decide to all get along despite supposedly intractable differences«, p. 79). Darüber hinaus werde eine durchgängige Bejahung von Optionenvielfalt, Individualität und Chancengleichheit fernab der Realität suggeriert. Das ausschließlich positive Bild von Jugend sei ein Ideal fernab von gegenwärtigen Gegebenheiten. Eine Traumwelt jenseits von alltäglichen adoleszenten Problemen und Fragestellungen werde suggeriert, bestärkt durch das Gerne »Film-Musical« und dessen musikalische Elemente, die diese propagierte Leichtigkeit des Jugendalters untermale:

»In 2006, Disney would finally realize it's goal of creating the ideal school. It would be a high school in which all students were middle class, everyone approached life as a set of endless opportunities, and individuals resolved conflict by breaking into song and dance« (ebd.).

Nicht nur das Vernachlässigen von Problematiken und Sorgen, die für die Jugendphase obligat sind, sondern auch das Ignorieren von Diskriminierungsformen aufgrund des sozialen Geschlechts oder der sexuellen Orientierung sind weitere Kritikpunkte der Autor_innen. »[S]ignificant issues of material and ideological difference involving gender, race, class, and sexuality are completely ignored in this Disney school« (ebd., p. 80).

Eine weitere Kritik äußert Anna Potter im *International Journal of Cultural Studies*. Sie beanstandet die Fokussierung des Disney-Konzerns auf die Zielgruppe der Kinder, die das Unternehmen als kaufkräftige Konsument_innen umwerbe (vgl. Potter 2012, p. 117ff.).

Innerhalb dieser Arbeit werde ich meinen Fokus auf *High School Musical* allerdings nicht defizitorientiert auslegen, sondern im Sinne der medienpädagogischen Perspektive ein Medium betrachten, das vor allem Potenziale aufweist.

3.2 Genreanalyse: Das Genre »Film-Musical«

Da ich innerhalb dieser Arbeit meinen Fokus auf Disneys Film-Musical *High School Musical* lege, werde ich im Folgenden das Genre »Film-Musical« vorstellen. Um einen vertiefenden Einblick in die Thematik zu bekommen, werde ich mich zunächst mit den Begriffsbestimmungen auseinandersetzen und daran anschließend die geschichtliche Entwicklung des Genres skizzieren.

3.2.1 Begriffsbestimmungen

Den Anfang des Genres »Film-Musical«¹² bilden die seit dem Jahr 1735 in Theatern aufgeführten Musicals, die ihre Anfänge in den USA haben (vgl. Spurrier 1979, p. 27). Dabei wird je nach Einsatz von Gesang, Tanz und Schauspiel, zwischen verschiedenen Formen unterschieden (Oper, Operette, Variété, Extravaganza, Ballad Opera, Pastiche, Burlesque, Minstrel u.a.). Alle eint jedoch der Oberbegriff »Musical« (»the American musical is but one of numerous forms which all come under the heading of musical theatre because they all, in some manner, combine music with some type of dramatic text«, ebd., p. 1). Aufgrund der technischen Entwicklungen in den späten 1920er-Jahren wurden Musicals anfangs in den Kinos und später auch im Fernsehen als Filme gezeigt. Demnach ist das »Film-Musical« eine Unterkategorie des Genres »Musikfilm«, da die Musik in Film-Musicals einen elementaren Bestandteil darstellt (vgl. Faulstich 2013, S. 54). Trotz unterschiedlicher Gewichtung der Musik-Elemente einen die Definitionen des Film-Musicals die Komponenten Gesang, Instrumentation und Tanz (»»music« in the film musical of course usually means singing, accompanied by inventive orchestration and above all dance«, Langford 2005, p. 83), die den Dialog und die Handlung im Film nicht unterbrechen, sondern ergänzen. Text und Musik komplettieren einander systematisch und bilden ein Konglomerat. Daher spricht man auch von einem *integrierten Film-Musical*:

»Jene integrierte Form des Musicals zeichnet sich dadurch aus, daß Lieder und Tänze die Handlungsdynamik nicht unterbrechen, sondern vielmehr aus dem Geschehen erwachsen, die Charakterisierung der Figuren vertiefen und die gesamte Szene des Films somit auf ihre (musikalischen) Höhepunkte führen, sie zusammenführen, sie zusammenfassen oder kommentieren«, Jubin 1995, S. 4.

12 Die Schreibweise in der Literatur variiert (Film-Musical, Filmmusical, Musicalfilm, etc.). Ich verwende innerhalb dieser Arbeit die Formulierung Film-Musical.

Substanziell ist dabei ein fließender Übergang, denn die »transition from spoken dialogue to song must be ›as smooth and fluent as possible« (Spurrier 1979, p. 7). Die Tanz- und Gesangseinlagen entwickeln sich demnach sukzessiv und auch aus Schauplätzen heraus (z.B. Straßen, Wohnzimmer oder Institutionen), die für diese Darbietungen unüblich scheinen und die offensiv keinen Zusammenhang mit einer musikalischen Einbettung offerieren (vgl. Langford 2005, p. 84). Dennoch ist die Handlung dieser Sub-Kategorie des Musikfilms oftmals in ein Showmilieu eingebettet, um eine schlüssige Erklärung der Tanz- und Gesangselemente bieten zu können (vgl. Faulstich 2002 S. 51). Die Lieder und Tänze können dabei im Vergleich zum Theater-Musical durch einzelne Aufnahmen, Wiederholungen und Pausen eine Leichtigkeit suggerieren, die als ununterbrochenes und harmonisches Gesamtwerk nicht auf der Bühne dargeboten werden könnte:

»Eine Faszination übrigens, die die Bühne so vollkommen und losgelöst von aller Erdschwere niemals bieten kann. Denn alleine die Filmtechnik (Playback: zwischen den Einstellungen sind Erholungs- und Schminckpausen möglich) erlaubt eine Addition von Fähigkeiten und Leistungen. Allein sie kann große Einzelanstrengungen zu einer Einheit zusammenfügen«, Brustellin 2003, S. 31.

Darüber hinaus können die bereits erwähnten fließenden Übergänge auf der Theaterbühne nicht mit denen im Film konkurrieren (»music growing more ›naturally‹ out of characteristic plot situation than the disruptive stage show«, Altman 2003, p. 120).

Das Themenspektrum ist bei Film-Musicals häufig reduziert auf eine eingebettete Liebesgeschichte zwischen Mann und Frau, eine sogenannte »boy meets girl, boy loses girl, boy gets girl again« situation« (Spurrier 1979, p. 80). Geschlechterrollen und sexuelle Orientierungen jenseits der Heteronormativität sind, abgesehen von wenigen Ausnahmen, nicht in Film-Musicals vorzufinden. Damit ist auch die Ideologie eindeutig: »Musik und Tanz bilden die Gemeinsamkeit der Liebenden und führen zum romantischen Sieg über alle Hindernisse« (Faulstich 2002 S. 55). Das Happy End, also die glückliche Zusammenkunft der Liebenden, ist dabei ein wesentlicher Bestandteil der Handlung. Ebenso wichtig ist der Unterhaltungsfaktor, denn »das Musical [ist] ›per defi-

«Unterhaltungstheater» (Geraths/Schmidt 2002, S. 17), weshalb Vergnügen und Freude einen hohen Stellenwert einnehmen.¹³

3.2.2 Historie: Film-Musicals in den USA und in Deutschland

»Movies and music, two of the most important mass media in American Culture« (Grant 2012, p. 7).

Die Anfänge der Musicals und Film-Musicals sind in den USA zu finden. Als Vorläufer des Genres »Film-Musical« gelten kurze Stummfilme, die Anfang des 20. Jahrhunderts von Pianisten, Opernsängern und Orchestern in Kinosälen musikalisch begleitet wurden (vgl. Stern 1979 S. 14). Eine Alternative zum Live-Spiel war das Abspielen von Tonträgern, die parallel zum Film liefen: »Thomas Edison, the American inventor of both the motion picture camera and phonograph, had been experimenting with ways to combine or synchronize sound with film images for years« (Grant 2012, p. 11). Das anfängliche Interesse an dieser Art der Vertonung von Filmen klang beim Publikum sehr schnell ab, da nur kurze Sequenzen arrangiert wurden und die Zuschauer_innen nicht nur für wenige Minuten unterhalten werden wollten. Als Konsequenz wurden längere Filme gedreht und musikalisch begleitet, die jedoch aufgrund mangelhafter Synchronisation von Bild und Ton ebenfalls scheiterten (vgl. Geraths/Schmidt 2002, S. 295).

1920er- und 1930er-Jahre: The Roaring Twenties und die große Depression

Die technische Entwicklung des Tonfilms in den 1920er-Jahren in den USA ermöglichte es, Filme nicht nur mit Dialogen auszustatten, sondern auch mit Tanz und Musik zu untermalen (vgl. Altman 2003, p. 119). Der 6. Oktober 1927¹⁴ wird von vielen als der Beginn des Genres »Film-Musical« datiert. *The Jazz Singer* gewann als einer der ersten Tonfilme einen Ehren-Oscar (vgl. Geraths/Schmidt 2002, S. 293). Geeignete Darsteller_innen, die die Kunst des Schauspiels, des Tanzens und des Gesangs gleichermaßen beherrschten, waren in den Theatern des New Yorker Broadways ansässig (vgl. Stern 1979, S. 17f.). Von dort wurden auch Geschichten und Drehbücher übernommen, die in Hol-

¹³ Der Unterhaltungswert des Film-Musicals wird in der Studie der Rezipient_innen (Kapitel 4) vertieft aufgegriffen.

¹⁴ Ich nenne in dieser Arbeit stets das Erscheinungsdatum des jeweiligen Produktionslandes und verwende die Originaltitel. Abweichend davon verwende ich bei den Ergebnissen der befragten deutschen Rezipient_innen die deutschen Titel.

lywood filmisch umgesetzt wurden, denn »der Broadway hatte beides, die Menschen und die Stoffe« (Geraths/Schmidt 2002, S. 293).

Schon im Jahr 1911 begann sich die Filmindustrie von New York nach Los Angeles zu verlagern. Grund dafür war die Flucht vor starker Monopolisierung an der Ostküste sowie die geografische Lage von Los Angeles, die sich durch ein ganzjährig mildes Klima und unterschiedliche Landschaften (Küste, Strand, Gebirge, Wüste) beispielhaft für Filmproduktionen eignet. Hollywood wurde zum Synonym für die Filmindustrie, und die fünf einflussreichsten Produktionsfirmen, die sogenannten Big Five, hatten dort ihren Standort: *Warner Brothers*, *Metro-Goldwyn-Mayer*, *Radio-Keith-Orpheum Pictures*, *Paramount* und *20th Century Fox* (vgl. ebd., S. 296ff).

»Filme waren die ganz große Attraktion, die Theater verloren Unmengen von Zuschauern an die neue, junge Kunst. Der Broadway war geschockt, reagierte kaum auf die Konkurrenz (...) und verkaufte Hollywood Rechte von Bühnenwerken der Vergangenheit« (Sonderhoff/Weck 1998, S. 48).

Das gefilmte Musical hatte im Vergleich zu den in Theatern aufgeführten Stücken wesentliche Vorteile, wie Szenenwechsel, Playbacks, Dreh- und Schminkpausen vorzuweisen, wie bereits in der Begriffsbestimmung erörtert. Perfektion und Leichtigkeit dominierten das Genre »Film-Musical«, denn »aus dem fertigen Film ist keine Anstrengung, keine *menschliche Schwäche* mehr zu lesen: Schweiß, Erschöpfung oder auch nur schneller Atem ist unvorstellbar« (Brustellin 2003, S. 31, Herv. i.O.). Zudem mussten Produktionsfirmen keine eigenen Drehbücher schreiben, sondern konnten bereits aufgeführte Bühnenstücke übernehmen:

»Stoffe gab es ja in ausreichender Menge, ihre Publikumswirksamkeit war erprobt und getestet, die Melodien kannte man fast im ganzen Land. Die Originale mußten für filmische Zwecke bearbeitet werden, Musicals ließen sich schnell und risikolos abdrehen«, Sonderhoff/Weck 1998, S. 73.

Hinzu kamen europäische Einwander_innen nach Los Angeles, die neben künstlerischen und technischen Erfahrungen auch Theaterstücke aus ihrer Heimat mitbrachten, die in Hollywood kopiert werden konnten.

Der Börsenkrach an der New Yorker Wall Street im Oktober 1929 und die darauffolgende Weltwirtschaftskrise beeinflussten auch das Filmgeschäft in Hollywood. Der Wunsch nach einer stabileren und besseren Welt, nach Unterhaltung und Vergnügen, war zur Zeit der großen Depression außergewöhnlich

stark (vgl. Altman, 2003, p. 119). Vor allen die europäischen Migrant_innen in der Filmindustrie¹⁵ konnten dieses Bedürfnis erfüllen, indem sie ihre Heimorte wie Monte Carlo, Paris, Venedig, Wien oder Tirol als sorgenfreie und heiter suggerierte Orte auf die Leinwand projizierten. Die Menschen nahmen die Übernahmen aus dem entlegenen Europa zustimmend auf, denn »das Publikum ist in solchen Situationen dankbar für jede Flucht aus der Realität, nimmt jede Gelegenheit wahr, die tiefe Misere wenigstens für kurze Zeit vergessen zu können« (Sonderhoff/Weck 1998, S. 73).¹⁶ Während vor dem Tonfilm nur ein exklusives Publikum mit den notwendigen finanziellen Ressourcen Musicals konsumieren konnte, eröffneten Film-Musicals nun nahezu allen Bevölkerungsgruppen die Möglichkeit, an dem Genre teilzuhaben, denn es »kam der Broadway dank Hollywood zu ihnen in die billigen Kinos, und das bis in die entlegenste Provinz« (ebd., S. 73). Die 1920er-Jahre werden demnach als die Auftaktjahre des Genres »Film-Musical« bezeichnet. Die damaligen technischen Entwicklungen wie auch die Themenvielfalt zu dieser Zeit waren wegweisend für die Prozesse der darauffolgenden Jahrzehnte.

Die erste Euphorie für das neue Genre ebte aufgrund fehlender Originalität und Kreativität schnell wieder ab, denn »die Produkte waren meist von durchschnittlicher künstlerischer Qualität« (ebd., S. 73). Das bloße Kopieren von Theaterstücken faszinierte die Zuschauer_innen bald nicht mehr, denn die Film-Musicals wiederholten sich, und originelle Geschichten blieben aus (vgl. Stern 1979, S. 22). Als Konsequenz fingen Drehbuchautor_innen an, eigene Stücke zu schreiben. Die Produktionsfirma *Metro-Goldwyn-Mayer* brachte 1936 das Film-Musical *Broadway Melody of 1936* auf die Kinoleinwand. Die Handlung basiert auf einer Backstage-Story, spielt demnach nicht auf, sondern hinter der Showbühne des Broadways, und der Film verzeichnete einen großen Erfolg.

»Es war der erste Tonfilm und zugleich das erste Musical, dem als bester Film des Jahres ein Academy Award verliehen wurde. (...) Was seinen sonstigen Erfolg angeht, so war wohl vor allem der immense Erfolg an den Kinokassen ausschlaggebend. In einem Jahr, als der durchschnittliche Eintrittspreis nur 35 Cents betrug, spielte dieser Film mehr als vier Millionen Dollar ein«, ebd., S. 24.

15 Einer der bekanntesten Deutschen war der Regisseur und Schauspieler Ernst Lubitsch, der in Berlin geboren wurde und bereits 1922 in die USA emigrierte.

16 Die Funktion des Eskapismus wird in der Studie der Rezipient_innen vertieft aufgegriffen.

Andere Produktionsfirmen wollten an diesem Erfolg anknüpfen und es kamen analoge Film-Musicals wie *Broadway Babies* (1929) oder *Broadway Hostess* (1935) in die Kinos, denn »alle schlugen aus der Broadway-Ära Kapital, aber keine von ihnen erreichte auch nur annähernd das Original« (ebd., S. 24).

Fred Astaire, ehemaliger Tänzer am Broadway, wurde 1933 mit der Hauptrolle des Film-Musicals *Flying Down to Rio* berühmt. Gemeinsam mit seiner Tanzpartnerin Ginger Rogers wurden sie das beliebteste Film-Musical-Paar ihrer Zeit (vgl. Sonderhoff/Weck 1998, S. 78f.).

Ein weiterer großer Erfolg war das Film-Musical *42nd Street* (1933) mit der Aufsteigergeschichte einer Revuetänzerin, deren Geschichte wiederum im Film-Musical *Gold Diggers of 1933* imitiert wurde. Allerdings war dieser Film keine vollständige Kopie von *42nd Street*, sondern beinhaltete einen gesellschaftskritischen Hintergrund: Das Schicksal der heimkommenden Soldaten aus dem Ersten Weltkrieg wurde in diesem Film-Musical thematisiert. Die Möglichkeit, ernsthafte Themen in das Genre mit einzubauen, gewann an Zuspruch. Ebenso wie eine Distanzierung vom Unterhaltungsgewerbe. Handlungsorte und Kulissen wie U-Bahn-Stationen, Museen, Bars und Straßencorridors wurden von den bisherigen Theater-Schauplätzen abgelöst und entsprachen dem alltäglichen Leben der Zuschauer_innen.

Insgesamt wurden in den 1920er- und 1930er-Jahren über dreihundert Film-Musicals produziert und vorgeführt (vgl. Vogel 2003, p. 5).

1940er- und 1950er-Jahre: Singin' in the Rain und das neue Heimkino

In der dritten Periode, die Anfang der 1940er-Jahre begann, änderten sich erneut die Themenkomplexe von Film-Musicals. Erwünscht waren nicht mehr die züchtigen Geschichten zwischen Mann und Frau, sondern erotische Beziehungen mit attraktiven Frauen, die Männer verführten:

»Mit den vierziger Jahren veränderte sich der Publikumsgeschmack. Gefragt war mit einem Schlag nicht mehr das nette Mädchen von nebenan, sondern der Vamp, das Pin-up-Girl- Zu den Darstellerinnen, die in jener Zeit ihre Karriere starteten, gehören Lucille Ball, Betty Grable und Rita Hayworth« (Sonderhoff/Weck 1998, S. 81).

Der Zweite Weltkrieg veränderte das Genre »Film-Musical« erneut. Moralische Botschaften wie Durchsetzungskraft und Stärke und die Besinnung auf amerikanische Werte wurden durch Film-Musicals indoktriniert (vgl. Altman 2003, p. 120). Judy Garland und Gene Kelly galten als die beliebtesten Darstel-

ler_innen der Film-Musicals dieser Zeit. In den vierziger Jahren wurden insgesamt über fünfhundert Film-Musicals gedreht (vgl. Sonderhoff/Weck 1998, S. 81ff.).

Der Produzent und Komponist Arthur Freed dominierte die Film-Musicals der 1950er-Jahre. Sein Stück *Singin' in the Rain* (1952) wird nicht nur als »die inoffizielle Hymne des amerikanischen Filmmusicals« (Geraths/Schmidt 2002, S. 311) tituiert, sondern vom *American Film Institute* auch auf Platz eins der *List of 25 Greatest Movie Musicals of all Time* gewählt (vg. AFI: 100 Years of Musicals 2014 o.S.).

»Singin' in the Rain gilt als Musterbeispiel eines integralen Musicals, in dem alle Komponenten, Story und Musik, Gesang und Tanz, Gefühl und Humor eine Einheit bilden – ein Konzept, das zwar von der Bühne stammt, von Arthur Freed und seinem Team aber den Bedingungen des Kinos angepaßt wurde« (Geraths/Schmidt 2002, S. 318f.).

An American in Paris (1951) und *Singin' in the Rain* waren nur einige von vielen Film-Musicals, die zu jener Zeit massenhaft in den Kinos vorgeführt und z.T. mit Oscars ausgezeichnet wurden. Viele davon stammten von der Produktionsfirma *Metro-Goldwyn-Mayer* um Arthur Freed (vgl. Sonderhoff/Weck 1998, S. 84).

Der Einbruch des Film-Musicals kam durch die Entwicklung des Fernsehers. Er löste das Kino ab, denn Zuschauer_innen konnten nun mit einem abwechselnden und kostenfreien Programm zuhause unterhalten werden (vgl. Stern 1979, S. 138; Altman 2003, p. 120). Die Filmbranche erlitt dadurch einen starken Rückgang

Mit neuen aufwendigen technischen Verfahren und Staraufgeboten wie Bing Crosby, Grace Kelly, Louis Armstrong, Audrey Hepburn oder auch Marlon Brando und Frank Sinatra erlangte das Genre »Film-Musical« seine Popularität zurück. Nicht nur neue Gesichter, sondern auch neue Geschichten reformierten das Genre. Aber »die Filme bewegten sich durchweg auf dem schmalen Grat zwischen »whimsy and schmaltz«, wie man in der Branche zu sagen pflegt, zwischen dem zündenden Einfall und Gefühlsduselei« (Sonderhoff/Weck 1998, S. 86). Dabei unterteilten sich Film-Musicals in zwei entgegengesetzte Richtungen: Zum einen gab es Darstellungen mit einer durchweg prüden Attitüde und dementsprechend sittsamen Charakteren. Zum anderen wurde in den 1950er-Jahren der Rock'n'Roll entdeckt und mit ihm eine exzessive und eroti-

sche Seite, die auch in Film-Musicals aufgezeigt wurde (»Mit der Etablierung des Rocks setzte noch einmal eine Wiederbelebung des Musicals ein«, Stern 1979, S. 167). Filme dieser Zeit waren z.B. *Don't Knock the Rock* (1956), *Rock Around the Clock* (1956) oder *Shake, Rattle and Rock* (1956) (vgl. Sonderhoff/Weck 1998, S. 89).

1960er- und 1970er-Jahre: Der langsame Niedergang des Genres

In den 1960er-Jahren wurde die Verfilmung des seit 1957 am Broadway aufgeführten Musicals *West Side Story* ein großer Erfolg. Dabei wurde der Film neu aufbereitet und erweitert. Die Filmhandlung in New Yorker Straßen ist stellvertretend für die Film-Musicals Anfang der 1960er-Jahre. Unverfälschte und authentische Charaktere und Schauplätze wurden der Theaterbühne vorgezogen, denn dort »gab es weder die Bühne, noch ein Theater, sondern ganz einfach die Straße« (Geraths/Schmidt 2002, S. 316). Neben *Funny Girl* (1968) und *Hello Dolly* (1969) mit Barbra Streisand in den Hauptrollen, waren *My Fair Lady* (1964) und *The Sound of Music* (1965) die populärsten Film-Musicals, die mit jeweils zehn Oscars prämiert wurden (vgl. Sonderhoff/Weck 1998, S. 90).

Insgesamt waren die 1960er-Jahre jedoch vorwiegend von Misserfolgen geprägt. Das Interesse an Film-Musicals nahm deutlich ab und »eine ganze Reihe sündhaft teurer Fehlschläge führten bei vielen Studios zu weiteren finanziellen Schwierigkeiten und damit letzten Endes zu einem noch rapideren Abstieg der Film-Musicals« (Stern 1979, S. 164).

In den 1970er-Jahren gab es ebenfalls nur wenige Höhepunkte im Genre »Film-Musical«. Eine Ausnahme ist das Film-Musical *Cabaret* (1972) mit Liza Minelli, das acht Oscars bekam (vgl. Sonderhoff/Weck 1998, S. 91). Um wieder das Interesse des Publikums zu wecken, kooperierte Hollywood mit der Schallplattenindustrie. Schon Monate vor der Filmpremieren wurde die Filmmusik veröffentlicht, um die Neugierde zu wecken und die Menschen wieder in das Kino einzuladen, denn »hier war eine neue Chance für das Filmgeschäft – die Musik der Schallplatte als Vehikel für den Film, dann der Film seinerseits als Vehikel für die Schallplatte« (ebd., S. 91). Die Kooperationen zeigten mit Film-Musicals wie *Jesus Christ Superstar* (1973) oder *Grease* (1978) Wirkung. Aber auch die *The Rocky Horror Picture Show* (1975), in der Männer als Transvestiten, sexuelle Handlungen und Geschlechterrollen jenseits der Hete-

ronormativität gezeigt wurden, war sehr erfolgreich. Mit diesem Film erlebte das Genre einen subkulturellen Umbruch, der bis heute in den sogenannten queeren Underground-Film-Musicals wiederzufinden ist (vgl. Rebentisch 2003, S. 61ff.).

1980er- und 1990er-Jahre: Der Tiefstand des Genres

Im Verlauf der 1980er-Jahre konnten ebenfalls nur wenige populäre Film-Musicals begeistern. *Fame* (1980) und *A Chorus Line* (1985) überzeugten durch den »Balanceakt zwischen der genauen Beschreibung von jugendlichen Aufsteigerbiographien im modernen Showbusiness und der Beschreibung des Lebensgefühls der New Yorker Großstadtjugend« (Geraths/Schmidt 2002, S. 324).

Film-Musicals erlebten in den Kinos eine große Niederlage und es gab kaum Neuproduktionen. So wurden als Konsequenz nur noch Produktionen aus Zeiten der Hochkonjunktur im Fernsehen gezeigt (vgl. Stern 1979, S. 168).

In den 1990er-Jahren dominierten Zeichentrickfilme der *Walt Disney Company*, die als Film-Musicals in die Kinos kamen. Beispielsweise *Beauty and the Beast* (1991), *Aladdin* (1992), *The Lion King* (1994), *The Hunchback of Notre Dame* (1996) oder *Tarzan* (1999) begeisterten weltweit ein Millionenpublikum, wie in Kapitel 3.3. noch näher erläutert wird.

»*Beauty and the Beast* wurde als erster Zeichentrickfilm überhaupt für den Oscar als bester Film des Jahres nominiert. *Aladdin* (...) wurde mit einem Einspielergebnis von über 25 Mio. Dollar allein in nordamerikanischen Kinos zum mit Abstand erfolgreichsten Film des Jahres 1992« (Jubin 1995, S. 39).

Während in den Anfängen des Genres »Film-Musical« hauptsächlich Broadway-Stücke für Hollywoods Filmproduktionen identisch kopiert wurden, kam es in den 1990er-Jahren zu einer gegenteiligen Entwicklung: Film-Musicals kamen auf die Theaterbühne (z.B. hatte *The Lion King* 1997 am Broadway seine Uraufführung und wird bis heute dort und in vielen anderen Ländern gezeigt (vgl. *The Lion King – The Landmark Musical Event* o.J., o.S.). Realfilme des Genres »Film-Musical« konnten jedoch kaum Erfolge verzeichnen und auch Disneys *Newsies* (1992) scheiterte sowohl künstlerisch als auch finanziell (vgl. Jubin 1995, S. 41). Eine der wenigen Ausnahmen für erfolgreiche Real-Film-Musicals der Zeit war *Evita* (1996).

Insgesamt gab es im Vergleich zu den Anfangsjahren des Genres, in denen zwischen 1929 und 1947 über 1.100 Film-Musicals produziert wurden, in den Jahren zwischen 1961 und 1996 nur noch 110 Filme dieser Gattung (vgl. Vogel 2003, p. 5).

Das 21. Jahrhundert: Eine neue Epoche beginnt

»The Musical is back!« rief Hugh Jackman, als er als Moderator die Oscar-Verleihung 2009 mit einer Musicalaufführung eröffnete. Er präsentierte Lieder aus Film-Musicals wie z.B. *Grease*, *Wizard of Oz*, *Mamma Mia!*, *West Side Story*, *Evita*, *Moulin Rouge*, *Hairspray* und *High School Musical*. Schon Mitte der 1990er-Jahre zeichnete sich ab, dass es Neuentwicklungen im Genre »Film-Musical« geben würde.

»Das Musical erhielt die dringend benötigten neuen Impulse von Seiten des Londoner Westends und des Zeichentrickfilms. In beiden Fällen erzielten einzelne Werke Einnahmen in bislang unerreichbar geglaubten Höhen und zeigten Hollywood, daß das Genre weiterhin große Zuschauermassen anzuziehen vermochte, was die Gattung auch für die Filmstudios wieder interessant machte« (Jubin 1995, S. 39).

In der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts setzte sich die Dominanz der *Walt Disney Company* weiter fort. Neben Zeichentrickfilmen wie *The Princess and the Frog* (2009) verzeichneten auch Animationsfilme wie *Tangled* (2010) große Erfolge im Genre Film-Musical. In den Jahren zwischen 2000 und 2010 brachte die *Walt Disney Company* allerdings hauptsächlich Film-Musicals als Realfilme in die Kinos und auf die Fernsehbildschirme.

»Disney also struck gold with its extraordinary popular live-action musical series for its own channel, *Hannah Montana* (2006-10, feature film 2009), starring Miley Cyrus, as well as, beginning in 2006, the first of four¹⁷ *High School Musical* films« (Grant 2012, p. 36).

Neben Film-Musicals der *Walt Disney Company* erreichten aber auch Produktionen anderer Unternehmen, beispielsweise *Moulin Rouge* (2001), die Verfilmung des Broadway-Stückes *The Producers* (2005) oder die Neuverfilmung des 1988 produzierten Film-Musicals *Hairspray* (2007) hohe Publikumszahlen. Weitere Erfolge waren u.a. *Chicago* (2002), *Dreamgirls* (2006), *Sweeney Todd* (2007), *Mamma Mia!* (2008) oder *Burlesque* (2010).

Neben dem Kino verlagerte sich das Genre »Film-Musical« zusehends auf das Medium Fernsehen:

17 De facto sind bisher drei Teile erschienen.

»On the big screen, musicals have a difficult time competing with the more aggressively kinetic genres of action and adventure which have so dominated in North American movie screens of late. However, television has stepped in to fill the gap«, ebd., p. 37.

So wurden einige Film-Musicals allein für das Fernsehen konzipiert, wie z.B. *High School Musical* (2006) und *High School Musical 2* (2007) oder die *Camp Rock*-Filme (2008/2010) (vgl. Disney Movies List: Disney Channel Movies).

Hinzu kamen eigens produzierte Musical-Fernsehserien wie beispielsweise *Glee* (seit 2009) oder *Smash* (seit 2012; vgl. Grant 2012, p. 37). Insgesamt ist eine Verlagerung des Genres aus den Kinos zu verzeichnen und »Musicals erobern das Serienfernsehen« (List 2013, o.S.).

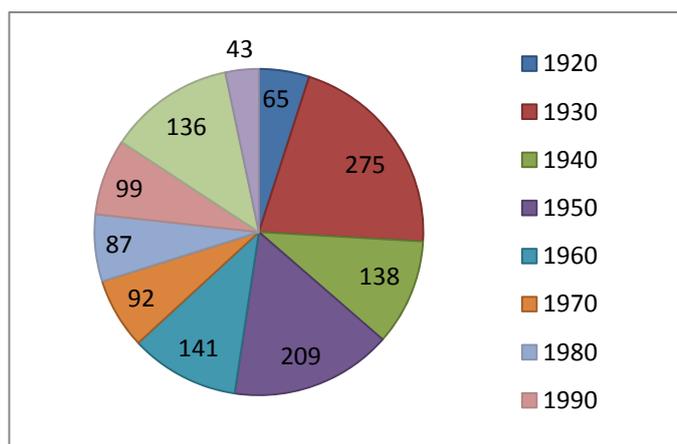
So ist in den letzten Jahren erkennbar, dass im Genre »Film-Musical« multimediale Überschneidungen und Konvergenzen zu beobachten sind. Sie werden auf die Kinoleinwand projiziert, im Fernsehen gezeigt, als Serien ausgestrahlt oder auch innerhalb des Internets populär gemacht. Grants (2012) Prognose für die Zukunft sieht folgendermaßen aus:

»With the increasing use of social media and websites such as YouTube, the film musical may continue to move away from the narrative integration that characterized it's golden age. At the same time, the changes may bring us closer to the musical's utopian vision because now we all have access to the technology to create and publicly screen movies of ourselves singing and dancing if we so choose«, p. 37.

Diese Prognose lässt sich beispielhaft an der Musical-Webserie *Dr. Horrible's Sing-Along Blog* bestätigen, die 2008 auf dem Internet-Videoportal *Hulu* veröffentlicht wurde (vgl. *Dr. Horrible's Sing-Along Blog* o.J., o.S.).

Zusammenfassend wurden von den Anfängen im Jahr 1926 bis 2013 insgesamt 1.285 Film-Musicals produziert. So bilden die 1930er- bis 1960er-Jahre mit 763 Film-Musicals die produktionsstärkste Phase. Die erste Dekade des 21. Jahrhunderts liegt jedoch mit 136 Film-Musicals auf Platz fünf, und auch schon zwischen den Jahren 2010 und 2013 wurden 43 Film-Musicals produziert (vgl. Abb. 2, S. 29).

Abbildung 2: Veröffentlichung von Film-Musicals nach Jahrzehnten



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Wikipedia 2014: List of Musical Films Year by Year¹⁸

Film-Musicals in Deutschland

Als die ersten Film-Musicals aus den USA Anfang der 1930er-Jahre in die deutschen Kinos kamen, löste dies eine große Euphorie aus, aber »der Siegeszug der Synchronisation in vielen europäischen Ländern und die einsetzende nationale Tonfilmproduktion ließen diese Welle der Begeisterung (...) rasch verebben« (Jubin 1995, S. 45). Angelehnt an die Importe aus den USA gelang es Deutschland schnell, eine ähnliche Entwicklung des Genres »Film-Musical« vorzunehmen. In Deutschland kamen Volksgeschichten und Operetten in die Kinos, in denen Geschichten um Barone, Grafen, Fürsten und Prinzessinnen gezeigt wurden (vgl. Geraths/Schmidt 2002, S. 303). Dabei handelte es sich vorwiegend um Kopien von Theaterstücken. Ebenso wie in den USA wurde das Repertoire erst allmählich erweitert und mit neu geschriebenen Drehbüchern ergänzt, sodass »der deutsche Film vor 1933 auch auf diesem speziellen Gebiet der gewaltigen Filmfabrik Hollywood durchaus Gleichwertiges entgegenzusetzen verstand« (ebd., S. 299).

Die deutsche Filmoperette *Die Drei von der Tankstelle* (1930) erreichte einen großen Erfolg, da nicht nur die Geschichte innovativ abseits des Showmilieus spielte, sondern auch aktuelle Themen und Problematiken mit Humor aufgegriffen wurden (vgl. ebd.).

¹⁸ Die internationale englischsprachige Seite von Wikipedia schien mir in der Hinsicht sinnvoll als Quelle zu benutzen, als das das dortige Webangebot von jeglichen Nutzer_innen weltweit ergänzt werden kann und somit eine große Vielfalt an (auch unbekannteren) Film-Musicals aufgelistet ist.

Während der Zeit des Dritten Reiches erlebte das Genre »Film-Musical« in Deutschland einen Verfall, denn »die faschistische Zensur verbot schon kurz nach Machtergreifung Musicals« (Jubin 1995, S. 44f.). Allen voran satirische und parodistische Film-Musicals zur politischen Lage aus dem In- und Ausland wurden vom Regime unterbunden. Die Medien, insbesondere Rundfunk und Film, wurden aus dem »Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda« kontrolliert, und »ab 1941 schließlich waren amerikanische Spielfilme ganz verboten« (ebd., S. 46). Seit 1933 emigrierten, um der »Gleichschaltung« und der »Arisierung« und der seit 1936 verschärften Verfolgung zu entgehen, viele Regisseur_innen und Komponist_innen – viele davon, wie bereits erwähnt, in die Vereinigten Staaten von Amerika (Geraths/Schmidt 2002, S. 301ff.).

Erst nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde das Genre »Film-Musical« wieder zugelassen. Angefangen in der Besatzungszone der US-Amerikaner, führten nach und nach immer mehr Kinos amerikanische Filme und auch Film-Musicals vor (vgl. Jubin 1995, S. 48). Anfangs von der deutschen Bevölkerung noch mit Vorbehalten konsumiert, wurde das importierte Film-Musical aus den USA spätestens mit *West Side Story* (1961) positiv angenommen. Nach und nach passte Hollywood die ausländischen Produktionen an:

»Es schien, daß zwei Ingredienzien für einen weltweiten Kassenmagneten notwendig waren: spektakuläre Tanzszenen und eine universell ansprechende sowie nicht speziell auf amerikanisches Publikum und amerikanische Verhältnisse zugeschnittene Handlung« (ebd., S. 47).

Je nach Bedürfnis des Publikums wurden entweder Reprisen aus den 1930er-Jahren gezeigt (in der unmittelbaren Nachkriegszeit als Fluchtmöglichkeit in die idealisierte Vorkriegszeit), oder ab den 1950er-Jahren neue Produktionen mit aktuellen Thematiken vorgeführt (vgl. ebd., S. 57ff.). Eine Schwierigkeit stellte hierbei die »Eindeutschung« des Film-Musicals dar. So wurden Filme oftmals mit Untertiteln, oder mit Synchronisationen überarbeitet bzw. zensiert, z.T. wurden sogar – nicht unbedingt zum besseren Verständnis – ganze Sequenzen gekürzt und weggeschnitten (vgl. ebd.).

Durch die Einführung des Fernsehers wurde in Deutschland, äquivalent zu den USA, das Genre »Film-Musical« nun auch abseits des Kinos rezipiert (»Das erste Musical, daß im (ersten) deutschen Fernsehen uraufgeführt wurde, war der 1938 von Mervyn LeRoy in Szene gesetzte Spielfilm *Fools for Scandal*,

der am 28.9.1963 über den Bildschirm lief«, ebd., S. 73). Das ZDF (ab 1990 auch die privaten Sender) nahm das Genre »Film-Musical« ebenfalls in das Programm auf, konnte damit jedoch mit vereinzelt Produktionen nicht annähernd die quantitative und qualitative Vielfalt des Genres widerspiegeln.

Bis heute gibt es vergleichsweise wenige deutsche Produktionen in diesem Genre. Ein Beispiel ist das Film-Musical *Rock it!* aus dem Jahr 2010, »sichtbar orientiert an amerikanischen Vorbildern wie etwa die High School Musical-Reihe, an Camp Rock oder Hannah Montana« (Deutsche Film- und Medienbewertung 2009, o.S.). Die Orientierung an US-amerikanischen Produkten ist nach wie vor deutlich erkennbar. So haben in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts vermehrt US-amerikanische Film-Musicals und TV-Serien die deutsche Fernsehlandschaft ergänzt.

Bislang gelang und gelingt es nur Indien, im Genre »Film-Musical« ebenso erfolgreich zu sein wie Hollywood:

»Some national cinemas, such as those of Japan, Hong Kong, and Mexico, have produced film musicals, but with one exception no national cinema has produced any body of film musicals to compete with sustained output of Hollywood. Important film-producing countries such as Italy, the Soviet Union, and China developed no notable tradition of film musicals« (Grant 2012, p. 4).

Ausschließlich Indien integriert Musical-Elemente bei neunzig Prozent seiner Filme (vgl. ebd. p. 5). In Mumbai entstand in den 1970er-Jahren die Hindi-Film-Industrie, die aufgrund des alten Ortsnamens Bombay und in Anlehnung an die Hollywood-Filme unter dem Namen *Bollywood* bekannt wurde (vgl. ebd.).

Zusammenfassend geht aus diesem Kapitel hervor, dass zum Zeitpunkt der Ausstrahlung von *High School Musical* das Genre »Film-Musical« seit drei Jahrzehnten vergleichsweise erfolglos war. Wenige Film-Musicals wurden produziert und noch weniger Produktionen konnten (vor allem jenseits von den USA und Indien) überzeugen. Lediglich die Zeichentrickfilme der *Walt Disney Company* konnten in den 1990er-Jahren Erfolge verzeichnen. *High School Musical* kam dementsprechend 2006 zu einem Zeitpunkt heraus, als das Interesse und die Begeisterung für Film-Musicals im Realfilm-Bereich (noch) gering war und neue Möglichkeiten gesucht wurden, das Genre wieder populär zu machen (u.a. durch neue Technologien und die Verlagerung auf das Medium Fernsehen).

3.3 Konzernanalyse: Die Walt Disney Company

*»To look at Disney in it's totality, from production to consumption, as well as the historical and current status of the company«
(Wasko 2001a, p. 219).*

Da ich im Fokus dieser Arbeit Rezipient_innen untersuche, die den Disney-Film *High School Musical* favorisieren, und ein Kurzfragebogen auch Fragen zum Konzern und seinen Produkten enthält, ist es unerlässlich, den Produkthintergrund zu beachten, denn »in considering the notion of a ›Disney audience‹, we must ask what we mean by Disney« (ebd., p. 184). So werde ich im Folgenden die *Walt Disney Company*¹⁹ vorstellen und die Strukturen und Entwicklungen dieses Unternehmens erörtern.²⁰ Beginnen werde ich mit der Geschichte des Gründers und Namensgebers des Unternehmens sowie mit der Historie seines Unternehmens. In Kapitel 3.3.2 stelle ich eine aktuelle Momentaufnahme her.²¹ Weitergehend werde ich in Kapitel 3.3.3 Disney Filme thematisieren, ihre charakteristischen Eigenschaften und Grundpläne aufgreifen sowie auf ihre Funktionen eingehen. Dabei werde ich auch auf Kritik am Konzern und seinen Produkten eingehen. Abschließen werde ich das Kapitel mit Studien, die Disney-Rezipient_innen untersuchten.

3.3.1 Walt Disneys Produktionsfirma im 20. Jahrhundert

1901 – 1927: Die Anfänge

Walt Elias Disney wurde 1901 in der US-amerikanischen Stadt Chicago geboren und wuchs in einer Familie auf, deren Leben von Umzügen, Misshandlungen und Armut geprägt war. Dennoch glorifizierte er seine Kindheit im Rückblick und erhob für seine Filme den Wert der Kindheit und der Familie als oberste Priorität (»Thus, despite his fondness for warm, happy families, Walt Disney's own family life lacked these qualities«, Wasko 2001a, p. 8).

Nachdem Walt Disney im ersten Weltkrieg der US-Armee in Frankreich gedient hatte, kehrte er 1919 in die Vereinigten Staaten von Amerika zurück und

19 Gegründet als *The Disney Brothers Cartoon Studio* im Jahre 1923, kurz darauf geändert in *The Walt Disney Studio* und 1986 unbenannt in *The Walt Disney Company*.

20 Dabei werde ich die Publikationen von Janet Wasko (2001) sowie Wasko et al. (2001) als Hauptquelle heranziehen, da diese Studien auch in die Analyse der Rezipient_innen einbezogen werden.

21 Ich beziehe mich bei der Historie und der Momentaufnahme auf die wichtigsten Stationen des Konzerns. Ein umfassender Report findet nicht statt.

brach sogleich die High School ab, um sich in Kansas City als Zeichner zu etablieren. Dort lernte er seinen Kollegen Ub Iwerks kennen, mit dem er kurz darauf eine eigene Produktionsfirma für Animationsfilme gründete. Innovativ war bei *Laugh-O-Gram Films* die Kombination aus Zeichentrick und realen Elementen. 1923 zog Walt Disney zu seinem Bruder Roy Oliver nach Los Angeles, mit dem er zusammen *The Disney Brothers Cartoon Studio* gründete, das bald darauf in *The Walt Disney Studio* umbenannt wurde (vgl. ebd., p. 8f.).²²

1927 – 1935: Oswald the Lucky Rabbit und Mickey Mouse

Anfangs kooperierten die Disney-Brüder mit der New Yorker Produktionsfirma *Universal Pictures* und entwarfen zusammen Zeichentrickfilme über den Hasen »Oswald the Lucky Rabbit«. Allerdings mussten sie all ihre Rechte an den Werken abgeben, sodass sie schon bald die Zusammenarbeit beendeten und eigenständig Filme produzierten. Zusammen mit dem Zeichner Ub Iwerks entwickelten sie Zeichentrickfilme um die Figur Mickey Mouse, die ihren ersten Auftritt 1928 in dem Film *Steamboat Willie* hatte (»Walt Disney lieh seine eigene Stimme der Mickey Mouse in *Steamboat Willie*, dem ersten Disney-Tonfilm«, Stern 1979, S. 21). Um die hohen Produktionskosten abdecken zu können, entwarfen die Disney-Brüder zusätzlich eine größere Anzahl von Lizenz-Artikeln zu den Filmen, sodass Spielzeug, Puppen, Comics und Bücher von Mickey Mouse im Handel erworben werden konnten (vgl. Wasko 2001a, p. 10ff.). Darüber hinaus schlossen sie mit *Columbia Pictures*, *Radio-Keith-Orpheum Pictures Inc.* und *United Artists* Vertriebsabkommen über ihre Filme. Die Cartoons über Mickey Mouse wurden binnen kurzer Zeit in der ganzen Welt ausgestrahlt, und Fans versammelten sich samstäglich in den Kinos, um die Filme gemeinsam zu schauen. Es bildete sich der sogenannte »Mickey Mouse Club« und »by 1932, there were one million members worldwide of the Mickey Mouse Club, which also served to promote the Disney cartoons and merchandise« (ebd., p. 11).

Die Disney-Brüder zählten mit ihrer Produktionsfirma nicht nur zu den ersten, die mit der Etablierung des Tonfilms im Jahr 1927 Bild und Ton zusammen-

22 Obwohl Roy Disney im Unternehmen wichtige Positionen innehatte, wird der Name »Disney« stets nur mit seinem Bruder Walt in Verbindung gebracht, der bis heute auch der alleinige Namensträger des Konzerns ist (»The history of the Disney company has almost always been the story of Walt Disney« (Wasko 2001a, p. 6).

fürten und somit auch für das Genre »Film-Musical« relevante Entwicklungen vollzogen, sondern sie nutzten auch sehr früh die Möglichkeit von Technicolor, die dem Zeichentrickfilm ein volles Farbenspektrum auf der Leinwand ermöglichte (vgl. ebd., p. 220). So war auch die Zeichentrickserie *Silly Symphonies* »a series of short films that experimented with sound, music, and images to create moods and emotions« (ebd., p. 11). Aufgrund des großen Erfolges der Mickey-Mouse-Filme kreierten die Disney-Brüder weitere Figuren und schützten auch Minnie Mouse, Pluto, Goofy, Donald Duck und Co. markenrechtlich und verdienten so zusätzlich Geld mit Lizenzen (»the popularity of Disney's products and characters was instantaneous and unmistakable, not only in the U.S.A. but also in other countries«, Wasko 2001b, p. 15).

1935 – 1941: Die Etablierung in Hollywood

Aufgrund des internationalen Erfolges der Mickey-Mouse-Filme expandierte *The Walt Disney Studio* zu einem Unternehmen, das Mitte der 1930er-Jahre bereits über 200 Angestellte in den Bereichen Produktion, Aufnahmetechnik, Warenhandel sowie Rechte und Lizenzen beschäftigte. 1937 brachten die Disney-Brüder den ersten Zeichentrickfilm in Spielfilmlänge in die Kinos. Mit *Snow White and the Seven Dwarfs* gelang ihnen ein Welterfolg. Dieser Film »was an immediate hit, setting attendance records around the USA, with box office grosses of \$8.5 million within the first three month of release« (Wasko 2001a, p. 14).

Jährlich brachten die Disney-Brüder 20 bis 25 Kurzfilme sowie Zeichentrickfilme in Spielfilmlänge heraus, sodass sie mit den fünf größten Filmproduktionsgesellschaften in Hollywood (*Big Five*) konkurrieren konnten (»Never one of the major studios [in Hollywood], the Disney brothers built a reputation for quality animation, utilizing cutting-edge technological developments such as sound and color«, Wasko 2001b, p. 15). Die bekanntesten Filme jener Zeit waren *Pinocchio* (1940), *Fantasia* (1940) und *Dumbo* (1941). Walt Disneys Ziel war es, ein großes Publikum zu erreichen und dieses mit Musik, Humor, Tanz und heldenhaften Melodramen zu unterhalten (»Above all, Disney was committed to mass culture«, Wasko 2001a, p. 13).

Die Produktionsfirma wurde als »Fun Factory« bezeichnet, jedoch entsprachen die dortigen Arbeitsbedingungen keineswegs diesem Bild (vgl. ebd., p. 15). Aufgrund von unlauteren Arbeitspraktiken und Lohnkürzungen kam es in Zei-

ten der Wirtschaftskrise zu Auseinandersetzungen und Streiks, weshalb die Produktionsfirma 1941 für neun Monate schließen musste. Walt Disney besann sich in diesen Unruhen noch stärker auf seine konservativen Werte wie Patriotismus und Arbeitsmoral und brachte seine Anti-Kommunistische Haltung zum Ausdruck, in dem er die *Motion Picture Alliance for the Preservation of American Ideal* mit gründete, die u.a. *Hollywood's Black List* (eine Namensliste mit mutmaßlichen Kommunisten_innen, denen in der Filmindustrie keine Arbeitsstellen angeboten werden durften) anlegte (vgl. ebd.)

1941 – 1945: Disney im zweiten Weltkrieg

Während des Zweiten Weltkrieges musste der Disney-Konzern viele seiner geplanten Kinoproduktionen einstellen. Lediglich Filme, die von der Regierung in Auftrag gegeben worden waren, wurden produziert. Dabei handelte es sich um *military training films, aircraft identification films, educational films* und *propaganda films* (vgl. ebd. p. 19). Nach dem Angriff der Japaner auf Pearl Harbour nahmen Soldaten der US Armee die Disney Studios in Los Angeles für acht Monate ein, um dort Lager zu errichten. Lediglich der Kinofilm *Bambi* war ein erfolgreicher Kino-Film jener Zeit, der 1942 in die Kinos kam. Da dieser keine großen Einnahmen verzeichnete (erst Jahre später wurde er zu einem der erfolgreichsten Disney-Filme aller Zeiten), erlebte der Disney-Konzern in den Kriegsjahren große finanzielle Schwierigkeiten (vgl. ebd., p. 20).

1945 – 1961: Nachkriegsjahre und die Etablierung des Fernsehens

Die Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg waren von dessen Belastungen gezeichnet, sodass sich der Konzern nur langsam regenerierte. *The Walt Disney Studio* ging dazu über, anstelle von Zeichentrickfilmen Realfilme zu produzieren (»Live-action productions also became more profitable than animation (...) 63 live-action films produced by Disney over the next 16 years«, ebd.). Filme wie *Song of the South* (1946) oder *Treasure Island* (1950) liefen mit großem Erfolg in den Kinos. Erst in den 1950er-Jahren ging der Konzern wieder dazu über, Zeichentrickfilme zu produzieren. *Cinderella* (1950), *Alice in Wonderland* (1951), *Peter Pan* (1953), *Lady and the Tramp* (1955), *Sleeping Beauty* (1959) und *One Hundred and One Dalmatians* (1961) konnten die Erfolge der 1940er-Jahre wieder aufgreifen.

Die Etablierung des Fernsehens in den 1950er-Jahren machte, wie bereits in Kapitel 3.2.2 aufgegriffen, das Medium Kino zusehends sekundär (»Television was becoming the hot, new medium, with 90 percent of American homes having sets by 1960«, ebd.). Film und Unterhaltung konnten die US-Amerikaner_innen von diesem Zeitpunkt an zuhause empfangen, und Hollywoods Produktionsfirmen hatten Schwierigkeiten, auf diese Entwicklung zu reagieren. Walt Disney hingegen erkannte als einer der ersten das Potenzial des Fernsehens und verkaufte sowohl Filme als auch eigens produzierte Fernsehserien (unter anderem *Disneyland*) an die *National Broadcasting Company* (NBC) und die *American Broadcasting Company* (ABC): »Disney certainly deserves credit for moving into television when it finally became established in the early 1950s and for recognizing it's potential value in promoting and diversifying the film business« (ebd., p. 20f.). Durch die Kooperation mit der ABC gelang es Walt Disney, seine Vision von einem Freizeitpark für Kinder und Erwachsene zu realisieren. Das Hörfunk- und Fernsehsendernetz übernahm die Kosten für den Bau in Anaheim, Kalifornien. *Disneyland* (benannt nach der gleichnamigen Serie auf ABC) wurde 1955 eröffnet (»In addition to providing financial backing, *Disneyland*, the television series, became a terrific promotional vehicle for the park, even before it opened. The show was organized around the same four divisions as the park«, ebd., p. 21).

Im gleichen Jahr strahlte ABC die Kindershow *The Mickey Mouse Club* aus, die täglich im Nachmittagsprogramm gesendet wurde und große Popularität erreichte. Darüber hinaus wurde die Verleih- und Vertriebsfirma *Buena Vista Distribution* gegründet, sodass Disney-Filme von nun an firmenintern vertrieben werden konnten (»the move into distribution signaled the Disney company transition from a marginal independent film company to one of the Hollywood majors«, ebd., p. 22). Die Filme wurden nicht nur innerhalb der USA, sondern international vertrieben, so dass »by 1954, it was estimated that one third of the world's population had seen at least one Disney film« (ebd.).

1965 – 1971: Epcot und der Tod der Brüder

1965 wurde ein zweiter Themenpark in Orlando, Florida gebaut: *Walt Disney World*. Dieser sollte unter anderem eine *Experimental Prototype Community of Tomorrow* (Epcot) beinhalten und ursprünglich eine Modellstadt werden. Walt Disneys Idee, eine nach seinen Vorstellungen lebende Gesellschaft inner-

halb des Parks zu integrieren, wurde jedoch nie verwirklicht. Die Eröffnung des Parks im Jahr 1971 erlebte Walt Disney nicht mehr. Er starb am 15. Dezember 1966 an Lungenkrebs. Sein Bruder Roy starb nur fünf Jahre später (»Roy Disney saw Walt Disney World open in October 1971 but died a few month later«, ebd., p. 30). Er erlebte noch den Erfolg des Films *The Jungle Book* (1967).

1971-1990: Die Umstrukturierung des Konzerns

Walt und Roy Disney haben schon früh Strategien für das Fortbestehen ihres Konzerns nach ihrem Ableben entwickelt:

»The company had developed a diversified foundation by the 1960s, with the Disney brand firmly established in a wide range of film products (live action and animation), as well as television, theme parks, and merchandising. The Disney firm also benefited from a policy of releasing its popular (already amortized) feature films every year, thus reaping additional profits with minimal additional expenditures« (ebd., p. 30).

Die neue Führungsriege verlegte in den ersten Jahren den Schwerpunkt des Konzerns auf Immobilien und Freizeitanlagen. Durch diese Schwerpunktsetzung verzeichneten viele der in dieser Zeit produzierten Filme schwache Einnahmen. Ausnahmen waren die Zeichentrickfilme *Robin Hood* (1973) und *The Fox and the Hound* (1981) (vgl. ebd.). Um die finanzielle Lage des Konzerns zu verbessern, wollte der Konzern sich nicht mehr nur auf Filme speziell für Kinder bzw. Familien konzentrieren, sondern auch Filme produzieren, die die Zielgruppe der Erwachsenen ansprechen und nicht dem typischen Disney-Charakter entsprachen. So wurde 1984 die Filmproduktionsfirma *Touchstone Pictures* gegründet, die unter anderem den Film *Dead Poets' Society* (1989) hervorbrachte. Des Weiteren expandierte der Disney-Konzern in die TV-Branche, indem 1983 der Sender *Disney Channel* auf Sendung ging (vgl. ebd., p. 30f.). Die Bemühungen, an die Erfolge von Walt und Roy Disney anzuknüpfen, schlugen fehl, sodass eine Firmenübernahme drohte. *Bass Brothers Enterprises* investierten im Jahre 1984 knapp 500 Millionen Dollar und kauften den Konzern von der Übernahme frei. Aufgrund des Anteils von 25 Prozent der Disney-Aktien konnte *Bass Brothers Enterprises* selbsttätig eine neue Geschäftsleitung zusammenstellen, die sich aus ehemaligen Führungspersonen von *Paramount Pictures* und *Warner Brothers* zusammensetzte. Dem »Team Disney« mit Michael Eisner als Vorsitzendem gelang es, den Disney-Konzern wieder erfolgreich und profitabel zu machen (vgl. ebd., p. 34). Sie änderten den

Namen in *The Walt Disney Company* um und eröffneten 1987 in Glendale, Kalifornien den ersten von aktuell über 350 *Disney Stores*, in denen Produkte des Konzern erworben werden können (vgl. ebd.).

Die 1990er-Jahre: Die Disney Dekade

Aufbauend auf dem Fortschritt und Wachstum des Unternehmens vollzog das Team Disney in den 1990er-Jahren viele Weiterentwicklungen:

»As with the other major Hollywood companies, Disney's expansion did not depend solely on motion pictures, but on a wide array of business activities in which the new management team aggressively exploited the Disney brand name, as well as diversifying outside the traditional Disney label« (ebd., p. 34).

So nahm die Geschäftsleitung Neuauflagen der klassischen Disney-Filme vor, passte Figuren der Zeit an, erhöhte Eintrittspreise für die Themen-Parks, entwickelte neue Technologien wie beispielsweise Computer-Animationen und ging weltweite Kooperationen ein (unter anderem mit General Motors, McDonald's und Delta Airlines). Auch die Produktionsbereiche wurden deutlich erweitert und unter anderem mit Radiostationen, einer eigenen Plattenfirma, Zeitschriften, Computerspielen, Internetauftritten und einer eigenen Kreuzfahrtschiffflotte (*Disney Cruise Lines*) ergänzt (vgl. ebd., p. 34ff.; vgl. auch Giroux/Pollock 2010, p. 25). Des Weiteren kamen in den 1990er-Jahren die Filmstudios *Hollywood Pictures* und *Caravan Pictures* sowie die Produktionsfirma *Merchant Ivory* hinzu, deren Filme, ebenso wie *Touchstone Pictures*, ein älteres Publikum ansprachen (»These moves extended the Disney film empire into markets for adult and foreign films, again providing diversitification beyond the family-oriented market«, Wasko 2001b, p. 19). Die Filmproduktions- und Verleihgesellschaft *Miramax* kaufte der Disney-Konzern 1993 auf und produzierte unter diesem Label Filme wie *Pulp Fiction* (1994) oder *The English Patient* (1997).

Mit der Gründung und Übernahme der genannten Produktionsfirmen konnte der Disney-Konzern wieder mit den großen Filmproduktionsgesellschaften in Hollywood konkurrieren (»Disney has regularly led the Hollywood majors on overall box-office revenues«, ebd).

Ein weiterer neuer Sektor waren Theaterinszenierungen auf der Grundlage der erfolgreichsten Zeichentrickfilme. So ging 1994 *Beauty and the Beast* an den Broadway gefolgt von *The Lion King* (1997) (vgl. Wasko 2001a, p. 47).

Mitte der 1990er-Jahre musste der Konzern einige Verluste bewältigen (u.a. durch den Freizeitpark in Paris (*Euro Disney*),²³ der hohe Verluste einbrachte) (vgl. eb., p. 36f.). 1995 konnte sich der Konzern unter anderem durch die Übernahme des Fernseh- und Hörfunknetzwerkes »Capital Cities/ABC« regenerieren (»The move greatly enhanced the company's position in television, sports programming, and international marketing, as well as adding publishing and multimedia to it's operations«, ebd., p. 37). Erfolge konnten auch durch den eigenen Radiosender erzielt werden. *Radio Disney*, »a live, music-intensive radio network for children debuts, offering fun, high-energy entertainment and family-oriented programming for kids under the age of 12« (The Walt Disney Company Fact Book 2005, p. 87), ging am 18. November 1996 auf Sendung.

Ende der 1990er-Jahre konnte das Unternehmen auf viele erfolgreiche Kino-Produktionen zurückblicken. Darunter waren unter anderem die Zeichentrickfilme *Beauty and the Beast* (1991), *Aladdin* (1992), *The Lion King* (1994), *Pocahontas* (1995), *The Hunchback of Notre Dame* (1996), *Hercules* (1997), *Mulan* (1998) oder auch *Tarzan* (1999). Erfolgreiche Realfilme dieser Dekade waren unter anderem *Pretty Woman* (1990), *Sister Act* (1992), *The Three Musketeers* (1993), *101 Dalmatians* (1996), *Flubber* (1997), *Air Force One* (1997), *Shakespeare in Love* (1998) und *Armageddon* (1998) (vgl. Miramax: Our Film o.J., o.S.; vgl. The Walt Disney Studios: Touchstone Pictures o.J., o.S.; vgl. Disney Movies List: List of Disney Movies o.J., o.S.). Mit dem Film *Toy Story* (1995) reagierte der Konzern auf »the beginning decline of the Disney two-dimensional animation renaissance« (Giroux/Pollock 2010, p. 100) und produzierte mit den *Pixar Animation Studios* (die 2006 aufgekauft wurden) eine Reihe von Animationsfilmen (»Disney announces an agreement with Pixar to create five animated films over the next 10 years including *A Bug's Life* (1998), *Monsters, Inc.* (2001), *Finding Nemo* (2003), *The Incredibles* (2004) and *Cars* (2006)«, The Walt Disney Company Fact Book 2005, p. 87).

Innerhalb eines Jahrzehnts hat Disney seine Einnahmen von knapp sechs Millionen Dollar (1990) auf mehr als 25 Millionen Dollar (2000) erhöhen können und etablierte sich »as one of the dominant media and entertainment powerhouses in the U.S.A. and the world« (Wasko 2001b, p. 17).

23 Heute unter dem Namen *Disneyland Paris*.

3.3.2 Die Walt Disney Company im 21. Jahrhundert

»Allied with Apple Inc., and the Sony Corporation, the Walt Disney Company is an important model of the multimedia conglomerate in the digital age as well as the new face of corporate power at the beginning of the new millennium«

(Giroux/Pollock 2010, p. 25).

Der Konzern schloss nach der Jahrtausendwende nahtlos an die erfolgreiche Disney Dekade von 1990 an, und das jährliche Einkommen des Konzerns stieg kontinuierlich (»The Disney brand continues to cross international borders, and Disney products continue to be interpreted as ›universal‹«, Wasko 2001a, p. 100). Die erfolgreichsten Kinofime waren die Zeichentrickfilme *The Emperor's New Groove* (2000) und *The Princess and the Frog* (2009) (vgl. Giroux/Pollock 2010, p. 123) sowie der Mix-Film *Enchanted* (2007) (»as the location of a magical portal between the two-dimensional land of Disney animation and the real life«, ebd., p. 95), die Animationsfilme *Monsters Inc.* (2001), *Finding Nemo* (2003) und *Cars* (2006) sowie die Realfilme *Pearl Harbor* (2001), *Bridget Jones's Diary* (2001), *Pirates of the Caribbean* (2003/2006/2007), *The Chronicles of Narnia* (2005/2008/2010) und *Prince of Persia* (2010).

Aber auch in anderen Produktbereichen verzeichnete der Disney-Konzern einen großen Erfolg:

»Walt Disney Records released the soundtrack to the smash hit *Tarzan* in 1999, which received a Grammy for Best Soundtrack Album of the Year in 2000. Phil Collins' song, *You'll Be In My Heart*, won both an Academy Award and a Golden Globe Award for Best Original Song. The soundtrack for *Fantasia/2000* was another major hit for Walt Disney Records, and has remained in the top five of the Billboard Traditional Classics chart since its release in December 1999« (The Walt Disney Company: Annual Report 2000, p. 30).

Auch durch die Rundfunkanstalt ABC konnten weitere Gewinne registriert werden (»Last season, *Who Wants to Be a Millionaire* quickly became part of American culture and helped catapult ABC to number one in both total viewers and adults 18–49«, ebd., p. 33; Herv. i.O.).

Im Jahr 2000 erweiterte der Disney-Konzern seine pädagogischen Produktangebote um die Zielgruppe der Kleinstkinder (»In 2000, Disney purchased the Baby Einstein Company (...) a line of multimedia products and toys designed to entertain and educate toddlers and infants as young as three month old«, Giroux/Pollock 2010, p. 59f.).

Im selben Jahr wurde der *Disney Channel* in Ländern außerhalb der USA in das TV-Programm mit aufgenommen (unter anderem in Deutschland, vgl. Wasko 2001b, p. 20).

Darüber hinaus erstand Disney nicht nur *The Muppets* (vgl. The Walt Disney Company: Fact Book 2005, p. 80). Im Jahr 2005 wurde auch *The Mighty Ducks*, das Eishockey-Team von Anaheim, Kalifornien, aufgekauft (vgl. ebd., p. 54). Im selben Jahr eröffnete in Hong Kong der erste Freizeitpark von Disney (*Hong Kong Disneyland*), und auf *Disney Channel* lief der erste sendereigene Zeichentrickfilm (*Kim Possible: So the Drama*, vgl. ebd., p. 17).

Am 1. Oktober 2005 ging Michael Eisner als leitender Geschäftsführer in den Ruhestand und Bob Iger trat seine Nachfolgerschaft an. Abkommen mit *Apple* und die Übernahme des Filmstudios *Pixar* sowie des indischen Fernsehsenders *Hungama TV* folgten (vgl. ebd.). Weitergehend führte der Konzern neue TV-Serien ein (»start with five shows, including ABC's *Desperate Housewives* and *Lost*, as well as the ABC drama *Night Stalker*, and two Disney Channel shows, *That's So Raven* and *The Suite Life of Zack & Cody*«, ebd., p. 19).

Am Broadway fand 2006 die Musical-Premiere von *Tarzan* statt, und auf dem *Disney Channel* ging die TV-Serie *Hannah Montana* auf Sendung (»*Hannah Montana* debuts on Disney Channel with the highest household ratings ever for a series premiere on any kid-targeted cable network since 1999«, The Walt Disney Company Fact Book 2006, p. 12).

Diese und auch andere Serien (z.B. *The Suite Life of Zack and Cody*, *That's so Raven* oder *Wizards of Waverly Place*) sollten eine neue Zielgruppe erreichen: die Tweens (»Disney in the new millennium has been at the forefront of the multimedia conglomerates now aggressively marketing products for (...) tweens (kids age eight to twelve)«, Giroux/Pollock 2010, Preface). Es folgten *Disney Channel Original Movies* wie *High School Musical* im Jahr 2006 (vgl. The Walt Disney Company Fact Book 2006, p. 12) oder *Camp Rock* im Jahre 2008 (vgl. The Walt Disney Company Fact Book 2008, p. 10).

Wie schon in den 1940er- und 1950er-Jahren war eine erneute Verschiebung von Zeichentrickfilmen hin zu Realfilmen zu verzeichnen. »As of October 3, 2009, The Walt Disney Company had released domestically 949 full-length live-action features, 83 full-length animated features, approximately 548 car-

toon shorts and 53 live action shorts« (The Walt Disney Company: Fact Book 2009, p. 6).

Im Jahr 2009 wollte Disney sich speziell auf die Zielgruppe der Jungen zwischen sechs und 14 Jahre fokussieren, die bisher wenig als Rezipienten in Erscheinung getreten ist. So kaufte Disney *Marvel Entertainment* auf. »Given Disney's desire to expand into boys' culture, the company's 2009 announcement that it had purchased Marvel Entertainment Inc. came as no surprise« (Giroux/Pollock 2010, p. 85). Ein Jahr später kaufte Disney den Spieleentwickler *Playdom Inc.* ein, der zahlreiche Spiele auf sozialen Online-netzwerken betreibt, und knüpfte an seinen kurz zuvor getätigten Kauf von *Tapulous* an, »a leading developer of music games for the iPad, iPhone, and iPod Touch« (The Walt Disney Company: Fact Book 2010, p. 17.).

Insgesamt brachte der Disney-Konzern zwischen 2005 und 2010 durchschnittlich 25 Filme pro Jahr in die Kinos und veröffentlichte jährlich im Durchschnitt 64 DVDs. Marketing-Analysen hielten fest, dass »consumers around the world spent about 13 billion ›person-hours‹ per year in contact with Disney's various brands« (Giroux/Pollock 2010, p. 19).

Zu der *Walt Disney Company* gehören aktuell elf Themen-Parks, 43 Ferienorte in Nordamerika, Europa und Asien sowie vier Kreuzfahrtschiffe und eine eigene Insel in der Karibik (vgl. The Walt Disney Company: Fact Book 2012, p. 8ff; vgl. auch The Walt Disney Company: Company Overview o.J., o.S.; vgl. auch Disney Cruise Line o.J., o.S.). Zum Bereich »Media Networks« gehören unter anderem die Mediennetzwerke *ESPN*, *Disney Channel Worldwide*, *ABC Family*, *SoapNet* und *A&E/Lifetime*. Der *Disney Channel* wurde im Jahr 2011 in insgesamt 30 Ländern ausgestrahlt (vgl. The Walt Disney Company: Fact Book 2012, p. 12ff.).

Produziert werden Filme in den *Walt Disney Studios*, *Walt Disney Animation Studios*, *Pixar Animation Studios*, *Disneynature* und *Marvel Studios*. Hinzu kam die Übernahme von *Lucasfilm* (»Disney agrees to acquire Lucasfilm Ltd, including Star Wars franchise. The acquisition is completed on December 21, 2012«, ebd., p. 16).

Zur *Disney Music Group* gehören die Plattenlabel *Walt Disney Records* und *Hollywood Records*, die unter anderem die Jonas Brothers, Demi Lovato und Miley Cyrus unter Vertrag haben (vgl. Disney Music o.J., o.S.). Die

Theateraufführungen *Disney on Broadway*, *Disney On Ice* und *Disney Live!* werden von der *Disney Theatrical Group* geführt und bieten Shows wie beispielweise *The Lion King* und *Mary Poppins* am Broadway an (vgl. The Walt Disney Company: Fact Book 2012, p. 6ff). Die seit den 1930er-Jahren lizenzierten Produkte von Disney sind auch weiterhin eine der Haupteinnahmequellen des Konzerns, die in den rund 350 *Disney Stores* alleine in Nordamerika und Europa sowie in vielen Kaufhäusern und auf den 14 Internetseiten erstanden werden können (vgl. Disney Careers: About the Disney Stores o.J., o.S.; vgl. auch Wasko 2001b, p. 22; vgl. auch The Walt Disney Company Fact Book 2012, p. 6ff.). Der Profit des Disney-Konzerns im Jahr 2012 belief sich auf das Achtfache des Vergleichswerts zum Ende der Disney Dekade. Aktuell arbeiten rund 166.000 Mitarbeiter_innen beim Disney-Konzern (vgl. Institut für Medien- und Kommunikationspolitik o.J., o.S.).

Die Marktbeherrschung und der globale Einfluss des Konzerns auf multimedialer Ebene sollten in diesem Kapitel deutlich gemacht werden.

3.3.3 Strukturen und Charakteristika von Disney-Filmen

»Yet the company is a special case because of its distinctive brand name, which is associated around the world with childhood, family, fantasy and fun«

(Wasko 2001b, p. 3).

Disneys Produkte, allen voran die Zeichentrick- und Animationsfilme, werden häufig als repräsentativ für das gesamte Unternehmen betrachtet (vgl. Giroux/Pollock 2010, p. 113). Einhergehend mit den Charakteren, den dort vermittelten Werten und Normen sowie den wiederkehrenden Themenbereichen der Filme wird daran eine Struktur deutlich, die in der Literatur als *Classic Disney* titulierte wird:

»It is possible, therefore, to identify something called ›Classic Disney‹, which refers to the company's animated films, cartoons, and some live-action films, plus the stable of characters which emerge from these productions, as well as the consistent set of themes and values that generally represent ›Disney‹ to the general public and critical analysts«
(Wasko 2001a, p. 110).

Viele Disney-Filme eint eine gleichartige Handlung und ein festgelegtes Figureninventar. Die Geschichten basieren häufig auf europäischen Märchen (z.B. Schneewittchen (*Snow White and the Seven Dwarfs*), Aschenputtel (*Cinderel-*

la) oder Dornröschen (*Sleeping Beauty*), in denen anthropomorphisierte Tiergestalten die Hauptakteure_innen sind.

»The Classic Disney style came to be typified by light entertainment, punctuated with a good deal of music and humor which revolved mostly around physical gags and slapstick, relying heavily on anthropomorphized (human-like), neotenized (childlike) animal characters« (ebd., p. 111).

Die Handlungen basieren häufig auf Liebesgeschichten und sind mit Humor, Musik und Tanz angereichert. Ein ebenso konstanter Bestandteil ist die Moral, die meist am fröhlichen Ende des Films zum Ausdruck kommt. Disney-Produktionen übernehmen dabei die Märchen-Vorlage nicht vollständig, sondern geben den Filmen eine eigenständige Disposition, die stark auf der amerikanischen Herkunft der Produktionsfirma basiert (»stories and characters typically go through a process of *Disneyfication*, which involves sanitization and Americanization«, ebd., p. 113; Herv. K.v.B.). Darüber hinaus folgen Disney-Filme dem spezifischen Erzählstrang, dessen sich viele Filmstudios in Hollywood bedienen. So sind die Geschichten in gegenwärtige, aber dennoch fremde Umgebungen eingebettet, in denen sich die Hauptfigur(en) beweisen müssen und vor Herausforderungen gestellt werden (vgl. ebd., p. 117). Sie überwinden diese Widerstände im Lauf der Geschichte und erreichen am Ende ihr Ziel. Die Hauptcharaktere sind dabei stets gutaussehend und attraktiv und kommen aus einem gutsituierten Elternhaus. Die Bösewichte, die die Held_innen vor Hindernisse stellen, sind häufig das genaue Gegenteil (»In *The Little Mermaid*, for example, the villainous Ursula, an obese black and purple squid, oozes with evil and irony, while the mermaid heroine, Ariel, appears as a cross between a typical rebellious teenager and a Southern California fashion model«, Giroux/Pollock 2010, p. 101).

Neben den Held_innen und den Bösewichten gibt es oftmals das Liebesobjekt, das häufig das Ziel der Held_innen ist, die Sidekicks, die durch ihren Humor Spannungen lösen und oftmals in Gestalt von Freunden erscheinen, die Handlanger_innen der Bösewichte (*Henchmen*) und die Mentor_innen, die den Held_innen dazu verhelfen, die Hindernisse zu überwinden (vgl. ebd. p. 115f.). Ein weiteres wiederkehrendes Motiv ist der Sieg des Guten über das Böse und der Zusammenhalt in der Familie oder dem Freundeskreis. Auch wenn in vielen Disney-Filmen nur ein Elternteil präsent ist, wird dem Wert Familie eine besondere Funktion zugeschrieben (»while the ›sanctity of the family‹ is said

to be a dominant theme in Disney features, ironically, few complete families are presented«, Wasko 2001a, p. 116). Die Abwesenheit des Vaters oder der Mutter wird logisch in die Handlung eingebettet, da hierdurch häufig die Heldenreise initiiert wird (vgl. Giroux/Pollock 2010, p. 108).

Weitergehend werden die Werte Individualismus, Arbeitsmoral und Optimismus, aber auch Fantasie, Magie, Imagination, Realitätsflucht, Unschuld, Romantik und Fröhlichkeit als klassische Disney-Merkmale bezeichnet (»The worlds created in Classic Disney represent a wholesomeness and innocence that somehow seem foreign to the world in which we actually live« , ebd., p. 118). Diese Wertmaßstäbe werden auch in den sogenannten *Business and Ethic Standards der Walt Disney Company* deutlich (vgl. ebd.). In ihren *Standards of Business Conduct* listet die Firma Wertmaßstäbe auf, die sich sowohl an die Mitarbeiter_innen des Konzerns als auch an dessen Produkte richten (vgl. *The Walt Disney Company: Standards of Business Conduct 2012*, p. 2). Neben Integrität, Ehrlichkeit, Vertrauen und Respekt werden auch faires Verhalten und Zusammenhalt als relevante Werte bezeichnet (»these define not only the operating principles of our Company, but also the spirit of our diverse global workforce and how we function«, ebd., p. 1). Weitere Werte, die in dem Dokument als Richtlinien deklariert sind, sind beispielsweise der Glaube an sich und seine Fähigkeiten, aber auch Diversität. Darunter wird eine gleichberechtigte Behandlung aller Mitarbeiter_innen unabhängig von beispielsweise Geschlecht, Hautfarbe oder sexueller Orientierung verstanden (vgl. ebd., p. 41). Dadurch wird deutlich, dass der Disney-Konzern diese Wertmaßstäbe nicht nur an seine Produkte, sondern an das gesamte Unternehmen stellt (vgl. Abb. 3, S: 46).

Abbildung 3: Die Disney-Betriebskultur

- **Innovation**
 - We are committed to a tradition of innovation and technology.
- **Quality**
 - We strive to set a high standard of excellence.
 - We maintain high-quality standards across all product categories.
- **Community**
 - We create positive and inclusive ideas about families.
 - We provide entertainment experiences for all generations to share.
- **Storytelling**
 - Timeless and engaging stories delight and inspire.
- **Optimism**
 - At The Walt Disney Company, entertainment is about hope, aspiration and positive outcomes.
- **Decency**
 - We honor and respect the trust people place in us.
 - Our fun is about laughing at our experiences and ourselves

Quelle: The Walt Disney Company: Disney Careers: Culture and Diversity o.J., o.S.

Auch wenn die genannten Werte und Normen, die oftmals auch als typisch amerikanisch deklariert werden (vgl. Wasko 2001a, p. 117, vgl. auch p. 224), nicht nur stellvertretend für Disney-Filme stehen, sondern auch in vielen Filmen unterschiedlicher Produktionsfirmen vorkommen, so sind sie doch ein widerkehrendes stilistisches Mittel der Filme des Disney-Konzerns.

Disney-Filme, die unter einem anderen Namen vertrieben werden (z.B. *Touchstone Pictures*), werden nicht unmittelbar mit den oben genannten klassischen Zuschreibungen in Verbindung gebracht. Dennoch können auch diese Filme als typisch Disney gelten.

»There are other Disney-produced or distributed products that may not immediately come to mind as »Disney«, but nevertheless include many of the Classic Disney characteristics. Examples might include some of Disney's television productions« (Wasko 2001a, p. 110).

Kritik

Über den Medienkonzern *The Walt Disney Company* sowie über dessen Produkte und über den Gründer des Unternehmens, Walt Disney, gibt es in der Literatur vielfältige Kritik, die sowohl ablehnend als auch zusprechend ist. Wurden Walt Disney und seine Produktionsfirma in den 1930er- und 1940er-Jahren noch fast ausschließlich positiv bewertet (vgl. ebd., p. 125), verlagerte sich der Fokus ab dem zweiten Weltkrieg stark auf negative Aspekte. So wird beispielsweise Walt Disney einer anti-semitischen Haltung bezichtigt, die sich auch in seinen Filmen widerspiegeln (vgl. Achenbach 2012, o.S.)

Seit Mitte der 1990er-Jahre steht der Konzern stark in der Kritik, den Fokus ausschließlich auf den Profit zu legen. So werden beispielsweise die Produktionen vermehrt ins Ausland verlagert, um Kosten zu sparen (»Disney takes advantage of chances to make its products outside the USA, where labor is cheaper and operational costs are lower«, Wasko 2001a, p. 100). Oftmals würden Disney-Produkte vor allem in Dritte-Welt-Ländern hergestellt, »where workers are paid poverty-level wages and often work in inhumane conditions« (ebd., p. 101). So bekam der Konzern im Jahr 2006 z.B. einen *Public Eye Award* für die Verletzung von Arbeits- und Menschenrechten bei der Produktion seiner Merchandise-Artikeln (vgl. *Public Eye Award* 2006, o.S.). Auch die aggressiven Marketing-Strategien, schon die jüngsten Rezipienten_innen an Disney-Produkte zu binden und diese in ihrem Kaufverhalten zu beeinflussen, stehen in der Kritik (vgl. Giroux/Pollock 2010, p. 3).

Ein weiterer Diskussionspunkt ist der Rassismusvorwurf gegenüber Disney-Filmen (vgl. Wasko 2001a, p. 139ff.). So seien die Hauptfiguren überproportional Weiß²⁴ und hätten einen europäischen²⁵ bzw. europäisch-amerikanischen Hintergrund, während Afro-Amerikaner_innen oder Menschen mit einem asiatischen, arabischen, hispanischen oder amerikanisch-indianischen Hintergrund weitaus seltener in den Filmen vorkämen. Darüber hinaus würden nicht-Weiße oft in diskriminierender Weise dargestellt und verkörperten überdurchschnittlich häufig böse Charaktere. So zum Beispiel in *The Lion King*: »[P]roblems were revealed, however, with the portrayal of three ›hooligan hyenas‹, definitely recognizable as Black and Hispanic characters lurking about in a jungle version of a ghetto« (ebd., p. 141).

Darüber hinaus sind Disney-Filme einem Sexismus-Vorwurf ausgesetzt, denn sie »reflect sexist conceptualizations of women and their roles in society« (ebd. p. 132). So würden die weiblichen Rollen, allen voran die Hauptcharaktere, auf ihre Schönheit und ihre sexuellen Reize reduziert und als schwach und von männlichen Rollen als beschützungswürdig dargestellt werden, während der Intellekt oder andere Fähigkeiten und Fertigkeiten der Frauen eine untergeordnete Rolle spielten (vgl. Towbin et al. 2004). So lebten weibliche Figuren in Disney-Filmen »in male-dominated worlds, and ultimately find fulfillment

24 Zur Schreibweise von »Schwarz« und »Weiß« s. Fußnote 36, S. 68.

25 Die Begrifflichkeiten habe ich aus Vincent E. Fahertys Studie (2001) übernommen (vgl. Kapitel 3.5.1).

through their romantic-relationships with Prince Charming. Disney heroines are always beautiful, shapely, and often sexually attractive« (ebd., p. 116).

Während die eine Seite diese konservative Haltung von Disney kritisiert, wird vonseiten anderer (z.B. von der »Southern Baptist Convention«) der Vorwurf geäußert, Disney gehe zu offen mit Homosexualität um und verleiße durch den *Gay Day* in den Freizeitparks oder durch die lesbische Hauptrolle in der Serie *Ellen* heteronormative Strukturen (vgl. Giroux/Pollock 2010, p. 205f.).

Zwar wird dem Konzern zusammenfassend oftmals eine unfaire, sexistische, rassistische und konservative Haltung vorgeworfen, doch kennen und konsumieren 98% der Menschen zwischen 13 und 52 Jahren in 53 Ländern dessen Produkte und bewerten diese (und auch den Konzern) größtenteils positiv (vgl. Wasko et al. 2001), wie das nachfolgende Kapitel erörtern wird. Diese positiven Perspektiven werde ich im folgenden Kapitel aufgreifen, denn »there is no question that Disney also provides a certain measure of pleasure and happiness to the countless millions who buy its products, visit its theme parks, watch its media broadcasts, play games on its websites, or see (...) Broadway production[s]« (Giroux/Pollock 2010, p. 28). Wie bereits in Kapitel 3.1 dargelegt, steht auch hier nicht die Defizitperspektive im Fokus, sondern das Potenzial des Konzerns und seiner Produkte.

3.3.4 Studien zu Disneys Rezipient_innen

»So, while audience reactions to specific Disney products or characters are certainly worth examining, it is also important to understand what audiences think about Disney, the brand«

(Wasko 2001a, p. 184).

Schon Walt Disney hat zu seinen Lebzeiten seine Filme aufgrund von Zuschauer_innen-Kritiken umgeändert und zwischen 1940 und 1960 das *Audience Research Institute* (ARI) beauftragt, Reaktionen zu Filmen zu untersuchen, um die Kosten möglichst gering zu halten und den Profit zu erhöhen (vgl. ebd., p. 186f.). In den 1990er-Jahren wurde *Statistical Research Inc.* beauftragt, Marktforschungen unter Disney-Rezipient_innen durchzuführen (vgl. ebd.). Seit 2008 hat der Disney-Konzern eine eigene Forschungsabteilung. *Disney Research* arbeitet weltweit mit Forschungsanstalten zusammen und forscht

neben Bereichen wie beispielsweise Computergrafik, Videoentwicklung, Computer Vision und Robotertechnik auch in den Verhaltenswissenschaften:

»Our unique investigations into consumer behavior often take the form of field experiments with ›real-life‹ Disney guests and customers. More recent projects have begun to shift to the intersection of technology (particularly mobile) and consumer behavior. We also study other aspects of the media consumption experience. Our goals are to enhance guest satisfaction, test new business models, and further Disney's aims around social consciousness and sustainability« (Disney Research: Behavioral Sciences 2012, o.S.).

Konzernunabhängige wissenschaftliche Untersuchungen über Disney-Rezipient_innen wurden allen voran von Michael Real in den 1970er-Jahren durchgeführt (vgl. Wasko 2001a, p. 190).²⁶ Real untersuchte an der University of California, San Diego massenmediale Einflüsse des Disney-Konzerns. So teilte er an 200 junge Erwachsene (hauptsächlich Studierende) einen Fragebogen über Disney aus. Den Fragebogen beantworteten insgesamt 192 Personen, davon 114 männlichen und 78 weiblichen Geschlechts. Das Durchschnittsalter betrug 21 Jahre. Neben dem Besuch des *Disneylands* wurden auch weitere Disney-Produkte (Filme, Cartoons, Comics, Fernsehserien, Schallplatten u.a.) konsumiert. So schauten beispielsweise 161 Personen Zeichentrickfilme, die mit großer Mehrheit mit »liked well« beurteilt wurden. 117 Personen sahen Realfilme (»Persons (are) very familiar with the full range of Disney representations, many of which are no more common in California than throughout the United States and various countries«, Real 1977, p. 49). Real wollte die Forschungshypothese prüfen, dass Disney als Massenmedium Rezipient_innen zu utopischen Vorbildern verleite:

»Disney media products attract audiences with original and often highly imaginative animations and other creative expressions. They create an inclusive environment that involves participants by offering a mixture of media, a development of universally known themes and settings and an imaginative recounting of familiar immediate human experiences« (ebd., p. 47).

Real fokussierte eine utopische und idealisierte Darstellung der vorherrschenden Kultur durch Disney-Produkte. Darüber hinaus erreichten Disney-Produkte nicht nur eine bestimmte Elite, sondern nahmen die Stellung eines Massenmediums an, das weltweit konsumiert werden kann.

»The existential experience of being in the Disney universe has touched the life of virtually every American and of hundreds of millions of others throughout the world

²⁶ Weitere Untersuchungen in dieser Zeit zu Disney-Rezipient_innen führten beispielsweise Kay Stone (1975) oder Jill May (1981) durch.

through films, television, comics, parks, records, and nearly every other medium« (ebd. p. 46).

Ein weiterer Untersuchungsgegenstand der Studie waren die moralischen Botschaften von Disney und deren Einfluss auf persönliche Werte und Ideologien der Rezipient_innen:

»This hypothesis suggests that Disney productions be taken seriously (a) as *educators*, a label that Disney was willing to accept for his role in instructing youth and adults, and (b) as *moralists*, a powerful role in ›value-free‹ atmosphere of contemporary secular society. Moral education carries with it, an *ideology* and worldview« (ebd., p. 48).

Real stellte fest, dass Disney durch seine in Produkten vermittelten Werte und Normen (wie beispielsweise Unschuld, Schönheit, Freundlichkeit oder Fröhlichkeit) einen signifikanten kulturellen Einfluss habe. Auch die Darstellung von Menschen und Ländern in einer stereotypischen und karikativen Form nehme auf diese Weise Einfluss. Seine Thesen, dass Disney als Massenmedium Rezipient_innen in Utopien verweise und durch Produkte moralisch belehre sowie Werte und Ideologien vermittele, konnten durch die Erhebung bestätigt werden.

Janet Wasko: The Global Disney Audiences Project (2001)

Janet Wasko und ihr Team von der University of Oregon und der University of Arizona bauten auf Reals Studie auf. Sie wandelten in den 1990er-Jahren seinen Fragebogen ab und befragten Rezipient_innen zum Disney-Konzern und seinen Produkten. Im Vergleich zu Real lag das Interesse des Forschungsteams nicht nur auf dem US-amerikanischen Raum, sondern sie untersuchten insgesamt 1.252 Teilnehmende aus 53 Ländern. Befragt wurden diese sowohl mit einem Fragebogen als auch singularär mit einem offenen Interview (vgl. Phillips 2001, p. 31). Darüber hinaus fanden Beobachtungen an den jeweiligen Untersuchungs-Orten bezüglich der Ausstattung mit Disney-Produkten statt. Das Ziel der Wissenschaftler_innen war es, Rezipient_innen im internationalen Vergleich zu analysieren und »to elicit a greater understanding of how Disney is perceived by users and non-users alike« (ebd.).

Die Wahl der Untersuchungspersonen fiel ebenfalls auf die Gruppe von Studierenden, da diese den Wunsch-Konsument_innen von Disney entsprechen: Sie verfügen sowohl über ein überdurchschnittliches Einkommen, sodass sie sich die Produkte leisten können, als auch über überdurchschnittlich viel Zeit, Frei-

zeitaktivitäten nachzugehen (vgl. ebd., p. 39). 58,3% der Befragten waren weiblich, 41,1% männlich; sie waren durchschnittlich 21 Jahre alt.

Das Durchschnittsalter, in dem zum ersten Mal ein Disney-Produkt konsumiert wurde, lag bei knapp fünf Jahren, wobei mit zunehmendem Alter der Kontakt geringer wurde, jedoch die Beliebtheit der Disney-Produkte stetig zunahm. Die Befragten konsumierten Filme, Fernsehprogramme, Videos, Printprodukte wie Comics und Bücher, Spielzeug, Kleidung und Schmuck, bis hin zu Besuchen der Themenparks (vgl. ebd., p. 42). Die höchste Wertschätzung erfuhren Disney-Filme und Fernsehserien (»Of those responding, 98 percent have viewed a Disney film; 79 percent have seen a Disney television program (not including the Disney Channel«, ebd.). Abbildung 4 fasst die Ergebnisse zusammen.

Abbildung 4: The Global Disney Audiences Project: Product usage by country

<i>The Global Disney Audiences Project</i>				
Table 2.1 Percentage of product usage by country (highest/lowest)				
<i>Product</i>	<i>Highest</i>		<i>Lowest</i>	
	<i>Country</i>	<i>Percentage</i>	<i>Country</i>	<i>Percentage</i>
Films	*	100	Japan	83
Disney Channel	Greece	100	Cyprus	8
TV	U.S.A.	94	Brazil	26
Rented video	Mexico	96	France	33
Bought video	U.K.	81	Korea	9
Video games	India	73	Denmark	9
Books	Slovenia	91	Greece	60
Records	U.K.	92	Brazil	23
Comic books	Greece	93	Japan	12
Magazines	Sweden	98	Brazil	7
Received gift	U.S.A./Singapore	87	Korea	55
Gave gift	U.K.	81	France	35
Disney Store	U.S.A.	96	Cyprus/Korea	24
Clothing	Cyprus	84	France	33
Jewelry	U.S.A.	36	Denmark/France	0
Mickey Mouse watch	Mexico	73	France	4
Mickey Mouse ears	U.S.A.	56	South Africa	1
Toys	Singapore	97	Korea	55
Theme parks	Japan	97	Cyprus	4

*11 of the 18 countries reported 100%

Quelle: Phillips 2001, p. 43.

Auf die Frage, welche Attribute die Rezipient_innen mit Disney assoziieren, wurden mehr als 100 Begriffe genannt. Am häufigsten kamen dabei *Fun*, *Fantasy*, *Happiness* und *Good over Evil* vor (vgl. Abb 5.).

Abbildung 5: The Global Disney Audiences Project: Given values

Table 2.2 Responses to given values, by percentage

<i>Order</i>	<i>Percentage</i>	<i>Order</i>	<i>Percentage</i>
1. Fun	95.3	11. Physical beauty	68.5
2. Fantasy	93.9	12. Technological progress	49.9
3. Happiness	88.8	13. Respect for difference	47.6
4. Good over evil	88.7	14. Patriotism	40.9
5. Magic	88.7	15. Individualism	40.5
6. Love/romance	85.1	16. Work ethic	39.2
7. Imagination	86.2	17. Patriarchy	38.8
8. Family	84.3	18. Thriftiness	24.6
9. Bravery	76.8	19. Racism	18.8
10. Optimism	76.8		

Quelle: Phillips 2001, p. 44.

Auch die Begriffe »Kindheit« oder »Kindheitserinnerungen« wurden häufig genannt. Zum einen, da Disney speziell Kinder anspricht, aber über diese Altersgruppe hinaus auch stets das Infantile beibehalten werde (vgl. ebd., p. 46f.), zum anderen verbinden viele Personen Disney-Produkte mit positiven Erinnerungen an ihre Kindheit und idealisieren somit den Disney-Konzern. »Adults are often fond of Disney for nostalgic reasons, recalling memories from childhood« (Wasko 2001a, p. 206).

Es gab unter den Befragten auch eine Anzahl von Skeptiker_innen. Diese empfanden Disney als einen globalen Konzern, der aus einer rein kapitalistischen Haltung heraus handele, um so möglichst viel Profit zu erlangen (vgl. Phillips 2001, p. 47). Es gab auch Befragte, die beiden Haltungen miteinander vereinen (»Although the respondents do not like the business of Disney, this does not stop them from liking the products produced by Disney«, ebd., p. 48). Die Wissenschaftler_innen begründen dies mit dem positiven Bild von Walt Disney und seinen Zeichentrickfilmen einerseits und mit der gleichzeitigen negativen Bewertung des Konzerns (zur Zeit der Befragung noch unter der Leitung von Michael Eisner) andererseits. Es werde zwischen den klassischen Disney-Filmen und dem aktuellen Geschehen unterschieden. So wurden beispielsweise meist nur Zeichentrickfilme genannt und kaum Filme, die nicht mit dem Disney-Label versehen sind. Darüber hinaus beantworteten die Teilnehmenden die Frage, ob Disney »uniquely American« sei, zu 49,5% mit ja. Die restlichen Befragten bezogen Disney entweder auf die westliche Welt, wiesen dem Konzern und seinen Produkten Universalität zu oder erhoben einen persönlichen

Anspruch (»Disney is ›mine««, ebd., p. 55f.). Abbildung 6 fasst diese Ergebnisse zusammen.

Abbildung 6: The Global Disney Audiences Project: Is Disney uniquely American?

Table 2.3 Percentage responses by country to Yes/No question 'Is Disney uniquely American?'

	Yes	No		Yes	No
Australia	65.8	31.6	Korea	84.0	7.0
Brazil	51.6	32.3	Mexico	53.3	6.7
Canada	30.2	27.4	Norway	65.9	17.1
Cyprus	60.0	20.0	Singapore	76.7	23.3
Denmark	68.8	31.3	Slovenia	32.4	20.6
France	41.3	52.2	South Africa	57.8	31.1
Greece	36.7	56.7	Sweden	43.1	41.4
India	45.5	50.0	U.K.	61.5	26.9
Japan	19.8	9.5	U.S.A.	48.4	33.2

Quelle: Phillips 2001, p. 44.

Zusammenfassend ergab die Studie, dass Disney-Produkte weltweit zugänglich, bekannt und beliebt sind. Des Weiteren wurden die Werte von Disney (*Fun, Fantasy, Happiness* etc.) in der ganzen Welt rezipiert. Obwohl es, wie erwähnt, auch kritische Stimmen unter den Befragten gab, ist insgesamt ein positives Bild von Disney zu verzeichnen:

»Disney remains very popular. Despite many objections – from thematic, business and cultural perspectives – the company's products remain desirable and respondents' overall level of liking is positive« (ebd., p. 56).

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass »Disney and its characters and stories are ›universal«, and not wedded to American values and ideology« (ebd., p. 3f.). Die Ergebnisse dieser Studie sind wichtig, da in der Analyse der Rezipient_innen ebenfalls die positiven Funktionen von *High School Musical* herausgearbeitet werden.

Darüber hinaus habe ich eine Modifikation dieses Fragebogens an die befragten Rezipient_innen aus Deutschland und den USA gegeben, um deren Einstellungen und Konsum von Disney-Produkten als Interpretationsgröße hinzuzuziehen.

Janet Wasko: Disney Audience Archetypes

Janet Wasko baut mit ihrer Publikation *Understanding Disney. The Manufacture of Fantasy* (2001) auf den Ergebnissen aus *The Global Disney Audiences*

Project auf. Sie entwickelt darin verschiedene Archetypen bezüglich der Rezeption bzw. des Konsums von Disney-Produkten (»it is possible to categorize most people's positions vis-à-vis the Disney universe and suggest a range of audience archetypes«, p. 1). Sie schreibt diese Kategorien hauptsächlich US-Amerikaner_innen zu, schließt aber Ähnlichkeiten zu Rezipient_innen in anderen Ländern nicht aus (vgl. ebd., p. 196).

Wasko klassifizierte Disney-Rezipient_innen in *Fanatics*, *Fans*, *Consumers*, *Cynics*, *uninterested people* und *resister*. Unter den *Disney fanatics* führte sie jene Rezipient_innen auf, »who strongly, sometimes obsessively, adore anything Disney and arrange their lives accordingly« (ebd.). Dazu zählen jene, die hunderte Male Disneys Freizeitparks besuchten, unzählige Merchandise-Artikel kauften und sich mit Gleichgesinnten via Internet oder auf Treffen austauschen. Sie selbst bezeichneten sich als *Disneyphile*, *Disney freaks*, oder *Disneyanas* (vgl. ebd., p. 198f.). Im Vergleich zu den *Fanatics* waren die *Disney fans* etwas weniger begeistert. Sie besaßen zwar viele Produkte von Disney und besuchten die Parks, bezogen sich mit ihrer Begeisterung aber häufig nur auf einzelne Charaktere (vgl. ebd., p. 205). Die *Disney consumers* hingegen konsumierten Disney-Produkte mit einem eher gemäßigten Interesse (»regularly attend films or buy Disney products, and have visited at least one of the theme parks, perhaps as a child. In fact, for many Americans, it is assumed that it is »normal« to grow up with Disney experiences«, ebd., p. 205f.). Die Unterkategorie *Admiring consumers* schließt Rezipient_innen ein, die besonders die Kreativität und Qualität von Disney-Produkten wertschätzen (vgl. ebd. p. 207). Die *Reluctant consumers* hingegen sind nicht an Artikeln von Disney interessiert, werden aber innerhalb ihres Lebens mit ihnen unweigerlich konfrontiert (vgl. ebd., p. 208). Als *Disney cynics* werden jene Rezipient_innen bezeichnet, die zwar die Produkte konsumieren, den Konzern und seine Strategien aber kritisch betrachten (»some consumers have come to view the Disney Company as behaving in an overtly greedy and overly materialistic manner«, ebd.). Die zynischen Rezipient_innen stehen in dem Konflikt, sowohl die positiven Aspekte als auch die Risiken und Gefahren des Konzerns zu kennen (vgl. Giroux/Pollock 2010, p. 27).

In die Kategorie der *Uninterested people* wurden jene eingeordnet, die kein Interesse an Disney haben, »there are those who are detached, disengaged, or

dispassionate about the Disney phenomenon« (Wasko 2001a, p. 209; Herv. i.O.). Als *Disney resister* werden Rezipient_innen bezeichnet, die offensiv die Marke Disney meiden und »prefer other products or brands, or have grown out of Disney« (ebd.). Als letzte Kategorie zählt Wasko die *Disney antagonists* auf. Diese arbeiten strategisch gegen den Konzern, da sie das Medienunternehmen mit seiner Förderung des Konsumverhaltens missbilligen. Zu dieser Gruppe zählen »public groups, such as the Center for Media Education, Action for Children’s Television, and the Media Education Foundation« (ebd., p. 212). Sie machen auf Missstände aufmerksam und klären über diese auf (vgl. ebd.). Antagonist_innen sind auch in religiösen Gruppierungen zu finden. So hat beispielsweise, wie bereits berichtet (S. 48), die *Southern Baptist Convention* 1997 einen landesweiten Boykott von Disney-Produkten ausgerufen. Die Anhänger_innen bezichtigten Disney »as anti-religion, anti-family, anti-union, violent, racist, pro-abortion, as well as promoting paganism, witchcraft, a homosexual agenda, corporate greed, sex in children’s films, sweatshops, and media control« (ebd., p. 214).

Eine Übersicht der »Disney Audience Archetypes« findet sich in Abbildung 7 wieder.

Abbildung 7: Disney Audience Archetypes

category	Sub-category I	Sub-category II	Sub-category III
Disneys fanatics	The illustrated fan	Disney as a lifestyle	Disneyana
Disney fans			
Disney consumers	Enthusiastic consumers	Admiring consumers	Reluctant consumers
Disney cynics			
Uninterested			
Disney resister			
Disney antagonists			

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Wasko 2001a, p. 195ff.

In der Analyse der Rezipient_innen werde ich Waskos Einteilung noch einmal aufgreifen und bezüglich *High School Musical* modifizieren.

Zusammenfassend geben die dargestellten Studien einen Überblick über den Konsum und die Rezeption von Disney-Produkten von 1940 bis Ende der 1990er Jahre. Deutlich wird, dass es weiterhin einen großen, weltweiten Forschungsbedarf gibt.

»The little audience research that has been done indicates that there is a general agreement on what Disney represents, not only in the USA but in other countries. In other words, the Classic Disney characteristics, or preferred meanings, are clearly communicated by the products« (ebd. p. 221).

Aus dem vorangegangenen Kapitel lässt sich festhalten, dass sich der Disney-Konzern an der Schwelle zum 21. Jahrhundert zu einem globalen Marktführer entwickelt hat, der in seiner Entwicklungsgeschichte nicht nur Erfolge zu verzeichnen hatte, sondern auch mit diversen Rückschlägen und Konfliktsituationen konfrontiert wurde. Zum Zeitpunkt der Ausstrahlung von *High School Musical* hatte sich die *Walt Disney Company* als weltweiter Marktführer etabliert, der über hohe finanzielle Ressourcen und großen Einfluss verfügt, die ihm ermöglichen, sendereigene Filme weltweit zu bewerben und zu vermarkten. Die Strukturen von Disney sind dem globalen Publikum bekannt und vertraut und wurden von vielen Rezipient_innen als positiv bewertet. Trotz Kritik am Konzern und seinen Produkten waren somit die Voraussetzungen gegeben, um – wie bei *High School Musical* – hohe Publikumszahlen zu erreichen und große Begeisterung auszulösen. Daher werde ich im Folgenden den erfolgreichen Realfilm *High School Musical* untersuchen und im Anschluss die Auswertungen der Rezipient_innen-Interviews zu dem Film-Musical vorstellen.

3.4 Handlungsanalysen *High School Musical*

Im Folgenden werde ich die Handlung des Film-Musicals *High School Musical* mit der Fragestellung: Was geschieht im Film in welcher Reihenfolge? (vgl. Faulstich 2013, S. 28) untersuchen und dabei verschiedene Modelle anwenden, um sowohl bekannte als auch mögliche neue Merkmale herauszuarbeiten. Um den Inhalt des Films systematisch und strukturiert analysieren zu können, habe ich Sequenzprotokolle erstellt (s. Anhang, S. 5-94), anhand deren ich den Handlungsverlauf skizzieren werde. Eine Sequenz ist eine Abfolge zusammengehöriger Szenen,²⁷ sodass ein Sequenzprotokoll »einen ersten Zugriff auf das Organisationsprinzip der Filmhandlung, und zwar sowohl für die genauere Analyse einer einzelnen Sequenz als auch für den gesamten Film« erlaubt (ebd., S. 81). Das Sequenzprotokoll-Modell nach Faulstich habe ich dabei erweitert und ausgebaut.

Mittels der folgenden Kategorien habe ich die gesamte Filmlänge von *High School Musical* segmentiert:

27 Als Szene versteht man »eine durch Konflikt erzeugte Handlung in mehr oder weniger kontinuierlichem Zeit-Raum-Gefüge, welche die wertgeladene Lebensbedingung einer Figur um mindestens einen Wert mit einem wahrnehmbaren Grad an Bedeutsamkeit wendet« (McKee 2008, S. 45).

- Einheit/Wechsel des Ortes,
- Einheit/Wechsel der Zeit,
- Einheit/Wechsel der beteiligten Figuren bzw. Figurenkonstellationen,
- Einheit/Wechsel eines inhaltlichen Handlungsstrangs und
- Einheit/Wechsel im Stil/Ton.²⁸

Im Folgenden werde ich den Inhalt von *High School Musical* sowohl anhand zweier Strukturierungsmodelle als auch anhand der sogenannten Heldenreise erörtern. Als Material verwende ich die bereits erwähnten Sequenzprotokolle. Abschließend erfolgt eine Interpretation der Ergebnisse.

3.4.1 Die aristotelische 5-Akt-Struktur

*»Ein Akt ist eine Folge von Sequenzen, die in einer Höhepunktszene gipfelt, die einen bedeutenden Umschwung verursacht und in ihrer Auswirkung stärker ist als jede vorangehende Sequenz oder Szene«
(McKee 2008, S. 5).*

Um einen Überblick über den Inhalt zu bekommen, wird ein Film in Handlungsphasen gegliedert (vgl. Faulstich 2013, S. 85f.). Die Handlung lässt sich oftmals in die 5-Akt-Struktur des aristotelischen Dramas einbetten, das von Gustav Freytag 1863 im Rahmen seiner Abhandlung *Die Technik des Dramas* aufgegriffen und ergänzt wurde (vgl. Freytag 1912; vgl. auch von Schoenebeck 2006, S. 45). Demnach beginnt ein Film (und somit auch ein Film-Musical) üblicherweise mit der Eröffnung eines Problems, das die Handlung im weiteren Verlauf beeinflusst. Dieses Problem wird im Laufe der Geschichte zu lösen versucht, es folgt jedoch noch eine Verzögerung der Konfliktlösung, bevor die Handlung in einen glücklichen Ausgang oder in eine Katastrophe mündet (vgl. Abb. 8, S. 58).

²⁸ Sequenzprotokolle sind subjektive Unterteilungen der Filmhandlung und basieren somit auf relativen Einheiten. Auch die Segmentierung in Subsequenzen erfolgt auf individueller Einschätzung. Eine objektive Sequenzierung ist nicht möglich, denn »paradoxaerweise kommt gerade die Objektivität eines Filmprotokolls (...) ohne die Empathie des Protokollanten, ohne zahlreiche subjektive, interpretierende Bestandteile nicht aus« (Faulstich 2013, S. 71).

Abbildung 8: Die aristotelische 5-Akt-Struktur

1. Akt	Problementfaltung / Exposition
2. Akt	Steigerung der Handlung
3. Akt	Krise und Umschwung
4. Akt	Retardierung der Handlung
5. Akt	Happy End/ Katastrophe

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Faulstich 2013, S. 94ff

In vielen Film-Genres gilt die klassische Dramentheorie heutzutage als überholt, verschiedene Gattungen werden miteinander verbunden und sind nicht mehr trennscharf voneinander zu unterscheiden. In Film-Musicals hat dieses Modell jedoch nach wie vor Aktualität (vgl. von Schoenebeck 2006, S. 45).

Im Folgenden untersuche ich, inwiefern die aristotelische 5-Akt-Struktur auf den Film *High School Musical* anwendbar ist und stelle damit gleichzeitig die Filmhandlung dar.

1. Akt: Problementfaltung/ Exposition

Troy Bolton verbringt mit seinen Eltern seine Winterferien in einem Ski-Gebiet. Auch Gabriella Montez ist mit ihrer Mutter dort, sie wohnen im gleichen Hotel wie die Familie Bolton. Am Silvesterabend veranstaltet das Hotel eine Karaoke-Party für die jungen Gäste, zu der sowohl Troy als auch Gabriella, von den Eltern überredet, hingehen (Sequenz 1). Mit einem Scheinwerferstrahl werden per Zufallsprinzip die Kandidat_innen ausgewählt, die gemeinsam ein Lied auf der Bühne singen. Der Scheinwerfer bleibt bei Troy und Gabriella stehen. Zuerst widersetzen sie sich, gehen dann aber beide auf die Bühne (Sequenz 1.1). Zunächst befangen und unbeholfen beginnen Troy und Gabriella das Lied *Start of Something New* zu singen. Im Verlauf des Liedes werden sie immer selbstbewusster und ausgelassener. Sie bekommen Gefallen daran, gemeinsam auf der Bühne zu stehen und zu singen (Sequenz 1.2). Nach ihrem Auftritt stellen sie sich einander vor und gehen auf die Terrasse des Hotels (vgl. Abb. 9, S. 59).

Abbildung 9: Screenshot Karaoke-Party.



Quelle: High School Musical. R.: Kenny Ortega. USA 2006. TC: 00:05:48.

Sie unterhalten sich über ihren Auftritt und sind beide überrascht, wie sehr sie ihn genossen haben. Während Troy bislang noch keine Erfahrungen als Sänger hatte, erzählt ihm Gabriella, dass sie zwar im Chor singe, aber immer Angst davor habe, vor Publikum zu singen. Mit Troy sei es ihr jedoch leicht gefallen, ihre Angst abzulegen (vgl. Sequenz 1.3). Um Mitternacht schauen sie sich gemeinsam das Silvester-Feuerwerk an. Unbeholfen und verlegen wissen sie nicht, wie sie sich verhalten sollen, bis Gabriella ihrer Mutter ein frohes neues Jahr wünschen möchte und sich verabschiedet. Bevor sie geht, tauschen Gabriella und Troy Handynummern aus und wollen sich für den nächsten Tag verabreden (Sequenz 1.4).

2. Akt: Steigerung der Handlung

Troy steigt aus dem Schulbus und wird von seinen Mitschüler_innen auf dem Pausenhof der East High School freudig begrüßt. Sein Freund Chad erinnert Troy dabei an das bevorstehende Basketball-Meisterschaftsspiel, das die Mannschaft der Schule, die *Wildcats*, mit Troy als Kapitän gewinnen möchte (vgl. Sequenz 2). Als Troys Basketball-Team das Schulgebäude betritt, kommt ihnen Sharpay entgegen, eine extrovertierte Mitschülerin (Sequenz 2.1).

Gabriella ist mit ihrer Mutter berufsbedingt in die Stadt Albuquerque umgezogen und beginnt ihren ersten Tag an der East High School. Dort wird sie vom Schulleiter Mr. Matsui begrüßt und für ihre guten Noten in den naturwissenschaftlichen Fächern gelobt. Gabriella ist nervös und befürchtet, wie an ihren vorangegangenen Schulen für ihren Intellekt geärgert und ausgegrenzt zu wer-

den. Ihre Mutter versucht, sie zu beruhigen und ihr Mut zu machen (Sequenz 2.2).

Gabriella verabschiedet sich und betritt den Klassenraum ihres ersten Kurses. Troy erkennt die neue Mitschülerin als seine Bekanntschaft aus der Silvesternacht. Um sicher zu gehen, wählt er ihre Handynummer an. Als Gabriella ihr klingelndes Handy beantworten möchte, bekommen sie und Troy von der Lehrerin Ms. Darbus eine Stunde Nachsitzen verordnet, da sie das Handyverbot missachtet haben. Ms. Darbus berichtet, dass das neue Schul-Musical bevorstehe und das Vorsingen bald beginnen werde. Sie stellt weitergehend die Mitschülerin Taylor McKessie vor, die als Vorsitzende des Wissenschaftsclubs den anstehenden akademischen Zehnkampf bewirbt (Sequenz 2.3).

Nach der Unterrichtsstunde wartet Troy auf dem Schulflur auf Gabriella, und sie begrüßen sich erfreut und überrascht. Gabriella erzählt ihm, dass sie mit ihrer Mutter nach Albuquerque gezogen sei und fragt ihn, warum sie sich nach der Silvesternacht nicht mehr gesehen haben. Troy erzählt, dass er schon früh am nächsten Tag mit seinen Eltern abgereist sei. Beide erinnern sich wieder an ihren gemeinsamen Karaoke-Auftritt und wie sehr sie ihn genossen haben. Troy macht Gabriella dabei deutlich, dass das Singen ein Geheimnis zwischen ihnen bleiben soll. Er habe Angst um seinen Ruf als Basketball-Kapitän der Schule.

Troy führt Gabriella während des Gesprächs durch die Schule und sie kommen am Aushang des Theater-Clubs vorbei. Dort hängt die Liste für das Vorsingen des Schul-Musicals aus. Beide albern herum, sich dafür eintragen zu wollen. Ihre Mitschülerin Sharpay kommt hinzu und fragt Troy argwöhnisch, warum *er* die neue Mitschülerin durch die Schule führe und ob die beiden sich für das Vorsingen interessieren. Beide verneinen dies. Zur Verabschiedung kokettiert Sharpay offensiv mit Troy und erinnert ihn an das bevorstehende Basketball-Meisterschaftsspiel (Sequenz 2.4).

Während des Basketball-Trainings erzählt Troy seinem Freund Chad, dass er überlegt, beim Schul-Musical mitzumachen. Chad ist bestürzt, so dass Troy seine Aussage dahingehend relativiert, dass er lediglich an den Leistungspunkten interessiert sei, und nennt auch Interesse an Sharpay als Grund für die Teilnahme. Chad warnt Troy vor Sharpay (Sequenz 2.5).

Im Lauf des Trainings gesteht Troy sich ein, dass er Gefühle für Gabriella empfindet und gerne mit ihr am Schul-Musical teilnehmen würde. Er sorgt sich jedoch um die Akzeptanz seines Basketball-Teams und die Herausforderung, gleichzeitig das bevorstehende Basketball-Spiel zu bewältigen. Seine Emotionen und Gedanken werden in dem Lied *Get' Cha Head in the Game* zum Ausdruck gebracht (Sequenz 2.6).

Währenddessen sitzt Gabriella im Mathe-Kurs. Auch Sharpay ist dort und versucht, mit Gabriella ein Gespräch aufzunehmen. Sie möchte erfahren, warum Troy mit ihr eine Führung durch die Schule gemacht hat. Gabriella hört ihr nicht zu und konzentriert sich auf den Unterricht. Sie erkennt einen Fehler an der Tafel und berichtigt die Lehrerin. Diese ist von Gabriellas Wissen beeindruckt. Sharpay hingegen ist konsterniert (Sequenz 2.7).

Troy geht nach dem Training erneut zum Theateraushang und hadert damit, sich einzutragen. Sein Mitschüler Ryan, der Bruder von Sharpay, beobachtet die Szene und teilt dies sogleich seiner Schwester mit. Beide sind misstrauisch, welche Absichten Troy hat (Sequenz 2.8). Sie gehen in den Computerraum und geben Gabriellas Namen in eine Internetsuchmaschine ein. Sie erfahren, dass Gabriella schon einige Preise in naturwissenschaftlichen Wettbewerben gewonnen hat und wollen diese Informationen für ihre eigenen Pläne nutzen. Sie drucken die gesammelten Informationen über Gabriella aus (Sequenz 2.9).

Während des Nachsitzens bei Ms. Darbus, sind die Schüler_innen mit dem Anfertigen von Requisiten auf der Theaterbühne beschäftigt. Taylor eilt erregt zu Gabriella und ist begeistert von ihrer Idee, dem Wissenschaftsclub beizutreten und am akademischen Zehnkampf teilzunehmen. Gabriella ist irritiert und wundert sich, warum Taylor Dokumente mit ihren Auszeichnungen in den Händen hält und verneint, ihr diese Informationen gegeben zu haben. Sharpay kommt hinzu und bestätigt Taylor in ihrer Begeisterung, Gabriella für den Wissenschaftsclub gewinnen zu wollen (Sequenz 2.10).

In der Sporthalle trainiert die Basketball-Mannschaft für das bevorstehende Meisterschaftsspiel. Jack Bolton, Troys Vater und gleichzeitig Trainer der *Wildcats*, motiviert die Mannschaft, dieses Spiel gewinnen zu können, und bemerkt dabei, dass Troy und Chad fehlen. Auf ausdrückliche Nachfrage erfährt er, dass die beiden bei Ms. Darbus nachsitzen müssen (Sequenz 2.11).

Jack Bolton kommt aufgebracht auf die Theaterbühne und befiehlt Troy und Chad, sofort am Training teilzunehmen. Ms. Darbus ist über dieses Vorhaben entrüstet und besteht auf dem Nachsitzen der Schüler (Sequenz 2.12). Da sie sich nicht einig werden können, gehen sie zum Schulleiter, Mr. Matsui, der versucht, den Konflikt objektiv zu lösen. Letztlich gibt er jedoch Trainer Bolton Recht (Sequenz 2.13). Das Basketball-Training kann mit Troy und Chad fortgesetzt werden (Sequenz 2.14).

Als Gabriella von ihrer Schulkameradin Taylor durch die Schule geführt wird, fragt sie diese nach Troy aus. Taylor erzählt, dass Troy das Idol der Schule sei und alle Cheerleaderinnen ihn zum Freund haben wollen. Taylor nutzt die Gelegenheit und fragt Gabriella, ob sie nicht doch im Wissenschaftsclub mitmachen möchte. Gabriella lehnt das Angebot ab, da sie erst ihrer Mutter mit dem Einzug in das neue Haus helfen möchte. Die beiden Mädchen freunden sich an und verabreden sich für den nächsten Tag in der Cafeteria (Sequenz 2.15).

Troy spielt gemeinsam mit seinem Vater zuhause Basketball. Dieser tadelt das Verhalten von Troy, zumal er zuvor nie das Training versäumt habe. Er macht Troy deutlich, dass er sich gänzlich auf das bevorstehende Meisterschaftsspiel konzentrieren soll. Troy deutet an, er habe Angst, für etwas von seinen Freunden ausgelacht zu werden. Sein Vater ignoriert Troys Bemerkung (Sequenz 3). In der nächsten Nachsitzstunde kokettieren Gabriella und Troy miteinander. Ms. Darbus kündigt das Vorsingen für das Schul-Musical für den Vormittag an, was vor allem bei Sharpay große Freude hervorruft. Troy ist bei der Ankündigung merklich nervös (Sequenz 4).

Als das Vorsingen beginnt, begibt sich Troy unbemerkt in die Aula der Schule (Sequenz 4.1). Versteckt schaut er sich das Vorsingen seiner Mitschüler_innen an, die allesamt von Ms. Darbus für ungeeignet empfunden werden (Sequenz 4.2). Gabriella möchte sich das Vorsingen ebenfalls anschauen und entdeckt Troy (Abb. 10, S. 63).

Abbildung 10: Screenshot Musical-Casting



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 00:29:39.

Beide äußern, dass sie zwar an dem Musical teilnehmen wollen, jedoch nicht den Mut dazu haben. (Sequenz 4.2.1). Als Sharpay und Ryan ihr Lied *What I've Been Looking For* vortragen, ist Ms. Darbus begeistert von ihnen (Sequenz 4.2.2). Sie ruft nach Beendigung des Auftritts ein letztes Mal zum Vorsingen auf und beendet daraufhin das Casting (Sequenz 4.2.3). Gabriella eilt zu ihr und möchte noch teilnehmen. Ms. Darbus willigt nicht ein, da Gabriella zu spät sei und keinen Duett-Partner habe. Daraufhin kommt Troy aus seinem Versteck und stellt sich als Duett-Partner vor. Ms. Darbus glaubt an einen Streich und verlässt die Aula (Sequenz 4.2.4). Kelsie, Mitschülerin und Komponistin des Schul-Musicals, stolpert auf der Bühne und verliert ihre Notensammlung. Troy und Gabriella eilen ihr zu Hilfe. Troy sagt Kelsie, dass er ihre Angst vor Sharpay bemerkt habe und dass sie sich nicht von ihr einschüchtern lassen sollte. Kelsie fragt, ob sie ihnen das Duett-Stück am Piano vorspielen darf, wie sie es sich vorgestellt hat, und sie stimmen alle in das Lied *What I've Been Looking for* an. Ms. Darbus ist währenddessen unbemerkt in die Aula zurückgekehrt und hat den beiden zugehört. Sie lädt Troy und Gabriella zu der Endausscheidung für die Hauptrollen ein (Sequenz 4.2.5).

Am nächsten Tag hängen die Namen für die Endausscheidung im Theaterausgang aus und ihre Mitschüler_innen erfahren, dass Troy und Gabriella daran teilnehmen werden. Die Reaktionen reichen von schockiert (Sharpay und Ryan) über belustigt (Chad), bis verärgert (Basketball-Kollegen) (Sequenz 5).

In der Mittagspause offenbart Sharpay ihre Wut darüber, nicht direkt die Hauptrolle für das Schul-Musical bekommen zu haben (Sequenz 5.1). In dem Lied *Stick to the Status Quo* hält sie die Schülerschaft dazu an, bei dem zu

bleiben, was sie immer tun und nicht neue Weg gehen zu wollen, wie Troy, der als Basketball-Kapitän beim Schul-Musical mitmacht. Als Gabriella mit Taylor die Cafeteria betritt, wird sie von all ihren Mitschüler_innen angeschaut (Sequenz 5.2). Aus Scham und Unsicherheit verliert sie das Gleichgewicht und kippt ihr Essens-Tablett über Sharpay aus. Diese ist wütend und beschimpft Gabriella. Ms. Darbus kommt als Pausenaufsicht hinzu und Sharpay unterstellt Gabriella, das Schul-Musical sabotieren zu wollen und dass sie und Troy den Auftritt nicht ernst nähmen (Sequenz 5.3). Chad, der die Szenerie zusammen mit Troy verfolgt hat, spricht mit ihm über sein neues Interesse am Singen und macht ihm Vorwürfe, die ganze Schülerschaft durcheinander zu bringen und sich nicht auf das Meisterschaftsspiel zu konzentrieren (Sequenz 5.4).

Währenddessen eilt Ms. Darbus aufgebracht zu Trainer Jack Bolton und verkündet ihm, dass sie nicht zulassen wird, ihr Schul-Musical von Troy sabotieren zu lassen. Trainer Bolton ist von ihren Äußerungen überrascht und weiß nicht, was ihre Worte bedeuten (Sequenz 5.5).

Gabriella und Taylor sprechen beim Mittagessen über das Vorsingen und dessen Folgen. Gabriella berichtet ihr begeistert von dem Singen mit Troy und dass ihr dies so viel bedeute, da sie ihre Angst vor Publikum durch ihn verliere (Sequenz 5.6). Als sie nach der Mittagspause zu ihrem Spind geht, findet sie dort einen Zettel von Troy, der sie auf den Dachgarten der Schule einlädt. Dort erzählen sie sich, dass sie nicht immer nur in einer Rolle (Gabriella das naturwissenschaftliche Genie und Troy der Basketball-Kapitän) wahrgenommen werden wollen. Sie beschließen, zur Endausscheidung des Schul-Musicals zu gehen, unabhängig davon, was ihre Mitschüler_innen und Klassenkamerad_innen dazu sagen (Sequenz 5.8). In den darauffolgenden Tagen üben sie gemeinsam mit Kelsie an dem Duett für die Endausscheidung (Sequenz 6).

3. Akt: Krise und Umschwung

Als Troy erneut eine Trainingsstunde wegen der Proben für das Schul-Musical versäumt und viel zu spät in die Sporthalle kommt, wird er von seinem Vater zurechtgewiesen (Sequenzen 6.1 bis 6.3). Als Gabriella Troy beim Training zuschauen möchte, verweist Trainer Jack Bolton sie der Sporthalle. Er klagt Troy an, dass er nur wegen ihr das Training verpassen würde und gibt ihr die Schuld an seinem Fehlverhalten. Troy verteidigt Gabriella und versucht, seinem Vater deutlich zu machen, dass das Basketballspielen nicht alles in seinem

Leben bedeute und er auch Freude am Singen gefunden habe. Im Streit verlässt Troy die Sporthalle (vgl. ebd.).

In einer Freistunde versucht Chad, Troy einzureden, dass Gabriella nicht gut für ihn sei und ihm vom Basketball abhalte. Er weist ihn auf seine Rolle als Basketball-Kapitän hin (Sequenz 6.4). Da Troy nicht auf diese Versuche reagiert, entwirft Chad mit seinem Basketball-Team einen Plan. Gemeinsam mit dem Wissenschaftsclub wollen sie Troy und Gabriella auseinander bringen. Sie befürchten, dass sie mit deren Teilnahme am Schul-Musical erfolglos das Basketball-Spiel bzw. den akademischen Zehnkampf bestreiten würden (Sequenz 7/ 7.1).

Am nächsten Tag weisen seine Basketball-Kollegen Troy in der Umkleidekabine zurecht. Sie fühlen sich von ihm vernachlässigt, seit Troy mit dem Singen angefangen habe (Abb. 11).

Abbildung 11: Screenshot Konfrontation in der Kabine



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 00:55:34.

Troy weist diese Vorwürfe von sich und relativiert sein Interesse an Gabriella und dem Schul-Musical. Seine oberste Priorität sei seine Basketball-Mannschaft. Unauffällig hat Chad währenddessen eine Kamera auf ihn gerichtet (Sequenz 7.2/ 7.4/ 7.6). Diese Bilder werden zeitgleich auf den Laptop im Wissenschaftsclub gesendet, in dem Taylor Gabriella zu überzeugen versucht, die Teilnahme mit Troy am Schul-Musical zu beenden. Zur Unterstützung zeigt sie ihr die Aufnahme aus der Kabine, in der Troy sein Interesse an Gabriella und das Schul-Musical dementiert (Sequenz 7.3/ 7.5). Gabriella fängt an zu weinen und singt in dem Lied *When There Was Me and You* über ihre Enttäuschung (Sequenz 8/ 8.1).

Als sich Gabriella und Troy auf dem Schulflur treffen, sagt sie ihm die Proben für die Endausscheidung ab. Sie weist ihn auf seine Rolle als Basketball-Kapitän und ihre Rolle im Wissenschaftsclub hin. Gabriella lässt einen verwirrten Troy zurück, der von den Kameraaufnahmen nichts mitbekommen hat (Sequenz 8.2).

Die nächsten Tage sind Gabriella und Troy distanziert zueinander und ziehen sich auch von ihren Klassenkamerad_innen zurück (Sequenzen 8.3 bis 8.6).

Seine Basketball-Freunde finden Troy im Dachgarten der Schule vor. Sie entschuldigen sich dafür, Troy nicht in seinem Vorhaben am Schul-Musical teilzunehmen unterstützt zu haben. Troy äußert seine Verwirrung darüber, dass Gabriella die Freundschaft zu ihm beendet hat. Seine Freunde wollen es ihm erklären (Sequenz 9). Auch der Wissenschaftsclub berichtet Gabriella von ihrem Plan, sie und Troy mit den Kameraaufnahmen auseinander zu bringen, und dass es ihnen nun Leid täte. Gabriella ist jedoch zu verletzt von Troys Worten (Sequenz 9.1).

Am Abend klingelt Troy bei Gabriella zuhause. Ihre Mutter öffnet und wird von Gabriella instruiert, ihn nicht hereinzulassen. Gabriellas Mutter weist Troy ab. Dieser ruft daraufhin Gabriella auf ihrem Handy an und entschuldigt sich. Er habe sich von seinem Team unter Druck gesetzt gefühlt. Er möchte aber weiterhin mit ihr an der Endausscheidung für das Schul-Musical teilnehmen. Um seinen Worten Nachdruck zu verleihen, klettert er auf den Balkon und singt ihr das Lied *Start of Something New* vor, das sie gemeinsam am Silvesterabend auf der Karaoke-Party gesungen haben. Gabriella nimmt seine Entschuldigung an (Sequenz 10).

4. Akt: Retardierung der Handlung

Sowohl Gabriella als auch Troy nehmen wieder mit Freude am Schulalltag teil. Sie sind konzentrierter und euphorischer denn je beim Basketball-Training bzw. im Wissenschaftsclub. Auch die Proben mit Kelsie gelingen (Sequenzen 11 bis Sequenz 11.5). Als Sharpay und Ryan mithören, wie gut Gabriella und Troy ihr Duett singen, überlegen sie sich einen Plan, deren Auftritt zu sabotieren. Sie überzeugen Ms. Darbus davon, die Endausscheidung auf dieselbe Uhrzeit wie das Basketball-Meisterschaftsspiel und den akademischen Zehnkampf zu legen (Sequenz 11.6). Als Troy, Gabriella und ihre Klassenkamerad_innen von der Terminverlegung erfahren, sind sie erbost und verzweifelt. Doch ge-

meinsam wollen sie es schaffen, Troy und Gabriella an der Endausscheidung für die Hauptrollen des Schul-Musicals teilnehmen zu lassen (Sequenz 11.7).

Am Tag der Wettbewerbe machen sich alle Schüler_innen gegenseitig Mut (Sequenz 12). Trainer Bolton versöhnt sich mit seinem Sohn und entschuldigt sich dafür, ihn unter Druck gesetzt zu haben (Sequenz 12.1).

Während Troy mit seinem Basketball-Team das Meisterschaftsspiel und Gabriella mit dem Wissenschaftsclub den akademischen Zehnkampf beginnen (Sequenzen 12.2 bis 12.5; Sequenz 12.7 und 12.8), fangen Sharpay und Ryan an, ihr Duett *Bop to the Top* vor Ms. Darbus vorzutragen (Sequenz 12.3, 12.6 und 12.9). Nach einigen Minuten gibt Taylor einen Zahlencode in ihren Laptop ein. Dieser bewirkt, dass das Stromnetz der Schule manipuliert wird und alle Lichter zu flackern beginnen. Dadurch wird das Basketball-Spiel in der Sporthalle unterbrochen und Troy eilt zur Aula. Im Chemie-Raum gibt Taylor erneut einen Zahlencode in ihren Laptop ein und ein Kolben detoniert. Alle müssen den Raum verlassen und Gabriella eilt ebenfalls zur Aula, um gemeinsam mit Troy am Vorsingen teilzunehmen (Sequenz 12.10 bis 12.13). Auf der Theaterbühne ruft Ms. Darbus mehrfach Troy und Gabriella zu ihrem Auftritt auf. Als sie nicht erscheinen, beendet sie die Endausscheidung (Sequenz 12.14.). Troy und Gabriella eilen zur Bühne und wollen Ms. Darbus davon überzeugen, doch noch vorsingen zu dürfen. Die Lehrerin lässt sich durch die hereinströmenden Schüler_innen, die den beiden zuschauen und sie anfeuern wollen, umstimmen (Sequenz 13). Als Gabriella und Troy auf der Bühne stehen, bekommt Gabriella wieder Angst, vor Publikum zu Singen (Sequenz 13.1). Troy kann sie beruhigen, und gemeinsam singen sie das Duett *Breaking Free* (Abb. 12, S. 68).

Alle sind begeistert von ihrem Auftritt, auch Troys Basketball-Team, Trainer Jack Bolton und Gabriellas Mutter, die alle mit in die Aula gekommen sind (Sequenz 13.2).

Abbildung 12: Screenshot Auftritt Troy und Gabriella



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 01:24:36.

5. Akt: *Happy End*

Nach der Endausscheidung werden Basketball-Spiel und Zehnkampf fortgesetzt. Sowohl Troys Basketball-Mannschaft als auch Gabriella und ihr Wissenschaftsclub gewinnen die Wettkämpfe (Sequenz 14 und 14.1.).

Sie feiern alle zum Abschluss ein großes Fest in der Sporthalle, bei dem sich Troy und Gabriella näher kommen (vgl. Abb. 13).

Abbildung 13: Screenshot Happy End



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 01:27:41.

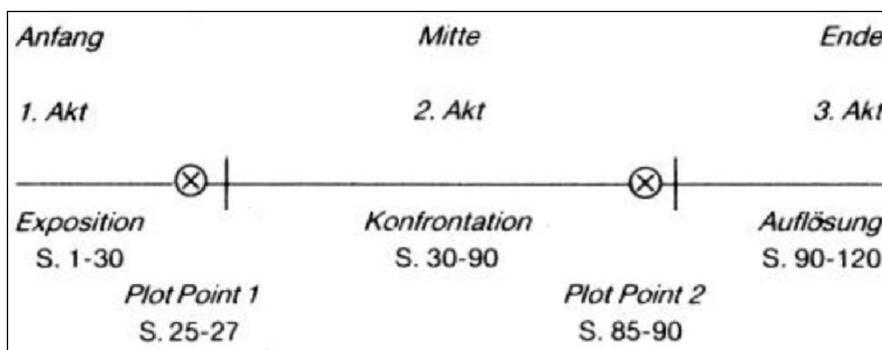
Sharpay gratuliert Gabriella zu ihrer Hauptrolle im Schul-Musical, und unter den Schüler_innen, die bislang wenig Kontakt hatten, werden Verabredungen getroffen. Ihre neuen Freundschaften besingen sie in dem Lied *We're All in this Together* (Sequenz 14.2.).

Die *Tabelle Handlungsanalysen im Vergleich* verdeutlicht die aristotelische 5-Akt-Struktur von *High School Musical* graphisch (vgl. Anhang, S. 95ff.).

3.4.2 Die 3-Akt-Struktur

Der US-amerikanische Drehbuchautor Syd Field hat in seiner Publikation *Grundmuster der dramatischen Struktur* (1979)²⁹ die klassische 5-Akt-Struktur auf drei Akte und zwei Höhepunkte zusammengefasst und vereinfacht: »[M]an könnte [die] dramatische Struktur definieren als eine lineare Anordnung aufeinander bezogener Vorfälle, Episoden oder Ereignisse, die zu einer dramatischen Auflösung hinführen« (Field, zit. n. Meyer 1988, S. 14). Sein Modell beinhaltet die drei Akte Exposition, Konfrontation und Auflösung sowie zwei Höhepunkte (vgl. ebd., S. 11ff.). Abbildung 14 stellt sein Modell grafisch dar.

Abbildung 14: Das Drehbuch-Paradigma



Quelle: Field zit. nach Meyer 1988, S. 11.

Field sieht die ersten 30 Seiten eines Drehbuchs³⁰ als Eröffnung der Handlung (»Der Anfang ist der 1. Akt, die Exposition (*setup*), die ersten 30 Seiten. Auf diesen 30 Seiten wird die Geschichte etabliert«, ebd., S. 12). In den ersten zehn Minuten erfahren die Zuschauer_innen von den Hauptfiguren des Films und vom Handlungssetting (vgl. ebd.). Zwischen Minute 25 und Minute 27 findet der erste Höhepunkt (Plot Point 1) der Handlung statt. »[E]in Plotpoint ist ein Vorfall oder ein Ereignis, das in die Geschichte eingreift und sie in eine andere Richtung lenkt« (ebd., S. 13). Die Exposition besteht zumeist aus einem Konflikt zwischen der Hauptfigur und einem Gegenpart,³¹ der in einem ersten Höhepunkt mündet. Nach dem ersten Plotpint folgt der zweite Akt. In diesem Akt findet eine erneute Konfrontation bzw. ein Konflikt statt. »Es gilt also, das Grundbedürfnis der Hauptfigur zu definieren, das heißt herauszufinden, was sie

29 Syd Field verstarb im November 2013. Seine aktuellste Publikation ist *The Definitive Guide To Screenwriting* (2003).

30 »Eine Seite Drehbuch entspricht einer Minute im Film« (Field zit. n. Meyer 1988, S. 12).

31 Im Konflikt kann es auch mehrere Gegenspieler_innen sowie eine Ausweitung auf zwei gegenüberstehende Gruppen geben (vgl. von Schoenebeck 2006, S. 46f.).

im Verlauf der Drehbuchhandlung erreichen will, was ihr Ziel ist. Dann erst kann man *Hindernisse* erfinden, die überwunden werden müssen. So entsteht ein Konflikt«, ebd.; (Herv. i.O.). Der zweite Akt endet ebenfalls mit einem Plotpoint, also mit einem Wendepunkt der Handlung. Der dritte und letzte Akt bietet die Auflösung der Geschichte: »[E]in starker Schluß löst eine Geschichte auf und macht sie dadurch begreiflich und vollständig« (ebd.).

Field geht davon aus, dass alle Filme auf diesem Grundmuster basieren, demnach müsste auch in Film-Musical dieses Schema vorzufinden sein (vgl. ebd., S. 14).

Geht man nach der Einteilung der Handlung in drei Akte vor, würde die in Kapitel 3.4.1 beschriebene Handlung (unterteilt in fünf Akte) nach Syd Field in drei Akte und zwei Höhepunkte (Plotpoints) gegliedert. Da ich in der aristotelischen 5-Akt-Struktur den Inhalt bereits sehr detailliert erörtert habe, gehe ich in dieser Analyse grobschrittiger vor.³²

Der erste Akt, die Exposition, beginnt damit, dass Troy und Gabriella sich auf einer Karaoke-Party kennenlernen und Gefallen am gemeinsamen Singen finden. In der Schule wollen sie am Schul-Musical partizipieren, jedoch befürchtet Troy, die Reaktionen der Klassenkamerad_innen, Gabriella die Angst, vor Publikum aufzutreten (Sequenzen 1 bis 4.2.5).

Den ersten Plotpoint stellt das Beobachten des Castings sowie das Vorsingen und die Einladung zur Endausscheidung der Hauptrollen dar.

Der zweite Akt ist die Konfrontation mit ihren Klassenkamerad_innen. Diese wollen das gemeinsame Singen und somit auch die Freundschaft zwischen Troy und Gabriella verhindern. Sie bringen die beiden auseinander, da sie wollen, dass sich die beiden auf das bevorstehende Basketball-Meisterschaftsspiel bzw. den akademischen Zehnkampf des Wissenschaftsclubs konzentrieren (Sequenzen 5 bis 8.6).

Der zweite Plotpoint ist das Geständnis der Klassenkamerad_innen gegenüber Troy und Gabriella, aus egoistischen Gründen gehandelt zu haben. Als Troy davon erfährt, möchte er die Freundschaft zu Gabriella zurückerlangen. Nach einigen misslungenen Versuchen, gelingt es ihm, dass Gabriella sein Freundschafts-Angebot annimmt. Sie bereiten sich wieder auf das Schul-Musical vor (Sequenz 9 und 10). Dabei werden sie durch die Schulkamerad_innen Sharpay

32 Auch hier ist die Einteilung subjektiver Natur und kann je nach Perspektive variieren.

und Ryan, die ebenfalls die Hauptrollen bekommen wollen, sabotiert. Diese arrangieren, dass Basketball-Meisterschaftsspiel, den Zehnkampf und die Endausscheidung auf denselben Nachmittag fallen (Sequenzen 11 bis 11.7).

Der dritte Akt, die Auflösung, ist das Mitwirken an der Endausscheidung durch den Zusammenhalt aller Freund_innen. So können Troy und Gabriella doch noch an der Endausscheidung mitmachen, überwinden ihre Ängste und bekommen die Hauptrollen für das Schul-Musical zugeteilt. Troy gewinnt mit seinem Team das Basketball-Spiel und Gabriella mit ihrem Wissenschaftsclub den akademischen Zehnkampf (Sequenzen 12 bis 14.2).

Bei dem Vergleich der aristotelischen 5-Akt-Struktur und der 3-Akt-Struktur nach Syd Field lässt sich erkennen, dass die beiden *Plotpoints* die Unterschiede darstellen, die die Handlung dramaturgisch anders strukturieren und auf diese zwei Höhepunkte hin ausrichten (vgl. Anhang, S. 95ff.).

3.4.3 Die Reise des Helden

»Das Modell der Reise des Helden ist universell; es tritt zu jeder Zeit und in jeder Kultur in Erscheinung. Es hat sich in so unterschiedlich viele Varianten ausgeprägt wie die Menschheit selbst, und doch hat es sich in seiner grundlegenden Form niemals verändert« (Vogler 2010, S. 51).

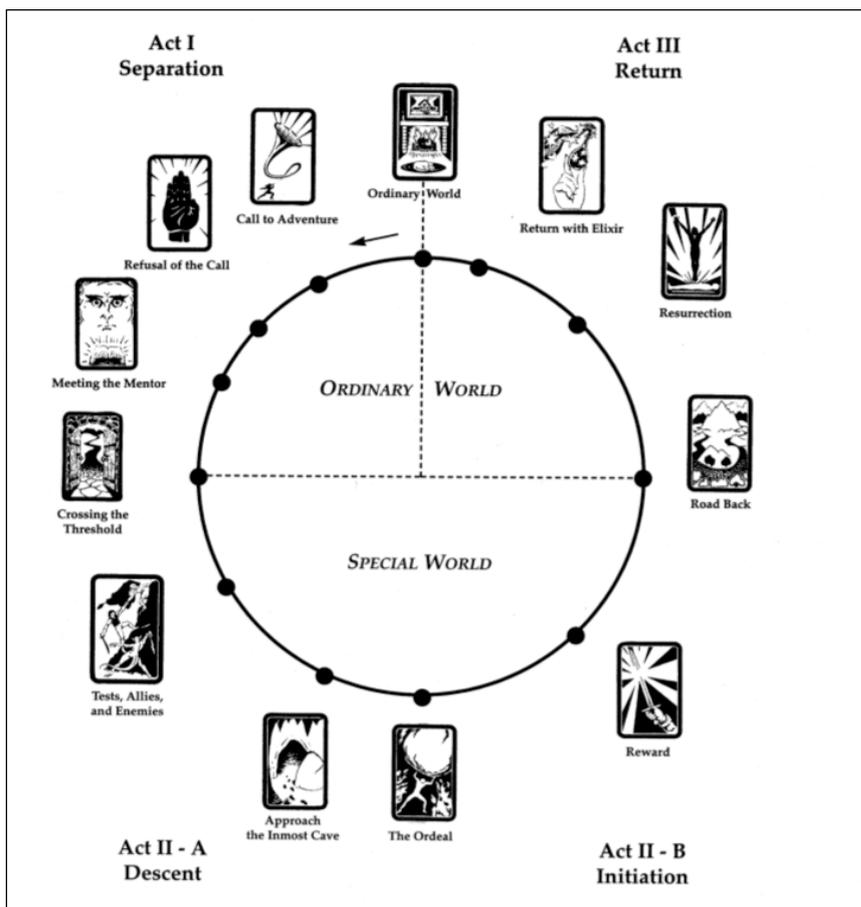
Joseph Campbell beschreibt in seinem Werk *Der Heros in tausend Gestalten* (1978) Held_innen, die als mythische Archetypen eine zwölfzyklische Abenteuerreise durchlaufen. Er unterteilt diese Reise in die drei Akte Exposition, Konflikt und Auflösung:

»Der Heros verläßt die Welt des gemeinen Tages und sucht einen Bereich übernatürlicher Wunder auf, besteht dort fabelartige Mächte und erringt einen entscheidenden Sieg, dann kehrt er mit der Kraft, seine Mitmenschen mit Segnungen zu versehen, von seiner geheimniserfüllten Fahrt zurück« (Campbell 1978, S. 36).

Christopher Vogler passte diesen Prozess der Heldenreise von Campbell für Handlungsabläufe in Kinofilmen an. In seinem Werk *The Writer's Journey* aus dem Jahr 1991³³ durchlaufen die Held_innen³⁴ ebenfalls zwölf Stationen der Abenteuerreise (vgl. Abb. 15, S. 72).

³³ Innerhalb dieser Arbeit arbeite ich mit der 6. deutschen Auflage *Die Odyssee des Drehbuchschreibens* aus dem Jahr 2010.

Abbildung 15: The Hero's Journey



Quelle: Voytilla 1999, p. 7.

Im Folgenden werde ich diese Stationen kurz vorstellen und untersuchen, inwiefern dieses Konzept auf die Handlung von *High School Musical* anwendbar ist. Dabei verwende ich die deutschen Bezeichnungen.

Die Reise der Held_innen kann einerseits eine tatsächlich durchlaufene Reise sein. Ihnen begegnen Gefahren und eine neue, unbekannte Welt. Andererseits kann die Reise auch auf der Metaebene stattfinden und eine innere Reise bedeuten, die die Held_innen durchlaufen, sodass sie sich dadurch innerhalb des Filmes in ihrer Persönlichkeit weiterentwickeln und reifen (vgl. Vogler 2010, S. 55f.). Unabhängig ob physische oder psychische Reise ist jedoch der Ausgangspunkt: die gewohnte Welt (Station 1). Die Zuschauer_innen erfahren von der alltäglichen Lebenswelt der Hauptfiguren und können so auch deren Entwicklungen verfolgen, die sich in der anderen Welt im Kontrast zu der gewohnten Welt vollziehen.

34 Die Bezeichnung »Held« schließt bei Vogler eine generative Bedeutung ein und bezeichnet nicht das Geschlecht, sondern die Rolle (vgl. Vogler 2010, S. 57). Nachfolgend verwende ich dennoch den Gender Gap.

Damit die Hauptfiguren ihre gewohnte Welt verlassen, benötigen sie eine Initiative, die entweder von ihnen selbst ausgeht oder aber aufgrund einer Außenwirkung (oftmals durch Botschafter_innen) begonnen wird. Der Ruf des Abenteuers (Station 2) muss den Hauptfiguren die Notwendigkeit aufzeigen, ihre gewohnte und vertraute Welt zu verlassen. Geht der Ruf von den Held_innen selbst aus, so registrieren sie oftmals einen Mangel in ihrem bisherigen Leben, ein Verlangen nach Veränderung, das unausweichlich befriedigt werden will. Sie können »nicht länger unentschieden in der Bequemlichkeit (...) [ihrer] gewohnten Welt verharren« (ebd., S. 59). Oftmals wehren sich die Held_innen zunächst, dem Ruf des Abenteuers zu folgen (Station 3), da sie sich vor den Gefahren der neuen Welt fürchten (vgl. ebd., S. 60f.). Durch die Weigerung wird das Risiko verdeutlicht, das sie eingehen, wenn sie ihre gewohnte Welt verlassen (vgl. Campbell 1978, passim; vgl. auch Jung 1990, passim). Jenen Held_innen, die überzeugt und aus Eigeninitiative die Reise beginnen, begegnet an dieser Stelle oftmals der Archetype des Schwellenhüters, der die Hauptfiguren auf ihre Ernsthaftigkeit hin überprüft (vgl. Kapitel Figurenanalyse, S. 95ff.).

Als Unterstützung auf ihrer Reise werden den Held_innen Mentor_innen an die Seite gestellt (Station 4). Diese geben Ratschläge und Weisheiten mit auf den Weg und agieren auch als Schutzpatron_innen (»Die Aufgabe des Mentors besteht darin, den Helden auf die Begegnung mit dem Unbekannten vorzubereiten«, Vogler 2010, S. 62). Das Überschreiten der ersten Schwelle beendet den ersten Akt der Filmhandlung. Durch die Passage aus der gewohnten in die neue Welt (Station 5) akzeptieren die Held_innen die Reise und sind »endlich bereit, sich auf das Abenteuer einzulassen« (ebd.). Durch diese Entscheidung erkennen sie die Gefahren und für sie unüblichen Gegebenheiten an. Auch an dieser Stelle können Schwellenhüter_innen auftreten, um die Held_innen auf ihre Befähigung hin zu verifizieren (vgl. ebd., S. 62f.).

Während die Held_innen versuchen, sich in der neuen Welt zurecht zu finden, Aufgaben zu lösen und sich zu beweisen, begegnen ihnen sowohl Verbündete, die sie auf ihrem Weg begleiten und unterstützen, als auch Feinde, die sie von ihrem Weg abbringen und Schaden zufügen wollen (Station 6). Hier können auch schon die Antagonist_innen in Gestalt von Schatten in Erscheinung tre-

ten, die den Held_innen eine Vorahnung geben, was ihnen am Ende der Reise für eine große Aufgabe gestellt wird (vgl. ebd., S. 63.f.).

Die Held_innen dringen bis zu der tiefsten Höhle vor (Station 7), in der sie vor ihre größte Aufgabe gestellt werden. Vor der finalen und entscheidenden Prüfung organisieren sie sich noch ein letztes Mal, überlegen sich Strategien und lassen die bisherigen Stationen der Reise Revue passieren (»Die Phase des Vordringens umfaßt sämtliche Vorbereitungen auf das Betreten der tiefsten Höhle und die Konfrontation mit dem Tod oder allergrößter Gefahr«, ebd., S. 66).

In der entscheidenden Prüfung (Station 8) begegnen die Held_innen den Schatten, denen sie sich in einem Kampf stellen müssen. Die Held_innen werden auf ihre Fähigkeiten geprüft und »die entscheidende Prüfung ist gleichfalls das zentrale Moment von Übergangs- und Initiationsriten« (ebd., S. 69). Sie beendet den zweiten Akt der Filmhandlung (vgl. Campbell 1978, passim; vgl. auch Jung 1990, passim).

Nach dem die Held_innen die entscheidende Prüfung erfolgreich absolviert haben, werden sie für ihre Tat belohnt (Station 9). Entweder in Form einer materiellen Belohnung wie Geld, Gold oder andere Wertstücke oder in Form einer Feststellung, einer Erfahrung oder eines Bewusstseins, das sie erst durch die entscheidende Prüfung gewonnen haben (vgl. Vogler 2010, S. 69f.).

Die Held_innen beginnen den Rückweg aus der neuen Welt zurück in ihre gewohnte, alte Welt (Station 10). Während dieses Rückwegs können sich erneute Konflikte und Aufgaben ergeben.

»Dieses Stadium der Handlung markiert den Punkt, an dem der Held den Entschluß faßt, in die gewohnte Welt zurückzukehren. Er erkennt, daß er der anderen Welt endlich den Rücken kehren muß, und begreift, daß noch nicht alle Gefahren, Versuchungen und Bewährungsproben ausgestanden sind« (ebd., S. 71).

Die Held_innen befinden sich nun wieder an der Schwelle zwischen der neuen Welt und ihrer gewohnten Welt. Um erneut in die gewohnte Welt zu gelangen, müssen sie sich einer letzten Prüfung unterziehen (Station 11). Dies kann zum Beispiel in Form eines erneuten Kampfes mit den Schatten geschehen. In jedem Fall wird an dieser Station geprüft, ob sie dem Ruf des Abenteurers gerecht wurden, ob sie neue Fähigkeiten und Fertigkeiten dazugelernt haben und demnach berechtigt sind, wieder in ihre gewohnte Welt zurückzukehren (vgl. ebd., S. 71ff.).

Nachdem die Held_innen erfolgreich aus der letzten Prüfung hervorgegangen und aus der neuen Welt in die gewohnte zurückgekehrt sind, bringen sie ein Elixier mit. »Häufig ist das Elixier zwar ein Schatz, den es zu erringen gilt, aber es kann auch vollkommen andere Qualitäten annehmen – etwa Liebe, Freiheit, Weisheit oder das Wissen, daß es die andere Welt gibt und daß man dort bestehen kann« (ebd., S. 74). In jedem Fall stellt das Elixier eine Weiterentwicklung der Hauptfiguren dar, da sie an ihren Aufgaben gewachsen sind. Die Filmhandlung endet dort, wo sie angefangen hat: in der gewohnten Welt (12. Zyklus), sodass sich der Kreis der Handlungsabfolge schließt und der dritte Akt beendet wird (vgl. Campbell 1978, passim; vgl. auch Jung 1990, passim).

Die Reise des Helden in High School Musical

Die Zuschauer_innen lernen Troy und Gabriella in ihrer gewohnten Welt kennen: Troy spielt mit seinem Vater in der Hotelporthalle Basketball und Gabriella sitzt mit einem Buch auf dem Sofa (Station 1). Es wird deutlich, dass sich beide mit diesen Interessen wohl fühlen (vgl. Sequenz 1). Troy und Gabriella werden auf der Party per Zufall vom Scheinwerferlicht ausgesucht, gemeinsam ein Duett zu singen. Der Scheinwerfer, aber auch der Moderator stellt hier den Herold dar, der die Reise initiiert (Station 2). Troy und Gabriella finden Gefallen am Singen und erkennen eine neue Leidenschaft (Sequenzen 1.2 bis 1.4). Als sie sich in der Schule wiedersehen, wollen sie am dortigen Musical teilnehmen. Sie empfinden einen Wunsch nach Veränderung (Sequenzen 2 bis 4.2.3).

Zunächst weigern sich Troy und Gabriella, am Vorsingen zu partizipieren (Station 3). Sie haben Angst, von ihren Klassenkamerad_innen verspottet zu werden und Gabriella hat Angst, vor Publikum zu singen. Als die Klassenkameradin und Komponistin des Schul-Musicals, Kelsie, Troy und Gabriella ermutigt, ihr Duett zu singen, hört auch die Theaterleiterin Ms. Darbus zu und lädt sie zu der Endausscheidung für die Hauptrollen ein. Ms. Darbus fungiert hier als Schwellenhüterin, da sie die beiden zunächst auf ihre Eignung hin überprüft (vgl. Sequenz 4.2.4 und 4.2.5). Kelsie bietet daraufhin Troy und Gabriella an, gemeinsam für die Endausscheidung der Hauptrollen zu üben. Sie hat die nötigen Noten und ein Klavier, um die beiden bestmöglich vorzubereiten (Sequenz 4.2.5). Die Figur Kelsie ordne ich hier als Mentorin ein (Station 4). Troy und

Gabriella nehmen das Angebot an, mit Kelsie für die Endausscheidung des Schul-Musicals zu üben, und entscheiden sich somit bewusst für die Teilnahme an dem finalen Vorsingen (Station 5) (Sequenz 6).

Ihren Klassenkamerad_innen missfällt, dass Troy und Gabriella an dem Schul-Musical teilnehmen möchten. Die Basketball-Mannschaft und der Trainer sind besorgt, Troy könne sich nicht mehr genügend auf das bevorstehende Basketball-Meisterschaftsspiel konzentrieren, und Gabriellas Wissenschaftsclub befürchtet, sie könnten nicht den akademischen Zehnkampf gewinnen. Die Klassenkamerad_innen Ryan und Sharpay wollen ebenfalls Troys und Gabriellas Vorsingen verhindern, um selbst die Hauptrollen des Schul-Musicals zu bekommen. Verbündete und Feinde vermischen sich an dieser Stelle (Station 6). Eindeutig werden jedoch die Schatten Sharpay und Ryan eingeführt. Noch können sich Troy und Gabriella den Vorwürfen entziehen und proben gemeinsam mit Kelsie für ihren Auftritt (ebd.).

Ihre Klassenkamerad_innen bringen Troy und Gabriella in die tiefste Höhle (Station 7), denn durch ihre Intrige beenden sie sowohl deren Teilnahme an der Endausscheidung als auch ihre Freundschaft. Die Held_innen leiden sehr darunter, da sie schon einen weiten Teil ihrer Reise zurückgelegt hatten (Sequenzen 7 bis 8.6).

Mit der Einsicht und Hilfe ihrer Klassenkamerad_innen finden Troy und Gabriella wieder zueinander und wollen weiterhin an der Endausscheidung teilnehmen. Doch die Schatten Sharpay und Ryan legen den Termin der Endausscheidung auf den selben Nachmittag wie das Basketball-Meisterschaftsspiel und den akademischen Zehnkampf. Sie wollen verhindern, dass die beiden die Hauptrollen für das Schul-Musical bekommen (Station 8) (Sequenzen 11 bis 11.6).

Troy und Gabriella schaffen es mithilfe ihrer Freund_innen, an der Endausscheidung teilzunehmen und auch ihre Ängste zu überwinden. Ihr Auftritt überzeugt, und sie bekommen die Hauptrollen zugesprochen (Station 9). Sie haben gelernt, dass sie für ihre Interessen eintreten müssen und ein gegenseitiges Akzeptieren und Tolerieren unumgänglich ist (Sequenzen 11.7 bis 13.2). Die Belohnung sind nicht nur die gewonnenen Hauptrollen, sondern auch die neu gewonnenen Erfahrungen. Troy und Gabriella haben sich mit ihrer Teilnahme an der Endausscheidung für das Singen entschieden und möchten diese

neue Welt mit ihrer alten, gewohnten Welt verknüpfen. Ihnen steht noch jeweils ein Wettbewerb bevor (Station 10). Troy ist Kapitän der Basketball-Mannschaft und möchte unbedingt den Sieg in der Meisterschaft erringen. Mit dem neu erlernten Zusammenhalt mit seinen Team-Kollegen schafft er es, das Spiel zu gewinnen. Auch Gabriella steht vor ihrer letzten Prüfung (Station 11). Gemeinsam mit dem Wissenschaftsclub nimmt sie am akademischen Zehnkampf teil. Ebenfalls durch den Zusammenhalt gestärkt, gewinnt sie mit ihrem Team diesen Wettbewerb (Sequenz 14 und 14.1).

Gabriella und Troy verbinden ihre neue Welt mit ihrer gewohnten. Sie kehren in ihre gewohnte Welt zurück, nehmen dabei ihre Freude am Singen und die Hauptrollen im Schul-Musical mit und stoßen dabei in ihrem Umfeld auf Akzeptanz (Station 12) (Sequenz 14.2).

Der Vergleich zu den vorrangegangenen Handlungsanalysen ist grafisch in Tabelle 3 im Anhang (S. A 95) skizziert.

Zusammenfassend geht aus der Handlungsanalyse hervor, dass sich *High School Musical* der für ein Film-Musical klassischen, bekannten und bewährten Hollywood-Strukturen bedient (5-Akt-Struktur/ 3-Akt-Struktur) und auch auf mythologischen Grundmustern (Heldenreise) basiert. Im weiteren Abgleich mit dem Genre »Film-Musical« (vgl. Kapitel 3.2.1) findet sich darüber hinaus die altbewährte unterhaltsame und heterosexuelle Liebesgeschichte mit Happy End wieder (vgl. Bulla 2013, S. 708). Ebenso ist die von Spurrier (1979) erwähnte »boy meets girl, boy loses girl, boy gets girl again«-Situation (p. 80) in dem Film vorzufinden. Weitergehend ist *High School Musical* in ein klassisches Showmilieu eingebettet (Schul-Theater), sodass die musikalischen Elemente begründet eingebettet werden können. Trotz Parallelen zu *Grease* (1978) bezüglich Handlungsstränge und Handlungsorte (vgl. imdb: High School Musical – Trivia o.J., o.S.), orientiert sich *High School Musical* wieder weitaus mehr am klassischen Showmilieu als die Film-Musicals vergangener Jahrzehnte.

Im Vergleich mit spezifischen Filmen und Film-Musicals der *Walt Disney Company* findet sich in *High School Musical* auch das Schema von *Classic Disney* wieder (vgl. Kapitel 3.3.3). Die Handlung basiert auf einer (heterosexuellen) Liebesgeschichte und ist in eine gegenwärtige Umgebung (Schauplatz Schule im 21. Jahrhundert) eingebettet. Weitere Parallelen sind die Hauptfiguren, die vor Herausforderungen gestellt werden und sich beweisen müssen (vgl.

Bulla 2013, S. 708). Sie Überwinden die Widerstände und erreichen ihr Ziel, sodass am Ende das Gute über das Böse siegt.

Das Film-Musical *High School Musical* beinhaltet demnach auf verschiedenen Ebenen bewährte Modelle (Einteilung in Akte, Reise der Held_innen sowie genrespezifische Handlungen und *Classic Disney*), die dem Publikum sehr wahrscheinlich bekannt und vertraut sind. Somit kann hinsichtlich der Handlung die Begeisterung des Publikums aus den populären und bewährten Strukturen erklärt werden. Darüberhinaus basieren alle drei Modelle auf Konflikten, die die Protagonist_innen lösen müssen. Diese Konflikte (Gruppendruck, Eifersucht, Liebeskummer) entspringen der Lebenswelt Jugendlicher, sodass Letztere sich in der Handlung wiederfinden und sich mit ihr identifizieren können.

3.5 Figurenanalysen

»Der Film als ein audiovisuelles Medium tendiert zum Sichtbaren, zum Äußerlichen und muß einen besonderen Aufwand betreiben, um Inneres – Gedanken, Gefühle, mentale Zustände usw. einer Person – zu gestalten«
(Faulstich 2013, S. 99).

Ebenso wie die Analyse der Handlungsstruktur in Filmen ist die Analyse der Figuren ein Bestandteil der Produktanalyse (vgl. ebd.). Das Figureninventar in Filmen (und demnach auch in Film-Musicals) ist relativ statisch. Es gibt ein festgelegtes Ensemble, das in nahezu jedem Film vorzufinden ist und in Haupt- und Nebenrollen kategorisiert werden kann.

Um eine Figur zu charakterisieren, wird diese auf verschiedene Aspekte und aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht. Dies geschieht aufgrund von Äußerlichkeiten (Erscheinungsbild, Kleidung, etc.), aber auch aufgrund von Verhaltensweisen, sprachlichen Äußerungen und anhand verschiedener Kontexte. Das Setting, also die Einordnung der Figuren in die vorherrschende Gesellschaftsordnung, ist demnach ebenfalls ein Untersuchungsgegenstand. Hierbei werden das (soziale) Geschlecht, das Alter, der Beruf, die gesellschaftliche Stellung, der Ort, das Milieu und die Szene analysiert (vgl. Faulstich 2013, S. 105).

Die Charakterisierung erfolgt aus drei Perspektiven. In der Selbstcharakterisierung (1) »charakterisiert sich [jede Person] als die, die sie ist oder zu sein vorgibt, durch ihr Reden, ihr Handeln, ihre Mimik, Gestik, Stimme, ihre Sprache, ihre Kleidung usw.« (ebd., S. 102.). In der Fremdcharakterisierung (2) wird eine

Person durch andere agierende Figuren skizziert, während in der Erzählcharakterisierung (3) die Einordnung einer Figur durch Bauformen, beispielsweise Kameraführung oder Musik, erfolgt (vgl. ebd.). Während die Hauptfiguren (Protagonist_innen) komplexe Figuren darstellen, die während des Films eine Persönlichkeitsveränderung durchleben, sind die Nebencharaktere oftmals eindimensional und entwickeln sich während des Filmes nicht weiter (vgl. ebd., S. 103).

Um die Figuren in *High School Musical* in ihren Funktionen aufzugreifen, werde ich diese anhand dreier verschiedener Methoden analysieren. Nach einer Einordnung des Figureninventars und der Darstellung der Charaktere nach Faulstich werde ich die Figuren mit einer Studie von Vincent E. Faherty abgleichen. Im dritten Schritt findet deren Verortung in den Archetypen der Heldenreise statt. Der Fokus meiner Analyse liegt dabei auf dem Protagonistenpaar Troy und Gabriella. Um meine Aussagen zu stützen, werde ich neben Verweisen auf die bereits erwähnten Sequenzprotokolle auch Auszüge aus Dialogen und Liedtexten einbeziehen

Figureninventar High School Musical

Insgesamt agieren 64 Personen in dem Film-Musical *High School Musical* (vgl. imdb: High School Musical: Full Cast and Crew o.J., o.S.). Von diesen ordne ich Troy und Gabriella, Sharpay, Ryan, Taylor, Chad, Kelsie, Coach Bolton und Ms. Darbus der Hauptbesetzung zu. Die anderen Figuren agieren hauptsächlich in den musikalischen Szenen oder haben nur einen kurzen und sekundären Auftritt. Im Folgenden stelle ich die genannten neun Figuren vor und verorte sie.

Troy Bolton

Troy Bolton (gespielt von Zachary »Zac« Efron, zu dem Zeitpunkt der Dreharbeiten 17 Jahre alt)³⁵ ist eine der beiden Hauptfiguren in *High School Musical* und befindet sich im dritten Schuljahr (*Junior Year*) der East High School. Er ist demnach zwischen 16 und 17 Jahre alt. Als Kapitän der Basketballmannschaft *Wild Cats* ist Troy sehr sportlich, was sich auch in seinem Kleidungsstil widerspiegelt. Troy ist Weiß,³⁶ groß, hat blaue Augen und halblange

35 Zac Efron war seit dem ersten Teil von *High School Musical* mit seiner Drehpartnerin Vanessa Hudgens (in der Rolle der Gabriella) liiert. Die Beziehung wurde zwei Jahre nach *High School Musical 3: Senior Year* beendet.

36 Ich verwende die Begrifflichkeiten von Vincent E. Faherty (2001). Die Themen Rassismuskritik und Intersektionalität halte ich in diesem Zusammenhang für sehr wichtig, sie sprengen jedoch in ihrer Tiefe den Rahmen dieser Arbeit. Deutlich machen möchte ich

dunkelblonde Haare (vgl. Abb. 16). Seine Eltern scheinen finanziell gut situiert zu sein. Sie ermöglichen ihrem Sohn einen Ski-Urlaub und leben in einem großen Haus in einem Vorort von Albuquerque, der real existierenden Stadt im US-Bundesstaat New Mexiko. Sein Vater ist Sportlehrer und sein Basketball-Trainer an der East High School. Der Beruf der Mutter wird nicht erwähnt. Geschwister kommen im Film nicht vor; Troy ist demnach ein Einzelkind. Er durchläuft als Protagonist der Filmhandlung einen Persönlichkeits- und Selbstfindungsprozess. Anfangs ist er der selbstbewusste Basketball-Kapitän, der von seinen Mitschüler_innen bewundert und idealisiert wird.

Abbildung 16: Screenshot Troy



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 00:15:20.

Als Troy mit Gabriella auf der Silvesterparty auf der Bühne steht und Karaoke singt, beginnt er zu reflektieren, dass Basketball nicht seine einzige Leidenschaft und der Mittelpunkt seines Lebens sein kann. Dies verfestigt sich, als er in der Schule erneut auf Gabriella trifft und den Wunsch verspürt, mit ihr am Schul-Musical teilzunehmen. Seine Konfusion darüber wird vor allem in dem Lied *Get Cha Head in the Game* deutlich: »Why am I feeling so wrong? My head's in the game but my heart's in the song. She makes this feel so right. Should I go for it?« (s. Anhang, S. 99).

jedoch an dieser Stelle, dass ich als Autorin des Textes aus einer Weißen Perspektive spreche, einer Mehrheitsgesellschaft angehöre und keine Rassismuserfahrungen erlebt habe. Spreche ich von Schwarzen Menschen, so meine ich die Perspektive der Betroffenheit von Rassismus. »Es ist also nicht die Hautfarbe, sondern der soziale Platzanweiser gemeint, der Menschen in einer rassifizierten Gesellschaft Zugänge zu Ressourcen öffnet oder verschließt. Um dies deutlich zu machen, werden die Begriffe Schwarz und Weiß [...] groß geschrieben«. Dieser Position von Güler Arapi und Mitja Sabine Lück (2005, S. 9) schließe ich mich an.

Was ihn daran hindert, gemeinsam mit Gabriella an dem Schul-Musical teilzunehmen, ist die mögliche (und auch eintreffende) Ablehnung seiner Mitschüler_innen und vor allem seines Basketball-Teams. Dies kommt im folgenden Dialog mit Gabriella zum Ausdruck, als Troy sie in seiner High School wiedertrifft und sie sich über den Silvesterabend unterhalten.

Troy: »I haven't quite told them about the singing thing.«

Gabriella: »Too much for them to handle?«

Troy: »No, it was cool. But, you know, my friends, it's, uh... It's not what I do. That was, like, a different person« (High School Musical. 2006. TC: 00:11:20-00:11:32; vgl. Sequenz 2.4).

Er befürchtet, von seinen Freunden ausgelacht und verspottet zu werden. Dies trifft ein als Troy versucht, mit Chad während des Basketball-Trainings über das Vorsingen zu sprechen

Chad: »Troy, the music in those shows isn't hip-hop, or rock, or anything essential to culture. It's, like show music, it's all costumes and makeup ... Oh, dude, it's frightening« (High School Musical. 2006. TC: 00:13:18-00:13:30; vgl. Sequenz 2.5).

Auch bei seinem Vater und Basketball-Trainer stößt er auf Ignoranz, als er das Thema anschneidet, während er mit ihm zuhause Körbe wirft (vgl. Sequenz 3). Als Troy sich versteckt das Vorsingen anschaut, wird er von Gabriella überrascht. Die beiden sprechen über Troys Ängste, von seinem Umfeld nicht mehr akzeptiert zu werden, wenn dies erfährt, dass er auch Freude am Singen hat (vgl. Sequenz 4.2.1). Sobald Troy jedoch mit Gabriella zusammen ist, verliert er seine Ängste und nimmt losgelöst mit ihr am Vorsingen teil. Durch sein Verhalten regt er auch seine Mitschüler_innen an, zu ihren bisher geheim gehaltenen Talenten zu stehen und diesen nun offen nachzugehen (vgl. Lied *Stick to the Status Quo*). Dennoch hat er weiterhin Befürchtungen, seine Basketball-Kollegen und seine Familie würden ihn in seinem Singen nicht unterstützen. Darüber spricht er mit Gabriella im Dachgarten während der Schulpause:

Gabriella: »You pretty much have the school wired, don't you, Troy? Seems to me like everyone on campus wants to be your friend.«

Troy: »Unless we lose.«

Gabriella: »Well, I'm sure it's tricky being the coach's son.«

Troy: »Makes me practice a little harder, I guess. I don't know what he'll say about the singing.«

Gabriella: »You worried?«

Troy: »My parent's friends are always saying ›Your son's the basketball guy, you must be so proud‹. Sometimes I don't wanna be the ›Basketball guy‹. I just wanna be a guy, you know?«, (High School Musical. 2006. TC: 00:46:00-00:46:35; vgl. Sequenz 5.8).

Troys Befürchtungen, sein Vater würde seine neue Leidenschaft nicht akzeptieren treten ein. Als er erneut das Basketball-Training wegen Musical-Proben ausfallen lässt, trifft er auf seinen erbosten Vater (vgl. Sequenz 6.3).

Als die Situation eskaliert und sein Team ihm vorwirft, durch das Singen mit Gabriella würde er sich nicht auf das bevorstehende Meisterschaftsspiel konzentrieren, verleugnet Troy seine Leidenschaft für das Singen und auch sein Interesse an Gabriella. Er fühlt sich durch sein Team unter Druck gesetzt:

Troy: »Man, I'm for the team! I've always been for the team, she's just someone I met, all right? The singing thing is nothing. A way to keep my nerves down. It means nothing to me. You're my guys and this is our team. Gabriella is not important. I'll forget about her, forget the audition and we'll get that championship« (High School Musical. 2006. TC: 00:58:18-00:58:36; vgl. Sequenz 7.4).

Troy leidet nachfolgend darunter, nicht mehr mit Gabriella befreundet zu sein. Er ist introvertiert und bedrückt. Als ihm seine Teamkollegen von ihren Plänen erzählen, begreift Troy, dass er zu sich und seinen Gefühlen stehen muss. Dies gesteht er Gabriella ein, als er sich bei ihr auf dem Balkon für sein Fehlverhalten entschuldigt:

Troy: »What you heard, none of that is true. I was sick of my friends riding me, so I said things to shut them up. I didn't mean any of it (...) The guy you met on vacation is more me than the guy who said those stupid things. The whole singing thing is making the school whack (...) Maybe because I don't wanna only be the basketball guy. They can't handle it. That's not my problem, it's theirs.«

Gabriella: »How about your dad?«

Troy: »And it's not about my dad. This is about how I feel, and I'm not letting the team down. They let me down« (High School Musical. 2006. TC: 01:07:48-01:08:25; vgl. Sequenz 10).

Troy definiert Freundschaft für sich neu und erkennt, dass er durch falsche Rücksichtnahme seine eigenen Bedürfnisse dementiert hat. Er nimmt daraufhin weiterhin mit Gabriella am Vorsingen teil und wird mit seiner selbstbewussten und offensiven Art von seinen Team-Kollegen akzeptiert. Vor dem Basketball-Endspiel nimmt ihn auch sein Vater und Trainer an. Dadurch gestärkt geht er für das finale Vorsingen für die Hauptrollen des Schul-Musicals auf die Bühne und bekommt von all seinen Klassenkamerad_innen und seinem Vater zuspätsprechenden Applaus. Durch diese Unterstützung kann er auch das Basketball-Spiel gewinnen.

Zusammenfassend durchläuft Troy einen persönlichkeitsverändernden Prozess, in dem er sich im Lauf der Filmhandlung mit sich auseinandersetzt und sich weiterentwickelt. Er befindet sich in der Jugendphase und setzt sich dort auch

entwicklungsbedingt mit seiner Identität auseinander. Die Charakterisierung findet dabei auf allen drei Ebenen statt: Troy charakterisiert sich selbst durch sein Reden, Handeln, seine Mimik, Gestik, Stimme, Sprache, Kleidung, etc. Er wird aber auch durch andere Figuren charakterisiert (Fremdcharakterisierung) und auch durch die Kamera und die Musik bzw. seine Lieder (Erzählcharakterisierung).

Gabriella Montez

Gabriella Montez (gespielt von Vanessa Anne Hudgens, zu dem Zeitpunkt der Dreharbeiten 16 Jahre alt) ist ebenfalls Protagonistin des Films und mag wie Troy zwischen 16 und 17 Jahre alt sein; beide besuchen dieselbe Klasse. Sie hat eine Mutter mit einer hispanischen Einwanderungsgeschichte³⁷ und hat lange schwarze Haare und braune Augen. Sie ist als schlank einzuordnen, sie kleidet sich mit Röcken und Kleidern (vgl. Abb. 17). Wie Troy ist Gabriella Einzelkind, wächst jedoch nur bei ihrer Mutter auf. Der Vater bleibt unerwähnt. Mit ihrer Mutter lebt sie in einem Haus in der Vorstadt vor Albuquerque.

Abbildung 17: Screenshot Gabriella



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 00:05:37.

Gabriella wird als sehr intelligent dargestellt, da sie schon Preise in naturwissenschaftlichen Wettbewerben gewonnen hat. Sie liest viel und ist wissbegierig. Als sie auf die East High School kommt, tritt sie dem Wissenschaftsclub bei, mit dem sie den akademischen Zehnkampf gewinnt.

Als Protagonistin durchläuft auch Gabriella einen Prozess der Persönlichkeitsveränderung und der Selbstfindung. Anfangs wird sie als sehr schüchternes,

³⁷ Sowohl der Nachname Montez, als auch die spanische Kommunikation Zuhause lassen darauf schließen.

introvertiertes und ängstliches Mädchen dargestellt, das aufgrund seines Intellekts bereits viel Ablehnung erfahren hat. In den ersten Minuten der Begegnung offenbart Gabriella Troy, dass sie Probleme damit hat, im Mittelpunkt zu stehen:

Troy: »But seriously, you have an amazing voice. You're a singer, right?«

Gabriella: »Just church choir is all. I tried to solo and nearly fainted.«

Troy: »Really? Why is that?«

Gabriella: »I looked at the people staring at me. Next thing I knew, I was staring at the ceiling. End of solo career« (High School Musical. 2006. TC: 00:05:51-00:06:01; vgl. Sequenz 1.4).

Diese Hemmungen kommen während der Filmhandlung immer wieder zum Ausdruck (vgl. Sequenz 4.2.1 und 5.2). Gabriella merkt allerdings während des Singens mit Troy, dass sie noch andere Facetten hat und dass sie auch Selbstbewusstsein und Stärke besitzt. Deutlich wird dies in einem Dialog mit Taylor, nachdem sie für die Endausscheidung für die Hauptrollen des Schul-Musicals ausgewählt wurde.

Gabriella: »Did you ever feel like there's a whole other person inside you just looking for a way to come out?« (High School Musical. 2006. TC: 00:44:24-00:44:74; vgl. Sequenz 5.6).

Deutlicher werden diese Vorahnungen, als sie sich mit Troy auf dem Dachgarten trifft und mit ihm über ihre Ängste redet:

Gabriella: »At my other schools I was the freaky math girl. It's cool coming here and being... anyone I wanna be. When I was singing with you I just felt like... a girl (...). Remember in kindergarten how you'd meet a kid and know nothing about them, then ten seconds later you play like you're best friends because you didn't have to be anything but yourself? Singing with you felt like that« (High School Musical. 2006. TC: 00:46:49-00:47:17; vgl. Sequenz 5.8).

Troy löst ihre Ängste und ihre Schüchternheit auf. Daher ist sie auch umso verletztter, als sie hört, dass ihm nichts an ihr und dem Singen liegt. Dies wird in dem Lied *When There Was Me and You* deutlich (»And when you smiled you made me feel Like I could sing along«; s. Anhang, S.103). Als Troy sich bei Gabriella entschuldigt und sie die Entschuldigung annimmt, proben die beiden weiter für das Vorsingen. Als sie allerdings auf der Bühne vor all ihren Mitschüler_innen stehen, kommen die Ängste wieder hervor, doch Troy kann sie beruhigen.

Gabriella: »I can't do it, Troy. Not with all these people staring at me« (High School Musical. 2006. TC: 01:22:41-01:22:43; vgl. Sequenz 13.1).

Troy: »Hey, hey, look at me. Right at me, right at me. Like the first time we sang together, remember? Like kindergarten«, vgl. High School Musical. 2006. TC: 01:22:46-01:22:53).

So singt sie zum Ende hin selbstbewusst im Duett.

Zusammenfassend erlebt Gabriella, ebenso wie Troy, einen persönlichkeitsverändernden Prozess. Sie entwickelt sich von einem schüchternen Mädchen zu einer selbstbewussten jungen Frau. Ihre zugeschriebene Identität des Sonderlings vergegenwärtigt sich Gabriella im Lauf der Filmhandlung und erkennt, dass diese nicht zu ihrem Selbstbild passt. Durch Troy motiviert traut sie sich zu, ihre Stärke und ihre Leidenschaft zu zeigen. Hier kann die Vermutung ausgesprochen werden, dass *High School Musical* als klassisches (Disney-)Märchen fungiert, in dem der »Prince Charming« die Prinzessin rettet bzw. erlöst (vgl. Bulla 2013, S. 715). Im Sinne der Märchenadaptionen könnte hier von einer modernen Version gesprochen werden, bei der der Prinz (Troy) die Prinzessin (Gabriella) erlöst und von ihren (inneren) Restriktionen befreit. Bei Gabriella sind ebenfalls alle drei Dimensionen der Charakterisierung vorzufinden.

Insgesamt stehen Troy und Gabriella repräsentativ für die Entwicklungen in der Pubertät bzw. der Jugendphase. Sie formen ihre Identität, probieren sich aus und grenzen sich von ihrer Umwelt ab. Diese Prozesse beinhalten Konflikte im Familien- und Freundeskreis, die jedoch von beiden in einem Happy End gelöst werden.

Sharpay Evans

Sharpay Evans wird von Ashley Michelle Tisdale gespielt (diese war zu dem Zeitpunkt der Dreharbeiten 19 Jahre alt) und agiert in der Rolle der Antagonistin. Sie ist in demselben Jahrgang wie Troy und Gabriella und deren Klassenkameradin. Sharpay ist Weiß, groß und schlank und hat lange blonde Haare und blaue Augen (vgl. Abb. 18). Sie kommt aus reichem Haus, was vor allem in *High School Musical 2* zum Ausdruck kommt, dass ihre Eltern den Country Club³⁸ von Lava Springs besitzen und teure Autos sowie ein Helikopter zur Ausstattung der Familie gehören. Sie hat einen Zwillingbruder, Ryan, der mit ihr in dieselbe Klassenstufe geht.

38 Ein Country Club beinhaltet Freizeit- und Erholungsangebote für exklusive Mitglieder.

Sharpays Kleidungsstil ist extravagant, schrill und mit pinken Farben und Glitzerapplikationen versehen. Sie trägt oft körperbetonte Kleidung wie Miniröcke und enge T-Shirts.

Abbildung 18: Screenshot Sharpay



Quelle: High School Musical. 2006. TC:00:12:53.

Sharpay wird als sehr egozentrische Person dargestellt. Sie hat eine sehr dominante und launische Art, die sie allen voran gegenüber ihren Mitschüler_innen zum Ausdruck bringt. Dies wird insbesondere in einem Dialog mit Kelsie deutlich:

Sharpay: »Kelsie, my sawed-off Sondheim. I've been in 17 school productions. How many of your compositions have been selected?«

Kelsie: »This would be the first.«

Sharpay: »Which tells us what?«

Kelsie: »That I need to write you more solos?«

Sharpay: »No, it tells us that you do not offer direction, suggestion or commentary. And you should be thankful that me and Ryan can lift your music out of its obscurity. Are we clear?«

Kelsie: »Yes, ma'am, I mean, Sharpay« (High School Musical. 2006. TC: 00:32:32-00:32:57; vgl. Sequenz 4.2.3).

Um selbst die Hauptrolle im Schul-Musical zu bekommen, wählt sie boshafte Methoden aus, lügt und manipuliert ihr Umfeld (vgl. Sequenz 2.4/ 2.8/ 2.9/ 2.10/ 4.2.3/ 5/ 5.1/ 5.2/ 5.3/ 7/ 11.5/ 11.6). Von ihren Mitschüler_innen wird sie stets sehr negativ konnotiert.

Taylor: »Look, no one has beaten out Sharpay for a musical since kindergarten (...). If that girl could play both Romeo and Juliet, her own brother would be aced out« (High School Musical. 2006. TC: 00:44:22-00:44:36; vgl. Sequenz 5.6; vgl. auch 2.5).

Ihre Dominanz in der Schule wird auch in ihrer Liedzeile in dem Lied *Stick to the Status Quo* deutlich: »This is not what I want; this is not what I planned. And I just got to say I do not understand. Something is really wrong and we and we gotta get things back were they belong« (s. Anhang, S. 101).

Sharpay ordne ich als Hauptfigur ein, da auch diese Figur eine hohe Präsenz aufweist und sich im Verlauf des Film-Musicals verändert. Obwohl sie bis zuletzt als böse dargestellt wird, ist sie in dem letzten Lied (*We're all in this Together*), das von allen Figuren gesungen und getanzt wird, ebenfalls dabei und beglückwünscht danach Gabriella zu ihrer Hauptrolle im Schul-Musical.³⁹ Dennoch bleibt sie die »antagonistische ›Andere«, die ihre sexuellen Reize (erfolglos) einsetzt und zusätzlich manipuliert und betrügt« (Bulla 2013, S. 706). Da über Sharpay gesprochen wird (Fremdcharakterisierung), sie sich selbst charakterisiert und dies auch durch die Kamera und die Musik stattfindet, sind auch hier alle drei Charakterisierungsmöglichkeiten gegeben.

Ryan Evans

Ryan Evans (gespielt von Lucas Stephen Grabeel, zu dem Zeitpunkt der Dreharbeiten 20 Jahre alt) ist Sharpays Zwillingbruder, somit sind das Alter und die Kontexte mit ihr identisch. Ryan ist ebenso extravagant wie seine Schwester. Mit schrillen Farben und stets einer Kopfbedeckung versehen, ist sein Kleidungsstil eher außergewöhnlich. Ryan ist Weiß, groß und schlank, hat dunkelblonde kurze Haare und blaue Augen (vgl. Abb. 19).

Abbildung 19: Screenshot Ryan



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 01:11:33.

Er ist seiner dominanten Schwester gegenüber stets devot und folgt unhinterfragt ihren Anweisungen:

Sharpay: »OK, our callbacks are on Thursday and the basketball game and scholastic decathlon are on Friday. Too bad all these events weren't happening on the same day... at the same time.«

39 In den Fortsetzungen findet ebenfalls erst ganz am Ende des Films eine Versöhnung statt.

Ryan: »That wouldn't work out because then Troy and Gabriella wouldn't be able to make... I'm proud to call you my sister« (High School Musical. 2006. TC: 01:11:22-01:11:42; vgl. Sequenz 11.5).

Sein Verhalten weist auf große Naivität hin, und auch sein Intellekt scheint nicht besonders stark ausgeprägt zu sein (vgl. Sequenz 12).

Ryan ordne ich den Nebenfiguren zu, da er die Handlung zwar wesentlich beeinflusst, dies jedoch nur aufgrund der Anweisungen seiner Schwester Sharpay geschieht. Darüber hinaus durchläuft er keine Entwicklung, sondern bleibt relativ statisch. Auch bei Ryan finden sich alle drei Charakterisierungsformen wieder.

Chad Danforth

Corbin Bleu Reivers (zum Zeitpunkt der Dreharbeiten 16 Jahre alt) spielt Chad Danforth. Er ist der beste Freund von Troy und geht ebenso als *Junior* auf die East High School. Seine Leidenschaft und oberste Priorität ist Basketball. Chad ist Schwarz, hat braune Augen und schwarze Locken (vgl. Abb. 20). Hintergrundinformationen bezüglich seiner Familie oder anderen Settings werden nicht bekannt.

Abbildung 20: Screenshot Chad



Quelle: High School Musical. 2006. TC:00:21:29.

Durch seinen lustige Art, die sowohl sprachlich als auch in seiner Mimik und Gestik zum Ausdruck kommt, stellt er eine humorvolle Figur dar, was beispielhaft in dem folgenden Dialog mit Taylor zum Ausdruck kommt, als sie die Intrige gegen Troy und Gabriella planen:

Chad: »So, my watch is 7:45 Mountain Standard Time, we synched?«
Taylor: »Whatever.«
Chad: »Then we're on go mode for lunch, 12:05.«

Taylor: »Yes, Chad, we're a go, but we're not Charlie's Angels, OK?«

Chad: »I can dream, can't I?« (High School Musical. 2006. TC: 00:55:06-00:55:17; vgl. Sequenz 7.1).

Als Chad bemerkt, wie sehr sein Freund Troy unter dem Streit mit Gabriella leidet, wird eine ernste Facette seines Charakters deutlich. Er entschuldigt sich bei Troy für sein Fehlverhalten und stellt sich und seine Bedürfnisse zurück:

Chad: »We just want you to know that we're gonna be there, cheering for you. If singing is what you wanna do, we should boost you up, not tear you down« (High School Musical. 2006. TC: 01:05:00-01:05:07; vgl. Sequenz 9. vgl.).

Aufgrund dieser Entwicklung ordne ich Chad den Hauptfiguren zu. Er ist keine eindimensionale und statische Figur in der Handlung dieses Film-Musicals. Dadurch, dass Chad kein eigenes Lied singt und über ihn auch nicht von anderen Figuren gesprochen wird, findet sich nur die Selbstcharakterisierung sowie die Charakterisierung über die Kamera wieder.

Taylor McKessie

Taylor McKessie (gespielt von Adrienne Monique Coleman, zum Zeitpunkt der Dreharbeiten 24 Jahre alt) ist die Vorsitzende des Wissenschaftsclubs der East High School und entwickelt sich zu Gabriellas Freundin. Sie ist wissbegierig, strebsam und emanzipiert, was sie auch im Wissenschaftsclub zum Ausdruck bringt:

Taylor: »The path of the mind, the path we're on, ours is the path that has brought us these people: Eleanor Roosevelt, Frida Kahlo, Sandra Day O'Connor, Madame Curie, Jane Goodall, Oprah Winfrey and so many others who the world reveres (...). And our side, the side of education and accomplishment is the future of civilization!« (High School Musical. 2006. TC: 00:57:24-00:57:57; vgl. Sequenz 7.3).

Um mit ihrem Wissenschaftsclub den akademischen Zehnkampf zu gewinnen, ist sie bereit, die Freundschaft zwischen Troy und Gabriella zu sabotieren. Als sie jedoch erkennt, wie sehr Gabriella darunter leidet, gesteht sie ihre Verfehlung ein:

Taylor: »Gabriella, we were jerks. No, we were worse than jerks because we were mean jerks. We thought Troy and the whole singing thing was killing our chances of having you on the scholastic decathlon team. We knew that Chad could get Troy to say things to make you want to forget about the callback. We planned it and we're embarrassed and sorry. The decathlon is whatever, but how you feel about us, and even more, Troy – that's what really matters« (High School Musical. 2006. TC: 01:05:36-01:06:16; vgl. Sequenz 9.1).

Taylor hat eine selbstbewusste und starke Persönlichkeit. Sie ist Schwarz, hat braune Augen und schwarzes langes Haar (vgl. Abb. 21). Informationen zu ihrer Familie oder andere Settings werden nicht bekannt.

Abbildung 21: Screenshot Taylor



Quelle: High School Musical. 2006. TC:00:57:38.

Taylor ist von ihrer Entwicklung her parallel zu Chad zu sehen. Auch sie verändert sich während der Filmhandlung und entwickelt sich weiter. Daher ordne ich sie ebenfalls den Hauptfiguren zu. Darüber hinaus findet auch bei ihr die Charakterisierung durch die Kamera sowie die Selbstcharakterisierung statt.

Kelsie Nielson

Olesya Yurivna Rulin (zu dem Zeitpunkt der Dreharbeiten 19 Jahre alt) spielt die Komponistin Kelsie Nielson. Sie ist ein schüchternes und introvertiertes Mädchen (vgl. Sequenz 4.2.3.). Auch Kelsie ist im *Junior Year* und komponiert zum ersten Mal ein Arrangement für das Schul-Musical. Sie ist Weiß, hat dunkelblonde mittellange Haare, blaue Augen und trägt eine Brille. Von der Statur her ist sie klein und zierlich (Abb. 22, S. 91). Über ihre Familie oder andere Settings erfährt man nichts.

Obwohl sie eine Entwicklung vollzieht und selbstbewusster wird, ordne ich Kelsie den Nebenfiguren zu. Sie spielt eine eher untergeordnete Rolle und agiert im Hintergrund. Darüber hinaus ist sie von ihrer Präsenz her nicht oft in die Filmhandlung eingebettet. Die Charakterisierung findet hier nur von der Figur selbst sowie durch die Kamera statt.

Abbildung 22: Screenshot Kelsie



Quelle: High School Musical. 2006. TC:00:26:33.

Jack Bolton

Jack Bolton (gespielt von Barton »Bart« Robert Johnson) ist sowohl der Vater von Troy als auch der Basketball-Trainer an der East High School. Der Sport ist ihm sehr wichtig; so spielte er zu Jugendzeiten selbst in der Basketball-Mannschaft der *Wild Cats* und gewann seinerzeit viele Meisterschaftsspiele (vgl. Sequenz 7.2). Als Trainer motiviert er sein Team und zeigt einen starken Siegeswillen. So ist er auch mit Troy sehr hart im Training. Als er jedoch merkt, dass sein Sohn unter seinem Druck leidet, entschuldigt er sich bei ihm:

Jack: »You know what I want from you today?«

Troy: »The championship.«

Jack: »Well, that'll come or it won't. What I want is for you to have fun. I know all about the pressure, probably too much of it has come from me. What I really want is to see my son having the time of his life playing the game we both love. You give me that, and I will sleep with a smile on my face no matter what the score« (High School Musical. 2006. TC: 01:14:55-01:15:22; vgl. Sequenz 12.1).

Jack Bolton ist etwa vierzig Jahre alt, Weiß, groß und hat dunkle kurze Haare und grüne Augen (vgl. Abb. 23, S. 92). Er lebt mit seiner Frau in einem großen Haus in einem Vorort von Albuquerque.

Jack Bolton ordne in den Hauptfiguren zu. Viele der Handlungsstränge, vor allem Troy betreffend, werden durch ihn initiiert. Darüber hinaus entwickelt auch er sich im Film weiter. Er wird durch sich selbst und die Kamera charakterisiert, aber auch durch andere Figuren, die über ihn sprechen.

Abbildung 23: Screenshot Trainer Bolton



Quelle: High School Musical. 2006. TC:00:21:28

Ms. Darbus

Alyson Reed spielt die Rolle der Kunst- und Theaterlehrerin Ms. Darbus. Sie ist sowohl in ihrem Äußeren als auch in ihrem Charakter extravagant. Sie kleidet sich bunt im viktorianischen Stil, mit langen Kleidern und Röcken sowie Jacken mit vielen Rüschen und Falten. Dazu hat sie ein starkes Make-Up und trägt viel Schmuck. Ms. Darbus ist Weiß, hat kurze blonde Haare, ist klein und kräftig und trägt eine Hornbrille. Ihr Alter schätze ich auf etwa Mitte 50 Jahre (vgl. Abb. 24).

Abbildung 24: Screenshot Ms. Darbus



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 01:21:19.

Ms. Darbus hegt eine große Leidenschaft für das Theater mit all seinen Inszenierungen und drückt sich in ihrer Sprache oft sehr bildhaft und geschmückt aus:

»The theatre is a temple of art, a precious cornucopia of creative energy (...). Besides, proximity to the arts is cleansing for the soul« (High School Musical. 2006. TC: 00:19:47-00:19:55; vgl. Sequenz 2.12.).

Ihre Art wirkt zeitweise hart (z.B. in dem Casting), dann aber auch wieder sehr sanft und wohlwollend (z.B. bei der Endausscheidung von Troy und Gabriella). Sobald sie sich nicht ernst genommen fühlt, wird sie ungehalten und geht sowohl gegen ihre Schüler_innen, als auch gegen ihre Kolleg_innen an (vgl. Sequenz 2.3/ 2.13/ 4.2.4.). Hintergrundinformationen werden über Ms. Darbus nicht gegeben.

Ebenso wie Jack Bolton ordne ich Ms. Darbus aufgrund ihrer Initiativen den Hauptfiguren zu. Ihre beiden Castings stellen wichtige Handlungspunkte des Films dar und beeinflussen den Handlungsstrang erheblich. Ihre Charakterisierungen finden durch die Figur selbst, durch andere Personen und durch die Kamera statt.

Weitere Nebenfiguren, die ich nur namentlich nennen möchte, sind Troys Basketball-Kollegen Jason Cross und Zeke Baylor, Gabriellas Mutter Mrs. Montez und Troys Mutter Mrs. Bolton, der Schulleiter Mr. Matsui und der Moderator der Karaoke-Party sowie die Klassenkameradin Martha Cox und der Schiedsrichter des Basketball-Spiels (vgl. imdb: High School Musical: Full Cast & Crew o.J., o.S.).⁴⁰

3.5.1 Race, Gender, and Social Vulnerability

Vincent E. Faherty von der Universität of Southern Maine untersuchte in seiner Studie *Is the Mouse Sensitive? A Study of Race, Gender, and Social Vulnerability in Disney Animated Film* (2001) die Figuren von insgesamt 19 Zeichentrickfilmen aus Disneys sogenannter »Meisterwerkreihe«.

»The focus is on the variables of diversity (including gender, race/ethnicity, and age), assigned role within the films, and social vulnerability, defines as any life situation or condition that makes one susceptible to being hurt or disadvantaged in some manner, either physically, emotionally, or economically« (Faherty 2001, p. 1).

40 Jason, Zeke und Martha wurden ebenfalls von Schauspieler_innen gespielt, die zu dem Zeitpunkt der Dreharbeiten 15 bzw. 16 Jahre alt waren.

Faherty zählte in diesen 19 Disney-Filmen insgesamt 334 Figuren, die er nach sechs Kategorien erfasste (vgl. Abb. 25).⁴¹

Abbildung 25: Variables and coding categories Vincent E. Faherty

Gender	Male, female, undetermined
Age	Infant, young child, adolescent, young adult, adult, senior
Character status	Major, minor
Film role	Hero or heroine, hero or heroine supporter, villain, villain supporter, neutral
Race/Ethnicity	African, African-American, American Indian, Asian, European, European American, Hispanic, Arabic, Animal or object, undetermined
Social vulnerability	Present, none
Social vulnerability specified	Physical disability, speech impediment, low intelligence, poverty, absent-minded, parent missing or killed, single parent, widow or widower, overweight, killed, prisoner, eccentric

Quelle: Faherty 2001, p. 3

Seine Ergebnisse zeigen, dass nach der Kategorie *Gender* mehr männliche als weibliche Figuren in den untersuchten Disney-Filmen vorzufinden sind (vgl. Faherty 2001, p. 3). Nach der Kategorie *Age* stellte Faherty fest, dass die meisten Figuren junge Erwachsene bzw. Erwachsene darstellen. Bezüglich des *Character Status* gibt es mehr Neben- als Hauptrollen und die *Film roles* sind mit großer Mehrheit den guten und positiven Figuren zuzuordnen (vgl. ebd.). Die meisten Figuren sind Tiere bzw. Objekte, gefolgt von Figuren mit europäischem Hintergrund. Viele der Figuren haben ein Elternteil, das vermisst oder getötet wurde, und weisen eine körperliche Behinderung auf. Weitere häufig vorkommende soziale Verwundbarkeiten sind geringe Intelligenz und Übergewicht (vgl. ebd., p. 3f.).

Im Vergleich mit den (realen) Figuren in *High School Musical* erweist sich, dass Fahertys Messungen in fast alle Kategorien mit der Darstellung im Film übereinstimmen: Es gibt mehr männliche Rollen als weibliche. Die meisten dargestellten Personen sind junge Erwachsene oder Erwachsene und es gibt mehr Neben- als Hauptrollen. Die guten Figuren übertreffen quantitativ die Bösen, und der europäische Hintergrund (hier: *European-Americans*) ist am häufigsten vorzufinden. In *High School Musical* ist gegenüber der Studie jedoch insgesamt eine größere Diversität der Ethnizitäten zu verzeichnen. Mit Blick auf die Verteilung der Ethnien in den USA fällt auf, dass diese recht genau mit denen im Film übereinstimmen (vgl. United States Census 2011, p. 4).

41 Die ethnischen Zuordnungen erfolgen auf Basis der äußeren Erscheinungen und sind demnach nicht frei von rassistischen und diskriminierenden Strukturen. Ich bemühe mich dennoch um eine begriffssensible Haltung.

Die Heterogenität der Figuren spiegelt demnach eine real vorzufindende Verteilung der Ethnien wider und entkräftet stellenweise den Rassismuskritik, der oft gegenüber dem Disney-Konzern geäußert wird (vgl. Kapitel 3.3.3). Ein Vergleich zu Deutschland hinkt hier selbstverständlich aufgrund der spezifischen Migrations- und Sklavereigeschichte der USA.⁴²

Bezüglich der sozialen Verwundbarkeit fehlt bei einer Figur (Gabriella) der Vater und je eine Figur hat eine geringe Intelligenz (Ryan) sowie Übergewicht (Martha). Abweichend von der Studie sind in *High School Musical* jedoch mehr Exzentriker_innen vorzufinden und Personen, die selbstvergessen und zerstreut sind.⁴³

Der Vergleich mit der Studie zeigt auf, dass in *High School Musical* auf ein klassisches Figureninventar von Disney zurückgegriffen wurde, welches in den Zeichentrickfilmen der vergangenen Jahrzehnte bereits großen Erfolg hatte. Darüber hinaus ist aber auch festzustellen, dass Disney die zuvor erwähnte Rassismuskritik möglicherweise dahingehend angenommen hat, dass die Filmfiguren im 21. Jahrhundert eine größere Diversität und Heterogenität aufweisen und somit realer und authentischer wirken.

3.5.2 Archetypen der Heldenreise

»Archetypes describe the function or role a character plays in a story. Think of the Archetype as a mask a character wears in a particular scene (...). A story's character has the potential to wear any of the Archetypal masks depending upon the demand of the story« (Voytilla 1999, p. 13).

Eine weitere Möglichkeit der Figurenanalyse ist die Zuordnung der verschiedenen Rollen in Archetypen, die in der Heldenreise Erwähnung fanden. Sowohl Joseph Campbell als auch Christopher Vogler sprechen bei den Figurenkonstellationen von immer wiederkehrenden Archetypen, die die Abenteuerreise bestreiten. Diese Archetypen unterliegen jedoch keinen statischen Rollen, sondern sind vielmehr Symbolträger_innen für verschiedene Funktionen. Zudem können mehrere Figuren gleichzeitig und parallel verschiedene Archety-

42 Nichtsdestotrotz ist die von der Walt Disney Company propagierte Diversität (vgl. Kapitel 3.3) nicht gleichzusetzen mit Figurenkonstellationen jenseits rassistischer oder ähnlicher selektiver Einflüsse.

43 Diese Begriffe sind in der Studie nicht näher beschrieben und weisen daher eine Uneindeutigkeit auf.

pen bedienen. Zu den acht prägnantesten Archetypen gehören die Held_innen (*Heros*), die Herolde (*Heralds*), die Mentor_innen (*Mentors*), die Verbündeten (*Allies*), die Schelme (*Trickster*), die Schwellenhüter_innen (*Threshold Guardian*), die Gestaltenwandler_innen (*Shapeshifter*) und die Schatten (*Shadows*) (vgl. Vogler 2010, S. 79ff.; vgl. auch Mascheck 2003, S. 36ff. und Voytilla 1999, p. 13ff.).⁴⁴

Im Folgenden werde ich kurz die jeweiligen Archetypen erörtern und versuchen, diese anhand des Films *High School Musical* einzuordnen. Dabei verwende ich die deutschen Bezeichnungen.

Die Held_innen (1) sind die Hauptfiguren eines jeden Filmes. Sie durchlaufen eine Abenteuerreise, die sie aufgrund eines Rufs begonnen haben und die auf ein bestimmtes Ziel (Elixier) ausgerichtet ist. Held_innen durchlaufen einen Prozess, entwickeln sich in ihrer Persönlichkeit weiter und haben insgesamt ein hohes Entwicklungspotenzial. Darüber hinaus »ist der Held zunächst einmal das *Fenster* zur Geschichte; er bietet dem Publikum einen Zugang zum Geschehen an« (Vogler 2010, S. 89; Herv. i.O.).

Die Herolde (2) haben die Funktion des Anstoßes. Durch ihr Erscheinen im ersten Akt wird die Abenteuerreise initiiert. Sie sind gewissermaßen der Ruf des Abenteurers. Herolde können sowohl in Gestalt von Personen als auch als Gegenstände oder Naturgewalten in Erscheinung treten. »Der Herold wirkt motivierend, stellt den Helden vor eine Herausforderung und bringt die Geschichte in Gang« (ebd., S. 129; vgl. auch Mascheck 2003, S. 43 und Voytilla 1999, p. 15).

Mentor_innen (3) begleiten und unterstützen die Held_innen auf ihrer Reise mit Ratschlägen und Weisheiten. Sie »sind für gewöhnlich positiv besetzte Figuren, die den Helden ausbilden oder ihn unterstützen« (Vogler 2010, S. 105; vgl. auch Mascheck 2003, S. 41 und Voytilla 1999, p. 14).

Die Reise der Held_innen wird darüber hinaus von Verbündeten (4) begleitet (vgl. Mascheck 2003, S. 53). Sie sind den Held_innen wohlgesonnen und agieren als Weggefährt_innen. Schelme (5) gehören oftmals zur Gruppe der Verbündeten, haben aber noch die besondere Position, dass sie als humorvolle Rollen agieren und ihnen eine erholende Funktion zugeschrieben wird (»the

44 Weitere Archetypen sind z.B. die Geliebte, der Vater, die gute Mutter, der Jäger, der gefräßige Wirt, der böser Cop etc. (vgl. Vogler 2010; Propp 1975).

Trickster uses laughter to make characters see the absurdity of the situation, and perhaps force a change«, Voytilla 1999, p. 16). Durch ihre amüsante Art sorgen sie für spielerische und entspannende Momente im Film (vgl. Vogler 2010, S. 151ff.).

Schwellenhüter_innen (6) überprüfen die Held_innen vor dem Eintritt in eine neue Welt auf ihre Eignung:

»Die wichtigste Funktion des Schwellenhüters besteht darin, den Helden zu prüfen. Sobald ein Held einer dieser Gestalten begegnet, muß er ein Rätsel lösen oder wird auf die Probe gestellt (...) sie fordern den Helden heraus und prüfen, ob er reif für seinen Weg ist« (ebd., S. 123).

Die Aufgabe des Gestaltenwandlers (7) ist es, »eine Geschichte mit den Elementen des Zweifels und der Spannung zu versehen« (ebd., S. 138). Diese Figuren sind dabei nicht in klare Kategorien wie »gut« oder »böse« einzusortieren; sie bewegen sich auf beiden Seiten und pendeln zwischen ihnen hin und her (vgl. Voytilla 1999, p. 15). Die Schatten (8) sind die Antagonisten und wollen den Held_innen Schaden zufügen:

»Die wichtigste dramaturgische Funktion des Schattens besteht darin, den Helden herauszufordern und ihm einen würdigen Gegenspieler zu geben. Der Schatten läßt einen Konflikt entstehen und bringt den Helden in eine (...) Situation, in der er zeigen muß was wirklich in ihm steckt« (Vogler 2010, S. 145).

Archetypen in High School Musical

Die Figur der Held_innen (1) in *High School Musical* ordne ich Troy und Gabriella zu, die ihrer Leidenschaft (Singen) nachgehen wollen und dabei immer wieder auf Hindernisse stoßen, bis sie letztendlich die Hauptrollen im Schul-Musical bekommen und die Akzeptanz und Unterstützung ihrer Klassenkamerad_innen finden (Elixier). Die Heldenreise von Troy und Gabriella wird durch den Zufall des Scheinwerferlichts auf der Karaoke-Party an Silvester initiiert. Durch diesen Herold (2) werden die beiden zusammengeführt. Dies initiiert sowohl den Prozess der gegenseitigen Zuneigung als auch den Prozess des gemeinsamen Singens.

In *High School Musical* ordne ich zum einen die Komponistin Kelsie der Rolle der Mentorin (3) zu. Sie unterstützt Troy und Gabriella in ihrem Talent, übt mit ihnen das Duett und steht ihnen in ihrem Prozess zur Seite. Zum anderen nehmen aber auch Troy und Gabriella gegenseitig die Funktion von Mentor_innen ein, in dem sie sich gegenseitig in ihrem Tun bestärken und bestätigen (vgl. Sequenz 5.8).

Im Film-Musical setzen sich ab Sequenz 11.7 sowohl das Basketball-Team als auch der Wissenschaftsclub dafür ein, dass Troy und Gabriella an dem finalen Vorsingen teilnehmen können. Nur mithilfe dieser Verbündeten (4) erreichen die beiden ihr Ziel. Darüber hinaus ist Kelsie von Anbeginn eine Person, die Troy und Gabriella sehr wohlgesonnen gegenübersteht. Ihre uneingeschränkte Hilfsbereitschaft kündigt sie schon in Sequenz 4.2.5 an.

Gleich zwei Figuren agieren in der Rolle des Schelms (5). Zum einen sorgt Chad durch seinen Humor und seine Unbekümmertheit für spannungsentladene Augenblicke. Zum anderen sorgt Ryan durch seine begriffsstutzige und einfältige Art für Erholung. Die Rolle der Schwellenhüter_in (6) ordne ich verschiedenen Personen zu. Zum einen sehe ich Ms. Darbus in dieser Funktion, da sie Troy und Gabriella den Eintritt in eine andere Welt (die Welt des Musicals) ermöglicht, nachdem Troy und Gabriella bewiesen haben, dass sie dieser neuen Welt ebenbürtig sind (Vorsingen). Zum anderen ist Troys Vater Jack Bolton ein Wächter zwischen neuer und alter Welt und möchte seinem Sohn den Eintritt in die neue Welt verwehren. Aber auch die gesamte Schülerschaft der East High School agiert in dieser Rolle, da sie sich gegenseitig darauf kontrollieren und überprüfen, dass niemand die Schwelle zwischen alter und neuer Welt übertritt (Lied *Stick to the status quo*).

Die Figur der Gestaltenwandler_innen (7) in *High School Musical* ordne ich ebenfalls mehreren Rollen zu. Ms. Darbus ist nicht eindeutig als gute oder böse Person einordbar, sie befindet sich auf beiden Seiten. Zum einen stellt sie Troy und Gabriella vor Hindernisse, indem sie sie beide Male zunächst nicht Vorsingen lässt und mit Sharpay und Ryan sympathisiert. Zum anderen offenbart sie ihnen aber auch die neue Welt des Musicals. Darüber hinaus sind auch Sharpay und Ryan sowie die gesamte Schülerschaft der East High School schwankend in ihren Positionen. Anfangs – voller Vorurteile und Egoismus – sabotieren sie Troys und Gabriellas Freundschaft und deren Teilnahme am Musical, um am Ende ihre Leidenschaft doch zu akzeptieren und ihnen wohlwollend die Hauptrollen im Schul-Musical zuzusprechen.

In erster Linie sind es in *High School Musical* Sharpay und Ryan, die Troy und Gabriella daran hindern wollen, am finalen Vorsingen zu partizipieren; sie sind also die Schatten (8) (vgl. Bulla 2013, S. 715). Die beiden sabotieren und boykottieren ihres eigenen Vorteils willen: Sie wollen selbst die Hauptrollen im

Schul-Musical bekommen. Doch auch das Basketball-Team und der Wissenschaftsclub sabotieren – ebenfalls aus egoistischen Gründen – das Vorsingen von Troy und Gabriella. Sie beanspruchen die beiden jeweils für sich und ihre Ziele. Darüber hinaus sehe ich auch Troys Vater zunächst als Schatten an, da er von Anfang an Troys Singen und dessen Freundschaft zu Gabriella unterbinden möchte.

Abbildung 26 fasst die Archetypen und die Zuordnungen in *High School Musical* noch einmal zusammen.

Abbildung 26: Archetypen in High School Musical

Archetyp	Figuren in <i>High School Musical</i>
Held_in	Troy, Gabriella
Herold	Scheinwerfer
Mentor_in	Kelsie, Troy, Gabriella
Schelm	Chad, Ryan
Schatten	Sharpay, Ryan, Coach Bolton
Gestaltenwandler_in	Ms. Darbus, Sharpay, Ryan, Schülerschaft
Schwellenhüter_in	Ms. Darbus, Coach Bolton, Schülerschaft
Verbündete	Kelsie, Basketball-Team, Wissenschaftsclub

Quelle: Eigene Darstellung.

Zusammenfassend konnte die Figurenanalyse zeigen, dass *High School Musical* Figuren beinhaltet, die filmklassisch in Haupt- und Nebencharaktere einsortiert werden können und dem mythologischen Modell der Archetypen entsprechen. Da Troy und Gabriella als Held_innen ihre Reise bestreiten, können sie so auch in der Figur des Helden Identifikationspotenziale für Rezipient_innen bereitstellen. Sich mit erfolgreichen Held_innen zu identifizieren, ist weitaus einfacher als z.B. mit Anti-Held_innen. Hiermit ist die Vorbildfunktion der Figuren gegeben.

Übereinstimmungen mit Figuren des Genres »Film-Musical« sind weniger vorzufinden. So gibt es durch die Einbettung der Handlung in eine Schule des 21. Jahrhunderts keine spezifischen Figuren aus dem Showmilieu, aber deren Einbindung ist schon seit Jahrzehnten nicht mehr essenziell für das Genre (vgl. Kapitel 3.2.2).

Weitergehend repräsentieren die Figuren das klassische Disney-Modell, wie es Faherty (2001) mit seiner Analyse von Zeichentrickfiguren erstellte. So gibt es Übereinstimmung nach den Kategorien Alter, Geschlecht, Charakter-Status, Filmrolle und soziale Verwundbarkeit und klassische Disney-Figuren finden sich in *High School Musical* wieder. Lediglich die Kategorie der Ethnizität

brachte im Vergleich eine größere Diversität zum Vorschein. Trotz weiterhin existierender rassistischer Merkmale ist hier eine Angleichung an real existierende Verteilungen im 21. Jahrhundert in den USA aufzufinden.

In Übereinstimmung mit *Classic Disney* (vgl. Kapitel 3.3.3) sind die Hauptcharaktere ebenfalls gutaussehend und attraktiv. Sowohl Gabriella als auch Troy kommen aus einem gutsituierten Elternhaus und werden von den Bösewichten vor Hindernisse gestellt.

Die Bösewichte Sharpay und Ryan sind, wie ebenfalls in *Classic Disney* vorzufinden, das Gegenteil von Troy und Gabriella: Sie sind unattraktiv und dumm. Gemeinsam mit ihren Freunden und mithilfe von Mentor_innen gelingt es Troy und Gabriella, die Hindernisse zu überwinden und ihr Ziel zu erreichen. Die Sidekicks Chad und Ryan lösen durch ihre humorvolle Art Spannungen.

Allerdings sind auch Abweichungen vorzufinden. So stellen Gabriella und Taylor selbstbewusste, intelligente und z.T. emanzipierte Frauen dar. Während das Basketballteam in *High School Musical* ausschließlich männlich konnotiert ist, ist »die Welt der Wissenschaft von Frauen besetzt« (Bulla 2013, S. 710), was wiederum nicht den patriarchalischen Strukturen von *Classic Disney* entspricht und den oft geäußerten Sexismusvorwurf stellenweise entkräftet (vgl. Kapitel 3.3.3). Da jedoch die Liebe zu einem Jungen im Fokus der Geschichte steht und Strukturen erkennbar sind, die dem konservativen Märchenschema »Prinz rettet Prinzessin« entspricht, kann hier nicht in Gänze von autarken Frauen gesprochen werden. Darüber hinaus sind auch hier nur Figuren mit einer heterosexuellen Körperlichkeit vorzufinden; dies greift ebenfalls die Heteronormativität von *Classic Disney* auf.

Demnach weist *High School Musical* zusammenfassend ein Figureninventar auf, das auf bekannten und vertrauten Grundmustern der *Walt Disney Company* basiert, aber ein zeitgemäßeres und weniger stereotypisches Figureninventar aufweist als in den Jahren zuvor. Modifikationen sind bei den Figuren auch bezüglich des Alters der Schauspieler_innen festzustellen. Diese weisen das gleiche Alter auf wie die Figuren, die sie spielen. Sie waren bei den Dreharbeiten größtenteils selbst im Jugendalter. Dies gab es in dieser Form vorher – vor allem im Genre »Film-Musical« – nicht. Bei realen Film-Musicals agierten bis zur Jahrtausendwende fast ausschließlich volljährige Darsteller_innen. Getrickst haben Produzenten häufig mit jung aussehenden Erwachsenen, die im

Film Jugendliche verkörperten. In *Grease* (1978) beispielsweise waren die Figuren, ebenso wie bei *High School Musical*, auf einer High School. Da sie am Ende des Filmes ihren Abschluss feiern, stellen sie die *Seniors* dar, also Schüler_innen, die etwa 17 Jahre alt sind. Gespielt wurden sie von Schauspieler_innen, die zum Teil bereits über dreißig Jahre alt waren.⁴⁵ Mit *High School Musical* spielten zum ersten Mal in der Geschichte des Film-Musicals ausschließlich jugendliche Schauspieler_innen mit, die darüber hinaus alle bereits in Musical-Produktionen mitgespielt hatten und die somit eine professionelle musikalische Vergangenheit eint.

Die Begeisterung für Mit *High School Musical* seitens des vornehmlich jungen Publikum kann aufgrund dieser durchgeführten Figurenanalyse zum einen auf der Vertrautheit der dargestellten Charaktere basieren. Es wurde auf ein Inventar zurückgegriffen, das auf bekannten Mustern aus der Mythologie und der *Walt Disney Company* beruht. Zum anderen können die zeitgemäßen Figuren und die Authentizität der Schauspieler_innen bezüglich des Alters und ihrer Heterogenität Hinweise für den Erfolg von *High School Musical* geben.

3.6 Musikanalyse

*»Für eine kurze Zeit übernimmt dann der Ton gegenüber dem Bild die Führung (...) aus Tanz und Gesang, bevor die Figuren wieder in jene erste Welt zurückkehren, in der man nur spricht und geht«
(Streitner 2003, S. 214).*

Ein weiterer Bestandteil der Filmanalyse ist die Analyse der Bauformen. Bei Hierzu werden die Kameraeinstellungen und die Montage (Größe, Perspektive, Länge, Kamerabewegung, Objektbewegungen und Achsenverhältnisse), die Dialoge und Geräusche, die Musik sowie der Raum, das Licht und die Farbe untersucht (vgl. Faulstich 2013, S. 117ff.). Die Bauformanalyse kann sowohl auf den Film als Gesamtheit, als auch auf einzelne Sequenzen und Szenen angewandt werden. Im Folgenden werde ich die Analyse auf die Musiktitel des Films *High School Musical* reduzieren. Innerhalb des Genres »Film-Musical« wird den musikalischen Elementen eine bedeutende und zentrale Funktion zu-

⁴⁵ Der Protagonist Danny wurde von John Travolta gespielt, der zu dem Zeitpunkt der Dreharbeiten 23 Jahre alt war. Olivia Newton-John spielte mit ihren 29 Jahren die Hauptfigur Sandy, und Stockard Channing war bereits 33 alt, als sie Rizzo spielte (vgl. imdb: *Grease – Full Cast and Crew* o.J., o.S.).

geschrieben (vgl. Kapitel 3.2), weshalb ich meinen Fokus auf diese Bauformkategorie lege.

Wie bereits erläutert, sind die musikalischen Komponenten elementare Bestandteile des Genres. Als Musik werden dabei nicht nur die Lieder bezeichnet, sondern »the music of the songs and all other music comes under the heading of music« (Spurrier 1979, p. 3f.). Eine Unterscheidung gibt es zwischen der »Musik im On« und der »Musik im Off« (vgl. Faulstich 2013, S. 142). Als »Musik im On« werden die vorgetragenen Lieder im Film verstanden, während die »Musik im Off« (auch *Score* genannt) die Hintergrundmusik darstellt. Alle eint ihre unabdingbare Präsenz in Film-Musicals, denn »die Musik ist Teil der Handlung« (ebd.).

Die Musikstile der einzelnen Lieder in Film-Musicals können sehr stark variieren und reichen von dynamischen Jazzsounds (z.B. in *Chicago*, 2002) über bedrückende Orgelklänge und viktorianische Balladen (z.B. in *Phantom of the Opera*, 1915-2004), bis hin zu Rock'n'Roll (z.B. in *Grease*, 1978), Rock (z.B. in *The Rocky Horror Picture Show*, 1975) und Disco-Musik (z.B. in *Saturday Night Fever*, 1977). Die Analyse von Musik im Film kann, je nach Fokus, auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Mögliche Analysekatogorien sind nach Faulstich unter anderem die Instrumentierung der Lieder, der Rhythmus, die Tempi, die Harmonie oder auch die Atmosphäre (vgl. ebd., S. 143).

Ein wiederkehrendes Charakteristikum für das Genre »Film-Musical« ist auch die Interaktion mit dem Publikum. Die Darsteller_innen singen und tanzen dieses oftmals durch den Blick in die Kamera an (»only in film musicals do actors ›address‹ the spectator for entire, often lengthy, sequences«, Grant 2012, p. 3).⁴⁶ Dadurch wird den Zuschauer_innen suggeriert, wie auf eine Bühne zu schauen und unmittelbar angesprochen zu werden. Der Theatersaal wird dabei nur durch den Kinosessel oder das heimische Sofa ersetzt (vgl. Feuer 1993, p. 28).

Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, ist der fließende Übergang von Dialog und Musik ein wesentliches Charakteristikum von Film-Musicals. Ohne Unterbrechung ergänzen die einzelnen Elemente einander, sodass der Eindruck entsteht, dass sich die Musik unerwartet und unmittelbar aus dem Dialog heraus entwi-

⁴⁶ Diese Interaktion findet sich durchaus auch in anderen Filmgenres wieder, wird jedoch im Genre »Film-Musical« als feste Größe verwendet.

ckelt (vgl. Grant 2012, p. 3). Lieder lösen dabei das gesprochene Wort ab und führen den Dialog mit einem Gesang fort, denn »speech slides into a song (...) a song is born out of a scene of spoken dialogue« (ebd., p. 52). So werden auch alle Emotionen der Liebe (Verliebtsein, Sehnsucht, Leidenschaft, Liebeskummer u.a.) durch Musik zum Ausdruck gebracht. Tanzelemente akzentuieren dies (vgl. ebd., p. 51; vgl. auch von Schoenebeck 2006, S. 14). Die Funktionen von Musik in Film-Musicals sind dabei vielfältig und variabel:

»Die Musik hat hier dramaturgische Funktion, d.h. sie kann Gefühle, Stimmungen und Veränderungen ausdrücken, Figuren charakterisieren, ihr Verhalten kommentieren, leitmotivisch Orientierungsmarken setzen und vieles mehr. Die Musik bietet auch die Möglichkeit, die Charaktere kontrastreich zu gestalten« (von Schoenebeck 2006, S. 59).

Spurrier erforschte in seiner Dissertation ebenfalls die Funktionen von Musik in (Film-)Musicals und spricht von »a number of ways for music to function« (Spurrier 1979, p. 25). Sie diene dazu, eine Atmosphäre oder eine Stimmung zu erzeugen, Charaktere und ihre Eigenschaften vorzustellen, Emotionen zu projizieren, eine bestimmte Zeitspanne oder Kultur abzubilden, Kontinuität zu erzeugen, Aktivitäten zu unterstreichen, unausgesprochene Gedanken eines Charakters aufzuzeigen und die Dramaturgie zu unterstützen (vgl. ebd.). Faulstich ergänzt die Funktionen der Musik um den Auftrag der Unterhaltung (»der Musikfilm zielt auf Amusement«, Faulstich 2013, S. 54) und fasst weitergehend Kategorienformen aus sehr unterschiedlichen Publikationen (Lissa 1965; Schmidt 1976; Schneider 1990; Keller 2005) zusammen. So sind weitere Funktionen von Musik im Film die Illustration von Bewegungen, die Wahrnehmungssteuerung der Zuschauer_innen sowie die Herstellung von Atmosphäre und epischer Bezüge, die Strukturierung des Films, die Stilisierung von Geräuschen, die Vermittlung gesellschaftlicher Kontexte und eines Gruppengefühls, die Abbildung einer historischen Zeit, der Verlust von Zeit- und Raumgefühl, das Karikieren und Parodieren von Handlung und Figuren u.v.m. (vgl. ebd., S. 143ff.).

Faulstich verdeutlicht, dass die Genrezuordnung ein wichtiges Hilfsmittel sei, die Musik im Film zu analysieren. Daher werde ich die Lieder in *High School Musical* in ein Kategorie-Schema einsortieren, das eigens für (Film-)Musicals konzipiert wurde. Dabei ordne ich die Lieder auch in ihre Dynamiken und Grundstimmungen ein (vgl. ebd.). Ziel dieser Analyse ist die Herausarbeitung der Funktionen der Musik in *High School Musical*.

Die dramatische Funktion der Lieder in High School Musical

»This movie has every kind of music: there's hip hop, there is salsa, Broadway show tune, contemporary, jazz, pop, samba, ballet. It's not just the same song over and over again«
(Monique Coleman, Darstellerin, in High School Musical, 2006: Making Of).

James Joseph Spurrier stellte in seiner Publikation *The Integration of Music and Lyrics with the Book in the American Musical* (1979) ein Modell vor, das unabhängig vom Musikstil den gleichbleibenden Aufbau und Einsatz von Liedern in Film-Musicals beschreibt. Zu der Kategorie der handlungsumrahmenden Lieder (*Songs that Tell Stories*) gehören die *Exposition Songs*, *Conflict Songs*, *Narration Songs* und *Summary Songs*. Darüber hinaus finden sich Musikstücke, die Figuren charakterisieren (*Character Songs*). Dieser Kategorie werden *I Am Songs*, *I Want Songs*, *Reprises* und *Emotional Climax Songs* zugeordnet. Als letzte Kategorie erörtert Spurrier Lieder, die eine gesonderte Position zugeschrieben bekommen (*Songs with Special Functions*) und die eine Handlung kommentieren (*Comment Songs*), die metaphorisch eingesetzt werden (*Musical Metaphors*), die Nebenrollen vorstellen (*Cameo Songs*), oder die eine Persiflage deutlich machen (*Parodies*). Abbildung 27 fasst die drei Kategorien mit ihren jeweiligen Untergliederungen zusammen:

Abbildung 27: Liederkategorien in Film-Musicals

Songs that Tell Stories	Character Songs	Songs with Special Functions
Exposition Songs	I Am Songs/ I Want Songs	Comment Songs
Conflict Songs	Reprises	Musical Metaphors
Narration Songs	Emotional Climax Songs	Cameo Songs
Summary Songs		Parodies

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Spurrier 1979, passim.

Im Folgenden werde ich die drei verschiedenen Musikkategorien vorstellen und diese den insgesamt neun Lieder in *High School Musical* zuordnen.

1. Songs that Tell Stories

Im Folgenden werden Lieder vorgestellt, die für die Handlung eines Film-Musicals essenziell sind und funktional eingesetzt werden.

Exposition Songs

Ein Film-Musical wird im Allgemeinen durch den *Exposition Song* eingeleitet, der die Handlung und die Hauptfiguren vorstellt, das Interesse des Publikums an dem Film weckt und Spannung erzeugt (vgl. Brown 2007: Chapter 7: Songs that Tell Stories, p. 1). Oftmals wird im *Exposition Song* auch die Vorgeschichte der Figuren erzählt bzw. auf Handlungen in der Vergangenheit hingewiesen, die wiederum Hinweise auf zukünftige Handlungsstränge geben (vgl. Spurrier 1979, passim).

Das erste Lied in *High School Musical* ist *Start of Something New*. Dieses Lied wird als Karaoke-Duett von Troy und Gabriella am Silvesterabend gesungen (vgl. Sequenz 1.2). Musikalisch ordne ich dieses Gesangsstück als Pop-Ballade ein. Als *Exposition Song* führt das Lied die Hauptfiguren ein. Dabei wird Gabriella als naturwissenschaftliche und nüchterne Person dargestellt (»I never believed in what I couldn't see. I never opened my heart to all the possibilities«, s. Anhang, S. 98). In Troys Liedtext wird deutlich, dass er seine Welt als statisch wahrnimmt. Er bemerkt nicht, dass durch Eigeninitiative und Selbstbewusstsein Veränderungen eingeleitet werden können (Troy: »Livin' in my own world didn't understand, that anything can happen when you take a chance«, ebd.). Da sowohl Gabriella als auch Troy von der Vergangenheit sprechen, werden deren Ansichten und Einschätzungen nicht mehr als gegenwärtig dargestellt. Demnach wird hier die Vorgeschichte von Gabriella und Troy erzählt. Im Verlauf des Liedes verdeutlichen beide, dass sie durch ihre Begegnung eine Veränderung vollziehen und einen Neuanfang beginnen wollen (»I know that something has changed, never felt this way. And right here tonight this could be the start of something new. It feels so right to be here with you. And now I'm looking in your eyes I feel in my heart the start of something new«, ebd.). Zunächst stehen die beiden unsicher auf der Bühne und besingen ihre bisherigen Charakterzüge. Gleichzeitig nähern sie sich einander an, da sie sich zueinander hingezogen fühlen (vgl. Abb. 28, S. 106).

Diese Gefühle werden als Neuanfang tituliert. Dass sich dieser nicht nur auf eine rein freundschaftliche Basis bezieht, wird durch folgende Liedzeilen deutlich (»And now I'm looking in your eyes I feel in my heart the start of something new (...) and the world looks so much brighter with you by my side«, ebd.). Zunächst noch zögerlich (»this could be the start of something

new«, ebd., Herv. K.v.B), wird die sich entwickelnde Liebesgeschichte zur Gewissheit (»It's the start of something new«, ebd., Herv. K.v.B). Zukünftige Handlungsabläufe werden angekündigt, da zwischen den beiden ersichtlich eine amouröse Beziehung entsteht, die sich im zukünftigen Prozess weiterentwickeln wird. Des Weiteren stellt dieses Lied den Prozess des Kennenlernens zwischen Gabriella und Troy dar und markiert somit den ersten Akt des Film-Musicals.

Abbildung 28: Screenshot Start of Something New



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 00:04:37.

Da das Lied *Start of Something New* sowohl das erste Lied des Film-Musicals ist als auch die Handlung und die Charaktere vorstellt, ordne ich dieses Lied der Kategorie *Exposition Songs* zu.

Conflict Songs

Die zweite Liedart der Kategorie *Songs that Tell Stories* ist der *Conflict Song*. In diesem Lied werden Probleme und Hindernisse, Hoffnungen und Ängste der Protagonist_innen thematisiert (»some of the most exciting numbers in musicals involve conflict songs when characters struggle to attain differing goals«, Brown 2007, Chapter 7: Songs that Tell Stories, p. 1).

In *High School Musical* ordne ich das Lied *Get'Cha Head in the Game* der Kategorie *Conflict Songs* zu, das Troy während des Basketball-Trainings singt (vgl. Sequenz 2.6). Es ist ein Up-Tempo-Lied⁴⁷ mit Hip-Hop-Elementen. Den Anfang bilden Basketballbälle, die einen Rhythmus hüpfen. In dem Lied denkt Troy über seinen Disput nach, sich sowohl zu Gabriella hingezogen zu fühlen

47 Hiermit ist ein schnelles Tempo des Liedes (zumeist schneller als 208 Schläge pro Minute) gemeint.

als sich auch für das Basketball-Team im bevorstehenden Meisterschaftsspiel einsetzen zu wollen. Als Kapitän der Mannschaft fühlt er sich für das Team und dessen Leistung verantwortlich (»Coach said to fake right and break left. Watch out for the pick and keep an eye on defense. Gotta run the give and go and take the ball to the whole, but don't be afraid to shoot the outside »J««, s. Anhang, S. 99). Gleichzeitig verliert er sich in den Gedanken an Gabriella und kann sich nicht auf das Training konzentrieren. Seine Gedanken kehren immer wieder zu ihr zurück, und er überlegt sich, wie er mit dieser Situation umgehen soll (»Why am I feeling so wrong? My head's in the game but my heart's in the song. She makes this feel so right. Should I go for it? I'm gonna shake this, yikes!«, ebd.). Immer wieder unterbrechen seine Träumereien das Training und Troy muss sich selbst Einhalt gebeten, nicht mehr an Gabriella zu denken (»Wait a minute It's not the time or place. Wait a minute, get my head in the game«, ebd.).

Im Refrain des Liedes wird das *Call and Response* Muster angewendet. Troy ruft im ersten Refrain »U gotta ge'cha get'cha head in the game« (ebd.), und seine Teamkollegen antworten »We gotta get our, get our, get our, get our head in the game« (ebd.). Ab der zweiten Strophe richtet Troy den Apell an sich selbst: »I gotta get my, get my head in the game« und das Basketball-Team antwortet »You gotta get'cha, get'cha, get'cha, get'cha head in the game« (ebd.). Dabei tanzt das gesamte Basketball-Team eine Choreografie mit Basketbällen (vgl. Abb. 29).

Abbildung 29: Screenshot Get Cha Head in the Game



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 00:15:26.

Da Troy in dem Lied seine irritierenden Gefühle zum Ausdruck bringt und über seine Hoffnungen und Ängste singt, ordne ich dieses Lied der Kategorie *Conflict Songs* zu.

Narration Songs

Der *Narration Song* ist ein Lied, in dem Handlungsstränge erzählt werden, die nicht in den Handlungsverlauf mit eingebettet sind. Im Repertoire des Theaters der Weimarer Klassik entspricht dies der Mauerschau. »Narration songs describe events that we otherwise do not see« (Brown 2007, Chapter 7: Songs that Tell Stories, p. 1f.). Ereignisse und Hintergrundinformationen werden (oftmals in zeitgeraffter Form) in Liedern dieser Kategorie zum Ausdruck gebracht.

Im Film *High School Musical* ordne ich die Lieder *Start of Something New*, *Stick to the Status Quo* und *When There Was Me And You* der Kategorie *Narration Songs* zu. Wie bereits erörtert, wird in dem Lied *Start of Something New* sowohl von vergangenen als auch von gegenwärtigen und zukünftigen Ereignissen erzählt. Dadurch werden den Zuschauer_innen verborgene Handlungsstränge sichtbar gemacht.

In *Stick to the Status Quo* findet ebenfalls eine zeitgeraffte Erzählung statt, in der einzelne Schüler_innen der East High School, durch Troys Teilnahme am Schul-Musical angeregt, sich ihre bisher geheim gehaltenen Talente erzählen (vgl. Sequenz 5.2):

Basketball-guy: »Well if Troy can tell his secret than I can tell mine...I bake«;
Skater: »Alright , if Troy wants to be a singer... then I'm coming clean! I play the celo!« s. Anhang, S. 101.

Stick to the Status Quo ist ein dynamisches Up-Tempo Lied. Anfangs werden die Strophen der einzelnen Schüler_innen gesungen, dann steigert sich das Stück im Refrain zu einem Chorgesang der Schülerschaft. Die Klassenkamerad_innen halten die einzelnen Schüler_innen darin an, bei dem zu bleiben, was sie bisher gemacht haben. Sie sollen ihren Status quo nicht verändern:

»No, no, no, no. No, no, no. Stick to the stuff you know. It is better by far to keep things as they are. Don't mess with the flow, no no. Stick to the status quo (...) No, no, no, no. No, no, no. Stick to the stuff you know. If you wanna be cool follow one simple rule: Don't mess with the flow, no no. Stick to the status quo« (ebd.).

Diese einheitliche Meinung wird durch eine gemeinsame Choreografie verstärkt, die in der Cafeteria der Schule getanzt wird (vgl. Abb. 30).

Abbildung 30: Screenshot Stick to the Status Quo



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 00:41:26.

Sharpay singt in diesem Lied darüber, dass diese Handhabung bisher gut funktioniert (Vergangenheit) und die Schülerschaft auch zukünftig bei ihrem jeweiligen Status quo bleiben soll. Dafür wird sie sich in der Gegenwart einsetzen («This is not what I want. This is not what I planned. And I just gotta say I do not understand. Something is really (...) really wrong. And we gotta get things back where they belong«, ebd.).

Das Lied *When There Was Me And You* ordne ich ebenfalls der Kategorie *Narration Songs* zu. In diesem Lied besingt Gabriella ihre Enttäuschung, das Troy sie und das Singen verleugnet hat (vgl. Sequenz 8.1; vgl. Abb. 31).

Abbildung 31: Screenshot When There Was Me and You



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 01:00:04.

Auch hier wird von vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Ereignissen erzählt:

»I'm standing here but all I want is to be over there. Why did I let myself believe miracles could happen? Cause now I have to pretend that I don't really care. I thought you were my fairytale, my dream when I'm not sleeping. A wish upon a star that's coming true. But everybody else could tell that I confused my feelings with the truth when there was me and you« (s. Anhang, S. 103).

When There Was Me And You ist eine Ballade, deren Inhalt vor allen durch die langsamen Klavierharmonien transportiert wird. Das charakteristisch gemäßigtere Tempo betont die Traurigkeit und Melancholie des Liedes, wodurch verschiedene Handlungsstränge sichtbar werden, die in der Handlung nicht näher vertieft werden.

Zusammenfassend ordne ich die Lieder *Start of Something New*, *Stick to the Status Quo* und *When There Was Me and You* der Kategorie *Narration Songs* zu, da sie Vorgeschichten erzählen und von zukünftigen Handlungsabläufen berichten, die den Zuschauer_innen sonst verborgen geblieben wären.

Summary Songs

Ein Film-Musical endet gewohnheitsgemäß mit dem *Summary Song*, der eine Zusammenfassung der gesamten Handlung und der Lösung der Konflikte der Protagonist_innen darstellt (»similar to narration songs, summary songs compress lengthy amounts of time into one number«, Brown 2007, Chapter 7: Songs that Tell Stories, p. 2).

In *High School Musical* ordne ich das Lied *We're All In This Together* der Kategorie der *Summary Songs* zu. Dies ist das letzte Lied des Films und wird in der Sporthalle nach dem Sieg im Basketball-Meisterschaftsspiel und im akademischen Zehnkampf gesungen (vgl. Sequenz 14.2). Die gesamte Schüler- und Lehrerschaft ist dort vertreten und zelebriert gemeinsam die gewonnenen Wettkämpfe. Nicht nur die Cheerleaderinnen der *Wild Cats* und die *Marching Band* sind in den Schulfarben Rot-Weiß gekleidet, sondern alle anwesenden Personen tragen Symbole, die die Zugehörigkeit zu der East High School verdeutlichen (vgl. Abb. 32, S. 111).

Abbildung 32: Screenshot We're All in this Together



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 01:32:15.

We're All In This Together ist ein Pop-Lied, das in den Strophen von einzelnen Schüler_innen und im Refrain von der gesamten Schülerschaft gesungen wird. Eingeführt durch Troy («Here and now it's time for celebration. I finally figured out that all our dreams have no limitations. That's what it's all about«, s. Anhang, S. 106) und Gabriella («Everyone is special in their own way. We make each other strong. We're not the same, we're different in a good way. Together's where we belong«, ebd.) erzählen sich die Hauptfiguren von ihren Entwicklungen und fassen die Handlung des Film-Musicals zusammen. Der Refrain verdeutlicht die Lösung der Konflikte durch den Zusammenhalt der Schülerschaft, der von allen gemeinsam gesungen und mit einer Choreografie getanzt wird:

»We're all in this together. Once we know that we are, we're all stars and we see that. We're all in this together and it shows when we stand hand in hand, make our dreams come true. We're all in this together when we reach, we can fly know inside, we can make it. We're all in this together. Once we see there's a chance that we have and we take it« (ebd.).

We're All In This Together ist ein Up-Tempo Lied, an dem auch eine *Marching Band* der High School partizipiert und somit auch Instrumente wie beispielsweise Trompete, Basstrommel und Tuba vertreten sind. Dadurch bekommt das Lied einen Hymnen-Charakter, der nochmals die Zugehörigkeit zu der Schule symbolisiert. Insgesamt ist die Atmosphäre losgelöst und feierlich, alle freuen sich über die Siege des Basketball-Teams und des Wissenschaftsclubs.

Sowohl wegen der Positionierung als letztes Lied im Film als auch durch den Inhalt, der vom gesamten Handlungsstrang und der Lösung der Konflikte erzählt, ordne ich *We're All In This Together* der Kategorie *Summary Songs* zu.

Zusammenfassend erzählen die vier Liedkategorien *Exposition Songs*, *Conflict Songs*, *Narration Songs* und *Summary Songs* von der Handlung in Film-Musicals. In *High School Musical* finden sich alle vier Kategorien wieder.

2. Character Songs

Die Protagonist_innen werden den Zuschauer_innen durch *Character Songs* vorgestellt und mit ihren Eigenschaften eingeführt (vgl. Spurrier 1979, p. 18). Dabei gibt es drei verschiedene Liedkategorien: *I am Songs*, *I want Songs* sowie *Reprises* und *Emotional Climax Songs*, die ich im Folgenden vorstelle und auf die Lieder in *High School Musical* überprüfen werde.

I am Songs / I want Songs

In *I am Songs* stellen die Protagonisten_innen sich und ihre Rolle im Filmverlauf vor (vgl. Brown 2007, Chapter 7: Character Songs, p. 1). Neben den *I am Songs* werden auch die *I want Songs* den charakterisierenden Liedern zugeordnet. In diesen beschreibt eine Figur ihre Wünsche und Träume (»whereas ›I am‹ songs describe a present state, ›I want‹ songs suggest a course of action for the future«, Brown 2007, Kapitel 7: Character Songs, p. 2).

Abbildung 33: Screenshot Bop to the Top



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 01:20:56.

In *High School Musical* ordne ich die Lieder *Bop to the Top* und *Breakin' Free* den *I am/ I want Songs* zu. Das Salsa-Lied *Bop to the Top* singen Sharapy und Ryan in der Endausscheidung für die Hauptrollen des Schul-Musicals (vgl. Sequenz 12.9. und 12.14). Neben Ms. Darbus schauen sich einzelne Schüler_innen ihre Darstellung auf der Theaterbühne der Schule an (vgl. Abb. 33).

Durch das Lied verdeutlichen Sharpay und Ryan ihre Skrupellosigkeit und ihren unbedingten Willen, die Hauptrollen im Schul-Musical zu bekommen. Sie stellen sich so mit ihren Charakterzügen vor und verdeutlichen ihre egozentrische Wesensart («Kicking and a scratching, grinding out my best. Anything it takes to climb the ladder of success. Work our tails off everyday. Gotta bump the competition, blow them all away«, *Bop to the Top*, s. Anhang, S. 104).

Mit *Breakin Free* singen Troy und Gabriella ihr Lied für die Endausscheidung im Schul-Musical_Casting (vgl. Abb. 34).

Abbildung 34: Screenshot Breakin' Free



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 01:23:23.

Sie demonstrieren ihren Widerstand gegen die Konformität der Schülerschaft und präsentieren allen Zuschauer_innen ihre neue Identität («We're soaring, flying. There's not a star in heaven that we can't reach. If we're trying, we're breaking free. Running, climbing to get to that place to be all that we can be. Now's the time so we're breaking free«, s. Anhang, S. 105). Durch dieses Lied verdeutlichen Troy und Gabriella, wer sie sind (*We are*) und wie sie wahrgenommen werden möchten (*We Want*).

Zusammenfassend ordne ich die Lieder *Bop to the Top* und *Breakin Free* der Kategorie *I am/ I want Songs* zu, da in diesen die Selbstpräsentation der Sänger_innen und ihr starker Wille deutlich zum Ausdruck gebracht wird.

Reprise Songs

Eine weitere Lied-Art, um eine Figur zu beschreiben, ist der *Reprise Song* (vgl. Spurrier 1979, passim). Ein Lied dieser Art zieht sich systematisch und strukturell durch die Filmhandlung und wird immer wieder dann angespielt, wenn die Protagonist_innen eine Veränderung vornehmen und sich weiterentwickeln

(»often a tune will occur again in the show as a reprise, which can be used effectively to reveal how a character has developed during the story«, Brown 2007, Chapter 7: Character Songs, p. 2).

Den *Reprise Songs* ordne ich in *High School Musical* den Liedern *Start of Something New*, *What I've Been Looking For* und *Breakin' Free* zu. Das Lied *Start of Something New* wird zu Beginn der Filmhandlung auf der Karaoke-Party eingeführt und erklingt an mehreren Stellen während des Verlaufs der Handlung erneut in einer Instrumental-Version. Ein weiteres Mal ertönt es, als Troy sich bei Gabriella entschuldigt (vgl. Sequenz 10).

Das Lied *What I've Been Looking For* wird während des ersten Vorsingens von verschiedenen Schüler_innen vorgetragen (vgl. Sequenz 4.2 und 4.2.1) und im Anschluss von Sharpay und Ryan gemeinsam gesungen (vgl. Sequenz 4.2.2). Aber auch Troy und Gabriella singen dieses Lied, als sie Kelsie beim Auf-sammeln der Noten zur Hilfe kommen (vgl. Sequenz 4.2.5; vgl. Abb. 35).

Abbildung 35: Screenshot What I've Been Looking For



Quelle: High School Musical. 2006. TC: 00:34:46.

Ein weiteres Lied, das in verschiedenen Versionen und an verschiedenen Stellen des Filmes erklingt, ist *Breakin' Free*. In Sequenz 6 üben Troy und Gabriella das Lied mit Kelsie. Eine instrumentale Version folgt nach dieser Szene. Das Lied erklingt erneut bei weiteren Proben (vgl. Sequenz 11.5). Zum letzten Mal erklingt es, als Troy und Gabriella es in der Endausscheidung um die Hauptrollen des Schul-Musicals vortragen (vgl. Sequenz 13.1/ 13.2).

Zusammenfassend ordne ich die Lieder *Bop to the Top*, *Start of Something New* und *Breakin' Free* der Kategorie *Reprise Songs* zu, da sie an verschiedenen Stellen des Films immer wieder erklingen. Alle drei Lieder ertönen immer

dann, wenn sich Veränderungen vollziehen, und fungieren somit als Handlungsmarker.

Emotional Climax Songs

Ebenfalls zur Kategorie der *Character Songs* zählen die *Emotional Climax Songs*:

»When characters reach a point in the drama where they can't help but explode with feelings of love or success or simply the joy of life, music serves to amplify these emotions to a level above mere words. Emotional climax songs are exuberant, celebratory, and infectious, allowing the audience to share the characters' passion and excitement« (Brown 2007, Chapter 7: Character Songs, p. 3).

In einem *Emotional Climax Song* stellt eine Figur ihre Emotionen dar, die von Liebe und Leidenschaft über Kummer und Leid bis hin zur Freude am Leben variieren können (vgl. Spurrier 1979, p. 12). Allen gemein ist eine sehr intensive und ausdrucksstarke Darstellung dieser Gefühle.

In *High School Musical* ordne ich die Lieder *When There Was Me And You* und *Breakin Free* den *Emotional Climax Songs* zu. In der Ballade *When There Was Me And You* besingt Gabriella ihre Trauer, ihre Wut und Enttäuschung gegenüber Troy, der sie verleugnet hat (vgl. Sequenz 8.1). Dieses Lied ist ein stark emotionaler Ausdruck ihres Kummers und demnach sehr melancholisch (»Now my heart is empty, I'm only left with used-to-be's (...) Now I know you're not a fairytale and dreams are meant for sleeping«, s. Anhang, S.103).

Im Kontrast dazu steht das Lied *Breakin Free*. In diesem Lied, das Troy und Gabriella in der Endausscheidung um die Hauptrollen im Schul-Musical singen, werden ihre Emotionen sehr deutlich zum Ausdruck gebracht. Sie besingen ihre Lebensfreude und ihre neugewonnene Energie (»There's not a star in heaven that we can't reach (...) More than hope, more than faith. This is truth, this is fate. And together, we see it coming. More than you, more than me. Not a want, but a need. Both of us breaking free«, s. Anhang, S. 105).

Die Lieder *When There Was Me And You* und *Breakin Free* beinhalten starke Emotionen und bringen zum einen Trauer und Kummer, zum anderen starke Aufregung und Leidenschaft zum Ausdruck. Da beide emotionale Höhepunkte des Films darstellen, ordne ich diese Lieder den *Emotional Climax Songs* zu.

Zusammenfassend werden die Liedarten *I am Songs*, *I want-Songs* sowie *Reprise Songs* und *Emotional Climax Songs* dafür eingesetzt, die Figuren in Film-

Musicals zu beschreiben und sie darzustellen. In *High School Musical* finden sich alle drei Kategorien wieder.

3. *Songs with Special Functions*

Lieder, die weder Charakterisierungen von Personen noch den Handlungsentwicklungen in Film-Musicals zugeschrieben werden können, aber dennoch wichtige Funktionen innehaben, werden als *Songs with Special Functions* titulierte. Darunter fallen Lieder, die gleichsam aus dem »Off« kommen und somit die Handlung kommentieren (»a character not in the dramatic scene steps to one side and sings about the events on stage«, Brown 2007, Chapter 7: Songs with Special Functions, p. 1). Diese Lieder werden als *Comment Songs* bezeichnet. Daneben werden *Musical Metaphors* eingesetzt »to portray a situation in presentational, non-literal fashion« (ebd.). In einem Lied vereinen sich beispielsweise zwei Personen, die weit weg voneinander leben. Der Kurzauftritt einer populären Person kann wiederum in einem *Cameo Song* stattfinden (»a good cameo song defines a minor character quickly and effectively, as well as giving a performer in a small role time in the spotlight«, ebd.). Darüberhinaus können satirische und parodistische Elemente durch Musik hervorgehoben werden (»parodies rely on audience familiarity with music not in the show, either a specific song or musical style, to evoke an appropriate mood«, ebd.).

In *High School Musical* kann ich keines der Lieder dieser Kategorie zuordnen. Zusammenfassend habe ich in diesem Kapitel drei Liedkategorien erörtert, denen ich die Lieder aus *High School Musical* zugeordnet habe. Nach Spurriers Modell finden sich im Film-Musical klassisch Lieder wieder, die Figuren und ihre Eigenschaften vorstellen und Handlungen umrahmen und fortsetzen. Sie werden somit als Kommunikationsmittel eingesetzt, um dem Publikum die Emotionen, Ängste und Leidenschaften der Figuren deutlich zu machen. Die Musik wird narrativ und dramaturgisch eingesetzt, »erleichtert die emotionale Einfühlung und die Identifizierung mit den Figuren und mindert die Distanz zum Geschehen« (Bulla 2013, S. 723).

Tabelle 4 im Anhang verdeutlicht die Zuordnung der Lieder von *High School Musical* anhand der vorgestellten Kategorien (S.107). Die Lieder knüpfen nahtlos an Dialoge an, sodass dieser Film die klassischen genretypischen Merkmale aufweist.

Weitergehend finden sich in dieser Musikanalyse auch Merkmale wieder, die der typischen Disney-Struktur entsprechen, denn die Handlung in *High School Musical* wird ebenfalls mit Musik und Tanz umrahmt, wie in Kapitel 3.3.3 über *Classic Disney* aufgeführt. Die Tänze sind »flott, einfallsreich und perfekt choreographiert« (Bulla 2013, S. 724), nicht zuletzt durch den erfahrenen Choreografen Kenny Ortega.

In *High School Musical* finden sich demnach bekannte Strukturen wieder, die deutlich dem Genre »Film-Musical« zuzuordnen sind. Dennoch sind auch Neuerungen vorzufinden. So variieren die Musikstile von Hip Hop über Salsa bis hin zum Marching Band Sound, was für das Genre eine Neuerung darstellt. Wie zu Beginn des Kapitels erörtert, war es zuletzt nur ein meist *ein* Musikstil oder Genre, das in der Filmhandlung konstant eingesetzt wurde.

Die Begeisterung des Publikums für *High School Musical* könnte demnach mit einer Begeisterung für das Genre »Film-Musical« und für Film-Musicals der *Walt Disney Company* einhergehen, aber auch mit der zeitgemäßen und abwechslungsreichen Musik begründet werden. Auch Bulla (2013) erklärt den Erfolg von *High School Musical* mit der modernen Musik, die an den Geschmack des Publikums angepasst ist: »Die Musik ist eindeutig das, was den Mehrwert und damit das Erfolgsgeheimnis [von *High School Musical*] ausmacht« (ebd., S. 721).

3.7 Werte, Normen und Botschaften

Die vierte und letzte Kategorie der Filmanalyse ist die Untersuchung von Werten und Normen.

»Der Weg von der Handlungs- über die Figurenanalyse und der Analyse der Bauformen führt schließlich zur Analyse der Normen und Werte, der Ideologie, die einesteils im Rückblick die bereits erzielten Einsichten in die Bedeutung eines Films bündelt und andernteils versucht, unter Nutzung bewährter Interpretationsraster die Message dieses Films zu bilanzieren und auf den Punkt zu bringen« (Faulstich 2013, S. 163).

Dabei erfolgt die Interpretation eines Films anhand verschiedener Modelle. So kann ein Film literatur- bzw. filmhistorisch interpretiert oder aber auch biographisch eingebettet werden. Weitergehend sind Interpretationen auf soziologischer Basis, transkulturelle oder genrespezifische Filminterpretationen möglich (vgl. ebd., S. 163f.). Da mein Fokus auf dem Genre »Film-Musical« liegt, werde ich nach der Vorstellung der Botschaften eine genrespezifische Interpretation vornehmen, da »die genrespezifische Interpretation die filmgeschichtliche

und die soziologische Interpretation [verbindet] und den Einzelfilm umfanglicher [positioniert]« (Faulstich 2002, S. 200).

Wie im Zitat erwähnt, erfolgt in diesem Kapitel eine Zusammenfassung der vorherigen Analysen. Daher fällt dieses Kapitel, um Wiederholungen zu vermeiden, komprimierter aus.

Botschaften

*»It's just about being yourself and showing other people who you really are, expressing yourself and saying: You know what? I'm gonna be who I am and who I wanna be, and not what everyone tells me that I am«
(Lucas Grabeel in High School Musical, 2006: Making Of).*

Im Folgenden werde ich auf der Grundlage der Liedtexte die Botschaften in *High School Musical* herauszuarbeiten. Sie übermitteln jeweils klare Impulse und geben ein eindeutiges Bild davon ab, welche Ziele der Film verfolgt und welche Werte und Normen er vermitteln möchte.

Als Zusammenfassung der übermittelten Botschaften in *High School Musical* sehe ich das Lied *We're All in This Together*, das am Ende des Filmes als *Summary Song* fungiert (vgl. Kapitel 3.6). Jede Strophe fasst einen Wert des gesamten Film-Musicals zusammen. Troys Strophe erzählt von dem unabdingbaren Glauben an sich und seine Träume (»I finally figured out that all our dreams have no limitations. That's what it's all about«, s. Anhang, S. 106). Dabei greift er auf das Lied *Breakin Free* zurück, das er gemeinsam mit Gabriella singt (»There's not a star in heaven that we can't reach, if we're trying«, ebd.).

In der zweiten Strophe von *We're All in This Together* singt Gabriella davon, dass Diversität wichtig und richtig sei und alle Klassenkamerad_innen durch ihre Verschiedenheit eine Basis der Gemeinschaft bilden, die von einem starken Zusammengehörigkeitsgefühl getragen wird: »Everyone is special in their own way, we make each other strong. We're not the same, we're different in a good way. Together's where we belong« (ebd.). Dadurch wird die Botschaft, beim Status quo zu bleiben (vgl. Lied *Stick to the Status Quo*, vgl. Anhang, S. 101) zurückgewiesen mit der Forderung, mit seinem Status quo brechen zu dürfen.

Ryan betont in der dritten Strophe von *We're All in This Together* die Gemeinsamkeiten der Schülerschaft (»We're all here and speaking out with one voice«, s. Anhang, S. 106), während Sharpay seine Strophe um den Wert des Zusammenhalts und der Freundschaft ergänzt (»We've arrived because we stuck together«, ebd.). Die Werte Freundschaft und Verbundenheit werden zuvor auch in dem Lied *What I've Been Looking For* verdeutlicht, das sowohl Sharpay und Ryan als auch Gabriella und Troy singen.

»you were always right beside me (...) This feeling's like no other, I want you to know I've never had someone that knows me like you do, the way you do. I've never had someone as good for me as you, no one like you (...) I'm loving having you around« (s. Anhang, S. 100).

Der Refrain »We're All In This Together« geht noch einmal explizit auf die Botschaften im Film ein und resümiert zusammenfassend die Werte Selbstvertrauen, Zusammenhalt, Gemeinschaft, Freundschaft und Diversität: »We're all in this together, once we know that we are we're all stars and we see that. We're all in this together and it shows when we stand hand in hand make our dreams come true« (s. Anhang, S. 106).

Somit können folgende Botschaften für das Film-Musical festgehalten werden: Glaube an dich und deine Träume (1), durch den Zusammenhalt mit Freund_innen wird alles gelingen (2) und Diversität ist gut und richtig (3) (vgl. auch List 2013, o.S.).

Diese Botschaften waren auch das Ziel des Drehbuchautors Peter Barsocchini. Mit der Komödie *High School Musical* wollte er deshalb eine moralische Botschaft überbringen: »Beurteile ein Buch nie ausschließlich nur nach seinem Einband« (in: Bulla 2013, S. 705). Die Werte Freundschaft, Diversität, Ehrlichkeit, Treue und Fleiß lassen sich daraus ableiten und sind vergleichsweise konservativ (vgl. ebd., S. 706).

Dass diese Werte, Normen und Botschaften nicht einzig dem Film *High School Musical* zugeschrieben werden, sondern stellvertretend für die *Walt Disney Company* stehen, wurde in Kapitel 3.3 deutlich.

Die genrespezifische Interpretation

Die Analyse von Werten und Normen erfolgt im Allgemeinen durch die Beantwortung der Fragen nach deren Repräsentation und der vermittelten Welt-sicht des Films (vgl. Faulstich 2013, S. 202ff.). In der genrespezifischen Inter-

pretation werden drei weitere Aspekte untersucht. Zum einen werden sowohl die Konstanten als auch die Variablen des Genres analysiert, zum anderen die gesellschaftlichen Hintergründe und Einflüsse, die zu den Modifikationen geführt haben (vgl. ebd).

Konstanten im Genre »Film-Musical« sind die Werte Liebe und Freundschaft. So steht das Liebespaar im Fokus der Geschichte und ist eine feste Größe des Genres. Das Umfeld, zumeist bestehend aus Freund_innen, hat ein Interesse daran, dieses Liebespaar auseinanderzubringen, häufig basierend auf Eifersucht und Rivalität. Durch die klassische Einbettung der Geschichte in die Unterhaltungsbranche ist diese Konkurrenz oftmals im künstlerischen Bereich angesiedelt. Der Glaube an sich und seine Fähigkeiten sowie der Glaube an die Liebe sind ebenfalls Konstanten des Genres. Die Auflösung, nur gemeinsam mit Freund_innen ein Ziel erreichen zu können, ist eine Konstante dieses Genres (z.B. in *Broadway Melody* [1935], *Singin in the Rain* [1952] oder *Evita* [1996]).⁴⁸

Eine Variable und somit neu ist die dargestellte Lösung der Konflikte in *High School Musical*. In *Grease* (1978) beispielsweise verändert sich die Hauptdarstellerin Sandy, um ihrem Freund Danny und seiner T-Bird-Clique zu gefallen, indem sie sich von einem braven Schulmädchen zu einer jungen Frau mit engen Lederhosen, High Heels und Dauerwelle verändert. In *High School Musical* besteht ebenfalls die Problematik, Gruppen anzugehören, jedoch darüber hinaus Interessen zu haben, die nicht dem jeweiligen Status quo dieser Gruppierungen entspricht. Hier ist die Lösung, jeden in seiner Individualität zu akzeptieren. Die in *High School Musical* dargestellte Lösung könnte im Vergleich zu *Grease* mit der postmodernen Individualisierung und Pluralisierung in Verbindung gebracht werden. Während in *Grease* der Status quo beibehalten wird und der Verlauf damit den dort gezeigten Werten und Normen der Gesellschaft entsprach (zumal die Handlung dieses Film-Musical im Jahre 1959 spielt), geht es in *High School Musical* um die Möglichkeit, mit seinem Status quo zu brechen und neue Wege zu gehen. Demnach ist diese Botschaft, *vielfältig sein zu können und sein zu dürfen*, eine Variable, die mit gesellschaftlichen

48 In *Broadway Melody* konkurrieren Tänzerinnen um die Hauptrolle im Musical, in *Singin in the Rain* sind Sängerinnen eines Musicals Rivalinnen und in *Evita* ist Eva Péron Schauspielerin.

Entwicklungen in Verbindung stehen könnte und die Postmoderne widerspiegelt.

Diese Modernisierungen der Lösungsmöglichkeiten könnte eine Erklärung für die Begeisterung des Publikums darstellen. Der mit der Jugendphase und der dortigen Identitätsentwicklung oftmals einhergehende Konflikt zwischen Individualität und Konformität, zwischen der Abgrenzung zu Gleichaltrigen und dem Beugen des Gruppendrucks, wird in *High School Musical* mit der Bejahung von Optionenvielfalt und Wahlmöglichkeiten gelöst. Eine Identifikation mit den (postmodernen) Werten und Normen des Film-Musicals kann im Zuge der Rezeption des Film-Musicals stattfinden. Gleichzeitig werden weiterhin genrespezifische und zeitlose Botschaften vermittelt, die bekannt und vertraut sind.

3.8 Zusammenfassung der Produktanalyse

Bei der Vorstellung der Zahlen und Fakten von *High School Musical* wurde deutlich, dass dieses Film-Musical Millionen Rezipient_innen auf der ganzen Welt faszinierte. In der Produktanalyse konnten Merkmale für die große Begeisterung von *High School Musical* herausgearbeitet werden.

In der Genreanalyse und der Analyse des Konzerns *The Walt Disney Company* wurde der Ausstrahlungszeitpunkt von *High School Musical* untersucht. Bezüglich des Genres wurde deutlich, dass bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts sowohl Produktionen als auch Zuschauer_innen-Zahlen stagnierten, sodass Film-Musicals (vor allem im live-action-Bereich) eine Rezession erlebten. Mit *High School Musical* wurde das Genre wieder neu aufgegriffen. Mit 136 Produktionen wurden in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts so viele Film-Musicals produziert wie zuletzt in den 1960er-Jahren. Viele dieser Filme orientierten sich an *High School Musical* (vgl. *Camp Rock-Filme*, *Rock it!* oder *Hannah Montana*).

Im Abgleich mit der Historie der *Walt Disney Company* stellt das Film-Musical ebenfalls ein Produkt dar, das untypisch für das 21. Jahrhundert ist. So war *High School Musical* das erste populäre reale Film-Musical nach mehr als 40 Jahren⁴⁹ und folgte auf eine Periode, während die *Walt Disney Company* repräsentativ für Zeichentrickfilme stand.

49 *Mary Poppins* (1964) war das letzte erfolgreiche reale Film-Musical des Konzerns.

Aus den Kapiteln 3.2 und 3.3 lässt sich somit zusammenfassend ableiten, dass *High School Musical* zu einem Zeitpunkt ausgestrahlt wurde, der für reale Film-Musicals der *Walt Disney Company* nicht optimal war. Doch der Konzern verfügte zu diesem Zeitpunkt aufgrund seiner globalen Monopolstellung über großen wirtschaftlichen Einfluss und konnte das Film-Musical entsprechend gut vermarkten. Darüber hinaus wurden Disney-Produktionen zu diesem Zeitpunkt vom Publikum sehr positiv aufgenommen; ihre Strukturen waren populär und vertraut.

In der Handlungsanalyse konnte festgestellt werden, dass auf bewährte Strukturen zurückgegriffen wurde, die fest im Genre »Film-Musical« verankert sind. *High School Musical* lässt sich in die aristotelische 5-Akt-Struktur und in die 3-Akt-Struktur von Syd Field einordnen. Ebenfalls ist die Reise der Held_innen anhand der Geschichte zuzuordnen. Nach allen drei Modellen wurde deutlich, dass Protagonist_innen Konflikte durchleben und lösen, die stellvertretend für das Jugendalter stehen. Gruppenzwang und Liebeskummer, Zugehörigkeiten und Abgrenzungen sowie Streit im Familien- und Freundeskreis stellen Konflikte dar, die der Alltagswelt Jugendlicher entspringen. Mit diesen Themen können sie sich identifizieren und die Lösung der Konflikte auf ihre Realität übertragen.

Demnach weist dieses Film-Musical gängige Handlungsmarker (wie Höhepunkten und Wegbeschreitungen) auf, was wiederum einer Struktur entspricht, die den Zuschauer_innen bekannt und vertraut ist. Auch genrespezifische Handlungsstränge (Thema der unschuldigen, romantischen und heterosexuellen Liebe, Showmilieu, Happy End) finden sich in *High School Musical* ebenso vor wie die klassischen Disney-Strukturen wie Heteronormativität oder der Sieg des Guten über das Böse. Dies könnte entgegen kritischer Meinungen einen positiven Schonraum für jugendliche Rezipient_innen darstellen, da klare Zuordnungen vorherrschen, keine Überschreitungen oder Aushandlungen (z.B. über Sexualität/Pornografisierung) vorgenommen werden und sie dort, entgegen ihrer Alltagsrealität, Sicherheit und Geborgenheit erfahren können. Funktionalisierende genre- und konzernspezifische Strukturen können in dieser Handlungsanalyse eine Erklärung für die Begeisterung des Publikums von *High School Musical* sein.

Die Figuren in *High School Musical* entsprechen zu einem Teil ebenfalls bekannten Zuordnungen. Stereotypische Charaktere (unterteilt in Haupt- und Nebenfiguren) agieren. Auch können die Figuren den klassischen Disney-Strukturen zugeordnet werden. So sind die Hauptcharaktere attraktiv, die Sidekicks humorvoll und die Bösewichte gemein und hässlich. Darüber hinaus gibt es im Abgleich mit Fahertys Studie mehr männliche Figuren als weibliche, hauptsächlich junge Erwachsene und mehr Neben- als Hauptrollen. Soziale Verwundbarkeiten wie ein fehlendes Elternteil, Übergewicht und mangelnde Intelligenz finden sich ebenso wieder. Neu bezüglich des Figureninventars ist im Hinblick auf die *Walt Disney Company* eine größere Diversität in den Ethnien. Während in vorherigen Produktionen hauptsächlich Weiße Europäer_innen bzw. Amerikaner_innen agierten, findet sich in *High School Musical* eine Heterogenität der Ethnien wieder, die der realen Verteilung in den USA entspricht. Eine postmoderne Darstellung der Frauen ist nur in Teilen vorzufinden. Wissenschaft ist zwar in diesem Film-Musical feminin konnotiert, jedoch wird dies durch die Rettung des »Prince Charming« relativiert.

Eine weitere Variable ist bei *High School Musical* die sehr junge Besetzung. In der Historie des Genres finden sich hauptsächlich erwachsene Darsteller_innen. Ab den späten 1970er-Jahren gibt es zwar vereinzelt High School Schüler_innen als Protagonist_innen (z.B. in *Grease* von 1978), jedoch dominierte im Genre »Film-Musical« deutlich eine Besetzung, die älter als 18 Jahre alt ist. Dies ändert sich sehr stark zu Anfang des 21. Jahrhunderts in den Film-Musicals der *Walt Disney Company*. Durch die neue Zielgruppe der Tweens wurden und werden signifikant viele Produktionen mit Darsteller_innen im Teenageralter ausgestrahlt (z.B. *Camp Rock* [2008], *Hannah Montana: The Movie* [2009] *Teen Beach Movie* [2013]).

Anhand der Einteilung in Archetypen konnte herausgearbeitet werden, dass sich dieses Film-Musical auch hier archaischer Bilder bedient, die den Zuschauer_innen vertraut und bekannt sind. Durch die Held_innen im Film (Troy und Gabriella) können für die Rezipient_innen Identifikationen geboten und Vorbilder geschaffen werden. So kann die Begeisterung für *High School Musical* anhand der Figurenanalyse durch die einerseits bekannten und vertrauten genre- und konzernspezifischen Charaktere erklärt werden. Andererseits finden sich Modernisierungen wieder, die sich in einem zeitgemäßen Figureninventar

spiegeln. Identifikationsmöglichkeiten können aufgrund von Authentizität und einem realistischen Abbild leichter stattfinden.

In Kapitel 3.6 wurden die musikalischen Elemente von *High School Musical* untersucht und festgestellt, dass sie genreklassisch nahtlos an das gesprochene Wort anschließen und dass Disney-typisch neben Liedern auch Tänze vorzufinden sind. Bei der Einordnung in Lied-Kategorien wurde deutlich, dass die Auswahl und Positionierung dem Schema nach Spurrier entspricht und charakteristische Lieder gewählt wurden, in denen die Geschichte weitererzählt (*Songs That Tell Stories*) oder Figuren vorgestellt werden (*Character Songs*). Die insgesamt fünf der neun Lieder behandeln dabei das Leit-Thema Liebe. Die Gefühle reichen dabei vom Verliebtsein (*Start of Something New, What I've Been Looking For, Breakin Free*) bis zum Liebeskummer (*Get Cha Head in the Game, When There was Me and You*).

Ein Novum stellt jedoch die Vielfalt der Liedarten dar. Während in vorhergegangenen Film-Musicals häufig nur ein Musik-Genre eingebettet war, sind es in *High School Musical* diverse Song-Stile (z.B. Pop, Hip-Hop oder Salsa). Diese Diversität der musikalischen Elemente ist eine Variable im Genre »Film-Musical« und verleiht *High School Musical* zum Zeitpunkt der Veröffentlichung ein Alleinstellungsmerkmal, das die Begeisterung erklären könnte.

In der Analyse der Werte, Normen und Botschaften wurde deutlich, dass auch hier sowohl Konstanten, als auch Variablen des Genres vorzufinden sind. Eine unveränderliche Größe ist in *High School Musical* die Ideologie: »Musik und Tanz bilden die Gemeinsamkeit der Liebenden und führen zum romantischen Sieg über alle Hindernisse« (Faulstich 2002, S. 54). Während der Glaube an sich und die Relevanz von Freundschaft und Liebe sowohl seit Anbeginn des Genres in den 1930er-Jahren manifest sind als auch der Struktur von *Classic Disney* entsprechen, ist die Thematisierung von Diversität neu. Die Bejahung von Unterschiedlichkeit als Lösung des Konflikts, der aus Gruppendruck resultiert, lässt sich besonders gut im Vergleich zu *Grease* (1978) verdeutlichen und mit den postmodernen Werten und Normen der Gesellschaft erklären. Diese entstammen der jugendlichen Alltagswelt, sodass hier Anknüpfungsmöglichkeiten gegeben sind und Identifikationen stattfinden können.

Die Begeisterung des jungen Publikums könnte abschließend darin begründet liegen, dass *High School Musical* sowohl bekannte und bewährte Strukturen

beinhaltet als auch zeitgemäße Reformulierungen aufweist, die Alltagsbezüge zu Jugendlichen im 21. Jahrhundert herstellen und Identifikationspotenziale aufweisen.

Nachdem die Produktanalyse abgeschlossen ist, folgt nun eine Rezipient_innen-Analyse. Dabei wurden insgesamt sechs Personen, die *High School Musical* rezipier(t)en, befragt. Zum einen sollen dadurch die Ergebnisse der Produktanalyse unterstützt werden, zum anderen sollen dadurch neue und ergänzende Erkenntnisstände bezüglich der Begeisterung hervorgehen.

Kapitel 4: Rezipient_innen-Analyse High School Musical

In diesem Kapitel erfolgt die Medienanalyse. Dabei steht die Analyse der Rezipient_innen im Fokus. Neben der Planung, Durchführung und Auswertung der sechs Interviews von Rezipient_innen aus Deutschland und den USA erfolgt der Abgleich mit Sehmotiven anderer Studien aus der Perspektive der Mediennutzungsforschung (Kapitel 4.2). In Kapitel 4.3 werden zwei Kurz-Fragebögen ausgewertet, die die Rezipient_innen im Anschluss an das Interview über den Disney-Konzern und das Genre »Film-Musical« ausgefüllt haben und die mögliche Zusammenhänge zu Rezeptionsmotiven von *High School Musical* geben. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich in Kapitel 4.4.

4.1 Interviews: Aufbau, Ablauf und Auswertungsverfahren

Nachdem ich mich theoretisch mit dem Film *High School Musical* auseinandergesetzt hatte, erfolgte die Erstellung von Fragen für die Interview-Personen aus Deutschland und den USA. Mit der Fokussierung auf mein Forschungsinteresse habe ich den Fragenkatalog für die Interviews wie folgt gegliedert:⁵⁰

Einleitung

1. Aus welchem Grund magst du den Film *High School Musical* besonders gerne?
2. Für diejenigen, die den Film nicht kennen: Wie würdest du den Filminhalt beschreiben?

Rezeptionsbiografie und Begeisterung

3. Wenn du dich zurückerinnerst: Wann hast du *High School Musical* zum ersten Mal gesehen? (Zeitpunkt, Alter, Lebensphase, Umstände etc.)
4. Wie oft hast du den Film seitdem gesehen? Hast du ihn auf DVD? Erinnerst du dich, in welchen Situationen du ihn schaust?
5. Gibt es einen bestimmten Charakter der dir besonders gut gefällt? Was magst du an ihm?
6. Hast du eine Lieblingsszene? Warum genau diese?

⁵⁰ Den Fragebogen habe ich für die Interviews mit den US-Amerikanerinnen in die englische Sprache übersetzen lassen. Im Folgenden werde ich diese Übersetzungen nicht mit aufführen.

7. Gibt es ein Lied, das du besonders gut findest? Warum dieses Lied? Hörst du die Lieder auch heute noch?
8. Wenn du den Film schaust, was für ein Gefühl löst er in dir aus?

Identifikation

9. Welche Botschaft möchte der Film deiner Meinung nach senden? Sind das Werte, die in deinem Leben eine Rolle spielen?
10. Das Bild von Jugend in »High School Musical« kann als Ideal angesehen werden. Stimmt du zu?
11. Mit welchen der im Film vorkommenden Einzelpersonen/Gruppierungen kannst du dich am ehesten identifizieren?

Übertrag auf Biografie

12. Gibt es Zitate, die du in der Kommunikation mit Freunden, die den Film auch gut kennen, benutzt?
13. Zu was hat dich der Film inspiriert?
14. Was hast du anders gemacht, was du vorher so nicht gemacht hast (Musik, Kleidung, Hobbys, Sport, Singen, Tanzen etc.)?

Abschluss

15. Was bedeutet der Film für dich?

Zugang zum Feld und Interviewbedingungen

Zur inhaltlichen Vorbereitung gehört, neben der Konzipierung der Interviewfragen und dem Organisieren des Software-Equipments, die Suche nach geeigneten Interviewpartner_innen. Folgende Auswahlkriterien habe ich dabei aufgestellt:

1. Die Jugendlichen haben *High School Musical* rezipiert und sind von diesem Film-Musical begeistert.
2. Die Rezipient_innen sind *Echtseher*, das heißt zum Rezeptionszeitpunkt wussten sie nicht, dass sie später zu dem Film befragt würden. Dies schließt eine Beeinflussung der Rezeption aus.

3. Die Rezipient_innen waren zum Zeitpunkt der Erstrezeption von *High School Musical* im Jugendalter (zwischen zwölf und 25 Jahren).⁵¹

Mit diesen Kriterien habe ich einen Aufruf zu meinem Forschungsinteresse in sozialen Netzwerken platziert. Folgende Personen erklärten sich dazu bereit, sich für eine Befragung zur Verfügung zu stellen:

- Evelyn,⁵² Christian und Maria aus Deutschland sowie
- Britney, Caitlyn und Amy aus den USA.

In Absprache mit den jeweiligen Personen wurde ein Termin für ein Telefon-Interview festgelegt. Um das Gespräch aufzeichnen zu können, verwendete ich entweder die Internet-Protokoll-Telefonie-Software *Skype* mit dem Programm *CallGraph*, das kostenlos Skype-Telefongespräche mitschneidet und in ein MP3-Format umwandelt. Oder ich telefonierte mit einem regulären Telefonapparat und ließ das Gespräch mit einem *Digital Voice Recorder* aufzeichnen.

Bevor das Interview begann, stellten wir uns gegenseitig vor und ich schilderte der Person mein Untersuchungsanliegen in einer kurzen Darstellung meiner Dissertation. Darüber hinaus fragte ich nach dem Einverständnis zur Gesprächsaufzeichnung und erklärte, dass die Daten anonymisiert werden. Nach Beendigung des Interviews bot ich den Gesprächspartner_innen an, ihnen meine späteren Ergebnisse in Form einer kurzen Darstellung auszuhändigen. Des Weiteren tauschten wir E-Mail-Adressen aus, um bei Fragen o.ä. im Nachhinein gegenseitig erreichbar zu sein.

Während des Gespräches fertigte ich ein Protokoll an, in dem Uhrzeit und Datum, Atmosphäre des Telefonats sowie weitere Anmerkungen festgehalten wurden.

Nach der Durchführung des Interviews begann die Phase des Aufbereitens und Dokumentierens. Dazu habe ich die Gespräche mit dem Programm *Adobe Audition* transkribiert, denn

51 Hier beziehe ich mich auf die Alterseingrenzung der 16. Shell Jugendstudie: Jugend 2010. Dort wurden Jugendliche zwischen 12 und 25 Jahren befragt (vgl. Albert 2011). Ferchhoff (2011, S. 95) spricht darüber hinaus von der »postadoleszenten Verlängerung der Jugendphase bis 29 oder 35«. Das Jugendalter beginnt mit der Geschlechtsreife und endet mit dem Eintritt in das Berufsleben und/oder durch Heirat. Die Grenzen werden immer weiter ausgedehnt (vgl. ebd.).

52 Alle Namen sind anonymisiert.

»vor einer Auswertung des Befragungsmaterials muss dieses zunächst entsprechend aufbereitet und dokumentiert werden. Hierzu sind die Audioaufzeichnungen zu verschriftlichen (Transkription) und mit dem übrigen Material zusammen zu archivieren, wobei Datenschutzaspekte besonders zu beachten sind« (Bortz/Döring 2006, S. 311).

Die Transkription wurde nach den Regeln von Christa Hoffmann-Riem (1984, S. 331) ausgeführt (s. Anhang, S. 113). Im Anschluss an die Transkription habe ich in Anlehnung an Kuckartz/Dresing/Rädiker/Stefer (2008, S. 27) die Interviews sprachlich geglättet (s. Anhang, S. 114ff.). Die Protokolle umfassen insgesamt 27 Seiten und wurden wie folgt mit inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet.

Interviewauswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgt in Anlehnung an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Diese eignet sich besonders gut für eine Untersuchung von Kommunikationsmaterial, denn sie analysiert fixierte Kommunikation, geht dabei systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vor und verfolgt das Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. ebd., S. 13). Darauf folgernd können allgemeine Aussagen abgeleitet werden. Die sogenannte »Klein-N-Studie« ist dabei offen, deskriptiv und interpretativ angelegt (vgl. ebd., S. 23). Das Ziel der Analyse ist, durch das Kommunikationsmaterial Aussagen über den (emotionalen) Handlungshintergrund der Rezeption durch die Jugendlichen zu erhalten.

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse wurde dabei in folgenden Arbeitsschritten durchgeführt: Im *ersten* Schritt wurden die Analyseeinheiten bestimmt. Schritt *zwei* bestand darin, inhaltstragende Textstellen zu paraphrasieren, das heißt sie auf eine einheitliche Sprachebene zu vereinheitlichen. Das angestrebte Abstraktionsniveau zu bestimmen und Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau zu generalisieren, erfolgte in Schritt *vier*. Im *fünften* Schritt wurden bedeutungsgleiche Paraphrasen entfernt. Dieser Schritt war die erste Reduktion durch Selektion. Die zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion und Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau erfolgte in Schritt *sechs*. Der *letzte* Schritt war die Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem und die Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems anhand des Ausgangsmaterials (vgl. ebd., S. 68). Diese Technik ist in Abbildung 36 visualisiert.

Abbildung 36: Ablaufmodell zusammenfassende Inhaltsanalyse



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2010, S. 68.

Die Schritte sind regelbehafet und können mehrfach ausgeführt werden, denn »dieser Kreisprozess kann so lange durchlaufen werden, bis das Ergebnis der angestrebten Reduzierung dem Material entspricht« (ebd., S. 69). Hieran anschließend erfolgt die *induktive Kategoriebildung*. Zur Auswertung der Interviews habe ich einen Codierungskatalog mit den jeweiligen Analyseeinheiten angelegt (s. Anhang, S. 108).

Die Interviews habe ich anhand der folgenden Hauptkategorien ausgewertet:

1. Rezeptionsbiografie
2. Rezeptionsmotive
3. Anschlusshandlungen
4. Konvergenz zwischen Realität und Fiktion.

4.1.1 Auswertungen (1): Rezipient_innen aus Deutschland

Evelyn

Evelyn ist zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt und studiert in einer deutschen Großstadt.⁵³ Sie wurde im Sommer 2012 von der Interviewerin über *Skype* zu *High School Musical* befragt. Die Atmosphäre des Interviews war offen und lebhaft. Evelyn hat die Fragen sehr ausführlich beantwortet. Die Reihenfolge der Fragen wurde während des Gesprächs teilweise verändert. Evelyn füllte im Anschluss an das Interview zwei Online-Fragebögen aus (vgl. Kapitel 4.3, S. 172f.).

Evelyn hat das Filmende von *High School Musical* zum ersten Mal am Tag der Erstaussstrahlung im Free TV, am 17. September 2006, im Fernsehen gesehen. Zu diesem Zeitpunkt war sie 19 Jahre alt. Sowohl der Produktionshintergrund (*The Walt Disney Company*) als auch die Musik interessierten sie. Die Schauspieler_innen und die Lieder haben ihr gut gefallen, sodass sie sich den Film zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal in Gänze angesehen hat (s. Anhang, S.114, Z. 6-10). *High School Musical* hat sie sich daraufhin auf DVD gekauft und sich auch den Soundtrack zu dem Film-Musical besorgt. Beides rezipierte sie bis zu dem Zeitpunkt des Interviews im Sommer 2012 (vgl. ebd., Z. 21, Z. 79-84). Die Fortsetzungen *High School Musical 2* und *High School Musical 3: Senior Year* rezipierte sie ebenfalls.

Insgesamt sah Evelyn *High School Musical* etwa 20 Mal und hat ihn sowohl alleine als auch zusammen mit anderen Personen rezipiert. Sie schaute sich das Film-Musical nicht ausschließlich auf Deutsch an, denn »es kommt authentischer rüber, wenn die dann auch im Englischen singen« (ebd., Z. 67f.).

Der Hauptgrund, sich *High School Musical* anzusehen, ist bei Evelyn der Wunsch nach Unterhaltung und Entspannung. Sie kann sich beim Rezipieren von der Realität distanzieren und zeigt eskapistische Verhaltensweisen:

»Gefühlsmäßig ist es auf jeden Fall eine absolut heile Welt. Sehr makellos. Alles ist da ziemlich makellos. Und das ist wie bei fast allen Filmen, die ich gerne gucke. So eine kleine Flucht aus der Realität in eine andere Welt (...) Man fühlt sich so ein Stück herausgenommen aus seiner eigenen Welt in etwas Problemloses, und das macht einfach Spaß. Es entspannt mich einfach« (ebd., Z. 87-95).

53 Definition nach dem Deutschen Institut für Urbanistik: Städte mit 100.000 bis 1.000.000 Einwohner_innen (vgl. Henckel et al. 2002, S. 13).

Auch die Erinnerung an die Zeiten der Erstrezeption ist für Evelyn ein Grund, sich *High School Musical* anzuschauen, denn »man fühlt sich einfach nochmal jung« (vgl. ebd., Z. 187). Zu diesem Zeitpunkt war sie ein Teenager, und sie erinnert sich gerne an diese Zeit zurück. Demnach ist Nostalgie eines ihrer Rezeptionsmotive.

Wiederholend nennt Evelyn auch musikalische Elemente, die sie in *High School Musical* besonders mag. Von den Liedern des Film-Musicals ist sie sehr angetan und betont die Texte und den Gesang des Film-Musicals (vgl. ebd., Z. 8-11, 59, 75f, 185f). Das Lied *What I've been Looking for*, gesungen von Troy und Gabriella, bezeichnet sie als ihr Lieblingslied; auch auf die Frage nach ihrer Lieblingsszene nennt sie dieses Duett.

Einen weiteren Rezeptionsfokus legt Evelyn auf Gabriella. An ihr bewundert sie das Aussehen und das Talent im Singen, denn »sie hat für ihr Alter eine unglaublich niedliche Stimme, und dazu sieht sie auch einfach makellos aus«, ebd., Z. 51f.). Mit Gabriella kann sich Evelyn identifizieren, da sie deren Vorliebe für die Naturwissenschaften ebenso teilt wie deren Spaß an musikalischen Aktivitäten. Bei Gabriella findet sie viele Anknüpfungspunkte und Parallelen zu ihrem eigenen Leben

»Da ich schon ein kleiner Mathefreak bin und auch im Chemie-LK war, ist das auf jeden Fall eine Seite von Gabriella und des Wissenschaftsclubs, die ich bei mir wiedererkennen würde. Wenn es aber rein nach meinem Freizeitsinn gehen würde, würde ich die Musical-Gruppe besuchen« (ebd., Z. 123-126).

Identifikationsmöglichkeiten findet sie nicht nur durch gemeinsame Interessen mit den Figuren, sondern auch durch gleiche Wertvorstellungen. Der Wert der Freundschaft, der in *High School Musical* im Fokus steht, hat auch für Evelyns Leben eine große Bedeutung (vgl. ebd., Z. 136f.). Neben Identifikationsmöglichkeiten bietet ihr Gabriella auch eine Vorbildfunktion:

»Es kam Neid auf (...). So singen zu können, fände ich schon schön. Vorher waren die Lieder in Disney-Filmen immer unerreichbar, die nachzusingen (...). Mit *High School Musical* war es ein Mädchen, was in meinem Alter ist. Sie ist unheimlich hübsch, und dann kann die auch noch so singen. Da möchte man schon hin« (ebd., Z. 159-166).⁵⁴

Weitere Lieblingsfiguren sind Troy und Kelsie (vgl. ebd., Z. 52f.). Auch mit humoristischen Charakteren sympathisiert sie, z.B. »Chad ist einfach ein un-

54 Hier sind Parallelen zu der Studie von Bulla (2013) zu sehen, in der Gabriellas Gesangstalent sowie ihr äußeres Erscheinungsbild ebenfalls von den Interview-Personen hervorgehoben werden.

heimlich cooler Charakter, weil der zwischendurch auch mal witzig ist« (ebd., Z. 54f.). Insgesamt sind ihr die Figuren in einem Film sehr wichtig. Diese müssen Evelyn interessieren, damit sie ein Medium häufiger rezipiert, wie es bei *High School Musical* der Fall ist (vgl. ebd., Z. 90). Mit den Figuren in diesem Film-Musical fühlt sie sich vertraut:

»Das ist schon fast so: Hey, da sind sie ja wieder! Ich will jetzt nicht sagen, das sind meine Freunde, weil das ziemlich psycho klingt. Aber es ist so, dass man das Gefühl hat, die zu kennen. Und deswegen fühlt man sich wohl, wenn man das Ganze anmacht« (ebd., Z. 91-94).

Die Rezeption muss dabei nicht zwingend aktiv und bewusst sein, denn Evelyn schaltet *High School Musical* auch während der Hausarbeit an und nutzt den Film als Nebenbeimedium (vgl. ebd., Z. 27-30).

Mit den Genres »High School Film« und »Film-Musical« ist Evelyn vertraut. Sie erkennt wiederkehrende Muster in Bezug auf Geschichten und Figuren und stellt die Verbindung von Film und Musik als sehr positiv heraus (vgl. ebd., Z. 99-102). Auf die Frage nach weiteren Filmen des Genres nennt sie unter anderem *Grease* und allgemein Produktionen der *Walt Disney Company*. Dabei sieht sie jeweils Parallelen zu *High School Musical* (vgl. ebd., Z. 190-198).

Das Bild von Jugend in *High School Musical* beurteilt sie im Vergleich zu der Realität als intensiver und idealistischer, sie findet aber auch Parallelen. So kann sie sich die im Film dargestellten Figuren und Gruppierungen realistisch an einer amerikanischen Schule vorstellen. Auch die große Affinität zu sportlichen Aktivitäten in *High School Musical* empfindet sie als real. Das mediale Bild von Jugend an High Schools wirkt auf sie »idealisiert, aber auch weitestgehend authentisch« (ebd., Z. 108), sodass bei ihr eine Adaption der Fiktion auf die Realität stattgefunden hat.

Nach Evelyns Aussage war *High School Musical* einer der Gründe, warum sie angefangen hat, Gitarre zu spielen und zu singen (vgl. ebd., Z. 157-159). Der Film habe ihr einen musikalischen Antrieb gegeben, und gerade Gabriella sei für sie dabei ein Vorbild gewesen (vgl. ebd., Z. 159-166). Darüber hinaus hat Evelyn über zwei Semester an ihrer Universität Musical-Kurse belegt. Sie bekam durch *High School Musical* ein positives Bild von Musicals vermittelt:

»Und man hat sofort die Parallele zu *High School Musical* gezogen und hatte dann auch die Vorstellung: Hey, das könnte vielleicht auch so werden. Und da wollte ich schon ein Teil von sein, da hätte ich auf jeden Fall Spaß daran gehabt, an so was mit zu machen.

Man hatte die vorgeprägte Vorstellung von ›High School Musical‹ gehabt, deswegen ist man da hingegangen« (ebd., Z. 151-155).

Zusammenfassend fühlt sich Evelyn durch die Rezeption von *High School Musical* unterhalten, entspannt und nostalgisch bestärkt. Darüber hinaus sind ihr Eskapismus, die Musik (Antrieb für Anschlusshandlungen: Gitarre spielen, singen, Musical-Kurse), die Figuren (Identifikations- und Vorbildcharakter, Humor, Vertrautheit), die Geräuschkulisse/Nebenbeimedium und das Genre »Film-Musical« als Rezeptionsmotive wichtig.

Maria

Maria wurde im Sommer 2012 von der Interviewerin über Telefon und Aufnahmerekorder zu *High School Musical* befragt. Zu diesem Zeitpunkt ist Maria 26 Jahre alt und lebt und arbeitet in einer deutschen Großstadt. Die Atmosphäre während des Interviews war aufgeschlossen und konzentriert. Im Anschluss an das Telefoninterview füllte Maria zwei Online-Fragebögen aus (s. Kapitel 4.3).

Maria hat *High School Musical* zum ersten Mal etwa zwei Jahre nach der Erstausstrahlung im deutschen Free-TV gesehen. Zu dem Zeitpunkt war sie 22 Jahre alt und gerade von zuhause ausgezogen. Sie hatte ihre Ausbildung beendet und neben der Arbeit ein Studium begonnen. Nach eigener Aussage hatte sie in dieser Phase viel freie Zeit (s. Anhang, S. 120-123, Z. 232-234). Marias beste Freundin besaß den Film *High School Musical* auf DVD und sie schauten ihn gemeinsam an. Wenn *High School Musical* im Fernsehen läuft, guckt sie den Film immer wieder gerne. Insgesamt hat Maria das Film-Musical etwa fünf- bis sechsmal gesehen. Auf DVD besitzt sie den Film nicht, auch den Soundtrack hat sie sich nicht gekauft (vgl. ebd., Z. 141f., 238, 258-261). Die Fortsetzungen *High School Musical 2* und *High School Musical 3: Senior Year* hat sie ebenfalls rezipiert.

Das Hauptmotiv, *High School Musical* zu sehen, ist bei Maria die Entspannung und das Abschalten vom Alltag. An mehreren Stellen im Interview betont sie diese ausgleichende Funktion (»Wenn man einfach mal das Gehirn ausschalten, sich einfach nur mal vor den Fernseher setzten und einfach mal was Nettes gucken möchte, mit einem schönen Happy End, ohne viel darüber nachzudenken, ist es einfach ein toller Film dafür«, ebd., Z. 302-304). Das Happy End betont Maria häufiger und beschreibt es als besonders positiv. Dieses Wohlge-

fühl sucht sie auch, während sie anderen Aktivitäten nachgeht, die keine bewusste und aktive Rezeption implizieren. Als Beispiel nennt sie Hausarbeiten wie Aufräumen oder Bügeln (vgl. ebd., Z. 289).

Ein weiteres Rezeptionsmotiv ist bei Maria der Schauspieler Zac Efron. Er war auch der Grund, warum sie den Film zum ersten Mal gesehen hat. Gemeinsam mit ihrer Freundin schwärmt sie für den gleichaltrigen Schauspieler (»wir finden (...) den Zac Efron ganz gut. Vor allen Dingen, weil er da ja einen 15-, 16-jährigen Jungen spielt, er aber schon 20 ist, in dem ersten Teil. Also er ist ja ein bisschen älter, fast schon unsere Altersschiene«, ebd., Z. 292-294). An dem Schauspieler mag Maria vor allem seinen Gesang⁵⁵ und seine Rolle im Film (vgl. ebd., Z. 214f., 247f., 256). Die Lieder des Film-Musicals gefallen ihr gut; sie nennt Troys und Gabriellas Duett *Breakin' Free* als Lieblingslied und dessen Darbietung als ihre Lieblingsszene. Die Kombination aus visueller und akustischer Rezeption ist Maria wichtig (»Ich gucke das ganz gerne, aber es muss schon in der Verbindung sein: Fernsehen mit Musik«, ebd., Z. 262). Das Genre »Film-Musical« hebt sie an dieser Stelle hervor und nennt *High School Musical* als ihren Lieblingsfilm (vgl. ebd., Z. 306).

Neben Troy mag Maria auch dessen Partnerin Gabriella. Das gemeinsame Singen hebt sie dabei hervor (»die geben ein nettes Pärchen ab, das passt ganz gut in die Idylle rein«, ebd., Z. 215). Darüber hinaus kann sie sich mit Gabriella identifizieren. Ihr gefällt, dass sie »schon irgendwie dazugehört, aber sich nicht so ganz klar einer Gruppe von Anfang an anschließen kann« (ebd., Z. 284f.).

Des Weiteren hat Maria eine Affinität für das Genre »High School Film«. Sie mag die typischen Geschichten ebenso wie die Figuren und findet typische Strukturen in *High School Musical* wieder (vgl. ebd., Z. 203, 217, 225, 279f.).

Anschlussbehandlungen an die Rezeption von *High School Musical* und demnach Übertragungen auf die eigene Alltagswelt fanden bei Maria nicht statt (vgl. ebd., Z. 296f.).

Zusammenfassend kann sich Maria bei Rezeption von *High School Musical* entspannen und vom Alltag abschalten. Weitere Motive sind die Musik, die Figuren (Schwärmerei und Identifikationsmöglichkeiten), die Geräuschkulisse/Nebenbeimedium, die Genres »Film-Musical« sowie »High School Film«.

55 Dass Zac Efron im ersten Teil ein Gesangsdoublé hatte, scheint ihr nicht bekannt zu sein.

Christian

Christian ist zu dem Zeitpunkt der Befragung 30 Jahre alt und studiert in einer deutschen Großstadt. Zu *High School Musical* wurde er im Sommer via *Skype* interviewt. Die Atmosphäre des Gesprächs war offen und konzentriert. Im Anschluss an das Interview füllte Christian die beiden Fragebögen online aus (Kapitel 4.3).

Christian hat *High School Musical* ein bis zwei Jahre nach der Erstausstrahlung im deutschen Free-TV gesehen und war zu diesem Zeitpunkt zwischen 25 und 26 Jahre alt (s. Anhang, S. 124-129, Z. 340-342). Christian wurde zu der Rezeption überredet. Anfangs stand er dem Film-Musical skeptisch gegenüber:

»In den USA war der Hype auf jeden Fall schon da und in meinem Umfeld gab es den Hype auch schon. Verwandte und Bekannte haben davon geschwärmt. Und ich habe mich da eher ablehnend verhalten (...). Es ist eine sehr polarisierende Film-Trilogie: Entweder man mag sie oder man hasst sie. Und ich habe sie anfangs gehasst« (ebd., Z. 331-335).

Wider erwarten gefiel ihm *High School Musical* gut und Christian sah den ersten Teil der Trilogie insgesamt etwa sechs bis sieben Mal. Als sein Lieblingslied und auch als seine Liebesszene bezeichnet er *Stick to the Status Quo*. Christian besitzt sowohl die DVD als auch den Soundtrack. Beides rezipierte er bis zum Zeitpunkt der Befragung sowohl alleine als auch in Gesellschaft (vgl. ebd., Z. 389-391). Im Anschluss an *High School Musical* schaute Christian sich auch die beiden Fortsetzungen an.

Christian betont gleich zu Anfang die (Flucht in eine) heile Welt des Films, die er in einen direkten Zusammenhang mit der Produktionsfirma *The Walt Disney Company* stellt (vgl. ebd., Z. 315f.). Auch den Liedern schreibt Christian eine wichtige Bedeutung zu und nennt sie auch als ein Rezeptionsmotiv. Die Choreografien und das Konglomerat aus sehr unterschiedlichen Musikstilen gefallen ihm besonders an dem Film-Musical, denn die Lieder »sind sehr eindringlich und genau so bunt gemixt. Also da ist alles drin, von Ballade bis Rocksong« (ebd., Z. 317). Ein weiteres Rezeptionsmotiv stellt für Christian der Unterhaltungswert des Film-Musicals dar (vgl. ebd., Z. 475).

Die große Vielfalt der Figuren bietet Christian eine große Anzahl an Identifikationsmöglichkeiten (vgl. ebd., Z. 414f.). Zu seinen Lieblingsfiguren zählt er die Komponistin Kelsie Nielson. Er mag an ihr, dass sie eher im Hintergrund agiert, aber gleichzeitig wesentlichen Einfluss auf die Geschichte hat. Sie ist

ein »leiser und starker Charakter« (ebd., Z. 368). Mit Kelsie und mit der Nerd-Gruppe im Film kann er sich am besten identifizieren. Unter der Nerd-Gruppe versteht Christian die Außenseiter im Film, die popkulturellen Tätigkeiten nachgehen (vgl. ebd., Z. 444-446).⁵⁶ Ihm fehlt allerdings der »Normalo« im Film, der noch auf der Suche ist.⁵⁷

Auch die Erinnerung an die Zeit, als er den Film zum ersten Mal rezipiert hat, ist für ihn ein Rezeptionsgrund. Hier stellt er einen Vergleich zu den Schauspielern_innen her, mit denen er gemeinsam erwachsen geworden ist (»vielleicht ist es heutzutage auch so ein nostalgischer Blick zurück. Wenn man eben die Darsteller, die ja jetzt schon zum Teil Erwachsene sind, nochmal in jungen Jahren sieht«, ebd., Z. 359f.).

Darüber hinaus erschloss sich für Christian durch die Rezeption von *High School Musical* ein neuer Zugang zum Genre »Film-Musical«. Er kennt und rezipiert viele dieser Filme (vgl. ebd., Z. 484-488), aber:

»Ohne *High School Musical* hätte ich mich niemals an so etwas wie *Camp Rock* herangewagt, oder aber auch *Rock it!*, die deutsche Variante davon. Die hätte ich gekonnt ignoriert und wahrscheinlich wären die an mir vorbei gezogen. Aber dadurch, dass *High School Musical* dieses Teenager-Film-Musical-Genre gut gemacht hat (...), schaut man eben auch auf die anderen Produkte« (ebd., Z. 469-473).

Christians Anschlusshandlungen an die Rezeption von *High School Musical* bestehen aus Rezeptionsprozessen weiterer Film-Musicals. Darüber hinaus finden sich Kontextübertragungen auf emotionaler Basis. So äußert Christian den Wunsch, die heile Welt des Film-Musicals in die Realität übertragen zu wollen:

»Zumeist habe ich danach, also nach dem Gucken des Films, das Gefühl, dass ich gerne durch die Welt gehen würde und mir in gewissen Situationen wünschen würde, dass dann tatsächlich alle in ein Musical verfallen. Also es ist schon wirklich das Gefühl: Schöne heile Welt, verträumt, und dann dieses Musical dazu, wo man sich immer denkt: Mensch, jetzt genau das in der echten Welt! Das Gefühl verfolgt mich immer noch Stunden danach meistens noch« (ebd., Z. 397-402).

Parallelen zu der Realität sieht Christian im Figureninventar des Filmes. Anhand dessen könne man »hervorragend das High School Bild der USA (...)

56 Die Entwicklung, dass Nerds immer mehr einen Helden-Status bekommen und von den Außenseitern zu populären Figuren avancieren, zeigt sich z.B. auch in der US-amerikanischen Sitcom *The Big Bang Theory*.

57 Übereinstimmend dazu fand auch Bulla (2013) heraus, dass es kein Mittelmaß in *High School Musical* gibt und alle Figuren besonders erfolgreiche Begabungen haben (vgl. S. 720).

sehen« (ebd., Z. 312-314). Hier findet, ebenso wie bei Evelyn, eine Adaption der fiktiven Medienwelt auf die Realität statt.

Nachdem Christian zu Anfang Abneigung gegenüber *High School Musical* empfunden hatte und erst durch Außeneinwirkung Zugang zu dem Film bekam, wandelte sich diese Antipathie in eine starke Begeisterung um:

»[Der Film ist] etwas, für das ich klar einstehen kann und was mir nicht peinlich ist. Also wo ich ganz klar sage, dass ich *High School Musical* immer verteidigen würde. Ich denke, dass der gut gemacht ist. Insofern vielleicht auch für mich persönlich etwas, wofür ich einstehe« (ebd., Z. 475-478).

Zusammenfassend fühlt sich Christian durch *High School Musical* gut unterhalten. Weitere Motive für die Begeisterung und die Rezeption sind Eskapismus, Nostalgie, Musik (Lieder, Stile und Tänze), Figuren (Identifikationsmöglichkeiten) und das Genre »Film-Musical« mit Teenager_innen.

Zusammenfassung der Interviews in Deutschland: Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Die interviewten Jugendlichen aus Deutschland haben *High School Musical* in einem Zeitraum von der Erstaussstrahlung im September 2006 bis zwei Jahre danach zum ersten Mal gesehen. Das Alter bei der ersten Rezeption schwankte zwischen 19 und 26 Jahren. Die Motive der Erstrezeption von *High School Musical* sind vielfältig. Die Angaben variieren von der Schwärmerei für den Hauptdarsteller Zac Efron über den Produktionshintergrund Disney bis hin zum Gefallen an den Genres »Film-Musical« und »High School Film«. Die Anzahl der Rezeptionsvorgänge bis zu den Interviews im Sommer 2012 liegt zwischen fünf und 20. Alle drei Befragten sahen den Film sowohl alleine als auch in Begleitung von Freund_innen und schauten sich auch die Fortsetzungen *High School Musical 2* und *High School Musical 3: Senior Year* an. Zwei der drei Befragten besitzen sowohl die DVD als auch den Soundtrack zum Film und rezipierten beides bis zu dem Zeitpunkt der Interviews.

Als Lieblingsfiguren nennen sie das Protagonistenpaar Gabriella und Troy, aber auch Kelsie wird von zwei Interviewpersonen als sympathische Figur wahrgenommen. Die Lieblingszenen und Lieblingslieder stimmen jeweils überein und werden in zwei von drei Fällen von dem Protagonistenpaar gesungen (*Breakin Free* und *What I've been Looking for*). Eine weitere Nennung entfällt auf das Lied *Stick to the Status Quo*.

Die Motive, sich *High School Musical* erneut anzusehen, ähneln sich bei den Befragten sehr stark. Eine Übereinstimmung gibt es bei dem Motiv der Flucht in eine heile Welt (Eskapismus), bei der Musik im Film (Lieder, Texte, Gesang, Tänze) und dem Genre »Film-Musical« sowie bei den Figuren, die allen drei Interviewten Identifikationsmöglichkeiten bieten. Zwei Rezipient_innen nennen die Protagonistin Gabriella als Identifikationsfigur (Aussehen, Talent, Intelligenz, Aktivitäten, Position in der Gruppe); Christian nannte den Nebencharakter Kelsie und begründete seine Wahl mit deren Charakterstärke.

Zwei der drei Befragten nannten darüber hinaus das Motiv der Entspannung und der Unterhaltung sowie das Motiv, den Film als Geräuschkulisse und Nebenbeimedium anzuschalten. Darüber hinaus können sie sich durch die Rezeption an vergangene Zeiten zurückerinnern und nostalgisch auf diese zurückblicken. Evelyn wurde durch den Film animiert, selbst an einem Musical-Kurs teilzunehmen, und begann rezeptionsanschließend, Gitarre zu spielen und zu singen. Christian erschloss für sich das Genre »Film-Musical« und rezipierte weitere Produkte. Bei Maria fanden keine Anschlusshandlungen statt.

Während Christian und Evelyn das dargestellte Bild von Jugend in *High School Musical* für authentisch halten und Parallelen zu realen Schulen in den USA sehen, fanden sich bei Maria keine Aussagen zu Übertragungen auf die Realität. So empfinden Evelyn und Christian das Film-Musical zu Teilen als realistisch und übertrugen fiktive Filmelemente in ihre Alltagswelt bzw. wünschten sich diesen Realitätsübertrag. Sie weisen auch mehr Rezeptionsvorgänge als Maria auf und besitzen sowohl die DVD als auch den Soundtrack zum Film.

4.1.2 Auswertungen (2): Rezipient_innen aus den USA

Amy

Amy wurde im Sommer 2012 von der Interviewerin über Telefon und Aufnahmerekorder zu *High School Musical* befragt. Zu dem Zeitpunkt ist sie 20 Jahre alt und lebt in einer US-amerikanischen Mittelstadt.⁵⁸ Einer Tätigkeit ging sie trotz einer abgeschlossenen Ausbildung nicht nach; sie bezeichnete sich selbst als Ehefrau und Hausfrau. Im Anschluss an das Telefoninterview füllte sie die beiden Online-Fragebögen aus (Kapitel 4.3).

⁵⁸ Definition nach dem Deutschen Institut für Urbanistik Städte mit 20.000 bis 100.000 Einwohner_innen (vgl. Henckel et al. 2002, S. 13).

Amy war 14 Jahre alt, als sie *High School Musical* zum ersten Mal gesehen hat. Sie schaute den Film am Tag der Erstaussstrahlung (20.01.2006) im amerikanischen *Disney Channel*, den sie zu dieser Zeit hoch frequentiert nutzte. Sie rezipierte *High School Musical* zuhause und begründete die Rezeption mit ihrer Leidenschaft für Singen und Tanzen (»it was something that was musical, it was dancing, it was fun. Of course I love it. It was like this is something that's important to me«, s. Anhang, S. 130-133, Z. 495f.). Bis zum Zeitpunkt des Interviews im Sommer 2012 hat sich Amy *High School Musical* etwa 20-mal angeschaut und besaß lange Zeit auch die DVD des Films. Den Soundtrack besitzt sie nicht. Zusammen mit Freund_innen aus der Tanzschule schaute sie *High School Musical* (ebenso wie die Fortsetzungen *High School Musical 2* und *High School Musical 3: Senior Year*) auch auf Übernachtungsparties und sang auf diesen gemeinsam die Lieder im Film mit (vgl. ebd., Z. 507-515).

Amys Motiv, sich *High School Musical* immer wieder anzuschauen, ist ihre Begeisterung für musikalische Darbietungen. Dementsprechend hoch ist ihre Affinität für Film-Musicals allgemein, und sie erklärt *High School Musical* zu ihrer Lieblingsproduktion (vgl. ebd., Z. 583). Sie bezeichnet den Film als ein großes Vergnügen und als sehr aufregend (vgl. ebd., Z. 499f.).

Neben den musikalischen Elementen sind ihre Rezeptionsmotive persönlicher Art. So hat sie eine besondere Verbindung zu der Protagonistin Gabriella, die sie als ihre Lieblingsfigur aus dem Film bezeichnet. Sie mag an ihr die Entwicklung von einem schüchternen Mädchen zu einem starken und selbstbewussten Charakter, der toll singen kann und mit dem beliebtesten Jungen der Schule zusammenkommt (vgl. ebd., Z. 419-422). Wie Gabriella hat auch Amy eine große Leidenschaft für die Musik; sie teilen somit dieses Interesse. Ihr Lieblingslied sowie ihre Liebesszene ist das Anfangsduett *Start of Something New* von Gabriella und Troy. Mit Gabriella kann sich Amy auch am stärksten identifizieren. Ebenso wie die Hauptfigur hatte auch Amy Probleme damit, ihre Schüchternheit vor Publikum zu überwinden (»I started off not really being able to sing and dance in front of people as much as I have loved to«, ebd., Z. 553f.). Ihre anfänglichen Hemmungen, vor Publikum aufzutreten, konnte Amy aufgrund von *High School Musical* ablegen. Die Hauptfigur Gabriella war ihr ein Vorbild und gab ihr diesen Antrieb:

»I actually started doing musicals. Part of the reason was because of *High School Musical* when I saw it. Obviously it's a movie so at that time I knew like Ok, she can't be that shy if she's in the movie. But she obviously went up and did this thing and the fact the character got up and sang and did what she wanted to do, that inspired me to follow my dreams and do musicals. So, it changed my life in that all of a sudden I was doing musicals, I was singing, I was dancing, and I was doing a whole bunch of stuff« (ebd., Z. 570-575).

Amy überredete nach dem Film ihre Mutter dazu, in Musicals mitzuwirken zu dürfen und überwand ihre Schüchternheit auf der Bühne (»when I actually got out, and I actually did it, it was such a love I couldn't even describe«, ebd., Z. 554f.). So verwirklichte sie sich ihren Wunsch und spielte sogar Hauptrollen. *High School Musical* hat daher eine große Bedeutung für sie und beeinflusste sie stark, denn »ever since I was young I wanted to sing and dance. It personally gave me the drive to pursue that« (ebd., Z. 578f.). Bei Amy folgten demnach Anschlusshandlungen an die Rezeption.

Die Botschaft des Films (»follow your heart and follow your dreams«, ebd., Z. 534) überträgt Amy zum Zeitpunkt des Interviews symbolisch auf ihr Leben. Sie sei aufgrund ihres Alters realistischer geworden und wisse, dass sie kein Broadway-Star werden wird. Dies sei zwar ein Traum von ihr, jedoch einer, den sie nur in ihrer Fantasie auslebe. Ihr Traum sei es jetzt, die beste Ehefrau und zu einem späteren Zeitpunkt auch die bestmögliche Mutter zu sein (vgl. ebd., Z. 542f.).

Dem vermittelten Bild von Schule und Jugend steht Amy skeptisch gegenüber. Hier sieht sie keine Übereinstimmungen mit der Realität:

»I do believe that it is ideal, but it's definitely not real. My husband's a high school biology teacher and so I'm involved in doing stuff with high schoolers, and the way I've seen them walk around, the way I've seen them interact, it's not the same as obviously in the movie« (ebd., Z. 547-549).

Amy sieht somit das Bild von Jugend und Schule in *High School Musical* als Ideal an, das einem Abgleich mit der Realität nicht standhält (vgl. ebd., Z. 549f.). *High School Musical* nennt Amy als ihr Lieblings-Film-Musical (vgl. ebd., Z. 583-585).

Zusammenfassend empfindet Amy Spaß, Vergnügen und Aufregung, wenn sie *High School Musical* sieht. Weitere Motive für die Begeisterung und Rezeption sind die Musik (Lieder und Tänze) und die Figuren (Identifikationsmöglichkeiten; Anregungen und Vorbilder mit gleichen Interessen; Anschlusshandlungen: Teilnahme an Musicals).

Caitlyn

Caitlyn wurde im Sommer 2012 von der Interviewerin über Telefon und Aufnahmerekorder zu *High School Musical* befragt. Zu diesem Zeitpunkt ist sie 22 Jahre alt. Caitlyn lebt und arbeitet zum Zeitpunkt der Befragung in einer US-amerikanischen Mittelstadt. Im Anschluss an das Telefoninterview füllte sie zwei Fragebögen aus (Kapitel 4.3).

Caitlyn hat *High School Musical* im Jahr der Erstaussstrahlung (2006) gemeinsam mit einer Freundin gesehen. Zu diesem Zeitpunkt war sie 16 Jahre alt und ging in die zehnte Klasse einer High School. Sie tanzte seit mehreren Jahren und war in einem Chor aktiv. Das Singen und Tanzen war eine große Leidenschaft von ihr, weshalb sie Interesse an *High School Musical* hatte und diesen Film sehen wollte (s. Anhang, S. 134-137, Z. 601, 608, 622, 675).

Insgesamt hat Caitlyn den Film etwa zwei bis drei Mal gesehen, sowohl auf DVD, die sie sich von einer Freundin ausgeliehen hat, als auch im Fernsehen. Die Rezeption fand sowohl gemeinsam mit anderen als auch alleine statt. Sie hat sich den Soundtrack zum Film gekauft und ihn oft gehört (»after I watched the movie I got the soundtrack and a friend a mine and I would play it in the car and we sing along with it«, ebd., Z. 641f.). Mit ihren Freund_innen sprach Caitlyn viel über *High School Musical*, und sie benutzten Zitate in ihren Konversationen (vgl. ebd., Z. 671).

Caitlyn hat auch die Fortsetzungen *High School Musical 2* und *High School Musical 3: Senior Year* gesehen.

Die musikalischen Elemente und die Leidenschaft zum Singen und Tanzen nennt sie als Rezeptionsmotive (»I've always loved music. I love singing, I loved the story«, ebd., Z. 588). An mehreren Stellen im Interview beschreibt sie ihre Rezeptionsgefühle als »happy«, aber auch die traurigen Momente im Film finden bei ihr Anklang (vgl. ebd., Z. 644, 687). Ein weiteres Motiv Caitlyns, sich *High School Musical* anzuschauen, ist sein Unterhaltungswert. »It makes me laugh« (ebd., Z. 687) äußert sie sich und nennt bei der Frage nach ihrer Lieblingsfigur Sharpay und Ryan. Auch hier wird dem Humor dieser Figuren eine große Bedeutung zugeschrieben (vgl. ebd., Z. 626-628). Ihr Lieblingslied (*What I've been Looking for*) wird ebenfalls von Sharpay und Ryan gesungen. Als ihre Lieblingszene nennt Caitlyn das Tanzlied *Get Cha Head in the Game*.

Identifizieren kann sich Caitlyn mit der Figur Gabriella. Sie sieht Parallelen zu ihrer eigenen Person (»She was a little quitter. She was the new girl in school so she didn't really have a lot of friends. And when I was in school I was a fairly quiet person, I had like a couple of close friends«, ebd., Z. 665f.). Ähnlich wie die Protagonistin im Film hatte Caitlyn zu der Zeit Streitigkeiten mit Mitschülerinnen bezüglich Neid und Missgunst. Sie bemühte sich darum, von ihren Mitschüler_innen akzeptiert zu werden und zur Gemeinschaft zu gehören (vgl. ebd., Z. 608-614). So stimmt ihr damaliger Wunsch nach Akzeptanz mit den Wünschen der Figuren in *High School Musical* überein (»I wanted to do what everybody else's doing (...). I wanted to be accepted by everybody else in school or at work«, ebd., Z. 657-659). Daher hat die Botschaft des Films, sich nicht dem Gruppendruck zu beugen und mit dem Status quo brechen zu können, für sie auch eine persönliche Bedeutung. Zu sehen, wie Troy sich gegen diesen Druck wehrt und sich behauptet, stimmt sie fröhlich:

»He's not going with everybody else, he's doing his own thing. Kind of makes me happy to see that. He's not giving in to peer pressure. Everybody doesn't have to do what they supposed to do or what they planned to do. Kind of like that! You can be an individual, you can do your own thing, you don't have to follow the crowd« (ebd., Z. 647-650).

Diese Botschaft hatte eine große Bedeutung für Caitlyn. Sie erkannte, dass Akzeptanz und Individualität keinen Gegensatz bedeuten muss und dass der Wunsch nach Anerkennung konform mit einem selbstgewählten Lebensweg gehen kann. Sie distanzierte sich von der Meinung anderer Menschen (vgl. ebd., Z. 652-354).

Neben der Botschaft des Films kam es auch anhand einzelner Bereiche des Films zu Übertragungen in die Realität. So entstand bei Caitlyn der Wunsch, an einem Musical teilzunehmen. Das Mitwirken an musikalischen Darbietungen hat sie in außerschulischen Aktivitäten verwirklicht (vgl. ebd., Z. 674-678). Da sie bereits im Tanzen aktiv war, hat sie dort auch ihre Leidenschaft intensiviert.

»I danced for a good nine years, so that was something that made me want to be better, it made me want to stick out a little more, and work a little harder. Because for the characters in the movie, it was something important to them and this was something important to me« (ebd., Z. 682-685).

Die Frage, ob in *High School Musical* die Jugend idealisiert dargestellt wird, bejaht sie, ohne dies jedoch näher auszuführen (vgl. ebd., Z. 663).

Zusammenfassend fühlt sich Caitlyn durch Rezeption von *High School Musical* unterhalten, es bereitet ihr Spaß und Vergnügen. Darüber hinaus nennt sie die Musik (Lieder und Tänze) und die Figuren (Identifikationsmöglichkeiten; Anregungen und Vorbilder mit gleichen Interessen, Themen und Problemen; Anschlusshandlungen: Teilnahme an musikalischen Projekten) als Grund für ihre Begeisterung.

Britney

Britney wurde im Sommer 2012 von der Interviewerin über Telefon und Aufnahmerekorder zu *High School Musical* befragt. Zu diesem Zeitpunkt ist sie 19 Jahre alt und lebt in einer US-amerikanischen Großstadt. Britney pausierte mit ihrer Ausbildung und arbeitete im *Disneyland* Anaheim. Im Anschluss an das Telefoninterview füllte sie zwei Fragebögen aus (Kapitel 4.3).

Britney hat *High School Musical* etwa ein Jahr nach der Erstaussstrahlung im Jahr 2007 gesehen. Gemeinsam mit ihrer Familie lieh sie sich den Film auf DVD aus und sahen ihn sich zuhause an. Zu diesem Zeitpunkt war Britney 14 Jahre alt. Sie kaufte sich die DVD im Anschluss und besitzt sie bis heute. Sie schaut sich *High School Musical* sowohl alleine als auch mit Freund_innen immer wieder an (s. Anhang, S. 138-140, Z. 18f.). Etwa fünf bis sechs Mal hat sie *High School Musical* insgesamt bis zum Zeitpunkt des Interviews im Sommer 2012 gesehen. Obwohl sie den Soundtrack nicht besitzt, hatten sich innerhalb ihres Freundeskreises Liedpassagen herausentwickelt, die in Konversationen eingebracht wurden:

»I remember we used to always say ›We're in this all together‹ and we would always say that just for fun when we would go anywhere or do anything we go like ›Ok guys, we're in this all together‹. And this is actually from the second movie (...) but there's this song they say ›What time is it?‹ ›Summer time!‹ and I remember people would always quote that whenever anyone said ›What time is it?‹ everybody would always reply ›It's summer time!‹« (ebd., Z. 762-767).

Neben *High School Musical* und *High School Musical 2* hat Britney auch den dritten Teil der Trilogie im Kino gesehen.

Britney nennt verschiedene Motive, warum sie *High School Musical* immer wieder rezipiert. So bewertet sie die Geschichte von *High School Musical* als »very fun and happy« (ebd., Z. 697) und beschreibt ihre eigenen Emotionen beim Film ebenfalls als sehr fröhlich. Des Weiteren merkt sie an mehreren Stellen im Interview an, dass sie den Film auch stark mit Erinnerungen an ihre

Teenager-Zeit verbindet (»It brings back the memories of being younger«, ebd., Z. 780f., 699-701, 778). Hier greift das Motiv der Nostalgie.

Auch persönliche Motive kommen im Interview von Britney deutlich hervor. So nennt sie als ihre Lieblingsfigur Ryan und Sharpay und begründet diese Wahl mit deren humorvoller Art (vgl. ebd., Z. 723-728). Darüber hinaus bietet ihr die Musical-Gruppe im Film das größte Identifikationspotenzial, »because I have always like the arts and I am a dancer and an actress so for me I can just identify with the love for the arts« (ebd., Z. 758f.).

Insgesamt liegt Britneys Fokus stark auf den musikalischen Parts des Filmes: »It's all the singing and dancing and stuff«, der sie begeistert (ebd., Z. 739f.) und der sie dazu animierte, selbst zu singen und zu tanzen (ebd., Z. 698). So ist sie Aktivitäten im Bereich des Schauspielerns und Tanzens nachgegangen (vgl. ebd., Z. 770 und 776). Bei Britney folgten demnach Anschlusshandlungen an die Rezeption.

Als Lieblingsszene und gleichzeitig auch als ihr Lieblingslied nennt sie *Stick to the Status Quo*.

High School Musical gab Britney Impulse, eigenen Leidenschaften nachzugehen und dort Gesehenes auf ihre Alltagswelt zu übertragen. Die Botschaft des Films – seinen eigenen Weg zu gehen, unabhängig von der Meinung anderer Menschen – trieb sie an (»It inspired me as a young teen to pursue my dreams«, ebd., Z. 774).

Da Britney zuhause unterrichtet wurde, kann sie nicht aus eigenen Erfahrungen beurteilen, inwiefern die Darstellung von Jugend und Schule als realistisch gelten kann. Aus den Berichten ihrer Freund_innen scheint es aber einen deutlichen Unterschied zwischen Fiktion und Realität zu geben. Demnach seien die Darstellungen idealisiert und unrealistisch (vgl. ebd., Z. 750-753).

Zusammenfassend empfindet Britney Spaß und Freude bei der Rezeption von *High School Musical*. Weitergehend sind Nostalgie, die Musik (Lieder und Tänze als Antrieb für Anschlusshandlungen: Singen, Tanzen, Schauspielern) und die Figuren (Identifikationsmöglichkeiten mit Interessen und Werten; Humor) weitere Motive für ihre Begeisterung.

*Zusammenfassung der Interviews in den USA:
Unterschiede und Gemeinsamkeiten*

Die interviewten Jugendlichen aus den USA haben *High School Musical* zwischen der Erstaussstrahlung im Jahr 2006 und einem Jahr danach zum ersten Mal gesehen. Das Alter lag dabei zwischen 14 und 16 Jahren. Insgesamt sahen die befragten Rezipientinnen den Film bis zum Interview im Sommer 2012 zwischen drei und 20 Mal. Alle drei sahen *High School Musical* sowohl alleine als auch gemeinsam mit Freund_innen und schauten sich auch die Fortsetzungen *High School Musical 2* und *High School Musical 3: Senior Year* an. Zwei der drei Befragten besaßen die DVD von *High School Musical*, eine Befragte besaß den Soundtrack zum Film.

Die Motive, sich *High School Musical* zum ersten Mal anzusehen, sind sehr ähnlich. Alle eint ein Interesse an musikalischen Aktivitäten wie Singen und Tanzen, aber auch der Produktionshintergrund *Disney* wurde als Grund genannt.

Die Motive, sich *High School Musical* erneut anzusehen, sind bei den drei Befragten Rezipient_innen ebenfalls größtenteils übereinstimmend. So nennen alle Spaß, Vergnügen und Unterhaltung als einen Rezeptionsgrund. Zwei der drei Befragten nennen Ryan und Sharpay als ihre Lieblingsfiguren und begründen ihre Wahl mit deren humorvoller Art. Aber auch Gabriella wird als positive Figur wahrgenommen. Insgesamt haben die Figuren eine wichtige Bedeutung für die Befragten. Sie teilen Interessen, Werte, Themen und Probleme und nehmen Anregungen für Anschlusshandlungen auf wie Tanzen, Singen und Schauspielern. Die Lieblingsszenen und Lieblingslieder sind sehr unterschiedlich und werden von verschiedenen Figuren besetzt. Alle eint, dass es sich jeweils um Musikszenen handelt (*Stick to the Status Quo*, *What I've been Looking For*, gesungen von Ryan und Sharpay, *Get Cha Head in the Game* und *Start of Something New*). Die musikalischen Elemente, allen voran die Lieder und Tänze, nehmen demnach eine wichtige Funktion ein. Britney nennt die Erinnerung an ihre Teenagerzeit als weiteres Motiv, sich *High School Musical* immer wieder anzuschauen. Die Darstellung von Jugend wird als idealisiert wahrgenommen, eine deutliche Diskrepanz zu realen High Schools wird dabei festgestellt.

4.1.3 Vergleich Auswertungen Deutschland und USA

Alle sechs Befragten sahen *High School Musical* innerhalb der ersten zwei Jahre nach der Erstausstrahlung 2006. Während die Befragten aus den USA bei der Erstrezeption 14 und 16 Jahre alt waren, liegt die Altersspanne bei den Deutschen zwischen 19 und 26 Jahren. Die Anzahl der Rezeptionsvorgänge bis zum Zeitpunkt der Interviews im Sommer 2012 liegt bei beiden Ländern zwischen drei bzw. fünf und 20 Mal. Alle sechs sahen *High School Musical* sowohl alleine als auch in Gesellschaft und schauten sich auch die Fortsetzungen an. Vier besitzen die DVD und drei den Soundtrack zum Film-Musical. Die Motive der Erstrezeption sind bei einer Mehrheit der Befragten das Interesse an musikalischen Aktivitäten und das damit einhergehende Interesse am Genre »Film-Musicals« sowie der Produktionshintergrund *Disney*. Weitere Motive für die Begeisterung und Rezeption von *High School Musical* sind die Geschichte und die Figuren, die einen Unterhaltungswert darstellen. Darüber hinaus bieten die Figuren im Film allen Befragten Identifikationsmöglichkeiten in Bezug auf Interessen, Werte, Themen und Probleme, wobei die Protagonistin Gabriella am häufigsten genannt wurde. Bei allen sechs Befragten stellen Gesangsszenen die Lieblingsszenen dar, darunter drei Duette des Protagonistenpaares. Zweimal wurde das Lied *Stick to the Status Quo* genannt, das von der gesamten Schülerschaft gesungen und getanzt wird.

Während der Zeit zwischen der Erstrezeption und den Interviews erlebten die Befragten bei der Rezeption einen nostalgischen Rückblick. Bei vier der Befragten wurde im Anschluss an die Rezeption ein musikalisches Hobby begonnen oder intensiviert. Bei allen US-Amerikanerinnen folgten Anschlusshandlungen in Form von Auftritten im Bereich Gesang, Tanz und/oder Schauspiel. Bei den Befragten aus Deutschland trifft diese Entwicklung lediglich auf Evelyn zu.

Tendenziell lassen sich folgende Merkmale festhalten: Anschlusshandlungen wurden unabhängig von der Anzahl der Rezeptionsvorgänge und von der Bewertung des Realitätsgehalts von *High School Musical* durchgeführt. Dies betrifft jedoch nur die Befragten, die bei der Erstrezeption im Teenageralter waren (14 bis 19 Jahre). Bei den Twens Christian und Maria blieben diese aus. Weitergehend ist festzuhalten, dass ausschließlich die deutschen Interviewpersonen über die genannten Rezeptionsmotive hinaus Entspannung und Eskapis-

mus nannten und das, obwohl zwei der drei Personen die Handlungen und Figuren als idealisiert, wenn auch realistisch ansehen. Hier kann die Vermutung ausgesprochen werden, dass die deutschen Rezipient_innen die *High School* erst einmal als fremd im Vergleich zu eigenen Schulerfahrungen empfinden könnten, sodass eine Distanz zu der eigenen Alltagswelt und Realität entstehen könnte. Das Eindringen in die East High School von *High School Musical* als unbekanntem Ort könnte somit durchaus mit der eskapistischen Funktion kongruent gehen. Die Verzerrung und Idealisierung des Film-Musicals wird somit nicht kritisch aufgefasst, wie in Kapitel 3.1 beschrieben, sondern als bejahender Umstand wahrgenommen.

Des Weiteren wird die Thematik des Gruppendrucks von der Deutschen Evelyn als banal wahrgenommen und als nicht real existent, während die US-Amerikanerinnen sich sehr stark von dieser Thematik angesprochen fühlen und die Botschaft, mit seinem Status quo brechen zu können, als wichtig erachten und auf sich übertragen haben.

Darüber hinaus ist ein deutlicher Unterschied in der Rezeptionsempfindung zu beobachten. Während die deutschen Befragten die Rezeption von *High School Musical* als entspannend bezeichnen, fühlen sich die Befragten aus den USA im Gegensatz dazu angeregt und stimuliert. Die Zuschreibungen »fun«, »exciting« und »happy« stehen hier im Gegensatz zu den Aussagen der Deutschen, der Film sei entspannend und man müsse dabei nicht nachdenken. Darüber hinaus nutzen die Deutschen Evelyn und Maria *High School Musical* als Nebenbeimedium bei Hausarbeiten. Die Rezeption der Deutschen könnte zusammenfassend eher als passiv beschrieben werden, die Aussagen der US-Amerikanerinnen lassen auf eine aktivere Rezeption rückschließen. Im Querverweis auf die Frage nach der realistischen Darstellung in *High School Musical* könnte die aktive Rezeption der US-Amerikanerinnen mit der zumindest thematischen Nähe zur eigenen Alltagswelt erklärt werden. Obwohl sie deutliche Unterschiede zur Realität anmerken, ist ihnen das Leben von High-School-Schüler_innen näher und vertrauter als den Deutschen. Darüber hinaus sind Musicals fester Bestandteil in den Schulen der USA, sodass auch hier einfacher Übertragungen auf die eigene Alltagswelt stattfinden konnten und sie sich eher animiert fühlen könnten, Anschlusshandlungen durchzuführen bzw. an bereits getätigte Handlungen wie z.B. Tanzen anzuknüpfen.

Ein weiterer Unterschied ist in der Funktion des Humors zu erkennen. Zwei der drei US-Amerikanerinnen stellen die humoristischen Figuren Sharpay und Ryan in den Rezeptionsfokus. Evelyn ist die einzige der befragten Deutschen, die Chad als humorvolle Figur erwähnt. Im Gegenzug dazu wird das Genre »High School Film« nur bei den Deutschen Evelyn und Maria als Rezeptionsmotiv genannt, die US-Amerikanerinnen erwähnten dies nicht.

Auch das Genre »Film-Musical« wird ausschließlich von den deutschen Jugendlichen als Rezeptionsmotiv von *High School Musical* genannt. Hier lässt sich die Vermutung äußern, dass dieses Genre von den drei US-Amerikanerinnen als selbstverständlicher Teil ihrer Kultur gesehen werden könnte. In Deutschland findet dieses Subgenre wenig(er) Beachtung, ist nicht fest verankert und wird weniger populär wahrgenommen (vgl. Kapitel 3.2). Dass die drei Befragten das Genre »Film-Musical« als Rezeptionsmotiv bei *High School Musical* nennen, lässt auf kein selbstverständliches und positiv konnotiertes Auffassen über dieses Genre schließen, sodass sie ihre affirmative Haltung deutlich kommunizieren müssen.

4.2 Die funktionale Mediennutzung von *High School Musical*

Im vorangegangenen Kapitel habe ich die Rezeptionsmotive der interviewten Personen aus Deutschland und den USA erörtert. Diese Darstellung ist qualitativer Natur und erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Dennoch eröffnet sie einen Interpretationsspielraum, der sich hypothetisch auf allgemeine Rezeptionen von *High School Musical* anwenden lassen könnte. Im Folgenden werde ich folgende Motive mit anderen Studien vergleichen und so theoretisch untermauern:

- Entspannung,
- Unterhaltung,
- Eskapismus,
- Nostalgie,
- Musik: Lieder, musikalische Stile und Tänze; Anregungen und Vorbilder mit gleichen Interessen und Werten; Antrieb für Anschlusshandlungen: Gitarre spiele, singen, Musical-Kurse/musikalische Projekte,
- Figuren: Identifikations- und Vorbildcharakter, Humor, Vertrautheit, Schwärmerei und

- Geräuschkulisse/Nebenbeimedium.

Zunächst werde ich dabei Mediennutzungstheorien vorstellen. Beginnend mit einem kurzen Überblick über die Historie dieses Forschungsansatzes, gehe ich auf einzelne Theorien ein und stelle anschließend den Uses-And-Gratification-Approach in den Fokus. Dieser Ansatz beinhaltet verschiedene Nutzungsmotive, die zunächst vorgestellt und nachfolgend mit meinen Ergebnissen verglichen werden.⁵⁹

Der Uses-and-Gratification-Approach

Die Mediennutzungsforschung untersucht die Nutzungsmotive von Medien seitens der Rezipient_innen und beinhaltet Deskriptionen, Explikationen und Prognosen (vgl. Schweiger 2007, S. 15). Dabei wird zwischen Individualmedien, die zweiseitige Kommunikationsformen beinhalten (z.B. Telefon, E-Mails, Chats, Foren) und Massenmedien, die öffentlich, technisch vermittelt, indirekt und an ein Publikum gerichtet sind (z.B. Fernsehen, Bücher, Hörfunk) unterschieden.

Die Theorien zur Nutzung von Massenmedien sind vielfältig und interdisziplinär. Sie reichen von kommunikationswissenschaftlichen über soziologische bis hin zu psychologische und biophysische Ansätze und können zwischen der funktionalen Bedürfnisbefriedigung (Uses-and-Gratifikation-Approach), der selektiven Nutzung aufgrund von Einstellungsübereinstimmungen (Selective-Exposure-Approach, Dissonanzforschung), über Mediengattungen, Mediengenres und -formate bis hin parasozialen Interaktionen und spezifischen Medienangeboten variieren (vgl. ebd. S. 18f.).⁶⁰

Die *funktionale Perspektive* fokussiert die Ursachen der Mediennutzung seitens der Rezipient_innen, während die *prozessuale Perspektive* den Umgang der Rezipient_innen mit Medien untersucht. Die *strukturelle Perspektive* hingegen analysiert, unter welchen Bedingungen Menschen Medien rezipieren (vgl. ebd., S. 20ff.). Diese drei Perspektiven können auch miteinander in Kombination stehen.

59 Bei dem Aufbau dieses Kapitels orientierte ich mich an der Einteilung der Habilitation von Wolfgang Schweiger (2007).

60 In vielen Fällen überschneiden sich Analysen von Mediennutzungen und -wirkungen (z.B. Wirksamkeiten auf Lernprozesse, Einstellungen oder Verhalten) und können nicht trennscharf differenziert werden, denn »Medien können nicht nicht wirken« (Schweiger 2007, S. 25).

Innerhalb dieser Arbeit werde ich mich auf das Massenmedium Film beziehen und stelle dabei die funktionale Mediennutzung mittels des Uses-And-Gratification-Approachs in den Fokus.

Der Uses-and-Gratifikation Approach entwickelte sich in den 1950er-Jahren in den USA und fand in den 1970er-Jahren seine Klimax, also zu einem Zeitpunkt, als sich das Fernsehen zu einem Massenmedium entwickelte (vgl. Katz/Blumler 1974, p. 19f.). Der vormals herrschende Stimulus-Response-Ansatz (auch *hypodermic-needle-theory* oder *transmission belt theory* genannt) ging davon aus, dass alle Rezipient_innen gleichermaßen von Stimuli der Massenmedien erreicht werden, diese erfassen und darauf reagieren (vgl. Schenk 1978, S. 16). Den Medien wurde in dieser Zeit eine Allmachtsposition zugeschrieben. Diese Allmachtstheorie wurde mit der Zeit von der Ohnmachtstheorie abgelöst. Die Forschung erkannte eine Wirkung der Medien auf Rezipient_innen und sprach diesen ein großes Beeinflussungspotenzial zu (vgl. Stimulus-Organismus-Reaktions-Modell). Mit der Erkenntnis, dass Menschen sehr individuell auf ein Massenmedium reagieren und somit eine heterogene Rezeption stattfindet, wurden die bisherigen Modelle und Ansätze durch den Uses-and-Gratifikation Approach abgelöst bzw. erweitert:

»Erst allmählich hat sich eine Blickrichtung ausgeprägt, die den Massenkommunikationsprozeß in seiner Bedeutung für die subjektive Wirklichkeitsbedeutung des Rezipienten sieht. Der »uses and gratification approach« (...) habe[n] eine neue Deutung des Zuschauerverhaltens initiiert. Wurde bislang angenommen, daß zwischen dem Inhalt der massenmedialen Aussage und ihre Bedeutung für den Zuschauer ein enger und eindeutiger Konnex besteht, so gilt nunmehr stärker die Annahme, daß nahezu jeder Inhalt in beliebiger Weise der Wirklichkeits- und Identitätssetzung des Rezipienten dienen kann« (Teichert 1972, S. 437).

Der Uses-and-Gratifikation-Approach stellt die individuellen Rezipient_innen in den Fokus, die aktiv, bewusst und zielgerichtet Medien wählen und nutzen, um bestimmte Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. ebd., S. 21f; Rubin 2002, p. 527f.).⁶¹ Aus dem vielfältigen Angebot an Medien werden jene rezipiert, die den jeweiligen Bedürfnissen entsprechen. Nach diesem Ansatz wird somit untersucht, »not ›What do the media do to people‹ but rather, ›What do people do with the media?‹« (Katz/Foulkes 1962, p. 378). Da mediale Alternativen zur Verfügung stehen, können Rezipient_innen bei unbefriedigenden Resultaten

61 Tritt die Befriedigung dieser Bedürfnisse ein, »kann man das als intendierte Wirkung der Mediennutzung betrachten. Nutzung und Wirkung fallen somit zusammen« (Schweiger 2007, S. 25).

einen Rezeptionswechsel vollziehen. Palmgreen und Rayburn (1979) sprechen hierbei von *Gratifications sought* und *Gratifications obtained*, also der Suche nach Befriedigung und dem Erlangen von Befriedigung (S. 155ff.; vgl. auch Teichert 1975, S. 271).

Somit geht der Uses-and-Gratification-Approach von *handlungsorientierten* Rezipient_innen aus, die in der Lage sind, »to report their interests and motives in particular cases, or at least to recognize them« (Katz et al. 1974, p. 22). Die Untersuchungen können dabei qualitativer und/oder quantitativer Natur sein, denn »da sich menschliche Bedürfnisse der Beobachtung von außen verschließen, können sie nur durch Selbstauskunft ermittelt werden« (Schweiger 2007, S. 63). Aus dieser situativen Selbstauskunft folgert der Ansatz eines allgemeingültigen Verhaltensmodells. Da sich die Medien rapide (weiter-)entwickeln, bleibt die Analyse der Bedürfnisse in der Mediennutzung stets aktuell (vgl. ebd., S. 64). Untersuchungsobjekte können dabei einzelne Mediengattungen, z.B. Fernsehen oder Kino, intermediale Vergleiche, Medientechniken und Internetmodi (z.B. Computerspiele oder Chatrooms), spezifische Inhalte bzw. Genres (z.B. Soap Operas, Reality-Formate, Quizsendungen) oder spezifische Medienangebote (z.B. Big Brother oder Fußball-Weltmeisterschaft) sein (vgl. ebd.).⁶²

Folgende Motive bzw. Bedürfnisse konnten in der Gratifikationsforschung wiederkehrend erfasst und in folgende vier Gruppen kategorisiert werden:⁶³ Das Streben nach Informationen, Wissen und Orientierung wird als kognitives Bedürfnis (1) bezeichnet. Das Eingehen von Beziehungen zu Figuren und die Kommunikation mit anderen Rezipient_innen werden als soziale Bedürfnisse (2) zusammengefasst. Die Identifikation und der Vergleich mit Figuren stellen Identifikationsbedürfnisse (3) dar. Die Motive der Unterhaltung, Entspannung, Erholung und Ablenkung werden als affektive Bedürfnisse (4) tituliert (vgl. Kunczik/Zipfel 2001, S. 345).

62 Trotz bestehender Kritik am Ansatz (beispielsweise der Vorwurf der Theorielosigkeit) (vgl. Leber 1988, S. 73ff.) erachte ich diesen Ansatz für mein Forschungsvorhaben als sinnvoll.

63 Einige Motive überschneiden sich, eine trennscharfe Abgrenzung ist nicht möglich.

Im Folgenden werden diese Bedürfnisgruppen näher vorgestellt und mit den erhobenen Bedürfnissen der sechs zu *High School Musical* interviewten Personen verglichen.⁶⁴

4.2.1 Kognitive Motive

Im Fokus der kognitiven Motive steht der Wunsch der Rezipient_innen nach Informationen und Orientierung. Dabei wird deren Bedürfnis nach Wissensaneignung durch Medienangebote befriedigt, indem bereits vorhandenes Wissen bestätigt oder neues Wissen erlangt wird (vgl. Schweiger 2007, S. 92ff.). Die Nachrichten sind die gängigste Medienform, über die Informationen eingeholt werden. Durch sie erhalten Rezipient_innen neben Meinungen und Einstellungen (Orientierungswissen) auch einen Querschnitt über Themenkomplexe (Überblickswissen). Darüber hinaus können die Informationen von konkretem Nutzen sein, indem Aktionen folgen (»Wer für den nächsten Tag einen Ausflug ins Grüne plant, sieht oder liest den Wetterbericht«, ebd., S. 95). Dieses Orientierungsbedürfnis wird dem Aktionswissen zugeordnet.

Dehm und Storll (2003) untersuchten die Erlebnisqualität bei Fernsehsendungen und konnten fünf allgemeingültige Faktoren empirisch belegen: Emotionalität, Orientierung, Ausgleich, Zeitvertreib und soziales Erleben. Diese Erlebnisfaktoren können als Gratifikationserwartungen den verschiedenen Bedürfnisgruppen zugeordnet werden (s. Abb. 37, S. 154). Die Gratifikationserwartungen wurden in der kognitiven Bedürfnisgruppe folgendermaßen geäußert: »ich bekomme neue Informationen«, »ich erfahre etwas über die Welt«, »ich kann etwas lernen« und »so kann ich die Zeit sinnvoll nutzen« (S. 427).

64 Diese Darstellung der Motive erfolgt dabei nicht in ihrer vollen Gänze und Tiefe, sondern erlaubt einen ersten Zugriff und ermöglicht einen Vergleich mit meiner Erhebung.

Abbildung 37: Erlebnisangebot Fernsehen: Gratifikationserwartungen der Nutzer

Tabelle 6: Gratifikationserwartungen an ein ‚gutes Fernsehprogramm‘

Bedürfnisgruppe	Gratifikationserwartung	Zustimmung
kognitive Bedürfnisse	ich bekomme neue Informationen	74%
	ich erfahre etwas über die Welt	71%
	ich kann etwas lernen	57%
	so kann ich die Zeit sinnvoll nutzen	14%
Identität	ich kann sehen, wie es anderen Leuten geht	34%
kognitive Bedürfnisse/Identität	gibt mir Anregungen und Stoff zum Nachdenken	49%
	ist mir eine wertvolle Hilfe, wenn ich mir eine Meinung bilden will	37%
	hilft mir, mich im Alltag zurechtzufinden	9%
affektive Bedürfnisse	ich kann mich dabei entspannen	70%
	macht mir Spaß	68%
	ist eine schöne Abwechslung nach der Tageshetze	65%
	ich kann dabei lachen	65%
	ich bin gespannt dabei	49%
	lenkt mich von Alltagssorgen ab	41%
	so kann ich Langeweile vertreiben	38%
	ist Gewohnheit für mich	36%
	ich kann dem Alltag entfliehen	32%
	so kann ich die Zeit verbringen	28%
beruhigt mich, wenn ich Ärger habe	28%	
soziale Bedürfnisse	liefert Gesprächsstoff	52%
	bringt viele Dinge, über die ich mich mit anderen unterhalten kann	43%
	ich verstehe die Sorgen und Probleme anderer Menschen besser	27%
	ich kann am Leben anderer teilnehmen	20%
	ich fühle mich nicht so allein	16%
	manche Personen in den Sendungen sind wie gute Freunde für mich	12%
	ich habe das Gefühl dazuzugehören	8%

Quelle: Dehm/Storll (2003) zit. n. Schweiger (2007 S. 81).

Zum einen geschieht die Rezeption zur Informations- und Orientierungsbefriedigung aufgrund von Reizüberflutung und dem Wunsch nach Abbau von Überforderung und Unsicherheit. Zum anderen rezipieren Menschen informationsorientierte Medienangebote aufgrund von Reizarmut und dem Wunsch nach Abwechslung und Aufregung. Insgesamt nutzen dabei die Rezipient_innen häufig einstellungskonforme Medien und meiden Dissonanzen bzw. »suchen im Falle einer bestehenden Dissonanz aktiv nach Informationen (...), die diese vermindern« (Schweiger 2007, S. 100). Abhängig von der Stärke der Dissonanz können Einstellungsänderungen erfolgen.

Dadurch, dass Informationen und Orientierung am ehesten durch Fernsehformate wie Nachrichtensendungen erlangt werden können, spielen fiktive Produktionen hier eine untergeordnete Rolle. Diese können kognitive Motive selten oder gar nicht befriedigen. Aussagen, dass durch *High School Musical* kon-

ket Wissen erlangt wurde, finden sich auch in meinen Interview-Ergebnissen nicht wieder. Es wurde zwar ein Wissen über das Genre »Film-Musical« und »High School Film« erlangt bzw. verifiziert, dies würde ich jedoch nicht dem Rezeptionsmotiv »Wunsch nach Information« zuordnen. Dieser fiktionale Fernsehfilm lässt demnach kaum Rückschlüsse für kognitive Motive zu.

4.2.2 Soziale Motive

Neben der medienvermittelten interpersonalen Kommunikation (z.B. Leserbriefe) und Gruppenkommunikation (z.B. in Internetforen), gehören auch die Suche nach sozialen Kontakten im Offline-Bereich (Zeitungen, Magazine) und Online-Bereich (soziale Netzwerke, Tauschbörsen) zu den Mediennutzungsmotiven von Rezipient_innen (vgl. Schweiger 2007 S. 120). Für den Gegenstand *High School Musical* ist das Bedürfnis nach Anschlusskommunikation sowie die parasoziale Interaktion und Beziehung als soziales Motiv besonders interessant. Das gemeinsame Rezipieren und der Austausch über das Gesehene »liefern Gesprächsstoff, d.h. Themen, die alle kennen und über die man interpersonal kommunizieren kann« (ebd., S. 120). Darüber hinaus bieten Medien durch die gemeinsame Rezeption sowie die Anschlusskommunikation Möglichkeiten zur sozialen Integration und damit gleichzeitig auch der Distinktion, also der Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen mit anderem Sehverhalten (vgl. ebd.; vgl. auch Holly/Püschel/Bergmann 2001, S. 113ff.; Glogner 2002.; Mikos 2004).

Ein weiteres Rezeptionsbedürfnis ist – neben der Suche nach sozialen Kontakten in der Realität – auch die Suche nach sozialen Kontakten innerhalb der Medien selbst (vgl. Teichert 1973, S. 367ff.). Die aktive Interaktion mit Medienpersonen (Personae genannt) und die Identifikationen, die mit der »Aufgabe des eigenen Ichs« (Schweiger 2007, S. 122) einhergehen, werden unter dem Begriff der »parasozialen Interaktion« subsumiert. Den Vergleich mit einer Persona (perzeptive-kognitive parasoziale Interaktion), das emotionale Reagieren auf und mit einer Persona z.B. durch Sympathie, Freude, Mitleid, Hass oder Schadenfreude (affektive parasoziale Interaktion) sowie Verhaltensäußerungen während der Rezeption z.B. durch Sprechen oder Zuwinken (konative parasoziale Interaktion) sehen Hartmann/Schramm/Klimmt (2004) als Teilprozesse der parasozialen Interaktion. Die Merkmale einer Persona sind zum einen ihr deutlich positives Erscheinungsbild, das durch einen hohen Grad an Attrak-

tivität, aber z.B. auch durch Intelligenz und Stärke gekennzeichnet ist, zum anderen ist es ein authentisches Agieren als Medienfigur. Hier ergibt sich »die Fiktionalität einer Persona aus dem Zusammenspiel ihrer Artifizialität (Künstlichkeit) und ihres Anthropomorphismus (Grad an Menschlichkeit)« (ebd. S. 29). Eine weitere Prämisse ist die Regelmäßigkeit und Intensität, die eine Persona in den Medien aufweist und die eine wiederholte Kontaktaufnahme ermöglicht. Hartmann et al. (2004) sprechen hier von Obtrusivität und Persistenz sowie von der Adressierung des Publikums und der Motivation und Relevanz der Rezipient_innen (vgl. ebd.). Kommuniziert die Persona dabei direkt mit den Rezipient_innen durch Ansprachen und täuscht »ein konkretes Kommunikationsangebot vor« (Schweiger 2007, S. 125), empfinden Rezipient_innen dies häufig als authentische soziale Interaktion. Das audiovisuelle Medium Fernsehen eignet sich für parasoziale Beziehungen besonders gut (vgl. ebd., S. 126).

Die parasoziale Interaktion ist dabei temporär, das heißt sie »dauert so lange an, wie die Persona visuell und/oder auditiv erkennbarer Bestandteil des Medienangebotes ist« (Hartmann et al. 2004, S. 30). Wiederholen sich die genannten Prozesse über einen längeren Zeitraum hinweg und ist die Interaktion mit einer Persona rezeptionsüberdauernd, wird dies als »parasoziale Beziehung« bezeichnet. Bei dieser Interaktion können laut einer Studie von Vorderer (1996) drei unterschiedliche parasoziale Beziehungsmuster entstehen: Das Ausblenden der Fiktion und das Eingehen einer »echten« Freundschaft zu einer Persona wird als quasi-orthosoziale Beziehung (1) bezeichnet. Das Erkennen der medialen Figur und die Auseinandersetzung mit der Persona innerhalb des Mediums (2) ist ein weiteres parasoziales Beziehungsmuster. Die Begeisterung und Wertschätzung für eine Persona (3) ist eine dritte Option (vgl. ebd., S. 168ff.). Cross-mediale und medienkonvergente Wirkungen auf parasoziale Beziehungen wurden in der Forschung bislang wenig untersucht (vgl. Schweiger 2007, S. 127). Ob Personae reale Beziehungen ergänzen oder ersetzen und somit als positives oder negatives Nutzungsmotiv angesehen werden, ist ebenfalls Gegenstand einer kontroversen Diskussion (vgl. Vorderer 1996). Da ich innerhalb dieser Arbeit nicht defizitorientiert vorgehe, stelle ich die positiven Merkmale in den Fokus. So kann die Auseinandersetzung mit Personae bei positiv empfundenen Verhaltensweisen beispielsweise Nachahmungs- und

Vergleichsprozesse initiieren (vgl. Feilitzen/Linné 1975, p. 51ff.). Eine Identifikation kann dabei einerseits während der Rezeption mit einer Figur stattfinden. Dabei verlieren Rezipient_innen die eigene Identität und übernehmen den Charakter der Persona (vgl. Hoffner/Buchanan 2005, p. 326). Es kann aber auch eine sogenannte *long-term identification* eingegangen werden, indem auch nach der Rezeption Identifikationsprozesse stattfinden, in deren Gefolge beispielsweise Einstellungen, Verhaltensweisen oder auch Aktivitäten und Lebensziele übernommen werden (vgl. ebd., p. 327).

Unter dem Begriff *wishful identification* wird »the desire to be like or act like the character« verstanden (ebd., p. 325). Während diese Identifikation in den vergangenen 30 Jahren hauptsächlich in Studien mit Kindern und anhand des Potenzials von fiktionalen Fernsehcharakteren untersucht wurde, führten Hoffner und Buchanan (2005) eine Studie mit Jugendlichen durch.⁶⁵ Für die *wishful identification* ist ihrer Studie nach vor allem die Ähnlichkeit mit einer Figur ausschlaggebend, denn »the more attitudinally similar a character was perceived to be, the more respondents wanted to be like him or her« (ebd., p. 340). Weitergehend gibt es in der Identifikation mit Fernsehcharakteren geschlechtsspezifische Unterschiede. Während sich männliche Rezipienten eher mit männlichen Charakteren und deren Intelligenz, Erfolg oder Stärke identifizieren, findet die Identifikation von Rezipientinnen auch eher mit weiblichen Charakteren und deren Intelligenz, Erfolg, Attraktivität sowie Bewunderung seitens anderer Charaktere statt. Angemerkt wird hierbei, dass »on television, women are typically thin and attractive« (ebd. p. 343). Andere Studien belegen, dass weibliche Teenager auffallend oft Hauptcharaktere nachahmen und dass diese Figuren Problemlösestrategien aufzeigen, die für die eigene Alltagswelt der Rezipientinnen nützlich sein können (vgl. Murray 1999). Gemeinsamkeiten bezüglich Einstellungen und Geschlecht begünstigen zusammenfassend eine *wishful identification* (vgl. Hoffner/Buchanan 2005, p. 342). Werden die medial dargestellten Werte und Normen, Emotionen und Handlungsweisen mit den eigenen verglichen, spricht man vom Rezeptionsmotiv des sozialen Vergleichs. Dieser kann sowohl nach oben (Bestärkung und Änderung) oder nach unten (Erhöhung des Selbstwertgefühls) stattfinden. Während bei der Nachahmung Identifikationsprozesse mit der Personae initiiert werden,

65 In allen Untersuchungen wurden Fernsehcharaktere aus Serien hinzugezogen.

bleibt »der Rezipient (...) beim sozialen Vergleich dagegen (...) in seiner eigenen Rolle und beobachtet« (Schweiger 2007, S. 132). Häufig finden bei Rezeptionen beide Prozesse statt. Da Jugendliche in ihrer Identitätsbildung verstärkt Identifikationsmöglichkeiten und Vergleiche suchen und einen hohen Anteil ihrer Freizeit mit Fernsehen verbringen⁶⁶ greifen die identitätsbildenden Motive hier besonders:

»Medienrezeption, die Wahrnehmung der Welt durch Medien und die Selbstdarstellung (...) sind wichtige Bausteine im Prozess der Identitätsbildung Jugendlicher (...) Medien liefern dabei nicht nur Interpretationsangebote und Vorschläge für mögliche Lebensstile, Handlungsmuster oder Entscheidungsalternativen, sondern es werden ebenso Orientierungen über deren gesellschaftlicher Bewertung vermittelt« (Witzke 2009, S. 129).

Auch die Untersuchung von Dehm und Storll (2003) ergänzt diese Ergebnisse. Die Äußerungen »liefert Gesprächsstoff«, »bringt viele Dinge, über die ich mich mit anderen unterhalten kann«, »ich verstehe die Sorgen und Probleme anderer Menschen besser«, »ich kann am Leben anderer teilnehmen«, »ich fühle mich nicht so allein«, »manche Personen in den Sendungen sind wie gute Freunde für mich« und »ich habe das Gefühl dazuzugehören« (ebd., S. 427; s. Abbildung 37, S. 154) gehören zu den Gratifikationserwartungen der sozialen Bedürfnisgruppe. Ergänzt wurden diese Bedürfnisse mit identitätsbildenden Motiven: »ich kann sehen, wie es anderen Leuten geht«, »gibt mir Anregungen und Stoff zum Nachdenken«, »ist mir eine wertvolle Hilfe, wenn ich mir eine Meinung bilden will« sowie »hilft mir, mich im Alltag zurechtzufinden« (S. 427).

In meinen Interview-Ergebnissen finden sich die beschriebenen sozialen Motive wieder. Die Befragten rezipierten *High School Musical* allesamt auch gemeinsam mit sozialen Kontakten aus der Realität und kommunizierten interpersonal mit ihnen über dieses Film-Musical. Demnach bot es Inhalte für Anschlusskommunikationen und Möglichkeiten zur sozialen Integration und Distinktion. In Abgleich mit den Äußerungen aus der Studie von Dehm/Storll gibt es Parallelen. So bietet das Film-Musical auch den befragten Jugendlichen Anlass zum Austausch (Evelyn, Z. 172, Maria, Z. 287f., Christian, Z. 333, Amy, Z. 514f., Caitlyn, Z. 671).

66 Dies zeigen die vergangenen 15 Jahre der JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (2013). Demnach sahen bis zu 90% der zwölf- bis 19-jährigen täglich fern.

Neben den sozialen Kontakten in der Realität kamen in den Interviews auch soziale Kontakte innerhalb des Mediums zum Vorschein. So finden sich parasoziale Interaktionen bei den befragten Rezipient_innen wieder. In den Interviews wurden Vergleichsmomente im Sinne perzeptiv-kognitiver parasozialer Interaktionen deutlich. So äußert sich Evelyn über Gabriella: »Ein Mädchen, was in meinem Alter ist. Sie ist unheimlich hübsch, und dann kann die auch noch so singen. Da möchte man schon hin« (Z. 165f.). Maria wiederum hat bei Troy Parallelen zu ihrem eigenen Alter hergestellt (vgl. Z. 294) und erkennt sich auch in Gabriella wieder Z. (283-185). Christian vergleicht sich mit der Figur Kelsie (»wo ich mich irgendwo so auch drin sehen würde, ist die Komponistin«, Z. 434). Amy unternimmt soziale Vergleiche. So sieht sie ebenfalls Parallelen zwischen sich und Gabriella (vgl. Z. 553). Diese Vergleiche finden sich auch bei Caitlyn (»She was a little quieter. She was the new girl in school, so she didn't really have a lot of friends. And when I was in school I was a fairly quiet person, I had a couple of close friends«, Z. 665-667). Darüber hinaus finden soziale Vergleiche mit Gruppen in *High School Musical* statt. Häufig wurden Parallelen mit der Musical-Gruppe gesehen (Evelyn Z. 127, Britney, Z. 757-759). Auch Bulla (2013) stellte in ihrer Studie fest: »Sie [die Figuren] bieten (...) eine Vielfalt an Interessen und Typen an, sodass für jeden im Publikum eine Figur dabei ist, mit der sie oder er sich identifizieren könnte« (S. 719 f.).

Darüber hinaus können in den Interviews affektive parasoziale Interaktionen festgestellt werden. Die Befragten sympathisieren mit den Figuren und freuen sich mit ihnen (Evelyn, Z. 53, Maria, Z. 214, Christian, Z. 367, Amy, Z. 572). Konnative parasoziale Interaktionen hätten nur durch eine Beobachtung während der Rezeption festgestellt werden können. Da eine solche Untersuchung nicht stattgefunden hat, kann diese Form der parasozialen Interaktion innerhalb dieser Arbeit keine Berücksichtigung finden.

Die oben genannten Merkmale einer Persona finden sich ebenfalls wieder. So nannten die Rezipient_innen Lieblingsfiguren, die allesamt sehr attraktiv, stark und intelligent sind, wobei die Protagonistin Gabriella besonders im Fokus steht. Sie ist durch ihr äußeres Erscheinungsbild eine attraktive junge Frau, die sehr gute Leistungen in der Schule aufweist und im Happy End Stärke zeigt, indem sie ihre Ängste überwindet (vgl. Kapitel 3.5). Gabriella weist auch in

ihrer Präsenz die Merkmale der Obtrusivität und Persistenz auf. Des Weiteren wird Gabriella als authentisch agierend wahrgenommen (»she can't be that shy if she's in the movie, but she obviously went up and did this thing«, Amy, Z. 572). Hinzu kommt die Bewunderung des Protagonisten Troy für Gabriella. Er verliebt sich in sie, und die Liebesgeschichte zwischen ihnen mit ihren Hindernissen steht für einen Großteil der Befragten im Vordergrund (vgl. Chrisitan, Z. 320, Amy, Z. 499, Caitlyn, Z. 598). Demnach ist Gabriella auch eine Persona, die das Merkmal der Bewunderung durch andere Figuren trägt.

Das Genre »Film-Musical« beinhaltet, wie bereits angesprochen, Figuren, die das Publikum häufig direkt durch die Kamera hindurch ansprechen. Dieses Charakteristikum findet sich in *High School Musical* in den Liedern wieder. Auch hier finden von der Figur Gabriella als Protagonistin häufiger Adressierungen statt als von den anderen Figuren, Troy ausgenommen. Bei ihm findet sich über Blicke in die Kamera hinaus auch eine Frage an das Publikum in dem Lied *Get Cha Head in the Game* wieder: »Should I go for it?« Dadurch werden Interaktionen mit Rezipient_innen simuliert.

Durch das wiederholte Rezipieren (zwischen drei und 20 Mal) konnten rezeptionsübergreifende parasoziale Beziehungen zu den Figuren festgestellt werden. Die Aussage von Evelyn »Das ist schon fast so: Hey, da sind sie ja wieder! Ich will jetzt nicht sagen, das sind meine Freunde (...). Aber es ist so, dass man das Gefühl hat, die zu kennen« (Z. 91-93) greift in Ansätzen die quasi-orthosoziale Beziehung von Vorderer auf. Hier finden sich auch Parallelen mit der Studie von Dehm/Storll wieder (»manche Personen in den Sendungen sind wie gute Freunde für mich«).

Vergleichend mit der Studie von Vorderer findet das Erkennen der medialen Figuren und die Auseinandersetzung mit den Personae innerhalb des Mediums sowie die Begeisterung und Wertschätzung bei allen sechs befragten Rezipient_innen statt. Identifikations-, Nachahmungs- und Vergleichsprozesse (Bestärkung im sozialen Vergleich) sind bei fast allen Befragten vorzufinden. Diese übernahmen Einstellungen und Verhaltensweisen, aber auch Aktivitäten und Lebensziele der Figuren und gaben Hinweise sowohl über *long term identifications* als auch *wishful identifications*. So fühlte sich Evelyn vor allem von Gabriella musikalisch angetrieben und lernte Gitarre, um ihren Gesang zu begleiten (»Sie ist unheimlich hübsch, und dann kann die auch noch so singen.

Da möchte man schon hin«, Z. 165f.). Darüber hinaus wollte sie, wie in der Handlung von *High School Musical*, an einem Musical mitwirken (Z. 152f.). Ihre Affinität gilt deutlich Gabriella und deren Aktivität in der Musical-Gruppe. Auch bei Amy fanden diese Identifikations-, Nachahmungs- und Vergleichsprozesse mit der Figur Gabriella statt. Ebenso wie sie war sie schüchtern und traute sich nicht, vor anderen Menschen zu singen. Gabriellas Entwicklung konnte sie auf ihr Leben übertragen (»that inspired me to follow my dreams and do musicals (...) [it] gave me the drive to actually pursue that (...) to get over my shyness and actually do it«, Z. 573-581). Caitlyn wollte ebenfalls, durch *High School Musical* animiert, in Musicals mitzuwirken (Z. 647). Durch die Parallelen zu den Figuren (die Leidenschaft zum Tanzen) fanden sich hier Identifikations-, Nachahmungs- und Vergleichsprozesse wieder (»There was a lot of dancing in the movie that I was also drawn to«, Z. 609. »It made me want to stick out a little more, and work a little harder [in dancing class]«, Z. 683f.). Auch bei dem Thema Gruppendruck fanden Identifikationsprozesse statt. Caitlyn erlebte in der Jugend diese Problematik und konnte die im Film gezeigte Lösung des Konfliktes auf ihre Lebenswelt übertragen:

»I had an issue with, this is where I wanted do what everybody else's doing. I mean everybody wants to be accepted. I wanted to be accepted by everybody else in school or at work and like that. So yes, I'd definitely say that is a huge value that's in the movie, being accepted, or wanting to be accepted, but still wanting to be your own thing and doing what you love, rather than what everybody tells you to do« (Z. 657-661).

Bei Britney bezogen sich die Identifikations-, Nachahmungs- und Vergleichsprozesse auf die schauspielerischen Elemente des Musicals (»[it] made me more inspired to act«, Z. 776).⁶⁷

Zwar wurde von den befragten Rezipientinnen häufig die schlanke und attraktive Gabriella als Lieblingsfigur genannt, aber auch Identifikationsfiguren des jeweils anderen Geschlechtes fanden Erwähnung. So nannte Evelyn auch Chad und Caitlyn und Britney sprachen auch von Ryan als Lieblingsfigur. Christian hingegen nannte Kelsie als Identifikationsfigur. Daher greifen hier die geschlechtsspezifischen Zuordnungen von Hoffner und Buchanan nicht. Lediglich die Charakterzuordnungen können hier unterschieden werden. So spricht der einzige männlich befragte Rezipient bei seiner Lieblingsfigur Kelsie von

67 Auch Bulla (2013) hält fest: »Die Charaktere sind gleich alt oder gerade etwas älter und funktionieren als idealisierte Vorbilder« (S. 720).

deren Stärke, die er mag. Laut Hoffner und Buchanan ist Stärke ein Charakterzug, mit den sich häufig Männer identifizieren.

Zusammenfassend war es aber vor allen die Protagonistin Gabriella, die rezeptionsüberdauernde Nachahmungsprozesse initiierte und nützliche Problemlösestrategien aufzeigte, die die Rezipient_innen für ihre eigene Alltagswelt nutzen konnten. Die Aussagen aus der Studie von Dehm/Storll bezüglich Anregungen und Hilfestellungen können sinngleich eingeordnet werden.

Insgesamt finden sich viele der aufgeführten sozialen Motive auch in den Aussagen der Befragten aus Deutschland und den USA wieder. Im Abgleich mit den herausgearbeiteten Rezeptionsmotiven der Interviews aus Kapitel 4.1 konnte ich folgende in die Kategorie »soziale Motive« einordnen, die sich alle auf die Figuren im Film *High School Musical* beziehen: Identifikationsmöglichkeiten und Vorbildcharakter, Humor, Vertrautheit, Schwärmerei, gleiche Interessen, Werte, Themen und Problemen, Humor, Antrieb für Anschluss-handlungen (Gitarre spielen, Singen, Tanzen, Musical-Kurse, Schauspielern sowie musikalische Projekte).

4.2.3 Affektive Motive

Das Motiv der Unterhaltung ist eines der am weitesten verbreiteten in der Mediennutzungsforschung und kann in neun Subkategorien unterteilt werden: (1) Erheiterung, (2) Entspannung, (3) Spannung, (4) Aktivität, (5) heile Welt und Liebe, (6) ästhetischer Genuss, (7) kognitive Stimulation, (8) Zeitvertreib und (9) Eskapismus. Mit erheiternd und humorvoll gehen Emotionen wie Freude und Überraschung einher, während der Abbau von negativen bzw. von spannungsgeladenen Emotionen als entspannend, erholend und passiv empfunden wird (vgl. Schweiger 2007, S. 109). Neben dem Wunsch nach Entspannung besteht auch der gegensätzliche Wunsch nach Erregung und Aktivität (vgl. Zillmann 2000). Das Motiv der heilen Welt und Liebe wiederum steht im engen Zusammenhang mit optimistischen und freudvollen Emotionen, während der ästhetische Genuss allen voran in der Unterhaltungsmusik und im Boulevardtheater zu finden ist (vgl. Schweiger 2007, S. 109). Die kognitive Stimulation ist ein weiteres Rezeptionsmotiv und wird häufig mit Neugier gleichgesetzt, die durch Medien gestillt werden kann (vgl. ebd.).

Die eben genannten sieben Bedürfnismotive werden von Rezipient_innen als positiv eingestuft, während das Motiv des Zeitvertreibs als Vermeidung von

Langeweile und das Motiv des Eskapismus als Flucht in eine fiktive Welt als negativ bewertet und somit als Defizitmotive titulierte werden (vgl. ebd. S. 110f.).

Darüber hinaus nutzen Rezipient_innen Medienangebote zur Aufrechterhaltung positiver (und auch im Sinne des Isoprinzips negativer) Emotionen oder zum Abbau negativer Gefühle (vgl. Mood-Management-Ansatz von Zillmann 1998/2000, passim; Mood-Adjustment-Ansatz von Knobloch 2003). Das Motiv der Stimmungsregulierung wird ergänzt durch den Abbau von Stress und Langeweile. Im Fall von Langeweile wird Erregung angestrebt, während bei Stress ein Entspannungszustand das Ziel ist; »dabei gilt ein mittleres Erregungsniveau als der angenehmste Zustand« (Schweiger 2007, S. 114). Die Korrelation zwischen Medium und Stimmungsregulierung ist laut Zillmann (2000) abhängig von dem Potenzial der Erregung bzw. Entspannung, der Begeisterung und der Ablenkung sowie dem Interesse an dem Medium seitens der Rezipient_innen und der inhaltlichen Anknüpfung an die eigene Lebenswelt. Im Sinne der operanten Konditionierung würden Rezipient_innen sowohl bewusst als auch unbewusst die Medien wiederholt nutzen, die zu einem positiven Stimmungseffekt geführt haben. Der Mensch wird hierbei als hedonistisches Wesen betrachtet, das eine Regulation seiner Gefühle anstrebt (vgl. Schweiger 2007, S. 114).⁶⁸

Durch Sendungsübersichten (z.B. in Fernsehzeitschriften oder im Teletext) sowie »eine realistische Abbildung der Wirklichkeit« (Schweiger 2007, S. 115) eignet sich das Medium Fernsehen besonders gut dafür, bewusst die Medienangebote auszuwählen, die zu einer Regulierung der Stimmung führen (»The media provide efficient stimuli to regulate one's mood (...) films, stories, and music, are known to influence mood«, Knobloch 2003, p. 233f; vgl. Rossmann/Brandl/Brosius 2003). Knobloch sieht vor allem in Musikstücken die Möglichkeit, die eigene Stimmung anzupassen und abzugleichen. Eine Studie konnte herausfinden, dass »music, as a category of the media (...), have particular impact on mood« (Knobloch 2003, p. 234). Besonders im Jugendalter stellt das emotionale Erleben von Musik einen wichtigen Faktor dar. Zum einen wird durch Musik der Alltag strukturiert und positiver gestaltet, in dem z.B. zum

⁶⁸ Dass Musik auch als Verstärker sowohl für positive als auch negative Emotionen genutzt wird, widerlegt die hedonistische Perspektive auf den Menschen (vgl. Hartung/Reißmann 2007, S. 26).

Aufstehen oder auf dem Schulweg Musik zur Motivation gehört wird, »zum anderen lassen sich Strategien der Emotions- und Stimmungsregulierung durch Musik zur (bewussten oder unbewussten) Bearbeitung aktueller Problem- und Gefühlslagen benennen« (Hartung/Reißmann 2007, S. 26). Emotionen des Verliebtseins, aber auch Streit in Freundschaftsbeziehungen oder in der Familie knüpfen beispielsweise an die Alltagswelt Jugendlicher an und finden einen Zugang zu jugendlichen Lebenswelten (»Musik bietet in Klang, Text und ihrer jugendkulturellen Einbettung einen Materialfundus, dem Jugendliche Handlungsoptionen, Wertvorstellungen und Lebensoptionen entnehmen können«, ebd., S. 27).

Dehm und Storll (2003) fanden in ihrer Studie heraus, dass Entspannung, Spaß, Abwechslung zum Alltag, Lachmomente, Spannung, Ablenkung von Alltagsorgen, Vertreiben von Langeweile, Flucht vor dem Alltag, Zeit verbringen und Beruhigung bei Ärger die Gratifikationserwartungen der affektiven Bedürfnisgruppe waren.

Kriterien für die Auswahl der Medienangebote sind die Persönlichkeitsmerkmale der Rezipient_innen (vgl. Oliver 2002). Während Frauen Medien häufig für die Stimmungsregulation nutzen, verhalten sich Männer eher nach dem Isoprinzip. Ängstliche, aggressive, sensationssuchende und vermeintlich außergesteuerte Rezipient_innen schauen vermehrt gewalthaltige Medienangebote (Dimensionen Ängstlichkeit, Aggressivität, Kontrollüberzeugung und Sensation-Seeking, vgl. Schweiger 2007, S. 118).

Da das Eskapismus-Bedürfnis einen besonderen Fokus dieser Arbeit darstellt, werde es im Folgenden gesondert vorstellen.

Der Begriff Eskapismus entstammt dem lateinischen Wort *excapere* und ist gleichzusetzen mit den deutschen Verben »entfliehen« oder »entkommen«. Im medienpsychologischen Sinne ist darunter die Flucht vor der Realität zu verstehen, die Rezipient_innen häufig durch ihren Medienkonsum anstreben. Das Bedürfnis, Alltagsprobleme und Anforderungen temporär zu vergessen und aus der Wirklichkeit zu entfliehen, wird durch das Rezipieren einer fiktiven und vermeintlich besseren Welt befriedigt. Katz und Foulkes (1962) beziehen sich dabei auf Spannungen und Stress im alltäglichen Leben, die durch eskapistische Inhalte in Medien kompensiert und abgebaut werden können. Die Rezipient_innen wählen diese Möglichkeit der Realitätsflucht im Sinne des Uses-and-

Gratifikation-Approaches bewusst und aktiv, da dies zu Entspannungsmomenten führen kann. Das Erleben der Flucht wird als positiv bewertet (vgl. Schweiger 2007, S. 112). Kritisch sei für die Rezipient_innen die Rückkehr aus der fiktiven medialen Welt in die Realität und die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit im Anschluss an das Rezipieren. Eine zu große Empathie mit den Medienfiguren und eine aktive Interaktion mit diesen würde eine Vermeidung der Realität verstärken und die Rückkehr in die Wirklichkeit erschweren. Der Begriff der *narkotisierenden Dysfunktion* entstand (vgl. Schenk 2002, S. 682; vgl. Teichert 1973, S. 361; vgl. Riley/Riley 1951, passim oder Pearlin 1959, passim).

McQuail, Blumer und Brown (1972) bestimmten drei Dimensionen von Eskapismus. Die *erste* Dimension ist die Flucht aus der als monoton und ereignislos empfundene Alltagsroutine. Die *zweite* Dimension ist die Flucht vor belastenden und beängstigenden Alltagsproblemen. Die *dritte* Dimension ist das Ausleben zurückgehaltener Gefühle (vgl. ebd. p. 135ff.). Rezipient_innen suchen durch das »empathische Miterleben der Erlebnisse von Medienfiguren einen emotionalen Ausgleich« (Schweiger 2007, S. 113). Schenk (2002) unterteilte die eskapistische Funktion in insgesamt fünf Bereiche: Das Vergessen eigener Probleme (1), passive Entspannung (2), Erzeugung von Emotionen (3), Ablenkung von realen Werten und Normen (4) sowie Vergnügung und Ersatzbefriedigung von Wünschen (5) (vgl. S. 692). Lange Zeit galt der Eskapismus »als Folge gesellschaftlicher Veränderungen und einer damit einhergehenden Isolation und Überforderung des Individuums oder aber als Symptom individueller psychischer Probleme« (Schweiger 2007, S. 113; vgl. auch Katz/ Foulkes 1962). Abgelöst wurde diese Perspektive von der Annahme, dass Eskapismus ein grundlegendes menschliches Bedürfnis darstelle und nicht monokausal mit Gesellschaftsentwicklungen oder psychischen Krankheiten im Zusammenhang erklärt werden könne. Dennoch wird die eskapistische Mediennutzung weiterhin als Defizitmotiv wahrgenommen (Schweiger 2007, S. 110). Abhängig seien hier der Umfang der eskapistischen Mediennutzung und die individuelle Beschaffenheit der Rezipient_innen. Eine Korrelation zwischen hohem Medienkonsum und ängstlichem Verhalten wird vermutet (vgl. ebd., S. 113). Insgesamt spiele der Eskapismus »bei einsamen, unglücklichen und unzufriedenen

Menschen eine noch gewichtigere Rolle« (ebd., S. 133) Auch seien kognitiv träge Menschen dem Eskapismus besonders zugewandt (vgl. ebd., S. 119).

Bei den Interviews mit den deutschen und US-amerikanischen Jugendlichen finden sich viele der genannten affektiven Motive wieder. Aussagen zur Erheiterung finden sich bei allen Befragten (ausgenommen Maria). So benennen Evelyn, Amy, Caitlyn und Britney *High School Musical* als lustig und amüsant (vgl. Evelyn, Z. 55, Amy, Z. 491, Caitlyn, Z. 628, Britney, Z. 697). Weitergehend wird dem Film-Musical ein großer Unterhaltungswert zugeschrieben (Evelyn, Z. 18, Christian, Z. 475). Das Motiv der Erheiterung findet sich somit sehr stark in *High School Musical* wieder.

Wie schon in Kapitel 4.1 erörtert, ist das Motiv der Entspannung lediglich bei den befragten weiblichen Rezipientinnen aus Deutschland vorzufinden. Sie sprechen dem Film-Musical eine erholende und emotional beruhigende Funktion zu (Evelyn, Z. 95). Maria äußert sich dahingehend folgendermaßen:

»Wenn man einfach mal das Gehirn ausschalten, sich einfach nur mal vor den Fernseher setzen und einfach mal was Nettes gucken möchte, mit einem schönen Happy End, ohne viel darüber nachzudenken, ist es einfach ein toller Film dafür« (Z. 302-304).

Dem stehen die befragten US-Amerikanerinnen gegenüber. Diese lassen sich eher dem Motiv der Aktivität zuordnen, da sie *High School Musical* als aufregend bezeichnen. So titulierte Amy den Film als »fun, exciting and jumpy« (Z. 499) sowie »joyful« (Z. 531). Britney fühlt sich während der Rezeption dazu animiert, zu tanzen und zu singen (Z. 698). Mit der rezeptionsüberdauernden Perspektive wurden mit Ausnahme von Maria alle befragten Rezipient_innen dazu aktiviert, Anschlusshandlungen durchzuführen.

Das genrespezifische Merkmal der heilen Welt und Liebe findet sich ebenfalls in *High School Musical* wieder und wird von den interviewten Personen als Motiv genannt. Evelyn, Maria und Christian äußern sich dahingehend sehr konkret (»Abschalten in eine ideale Welt«: Evelyn, Z. 184, »Idylle«: Maria, Z. 215, »schöne heile Welt«: Christian, Z. 399f.). Die befragten US-Amerikanerinnen Caitlyn und Britney sprechen davon, dass *High School Musical* »happy« mache (vgl. Caitlyn Z. 648, Z., Britney, Z. 793). Diese Emotion würde ich als freudvoll und fröhlich bezeichnen und somit den affektiven Bedürfnissen zuordnen. Evelyn betont darüber hinaus das Wohlfühlen während der Rezeption (vgl. Z. 93). Hier sind Verweise auf den Mood-Management Ansatz und

den Mood-Adjustment-Ansatz möglich. Durch das wiederholte Rezipieren werden diese positiven Gefühle erzeugt oder aufrechterhalten, sodass bewusst Stimmungen reguliert werden. Alle Rezipient_innen eint ein angenehmes Stimmungsniveau, wenn sie *High School Musical* schauen. Das Interesse an dem Medium und die genannten Anknüpfungsmöglichkeiten an eigene Lebenswelten sowie das Genre »Film-Musical« mit dem Element der Musik scheinen diesen positiven Stimmungseffekt zu fördern.

Des Weiteren heben alle, wie ebenfalls bereits erwähnt, die Liebesgeschichte des Films hervor. Das Motiv der heilen Welt und Liebe ist somit ebenfalls in den Interviews vorzufinden.

Ebenfalls anknüpfend an das Genre »Film-Musical« ist das ästhetische Motiv. Durch den Einsatz von Musik, Liedern, Tänzen und Gesang ist das Genre schon per se ästhetisch ausgerichtet. Die Wichtigkeit der musikalischen Elemente in *High School Musical* wird, wie bereits mehrfach erwähnt, von allen befragten Rezipient_innen in den Vordergrund gestellt.

Hinsichtlich der kognitiven Motive von Dehm und Storll finden sich in den Interviews keine Hinweise dafür, dass sich die Rezipient_innen kognitiv stimuliert fühlen. Ebenso wenig findet sich das Motiv des Zeitvertreibs und der damit einhergehenden Vermeidung von Langeweile vor.⁶⁹

Als letztes affektives Motiv wird die Funktion des Eskapismus genannt. Auch hier sehe ich Querverweise zum Motiv der Entspannung und der heilen Welt. Konkrete Aussagen gibt es von den deutschen interviewten Personen. So spricht Evelyn von der »kleine[n] Flucht aus der Realität in eine andere Welt« (Z. 89), und Christian wünscht sich »jetzt genau das [schöne heile Welt, verträumt] in der echten Welt« (Z. 399/410). Beide eint ein positives Erleben dieser Flucht. Rezeptionsauslösende Monotonie, Probleme oder Spannungen aus dem Alltag werden nicht genannt. Und obwohl bei beiden parasoziale Interaktionen und Beziehungen festgestellt werden konnten, scheint eine Rückkehr aus der Welt von *High School Musical* nicht nur leicht, sondern es wurden trotz kommunizierter fiktiver Welten Übertragungen auf die eigene Alltagswelt getätigt. Wie McQuail, Blumler und Brown oder Schenk werden im Augenblick der Rezeption auch nicht zwingend zurückgehaltene Gefühle oder Wünsche

⁶⁹ Hier könnten Überschneidungen mit dem Motiv der Unterhaltung einhergehen. Trennscharfe Abgrenzungen sind hier schwierig.

ausgelebt, sondern rezeptionsüberdauernd auf die Realität übertragen. Einsamkeit oder Unzufriedenheit sind sowohl während als auch nach der Rezeption nicht feststellbar, im Gegenteil: *High School Musical* wird geschaut, weil es fröhlich stimmt und zu Aktivitäten im Alltag, auch mit anderen Personen anregt.

Eskapistische Motive haben die befragten US-Amerikanerinnen nicht genannt, jedoch wurden die Rezeptionsgefühle und auch die Anschlusshandlungen ebenfalls ausschließlich positiv dargestellt.

Zusammenfassend konnten die affektiven Bedürfnisse Erheiterung, Entspannung, Spannung, Aktivität, heile Welt und Liebe, ästhetischer Genuss und Eskapismus festgestellt werden. Die befragten Rezipient_innen nannten Entspannung, Spaß, Abwechslung zum Alltag, Lachmomente, Ablenkung von Alltags-sorgen und Flucht vor dem Alltag als Motive für das Rezipieren von *High School Musical*. Hier sehe ich deutliche Parallelen zu den Ergebnissen bezüglich der Begeisterung und Rezeptionsmotive aus Kapitel 4.1:

- Musik: Lieder, Stile und Tänze,
- Genre »Film-Musical«
- Spaß, Vergnügen, Freude, Aufregung, Unterhaltung,
- Entspannung und
- vom Alltag abschalten.

Die Flucht in eine heile Welt und das Abschalten vom Alltag finde ich in dem Motiv des Eskapismus wieder. Im Sinne des Eskapismus konnten sich die befragten Rezipient_innen bei *High School Musical* entspannen und vergnügen sowie positive Emotionen spüren. Da nur ein männlicher Rezipient befragt wurde, können hier keine Aussagen über Geschlechterunterschiede getätigt werden.

Die Aussagen der Befragten bezüglich des Motivs des Eskapismus stellt entgegen der genannten Forschungsansätzen keine Defizitorientierung und Problemzentrierung dar, und auch die Rückkehr aus der Medienwelt wird im Gegensatz zu diesen als positiv empfunden und mit Anschlusshandlungen verbunden. Daher gehe ich auf die Funktion des Eskapismus in Kapitel 5 noch näher ein und stelle diese konkret mit dem Genre »Film-Musical« und dem Produktionshintergrund der *Walt Disney Company* in Bezug.

4.2.4 Das Motiv des Nebenbeimediums

Sowohl Evelyn als auch Maria nutzen *High School Musical* dafür, Hausarbeiten zu verrichten: »Der eignet sich einfach auch unheimlich gut zum nebenhergucken, einfach für die Geräuschkulisse. Ich guck den oder mach ihn mir an, wenn ich aufräume, oder bügele oder abwasche oder so« (Evelyn, Z. 27-29; »wenn der mal im Fernsehen läuft, dann würde ich den schon anlassen, wenn ich am Aufräumen wäre oder am Bügeln oder so« (Maria, Z. 288/289).

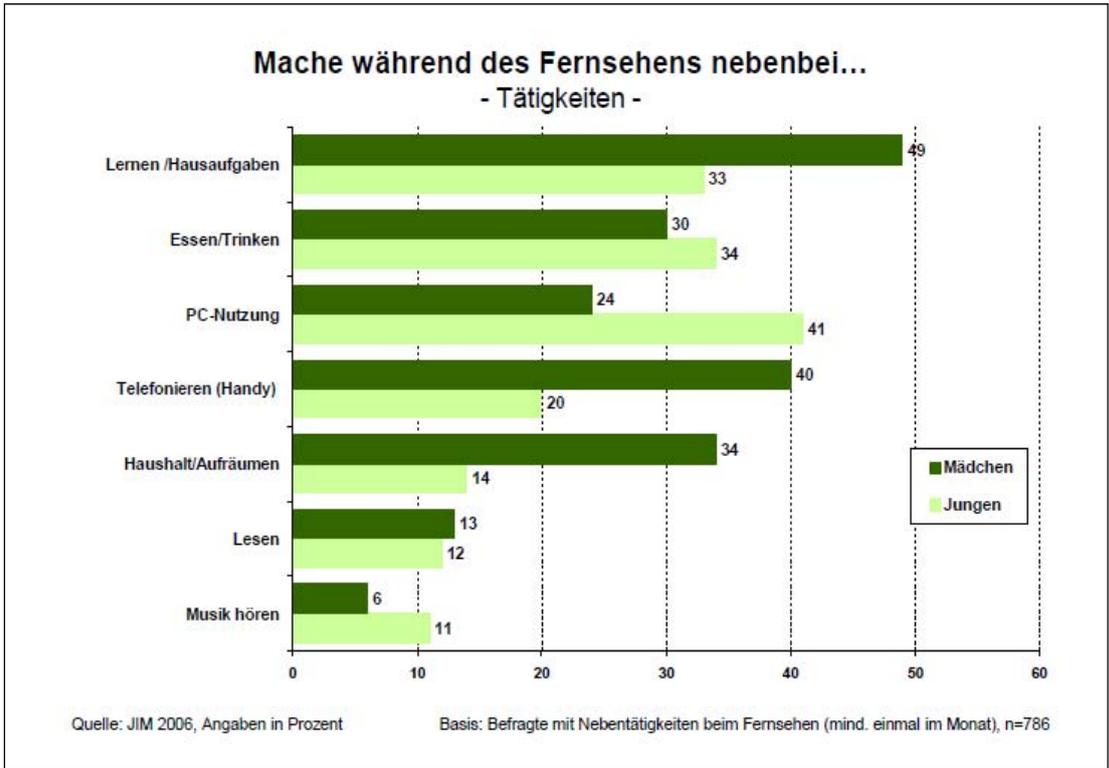
Die Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (mpfs) über Jugend, Information, (Multi) Media (JIM), stellte schon 2006 in ihrer Untersuchung des Medienumgangs zwölf- bis 19-Jähriger fest, dass Fernsehangebote nicht zwingend mit einer hohen Aufmerksamkeit genutzt und Nebentätigkeiten parallel ausgeführt werden (»56 Prozent beschäftigen sich mindestens mehrmals pro Woche neben dem Fernsehen mit anderen Dingen«, mpfs 2006, S. 26). Je älter die Jugendlichen sind, desto häufiger üben sie während des Fernsehens andere Beschäftigungen aus:

»Demnach machen 42 Prozent der Jugendlichen ihre Hausaufgaben oder Lernen, während das Fernsehgerät läuft. Jeweils 32 Prozent geben als Nebentätigkeit Essen und Trinken oder die Beschäftigung mit dem Computer an. Fast ebenso viele telefonieren (31 %), 25 Prozent erledigen Dinge im Haushalt bzw. räumen auf« (ebd.).

Die Angaben sind in Abbildung 38 (S. 170) noch einmal grafisch dargestellt. Interessant ist hier zu sehen, dass vor allem Mädchen während des Fernsehens Aufräumen oder den Haushalt machen.

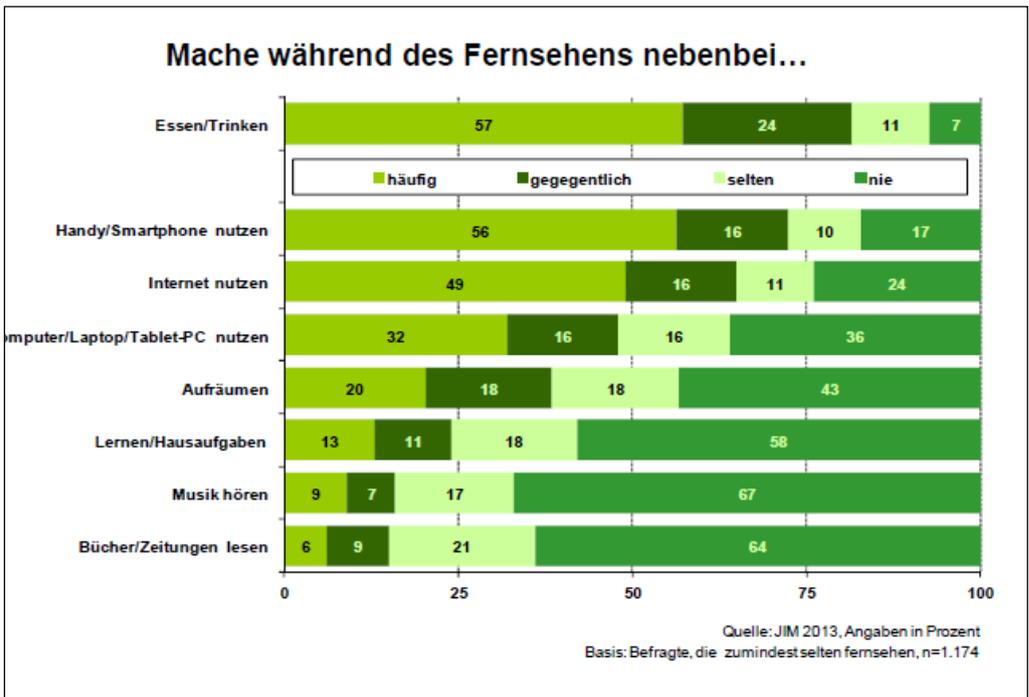
Auch in der aktuellen JIM-Studie von 2013 wurden Nebentätigkeiten während des Fernsehens erörtert und bei parallel genutzten Medien der Begriff »Second Screen« eingeführt (vgl. mpfs 2013, S. 23). Neben dem gleichzeitigen Gebrauch von Smartphones oder Tablets beim Fernsehen, werden aber auch die Tätigkeiten ausgeübt, die schon im Jahre 2006 angegeben wurde. Neben Essen und Trinken, wird beim Fernsehen häufig aufgeräumt und Hausaufgaben gemacht (vgl. Abb. 39, S. 170).

Abbildung 38: Tätigkeiten während des Fernsehens 2006



Quelle: mpfs: JIM-Studie 2006, S. 27.

Abbildung 39: Tätigkeiten während des Fernsehens 2013



Quelle: mpfs: JIM-Studie 2013, S. 24.

Bei der Verteilung der Geschlechter sind es 2013 insgesamt 26% der Mädchen, die häufig während des Fernsehens aufräumen (im Vergleich dazu sind es le-

diglich 15% der Jungen; vgl. ebd.). Die Verlagerung der Nebenberufstätigkeiten auf mediale Nutzungsangebote kann hier Anlass des Rückgangs im Vergleich zu 2006 sein.

Somit sind die Aussagen von Evelyn und Maria, während *High School Musical* aufzuräumen und den Haushalt zu machen, in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der JIM-Studien, wonach Fernsehen als Nebenbeimedium genutzt wird. Somit ist das Rezeptionsverhalten in Bezug auf dieses Film-Musical mit dem allgemeinen Nutzungsverhalten vergleichbar und dieses Musical eignet sich auch als Geräuschkulisse (vermutlich auch gerade wegen der Lieder im Film), was für die Befragten ein weiteres Rezeptionsmotiv darstellt.

4.2.5 Das Motiv der Nostalgie

Wie schon in Kapitel 3.3 erörtert, sind die Disney-Filme nicht ausschließlich für die Zielgruppe der Kinder bestimmt. Die Studien zeigen, dass die Produktionen Rezipient_innen aller Altersklassen ansprechen und auch Erwachsene eine Affinität zu Disney haben (»adults are important consumers of Disney products as well«, Wasko 2001a, p.224). Daher ist auch die Annahme plausibel, dass die Glorifizierung der Kindheit bzw. der Jugend ein elementares Motiv in Disney-Filmen ist. Dies liegt daran, dass es ein selbsternanntes Ziel von Disney »to take people back to their childhood« (ebd.) lautet. Die älteren Rezipient_innen sollen zurück in ihre Kindheit versetzt werden, die gleichgesetzt wird mit den Attributen Geborgenheit, Unschuld, Familie, Zusammenhalt und Spaß (vgl. Giroux/Pollock 2010, p. 22). Dabei blendet der Disney-Konzern ganz bewusst solche Aspekte aus, deren Behandlung dieser Beschönigung zuwiderliefe. Dadurch würde zum einen die Kindheit oder die Jugend für die älteren Rezipient_innen noch positiver dargestellt werden, zum anderen gebe es keine das jüngere Publikum erschreckenden oder verstörenden Momente (vgl. ebd.).

Das Motiv der Nostalgie und die beschriebene Glorifizierung der Kindheit finden sich auch in den Aussagen der interviewten Personen wieder. Das Wohlfühl, das bei der Erinnerung an die Erstrezeption einsetzt, wird von mehreren Befragten genannt. So erzählt Evelyn »Man fühlt sich auch einfach nochmal jung« (Z. 187), während es für Christian »ein nostalgischer Blick zurück« ist (Z. 360). Auch Britney nennt das Motiv der Nostalgie (»it reminds me of that part of my life [being a young teen]«, Z. 778-780).

4.3 Kurzfragebögen: Aufbau und Ablauf

Weitere Erhebungsinstrumente dieser Untersuchung waren zwei Kurzfragebögen. Nach den Interviews wurden die Personen darum gebeten, diese online auszufüllen. Der erste Fragebogen stützt sich auf Wasko et al. (2001; vgl. Kapitel 3.3.4). Der gesamte Fragebogen ist in ihrer Publikation vorzufinden, diesen habe ich für die Interview-Personen aus Deutschland in die deutsche Sprache übersetzt und die Fragen z.T. zusammengefasst. Mit dem Online-Research Tool *Survey Monkey* habe ich einen Online-Fragebogen erstellt, der wie folgt gegliedert ist:⁷⁰

1. Als Kind (1-12 Jahre alt), wie viel Kontakt hattest du da deiner Erinnerung nach zu Disney-Produkten?
2. Wie viel Kontakt hattest du als Teenager (13 bis 17 Jahre alt)?
3. Wie viel Kontakt hast du als Erwachsener (18 und älter)?⁷¹
4. Als du ein Kind warst (1 bis 12 Jahre), wie war deine Einstellung gegenüber Disney-Produkten?
5. Als du ein Teenager warst (13 bis 17 Jahre), wie war deine Einstellung gegenüber Disney-Produkten?
6. Als Erwachsener (18+), wie ist deine Einstellung gegenüber Disney-Produkten?⁷²
7. Neben Filmen: Mit welchen dieser Disney-Produkte hattest du bisher Kontakt? (Auswahl: *Bücher, Comics, Themen Parks, Disney Channel, Fernsehserien (nicht auf Disney Channel), Computerspiele, Spielzeug, Videos/DVDs, CDs/MP3s, Homepage, Disney Store, Sonstiges*).
8. Welchen dieser folgenden Begriffe ordnest du Disney zu: *Mut, Familie, Fantasie, Spaß, Gut siegt über Böse, Fröhlichkeit, Individualismus, Liebe/Romantik, Magie, Optimismus, Patriarchat, Patriotismus, Schönheit, Rassismus, Respekt vor Unterschiedlichkeiten, Technologischer Fortschritt, Raffgier, typisch amerikanisch, Kindheitserin-*

70 s. Anhang, S. 141f.

71 Bei diesen ersten drei Fragen gibt es eine Skala von eins bis sieben, wobei der Wert 1 für »keinen Kontakt« steht und 7 für »viel Kontakt«.

72 Zu den Fragen 4 bis 6 gibt es eine Skala von eins bis sieben, wobei der Wert 1 für »große Zuneigung« und 7 für »starke Abneigung« steht.

nerungen, universal/global, Kapitalismus, Westlich orientiert, Arbeitsmoral, Sonstiges.⁷³

9. Würdest du »High School Musical« als einen typischen Disney-Film betrachten? Warum (nicht)?⁷⁴

Ziel dieser Befragung war, bei den befragten Personen aus Deutschland und den USA den Kontakt und die Einstellung zu Disneyprodukten zu ermitteln und anhand dessen den Produktionshintergrund Disney als Rezeptionsmotiv für *High School Musical* einbeziehen zu können. Darüber hinaus werden die Ergebnisse mit denen von Wasko et al. (2001) verglichen, um mögliche Unterschiede und Übereinstimmungen im Vergleich zwischen 1990 und 2012 zu erkennen.⁷⁵

Der zweite Fragebogen listet 16 von mir ausgewählte Film-Musicals aus dem 21. Jahrhundert auf und fragt nach der Rezeption und der Beliebtheit dieser Filme sowie nach der Kenntnis über einzelne Produktionen. Die Auswahl der Film-Musicals enthält verschiedene Produktionshintergründe, Formate sowie Real-, Zeichentrick- und Animationsfilme. Darüber hinaus gibt es ein Film-Musical, das in Deutschland produziert wurde (*Rock it!*). Alle anderen sind Produktionen aus dem englischsprachigen Ausland. Es wurden sowohl TV-Filme als auch Kinofilme abgefragt. Alle Produktionen wurden zwischen den Jahren 2000 und 2010 ausgestrahlt. Folgende Auswahl wurde getroffen:

- *Ein Königreich für ein Lama*: Ein Zeichentrickfilm von Disney, der 2000 in die Kinos kam,
- *Moulin Rouge*: Ein Realfilm, der von *20th Century Fox* produziert wurde und ein Kinofilm aus dem Jahre 2001 ist,
- *Bärenbrüder*: Ein Zeichentrickfilm von Disney, der 2003 ein Kinofilm war,
- *Cheetah Girls*: Ein Realfilm von Disney, der 2003 als Fernsehproduktion ausgestrahlt wurde und von Mädchen im Alter zwischen 17 und 19 Jahren gespielt wurde,

73 Bei den Fragen 7 und 8 sind Mehrfachnennungen möglich gewesen.

74 Dieses Feld ist mit einem Selbsteintrag versehen.

75 Trotz Kontaktaufnahme mit Janet Wasko konnten mir die konkreten Ergebnisse aus Deutschland nicht zugänglich gemacht werden. So kann ich mich nur auf die Gesamtergebnisse sowie auf die Ergebnisse aus den USA beziehen, die in ihrer Publikation *The Global Disney Audiences Project* veröffentlicht wurden.

- *High School Musical 2* (2007),
- *Verwünscht*: Ein Mix aus Zeichentrick- und Realfilm von Disney, der 2007 in die Kinos kam,
- *Hairspray*: Ein Kinofilm aus dem Jahre 2007. Dieser wurde von *New Line Cinema* produziert und ist ein High School-Film, in dem Zac Efron eine Nebenrolle spielt. Hier waren die Schauspieler_innen bei den Dreharbeiten über 20 Jahre alt.
- *Jump in!*: Ein Realfilm und eine Fernsehproduktion von Disney aus dem Jahre 2007, in dem Corbin Bleu die Hauptrolle spielt.
- *High School Musical 3* (2008),
- *Camp Rock*: Ein Realfilm von Disney, der als Fernsehproduktion 2008 ausgestrahlt wurde und eine Adaption von *High School Musical* darstellt (vgl. Kapitel 3.3.2). Auch hier agieren Teenager_innen zwischen 15 und 19 in der Hauptbesetzung,
- *Mamma Mia!*: Ein Realfilm von *Universal Pictures*, der 2008 in die Kinos kam,
- *Küss den Frosch*: Ein Zeichentrickfilm von Disney, der 2009 in den Kinos ausgestrahlt wurde,
- *Hannah Montana – der Film*: Ein Realfilm von Disney, der auf der gleichnamigen TV-Serie basiert und 2009 in die Kinos kam. Hier agierten ebenfalls Teenager_innen zwischen 15 und 19 Jahren in der Hauptbesetzung. Das Film-Musical gilt ebenfalls als Adaption von *High School Musical* (vgl. Kapitel 3.2.2),
- *Rock it!*: Eine deutsche Produktion von *SamFilm Production*. Der Kinofilm kam 2010 heraus und ist ebenfalls eine Adaption von *High School Musical*. Auch hier spielen ausschließlich Teenager_innen zwischen 16 und 19 Jahren mit.
- *Rapunzel – neu verhöhnt*: Ein Animationsfilm von Disney, der 2009 in die Kinos kam,
- *Camp Rock 2*: Die Fortsetzung von *Camp Rock*, die 2010 im Fernsehen ausgestrahlt wurde.

Die Gliederung des Fragenkatalogs ist folgendermaßen:⁷⁶

1. Hast du folgende Film-Musicals gesehen?
2. Wie beurteilst du folgende Film-Musicals?⁷⁷
3. Welche drei Film-Musicals zählen zu deinen Lieblings-Film-Musicals und warum?⁷⁸

Ziel dieser Befragung war, bei den befragten Personen aus Deutschland und den USA zu ermitteln, inwiefern sie das Genre »Film-Musical« rezipieren und mögen und somit diese Präferenz ein Rezeptionsmotiv für *High School Musical* sein könnte. Darüber hinaus kann die Rezeption und Beliebtheit von Adaptionen schlussfolgernd ein Interesse an Film-Musicals mit Teenager_innen aufzeigen.⁷⁹

4.3.1 Auswertungen (1): Rezipient_innen aus Deutschland

Evelyn

Evelyns Kontakt zu Disneyprodukten bleibt vom Kindesalter, über das Jugendalter bis hin zum Erwachsenenalter mit dem Wert 7 (= viel Kontakt) kontinuierlich hoch. Auf die Frage nach ihrer Einstellung gibt sie auch hier in allen Altersklassen den Wert 1 (= große Zuneigung) an (s. Anhang, S. 145: 2-7). Evelyn hat Kontakt zu Disney-Produkten in Form von Büchern, Themenparks, Computerspielen, Spielzeug, DVDs, Soundtracks und zu Fernsehserien des Disneykonzerns, die nicht im *Disney Channel* gesendet werden⁸⁰ (vgl. ebd., Fragen 8). Sie verbindet mit Disney die Begrifflichkeiten Mut, Optimismus, Schönheit und Kindheitserinnerungen. Diesen Vorgaben fügte sie die selbstgewählten Begriffe »Tiere«, »Zeichentrick« sowie »Happy End« hinzu (vgl. ebd., Frage 9). Auf die Frage, ob *High School Musical* ein typischer Disney-Film sei, antwortet Evelyn, dass sie diesen Film größtenteils als typisch für den Konzern betrachte und ihre gewählten Begrifflichkeiten auf *High School Musi-*

⁷⁶ s. Anhang, S. 143f.

⁷⁷ Zu den Fragen 1 und 2 gibt es eine Skala von eins bis vier. Die Skalierung lautete: 1: »mag ich sehr«, 2: »ist ok«, 3: »mag ich nicht« und 4: »nein, das Film-Musical kenne ich nicht« bzw. »kann ich nicht beurteilen«.

⁷⁸ Dieses Feld ist mit einem Selbsteintrag versehen.

⁷⁹ Aufgrund der sehr geringen Datenmenge habe ich bei beiden Kurzfragebögen auf ein statistisches Auswertungsverfahren verzichtet. Die Ergebnisse dienen der weiteren Einordnung der befragten Rezipient_innen und sind somit auch qualitativer Natur. Sie geben somit keine repräsentative Auskunft, sondern stellen lediglich Tendenzen dar.

⁸⁰ Der deutsche Free-TV-Sender *Super RTL* sendet z.B. viele Disneyserien. Erst seit dem 17. Januar 2014 ist der *Disney Channel* frei empfangbar Fernsehsender.

cal zutreffen. Jedoch verbinde sie mit Disney eher Zeichentrickfilme (vgl. ebd., Frage 10).

Evelyn sah zwölf der von mir gelisteten 16 Film-Musicals aus dem zweiten Fragebogen. *Ein Königreich für ein Lama*, *Jump in!* sowie *Mamma Mia!* kennt sie, hat sie aber nicht gesehen. Die *Cheetah Girls* sind ihr kein Begriff (s. Anhang, S. 146: Frage 2). Von den zwölf gesehenen Film-Musicals bewertet sie sieben mit der größtmöglichen Beliebtheit (»mag ich sehr«). Alle wurden vom Disney-Konzern produziert, darunter vier Realfilme mit Teenager_innen und drei Zeichentrickfilme. Realfilme anderer Produktionsfirmen bekommen die Bewertung »ist ok« und *Hannah Montana* von Disney wurde mit »mag ich nicht« bewertet (vgl. ebd., Frage 3). Bei der offenen Frage benennt Evelyn *Grease*, *Sweeney Todd* und *König der Löwen* als ihre Lieblings-Film-Musicals. Als Begründung nennt sie die Musik, die Geschichten und die Charaktere (vgl. ebd., Frage 4). Somit sind zwei Realfilme mit anderen Produktionshintergründen (*Grease* und *Sweeney Todd*) und ein Zeichentrickfilm von Disney (*König der Löwen*) unter ihren selbstgewählten Favoriten.

Zusammenfassend ist bei Evelyn sowohl der Kontakt als auch die Affinität zu Disneyprodukten in allen Altersklassen konstant hoch. Sie konsumiert und rezipiert vielfältige Produkte des Konzerns und erkennt Strukturen, die sie auch *High School Musical* zuschreibt.

Im zweiten Fragebogen ist zu erkennen, dass Evelyn schon vor *High School Musical* Film-Musicals rezipierte und darunter vor allem den Zeichentrickfilm von Disney mochte. Nach *High School Musical* hat sie viele unterschiedliche Produktionen des Genres gesehen, bewertet jedoch Realfilme der *Walt Disney Company* mit Teenager_innen am besten. Die Fortsetzungen von *High School Musical* und die hieran angelehnten Film-Musicals *Camp Rock* und *Camp Rock: The Final Jam* weisen die größte Beliebtheit auf. Die deutsche Version *Rock it!* konnte sie jedoch nicht überzeugen.

Aus diesen beiden Fragebögen ist erkennbar (und auch mit Evelyns Aussagen im Interview übereinstimmend), dass sowohl die *Walt Disney Company* als auch das Genre »Film-Musical« für ihre Rezeption von *High School Musical* relevant sind. Ein Interesse an Film-Musicals mit Teenager_innen ist ebenfalls zu erkennen.

Maria

Marias Kontakt zu Disneyprodukten war in der Kindheit recht hoch (Wert 6) und nahm im Jugendalter etwas ab (Wert 4). Im Erwachsenenalter bleibt der Kontakt beim Wert 4 stehen. Die Beliebtheit von Disneyprodukten ist synchron zur Abnahme des Kontakts. Während Maria in der Kindheit eine relativ große Zuneigung verspürte (Wert 2), nahm diese im Jugend- und Erwachsenenalter leicht ab (jeweils Wert 3) (s. Anhang, S. 147: Fragen 2-7).

Maria sieht vor allen den (damaligen) Pay-TV-Sender *Disney Channel* und liest Comics des Konzerns (vgl. ebd., Frage 8). Disney verbindet sie mit den Begriffen Fantasie, Gut siegt über Böse, Fröhlichkeit, typisch amerikanisch und mit Kindheitserinnerungen (vgl. ebd., Frage 9). Sie ordnet *High School Musical* als typischen Disney-Film ein, da die Heldenreise und das Ziel von Liebe und Anerkennung ein wiederkehrendes Schema in Filmen sei (vgl. ebd., Frage 10).

Von den mir gelisteten 16 Film-Musicals hat Maria sieben gesehen, kennt jedoch alle anderen Produktionen bis auf die Film-Musicals *Hannah Montana – der Film* und *Rock it!*. Von den sieben rezipierten Film-Musicals sind vier mit Teenager_innen besetzte Realfilme der *Walt Disney Company* (*High School Musical 2*, *High School Musical 3*, *Camp Rock* und *Camp Rock 2*), ein Zeichentrickfilm von Disney (*Ein Königreich für ein Lama*), ein Mix-Film von Disney (*Verwünscht*) sowie ein Realfilm einer anderen Produktionsfirma (*Hairspray*) (s. Anhang, S. 148: Frage 2). Zwei der sieben Film-Musicals bewertet Maria mit der größtmöglichen Beliebtheit (»mag ich sehr«), darunter den Realfilm *Mamma Mia!* sowie der Mix-Film *Verwünscht* von Disney. Die anderen Produktionen bewertet sie mit »ist ok« (vgl. ebd., Frage 3). Auf die offene Frage nach ihren Lieblings-Film-Musicals nennt Maria *High School Musical*, *Footloose* und *Mamma Mia!*, ohne dies weiter zu begründen (vgl. ebd., Frage 4).

Maria hat zusammenfassend seit ihrer Kindheit Kontakt zu Disneyprodukten, dieser nahm im Lauf des Alters ab. Die Beliebtheit war im Kindesalter recht hoch und nahm ebenfalls mit zunehmendem Alter leicht ab. Maria erkennt ein Grundkonzept in den Filmproduktionen von Disney und ordnet *High School Musical* diesem Schema zu.

Im zweiten Fragebogen ist zu erkennen, dass Maria viele Film-Musicals kennt und einige davon rezipiert. Eine Tendenz zu Realfilmen ist zu verzeichnen. Eine gute Beurteilung bekommen zwei Produktionen, darunter der Mix-Film von Disney (*Verwünscht*) und *Mama Mia!*, ein Film-Musical einer anderen Produktionsfirma. Weder Fortsetzungen von *High School Musical* noch die Adaptionen wie *Camp Rock* rufen bei ihr Begeisterung hervor.

Insgesamt ist bei Maria ein grundsätzliches Interesse am Genre »Film-Musical« zu erkennen. Sie rezipierte einige Produktionen und kannte die meisten der aufgelisteten Film-Musicals. Bei ihr ist jedoch keine deutliche Zuneigung zu Disney-Produktionen oder zu Adaptionen von *High School Musical* zu verzeichnen.

Christian

Christians Kontakt zu Disneyprodukten ist von der Kindheit über das Jugendalter bis hin zum Erwachsenenalter stets gleich intensiv gewesen (Wert 6). Die Beliebtheit hingegen nahm im Erwachsenenalter leicht ab. So gab er für Kindheit und Jugend den Wert 2 und für das Erwachsenenalter den Wert 3 an (s. Anhang, S. 149: Frage 2-7). Der Kontakt mit Disneyprodukten bezieht sich bei Christian auf Comics, Computerspiele, DVDs, Soundtracks, die Homepage des Konzerns sowie auf den *Disney Channel* und die Fernsehserien von Disney, die auf anderen Sendern ausgestrahlt werden (vgl. ebd., Frage 8). Mit Disney verbindet er die Begrifflichkeiten Familie, Fantasie, Spaß, Gut siegt über Böse, Liebe/Romantik, Magie und Universalität bzw. Globalität (vgl. ebd., Frage 9). *High School Musical* bezeichnet Christian aufgrund der Figurenkonstellationen (Prinz und Prinzessin, lustige Nebenfiguren) und der Geschichte als typischen Disney-Film (vgl. ebd., Frage 10).

Christian hat von den von mir gelisteten 16 Film-Musicals insgesamt 14 gesehen. *Cheetah Girls* kennt er, hat er aber nicht gesehen. *Jump in!* ist ihm kein Begriff (s. Anhang, S. 150: Frage 2). Die bestmögliche Bewertung erhalten die Filme *Ein Königreich für ein Lama*, *Moulin Rouge*, *High School Musical 3* und *Rapunzel – neu verhöhnt*. Drei dieser Produktionen sind von Disney (vgl. ebd., Frage 3). Bei der offenen Frage nach seinen Lieblings-Film-Musicals nennt Christian *Down with Love*, *Across the Universe* und *Repo – the Genetic Opera*. Er begründet seine Auswahl mit dem Humor, den Schauspieler_innen, den Liedern, dem Drehbuch und der Handlung dieser Produktionen (vgl. ebd., Frage 4).

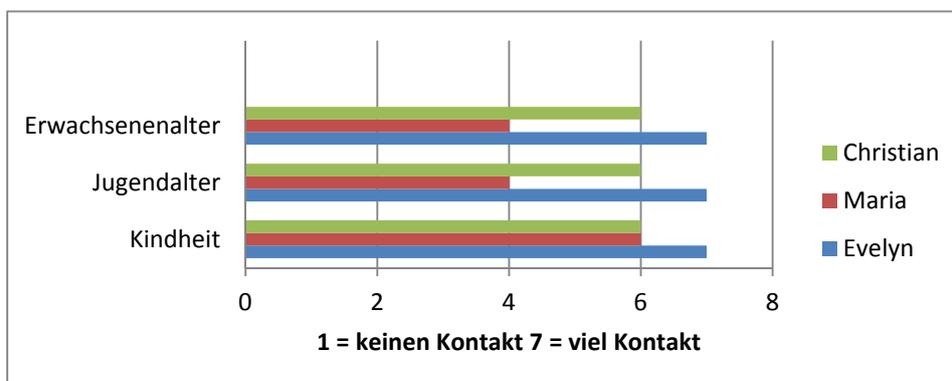
Zusammenfassend war bei Christian sowohl der Kontakt als auch die Affinität zu Disneyprodukten in allen Altersklassen recht groß. Eine leichte Abnahme der Affinität ist im Erwachsenenalter zu verzeichnen. Christian erkennt in *High School Musical* eine klassische Märchengeschichte von Disney wieder. Anhand des zweiten Fragebogens ist zu erkennen, dass Christian viele verschiedene Film-Musicals aus dem 21. Jahrhundert kennt und gesehen hat. Eine Tendenz zu Produktionen der *Walt Disney Company* ist zu erkennen, hier bekam jedoch lediglich der Kinofilm *High School Musical 3* die beste Bewertung; daneben wählte er Zeichentrick- und Animationsfilme zu seinen Favoriten sowie eine Produktion eines anderen Konzerns (*Moulin Rouge*). Die Adaptionen von *High School Musical* mag Christian nicht.

Anhand dieser beiden Fragebögen ist erkennbar, dass für seine Rezeption von *High School Musical* sowohl die *Walt Disney Company* als auch das Genre »Film-Musical« relevant sein könnten. Wie schon im Interview berichtet, schaute er im Anschluss an *High School Musical* dessen Adaptionen, überzeugen können ihn Film-Musicals mit Teenager_innen jedoch nicht.

Zusammenfassung

Im Kindesalter hatten die befragten Rezipient_innen aus Deutschland einen insgesamt hohen Kontakt zu Disneyprodukten. Den höchsten Wert gibt Evelyn an (7), Maria und Christian stehen nicht weit zurück (6). Sowohl im Jugend- als auch im Erwachsenenalter bleibt der Kontakt bei Evelyn und Christian mit Werten von 7 bzw. 6 bestehen, lediglich bei Maria sinkt er auf 4 (vgl. Abb. 40).

Abbildung 40: Kontakt zu Disneyprodukten BRD

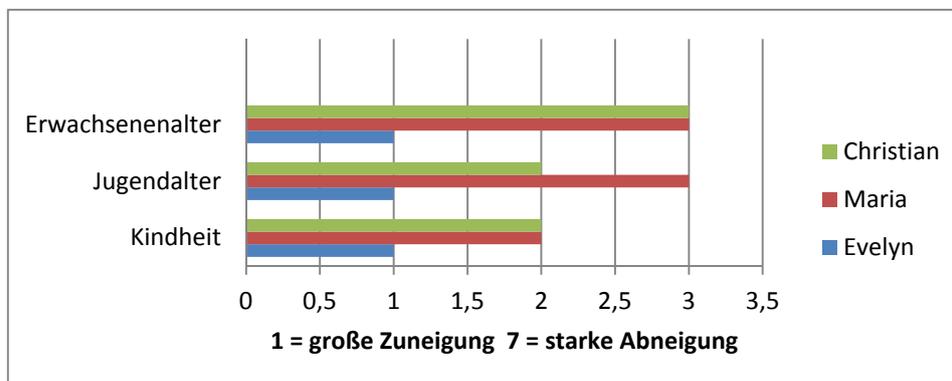


Quelle: Eigene Darstellung.

Die Einstellung zu Disneyprodukten beginnt im Kindesalter bei allen mit einer recht großen Zuneigung (Werte 1 und 2) und nimmt im Teenager- und Erwachsenenalter leicht ab (Werte 1-3). Während auch hier Evelyn konstant in allen Altersklassen mit dem Wert 1 eine gleichbleibend große Zuneigung angibt, liegt er bei Maria im Kindesalter bei 2 und im Teenager- und Erwachsenenalter bei 3. Die Zuneigung nimmt im Teenageralter leicht ab und bleibt auf diesem Level bestehen.

Bei Christian liegt der Wert im Kindes- und im Teenageralter bei 2 und sinkt im Erwachsenenalter auf 3. Hier findet eine leichte Abnahme der Zuneigung im Erwachsenenalter statt (vgl. Abb. 41).

Abbildung 41: Einstellung zu Disneyprodukten (BRD)



Quelle: Eigene Darstellung.

Mit welchen Disneyprodukten die befragten Rezipient_innen Kontakt haben, ist sehr unterschiedlich. Es gibt kein Produkt, das von allen dreien konsumiert wird. Bei Comics, dem *Disney Channel*, Fernsehserien (unabhängig vom *Disney Channel*), Computerspielen, Videos/DVDs und CDs/MP3s gibt es die meisten Übereinstimmungen. Auf die Frage nach der Zuordnung von Begriffen zu Disney nennen alle drei Befragten Fantasie und Gut siegt über Böse. Zwei der drei Befragten zählen Familie, Spaß, Fröhlichkeit, Liebe/Romantik, Magie und Kindheitserinnerungen zu Disney. Während Maria Disney als typisch amerikanisch deklariert, bewertet Christian Disney als universal bzw. global. Ob *High School Musical* typisch Disney sei, bejahen alle drei.

Von den von mir gelisteten 16 Film-Musicals wurden 14 Produktionen von zwei der drei Befragten gesehen, Maria rezipierte insgesamt sechs Produktionen. Alle drei sahen *High School Musical 2*, *High School Musical 3: Senior Year* sowie *Camp Rock*, *Camp Rock: The Final Jam* und *Verwünscht*. Drei

Produktionen waren insgesamt unbekannt. *High School Musical 3: Senior Year* sowie *Verwünscht* werden am besten beurteilt. Somit ist beim Sehverhalten der befragten Rezipient_innen erkennbar, dass alle ein Interesse und größtenteils hohe Rezeptionsanzahl im Genre »Film-Musical« eint. Die beliebtesten Produktionen stammen insgesamt zu einem großen Anteil von Disney. Deutlich erkennbar ist darüber hinaus, dass alle Befragten die an *High School Musical* angelehnten Film-Musicals *Camp Rock* und *Camp Rock 2* gesehen haben, diese jedoch nur Evelyn überzeugen konnten.

4.3.2 Auswertungen (2): Rezipient_innen aus den USA

Amy

Der Kontakt zu Disney-Produkten und deren Beliebtheit sind von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter bei Amy gleichbleibend. In allen Altersklassen gab sie den höchsten Kontaktwert 7 (»much contact«) sowie die größtmögliche Affinität (»strongly liked«) an (s. Anhang, S. 151: Frage 2-7).

Amy hat Kontakt zu Büchern, Videospiele, DVDs, Soundtracks, dem Disney Channel sowie zu Spielzeug und Themenparks (vgl. ebd., Frage 8). Die Werte Mut, Familie, Fantasie, Spaß, Gut siegt über Böse, Fröhlichkeit, Vorstellungskraft, Liebe/Romantik, Magie, Optimismus, physische Schönheit, Kindheit und Universalität assoziiert sie mit Disney (vgl. ebd., Frage 9). Die Frage, ob *High School Musical* ein typischer Disney-Film ist, bejaht sie. Amy begründet dies mit der Thematik der Verwirklichung von Träumen als festen Bestandteil von Disney-Produktionen (vgl. ebd. Frage 10).

Von den von mir gelisteten 16 Film-Musicals aus der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts hat Amy lediglich die drei Filme *Moulin Rouge*, *Camp Rock 2* und *Rock it!* nicht gesehen, kennt sie aber.⁸¹ Von den 13 Filmen, die Amy gesehen hat, bewertet sie elf mit der größtmöglichen Affinität (»I like it very much«) und die Filme *Jump in!* und *Brother Bear* mit »the movie is ok« (s. Anhang, S. 152: Frage 2 und 3). Bei der freien Auflistung benennt Amy die Filme *High School Musical*, *Enchanted* und *Hairspray* als ihre Lieblings-Film-Musicals, begründet ihre Wahl jedoch nicht.

Zusammenfassend weist sie in ihren Antworten eine große Affinität und viel Kontakt zu verschiedenen Disney-Produkten auf. Klassische Werte und The-

⁸¹ *Rock it!* ist ein deutsches Film-Musical, das sie vermutlich nicht kennt, sondern vom Namen her verwechselt haben könnte.

men von Disney werden von ihr erkannt und im Film-Musical *High School Musical* identifiziert. Anhand des zweiten Fragebogens lässt sich feststellen, dass Amy viele verschiedene Film-Musicals aus der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts gesehen hat und sie größtenteils mag. Auch die Adaptionen zu *High School Musical* wurden von Amy rezipiert und sehr positiv bewertet.

Caitlyn

Als Kind und Jugendliche hatte Caitlyn den höchsten Kontakt zu Disneyprodukten (Wert 7), dies nahm im Erwachsenenalter leicht ab (Wert 5). Die Beliebtheit war jedoch in allen Altersklassen mit dem Wert 1 gleichbleibend hoch (s. Anhang, S. 153: Frage 2-7). Caitlyn konsumiert und rezipiert Bücher, DVDs, Soundtracks, den *Disney Channel* und TV-Produktionen anderer Sender sowie Themenparks des Konzerns (vgl. ebd., Frage 8). Werte, die Caitlyn mit Disney verbindet, sind Mut, Familie, Fantasie, Spaß, Gut siegt über Böse, Fröhlichkeit, Vorstellungskraft, Individualität, Liebe/Romantik, Magie, Optimismus, Patriarchat, physische Schönheit, Diversität, Universalität sowie Kindheit (vgl. ebd., Frage 9). Auf die die Frage, ob *High School Musical* ein typischer Disney-Film sei, erklärt sie, dass sie mit Disney eher fantastische Geschichten mit guten Feen, sprechenden Tieren und Magie verbinde. Dennoch findet sie in *High School Musical* konzernkonforme Eigenschaften und Wertvorstellungen wieder (vgl. ebd., Frage 10). Auch die Adressierung an ein junges Publikum sei typisch Disney und auch in *High School Musical* vorzufinden.

Caitlyn hat von den von mir gelisteten 16 Film-Musicals acht Produktionen gesehen, die anderen Film-Musicals bis auf *Jump in!* sind ihr bekannt. Unter den acht sind fünf von der *Walt Disney Company* (darunter drei Realfilme, ein Zeichentrick- und ein Mix-Film) (s. Anhang, S. 154: Frage 2). Alle acht Film-Musicals bewertet sie mit der größtmöglichen Beliebtheit (vgl. ebd. Frage 3). Bei der Frage nach ihren Lieblings-Film-Musicals nennt Caitlyn *Mamma Mia!*, *High School Musical* (1-3). Sie begründet ihre Wahl mit der Musik, den Geschichten und dem großem Unterhaltungswert dieser Filme (vgl. ebd., Frage 4). Zusammenfassend hatte Caitlyn in ihrer Kindheit und Jugend einen hohen Kontakt zu Disney, dieser nahm im Erwachsenenalter leicht ab. Die Beliebtheit der verschiedenen Produkte blieb dabei jedoch gleichbleibend hoch. Caitlyn kennt Werte des Konzerns und findet diese auch in *High School Musical* wie-

der. Aus dem zweiten Fragebogen geht hervor, dass Caitlyn viele Produktionen kennt und einige davon gesehen hat. Sie mag sowohl Disney-Produktionen mit Teenager_innen als auch Zeichentrickfilme und Film-Musicals anderer Produktionsfirmen. Die Adaptionen von *High School Musical* hat sie nicht gesehen.

Britney

Sowohl ihr Kontakt zu Disney-Produkten als auch ihre Affinität zu diesen sind bei Britney von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter unverändert. Sie gab in allen Altersklassen den höchsten Kontaktwert 7 sowie die größtmögliche Affinität an (Wert 1) an (s. Anhang, S. 155: Frage 2-7). Britneys Kontakt zu Disney bezieht sich neben Filmen auf Bücher, Videospiele, DVDs, Spielzeug, Themenparks und Geschäftsfilialen (*Disney Stores*) des Konzerns. Sie konsumiert sowohl Fernsehproduktionen des *Disney Channels* als auch Disney-Produktionen, die auf anderen Sendern ausgestrahlt werden (vgl. ebd., Frage 8). Sie assoziiert mit Disney die Werte Familie, Fantasie, Spaß, Fröhlichkeit, Vorstellungskraft, Liebe/Romantik, Magie, Optimismus, Diversität, technischer Prozess sowie Kindheit (vgl. ebd., Frage 9). Die Frage, ob *High School Musical* ein typischer Disney-Film sei, bejaht sie. Britney begründet dies anhand der Themen und Werte und der Qualität der Produktion (vgl. ebd., Frage 10).

Britney hat von den 16 von mir gelisteten Film-Musicals acht gesehen, die anderen bis auf *Jump in!* kennt sie. Unter den rezipierten Produktionen sind drei Zeichentrickfilme von Disney, ein Realfilm von Disney mit Teenager_innen (*High School Musical 2*), ein Mix-Film von Disney und drei Realfilme, die nicht von Disney produziert wurden (s. Anhang, S. 156: Frage 2). Von diesen acht Film-Musicals bewertet Britney sechs mit der größtmöglichen Beliebtheit. Darunter sind drei Realfilme, die nicht von Disney produziert wurden (*Moulin Rouge*, *Hairspray* und *Mamma Mia!*), zwei animierte Filme von Disney (*The Emperor's New Groove* und *Tangled*) und der Mix-Film *Enchanted* von Disney (vgl. ebd., Frage 3). *Tangled*, *Enchanted* und *Moulin Rouge* nennt Britney bei der freien Aufzählung als ihre Lieblings-Film-Musicals, weitere von ihr genannte sind *Beauty and the Beast*, *Fiddler on the Roof* und *Singin' in the Rain* (vgl. ebd., Frage 4).

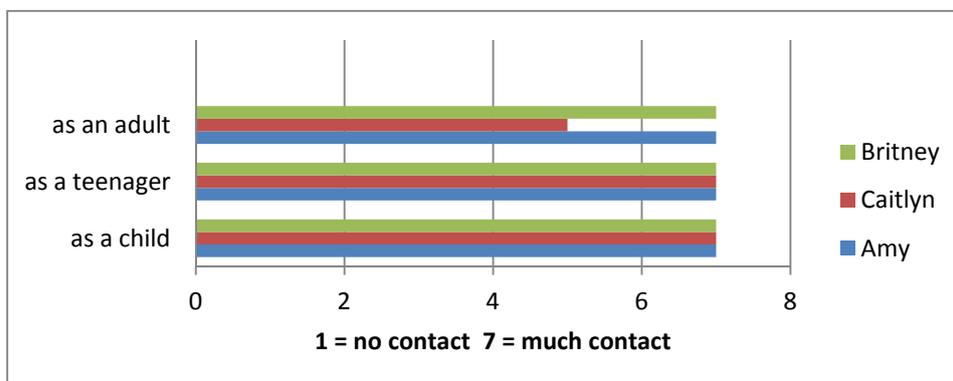
Britney hat zusammenfassend seit ihrer Kindheit gleichbleibend starken Kontakt zu sehr unterschiedlichen Disney-Produkten und empfindet ihnen gegen-

über eine unverändert große Begeisterung. Sie erkennt klassische Werte und Themen von Disney und findet diese in *High School Musical* wieder. Anhand des zweiten Fragebogens lässt sich feststellen, dass Britney Interesse am Genre »Film-Musicals« zeigt, viele Produktionen kennt und einige rezipierte, darunter genauso viele Real- wie Zeichentrickfilme. Während sie die Zeichentrickfilme mit dem Disney-Konzern assoziiert und favorisiert, zieht sie unter den Realfilmen Produktionen anderer Firmen vor. Film-Musicals mit Teenager_innen spielen bei ihr eine eher untergeordnete Rolle. Die Adaptionen von *High School Musical* hat sie nicht gesehen.

Zusammenfassung

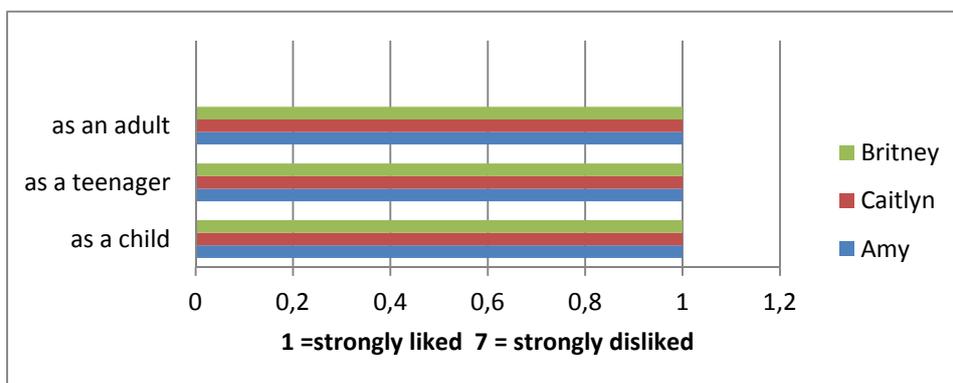
Sowohl Amy als auch Britney und Caitlyn haben in der Kindheit und im Jugendalter den höchsten Kontaktwert (7) zu Disneyprodukten angegeben. Während bei Amy und Britney der Wert 7 auch im Erwachsenenalter bestehen bleibt, sinkt er bei Caitlyn auf den Wert 5 (vgl. Abb. 42).

Abbildung 42: Contact Disney products (USA)



Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 43: Feelings towards Disney USA



Quelle: Eigene Darstellung.

Während eine leichte Abnahme des Kontakts im Lauf des Alters zu verzeichnen ist, bleibt die Affinität zu Disneyprodukten gleichbleibend auf dem höchsten Wert. Alle drei Befragten haben in allen drei Altersklassen »strongly liked« (1) angegeben (vgl. Abb. 43, S. 184).

Bei der Frage, mit welchen Produkten sie in Berührung gekommen sind, haben alle drei Interview-Personen Videos/DVDs, den *Disney Channel*, Themenparks und Bücher angegeben. Übereinstimmend nennen sie auf die Frage nach der Zuordnung von Begrifflichkeiten zu Disney Familie, Fantasie, Spaß, Fröhlichkeit, Vorstellungskraft, Liebe/ Romantik, Magie, Optimismus und Kindheit. Die Frage, ob *High School Musical* ein typischer Disneyfilm sei, bejahen alle drei und begründen dies mit den gleichen Eigenschaften, Werte, Themen, Botschaften sowie dem Konzept und der Qualität der Disney-Filme.

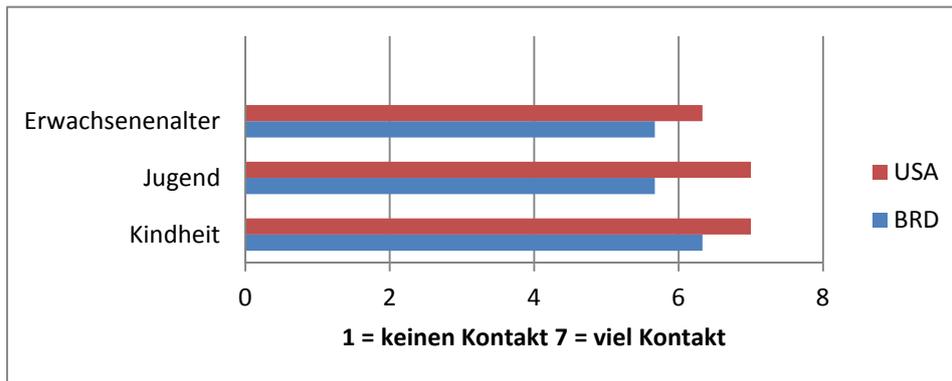
Von den von mir gelisteten 16 Film-Musicals rezipierte Amy elf, Britney und Caitlyn jeweils acht Produktionen. Bis auf *Jump in!* sind alle Film-Musicals bekannt. Alle drei rezipierten *The Emperor's New Groove*, *Enchanted*, *Hairspray*, *Mamma Mia!* und *High School Musical 3*, wovon die ersten vier am besten bewertet werden. Das Rezeptionsverhalten zeigt somit ein Interesse am Genre »Film-Musical« und bei der Affinität eine Tendenz zu Zeichentrickfilmen der *Walt Disney Company* sowie eine deutliche Affinität zu Realfilmen anderer Produktionsfirmen. Adaptionen von *High School Musical* werden lediglich von Amy rezipiert und von ihr auch favorisiert.

4.3.3 Vergleich Auswertungen Deutschland und USA

Im Vergleich ist der Kontaktwert zu Disneyprodukten im Altersverlauf bei den befragten US-Amerikanerinnen insgesamt größer als unter den befragten Deutschen (vgl. Abb. 44, S. 186).

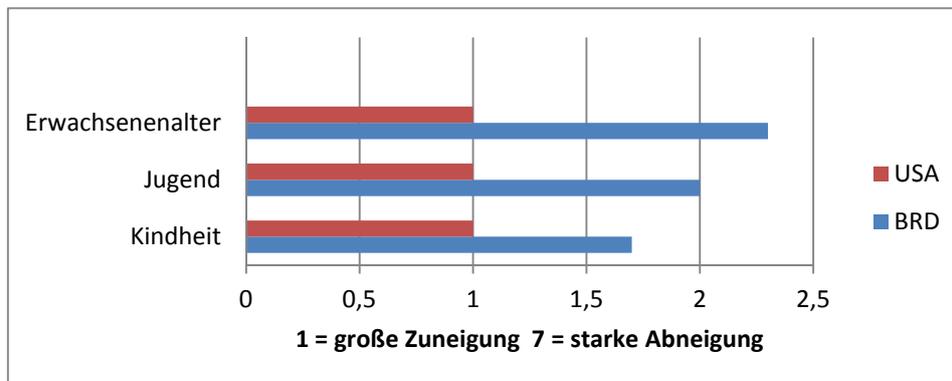
Die Einstellung zu Disneyprodukten nimmt nur bei den befragten Deutschen mit zunehmendem Alter leicht ab. Die Beliebtheit zu Disneyprodukten ist in den USA konstant größer als bei den Befragten aus Deutschland (vgl. Abb. 45, S. 186).

Abbildung 44: Kontakt zu Disneyprodukten BRD vs. USA



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 45: Einstellung zu Disney BRD vs. USA

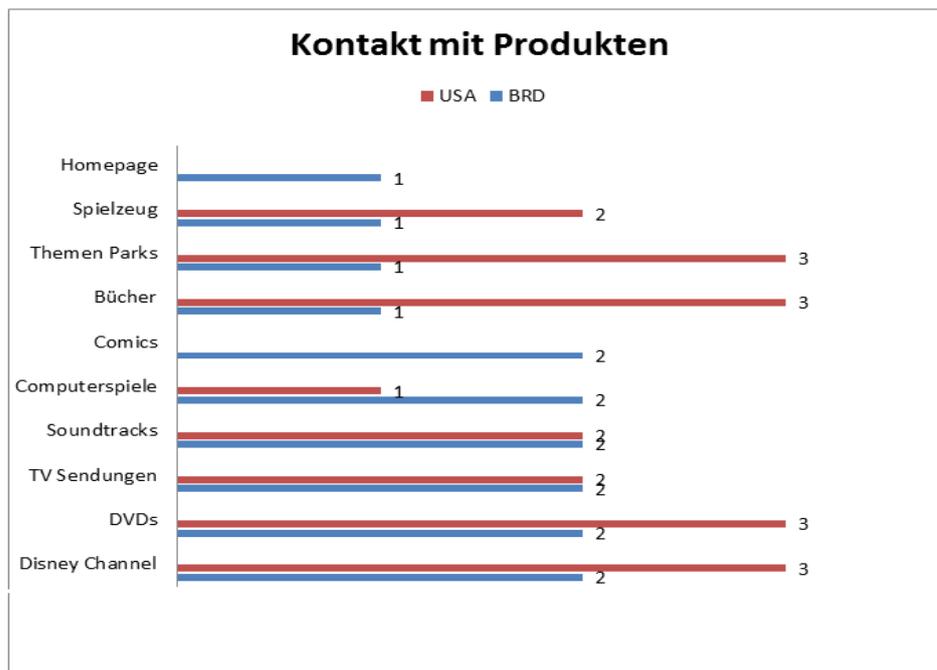


Quelle: Eigene Darstellung

Konsum und Rezeption von Disneyprodukten sind recht unterschiedlich. Die meisten Übereinstimmungen gibt es bei CDs/MP3s, Videos/DVDs, TV-Serien und dem *Disney Channel*. Während die deutschen Befragten eher Computerspiele und Comics konsumieren, sind es bei den Befragten aus den USA mehr Themenparks, Spielzeug und Bücher. Dass alle US-Amerikanerinnen Themenparks besuchten, mag mit dem höheren Angebot in den USA zusammenhängen.⁸² Insgesamt haben die befragten US-Amerikanerinnen deutlich mehr Kontakt zu Disneyprodukten als die Deutschen (vgl. Abb. 46, S. 187).

⁸² Zumal Amy und Britney in Los Angeles leben und dort der Freizeitpark *Disneyland* betrieben wird, in dem Britney auch arbeitet

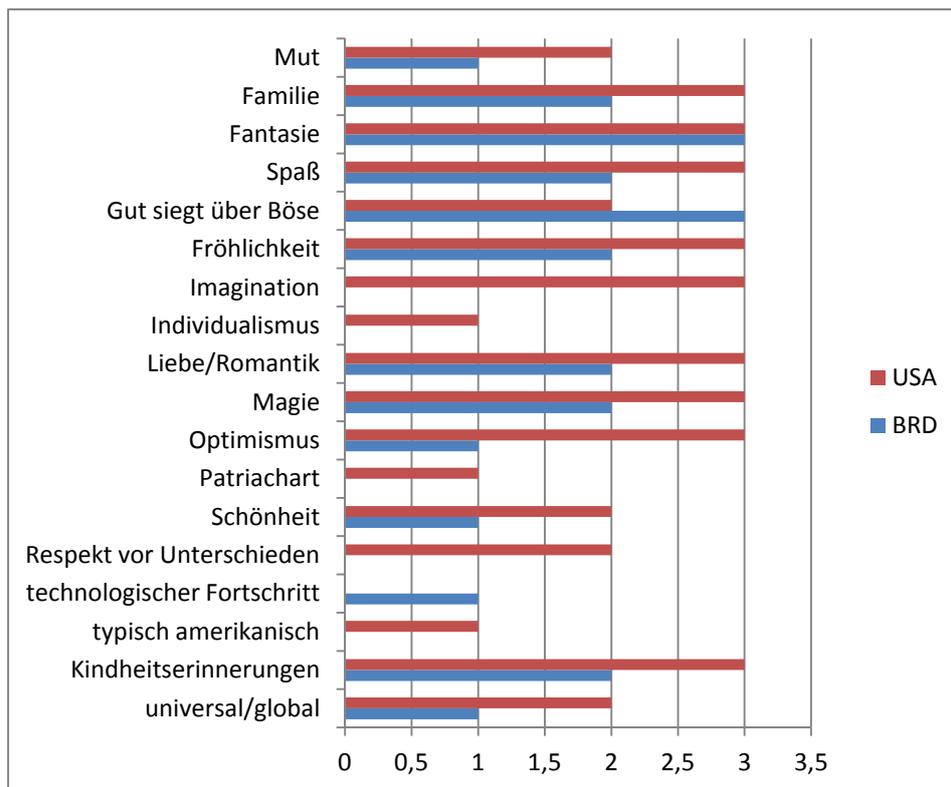
Abbildung 46: Produkte BRD vs. USA



Quelle: Eigene Darstellung.

Auf die Frage nach der Zuordnung von Begriffen für Disney gibt es vollständige Übereinstimmung bei dem Begriff der Fantasie. Ebenfalls hohe Übereinstimmungen gibt es bei den Begrifflichkeiten Kindheitserinnerungen, Fröhlichkeit, Spaß, Familie, Magie, Liebe/Romantik und Gut siegt über Böse. Während die Befragten aus Deutschland Disney unwesentlich häufiger mit »Gut siegt über Böse« und »typisch amerikanisch« in Verbindung bringen, nehmen die Befragten aus den USA deutlich häufiger Optimismus, Imagination sowie Respekt vor Unterschieden wahr. Etwas häufiger wurden darüber hinaus die Begriffe Mut, Familie, Spaß, Fröhlichkeit, Individualismus, Liebe/Romantik, Magie, Patriarchat, Schönheit, technologischer Fortschritt, Kindheitserinnerungen sowie universal/global von den befragten US-Amerikanerinnen genannt (vgl. Abb. 47, S. 188).

Abbildung 47: Zuordnungen Disney BRD vs. USA



Quelle: Eigene Darstellung.

Von keinem der sechs Befragten wurden Disney folgende Begriffe zugeordnet: Patriotismus, Rassismus, Raffgier, Kapitalismus, westlich orientiert und Arbeitsmoral. Diese Begriffe implizieren interessanterweise fast ausnahmsweise kritische Perspektiven auf Disney und ihre Nichtnennung spricht für eine große positive Affinität gegenüber dem Konzern. Alle Befragten ordneten *High School Musical* als einen typischen Disneyfilm ein.

Insgesamt ist bei dem Disney-Fragebogen erkennbar, dass die Befragten aus den USA (altersunabhängig) deutlich mehr Kontakt zu den unterschiedlichen Produkten haben und auch eine größere Zuneigung aufweisen als die Befragten aus Deutschland.

Die Kenntnis und das Interesse an Produktionen des Genres »Film-Musical« sind bei allen sechs Befragten deutlich hervorgegangen. Von den von mir gelisteten 16 Film-Musicals wurden von allen Befragten *High School Musical 3: Senior Year* sowie *Enchanted* rezipiert. Bei der Beliebtheit gibt es ebenfalls bei *Enchanted* eine Übereinstimmung. Während die US-Amerikanerinnen tendenziell Disneys Zeichentrickfilme und Realfilme anderer Konzerne bevorzugen, mögen die Befragten aus Deutschland vor allem Disneys Animationsfilm *Tangled* sowie den Realfilm des Konzerns *High School Musical 3: Senior*

Year. Übereinstimmungen gibt es bei Evelyn und Amy, die beide die Adaptationen von *High School Musical* sahen und sehr gut bewerteten.

Bei der offenen Frage nach dem Lieblings-Film-Musical wurden insgesamt am häufigsten Disney-Produktionen genannt, dabei genauso viele Zeichentrick-/Animationsfilme wie Realfilme. *High School Musical* wurde hierbei am häufigsten genannt.⁸³ Hauptgründe für die Wahl der favorisierten Film-Musicals waren die Musik und die Figuren.

Somit ist zusammenfassend nicht nur ein Interesse an dem Genre »Film-Musical« bei allen sechs Befragten zu verzeichnen, sondern auch eine Affinität zu Produktionen der *Walt Disney Company*. Ergänzend zu den herausgearbeiteten Rezeptionsmotiven aus Kapitel 4.2, scheinen der Produktionshintergrund Disney sowie das Genre »Film-Musical« auch bei der Rezeption von *High School Musical* von Bedeutung zu sein.

4.4 Zusammenfassung und Diskussion Rezipient_innen-Analyse

Die Analyse der Befragten Personen aus Deutschland und den USA zeigt auf, welche Motive für die Rezeption von *High School Musical* relevant sind. So werden die Motive Entspannung, Unterhaltung, Eskapismus, Nostalgie, Musik, Figuren wie auch das Medium als Geräuschkulisse und Nebenbeimedium genannt und wurden mit Motiven aus der Mediennutzungsforschung verifiziert. So finden sich soziale Rezeptionsmotive wie das Bedürfnis nach Anschlusskommunikation, parasozialen Interaktionen und Beziehungen sowie *long-term identifications* und *wishful identifications* ebenso wie soziale Integration und Distinktion in den Aussagen der interviewten Personen wieder. Darüber hinaus stehen bei der Rezeption von *High School Musical* auch affektive Beweggründe im Fokus der Befragten. So können die Bedürfnisse nach Erheiterung, Entspannung (nur bei den Deutschen), Spannung (nur bei den US-Amerikanerinnen), Aktivität, heile Welt und Liebe, ästhetischer Genuss und Eskapismus (nur bei den Deutschen) festgestellt werden. Darüber hinaus wird das Film-Musical auch als Nebenbeimedium genutzt und zu dem Zweck, nostalgische Erinnerungen an die Zeit der Erstrezeption hervorzurufen.

Bei den Fragebogen-Ergebnissen der Deutschen ist erkennbar, dass Maria am wenigsten Kontakt und die geringste Affinität zu Disney-Produkten und -pro-

⁸³ Diese Angaben können darauf zurückzuführen sein, dass zuvor zu Disneys *High School Musical* befragt wurden.

duktionen hat. Darüber hinaus rezipiert sie nicht viele Filme des Genres »Film-Musical« und bewertet wenige Produktionen positiv. Bei ihr gab es auch im Interview keine Hinweise darauf, dass sie *High School Musical* aufgrund des Produktionshintergrundes oder des Genres rezipiert(e). Darüber hinaus gab es auch bei ihr aufgrund von *High School Musical* keine Anknüpfungspunkte zu ihrer Alltagswelt oder Impulse, die durch das Film-Musical ausgelöst wurden und zu Anschlusshandlungen führten.

Christian ist mit vielen Disney-Produkten in Kontakt und rezipiert auch viele Film-Musicals. Gefallen findet er aber nur an einigen wenigen Produktionen. Auch er äußert nur wenige Anschlusshandlungen im Interview, die er aufgrund von *High School Musical* ausgeführt hat. Animiert wurde er durch *High School Musical*, im Genre »Film-Musical« noch mehr Produktionen zu rezipieren.

Evelyn hat im Vergleich zu Maria und Christian den meisten Kontakt zu Disney-Produkten und bewertet diese auch am besten. Sie rezipiert viele Film-Musicals und bewertet die Hälfte der aufgelisteten Produktionen ausschließlich positiv. Auffallend ist ihre Zustimmung zu Disneys Film-Musicals, in denen Teenager_innen agieren und die Adaptionen von *High School Musical* sind. Bei Evelyn sind Konsum und Begeisterung für Disney und für das Genre »Film-Musical« sowie für Produktionen mit Teenager_innen sehr groß. Bei ihr finden sich auch im Interview Hinweise darauf wieder. Darüber hinaus zeigt sie als einzige Deutsche Anschlusshandlungen, die sie aufgrund von *High School Musical* ausgeführt hat (Teilnahme an Musical-Kursen).

Die Fragebögen der US-Amerikanerinnen belegen, dass alle drei großen Kontakt und eine große Affinität zu Disney-Produkten haben und häufig und gerne Film-Musicals rezipieren. Alle drei haben im Anschluss an *High School Musical* musikalische und/oder künstlerische Aktivitäten angefangen bzw. intensiviert. Hier kann die Vermutung über Evelyn verifiziert werden, dass Übernahmen in die eigene Lebenswelt umso eher stattfinden, je größer die Beliebtheit und Begeisterung für den Film ist.

Das Alter ist hier ebenfalls eine wichtige Dimension. Da diese vier Befragten allesamt im Teenageralter waren, als sie *High School Musical* zum ersten Mal rezipierten, und Christian sowie Maria als Twens deutliche Abweichungen zu ihnen zeigen, scheint das Alter zwischen dreizehn und neunzehn ebenfalls für Rezeption und Begeisterung von Relevanz zu sein. Da sich die Identität in die-

sem Alter bildet und entwickelt, sich Teenager_innen anhand anderer Personen vergleichen, bewerten und abgrenzen, ist es plausibel, dass sich diese vier Befragten viel mehr mit dem Film-Musical und dessen Figuren auseinandersetzen (hauptsächlich mit der Protagonistin Gabriella). Sie fanden dort Schablonen, die sie für ihre eigene Persönlichkeit nutzten, wurden angeregt und eigneten sich dort gezeigte (Problemlöse-)Strategien an, die sie für ihre Alltagswelt nutzen konnten (Umgang mit Gruppendruck, Überwindung von Schüchternheit, Teilnahme an Musicals).

Im Umkehrschluss folgt daraus: Je älter die Rezipient_innen bei der Erstrezeption waren, desto geringer war der Kontakt zu Disney-Produktionen und desto weniger wurde auch *High School Musical* rezipiert und eine Begeisterung gezeigt. Anschlusshandlungen fanden bei den Twens Christian und Maria nicht statt. Zum einen könnte dies mit gesellschaftlichen Konventionen (»dafür ist man zu alt«) im Zusammenhang stehen, aber auch die in Deutschland noch immer vertretene Auffassung, Literatur müsse anspruchsvoll sein und eine Wertigkeit aufweisen, könnte diese Ergebnisse erklären.

Britney, Amy, Caitlyn und Evelyn weisen hingegen in allen Bereichen große Parallelen auf. Somit deutet sich hier an, dass es eine Korrelation zwischen dem Alter, der Beliebtheit von Disney-Produktionen sowie der Rezeption des Genres »Film-Musical« gibt und diese mit Rezeptionsmotiven für *High School Musical* sowie mit Folgehandlungen in Verbindung stehen.

So kann zusammenfassend festgehalten werden, dass neben den genannten sozialen und affektiven Mediennutzungsmotiven auch das Alter, die persönliche Haltung zum Disney-Konzern und das Genre »Film-Musical« bei der Rezeption von *High School Musical* von Relevanz zu sein scheinen.

Durch die geringe Anzahl von Interview-Personen lassen sich keine repräsentativen Aussagen tätigen, jedoch kann die Vermutung ausgesprochen werden, dass das Alter, der Grad der Beliebtheit des Disney-Konzerns sowie der Grad der Begeisterung für das Genre »Film-Musical« dazu beitragen, dass Rezipient_innen (durch *High School Musical*) Übertragungen auf ihre realen Alltagswelten tätigten: Je jünger und je größer die Beliebtheit und die Begeisterung, desto eher fanden Übernahmen statt.

4.4.1 Vergleich mit Studien

Vergleicht man die Ergebnisse der US-Amerikanerinnen mit der Studie von Wasko et al. (2001) *The Global Disney Audiences Project*, so gibt es bei den von mir befragten Amerikanerinnen sowohl Übereinstimmungen als auch Disparitäten. Unterschiede gibt es dahingehend, dass die in den 1990er-Jahren befragten US-Amerikaner_innen am meisten Kontakt zu Disney-Produkten sowie die größte Beliebtheit im Kindesalter hatten und mit zunehmendem Alter beides abnahm. Bei Amy und Britney bleiben beide Angaben konstant hoch, nur bei Caitlyn stimmt die Abnahme des Kontakts zu Disney im Erwachsenenalter mit den Ergebnissen der Studie von Wasko et al. überein. Dabei nimmt jedoch ihre Affinität zu den Produkten nicht wie bei Wasko et al. gleichzeitig ab, sondern bleibt (wie auch bei Amy und Britney) konstant hoch. Weitergehend sahen die befragten US-Amerikaner_innen in den 1990er-Jahren Disney zu einem großen Teil als typisch amerikanisch an. Amy und Caitlyn bewerten Disney hingegen als universell (Britney hat sich dahingehend nicht positioniert). Die Themen und Werte stimmen wiederum mit der Studie aus den 1990er-Jahren überein. So waren wie bei Wasko et al. auch bei den drei Befragten US-Amerikanerinnen die Werte Spaß, Fantasie, Fröhlichkeit, Magie, Liebe/Romantik, Vorstellungskraft, Familie und Optimismus auf den ersten zehn Plätzen. Darüber hinaus nennen zwei die Werte »physische Schönheit« sowie »Respekt vor Unterschieden«. Auch das Motiv der Kindheitserinnerungen und somit der Nostalgie findet sich in beiden Studien wieder: »Disney was linked to strong and positive memories of childhood, family, and ritualized activities« (Wasko/Meehan 2001, p. 331).

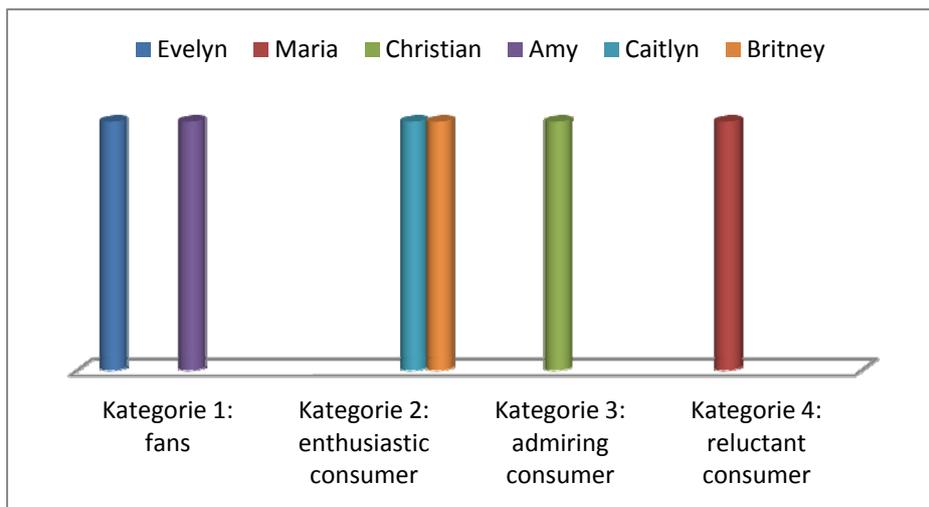
Vergleicht man die Ergebnisse der Studie *The Global Disney Audiences Project* aus den 1990er-Jahren (Wasko et al. 2001) mit den drei Befragten aus Deutschland, so stimmt die leichte Abnahme der Beliebtheit von Disneyprodukten im Erwachsenenalter überein. Unterschiede gibt es in dem nicht abnehmenden Kontakt mit Produkten im Lauf der Jahre und darin, dass Christian Disney als universelles und globales Unternehmen einstuft, während in den 1990er-Jahren die Befragten Disney hauptsächlich als typisch amerikanisch angesehen haben. Evelyn hat wiederum konstant hohen Kontakt und konstant hohe Affinität gegenüber Disneyprodukten angegeben und stuft Disney weder als typisch amerikanisch noch als universell ein. Maria stimmt in allen Punkten mit den

Ergebnissen von Wasko et al. überein. Die Abnahme im Kontakt und in der Beliebtheit ist ebenso kongruent wie die Zuordnung von Disney als typisch amerikanisch. Im Vergleich mit den Werten stimmen auch die Antworten der drei mit den ersten Plätzen der Studie überein. Dies betrifft auch, ebenso wie bei den Amerikanerinnen, die Kindheitserinnerungen. Die Begriffe »Vorstellungskraft«, »Mut« und »Optimismus« wurden hingegen von meinen Befragten aus Deutschland nicht genannt.

Die Unterschiede zwischen den Befragten aus Deutschland und den USA können mit dem kulturellen Hintergrund erklärt werden. Die seit 1964 geltenden *discrimination policies* der USA sowie die Ethikstandards von 1989 betonen und fordern eine Sensibilität bezüglich Differenzlinien, sodass der Begriff »Respekt vor Unterschiedlichkeiten« bei den US-Amerikaner_innen fest verwurzelt ist. Darüber hinaus sind auch die Begriffe »Imagination« und »Optimismus« sowohl in dem *American Dream* bzw. dem *American Spirit* verankert als auch sinnbildlich in der *Declaration of Independence* vorzufinden, in der Gleichheit, Freiheit und das Streben nach Glück als Menschenrecht deklariert wird.

Darüber hinaus können die unterschiedlichen Zuschreibungen »global vs. amerikanisch« in einem Zusammenhang mit den Entwicklungen des Disney-Konzerns stehen (vgl. Kapitel 3.3). Die zunehmende weltweite Expansion des Konzerns im 21. Jahrhundert, u.a. auch durch die Möglichkeiten des Web 2.0, könnten zu einer verstärkten globalen Wahrnehmung und zu der universellen Zuschreibung der US-Amerikanerinnen geführt haben. Internetauftritte und Vernetzungen, z.B. in sozialen Onlinenetzwerken, könnten somit den Blickwinkel von dem Produktionsland USA erweitert haben. Der erhöhte Kontakt in allen Altersstufen kann mit dem großen Medienangebot sowie den medienkonvergenten Nutzungsmöglichkeiten (Filme, Serien, Merchandise-Artikel, Homepages, etc.) in Verbindung stehen. Sowohl die globale Wahrnehmung von Disney als auch das Überangebot an Produkten könnten darüber hinaus auch zu einer gesteigerten Beliebtheit des Konzerns und seiner Artikel seitens der US-Amerikaner_innen geführt haben. Hinzu könnten die Werbestrategien des Konzerns mit stets positiven Konnotationen ebenfalls zu der großen Affinität über die Kindheit hinaus beigetragen haben.

Abbildung 48: Audience Archetypes: High School Musical



Quelle: Eigene Darstellung.

Im Vergleich mit Waskos Kategorien der *Disney Audience Archetypes* (2001) (vgl. Kapitel 3.3.4) ordne ich die sechs Befragten aus Deutschland und den USA folgenden Kategorien zu: Amy und Evelyn sind sich bezüglich des Kontaktwertes und der Affinität zu Disney-Produkten sehr ähnlich. Beide haben in diesen Bereichen sehr hohe Bewertungen angegeben, kennen und rezipieren viele Film-Musicals und legen einen starken Fokus auf Realfilme von Disney mit Teenager_innen in der Besetzung. Beide eint darüber hinaus eine hohe Rezeptionsanzahl von *High School Musical* sowie die bereits mehrfach erwähnten Anschlusshandlungen. Somit stufe ich diese beiden aufgrund ihres Enthusiasmus in die Kategorie *fans* ein. Caitlyn und Britney ordne ich nach den *Disney Audience Archetypes* der Kategorie der *enthusiastic consumers* zu. Beide eint eine große Affinität zu Disney-Produkten, sie kennen und rezipieren einige Film-Musicals des Konzerns und legen ihren Rezeptionsfokus hauptsächlich auf Disneys Zeichentrickfilme. *High School Musical* wurde etwa sechs Mal von ihnen rezipiert, nostalgische Kindheitserinnerungen werden als Rezeptionsmotiv genannt und es folgten Anschlusshandlungen. Als *Admiring consumer* stufe ich Christian ein. Er mag Disney-Produkte, hat aber keinen allzu großen Kontakt zu ihnen. Film-Musicals kennt und rezipiert er viele, gute Bewertungen gab er hier hauptsächlich Disneys Zeichentrickfilmen. Er sah *High School Musical* etwa sieben Mal, es folgten keine rezeptionsanschließenden Handlungen. Maria ordne ich als *reluctant consumer* ein. Sie zeigt weder einen großen Kontakt noch eine große Beliebtheit zu Disney-Produkten auf. Film-Musicals kennt sie viele, rezipiert davon ein paar wenige und favorisiert unter

diesen keine Disney-Produktionen. *High School Musical* rezipierte sie fünf bis sechs Mal, Anschlusshandlungen fanden keine statt. Abbildung 48 (S. 197) visualisiert die Einordnung in die Kategorien:

4.1.2 Reformulierung des Eskapismus-Motivs

»Unterhaltung bietet die Vorstellung von ›etwas Besserem‹, in das man sich flüchten kann, oder von etwas, das wir uns zutiefst wünschen, was unser Alltagsleben aber nicht erfüllt« (Dyer 2003, S. 42).

Film-Musicals dienen in allererster Instanz dazu, das Publikum zu unterhalten (vgl. ebd., S. 40). Das Genre möchte den Zuschauer_innen ein kurzweiliges Amusement, sowie Vergnügen und Belustigung bereiten und zwischen ihnen und den Darsteller_innen eine Verbindung herstellen (»Musical entertainment concentrates on breaking down any perceived distance between performer and audience«, Feuer 1993, p. 35).

Unter dem Begriff der Unterhaltung versteht Dyer (2003) ein Konglomerat aus Flucht und Wunscherfüllung und verortet Film-Musicals in vom Alltag losgelösten utopischen Welten. Utopien beinhalten jedoch immer den Konsens eines nicht realen Fundaments und stellen von der Realität abweichende Bezugsrahmen her. In ihnen geht es nicht darum, möglichst und ausnahmslos surreale Wirklichkeiten zu schaffen, sondern eine bekannte und dem eigenen Leben entstammende Realität mit Illusionen zu vereinen, denn »Filmmusicals sind fabrikgefertigte Gegenwelten, in die zwar zahlreiche und verschiedenste Muster unserer gewohnten Realität übernommen werden, aber *dort drüben* unter neuen Gesetzen neues Leben und neue Wertigkeit erlangen« (Brustellin 2003, S. 14; Herv. i.O.). In diesen Gegenwelten mit Wirklichkeitsansprüchen gibt es ein überdimensional großes Maß an Harmonie, das »heile Musicalsuniversum« (ebd., S. 23), das einfache Handlung, eindimensionale Figuren und ein vorhersehbares Finale impliziert. Rezipient_innen des Genres wünschen diese vorhersehbare Struktur: »Zwischen Perplexion als Rezipientenreaktion und Desinteresse auf Grund offenkundiger Banalität muß der Mittelwert gefunden werden, der näher bei der Banalität als bei der Perplexion liegen sollte« (Geraths/Schmidt 2002, S. 29). Durch diese Einfachheit, so die Autoren, empfinden sie einen Zustand von Stabilität und Sicherheit, der entspannend und kompensato-

risch wirkt. So würden sich Rezipient_innen geborgen und geschützt fühlen und Erholung, Trost und Genuss erfahren. Daher wird von einem kathartischen Effekt gesprochen, also von einer Reinigung negativer Spannungen und Erregungen (vgl. ebd., S. 20f.). Film-Musicals könnten demnach auf die Rezipient_innen therapeutisch wirken, denn das Konglomerat aus Realität und Phantasie, aus Alltag und Utopie gebe ihnen das Gefühl, »dass die Dinge besser sein könnten, dass auch andere Dinge, als die existenten, (sic!) vorstellbar und vielleicht verwirklicht sind« (Dyer 2003, S. 42). Film-Musicals bieten dadurch einen ausgleichenden Gegenpol zu im Alltag erlebten unberechenbaren und willkürlichen Gegebenheiten, Konflikten oder gar Katastrophen (vgl. Pollach/Höller 2003, S. 8). Die Verknüpfung von Realität und wirklichkeitsfremden Gegebenheiten entlaste die Zuschauer_innen. Die therapeutische Funktion einer trivialen und harmonischen Film-Wirklichkeit werde von den Produzent_innen vorsätzlich genutzt, um bewusst heile Welten und Illusionen zu suggerieren (vgl. Gerath/Schmidt 2002, S. 21). Dabei werden nicht nur eskapistische Geschichten konstruiert; vielmehr seien auch die Figuren realitätsfern. Das Genre »Film-Musical« sei insgesamt »netter [und] leichter« (Dyer 2003, S. 42) als die Alltagswelt der Rezipient_innen.

Die Flucht in eine andere, angenehmere Welt als die eigene aktuelle Realität ist auch ein wiederkehrendes Motiv in Disney-Filmen (»Disney film[s] are able to escape from everyday reality that is not always pleasurable or fun, and may well pose challenging dilemmas. In real life, not every story has a happy ending«, Wasko 2001a, p. 224).

Schon Walt Disney hat mit der Erschaffung von Mickey Mouse das Ziel verfolgt, Rezipient_innen in eine andere, fantasievollere Welt einzuführen. Diese Flucht in eine heile Welt sah er als ein natürliches menschliches Verlangen an:

»The meaning of Disney is most often tied directly to the notion of fantasy and imagination. Indeed, the role of pleasure is a natural and important element in human nature, as some media analysts have noted in recent work. We have a natural inclination to seek pleasure and escape, and to look for utopian experiences« (ebd., p. 223).

Auch heute setzt der Disney-Konzern die eskapistische Funktion seiner Produktionen bewusst ein:

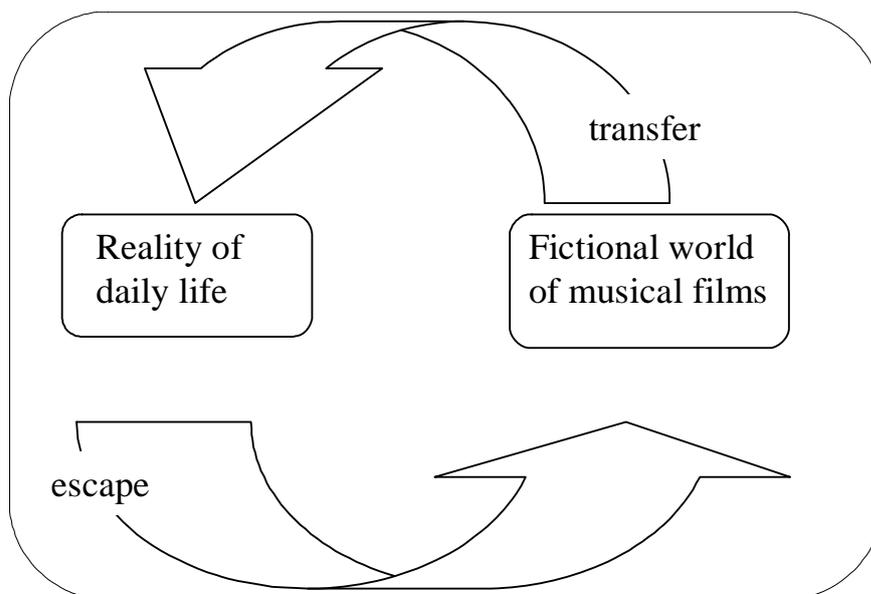
»In der Wirklichkeit ist die Welt der Kids unglaublich angespannt. Sie stehen unter Druck, sie haben Kummer. Wir können ihnen ein Ventil bieten. Wir können ihnen et-

was geben, wonach sie sich sehnen und das ihnen Freude macht. Das ist vielleicht kitschig, aber es fühlt sich gut an« (Thomas 2007, zit. n. Bulla 2013, S. 707).

So vermeidet es Disney, tiefgründige Themenspektren in den Filmen zu verarbeiten. Es werden ganz deutlich nur jene Elemente eingesetzt, die dem Ziel entsprechen, das Publikum in seiner Altersheterogenität zu unterhalten und in eine problemlose und heitere Welt flüchten zu lassen. Die kathartische Flucht in andere Welten, die aufgrund von Spannungen und Problemen ergriffen wird, bestätigt sich nicht bei den befragten Rezipient_innen aus Deutschland und den USA. Zwar wird die Welt von *High School Musical* auch als heil und problemlos geschildert und die Motive Entspannung und Erholung werden genannt, jedoch finden sich, entgegen dem Genre, Bezüge zu ihrem Alltagsleben wieder. So stellt *High School Musical* auch nicht zwingend eine bessere und utopische Welt dar, sondern erlaubt Übertragungen auf den eigenen Alltag, wie es sich bei Evelyn, Amy, Caitlyn und Britney hinsichtlich der Anschlusshandlungen vollzog. Somit kann man von einer Wechselwirkung zwischen rezipierter Filmwelt (Weltflucht) und Realität sprechen. Und auch bei den genannten Tätigkeiten, die während des Filmes ausgeübt werden (Aufräumen, Bügeln etc.) kann man eine Integration von Realität und Fiktion beobachten.

gruppiert

Abbildung 49: Escapism-transmission model



Quelle: Eigene Darstellung.

Zusammenfassend lässt sich in den Interviews über *High School Musical* eine Modifikation des Eskapismus-Motivs feststellen. Zwar flüchten sich einige der Befragten in eine heile Welt, nehmen aus ihr jedoch auch etwas für ihren realen

Alltag mit zurück und stellen Bezüge zu ihrer Alltagswelt her. Bei den vorherigen Film-Musicals mit Zeichentrickfiguren oder Erwachsenen als Darsteller_innen wäre ein solcher Übertrag vermutlich schwieriger gewesen. Das Eskapismus-Modell kann demnach um den Faktor des Übertrags ergänzt werden. Die Abbildung 49 verdeutlicht diese Modifikation.

Dass sich die US-Amerikanerinnen verstärkt musikalischen Inszenierungen widmen konnten, sehe ich im Zusammenhang mit den Möglichkeiten der Freizeitgestaltung in den USA. Dort gibt es verstärkt Angebote für Jugendliche in schulischen und außerschulischen Bereichen. Von den Primarstufen über die Sekundarstufe I und II bis hin zu Colleges und Universitäten gehört ein *Drama-Club* zum festen institutionellen Bestandteil. In Deutschland wiederum sind Theater- oder Musical-AGen in weiterführenden Schulen nur partiell, an Hochschulen noch seltener vorzufinden.

Dass sich dieses von mir erstellte Eskapismus-Realitäts-Modell erst durch *High School Musical* entwickeln konnte, lässt sich zum einen an der Geschichte des Genres »Film-Musical«, zum anderen mit der Entwicklung des Disney-Konzerns erklären (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3.). Das Genre »Film-Musical« hatte seinen Entstehungszeitpunkt in den 1920er-Jahren und verzeichnete in seiner weiteren Entwicklung Höhepunkte (1930er- bis 1950er-Jahre) und Misserfolge (1960er- bis 1990er-Jahre). Beliebte waren gleichermaßen Realfilme wie Zeichentrickfilme (allen voran diejenigen aus dem Disney-Konzern). Bei den Realfilmen agierten bis zur Jahrtausendwende fast ausschließlich volljährige Darsteller_innen. Die Identifikation eines jugendlichen Publikums mit gleichaltrigen Schauspieler_innen war bis zum 21. Jahrhundert im Genre »Film-Musical« daher kaum gegeben. Erst nach *High School Musical* folgten Film-Musicals, in denen ebenfalls fast ausschließlich jugendliche Darsteller_innen agierten (z.B. *Camp Rock*, *Rock it!* oder *Teen Beach Movie*).⁸⁴

84 Keines dieser nachfolgenden Film-Musicals konnte jedoch annähernd mit den Zuschauer_innen-Zahlen und der Beliebtheit von *High School Musical* verglichen werden. Dennoch wurde auch auf der von mir besuchten *TV and Film Music Conference* deutlich, dass Disneys Film-Musicals im 21. Jahrhundert eine neue Dimension erreicht haben und vor allem für jugendliches Publikum attraktiv sind.

Kapitel 5: Fazit und (medien-)pädagogische Schlussfolgerungen

In dieser Arbeit habe ich herausgearbeitet, warum junge Rezipient_innen *High School Musical* gerne sehen und was dieses Film-Musical bei Jugendlichen so erfolgreich macht. So konnte innerhalb des Produkts dargestellt werden, dass dieses Film-Musical auf gängigen Strukturen basiert, aber auch innovative Merkmale aufweist. Konstanten und somit bekannte Strukturen sind in der Handlung vorzufinden. Diese basiert auf populären Hollywood-Mustern (5-Akt-Struktur bzw. 3-Akt-Struktur und Heldenreise) und entspricht auch dem klassischen Genre und dem Produktionshintergrund Disney (Liebesgeschichte mit Happy End). Identifikationspotenzial konnte vor allem anhand der Heldenreise der Teenager_innen und die darin eingebetteten jugendtypischen Konflikte und Herausforderungen (Gruppendruck, Liebeskummer, Streit und Eifersucht) herausgearbeitet werden.

Innovativ ist die Einbettung in ein modernes Setting (eine High School im 21. Jahrhundert). Das Figureninventar ist umfangreich und weist viele bekannte Archetypen sowie Stereotypen auf, die sowohl als genrespezifisch als auch als konzerntypisch bezeichnet werden können. Neben einem breiten Angebot an diversen Identifikationsfiguren agieren innovativ reale jugendliche Darsteller_innen und können ein neues Identifikationspotenzial für Rezipient_innen im Jugendalter bieten.

Die Botschaften des Film-Musicals sind auch sowohl dem Genre als auch den klassischen Disney-Schema zuzuordnen. Liebe und Freundschaft stehen im Fokus der Geschichte. Die Lösung des Konflikts, seinen Status quo zu überwinden, stellt demgegenüber ein Novum dar und bietet Jugendlichen im 21. Jahrhundert Anknüpfungs- und Identifikationspotenzial. Klassisch werden diese über die Bauform der Musik vermittelt. Dabei bedient sich *High School Musical* erstmalig in der Geschichte des Film-Musicals verschiedener Musikstile und -genres, die funktional eingesetzt werden. Somit stellt *High School Musical* ein Konglomerat aus erkennbaren und klassischen Strukturen und neuen Merkmalen dar. Diese Mischung aus bewährten Stilelementen und Neuerung kann die Begeisterung erklären.

Innerhalb der Rezipient_innen-Analyse konnten spezifische Rezeptionsmotive herausgearbeitet werden. So empfanden die Befragten aus Deutschland bei der Rezeption von *High School Musical* Befriedigung für ihre affektiven Bedürfnisse Erheiterung und Unterhaltung, Entspannung, heile Welt und Liebe sowie ästhetischer Genuss. Auch das Motiv des Eskapismus wurde als Grund genannt, sich *High School Musical* (wiederholt) anzusehen. Zwei Befragte rezipierten darüber hinaus den Film aufgrund nostalgischer Erinnerungen und nutzten ihn auch als Nebebeimedium.

Die drei befragten US-Amerikanerinnen nannten bis auf Entspannung die bereits erwähnten affektiven Motive. Ergänzend nannten alle drei das Bedürfnis der Spannung, das durch *High School Musical* befriedigt wird, sodass hier im Vergleich zu den Befragten aus Deutschland eher von einer aktiven Rezeption gesprochen werden kann. Das Motiv der Nostalgie wurde ebenfalls genannt.

Am häufigsten wurden – sowohl von den Befragten aus Deutschland als auch von den Befragten aus den USA – bei den sozialen Motiven Identifikationen (parasoziale Interaktionen und Beziehungen, *longt-term identifications* sowie *wishful identifications*) mit der Protagonistin Gabriella genannt, die sowohl für ihr attraktives Aussehen und ihre Charaktereigenschaften und Entwicklung im Film als auch für ihr Talent im Singen bewundert und imitiert wurde. Darüber hinaus fanden bei vier Personen (darunter eine aus Deutschland), die bei der Erstrezeption im Teenageralter waren, aufgrund von *High School Musical* Anschlusshandlungen im künstlerischen/ musikalischen Bereich statt. Bei diesen vier Befragten konnten darüber hinaus anhand der Kurzfragebögen sowohl eine starke positive Einstellung zur *Walt Disney Company* und ein hoher Konsum ihrer Produkte als auch eine große Affinität zum Genre »Film-Musical« festgestellt werden. Das Rezeptionsalter scheint hier eine wichtige Größe zu sein, da die beiden Twens Christian und Maria eine geringere Affinität zu Disneyprodukten aufwiesen und keine Anschlusshandlungen an *High School Musical* berichteten.

Anhand von Evelyns Fallbeispiel habe ich anschließend ein Modell entworfen, das das vorherrschende Eskapismusmotiv erweitert (s. Abbildung 49, S. 197). Das *Escapism-Transmission Model* widerlegt die Defizitperspektive und verdeutlicht, dass trotz der bewussten Flucht in eine fiktive Traumwelt auch ein Übertrag auf die reale Welt getätigt werden kann.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Film-Musical *High School Musical* für jugendliche Rezipient_innen wichtige Anknüpfungspunkte bieten kann und die aufgezeigten Potenziale auch generell für Film-Musicals gelten können. Für Pädagog_innen bedeutet dies, den Film *High School Musical* wie auch das Genre »Film-Musical« ernstzunehmen und die Sehgewohnheiten Jugendlicher in den Blick zu nehmen. Das Wissen um die Möglichkeiten audiovisueller Medien, konkret die Kenntnis über die Potenziale von Film-Musicals (Entspannung, Eskapismus, Aktivitäten und Anschlusshandlungen wie z.B. Tanzen, Singen und Schauspielen), sind wichtige Voraussetzungen, um diese in institutionelle und außerinstitutionelle Kontexte einbetten zu können. Wie aufgezeigt, wurden weltweit über 10.000 Theaterinszenierungen von *High School Musical* aufgeführt. Aufgrund der weiterhin aktuellen und alltagsnahen Themen und Konflikte bietet *High School Musical* (sowie allgemein Film-Musicals) auch heute noch Möglichkeiten, in nicht-formalen und informellen Lernsettings eingebettet zu werden. Das mythologisch verankerte und von jungen Menschen erkennbare und anerkannte Erzählmuster sowie die ebenfalls auf dem mythologischen Grundkonzept basierenden Figurenkonstellationen des Films bieten eine Plattform für Wiedererzählen, Identifikation und Übertragungen. Die modernen Musikstücke und Tänze können Impulse der Nachahmung geben. Musik ist besonders im Jugendalter eine Ausdrucksmöglichkeit und bietet in vielerlei Hinsicht Potenziale für die Entwicklung der Jugendlichen (z.B. Lebensstilorientierung, Peergruppen-Integration (vgl. Münch 2002, S. 73ff.). Die Rezeption von *High School Musical* gibt einen ersten Einstieg in verschiedene Themenbereiche: Gruppendruck, Hobbies, die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, Freundschaft und Liebe sind relevante Themen und Konflikte im Jugendalter, mit denen sich viele identifizieren können und Lösungsstrategien (auch in den Medien) suchen (vgl. Bulla 2013, S. 707). Eine Einbettung in den Unterricht oder in außerschulische Bereiche regt Jugendliche dazu an, sich mit diesen Themen kritisch und reflexiv auseinanderzusetzen und über sie zu sprechen.

Die Aussagen der befragten Rezipient_innen aus Deutschland und den USA zeigen, dass über die Rezeption hinaus die Handlung nachgespielt oder eigene Interpretationen der Geschichte und der Figuren erfolgen können. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bietet *High School Musical* daher nicht

nur Potenziale, jugendrelevante Themen aufzugreifen und einzubetten, sondern auch Möglichkeiten, vielfache Kompetenzen zu entdecken, zu entwickeln und auszubauen. So können neben den offensichtlichen Kompetenzbereichen wie Singen, Schauspielen oder Tanzen auch persönliche Ressourcen wie Sprachentwicklung, Körpergefühl, Selbstbewusstsein u.v.m. gestärkt werden. Wichtig ist hierbei, den Jugendlichen Raum für Inszenierungen zu geben. Während in den USA Theateraufführungen vor allem im (hoch-)schulischen Kontext bereits fest verankert sind, gibt es in Deutschland deutlich weniger Möglichkeiten des Mitwirkens. Theater-AGen, Chöre, und Tanzensembles sollten stärker in das schulische Curriculum verankert oder im Wahlbereich angeboten werden. Das musikalische Interesse und der Wunsch nach Selbstausdrucksmöglichkeiten, um die Identität zu entwickeln und zu bilden, sind in diesem Alter gegenwärtig und können auch in diesem Kontext aufgegriffen werden:

»Die Arbeit an Musiktheaterprojekten ermöglicht Schülern eine (...) körperlich-sinnliche Begegnung mit Musik, d.h. eine unmittelbare Erfahrung. Es gibt noch keine empirische Erhebung über die Wirkung von Musiktheaterarbeit auf die Beteiligten. Allerdings erscheinen in den musikpädagogischen Fachzeitschriften immer wieder Erfahrungsberichte, die die positive Wirkung der Projektarbeit auf Sozialverhalten und Schulleistungen der Akteure dokumentieren« (von Schoenebeck 2006, S. 5).

Dass *High School Musical* bis heute nicht an Attraktivität verloren hat, zeigen neben den genannten Foren und Websites – unter anderem auch das US-amerikanische Teenagermagazin *Seventeen* oder die deutsche Jugendzeitschrift *Bravo* –, in denen bis heute über *High School Musical* und die Darsteller_innen geschrieben und gesprochen wird (vgl. Bravo 2014, o.S. oder seventeen 2014, o.S.). Abschließend leisten Film-Musicals zusammenfassend

»einen Beitrag zur Identitätsarbeit (...). Sie stellen vielfältiges Material bereit, mit denen (sic!) Heranwachsende die eigene Identität im Rahmen gesellschaftlicher Beziehungen verorten können. Das Material scheint dabei gleichsam gemeinsame Erfahrungen von Individuen zu ermöglichen, die wesentlich für die Konstitution der Identität sind« (Hohmann 2002, S. 19).

Interessant wäre für weitergehende Forschungen zu *High School Musical* (oder auch zu anderen Film-Musicals), neben der Rezeption und Auseinandersetzung mit den dort behandelten Themen, auch Theateraufführungen zu inszenieren und damit Rezeptionsmotive mit Wirkungseffekten zu verbinden. Dadurch könnten die genannten fehlenden empirischen Erhebungen im Bereich der Musiktheaterarbeit behoben werden. Weitergehend wäre es auch spannend, Rezep-

tionsmotive nicht nur rückblickend biografisch, sondern rezeptionsbegleitend zu erheben. Die genannten Verhaltensäußerungen während der Rezeption z.B. durch Sprechen oder Zuwinken (kognitive parasoziale Interaktion) könnten damit ebenso erfasst werden wie Diskussionen mit anderen Rezipient_innen während der Rezeption. Über diese rezeptionsbegleitenden Forschungsansätzen hinaus könnten auch anschließende Gruppendiskussionen neue Erkenntnisse hervorbringen. Im internationalen Kontext wäre es auch sicherlich interessant, weitere Länder in diese Forschung hinzuzuziehen und miteinander zu vergleichen.

Literaturverzeichnis

Schriften

- Achenbach, Michael (2012): Animation in der Nazizeit (Geschichte des deutschen Animationsfilms 2). Medienimpulse-online, bmukk, Ausgabe 1/2012 [online] URL: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/402> [Stand: 05.05.2014].
- AFI: American Film Institute (2014): AFI's Greatest Movie Musicals [online] URL: <http://www.afi.com/100years/musicals.aspx> [Stand: 05.05.2014].
- Albert, Mathias (2011): Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Altman, Rick (2003): The American Film Musical. Bloomington [u.a.]: Indiana University Press.
- Arapi, Güler; Lück, Mitja Sabine (2005): Mädchenarbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine Betrachtung aus antirassistischer Perspektive [online] URL: <http://www.maedchentreff-bielefeld.de/download/girlsactbuchkomplett.pdf> [Stand: 05.05.2014].
- Beil, Benjamin; Kühnel, Jürgen; Neuhaus, Christian (2012): Studienhandbuch Filmanalyse: Ästhetik und Dramaturgie des Spielfilms. München [u.a.]: Fink.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.
- Bravo (2014): High School Musical [online] URL: <http://www.bravo.de/stars/film-tv/13-bilder-wegen-denen-du-high-school-musical-vermisst> [Stand: 05.05.2014].
- Brown, Larry A. (2007): The Art of Theater. El Cajon, California: National Social Science Press.
- Brustellin, Alf (2003): Das Singen im Regen. Über die seltsamen Wirklichkeiten im amerikanischen Filmmusical. In: Pollach, Andrea; Höller, Christian (Hrsg.): Singen und Tanzen im Film. Wien: Zsolnay, S. 13-39.
- Bulla, Christine (2013): Liebe, Musik und Basketball. Pre-Teen-Ideale in Cellophan: Faszination High School Musical. In: Götz, Maya (Hrsg.): Die Fernsehheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed, S. 703-726.
- Campbell, Joseph (1978): Der Heros in tausend Gestalten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dehm, Ursula; Storll, Dieter (2003): TV-Erlebnissfaktoren. In: Media Perspektiven, Heft 9, S. 50-60.
- Deutsche Film- und Medienbewertung (2009). Rock it! [online] URL: http://www.fbw-filmbewertung.com/film/rock_it [Stand: 05.05.2014].
- Dictionary: Prime time [online] URL: <http://dictionary.reference.com/browse/prime+time> [Stand: 05.05.2014].
- Disney Careers: About the Disney Stores [online] URL: <http://disneystores.disneycareers.com/en/about-disneystores/overview/> [Stand: 05.05.2014].
- Disney Careers: Culture and Diversity [online] URL: <http://disneycareers.com/en/working-here/culture-diversity/> [Stand: 05.05.2014].
- Disney Cruise Line [online] URL: <http://disneycruise.disney.go.com/> [Stand: 05.05.2014].
- Disney Dreaming (2008): High School Musical: The Promotional Campaign [online] URL: <http://www.disneydreaming.com/2008/06/16/high-school-musical-the-promotional-campaign/> [Stand: 05.05.2014].
- Disney Movies List: Disney Channel Movies [online] URL: <http://www.disneymovieslist.com/disney-channel-movies.asp> [Stand: 05.05.2014].
- Disney Music [online] URL: <http://music.disney.com/> [Stand: 10.03.2014].
- Disney Research: Behavioral Sciences (2012) [online] URL: <http://www.disneyresearch.com/research-areas/behavioral-sciences/> [Stand: 05.05.2014].
- Dr. Horrible's Sing-Along Blog [online] URL: <http://drhorrible.com/> [Stand: 05.05.2014].
- Dyer, Richard (2003): Entertainment und Utopie. In: Pollach, Andrea; Höller, Christian (Hrsg.): Singen und Tanzen im Film. Wien: Zsolnay, S. 61-75.
- Faherty, Vincent E. (2001): Is the Mouse sensitive? A Study of Race, Gender and social Vulnerability in Disney Animated Films. In: Simile: Studies In Media & Information Literacy Education, Vol. 1, Number 3, p. 1-8.

- Fanfiction: High School Musical [online] URL: <http://www.fanfiktion.de/High-School-Musical/c/104035000/> [Stand: 05.05.2014].
- Fanforum: High School Musical [online] URL: <http://www.fanforum.com/f133/> [Stand: 05.05.2014].
- Faulstich, Werner (2002): Grundkurs Filmanalyse. München: Fink.
- Faulstich, Werner (2013): Grundkurs Filmanalyse. 3., aktualisierte Auflage. Paderborn: Fink.
- Feilitzen, Cecilia; Linné, Olga (1975): The Effects of Television on Children and Adolescents. Identifying With Television Characters. In: *Journal of Communication*, Vol. 25, Issue 4, p. 51-55.
- Ferchhoff, Wilfried (2011): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.
- Feuer, Jane (1993): *The Hollywood Musical*. Second Edition. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: The Macmillan Press.
- Field, Syd (1979): Das Drehbuch. Grundmuster der dramatischen Struktur. In: Field, Syd (Hrsg.): *Drehbuchschreiben für Fernsehen und Film*. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. München: Econ 2001, S. 11-120.
- Field, Syd (2003): *The definitive guide to screen writing*. London: Ebury Press.
- Fischer, Beatrice; Wolf, Michaela (2009): Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren. Zur Verwendung in Lehrveranstaltungen und in wissenschaftlichen Arbeiten [online] URL: https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Diplomarbeitenanleitung/Geschlechtergerechtes_Formulieren_FischerWolf.pdf [Stand: 05.05.2014].
- Flimmo: Programmberatung für Eltern: High School Musical [online] URL: <http://www.flimmo.de/flimmo-sieht-fern/sendungsarchiv/sendung/high-school-musical/controller/show/Search/> [Stand: 05.05.2014].
- Freytag, Gustav (1912): *Die Technik des Dramas*. 12. Auflage. Leipzig: Hirzel.
- Frith, Katherine Toland; Mueller, Barbara (2010): *Advertising and Societies Global Issues*. 2nd ed. New York: Peter Land.
- FSK Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft GmbH (2008): High School Musical. Prüfnummer 106452 [online] URL: http://www.fsk.de/funktionen/PDFStream_FSKKArte.asp?DokName=0810\106452K.pdf [Stand: 05.05.2014].
- Geraths, Armin; Schmidt, Christian Martin (2002): *Musical*. Das unterhaltende Genre. Laaber bei Regensburg: Laaber.
- Giroux, Henry Armand; Pollock, Grace (2010): *The Mouse That Roared*. Disney and the End of Innocence. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Glogner, Patrick (2002): Altersspezifische Umgehensweisen mit Filmen. Teilergebnisse einer empirischen Untersuchung zur kultursoziologischen Differenzierung von Kinobesuchern. In: Müller, Renate; Glogner, Patrick; Rhein, Stefanie; Heim, Jens (Hrsg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen: Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. Weinheim und München: Juventa, S. 98-112.
- Grant, Barry Keith (2012): *The Hollywood Film Musical*. Chichester [u.a.]: Wiley-Blackwell.
- Hartmann, Tilo; Schramm, Holger; Klimmt, Christoph (2004): Personenzentrierte Medienrezeption: Ein Zwei-Ebenen-Modell parasozialer Interaktion. In: *Publizistik*, 49, S. 25-47.
- Hartung, Anja; Reißmann, Wolfgang (2007): Emotionales Erleben von Musik im Jugendalter. In: *Medien + Erziehung: Merz; Zeitschrift für Medienpädagogik*, 51. Jg., H. 4, S. 23-30.
- Henckel, Dietrich; Kolleck, Bernd; Mittag, Klaus; Seidel-Schulze, Anja (2002): *Städtetypen in Nordrhein-Westfalen*. Deutsches Institut für Urbanistik. Berlin.
- Hoffmann-Riem, Christa (1984): *Das adoptierte Kind*. Familienleben mit doppelter Elternschaft. München: Fink.
- Hoffner, Cynthia; Buchanan, Martha (2005): Young Adults' Wishful Identification With Television Characters: The Role of Perceived Similarity and Character Attributes. In: *Media Psychology*, 7, p. 325-351.
- Hohmann, Tanja (2002): *Medienkompetenz und Kinderkino: Perspektiven der kulturellen Kinderfilmarbeit und ihr Beitrag zur Vermittlung und zum Erwerb von Medienkompetenz*. München: Kinder- und Jugendfilmkorrespondenz.
- Holly, Werner; Püschel, Ulrich; Bergmann, Jörg (2001): *Der sprechende Zuschauer*. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- imdb: Grease – Full Cast and Crew [online] URL: <http://www.imdb.com/title/tt0077631/fullcredits/> [Stand: 05.05.2014].
- imdb: High School Musical – Full Cast and Crew [online] URL: http://www.imdb.com/title/tt0475293/fullcredits?ref_=tt_cl_sm#cast [Stand: 05.05.2014].

- imdb: High School Musical- Release Info [online] URL: <http://www.imdb.com/title/tt0475293/releaseinfo> [Stand: 05.05.2014].
- imdb: High School Musical – Trivia [online] URL: <http://www.imdb.com/title/tt0475293/trivia> [Stand: 05.05.2014].
- imdb: High School Musical 2 – Release Info [online] URL: <http://www.imdb.com/title/tt0810900/releaseinfo> [Stand: 05.05.2014].
- imdb: High School Musical 3: Senior Year Release Info [online] URL: <http://www.imdb.com/title/tt0962726/releaseinfo> [Stand: 05.05.2014].
- Inside Kino: Box Office Deutschland 2008 – Top Ten Week-by-Week [online] URL: <http://www.insidekino.com/DTop10/07/DTop2008WBW.htm> [Stand: 05.05.2014].
- Inside Kino: Top 100 Deutschland 2008 [online] URL: <http://www.insidekino.com/DJahr/D2008.htm> [Stand: 05.05.2014].
- Institut für Medien- und Kommunikationspolitik: Mediendatenbank: The Walt Disney Company [online] URL: [http://www.mediadb.eu/nc/de/datenbanken/mix-test-2/walt-disney-corp.html?sword_list\[0\]=disney&cHash=93d1ee7181de7a7a4de4853ed1de4808](http://www.mediadb.eu/nc/de/datenbanken/mix-test-2/walt-disney-corp.html?sword_list[0]=disney&cHash=93d1ee7181de7a7a4de4853ed1de4808) [Stand: 05.05.2014].
- Jubin, Olaf (1995): Die unterschätzte Filmgattung: Aufbereitung und Rezeption des Hollywood-Musicals in Deutschland. Band 80 der Bochumer Studien zur Publizistik- und Kommunikationswissenschaft: Brockmeyer.
- Jung, Carl Gustav (1990): Archetypen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Katz, Elihu; Blumler, J. George; Gurevitch, Michael (1974): Utilization of Mass Communication by the Individual. In: Blumler, J. George; Katz, Elihu (Eds.): The Use of Mass Communication. Current Perspectives on Gratifications Research Beverly Hills, London, Sage, p. 19-32.
- Katz, Elihu; Foulkes, David (1962): On the Use of the Mass Media As »Escape«: Clarification of a Concept. In: Public Opinion Quarterly, Vol. 26, Issue 3, p. 377-388.
- Keller, Matthias (2005): Stars and Sounds. Filmmusik – Die dritte Kinodimension. 3. Aufl. Kassel: Bosse.
- Knobloch, Silvia (2003): Mood Adjustment via Mass Communication. In: Journal of Communication, 53, p. 233-250.
- Kuchenbuch, Thomas (2005): Filmanalyse: Theorien – Methoden – Kritik / Thomas Kuchenbuch. 2. Aufl. Wien [u.a.]: Böhlau.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Kunczik, Michael; Zipfel, Astrid (2001): Publizistik: Ein Studienhandbuch. Köln [u.a.]: Böhlau.
- Kurwinkel, Tobias; Schmerheim, Philipp (2013): Kinder- und Jugendfilmanalyse. Konstanz [u.a.]: UVK.
- Langford, Barry (2005). Film Genre. Hollywood and Beyond. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Leber, Martin (1988): Die Beziehungen zwischen Mediennutzungsverhalten und nicht-medialen Freizeitaktivitäten. Ansätze einer freizeitsoziologischen Weiterung des »Uses-and-Gratifications-Approach«. Bern [u.a.]: Lang.
- Lissa, Zofia (1965): Ästhetik der Filmmusik. Berlin: Henschel.
- List, Harry (2013): Do you hear the people sing? Musicals erobern das Serienfernsehen. In: Torrent Magazine [online] URL: torrent-magazin.de/2013/09/21/do-you-hear-the-people-sing-musicals-erobern-das-serienfernsehen [Stand: 05.05.2014].
- Mascheck, Christian (2003): Die Reise des Helden. Mythos und Märchen als magische Formel für erfolgreiche Filme. Ein strukturanalytisches Konzept für eine Filmanalyse. Mit ausführlichen Beispielanalysen der Filme »E.T. – The Extra-Terrestrial« und »A.I. Artificial Intelligence« von Steven Spielberg. Bielefeld, Unv., Magisterarbeit.
- May, Jill (1981): Walt Disney's Interpretation of Children's Literature. In: Language Arts, Vol. 58, Issue 4, p. 463-472.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- McKee, Robert (2008): Story. Die Prinzipien des Drehbuchschriftens. 5. Aufl. Berlin: Alexander Verlag.
- McQuail, Denis; Blumler, J. George; Brown, J.R. (1972): The Television Audience: A Revised Perspective. In: McQuail, Denis (Ed.): Sociology of Mass Communications. Harmondsworth: Penguin, p. 135-165.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2006. Jugend, Information, (Multi-) Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger [online] URL: <http://www.mpfs.de/index.php?id=342> [Stand: 05.05.2014].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2007. Jugend, Information, (Multi-) Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger [online] URL: <http://www.mpfs.de/index.php?id=336> [Stand: 05.05.2014].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-) Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger [online] URL: <http://www.mpfs.de/index.php?id=330> [Stand: 05.05.2014].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-) Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger [online] URL: <http://www.mpfs.de/index.php?id=316&L=0> [Stand: 05.05.2014].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-) Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger [online] URL: <http://www.mpfs.de/index.php?id=305> [Stand: 05.05.2014].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger [online] URL: <http://www.mpfs.de/index.php?id=283&L=0> [Stand: 05.05.2014].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-) Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger [online] URL: <http://www.mpfs.de/index.php?id=527> [Stand: 05.05.2014].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2013. Jugend, Information, (Multi-) Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger [online] URL: <http://www.mpfs.de/index.php?id=613> [Stand: 05.05.2014].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: 15 Jahre JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-)Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger [online] URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM15/PDF/15JahreJIMStudie.pdf> [Stand: 05.05.2014].
- Meyer, Andreas (1988): *Field, Syd: Drehbuchschreiben für Fernsehen und Film. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. 2., aktualisierte Auflage.* München: List.
- Mikos, Lothar (2004): *Fernsehen, Kult und junge Zuschauer.* In: *Television*, 17, S. 38-41.
- Mikos, Lothar (2008): *Film- und Fernsehanalyse. 2., überarbeitete Auflage.* Konstanz: UVK.
- Miramax: *Our Film* [online] URL: <http://www.miramax.com/catalog> [Stand: 05.05.2014].
- Münch, Thomas (2002): *Musik, Medien und Entwicklung im Jugendalter.* In: Müller, Renate; Glogner, Patrick; Rhein, Stefanie; Heim, Jens (Hrsg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen: Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung.* Weinheim und München: Juventa, S. 70-83.
- Murray, Susan (1999): *Saving our so-called lives: Girl fandom, adolescent subjectivity, and My So-Called Life.* In: Kinder, Marsha (Ed.): *Kids media culture.* Durham: Duke University, p. 221-235.
- Oliver, Mary Beth (2002): *Individual differences in media effects.* In: Bryant, J. & Zillmann, Dolf (Eds.): *Media effects. Advances in Theory and research.* Second Edition. Mahwah, New Jersey, London: Erlbaum, p. 507-524.
- Palmgreen, Philip; Rayburn, John D. (1979): *Uses and Gratifications And Exposure to Public Television. A Discrepancy Approach.* In: *Communication Research*, 6, p. 155-179.
- Pearlin, Leonard (1959): *Social and Personal Stress and Escape Television Viewing.* In: *Public Opinion Quarterly*, Vol. 23, p. 255-259.
- Phillips, Mark (2001): *The Global Disney Audiences Project.* In: Wasko, Janet; Phillips, Mark; Meehan, Eileen R. (Eds.): *Dazzled by Disney? The Global Disney Audiences Project.* London: Leicester University Press, p. 31-61.
- Pollach, Andrea; Höller, Christian (2003): *Singen und Tanzen im Film.* Wien: Zsolnay.
- Potter, Anna (2012): *It's a small world after all: New media constellations and Disney's rising star – the global success of High School Musical.* In: *International Journal of Cultural Studies*, Vol. 15, No. 2, p.117-130.
- Propp, Vladimir (1975): *Morphologie des Märchens.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Public Eye Award (2006): URL: <http://publiceye.ch/de/> <http://publiceye.ch/de/hall-of-shame/2006-walt-disney/> [Stand: 10.01.2013].
- Real, Michael (1977): *Mass-Mediated Culture.* San Diego: Prentice Hall.
- Rebentisch, Juliane (2003): *Musical, Camp, Queer Underground.* In: Pollach, Andrea; Höller Christian (Hrsg.): *Singen und Tanzen im Film.* Wien: Zsolnay, S. 61-75.

- Rich, Joshua (2008): »High School Musical 3« Rocks the Record Books. In: Entertainment Weekly [online] URL: <http://www.ew.com/ew/article/0,,20235892,00.html> [Stand: 05.05.2014].
- Riley, Matilda White; Riley, James Whitcomb (1951): A Sociological Approach to Communication Research. In: Public Opinion Quarterly, Vol. 15, p. 444-450.
- Rossmann, Constanze, Brandl, Anette; Brosius, Hans-Bernd (2003): Der Vielfalt eine zweite Chance. Eine Analyse der Angebotsstruktur öffentlich-rechtlicher und privater Fernsehsender in den Jahren 1995, 1998 und 2001. In: Publizistik, 48, S. 427-453.
- Rubin, Alan M. (2002): The Uses-and-Gratification Perspective of Media Effects. In Bryant, Jennings; Zillmann, Dolf (Hrsg.): Media Effects. Advances in Theory and Research. Second Edition. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, S. 525-548.
- Ruoff, Markus (2007): ProSieben zeigt »High School Musical 2« in der Primetime. Auf Quotenmeter [online] URL: <http://www.quotenmeter.de/n/22226/prosieben-zeigt-high-school-musical-2-in-der-primetime> [Stand: 05.05.2014].
- Schenk, Michael (2002): Medienwirkungsforschung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schenk, Michael (1978): Publikums- und Wirkungsforschung. Theoretische Ansätze und empirische Befunde der Massenkommunikationsforschung. Tübingen: Mohr.
- Schmidt, Hans-Christian (1976): Musik als Einflußgröße bei der filmischen Wahrnehmung. In: Ders. (Hrsg.): Musik in den Massenmedien Rundfunk und Fernsehen. Mainz: Schott, S. 126-169.
- Schneider, Norbert Jürgen (1990): Handbuch Filmmusik I. Musikdramaturgie im Neuen Deutschen Film. 2., überarbeitete Auflage. München: UBK.
- Schoenebeck, Mechthild von (2006): Musical-Werkstatt. Stücke für Kinder und Jugendliche beurteilen – schreiben – aufführen. Boppard am Rhein: Fidula.
- Schweiger, Wolfgang (2007): Theorien der Mediennutzung: Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Seventeen (2014): High School Musical [online] URL: http://www.seventeen.com/entertainment/reviews/zac-efron-high-school-musical-reunion?click=main_sr [Stand: 05.05.2014].
- Sonderhoff, Joachim; Weck, Peter (1998): Musical. Geschichte. Produktionen. Erfolge. Augsburg: Weltbild.
- Spurrier, James Joseph (1979): The integration of music and lyrics with the book in the American musical. Department of Speech/Theater in the Graduate School. Carbondale: Southern Illinois University.
- Stadt Wien: High School Musical in Wien [online] URL: <http://www.stadt-wien.at/freizeit/archiv/stadthalle-2008/high-school-musical.html> [Stand: 05.05.2014].
- Steinberg, Jaques (2007): Back to School. In: The New York Times [online] URL: <http://www.nytimes.com/2007/03/11/arts/television/11stei.html?pagewanted=all>; [Stand: 05.05.2014].
- Stern, Lee Edward (1979): Der Musical Film. München: Wilhelm Heyne.
- Stone, Kay (1975): Things Walt Disney Never Told Us. In: The Journal of American Folklore, Vol. 88, No. 347, p. 42-50.
- Streitner, Anja (2003): Musik in den Bildern. In: Pollach, Andrea; Höller Christian (Hrsg.): Singen und Tanzen im Film. Wien: Zsolnay, S. 213-227.
- Süddeutsche Zeitung (2008): Zucker für Augen und Ohren: High School Musical 3 [online] URL: <http://jetzt.sueddeutsche.de/kommentare/452141/> [Stand: 10.03.2013].
- Teichert, Will (1972): »Fernsehen« als soziales Handeln. Zur Situation der Rezipientenforschung: Ansätze und Kritik. In: Rundfunk und Fernsehen, 20, S. 421-439.
- Teichert, Will (1973): »Fernsehen« als soziales Handeln (II). Entwürfe und Modell zur dialogischen Kommunikation zwischen Publikum und Massenmedien. In: Rundfunk und Fernsehen, 21, S. 356-382.
- Teichert, Will (1975): Bedürfnisstruktur und Mediennutzung. Fragestellung und Problematik des »Uses and Gratification Approach«. In: Rundfunk und Fernsehen, 23, S. 269-283.
- The Lion King – The Landmark Musical Event [online] URL: <http://www.lionking.com/ticket/international> [Stand: 05.05.2014].
- The Walt Disney Company: Annual Report 2000 [online] URL: http://cdn.media.ir.thewaltdisneycompany.com/2000/annual/ar_2000.pdf [Stand: 05.05.2014].
- The Walt Disney Company: Annual Report 2006 [online] URL: <http://cdn.media.ir.thewaltdisneycompany.com/2006/annual/WDC-AR-2006.pdf> [Stand: 05.05.2014].
- The Walt Disney Company: Business and Ethic Standards [online] URL: <http://thewaltdisneycompany.com/about-disney/business-ethics> [Stand: 05.05.2014].
- The Walt Disney Company: Company Overview [online] URL: <http://thewaltdisneycompany.com/about-disney/company-overview> [Stand: 05.05.2014].

- The Walt Disney Company: Disney Reporter High School Musical [online] URL: http://www.disney-reporter.de/media/Factsheet_High%20School%20Musical_Jul09.pdf [Stand: 10.03.2014].
- The Walt Disney Company Fact Book (2005) [online] URL: http://thewaltdisneycompany.com/sites/default/files/reports/factbook_2005.pdf [Stand: 05.05.2014].
- The Walt Disney Company Fact Book (2006) [online] URL: http://thewaltdisneycompany.com/sites/default/files/reports/factbook_2006.pdf [Stand: 05.05.2014].
- The Walt Disney Company Fact Book (2007) [online] URL: http://thewaltdisneycompany.com/sites/default/files/reports/factbook_2007.pdf [Stand: 05.05.2014].
- The Walt Disney Company Fact Book (2008) [online] URL: <http://cdn.media.ir.thewaltdisneycompany.com/2008/annual/factbook-2008.pdf> [Stand: 05.05.2014].
- The Walt Disney Company Fact Book (2009) [online] URL: <http://cdn.media.ir.thewaltdisneycompany.com/2009/annual/factbook-2009.pdf> [Stand: 05.05.2014].
- The Walt Disney Company Fact Book (2010) [online] URL: <http://cdn.media.ir.thewaltdisneycompany.com/2010/annual/factbook-2010.pdf> [Stand: 05.05.2014].
- The Walt Disney Company Fact Book (2012) [online] URL: <http://cdn.media.ir.thewaltdisneycompany.com/2011/annual/2011-fact-book.pdf> [Stand: 05.05.2014].
- The Walt Disney Company (2012): Standards of Business Conduct. [online] URL: <http://cdn.media.ir.thewaltdisneycompany.com/forms/DIS-SBC-CM.pdf> [Stand: 05.05.2014].
- The Walt Disney Studios: Touchstone Pictures [online] URL: <http://waltdisneystudios.com/corp/unit/264> [Stand: 05.05.2014].
- Towbin, Mia Adessa; Haddock, Shelley A.; Schindler Zimmerman, Toni; Lund, Lori K.; Tanner, Litsa Renee Tanner (2004): Images of Gender, Race, Age, and Sexual Orientation in Disney Feature-Length Animated Films. In: *Journal of Feminist Family Therapy*, Vol. 15, Issue 4, p. 19-44.
- United States Census: Population 2000/2010 (2011) [online] URL: <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-02.pdf> [Stand: 05.05.2014].
- Vogel, Frederick G. (2003): *Hollywood Musicals nominated for best picture*. Jefferson, NC u.a.: McFarland.
- Vogler, Christopher (2010): *Die Odyssee des Drehbuchschreibers. Über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos*. 6., aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins.
- Vogler, Christopher: *The Writer's Journey* [online] URL: <http://www.thewritersjourney.com> [Stand: 05.05.2014].
- Vorderer, Peter (1996): Picard, Brinkmann, Derrick und Co. als Freunde der Zuschauer. Eine explorative Studie über parasoziale Beziehungen zu Serienfiguren. In: Vorderer, Peter (Hrsg.): *Fernsehen als »Beziehungskiste«*. Parasoziale Interaktionen mit TV-Personen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 153-171.
- Voytilla Stuart (1999): *Myth and the Movies: Discovering the Mythic Structure of 50 Unforgettable Films*. Studio City: Michael Wiese Productions.
- Wasko, Janet (2001a): *Understanding Disney. The Manufacture of Fantasy*. Cambridge: Polity Press.
- Wasko, Janet (2001b): Is It a Small World, After all? In: Wasko, Janet; Phillips, Mark; Meehan, Eileen R. (Eds.): *Dazzled by Disney? The Global Disney Audiences Project*. London: Leicester University Press, p. 3 -28.
- Wasko, Janet; Meehan, Eileen R. (2001): Dazzled by Disney? Ambiguity in Ubiquity. In: Wasko, Janet; Phillips, Mark; Meehan, Eileen R. (Eds.): *Dazzled by Disney? The Global Disney Audiences Project*. London: Leicester University Press, p. 329-343.
- Wasko, Janet; Phillips, Mark; Meehan, Eileen R. (Eds.) (2001): *Dazzled by Disney? The Global Disney Audiences Project*. London: Leicester University Press.
- Wikipedia: *List of Musical Films Year by Year* [online] URL: http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_musical_films_by_year [Stand: 05.05.2014].
- Witzke, Margrit (2009): Medialer Selbstaussdruck: Thematisierungs- und Kommunikationspotenziale im Kontext von identitätsbildenden Prozessen. In: Theunert, Helga (Hrsg.): *Jugend, Medien, Identität. Identitätsarbeit Jugendliche mit und in Medien*. München: kopaed, S. 127-141.
- Zillmann, Dolf (1998): Mood-Management: Using Entertainment to full advantage. In: Donohew, Lewis; Sypher, Howard E.; Higgins, E. Tory (Eds.): *Communication, social cognition, and affect*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, p. 147-171.

Zillmann, Dolf (2000): Mood-Management in the context of selective exposure theory. In: Rollof, Michael E. (Ed.): Communication yearbook 23. Thousand Oaks, California: Sage, p. 103-123.

Liedtexte

- Bop to the Top [online] URL: http://www.lyricsmode.com/lyrics/h/high_school_musical/bop_to_the_top.html [Stand: 05.05.2014].
- Breakin Free [online] URL: http://www.lyricsmode.com/lyrics/h/high_school_musical/breaking_free.html [Stand: 05.05.2014].
- Get Cha Head in the Game [online] URL: http://www.lyricsmode.com/lyrics/h/high_school_musical/getcha_head_in_the_game.html [Stand: 05.05.2014].
- Start of Something New [online] URL: http://www.lyricsmode.com/lyrics/h/high_school_musical/start_of_something_new.html [Stand: 05.05.2014].
- Stick to the Status Quo [online] URL: http://www.lyricsmode.com/lyrics/h/high_school_musical/stick_to_the_status_quo.html [Stand: 05.05.2014].
- We're all in this together [online] URL: http://www.lyricsmode.com/lyrics/h/high_school_musical/were_all_in_this_together.html [Stand: 05.05.2014].
- What I've Been Looking For [online] URL: http://www.lyricsmode.com/lyrics/h/high_school_musical/what_ive_been_looking_for.html [Stand: 05.05.2014].
- When There Was Me and You [online] URL: http://www.lyricsmode.com/lyrics/h/high_school_musical/when_there_was_me_and_you.html [Stand: 05.05.2014].

Filme

- High School Musical. Regie: Kenny Ortega. Drehbuch: Peter Barsocchini. Produktionsland USA: The Walt Disney Company 2006. Fassung: DVD. 98 Minuten.
- High School Musical 2. Regie: Kenny Ortega. Drehbuch: Peter Barsocchini. Produktionsland USA: The Walt Disney Company 2007. Fassung: DVD. 106 Minuten.
- High School Musical 3: Senior Year. Regie: Kenny Ortega. Drehbuch: Peter Barsocchini. Produktionsland USA: The Walt Disney Company 2008. Fassung: DVD. 112 Minuten.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, Kira van Bebber, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig angefertigt, keine Textabschnitte von Dritten oder eigener Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen angegeben habe. Des Weiteren versichere ich, weder unmittelbare noch mittelbare geldwerte Leistungen für Vermittlungstätigkeiten oder für Arbeiten erhalten zu haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Ich habe die vorliegende Dissertation bei keiner anderen Stelle als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht. Auch habe ich nicht die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation vorgelegt. Außerdem bestätige ich, dass mir die geltende Promotionsordnung der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld bekannt ist.

Bielefeld, den 24. Juni 2014

Kira van Bebber