



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Filmstilistische Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern im Kinderfilm ‚Lepel‘. Eine Analyse der Bildungspotentiale.“

verfasst von / submitted by

Maria Ohrfandl, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft UG 2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz, MA

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Qualifikationsarbeit selbstständig geschrieben habe und die angegebenen Quellen und Hilfsmittel in einem vollständigen Verzeichnis enthalten sind. Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, gegebenenfalls auch aus elektronischen Medien, wurden eindeutig unter Angabe der Quellen als Entlehnung gekennzeichnet. Außer den genannten, wurden keine Hilfsmittel verwendet.

Wien, 29. November 2019

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	3
1. Einleitung	4
1.1 Einführung in die Problemstellung und Diskussion der Relevanz einer bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Todesthematik.....	4
1.2 Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage und damit verbundenes methodisches Vorgehen	8
1.3 Begründung für die Auswahl des Datenmaterials	10
1.4 Aufbau der Arbeit	11
2. Theoretische Vorüberlegungen und Begriffsklärungen	12
2.1 Begriffsbestimmung von Tod	13
2.2 Der gesellschaftliche Umgang mit dem Tod	15
2.2.1 Historische Perspektive auf den gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod	15
2.2.2 Soziologische Perspektive auf den gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod	28
2.3 Kinder und die Todesthematik	34
2.3.1 Die Entwicklung des Todeskonzeptes bei Kindern	35
2.3.1.1 Zur kognitiven Komponente des Todeskonzeptes	35
2.3.1.2 Zur emotionalen Komponente des Todeskonzeptes	39
2.3.1.3 Das Todeskonzept sterbenskranker Kinder als möglicher Sonderfall	40
2.3.1.4 Sozio-kulturelle Einflussfaktoren auf das kindliche Todesverständnis.....	40
2.3.2 Der auf Kinder bezogene Umgang mit der Todesthematik pädagogisch Handelnder .	42
2.3.2.1 Historische Bezüge zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod.....	43
2.3.2.2 Der auf Kinder bezogene Umgang pädagogisch Handelnder in der Gegenwart ...	46
2.4 Tod im Kinderfilm	50
2.4.1 Begriffsbestimmung von Kinderfilm.....	50
2.4.2 Forschungsstand zur Darstellung von Tod im Kinderfilm.....	55
3. Methodische Vorgangsweise.....	59
3.1 Medienbildung nach Jörissen und Marotzki (2009).....	59
3.2 Neoformalistisch orientierte Filmanalyse nach Bordwell und Thompson (2008).....	63
3.2.1 Exkurs: Die filmstilistischen Bereiche nach Bordwell und Thompson (2008: 111)	66
3.3 Methodenreflexion	68
4. Ergebnisse der neoformalistisch orientierten Filmanalyse	74
4.1 Max verschweigt Löffel den tödlichen Heißluftballonabsturz seiner Eltern	74
4.2 Pleun konfrontiert Löffel mit dem tödlichen Heißluftballonabsturz seiner Eltern	82
4.3 Max sieht sein Fehlverhalten ein, Löffel nicht die Wahrheit gesagt zu haben.....	89
4.4 Bijts bringt Löffel, unter dem Vorwand, seine Eltern seien zurück, zu einer Falle	93
5. Diskussion	104

5.1 Bündelung der Ergebnisse und Bezug zu den theoretischen Vorüberlegungen	104
5.1.1 Max gescheiterter Versuch einer Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern.....	104
5.1.2 Max Eingeständnis seines Fehlers, Löffel bzw. Pelle nicht mit dem Tod seiner Eltern konfrontiert zu haben	109
5.1.3 Die Konfrontation von Löffel bzw. Pelle mit dem Tod seiner Eltern durch Pleun	112
5.2 Reflexion möglicher Bildungspotenziale für Kinder	122
5.2.1 Zur „Bildungsdimension Wissensbezug“ (Jörissen/Marotzki 2009: 60).....	122
5.2.2 Zur „Bildungsdimension Handlungsbezug“ (Jörissen/Marotzki 2009: 63)	129
5.2.3 Zur „Bildungsdimension Grenzbezug“ (Jörissen/Marotzki 2009: 67).....	135
5.2.4 Zur „Bildungsdimension Biographiebezug“ (Jörissen/Marotzki 2009: 69).....	137
6. Schlussbemerkungen und Ausblick	140
7. Literaturverzeichnis und Filmografie.....	145
8. Anhang.....	151

DANKSAGUNG

Wie Norbert Elias (1983: 54) in seinem Buch „Über die Einsamkeit der Sterbenden in unseren Tagen“ bemerkt hat, liegt „der Sinn alles dessen, was ein Mensch tut, in dem ..., was er für andere bedeutet“, weshalb ich mich zuallererst bei all jenen Menschen, die mich immer wieder ermutigt haben, bedanken möchte.

Ich möchte mich besonders bei Herrn Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz für die Betreuung meiner Arbeit und für seine wertvollen Hinweise bedanken.

Ein großer Dank geht an meine Freunde Mag. Matthias Schulz und MMag. Martin Tintel, die sich bereit erklärt haben, meine Arbeit gegenzulesen und mir mit ihren Hinweisen und ihrer Ermutigung weitergeholfen haben.

Meinem Partner Mag. Krzysztof Chmielewski danke ich für seine Unterstützung und liebevollen Erinnerungen, mir die notwendigen Ruhepausen zu gönnen und das Leben zu genießen.

Mein besonderer Dank gilt schlussendlich meinen lieben Eltern, die immer an mich geglaubt, mich unterstützt und ermutigt haben.

1. Einleitung

Im Folgenden wird eine Einführung in die Problemstellung gegeben und die Relevanz einer bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Todesthematik diskutiert. Des Weiteren werden die Forschungsfrage, die damit einhergehende methodische Vorgangsweise sowie eine Begründung für die Auswahl des genannten Kinderfilms dargelegt.¹ Das Kapitel schließt mit einer Erläuterung des Aufbaus der vorliegenden Masterarbeit.

1.1 Einführung in die Problemstellung und Diskussion der Relevanz einer bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Todesthematik

Nach Jennessen (2007), der im Bereich „fortschreitende Erkrankung, Sterben, Tod und Trauer in pädagogischen Kontexten“ lehrt und forscht, betrifft die Beschäftigung mit den „Themen Sterben, Tod und Trauer ... Menschen in jedem Alter“ – und somit auch Kinder – seit jeher, zumal letztere mit dem Tod von Tieren, Angehörigen oder FreundInnen bzw. mit einer eigenen lebensbedrohlichen Krankheit konfrontiert werden können (ebd.: 1). Immerhin sind der Todesursachenstatistik zur Folge im „Jahr 2017 ... in Österreich insgesamt 83.270 Personen“ gestorben (Statistik Austria [2018]: 1). Der Tabelle „Gestorbene 2017 nach Todesursachen, Alter und Geschlecht“ der Statistik Austria ([2018 a]: 1) ist weiters zu entnehmen, dass unter den genannten Todesfällen 563 Kinder und Jugendliche² im Alter von 0–20 Jahren waren.

Es ist folglich wichtig, Kindern „eine ... Auseinandersetzung mit den Phänomenen des Todes“ zu ermöglichen (Jennessen 2007: 15), damit sie möglichst früh lernen können, dass auch thanatale³ Themen im Leben jedes Menschen eine Rolle spielen (ebd.: 5) und damit sie „im Falle eines konkreten Todesereignisses“ wieder darauf zurückgreifen zu können (ebd.: 16). Da Kinder „grundsätzlich alles, was sie umgibt, verstehen“ wollen, haben sie „auch einen interessierten Klärungsbedarf an den Phänomenen Sterben und Tod“ (ebd.: 25) und sind an einer sachlichen Aufklärung interessiert (ebd.: 26). So wollen Kinder beispielsweise „nachsehen und begreifen, wie, wann und warum etwas stirbt, wie etwas Totes verdorrt, vermodert oder sich anderweitig in seinem Aussehen und seiner Konsistenz verwandelt“ (ebd.: 25). Die Beschäftigung mit dem Tod setzt bei Kindern bereits im Alter von drei Jahren ein,

¹ Der Forschungsstand zur Darstellung von Tod im Kinderfilm wird im Subkapitel 2.4.2 dieser Arbeit vorgestellt.

² Dem „Wörterbuch der Pädagogik“ ist zu entnehmen, dass die Kindheit aus rechtlicher Sicht „von der Geburt bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres“ und aus entwicklungstheoretischer Sicht „bis zum Beginn der Geschlechtsreife“ andauert (Böhm 2005: 353). Als ‚Jugend‘ wird die „Zeit zwischen ... Kindheit und Erwachsenenalter“ verstanden (ebd.: 327).

³ Das Wort „Thanatos“ (ὁ θάνατος) kommt aus dem Griechischen und bedeutet „Tod“ und das Wort „thanatal“ bedeutet „auf den Tod bezogen“ (Jennessen 2007: 1).

wenngleich zu bemerken ist, dass diese Altersgruppe noch nicht über ein reifes und erwachsenengemäßes Todeskonzept verfügt (Wittkowski 1990: 57).

Dennoch werden „Gespräche über Sterben und Tod mit ... Kindern“ oft „bis zu einem Zeitpunkt, an dem eine Thematisierung unausweichlich ist“, vermieden (Jennessen 2007: 16). Auch werden Kinder häufig von Beerdigungen und Trauerfeiern ferngehalten oder es wird „ihnen ... verheimlicht, dass jemand gestorben ist“ (ebd.: 14), um sie so vor dem „Negativen dieser Welt zu schützen“ (ebd.: 15). Weiters sind viele ElementarpädagogInnen nicht dazu in der Lage, „Fragen der Kinder nach dem Tod altersgerecht zu beantworten“ (Freese 2001: 5). Hinter diesem Verhalten steht eine „mangelnde pädagogische Kompetenz im Umgang mit Tod, Sterben und Trauer“ von Eltern, ErzieherInnen oder LehrerInnen (ebd.: 5). Kinder sind dann dazu gezwungen „Gefühle und Ängste, die den Tod betreffen, zu unterdrücken, zu verschweigen und allenfalls mit sich selbst zu klären“ (Jennessen 2007: 14). Hingegen gab es Epochen in der Geschichte der Menschheit, in denen „auch für Kinder die Erfahrung des Todes eine Selbstverständlichkeit“ war, weshalb sie auch entsprechende Verhaltensweisen, Einstellungen und Gefühle zum Tod entwickeln konnten (Gudjons 1996: 9).

Des Weiteren zeigte das „Forschungsprojekt ... ‚Schulpädagogisches Coping angesichts progredient⁴ erkrankter Kinder und Jugendlicher zum pädagogischen Umgang mit Tod, Sterben und Trauer in der Schule“, welches „von Mai 2000 bis Oktober 2003“ andauerte, „dass eine schulkulturelle Berücksichtigung in nahezu allen Schulen⁵ nicht vorzufinden ist, obwohl sie nach Ansicht der Lehrkräfte sehr wohl hilfreich und notwendig wäre“ (Jennessen 2007: 4). Auch Gudjons (1996: 6f.) kritisiert, dass, obwohl Kinder (und auch deren PädagogInnen) von Sterben, Tod und Trauer betroffen sein können, diesem Thema im schulischen Kontext, wenn überhaupt, allenfalls „im Religionsunterricht“ oder wenn der Tod eines Haustieres bzw. eines Mitschülers oder einer Mitschülerin dies unausweichlich erzwingt, Aufmerksamkeit geschenkt wird. So sei der „Tod in der Pädagogik eher Tabu als Thema“ (ebd.: 6).

Es ist nach Jennessen (2007: 28f.) zudem fraglich, ob der Auftrag, sich in der dritten und vierten Klasse Grundschule im Bundesland Niedersachsen mit der Todesthematik auseinanderzusetzen, umgesetzt wird, da hierzu „keine wissenschaftlichen Untersuchungen vorliegen“ (ebd.: 30). Eine Analyse von österreichischen „Lehrplänen⁶ und

⁴ Unter dem Begriff ‚progrediente Erkrankung‘ ist eine Krankheit, „die zu einem verfrühten Tod führt“, gemeint (Jennessen 2007.: 4).

⁵ Es handelte sich hierbei um „14 Förderschulen mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“ (Jennessen 2007: 5).

⁶ Es muss darauf hingewiesen werden, dass nur diese eine Analyse von österreichischen Lehrplänen hinsichtlich der Thematisierung von Tod und Trauer gefunden werden konnte. Es ist anzunehmen, dass die Thematik

Unterrichtsmaterialien für den Religions- und Biologieunterricht“ der Sekundarstufe I in Bezug auf eine Thematisierung von Tod und Trauer von Brandl (2015) hat jedoch ergeben, dass in den Lehrplänen „für den katholischen sowie für den evangelischen Religionsunterricht ... der Tod nicht so sehr im Fokus steht wie Leid, Sinn oder Schuld“ (ebd.: 90f.). Der Lehrplan für den Biologieunterricht berücksichtigt keinerlei Thematisierung von Tod und Trauer (ebd.: 91). Während die beiden Themenbereiche „in den Schulbüchern für den katholischen sowie für den evangelischen Religionsunterricht ... Aufmerksamkeit geschenkt“ wird, dabei jedoch andere Perspektiven als die der religiösen Sichtweise ausgeblendet werden, ist dies in „Schulbüchern für den Biologieunterricht ... nicht der Fall“ (ebd.). Dazu muss kritisch angemerkt werden, dass bei der genannten Analyse Lehrpläne und Schulbücher anderer Glaubensrichtungen nicht berücksichtigt wurden. Es scheint außerdem nicht sinnvoll zu sein, den Tod nur im Religionsunterricht zu thematisieren, da sich dadurch nach Gebhard (2013: 235) die Tabuisierung des Todes verstärkt.

Auch das Medienservice des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur ([2018]: 2) bemerkt in dem einzigen zur Thematik Sterben, Tod und Trauer zur Verfügung stehenden Medienbegleitheft für zwei für den Schulunterricht empfohlenen Filmen aus dem Jahre 1989⁷, dass die Todesthematik, aufgrund ihrer gesellschaftlichen Tabuisierung, in den letzten Jahren zwar „auch als bedeutendes Thema ... der Bildung erkannt“ wurde, dieses jedoch nur „einen kleinen Platz in den Lehrplänen ein[nehmen würde; Anm. M.O.]“, da allgemein die Themen zur ‚Alltagskompetenz‘ stiefmütterlich behandelt werden“. Der gesellschaftliche „Auftrag des Erlernens von Kulturtechniken und des Vermittelns gesellschaftlicher Normen und Werte“ durch die Schule wird jedoch nicht wahrgenommen, wenn wesentliche Lebens- und

mittlerweile u.a. im geplanten Ethikunterricht vorgesehen sein könnte. Eine entsprechende Analyse würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

⁷ Das Medienservice des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (2010: 16, 83) empfiehlt im Katalog „Bildungsmedien. Aktuell im Angebot 2010“ die beiden Filme „Plötzlich und unerwartet“ und „Die gewisse Zeit“ für die Mittelstufe und Oberstufe für den Psychologie-, Philosophie- sowie Religionsunterricht. Die am 30.10.2018 erfolgte telefonische Anfrage bei der im Begleitheft zur Videokassette genannten Medienstelle (Medienservice Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [2018]: 11), ob es neben dem genannten Medienbegleitheft noch andere entsprechende pädagogische Broschüren zur Todesthematik gäbe, hat ersichtlich gemacht, dass das derzeitige Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung keine weiteren Informationen bereitstellt. Auch die daraufhin erfolgte telefonische Verbindung und Unterredung mit der „Abteilung Schulpsychologie – Bildungsberatung“ des Stadtschulrats in Wien (Stadtschulrat [2018]: 2) hat aufgezeigt, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt zwar zu diversen anderen Themenbereichen Broschüren für PädagogInnen aufliegen, jedoch zum Umgang mit dem Thema Sterben und Tod keine entsprechende Verschriftlichung vorhanden ist. Eine telefonische Rückfrage bei der „Abteilung für pädagogische Angelegenheiten der allgemeinbildenden Pflichtschulen“ (ebd.: 1) am 5.11.2018 offenbarte weiters, „dass von Seiten des Stadtschulrats keine Broschüren bzw. Verschriftlichungen zur Todesthematik für PädagogInnen zur Verfügung stünden“.

Wirklichkeitsbereiche von Kindern ausgegrenzt werden und somit thanatale Themen im Unterricht zu wenig Berücksichtigung finden (Jennessen 2007: 15).

Weiters erscheint die Auseinandersetzung der Bildungswissenschaft mit der Todesthematik marginal. So führte Maywald (2014) im Rahmen seiner Studie „Der pädagogische Umgang mit Sterben, Tod und Trauer. Unterrichtung, Beratung und Begleitung“ eine umfassende Literaturrecherche durch und stellte dabei fest, dass die Thematik „in den verschiedensten Disziplinen wie Psychologie, Medizin, Geschichte, Kulturgeschichte, Volkskunde, Rechtswissenschaft, Theologie, Philosophie oder Soziologie“ zwar ausgiebig behandelt wurde, eine kontinuierliche Auseinandersetzung in der Pädagogik allerdings „erst ab Ende der 1990iger Jahre“ festzustellen ist (ebd.: 11). Außerdem ist, im Gegensatz zum Umgang von Erwachsenen mit Sterben, Tod und Trauer (Jennessen 2007: 1f.), über den Umgang von Kindern mit der genannten Thematik „in der psychologischen, soziologischen und pädagogischen Forschung weit weniger bekannt“ (ebd.: 1), da möglicherweise „die gedankliche Verbindung von Kindern und Tod für Erwachsene äußerst unangenehm ist und unangemessen zu sein scheint“ (ebd.: 2). Weiters handelt es sich bei den „Begriffen Friedhofspädagogik, Death Education, USTT⁸, Trauerberatung und Thanatagogik/Sterbeerziehung“ (Maywald 2014: 12) im Wesentlichen „um als Pädagogik deklarierte Psychologie“ (ebd.: 9). So liegen von Seiten der Pädagogik bisher lediglich „Konzepte, Methoden und Vorschläge mit dementsprechenden Material[ien; Anm. M.O.] und Arbeitsbüchern auf der einen Seite sowie Beratung und Ratgeber auf der anderen Seite“ vor (ebd.: 21). Maywald (ebd.: 13) macht daher darauf aufmerksam, dass die Pädagogik nicht umhinkommen wird, sich den „Zugang zum Thema über die wissenschaftliche Literatur anderer Disziplinen“ zu verschaffen. Außerdem wäre eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit u.a. „in der Kinder- und Jugendliteratur ausgedrückten Erfahrungen“ zum Thema Sterben und Tod erforderlich (ebd.). Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit kann hier ergänzt werden, dass auch die Erforschung der filmstilistischen Darstellung von Tod im Kinder- und/ oder Jugendfilm nicht ausgeblendet werden sollte, zumal der Tod nach Cox, Garrett und Graham (2005: 268) ein bedeutendes Thema in Kindermedien – insbesondere in Disney-Filmen – ist.

Die bisherigen Ausführungen haben veranschaulicht, dass von einer bildungswissenschaftlichen Relevanz, sich mit dem Thema Tod zu beschäftigen, ausgegangen werden kann, weshalb diese Aufgabe nicht weiterhin vorwiegend anderen

⁸ USTT ist die Abkürzung für den Begriff „Unterricht Sterben Trauer Tod“, welcher vom „Würzburger Psychologieprofessor Joachim Wittkowski geprägt“ wurde (Maywald 2014: 41).

Wissenschaftsdisziplinen überlassen werden sollte. Da Kinder ein berechtigtes Interesse am Tod haben (Jennessen 2007: 25), heutzutage jedoch in ihren Kernfamilien in der Regel keine Primärerfahrungen mit dem Sterben sammeln können (Feldmann 2004: 117) und das Thema zudem in pädagogischen Institutionen kaum behandelt wird, erfolgt die Sterbesozialisation überwiegend medial (ebd.: 81). Aus diesem Grund ist die Erforschung von Tod im Kinderfilm aus medienpädagogischer Sicht relevant. Überdies ist eine medienpädagogische Beschäftigung mit der Todesthematik über den Religionsunterricht hinaus anzustreben, da aufgrund „der Differenzierung und Pluralität von Glaubenssystemen, Normen und Werten in der Gesellschaft ... keine universellen Sinndeutungen mehr möglich“ sind (Brockhaus 1999: 145).

1.2 Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage und damit verbundenes methodisches Vorgehen

Der Verlust verbindlicher Traditionen und die damit einhergehende Pluralisierung von Werten und Normen (Jörissen/Marotzki 2009: 16f.) gehen mit zahlreichen modernen bzw. postmodernen Orientierungskrisen einher (ebd.: 10). Im „Konzept einer Strukturalen Medienbildung“ (ebd.: 7) stellen gerade „Medien ... ein wichtiges Orientierungsmittel“ der Postmoderne dar, da sie orientierungsrelevante Informationen über die Welt vermitteln (ebd.: 15). Schließlich bieten Medien, sofern sie einen „Platz in den Lebenswelten der Menschen“ eingenommen haben, Möglichkeiten für „Bildungserfahrungen und -prozesse“ (ebd.: 30). Dabei verfügen besonders komplexe „mediale Formate wie ... der Film“ über ein „hohes reflexives Potenzial“ (ebd.).

Es scheint daher verständlich, dass Jennessen (2007: 32) den Einsatz unterschiedlicher Medien – „je nach Perspektive auf die Thematik“ – für die schulische „Thematisierung thanataler Inhalte ohne unmittelbaren Anlass“ empfiehlt. Auch Maywald zufolge (2014a: 197f.) eignen sich audiovisuelle Medien dafür, um einen gelassenen und reifen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer zu vermitteln. Cox, Garrett und Graham (2005: 279) teilen die Annahme, dass Kinder aufgrund der Todesdarstellungen in Disney's Kinderzeichentrickfilmen mit späteren Todesereignissen besser umgehen können und ein Verständnis dafür entwickeln „what has happened when someone or something dies“. Unrealistische Botschaften über den Tod in Kinder(zeichentrick)filmen könnten außerdem entsprechende todbezogene Gespräche zwischen Erwachsenen und Kindern im schulischen sowie im privaten Kontext initiieren (ebd.).

Da Medien, und somit auch Kinderfilme, Tillmann und Hugger (2014: 31) zufolge mittlerweile, „ein selbstverständlicher Bestandteil der kindlichen Lebens- und Alltagswelt“ sind und die

Sterbesozialisation von Kindern in der Regel medial erfolgt (Feldmann 2004: 81), ist das medienpädagogische Erkenntnisinteresse an der filmstilistischen Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern im Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) und möglicherweise damit verbundener Bildungspotenziale für Kinder gerechtfertigt. Die Forschungsfrage lautet daher folgendermaßen:

Sind aufgrund der filmstilistischen Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern im Kinderfilm ‚Lepel‘ (van de Sande Bakhuyzen 2005) mögliche Bildungspotenziale nach Jörissen und Marotzki (2009: 39f.) für Kinder feststellbar?

Für eine Einschätzung etwaiger Bildungspotenziale anhand der Orientierungsdimensionen Wissens-, Handlungs-, Transzendenz- und Grenzbezug sowie Biographiebezug (ebd.: 31) gilt es jedoch zuerst die Unterfrage, wie die Konfrontation des Jungen Pelle mit dem Tod seiner Eltern im Kinderfilm ‚Lepel‘ filmstilistisch dargestellt wird, zu beantworten.

Hinsichtlich der hierfür erforderlichen methodischen Herangehensweise ist darauf hinzuweisen, dass diese grundsätzlich von der Forschungsfrage und vom Untersuchungsgegenstand abhängig ist. So zeichnet sich die qualitative Forschung u. a. dadurch aus, dass die Methoden an der Komplexität des Gegenstandes zu orientieren sind (Flick 2002: 17), weshalb gegebenenfalls auch filmanalytische Methoden zum Einsatz kommen können (ebd.: 28). Die Feststellung impliziter Bildungspotenziale von Filmen erfordert allerdings „eine Formanalyse ..., die auch ... filmsprachliche Aspekte berücksichtigt“ (Ruge 2015: 83). Nach Jörissen und Marotzki (2009: 41; H.i.O.) sind neben den Inhalten nämlich besonders der „*Form des Mediums*“ Film „eine sozialisatorische Wirkmächtigkeit“ sowie „Reflexionsoptionen“ inhärent. In der „*strukturalen Medienbildung*“ wird daher auf den strukturalen bzw. neoformalistischen Ansatz (ebd.: 41; H.i.O.) – sprich auf die neoformalistische Filmanalyse nach Bordwell und Thompson (2008) – zurückgegriffen (Jörissen/Marotzki 2009: 42). Bei dieser Methode geht es darum, „anhand der formalen Eigenschaften⁹ eines Films zu rekonstruieren, wie es dem Zuschauer gelingt, Sinn (Meaning) aus dem auf der Leinwand Gesehenen zu generieren“ (Ruge 2015: 86 sowie Ruge/Könitz 2014: 134). Dies ist damit zu begründen, dass die jeweiligen „Narrationen oder Bedeutungszusammenhänge“ an filmsprachliche Elemente gebunden sind (Ruge/Könitz 2014: 134). Erst dann können in einem nachfolgenden Schritt mögliche Bildungspotenziale nach Jörissen und Marotzki (2009: 39f.)

⁹ Es handelt sich dabei um filmsprachliche Elemente, welche sich den Bereichen „*Mise-en-Scene*“, „*Kinematographie*“, „*Montage (Schnitt)*“ oder „*Ton und Musik*“ zuordnen lassen (Jörissen/Marotzki 2009: 43).

eingeschätzt werden. In der vorliegenden Arbeit wird die in den jeweiligen Filmsequenzen des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) thematisch werdende filmstilistische Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern als Einzelfall betrachtet, aus welchem mit Hilfe der neoformalistischen Filmanalyse der im Film gemeinte Sinn rekonstruiert und so eine Theorie erzeugt werden soll, um dann in weiterer Folge etwaige Bildungspotenziale feststellen zu können.

1.3 Begründung für die Auswahl des Datenmaterials

Die Auswahl des für das Forschungsvorhaben gewählten Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) ist u. a. damit zu begründen, dass dieser von der FSK¹⁰ „ohne Altersbeschränkung“ freigegeben wurde sowie inhaltlich keinerlei religiöse Aspekte im Film thematisch werden. Aufgrund der religiös neutralen Gestaltung des Films und indem dieser auch für jüngere Kinder, die sich noch nicht im schulpflichtigen Alter befinden, zugelassen wurde, kann angenommen werden, dass einem breiteren Publikum eine reflexive Auseinandersetzung mit der in diesem Kinderfilm behandelten Todesthematik ermöglicht werden könnte.

Im genannten Kinderfilm wird dem 7-jährigen Jungen ‚Löffel‘, dessen richtiger Name eigentlich ‚Pelle‘ lautet, die Information über den Tod seiner Eltern von Seiten der Erwachsenen vorenthalten, bis er schließlich durch seine Freundin, der 13-jährigen ‚Pleun‘, mit der Tatsache, dass seine Eltern nicht mehr leben, konfrontiert wird (van de Sande Bakhuyzen 2005). So wird in einigen Schlüsselsequenzen des Films einerseits die eingangs beschriebene Problematik der gesellschaftlichen Tabuisierung des Todes durch Erwachsene, andererseits aber auch die ‚Pelle‘ letztlich aus den Besitzansprüchen einer kriminellen Frau, die sich als seine Großmutter ausgibt, befreiende Konfrontation mit dem Tod thematisiert. Dieser hier im Film dargestellte ambivalente Umgang mit dem Tod könnte irritierend sein und Reflexionsprozesse anstoßen. Zudem wird im Neoformalismus davon ausgegangen, dass eine komplexe Herausforderung der Wahrnehmung und damit verbundene Erneuerung von Gedanken sowohl durch „spielerisch unterhaltende Filme“ als auch durch „solche, die sich mit ernsthaften und schwierigen Themen auseinandersetzen“ hervorgerufen werden kann (Thompson 1995: 29). Der für dieses Forschungsvorhaben ausgewählte Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) weist

¹⁰ FSK ist die Abkürzung für „**Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft**“ (Kurwinkel/Schmerheim 2013: 291; H.i.O.). Es handelt sich dabei um ein kommissionelles Prüfungsorgan, welches „öffentlich zugängliche Filme“ hinsichtlich deren „Eignung für Kinder und Jugendliche“ anhand der Alterskategorien „ab 0, 6, 12, 16 und 18 Jahren“ freigibt (ebd.).

beide der beschriebenen Merkmale auf, weshalb dieser etwaige Bildungspotenziale nach Jörissen und Marotzki (2009: 39f.) beinhalten könnte. Die Auswahl des Films kann somit auch mit dem in dieser Arbeit für die methodische Vorgangsweise herangezogenen neoformalistischen Ansatz begründet werden.

1.4 Aufbau der Arbeit

Jennessen (2007: 7) nimmt an, dass die Hauptursache, warum viele Erwachsene Gespräche über den Tod mit Kindern meiden, auf „die gesellschaftliche Tabuisierung thanataler Themen“ zurückzuführen sei. Neben der im Subkapitel 2.1 vorgenommenen Begriffsbestimmung von Tod sind daher die theoretischen Vorüberlegungen im Subkapitel 2.2 vor allem einer historischen sowie soziologischen Perspektive auf den gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod gewidmet. Einerseits kann so nachvollzogen werden, in welchen Bereichen es möglicherweise zu einer gesellschaftlichen Tabuisierung von Tod gekommen ist und andererseits wird nach Maywald (2014: 21) durch die historische Betrachtung die „Notwendigkeit von Pädagogik auf dem Gebiet“ ersichtlich. Da ein Film immer auch ein Symptom einer gesellschaftlichen Tendenz widerspiegelt (Thompson 1995: 33), könnten bestimmte Aspekte des theoretischen Hintergrunds zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod im Subkapitel 2.2 für die Diskussion der Ergebnisse der Filmanalyse im fünften Kapitel von Bedeutung sein.

Da sich diese Arbeit auf etwaige Bildungspotenziale für Kinder, die in der filmstilistischen Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern im Kinderrealfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) liegen könnten, bezieht, wird im Subkapitel 2.3.1 die Entwicklung des kindlichen Todeskonzepts näher erläutert. Weiters wird im Subkapitel 2.3.2 auf den auf Kinder bezogenen Umgang mit der Todesthematik durch pädagogisch Handelnde und auf die Notwendigkeit einer sachlichen Aufklärung von Kindern näher eingegangen.

Im Subkapitel 2.4.1 findet eine Auseinandersetzung mit der Problematik des Begriffes ‚Kinderfilm‘ statt, um so eine für diese Arbeit mögliche Begriffsbestimmung feststellen zu können. Das Subkapitel 2.4.2 wird der Präsentation des gegenwärtigen Forschungsstands zur Darstellung von Tod im Kinderfilm gewidmet.

Im Kapitel 3 wird die methodische Vorgangsweise der beiden zur Beantwortung der Forschungsfrage notwendigen Schritte – die neoformalistisch orientierte Filmanalyse nach Bordwell und Thompson (2008) sowie die, auf der „*strukturellen Medienbildung*“ nach Jörissen

und Marotzki (2009: 41; H.i.O.) basierende, weitere Einschätzung etwaiger Bildungspotenziale anhand der Orientierungsdimensionen Wissens-, Handlungs-, Transzendenz- und Grenzbezug sowie Biographiebezug (ebd.: 31) – näher erläutert. Das Kapitel schließt mit einer Reflexion der genannten Filmanalysemethode.

Im Kapitel 4 erfolgt eine Präsentation der Ergebnisse der neoformalistisch orientierten Filmanalyse. Hierzu wird in den Subkapiteln 4.1 bis 4.4 auf Basis der vier im Sequenzprotokoll näher beschriebenen Filmsequenzen¹¹ des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) eine mögliche Lesart entwickelt, die sich an der filmstilistischen Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern orientiert. Die hieraus entstandenen Ergebnisse werden im Subkapitel 5.1 gebündelt und – zwecks Gewährleistung eines steigenden Abstraktionsgrades der zu entwickelnden Theorie (Ruge/Könitz 2014: 142) – mit theoretischen Überlegungen des zweiten Kapitels in Bezug gesetzt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden schließlich im Subkapitel 5.2 mögliche Bildungspotenziale anhand der bereits genannten Orientierungsdimensionen nach Jörisen und Marotzki (2009: 31) diskutiert. Die Arbeit endet mit abschließenden Bemerkungen und einem Ausblick.

2. Theoretische Vorüberlegungen und Begriffsklärungen

Das zweite Kapitel beinhaltet die theoretischen Vorüberlegungen zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod, zur Entwicklung des Todeskonzepts von Kindern und zu dem auf Kinder bezogenen Umgang mit der Todesthematik pädagogisch Handelnder. Weiters findet darin eine Auseinandersetzung mit wesentlichen auf die Forschungsfrage bezogenen Begriffen statt, um eine Begründung für die in dieser Arbeit jeweils zur Anwendung gebrachten Begriffsbestimmungen möglich zu machen. Schließlich wird der Forschungsstand zur Darstellung von Tod im Kinderfilm präsentiert, um die Forschungslücke, die durch das Forschungsvorhaben dieser Arbeit gefüllt wird, aufzuzeigen.

¹¹ Im sich im Anhang dieser Arbeit befindlichen Sequenzprotokoll wurden im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser all jene Filmsequenzen des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005), in denen die Konfrontation des Jungen Lepel mit dem Tod seiner Eltern hör- oder sichtbar wurde, anhand folgender vier, dem Film Style zuordenbarer Bereiche beschrieben: „mise-en-scene“, „cinematography“, „editing“ and „sound“ (Bordwell/Thompson 2008: 111).

2.1 Begriffsbestimmung von Tod

Aus medizinischer Sicht bezeichnet der Begriff „Tod“ den „Zustand eines Organismus nach dem irreversiblen Ausfall der Lebensfunktionen“ (Brockhaus 1999: 139). Der biologische Tod ist somit durch einen „Tod aller Organsysteme“ gekennzeichnet (Reuter 2004: 2129). Konkret ist damit das Aufhören des Atem-, Herz-, Kreislauf- und Zentralnervensystems gemeint (ebd.). Es ist allerdings zu beachten, dass bei einem klinischen Tod, der durch einen „Stillstand von Atmung und Herz-Kreislaufsystem“ gekennzeichnet ist, noch Wiederbelebungsmaßnahmen möglich sind (ebd.). Beim sogenannten zerebralen Tod, bei welchem ein „Ausfall der Großhirnrinde und der kognitiven Funktionen“ eintritt, können Menschen aufgrund der weiterhin aktiven „Zentren im Hirnstamm ... u. U. jahrelang im Koma liegen“ (Reuter 2004: 2129). Sichere Todeszeichen sind „Totenflecken, Totenstarre und Leichenzersetzung/Fäulnis“ (ebd.).

Aufgrund des Alterungsprozesses von Lebewesen ist der Tod „genetisch programmiert“ (Brockhaus 1999: 139). Im Gegensatz zu anderen Lebewesen verfügt der Mensch allerdings über ein „Bewusstsein seiner eigenen Sterblichkeit“, weshalb es auch metaphysische Erklärungen für den Tod und das Leben gibt (ebd.: 140), auf die im Hinblick auf den zu analysierenden religiös-neutralen Kinderfilm jedoch nicht näher eingegangen wird.

Hahn (1968: 95) hat in seinem Versuch eine soziologische Begriffsbestimmung für den Tod zu formulieren, diesen aus der Sicht der Überlebenden „als den totalen, irreparablen und dauernden Abbruch jeglicher aktueller wechselseitiger Beziehungen zu einem Menschen (dem Verstorbenen)“ beschrieben. Dabei unterscheidet Hahn (ebd.) allerdings zwischen zwei Todesarten: Beim physiologischen Tod bleibt „in der Regel der leblose Leib des Verstorbenen übrig...“, weshalb es zwar zu einem Abbruch der wechselseitigen sozialen Beziehungen kommt (ebd.), dieser jedoch nicht total ist (ebd.: 98). Bei einem (sozial) verursachten Tod, wie z. B. infolge des Verkaufs einer Person in die Sklaverei, nehmen die „Überlebenden“ die Trennung als dauerhaft und total war (ebd.: 95).

Der Verlust eines Mitglieds einer gemeinschaftlich organisierten Gruppe, in welcher „Beziehungen ... nicht auf bestimmten Leistungen oder Fähigkeiten“ basieren, sondern von starken Emotionen füreinander gekennzeichnet sind, ist mit einer tiefen emotionalen und kognitiven Erschütterung der Hinterbliebenen und einem längerfristigen Anpassungsprozess an die neue Situation verbunden (ebd.: 97). Im Falle eines physischen Todes wird die gemeinschaftlich organisierte Gruppe den Leichnam auf eine bestimmte, der gesellschaftlichen Konvention entsprechenden Art, z. B. in Form von Riten, bestatten (ebd.: 98ff.). Der bzw. die

Verstorbene hat allerdings auch noch nach seinem bzw. ihrem Tode eine Bedeutung für die Hinterbliebenen (ebd.: 102). Hingegen geht in gesellschaftlich orientierten Gruppen (ebd.: 98), in welchen „funktional spezifische und affektiv neutrale Beziehungen“ typisch sind (ebd.: 96), der Verlust eines Mitglieds mit dem Ersatz einer neuen Person mit denselben Kenntnissen sowie ohne emotionale Erschütterung der hinterbliebenen Gruppenmitglieder einher (ebd.: 98). Die Beseitigung des Leichnams ist dann primär von hygienischen Gesichtspunkten motiviert und erfolgt umgehend (ebd.).

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht erfordert die Tatsache der Endlichkeit des Menschen nach Schleiermacher (1959: 41) eine „Theorie der Erziehung“. So ist die „Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere“ ein „Teil der sittlichen Aufgabe, also ein rein ethischer Gegenstand“, da sonst „jede folgende Generation ... von vorn anfangen müsste“ und eine kontinuierliche „Entwicklung des Menschengeschlechts“ nicht mehr möglich wäre. Nach Gudjons (1996: 10) ist das Wissen über die Sterblichkeit nicht angeboren, sondern muss dem Menschen „von seiner Kultur vermittelt“ werden, um es „positiv für ein gutes Leben ... nutzen“ zu können. „Dazu gehört die Erfahrung ... mit dem Tod“, die Heranwachsenden nicht vorenthalten werden sollte (ebd.). In der „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“ von Tremml (1987) wird in Bezug auf die prämortale Pädagogik bemerkt, dass die Vorbereitung auf den jeweiligen Umgang und die jeweilige Deutung vom Ende des individuellen Lebens in jeder Kultur durch ein kollektives Erziehungsmuster stattfindet (ebd.: 124). Seit der Moderne sei allerdings eine „Verdrängung des Todes“ in Form einer „Unfähigkeit ..., sich mit dem Tod zu arrangieren, ihn als etwas Natürliches zu akzeptieren“ kennzeichnend (ebd.). Die Pädagogik hat sich in der Moderne insofern an der „Verdrängung des Todes beteiligt“ (ebd.: 126), als sie „ihr Interesse auf die Ontogenese¹² und innerhalb dieser auf die Kindheit (und Jugend)“ reduziert hat (ebd.: 127). Es muss hierzu allerdings kritisch bemerkt werden, dass sich das Interesse der Bildungswissenschaft mittlerweile auf sämtliche Lebensalter erstreckt.¹³ Dennoch hat sich die Pädagogik der Todesthematik im deutschsprachigen Raum „erst ab Ende der 1990er Jahre kontinuierlich dem Thema angenommen“ (Maywald 2014: 11).

In dieser Arbeit wird im Hinblick auf die Fragestellung, die sich auf die Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern bezieht, auf die bildungswissenschaftliche Sichtweise auf den Tod, welche die Notwendigkeit der Weitergabe nicht angeborenen Wissens

¹² Unter dem Begriff „Ontogenese“ ist die „Entwicklung eines Individuums“ bzw. die „Individualgeschichte“ zu verstehen (Tremml 1987: 158).

¹³ So ist gegenwärtig am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien beispielsweise im Masterstudium u.a. die alternative Schwerpunktsetzung „Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter“ vorgesehen (Curriculum Masterstudium [2018]: 2f.).

der älteren Generation an die jüngere Generation mit sich bringt (Schleiermacher 1959: 51 und Gudjons 1996: 10), zurückgegriffen. Wenngleich die Erwachsenen im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) Löffel hinsichtlich des Todes seiner Eltern aus unterschiedlichen Gründen belügen, wird die Aufgabe bzw. Verantwortung der Konfrontation des Jungen mit der Tatsache, dass seine Eltern nicht mehr leben, von seiner älteren Freundin Pleun wahrgenommen.

2.2 Der gesellschaftliche Umgang mit dem Tod

In diesem Kapitel wird – mit Einschränkung auf das Abendland¹⁴ – dem gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod aus historischer sowie soziologischer Sicht nachgegangen, um nachvollziehen zu können, in welchen Bereichen es gegenwärtig möglicherweise zu einer gesellschaftlichen Tabuisierung von Tod gekommen ist. Da ein Film immer auch ein Symptom einer gesellschaftlichen Tendenz widerspiegelt (Thompson 1995: 33), könnten bestimmte Aspekte des theoretischen Hintergrunds zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod für die Diskussion der Ergebnisse der Filmanalyse im fünften Kapitel von Bedeutung sein. Außerdem macht die historische Betrachtung nach Maywald (2014: 21) die „Notwendigkeit von Pädagogik auf dem Gebiet“ ersichtlich.

Die soziologische Perspektive bezieht sich nur auf die Gegenwart, da sich die Thanatosozologie erst seit den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts explizit mit der Thematik beschäftigt (Feldmann 2004: 15). Des Weiteren wird auf die besondere Rolle der Medien näher eingegangen, da die Sterbesozialisation von Kindern heutzutage überwiegend medial erfolgt (Feldmann 2004: 75).

2.2.1 Historische Perspektive auf den gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod

Im Folgenden wird ein historischer Abriss über den Wandel der scheinbar „so natürlich und selbstverständlich vorkommenden Haltungen und Einstellungen zum Tod“ (Maywald 2014: 45) gegeben, um eine gegenwärtige Tabuisierung des Todes nachvollziehen und wissenschaftlich darstellen zu können. Dazu wird hauptsächlich auf die, in diesem Forschungsbereich oft zitierte (beispielsweise von Winau (1984), Mischke (1996), Freese (2001) und Feldmann (2004)) und umfassende Monografie „Geschichte des Todes“ von Philippe Ariès (1999), die auf den „Studien zur Geschichte des Todes im Abendland“ (Ariès 1982) basiert, zurückgegriffen. Zur

¹⁴ Ein interkultureller Vergleich würde den Rahmen dieser Arbeit bei weitem überschreiten.

Vervollständigung einiger Aspekte werden weitere AutorInnen, wie beispielsweise Maywald (2014), der die fünf geschichtlichen Phasen des Todes nach Ariès (1982) im Hinblick auf deren Bedeutung für die Pädagogik interpretiert (Maywald 2014: 45) und eine 6. Phase hinzugefügt hat (ebd.: 47), oder Winau (1984: 25), der den „Aspekt der Verfügbarkeit des Todes“ zur Ergänzung der fünften Phase nach Ariès (1999: 713-770) beitragen konnte, herangezogen.

Ariès (1999: 2) hat die „Geschichte der Einstellungen des Menschen zum Tod und zum Sterben“ in fünf Phasen unterteilt und jeweils anhand folgender vier Parameter bzw. ‚psychologischer Grundelemente‘ analysiert (ebd.: 774):

- 1.) Das Bewusstsein des Menschen von sich selbst.
- 2.) Die Verteidigung der Gesellschaft gegen die wilde Natur.
- 3.) Der Glaube an ein Leben nach dem Tode.
- 4.) Der Glaube an die Existenz des Bösen.

Für die Ausarbeitung der nachfolgend erläuterten Phasen bzw. „Modelle des Todes“ (Ariès 1999: 774), die sich im Hinblick auf ihre Entstehung zeitlich einordnen lassen, wurden in „zwanzigjähriger Forschungsarbeit ... eine Fülle archäologischer, literarischer und liturgischer Quellen gesichtet, Sterberiten und Bestattungsbräuche untersucht, die Geschichte der großen städtischen Friedhöfe studiert und zahlreiche Testamente durchforscht“ (ebd.: 2). Ariès ist in methodischer Hinsicht ein Vorreiter der Mentalitätsgeschichte, da er zusätzlich auch quantitative Erhebungen für seine Analyse herangezogen hat (Winau 1984: 16). Bei dieser Art von Forschung besteht „die Notwendigkeit, in sehr langen Zeiträumen zu denken, die weit über die übliche Chronologie der Geschichte hinausgehen“, da sich „Einstellungen zum Tod ... nicht oder nur höchst selten schlagartig“ ändern (ebd.). Aus diesem Grund verlaufen die Merkmale der jeweiligen Phasen „in Wirklichkeit ... neben- und übereinander“ (Maywald 2014: 77). Weiters ist zu beachten, dass sich am Land „zum Teil noch bis in die Gegenwart hinein Traditionen und Ansichten gehalten [haben, Anm. M.O.], die anderswo längst ‚ausgestorben‘ sind“ (ebd.).

Nach Ariès (1999: 13–120) kann die erste Phase des ‚gezähmten Todes‘ mit Beginn im frühen Mittelalter folgendermaßen beschrieben werden:

Im frühen Mittelalter bzw. vermutlich schon in der Urzeit (ebd.: 13) hat sich das Bild des Todes als „eine Prüfung der Gesellschaft, die sich verpflichtet fühlte, die Kontinuität der Gattung aufrechtzuerhalten“ (ebd.: 775), etabliert. Der Begriff ‚gezähmter Tod‘ meint, dass der Tod für die Menschen in dieser Phase „nah und vertraut und zugleich abgeschwächt und kaum fühlbar“ war (ebd.: 42). Er wurde von Kindheit an jederzeit erwartet (ebd.: 745), als natürlicher Teil des

Lebens und kollektiv zu tragendes Schicksal betrachtet sowie ohne Furcht oder Widerstand angenommen (Winau 1984: 21f.)¹⁵. Dem Tod wurde sogar mit Freude entgegengesehen, da er Zugang zum ewigen Leben versprach (Ariès 1999: 23). Diese Einstellung gegenüber dem Tod hat sich teilweise über das Mittelalter hinaus und mancherorts sogar bis ins 20. Jahrhundert hinein erhalten (ebd.: 13).

Innerhalb der Städte (Winau 1984: 18) gab es oftmals Massengräber, in welchen vor allem arme Menschen, „die die erhöhten Gebühren der Bestattung in der Kirche oder unter den Beinhäusern nicht bezahlen konnten“, begraben wurden (Ariès 1999: 76).¹⁶ Somit ist aus „der strikten Trennung der Antike ... eine Koexistenz von Lebenden und Toten geworden“ (ebd.).

Entscheidend war, dass der Tod vorausgeahnt wurde (ebd.: 14), so dass die Frist, die einem noch zum Leben blieb, selbst ermessen werden konnte und entsprechende letzte Anweisungen und Verfügungen gegeben werden konnten (ebd.: 17). Der plötzlich eintretende Tod galt daher als „schimpflich und beschämend“ und wurde sogar als „Fluch“ sowie „Zorn Gottes“ gedeutet (ebd.: 20). Das Sterben wurde nämlich „von einem durch Brauch und Herkommen geregelten, verbindlich beschriebenen Ritual bestimmt“ (ebd.: 14). Bei der vom Sterbenden eingeleiteten Zeremonie waren nicht nur die Familie, „sondern auch Freunde, Nachbarn und schließlich auch Fremde, die dem Priester auf seinem Gang zum Sterbenden begegneten und ihm folgten“ zugegen (Winau 1984: 19).

Auch die Trauer wurde in ritualisierter Form ausgelebt, um „den Tod an der Wiederkehr zu hindern“ und eine weitere Schwächung der Gemeinschaft abzuwenden (Ariès 1999: 745). Zur Stärkung des Gruppenzusammenhalts wurde daher bewusst Zeit in Trauerbesuche und Beisetzungszeremonien investiert (ebd.).

Die ‚pädagogische Arbeit‘ im Bereich Sterben, Tod und Trauer wurde in der Phase des *gezähmten Todes* von der Gemeinschaft geleistet, indem das „Wissen um das Thema und der Umgang damit informell von Generation zu Generation weitergegeben“ wurde (Maywald 2014: 78).

Nach Ariès (1999: 121–375) kann die zweite Phase des ‚*eigenen Todes*‘ mit Beginn vor dem 11. Jahrhundert folgendermaßen beschrieben werden:

Das als individuell wahrgenommene Schicksal des ‚*eigenen Todes*‘ (ebd.: 777; H.i.O.) hat noch „vor dem 11. Jahrhundert“ (ebd.: 777f.) in der abgeschlossenen „Welt der Mönche und

¹⁵ Überdies führten die „hohe Sterblichkeit bei Kindern, ... Epidemien, kriegerische Ereignisse und öffentliche Hinrichtungen ... dazu, eine fatalistische Haltung gegenüber dem Tod einzunehmen“ (Mischke 1996: 31).

¹⁶ Die Bestattung der Toten innerhalb von Kirchen wurde 563 n. Chr. wieder verboten, wodurch die im frühen „Mittelalter übliche Sitte der Beisetzung um die Kirche herum“ ihren Anfang genommen hat (Freese 2001: 37).

Kanoniker“ seinen Ursprung genommen (ebd.: 778). Ausschlaggebend hierfür war das Aufkommen eines Bewusstseins der eigenen Individualität und Identität (ebd.: 778). Vom 11. bis 17. Jahrhundert griff „die Vorstellung einer unsterblichen Seele als Sitz des Individuums ... immer mehr um sich“ (ebd.: 779). Das Bild des *eigenen Todes* sollte noch „bis ins 18. Jahrhundert hinein“ andauern (ebd.: 781) und existiert „im Sinne des Todes als Individuum ... [auch noch, Anm. M. O.] heute“ (Maywald 2014: 78).

Die Ober- und darauffolgend auch die Mittelschicht bevorzugte daher wieder individuelle Gräber (Winau 1984: 20), um u.a. in Form von Grabinschriften und Bildnissen (Ariès 1999: 332) die „eigene Identität im Tode ... [zu; Anm. M.O.] bekräftigen“ (ebd.: 278). So wurden die „Beerdigungen der Reichen ... immer prunkvoller“ (Mischke 1996: 54) und ihre Gräber zu „gedächtnisstiftenden Monumenten“ (Ariès 1999: 374).

Der Ausdruck von Trauer und Verzweiflung über den Tod eines nahestehenden Menschen sollte hingegen möglichst vermieden werden (Mischke 1996: 54).

Im 11. Jahrhundert wurde das Jüngste Gericht noch mit der Taufe in Verbindung gebracht (Ariès 1999: 126), weshalb es ausreichte, getauft worden zu sein, um sich „der Auferstehung und des ewigen Heils“ gewiss sein zu können (ebd.: 127). Ab dem 12. Jahrhundert war das Jüngste Gericht (ebd.: 128) jedoch an dem „Akt der Rechtsprechung“, der über den jenseitigen Aufenthaltsort der Seele im Himmel oder in der Hölle entscheiden sollte (ebd.: 129), gebunden. Diese Vorstellung setzte sich bis ins 13. Jahrhundert in der Bevölkerung durch (ebd.: 130). Damit einhergehend wurde auch die Biografie und Lebensführung der Menschen wichtiger, da ja nach dem physischen Tod jeder „Augenblick des Lebens ... im Beisein aller Mächte des Himmels und der Hölle“ erwogen wurde (ebd.: 132). Die „Gewißheit der eigenen Auferstehung“ als letzter Akt des eigenen Lebens setzte sich schließlich im 14. und 15. Jahrhundert durch (ebd.: 137). Es existierte nun der Glaube, dass der Tod nur dem im Sterben liegenden Menschen sichtbar sei (Ariès 1999: 138), sich die guten und bösen Mächte neben sein Haupt gesellen und ihm eine letzte Prüfung, von deren Ausgang die endgültige Bilanz über die Lebensführung und damit sein Seelenheil abhing, auferlegen würden (ebd.: 139f.). Der Mensch hatte nun selbst die Funktion des Richters inne, da er im Augenblick des Todes die Macht (aber auch das Risiko) hatte, entweder „mit Hilfe seines Schutzengels und seiner Fürsprecher zu siegen ... oder den Einflüsterungen der Teufel nachzugeben“ und zu verlieren (ebd.: 140). Diese Vorstellung sowie die zu dieser Zeit üblichen, öffentlich zur Schau gestellten, Darstellungen „der zu erwartenden Höllenqualen“¹⁷ lösten bei ganzen Bevölkerungsschichten

¹⁷ Im 15. Jahrhundert versuchten die Bettelmönche (Ariès 1999: 161) mit Hilfe von Darstellungen über die

enorme todbezogene Ängste aus (ebd.: 141). Die Menschen wünschten sich daher den plötzlichen bzw. unerwarteten Tod und verloren somit ihre bisherige Vertrautheit mit der Endlichkeit (ebd.: 160f.).

Damit einhergehend kam es zu zwei bedeutsamen Veränderungen, die sich bis heute erhalten haben (Ariès 1999: 781): Die „Verhüllung des Leichnams und der ... Brauch des Testaments“ (ebd.). So musste das Gesicht der Verstorbenen plötzlich verhüllt werden, um die dadurch aufkommende Angst bei den Hinterbliebenen möglichst zu verhindern (ebd.: 780) und „die alte Vertrautheit mit dem Tod“ wiederherzustellen (ebd.: 781). Weiters wurde die mit dem Tod verbundene „Trennung von Hab und Gut“ (ebd.: 179) ab dem 12. Jahrhundert von der Kirche verbindlich, in Form eines zu verfassenden Testaments, durchgesetzt (ebd.: 243).¹⁸ Dabei beanspruchte sie allerdings zehn Prozent des Erbes und garantierte im Gegenzug die für das Seelenheil notwendige Beisetzung in der Kirche oder am Friedhof (ebd.).¹⁹ Das Testament musste schriftlich vorliegen und ein Glaubens- sowie Sündenbekenntnis enthalten (ebd.).

In der Phase des *eigenen Todes* wurde das „allgemeine Wissen und der Umgang mit Sterben, Tod und Trauer“ generationsübergreifend weitergegeben (Maywald 2014: 79). Fragen oder Unsicherheiten bezüglich der richtigen Lebensführung machten erstmals „pädagogische Arbeit“ erforderlich (ebd.: 78), wurden jedoch durch kirchliche Seelsorge und den „religiös geprägten Dialog der Menschen untereinander“ beantwortet (ebd.: 79).

Nach Ariès (1999: 380–517) kann die dritte Phase des *langen und nahen Todes* mit Beginn in der Neuzeit folgendermaßen beschrieben werden:

Die Phase des *langen und nahen Todes* lässt sich am besten dadurch beschreiben, dass sich der Tod nun auf die gesamte „Dauer des Lebens verteilt und in ein melancholisches Gefühl der Kürze dieses Lebens aufgelöst hatte“ (ebd.: 451). So begannen die Menschen im 14. Jahrhundert ihrem Tod „mit Zurückhaltung entgegenzusehen“ (ebd.: 403) und das „Modell des guten Todes“ zu praktizieren (ebd.: 397). Da sie sich nicht mehr sicher sein konnten, ob ihre Seele den Weg ins Paradies oder in die Verdammnis gehen würde (Maywald 2014: 79), waren sie dazu aufgerufen, sich mittels ihrer Vernunft vom irdischen Dasein zu lösen (Ariès 1999: 385). Die „Meditation über den Tod“, sich also die „Vergänglichkeit der irdischen Dinge“ bewusst zu machen, stand daher „im Mittelpunkt der Lebensgestaltung“ (ebd.: 386) und wurde

„Schrecknisse der Verwesung ... die laizistischen ... Massen in den Städten“ zu bekehren (ebd.: 160).

¹⁸ Dies ist damit zu begründen, dass zu dieser Zeit eine große Freude am Leben und an Besitztümern vorherrschte (Ariès 1999: 179).

¹⁹ Viele wohlbegüterte Menschen dieser Zeit schenkten ihre Reichtümer fast zur Gänze der Kirche oder religiösen Orden, da sie so z.B. Gebete und Messen zur Sicherstellung ihres Seelenheils oder sogar ein Grab in einer Kirche beanspruchen konnten (Ariès 1999: 245ff.). Das Testament war daher in dieser Phase ein „Versicherungsvertrag“ zwischen „Individuum und Gott“ (ebd.: 245).

noch bis ins 18. Jahrhundert hinein praktiziert (ebd.: 398).²⁰ Mit Beginn des 18. Jahrhunderts war allerdings bereits ein „Übergang von der Vergänglichkeit zum Nichts“ feststellbar (ebd.: 436).

Weiters galt die Mäßigung als „Kardinaltugend, die die gesamte Lebensführung“ prägte (ebd.: 395f.). In Testamenten wurden daher ab dem 17. Jahrhundert häufig schlichte Begräbnisse (ebd.: 412) sowie einfache Gräber auf dem Friedhof als Ausdruck der Demut gewünscht (ebd.: 431).

Die Trauer spielte „in den oberen Schichten und in den Städten, nicht mehr ... die Rolle der Affektentlastung“ (ebd.: 418), sondern wurde nun streng ritualisiert und war von einer Kühle und Gefühllosigkeit gekennzeichnet (ebd.: 416ff).²¹ Als Ausgleich dafür machte sich ein Gefühl der Melancholie im Alltag der Menschen bemerkbar (ebd.: 418).

Darüber hinaus traten Ärzte an die Stelle der Geistlichen und wurden zu den „besten Medien der allgemeinen Glaubensvorstellungen“ (ebd.). Der Grund hierfür mag darin liegen, dass sie tote Körper ihren wissenschaftlichen Untersuchungen unterzogen (ebd.: 452).²² In dieser Phase war es aber nicht nur für Ärzte, Chirurgen, Philosophen, Maler und Bildhauer, sondern für jeden kultivierten Menschen von großem Interesse, Kenntnisse über die Anatomie des Körpers zu erlangen (Ariès 1999: 465f.). So mussten die Friedhöfe gegen Ende des 18. Jahrhunderts schließlich überwacht werden, da aufgrund der beliebten privaten Sektionen viele Leichen geraubt wurden (ebd.: 470f.).

Des Weiteren etablierte sich eine Faszination und Neugierde für den Tod in Verbindung mit der Sexualität (ebd.: 781f.). Beispielsweise lösten Gewaltdarstellungen ab dem 16. Jahrhundert bei vielen Menschen eine sexuelle Erregung aus (ebd.: 472 - 475). Dieser sogenannte Sadismus wurde im 18. und 19. Jahrhundert „eingestanden und problematisiert“ (ebd.: 472). Im 18. Jahrhundert wurde überdies die sogenannte Nekrophilie thematisiert (ebd.: 477). Der Tod wurde wieder wild und gefürchtet (ebd.: 781), da das gesellschaftliche „Verteidigungssystem“ die „Heftigkeit der Liebe“ durch Verbote und „die Aggressivität des Todes“ durch

²⁰ So waren ab dem 15. Jahrhundert die sogenannten „*vanités*“ (d.h. Nichtigkeiten) in Form von „Bildern und Gegenständen ...“, die den Gedanken an das Verfliegen der Zeit, an die Trugbilder der Welt“ (Ariès 1999: 386) aber auch an den Tod eingaben, sehr beliebt (ebd.: 419).

²¹ So war etwa der „Ausdruck des Schmerzes am Totenbett ... nicht gestattet“ (Ariès 1999: 417) und nach der vorgeschriebenen kurzen Trauerzeit wurden Trauerbekundungen nicht mehr geduldet (ebd.: 418). Menschen, die dennoch betrübt waren und daher nicht sofort wieder heiraten konnten, mussten sich in die Anonymität eines Klosters, wo sie niemand kannte, zurückziehen (ebd.: 419f.).

²² Der Glaube an „einen Restbestand von Leben in ... toten Körpern“ (Ariès 1999: 457) bzw. an das „Empfindungsvermögen des Leichnams“ führte dazu, dass Leichname zur Herstellung von angeblich „sehr wirksamen Heilmitteln“ benutzt wurden (ebd.: 456).

Ritualisierung nicht mehr so gut abschwächen konnte, wie noch in der Phase des *gezähmten Todes* (ebd.: 501f.).

Weiters waren die Menschen im 17. und 18. Jahrhundert - trotz großer technischer Fortschritte - mit der ersten „großen Angst vor dem Tode“, der Angst lebendig begraben zu werden, konfrontiert (ebd.: 782f.). Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurden die ersten Leichenhäuser, in welchen „die Leichen unter Aufsicht bis zum Beginn der Verwesung“ verblieben, errichtet, da sich die Mediziner zu jener Zeit noch weigerten, den Tod festzustellen (ebd.: 510).

Gegen Ende der Phase des *langen und nahen Todes* kam die Pädagogik im Bereich Sterben, Tod und Trauer erstmals explizit für kurze Zeit zum Einsatz. Die Unsicherheit, „ob der eigene lange Lebensweg wirklich zur Erlösung führen würde“ (Maywald 2014: 79), eröffnete bereits ab dem 16. Jahrhundert den Markt für sogenannte „Tugendratgeber ...“, die den gesamten Lebenslauf durch die Kardinaltugend der Mäßigung auf das gewünschte Ziel hinzusteuern versprachen“ (ebd.: 79f.). Ab dem 18. Jahrhundert verlor der christliche Glaube mit dem Aufschwung der Wissenschaften und der Angst vor dem Scheintod jedoch immer mehr an Bedeutung (ebd.). Infolgedessen tauchten im Zuge „der Aufklärung und Säkularisation“ gegen Ende des 18. Jahrhunderts für kurze Zeit erste pädagogische Traktate auf, um der Todesfurcht mit pädagogischen Mitteln zu begegnen (ebd.).

Nach Ariès (1999: 519–712) kann die vierte Phase des ‚*Todes des Anderen*‘ mit Beginn in der Romantik folgendermaßen beschrieben werden:

Im 19. Jahrhundert, in der Romantik, entstand das dramatische Bild des Todes des geliebten und nahestehenden Anderen (ebd.: 782f.). Affekte galten nun der „Kernfamilie“ ..., die ... sowohl die traditionelle Gemeinschaft als auch das Individuum des ausgehenden Mittelalters und der beginnenden Neuzeit“ ersetzte (Ariès 1999: 783). Die Privatheit verdrängte somit den Gemeinschaftssinn und den Individualismus (ebd.). Die Angst vor dem Tod der vorigen Phase wurde nun „auf den Tod des geliebten Wesens“ verschoben (ebd.). Die „Anwesenheit am Sterbebett“ wurde als Teilnahme „bei einem tröstlichen und erhebenden Schauspiel“ betrachtet (ebd.: 601), weshalb es auch als „Privileg“ galt, den nahestehenden Menschen beim Sterben beistehen zu können (ebd.: 570). Von den Sterbenden wurde hingegen erwartet, den Tod widerstandslos zu akzeptieren (ebd.).

Auch der tiefen Trauer durfte wieder Ausdruck verliehen werden (ebd.: 523). So sollten die Hinterbliebenen „aus Gefühl und nicht aus Schicklichkeit im Arbeits- und Familienleben“ innehalten (ebd.: 571). Trauer wurde „über die Konvention hinaus ins Maßlose übertrieben“ (Winau 1984: 23), da die physische Trennung von der geliebten und nahestehenden Person

„eine dramatische Krise“ auslöste und kaum ertragen wurde (Ariès 1999: 783). Besonders der Tod von Kindern wurde von der bürgerlichen Schicht als unerträglich empfunden (ebd.: 585). Weiters wurde ein ausgeprägter Friedhofskult als Zeichen der Zuneigung zu den Verstorbenen praktiziert (Winau 1984: 23).

Im 18. Jahrhundert wurden die Güter zumeist nicht mehr der Kirche, sondern den Angehörigen vererbt, wodurch das Testament zu einer moralischen Verpflichtung (Ariès 1999: 252) hinsichtlich „der Vorsorge und der Umsicht“ (ebd.: 253) und, wie bereits in der Antike, wieder zu einem „Akt des Privatrechts“ wurde (ebd.: 243). Auch religiöse Anspielungen waren in den meisten Testamenten nicht mehr üblich (ebd.: 596f.). Typisch war der Wille zur Einfachheit, wobei alle damit verbundenen Entscheidungen vertrauensvoll den Erben überlassen wurden (ebd.: 596 - 598). Moralische und gefühlsmäßige Botschaften wurden nur noch mündlich mitgeteilt (ebd.: 598).

Der Tod konnte nun als schön wahrgenommen werden (ebd.: 784), da eine Wiedervereinigung mit den nahestehenden Personen im Jenseits erwartet wurde (ebd.: 785).²³ Diese Sicht hielt „sich in manchen Vorstellungen bis in die Gegenwart hinein“ (Maywald 2014: 47). Es entstand außerdem, ausgehend von Amerika, der sogenannte Spiritismus, bei dem sich ein Medium „als Mittler zwischen den Lebenden und den Geistern der Toten“ betätigte, um so Kontakt mit den Toten zu pflegen (Ariès 1999: 577).

Wenngleich die pädagogische Profession zu einer „Reduzierung der Angst vor dem Bösen und der Hölle“ beigetragen hat, suchten Hinterbliebene oder Sterbende in der Phase *des Todes des Anderen* dennoch wieder in der Kirche, bei Angehörigen oder Nachbarn Trost und Zuspruch (Maywald 2014: 81).

Nach Ariès (1999: 713–770) kann die fünfte Phase des ‚*ins Gegenteil verkehrten Todes*‘ mit Beginn in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts folgendermaßen beschrieben werden:

Die große Veränderung der gesellschaftlichen Einstellung zum Tod begann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Winau 1984: 23f.) damit, dass der Tod nicht mehr als schön, sondern zunehmend als ekelerregend und schmutzig empfunden wurde, da „die Reinlichkeit zu einem bürgerlichen Wert geworden“ war (Ariès 1999: 727f.).²⁴ Weiters wurden sterbenskranke

²³ Der Glaube an die Hölle verschwand im 19. Jahrhundert weitestgehend (Ariès 1999: 601), da es undenkbar war, dass „den dahingegangenen Lieben eine solche Gefahr drohte“ (ebd.: 784). Der Tod wurde vielmehr als Erlösung von Leiden, der Ungerechtigkeit und dem Unglück dieser Welt angesehen (ebd.: 602).

²⁴ So galt es plötzlich als unschicklich, die „Abgelebtheit des Alters“ oder die bei sterbenskranken Menschen typischen Körperausscheidungen der Öffentlichkeit preiszugeben (Ariès 1999: 728). Der Tod wurde ‚heimlich‘, da der Zutritt zum Zimmer der bzw. des Sterbenskranken nur mehr Nahestehenden oder Krankenpflegern gewährt wurde (ebd.).

Menschen über deren nahes Ende meist nicht mehr informiert und auch die Betroffenen selbst spielten häufig bei der Aufrechterhaltung dieser Lüge mit (ebd.: 717f.).²⁵ So wurde es üblich, dass Sterbende besonders Kindern (und manchmal auch erwachsenen Angehörigen) das Beisein beim Sterbeprozess nicht mehr zumuten wollten (ebd.: 735). Außerdem galt es todbezogene Gespräche mit Kindern zu vermeiden (ebd.: 737). Der Tod verlor somit seinen öffentlichen Charakter (ebd.: 735) und ein wirklicher Abschied war in den meisten Fällen nicht mehr möglich (ebd.: 720).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde schließlich die Pflege kranker Angehöriger zu Hause zunehmend als untragbar empfunden (ebd.: 729), weshalb besonders in den industrialisierten und technisierten westlichen Großstädten die „Ausbürgerung“ des Todes (ebd.: 716), welche „sich ... bis in die Gegenwart hinein“ hält (Maywald 2014: 47), begann.²⁶ So etablierte sich seit den 30er Jahren (Ariès 1999: 729) das Krankenhaus zum „Ort des *normalen Todes*“ (ebd.: 748; H.i.O.), da dort eine angemessene Pflege alter und sterbenskranker Menschen gewährleistet werden konnte (ebd.: 729f.).²⁷ Mit dieser Entwicklung galt der im Mittelalter so gefürchtete „plötzliche Tod“²⁸ als erwünscht (Winau 1984: 24), da er eine Möglichkeit bot, dem anonymen Tod im Krankenhaus (Zink 1984: XI und IX), langen Leidenswegen oder seniler Demenz entgehen zu können (Mischke 1996: 207). Der traditionelle Umgang mit dem Tod in Form von „Rückblick auf das Leben, Öffentlichkeit und Abschiedsszene“ ging damit jedenfalls verloren (Ariès 1999: 747). Es kann daher gesagt werden, dass die Medizin die traditionellen „Abwehrmaßnahmen gegen den Tod“ durch die Institutionalisierung (ebd.: 786) und damit einhergehende lebensverlängernde Maßnahmen ersetzte (ebd.: 745).

Der in der Romantik als tragisch empfundene Verlust der nahen Angehörigen hat sich allerdings erhalten, wenngleich seit Mitte des 20. Jahrhunderts die öffentliche Trauer der Angehörigen nicht mehr ertragen wird (ebd.: 746).²⁹ So beschränkt sich die „gestattete Trauerzeit ... auf ein

²⁵ So riefen selbst tiefgläubige Katholiken zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Priester zum Erteilen der letzten Ölung erst dann, wenn der oder die Sterbende wenigstens bewusstlos oder schon tot war (Ariès 1999: 719).

²⁶ Es ist anzumerken, dass „zu Beginn des 20. Jahrhunderts, etwa bis zum ersten Weltkrieg“ der Umgang mit dem Tod in ländlichen Gebieten des gesamten Abendlandes immer noch traditionell geprägt war (Ariès 1999: 715) und sich der soziale und öffentliche Charakter des Todes mancherorts teilweise bis heute erhalten hat (ebd.: 716).

²⁷ Die stationäre und hygienische Pflege in der Klinik, die durch medizinische Apparaturen besondere Behandlungsverfahren ermöglicht, stellte eine neue, das Gewissen beruhigende, Alternative dar (Ariès 1999: 730).

²⁸ Der gewaltsame Tod, vor dem sich die meisten Menschen in der modernen Gesellschaft fürchten, ist damit aber nicht gemeint (Mischke 1996: 206). Vielmehr gilt der Tod im Schlaf oder während der Bewusstlosigkeit als wünschenswert (ebd.: 207).

²⁹ Obwohl PsychologInnen auf „die Notwendigkeit der Trauer und die Gefahren ihrer Verdrängung“ verweisen (Mischke 1996: 117), leiden Betroffene häufig darunter, ihre Tränen in der Öffentlichkeit unterdrücken zu müssen und fühlen sich dadurch von ihrem sozialen Umfeld „unverstanden und abgeschoben“ (ebd.: 118). Hinzu kommt, dass Menschen in der Industriegesellschaft, im Gegensatz zum Mittelalter, oft nur wenige, nahestehende Personen haben, deren Verlust umso intensiver empfunden wird (ebd.: 119). Durch die geringere Kindersterblichkeit, wird überdies „der Verlust eines Kindes ... umso drastischer wahrgenommen“ (Freese 2001: 113). Es muss allerdings

paar wenige Tage und ist tariflich festgelegt“ (Mischke 1996: 119). Eine länger anhaltende Trauer wird als pathologisch sowie im besten Fall als Charakterschwäche eingestuft (Ariès 1999: 742 und Mischke 1996: 117). Weiters ist es nicht mehr üblich, Trauerkleidung zu tragen (ebd.: 116f.), weshalb trauernde Menschen von ihrer Umwelt auch keine, mit ihrem äußeren Erscheinungsbild verbundene, entsprechende Rücksichtnahme mehr erwarten können (Freese 2001: 30). Auch Beileidsbekundungen gelten eher als unschicklich (Winau 1984: 24) und werden nicht mehr als „Ehrerbietung“ wahrgenommen (Mischke 1996: 117). Durch die Verweigerung der Gemeinschaft, „an der emotionalen Betroffenheit ... [von, Anm. M.O.] Leidtragenden zu partizipieren“, wird allerdings auch „die Präsenz des Todes negiert“ (Ariès 1999: 742). So ist die Negation der Trauer die Kehrseite einer modernen Gesellschaft, „die zum Glück verpflichtet“ (Mischke 1996: 118). Es ist wichtig zu bemerken, dass „die Trauerabwehr ... auch durch eine jahrhundertlange kirchliche Tradition und Positionierung zur Trauer bedingt“ ist (Maywald 2014: 77).³⁰

„Die Wandlung der Familiengefüge und der Fortschritt in der Medizin haben dazu geführt, dass traditionelle Umgangsformen i[n; Anm. M.O.] Bezug auf Sterben und Tod nicht mehr von Generation zu Generation weitergegeben wurden“ (Freese 2001: 146) und daher seit dem Ende des 19. Jahrhunderts an Bedeutung verloren haben (Ariès 1999: 741).³¹ Übrig blieb nur „der Auftrag an ein kommerzielles Bestattungsinstitut“, sich des Leichnams anzunehmen (Mischke 1996: 104). Da die meisten Menschen nicht mehr auf primäre Erfahrungen mit dem Sterben zurückgreifen können (Mischke 1996: 104) wissen sie auch nicht „, wie sie sich am Sterbebett verhalten und was sie den Sterbenden sagen sollen“, weshalb sie diese bewusst meiden (ebd.: 115). Die meisten Kinder verfügen ebenfalls über keine „Erfahrung im Umgang mit Sterbenden und Toten“ und infolgedessen auch über keine „realistische Einschätzung des Sterbeprozesses“ (Freese 2001: 146). So kann zusammenfassend gesagt werden, dass die „Ausgrenzung des Todes aus dem Leben“ zu einer „Unfähigkeit über den Tod öffentlich und privat zu kommunizieren“ und damit in weiterer Folge zu einem „Mangel an Ausdrucksmöglichkeiten des Mitgefühls“ gegenüber Trauernden und Sterbenden geführt hat (Mischke 1996: 113f.).

Aber auch die Bestattungsbräuche veränderten sich. Obwohl der Friedhof nach wie vor als traditioneller Ort des Gedenkens gilt, gewann der „Gedenkkult ..., der zu Hause gepflegt wird“, an Bedeutung (Ariès 1999: 739). Außerdem erfreut sich die Feuerbestattung seit dem 19.

hinzugefügt werden, dass die gemeinschaftliche, ritualisierte Trauer des Mittelalters auch nicht der „Entlastung der Hinterbliebenen“ diene, sondern „die Angst der Gemeinschaft zum Ausdruck“ brachte (Ariès 1999: 745).

³⁰ So steht die Freude der Christen und Christinnen auf die Auferstehung in Widerspruch zur Trauer (Maywald 2014: 77f.).

³¹ Davon ist vorwiegend der städtische Lebensraum betroffen (Mischke 1996: 116).

Jahrhundert zunehmender Beliebtheit (ebd.).

Wenngleich die Hoffnung auf ein Jenseits für viele Menschen noch immer bedeutsam ist (ebd.: 733)³², brachte die nunmehr „größere spirituelle Auswahl“ einen Verlust an Sicherheit und Orientierung mit sich (Maywald 2014: 82). Die Todesangst ist mit der Medikalisierung und mit der Abschaffung des Glaubens an das Böse allerdings nur scheinbar ausgelöscht worden (Ariès 1999: 789), denn sie äußert sich gegenwärtig im „Schreckbild des mit Schläuchen und Röhren gespickten und künstlich beatmeten Sterbenden“, das eine öffentliche Thematisierung der Euthanasie in Gang gesetzt hat (ebd.: 760).

Abschließend gilt es auf einen von Ariès (1999) nicht erwähnten Aspekt der fünften Phase *des ins Gegenteil verkehrten Todes* hinzuweisen: Es handelt sich hierbei um die Euthanasie während des Nationalsozialismus (Winau 1984: 25).³³ Weiters hat nach Maywald (2014: 86) die Verdrängung der dramatischen Erfahrung des massenhaften Sterbens und Tötens während des zweiten Weltkriegs „die bereits zuvor begonnene Tabuisierung“ des Todes „noch weiter verstärkt“. Gerade zu jener Zeit hätten die Menschen jedoch großen Bedarf an pädagogischer Wissensvermittlung, Beratung und Begleitung gehabt (ebd.: 83). Während in den USA bereits in den 60er-Jahren pädagogische Programme im Bereich ‚Death Education‘ vorlagen, war eine derartige Auseinandersetzung im deutschsprachigen Raum, bis auf Ausnahmen, noch nicht vorhanden (ebd.).

Nach Maywald (2014: 47) kann die Annäherung an die heutige sechste Phase des ‚wiedergefundenen Todes‘ folgendermaßen beschrieben werden:

Maywald (ebd.) zur Folge lässt sich die „Hospizbewegung ab Mitte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ... als Gegenbewegung zur Verdrängung des Todes der vorangegangenen Zeit ... sehen“, weshalb er diese als eine neue Phase des ‚wiedergefundenen Todes‘ bezeichnet.

Ariès (1999: 749) hat die Hospizbewegung noch der zuvor beschriebenen fünften Phase zugeordnet. Dem Autor zur Folge ist diese Entwicklung mit Ende der 50er-Jahre „in der angelsächsischen Welt“ (ebd.: 753), aufgrund von PsychologInnen, SoziologInnen und später auch PsychiaterInnen, die sich dafür einsetzten, bessere Bedingungen für Sterbende zu erwirken und dem Tod seine Würde wiederzugeben, indem sie im Zuge ihrer Forschungsarbeiten

³² In allen Religionen wird eine „Weiterexistenz des Menschen nach dem Tod vertreten“ (Mischke 1996: 121).

³³ Wegbereitend bei diesem menschenverachtenden Verbrechen, das zuerst an Säuglingen und Kleinkindern mit Behinderungen, in der darauffolgenden „Aktion ‚T 4‘“ auch an „rund 70 000 Menschen aus Heilanstalten und Pflegeheimen“ verübt und das nach Protesten in Zusammenhang mit medizinischen Experimenten stillschweigend weiter praktiziert wurde, war die „1920 erschienene Schrift ‚Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens‘ von Alfred E. Hoche und Karl Binding“ (Fischer 1997: 45).

englische und amerikanische MedizinerInnen dazu aufforderten, PatientInnen über die Konsequenzen ihrer Erkrankung aufzuklären (ebd.: 755). Auch die Überforderung der Angehörigen durch „Pflege, Sterbebegleitung und Trauerarbeit“ wurde problematisiert (Maywald 2014: 83). Wenngleich PatientInnen im Krankenhaus seither über ihren nahen Tod informiert werden (Ariès 1999: 759f.), hat sich an der allgemeinen Tendenz der heutigen Gesellschaft, den Tod aufgrund der damit verbundenen Abscheu und Scham (ebd.: 787) zu tabuisieren und sich der Trauer zu verweigern, wenig geändert (ebd.: 759). Dies ist damit zu erklären, dass sich lediglich „eine ... breite Intellektuellenschicht“ mit den entsprechenden Studien³⁴ auseinandersetzte (ebd.). Dennoch konnte sich die Hospizbewegung „seit Ende der sechziger Jahre von Großbritannien aus weltweit“ verbreiten (Fischer 1997: 186).³⁵ Nach Fischer (ebd.: 193) leitete aber nicht nur die Hospizbewegung, sondern auch die Sterbebegleitung und die Aids-Bewegung einen neuen selbstbestimmten Umgang mit dem Tod ein.

Wenngleich die mit Unlust besetzte „persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit ... möglichst lange hinausgezögert wird“ (Freese 2001: 2), kann auch das Abschließen von Lebensversicherungen, der Erwerb von Grabstellen, das Hinterlegen von Testamenten und das Einholen von Informationen über den Tod als eine aktive und individuelle Auseinandersetzung mit der Thematik verstanden werden (ebd.: 10). Im Unterschied zum Mittelalter ist jedoch in der gegenwärtigen Gesellschaft eine strikte Trennung von Lebenden und Toten vorherrschend (Mischke 1996: 110f., Maywald 2014: 87), da „alle Teile im Prozess von Sterben und Tod“ an verschiedene Professionen, welche „als Verwalter der Tradition, Bewahrer und Vermittler der Primärerfahrungen, die der [bzw. die, Anm. M.O.] Einzelne in der modernen Gesellschaft nicht mehr machen konnte und bis heute auch nicht mehr kann“, übertragen wurden (Maywald 2014: 87).

Gegenwärtig wird aus Kostengründen meist der „industriell gefertigte, standardisierte Grabstein“ gewählt, wodurch der Individualität kein bleibender Ausdruck mehr verliehen wird (Fischer 1997: 160). Dank der Aids-Szene, die sich einer einheitlichen und standardisierten Grab- und Trauerkultur widersetzte (ebd.: 164), zeigen sich Bestattungsunternehmen

³⁴ Ariès (1999: 754) führt in diesem Zusammenhang folgende Werke bemerkenswerter ForscherInnen, denen es trotz großem Widerstand gelang, ihre Erhebungen in Krankenhäusern durchzuführen, an: So konnte H. Feifel im Jahre 1959 seine Aufsatzsammlung „*The Meaning of Death*“ herausgeben (ebd.; H.i.O.), B. G. Glaser und A. L. Strauss publizierten ihre Studie „*Awareness of Dying*“ im Jahre 1965 (ebd.: 751) und die Ärztin E. Kübler-Ross brachte ihr Buch „*On Death and Dying*“ im Jahre 1969 heraus (ebd.: 754; H.i.O.).

³⁵ Kennzeichnend für die Hospizbewegung ist ein „prinzipielles Akzeptieren der Sterbesituation, offene und ehrliche Informationen für den Sterbenden, lindernde Pflege statt Lebensverlängerung um jeden Preis, Einbinden des persönlichen Lebensumfeldes in die Sterbesituation“ (Fischer 1997: 186), die medikamentöse Behandlung unerträglicher Schmerzen (ebd.: 186f.), die „Unterstützung der Hinterbliebenen in der Sterbe- und Trauerphase“ sowie die Ablehnung der Euthanasie (ebd.: 187).

mittlerweile jedoch auch offen für „selbstorganisierte Trauerfeiern, bei denen Texte und Musik phantasievoll arrangiert sind, Gedichtfragmente ebenso verlesen werden wie Briefe an den Verstorbenen“ oder die Verstorbene (ebd.: 167). Darüber hinaus gibt es bereits alternative Bestattungsformen, wie die „Naturbestattung in den Friedwäldern“ und die „Separierung der Verstorbenen nach Weltanschauung und Interessen“ (Maywald 2014: 75). Schließlich macht die zunehmende Mobilität vieler Menschen „eine besondere emotionale Bindung an bestimmte Gedächtnisorte“ überflüssig (Fischer 1997: 158), weshalb immer häufiger anonyme Beisetzungen gewünscht werden (ebd.: 157f.). Aber auch virtuelle Friedhöfe wie „World Wide Cemetery, Garden of Remembrance, Cyber Cemetry oder Virtual Memorial Garden“ stellen eine Möglichkeit dar, „die persönliche Erinnerung an Verstorbene mit Menschen in aller Welt zu teilen“ (ebd.: 180).

Nachdem sich die Psychologie in den 1980er-Jahren dem Themenfeld Tod auch in Deutschland annahm, trat „die Pädagogik zum ersten Mal nach ihrem kurzen Aufblitzen im 18. Jahrhundert ... [nur, Anm. M. O.] zögerlich“ wieder in Erscheinung (Maywald 2014: 83f.). Die pädagogische Disziplin sollte jedoch „die wichtigere Rolle spielen, da sie das Thema durch Reflexion in Gang setzen, auf Tradition und Rituale zurückgreifen, vermitteln und anwenden“ und auf diese Art eine Orientierungshilfe sein könnte (ebd.: 88). Obwohl die Pädagogik noch über kein „klares Selbstverständnis im Feld“ verfügt, steigt der Bedarf an pädagogischer Expertise besonders im „Bereich von Hospiz und Elterninitiativen“, in der Schule, in der LehrerInnenfortbildung sowie bei der „Geschwisterbetreuung“ (ebd.: 84).

In Bezug auf die gegenwärtige Tabuisierung des Todes könnten folgende Aspekte für die Diskussion der Ergebnisse der Filmanalyse im fünften Kapitel bedeutsam sein: In der 5. Phase des *ins Gegenteil verkehrten Todes* nach Ariès (1999: 713–770) kam es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einer großen Veränderung der gesellschaftlichen Einstellung zum Tod (Winau 1984: 23f.), indem dieser nunmehr als ekelregend und schmutzig empfunden wurde (Ariès 1999: 727f.). Damit einhergehend wurde es üblich, todbezogene Gespräche mit Kindern zu vermeiden (ebd.: 737) und ihnen (sowie erwachsenen Angehörigen) das Beisein beim Sterbeprozess häufig nicht mehr zuzumuten (ebd.: 735). Indem sich das Krankenhaus dann in den 30er Jahren (ebd.: 729) zum „Ort des *normalen*“ (ebd.: 748; H.i.O.) etablierte, verloren mit Ende des 19. Jahrhunderts traditionelle todbezogene Umgangsformen an Bedeutung (Ariès 1999: 741), weshalb auch die meisten Kinder nicht mehr über eine „Erfahrung im Umgang mit Sterbenden und Toten“ verfügen (Freese 2001: 146). Wenngleich sich der in der Phase *des Todes des Anderen* als tragisch empfundene Verlust naher Angehöriger erhalten hat, wird seit

Mitte des 20. Jahrhunderts die öffentliche Trauer der Angehörigen nicht mehr ertragen (Ariès 1999: 746). Des Weiteren wurde es unüblich, Trauerkleidung zu tragen (Mischke 1996: 116f.) und sein Beileid zu bekunden (Winau 1984: 24).

2.2.2 Soziologische Perspektive auf den gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod

Im deutschsprachigen Raum ist die „*Thanatosoziologie*, die Soziologie des Sterbens und des Todes“, bisher nur wenig ausgereift (Feldmann 2004: 10; H.i.O.). Eine explizite Auseinandersetzung mit der Thematik begann „erst in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts ... in den USA u.a. durch R. Fulton, B.G. Glaser, A. L. Strauss, D. Sudnow, T. Parsons und in Deutschland durch Ch. V. Ferber, A. Hahn und W. Fuchs“ (ebd.: 15). Obwohl „die Thematik Tod und Sterben soziologische Grundfragen berührt“ (Feldmann/Fuchs-Heinritz 1995: 8) wurden bisher nur „wenige isolierte Publikationen veröffentlicht“ (Feldmann 2004: 15). Hingegen fanden beispielsweise die bereits im vorigen Subkapitel erläuterten „sozialhistorischen Arbeiten von Ariès ... im sozialwissenschaftlichen Diskurs weitaus mehr Beachtung“ (Feldmann/Fuchs-Heinritz 1995: 7). Der Soziologe Feldmann hat sich in umfassender Weise der Thanatosoziologie gewidmet und im deutschsprachigen Raum die bekanntesten und wichtigsten Standardwerke und Beiträge zum Thema Sterben und Tod verfasst. Im vorliegenden Kapitel werden daher vorwiegend wesentliche Erkenntnisse seiner sozialstrukturellen Analyse von Sterben und Tod (Feldmann 2004 und 2012) präsentiert. Außerdem wird aus dem von Feldmann (2004: 18) empfohlenen und bisher sowohl von britischen, französischen als auch deutschsprachigen Thanatologen rezipierten Werk (ebd.: 10) „Über die Einsamkeit der Sterbenden“ von Elias (1982) zitiert.

Der Begriff ‚Kultur des Sterbens‘ wird von Feldmann (2012: 79) nicht eindeutig bestimmt. Es kann jedoch gesagt werden, dass die „Kultivierung des Sterbens ... ein das ganze Leben und alle institutionellen und lebensweltlichen Bereiche durchziehendes Geschehen“ ist (ebd.: 80). Dabei gibt es – neben traditionellen religiösen Vorstellungen – „auch neues Heil“, welches zielgruppenspezifisch auf den jeweiligen Märkten des Todes angeboten wird (ebd.: 80f.). Weiters gilt es zu beachten, dass die „Kultivierung von Sterben und Tod“ in der modernen Gesellschaft entscheidend durch „Wissenschaft, Technologie, Ökonomie und Medien“ mitbestimmt wird (ebd.: 78).

Die „Kultivierung von Sterben und Tod“ in der modernen Gesellschaft hat Feldmann (ebd.: 77) anhand folgender Kategorien, welche miteinander kombinierbar sind, erläutert:

„1. Sterben, Tod und Postmortalität³⁶

2. Eigenes Sterben, Sterben der anderen und allgemeines oder kollektives Sterben

3. Physisches, psychisches und soziales Sterben³⁷“ (ebd.).

Während im 19. Jahrhundert der frühzeitige und gewaltsame Tod von Männern der unteren sozialen Schichten der Gesellschaft im Krieg sowie die „regelmäßige Tötung von Personen und Kollektiven³⁸ ... von den abendländischen Eliten als normal und ‚gottgegeben‘ angesehen“ wurden (Feldmann 2004: 11), ist gegenwärtig eine „soziale Ungleichheit im Sterbebereich“ vorherrschend (ebd.: 14; H.i.O.). So haben unterprivilegierte Gruppen im Durchschnitt „7-10 Jahre Lebensverlust“ und müssen eine schlechtere „Lebens- und Sterbequalität“ in Kauf nehmen (ebd.). Nicht nur das „Bildungsniveau hat einen bedeutsamen Einfluss auf die Lebenslänge“ (ebd.: 39), sondern auch die „schichtspezifisch differenzierenden Ernährungs- und Konsumgewohnheiten“ sowie eine unterschiedliche medizinische Versorgung³⁹ (ebd.: 40).

Aufgrund verbesserter Lebensbedingungen sowie dank des medizinischen und technischen Fortschritts hat sich in hochindustrialisierten Staaten seit Ende des 19. Jahrhunderts der Zeitpunkt des natürlichen Todes zunehmend in ein weiter fortgeschrittenes Lebensalter verschoben (Feldmann 2004: 33). Während Frauen bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts, aufgrund der Risiken, die Schwangerschaft und Geburt mit sich brachten, noch eine geringere

³⁶ Die erste Kategorie stellt eine Differenzkategorie dar, die deutlich macht, dass in „der modernen Gesellschaft das (prämortale) Sterben ..., in traditionellen Kulturen Tod und Postmortalität“ im Vordergrund stehen (Feldmann 2012: 78). D.h., die Zeit vor dem Tod steht in der gegenwärtigen Gesellschaft im Zentrum der Aufmerksamkeit.

³⁷ Unter dem physischen Sterben ist der körperliche Tod, welcher sich durch Krankheit, Alter und Schmerzen ankündigen kann und mit dem Hirntod endet, gemeint (Feldmann 2004: 21ff.). Das psychische Sterben kann als „Tod der Seele oder des Bewusstseins“ (ebd.: 21) verstanden werden und ist durch einen Bewusstseinsverlust oder einen Todeswunsch gekennzeichnet (ebd.: 22). Das soziale Sterben bzw. der soziale Tod äußert sich durch einen sozialen Abstieg, einen Rollenverlust und/oder durch Marginalisierung (ebd.: 21f.). „Das soziale Sterben geht in der Regel dem körperlichen voraus“ (ebd.: 26).

³⁸ Der „Tod ist nicht nur ein Gattungsmerkmal der Menschen, „sondern auch eines des gesellschaftlichen Lebens“, da sich die Tötung und Hinrichtung sowie der Krieg durch die Gesellschaftsgeschichte ziehen (Feldmann/Fuchs-Heinritz 1995: 18). Dennoch haben sich die SoziologInnen bisher nur wenig mit den Tötungspotenzialen von Staaten auseinandergesetzt (ebd.: 15), weshalb auch „der Genozid kein wichtiges Arbeitsfeld der Soziologie“ wurde (ebd.: 16). Es kann außerdem davon ausgegangen werden, dass moderne Demokratien in Zukunft, „staatliche und private Aktionen der Lebensminderung und der Tötung unter geregelten und überwachten Bedingungen“ weiter ausgestalten werden (Feldmann 2012: 87).

³⁹ Wenngleich es in „hochentwickelten Rechtssystemen ... offiziell nicht zulässig ist, ... dem Leben eines konkreten Menschen einen bestimmten Wert zuzuordnen“ (Feldmann 2004: 95), kommt es in der Praxis sehr wohl zu „Abstufungen beim Schutz menschlichen Lebens“ (ebd.: 96), da „immer nur begrenzte Ressourcen zur Bewahrung und Verlängerung von Leben vorhanden waren und sind“ (ebd.: 93). Aufgrund der zunehmenden sozialen Ungleichheit wird in „Zukunft ... das Gesetz: ‚Je reicher, mächtiger, menschenverachtender und exploitativer, umso länger das Leben!‘ wahrscheinlich noch mehr zutreffen als heute“ (ebd.: 97).

Lebenserwartung als Männer hatten, leben sie in den heutigen Industriestaaten „durchschnittlich um sieben bis acht Jahre“ länger (Feldmann 2004: 36).⁴⁰

Die Sorge der christlich-traditionellen Gesellschaft um die Seele wich, aufgrund des medizinisch-technischen Fortschritts, der Sorge um den Körper, der nun möglichst lange gesund oder am Leben erhalten wird (Feldmann 2004: 28f.). Die Kultivierung der ‚Seele‘ ist somit zur Privatsache geworden (Feldmann 2012: 84). Elias (1982: 16f.) sieht den Rückgang eines überweltlichen Glaubens, der ein Weiterleben im Jenseits verspricht, in entwickelten Gesellschaften in der Vorhersehbarkeit alltäglicher Gefahren sowie der Gefahr des Sterbens begründet. Während sich die Menschen im Mittelalter vor dem qualvollen Tod, dem gewaltsamen Tod und vor tödlichen Krankheiten wie der Pest fürchteten (ebd.: 25f.), stellen heute die Umweltverschmutzung (ebd.: 26) oder der Klimawandel allgemeine das Leben bedrohende Gefahren für die Menschheit dar.

Das Sterben wird in modernen Gesellschaften bürokratisch, rechtlich⁴¹ und medizinisch kontrolliert⁴² (Feldmann 2004: 17), weshalb „Rituale vor dem Tod“ und „das traditionelle Betreuungspersonal (Verwandte, Nachbarn, Priester) ... aus dem Feld gedrängt oder marginalisiert wurden“ (ebd.: 55). Wenn Bezugspersonen dennoch versuchen Primärrollen einzunehmen oder zu starke Reaktionen zeigen, werden sie „als kriminell (aktive Sterbehilfe), abweichend (selbst die Bestattung durchführen) oder krank (starke Trauerreaktionen) stigmatisiert“ (ebd.).

Obwohl die meisten Menschen in ihrem privaten Lebensraum und im Beisein von nahestehenden Personen sterben wollen, müssen sie ihr Lebensende im Falle eines ‚natürlichen Todes‘⁴³ in einer für sie fremden Umgebung medizinischer Institutionen, aufgrund der dort zur Verfügung stehenden medizinisch-technischen Versorgung, zubringen (Feldmann 2012: 83). Ein möglicher Grund, warum viele Menschen den Sterbeprozess heutzutage nicht erleben wollen (ebd.: 81), könnten die mit dem verlängerten Sterben einhergehenden „psychischen, physischen und sozialen Belastungen“ sein (ebd.: 77). Elias (1982: 8ff.) sieht die frühzeitige

⁴⁰ Die geringere Lebenserwartung der Männer lässt sich heute vor allem auf schlechte Arbeitsbedingungen, schlechte Trink- und Essgewohnheiten, das Rauchen und das männliche Rollenverhalten im Beruf, welches meist „durch starke Konkurrenzhaltung, Unabhängigkeit, Bereitschaft zur Dominanz, Härte und emotionale Unempfindlichkeit gekennzeichnet“ ist, zurückführen (Feldmann 2004: 37f.). Außerdem begehen Männer „häufiger Suizid als Frauen und verwenden effektivere Mittel“ (ebd.: 38).

⁴¹ Der ‚Hirntod‘ wurde beispielsweise als neuer Todeszeitpunkt, aufgrund der Interessen der Transplantationsmedizin, juristisch durchgesetzt (Feldmann/Fuchs-Heinritz 1995: 14).

⁴² Es ist allerdings zu bemerken, dass der Tod, wenn auch mit anderen Mitteln, „in allen Kulturen kontrolliert und gezähmt“ wurde und wird (Feldmann 2004: 58).

⁴³ Unter dem Begriff ‚natürlicher Tod‘ wird allgemein ein Ableben, das „nicht gewaltsam und nicht ‚frühzeitig‘ erfolgt“, verstanden (Feldmann 2012: 87). Da der ‚natürliche Tod‘ definitionsgemäß ‚nicht frühzeitig‘ eintreten darf, müssen medizinische Maßnahmen zur Lebensverlängerung erfolgen (ebd.: 91).

Vereinsamung der Sterbenden in ihrer Aussonderung aus der Gemeinschaft der Lebenden und in der mangelhaften Identifizierung der Lebenden mit den Sterbenden begründet⁴⁴. Damit einher geht die „Unfähigkeit, Sterbenden ... diejenige Zuneigung zu zeigen, die sie beim Abschied von Menschen am meisten brauchen“ (ebd.: 19).

Aufgrund der Tatsache, dass der Umgang mit dem Tod erlernt wird (Elias 1982: 12), wäre eine bewusste Auseinandersetzung mit der „Gestaltung und Kultivierung des Sterbens“ sinnvoll (Feldmann 2012: 82). Die eigene Endlichkeit zu bedenken, stellt schließlich die Voraussetzung dar, um ein notwendiges Verständnis für die „fundamentalen Abhängigkeiten der Menschen voneinander“ zu gewinnen, d.h., um erkennen zu können, dass „der Sinn alles dessen, was ein Mensch tut, in dem liegt, was er für andere bedeutet, und zwar nicht nur für die Gegenwärtigen, sondern auch für die Kommenden“ (Elias 1982: 54). Dem entgegen steht die in entwickelten Gesellschaften individualistisch geprägte Vorstellung, „daß jeder ... für sich und absolut unabhängig von anderen Menschen ... existiere ... und ... daß ein Mensch – man selbst – ganz für sich allein einen Sinn haben müsse“ (ebd.: 85). Es ist allerdings fraglich, ob eine „traditionelle oder moderne Ars moriendi ... in der modernen Gesellschaft ... Anhänger“ (Feldmann 2012: 83) finden würde, denn für die meisten Menschen ist nicht der Tod an sich, sondern die Vorstellung vom Tod und die Haltung gegenüber dem Tod problematisch (Elias 1982: 10 und 71).

Während der Tod in traditionellen Gesellschaften „als Übergang von der Gemeinschaft der Lebenden zu der Gemeinschaft der Toten verstanden und zelebriert“ wurde, existieren heute vielfältige prä- und postmortale Übergangsvorstellungen (Feldmann 2012: 84). Gegenwärtig wird vor allem ein „diesseitiger Übergang“, der von einem psychischen und/oder sozialen Sterben begleitet ist, gefürchtet (ebd.: 83). Als Beispiel hierfür könnte „die Einweisung in ein Alten- oder Pflegeheim“ genannt werden (ebd.). Hingegen „ist das Begräbnisritual und der Übergang in das Reich der Toten peripher geworden“ (Feldmann 2004: 70).

Bürokratisch arbeitende Bestattungsunternehmen haben in der modernen Gesellschaft die Gestaltung der Todesrituale übernommen (ebd.: 55), da der Umgang mit Leichnamen von vielen Menschen abgelehnt wird (ebd.: 77). Das Grab wird von vielen auch nicht mehr als Erinnerungsstätte benutzt, da Fotografien und Filme der Verstorbenen moderne Erinnerungsmaterialien darstellen (ebd.: 126).

⁴⁴ Die Distanzierung der Lebenden von den Toten macht sich auch dadurch bemerkbar, dass auf Friedhöfen das laute Scherzen und Lachen sowie das Spielen von Kindern als unschicklich gilt (Elias 1982: 51f.).

Weiters ist die früher übliche Ritualisierung der Trauer weggefallen und wurde in den privaten Bereich verschoben (ebd.: 24). So werden viele Trauernde von ihrer Umwelt gemieden, weshalb sie ein psychisches und soziales Sterben erleiden (Feldmann 2012: 86). Professionelle Trauerbegleitung wird allerdings nur von wenigen Menschen in Anspruch genommen (ebd.). Hingegen wird die kollektive Trauer im Falle von internationalen Ereignissen, wie z.B. bei Terrorakten oder Naturkatastrophen, medial hochstilisiert (ebd.) oder der Tod bekannter Personen, wie z.B. der Unfall von Lady Diana, dazu benutzt, um neue „Heiligengeschichten und eine damit verbundene Ikonologie“ zu erzeugen (Feldmann 2004: 117). Obwohl es sich bei den genannten Beispielen um eine medial erlebte Sekundärrealität handelt, äußern viele Menschen ihre emotionale Betroffenheit, beispielsweise durch die Teilnahme an öffentlichen Trauerveranstaltungen oder in Form von Spendenaktionen (Feldmann 2012: 86). Massenmedien finden ihren Einsatz auch bei der verspäteten kollektiven Trauer und der sozial-emotionalen Verarbeitung von Genoziden (Feldmann 2004: 118).

Nachfolgend wird auf die besondere gesellschaftliche Bedeutung der Medien in Bezug auf den Tod näher eingegangen:

Die meisten Menschen erleben heute in der Basisinstitution Familie keine Primärerfahrung mit dem Sterben mehr, da es sich zumeist um Kleinfamilien handelt (Feldmann 2004: 117) und „Familienmitglieder in den ersten 20 Lebensjahren eines Menschen kaum noch sterben“ (Feldmann 2012: 81).⁴⁵ Während beispielsweise im 17. Jahrhundert auch für Kinder das Sprechen über den Tod sowie der „Anblick verfaulender Menschenleichen“ alltäglich war (Elias 1982: 38), vermeiden Erwachsene heutzutage todbezogene Gespräche mit Kindern, da sie fälschlicherweise glauben, diese damit zu schädigen (Elias 1982: 31f.). Das Thema Sterben und Tod wird zudem im Kindergarten und in der Grundschule kaum behandelt⁴⁶ (Feldmann 2012: 81). Sekundärerfahrungen mit Sterben und Tod werden daher in modernen Gesellschaften vor allem durch Medien ermöglicht (Feldmann 2004: 75). Damit erfolgt auch die Sterbesozialisation von Kindern heutzutage überwiegend medial (Feldmann 2012: 81).

Es ist jedoch zu beachten, dass es sich bei medialen Beschreibungen des Sterbens oder des Todes immer nur um Konstruktionen von Wirklichkeit handelt (Feldmann 2012: 78f.). Aus diesem Grund sind auch die Gespräche unter Peers oder mit Erwachsenen von diesen Konstruktionen geprägt (ebd.: 81) und müssen meist erst mit der Realität in Einklang gebracht werden (Feldmann 2004: 115). Beispielsweise überwiegen besonders in Spielfilmen

⁴⁵ Umso schwerer ist daher der frühzeitige Tod eines Elternteils (Feldmann 2004: 275) oder eines Kindes (ebd.: 278f.) zu verkraften.

⁴⁶ „Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts“ wurde in der Schule hingegen eine militaristische und nationalistische ‚Ars moriendi‘ betrieben (Feldmann 2012: 81).

Darstellungen des gewaltsamen und katastrophalen Todes, Reaktionen von nahestehenden Personen werden jedoch meist nicht thematisiert (Feldmann 2004: 114f.). Ebenso werden der heute typische langwierige normale Sterbe- und Trauerprozess sowie der Tod im Alter selten dargestellt (ebd.: 121f.). Kinder unterliegen deshalb oftmals der unrealistischen Vorstellung, dass der gewaltsame Tod der Normalfall sei (ebd.: 122).

Es kann jedoch gesagt werden, dass der „Museumsbesuch, das Lesen und Betrachten von Texten und Gegenständen früherer Epochen, die Rezeption des Gemenges von realem und fiktivem Vergangenen, Gegenwärtigen und Zukünftige[m; Anm. M.O.] in den Massenmedien“ sowie der Besuch virtueller Friedhöfe (ebd.: 72) einen modernen Totenkult darstellen, der sich dazu eignet, persönliche Konzepte von Sterben und Tod zu bilden (ebd.: 73).

Medien können zudem der Vermittlung neuer todbezogener Rituale sowie möglicher Interpretationen für Unsterblichkeits- und Jenseitsvorstellungen dienen (Feldmann 2004: 113), wodurch das Reich der Lebenden mit dem Reich der Toten wieder eine Zusammenführung erfährt (ebd.: 117). So verfügen beispielsweise viele Trick- und Fantasiefiguren sowie Film- bzw. Serien-HeldInnen über eine mediale Unsterblichkeit (ebd.: 127).

Des Weiteren können medial aufbereitete Todesereignisse dafür genutzt werden, um Sicherheit im Trauern zu gewinnen (ebd.: 117).

Medien haben, wie nachfolgend beschrieben, auch eine grenzsprenge Wirkung auf tabuisierte Bereiche von Sterben, Tod und Trauer in der heutigen Gesellschaft. Dazu muss vorweggenommen werden, dass nach Feldmann (2004: 85) gegenwärtig jedoch auch eine „Vielfalt und ‚Verborgtheit‘ (was nicht mit Verdrängung gleichzusetzen ist!) des Todesbezuges“, die sich z.B. durch den „Abschluss von Lebens- und Unfallversicherungen, die alltägliche Verwendung gefährlicher Fahrzeuge und Industrieprodukte oder die ständige Vermittlung von Botschaften über tatsächlichen und fiktiven Tod in den Massenmedien“ feststellbar ist. Aus diesem Grund betrifft die These der Tabuisierung und Verdrängung des Todes „nur bestimmte Todesbereiche, vor allem den direkten Umgang mit Sterbenden und Toten und die traditionellen Riten nach dem eingetretenen Tod in der Trauerphase“ (ebd.: 85). Weiters ist nach Elias (1982: 39) in entwickelten Gesellschaften eine „Verschleierung des Sterbens, insbesondere ... vor den Kindern“ sowie eine wortkarge und empathielose Kommunikation mit Sterbenden und Trauernden feststellbar, da es noch an der Etablierung neuer Redewendungen und Riten, die „dem gegenwärtigen Empfindens- und Verhaltensstandart entsprechen“ fehlt (ebd.: 40). Feldmann (2004: 86) zur Folge könnten in diesen tabuisierten expressiven Bereichen des Todes jedoch „Medien, Events und die Kunst

für Minderheiten grenzsprengend wirken“. Obwohl das eigene Sterben sowie die Postmortalität gegenwärtig noch immer weitestgehend im privaten Raum verbleiben, stellt beispielsweise das Internet eine zunehmende Öffnung dieses Bereichs dar (Feldmann 2012: 78). Auch die private Trauer wird durch die Medien langsam wieder in die Öffentlichkeit zurückgeholt (Feldmann 2012: 86).

In Bezug auf die in diesem soziologischen Abschnitt avisierte gegenwärtige Tabuisierung des Todes könnten folgende Aspekte für die Diskussion der Ergebnisse der Filmanalyse im fünften Kapitel von Bedeutung sein:

Die These der Tabuisierung und Verdrängung des Todes betrifft nach Feldmann (2004: 85) „nur bestimmte Todesbereiche, vor allem den direkten Umgang mit Sterbenden und Toten und die ... Trauerphase.“ Dies ist damit zu begründen, dass die früher übliche Ritualisierung der Trauer weggefallen ist und in den privaten Bereich verschoben wurde (ebd.: 24). Darüber hinaus ist eine „Verschleierung des Sterbens, insbesondere ... vor den Kindern“ vorherrschend (Elias 1982: 39). Durch die höhere Lebenserwartung (Feldmann 2012: 81) und veränderte Familiengefüge erleben Menschen in der Institution Familie heutzutage keine Primärerfahrung mit dem Sterben mehr (Feldmann 2004: 117). Medien ermöglichen daher Sekundärerfahrungen mit Sterben und Tod (ebd.: 75), die Sterbesozialisation von Kindern (Feldmann 2012: 81), sind dazu geeignet, persönliche Konzepte von Sterben und Tod zu bilden (Feldmann 2004: 73) und besonders in den tabuisierten und expressiven Bereichen des Todes grenzsprengend zu wirken (ebd.: 86). Dabei muss beachtet werden, dass es sich bei medialen Beschreibungen des Sterbens oder des Todes immer nur um Konstruktionen von Wirklichkeit handelt (ebd.: 78f.). So glauben Kinder beispielsweise, dass der gewaltsame Tod der Normalfall sei (ebd.: 122), da besonders in Spielfilmen Darstellungen des gewaltsamen und katastrophalen Todes überwiegen (ebd.: 114f).

2.3 Kinder und die Todesthematik

In diesem Kapitel wird die Entwicklung des kindlichen Todeskonzepts aus der Perspektive der Thanatopsychologie erläutert sowie auf den damit in Verbindung stehenden auf Kinder bezogenen Umgang mit der Todesthematik durch pädagogisch Handelnde näher eingegangen. Einige theoretische Bezüge der genannten Auseinandersetzung könnten für die Feststellung etwaiger im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) liegender Bildungspotenziale für Kinder im fünften Kapitel hilfreich sein.

2.3.1 Die Entwicklung des Todeskonzeptes bei Kindern

Kenntnisse über Todeskonzepte von Kindern sind voraussetzend für eine adäquate Betreuung von sterbenden, unheilbar kranken und trauernden Kindern und für das Führen von Gesprächen über den Tod mit Kindern (Wittkowski 1990: 75 und 44).

Die Erforschung des kindlichen Verständnisses vom Tod im Rahmen der Thanatopsychologie⁴⁷ (ebd.: 43) begann „vor den beiden Weltkriegen“ (Wass 2003). Die bekannteste frühe Untersuchung zur altersabhängigen Entwicklung des Todeskonzeptes bei Kindern stammt von Maria Nagy aus dem Jahre 1948 (Wittkowski 1990: 46). Wenngleich bislang fast ausnahmslos Querschnittsuntersuchungen vorliegen und Längsschnittuntersuchungen noch ausständig sind (Wittkowski 1990: 75 und Ramachers 1994: 36) sowie die „Altersgrenzen und die die Stufen charakterisierenden Inhalte ... von Studie zu Studie“ variieren, können dennoch Aussagen über Gemeinsamkeiten hinsichtlich des chronologischen Alters und des damit verbundenen Niveaus des Todesverständnisses gemacht werden (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 138).

Nach Wittkowski (1990: 44) bezeichnet das Todeskonzept „die Gesamtheit aller kognitiven Bewußtseinsinhalte (Begriffe, Vorstellungen, Bilder), die einem Kind oder einem Erwachsenen zur Beschreibung und Erklärung des Todes zur Verfügung stehen“. Darüber hinaus beinhaltet es „eine emotionale Komponente, welche die mit einzelnen kognitiven Inhalten des Todeskonzeptes verbundenen Gefühle abdeckt“ (ebd.). Im Hinblick auf die Forschungsfrage ist nur die kognitive Komponente relevant, es wird jedoch auch kurz auf den emotionalen Aspekt des kindlichen Todeskonzeptes eingegangen.

2.3.1.1 Zur kognitiven Komponente des Todeskonzeptes

Um differenzierte Aussagen über die Entwicklung des Todeskonzeptes zu ermöglichen, wurde dieses in vielen Untersuchungen in mehrere Subkonzepte unterteilt (Wittkowski 1990: 47). Dies ist der Tatsache geschuldet, dass der „Reifegrad“ des Todeskonzeptes mit dem chronologischen und mit dem Intelligenzalter von Kindern in Beziehung steht (ebd.: 45). Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass es sich hierbei nur um einen ungefähren Orientierungsrahmen handeln kann, da das Entwicklungsalter und das chronologische Alter von Kindern nicht immer übereinstimmen (Wass 2003: 89).

⁴⁷ Gegenstand der Thanatopsychologie ist das „Erleben und Verhalten gegenüber Sterben und Tod“ (Wittkowski 1990: 8).

Die wesentlichsten Subkonzepte, die insgesamt ein „reifes Verständnis des Todes“ begründen, „sind das Konzept der Universalität (alle lebenden Wesen sterben), der Irreversibilität⁴⁸ (nach Eintritt des Todes kann der Körper nicht wieder zum Leben erweckt werden) und der Non-Funktionalität (alle lebensnotwendigen Funktionen verlöschen mit dem Eintritt des Todes)“ (ebd.). Darüber hinaus ist das Konzept der ‚Kausalität‘ (Verständnis über die physikalischen oder biologischen Ursachen des Todes) von Bedeutung (Wittkowski 1990: 49). Maßstab des hier beschriebenen reifen Todeskonzepts ist der „Begriff des *natürlichen Todes*“ (Ramachers 1994: 17; H.i.O.) – also das Verständnis von Tod als ein biologisches Phänomen (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 138).

Im Folgenden werden u. a. die Ergebnisse der Analyse von Wittkowski (1990: 57ff.) vorgestellt. Dieser bezieht sich nicht nur auf das Sammelreferat von Speece und Brent aus dem Jahre 1984, in welchem 40 empirische Arbeiten anhand der oben genannten Subkonzepte ‚Irreversibilität‘, ‚Nonfunktionalität‘ und ‚Universalität‘ untersucht und miteinander verglichen wurden (ebd.: 49), sondern auch auf „Publikationen, die seit 1981 erschienen sind“ und in welchen zum Teil auch das Subkonzept der ‚Kausalität‘ untersucht wurde (ebd.: 53).⁴⁹

Es muss kritisch angemerkt werden, dass in vielen der von Wittkowski herangezogenen Studien „der Altersbereich von 5 bis 12 Jahren am intensivsten erforscht wurde“ (Wittkowski 1990: 57). Zudem könnten unterschiedliche Sozialisationserfahrungen zu den Untersuchungszeitpunkten (40er und 50er Jahre versus 70er und 80er Jahre) einen unterschiedlichen Einfluss auf das kindliche Todesverständnis gehabt haben (ebd.: 61). Weiters wurde in zahlreichen von Wittkowski (1990) herangezogenen empirischen Untersuchungen gezeigt, dass „die Entwicklung des Todeskonzepts in Abhängigkeit vom kognitiven Entwicklungsstand“ (Wittkowski 1990: 59) und damit im Zusammenhang mit Erkenntnissen der Theorie Piagets⁵⁰ steht (Wittkowski 1990: 60; H.i.O. und Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 139). Das Verständnis des Todeskonzepts stellt somit einen „Sonderfall der ganz normalen allgemeinen intellektuellen Entwicklung dar“ (Wittkowski 1990: 60).

⁴⁸ Der Begriff grenzt sich von „dem Glauben an ein spirituelles Weiterleben“ nach dem Tod ab (Ramachers 1994: 16).

⁴⁹ Um Aussagen über Entwicklungsverläufe machen zu können, hat Wittkowski (1990: 61) „versucht, beobachtete Veränderungen im Verständnis des Todeskonzepts in einem Koordinatensystem abzubilden, dessen Abszisse zum einen das chronologische Alter darstellt und zum anderen das kognitive Entwicklungsniveau.“

⁵⁰ Nach Piaget (1974: 155) vollzieht sich die kognitive Entwicklung in vier aufeinander aufbauenden Hauptstadien als „Ergebnis einer laufenden Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt“ (Ramachers 1994: 35). Für die Entwicklung des Todeskonzepts sind jedoch nur die „Stadien (2) bis (4) ... von Bedeutung“ (Wittkowski 1990: 59).

Die nachfolgend zusammengefassten Ergebnisse sind allerdings als vorläufig zu betrachten (Ramachers 1994: 60), da diese durch entsprechende „Längsschnittuntersuchungen, die den Übergang von einer Entwicklungsstufe zur anderen einschließen“, noch bestätigt werden müssen (ebd.: 36 und Wittkowski 1990: 61).

Kinder unter 3 Jahren

Zuverlässige Aussagen über das Verständnis des Todeskonzeptes von Kindern unter 3 Jahren sind nicht möglich, da die entsprechenden Untersuchungen „in quantitativer und qualitativer Hinsicht unbefriedigend“ sind (Wittkowski 1990: 57). Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass für Kinder dieser Entwicklungsstufe „Tod“ dasselbe wie abwesend zu sein“ bedeutet (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 138).

Kinder von 3 bis 5 Jahren

Kinder in diesem Altersbereich verfügen noch über kein „Verständnis des reifen Todeskonzepts einschließlich seiner Subkonzepte“ (Wittkowski 1990: 57). Hinsichtlich der ‚Universalität‘ konnte gezeigt werden, dass Kinder dieser Altersgruppe zunächst glauben, es wären nur „einige Menschen (z.B. alte Leute)“ vom Tod betroffen und „bestimmte Menschen (z.B. die eigenen Eltern, die Lehrer)“ und sie selbst seien davon ausgenommen (ebd.). Außerdem „glauben sie, den Tod durch bestimmte Verhaltensweisen (z.B. Verstecken) vermeiden zu können“ (ebd.). Das Verständnis der ‚Irreversibilität‘ des Todes ist ebenfalls noch nicht vorhanden, da der Tod nur als vorübergehender Zustand, beispielsweise als Schlaf oder Reise, begriffen werden kann (ebd.: 57f.)⁵¹. Die ‚Nonfunktionalität‘ des Todes wird von den Kindern noch nicht angenommen, da sie nicht „klar zwischen ‚tot‘ und ‚lebendig‘“ unterscheiden können und den Tod nur als „ein graduell abgestuftes Lebendigsein“ interpretieren (ebd.: 58). Darum sind auch magische Vorstellungen, dass Tote noch weiterhin in das Leben der Hinterbliebenen eingreifen könnten, möglich (Gebhard 2013: 221). Hinsichtlich des Konzeptes der ‚Kausalität‘ konnte festgestellt werden, dass Kinder in diesem Altersbereich den Tod lediglich auf die Einwirkung äußerer Gewalt und nicht auf „intraorganismische Vorgänge“ zurückführen (Wittkowski 1990: 58). Zudem kann das ‚magische Denken‘ sehr junger Kinder Einfluss auf das Verständnis der ‚Kausalität‘ haben, indem sie beispielsweise glauben, eigene böse Gedanken oder eigenes

⁵¹ Kinder in diesem Altersbereich können sich, aufgrund ihres mangelhaften Zeitbegriffs nichts unter der Endgültigkeit des Todes vorstellen (Rosemeier 1984: 299), weshalb auch der Verlust einer wichtigen Bezugsperson emotional und kognitiv noch nicht richtig verarbeitet werden kann (Gebhard 2013: 221). Allerdings wird sehr wohl Trauer über die Trennung von einem geliebten Haustier oder einer nahestehenden Person empfunden (Rosemeier 1984: 299f. und Gebhard 2013: 221).

Fehlverhalten hätten den Tod einer nahestehenden Person verursacht (Ramachers 1994: 17 und Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 138f.).

Kinder von ca. 6 bis 8 Jahren

Mit Beginn des Grundschulalters interessieren sich Kinder häufig für den Tod und seine Begleiterscheinungen (Leichenstarre, Beerdigungs- und Trauerrituale etc.)“ (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 139). Innerhalb des 6. bis 8. Lebensjahres wird „mindestens ein partielles Verständnis der konstituierenden Komponenten des reifen Todeskonzepts erworben“ (Wittkowski 1990: 58). So kann es durchaus sein, dass Kinder dieser Entwicklungsstufe noch glauben, dass der Tod nur durch externe Gewalt, vor der man sich schützen kann, verursacht wird oder dass Verstorbene über Wahrnehmungs- und Bewusstseinsprozesse verfügen, sich aber nicht mehr bewegen können (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 139). Der eigene Tod wird zunehmend, wenngleich auch nur in ferner Zukunft, für möglich gehalten (ebd.). Außerdem werden sowohl magisch-religiöse als auch biologische Informationen in Bezug auf den Tod von der Umwelt übernommen (Gebhard 2013: 224). Die meisten Kinder gewinnen (unter Berücksichtigung möglicher individueller Abweichungen) schließlich im Alter von 7 Jahren ein Verständnis für die Subkonzepte ‚Irreversibilität‘⁵², ‚Universalität‘ und ‚Nonfunktionalität‘ und in weiterer Folge auch für das Konzept der ‚Kausalität‘ (Wittkowski 1990: 58 und 69).⁵³

Kinder im Alter von 9 Jahren und mehr

Wenngleich „auch in diesem Altersbereich große interindividuelle Unterschiede bestehen“ (Wittkowski 1990: 59), verfügen die meisten Kinder ab 9 Jahren über ein reifes Todeskonzept (ebd.: 58).⁵⁴ Ein reifes Todeskonzept liegt dann vor, wenn ein Verständnis der wesentlichen Subkonzepte des Todes – der Universalität, der Irreversibilität und der Non-Funktionalität –

⁵² Das grundsätzliche Verständnis der Irreversibilität ist allerdings von kognitiven Überzeugungen von Kindern, wie, dass „der Tod ... aufgrund ‚medizinischer Wunder‘ reversibel“ sei, zu unterscheiden (Wass 2003: 87).

⁵³ Ramachers (1994: 57f.) führt u.a. das Sammelreferat von Speece und Brent aus dem Jahre 1984 und die darauf aufbauende Analyse von Wittkowski (1990) in seinem Werk „Entwicklung und Bedingungen von Todeskonzepten beim Kind“ unter dem Punkt neuere empirische Untersuchungen an, bemerkt allerdings, dass sich die Studien zum Teil methodisch stark unterscheiden und eine hohe interpersonelle Variation in der von Wittkowski übernommenen Tabelle ersichtlich wird (ebd.: 62), weshalb davon auszugehen ist, dass entgegen der Annahme von Wittkowski (1990) die Konzepte „der Irreversibilität, Universalität und ‚Nonfunktionalität‘ ..., nicht unbedingt gleichzeitig erworben werden“ (ebd.: 65). Vielmehr wären die Konzepte der ‚Irreversibilität‘ und ‚Universalität‘ leichter und damit früher verständlich als die Konzepte der ‚Non-funktionalität‘ und ‚Kausalität‘, da für letztere das Verständnis des abstrakten Konzepts des ‚natürlichen Todes‘ vonnöten ist (ebd.). Wittwer/Schäfer und Frewer (2010: 139) machen wiederum darauf aufmerksam, dass es empirische Hinweise darauf gibt, „dass die Subkonzepte ‚Universalität‘, ‚Irreversibilität‘ und ‚Non-Funktionalität‘ von der Mehrheit der 5- und 6-Jährigen verstanden werden“ könnten.

⁵⁴ Ramachers (1994: 66) stellt hingegen die Vermutung an, dass ein reifes Todeskonzept erst mit Beginn des Jugendalters möglich ist. Dies begründet er damit, dass das Altern und Sterben ohne konkrete Todesursache – aufgrund der abstrakten Variable der Zeit – sowie die Vorstellung des eigenen ‚natürlichen Todes‘ als Nichtexistenz – aufgrund der Unmöglichkeit der eigenen Todeserfahrung – Denkopoperationen auf einem abstrakten Niveau erfordern würden (ebd.: 45).

gegeben ist (Wass 2003: 89). Darüber hinaus ist das Konzept der ‚Kausalität‘ (Verständnis über die physikalischen oder biologischen Ursachen des Todes) von Bedeutung (Wittkowski 1990: 49).

2.3.1.2 Zur emotionalen Komponente des Todeskonzepts

Die empirischen Befunde zur emotionalen Komponente des kindlichen Todesverständnisses sind mangelhaft und beschränken sich nur auf die Entwicklung von Todesangst (Wittkowski 1990: 71, Ramachers 1994: 48ff. und Gebhard 2013: 230). Wittkowski (1990: 74) weist daher darauf hin, dass ein „bündiges Fazit zur Entwicklung emotionaler Aspekte des Todeskonzepts ... kaum möglich“ ist.

Zumindest kann, aufgrund einiger Einzelresultate, angenommen werden, dass das unreife Todeskonzept junger Kinder mit einer geringen Angst vor dem Tod einhergeht, diese mit zunehmendem Alter und kognitivem Entwicklungsniveau jedoch zunimmt (Wittkowski 1990: 75 und Wass 2003: 91). So zieht beispielsweise das Verständnis des Konzepts der ‚Universalität‘ die Angst vor dem Tod geliebter Menschen nach sich (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 139), welche bei Kindern ein „wesentlicher Inhalt der Todesangst“ zu sein scheint (Gebhard 2013: 230). Die Einsicht von Kindern im Alter von 6 bis 8 Jahren hinsichtlich des eigenen möglichen Todes, kann darüber hinaus eine unerträgliche Angst und damit verbundene Unsterblichkeitsfantasien auslösen (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 139).

Wiederum stehen spezifische todbezogene Ängste jüngerer Kinder mit deren unreifem Todeskonzept in Verbindung. Wie bereits erwähnt, führen Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren den Tod lediglich auf äußere Gewalt zurück (Wittkowski 1990: 58), weshalb sie sich auch davor fürchten durch äußere Gewalteinwirkung sterben zu können (Wass 2003: 91). Die Annahme kleiner Kinder, der Tod sei ein vorübergehender Zustand, kann weiters dazu führen, dass sie beispielsweise die Befürchtung hegen, die verstorbene Person hätte sie absichtlich oder aus Ärger verlassen (ebd.). Ebenso können omnipotente Gefühle und damit verbundene Überzeugungen, wie die Annahme, für den Tod einer nahestehenden Person verantwortlich zu sein, Angst hervorrufen (Wass 2003: 91). Offene und sachliche Gespräche mit Kindern über den Tod könnten derartige Ängste ausräumen (Gebhard 2013: 230).

In Bezug auf Säuglinge ist lediglich bekannt, dass sich diese in einer existenziell notwendigen symbiotischen Beziehung mit ihren Bezugspersonen befinden und auf kurzfristige und

dauerhafte Trennungserlebnisse mit Trennungsangst, welche sich durch Unbehagen, Schreien und Weinen äußert, reagieren (Rosemeier 1984: 298f.).

2.3.1.3 Das Todeskonzept sterbenskranker Kinder als möglicher Sonderfall

Die Erforschung des Todeskonzeptes sterbenskranker Kinder ist, aufgrund des erschwerten Feldzugangs und forschungsethischer Überlegungen, äußerst mangelhaft, weshalb verlässliche Aussagen in diesem Bereich nicht möglich sind (Wittkowski 1990: 140 und Iskenius-Emmler 1988: 163 und Ramachers 1994: 101). Es gibt jedoch empirische Arbeiten, die darauf hinweisen, dass die eigene lebensbedrohende Erkrankung oder der Tod eines oder einer Angehörigen „die Einsicht in die Irreversibilität, Non-Funktionalität und Kausalität des Todes bei Kindern unter 6 Jahren ... beschleunigen“ könnten (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 140). Auch Leyendecker und Lammers (2001) bemerken, dass einige Untersuchungen zeigen konnten, „dass lebensbedrohlich erkrankte Kinder ... früher ein reifes Todeskonzept entwickeln“ würden (ebd.: 56).

Es kann zudem gesagt werden, dass sterbenskranke Kinder über etwa 8 Jahren „ihren bevorstehenden Tod erkennen und Angst davor haben“ (Wittkowski 1990: 139).⁵⁵ Sie zeigen dann, wie Erwachsene, „Zorn, Schuldgefühle und Verneinung“ (ebd.). Es ist aber auch möglich, dass Kinder ihren bevorstehenden Tod als Bestrafung für unerwünschte Handlungen oder Gedanken interpretieren (Leyendecker/Lammers 2001: 54).

2.3.1.4 Sozio-kulturelle Einflussfaktoren auf das kindliche Todesverständnis

Das Verständnis des Todeskonzeptes wird nicht nur durch die kognitive Entwicklung bestimmt (Ramachers 1994: 13). Dies ist damit zu begründen, dass das Wissen um den Tod nicht angeboren ist, sondern im Lauf der Sozialisation erlernt wird (Ramachers 1994: 29, Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 137, Wass 2003: 87 und Leyendecker/Lammers 2001: 46).

So können Kinder im Zuge ihrer Sozialisation mit verschiedenen Todesvorstellungen ihrer Umwelt, mit einer direkten Todeserfahrung in der Familie oder im nahen Umfeld und/oder mit „Darstellungen des Todes ... in den Massenmedien“ konfrontiert werden (Ramachers 1994: 13). Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass Heranwachsende im Zuge kriegerischer Auseinandersetzungen den Tod anderer Menschen miterleben müssen (ebd.: 14). Der Einfluss

⁵⁵ Nach Rosemeier (1984: 304ff.) gibt es Hinweise, dass manchmal auch schon bereits sehr junge Kinder ihren baldigen Tod erahnen können.

von Krieg auf die Entwicklung des kindlichen Todesverständnisses wurde jedoch bislang aus ethischen Gründen nicht erforscht (ebd.: 103).⁵⁶ Außerdem müssen Kinder widersprüchliche Informationen in Bezug auf den Begriff des ‚natürlichen Todes‘ sowie religiöse ‚Vorstellungen und Mythen vom Leben nach dem Tode‘ gegeneinander abwägen und in ihr Todesverständnis integrieren (Gebhard 2013: 20).⁵⁷ Von Erwachsenen erhalten sie dabei entweder keine oder nur unzureichende Unterstützung, da diese oftmals fälschlicherweise meinen, Kinder mit der Thematisierung des Todes zu ängstigen oder zu belasten (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 137). Dabei könnten Gespräche über Tod und die eigene Trauer ein differenzierteres kindliches Verständnis vom Tod begünstigen (Iskenius-Emmler 1988: 144). Demnach lässt sich ein Bereich der gesellschaftlichen Tabuisierung des Todes daran erkennen, ob Eltern bereit sind, mit ihren Kindern über die Todesthematik offen zu kommunizieren und ob und in welcher Form sie ihren Kindern einen Kontakt mit Sterbenden und Toten gewähren (ebd.: 145). Sehr junge Kinder haben nicht nur aufgrund ihres noch unreifen Todesverständnisses einen unbefangenen Zugang zum Tod, sondern auch, weil „sie einem entsprechenden Tabu noch nicht so perfekt folgen“ (Gebhard 2013: 220). Spätestens wenn Kinder die Unumkehrbarkeit des Todes kognitiv erfassen können, bemerken sie jedoch, dass Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen der Todesthematik ausweichen, wodurch „auch das Tabu, über den Tod zu reden beziehungsweise sich mit anderen darüber auszutauschen“, erlernt wird (ebd.: 225).

Da direkte Erfahrungen von Kindern mit Tod und Sterben in unserer heutigen Gesellschaft eher selten sind (Ramachers 1994: 67 und Iskenius-Emmler 1988: 145) und Erwachsene, wie bereits erwähnt, todbezogene Gespräche mit Kindern häufig vermeiden, kommt indirekten Informationsquellen, wie den Medien, eine große Bedeutung zu (Ramachers 1994: 71f.). So werden jüngere Kinder vor allem durch Kinder(trick)filme und durch das Fernsehen mit dem Tod konfrontiert (ebd.: 87ff.), wobei die dargestellten Tode vorwiegend auf äußere Gewalteinwirkung zurückzuführen sind (ebd.: 90). Ramachers (ebd.) vermutet, dass dadurch eine „Ablösung von der primitiven Auffassung des Sterbens als Getötet-Werden eher

⁵⁶ Berichten von Anna Freud ist allerdings zu entnehmen, dass „Kriegskinder‘ im Zweiten Weltkrieg in London ... ein erstaunlich frühes Verstehen des Todesphänomens“ entwickelten (Gebhard 2013: 227).

⁵⁷ Eine Erforschung des Einflusses unterschiedlicher religiöser und weltlicher Vorstellungen auf das kindliche Todesverständnis ist noch ausständig (Ramachers 1994: 77). Medial verbreitete „Mythen von ‚Untoten‘“, wie von Vampiren und Zombies sowie religiös fundierte Auffassungen, wie die Existenz von Geisern und Verstorbenen, die als Engel oder Verdammte weiterleben, könnten allerdings dazu geeignet sein, die Kriterien der ‚Irreversibilität‘ und ‚Non-funktionalität‘ in Frage zu stellen (ebd.: 22). Die unterschiedliche Bewertung von Leben und Tod in der Gesellschaft, die in der ‚Verklärung des ‚Heldentotes‘“ (ebd.: 26) und in der ethischen Diskussion um den Wert des Lebens sowie um das kontrollierte Töten zum Ausdruck gebracht wird, stellt außerdem das Konzept des ‚natürlichen Todes‘ in Frage (ebd.: 27). Wenngleich derartige „Wertediskussionen“, aufgrund ihres Abstraktionsniveaus, keinen nennenswerten Einfluss auf kindliche Todeskonzepte haben können, tragen sie dennoch implizit zu einem widersprüchlich erscheinenden Todesbegriff, mit dem das Kind im Zuge seiner Sozialisation konfrontiert wird, bei (ebd.: 27).

behindert“ werden könnte. In der Kinderliteratur wird das Thema Tod hingegen tendenziell ausgespart (ebd.: 142f.). Neben typischen Aufklärungs- und Trostbüchern für Kinder, die sich explizit mit der Todesthematik befassen, findet eine offene Auseinandersetzung mit dem Tod auch im Märchen statt (ebd.: 80f.). Vorerst können allerdings nur Vermutungen über den Einfluss von Medien auf das kindliche Todesverständnis angestellt werden (ebd.: 90ff.), da empirische Untersuchungen dazu nicht oder kaum vorhanden sind (ebd.: 88 und Jennessen 2007: 27).

Gebhard (2013: 220) bemerkt in Hinblick auf die vorliegenden Untersuchungen der letzten zwanzig Jahre zudem, dass Erkenntnisse über die „Entwicklungsschritte bezüglich des kindlichen Todesverständnisses ... allenfalls für die mitteleuropäische und nordamerikanische Kultur des 20. Jahrhunderts“ Geltung besitzen können. Auch Hahn (1968: 30) macht darauf aufmerksam, dass die Daten von Untersuchungen über die Entwicklung von Todeskonzepten bei Kindern „möglicherweise ... den relativ großen Schutz der Kinder vor dem Kontakt mit dem Tod“ in der westlichen Welt reflektieren könnten. Nach Ramachers (1994: 13) würde die Erforschung kindlicher Todeskonzepte daher die Berücksichtigung der „Wechselwirkung von Reifungsprozessen und der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft in der Entwicklung des kindlichen Denkens“ erfordern.

2.3.2 Der auf Kinder bezogene Umgang mit der Todesthematik pädagogisch Handelnder

Die Literaturrecherche für dieses Kapitel zeigte, dass im deutschsprachigen Raum eine wissenschaftlich geführte Auseinandersetzung zum Umgang mit der Todesthematik durch pädagogisch Handelnde (Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen) in Bezug auf Kinder vor allem von Seiten der Heilpädagogik gegeben ist. Diesbezügliche Beiträge und Werke (wie von Leyendecker/Lammers 2001, Leyendecker 2004, Halbe 2004, Fischer 2004, Jennessen 2011, Schwarzenberg 2013, Schlichting 2014 und Strachota 2019) beziehen sich explizit auf die Sterbebegleitung von lebensbedrohlich erkrankten Kindern bzw. den Umgang mit Sterben, Tod und Trauer in heilpädagogischen Einrichtungen. Auf diesen speziellen Themenbereich wird in diesem Subkapitel allerdings nicht näher eingegangen, da dies an der inhaltlichen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit vorbeigehen würde.

Des Weiteren findet eine Bearbeitung des Themas vor allem in Form von psychologisch-pädagogischer Ratgeberliteratur statt. Da sich die AutorInnen auf ihr persönliches Erfahrungswissen beziehen sowie auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse, deren Quellen sie nicht anführen, konnte diese Art von Literatur ebenfalls nicht herangezogen werden.

Es muss an dieser Stelle kritisch angemerkt werden, dass in manchen wissenschaftlichen Beiträgen, wie beispielsweise im Kapitel „Tod und Sterben im Erleben und aus der Erfahrung von Kindern“ des Werks „Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung“ von Susanne Freese (2001), mehrfach Ratgeberliteratur zitiert wurde, was eine zusätzliche Prüfung der Inhalte notwendig machte.

Der hier beschriebene Missstand könnte u.a. daran liegen, dass nach Maywald (2014: 84) die Pädagogik noch über kein klares Selbstverständnis in Bezug auf Sterben, Tod und Trauer verfügt. Überdies hat sich die Pädagogik im deutschsprachigen Raum, wie bereits in der Einleitung erwähnt, „erst ab Ende der 1990er Jahre kontinuierlich dem Thema angenommen“ (ebd.: 11).

2.3.2.1 Historische Bezüge zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod

Gudjons (1996: 7) weist darauf hin, dass der Tod eigentlich „ein Thema der Pädagogik“ ist, da „die Auseinandersetzung mit unserer Sterblichkeit in die Frage nach einem sinnerfüllten Leben“ mündet, was wiederum die „Kernfrage aller Pädagogik“ sei.⁵⁸ In diesem Zusammenhang scheint es sinnvoll, die „historisch-systematische Heuristik von Lernprozessen“ nach Göhlich/Zirfas (2007: 181), welche auf Vorarbeiten von Göhlich (2001: 232 ff.) beruht und sich aus den Dimensionen des „Wissen-Lernens, Können-Lernens, Leben-Lernens und Lernen-Lernens“ zusammensetzt, zu erwähnen.⁵⁹

Zur Dimension des „Leben-Lernens“ (Zirfas 2008: 309) ist u.a. der Lerntypus „Sterben lernen“ hinzuzuzählen (ebd.: 310), wobei dieser eine wesentliche Begründung für die pädagogische Relevanz, sich mit dem Tod auseinanderzusetzen, bietet. Dazu bezieht sich Zirfas (ebd.) in seinem Beitrag „Sterben lernen. Historische Anmerkungen zum philosophischen und pädagogischen Umgang mit der Endlichkeit“, auf das antike „Konzept des Sterben lernens“ in Form der „expliziten Pädagogik der Todesbereitschaft“ von „Lucius Annaeus Seneca (4 v. Chr. – 65 n. Chr)“, welcher ein wichtiger Vertreter der Philosophie der Stoa⁶⁰ war (ebd.: 310).

⁵⁸ So haben auch die „großen Philosophen des 19. und 20. Jahrhunderts von *Kierkegaard* über *Scheler*, *Bloch*, *Simmel* bis *Jaspers* und *Heidegger* ... übereinstimmend betont, daß die Auseinandersetzung mit dem Tod ... Folgen und Imperative für die Lebensgestaltung enthält“ (Gudjons 1996: 10; H.i.O.).

⁵⁹ Unter Lernen werden hier unter Bezugnahme auf Göhlich/Zirfas (2007) „Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von reflektierten Erfahrungen erfolgen“, verstanden (Zirfas 2008: 310).

⁶⁰ Nach Zirfas (2008: 310) hatte die Philosophie der Stoa einen großen Einfluss auf die die abendländische alltägliche und pädagogische Lebenspraxis. Als Gründer dieser philosophischen, „in der Tradition der Sokratik“ stehenden Schule ist „ZENON VON KITION um 300 v. Chr.“ zu nennen (Ritter/Gründer 1998: 176). Zenons frühe Schrift ‚Politeia‘ gilt als Beleg dafür, dass die stoische Philosophie zu Beginn von einem, „stark kultur- und

Sokrates, an welchen Seneca sich orientierte, ging es in einem „pädagogisch-praktischen Sinne ... darum, gegenüber dem Tod die moralische Haltung der Überwindung zu gewinnen und das eigene sterbliche Leben als pädagogisches Medium der Unsterblichkeit zu begreifen“ (Zirfas 2008: 312). Die Orientierung an der Ewigkeit ist beim Sterben lernen damit zu begründen, dass „sich der Sinn des Lebens erst rückschließend vom Ereignis des Todes her begreifen“ lässt und es daher notwendig ist, dem Tod gegenüber „eine richtige Haltung ... einzunehmen“ (Göhlich/Zirfas 2007: 190). Der Lernprozess wurde bei Sokrates an „die metaphysische Innenwelt der ewigen Ideen“, d.h., dass man nur das lernen kann, „was man immer schon gewusst hat“, orientiert (Zirfas 2008: 312). Diese Sichtweise beruht auf den Glauben an eine „kosmologische Metaphysik“ (ebd.: 320) bzw. „kosmologische Unendlichkeit“ (ebd.: 311).

Seneca bezog „diesen sokratisch-platonischen Gedanken“ allerdings „nicht auf eine metaphysische Ideenwelt, sondern auf den (natürlichen) Umgang mit den Gegebenheiten des menschlichen Lebens“ (ebd.). So geht es beim Sterben lernen im Sinne Senecas darum, „den Wert der Zeitlichkeit als Vergänglichkeit zu begreifen“ und die Lebenszeit – „mit Blick auf den Tod“ – nicht rastlos, effizienz- und damit zukunftsorientiert, sondern vielmehr sinnvoll, gegenwärtig (d.h., mit Muße) und systematisch zu verbringen (ebd.: 314; Göhlich/Zirfas 2007: 190). Die entscheidende Lernaufgabe liegt für Seneca „im Erlernen eines spezifischen Umgangs mit dem Tod“ (Zirfas 2008: 315). Wenngleich er den Willen als natürlich gegeben voraussetzt, gilt es, diesen mit Hilfe der Pädagogik in Richtung „eines Willens zum Tode“ zu lenken, um so „Standhaftigkeit und Macht gegenüber dem Tod“ zu gewinnen (ebd.: 316). Es geht darum der „Unverfügbarkeit“ des Todes einen „verfügbaren Willen“ entgegenzusetzen, um so „über sein Leben verfügen“ zu können (ebd.). Das Sterben lernen impliziert weiters, zu „lernen mit der Todesangst umzugehen“, indem man sich den Tod stets bewusst macht (ebd.: 217). Das Erlernen „von Wissens- und Handlungsformen zu etwas, von dem es kein unmittelbares Wissen und keine eigenen Umgangsformen“, aufgrund einer fehlenden eigenen Todeserfahrung, geben kann (Zirfas 2008: 318), gilt es durch die Vermittlung einer „Theorie, eine[r; Anm. M.O.] Sicht des Sterbens ... durch Unterricht“ und einer „Praxis des Sterben lernens durch Ermahnungen“ zu umgehen (Zirfas 2008: 319).

Gegenwärtig dominieren die Auffassung den „Tod als Grenze des Lebens“ zu verstehen sowie ein Programm „zur Verringerung des Todesrisikos“ (ebd.: 320), wodurch das „Sterben lernen“ ineffizient erscheint (ebd.: 321) und lediglich vom „medizinischen Versorgungssystem“

zivilisationskritischen Interesse an praktischen Fragen" gekennzeichnet war (ebd.). In der Stoa wird angenommen, dass sich die Seele „in eine individuell nicht mehr zusprechbare Substanz“ im Sinne einer Unsterblichkeit auflöst (Meyer 1978: 541).

(Göhlich/Zirfas 2007: 190) im Sinne einer „Institutionalisierung des Sterbens“ geleistet wird (Brockhaus 1999: 144). Da Menschen auch in einer fortschrittlichen und von scheinbar grenzenloser Entwicklung gekennzeichneten Gesellschaft letztlich sterben müssen, erscheint es jedoch angebracht, sich im Sinne Senecas mit dem Sterben-Lernen auseinanderzusetzen (Trembl 1987: 125). Zirfas (2008: 321) weist darauf hin, dass es gerade wegen „der Radikalisierung der Endlichkeit“ und der damit einhergehenden „Positivierung des Lebens in der Moderne“ wichtig sei, im Sinne Senecas, zu lernen, „die Endlichkeit auszuhalten, indem man sich in Abschiede, Trennungen, Differenzen und Distanzen im Leben einübt“.

Eine explizite Auseinandersetzung der Pädagogik mit dem Tod hat im deutschsprachigen Raum für kurze Zeit auch im 18. Jahrhundert stattgefunden (Maywald 2014: 14). Ein Zeugnis davon liegt in Form einer verschriftlichen Rede „Über Verhütung und Milderung der Todesfurcht durch Erziehung“ von Starke (1794), die im Folgenden kurz erläutert wird, vor.

Der Autor postuliert, dass ErzieherInnen (Eltern und LehrerInnen) die Todesfurcht der Kinder mittels von Erziehung mildern könnten (ebd.: 43). Er kritisiert in diesem Zusammenhang „dienende Hausgenossen oder andre ... dazu bestellte Aufklärer von der Gottheit“, die den Kindern den Verwesungsprozess und das Begraben-Werden in dramatischer und angsteinflößender Weise veranschaulichen sowie „den Aberglauben von Wiedererscheinungen, vom Umherwandeln der Geschiedenen“, verbreiten würden (ebd.: 45). Außerdem würde Kindern der Tod „als ein außer ihnen befindliches wirkliches Wesen ..., das etwa in der Gestalt eines Gerippes, oder eines ähnlichen Unholds unerbittlich, unwiderstehlich an ihr Lager trete, ihnen drohend gebiete, zu kommen, mit starkem Arme sie erfasse, und mit grauser Gewalt dahin raffé“, dargestellt werden (ebd.: 45f.). Nach Starke (ebd.) sei die Vermittlung derartiger falscher und erschreckender Vorstellungen über den Tod allerdings zu verhindern (ebd.: 44), da Kinder ansonsten einen „Widerwillen gegen den Gegenstand“ entwickeln würden (ebd.: 46). Außerdem sollten „Eltern oder deren Stellvertreter ihren Zögling selbst über den Tod unterrichten“ (ebd.), indem sie diesen mit dem Zustand des Schlafes, der eintritt, wenn der Mensch all seine Kräfte verbraucht hat, beschreiben (ebd.: 46f.). Der Tod könne auch mit Hilfe ausgestopfter Tiere oder anhand des Werdens und Vergehens im Naturkreislauf erläutert werden (Starke 1794: 48). Ebenso sollten Kinder ihre dahingeschiedenen SpielgefährtenInnen im Sarg betrachten dürfen, um sich bereits früh in Abschieden zu üben und besser mit späteren Todesereignissen umgehen zu können (ebd.: 49). Dieses von Starke (ebd.: 52f.) „empfohlene Verhalten der Erzieher zweckt am Ende auf nichts anders, als darauf ab, die Jugend auf die

Begriffe von künftiger Fortdauer und Fortbildung vorzubereiten“ und ihnen die „Scheu vor dem Tode durch Erziehung“ zu nehmen.

2.3.2.2 Der auf Kinder bezogene Umgang pädagogisch Handelnder in der Gegenwart

Jennessen (2007: 3) bestimmt in seinem Werk „Manchmal muss man an den Tod denken ... Wege der Enttabuisierung von Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule“ den Begriff „Thanatopädagogik“ folgendermaßen:

„Thanatopädagogik sei hier verstanden als Schnittstelle von Pädagogik und Thanatologie⁶¹, die sowohl den pädagogischen Umgang mit fortschreitend erkrankten, sterbenden und trauernden Menschen als auch die pädagogische Unterstützung für Menschen zum Gegenstand hat, die auf einer professionellen oder persönlichen Ebene mit Tod konfrontiert sind. Des Weiteren gehören zur Thanatopädagogik sämtliche Formen und Wege der pädagogischen Auseinandersetzung mit den Fragen nach der Begrenzung des Lebens, nach Sterben, Tod und Trauer“ (ebd.).

Wird die Auseinandersetzung mit dem Tod in manchen Familien vermieden, ist es umso wichtiger, in pädagogischen Einrichtungen, z.B. in Form von Projektwochen oder Exkursionen, Möglichkeiten zu schaffen, dass Heranwachsende ihre „Verlust- und Trauererfahrungen und ... individuellen Phantasien, Vorstellungen und Interessen in Bezug auf Sterben und Tod äußern ... können und in der Verarbeitung ihrer Erfahrungen, Gefühle und Gedanken Unterstützung ... erhalten“ (ebd.: 34). Kindliche todbezogene Ängste können so verhindert bzw. gelöst werden (ebd.: 35). Jennessen (2007) empfiehlt dazu eine nicht anlassbezogene „Thematisierung von Krankheit, Sterben und Tod“ (ebd.: 30). Für ein realistisches Todesverständnis sind nach Gebhard (2013: 236) vor allem sachliche und biologische Informationen notwendig. Weiters sollten Kinder hinsichtlich unterschiedlicher religiöser und weltlicher Perspektiven auf den Tod „eine persönliche Einstellung ... entwickeln und ... die Meinungen anderer kennen ... und ... akzeptieren“ lernen (Jennessen 2007: 34). In diesem Zusammenhang ist es von Seiten pädagogisch Handelnder aber auch wichtig, die Sinnwirklichkeit der Kinder zu akzeptieren (Hospizbewegung Düren-Jülich e.V. 2014: 21).

Um in Schulen offene Gespräche über Sterben und Tod führen sowie lebensbedrohlich erkrankte und trauernde Kinder begleiten zu können, sind der Besuch von Fortbildungen zum Thema Sterben und Tod (Jennessen 2007: 40), die Einbindung der Thematik in die Kultur der

⁶¹ Thanatologie ist die interdisziplinäre wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Themenbereich Tod und Sterben (Jennessen 2007: 3).

jeweiligen Institution, Teamarbeit und Kooperation im Kollegium sowie anlassbezogene Rituale als „Ausdrucksmöglichkeiten von Abschied und Trauer“ (ebd.: 4) notwendig. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, stellt der schulische Einsatz ehrenamtlicher HospizmitarbeiterInnen eine gute Alternative dar.

So wird im Rahmen des Projekts „Hospiz macht Schule“ der Hospizbewegung Düren-Jülich e.V. (2014) GrundschülerInnen der dritten und vierten Schulstufe ein angstfreier Zugang und eine bewusste Auseinandersetzung mit der Todesthematik ermöglicht (ebd.: 29). Die hier angestrebte nicht anlassbezogene Thematisierung von Sterben und Tod erleichtert Kindern überdies den Umgang mit künftigen Todesfällen (ebd.: 33 und Gebhard 2013: 236).

Das „Kurs-Curriculum zur Vorbereitung Ehrenamtlicher im Umgang mit Tod und Trauer für Grundschulen“ wurde in interdisziplinärer Zusammenarbeit von „Vertretern der Bundesarbeitsgemeinschaft Hospiz e.V., des Deutschen Kinderhospizverein[s, Anm. M.O.], der Kontaktstelle für Lebens- und Trauerbegleitung Düren, sowie Pädagogen, Psychologen, Kunsttherapeuten und befähigten Hospizhelfern“ erarbeitet (ebd.: 30). Bisher wurden zwei Evaluationen und Neuüberarbeitungen, bereits in elf Bundesländern Deutschlands Einschulungen Ehrenamtlicher sowie zahlreiche Schuleinsätze durchgeführt (ebd.). In Österreich ist das Projekt „Hospiz NÖ macht Schule“ (Hospiz Landesverband NÖ [2019]: 1) und „Hospiz macht Schule Wien“ (Caritas Wien [2019]: 1) in derselben Form bekannt. Maywald (2014a: 196) versteht Pädagogik „als Wissenschaft der lebensbegleitenden Erziehung und Wissensvermittlung, im Umgang mit Sterben, Tod und Trauer“, weshalb Hospiz-MitarbeiterInnen, die Kindern die Todesthematik näherbringen und ihnen einen Umgang damit ermöglichen, ebenso als Lehrende und Beratende bezeichnet werden können. Der schulische Einsatz von speziell dafür ausgebildeten Ehrenamtlichen ist zudem damit zu begründen, dass diese gelernt haben, „sich mit ihrer eigenen Endlichkeit und ihren eigenen Verlusterfahrungen auseinanderzusetzen“ (Hospizbewegung Düren-Jülich e.V. 2014: 35), wodurch sie die Voraussetzungen mitbringen, mit Kindern offen über die Todesthematik zu sprechen, Wissen in Bezug auf den Tod zu vermitteln, auf todbezogene Ängste einzugehen sowie kindliche Fragen zum Thema zu beantworten (ebd.: 34f.).

Der Bedarf an einer entsprechenden Auseinandersetzung mit der Todesthematik ist groß, da diese von vielen Erwachsenen im Umfeld der Kinder verhindert wird, um sie vor negativen Emotionen zu bewahren (Hospizbewegung Düren-Jülich e.V. 2014: 11). So kann es beispielsweise vorkommen, dass ein totes Haustier „durch den Kauf eines neuen Tieres einfach ‚ersetzt‘ wird“, dass Eltern ihren Kindern eine Verabschiedung von sterbenden Angehörigen,

den Anblick der toten Großeltern sowie den Besuch von Beerdigungen verwehren und todbezogene Gespräche (mit der Begründung „Dafür bist du noch zu klein“) abwehren (ebd.: 12). Wird Kindern der Tod eines bzw. einer nahen Angehörigen verheimlicht, kann dies jedoch zu einem „Vertrauensverlust und zu Gefühlen der Einsamkeit führen“ (Witt-Loers 2014: 276). Viele Kinder sehen sich dann dazu gezwungen, ihre eigene „Phantasie als Informationsquelle“ zu nutzen (Jennessen 2007: 15). Außerdem nehmen sie vermeintlich „harmlose Formulierungen ... wie ‚eingeschlafen‘, ‚fort gegangen‘, ‚voraus gegangen‘, ‚ewige Ruhe‘ oder ‚lange Reise‘“ meist wörtlich, was dazu führen kann, „dass sie beispielsweise ‚Verlorene‘ suchen, hoffen, dass ‚Fortgegangene‘ eines Tages zurück kehren oder den Wunsch haben ‚Eingeschlafene‘ zu wecken“ (ebd.: 16). In weiterer Folge können sie auch Ängste vor dem Einschlafen sowie Schlafstörungen entwickeln (ebd.). Dabei können kindliche Ängste in Bezug auf den Tod vom Verwandtschaftsverhältnis zur verstorbenen Person abhängen (Hospizbewegung Düren-Jülich e.V. 2014: 15), weshalb eine Auseinandersetzung mit der Todesthematik für die Lösung bzw. Minderung der jeweiligen Angstreaktionen unumgänglich ist (ebd.: 18). Der Tod der Eltern löst bei hinterbliebenen Kindern das Gefühl der Entwurzelung aus (ebd.: 16). Das „magische Denken“ von jungen Kindern kann zudem dazu führen, dass sie meinen, für den Tod einer nahestehenden Person verantwortlich zu sein (Jennessen 2007: 16), indem beispielsweise aggressive Fantasien gegenüber einem Elternteil gehegt wurden als dieser noch lebte (Iskenius-Emmmer 1988: 148). Auch eine Angst „vor dem eigenen Tod oder dem Sterben weiterer Angehöriger“ ist möglich (ebd.: 156). Der Suizid eines Elternteils kann wiederum Wut beim hinterbliebenen Kind auslösen, „da es sich im Stich gelassen und nicht geliebt fühlt“ (ebd.: 149). Stirbt nur ein Elternteil kommt es außerdem häufig dazu, dass Kinder zum Partnerersatz gemacht werden oder den hinterbliebenen Elternteil mit ihren Bedürfnissen überfordern (Hospizbewegung Düren-Jülich e.V. 2014: 16).

Im Kurs-Curriculum wird bezugnehmend auf das Werk „Trauer über den Tod eines Kindes – Hilfen für ‚Verwaiste Eltern‘“ von Johann-Christoph Student aus dem Jahre 2007 auf folgende Thesen, die beim Projekt „Hospiz macht Schule“ berücksichtigt werden, hingewiesen:

- „1. *Kinder müssen Gelegenheit bekommen, zu lernen, wie man trauert [...]*
2. *Kinder müssen die Möglichkeit bekommen, über die kleineren Verluste in ihrem Leben zu trauern [...]*
3. *Kinder müssen über Todesfälle in ihrer Umgebung informiert werden [...]*
4. *Kinder müssen lernen, die Endgültigkeit des Todes zu begreifen [...]*
5. *Kinder müssen die Möglichkeit bekommen, sich von Verstorbenen zu verabschieden [...]*

6. *Kinder müssen genügend Gelegenheit bekommen, ihre Gefühle über einen Verlust durchzuarbeiten [...]*
7. *Kinder benötigen die Sicherheit, dass Erwachsene gut genug auf sich selbst achten, um für sie lange genug am Leben zu bleiben [...]*
8. *Kinder müssen wissen, dass bisweilen auch schon Kinder sterben [...]*
9. *Kinder müssen ermuntert werden, ihre Gefühle zu zeigen [...]*
10. *Kinder brauchen das sichere Gefühl, dass ihre Fragen ehrlich beantwortet werden [...]*“
(Student 2007: 13f. zit. n. Hospizbewegung Düren-Jülich e.V. 2014: 38f.; H.i.O.)⁶².

Auch der Einsatz von ehrenamtlichen Hospiz-MitarbeiterInnen im Kindergarten durch die Kooperationsgruppe Malteser Hospizdienste Aggertal/Wiehl hat sich bewährt gemacht, da Kinder bereits im Alter von drei bis sechs Jahren nicht nur erste Fragen zu Sterben und Tod haben (Reuter 2014: 82), sondern ebenfalls Abschiede, Tod und Trauer erleben können (Bruhn 2014: 76). Zudem verfügen sie über einen offenen und unbefangenen Zugang zur Todesthematik und wollen Sachverhalte erforschen und begreifen (ebd.: 78). Weichen Erwachsene ihren todbezogenen Fragen jedoch aus bzw. reagieren unsicher darauf, kann dies zu ängstlichen Reaktionen bei den Kindern führen (ebd.). Wenngleich ein Verständnis über die Endgültigkeit des Todes in diesem Alter noch nicht vorliegt (ebd.: 78), ist eine altersgerechte Auseinandersetzung mit dem Tod dennoch wichtig, um todbezogene Ängste und Verunsicherungen, die auch aus dem noch unreifen kindlichen Todesverständnis resultieren können, zu lösen (ebd.: 76ff.).⁶³ Überdies erhalten so auch junge Kinder die Gelegenheit, bereits erlebte Verluste zu thematisieren und Trost zu erfahren (ebd.: 76).

Der Einsatz Ehrenamtlicher sollte in den Kindern vertrauten Räumlichkeiten stattfinden, bekannte Bezugspersonen sollten anwesend sein und gewohnte zeitliche Strukturen, Abläufe, Regeln sowie Rituale übernommen werden, um der Kindergruppe die notwendige Sicherheit zu vermitteln (Bruhn 2014: 79).⁶⁴ Außerdem sind bei der Auseinandersetzung mit der Todesthematik konkrete Bezüge und Beispiele, die mit allen Sinnen erfasst werden können (ebd.: 79f.), eine klare und ehrliche Kommunikation sowie der Verzicht auf missverständliche Umschreibungen relevant (ebd.: 80). Schließlich müssen die Eltern der Kinder entsprechend vorbereitet werden, um mögliche aufkommende todbezogene Fragen ebenfalls klar und

⁶² Die Originalquelle ist im Bestand der Universitätsbibliothek Wien leider nicht vorhanden.

⁶³ So konnten beispielsweise bei einem Kindergartenprojekt in Hamburg die Ängste teilnehmender Kinder im Alter von 4,6 – 5,6, dass auch harmlose Krankheiten zum Tod führen würden, durch eine entsprechende Aufklärung gelöst werden (Bruhn 2014: 78).

⁶⁴ Maywald (2014a: 198) zur Folge „sind das soziale Klima, die Vertrautheit und die menschliche Nähe bei der Unterrichtung von Sterben, Tod und Trauer“ voraussetzende Bedingungsfaktoren.

unmissverständlich beantworten zu können (ebd.). Eine anlassbezogene Thematisierung von Tod kann, aufgrund des hierfür erforderlichen Vertrauensverhältnisses, nur von PädagogInnen der jeweiligen Kindergruppe erfüllt werden (Lammertz 2014: 287). Oftmals weisen diese die hierfür notwendigen Kompetenzen jedoch nicht auf, weshalb die Beratung von Kindertrauerbegleitdiensten in Anspruch genommen werden muss (ebd.: 285).⁶⁵

Abschließend kann gesagt werden, dass ein offener Umgang mit der Todesthematik durch pädagogisch Handelnde zur Folge hätte, dass Kinder frühzeitig lernen, die Endlichkeit des Menschen als Teil des Lebens anzuerkennen, ungezwungene Gespräche über thanatale Themen führen zu können (Jennessen 2007: 5) sowie „stabile und enttabuisierte Einstellungen und Verhaltensweisen“ in Bezug auf den Tod zu entwickeln (ebd.: 15). Jennessen (ebd.: 2) begründet eine pädagogische Auseinandersetzung mit der Todesthematik außerdem damit, dass der Mensch seine Identität vor allem aus dem Wissen um seine Sterblichkeit gewinnt (ebd.: 35).

2.4 Tod im Kinderfilm

Im Subkapitel 2.4.1 werden mögliche Begriffsbestimmungen von Kinderfilm und die damit verbundene Eingrenzung des Gegenstands diskutiert. Anschließend wird der Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) einer dieser Begriffsbestimmungen zugeordnet. Im Subkapitel 2.4.2 wird dann der aktuelle Forschungsstand zur Darstellung von Tod im Kinderfilm präsentiert.

2.4.1 Begriffsbestimmung von Kinderfilm

In Anbetracht der zu beantwortenden Forschungsfrage, die sich auf einen Kinderfilm aus dem Jahre 2005 bezieht, beschränkt sich dieses Kapitel überwiegend auf neuere Überlegungen. Eine historische Zusammenschau zum Wandel des Verständnisses von Kinderfilm würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb darauf verzichtet wird.

Es wird allerdings darauf hingewiesen, dass die Sicht auf den Gegenstand Kinderfilm immer auch historisch-gesellschaftlich bedingt ist (Völcker 2005: 37). Erber-Groiß (1989) macht in

⁶⁵ Stirbt beispielsweise ein Kind aus der Kindergruppe, müssen nicht nur alle Eltern, sondern auch alle Kinder umgehend darüber informiert werden (Lammertz 2014: 287). Zudem ist es wichtig, den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Anteilnahme und ihre Gefühle kreativ und aktiv – auch in Form von Ritualen – auszudrücken (ebd.: 288). Eine gemeinsame Teilnahme an einer Beerdigung muss gut begleitet werden, weshalb eine Gedenkfeier innerhalb der Institution eine gute Alternative darstellt (ebd.: 289). Gesetzt Falles, dass ein Kind der Kindergruppe den Sterbeprozess bzw. den unerwarteten Tod eines bzw. einer nahen Angehörigen erlebt, sollten die ErzieherInnen der (vorausseilenden) Trauer des Kindes begegnen sowie mögliche todbezogene Fragen offen beantworten können (ebd.: 292).

diesem Zusammenhang auf die „Variationsbreite und Komplexität“ einer möglichen Begriffsbestimmung von Kinderfilm aufmerksam (ebd.: 122), da diese stets „aus dem Zusammenspiel politischer (Gesetzgebung z.B.), sozioökonomischer (Filmwirtschaft) und soziokultureller (nationale Film- und Erziehungstradition) Faktoren“ mitbestimmt wird (ebd.: 158). So mussten beispielsweise in den 50er-Jahren in der BRD Filme für Kinder, die zu dieser Zeit typischerweise Märchenfilme waren, pädagogischen Ansprüchen einer vermeintlich kindgerechten Darstellungsweise genügen (Völcker 2005: 37). Diese Praxis resultierte aus der damals gängigen pädagogischen Vorstellung, "Kinder ... als Erziehungsobjekte, die es zu schützen gilt", zu betrachten (ebd.). Heute werden Kinder hingegen "als eigenständige Subjekte, die in ihrer selbstbestimmten Aneignung der Welt bestmöglich zu unterstützen sind" erachtet, was eine veränderte Sichtweise auf den Gegenstand mit sich bringt (ebd.). So wird nun von der Pädagogik gefordert, dass Kinderfilme, „an die Erfahrungen von Kindern, ihre Wünsche und Interessen anknüpfen“, weiters „ihre emotionalen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten berücksichtigen, Kinder produktiv herausfordern und neue und bereichernde Erfahrungen ermöglichen“ sollten (ebd.: 46). Derartige Forderungen, die an den Kinderfilm gestellt werden, können nach Erber-Groiß (1989: 130) jedoch nicht einer Begriffsbestimmung desselben gerecht werden.

Zuerst erscheint es daher sinnvoll, abzuklären, inwiefern der Kinderfilm dem Gattungs- bzw. Genrebegriff entspricht. Der Spielfilm ist neben dem Dokumentar- und dem Animationsfilm nach Hickethier (2012: 201) dem Gattungsbegriff zuordenbar. Da „Mediengattungen ... kaum trennscharf zu definieren“ sind, schlägt der Autor vor, diese lediglich als „Verständigungsbegriffe“ zu betrachten, die sich stets in „in einem dynamischen Prozess ..., in dem Gruppen von Produktionen und Sendungen sich gegenüber anderen abgrenzen“, befinden (ebd.: 208). Jedoch könne eine allgemeine Unterscheidung zwischen dem „**Modus des Erzählens und Darstellens** (Gattung) und einer **historisch-pragmatisch entstandenen Produktgruppe** (Genre), die ihre Sammelbezeichnung aus einem besonderen Verwendungszweck, einer besonderen Produktionsweise oder einer besonderen Vermittlungsintensität heraus definiert“ vorgenommen werden (ebd.; H.i.O.).

Dementgegen bezeichnet Faulstich (2008: 58) den Kinderfilm als Subgenre⁶⁶. Völcker (2005: 38) zur Folge ist es jedoch problematisch, den Kinderfilm dem Genrebegriff zuzuordnen, da

⁶⁶ Unter dem Begriff Genre wird "ein Erzählmuster nach bestimmten Konventionen" sowie "einem festgelegten Figureninventar" verstanden (Faulstich 2008: 29). Genres sind relativ stabile kulturelle Stereotype, die aber auch historisch wandelbar sind (ebd.: 29f.). Beispiele für Genres sind der Western, der Kriminalfilm, das Melodrama, der Science-Fiction-Film, der Abenteuerfilm, der Horrorfilm, der Thriller, die Komödie, der Musikfilm und der Erotikfilm (ebd.: 30-58). Seit den 80er-Jahren sind Filme oftmals mehreren Genres zuordenbar (ebd.: 28ff.).

dies bedeuten würde, "dass es Erzählkonventionen oder stilistische Elemente gibt, die alle Kinderfilme teilen". Kinderfilme sind jedoch für die unterschiedlichsten Genres oder Subgenres offen (ebd.: 41 und Erber-Groiß 1989: 131), wobei darauf hingewiesen werden muss, dass der Psychothriller, Gerichts- oder Erotikfilme davon ausgenommen sind (Völcker 2005: 41).

Unter Bezugnahme auf Hickethier (2012) verstehen Kurwinkel und Schmerheim (2013: 23; H.i.O.) den „**Kinder- und Jugendfilm** ... als **Hypergenre** ...“, das eine eigene Kategorie zwischen **Gattung** ... und **Genre** ... bildet.“ Denn der Kinderfilm ist nicht wie Gattungen rein formal bestimmbar - z.B. anhand einer intendierten Altersgruppe -, sondern muss auch bestimmte inhaltliche und ästhetische Merkmale aufweisen, um den Bedürfnissen dieser Altersgruppe gerecht werden zu können (ebd.: 26). Dadurch lässt sich wiederum begründen, warum, wie bereits erwähnt, manche Genres für den Kinder- und Jugendfilm nicht geeignet sind (ebd.). Außerdem entstehen im Bereich des Kinder- und Jugendfilms auch typische, die kindliche Weltsicht berücksichtigende Genreformen (ebd.: 27). Der Kinder- und Jugendfilm kann zudem kein reines Genre sein, da er nicht, wie z.B. der Western, einer bestimmten Zeit zugeordnet werden könnte (ebd.: 293).

Kinderfilme werden meistens von Erwachsenen, selten von Erwachsenen und Kindern, für Kinder produziert (Kurwinkel/Schmerheim 2013: 15).

Die Zielgruppe der Fünf- bis Zwölfjährigen hat sich seit einigen Jahren, aufgrund der früher einsetzenden Vorpubertät, um ca. ein Jahr nach unten verschoben (Völcker 2005: 41). Außerdem sind ältere Kinder an Filmen, in denen die Erlebniswelt bzw. ein innerer Konflikt einer jüngeren Hauptfigur thematisch wird, weniger interessiert, da sich Kinder stets weiterentwickeln und daher nach oben orientieren wollen (ebd.: 42f.). Erber-Groiß (1989) weist daher darauf hin, dass „Altersangaben nur Richtwerte“ sein können (ebd.: 123), da bei der altersspezifischen Einstufung von Kinderfilmen hinsichtlich der Eignung und Wirkung das jeweilige soziokulturelle Umfeld sowie die individuelle Entwicklung eines Kindes nicht berücksichtigt werden (1989: 125f.).

Nach Kurwinkel und Schmerheim (2013): 17; H.i.O.) beziehen sich normative Begriffsbestimmungen des Kinder- und Jugendfilms auf die formal und inhaltlich bezogene Frage nach der „**Kinder- und Jugendgemäßheit**“ (ebd.: 17; H.i.O.) und altersstufenbezogene Begriffsbestimmungen auf Altersstufen, die meist im Abstand von zwei Jahren gegliedert

Subgenres werden wiederum häufig mit bestimmten Zeiten, in denen sie entstanden sind, verbunden (ebd.: 30). Parodien, Satiren oder Teenager-Komödien sind beispielsweise Subgenres, die sich aus dem Komödien-Genre herausgebildet haben (Kurwinkel/ Schmerheim 2013: 26).

werden (ebd.: 18). Als Beispiel kann die „**Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft**“, sprich die FSK, die „öffentlich zugängliche Filme und ihre Werbung auf ihre Eignung für Kinder und Jugendliche“ prüft und anhand der Alterskategorien „ab 0, 6, 12, 16 und 18 Jahren“ einstuft, genannt werden (ebd.: 291; H.i.O.). Die Einstufungen stellen jedoch keine pädagogischen Empfehlungen dar (ebd.).

In Anlehnung an die aus der Kinder- und Jugendliteraturforschung stammende Kategorienbildung nach Ewers (2012: 21), können nach Kurwinkel und Schmerheim (2013: 16f.) faktische, intendierte und originäre Kinder- und Jugendfilme zu den handlungsorientierten Begriffsbestimmungen, die sich durch „kommunikative, filmbezogene Handlungen“ auszeichnen, gezählt werden. Demnach werden faktische Kinder- und Jugendfilme „von Kindern und Jugendlichen freiwillig außerhalb des Unterrichts und auch nicht in Begleitung zu diesem“ rezipiert (Ewers 2012: 21). Dabei kann es sich auch um nicht für Kinder und Jugendliche freigegebene Filme handeln (Kurwinkel/Schmerheim 2013: 16). Intendierte Kinder- und Jugendfilme eignen sich aus der Sicht der ProduzentInnen oder anderer Instanzen der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliche und werden daher entsprechend gekennzeichnet (Ewers 2012: 21). Diese können u.a. auch speziell für diese Zielgruppe produziert worden sein (Kurwinkel/Schmerheim 2013: 16). Zu den originären Kinder- und Jugendfilmen sind hingegen ausschließlich für Kinder und Jugendliche produzierte Filme zu zählen (ebd.: 17). Dabei kann es sich auch an diese Zielgruppe gerichtete Filmadaptionen von Computerspielen oder Kinder- und Jugendbüchern handeln (ebd.). Kurwinkel und Schmerheim (2013: 18) begrenzen den originären Kinderfilm auf „ein Alter bis etwa 12 Jahren“, um eine Unterscheidung zum Jugendfilm möglich zu machen und den Gegenstand genauer bestimmen zu können.⁶⁷ Weiters würden die meisten Kinderfilme auf die Erfahrungswelt von Kindern bezogene Motive, Stoffe und Themen behandeln (ebd.: 295; H.i.O.).⁶⁸

Diese Begriffsbestimmung entspricht auch dem Verständnis von Völcker (2005: 41), die Kinderfilme folgendermaßen beschreibt: „Sie erzählen Geschichten von Kindern und sie erzählen sie für Kinder.“ Die Autorin merkt jedoch kritisch an, dass nicht alle Filme, die Geschichten von Kindern erzählen, auch für diese Zielgruppe geeignet sind (ebd.: 44).

⁶⁷ Familienunterhaltungsfilme werden ebenso zum Gegenstand gezählt, da sie auch an Kinder adressiert sind (Kurwinkel/Schmerheim 2013: 19).

⁶⁸ Motive können als Phänomene menschlicher Lebenserfahrung beschrieben werden (Kurwinkel/Schmerheim 2013: 31). In Kinderfilmen wird häufig das Motiv des bzw. der AußenseiterIn, des Waisen- oder des fremden Kindes gewählt (ebd.: 32f.). Unter dem Begriff Stoff kann „eine Kombination von **Motiven** . . . , die eine bestimmte narrative Konstellation ausbildet und durch mythische, literarische oder geschichtliche Vorgaben fest umrissen ist“, verstanden werden (Kurwinkel/Schmerheim 2013: 309; H.i.O.). Beim Thema handelt es sich um die zugrundeliegende abstrakte Idee hinter dem Grund- und Leitgedanken eines Filmes (ebd.: 310).

Demnach würden sich Kinderfilme dadurch auszeichnen, dass „die Hauptfigur immer an ihrem Konflikt wachsen kann und nicht daran scheitert“ (ebd.: 46), was jedoch nicht zwingend ein Happy End erfordert (ebd.: 45). Wenn die Hauptfiguren von Erwachsenen dargestellt werden, wie dies im Märchenfilm (ebd.) oder auch in „3D-Animationen der Studio Pixar oder DreamWorks“, die als „zeitgemäße Weiterentwicklung des Märchens oder des Abenteuerfilms“ zu betrachten sind (ebd.: 48), üblich ist, sollte zudem eine kindliche Identifikation mit dem Charakter der Figuren möglich sein (ebd.: 46).

Beim Familienfilm und beim Family Entertainment Film werden Kinder und Erwachsene gleichermaßen als Zielgruppe angesprochen (ebd.: 47), wobei dies vorwiegend wirtschaftliche Gründe hat (Völcker 2005: 47 und Erber-Groiß 1989: 157). Kurwinkel und Schmerheim (2013) nehmen für den Familien- und den Family Entertainment-Film folgende Unterscheidung vor: Demnach bezieht sich der Familienfilm inhaltlich mehr auf das Familienleben (ebd.: 287). Der Family Entertainment Film ist wiederum „*doppelsinnig*“ geschrieben (ebd.: 21; H.i.O.), indem er unterschiedliche Lesarten für Erwachsene und Kinder anbietet, ohne dabei das kindliche Filmerleben zu beeinträchtigen (ebd.: 287). Erber-Groiß (ebd.: 132) spricht sich für einen weitergefassten Begriff des Kinder- und Jugendfilms aus, da explizit an Kinder gerichtete Kinderfilme „eine verschwindende Minderheit gegenüber jenen kommerziellen Familienunterhaltungsfilmen bilden“ würden (ebd.: 138f.). Erfolgreiche Filme, die sich an ein breites Publikum von Kindern bis Erwachsenen richten, gehen aber nicht auf die Bedürfnisse und die Erfahrungswelt von Kindern ein (Völcker 2005: 47f. und Erber-Groiß 1989: 157).⁶⁹

Die filmbezogene Handlung des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) ist an ein kindliches Publikum gerichtet, weshalb in dieser Arbeit auf die handlungsbezogene Begriffsbestimmung des originären Kinderfilms nach Kurwinkel und Schmerheim (2013: 16ff.), die auch dem diesbezüglichen Verständnis von Völcker (2005: 41) gleichkommt, zurückgegriffen wird. Da Löffel im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) die Lügen der Erwachsenen bezüglich des Todes seiner Eltern aufdeckt und am Ende in seinem erwachsenen Verbündeten Max einen neuen Vater findet, kann gesagt werden, dass der Junge aus seinem Konflikt bzw. Verlusterlebnis gestärkt hervorgeht, wodurch ein wesentliches Kriterium des Kinderfilms nach Völcker (2005: 46) erfüllt ist. Auf dem Cover des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) wird dieser von der Familienzeitschrift ‚Familie&Co‘ als Familienfilm empfohlen. Da der Junge Löffel auf der Suche nach seinen Eltern schließlich

⁶⁹ Es muss angemerkt werden, dass es auch einige erfolgreiche, explizit an Kinder gerichtete Filme gibt, die auch von einem generationenübergreifenden Publikum rezipiert werden (Völcker 2005: 47f.)

eine neue Familie findet, bezieht sich der Film auch auf das Thema Familie, weshalb der Begriff „Familienfilm“ nach Kurwinkel und Schmerheim (2013: 287) ebenfalls herangezogen werden könnte.

2.4.2 Forschungsstand zur Darstellung von Tod im Kinderfilm

Eine Recherche hinsichtlich des Forschungsstands des Themengebiets „Kinderfilm und Tod“ mittels der Suchmaschine „u:search“ der Universitätsbibliothek Wien hat aufgezeigt, dass derzeit eine einzige Diplomarbeit aus der Studienrichtung „Lehramtsstudium UF Englisch UF Psychologie und Philosophie“ mit dem Titel „Cuddly Corpses. Death in Feature-Length Animated Cartoons for Children“ (Larcher 2010) auffindbar ist. In der genannten Qualifikationsarbeit wurde der Fokus auf „die Behandlung und Darstellung von Tod in Kinder-Zeichentrickfilmen“ beschränkt und die Untersuchung im Wesentlichen mit Hilfe einer „Inhalts- und Diskursanalyse“ vorgenommen (ebd.: 108). Dabei wurde versucht, „narratologischen Aufschluss darüber zu geben“, wie Tod auf der Ebene der Story (ebd.: 3) „inhaltlich verarbeitet wird“ (ebd.: 108) und wie Sterben und Tod auf der Diskursebene dargestellt werden (ebd.: 3). Es konnte gezeigt werden, dass sich Tod gerade in Kinder-Zeichentrickfilmen als wichtiges narratives Instrument erweist (ebd.: 93) und hierbei unterschiedliche Funktionen, wie beispielsweise den Beginn oder das Abrunden eines Plots oder die Charakterisierung eines Mörders bzw. einer Mörderin, erfüllt (ebd.: 94). Im Hinblick auf die Todesursachen konnte festgestellt werden, dass in den untersuchten Filmen Morde häufig und natürliche Tode kaum zu sehen sind (ebd.). Die Verteilung der Tode ‚böser‘ und ‚guter‘ Charaktere ist ausgeglichen, wenngleich erstere als anerkannt dargestellt werden (ebd.). Die Analyse der diskursiven Verwendung von Tod konnte zeigen, dass dessen explizite Darstellung ZuschauerInnen eine direkte Sicht auf den sterbenden Charakter oder dessen toten Körper ermöglicht (ebd.). Bei impliziten Darstellungsweisen werden hingegen Substitute, wie Schatten, trauernde Charaktere, Aasfresser, Gewitter, tote Vegetation oder lediglich das Erwähnen des Todes eines Charakters, verwendet (ebd.). Es konnte weiters festgestellt werden, dass die implizite Darstellung des Todes in den untersuchten Filmen leicht überwiegt (ebd.). Schließlich konnten noch vier innertextuelle Funktionen des Todes herausgearbeitet werden (ebd.: 95). Während die „actional functions of death“ das Voranschreiten der Story nicht wesentlich beeinflussen, haben die „characterising, moral und emotional functions“ einen Einfluss auf die Wahrnehmung und Evaluation von Filmereignissen sowie auf die emotionale Reaktion der ZuseherInnen (ebd.).

Überdies muss die Studie „Death in Disney Films: Implications for Children’s understanding of Death“ von Cox, Garrett und Graham (2005: 267) genannt werden, welche ebenfalls mithilfe einer Inhaltsanalyse „23 death scenes from 10 selected full-length Disney Classic animated films“ anhand der Kategorien „character status; depiction of death; death status; emotional reaction; and causality“ untersuchte. In Bezug auf den Charakter-Status konnte herausgefunden werden, dass sowohl ‚gute‘ als auch ‚böse‘ Charaktere in einem ähnlichen Ausmaß zu Tode kommen, wodurch Kinder die Information erhalten, dass alle Charaktere vom Tod betroffen sein können (ebd.: 276). In Bezug auf die Darstellung des Todes zeigte sich, dass explizite und implizite Darstellungsweisen fast gleich häufig anzutreffen sind (ebd.). Da der Tod von Antagonisten bzw. Antagonistinnen jedoch häufig nur angedeutet wird, während das Ableben der Protagonisten bzw. Protagonistinnen meist in expliziter Form dargestellt wird, könnte die Botschaft vermittelt werden, dass der Verlust des Lebens der Erstgenannten belanglos wäre (ebd.: 276f.). In Bezug auf den Todesstatus ergab die Untersuchung, dass die meisten Tode dauerhaft sind, wodurch Kinder das Konzept der Endgültigkeit des Todes früher entwickeln könnten (ebd.: 277). Allerdings kehren die Hälfte der verstorbenen Protagonisten bzw. Protagonistinnen wieder zurück, wodurch die Botschaft vermittelt werden könnte, dass böse Menschen keine zweite Lebenschance erhalten (ebd.). Bezüglich der Kategorie der emotionalen Reaktion gegenüber dem Tod, konnte festgestellt werden, dass negative Emotionen fast immer im Falle des Ablebens von Protagonisten bzw. Protagonistinnen gezeigt werden (ebd.). Dies könnte die Botschaft vermitteln, dass das Trauern um einen dahingegangenen geliebten Menschen eine akzeptable Verhaltensweise ist (ebd.: 278). In Bezug auf die Kausalität wurde schließlich gezeigt, dass alle gerechtfertigten Tode nur die Antagonisten bzw. Antagonistinnen und alle ungerechtfertigten Tode nur die Protagonisten bzw. Protagonistinnen betreffen, wodurch vermittelt werden könnte, dass erstere ihren Tod verdient haben (ebd.). Die Ergebnisse der Studie sollen vor allem zeigen wie der Tod in Disney-Filmen dargestellt wird (ebd.). Die AutorInnen vertreten die Annahme, dass die Rezeption dieser Filme Kindern den Umgang mit künftigen realen Verlusten erleichtern könnte (ebd.). Weiters könnten die genannten filmischen Darstellungsweisen Gespräche über den Tod zwischen Kindern, Gleichaltrigen und Erwachsenen anregen (ebd.: 267). So teilen die AutorInnen die Annahme, dass derartige Kinder-Zeichentrickfilme, in welchen der Tod thematisch wird, vielen Erwachsenen, die Schwierigkeiten haben mit (ihren) Kindern sachlich über den Tod zu sprechen, da sie diese vor diesem Thema „schützen“ wollen (ebd.: 270), möglicherweise Gelegenheiten für einen leichteren Gesprächseinstieg bieten könnten (ebd.: 279).

In diesem Zusammenhang kann auch der Artikel „Death at Christmas: Christmas in Norwegian childrens’s films“ von Bjerkeland (2013) genannt werden. In diesem zeigt die Autorin anhand von (methodisch nicht ausgewiesenen) Einzelanalysen dreier norwegischer Weihnachtsfilme für Kinder auf, dass die traditionelle Praxis in skandinavischen Kinderfilmen, tendenziell die Schattenseiten des Lebens zum Thema zu machen sowie ernste und bittere Enden zu finden, auch Weihnachtsfilme nicht ausnimmt (ebd.: 227). Das Weihnachts-Setting dient vielmehr als Kontrastfolie – im Sinne einer narrativen Strategie – für die schwierigen Lebenssituationen der ProtagonistInnen, in welchen beispielsweise Mobbing, Angst, Krebs oder Krieg dominieren. In einem der analysierten Filme stirbt sogar ein Kind zu Weihnachten (ebd.: 237). Hinter dieser norwegischen Tradition steht der in den 1980er-Jahren aufgekommene Gedanke, problematische Themen in Kinderfilmen so zu präsentieren, „that children would understand, with the goal of teaching them how to manage difficulties and prepare them for the harder aspects of life“ (ebd.: 229).

Im Weiteren wird der Aufsatz „Die slowakische Frau Holle und der deutsche Gevatter Tod. Todeskonzeptionen im Märchenfilm und ihre kulturellen Bezüge.“ von Kliems (2010), in welchem die Frage, wie es den Regisseuren Juraj Jakubisko und Wolfgang Hübner in ihren in den 1980er Jahren realisierten Märchenfilmen „gelingen ist, das Wechselspiel zwischen traditionellen Todesbildern und pädagogischem Anspruch an ein modernes (sozialistisches) Fernsehpublikum zu lösen, ... thematisiert“ wird, angeführt (ebd.: 165). Dabei wird aufgezeigt, dass der Rückgriff auf die „im Märchen und in Kinderliteratur und -film“ traditionell nicht vorgesehene „direkte Konfrontation“ mit dem Tod eine „Aufnahme und Gestaltung des ansonsten tabuisierten Themas“ sowie eine Überführung „in neue, aktuelle Konstellationen“ ermöglicht (Gölz/Hoff/Tippner 2010: 14). Es handelt sich hierbei allerdings nicht um eine Studie mit explizit ausgewiesener methodischer Vorgehensweise, sondern, um einen Vergleich der beiden Filme anhand der genannten Fragestellung.

Schließlich kann auf die Studie „Wunder Welten. Märchen im Film.“ von Liptay (2004) verwiesen werden, in welcher der Märchenfilm explizit nicht als Kinderfilm behandelt und „unabhängig von einer zielgruppenspezifischen Ausrichtung“ mit Hilfe eines interdisziplinären Ansatzes, „bei dem die filmwissenschaftliche Analyse auf volkskundlich-literaturwissenschaftlicher Forschungsgrundlage aufbaut“, erforscht wird (ebd.: 21). Für die Untersuchung der Übertragbarkeit der „Gattungsmerkmale des Märchens in stofflicher, struktureller und stilistischer Art ... in den Film“, werden die jeweiligen qualitativ orientierten Analysen ausgewählter Filme sowie märchentypische Erzählmotive anhand der „Kategorien

„Held und Heldin“, „Tierbräutigame“ und „Tod und Unsterblichkeit“ ausgerichtet (ebd.: 22). Typische Erzählmotive der letztgenannten Kategorie können zusammenfassend folgendermaßen beschrieben werden: So hat der Tod im Märchen beispielsweise die Funktion der „Befriedigung der naiven Moral“, indem er zur Beseitigung „böser Gegenspieler“ herangezogen wird (ebd.: 286). In den meisten Grimmschen Zaubermärchen lässt sich der Tod „zwar ... verschieben, nicht aber endgültig aufheben“ (ebd.: 288), und wird durch eine Verwandlung der Seele in eine andere Gestalt dargestellt (ebd.: 287). Der „überwundene Tod“ fungiert hingegen oft als Gleichnis für einen inneren Wandlungsprozess, wie die Ablösung des Helden von den Eltern (ebd.: 288). Wenngleich Helden in Märchen selten sterben, wird auch ihr möglicher „Tod, als ein Ereignis in ferner Zukunft, über eine Schlussformel thematisiert“ (ebd.: 289). In den Märchen von Andersen bildet der Tod „häufig den dramatischen Höhepunkt der Geschichten“ (ebd.: 291), wobei dieser als „Erlösung in einem besseren ... Jenseits“ dargestellt wird (ebd.: 292). Schließlich erscheint der Tod im Märchen oftmals als personifizierte Gestalt „in Form eines gewöhnlichen Menschen“ (ebd.: 297). Aber auch „Jenseitsfiguren“, wie „Drachen, Hexen, Nixen, Feen, Riesen, Zwerge, Teufel, wilde Tiere, Schicksalsfrauen, böse Stiefmütter, Tiergatten und Blaubärte“, werden als Metapher für den Tod herangezogen (ebd.: 306).

Die vorgestellten Arbeiten zeigen, dass der Tod sowohl in Kinderzeichentrickfilmen (Larcher 2010, Cox, Garrett und Graham 2005) als auch in von Kindern und Erwachsenen rezipierten Märchenfilmen (Liptay 2004, Kliems 2010) ein beliebtes Erzählmotiv bzw. narratives Instrument ist und häufig dargestellt wird, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass eine Tabuisierung des Todes im Bereich der für Kinder geeigneten Medien nicht vorliegt. Herausragend ist in diesem Zusammenhang die norwegische Kinderfilmtradition, die Kinder explizit mit ernstesten Themen konfrontiert (Bjerkeland 2013: 277). Manche der AutorInnen teilen die Annahme, dass die Darstellung von Tod im Kinderfilm nicht nur todbezogene Gespräche zwischen Kindern und Erwachsenen initiieren könnte, sondern Heranwachsende auch darauf vorbereiten würde, mit späteren realen Verlusten und schwierigen Herausforderungen des Lebens besser umgehen zu können (Cox, Garrett und Graham 2005: 278 sowie Bjerkeland 2013: 229). Mögliche Bildungspotenziale, für deren Feststellung – wie im Subkapitel 1.2 bereits erwähnt – gemäß der „*strukturalen Medienbildung*“ nach Jörissen und Marotzki (2009: 41) eine vorangegangene neoformalistische Filmanalyse nach Bordwell und Thompson (2008) vorzunehmen ist (Jörissen/Marotzki 2009: 42), wurden in den angeführten Beiträgen und Studien allerdings nicht untersucht.

Es kann daher gesagt werden, dass es sich bei der Forschungsfrage, ob aufgrund der filmstilistischen Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern im Kinderrealfilm ‚Lepel‘ (van de Sande Bakhuyzen 2005) mögliche Bildungspotenziale nach Jörissen und Marotzki (2009: 39f.) für Kinder feststellbar sind, um eine Forschungslücke handelt.

3. Methodische Vorgangsweise

Ausgehend von der Tatsache, dass „Sozialisation in der Moderne grundlegend... medial erfolgt“, können mit Hilfe des Konzepts der „Strukturalen Medienbildung“ mögliche Orientierungs- bzw. Reflexionspotenziale von Medien anhand der Dimensionen „Wissen, Handlungsoptionen, Grenzen und Biographie“ festgestellt werden (Jörissen/Marotzki 2009: 7). Dies setzt im Falle des Films allerdings eine neoformalistisch orientierte Filmanalyse nach Bordwell und Thompson voraus (ebd.). Im Subkapitel 3.1 erfolgt daher, unter Bezugnahme auf die Bildungsbegriffe von Wilhelm von Humboldt in der Interpretation von Wolfgang Klafki, eine Erläuterung der Medienbildungstheorie nach Jörissen und Marotzki (2009). Anschließend wird im Subkapitel 3.2 näher auf die neoformalistisch orientierte Filmanalyse nach Bordwell und Thompson eingegangen. Im Subkapitel 3.3 erfolgt schließlich eine diesbezügliche Methodenreflexion.

3.1 Medienbildung nach Jörissen und Marotzki (2009)

Die Postmoderne ist gekennzeichnet durch einen Verlust verbindlicher Traditionen, einer damit einhergehenden Pluralisierung von Werten und Normen sowie durch in Zusammenhang mit der Globalisierung stehende gesamtgesellschaftliche Strukturveränderungen (Jörissen/Marotzki 2009: 16f.).

Postmoderne Orientierungskrisen können mit Hilfe eines materialen Bildungsverständnisses, bei dem die Aneignung eines bestimmten Bildungskanons wesentlich ist, nicht mehr bewältigt werden (ebd.: 10f.). Wenngleich der „Aufbau eines notwendigen Fakten- und Orientierungswissen, das Bestimmtheit erzeugt,“ auch weiterhin unverzichtbar ist (ebd.: 20), würde eine Überbetonung desselben Unbestimmtheitsbereiche ausblenden und damit Bildung beschränken (Jörissen/Marotzki 2009: 21). Zudem können die mit der Vielfalt an Selbst- und Weltansichten (ebd.: 17) einhergehenden Unbestimmtheiten des postmodernen Lebens mit tradierten Handlungsmustern nicht mehr gelöst werden (ebd.: 18). Vielmehr ist eine reflexive

Herangehensweise (ebd.) durch Einnahme eines „suchenden, immer unter dem Vorbehalt des „Als-ob“ agierenden Selbst- und Weltverhältnisses“, das den Autoren gemäß als „Tentativität“ bezeichnet wird (ebd.: 19), erforderlich. Bei „diesem Suchprozess wird mal das eine, mal das andere Verstehensmodell ausprobiert, bis man eines findet, mit dem man vorerst einigermaßen zurechtkommt“ (ebd.). Die Auseinandersetzung mit anderen Weltsichten kann zur Einsicht führen, „dass die eigene Weltsicht nicht die einzige, sondern eine *unter anderen* ist, und dass andere Weltsichten möglicherweise gleichwertige Alternativen darstellen“ (ebd.: 12f.; H.i.O.). Eine derartige Flexibilisierung des eigenen Selbst- und Weltbezuges macht es möglich, in Distanz zur eigenen Weltsicht zu treten, diese zu relativieren und möglicherweise auch zu verändern (ebd.: 13). Die „Strukturelle Medienbildung“ bezieht sich daher, in Anlehnung an Wilhelm von Humboldt⁷⁰ und Wolfgang Klafki⁷¹, auf eine formale Bildungstheorie, bei der Bildungsprozesse eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses und damit auch Mündigkeit und Autonomie zum Ziel haben (ebd.: 10).

Zur Veranschaulichung „wie Flexibilitätssteigerung über Lern- zu Bildungsprozessen, also vom Bestimmten (Erlernen, Gewussten) zum Unbestimmten (zum flexiblen Umgang mit dem Erlernen) führt“ unterscheiden Jörissen und Marotzki (ebd.: 22) in Anlehnung an die vier aufeinander aufbauenden Lernebenen von Bateson aus dem Jahre 1964 die von ihnen umbenannten Ebenen „Lernen 1“ und „Lernen 2“ von „Bildung 1“ und „Bildung 2“.

Während auf der Ebene des „Lernen 1“ ein bestimmter Reiz immer an eine bestimmte Reaktion gebunden ist, ist die Ebene des „Lernen 2“ dadurch gekennzeichnet, dass die Bedeutung eines Reizes vom jeweiligen Kontext bzw. der jeweiligen Rahmung abhängig ist (Jörissen/Marotzki 2009: 22f.). Die Ordnungen der Kontexte bzw. der Rahmungen sind bestimmt und können nicht verändert werden (ebd.: 23). So ist beispielsweise ein bestimmtes Verhalten unter Freunden

⁷⁰ Humboldts Bildungstheorie ist, unter Berücksichtigung einer allseitigen Ausbildung aller Kräfte (Verstand, Phantasie, sinnliche Anschauung), auf die allumfassende Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt ausgerichtet (Jörissen/Marotzki 2009: 12). Unter dem Begriff ‚Welt‘ sind „sowohl andere Menschen als auch von Menschen geschaffene kulturelle Objekte“ zu verstehen (Koller 2012: 83). Besonders durch das Beherrschen von Sprachkenntnissen und durch Gespräche mit anderen Menschen bieten sich Möglichkeiten, Einblick in andere Weltsichten zu erhalten (ebd.: 86f.). Es wird an dieser Stelle bemerkt, dass das Medium Film im o.g. Sinne nicht nur ein kulturelles Objekt darstellt, sondern auch spezifische filmsprachliche Darstellungsweisen mit sich bringt, weshalb durch Filme andere Weltsichten vermittelt werden könnten.

⁷¹ Wolfgang Klafki, „einer der wichtigsten Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft“ (Koller 2012: 104), sah sich, aufgrund sozialer Selektionsmechanismen im Bereich der Bildung, dazu veranlasst, den klassischen Bildungsbegriff des 18. Jahrhunderts zeitgemäß neu zu bestimmen (ebd.: 105). In Klafkis Bildungsverständnis sind die Selbstbestimmung, die Mitbestimmung und die Solidarität wesentliche, zu erlangende Fähigkeiten (ebd.: 105f.). Weiters entwickelte er ein Allgemeinbildungskonzept, in dem, wie bei Humboldt auch, nicht die Aneignung eines Bildungskanons verfolgt wird (Jörissen/Marotzki 2009: 14), sondern ein Katalog von zeitgemäßen „Schlüsselproblemen“ im Vordergrund steht (Koller 2012: 108). Das allgemeine dieser Probleme besteht darin, dass sie die ganze Gesellschaft betreffen, weshalb eine Auseinandersetzung damit von Bedeutung ist (ebd.). Klafkis Bildungsverständnis bezog sich, in Anlehnung an Humboldt, sowohl auf die Ausbildung unterschiedlicher menschlicher Anlagen als auch auf die Berücksichtigung individueller Fähigkeiten (ebd.: 110).

erwünscht, wird in der Schule jedoch reglementiert (ebd.). Werden Kinder im Zuge einer Scheidung bzw. eines Todesfalls von ihren Eltern getrennt, kommt es durch die Auflösung des bisher selbstverständlichen Kontextes zu einer Orientierungskrise, da „eine Neudefinition und Umorientierung auf der Ebene der Rahmungen auf dieser Lernstufe nicht erfolgen kann“ (ebd.). Denn „eine *Flexibilisierung dieser Rahmungen selbst*“ erfordert eine „Veränderung von Ordnungsschemata und Erfahrungsmustern“ und ist erst auf der Ebene der „Bildung 1“ möglich (ebd.; H.i.O.). Bildungsprozesse auf dieser Ebene führen zu einem veränderten Weltbezug, der durch die Erfahrung unterschiedlicher Sicht- und Verhaltensweisen (ebd.: 24) und durch das Bilden neuer Gewohnheiten einhergeht (ebd.: 26). Auf der Ebene der „Bildung 2“ wird aufgrund von Selbstbeobachtung das Erkennen eigener Ordnungsschemata und ein veränderter Zugang zu sich selbst möglich (ebd.: 24). Dies bringt wiederum einen flexiblen und selbstbestimmten Umgang mit den eigenen Gewohnheiten mit sich (ebd.: 26). Es muss angemerkt werden, dass immer nur eine Weltsicht oder Bildungsebene fokussiert werden kann (ebd.: 25f.). D.h., wir „bekommen ... immer etwas *nicht* in den Blick“ (ebd.: 25; H.i.O.). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, sich die eingangs beschriebene tentative Umgangsweise mit Unbestimmbarkeiten zu eigen zu machen und „andere Erfahrungsweisen ... anzuerkennen und zuzulassen“ (ebd.: 26).

Jörissen und Marotzki (2009: 39) vertreten weiters die These, „dass der Aufbau von Orientierungswissen in komplexen, medial dominierten Gesellschaften wesentlich über mediale Artikulationen verläuft.“ Besonders Filme „beinhalten ... ein hohes reflexives Potenzial“ (ebd.). Im Sinne „einer *strukturalen Medienbildung*“ ist dieses allerdings nur auf Basis einer vorgängigen Strukturanalyse der formalen Elemente eines Films erschließbar, da mögliche „Reflexionsoptionen ... in die Formstrukturen der Medien eingeschrieben“ sind (ebd.: 41; H.i.O.). Zu diesem Zweck empfehlen Jörissen und Marotzki (ebd.: 42) die Anwendung der neoformalistisch orientierten Filminterpretation nach Bordwell und Thompson (2008). Mögliche Bildungspotenziale lassen sich dann in einem weiteren Schritt anhand der vier von Jörissen und Marotzki (2009: 31) entwickelten Orientierungsdimensionen „Wissensbezug“, „Handlungsbezug“, „Transzendenz- und Grenzbezug“ sowie „Biographiebezug“ feststellen. Die genannten Reflexionsfelder sind an die vier Fragen von Immanuel Kant „*Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? und Was ist der Mensch?*“ (Kant 1800: 448 zit. n. Jörissen/Marotzki 2009: 31; H.i.O.) angelehnt und lassen sich wie folgt näher beschreiben:

Die Dimension „Wissensbezug“ (ebd.: 31) „zielt auf die Reflexion der Genesis und Geltung von“ Wissensbeständen (ebd.: 33), die in Spielfilmen typischerweise „in Narrationen eingebaut oder visuell artikuliert“ werden (ebd.: 61). Beispielsweise kann das häufig in Filmen vermittelte Milieuwissen genannt werden (ebd.: 62).

Die Dimension „Handlungsbezug“ bezieht sich auf die mit Handlungs- und Entscheidungsoptionen verbundene Verantwortungsbereitschaft, wodurch „das Verhältnis des Einzelnen zu anderen bzw. zur Gesellschaft berührt“ wird (ebd.: 33). So bringen Filme, in welchen beispielsweise das individuelle Abweichen von gesellschaftlich erwünschten Handlungsweisen oder das Treffen schwieriger und komplexer Entscheidungen in seiner Komplexität dargestellt wird, Reflexions- und damit wertvolle Bildungspotenziale mit sich (ebd.: 63f.).

Der Dimension „Grenzbezug“ können „Beschreibungen, wie Menschen mit Grenzerfahrungen und Grenzziehungen umgehen“, zugeordnet werden (ebd.: 34f.). Besondere Reflexions- und Bildungspotenziale bieten Filme, in denen „schwierige menschliche Grenzprobleme in ihrer Komplexität“ dargestellt werden (ebd.: 67). Grenzthemen können sich beispielsweise auf „*die Grenze zwischen Leben und Tod*“ (ebd.; H.i.O.) oder auch auf damit verbundene Grenzüberschreitungen beziehen (ebd.: 68).

Die vierte Dimension „Biographiebezug“ bezieht sich „auf ... Biographisierungsprozesse, wie sie durch verschiedene Medien induziert“ oder „wie sie in und mittels Medien vollzogen werden“ (ebd.: 37). Besondere Bildungspotenziale bieten filmische Darstellungen komplexer menschlicher „Sinnbildungs- und Identitätsbildungsprozesse“ (ebd.: 69). Mit Hilfe von Rückblenden können beispielsweise die für diese Prozesse wesentlichen Erinnerungen dargestellt werden (ebd.: 70). Da Filme „immer auch ... die kulturellen Thematiken und sozialen Problemlagen“ der jeweiligen Zeit widerspiegeln, können diese auch mögliche Muster von Erinnerungs- und Biographiearbeit anbieten und damit Orientierung ermöglichen (ebd.: 71).

Die Diskussion eines Films anhand der vier beschriebenen orientierenden Reflexionspotenziale kann sowohl die Ebene der formalen filmsprachlichen Elemente als auch die Ebene der Narration miteinschließen (ebd.: 60).

3.2 Neoformalistisch orientierte Filmanalyse nach Bordwell und Thompson (2008)

Es muss vorweggenommen werden, dass in der Erziehungswissenschaft die Mediennutzungsforschung und der z.B. im Bereich der Unterrichtsforschung übliche Einsatz audiovisueller Daten als Erhebungsinstrument dominieren (Ruge/Könitz 2014: 132). Ruge (2015: 82) schlägt daher eine Unterscheidung zwischen den folgenden „drei ... Medienpädagogiken“ vor:

Der Forschungsschwerpunkt einer „Mediendidaktik als ‚Pädagogik *mit* Medien““ liegt in der Ermittlung einer Veränderung von Lehr- bzw. Lernsituationen in Folge des Einsatzes von Medien (ebd.; H.i.O.).

Im Rahmen der „Medienerziehung/ Medienbildung als ‚Pädagogik *über* Medien““ ist das „Forschungsinteresse ... auf das Individuum, seine Mediennutzung sowie [auf; Anm. M.O.] Fragen der Mediensozialisation“ gerichtet (ebd.; H.i.O.).

Bei der „Pädagogik *der* Medien“ werden schließlich Bildungspotenziale von Medien untersucht (ebd.; H.i.O.), weshalb das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit dieser Begriffsbestimmung von Medienpädagogik zuordenbar ist.

Wie im vorigen Kapitel erläutert wurde, sind gemäß der Strukturalen Medienbildung Bildungspotenziale „in die Formstrukturen der Medien eingeschrieben“ (Jörissen/Marotzki 2009: 41). Eine „Formanalyse ... , die auch bild- oder filmsprachliche Aspekte berücksichtigt“ (Ruge 2015: 83), ist mit der neoformalistisch orientierten Filmanalyse nach Bordwell und Thompson (2008) durchführbar.

Kennzeichnend für den Neoformalismus ist die ursprünglich im russischen Formalismus etablierte „Unterscheidung zwischen Sujet und Fabel“ (Thompson 1995: 55). Bordwell und Thompson (2008: 76f.) haben diese Differenzierung für die Analyse narrativer Filme übernommen, wobei sie die o.g. Begriffe in „Plot“ und „Story“ umbenannt haben.⁷² Mit „Sujet“ bzw. „Plot“ sind alle sichtbaren und hörbaren Filmereignisse gemeint (Jörissen/Marotzki 2009: 42; Thompson 1995: 55). Diese müssen nicht in chronologischer Reihenfolge präsentiert werden, sondern können auch in Form von Rückblenden oder Erlebnisberichten einer Figur dargestellt werden (Thompson 1995: 55). Die RezipientInnen ordnen dann im Geist die miteinander in chronologischer oder kausaler Verbindung stehenden Filmereignisse, wodurch

⁷² Im Neoformalismus gibt es keine Unterscheidung zwischen Form und Inhalt, weshalb die Differenzierung zwischen „Plot“ und „Story“ nicht fälschlicherweise als solche auszulegen ist (Thompson 1995: 32).

sich ihnen die „Fabel“ bzw. „Story“ erschließt (ebd.).⁷³ Richtungsweisend dabei sind bestimmte Anhaltspunkte (Thompson 1995: 49) bzw. „cues in the plot“ (Bordwell/Thompson 2008: 77) in Form von filmsprachlichen Elementen (Jörissen/Marotzki 2009: 43). Die Herausarbeitung sogenannter „Hinweise im Film“ im Rahmen der Analyse erfordert „keinen feineren Geschmack oder höhere Intelligenz als der Zuschauer“ bzw. die Zuschauerin (Thompson 1995: 51), sondern lediglich eine intensive Rezeption des Mediums (ebd.: 25). Ziel einer strukturalen Filmanalyse ist es, mit Hilfe der Beschreibung der „formalen Struktur“ eines Films, die „Sinngenerierung des Zuschauers“ bzw. der Zuschauerin zu rekonstruieren (Ruge/Könitz 2014: 134).

In einem ersten Arbeitsschritt geht es daher darum, „das narrative System des Films zu verstehen (Film-Form)“ (Ruge/Könitz 2014: 134). Eine diesbezügliche Strukturanalyse der Narration, welche eine Beschreibung des Inhalts, des Genres und der handelnden Charaktere sowie eine graphische Darstellung der im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) zum Einsatz kommenden Narrationsstruktur umfasst, befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Zur Beschreibung der handelnden „Figuren“ (Thompson 1995: 57; H.i.O.)⁷⁴ wurden Charakterprofile erstellt, die an den sich einander wechselseitig beeinflussenden Dimensionen nach Völcker (2005: 58ff.) orientiert wurden. Die physiologische Dimension bezieht sich auf das Äußere einer Figur und beschreibt das Geschlecht, das Alter, äußere körperbezogene Merkmale, den körperlichen Ausdruck, das Sprechen sowie Kleidung und Accessoires (ebd.: 58f.). Im Rahmen der psychologischen Dimension wird das Innere einer Figur anhand von Wesenszügen, Werten, der Weltsicht, intellektuellen Fähigkeiten, der Moral, dem Selbstbild, Abneigungen und Ängsten, der Sprache sowie Interessen erfasst (ebd.: 58ff.). Die soziale, kulturelle und historische Dimension bezieht sich auf verschiedene Kontexte einer Figur, wobei die Familie, Freunde, Bezugspersonen, die Schule, Lebensräume, der kulturelle und/oder historische Hintergrund sowie die persönliche Geschichte oder die Familiengeschichte eine Rolle spielen können (ebd.).

Im zweiten Arbeitsschritt geht es darum festzustellen, „wie durch den Einsatz filmsprachlicher Mittel (Film-Style), die Story erzählt wird“ (Ruge/Könitz 2014: 134). Da die für die Rekonstruktion der Story notwendigen Hinweise bzw. „Cues“⁷⁵ an filmstilistische Elemente

⁷³ Die Erlangung entsprechender Sehgewohnheiten bzw. der Fähigkeit, die „Story“ eines Filmes zu verstehen, erfolgt durch die Rezeption narrativer Medien bzw. Kunstwerke (Thompson 1995: 55f.).

⁷⁴ Im Neoformalismus weisen „Figuren“ nicht nur „eine Anhäufung von ... Charakterzügen“ auf, sondern sind zudem „die wichtigsten Träger der verschiedenen kausalen Ereignisse einer Erzählung“ (Thompson 1995: 57; H.i.O.).

⁷⁵ Ein „cue“ kann als „Begründung für das Auftreten“ (Thompson 1995: 36) eines filmsprachlichen Elements bzw. einer Struktur verstanden werden (ebd.: 35). Dies ist damit zu begründen, dass jedes filmsprachliche „Element

gebunden sind, ist deren kontrollierte Erfassung notwendig (Jörissen/Marotzki 2009: 43). Aus diesem Grund wurde zuerst das sich im Anhang befindliche Sequenzprotokoll erstellt. In diesem wurden im Hinblick auf die Forschungsfrage all jene Filmsequenzen des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005), in denen die Konfrontation des Jungen Lepel mit dem Tod seiner Eltern hör- oder sichtbar wurde, anhand der filmstilistischen Bereiche „mise-en-scene“, „cinematography“, „editing“ und „sound“ (Bordwell/Thompson 2008: 111) beschrieben. Anschließend konnte im vierten Kapitel eine mögliche Lesart des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005), die sich auf die in der Forschungsfrage erwähnte filmstilistische Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle mit dem Tod seiner Eltern bezieht, entwickelt werden. Dabei wurden in den sequenziellen Beschreibungen der Filmsequenzen die jeweiligen Begründungen stets an die im Sequenzprotokoll erfassten filmstilistischen Elemente oder stellenweise auch an Aspekte der im Anhang befindlichen Strukturanalyse der Narration rückgebunden, da es im Neoformalismus keine inhaltliche und formale Trennung gibt (Thompson 1995: 32).

Die mit der „Rekonstruktion der Story“ zu begründende Vorgangsweise in dieser Arbeit kann abschließend anhand der hierfür notwendigen „vier aufeinander aufbauenden“ (Ruge/Könitz 2014: 135) Bedeutungsebenen eines Kunstwerks (Thompson 1995: 32) zusammenfassend beschrieben werden. Auf der Ebene der ‚referentiellen Bedeutung‘, geht es lediglich darum, die Filmereignisse nachzuvollziehen (ebd.). Die Strukturanalyse der Narration und das Sequenzprotokoll im Anhang sind daher dieser ersten Bedeutungsebene zuzuordnen. Auf der Ebene der ‚expliziten Bedeutung‘ werden in Filmen dargestellte „abstraktere Vorstellungen“ erfasst (Thompson 1995: 32). Die im vierten Kapitel an formale filmische Aspekte rückgebundene Lesart anhand der hierfür ausgewählten vier Filmsequenzen operiert auf der zweiten Bedeutungsebene. Auf der Ebene der ‚impliziten Bedeutung‘ geht es um das „Verstehen konnotativer Bedeutungen“ mit Hilfe von Interpretationen (Thompson 1995: 33). Dabei werden „abstraktere Themen“ im Film mit anderen (theoretischen) Werken in Bezug gesetzt (Ruge/Könitz 2014: 135). Die im Subkapitel 5.1 vorgenommene Interpretation wesentlicher Ergebnisse der im vierten Kapitel entwickelten Lesart anhand von theoretischen Aspekten des zweiten Kapitels kann daher der dritten Bedeutungsebene zugeordnet werden. Auf der Ebene der ‚symptomatischen Bedeutung‘ gilt es den Film als Symptom „gesellschaftlicher Tendenzen“ zu interpretieren und „dessen Bezug zur Welt zu bestimmen“

oder jede Struktur“, wie beispielsweise „eine Kamerabewegung, eine Rahmenhandlung, ein wiederholtes Wort, ein Kostüm, ein Thema usw.“ (Thompson 1995: 35) eine bestimmte auf den jeweiligen Kontext im Film bezogene Funktion erfüllt (ebd.: 36). Darum bezieht sich auch die Bedeutung eines Films auf „das Endresultat ... seiner formalen Komponenten“ (ebd.: 32).

(Thompson 1995: 33). Dies macht allerdings die Heranziehung von entsprechendem „Kontextwissen“ erforderlich (Ruge/Könitz 2014: 135). In der vorliegenden Arbeit wurde daher im Subkapitel 5.1 auch auf Aspekte des im Subkapitel 2.2 erläuterten gesellschaftlichen Umgangs mit dem Tod Bezug genommen.

3.2.1 Exkurs: Die filmstilistischen Bereiche nach Bordwell und Thompson (2008: 111)

Nachfolgend werden die filmstilistischen Bereiche „mise-en-scene“, „cinematography“, „editing“ und „sound“ (Bordwell/Thompson 2008: 111) näher erläutert, um ein Verständnis der auf Basis des Sequenzprotokolls entwickelten Lesart im vierten Kapitel zu gewährleisten.

Unter dem Begriff „mise-en-scene“ wird das Filmsetting⁷⁶, die Beleuchtung⁷⁷, die Kostümierung⁷⁸, das Makeup⁷⁹ sowie die Bewegungen und die Performance der Figuren⁸⁰ verstanden (ebd.: 115).

Der Begriff Kinematografie beschreibt, wie etwas mit der Kamera aufgenommen wird (ebd.: 162). Dazu zählen vor allem die Wahl der Perspektive aufgrund der Brennweite der Kameralinse (Weitwinkel, Normal, Tele oder Zoom) (ebd.: 168ff.), die Einstellung der Tiefenschärfe⁸¹ (ebd.: 172f.), die Wahl des Bildausschnitts (ebd.: 182f.) und die Dauer einer Aufnahme⁸² (ebd.: 207). Die Rahmung bzw. der Bildausschnitt⁸³ wird in Spielfilmen meist durch das Filmformat (ebd.: 183), das im Bild Gezeigte und auch Nicht-Gezeigte (ebd.: 187f.),

⁷⁶ Das Filmsetting kann ein bereits existierender Schauplatz oder eine künstlich gestaltete Kulisse sein (Bordwell/Thompson 2008: 115).

⁷⁷ Die Beleuchtung ist anhand der Lichtintensität (harte oder weiche Beleuchtung), der Richtung (frontal, von der Seite, von hinten, von unten, von oben), der Quelle (Tageslicht oder Kunstlicht) und der Farbe (Bordwell/Thompson 2008: 126f.) beschreibbar. Schließlich wird zwischen einer High-key Beleuchtung, bei der Kontraste und Schatten minimiert werden (ebd.: 129), und einer Low-key Beleuchtung, bei der Kontraste und Schatten verstärkt werden (ebd.: 130), unterschieden.

⁷⁸ Kostüme und Accessoires können wichtige Funktionen innerhalb von Narrationen haben (Bordwell/Thompson 2008: 122).

⁷⁹ Beispielsweise ist eine veränderte Darstellung des Gesichtsausdrucks oder des Alters der handelnden Charaktere mit Hilfe des Makeups möglich (Bordwell/Thompson 2008: 124).

⁸⁰ Bei der Bewegung von Figuren kann es sich um Personen, Tiere, Roboter oder auch Objekte handeln (Bordwell/Thompson 2008: 132). Die Performance wird anhand der Körpersprache, der Gestik, der Mimik sowie dem Klang der Stimme beschrieben (ebd.: 133ff.).

⁸¹ Durch die Einstellung der Tiefenschärfe kann bestimmt werden, ob der Vorder- oder der Hintergrund im Bild scharf bzw. unscharf erscheint (Bordwell/Thompson 2008: 173).

⁸² In Bezug auf die Dauer einer Aufnahme ist es wichtig zu wissen, dass eine Sequenz auch in einer einzigen längeren Aufnahme gezeigt werden kann (Bordwell/Thompson 2008: 209).

⁸³ Die jeweilige Funktion der Rahmung kann immer nur aufgrund des Kontextes im Film bestimmt werden (Bordwell/Thompson 2008: 192).

die Kameraperspektiven⁸⁴ (Bordwell/Thompson 2008: 190), die Einstellungsgrößen⁸⁵ (ebd.: 191) und die Kamerabewegungen⁸⁶ (ebd.: 195) bestimmt.

Unter dem Begriff Editing bzw. Montage wird die Zusammenfügung der einzelnen Shots und Sequenzen verstanden (ebd.: 218). Diese kann mittels harter Schnitte oder weicher Schnitte erfolgen (ebd.: 218f.). Auch der Zeitlupen- oder Zeitraffereffekt wird heutzutage meist in der digitalen Nachbearbeitung realisiert (ebd.: 168).

Die Mikroebene der Montage betrifft „Fragen nach der Dauer der Einstellung oder dem Einhalten des Continuity-Systems⁸⁷“ (Ruge/Könitz 2014: 135). Die Einhaltung der Kontinuität dient dazu „to allow space, time, and action to continue in a smooth flow over a series of shots“ (Bordwell/Thompson 2008: 231). Das Continuity-Editing wird bei Dialogen meist mit Hilfe eines Establishing Shots, der einen Überblick von den in der Szene involvierten Personen oder dem Ort des Geschehens gibt, eingeführt (ebd.: 235). Daraufhin folgt typischerweise das sogenannte Schuss-Gegenschuss-Verfahren zwischen den DialogpartnerInnen (ebd.) und ein die Sequenz beendender Reestablishing Shot (ebd.: 236). Beim „eyeline-match editing“ bzw. „point-of-view-cutting“ (ebd.: 240; H.i.O.) wird zuerst eine Person, die auf etwas oder jemand außerhalb des Bildes blickt, gezeigt und anschließend folgt – aus der Sicht dieser Person – eine Aufnahme des Erblickten (ebd.: 235). Die Bewegung einer Figur kann wiederum mit Hilfe eines Match-on-Action-Cuts geschnitten werden (ebd.: 236; H.i.O.). Dabei wird beispielsweise der Beginn einer Bewegung einer Figur im ersten Bild und das Ende dieser Bewegung im

⁸⁴ Innerhalb der Kameraperspektiven wird zwischen Normalsicht, Aufsicht und Untersicht unterschieden (Bordwell/Thompson 2008: 190). Mit der im Sequenzprotokoll erwähnten Vogelperspektive ist eine extreme Aufsicht und mit der Froschperspektive eine extreme Untersicht gemeint.

⁸⁵ Die Einstellungsgrößen werden anhand des menschlichen Körpers bemessen (Bordwell/Thompson 2008:191). So wird eine Supertotale meist für die Präsentation einer Landschaft verwendet, da eine Person darin kaum sichtbar ist (ebd.). Die Totalaufnahme zeigt den menschlichen Körper von Kopf bis Fuß sowie die Umgebung (ebd.). Die Halbtotale präsentiert eine Person meist vom Kopf bis zu den Knien (ebd.). In der Halbnahe wird eine Figur vom Kopf bis zur Taille gezeigt (ebd.). Die Nahaufnahme zeigt den menschlichen Körper vom Kopf bis zur Brust (ebd.). Die Großaufnahme wird für die Präsentation des Kopfes, aber auch von Händen, Füßen oder Objekten verwendet (ebd.). Die Detailaufnahme rückt schließlich einen Teil des Gesichts oder auch ein kleines Objekt in den Fokus (ebd.).

⁸⁶ Die Kamerabewegungen können auf der vertikalen Achse in Form einer Panoramaaufnahme oder eines vertikalen Schwenks (nach links oder rechts) bzw. auf der horizontalen Achse in Form eines horizontalen Schwenks (nach oben oder unten) erfolgen (Bordwell/Thompson 2008: 195). Bewegungen werden darüber hinaus mit Hilfe von Kamerafahrten, Kranaufnahmen (ebd.), einer Steadicam (ebd.: 196) oder einer Zoom-Linse (197f.) erzeugt. Rüttelnde Bilder sind auf eine Handkameraaufnahme zurückzuführen (ebd.: 196).

⁸⁷ Die Orientierung an der räumlichen Kontinuität erfolgt in der digitalen Nachbearbeitung anhand der 180°-Linie (Bordwell/Thompson 2008: 231). D.h., die Kamera darf sich nur innerhalb eines Winkels von 180° bzw. innerhalb eines halben Kreises zum gegenüberliegenden aufgenommenen Filmgeschehen befinden (ebd.). Ein Überschreiten dieser Grenze würde Desorientierung bei den RezipientInnen erzeugen (ebd.: 233f.). Die 180°-Linie kann sich durch die Bewegungen der Figuren innerhalb einer Sequenz zwar verändern, darf jedoch weiterhin nicht verletzt werden (ebd.: 239). Manchmal wird die Grenze jedoch bewusst überschritten, indem auf eine einleitende Aufnahme eines Objekts oder einer Figur von der Grenzlinie aus, eine Aufnahme von der anderen Seite jenseits dieser Grenze folgt (ebd.: 242). Zudem können räumliche Verhältnisse und eine geringe Bewegungsfreiheit der Kamera ein Überschreiten der 180°-Linie notwendig machen (ebd.).

darauffolgenden Bild gezeigt (ebd.). Aber auch mit Hilfe weicher Schnitte – mit einer Überblendung oder einem Fade-Out – kann eine Bewegung unterbrochen und signalisiert werden, dass dazwischen einige Zeit vergangen sein muss (Bordwell/Thompson 2008: 229). Der sogenannte Jump-Cut, bei dem zwei Aufnahmen eines Objekts bzw. einer Figur mit derselben Einstellungsgröße und Kameraperspektive nacheinander gezeigt werden, kann ebenso eine Veränderung innerhalb der Zeit veranschaulichen (ebd.: 254).

Die Makroebene der Montage dient der „Herstellung von Narrationsstrukturen z.B. durch Rückblenden, alternierende Ebenenwechsel etc.“ (Jörissen/Marotzki 2009: 43). Beim sogenannten Crosscutting wird beispielsweise zwischen verschiedenen Handlungen an unterschiedlichen Orten hin und hergeschnitten, um so Informationen über Ursachen und Wirkungen und/oder zeitliche Simultanität zu vermitteln (Bordwell/Thompson 2008: 244).

Der Begriff Sound umfasst schließlich die Filmmusik und die im Film zum Einsatz gebrachten Geräusche (Ruge/Könitz 2014: 135). Es wird unterschieden zwischen diegetischen und nondiegetischen Sound (Bordwell/Thompson 2008: 278). Der diegetische Sound entspringt dem Geschehen im Film (ebd.). Nondiegetischer Sound entspringt einer „source outside the story world“ (ebd.: 279). Es kann sich hierbei um Filmmusik oder vom Filmgeschehen unabhängige Erzählstimmen bzw. Geräusche handeln (ebd.).

3.3 Methodenreflexion

Die in der qualitativen Sozialforschung geforderte „Gegenstandsangemessenheit von Methoden“ (Flick 2002.: 20) beansprucht auch der Neoformalismus für sich. Dabei muss vorweggenommen werden, dass es sich beim Neoformalismus „*nicht* um eine Methode im engeren Sinne“ handelt, sondern um einen „Ansatz“, der Grundannahmen hinsichtlich des möglichen Aufbaus von Kunstwerken liefert (Thompson 1995: 26; H.i.O.). Aufgrund der jeweils unterschiedlichen Ausformung von Kunstwerken (ebd.), wird weiters davon ausgegangen, dass „die Bedeutung von Film zu Film verschieden ist, da sie, wie jeder andere Aspekt des Films auch, ein Verfahren⁸⁸ darstellt“ (ebd.: 35). Interpretative Methoden (ebd.: 34), „die von vornherein diejenigen Bedeutungen festlegen, die es zu finden gilt“ (ebd.: 42), werden daher im Neoformalismus abgelehnt. Dazu würden z.B. marxistische und psychoanalytisch orientierte Analyseverfahren zählen (ebd.: 29), da sie „alle Filme in ein ähnliches Muster ... zwängen“ (ebd.: 34). Weiters ist zu beachten, dass Filme kulturelle Produkte darstellen und

⁸⁸ Das Wort *Verfahren* meint jedes einzelne Element oder jede Struktur, die im Kunstwerk eine Rolle spielt (Thompson 1995: 35; H.i.O.).

nicht anhand von „Naturprinzipien“ erklärbar sind (Thompson 1995: 53), weshalb auch „deduktive Methodologien – die Fragestellungen und Hypothesen aus theoretischen Modellen ableiten und an der Empirie überprüfen“ (Flick 2002: 12) dem Gegenstand nicht gerecht werden können. So ist es „niemals ‚bloß natürlich‘, daß ein Filmmacher irgendein bestimmtes Verfahren in einem Werk anwendet“ (Thompson 1995: 53). Ziel einer neoformalistisch orientierten Filmanalyse ist es daher, die aufgrund von filmstilistischen Elementen erzeugten „Bedeutungszusammenhänge“ zu rekonstruieren (Ruge/Könitz 2014: 134) und daraus eine Theorie zu generieren (ebd.: 141). Dabei ist eine Ähnlichkeit zur in der interpretativen Sozialforschung üblichen „Rekonstruktion von Wirkungszusammenhängen am konkreten Fall“ (Rosenthal 2011: 14), bei welcher die Theorienbildung (Flick 2002: 13) und Offenheit des Forschungsprozesses (Rosenthal 2011:14ff.) im Vordergrund stehen, erkennbar.

Allerdings bestimmt die Zielsetzung der jeweiligen Filmanalyse darüber, welche Bedeutungsebenen eines Filmes herausgearbeitet werden sollen (Thompson 1995: 34), weshalb die methodische Vorgangsweise auch der jeweiligen an den Film gerichteten Fragestellung entsprechen sollte (ebd.: 27). Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit muss kritisch darauf hingewiesen werden, dass dem Prinzip der „Offenheit“, wonach „die Forschungsfrage zu Beginn einer empirischen Studie noch wenig klar umrissen“ sein sollte (Rosenthal 2011: 15), strenggenommen nicht entsprochen werden konnte, da die Forschungsfrage und die damit verbundene Vorgangsweise bereits vor Beginn der Masterarbeit in einem entsprechenden Exposee folgendermaßen vorbestimmt wurde:

Sind aufgrund der filmstilistischen Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern im Kinderfilm ‚Lepel‘ (van de Sande Bakhuyzen 2005) mögliche Bildungspotenziale nach Jörissen und Marotzki (2009: 39f.) für Kinder feststellbar?

Des Weiteren hat sich das Erkenntnisinteresse einer bildungswissenschaftlichen Qualifikationsarbeit auf ein pädagogisch interessantes Phänomen zu richten, wodurch der Blick auf den Gegenstand bereits vorbestimmt ist. Zumindest handelt es sich bei der Unterfrage, wie die Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) filmstilistisch dargestellt wird, um eine offene Fragestellung, die zwar ein „vages Interesse an einem bestimmten sozialen Phänomen“ (Rosenthal 2011: 15), jedoch auch „die Blickrichtung ... und damit den methodischen Zugang“ (ebd.: 16) bestimmt. Da die Frage auch auf „abstraktere Themen“ (Ruge/Könitz 2014: 135) und „gesellschaftliche Tendenzen“ (Thompson 1995: 33) im genannten Kinderfilm verweist,

erschien es sinnvoll, eine neoformalistisch orientierte Filmanalyse, bei der alle „vier Ebenen der Bedeutung – referentiell, explizit, implizit und symptomatisch“ (Thompson 1995: 33) in Betracht gezogen werden, durchzuführen.

In der qualitativen Sozialforschung werden die u.a. bei Foto- oder Filmanalysen vorliegenden visuellen Daten durch eine neutrale Dokumentation verschriftlicht und damit bereits Wirklichkeit konstruiert (Flick 2002: 28f.). Auch zu Beginn der neoformalistisch orientierten Filmanalyse wurden auf der Ebene der ‚referentiellen Bedeutung‘ (Thompson 1995: 32) ‚die formalen Gestaltungsmittel des Films‘ (Ruge/Könitz 2014: 134) im Sequenzprotokoll und auch in der Strukturanalyse der Narration erfasst. In der qualitativen Sozialforschung können Textinterpretationen u.a. ‚an der sequenziellen Struktur des Textes ... orientiert‘ sein (Flick 2002: 29), um so ‚die Wirkungszusammenhänge und latenten Sinngehalte am konkreten Einzelfall zu rekonstruieren‘ (ebd.: 18). Dabei wird anhand der zeitlichen Struktur oder sequenziellen Gestalt eines Textes (Flick 2002: 17) ‚rekonstruiert, wie sich der Text aufbaut und jede einzelne Sequenz wird in ihrer Einbettung in die Gesamtgestalt betrachtet‘ (ebd.: 18). Diese Vorgangsweise weist eine Ähnlichkeit zur neoformalistisch-orientierten Filmanalyse, die sich auf der Ebene der ‚expliziten Bedeutung‘ (Thompson 1995: 32) befindet, auf. So wurden bei der im vierten Kapitel an formale filmische Aspekte rückgebundenen Lesart ausgewählter Filmsequenzen die Filmereignisse in ihrer jeweiligen Abfolge ebenfalls sequenziell beschrieben, um so ‚Narrationen und Bedeutungszusammenhänge‘ rekonstruieren zu können (Ruge/Könitz 2014: 135).

Im Neoformalismus wird weiters davon ausgegangen, dass das Verständnis eines Films und damit auch eine Filmanalyse abhängig von den bisherigen ‚Sehfähigkeiten ...‘, die durch Begegnungen mit anderen Kunstwerken und durch Alltagserfahrung erworben wurden“, sind (Thompson 1995: 40). Dies betrifft die referentielle und explizite Bedeutungsebene (ebd.: 32f.). Auch in der qualitativen Sozialforschung wird die Annahme geteilt, dass die Textinterpretation von den jeweiligen Sozialisationserfahrungen der WissenschaftlerInnen ‚in einem bestimmten gesellschaftlichen und zeitlichen Kontext‘ mitbestimmt wird (Rosenthal 2011: 21). Des Weiteren kann ein Film nicht außerhalb seines historischen Kontextes verstanden werden (Thompson 1995: 40). Dies gilt für die referentielle und symptomatische Bedeutungsebene (ebd.: 42), deren Analyse eine Bezugnahme auf andere (theoretische) Werke oder auf entsprechendes Kontextwissen erfordert (Ruge/Könitz 2014: 135). Auch in qualitativ orientierten Forschungsvorhaben darf theoretisches Vorwissen einfließen (Flick 2002: 13).

Die in der interpretativen Sozialforschung gewonnenen Interpretationen und Hypothesen haben jedoch lediglich „den Status von vorläufigen Erklärungen unter *anderen möglichen Erklärungen*“ (Rosenthal 2011: 48). So entsteht jeder Fall „in der sozialen Wirklichkeit“, weshalb er auch „Teil des Allgemeinen“ ist (ebd.: 73). Auch im Neoformalismus wird davon ausgegangen, dass Kunst „kulturell determiniert“ ist (Thompson 1995: 30). Daher darf angenommen werden, dass auch bei den ausgewählten Filmsequenzen im vierten Kapitel die zur Rekonstruktion der Story jeweils an formale filmische Aspekte rückgebundenen Begründungen „Hinweise auf das Allgemeine“ (Rosenthal 2011: 73) geben können, wenngleich darauf kein Wahrheitsanspruch erhoben werden kann.

Es ist allerdings zu beachten, dass eine Anwendung der neoformalistisch orientierten Filmanalyse in der Bildungswissenschaft hauptsächlich auf „Wissenslagerungen im Film“ abzielt, während „in der Filmwissenschaft vor allem die Interpretation eines (Kunst-) Werkes im Vordergrund steht“ (Ruge/Könitz 2014: 136). Dennoch wird im Neoformalismus davon ausgegangen, dass auch „spielerisch unterhaltende Filme“ die „Wahrnehmung und Gedanken“ erneuern können, weshalb „nicht zwischen ‚hoher‘ und ‚niederer‘ Kunst“ unterschieden wird (Thompson 1995: 29). Die Erneuerung der Gedanken wird mit dem verfremdenden Effekt der gewohnten „Wahrnehmung der Alltagswelt“ durch „ungewohnte formale Muster“ begründet (ebd.: 31). So ist es möglich „innerhalb eines Kunstwerkes alles anders zu sehen als in der Realität, da die Dinge in diesem neuen Kontext fremd erscheinen“ (ebd.: 30). Es ist daher auch verständlich, warum Jörissen und Marotzki (2009: 41) davon ausgehen, dass „Reflexionsoptionen ... in die Formstrukturen der Medien eingeschrieben“ (ebd.) und Bildungsprozesse auf eine Flexibilisierung der Rahmungen bzw. Kontexte zurückzuführen sind (ebd.: 23).

Hinsichtlich der im dritten Kapitel thematisierten methodischen Vorgangsweise dieser Arbeit kann zusammenfassend Folgendes festgehalten werden:

Zur Lösung postmoderner Orientierungskrisen beziehen sich Jörissen und Marotzki (2009: 10f.) in ihrem Konzept einer ‚Strukturalen Medienbildung‘ auf eine formale Bildungstheorie, bei der Bildungsprozesse eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses zum Ziel haben. Da Filme, aufgrund ihres hohen reflexiven Potenzials, ein wesentliches Orientierungsmittel darstellen (ebd.: 39), empfehlen die Autoren eine neoformalistisch orientierte Filminterpretation nach Bordwell und Thompson (2008) durchzuführen, um so mögliche, „in die Formstrukturen“ eingeschriebene „Reflexionsoptionen“ eruieren zu können (Jörissen/Marotzki 2009: 41f.), weshalb eine „Gegenstandsangemessenheit“ der Methode

(Flick 2002: 20) gegeben ist. In dieser Arbeit wird die, in vier Filmsequenzen des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) thematisch werdende, filmstilistische Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern als Einzelfall betrachtet. Aus diesem soll mit Hilfe der neoformalistischen Filmanalyse der im Film gemeinte Sinn rekonstruiert (Ruge/Könitz 2014: 134) und so eine Theorie erzeugt werden (ebd.: 141), um dann in weiterer Folge etwaige Bildungspotenziale feststellen zu können. Dabei ist eine Ähnlichkeit zur interpretativen Sozialforschung üblichen „Rekonstruktion von Wirkungszusammenhängen am konkreten Fall“ (Rosenthal 2011: 14) und einer damit einhergehenden Theoriebildung (Flick 2002: 13) erkennbar. Da jeder Fall „in der sozialen Wirklichkeit“ entstanden (Rosenthal 2011: 73) und auch Kunst „kulturell determiniert“ ist (Thompson 1995: 30), kann auch die Rekonstruktion des im Film gemeinten Sinns (Ruge/Könitz 2014: 134) „Hinweise auf das Allgemeine“ geben (Rosenthal 2011: 73).

Da die Unterfrage, wie die Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) filmstilistisch dargestellt wird, auch auf „gesellschaftliche Tendenzen“ (Thompson 1995: 33) verweist, orientiert sich die mit der „Rekonstruktion der Story“ zu begründende methodische Vorgangsweise dieser Arbeit an allen „vier aufeinander aufbauenden“ (Ruge/Könitz 2014: 135) Bedeutungsebenen eines Kunstwerks (Thompson 1995: 32). Die nachfolgend beschriebenen ersten beiden Arbeitsschritte (Strukturanalyse der Narration und Sequenzprotokoll) befinden sich auf der ersten Ebene der ‚referentiellen Bedeutung‘, bei der es darum geht, die Filmereignisse nachzuvollziehen (ebd.).

Um „das narrative System des Films zu verstehen (Film-Form)“ (ebd.), wurde die sich im Anhang befindliche Strukturanalyse der Narration des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen) erstellt. Diese umfasst eine Beschreibung des Inhalts, des Genres und der handelnden Charaktere sowie eine graphische Darstellung der Narrationsstruktur (Personenkonstellation). Die Charakterprofile wurden an die physiologische, psychologische und kulturell-historische Dimensionen nach Völcker (2005: 58ff) orientiert.

Um festzustellen, „wie durch den Einsatz filmsprachlicher Mittel (Film-Style), die Story erzählt wird“ (Ruge/Könitz 2014: 134), wurde das sich im Anhang befindliche Sequenzprotokoll erstellt. In diesem wurden die filmstilistischen Mittel all jener Filmsequenzen des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen), in denen die Konfrontation des Jungen Lepel mit dem Tod seiner Eltern hör- oder sichtbar wurde, anhand folgender vier Bereiche, die bezugnehmend auf

Bordwell & Thompson (2008) von Jörissen und Marotzki (2009: 43) folgendermaßen zusammengefasst wurden, verschriftlicht:

- „Mise-en-Scene
 - Setting (z.B. Location)
 - Staging (Inszenierung, z.B. ‚Acting‘ der Schauspieler)
 - Licht, Kostüme, Makeup, etc.
- Kinematographie
 - Fotografie (Bildkomposition, Perspektiven, Einstellungsgrößen, Farbe etc.)
 - Framing (Kamerabewegung und Erzählhaltung der Kamera, ...)
- Montage (Schnitt)
 - auf der Makroebene: Herstellung von Narrationsstrukturen, z.B. durch Rückblenden, alternierende Ebenenwechsel etc.
 - auf der Mikroebene: Szenenaufbau durch Schnittfolgen („continuity editing“), Schuss-Gegenschuss-Verfahren bei Dialogen, Auslassungen, Blenden, weiche und harte Schnitte etc.)
- Ton und Musik (Musik im Filmgeschehen, Musik im Off, Soundeffekte etc.).“

Bei dieser für Filmanalysen typischen Verschriftlichung audiovisueller Daten wird aus der Sicht der qualitativen Sozialforschung bereits Wirklichkeit konstruiert (Flick 2002: 28f.).

Die im vierten Kapitel auf die Forschungsfrage dieser Arbeit bezogene Entwicklung einer Lesart des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) operiert auf der zweiten Ebene der ‚expliziten Bedeutung‘, bei welcher in Filmen dargestellte „abstraktere Vorstellungen“ erfasst werden (Thompson 1995: 32). Dazu wurden die jeweiligen Begründungen in den sequenziellen Beschreibungen der Filmsequenzen stets an die im Sequenzprotokoll erfassten filmstilistischen Elemente und bedarfsweise auch an Aspekte der Strukturanalyse der Narration rückgebunden, da im Neoformalismus eine inhaltliche und formale Trennung abgelehnt wird (Thomson 1995: 32). Auch hier ist eine Ähnlichkeit zur qualitativen Sozialforschung feststellbar, bei welcher Textinterpretationen u. a. auch „an der sequenziellen Struktur des Textes ... orientiert“ sein können (Flick 2002: 29). Das Verständnis des Films ist weiters von den bisherigen im Alltag erworbenen „Sehfähigkeiten“ abhängig (Thompson 1995: 40), ähnlich wie die sozial-historischen Sozialisierungserfahrungen der ForscherInnen qualitativ-orientierte Textinterpretationen mitbestimmen (Rosenthal 2011: 21).

Die im Subkapitel 5.1 vorgenommene Interpretation wesentlicher Ergebnisse der Lesart anhand hierfür relevanter theoretischer Aspekte des zweiten Kapitels befindet sich auf der dritten Ebene

der ‚impliziten Bedeutung‘, bei der es um das „Verstehen konnotativer Bedeutungen“ geht (Thompson 1995: 33). Dabei werden „abstrakte Themen“ im Film mit anderen (theoretischen) Werken in Bezug gesetzt (Ruge/Könitz 2014: 135). Um den Film auf der vierten Ebene der ‚symptomatischen Bedeutung‘ auch als Symptom „gesellschaftlicher Tendenzen“ interpretieren zu können (Thompson 1995: 33), wurde zusätzlich auf hierfür relevante Aspekte des im Subkapitel 2.2 erläuterten gesellschaftlichen Umgangs mit dem Tod Bezug genommen. Eine Ähnlichkeit zur qualitativen Sozialforschung besteht darin, dass auch hier theoretisches Vorwissen in Forschungsvorhaben einfließen darf (Flick 2002: 13).

Schlussendlich konnten die Bildungspotenziale des Films im Subkapitel 5.2 anhand der vier von Jörissen und Marotzki (2009: 31) entwickelten Orientierungsdimensionen „Wissensbezug“, „Handlungsbezug“, „Transzendenz- und Grenzbezug“ sowie „Biographiebezug“ festgestellt werden. Dabei wurde die Feststellung der Dimensionen an die, von den Autoren in Anlehnung an Baetson aus dem Jahre 1964 umbenannten, aufeinander aufbauenden Lernebenen „Lernen 1“ und „Lernen 2“ sowie „Bildung 1“ und „Bildung 2“ (ebd.: 22) orientiert.

4. Ergebnisse der neoformalistisch orientierten Filmanalyse

In den folgenden Subkapiteln 4.1 bis 4.4 wird unter Bezugnahme auf die vier im Sequenzprotokoll näher beschriebenen Filmsequenzen des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) eine mögliche Lesart entwickelt, die sich an der filmstilistischen Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern orientiert. Im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit wurden jene vier Sequenzen, in denen die Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern hör- oder sichtbar wurde, ausgewählt. Das Sequenzprotokoll sowie Angaben zum Genre, zum Inhalt, zur Narrationsstruktur (Personenkonstellation) und zu den handelnden Personen befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

4.1 Max verschweigt Löffel den tödlichen Heißluftballonabsturz seiner Eltern

Die folgende Sequenz handelt davon, dass Max dem Waisenjungen Löffel den Tod seiner Eltern verschweigt und seiner Freundin Pleun hinter dessen Rücken den Zeitungsartikel über den tödlichen Heißluftballonabsturz seiner Eltern zeigt (van de Sande Bakhuyzen 2005: 00:41:53-00: 44:17). Die Szene spielt am Dach des Kaufhauses.

Die Sequenz beginnt aus der Sicht von Löffel mit einer großen Einstellung mit Aufsicht von seinen Händen und am Boden liegenden Zettelchen mit dem Logo des Kaufhauses, auf welche der Junge Botschaften an seine Eltern schreibt. Die Verschriftlichung wird durch Löffels Stimme kommentiert. Jüngere Kinder, die noch nicht lesen können, haben dadurch die Möglichkeit, die Botschaft des Jungen an seine Eltern – dass diese bald zu ihrem Sohn zurückkommen mögen – ebenfalls zu verstehen. Durch die große Einstellung der Zettelchen und die Kommentierung des Jungen, wird zudem die Dringlichkeit seines Wunsches, seine Eltern so bald wie möglich wiedersehen zu wollen, filmstilistisch zum Ausdruck gebracht. Weiters wird das Armband aus würfelförmigen weißen Buchstabenperlen, die den Namen „Lepel“ bilden, am linken Handgelenk des Jungen durch die große Einstellungsgröße in den Fokus gerückt.

Die nächste Einstellung, ein Establishing-Shot in Form einer Supertotalen in Aufsicht, zeigt Pleun und Löffel auf einem Flachdach, auf dem in grünen Buchstaben „LEPEL IS HIER“ (auf Deutsch „Löffel ist hier“) geschrieben steht und welches links und rechts an jeweils aufsteigende Glasdächer angrenzt. Im Bildhintergrund sind am vorderen Ende des Flachdaches einige Leuchtbuchstaben des Kaufhauses erkennbar, wodurch ersichtlich wird, dass sich die Kinder auf dem Dach des Kaufhauses, in welchem sie wohnen, befinden. Löffel liegt weiter vorne und mittig innerhalb des ersten grünen Buchstabens seines Namens auf dem Betonboden des Flachdaches auf dem Bauch und ist schweigsam damit beschäftigt, Nachrichten an seine Eltern auf kleine Zettelchen, die vor ihm am Boden liegen, zu schreiben. Einige Meter hinter Löffel steht Pleun und bläst mit Hilfe einer Gasflasche bunte Luftballons, die sie anschließend auf einem kleinen Treppengeländer mit Hilfe von Schnüren befestigt, auf. Die grüne Beschriftung des Bodens und die Vorbereitungsarbeiten der Kinder deuten darauf hin, dass diese anscheinend Lepels mit einem Heißluftballon reisende Eltern auf den derzeitigen Aufenthaltsort des Jungen aufmerksam machen und zu einer Rückkehr zu ihrem Sohn bewegen wollen. Obwohl es sich um eine Aufnahme bei Tageslicht und mit normaler Lichtstärke handelt, vermittelt der etwas kalte Farbton des Lichts eine düster bzw. ernst wirkende Atmosphäre. Auch Löffels Kostüm wirkt auffällig. Er trägt ein T-Shirt, eine Sportjacke, eine Schlafanzughose und Turnschuhe. Das Tragen der Schlafanzughose während des Tages vermittelt den Eindruck, dass das Kind sich selbst überlassen ist und nicht von Erziehungspersonen beaufsichtigt wird.

Es folgt eine Halbtotale mit Normalsicht von dem am Boden liegenden Jungen. Gleichzeitig ist die hallende Stimme von Max, der Löffel bei seinem Namen ruft, zu hören. Der Hall deutet darauf hin, dass sich Max in einiger Entfernung zu Löffel befindet. Der Junge unterbricht das

Schreiben, stützt sich auf den Händen ab und blickt suchend um sich. Die Kamera unterstützt seine Bewegung mit einem Schwenk nach oben und während er mit ernster Miene nach seinen Eltern ruft, fährt sie langsam auf ihn zu, sodass er in einer halbnahen Einstellung zu sehen ist. Durch die Kamerafahrt wird Löffels Wunsch, seine Eltern so bald wie möglich wiederzusehen sowie sein damit verbundener ernster Gesichtsausdruck, zusätzlich in den Fokus gerückt. Weiters deutet die Handlung des Kindes darauf hin, dass es einer Täuschung unterliegt, da es Max' Stimme nicht erkennen kann. Es folgt ein Over-the-shoulder-shot hinter Löffels Rücken vorbei auf Pleun, die in einer halbtotalen Einstellung mit Untersicht zu sehen ist, während sie einen Luftballon zudreht und dann nach vorne (in Max' Richtung) blickt und anschließend lächelt. Das Lächeln von Pleun deutet darauf hin, dass sie die Stimme richtig zu deuten weiß, während Löffel, der von seinem Wunsch, seine Eltern wiedersehen zu wollen, vollkommen vereinnahmt ist, Max' Stimme nicht wiedererkennen kann. Auffallend ist, dass Pleun in der linken Bildhälfte scharf und Löffel in der rechten unteren Bildhälfte unscharf zu erkennen ist. Die Schärfe könnte symbolisch für die „klare Sicht“, die das Mädchen im Gegensatz zu ihrem Freund in dieser Situation hat, stehen.

Nach der nächsten halbtotalen Einstellung mit Normalsicht von Max, der die Leiter von einem etwas kleineren und höhergelegenen Dach am hinteren Ende des Flachdaches hinunterklettert und Löffel mit freundlicher Miene beim Namen nennt, folgt eine halbtotale Einstellung mit Normalsicht und kurzer Kamerafahrt nach vorne von Löffel, der sich mit finsterner Miene und ohne Max zu grüßen, wieder dem Verfassen der Nachrichten an seine Eltern zuwendet. Die Mimik und die Handlungsweise des Jungen lassen erkennen, dass dieser enttäuscht darüber sein könnte, Max anstatt seiner Eltern wiederzusehen.

In der nächsten halbnahen Einstellung mit Untersicht von Max schwenkt die Kamera von rechts nach links und begleitet die Bewegung des Mannes, der sich auf Löffel zubewegt und schließlich vor dem Jungen stehenbleibt, während er nun in naher Einstellung und mit starker Untersicht zu sehen ist. Die Kamerabewegung von rechts nach links und die näher werdende Einstellungsgröße in Kombination mit der starken Untersicht vermitteln den Eindruck, als würde sich etwas Bedrohliches bzw. Negatives auf den Jungen zubewegen. Max trägt seinen Mitarbeiteranzug und hat zerzauste Haare. Diese deuten darauf hin, dass der Mann etwas durcheinander sein könnte. Es folgt eine nahe Einstellung mit Aufsicht von Löffel, der unschuldig lächelnd zu Max aufblickt. Das unschuldige Lächeln des Jungen in Kombination mit der Aufsicht könnte die Verletzbarkeit bzw. Schwäche des Kindes vermitteln. Durch die nächste nahe Einstellung mit starker Aufsicht wird die Mimik von Max, der versucht, sich trotz

ernster Miene zu einem freundlichen Lächeln zu zwingen, während er vergeblich nach Worten ringt, in den Fokus gerückt. Sein Verhalten könnte darauf hinweisen, dass er versucht dem Jungen etwas Ernstes mitzuteilen, es jedoch nicht schafft, offen darüber zu sprechen. Weiters deutet die Untersicht darauf hin, dass sich der Erwachsene aufgrund seines Wissens in einer machtvollen Position befindet. Die Perspektive könnte aber auch die Bedrohlichkeit, die diese Informationen womöglich für das Kind mit sich bringen, vermitteln.

Es folgt nun eine große Einstellung mit Untersicht von Max, der sich zu Löffel niederhockt und Löffel mit einem Lächeln erklärt, dass er ihm etwas wegen seiner Eltern mitteilen wolle. Anschließend presst er die Lippen zusammen und wendet seinen Blick kurz von dem Kind ab. Nachdem Max „Also deine Eltern...“ (00:42:49-00:42:50) sagt und den begonnenen Satz mit einer Pause und einem aufgesetzt wirkendem Lächeln wieder unterbricht, setzt eine schwermütige Filmmusik ein, die die gesamte weitere Filmsequenz begleitet. Die durch die große Einstellung noch mehr in den Fokus gerückte Mimik des Erwachsenen, das Unterbrechen des begonnenen Satzes und die anschließend einsetzende schwermütige Musik verstärken den Eindruck, dass es sich um eine für Löffel ernste, bedrohliche und negative Botschaft in Bezug auf seine Eltern handeln muss. Zusätzlich verweist der kalte Farbton des Lichts in dieser Filmsequenz auf die Ernsthaftigkeit der Nachricht, die Max dem Kind gegenüber nicht auszusprechen wagt. Die Untersicht untermalt einerseits die Bedrohlichkeit der Information, über die Max verfügt und vermittelt andererseits die machtvolle Position, die der Erwachsene aufgrund seines Wissens in dieser Situation hat. Weiters deutet die Unterbrechung des angefangenen Satzes darauf hin, dass der Erwachsene Schwierigkeiten damit hat, über Löffels Eltern zu sprechen.

Es folgt ein Over-the-Shoulder-Shot von Max auf Löffel, der in einer nahen Einstellung mit Aufsicht zu sehen ist. Die ernste und traurige Mimik des Jungen, vermittelt den Eindruck, als ob der Junge bereits ahnen würde, dass es sich um eine negative Botschaft handeln könnte. Die Aufsicht deutet wiederum auf seine Verletzbarkeit bzw. schwache Position hin. Der angeschnittene Oberarm von Max in der rechten Bildhälfte vermittelt weiters den Eindruck, als ob dieser etwas vor dem Jungen verbergen würde. Gegen Ende der Aufnahme greift der Mann mit der Hand nach einem Zettelchen auf dem Boden. Anschließend ist er wieder in einer großen Einstellung mit starker Untersicht zu sehen, während er mit ernstem und angespanntem Gesichtsausdruck auf den Boden blickt, eine der Nachrichten an Löffels Eltern aufhebt und durchliest. In weiterer Folge richtet Max seinen Blick noch einmal auf Löffel und auf die Nachricht, presst dann seine Lippen zusammen und sagt zu dem Jungen mit einem etwas

freundlicher wirkenden Gesichtsausdruck „Wenn sie das lesen, dann wissen sie, dass sie ganz schnell zurückkommen müssen“ (00:43:00-00:43:02). Durch die große Einstellung wird die Mimik des Mannes in den Fokus gerückt. Das Zusammenpressen seiner Lippen deutet daraufhin, dass er eine bestimmte Information, die er dem Jungen mitteilen wollte, zurückhält. Die Veränderung des Gesichtsausdrucks nach dem Lesen der Nachricht vermittelt zudem den Eindruck, dass es sich bei der darauffolgenden Aussage in Bezug auf die Rückkehr von Löffels Eltern um eine Lüge handeln könnte. Es folgt ein Over-the-Shoulder-Shot von Max auf Löffel, der wieder in einer nahen Einstellung mit Aufsicht zu sehen ist und nach Vernehmen der hoffnungsvollen Botschaft freudig zu lächeln beginnt und sich wieder den Zettelchen am Boden zuwendet. Die nondiegetische schwermütig klingende Filmmusik sowie der Over-the-Shoulder-Shot konterkarieren die fröhliche Reaktion des Jungen und deuten darauf hin, dass der Erwachsene gelogen hat. Die Aufsicht auf das Kind bringt wieder dessen Verletzbarkeit bzw. schwache Position in diesem Dialog zum Ausdruck, da die Mitteilung des Erwachsenen die emotionale Reaktion des Jungen offenbar in großem Maße zu bestimmen scheint. Im Kontext der vorigen Einstellungen wird der durch den angeschnittenen Oberarm von Max in der rechten Bildhälfte erneut vermittelte Eindruck, dass der Mann dem Kind eine negative Information in Bezug auf dessen Eltern verbergen könnte, nochmals bekräftigt.

Das Shot-reverse-Shot-Verfahren des Dialoges zwischen Max und Löffel endet mit einer großen Einstellung mit starker Untersicht von Max, dessen fröhlicher Gesichtsausdruck unvermittelt wieder in eine ernste und angespannte Mimik wechselt, da ihn das Kind – wie in der vorigen Einstellung ersichtlich wurde – nun nicht mehr ansieht. Dieser emotionale Wechsel verdeutlicht, dass der Erwachsene dem Kind gegenüber nicht ehrlich war und ihm die Fröhlichkeit nur vorgespielt hat. Max blickt in weiterer Folge bedrückt zu Boden und dann nach links, in Pleuns Richtung. Der auf den Boden gerichtete Blick könnte das schlechte Gewissen, das den Mann, aufgrund seiner Unehrlichkeit gegenüber dem Kind, bedrückt, zum Ausdruck bringen. Es folgt ein Over-the-Shoulder-Shot an der rechten Vorderseite von Max' Schulter vorbei nach links auf Pleun. Diese ist in halbnaher Einstellung und leichter Untersicht scharf erkennbar, während der Hintergrund und Max' Schulter unscharf erscheinen. Pleun erwidert Max' Blick mit ernster Miene und kehrt ihm daraufhin den Rücken zu. Pleuns durch die Tiefenschärfe in den Fokus gerückte Reaktion zeigt, dass der Erwachsene seine emotionale Verfasstheit vor ihr nicht zu verbergen sucht.

Bei der nächsten totalen Einstellung mit Normalsicht von Löffel, Pleun und Max von der anderen Seite des Flachdaches aus handelt es sich um eine sogenannte Discontinuity-Montage,

da im Vergleich zur vorigen Einstellung die 180°-Linie durch die Position der Kamera überschritten wurde. Es könnte sein, dass dies der Vermittlung eines Zeitsprungs dienen soll, der durch die Performance der DarstellerInnen im Bild ersichtlich wird. Auf der rechten Seite im Bildhintergrund befindet sich nun plötzlich Max, der mit einer Hand mehrere, an Schnüren befestigte Luftballons festhält und mit der anderen Hand ein Zettelchen mit einer Botschaft an Löffels Eltern an einer der Schnüre befestigt. Er blickt dabei mit ernster Miene auf Löffel, der einige Meter vor ihm steht. Auf der linken Seite im Bildhintergrund steht, hinter einer kleinen Treppe, auf deren Geländer viele Luftballons mit Schnüren befestigt sind, Pleun, die damit beschäftigt ist, eine Schnur an einem roten Luftballon festzubinden. Vor ihr liegen viele leere Luftballons neben einer großen Gasflasche auf dem Boden. Die Handlungen von Max und Pleun lassen erkennen, dass die beiden ihrem Freund Löffel dabei helfen, ein Wiedersehen mit seinen Eltern in die Wege zu leiten. Löffel befindet sich im vorderen Bereich in der Mitte des Bildes, und lässt gerade einen roten Luftballon mit einer daran befestigten Nachricht an seine Eltern in den Himmel aufsteigen. Auffällig an der Bildkomposition erscheint die räumliche Trennung zwischen dem Jungen im Vordergrund und seinen beiden Freunden, die sich einige Meter von ihm entfernt im Bildhintergrund befinden. Während Löffel dem Ballon gebannt nachblickt, fährt die Kamera immer schneller auf den Jungen zu, bis dessen Profil im Bildvordergrund von der rechten Seite in naher Einstellung zu sehen ist. Durch die Kamerafahrt erscheint der Junge noch mehr von Pleun und Max getrennt. Es folgt eine totale Einstellung mit Froschperspektive aus Löffels Sicht auf den, in den Himmel aufsteigenden Luftballon, wodurch der damit verbundene Glaube des Kindes an eine Rückkehr seiner Eltern betont wird. Die noch immer das Geschehen begleitende schwermütig klingende Filmmusik, deutet einerseits darauf hin, dass die Hoffnung von Löffel enttäuscht werden könnte, andererseits könnte dadurch auch die Trauer des Kindes, dass seine Eltern bereits jahrelang vermisst, dargestellt werden.

In der nächsten Einstellung wird der diesmal von rechts nach links oben in den Himmel starrende Junge von vorne in naher Einstellung mit Aufsicht gezeigt, während die Kamera von rechts nach links an dem Jungen vorbei in den Bildhintergrund fährt. Die Bewegungsrichtung des Mannes könnte eine negative Wendung der weiteren Handlung signalisieren. Durch die Aufsicht auf den Jungen wirkt dieser wieder verletzlich und schwach. Die Kamerafahrt von rechts nach links lässt den Eindruck entstehen, dass sich etwas Negatives ankündigt. Die veränderte Position des Jungen kann als Continuity-Fehler gewertet werden. Im Laufe der Kamerafahrt erscheint Max, der im Bildhintergrund mit Blick auf Löffel von rechts nach links zu Pleun geht, im Bild. Pleun hält nun ebenfalls einige Schnüre, an welchen Luftballons befestigt sind, in ihrer Hand, wodurch verdeutlicht wird, dass wieder einige Zeit vergangen sein

muss. Durch die Kamerafahrt hinter Löffels Rücken wird die 180°-Linie überschritten, wodurch auf bildsprachlicher Ebene der Eindruck entsteht, dass der Junge sowohl von der Kamera als auch von Max ‚hintergangen‘ wird. Als Max neben dem Mädchen stehen bleibt, stoppt die Kamera und fährt anschließend geradeaus nach vorne, bis die beiden in halbnaher Einstellung mit Normalsicht zu sehen sind. Max erklärt Pleun, dass dies alles keinen Sinn mache. Als ihn diese nach dem dafür Grund fragt, holt er einen zusammengefalteten Zeitungsartikel aus seiner Tasche, faltet ihn vor ihr aus und liest dem Mädchen folgenden Satz mit gedämpfter Stimme vor: „Ehepaar aus Ballon gefallen und gestorben“ (00:43:38-00:43:40). Die gedämpfte Stimme weist darauf hin, dass Max dadurch verhindern möchte, von Löffel gehört zu werden. In weiterer Folge ist aus der Perspektive von Max und Pleun eine große Einstellung mit Aufsicht auf den Zeitungsartikel zu sehen. Max, liest Folgendes daraus vor: „Von ihrem dreijährigen Sohn Pelle fehlt jede Spur“ (00:43:41-00:43:43). In dieser Einstellung dient der Zeitungsartikel dem Verständnis von Max‘ Verhalten im Dialog am Beginn der Sequenz und hilft damit auch, die Story an sich zu verstehen. Denn nun ist offensichtlich, dass Löffels Eltern bei einem Unfall mit dem Heißluftballon ums Leben gekommen sind und Max dem Kind nicht die Wahrheit mitteilen konnte, da er es nicht verletzen wollte. Während der Erwachsene die Beschreibung des abgängigen Jungen vorliest, wird aus der Sicht von Pleun zuerst eine totale und dann eine halbnaher Einstellung mit Normalsicht von Löffel, der sich einen weiteren Luftballon holt, um eine Nachricht daran zu befestigen, gezeigt. Die Kameraperspektive und die näher werdenden Einstellungen vermitteln den Eindruck, dass es sich bei der Personenbeschreibung von Pelle um Löffel handeln muss. Die nunmehr sinnlos erscheinende Handlung des Jungen, der vergeblich damit beschäftigt ist, Nachrichten an seine Eltern in die Luft zu versenden, ohne zu wissen, dass seine Eltern bereits gestorben sind und er seit dem Unfall vermisst wird, lässt ihn verletzlich und schwach erscheinen. Die räumliche Trennung, die Löffel zu Pleun und Max einnimmt, könnte zudem eine symbolische Unterscheidung zwischen den „Wissenden“ von dem „Nicht-Wissenden“ markieren. In der nächsten halbnahen Einstellung mit Normalsicht unterhalten sich Pleun und Max darüber, dass es sich bei der Beschreibung des vermissten Jungen um Löffel handeln muss, der in Wirklichkeit Pelle heißt. Dann blicken sie mit besorgten Gesichtsausdrücken auf Löffel. Die ernste Mimik der beiden verdeutlicht die Tragik der Situation. Der Einsatz der schwermütig klingenden Filmmusik und der kalten Lichtfarbe in dieser Filmsequenz wird nun verständlich. So ist anzunehmen, dass dadurch die ‚in der Luft liegende‘ traurige Botschaft über den Tod von Löffels Eltern, die Max dem Jungen zu Beginn der Sequenz eigentlich überbringen wollte, dargestellt werden sollte.

Bei der nächsten großen Einstellung mit Normalsicht von Löffels rechtem Profil von der anderen Seite des Flachdaches aus handelt es sich wieder um eine Discontinuity-Montage, da im Vergleich zur vorigen Einstellung die 180°-Linie durch die Position der Kamera überschritten wurde. Der Perspektivenwechsel könnte auch der Darstellung eines weiteren Zeitsprungs dienen, denn das bläuliche Dämmerlicht sowie die leuchtenden Buchstaben des Kaufhauses auf der rechten Seite im Bildhintergrund signalisieren, dass es mittlerweile Abend geworden ist.

Pleun und Max, die vor den Leuchtbuchstaben stehen, sind nur sehr unscharf zu erkennen, während der Junge im linken Bildvordergrund scharf dargestellt wird. Alle blicken nach oben zum Himmel und Löffel fragt mit einer fröhlich klingenden Stimme, ob das nun genug Ballons wären. Durch die räumliche Trennung und die unterschiedliche Tiefenschärfe erscheint Löffel nun noch isolierter von Pleun und Max, wodurch der Eindruck vermittelt wird, dass er vollkommen allein von seinem Glauben, seine Eltern mit Hilfe der Nachrichten an den Ballons zu erreichen und zu einer Rückkehr bewegen zu können, vereinnahmt ist. Weiters wird dadurch auf bildsprachlicher Ebene eine Unterscheidung zwischen den über den Tod von Löffels Eltern Wissenden und dem darüber in Unkenntnis gelassenen Jungen dargestellt. Denn indem Max und Pleun ihrem Freund Löffel weiterhin dabei helfen, sämtliche an Luftballons befestigte Nachrichten in den Himmel aufsteigen zu lassen, obwohl sie wissen, dass dies absolut sinnlos ist, verheimlichen sie ihm den Tod seiner Eltern. Es folgt eine totale Einstellung mit Froschperspektive aus der Sicht des Jungen vom Himmel, der von unzähligen Luftballons übersäht ist. Die Sequenz endet mit einer halbtotalen Einstellung mit Vogelperspektive von Löffel, wobei die Kamera von oben auf den Jungen zufährt, sodass er schließlich in halbnaher Einstellung erscheint. Das Kind blickt mit unschuldig wirkendem Gesichtsausdruck in den Himmel und steht mit geschlossenen Beinen und am Körper herunterhängenden Armen da. Die auf die Froschperspektive folgende Vogelperspektive von Löffel und seine unschuldig wirkende Körpersprache sowie Mimik könnten dazu dienen, das Kind schwach und verletzlich darzustellen. Dadurch entsteht der Eindruck, als wäre es gerechtfertigt, dass Max das Kind vor der Information über den Tod seiner Eltern ‚bewahrt‘ hat. Es wäre aber auch möglich, dass das Loslassen der Luftballons in den Himmel das unbewusste innere Loslassen des Kindes von seinen mit dem Heißluftballon verunglückten Eltern symbolisieren könnte. Denn dem Zeitungsartikel zufolge war der 3jährige Pelle bei dem Unfall ja dabei. Es scheint aber, als ob sich der Junge nicht mehr daran erinnern könne. Das zu Beginn der Filmsequenz gezeigte Armband, dessen Buchstabenperlen den Namen Lepel bilden, deutet jedenfalls darauf hin, dass er, seinen falschen Namen „Löffel“, den Koppenol ihm offenbar gegeben hat, unhinterfragt

angenommen haben muss. Scheinbar hat er ihr auch die Lüge von einer möglichen Rückkehr seiner Eltern von einer Reise mit dem Heißluftballon geglaubt, wodurch seine Handlungsweise in dieser Sequenz verständlich wird. Die schwermütig klingende Filmmusik klingt erst mit dem ersten Bild der nächsten Sequenz aus.

4.2 Pleun konfrontiert Löffel mit dem tödlichen Heißluftballonabsturz seiner Eltern

In der folgenden Sequenz wird Löffel von Pleun am Dach des Kaufhauses mit dem tödlichen Heißluftballonabsturz seiner Eltern, bei dem er selbst dabei war, und mit seinem richtigen Namen „Pelle“ konfrontiert (00:46:55-00:48:21). Löffel will dies nicht wahrhaben und bezeichnet Pleun als Lügnerin, wird dann aber von der Erinnerung an den Unfallhergang eingeholt.

Die Sequenz beginnt mit einer totalen Einstellung mit Normalsicht von Pleun und Löffel, die jeweils im Schneidersitz einige Meter voneinander entfernt mit einander zugekehrtem Rücken auf dem Flachdach des Kaufhauses sitzen. Dieses ist links und rechts von jeweils ansteigenden Glasdächern umgeben und vom Dachboden des Kaufhauses über ein kleines, höher gelegenes Flachdach mit Hilfe einer Leiter erreichbar. Es handelt sich wieder um eine Außenaufnahme bei normaler Lichtstärke, wobei der Farbton des Lichtes, im Gegensatz zur im letzten Subkapitel beschriebenen Sequenz, deutlich wärmer wirkt. Der Junge trägt wieder seine Schlafhose, wodurch – wie bereits in der vorigen Sequenz erwähnt – erkennbar wird, dass er nicht von einer Erziehungsperson betreut wird. Die Kamera fährt langsam auf Löffel zu, während dieser mit trotzig klingender Stimme wiederholt behauptet, dass seine Eltern wiederkommen würden, nachdem Pleun ihm widerspricht. Löffel befindet sich in der Mitte des Bildvordergrundes und Pleun auf der rechten Seite im Bildhintergrund. Es folgt eine nahe Einstellung mit Normalsicht von Pleun, die bedrückt zu Boden und dann nach vorne blickt, als Löffel ihr im Hintergrund abermals widerspricht. Indem der Junge links hinter ihr unscharf zu erkennen ist und die Kamera auf das Mädchen zufährt, wird ihre traurige Mimik in den Fokus gerückt. Anschließend wendet Pleun ihrem Freund, der sich ebenfalls zu ihr gewandt hat, den Kopf zu und widerspricht ihm ein weiteres Mal. Der Konflikt wird durch die Körpersprache der Kinder, durch den räumlichen Abstand, der die beiden Figuren voneinander trennt, sowie durch die Kamera, die jeweils von hinten zuerst auf Löffel und dann auf Pleun zufährt, filmstilistisch in Szene gesetzt. Es folgt eine große Einstellung mit leichter Untersicht von Pleun, die mit ernster Miene zu dem Jungen sagt: „Sie sind tot. Deine Eltern sind tot Löffel.“ (00:47:04-00:47:07). Der Hintergrund ist nur sehr unscharf zu erkennen. Mit der Aussage des

Mädchens setzt eine bedrohlich klingende Filmmusik ein, die die gesamte weitere Filmsequenz untermalt. Die Untersicht sowie die Filmmusik könnten dazu dienen, Pleuns Aussage bedrohlich erscheinen zu lassen. Durch den unscharfen Hintergrund und die große Einstellung werden die ernste Mimik und das Gesagte in den Fokus gerückt.

Es folgt eine totale Einstellung von Löffel mit Normalsicht, wobei sich die Kamera zuerst in schneller Fahrt auf den Rücken des Jungens zubewegt und dann rechts etwas um ihn herum fährt, bis dieser für kurze Zeit in naher Einstellung erscheint. Ein Crosscut leitet in weiterer Folge eine Rückblende in Form einer halbnahen Einstellung mit Untersicht von dem unteren Bereich eines Heißluftballons ein. Auffällig sind die Low-Key-Beleuchtung, der dunkelblaue Farbton des Lichts sowie die, das Bild durchziehenden weißen Lichtblitze, die dazu dienen könnten, die Szene bedrohlich wirken zu lassen. Dieser Eindruck wird durch ein lautes Donnergeräusch sowie durch die bedrohlich klingende Filmmusik verstärkt. Die Kamerafahrt könnte so interpretiert werden, dass Löffel von der, seinen Glauben an ein Wiedersehen mit seinen Eltern bedrohenden Nachricht über den Tod seiner Mutter und seines Vaters verfolgt und in weiterer Folge vom Aufblitzen seiner Erinnerung an den Unfall eingeholt wird.

Ein weiterer Crosscut verweist auf einen Wechsel in die Gegenwart in Form einer totalen Einstellung mit Normalsicht von dem auf das hintere Ende des Flachdachs zulaufenden Löffel. Die Kamera folgt dem Jungen in schneller Fahrt von hinten, während dieser auf eine Leiter, die auf ein etwas höher gelegenes und kleineres Flachdach hinaufführt, zuläuft. Weitere Donnergeräusche untermalen den Sprint des Jungen. Die Verfolgung von dem davonlaufenden Löffel mit der Kamera und die Donnergeräusche vermitteln den Eindruck, als wolle Löffel vor der bedrohlichen Nachricht und der damit verbundenen aufblitzenden Erinnerung an den Tod seiner Eltern flüchten. Als Löffel die Leiter erreicht, daran hochklettert und behauptet, dass Pleun die Unwahrheit sprechen würde und seine Eltern ganz schnell wiederkommen würden, erscheint das dem Jungen nachfolgende Mädchen ebenfalls im Bild. Daraufhin fährt die Kamera weiter nach oben, sodass Löffel, der mit trotziger Stimme meint, dass seine Eltern schon fast hier wären, schließlich mit starker Untersicht am oberen Ende der Leiter zu sehen ist. Die Aussagen des Jungen bestätigen, die bereits beschriebene filmstilistische Darstellung, dass das Kind vehement am Glauben an ein Wiedersehen mit seinen Eltern festhalten und der bedrohlichen Nachricht über deren Tod entkommen will.

Es folgt eine totale Einstellung mit Normalsicht von Löffel, der gerade das höhergelegene Flachdach betritt, während er zweimal behauptet, dass Pleun lügen würde. Die Kamera bewegt sich dabei auf den Jungen zu, der von vorne zu sehen ist und schließlich von rechts nach links

aus dem Bild läuft, während seine Freundin im Hintergrund ebenfalls auf dem Dach erscheint und ihm entgegenschreit „Ich lüge nicht. Deine Mutter ist tot - und dein Vater auch“ (00:47:19-00:47:21). Die zweite Hälfte des Satzes ist noch zu Beginn der nächsten halbnahen Einstellung mit Normalsicht von Löffel zu hören. Der Junge läuft von rechts nach links ins Bild, hält sich die Ohren zu und dreht sich um die eigene Achse, während er seine Freundin mit lauter Stimme auffordert, dass sie zu sprechen aufhören soll. Die wechselnden Kameraperspektiven von vorne und von hinten vermitteln den Eindruck, als ob der Junge von allen Seiten mit der Nachricht vom Tod seiner Eltern verfolgt würde. Löffels Bewegungen von rechts nach links durchs Bild könnten andeuten, dass sich der Junge auf etwas Negatives zubewegt. In dem sich Löffel um die eigene Achse dreht und sich dabei die Ohren zuhält, wird der Eindruck vermittelt, als ob sich der Junge von der Nachricht über den Unfalltod seiner Eltern bedroht fühlen könnte und sich daher davor zu schützen sucht.

Es folgt eine halbnaher Einstellung mit Normalsicht von Pleun, die auf die Kamera zugeht, während diese gleichzeitig zurückfährt. Das Mädchen erklärt ihm mit sehr lauter und bestimmter Stimme „Sie sind abgestürzt - mit dem Luftballon“ (00:47:24-00:47:25). Durch die Kamerafahrt in Löffels Richtung entsteht der Eindruck, als ob ihn Pleuns Mitteilung bedrängen bzw. ihm ‚nahe gehen‘ würde. Die zweite Hälfte des Satzes ist wieder in der nächsten halbnahen Einstellung mit Normalsicht von Löffel zu hören. Die Kamera fährt dabei von links nach rechts und etwas hinter den Jungen. Es folgt ein Crosscut auf eine weitere Rückblende in Form einer großen Einstellung mit Normalsicht von Pelles bzw. Löffels Vater und einem darauffolgend kurzen Schwenk von links nach rechts auf die Mutter. Auffällig sind wieder die Donnergeräusche, die weißen Lichtblitze und das dunkelblaue Licht, wodurch der Eindruck entsteht, dass es sich um eine gefährliche und bedrohliche Situation handeln könnte. Die bedrohlich klingende Filmmusik verstärkt diesen Eindruck. Wie bei der ersten Rückblende in dieser Filmsequenz könnte die Kamerafahrt hinter den Jungen und die darauffolgende Aufnahme von Löffels Eltern wieder so interpretiert werden, dass Löffel durch Pleuns Aussagen von der erneut aufblitzenden Erinnerung an den Absturz seiner Eltern aus dem Heißluftballon eingeholt wird. Ein weiterer Crosscut auf eine große Einstellung mit Normalsicht von dem sich die Ohren zuhaltenden Löffel signalisiert einen erneuten Wechsel in die Gegenwart. Dieser wird von hinten von links nach rechts sowie etwas nach vorne von der Kamera umfahren, während Pleun ihm mit laut erhobener Stimme zuruft „Du warst selbst dabei“ (00:47:26-00:47:27). Indem die Umfahrung des Jungen mit der Kamera nach der Rückblende fortgesetzt wird, entsteht auf bildsprachlicher Ebene der Eindruck, dass sich dieser Pleuns Worten nicht mehr weiter entziehen kann und von der Wahrheit über den Tod seiner

Eltern eingeholt wird. Die beiden Kinder wurden bis jetzt jeweils in Normalsicht gezeigt, wodurch der Eindruck vermittelt werden könnte, dass sich der Dialog ‚auf Augenhöhe‘ befinden könnte, da Pleun ihrem Freund die Wahrheit über den Tod seiner Eltern nicht vorenthält, sondern zumutet. Die Kamera verfolgt Löffel noch etwas von hinten während er nach links über einige Stiegen auf eine etwas tiefer gelegene Dachebene hinabläuft, um sich dann auf ein großes offenes Fenster, das zum Dachboden des Kaufhauses führt, zuzubewegen. Dabei ist er in totaler Einstellung zu sehen, während er Pleun lauthals bezichtigt, eine Lügnerin zu sein.

Der schließlich durch das geöffnete Fenster in den Dachboden des Kaufhauses hinabspringende Löffel ist daraufhin in einer halbtotalen Einstellung mit Untersicht zu sehen. (Die Kamera befindet sich dabei im Dachbodeninneren.) Pleun erscheint in einiger Entfernung im Bildhintergrund im offenen Fenster und schreit ihrem Freund noch nach „Du heißt nicht Löffel, sondern Pelle“ (00:47:29-00:47:31). Anschließend läuft der Junge direkt auf das Kameraobjektiv zu und deckt es mit seinem Körper ab. Indem das Kind direkt in die Kamera, die ihn bis jetzt verfolgt hat, hineinläuft, entsteht der Eindruck, als ob ihn diese auf bildsprachlicher Ebene ‚gefangen‘ hätte. Im Kontext der nachfolgenden Rückblende könnte der Sprung von Löffel durch das Dachbodenfenster und sein anschließendes Hineinlaufen in das Objektiv der Kamera als bildsprachlich-symbolisches ‚Eingeholt-Werden‘ des Kindes von seiner Erinnerung an den tödlichen Unfall seiner Eltern verstanden werden.

Es folgt ein Crosscut auf eine Rückblende in Form einer großen Einstellung mit Untersicht von Pelles vom Regen durchnässten Vater, der mit verzweifelter Miene und angsterfüllt klingender Stimme schreit, dass sich der Ballon gelöst habe und abheben würde. Die Untersicht deutet darauf hin, dass es sich um Pelles Blickwinkel auf seinen Vater handeln könnte. Das Setting der gesamten Rückblende ist von einem starken Regen im Bildhintergrund, von Regen- sowie Donnergeräuschen, von einer Low-Key-Beleuchtung, von weißen Lichtblitzen sowie von einem, mit einem schwachen orangefarbenen Lichtstrahl von der rechten Seite kombinierten, dunkelblauen Licht gekennzeichnet, wodurch der Eindruck vermittelt wird, dass es sich um eine existenzbedrohende und gefährliche Situation handeln könnte. Die bedrohlich klingende Filmmusik verstärkt diesen Eindruck. Es folgt eine weitere große Einstellung mit Normalsicht von der ebenfalls durchnässten und mit verzweifelter Miene in die Kamera blickenden Mutter, die ihrem Mann schreiend erwidert, nichts sehen zu können. Die großen Einstellungen der beiden Eltern könnten dazu dienen, deren Mimik und Schreien, die darauf hindeuten, dass sich die Familie in einer gefahrenvollen Situation befindet, in den Fokus zu rücken. In der nächsten

großen Einstellung mit Normalsicht und Zeitlupeneffekt ist Pelle, der Augen und Mund weit aufreißt, während sich die Kamera unkoordiniert hin- und herbewegt, zu sehen. Außerdem ist sein Vater, der schreit, dass Ballast abgeworfen werden müsse, zu hören. Die angstvolle Mimik des Jungen, das rüttelnde Bild und das hörbare Schreien des Vaters vermitteln den Eindruck, dass die Situation zunehmend entgleist und sich das Kind ebenfalls in Gefahr befinden könnte. Im Kontext dieser Einstellung, wird nun klar, dass die beiden vorigen Einstellungen von Pelles Eltern, die Sicht des Kindes darstellen. Der Zeitlupen-Effekt könnte die Angst und Ohnmacht von Pelle, der den Existenzkampf seiner Eltern mitansehen muss, darstellen.

In der nächsten großen Einstellung mit Untersicht von Pelles Vater schreit dieser, dass alle Gegenstände, die nicht gebraucht werden, aus dem Ballon geworfen werden müssen. Es folgt eine halbnah Einstellung mit Untersicht von der Mutter, die dies bejaht. Die Kamera schwenkt daraufhin nach links zum Vater. Die Köpfe der Eltern sind nicht immer zur Gänze im Bild sichtbar, da sich der Ballon durch den Sturm stark bewegt, wodurch der Eindruck vermittelt werden könnte, dass das Ehepaar zunehmend die Kontrolle über die Situation verliert. Die schreienden Stimmen der Erwachsenen weisen darauf hin, dass der sie bedrohende Sturm sehr laut und stark sein muss. Es folgt eine kurze Aufnahme von Pelle in großer Einstellung mit Normalsicht sowie Zeitlupeneffekt. Das Gesicht des Kindes ist, aufgrund der unkoordinierten Kamerabewegung nach rechts, ebenfalls nicht zur Gänze im Bild sichtbar, wodurch der Eindruck entsteht, dass sich das Kind ebenfalls in zunehmender Gefahr befinden könnte. Der Junge hat ein angsterfülltes Gesicht und ruft nach seiner Mutter, die ihn nicht hört, da sie ihrem Mann mit verzweifelter Stimme mitteilt, dass sie nichts mehr aus dem Ballon werfen könne. Durch die große Einstellung und den Zeitlupeneffekt, wird die Mimik des Kindes und damit dessen Angst und Ohnmacht, die Situation mitansehen zu müssen, in den Fokus gerückt. Wieder entsteht der Eindruck, dass die beiden vorigen Einstellungen von den Eltern die Sicht des Kindes zeigen sollten.

Es folgt eine weitere große Einstellung mit Untersicht vom Vater, der seine Frau mit schreiender Stimme anweist, den Koffer aus dem Ballon zu werfen. Daraufhin ist Pelles Mutter, die dies mit verzweifelt klingender Stimme verneint, in einer nahen Einstellung mit Untersicht zu sehen. Es folgt wieder eine nahe Einstellung mit Untersicht auf den Vater, der den Koffer kurzerhand hinauswirft und dies schreiend kommentiert. Die Untersicht, mit der die beiden Elternteile jeweils dargestellt werden, deutet darauf hin, dass es sich um Pelles Sicht handeln und dass der Existenzkampf seiner Eltern bedrohlich auf den Jungen wirken könnte. Dieser Eindruck wird durch die nächste nahe Einstellung mit Untersicht und Zeitlupeneffekt des

verängstigt nach seiner Mutter schreienden Jungen bestätigt. Diese scheint den Jungen jedoch nicht wahrzunehmen, da sie ihrem Mann mit verzweifelt klingender Stimme entgegnet, dass sich im Koffer das gesamte Hab und Gut der Familie befinden würde. Die Darstellung des Kindes mit Untersicht in Zusammenhang mit dem Zeitlupeneffekt, vermittelt auf bildsprachlicher Ebene den Eindruck, dass die Angst und Ohnmacht des Kindes, das den sich immer mehr zuspitzenden Überlebenskampf seiner Eltern mitansehen muss, immer größer werden könnte.

Die beiden Eltern sind daraufhin kurz in naher Einstellung mit Untersicht zu sehen, wobei sich die Mutter aus dem Korb beugt, um dem hinausgeworfenen Koffer nachzusehen und der Vater „Raus damit!“ brüllt. Es folgt eine große Einstellung mit Untersicht vom Vater, der seine Frau schreiend vor einem Gegenstand, der in großer Geschwindigkeit auf sie zukommt, warnt. Das Gesicht der Mutter ist daraufhin in großer Einstellung mit Normalsicht zu sehen. In der nächsten nahen Einstellung mit Untersicht von den beiden Eltern, wird die Frau von einem größeren Gegenstand am Kopf getroffen, woraufhin sie Pelle zuschreit, dass sich dieser festhalten solle. Die genannten Aufnahmen sind jeweils nur von kurzer Dauer, wodurch das rasende Tempo, in welchem sich die Gefahrensituation nun zuspitzt, verdeutlicht werden könnte. Es fällt zudem auf, dass nur die Mutter ihren Sohn darauf aufmerksam macht, sich festzuhalten. Möglicherweise wird dadurch ein besonderes Naheverhältnis, das zwischen den beiden besteht, zum Ausdruck gebracht. Die Untersicht, mit der die beiden Elternteile jeweils dargestellt werden, vermittelt erneut den Eindruck, dass es sich um Pelles Sicht handeln und dass der Existenzkampf seiner Eltern bedrohlich auf den Jungen wirken könnte. Der nach seiner Mutter rufende Junge ist daraufhin mit angstvollem Gesichtsausdruck in einer großen Einstellung mit starker Untersicht sowie in Zeitlupe zu sehen. Das Gesicht des Kindes ist diesmal ausschließlich mit blauem Licht, ohne Einfall der orangefarbenen Lichtquelle, beleuchtet. Die große Einstellung und das blaue Licht rücken die angstvolle Mimik des Jungen und sein Rufen nach seiner Mutter in den Fokus. Die starke Untersicht in Kombination mit dem Zeitlupeneffekt könnten erneut dazu dienen, die Angst und Ohnmacht, die das Kind in dieser Situation empfinden muss, auf bildsprachlicher Ebene darzustellen.

Es folgt ein Jump-Cut von einer nahen auf eine große Einstellung mit Untersicht vom Vater, der sich mit angstvoll wirkendem Gesichtsausdruck am Korb festzuhalten sucht. Indem der Vater zunehmend näher und in beiden Einstellungen jeweils nur kurz gezeigt wird, entsteht der Eindruck, dass sich der Mann in absoluter Lebensgefahr befinden könnte. Die Untersicht verweist darauf, dass es sich um Pelles Perspektive handeln könnte. Gleichzeitig ist die

verzweifelte Stimme der Mutter, die Pelle zweimal anweist, sich festzuhalten, zu hören. Indem die Mutter das Kleinkind damit beauftragt, nun selbst für seine Sicherheit zu sorgen, wird der Eindruck, dass sich die Gefahr zugespitzt und das Kind nun auf sich allein gestellt ist, verstärkt. Pelles Augen- und Stirnpartie ist daraufhin im Detail mit Aufsicht und in Zeitlupeneffekt zu sehen, während die Kamera sich etwas nach rechts bewegt. Gleichzeitig ist die Stimme des Vaters, der verzweifelt schreit, dass er es nicht schaffen würde, zu hören. Die Detailaufnahme und der Zeitlupen-Effekt rücken die angstvoll aufgerissenen Augen des Kindes, die in diesem Moment die Verzweiflung des Vaters mitansehen müssen, in den Fokus. Die Aufsicht auf den Jungen deutet im Kontext der vorigen großen Einstellung mit Untersicht vom Vater darauf hin, dass es sich nun um die Perspektive des Mannes, der seinem Sohn ins Gesicht blickt, handeln könnte. Der Zeitlupeneffekt könnte wieder die Angst und Ohnmacht des Kindes, das den Existenzkampf seines Vaters mitansehen muss, verdeutlichen.

Es folgt eine nahe Einstellung mit Untersicht vom Vater, der laut aufschreiend rücklings aus dem Korb stürzt. Anschließend ist die Mutter für kurze Zeit ebenfalls aus der Sicht ihres Sohnes und in naher Einstellung mit Untersicht in der rechten Bildhälfte zu sehen. Sie rutscht dann nach unten in das Korbinnere ab und taucht noch einmal für einen Augenblick im Bild auf. Die unkoordinierte Kamerabewegung und das abrupte Verschwinden und Wiederauftauchen der Frau zeigen, dass die Situation nun völlig außer Kontrolle geraten ist. Wieder ist Pelles Augen- und Stirnpartie in einer Detailaufnahme mit Aufsicht und in Zeitraffer zu sehen, wodurch in den Fokus gerückt wird, dass das Kind den tödlichen Absturz seines Vaters und auch das darauffolgende Abrutschen seiner Mutter in das Korbinnere angstvoll und ohnmächtig mitansehen muss.

Es folgt eine nahe Einstellung mit Untersicht von der Mutter, die sich am Korbrand befindet, schreiend in das Korbinnere auf Pelle blickt und sich wieder von ihm abwendet, um nochmals aus dem Korb in die Absturzrichtung ihres Mannes hinabzuschauen. In einer weiteren großen Einstellung mit Untersicht ist das Gesicht der Mutter, die aus dem Korb in die finstere Nacht blickt, nochmals zu sehen. Indem die Mutter zunehmend näher und in beiden Einstellungen jeweils nur kurz gezeigt wird, entsteht der Eindruck, dass sich nun auch die Frau in absoluter Lebensgefahr befinden könnte. Es folgt wieder ein Jumpcut in Form einer nahen Einstellung mit Untersicht von dem aus dem Korb stürzenden Unterkörper der Frau. Die Ursache des Absturzes von Pelles Mutter wird, aufgrund des Jump-cuts nicht gezeigt, wodurch der Eindruck entsteht, sie könnte kurzentschlossen den Sprung in den Tod gewagt haben und ihrem Mann gefolgt sein, um das Gewicht des Korbes zu reduzieren und somit das Überleben ihres Kindes

zu ermöglichen. Pelle ist daraufhin weinend, mit verzweifelterm und angstvollem Gesichtsausdruck und weitaufgerissenen Mund in naher Einstellung mit starker Untersicht und in Zeitlupe zu sehen, während er auf die Stelle blickt, an der sich seine Mutter noch vor kurzem befunden hat. Die Mimik des Kindes, die Untersicht und der Zeitlupen-Effekt rücken nun wieder die Angst, Verzweiflung und Ohnmacht des Kindes, das nun auch noch den tödlichen Absturz seiner Mutter mit ansehen musste, in den Fokus. Die Kamera ist leicht gekippt und bewegt sich dabei hin- und her, wodurch die Gefahr, der das Kind nun hilflos ausgesetzt ist, sowie die Unkontrollierbarkeit der Situation, dargestellt werden könnten. Es folgt eine nahe Einstellung mit Untersicht auf den Korbrand, während sich die Kamera hin- und herbewegt. Dadurch wird ersichtlich, dass Pelle noch immer zur Absturzstelle seiner Eltern blickt. Anschließend ist das weinende Kind mit angstvollem und verzweifelterm Gesichtsausdruck sowie weitaufgerissenen Mund in großer Einstellung mit starker Untersicht und in Zeitlupe zu sehen, während sich die Kamera hin- und herbewegt. Indem Pelle zuerst in naher und dann in großer Einstellung mit Untersicht gezeigt wird, könnte seine große Angst, Verzweiflung und Ohnmacht, nun auch die Mutter verloren zu haben und dadurch schutzlos zu sein, vermittelt werden. Die Sequenz endet mit einem Establishing-Shot in Form einer halbtotalen Einstellung mit starker Aufsicht auf den im Korb angegurten Pelle. Es ist nun erstmals der ganze Korb, der sich im Wind hin- und herbewegt, zu sehen. Die starke Aufsicht und die Bewegung des Korbes könnten dazu dienen, das Ausgeliefert-Sein sowie die Schwachheit des Kindes, das nun auf sich allein gestellt ist, darzustellen. Die durchgehend dunkelblaue Beleuchtung und die Lichtblitze vermitteln weiterhin eine bedrohliche Stimmung. Es folgt ein Jump-Cut in Form einer weiteren halbtotalen Einstellung mit starker Aufsicht von dem im Korb angegurten Pelle. Dieser blickt auf einige Äste, die plötzlich über ihm erscheinen, auf. Wieder blitzt es und der Korb bewegt sich stark im Wind. Der Jump-Cut und die Äste vermitteln den Eindruck, als ob etwas Zeit vergangen sein und der Korb sich in einem Baum verfangen haben könnte. Die Aufnahme endet mit einem weißen Lichtblitz in Kombination mit einer Abblende. Die bedrohliche Musik klingt erst im ersten Bild der nächsten Sequenz, die im nachfolgenden Subkapitel interpretiert wird, aus.

4.3 Max sieht sein Fehlverhalten ein, Löffel nicht die Wahrheit gesagt zu haben

In der folgenden Sequenz gesteht Max Löffel sein Fehlverhalten, ihm nicht vom tödlichen Unfall seiner Eltern erzählt zu haben, ein (00:48:22-00:50:20). Löffel beschließt daraufhin zu

„Oma Koppenol“ zurückzukehren. Die Szene spielt am Dachboden des Kaufhauses, der als Lagerraum verwendet wird.

Die Sequenz zeichnet sich durch eine induktive Montagetechnik aus, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Einstellungsgrößen zunehmend größer werden. Die erste Einstellung ist eine Detailaufnahme von Löffels Handgelenk, auf welchem er ein Armband aus weißen Buchstabenperlen trägt. Der Junge schiebt die Perlen nach links zusammen, sodass plötzlich sein richtiger Name „Pelle“ zu lesen ist. Indem die Perlen, im Gegensatz zur vorigen Sequenz, nun nicht mehr den Namen „Lepel“, sondern „Pelle“ bilden, ist anzunehmen, dass der Junge das Armband selbst geöffnet und die Perlen neu angeordnet haben könnte, nachdem er sich an den tödlichen Absturz seiner Eltern wiedererinnert hat. Gleichzeitig wird dadurch ersichtlich, dass dem Kind der Tod seiner Eltern nun bewusstgeworden ist. Die bedrohliche Filmmusik der vorigen Sequenz klingt mit dem Ende dieses Bildes aus. Die Low-Key-Beleuchtung wird mit einem indirekten orangefarbenen Licht, welches von der linken Seite auf das Handgelenk fällt, kombiniert, was dazu dienen könnte, eine ruhige, aber auch ernste Atmosphäre zu vermitteln.

Es folgt eine nahe Einstellung mit Untersicht von dem vor einem Regal sitzenden und mit gebeugtem Kopf und trauriger Miene auf sein Armband starrenden Löffel. Weiters sind Schritte zu hören, auf die der Junge jedoch nicht reagiert. Die Lichtstärke befindet sich im Low-key-Bereich, sodass sich Löffels Gesicht – bis auf die äußere linke Seite – fast zur Gänze im Schatten befindet. Durch die Mimik, die Körpersprache und den Schatten könnte signalisiert werden, dass der Junge, aufgrund der Nachricht über den Tod seiner Eltern, bedrückt bzw. in Trauer ist. Die Untersicht könnte dazu dienen, die Schwermut, noch stärker erscheinen zu lassen.

In einer weiteren halbnahen Einstellung mit leichter Untersicht ist Max‘ linkes Profil zu sehen, während er eine Kiste in ein Regal hineinschiebt. Anschließend blickt er nach links und bemerkt Löffel. Auch Max‘ Gesicht befindet sich im Schatten. Es folgt wieder eine nahe Einstellung mit Normalsicht von Löffel, der schweigend und mit ernster Miene aufblickt, als Max ihn begrüßt. In der nächsten halbnahen Einstellung mit Untersicht geht Max mit ernster Miene und offenem Mund einige Schritte auf Löffel zu, bis er nah im Bild erscheint und nach Pleun fragt. Seine rechte Gesichtshälfte befindet sich im Schatten und seine linke Gesichtshälfte wird indirekt von orangefarbenem Licht ausgeleuchtet. Der Schatten könnte die Sorgen, die sich Max möglicherweise um Löffel machen könnte, zum Ausdruck bringen. Die Untersicht verweist darauf, dass es sich um die Perspektive des Kindes auf den Mann handeln muss. Die Mimik des

Mannes lässt den Eindruck entstehen, dass dieser erschrocken über das traurige Erscheinungsbild des Jungen sein könnte.

Anschließend ist Löffel, der Max erst schweigend und mit trauriger Miene anblickt und dann wieder seinen Kopf senkt, in einer nahen Einstellung mit Normalsicht zu sehen. Die Körpersprache und das Schweigen des Jungen deuten darauf hin, dass dieser keine Antwort geben möchte, da er enttäuscht ist, von Max nicht über den Tod seiner Eltern informiert worden zu sein. Es folgt eine nahe Einstellung mit Untersicht von Max, der Löffel mit erschrockenem Gesicht und offenem Mund anstarrt, während die Kamera auf ihn zufährt. Die Kamerafahrt in Kombination mit der Mimik und dem Schweigen des Erwachsenen lässt darauf schließen, dass dieser erkennen könnte, dass der Junge über den Tod seiner Eltern von Pleun informiert wurde und enttäuscht darüber ist, von Max belogen worden zu sein.

Wieder ist Löffel in einer nahen Einstellung mit Normalsicht zu sehen. Der Junge sitzt mit gebeugtem Rücken da, lässt den Kopf hängen und betrachtet traurig sein Armband, wodurch er signalisieren könnte, dass er bedrückt ist. Max setzt sich neben ihn, verschränkt die Finger ineinander, atmet schwer aus und blickt das Kind mit ernster Miene an, während die Kamera leicht nach oben und zurück fährt, bis beide in halbnaher Einstellung zu sehen sind. Die rückwärtsgerichtete Kamerafahrt könnte eine Distanz, die, aufgrund des gebrochenen Vertrauensverhältnisses zwischen den beiden entstanden ist und die es nun von Max zu überwinden gilt, vermitteln. Die Körpersprache des Erwachsenen deutet darauf hin, dass es sich um eine für ihn unangenehme Unterredung handeln könnte. Anschließend gesteht er dem Kind seinen Fehler ein, indem er diesem erklärt, „Ich weiß, es war ein Fehler, dir nicht zu sagen, dass deine Eltern tot sind. Ich hätt' s dir sagen müssen, aber ich konnte es einfach nicht.“ (00:49:10-00:49:23). Seine Entschuldigung und seine Rechtfertigung ist somit als Erklärung seiner Verhaltensweise in der im Subkapitel 4.1 beschriebenen Filmsequenz zu verstehen.

Max legt in weiterer Folge verständnisvoll seine Hand auf die Schulter von Löffel, da dieser immer noch schweigend und mit gebeugtem Kopf neben ihm sitzt. Dann teilt er dem Jungen mit, dass er wisse, wie es ist, sich nach jemandem zu sehen, da er selbst fast jede Nacht von Broer träumen würde. Löffel blickt ihn daraufhin mit ernster Miene an und entgegnet ihm mit bestimmter Stimme, dass er jede Nacht von seiner Mutter träumen würde. Die Aussage des Kindes deutet darauf hin, dass es infolge des Verlustes seiner Mutter unter Schlafstörungen leiden könnte. Dann steht der Junge entschlossen auf, geht mit festem Schritt nach links an Max vorbei und teilt diesem mit, dass er nun gehen wolle. Durch die Handlungsweise, die Intonation sowie die Aussagen des Jungen entsteht der Eindruck, dass dieser die Annäherung von Max

von sich weist und sich, aufgrund des Vertrauensbruchs von ihm belogen und hintergangen worden zu sein, keine weitere Hilfe mehr von ihm erwartet. Löffels Bewegung von rechts nach links deutet darauf hin, dass er sich auf etwas Negatives zubewegen könnte. Als Max den Jungen daraufhin erstaunt fragt, wohin er vorhaben zu gehen, antwortet dieser, dass er nun nach Hause gehen wolle. Eine schwermütig klingende Filmmusik setzt nach den Worten des Kindes ein, wodurch die Resignation und der Schwermut des Jungen, keine andere Wahl zu haben, als sich wieder der kriminellen Koppenol auszuliefern, vermittelt werden könnte. Während Max Löffel erschrocken fragt, ob er vorhaben, zu Koppenol zurückzukehren, fährt die Kamera nach vorne und leicht nach links, bis der Mann in naher Einstellung zu sehen ist. Die Richtung der Kamerafahrt in Zusammenhang mit der Aussage des Erwachsenen lässt erneut darauf schließen, dass eine mögliche Rückkehr zu der Frau Löffel in Gefahr bringen könnte. In der nächsten halbnahen Einstellung ist fast der ganze Körper des Kindes vom Schatten bedeckt. Nur der rechte Rand seines Gesichts ist teilweise beleuchtet. Es handelt sich bei dieser Aufnahme um die Perspektive von Max. Löffel erklärt diesem mit ernstem Gesichtsausdruck, dass Koppenol seine Oma wäre. Durch die Aussage des Kindes wird klar, dass dieses nicht klar erkennen kann oder will, dass die kriminelle Frau nicht seine Oma sein kann und ihn nur für ihre Zwecke benutzt hat. Die Dunkelheit, in welcher sich Löffel befindet, könnte somit die Schwermut und sein ‚die Gefahr-Nicht-Erkennen-Können bzw. Wollen‘ auf bildsprachlicher Ebene darstellen.

In der nächsten halbnahen Einstellung mit leichter Aufsicht und Kamerafahrt nach vorne ist der dem Jungen mit offenem Mund und erschrockenem Gesicht nachstarrende Max zu sehen, während die Schritte des Kindes, das aus dem Raum geht, zu hören sind. Durch die Aufsicht sowie passive Körpersprache und Mimik des Mannes könnte seine Ohnmacht bzw. Unsicherheit, nicht zu wissen, wie er sich in dieser Situation verhalten soll, dargestellt werden. Die linke Hälfte seines Gesichts ist wieder überschattet, wodurch die Unfähigkeit des Erwachsenen, die Gefahr, in welche sich das Kind begeben möchte, abzuschätzen und seiner Verantwortung nachzukommen, es daran zu hindern, vermittelt werden könnte. Es folgt eine halbtotale Einstellung mit Normalsicht von Löffel, der langsam und mit herunterhängenden Armen hinter einigen Regalen verschwindet. Durch die schwermütig klingende Musik und die bedrückt wirkende Körpersprache des Jungen könnte wieder die Schwermut und Resignation des Kindes, das nun im Begriff ist, sich wieder freiwillig in die Obhut der rücksichtslosen Kriminellen zu begeben, vermittelt werden. Max ist daraufhin im Profil in naher Einstellung mit Normalsicht zu sehen. Der Mann starrt nun mit leicht gebeugtem Kopf und zusammengepressten Lippen ernst vor sich auf den Boden, während das Schließen einer Tür zu hören ist und die Kamera auf ihn zufährt. Der seitliche Bereich des Gesichts ist überschattet,

während von der rechten Seite indirektes orangefarbenes Licht auf das Antlitz des Mannes fällt. Der Schatten, die Mimik und die Körpersprache des Erwachsenen deuten darauf hin, dass dieser ebenfalls resignieren und seine Verantwortung, die er dem Kind gegenüber hat, nicht wahrnehmen könnte. Es folgt schließlich ein Establishing-Shot, der, aufgrund der neuen Perspektive und Entfernung der Kamera, etwas mehr Einblick in den Dachboden des Kaufhauses gibt. Der noch immer am Boden sitzende Max erscheint mit einem Kameraschwenk nach rechts in einiger Entfernung hinter ein paar Regalen in einer totalen Einstellung mit Aufsicht. Die Körperhaltung, die Mimik und die Beleuchtung sind gleichgeblieben, wodurch vermittelt werden könnte, dass der Mann offenbar nach wie vor passiv bzw. handlungsunfähig ist. Die letzten Töne der schwermütigen Musik klingen in den ersten Sekunden der darauffolgenden halbtotalen Einstellung mit Normalsicht von Max, der nun in derselben Körperhaltung, aber diesmal von vorne sichtbar ist, aus. Anschließend bewegt sich die Kamera in schneller Fahrt von vorne auf Max zu, bis dieser in halbnaher Einstellung zu sehen ist. Dabei blickt er zuerst erschrocken geradeaus und dann nach links, in die Richtung, in die Löffel weggegangen ist, und steht hastig auf, um dem Jungen hinterherzulaufen. Anschließend folgt ihm die Kamera noch etwas nach rechts oben, wobei nur noch die Ecke eines Regales zu sehen ist und seine Schritte zu hören sind. Durch die Stille und die Kamerafahrt wird Max plötzliche Erkenntnis, dass sich das Kind auf eine Gefahr zubewegt, und seine damit verbundene nachfolgende Handlung in den Fokus gerückt. Indem der Mann Löffel nachfolgt, darf angenommen werden, dass er seiner Verantwortung nachkommt, den Jungen daran zu hindern, zu Koppenol zurückzukehren und sich wieder von ihr ausbeuten zu lassen.

4.4 Bijts bringt Löffel, unter dem Vorwand, seine Eltern seien zurück, zu einer Falle

In dieser Filmsequenz liefert der Lehrer Bijts seinen Schüler Löffel unter dem Vorwand, seine Eltern wären mit einem riesengroßen Luftballon gelandet und er würde ihn jetzt zu ihnen bringen, an Koppenol aus (01:15:19-01:18:56). Die Szene spielt im Auto des Lehrers und auf einem Heißluftballonstartplatz auf einer großen Wiese außerhalb der Stadt.

Die Sequenz beginnt mit einer halbtotalen Einstellung mit Normalsicht vom grünen Auto des Lehrers Bijts, an welchem die Kamera von links nach rechts vorbeifährt. Pleun und Löffel, die zuvor den städtischen Kopfrechenwettbewerb verlassen haben, befinden sich nun in dem Wagen, den sie für Löffels Teilnahme von dessen Lehrer erhalten haben. Im Hintergrund des Autos gehen viele Kinder, die den Wettbewerb ebenfalls verlassen, die Straße entlang. Pleun versucht vergeblich das Fahrzeug zu starten und fragt Löffel anschließend, ob er sie auch

besuchen kommen würde, wenn er eine neue Mutter gefunden hätte. Die nächste halbnaher Einstellung mit Normalsicht zeigt die im Auto sitzenden Kinder von vorne. Wenngleich das Licht, im Gegensatz zur vorigen Außenaufnahme, bei der Innenaufnahme etwas dunkler erscheint, handelt es sich in beiden Fällen um eine normale Lichtstärke. Löffel, der einen großen goldenen Pokal in seinem rechten Arm hält, lächelt und bejaht Pleuns Frage. Die mimische Reaktion des Jungen auf die Frage des Mädchens könnte darauf hindeuten, dass Löffel den Tod seiner Eltern akzeptiert hat und nun wieder optimistisch in die Zukunft blickt. Auffällig ist auch, dass der Junge in dieser Sequenz keine Trauerkleidung, sondern eine Jeanshose, ein grünes T-Shirt, einen roten Kapuzenpullover, eine schwarze Sportjacke mit roten und hellblauen Streifen, sowie rote Turnschuhe trägt. Bijts, der Lehrer des Jungen, öffnet in weiterer Folge plötzlich die Autotür, drängt Pleun rücksichtslos zur Seite, um das Steuer an ihrer statt zu übernehmen und sagt zu dem Jungen, „Hey Löffel! Löffel, deine Eltern sind gelandet, ein riesengroßer Luftballon!“ (01:15:33-01:15:37). Pleun, die nun zwischen Löffel und Bijts eingeklemmt ist, verzieht verzweifelt ihr Gesicht und entgegnet Bijts mit aufgeregter Stimme, „Das ist nicht wahr, seine Eltern sind tot!“ (01:15:38-01:15:40). Der Lehrer wirft sie daraufhin brutal auf die Rückbank des Autos, wendet sich dem Jungen zu und sagt erst in bestimmendem und dann aufgesetzt freundlich wirkendem Tonfall „Hör nicht auf sie. Deine Eltern sind zurück, und ich bring dich jetzt zu ihnen.“ (01:15:42-01:15:45). Die körperliche Brutalität, mit der Bijts das ihm widersprechende Mädchen zur Seite drängt und dann auf die Rückbank wirft, lässt erkennen, dass er auch zu körperlicher Gewaltanwendung bereit ist, um Löffel von der Lüge bezüglich eines baldigen Wiedersehens mit seinen Eltern zu überzeugen. Pleun nimmt erneut eine Auseinandersetzung in Kauf, um zu verhindern, dass ihr Freund dem Lehrer Glauben schenkt. So ruft sie Löffel daraufhin von der Rückbank aus mit verzweifelter Miene und aufgeregter Stimme zu „Der lügt doch. Der will nur sein Auto zurück“ (01:15:45-01:15:47). Der Junge starrt jedoch, ohne auf das Mädchen zu reagieren, gebannt auf den Lehrer, der wieder angespannt nach vorne blickt und das Auto startet. Löffels Körpersprache weist darauf hin, dass er dem Lehrer Glauben schenken könnte. Die verzweifelte Mimik, der aufgeregte Tonfall des Mädchens sowie der angespannt wirkende Gesichtsausdruck des Lehrers lassen darauf schließen, dass dieser den Jungen angelogen hat. Ein Establishing-Shot in Form einer totalen Einstellung von dem schnell, von rechts nach links, losfahrenden Auto lässt nun auch das Gebäude, in dem der Wettbewerb stattfand, im Bildhintergrund erkennen. Dadurch wird die bei diesem Sequenz-Abschnitt eingesetzte induktive Montagetechnik feststellbar. Die Fahrtrichtung könnte darauf hindeuten, dass sich das Fahrzeug nun auf etwas Negatives zubewegt.

Es folgt ein weiterer Establishing-Shot in Form einer Supertotalen mit Normalsicht und minimaler Kamerafahrt in Richtung des immer näherkommenden Autos auf einer Landstraße, die von vielen Feldern umgeben ist. Der Ortswechsel weist darauf hin, dass inzwischen einige Zeit vergangen sein muss und sich der Wagen bereits außerhalb der Stadt befindet. Nach ein paar Sekunden ist Pleuns Stimme, die aufgeregt schreit, dass der Lehrer lügen würde, zu hören. In weiterer Folge ist Löffel, dem gerade der Pokal aus der Hand genommen wird, in großer Einstellung mit Normalsicht zu sehen. Der Lehrer hat den Gegenstand in Besitz genommen, da er sich, wie im Sequenzprotokoll und in der Inhaltsangabe im Anhang zu entnehmen ist, erhofft, dadurch Anerkennung für die Leistung seines Schülers zu erhalten. Es folgt eine große Einstellung mit Normalsicht von Pleun, die mit wütender Miene in Löffels Richtung blickt, während der Lehrer sie unterbricht und ihr im Befehlston mitteilt, „die Klappe zu halten“. In einer weiteren großen Einstellung mit Normalsicht blickt Bijts einen Moment wütend zu dem Mädchen zurück und anschließend wieder nach vorne auf die Straße. Pleun, die daraufhin wieder in einer großen Einstellung mit Normalsicht zu sehen ist, wendet sich nochmals an Löffel und sagt mit aufgebrachter Stimme zu ihm: „Glaub mir, deine Eltern leben nicht mehr!“ (01:15:57-01:15:58). Während sie argumentierend hinzufügt, dass Max dies herausgefunden hätte, wird der Junge mit ernster Miene und sturem Blick in großer Einstellung mit Normalsicht gezeigt. Anschließend dreht er sich zu Pleun um und schreit „Und was ist, wenn Max sich geirrt hat?“ (01:16:00-01:16:02), um sich dann wieder von ihr abzuwenden und weiterhin mit sturem Gesichtsausdruck aus dem Autofenster zu starren. Die großen Einstellungen mit dem jeweils unscharf zu erkennendem Hintergrund könnten dazu dienen, die Mimik von Pleun, Löffel und Bijts sowie deren Aussagen in den Fokus zu rücken. Die Auseinandersetzung wird durch einen Reestablishing-Shot in Form einer Supertotalen mit Normalsicht vom davonfahrenden Auto beendet. Nun sind nur noch die Fahrgeräusche zu hören. Das Verstummen von Pleuns Stimme, könnte darauf hindeuten, dass es das Mädchen aufgegeben haben könnte, Löffel vom Tod seiner Eltern zu überzeugen, da sie möglicherweise erkannt hat, dass dieser der Lüge des Lehrers in Bezug auf ein Wiedersehen mit seinen Eltern Glauben schenkt.

Der folgende Sequenz-Abschnitt ist von einer Point-of-View-Montagetechnik gekennzeichnet und beginnt mit einer totalen Einstellung mit Normalsicht von einem aufsteigenden Heißluftballon, der hinter einem grünen Hügel in einiger Entfernung zu erkennen ist. Diese Aufnahme zeigt Löffels Perspektive, da der rechte Teil der Heckscheibe, hinter welchem der Junge sitzt, zu sehen ist. Durch die einsetzende „erwartungsvoll“ klingende Filmmusik und durch die erfreut klingende Stimme des Jungen, der Pleun und Bijts auf den Ballon hinweist, wird der Eindruck vermittelt, dass sich dieser in großer Vorfreude auf ein Wiedersehen mit

seinen Eltern befinden könnte. Es folgt eine halbnaher Einstellung mit Normalsicht von außen durch die Heckscheibe des Autos. Löffel blickt hoffnungsvoll lächelnd aus dem heruntergekurbelten Fenster, an das er sich festgeklammert hat, hinaus. Die Handlung und die Mimik des Jungen lassen darauf schließen, dass dieser mit großer Erwartung einem Wiedersehen mit seinen Eltern entgegenseht. Auch Bijts wendet seinen Blick mit überraschtem Gesichtsausdruck nach links zum Fenster hinaus. Nur Pleun, die auf der Rückbank sitzt, blickt mit wütender Miene nach rechts aus dem hinteren Seitenfenster, wodurch ihre Resignation dargestellt werden könnte, dass sie ihren Freund nicht von der Wahrheit über den Tod seiner Eltern überzeugen konnte. Es folgt eine Totale mit Normalsicht von dem Heißluftballon, der hinter einer hügeligen Wiese aus dem Autofenster von Löffels Seite heraus erkennbar ist. Sowohl bei dieser als auch bei der ersten Einstellung wird die Perspektive des Jungen gezeigt, wodurch die große Bedeutung, die dieser Heißluftballon, im Hinblick auf ein Wiedersehen mit seinen Eltern, für ihn haben muss, dargestellt werden könnte. Der erwartungsvoll aus dem seitlichen Autofenster hinausstarrende Löffel ist schließlich in großer Einstellung mit Normalsicht durch die Heckscheibe des Autos hindurch zu sehen, wobei der Hintergrund wieder unscharf erscheint. Die große Aufnahme mit unscharfem Hintergrund könnte dazu dienen, den in der Mimik des Jungen sichtbar werdenden Glauben, seine Eltern nun doch noch wiedersehen zu können, in den Fokus zu rücken.

Ein weiterer Establishing-Shot in Form einer totalen Einstellung mit Normalsicht von einem leeren Heißluftballonkorb, der „von hinten“ zu sehen ist, weist darauf hin, dass es sich um einen Ortswechsel handeln muss und dass wieder etwas Zeit vergangen sein könnte. Der Korb befindet sich auf einer großen Wiese, die im Hintergrund von einigen Bäumen, vor welchen zwei orangefarbene Container, zwei Windräder und ein Reklameschild aufgestellt sind, begrenzt wird. Während zwei Männer gerade einen der Container betreten, erscheint hinter den Bäumen das von links nach rechts auf die Wiese zufahrende Auto. Die Kamera fährt dabei ebenfalls von links nach rechts, um Einblick in die Umgebung geben zu können, während die Filmmusik plötzlich in eine „unheilversprechende“ Stimmung wechselt. Die Musik könnte eine negative Wendung der weiteren Handlung andeuten. Es folgt ein Match-on-Action-Cut in Form einer halbnahen Einstellung von dem Profil des Autos, das von links nach rechts durchs Bild fährt. In der nächsten totalen Einstellung mit Normalsicht fährt die Kamera auf das, sich in Richtung des Objektivs bewegende, und am Rand der Wiese haltende Auto von vorne zu. Während Löffel hastig die Tür öffnet und eilig auf den auf einer großen Wiese stehenden Heißluftballon zuläuft, schwenkt die Kamera von rechts nach links mit der Bewegung des Jungen mit. Dazu ist Bijts Stimme zu hören, der Pleun im Befehlston anweist, hier zu bleiben.

Durch die Kamerabewegung und indem Bijts das Mädchen daran hindert, ihrem Freund zu folgen, wird angedeutet, dass sich Löffel auf etwas Negatives zubewegen könnte.

Während Löffel sich auf den Heißluftballon zubewegt, wird durch einen Crosscut die Parallelhandlung, in der sich seine Freundin befindet, gezeigt. So ist Pleun, die von Bijts gegen ihren Willen im Auto festgehalten wird, erneut in einer halbnahen Einstellung mit Normalsicht durch die Heckscheibe des Autos hindurch erkennbar. Indem der Lehrer das Mädchen im Auto festhält, wird der Eindruck vermittelt, dass er das Mädchen daran hindern könnte, ihrem Freund Löffel, der sich offenbar auf eine Gefahr zubewegt, zur Hilfe zu kommen bzw. ihn davon zu überzeugen, dass seine Eltern nicht mehr leben. Während die Kamera schnell zurückfährt, ist die aggressiv klingende Stimme des Lehrers, der dem Mädchen befiehlt, im Wagen zu bleiben, zu hören. Die rückwärtsgerichtete Kamerafahrt unterstreicht auf bildsprachlicher Ebene, dass Pleun zurückbleiben muss und ihrem Freund somit nicht folgen kann. Der aggressive Tonfall des Lehrers verdeutlicht, dass dieser nicht nur bereit ist körperliche, sondern auch verbale Gewalt anzuwenden, um Löffel im Glauben zu lassen, dass er seine Eltern wiedersehen könne.

Durch einen weiteren Crosscut auf eine halbnaher Einstellung mit Normalsicht vom Korb des Heißluftballons wird nun wieder die Parallelhandlung, in die Löffel involviert ist, präsentiert. Die Kamera fährt dabei von hinten auf den Korb zu, während der Junge sich diesem von der anderen Seite nähert und nach seiner Mutter und seinem Vater ruft. Durch die Positionierung und die Fahrt der Kamera entsteht auf bildsprachlicher Ebene der Eindruck, als würde sich etwas aus dem Hinterhalt auf den Jungen zubewegen. In der nächsten nahen Einstellung mit Normalsicht folgt die Kamera dem sich dem Korb nähernden Löffel von hinten, wodurch wiederum die Annäherung des Kindes dargestellt werden könnte. Das Shot-reverse-Shot-Verfahren vermittelt außerdem den Eindruck, als ob es sich hierbei um eine Interaktion mit einer anderen Figur handeln könnte. Daraufhin wird Löffels Fuß, der den Korb an einer Einstiegsstelle hochsteigt, in halbnaher Einstellung mit Untersicht gezeigt, während Trommelgeräusche einen musikalischen Höhepunkt der zuvor ‚unheilversprechenden‘ Filmmusik kennzeichnen. Der musikalische Spannungsaufbau könnte signalisieren, dass sich das Kind nun in einer gefahrenvollen Situation befindet. In weiterer Folge ist der Korbrand und der aus dem Korb auftauchende Hinterkopf Koppenols in naher Einstellung zu sehen, wodurch der vermittelte Eindruck, dass dem Kind aufgelauert wurde, bestätigt wird. Es folgt eine kurze nahe Einstellung mit Normalsicht von Löffel, der von hinten gezeigt wird, während die Frau im Bildhintergrund aus dem Korb auftaucht und den Jungen mit ihrem linken Arm, um den sie ein Halsband mit einer Kette gewickelt hat, am Nacken umfasst. Die Musik wechselt dazu in

eine „chaotisch-gefährliche“ Stimmung, wodurch die hinterhältige Falle, in welche das Kind gelockt wurde, dargestellt werden könnte. Indem Löffel von Koppenol aufgelauert wurde, wird verständlich, dass der Lehrer den Jungen angelogen hat. Dem Sequenzprotokoll und der Inhaltsangabe im Anhang sind zu entnehmen, dass er mit der Frau die Vereinbarung getroffen hat, den Jungen an sie auszuliefern, nachdem dieser beim Wettbewerb teilgenommen hat. Dies lässt verstehen, warum der Lehrer Bijts Löffel im Auto den Pokal, den dieser beim Kopfrechenwettbewerb gewonnen hat, weggenommen hat.

Ein Master-Shot in Form einer halbnahen Einstellung mit Normalsicht zeigt Koppenol und Löffel im Profil. Während die Frau mit aggressiv aufgerissenen Mund versucht, den sich ihr widersetzen den Jungen in den Korb zu zerren, fährt die Kamera schnell an die beiden heran bis Koppenol rechts im Bild und Löffels angeschnittener Kopf in der linken unteren Ecke groß zu sehen sind. Durch die Kamerafahrt könnte der Kampf zwischen den beiden in den Fokus gerückt werden. Die dunkel geschminkten Augen und rotbemalten Lippen, die ihre aggressive Mimik betonen, sowie ihre kreischende und aggressiv klingende Stimme und das Geräusch der Kettenleine, die sie um ihren Arm gebunden hat, lassen die Frau sehr gefährlich und bedrohlich erscheinen. Die „chaotisch-gefährliche“ Stimmung verstärkt diesen Eindruck.

Es folgt ein Over-the-Shoulder-Shot von Koppenol auf Löffel, der in einer großen Einstellung mit Normalsicht zu sehen ist und sein Gesicht abwehrend verzieht, während Koppenol ihm in herrischem Tonfall mitteilt, dass er ihr gehören würde. Ein darauffolgender Point-of-view-Shot aus der Sicht Löffels zeigt Koppenol, die direkt in das Objektiv der Kamera blickt, in großer Einstellung mit starker Untersicht, während sie mit herrischem Stimmklang wiederholt zu dem Jungen sagt, dass er ihr gehören würde. Wieder wirkt die Frau durch die ihre aggressive Mimik betonende Maske, durch den herrischen Tonfall und durch die Untersicht gefährlich. Es folgt ein Cross-Cut auf eine Rückblende in Form einer großen Einstellung mit starker Untersicht von der nun anders bekleideten Frau, die ebenfalls in das Objektiv der Kamera blickt und sich mit neutralem Gesichtsausdruck hinunterbeugt. Durch die dunkelblaue Low-key-Beleuchtung, die weißen Lichtblitze, die Äste eines Baumes im Bildhintergrund und die unterschiedliche Kleidung von Koppenol wird ersichtlich, dass es sich bei dieser Aufnahme um jene Nacht, in welcher sich der tödliche Unfall von Löffels Eltern ereignet hat, handeln muss. Indem in beiden Einstellungen die Perspektive des Jungen mit Hilfe der Kamera eingenommen wird, könnte die einsetzende Erinnerung des Jungen, nach dem Absturz seiner Eltern von Koppenol im Heißluftballonkorb entdeckt worden zu sein, dargestellt werden. Es folgt ein Establishing-Shot in Form einer halbtotalen Einstellung mit starker Aufsicht auf die Frau, die das dreijährige Kind

von links nach rechts aus dem Korb heraushebt. Durch den darauffolgenden Cross- und gleichzeitigen Match-on-Action-Cut auf eine halbtotale Einstellung mit Vogelperspektive von Koppenol, die Löffel nun ebenfalls von links nach rechts in den Korb hineinzieht, wird signalisiert, dass es sich wieder um die Gegenwart handelt. Indem die Frau in beiden Aufnahmen eine ähnliche Handlung vollzieht, könnte dargestellt werden, dass sich der Junge daran erinnert, von ihr nach dem Absturz seiner Eltern gekidnappt worden zu sein.

Es folgt dann ein länger andauernder Kampf zwischen Löffel und Koppenol, in den auch Bijts und Pleun involviert werden, und der durch viele sehr kurz andauernde nahe und große Einstellungen, die das Geschehen in den Fokus rücken, in verdichteter Form dargestellt wird (01:17:02–01:17:47). Die Auseinandersetzung ist weiters durch Koppenols aggressiv klingende und kreischende Stimme, Pleuns aufgeregtes Schreien sowie durch die chaotisch-gefährliche Musik gekennzeichnet, wodurch signalisiert werden könnte, dass sich Löffel in einer äußerst gefährlichen Situation befindet.

Es kommt schließlich zu einer Zuspitzung des Kampfes. Dabei ist Pleun, die mit verzweifelter Miene nach Löffel schreit, in einer nahen Einstellung und durch eine Kamerafahrt nach oben in zunehmender Aufsicht zu sehen. Durch die Kamerafahrt wird vermittelt, dass Löffel und Koppenol immer höher mit dem Heißluftballon aufsteigen, wodurch sich Pleuns mimische und verbale Reaktion im vorigen Shot erklärt. Weiters ist Koppenol, die dem Jungen mit aggressiv klingender Stimme mitteilt, dass es ihr leidtue, zu hören. Es folgt ein Cross-Cut auf das Geschehen im Korbinneren, auf welches Pleun nun keinen Einfluss mehr hat. In einem Over-the-Shoulder-Shot von Löffel auf Koppenol erscheint diese in einer großen Einstellung mit Normalsicht in der rechten Bildhälfte, während der Hinterkopf des Kindes etwas unscharf in der linken Bildhälfte zu erkennen ist. Die Frau teilt Löffel mit, dass es ihr auch lieber wäre, wenn sie das nicht tun müsse. Anschließend ist eine große Einstellung mit Aufsicht von Löffel, der von Koppenol mit der Hand am Kinn fixiert wird, zu sehen. Es folgt ein Cross-Cut auf eine Rückblende. Die dunkelblaue Beleuchtung der Aufnahme und der Lichtblitz im Hintergrund weisen darauf hin, dass es sich um eine weitere Erinnerung des Kindes von der Nacht, in der sich der tödliche Unfall seiner Eltern ereignet hat, handeln könnte. Koppenol erscheint in großer Einstellung mit starker Untersicht, während sie mit weitaufgerissenen Augen direkt in das Objektiv der Kamera blickt und Löffel mit drohender Stimme anweist, dass dieser wieder ein ‚artiger Junge‘ wie früher sein solle. Indem die Stimme der Frau aus der Gegenwart mit der Aufnahme der Rückblende vermischt wird, könnte Löffels Erinnerung und damit verbundene Erkenntnis, von Koppenol nach dem Absturz seiner Eltern gekidnappt und in weiterer Folge

ausgebeutet worden zu sein, dargestellt werden. Im unteren Bildbereich sind die Hände der Frau unscharf zu erkennen, wodurch weiters der Eindruck entsteht, dass sie das Kind auch damals am Kinn fixiert haben könnte. Es folgt wieder ein Cross-Cut in die Gegenwart. Löffel ist nun in großer Einstellung mit Aufsicht zu sehen, während er in die verbundene Hand von Koppenol beißt, um sich aus ihrer Gewalt zu befreien. Dabei bewegt sich die Kamera kurz hin und her. Es folgt eine Detailaufnahme mit Normalsicht von Koppenols weitaufgerissenen Mund, während sie einen schrillen Schmerzensschrei ausstößt. Die mit verzweifelnder Miene Löffels Namen rufende Pleun ist daraufhin für kurze Zeit in naher Einstellung und stärkerer Aufsicht zu sehen. Es folgt eine Halbtotalität mit Untersicht von dem Korb, an dessen unterem Ende Bijts hängt, um an den Pokal im Korbinneren zu gelangen. Der Lehrer wirkt ab dieser Einstellung wie eine Witzfigur, wodurch eine Wendung der weiteren Handlung markiert wird. Im Kontext der vorigen Aufnahme wird deutlich, dass es sich dabei um Pleuns Perspektive auf den Korb handeln muss. Während Löffel aus dem Korbinneren auftaucht und auf den Korbrand klettert, fährt die Kamera etwas hinauf. Pleun, die das Geschehen mit besorgtem, nach oben gerichtetem Blick verfolgt, ist nochmals in naher Einstellung mit stärkerer Aufsicht zu sehen, während Koppenol mit kreischender Stimme Löffels Namen ruft. Daraufhin wird der aus dem Korb springende Junge in einer halbtotalen Einstellung mit Untersicht aus der Sicht Pleuns gezeigt. Die „chaotisch-gefährliche“ Filmmusik wird von Trommelgeräuschen abgelöst, wodurch möglicherweise die Spannung und die Gefahr, die mit dem baldigen Absprung verbunden sind, musikalisch zum Ausdruck gebracht wird. Es folgt eine nahe Einstellung mit starker Aufsicht von Pleun, die ihr Gesicht mit den Händen bedeckt und sich erschrocken abwendet. Die Aufsicht und die Körpersprache könnten die Angst des Mädchens, das die lebensgefährliche Situation, in der sich ihr Freund befindet, nicht mehr weiter mit ansehen kann, zum Ausdruck bringen. Bei der nächsten Aufnahme, die den Jungen, der durch die Luft springt, plötzlich von der linken Seite in halbtotale Einstellung mit Untersicht zeigt, handelt es sich um eine Discontinuity-Montage, da die 180°-Linie bei der Positionierung der Kamera überschritten wurde. Der Sprung wird in Zeitlupe abgespielt und die Trommelgeräusche sind weiterhin zu hören, wodurch die Spannung und Gefahr, die mit dem Absprung verbunden sind, dargestellt werden. Der durch den Zeitlupeneffekt in den Fokus gerückte Sprung könnte symbolisch als endgültige Befreiung Löffels von den Lügen der Erwachsenen bezüglich einer Rückkehr seiner Eltern verstanden werden. Zudem lässt Löffel durch seine Erkenntnis, von Koppenol und Bijts belogen worden zu sein, auch den Glauben an ein Wiedersehen mit seinen Eltern los und begibt sich mutig in eine für ihn noch ungewisse Zukunft. Auch bei der nächsten halbtotalen Einstellung mit Aufsicht, die Löffel, der auf einem größeren roten Sandsack landet, von hinten

zeigt, kommt es, aufgrund der Positionierung der Kamera, zu einer Überschreitung der 180°-Linie. Mit der Landung hören die Trommelgeräusche auf und die Musik klingt aus, wodurch auf musikalischer Ebene signalisiert werden könnte, dass sich das Kind nun in Sicherheit befindet. Wenngleich Löffel offenbar durch den Sandsack vor körperlichen Verletzungen bewahrt wurde, weist die Aufsicht möglicherweise darauf hin, dass der Junge durch die Erkenntnis, von den Erwachsenen belogen worden zu sein, eine Enttäuschung erlitten hat. Pleun, die erschrocken ihre Hände von den Augen nimmt, ist ebenfalls für kurze Zeit in naher Einstellung mit Aufsicht zu sehen. Auch die Körpersprache des Mädchens deutet darauf hin, dass sich Löffel nun wieder außer Lebensgefahr befinden könnte. Dennoch könnte es sein, dass die Aufsicht Pleuns Unvermögen, den lebensgefährlichen Absprung ihres Freundes mitanzusehen, auf bildsprachlicher Ebene vermitteln sollte. Es folgt wieder eine halbtotale Einstellung mit Aufsicht von der Rückseite von dem auf dem Sandsack liegenden Löffel, neben dem nun auch der Autoschlüssel des Lehrers landet. Der Junge richtet seinen Blick nach oben, während die kreischend seinen Namen rufende Koppenol und der den Pokal beklagende Lehrer zu hören sind. Die beiden Erwachsenen werden durch diese Inszenierung als Witzfiguren dargestellt und verlieren dadurch auch ihre Macht und ihren Schrecken für die beiden Kinder. Es folgt eine totale Einstellung mit starker Untersicht aus Löffels Perspektive auf den, in den Himmel aufsteigenden Heißluftballon. Dabei droht Koppenol dem Jungen mit wütend klingender Stimme und der am Korb hängende Lehrer bejammert weiterhin seinen nun verlorenen Pokal. Indem der Ballon mit den nun hilflos gewordenen und daher lächerlich wirkenden Erwachsenen immer höher in den Himmel aufsteigt und dazu deren aufgeregte Stimmen zu hören sind, könnte verdeutlicht werden, dass die beiden, aufgrund der Erkenntnis von Löffel, von ihnen belogen worden zu sein, nun keine Macht mehr über das Kind haben. Die ängstlich in den Himmel aufblickende Pleun ist in weiterer Folge in naher Einstellung mit Aufsicht zu sehen. Die Aufsicht könnte dazu dienen, die Angst, die dem Mädchen noch ins Gesicht geschrieben steht, verstärkt darzustellen. Daraufhin wird der auf dem Sandsack liegende und traurig in den Himmel blickende Löffel in naher Einstellung und mit Aufsicht von vorne gezeigt. Weiters sind Koppenols Kreischen, Bijts Jammern sowie eine „wehmütig“ klingende Filmmusik zu hören. Die melancholische Musik und die traurige Mimik des Jungen könnten seine mit der Erkenntnis, von den Erwachsenen vorsätzlich getäuscht und angelogen worden zu sein, zusammenhängende Enttäuschung darstellen. Weiters weist die nahe Einstellung mit Aufsicht erneut auf die Verletzbarkeit und Schwachheit des Kindes hin. Ein weiteres Mal ist eine totale Einstellung mit starker Untersicht vom aufsteigenden Korb aus Löffels Perspektive zu sehen. Die immer noch laut kreischende Koppenol wirft den Pokal aus

dem Ballon, woraufhin der mit den Beinen zappelnde Bijts noch mehr jammert und daher weiterhin nur noch als Witzfigur erscheint.

Nachfolgend sind die bereits vom Ort des Geschehens weggehenden Kinder zuerst in einer halbnahen und schließlich in einer halbtotale Einstellung mit Normalsicht zu sehen, während ihnen die Kamera von hinten nachfährt. Dabei gibt Löffel seiner Freundin Pleun die Autoschlüssel des Lehrers in die Hand und fordert sie auf, mit dem Auto zu fahren, da er bereits geflogen sei. Indem der Junge den Erwachsenen den Rücken zukehrt und sich vom Ort des Geschehens wegbewegt, während die Kamera ihm nachfährt, könnte bildsprachlich zum Ausdruck gebracht werden, dass er die mit den Lügen der Erwachsenen verbundene Hoffnung auf ein Wiedersehen mit seinen Eltern nun endgültig los- bzw. hinter sich lässt. Die Normalsicht weist wiederum auf die, aufgrund der Befreiung aus der Gewalt Koppenols und der Erkenntnis, von den Erwachsenen belogen worden zu sein, nunmehr neugewonnene Selbstermächtigung und Autonomie des Kindes hin. Es folgt ein Crosscut auf eine totale Einstellung mit Froschperspektive von dem bereits weit in den Himmel aufgestiegenen Heißluftballon. Dazu sind die aufgebrachten Stimmen von Koppenol und Bijts bereits etwas leiser zu vernehmen. Die Entfernung des Ballons und das Abnehmen der Lautstärke der Stimmen verstärkt den Eindruck, dass die (Lügen der) Erwachsenen nun keine Macht mehr über Löffel ausüben können. Zusätzlich erscheinen die, gegen ihren Willen in den Himmel aufsteigenden Erwachsenen durch die Froschperspektive machtlos und hilflos von den Kindern zurückgelassen und wirken dadurch wie von den Kindern nicht mehr weiter ernstzunehmende Witzfiguren.

Durch einen weiteren Crosscut wird auf die Parallelhandlung der Kinder geschnitten. In einer halbtotale Einstellung mit Normalsicht wird die hintere Heckscheibe des Autos gezeigt, während Pleun und Löffel in den Wagen einsteigen und anschließend die Türen schließen. Daraufhin folgt eine halbtotale Einstellung in tiefer Kameraposition mit Normalsicht von der Rückseite des startenden und sich von der Kamera wegbewegenden Autos. Schließlich gibt ein Establishing-Shot in Form einer supertotale Einstellung Einblick auf das die Wiese überquerende Fahrzeug. Dazu klingt die „wehmütige“ Musik aus und ein verhallender Schrei Koppenols ist zu hören. Indem sich der Wagen von der Kamera wegbewegt, der Schrei der Frau verhallt und die Musik ausklingt, könnte der Eindruck vermittelt werden, dass Löffel die Enttäuschung, von Koppenol und Bijts bezüglich des Todes seiner Eltern belogen worden zu sein, hinter sich lässt und sich nun auf eine neue (noch ungewisse) Zukunft zubewegt.

Es folgt ein weiterer Crosscut auf eine totale Einstellung mit Aufsicht von dem Heißluftballonfahrer vor dem Container. Die Kamera und der vorwärts gehende Mann bewegen sich gleichzeitig aufeinander zu, bis dieser in halbnaher Einstellung zu sehen ist. Zu Beginn der Aufnahme klingen die letzten Töne der Musik aus. Der Heißluftballonfahrer blickt irritiert um sich, da er Koppenol, die sich über Bijts Klagen bezüglich des Pokals aufregt, vernimmt. Seine irritierten Bewegungen deuten darauf hin, dass er die Herkunft der Stimmen nicht orten kann. Die Aussage von Koppenol und das Weinen des Lehrers lassen erkennen, dass sich die beiden Erwachsenen, aufgrund ihres unehrlichen und ausbeuterischen Verhaltens gegenüber Löffel, nun selbst in einer Situation, der sie hilflos ausgeliefert sind, befinden. Gleichzeitig werden sie auf diese Weise als nicht ernstzunehmende Witzfiguren präsentiert. Ein erneuter Crosscut zeigt wieder die supertotale Einstellung mit Normalsicht von der Wiese, auf der sich der rote Sandsack sowie das bereits weit entfernte Auto mit den Kindern befinden. Neben den Fahrgeräuschen ist diesmal nur noch das Gezwitscher von Vögeln zu hören, wodurch der Eindruck einer unbekümmerten Atmosphäre vermittelt werden könnte.

Die beiden Kinder sind schließlich durch die vordere Heckscheibe des Autos in halbnaher Einstellung mit Normalsicht zu sehen. Das Auto befindet sich bereits auf der Landstraße, wodurch ersichtlich wird, dass wieder einige Zeit vergangen sein muss. Pleun sitzt mit einem Lächeln auf den Lippen und mit konzentriertem und auf die Straße gerichteten Blick auf der rechten Seite hinter dem Steuer. Löffel befindet sich neben ihr auf dem Beifahrersitz und blickt mit ernster Miene ebenfalls geradeaus nach vorne. Die Kinder schweigen und nur die Fahrgeräusche sind zu hören. Anschließend sind die Kinder seitlich durch das linke Autofenster hindurch in naher Einstellung mit Normalsicht zu sehen. Indem die Kamera erst etwas nach links und dann nach oben am Autodach vorbeifährt, bis der bereits weit entfernte Heißluftballon am Himmel zu sehen ist, wird eine Überschreitung der 180°-Linie vollzogen. Darüber hinaus sind Koppenols und Bijts hallende Stimmen zu hören. Der Lehrer beklagt sich, dass die Kinder mit seinem Wagen davonfahren und Koppenol erwidert mit kreischender Stimme, dass er selbst schuld daran sei, da er ihnen den Schlüssel gegeben habe. Anschließend ruft sie vergeblich nach Löffel. Durch die Kamerafahrt und die gelassen wirkende Mimik der Kinder könnte dargestellt werden, dass Pleun und Löffel die Stimmen der nun hilflos mit dem Ballon davonfliegenden Erwachsenen nicht mehr hören können, da sie diese, wie an der Distanz des Heißluftballons zum Auto erkennbar ist, bereits weit hinter sich gelassen haben und nun wieder optimistisch nach vorne in die Zukunft blicken. Indem sich die beiden Erwachsenen in ihrer aussichtslosen Lage auch noch miteinander streiten, wirken sie auch an dieser Stelle wie nicht ernstzunehmende Witzfiguren. Auffällig ist, dass die Kinder, im Gegensatz zu den

Erwachsenen, ihr Fortbewegungsmittel unter Kontrolle haben, wodurch die infolge der Erkenntnis des Jungen, bezüglich des Todes seiner Eltern belogen worden zu sein, neugewonnene Selbstermächtigung und Autonomie von Löffel dargestellt werden könnte.

5. Diskussion

Im nachfolgenden Subkapitel 5.1 werden die im vierten Kapitel entwickelte Lesart bezüglich der filmstilistischen Darstellung der Konfrontation des Jungen Löffel bzw. Pelle mit dem Tod seiner Eltern im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) zusammengefasst und mit theoretischen Aspekten des zweiten Kapitels in Bezug gesetzt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage kommt es in weiterer Folge im Subkapitel 5.2 zu einer Diskussion möglicher darin feststellbarer Bildungspotenziale für Kinder anhand der Bildungsdimensionen nach Jörissen und Marotzki (2009: 31).

5.1 Bündelung der Ergebnisse und Bezug zu den theoretischen Vorüberlegungen

Im Folgenden wird die im vierten Kapitel entwickelten Lesart anhand dreier an den Kontext der Handlung gebundener Schwerpunkte mit hierfür relevanten Aspekten aus dem zweiten Kapitel in Bezug gesetzt.

5.1.1 Max gescheiterter Versuch einer Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern

Zu Beginn der im Subkapitel 4.1 beschriebenen Filmsequenz wird filmstilistisch dargestellt, dass der 9jährige Löffel daran glaubt, seine Eltern zu einer Rückkehr bewegen zu können, indem er diese auf seinen derzeitigen Aufenthaltsort aufmerksam macht. So werden die Zettelchen, auf welchen der Junge Botschaften an seine Eltern schreibt, während er diese laut vorliest, gleich zu Beginn mit einer großen Einstellung in den Fokus gerückt. Auffällig in dieser Aufnahme ist außerdem sein Armband, dessen Buchstabenperlen den Namen ‚Löffel‘ bilden. Weiters wird Löffels Vorhaben durch die Handlung seiner Freundin Pleun, die Luftballons mit Hilfe einer Gasflasche aufbläst, sowie durch die auf dem Boden des Flachdaches in großen grünen Buchstaben geschriebenen Worte „LEPEL IS HIER“ zum Ausdruck gebracht. Die Vereinnahmung des Jungen von dem Wunsch, seine Eltern wiederzusehen, wird schließlich, durch seine Verwechslung von Max‘ Stimme mit der Stimme seiner Eltern und indem die Kamera seine damit verbundene ernste Mimik durch eine auf ihn gerichtete Kamerafahrt in den

Fokus rückt, filmstilistisch dargestellt. Löffels Verhalten kann – wie der Inhaltsangabe und dem Sequenzprotokoll im Anhang zu entnehmen ist – darauf zurückgeführt werden, dass Koppnol ihm seit seinem dritten Lebensjahr vermittelt hat, dass seine Eltern auf einer Reise mit einem Heißluftballon wären und möglicherweise irgendwann wieder zurückkehren würden, obwohl diese – wie im weiteren Verlauf der hier beschriebenen Sequenz bekannt wird – unter Beisein ihres Sohnes bei einem Sturz aus einem Heißluftballon tödlich verunglückt sind. Bereits im Subkapitel 2.3.2.2 zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod wurde darauf hingewiesen, dass Kinder „Formulierungen ... wie ‚eingeschlafen‘, ‚fort gegangen‘, ‚voraus gegangen‘, ‚ewige Ruhe‘ oder ‚lange Reise‘“ meist wörtlich nehmen, was dazu führen kann, „dass sie beispielsweise ‚Verlorene‘ suchen, hoffen, dass ‚Fortgegangene‘ eines Tages zurück kehren oder den Wunsch haben, ‚Eingeschlafene‘ zu wecken“ (Jennessen 2007: 16). Es ist daher wichtig auch die todbezogenen Fragen von noch sehr jungen Kindern (Reuter 2014: 82) klar, ehrlich und unmissverständlich zu beantworten (Bruhn 2014: 80), ihnen die Gelegenheit zu geben, erlebte Verluste zu thematisieren, Trost zu erfahren (ebd.: 76) sowie mögliche Ängste und Verunsicherungen, die sich auf ihr noch unreifes Todesverständnis beziehen können, zu lösen (ebd.: 76ff.). Weiters sollten sie die Möglichkeit erhalten, sich z.B. durch den Besuch einer Beerdigung von den Angehörigen verabschieden zu können (Hospizbewegung Düren-Jülich e.V. 2014: 12).

Im weiteren Verlauf dieser Sequenz wird das Scheitern von Max Versuch, Löffel mit der Nachricht über den tödlichen Heißluftballonabsturz seiner Eltern zu konfrontieren, dargestellt. Durch die Kamerabewegung von rechts nach links, die den Erwachsenen, der sich von der Leiter, die er hinuntergeklettert ist, auf den Jungen zubewegt, begleitet, und durch die darauffolgenden immer näher werdenden Einstellungen mit starker Untersicht von Max wird filmstilistisch vermittelt, dass es sich um eine für das Kind bedrohliche bzw. negative Nachricht, die dieser zu überbringen hat, handeln könnte. Die Bedeutung der Untersicht auf den Erwachsenen kann sich aber auch darauf beziehen, dass dieser, aufgrund seines Wissens über den Tod von Löffels Eltern, über die prinzipielle Macht verfügt, dem Jungen damit zu enttäuschen. Das Kind, das über den Tod seiner Eltern nicht Bescheid weiß, erscheint hingegen, aufgrund der Aufsicht und seines unschuldigen Lächelns zu Beginn des Gesprächs mit Max, als schwach und verletzlich. Die Unfähigkeit des Erwachsenen, den Jungen über den Tod seiner Eltern aufzuklären, wird durch seinen Versuch, sich trotz seiner ernsten Mimik zu einem Lächeln zu zwingen sowie durch die Unterbrechung seines angefangenen Satzes „Also deine Eltern ...“ (00:42:49-00:42:50) filmstilistisch dargestellt. Die darauffolgend einsetzende schwermütig klingende Filmmusik sowie der kalte Farbton des Lichts weisen implizit darauf

hin, dass es sich um eine für das Kind negative und bedrohliche Nachricht, die Max nicht auszusprechen wagt, handeln muss. Aber auch Löffels ernste Mimik als Reaktion auf die nonverbalen Signale des Erwachsenen, vermittelt, dass dieser etwas Negatives zu berichten haben könnte.

In weiterer Folge belügt Max Löffel, indem er ihm die Information über den Tod seiner Eltern vorenthält. Dies wird durch einen Over-the-Shoulder-Shot (von dem Erwachsenen auf das Kind) sowie durch die große Einstellung des Mannes, in welcher er seine Lippen zusammenpresst und seine ernste und angespannte Mimik plötzlich freundlicher werden lässt, nachdem er eine der am Boden liegenden Nachrichten an Löffels Eltern gelesen hat, filmstilistisch dargestellt. Anschließend bestätigt er den Jungen im Glauben an eine Rückkehr seiner Eltern mit folgendem Satz: „Wenn sie das lesen, dann wissen sie, dass sie ganz schnell zurückkommen müssen“ (00:43:00-00:43:02). Die nondiegetisch schwermütig klingende Filmmusik sowie der Over-the-Shoulder-Shot (vom Erwachsenen auf den Jungen) konterkarieren das nach Vernehmen der hoffnungsvollen Botschaft einsetzende Lächeln des Kindes allerdings, wodurch filmstilistisch dargestellt wird, dass der Junge belogen wurde. Aber auch durch Max ernste und bedrückt wirkende Mimik, die er offenbart, nachdem Löffel sich wieder von ihm ab- und dem Verfassen der Nachrichten an seine Eltern zuwendet, und die er vor Pleun nicht zu verbergen sucht, wird vermittelt, dass er dem Jungen die Wahrheit über den Tod seiner Eltern vorenthalten hat.

Indem der Erwachsene Löffel in weiterer Folge auch noch hilft, die Nachrichten an seine Eltern an den Schnüren der Luftballons festzubinden, bestätigt er ihn dadurch im Glauben an die Rückkehr seiner Eltern. Auffällig dabei ist wieder die, durch die Positionierung der Figuren hergestellte räumlich getrennte Darstellung zwischen Löffel sowie Max und Pleun, wodurch eine Unterscheidung zwischen den über den Tod seiner Eltern wissenden Personen und dem dahingehenden Nichtwissen des Jungen bereits angedeutet wird. Löffels Glaube an eine Rückkehr seiner Eltern wird zwar durch die Froschperspektive aus seiner Sicht auf einen, in den Himmel aufsteigenden Luftballon dargestellt, gleichzeitig weist jedoch die schwermütig klingende Holzmusik darauf hin, dass das Kind einer Täuschung unterliegt.

Schließlich hintergeht Max den Jungen, indem er der 13jährigen Pleun den Zeitungsartikel von dem tödlichen Unfall seiner Eltern hinter seinem Rücken zeigt. Dies wird filmstilistisch durch eine Überschreitung der 180°-Linie in Form einer Kamerafahrt hinter Löffels Rücken dargestellt. Indem sich sowohl die Kamera als auch Max von rechts nach links bewegen, wird erneut vermittelt, dass es sich bei der Überbringung der Nachricht vom Tod von Löffels Eltern

um etwas Negatives handeln muss. Die Aufsicht auf den Jungen zu Beginn der Fahrt vermittelt wieder dessen Schwachheit und Verletzbarkeit. Durch die gedämpfte Stimme, mit der Max Pleun in weiterer Folge aus dem Zeitungsartikel vorliest, dass Löffels Eltern aus einem Ballon gefallen und gestorben sind und deren dreijähriger Sohn ‚Pelle‘ seither abgängig ist, wird filmstilistisch dargestellt, dass diese Informationen vor Löffel verheimlicht werden sollen. Löffel, der aus Pleuns Sicht beim Befestigen einer Nachricht an einem Luftballon gezeigt wird, während der Erwachsene den Artikel weiter vorliest, erscheint in diesem Kontext, aufgrund seiner sinnlos erscheinenden Tätigkeit, wieder als schwach und verletzbar. Der Zeitungsartikel, der durch eine große Einstellung in den Fokus gerückt wird, hat in dem Film eine wesentliche Funktion, da dieser den Tod von Löffels Eltern offenbart und dadurch Max beschriebenes Verhalten im Dialog mit dem Jungen zu Beginn der Sequenz bestätigt wird. Aus den durch den Zeitungsartikel bekanntgewordenen Informationen kann außerdem geschlossen werden, dass Koppenol dem Jungen offenbar den falschen Namen ‚Löffel‘, der auf seinem Armband zu Beginn der Sequenz in einer großen Aufnahme zu lesen ist, gegeben haben muss. Das Kind dürfte sich somit nicht mehr an den Unfall seiner Eltern und seinen echten Namen ‚Pelle‘ erinnern, weshalb es – wie dem Sequenzprotokoll entnommen werden kann – Koppenols Lüge, dass seine Eltern auf einer Reise mit einem Heißluftballon wären und möglicherweise irgendwann wieder zurückkehren würden, Glauben geschenkt hat.

In weiterer Folge helfen Max und Pleun dem Jungen bis in die Abendstunden hinein beim Aufsteigen-Lassen der restlichen an Luftballons befestigten Nachrichten an seine Eltern in den Himmel und bestätigen ihn dadurch weiterhin in seinem Glauben an eine mögliche Rückkehr seiner Eltern. Dies wird filmstilistisch mit Hilfe einer Discontinuity-Montage in Form einer Darstellung von dem in den Himmel blickenden Löffel von der anderen Seite des Flachdaches aus sowie durch die fröhlich klingende Frage des Jungen an Pleun und Max, die in der Abenddämmerung unscharf im Bildhintergrund erkennbar sind, ob dies nun genug Luftballons seien, dargestellt. Die räumliche Trennung zwischen Löffel, der vom Glauben an eine Rückkehr seiner Eltern vereinnahmt ist, und Pleun sowie Max, die darüber Bescheid wissen, dass seine Eltern bereits gestorben sind, wird durch die unscharfe Darstellung und Positionierung der beiden im Bildhintergrund, vermittelt. Löffel erscheint auch am Ende der Sequenz als schwach und verletzbar, indem er mit Vogelperspektive und unschuldig wirkender Mimik sowie Körpersprache dargestellt wird, während er auf unzählige in den Himmel aufsteigende Luftballons blickt.

Indem der Junge in dieser Filmsequenz überwiegend als schwach und verletzlich und das Überbringen der Nachricht als negativ bzw. bedrohlich dargestellt werden, entsteht der Eindruck, als ob es gerechtfertigt wäre, dass Max dem Kind das Wissen über den Tod seiner Eltern, verbal, nonverbal und durch seine Mithilfe beim Versenden der an den Luftballons befestigten Nachrichten, vorenthält, um es so vor einer Enttäuschung seines Glaubens an ein Wiedersehen mit seiner Mutter und seinem Vater zu bewahren. So wurde bereits in der Einleitung dieser Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass Kinder gegenwärtig oftmals nicht mehr über Todesfälle informiert werden (Jennessen 2007: 14), um sie so vor dem „Negativen dieser Welt zu schützen“ (ebd.: 15). Zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod wurde im Subkapitel 2.3.2.2 ebenfalls erwähnt, dass viele Erwachsene eine Konfrontation von Kindern mit dem Tod verhindern, um diese vor negativen Emotionen zu bewahren (Hospizbewegung Düren-Jülich e.V. 2014: 11) bzw. um diese nicht zu ängstigen oder zu belasten (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 137). Hinsichtlich der sozio-kulturellen Einflussfaktoren auf das kindliche Todeskonzept wurde im Subkapitel 2.3.1.4 erwähnt, dass die Vermeidung todbezogener Gespräche von Erwachsenen mit Kindern (Ramachers 1994: 71f.) ein Hinweis für eine gesellschaftliche Tabuisierung des Todes ist (Iskenius-Emmler 1988: 145). Dies führt nach Gebhard (2013: 225) dazu, dass Kinder „auch das Tabu, über den Tod zu reden beziehungsweise sich mit anderen darüber auszutauschen“ lernen. Dieses hier beschriebene todbezogene Vermeidungsverhalten im Umgang mit Kindern ist, historisch betrachtet, der im Subkapitel 2.2.1 näher beschriebenen fünften Phase des ‚*ins Gegenteil verkehrten Todes*‘ nach Ariès (1999: 713-770), die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann, zuzuordnen. So wurde es zu dieser Zeit u. a. üblich, todbezogene Gespräche mit Kindern zu vermeiden (ebd.: 737) und ihnen das Beisein beim Sterbeprozess häufig nicht mehr zuzumuten (ebd.: 735), da der Tod nunmehr als ekelregend und schmutzig empfunden wurde (ebd.: 727f.). Indem das Krankenhaus in den industrialisierten und technisierten westlichen Großstädten (Ariès 1999: 716) seit den 1930er Jahren (ebd.: 729) zum „Ort des normalen Todes“ wurde (ebd.: 748; H.i.O.), kam es zu einer „Ausgrenzung des Todes aus dem Leben“, was wiederum zu einer „Unfähigkeit, über den Tod öffentlich und privat zu kommunizieren“ führte (Mischke 1996: 113f.). Der medizinische Fortschritt und veränderte Familiengefüge haben dazu beigetragen, dass die meisten Menschen nicht mehr auf primäre Erfahrungen mit dem Sterben zurückgreifen können (Mischke 1996: 104). Im soziologisch orientierten Subkapitel 2.2.2 wird darauf hingewiesen, dass die Tabuisierung des Todes „nur bestimmte Todesbereiche“ betrifft (Feldmann 2004: 85). Einer dieser Bereiche ist nach Elias (1982: 39) die „Verschleierung des Sterbens, insbesondere ... vor den Kindern“. Indem Max Löffel die Nachricht über den Tod

seiner Eltern vorenthält und ihm daraufhin gemeinsam mit Pleun auch noch weiter dabei hilft, diese auf seinen derzeitigen Aufenthaltsort aufmerksam zu machen, wird daher die im historischen Kapitel in der Phase des ‚*ins Gegenteil verkehrten Todes*‘ nach Ariès (1999: 713-770) aufkommende Tabuisierung des Todes gegenüber Kindern, die auch im soziologischen Kapitel erwähnt wurde, filmstilistisch als Symptom einer gesellschaftlichen Tendenz (Thompson 1995: 33) zum Ausdruck gebracht.

5.1.2 Max Eingeständnis seines Fehlers, Löffel bzw. Pelle nicht mit dem Tod seiner Eltern konfrontiert zu haben

Das Wissen von Löffel um den Tod seiner Eltern wird filmstilistisch gleich zu Beginn der im Subkapitel 4.3 beschriebenen Sequenz anhand einer Detailaufnahme des Armbandes, das er um sein Handgelenk trägt und dessen Perlen nun den richtigen Namen ‚Pelle‘ bilden, dargestellt. Er dürfte es geöffnet und die Perlen neu angeordnet haben, nachdem er sich wieder an den tödlichen Unfall seiner Eltern, bei dem er im Alter von drei Jahren selbst dabei war, und an seinen richtigen Namen erinnern konnte.

In weiterer Folge wird filmstilistisch dargestellt, dass Max anhand des Schweigens, der bedrückt wirkenden Körpersprache sowie der ernsten Mimik des allein am Dachboden des Kaufhauses vor einem Regal sitzenden und auf sein Armband starrenden Jungen, erschrocken erkennen muss, dass dieser mittlerweile von Pleun über den Tod seiner Eltern informiert worden sein muss und möglicherweise darüber enttäuscht ist, dass er von ihm angelogen wurde. Dies wird vor allem durch den erschrockenen Gesichtsausdruck sowie offenstehenden Mund des Erwachsenen, nachdem Löffel ihm auf seine Begrüßung und darauffolgende Frage, wo Pleun sei, keine Antwort gibt, und indem die Kamera dabei auf Max zufährt vermittelt. Weiters wird in dieser Sequenz Löffels Gesicht, aufgrund der Low-Key-Beleuchtung in Kombination mit einem indirekten orangefarbenen Licht, in vielen Aufnahmen fast zur Gänze überschattet, wodurch die Schwermut bzw. Trauer des nun über den Tod seiner Eltern in Kenntnis gesetzten Kindes dargestellt wird.

Der Mann nähert sich dem Jungen, setzt sich neben ihm auf den Boden und atmet schwer aus, wodurch filmstilistisch dargestellt wird, dass er sich einer unangenehmen Unterhaltung mit dem Jungen stellt. Die filmstilistische Darstellung, dass es für Max unangenehm ist, sich der Unterhaltung mit dem trauernden Jungen zu stellen, bringt überdies die bereits im historischen Kapitel 2.2.1 in Bezug auf die Phase des ‚*ins Gegenteil verkehrten Todes*‘ nach Ariès (1999: 713-770) gemachte Feststellung, dass seit Mitte des 20. Jahrhunderts die öffentliche Trauer der

Angehörigen nicht mehr ertragen wird (ebd.: 746), symptomatisch zum Ausdruck (Thompson 1995: 33). Die „Ausgrenzung des Todes aus dem Leben“ führte zu einer „Unfähigkeit, über den Tod öffentlich und privat zu kommunizieren“ und machte sich in einem „Mangel an Ausdrucksmöglichkeiten des Mitgefühls“ gegenüber Trauernden bemerkbar (Mischke 1996: 113f.). Weiters kann auf die im soziologischen Kapitel 2.2.2 erwähnte gegenwärtige gesellschaftliche Tabuisierung des Todes in Bezug auf den Umgang mit trauernden Menschen (Feldmann 2004: 85) verwiesen werden. Indem die Kamera zurückfährt, wird überdies die Distanz, die durch das gebrochene Vertrauen des Kindes zwischen den beiden entstanden ist, vermittelt. Anschließend gesteht Max seinen Fehler ein, indem er seine (im Subkapitel 4.1 beschriebene Handlungsweise) mit folgenden Worten zu erklären sucht: „Ich weiß, es war ein Fehler, dir nicht zu sagen, dass deine Eltern tot sind. Ich hätt' s dir sagen müssen, aber ich konnte es einfach nicht“ (00:49:10-00:49:23). Wie bereits in der Einleitung darauf hingewiesen wurde, vermeiden Erwachsene „Gespräche über Sterben und Tod ... mit Kindern“ oftmals „bis zu einem Zeitpunkt, an dem eine Thematisierung unausweichlich ist“ (Jennessen 2007:16). So hat sich auch Max einer Unterredung mit Löffel erst dann gestellt, als er erkannte, dass dieser bereits von Pleun über den Tod seiner Eltern informiert wurde. Dabei konnte er allerdings nur noch sein Fehlverhalten, Löffel den Tod seiner Eltern verheimlicht zu haben, eingestehen, wodurch deutlich wird, dass Löffel ein Recht darauf hat, über den Tod seiner Eltern informiert zu werden. Die Aussage des Erwachsenen „Ich hätt' s dir sagen müssen, ...“ verweist auf die im Subkapitel 2.1 beschriebene bildungswissenschaftliche Sichtweise auf den Tod. Demnach stellt sich nach Schleiermacher (1959: 41) die Notwendigkeit der „Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere“. Diese bezieht sich auch auf das nicht angeborene Wissen über die Sterblichkeit, wozu „die Erfahrung ... mit dem Tod“, die Heranwachsenden nicht vorenthalten werden sollte, gehört (Gudjons 1996: 10). Indem Max es verabsäumt hat, Löffel über den Tod seiner Eltern zu informieren, hat er seine Verantwortung, dem Jungen das Wissen über deren Tod und damit verbundenen Sterblichkeit zu übermitteln, nicht wahrgenommen. Wie in der im historischen Kapitel 2.2.1 näher beschriebenen fünften Phase des ‚*ins Gegenteil verkehrten Todes*‘ nach Ariès (1999: 713-770), die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann, wurde es zu dieser Zeit u. a. üblich, todbezogene Gespräche mit Kindern zu vermeiden (ebd.: 737) und ihnen das Beisein beim Sterbeprozess nicht mehr zuzumuten (ebd.: 735), da der Tod nunmehr als ekelregend und schmutzig empfunden wurde (ebd.: 727f.). Somit kann auch die im Film dargestellte Handlungsweise des Erwachsenen als Symptom einer gesellschaftlichen Tendenz (Thompson 1995: 33) interpretiert werden.

Des Weiteren versucht Max den Jungen mit der Aufnahme von Körperkontakt und dem Hinweis, dass er wisse, wie es wäre, sich nach jemandem zu sehnen, da er fast jede Nacht von Broer träumen würde, zu trösten. Wie zum Umgang pädagogisch Handelnder im Subkapitel 2.3.2.2 beschrieben wurde, ist es nach Jennessen (2007) wichtig, dass Kinder bei „Verlust- und Trauererfahrungen ... in der Verarbeitung ihrer Erfahrungen, Gefühle und Gedanken Unterstützung ... erhalten“ (ebd.: 34). Indem Max Körperkontakt mit Löffel aufnimmt und diesen mit verständnisvollen Worten tröstet, versucht er das Kind bei der Verarbeitung der Verlusterfahrung zu unterstützen. In Bezug auf die im Subkapitel 2.2.1 dargelegte historische Sichtweise, die sich auf die fünfte Phase nach Ariès (1999: 713-770) ‚des ins Gegenteil verkehrten Todes‘ mit Beginn in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bezieht, fällt weiters auf, dass Max Löffel gegenüber keine Beileidsbekundung äußert. Dies verweist auf den von Mischke (1996: 113f.) festgestellten „Mangel an Ausdrucksmöglichkeiten des Mitgefühls“ gegenüber Trauernden und Sterbenden, der mit der „Ausgrenzung des Todes aus dem Leben“ einherging. Somit wurde es auch unüblich sein Beileid zu bekunden (Winau 1984: 24), was im vorliegenden Kinderfilm als Symptom einer gesellschaftlichen Tendenz (Thompson 1995: 33) filmstilistisch zum Ausdruck gebracht wird.

Löffel entgegnet Max in weiterer Folge mit bestimmter Stimme, dass er jede Nacht von seiner Mutter träumen würde. Wie bereits beschrieben hat die missverständliche Aussage von Koppol, dass Löffels Eltern auf einer Reise wären, dazu geführt, dass der Junge lange Zeit am Glauben an deren mögliche Rückkehr, festgehalten hat. Es ist allerdings möglich, dass Kinder Schlafstörungen entwickeln, wenn sie missverständliche Formulierungen in Bezug auf den Tod wörtlich nehmen, (Jennessen 2007: 16). Indem Löffel anschließend das Gespräch beendet, nach links an Max vorbeigeht und diesem mit fester Stimme mitteilt, dass er nun gehen wolle, wird filmstilistisch dargestellt, dass der Junge die Annäherung des Erwachsenen, aufgrund des Vertrauensbruchs, der entstanden ist, weil der Erwachsene dem Kind den Tod seiner Eltern verheimlicht hat, von sich weist. Auch im Subkapitel 2.3.2.2 zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod wurde erwähnt, dass das Verheimlichen des Todes einer bzw. eines nahen Angehörigen bei Kindern zu einem „Vertrauensverlust und zu Gefühlen der Einsamkeit führen“ kann (Witt-Loers 2014: 276).

Die Bewegungsrichtung des weggehenden Kindes weist darauf hin, dass es nun im Begriff ist, sich auf etwas Negatives zuzubewegen. Nachdem Löffel auf Max‘ Rückfrage, wohin er denn nun gehen wolle, antwortet, dass er vorhabe nach Hause zu gehen, vermittelt die daraufhin einsetzende schwermütig klingende Filmmusik, die Resignation bzw. Schwermut des Jungen,

der keine Eltern und damit auch kein richtiges Zuhause mehr hat. Auf die weitere erschrockene Nachfrage des Erwachsenen, ob Löffel zu Koppelol zurückkehren wolle, entgegnet ihm dieser mit ernster Mimik, dass die Frau seine Oma wäre. Indem sein Körper fast zur Gänze überschattet wird und durch seinen ernsten Gesichtsausdruck, wird filmstilistisch die Schwermut und Resignation des Jungen bzw. sein ‚Nicht-Erkennen-Können‘ der Gefahr, in die er sich begeben möchte, dargestellt. Max verharrt noch einige Zeit passiv und handlungsunfähig auf dem Boden vor dem Regal, obwohl Löffel den Dachboden bereits verlassen hat. Gegen Ende der Filmsequenz wird nach dem Ausklingen der Musik durch die schnelle Fahrt der Kamera, die sich von vorne auf den Mann zubewegt, der Fokus auf sein Gesicht gerückt. Max darauffolgender erschrockener Gesichtsausdruck sowie sein Davoneilen in Richtung des Ausganges, stellt filmstilistisch dar, dass er die Gefahr, in die sich das Kind begeben möchte, klar erkannt hat und diesmal seiner Verantwortung, es an seinem Vorhaben zu hindern, nachkommt. Löffel ist, aufgrund seines Wissens über den Tod seiner Eltern, nicht nur traurig, sondern auch resigniert, da er keine andere Möglichkeit mehr sieht, als wieder zu Koppelol zurückzukehren. So wurde auch im Subkapitel 2.3.2.2 zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod darauf hingewiesen, dass der Verlust der Eltern bei hinterbliebenen Kindern das Gefühl der Entwurzelung auslöst (Hospizbewegung Düren-Jülich e.V. 2014: 16). Löffel versucht in dieser Sequenz daher dieser Entwurzelung zu entkommen, indem er sich dazu entschließt, sich wieder in die Obhut seiner vermeintlichen ‚Oma‘ Koppelol zu begeben und auf diese Art eine Verwurzelung zu finden.

5.1.3 Die Konfrontation von Löffel bzw. Pelle mit dem Tod seiner Eltern durch Pleun

In der im Subkapitel 4.2 beschriebenen Filmsequenz kommt es zwischen Pleun und Löffel zu einem Konflikt, da das Mädchen dem Jungen mitteilt, dass seine Eltern nicht mehr wiederkommen würden, er dies jedoch nicht glauben will und daher abstreitet. Die Auseinandersetzung wird durch die Körpersprache der Kinder, die mit einander zugekehrten Rücken einige Meter voneinander entfernt auf dem Boden des Flachdaches des Kaufhauses sitzen, sowie durch die Kamera, die jeweils von hinten zuerst auf Löffel und dann auf Pleun zufährt, filmstilistisch dargestellt. Der traurige Gesichtsausdruck des Mädchens wird in einer großen Einstellung mit unscharf zu erkennendem Hintergrund und leichter Untersicht in den Fokus gerückt, während dieses sich schließlich dazu gezwungen sieht, ihren Freund mit dem Tod seiner Eltern zu konfrontieren, indem sie zu ihm sagt: „Sie sind tot. Deine Eltern sind tot Löffel“ (00:47:04-00:47:07). Die Bedrohlichkeit der Botschaft wird durch die Untersicht und

die unmittelbar danach einsetzende und die gesamte restliche Filmsequenz durchziehende gefahrenvoll klingende Filmmusik filmstilistisch dargestellt. Im weiteren Verlauf der Sequenz werden die Kinder jedoch jeweils in Normalsicht gezeigt, wodurch vermittelt werden könnte, dass es bei der Auseinandersetzung zwischen den beiden kein Machtgefälle gibt, da Pleun, ihren Freund, trotz seines beharrlichen Widerstands, ehrlich und sachlich über den Tod seiner Eltern in Kenntnis setzt. Wie im Subkapitel 2.1 hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Sichtweise auf den Tod beschrieben wurde, ist die „Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere“ (Schleiermacher 1959: 41) auch dann notwendig, wenn es sich um nicht angeborenes Wissen über die Sterblichkeit handelt, wozu „die Erfahrung ... mit dem Tod“, die Heranwachsenden nicht vorenthalten werden sollte, gehört (Gudjons 1996: 10). Obwohl die 13jährige Pleun selbst noch ein Kind ist, nimmt sie, im Gegensatz zu den Erwachsenen, diese Aufgabe bzw. Verantwortung gegenüber ihrem 9jährigen Freund wahr.

Des Weiteren wird mit Hilfe einer Kamerafahrt auf Löffels Rücken und dann rechts etwas um ihn herum sowie einem darauffolgenden Crosscut auf eine Rückblende, in der der Korb eines Heißluftballons für kurze Zeit sichtbar ist, filmstilistisch dargestellt, dass der Junge von der Nachricht über den Tod seiner Eltern verfolgt und daraufhin bruchstückhaft von seiner Erinnerung an den tödlichen Unfall eingeholt wird. Die Low-Key-Beleuchtung, der dunkelblaue Farbton des Lichts, die das Bild durchziehenden weißen Lichtblitze sowie die lauten Donnergeräusche lassen die Rückblende bzw. Erinnerung an den tödlichen Unfall seiner Eltern bedrohlich erscheinen.

Indem Löffel daraufhin nicht nur von Pleun, sondern auch von der Kamera, die ihm nachfährt, als er auf ein etwas höher gelegenes Flachdach zuläuft und die Leiter hochklettert, verfolgt wird, während Donnergeräusche, die der Rückblende entstammen, zu hören sind, wird die darauffolgende Flucht des Jungen vor der Nachricht über den Tod seiner Eltern und der damit verbundenen Erinnerung an deren Unfall filmstilistisch dargestellt. Beim Hochklettern der Leiter behauptet er wiederholt, dass seine Eltern schon bald da wären und bezeichnet Pleun als Lügnerin, wodurch das Festhalten des Kindes an dem Glauben an eine baldige Wiederkehr seiner Eltern zum Ausdruck gebracht wird. Löffels Verhalten kann – wie der Inhaltsangabe und dem Sequenzprotokoll im Anhang zu entnehmen ist – darauf zurückgeführt werden, dass Koppol ihm seit seinem dritten Lebensjahr vermittelt hat, dass seine Eltern auf einer Reise mit einem Heißluftballon wären und möglicherweise irgendwann wieder zurückkehren würden. Bereits im Subkapitel 2.3.2.2 zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod wurde darauf hingewiesen, dass Kinder „Formulierungen ... wie ‚eingeschlafen‘, ‚fort gegangen‘, ‚voraus

gegangen‘, ‚ewige Ruhe‘ oder ‚lange Reise‘“ meist wörtlich nehmen, was dazu führen kann, „dass sie beispielsweise ‚Verlorene‘ suchen, hoffen, dass ‚Fortgegangene‘ eines Tages zurück kehren oder den Wunsch haben, ‚Eingeschlafene‘ zu wecken“ (Jennessen 2007: 16). In dieser Sequenz ist Löffel jedoch bereits neun Jahre alt und müsste, wie im Subkapitel 2.3.1.1 hinsichtlich der kognitiven Komponente des Todeskonzepts beschrieben wurde, über ein reifes Todeskonzept verfügen (Wittkowski 1990: 58). Dieses liegt vor, wenn ein Verständnis der wesentlichen Subkonzepte des Todes – „der Universalität (alle lebenden Wesen sterben), der Irreversibilität (nach Eintritt des Todes kann der Körper nicht wieder zum Leben erweckt werden) und der Non-Funktionalität (alle lebensnotwendigen Funktionen verlöschen mit dem Eintritt des Todes)“ – vorhanden ist (Wass 2003: 89). Die beschriebene filmstilistische Darstellungsweise könnte daher darauf zurückzuführen sein, dass Löffel die aufkommende Erinnerung an den tödlichen Absturz seiner Eltern nicht wahrhaben möchte, da er seinen bisherigen Glauben an deren Wiederkehr weiterhin zu verteidigen sucht.

Nachdem Löffel auf dem höher gelegenen Flachdach, auf das ihm Pleun nachfolgt, ankommt, wird der Eindruck vermittelt, als ob er von allen Seiten von der ihn bedrohenden Nachricht vom Tod seiner Eltern verfolgt würde und er dieser nicht mehr weiter entkommen könne. Dies wird filmstilistisch dargestellt, indem sich die Kamera zuerst von vorne auf den Jungen zubewegt, wobei dieser von rechts nach links aus dem Bild läuft und im Hintergrund Pleun, die ihm nochmals erklärt, dass seine Eltern tot wären, erscheint. Anschließend wird Löffel von hinten gezeigt, während er sich wieder von rechts nach links ins Bild bewegt, sich dann um die eigene Achse dreht sowie die Ohren zuhält und seine Freundin anschreit, dass diese aufhören solle. Die Bewegungsrichtung des Jungen von rechts nach links vermittelt des Weiteren, dass sich dieser auf etwas Negatives zubewegt.

In weiterer Folge wird filmstilistisch dargestellt, wie der Junge von der Nachricht über den Tod seiner Eltern in die Enge getrieben wird, indem Pleun weiter unbeirrt mit lauter und bestimmter Stimme beharrlich auf ihren Freund einredet und diesem erklärt, dass seine Eltern aus dem Ballon gestürzt wären, während sie auf ihn zugeht und dabei von einer rückwärtsgerichteten Kamerafahrt begleitet wird. Infolgedessen wird – wie bei der ersten Rückblende – der Eindruck vermittelt, als ob Löffel dadurch von seiner Erinnerung an den Absturz seiner Eltern eingeholt würde. So folgt, nachdem die Kamera in der nächsten Einstellung von links nach rechts etwas hinter den Jungen fährt, wieder ein Crosscut auf eine Rückblende in Form einer großen Einstellung seiner Eltern. Anschließend wird die Umfahrung von Löffel mit der Kamera von hinten nach vorne fortgesetzt, während Pleun ihm zuruft, dass er bei dem Absturz seiner Eltern

selbst dabei gewesen sei. Dadurch wird filmstilistisch dargestellt, dass der Junge der Nachricht über den Tod seiner Eltern nicht mehr entkommen kann. Löffel läuft schließlich, nachdem er das Mädchen nochmals als Lügnerin bezeichnet, auf ein geöffnetes Fenster zum Dachboden des Kaufhauses zu. Pleun erscheint schließlich im Bildhintergrund und ruft ihm nach, dass er nicht ‚Löffel‘, sondern ‚Pelle‘ heißen würde, während der durch das Fenster springende Junge vom Dachboden aus mit Untersicht gezeigt wird. Durch die Untersicht und indem er direkt auf das Objektiv der Kamera zuläuft, bis der Bildausschnitt abgedeckt erscheint, wird filmstilistisch dargestellt, dass er von der Erinnerung an den tödlichen Absturz seiner Eltern schließlich eingeholt wird. Die Überbringung der Nachricht über den tödlichen Unfall von Löffels Eltern durch Pleun wird in dieser hier beschriebenen Filmsequenz als bedrohlich und den Jungen verfolgend dargestellt. Dieser flüchtet vor Pleun, da er die Information über den Tod seiner Eltern nicht wahrhaben bzw. damit konfrontiert werden möchte. Dies könnte, wie im historischen Subkapitel 2.2.1 zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod bezüglich der fünften Phase des ‚*ins Gegenteil verkehrten Todes*‘ nach Ariès (1999: 713–770) erwähnt wurde, damit zusammenhängen, dass sich auch heute noch, der in der Romantik als tragisch empfundene Verlust der nahen Angehörigen erhalten hat (ebd.: 746). Denn die Menschen haben, im Gegensatz zum Mittelalter, nur wenige, nahestehende Personen, weshalb sie deren Verlust umso intensiver empfinden (Mischke 1996: 119). Ein weiterer Grund mag, wie im soziologisch orientiertem Subkapitel 2.2.2 beschrieben wurde, darin liegen, dass heutzutage „Familienmitglieder in den ersten 20 Lebensjahren eines Menschen kaum noch sterben“ (Feldmann 2012: 81). Der frühzeitige Tod eines Elternteils ist daher umso schwerer zu verkraften (Feldmann 2004: 275) und stellt somit wie im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) dargestellt eine Bedrohung und etwas Negatives dar. Diese Darstellungsweise ist daher als Symptom einer gesellschaftlichen Tendenz (Thompson 1995: 33) zu interpretieren.

Die nachfolgende Rückblende soll Löffels Erinnerung an den tödlichen Absturz seiner Eltern aus dem Heißluftballon, bei dem er als Dreijähriger selbst dabei war, vermitteln. Dabei wird die Lebensgefahr, in welcher sich die Familie befindet, filmstilistisch durch den starken Regen im Bildhintergrund, die dunkelblaue Low-Key-Beleuchtung, die weißen Lichtblitze, die angstvolle Mimik von Pelle und seinen Eltern, die rüttelnden Aufnahmen, die Bewegungen des Heißluftballonkorbes, die Regen- sowie Donnergeräusche, die weiterhin zu hörende bedrohlich klingende Filmmusik, die verzweifelt bzw. angstvoll klingenden Stimmen der Eltern sowie durch Pelles Weinen dargestellt. Weiters fällt auf, dass auf zumeist große bzw. nahe Einstellungen von den Eltern immer wieder ebenfalls große bzw. nahe in Zeitlupeneffekt

abgespielte Einstellungen von Pelle folgen, wodurch die Ohnmacht und Angst des dreijährigen Kindes, das den Existenzkampf der Eltern mitansehen muss, vermittelt wird. Die jeweils kurze Dauer der Einstellungen weist außerdem auf das rasende Tempo, in dem sich die Situation zuspitzt, hin. Indem Pelle angstvoll und weinend nach seiner Mutter ruft und diese ihren Sohn mehrmals anweist sich festzuhalten, wird das Naheverhältnis zwischen den beiden betont. Bevor der Vater und nach ihm auch die Mutter aus dem Korb stürzen, ist Pelles Stirn- und Augenpartie jeweils in einer Detailaufnahme mit Zeitlupeneffekt zu sehen, wodurch dargestellt wird, dass das Kind den Tod beider Eltern ohnmächtig und angstvoll mitansehen muss. Der Vater wird aus der Perspektive des Kindes in naher Einstellung mit Untersicht gezeigt, während er rücklings aus dem Korb stürzt. Die Absturzursache der Mutter ist, aufgrund eines Jump-Cuts von einer großen Einstellung mit Untersicht von ihrem Gesicht auf eine nahe Einstellung mit Untersicht von ihrem aus dem Korb stürzenden Unterkörper, nicht ersichtlich, weshalb die Annahme, dass die Frau den Freitod gewählt haben könnte, um das Gewicht des Korbes weiter zu reduzieren und dadurch das Überleben ihres Sohnes zu gewährleisten, naheliegend ist. Die Sequenz endet mit einem Establishing-Shot in Form einer halbtotalen Einstellung von dem Korb, der sich in einigen Ästen verfängt und in dem sich der im Korb angegurtete Pelle befindet. Durch die starke Aufsicht und die Bewegung des Korbes im Wind werden die Schwäche und das Ausgeliefert-Sein des Waisenkindes filmstilistisch dargestellt. Die auf einen Lichtblitz folgende Abblende signalisiert das Ende von Löffels Erinnerung an den Unfalltod seiner Eltern. Wie im soziologischen Subkapitel 2.2.2 beschrieben wurde, gehen die in Filmen dargestellten Tode oft mit Katastrophen einher, ohne dabei die Reaktionen der nahestehenden Personen zu thematisieren (Feldmann 2004: 114f.). Auch in dieser Filmsequenz, stürzen Löffels Eltern, aufgrund äußerer Umstände in Form eines starken Gewitters, aus dem Heißluftballon, wengleich Löffels Reaktion, der den Existenzkampf und den tödlichen Absturz beider Elternteile ohnmächtig, angstvoll und weinend mitansehen muss, sogar durch Detailaufnahmen und einen Zeitlupeneffekt hervorgehoben wird. Außerdem wird das Kind, nachdem seine Eltern aus dem Ballon gestürzt sind und der Korb sich in einigen Ästen verfangen hat, als schwach und der Situation ausgeliefert dargestellt. Wie im Subkapitel 2.3.1.1 hinsichtlich der kognitiven Komponente des Todeskonzepts beschrieben wurde, verfügen Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren und manchmal auch noch Kinder im Alter von 6 bis 8 Jahren über kein reifes Verständnis des Subkonzepts ‚Kausalität‘ (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 139). Der kindliche Glaube, dass der Tod lediglich auf die Einwirkung äußerer Gewalt zurückzuführen sei (ebd.), könnte durch die filmstilistische Darstellung vom tödlichen Absturz von Löffels Eltern daher bestätigt werden. So wurde auch im Subkapitel 2.3.1.4 hinsichtlich der sozio-kulturellen

Einflussfaktoren auf das kindliche Todesverständnis darauf hingewiesen, dass direkte Erfahrungen von Kindern mit Tod und Sterben in unserer heutigen Gesellschaft eher selten sind (Ramachers 1994: 67 und Iskenius-Emmler 1988: 145), weshalb indirekten Informationsquellen, wie den Medien, eine große Bedeutung zukommt (Ramachers 1994: 71f.). Die dargestellten Tode sind dabei allerdings vorwiegend auf äußere Gewalteinwirkung zurückzuführen (ebd.: 90), wodurch Ramachers (ebd.) vermutet, dass vielleicht eine „Ablösung von der primitiven Auffassung des Sterbens als Getötet-Werden eher behindert“ werden könnte. Auch im soziologisch orientierten Subkapitel 2.2.2 wurde darauf hingewiesen, dass die in Filmen dargestellten Tode oft durch Katastrophen oder Gewalttaten herbeigeführt werden (Feldmann 2004: 114f.), wodurch Kinder glauben könnten, dass der gewaltsame Tod der Normalfall sei (ebd.: 122).

Auch in der im Subkapitel 4.4 beschriebenen Filmsequenz wird filmstilistisch dargestellt, dass Pleun bereit ist, einen Konflikt einzugehen, um Löffel von der Wahrheit bezüglich des Todes seiner Eltern zu überzeugen.

Zu Beginn der Sequenz wird vermittelt, dass der Junge den Tod seiner Eltern akzeptiert hat und wieder optimistisch in die Zukunft blickt, indem er seiner Freundin Pleun, nach seiner erfolgreichen Teilnahme am städtischen Kopfrechenwettbewerb, fröhlich lächelnd versichert, sie auch dann weiterhin besuchen zu kommen, nachdem er eine neue Mutter gefunden hat. Dabei sind die im Auto des Lehrer Bijts sitzenden Kinder in halbnaher Einstellung mit Normalsicht von vorne zu sehen. Wie im historisch orientierten Subkapitel 2.2.1.7 in Bezug auf die fünfte Phase des ‚*ins Gegenteil verkehrten Todes* nach‘ Ariès (1999: 713–770) mit Beginn in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erwähnt wurde, ist es nicht mehr üblich, Trauerkleidung zu tragen (Mischke 1996: 116f.), was auch an Löffels Kleidung ersichtlich wird.

In weiterer Folge wird filmstilistisch dargestellt, dass Pleun erneut zu einer Auseinandersetzung bereit ist, um Löffel vom Tod seiner Eltern zu überzeugen, während Bijts dem Mädchen gegenüber sogar körperlich gewalttätig wird, um den Jungen bezüglich eines Wiedersehens mit seinen Eltern belügen zu können. So wird Pleun, die gerade versucht den Wagen, den sie für Löffels Teilnahme am Kopfrechenwettbewerb von Bijts eingehandelt hat, zu starten, von dem in das Auto eindringenden Lehrer brutal zur Seite gedrängt. Dieser belügt den Jungen daraufhin, indem er zu ihm sagt: „Hey Löffel! Löffel, deine Eltern sind gelandet, ein riesengroßer Luftballon!“ (01:15:33-01:15:27). Nachdem Pleun ihm mit aufgeregter Stimme entgegnet, „Das ist nicht wahr, seine Eltern sind tot!“ (01:15:38-01:15:40), wirft sie der Lehrer brutal auf

die Rückbank, um sich daraufhin wieder dem Jungen zuzuwenden und in einem aufgesetzt freundlich wirkenden Tonfall zu ihm zu sagen, „Hör nicht auf sie. Deine Eltern sind zurück und ich bring dich jetzt zu ihnen.“ (01:15:42-01:15:45). Durch die verzweifelte Mimik und die aufgeregte Stimme von Pleun wird filmstilistisch dargestellt, dass sie die Wahrheit bezüglich des Todes von Löffels Eltern sagt. Der angespannte Gesichtsausdruck des Lehrers, den dieser aufsetzt während er das Auto startet, signalisiert wiederum, dass er den Jungen belügt. Indem Löffel, ohne auf Pleun zu reagieren, gebannt auf Bijts starrt, wird dessen neu entstandener Glaube an ein Wiedersehen mit seinen Eltern filmstilistisch zum Ausdruck gebracht.

Pleun setzt die sich zuspitzende Auseinandersetzung mit Löffel und Bijts während der weiteren Autofahrt auf einer Landstraße im Grünen außerhalb der Stadt fort. Dabei werden die Mimik und die Aussagen der am Konflikt beteiligten Personen jeweils durch große Einstellungen mit jeweils unscharf zu erkennendem Hintergrund in den Fokus gerückt. Auffällig ist, dass dem Jungen vom Lehrer der Pokal aus den Händen genommen wird, wodurch dessen wahre Interessen offenbar werden. Pleun versucht ihren Freund Löffel gegen die Anweisung des Lehrers, ‚die Klappe zu halten‘, mit wütender Mimik sowie aufgeregter klingender Stimme davon zu überzeugen, dass Bijts ihn belügen würde. Der sture Blick und der ernste Gesichtsausdruck des Jungen vermitteln jedoch, dass dieser ihrem darauffolgenden Argument, dass seine Eltern tot wären, da Max dies herausgefunden hätte, keinen Glauben schenken möchte. Dies artikuliert Löffel auch, indem er seiner Freundin mit lauter Stimme erwidert: „Und was ist, wenn Max sich geirrt hat?“ (01:16:00-01:16:02), um anschließend wieder stur aus dem Fenster zu starren. Durch das darauffolgende Verstummen von Pleuns Stimme, wird filmstilistisch dargestellt, dass das Mädchen aufgegeben hat, ihren Freund weiter vom Tod seiner Eltern zu überzeugen, da der Junge der Lüge des Lehrers Glauben schenkt.

Löffels neuerlicher Glaube an ein Wiedersehen mit seinen Eltern wird daraufhin filmstilistisch durch die erwartungsvoll klingende Filmmusik, die mit einer totalen Einstellung aus Löffels Perspektive durch die Heckscheibe des Autos hindurch von einem Heißluftballon hinter einem Hügel einsetzt, durch die erfreut klingende Stimme des Jungen, der Bijts und Pleun auf den Ballon aufmerksam macht, sowie durch den hoffnungsvollen Blick und das Lächeln des Jungen, während dieser dem Heißluftballon aus dem heruntergekurbelten Autofenster entgegenblickt, dargestellt. Im Kontrast dazu fällt die wütende Mimik von Pleun, die bewusst nicht in die Richtung des Ballons blickt, auf, wodurch die Frustration des Mädchens, ihren Freund nicht vom Tod seiner Eltern überzeugen zu können, vermittelt wird. Auch in dieser Sequenz kommt die noch Minderjährige, wie bereits im Subkapitel 2.1 hinsichtlich der

bildungswissenschaftlichen Sichtweise auf den Tod beschrieben wurde, der Verantwortung der „Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere“ (Schleiermacher 1959: 41), nach. Diese bezieht sich auch auf das nicht angeborene Wissen über die Sterblichkeit, wozu „die Erfahrung ... mit dem Tod“, die Heranwachsenden nicht vorenthalten werden sollte, gehört (Gudjons 1996: 10). Im Unterschied dazu lügt der Lehrer seinen Schüler Löffel in Bezug auf ein Wiedersehen mit seinen Eltern sogar an und missbraucht seine Macht, um so seinen persönlichen Interessen gerecht zu werden. Der Machtmissbrauch wird durch die Anwendung der körperlichen und verbalen Gewalt gegen Pleun und durch den neu aufflammenden und durch Bijts erwirkten Glauben von Löffel an ein Wiedersehen mit seinen Eltern dargestellt.

Während der ersten totalen Einstellung, in welcher der leere Heißluftballonkorb auf einer großen Wiese von hinten zu sehen ist, weist der unheilversprechend klingende Wechsel der Holzmusik auf eine negative Wendung hin. Aber auch bereits zu Beginn der Sequenz hat die Bewegungsrichtung des vor dem Gebäude, in welchem der Wettbewerb stattfand, weg fahrenden Autos von rechts nach links signalisiert, dass sich dieses auf etwas Negatives zubewegen könnte. Indem die Kamera von dem am Rand des Heißluftballonstartplatzes geparkten Autos die Bewegung von Löffel, der die Autotür aufreißt und hastig auf den Heißluftballon zuläuft, durch einen Schwenk von rechts nach links begleitet, wird ebenfalls vermittelt, dass sich das Kind auf eine Gefahr bzw. etwas Negatives zubewegt. Durch einen Crosscut auf eine Aufnahme von der Vorderseite des Wagens, indem Bijts Pleun gegen ihren Willen im Auto festhält, sodass sie ihrem Freund Löffel nicht zur Hilfe kommen bzw. ihn davon überzeugen kann, dass er von dem Lehrer angelogen wurde, stellt ebenfalls die Gefahr dar, die der Junge nun ausgesetzt zu sein scheint. Durch das darauffolgende Shot-Reverse-Shot-Verfahren, bei dem die Kamera abwechselnd den leeren Heißluftballon sowie Löffel, der sich diesem von der anderen Seite nähert, jeweils von hinten zeigt und sich dabei beiden Figuren nähert, wird bereits angedeutet, dass Löffel aufgelauert werden könnte. Der einsetzende musikalische Spannungsaufbau in Form von Trommelgeräuschen, während eine halbnaher Einstellung mit Untersicht von Löffels Fuß, der an einer Einstiegstelle am Korb hochsteigt, zu sehen ist, vermittelt die Gefahr, der sich das Kind nun nähert. Nachdem Koppol in weiterer Folge aus dem Korbinneren auftaucht und Löffel mit ihrem Arm, um den sie eine Kettenleine gewickelt hat, am Nacken umfasst, wechselt die Musik in eine chaotisch-gefährlich klingende Stimmung und untermalt die gefährliche Situation, in der sich Löffel befindet. Im soziologisch orientierten Subkapitel 2.2.2.2 wurde darauf hingewiesen, dass in entwickelten Gesellschaften die „Verschleierung des Sterbens, insbesondere ... vor den Kindern“ vorherrschend ist (Elias 1982: 39). Wie im Subkapitel 2.3.1.4 zu den sozio-kulturellen

Einflussfaktoren auf das kindliche Todeskonzept erwähnt wurde, glauben viele Erwachsene, Kinder mit der Thematisierung des Todes zu ängstigen oder zu belasten (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 137). Diese hier beschriebene gesellschaftliche Tendenz wurde in dieser Filmsequenz zwar für den Spannungsaufbau innerhalb der Narration verwendet, jedoch belügt der Lehrer Bijts seinen Schüler Löffel bezüglich des Todes seiner Eltern nicht deshalb, um ihn vor negativen Emotionen zu bewahren, sondern um seiner Vereinbarung mit Koppenol nachzukommen, ihn an die Frau auszuliefern und bei dieser Gelegenheit den Pokal, den der Junge beim Wettbewerb gewonnen hat, in Besitz zu nehmen.

Im weiteren Kampf mit Koppenol wird Löffels Erinnerung, von dieser nach dem Absturz seiner Eltern aus dem Heißluftballon gekidnappt worden zu sein, in Form von zwei Rückblenden filmstilistisch dargestellt. Vor der ersten Rückblende wird Koppenol aus der Perspektive des Jungen zuerst in großer Einstellung mit starker Untersicht gezeigt, während sie direkt in das Objektiv der Kamera blickt und wiederholt zu dem Jungen sagt, dass er ihr gehören würde. Die aggressive Mimik der Frau wird durch ihre dunkel geschminkten Augen und ihre rotbemalten Lippen betont. Durch die Untersicht und den herrischen Stimmklang wirkt sie zudem noch gefährlicher. In der darauffolgenden Rückblende ist die nun ebenfalls in das Objektiv der Kamera blickende und sich anscheinend zu dem Jungen hinunterbeugende Koppenol in derselben Einstellungsgröße und auch mit Untersicht zu sehen. Die dunkelblaue Low-Key-Beleuchtung, die weißen Lichtblitze, die Äste eines Baumes im Bildhintergrund und die unterschiedliche Kleidung der Frau, lassen erkennen, dass es sich bei dieser Aufnahme um die Nacht des tödlichen Unfalls von Löffels Eltern handeln muss. Im darauffolgenden Establishing-Shot in Form einer halbtotalen Einstellung mit starker Aufsicht hebt Koppenol den dreijährigen Jungen von links nach rechts aus dem Korb heraus. Der anschließende Cross- und gleichzeitige Match-on-Action-Cut auf die Gegenwart, zeigt die Frau in derselben Einstellung und Perspektive, während sie Löffel nun ebenfalls von links nach rechts in den Korb hineinzieht, wodurch die Erinnerung des Jungen, von der Frau bereits einmal auf diese Art gekidnappt worden zu sein, filmstilistisch dargestellt wird. Nach einem darauffolgenden Kampf, in welchen auch Bijts und Pleun involviert sind und der durch viele jeweils sehr kurz andauernde nahe und große Einstellungen in verdichteter Form dargestellt wird, hebt der Ballon schließlich mit Koppenol, die Löffel im Korbinneren festhält, und mit dem mittlerweile an der Einstiegsstelle des Korbes hängendem Lehrer vom Boden ab. Vor der zweiten Rückblende wird der Junge, der von der Frau am Kinn fixiert wird, in großer Einstellung gezeigt. Anschließend folgt eine ebenfalls große Einstellung mit starker Untersicht von Koppenol, die mit weitaufgerissenen Augen in das Objektiv der Kamera blickt und Löffel mit drohender Stimme

gebietet, wieder ‚ein artiger Junge, wie früher‘ zu sein. Die dunkelblaue Low-Key-Beleuchtung und ein weißer Lichtblitz im Hintergrund signalisieren wieder, dass es sich bei dieser Aufnahme um die Darstellung der Nacht des tödlichen Unfalls von Löffels Eltern handeln muss. Die unscharf dargestellten Hände von Koppenol im unteren Bildbereich deuten darauf hin, dass diese den Dreijährigen ebenfalls am Kinn fixieren könnte. Durch die gleichzeitige Präsentation von der Stimme der Frau aus der Gegenwart und der Aufnahme von ihr aus der Vergangenheit, wird Löffels Erinnerung, von Koppenol gekidnappt worden zu sein, filmstilistisch dargestellt. Mit der Erinnerung des Jungen geht auch die Erkenntnis einher, dass diese Frau ihn nur ausbeuten wollte und daher bereit war, ihn bezüglich eines möglichen Wiedersehens mit seinen Eltern anzulügen.

Nachdem sich Löffel schließlich mit einem Biss in Koppenols Hand aus ihrer Gewalt befreien kann, gelingt ihm in weiterer Folge ein Sprung aus dem immer höher aufsteigenden Heißluftballonkorb auf einen roten, am Boden liegenden, Sandsack. Die mit dem Absprung verbundene Spannung und Gefahr wird durch einen musikalischen Höhepunkt in Form von Trommelgeräuschen sowie durch einen Zeitlupeneffekt dargestellt. Löffels Absprung aus dem Heißluftballon kann symbolisch als endgültige Befreiung von den Lügen der Erwachsenen bezüglich einer Rückkehr seiner Eltern verstanden werden. Durch seine Erkenntnis, von Koppenol und Bijts belogen worden zu sein, lässt der Junge aber auch vom Festhalten an den Glauben an ein Wiedersehen mit seinen Eltern los und begibt sich mutig in eine noch ungewisse Zukunft.

Weiters wird aber auch die mit der Erkenntnis verbundene Enttäuschung des Kindes dargestellt. So wird der am Sandsack liegende Löffel mit Aufsicht gezeigt. Auch dessen traurige Mimik, während er dem immer höher in den Himmel aufsteigenden Ballon nachblickt, und die wehmütig klingende Holzmusik vermitteln seine Enttäuschung, bezüglich eines Wiedersehens mit seinen Eltern belogen worden zu sein.

Durch einige Aufnahmen mit Froschperspektive von dem immer höher in den Himmel aufsteigenden Ballon sowie durch die aufgebracht klingenden Stimmen der Erwachsenen erscheinen diese nun, aufgrund ihrer Hilf- und Machtlosigkeit, wie lächerliche Witzfiguren und verlieren durch diese Darstellungsweise ihre Gefährlichkeit und ihren Schrecken für die Kinder. Indem die Pleun und Löffel dem Ort des Geschehens den Rücken zukehren und schließlich mit dem Auto zurück in die Stadt fahren, wird dargestellt, dass der Junge seine mit den Lügen verbundene Hoffnung auf ein Wiedersehen mit seinen Eltern nun endgültig los- und hinter sich lässt sowie wieder nach vorne in die Zukunft blickt. Dies wird durch das Ausklingen der

wehmütig klingenden Musik, während der Wagen in einer supertotalen Einstellung über die Wiese des Heißluftballonplatzes fährt, sowie durch das in weiterer Folge hörbare Vogelgezwitscher verstärkt. Die durch Löffels Erkenntnis, von den Erwachsenen belogen worden zu sein, erlangte Selbstermächtigung und Autonomie wird mittels der Normalsicht, mit der die Kinder jeweils beim Weggehen und Wegfahren gezeigt werden und indem diese, im Gegensatz zu den hilflos im Ballon davonfliegenden und dadurch lächerlich wirkenden Erwachsenen, Kontrolle über ihr Fortbewegungsmittel haben, filmstilistisch dargestellt. Löffel hat sich durch seine Erkenntnis und Befreiung selbst ermächtigt und ist autonom geworden, während die Erwachsenen, die ihre Macht missbräuchlich verwendet haben, dadurch macht- und hilflos und zu nicht mehr ernstzunehmenden Witzfiguren geworden sind. Denn wie dem Sequenzprotokoll und der Inhaltsangabe im Anhang zu entnehmen ist, hat Koppenol den Jungen als Hilfskraft in ihrem Einzelhandel und Haushalt verwendet, und Bijts hat den mathematisch hochbegabten Jungen nur deshalb beim Kopfrechenwettbewerb antreten lassen, um so als Lehrer Anerkennung für die Leistung seines Schülers zu erhalten. Löffels Erkenntnis, von Koppenol und Bijts ausgenutzt und belogen worden zu sein, hat dazu geführt, dass er auch den Tod seiner Eltern akzeptieren kann. So wurde auch im Subkapitel 2.3.2.2 zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod erwähnt, dass die Auseinandersetzung mit dem Tod für Kinder u. a. deshalb so wichtig ist, um die Endlichkeit als Teil des Lebens anerkennen zu können (Jenessen 2007: 5) und weil der Mensch seine Identität vor allem aus dem Wissen um seine Sterblichkeit gewinnt (ebd.: 35).

5.2 Reflexion möglicher Bildungspotenziale für Kinder

In diesem Subkapitel werden mögliche in der filmstilistischen Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle mit dem Tod seiner Eltern im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) feststellbare Bildungspotenziale für Kinder anhand der vier Orientierungs- bzw. Bildungsdimensionen nach Jörissen und Marotzki (2009: 7) zur Beantwortung der Forschungsfrage diskutiert. Dazu ist ein Rückgriff auf die im Kapitel 4 entwickelte Lesart notwendig.

5.2.1 Zur „Bildungsdimension Wissensbezug“ (Jörissen/Marotzki 2009: 60)

In dieser Arbeit wurde bereits darauf hingewiesen, dass es Kindern gegenwärtig an Primärerfahrungen mit dem Sterben mangelt (Feldmann 2004: 117), da Erwachsene todbezogene Gespräche mit ihnen häufig vermeiden (Ramachers 1994: 71f.) und das Thema in

pädagogischen Institutionen kaum aufgegriffen wird, weshalb ihre Sterbesozialisation überwiegend medial erfolgt (Feldmann 2004: 81). Wie in der Einleitung bereits erwähnt, konnte in einer Studie von Brandl (2015: 90f.) zwar nachgewiesen werden, dass eine Thematisierung von Tod und Trauer in den österreichischen Lehrplänen für den katholischen sowie evangelischen Religionsunterricht sowie in den Schulbüchern dieser Unterrichtsfächer vorgesehen ist, sich diese jedoch nur auf die religiöse Sichtweise beschränkt. Weiters wird das Verständnis des Todeskonzeptes nicht nur von der kognitiven Entwicklung bestimmt (Ramachers 1994: 13), sondern es kommt auch im Laufe der Sozialisation zu einer Aneignung von todbezogenem Wissen (Ramachers 1994: 29, Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 137, Wass 2003: 87 und Leyendecker/ Lammers 2001: 46), weshalb indirekten Informationsquellen, wie den Medien, diesbezüglich eine bedeutsame Funktion zukommt (Ramachers 1994: 71f.). Die Dimension „Wissensbezug“ „zielt auf die Reflexion der Genesis und Geltung von Information und Wissen, letztlich also auf eine Reflexion ... von Wissenslagerungen“, die in Form von Wissensbeständen „medial präsent sind“ (Jörissen und Marotzki 2009: 33). Dokumentarfilme eignen sich für eine „Reflexion auf Wissenslagerungen“ (ebd.: 60), aber auch „Spielfilme inszenieren Wissen, indem es in Narrationen eingebaut oder visuell artikuliert wird“ (ebd.: 61). In Bezug auf die Forschungsfrage, die sich auf die filmstilistische Darstellung der Konfrontation des Jungen Löffel bzw. Pelle mit dem Tod seiner Eltern im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) bezieht, lässt sich das in die filmische Narration bzw. Darstellung eingebaute Verfügungswissen in expliziter Form wie folgt beschreiben:

- 1.) Erwachsene können Kinder bezüglich des Todes ihrer Eltern belügen (im Fall von Max, Koppenol und Bijts).
- 2.) Ältere Kinder sagen jüngeren Kindern bezüglich des Todes ihrer Eltern die Wahrheit (im Fall von Pleun).
- 3.) Löffels bzw. Pelles Eltern sind aufgrund eines starken Gewitters bei einem Absturz aus dem Heißluftballon vor den Augen ihres dreijährigen Sohnes ums Leben gekommen.

Es folgt eine zusammenfassende Beschreibung, wie das genannte Verfügungswissen in die Narration des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) eingearbeitet ist bzw. filmstilistisch dargestellt wird. Dabei wird auch auf die bereits im Subkapitel 5.1 gewonnenen theoretische Bezüge verwiesen. (In den nachfolgenden Dimensionen werden, bis auf Ausnahmen, nur jene theoretischen Bezüge erwähnt, auf die in diesem Kapitel noch nicht verwiesen wurde.) Schließlich wird das oben explizierte Wissen den jeweiligen Lernebenen nach Jörissen und Marotzki (2009: 22) zugeordnet.

Der Junge Löffel bzw. Pelle wird wie in der im Subkapitel 4.1 beschriebenen Filmsequenz in Bezug auf den Tod seiner Eltern von dem Erwachsenen Max belogen. Dies wird vor allem durch die große Einstellung des Mannes, in welcher er seine Lippen zusammenpresst und seine ernste sowie angespannte Mimik plötzlich freundlicher werden lässt, nachdem er eine der am Boden liegenden Nachrichten an Löffels Eltern gelesen hat, filmstilistisch dargestellt. Anschließend bestätigt der den Jungen im Glauben an eine Rückkehr seiner Eltern mit folgendem Satz: „Wenn sie das lesen, dann wissen sie, dass sie ganz schnell zurückkommen müssen“ (00:43:00-00:43:02). Die nondiegetische schwermütig klingende Filmmusik sowie der Over-the-Shoulder-Shot (von Max auf Löffel) konterkarieren das nach Vernehmen der hoffnungsvollen Botschaft einsetzende Lächeln des Kindes allerdings, wodurch filmstilistisch dargestellt wird, dass der Junge belogen wurde. Aber auch durch Max ernste und bedrückt wirkende Mimik, die er offenbart, nachdem sich das Kind wieder von ihm abwendet, wird vermittelt, dass er nicht die Wahrheit gesagt hat. In weiterer Folge zeigt der Mann der 13jährigen Pleun hinter Löffels Rücken den Zeitungsartikel über den tödlichen Unfall von dessen Eltern, wodurch die oben beschriebene filmstilistische Darstellung der Lüge bestätigt wird. Weiters helfen Max und Pleun dem Jungen auch noch beim Aufsteigen-Lassen der restlichen an Luftballons befestigten Nachrichten und bestätigen ihn dadurch zusätzlich in seinem Glauben an eine mögliche Rückkehr seiner beiden Elternteile. Bereits in der Einleitung zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod wurde auf die gegenwärtige Tendenz von Erwachsenen, Kinder oftmals nicht mehr über Todesfälle zu informieren (Jennessen 2007: 14), um sie so vor dem „Negativen dieser Welt zu schützen“ (ebd.: 15), hingewiesen. Dem historischen Subkapitel 2.2.1 kann entnommen werden, dass diese Verhaltensweise auf die fünfte Phase des ‚*ins Gegenteil verkehrten Todes*‘ nach Ariès (1999: 713-770), die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann, zurückzuführen ist. So wurde es zu dieser Zeit u. a. üblich, todbezogene Gespräche mit Kindern zu vermeiden (ebd.: 737) und ihnen das Beisein beim Sterbeprozess nicht mehr zuzumuten (ebd.: 735), da der Tod nunmehr als ekelerregend und schmutzig empfunden wurde (ebd.: 727f). Die weitere „Ausgrenzung des Todes aus dem Leben“ führte außerdem zu einer „Unfähigkeit, über den Tod öffentlich und privat zu kommunizieren“ (Mischke 1996: 113f.). Im soziologisch orientierten Subkapitel 2.2.2 wurde in Bezug auf die gegenwärtig tabuisierten „Todesbereiche“ (Feldmann 2004: 85) u. a. die „Verschleierung des Sterbens, insbesondere ... vor den Kindern“ (Elias 1982: 39) genannt. Indem Max Löffel die Information über den Tod seiner Eltern vorenthält, kommt er jedoch seiner Verantwortung gegenüber dem Kind nicht nach. Denn wie im Subkapitel 2.1 hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Sichtweise auf den Tod beschrieben wurde, stellt sich nach

Schleiermacher (1959: 41) die Notwendigkeit der „Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere“. Diese kann sich auch auf das nicht angeborene Wissen über die Sterblichkeit beziehen, wozu „die Erfahrung ... mit dem Tod“, die Heranwachsenden nicht vorenthalten werden sollte, gehört (Gudjons 1996: 10).

In der im Subkapitel 4.4 beschriebenen Filmsequenz belügt auch der Lehrer Bijts seinen Schüler Löffel bzw. Pelle bezüglich des Todes seiner Eltern, um ihn auf diese Weise zu einer Falle bringen, an Koppenol ausliefern sowie den vom Jungen gewonnenen Pokal in Besitz nehmen zu können. Bijts Lüge wurde zwar für den Spannungsaufbau der Narration verwendet, kann jedoch nicht, wie im Fall von Max als Symptom einer gesellschaftlichen Tendenz (Thompson 1995: 33) interpretiert werden, da der Lehrer den Jungen durch die Vorenthaltung des Todes seiner Eltern nicht vor dem „Negativen dieser Welt zu schützen“ sucht (Jenessen 2007: 15). So dringt Bijts in sein früheres Auto, das er Pleun für Löffels Teilnahme am Kopfrechenwettbewerb geschenkt hat, ein und drängt das Mädchen, das gerade im Begriff ist, den Wagen zu starten, brutal zur Seite. Anschließend belügt er Löffel, indem er zu ihm sagt: „Hey Löffel“ Löffel, deine Eltern sind gelandet, ein riesengroßer Luftballon!“ (01:15:33-01:15:27). Nachdem Pleun ihm mit aufgeregter Stimme entgegnet, „Das ist nicht wahr, seine Eltern sind tot!“ (01:15:38-01:15:40), wirft sie der Lehrer brutal auf die Rückbank, um sich daraufhin wieder dem Jungen zuzuwenden und in einem aufgesetzt freundlich wirkenden Tonfall zu ihm zu sagen, „Hör nicht auf sie. Deine Eltern sind zurück, und ich bring dich jetzt zu ihnen.“ (01:15:42-01:15:45). Pleuns verzweifelte Miene und aufgeregte klingende Stimme weisen darauf hin, dass sie die Wahrheit bezüglich des Todes von Löffels Eltern sagt. Der angespannte Gesichtsausdruck des Lehrers, den er wieder aufsetzt, während er nach vorne blickt und das Auto startet, signalisiert hingegen, dass er den Jungen belogen hat. Die noch Minderjährige Pleun, die ihren jüngeren Freund Löffel, davon zu überzeugen sucht, dass Bijts ihn bezüglich eines Wiedersehens mit seinen Eltern belügt, kommt der im Subkapitel 2.1 in Bezug auf die bildungswissenschaftliche Sichtweise auf den Tod erwähnten Verantwortung der „Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere“ (Schleiermacher 1959: 41), die sich auch auf das nicht angeborene Wissen über die Sterblichkeit, wozu „die Erfahrung ... mit dem Tod“ gehört (Gudjons 1996: 10), im Gegensatz zu dem Erwachsenen nach. Nachdem Löffel in weiterer Folge von Koppenol in einem Heißluftballonkorb aufgelauert wird, ist er dazu gezwungen, sich aus ihrer Gewaltname zu befreien. Dabei erinnert er sich, von der Frau nach dem tödlichen Absturz seiner Eltern bereits einmal gekidnappt worden zu sein und erkennt, dass auch sie ihn (wie der Inhaltsangabe im Anhang entnommen werden kann) bezüglich einer möglichen Rückkehr seiner Eltern von deren Reise mit einem Ballon seit seinem dritten

Lebensjahr belogen hat, um ihn auf diese Weise als Arbeitskraft missbrauchen zu können. Warum der Junge der Frau die Lüge geglaubt hat, könnte mit der im Subkapitel 2.3.1.1 beschriebenen kognitiven Entwicklung des kindlichen Todeskonzepts erklärt werden. Demnach unterliegen Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren der Annahme, dass ihre Eltern, Lehrer und sie selbst nicht vom Tod betroffen wären, weshalb sie das Subkonzept der ‚Universalität‘ des Todes nicht nachvollziehen können (Wittkowski 1990: 57). Weiters glauben sie, dass der Tod ein vorübergehender Zustand, beispielsweise eine Reise, sei, weshalb sie auch über kein Verständnis des Subkonzeptes der ‚Irreversibilität‘ des Todes verfügen (ebd.: 57f.). Im Subkapitel 2.3.2.2 wurde zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod außerdem darauf hingewiesen, dass Kinder es meist wörtlich nehmen, wenn man ihnen z. B. sagt, dass sich Verstorbene auf einer ‚langen Reise‘ befinden würden, weshalb dies dazu führen kann, „dass sie beispielsweise ..., hoffen, dass ‚Fortgegangene‘ eines Tages zurück kehren“ (Jennessen 2007: 16). Es ist daher wichtig, auch die Fragen von sehr jungen Kindern (Reuter 2014: 82) klar, ehrlich und unmissverständlich zu beantworten (Bruhn 2014: 80) und ihnen die Gelegenheit zu geben, sich von den verstorbenen Angehörigen verabschieden zu können (Hospizbewegung Düren-Jülich e.V. 2014: 12).

In der im Subkapitel 4.2 beschriebene Filmsequenz informiert Pleun ihren Freund Löffel am großen Flachdach des Kaufhauses über den Tod seiner Eltern, obwohl dieser an seinem Glauben an deren Rückkehr festhält. So wird der traurige Gesichtsausdruck des Mädchens in einer großen Einstellung mit unscharf zu erkennendem Hintergrund und leichter Untersicht in den Fokus gerückt, während es zu Löffel sagt: „Sie sind tot. Deine Eltern sind tot, Löffel“ (00:47:04-00:47:07). Die Überbringung der Nachricht über den Tod von Löffels Eltern durch Pleun wird in dieser Sequenz vor allem durch die unmittelbar danach einsetzende und die gesamte restliche Filmsequenz durchziehende gefahrenvoll klingende Filmmusik sowie durch die darauffolgende Verfolgung des davonlaufenden Jungen durch die Kamera filmstilistisch als Bedrohung dargestellt. So fährt die Kamera Löffel entweder nach- oder auf ihn zu, wodurch der Eindruck vermittelt wird, dass dieser von Pleuns weiteren Aussagen bezüglich des tödlichen Absturzes seiner Eltern aus einem Heißluftballon verfolgt und bedroht wird. Indem die Kinder dabei jedoch jeweils in Normalsicht gezeigt werden, könnte jedoch auch vermittelt werden, dass es zwischen den beiden kein Machtgefälle gibt, da Pleun, ihren Freund ehrlich und sachlich sowie mit lautstarker Stimme über den Tod seiner Eltern in Kenntnis setzt, während sie ihm dabei nachfolgt. Die im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) als Bedrohung bzw. als etwas Negatives dargestellte Konfrontation des Jungen Löffel bzw. Pelle mit dem Tod seiner Eltern durch Pleun könnte auch als Symptom einer gesellschaftlichen Tendenz (Thompson

1995: 33) interpretiert werden. So wurde im historischen Subkapitel 2.2.1 bezüglich der fünften Phase des ‚ins Gegenteil verkehrten Todes‘ nach Ariès (1999: 713–770) erwähnt, dass sich auch heute noch, der in der Romantik als tragisch empfundene Verlust der nahen Angehörigen erhalten hat (ebd.: 746). Im soziologisch orientierten Subkapitel 2.2.2 wurde diesbezüglich darauf hingewiesen, dass heutzutage „Familienmitglieder in den ersten 20 Lebensjahren eines Menschen kaum noch sterben“ (Feldmann 2012: 81), weshalb der frühzeitige Tod eines Elternteils umso schwerer zu verkraften ist (Feldmann 2004: 275). Auffällig ist, dass Löffel seine Freundin wiederholt als Lügnerin bezeichnet und mehrmals behauptet, dass seine Eltern bald zurückkommen würden. Da der mathematisch hochbegabte Löffel in dieser Sequenz bereits neun Jahre alt ist, müsste er – wie im Subkapitel 2.3.1.1 in Bezug auf die kognitive Komponente des kindlichen Todeskonzepts beschrieben wurde –, bereits über ein reifes Todeskonzept verfügen (Wittkowski 1990: 58). Dieses liegt vor, wenn ein Verständnis der wesentlichen Subkonzepte des Todes – „der Universalität (alle lebenden Wesen sterben), der Irreversibilität (nach Eintritt des Todes kann der Körper nicht wieder zum Leben erweckt werden) und der Non-Funktionalität (alle lebensnotwendigen Funktionen verlöschen mit dem Eintritt des Todes)“ – gegeben ist (Wass 2003: 89). Es kann daher vermutet werden, dass Löffel seine bruchstückhaft aufkommende Erinnerung an den tödlichen Absturz seiner Eltern nicht wahrhaben möchte und sich davor zu schützen sucht.

Am Ende der Sequenz wird der auf dem Dachboden des Kaufhauses Zuflucht suchende Löffel bzw. Pelle jedoch von seiner vollständigen Erinnerung an den tödlichen Absturz beider Elternteile eingeholt. Dies wird filmstilistisch dargestellt, indem der durch das Fenster springende und auf das Objektiv der Kamera zulaufende Junge vom Dachboden aus in Untersicht gezeigt wird, während Pleun im Bildhintergrund erscheint und ihm abschließend nachruft, dass er nicht ‚Löffel‘, sondern ‚Pelle‘ heißen würde. Nachdem er den Bildausschnitt schließlich zur Gänze bedeckt, folgt ein Crosscut auf eine Rückblende von der vollständigen Erinnerung des Kindes an den tödlichen Absturz seiner Eltern aus einem Heißluftballon. Dabei wird die Lebensgefahr, in welcher sich die Familie befindet, filmstilistisch u. a. durch den starken Regen im Bildhintergrund, die dunkelblaue Low-Key-Beleuchtung, die weißen Lichtblitze, die rüttelnden Aufnahmen, die Bewegungen des Korbes, die Regen- sowie Donnergeräusche, die weiterhin zu hörende bedrohliche Filmmusik, die angstvolle Mimik von Pelle und seinen Eltern, die verzweifelt klingenden Stimmen der Eltern sowie durch das Weinen des Kindes dargestellt. Weiters fällt auf, dass auf zumeist große bzw. nahe Einstellungen von den Eltern immer wieder ebenfalls große bzw. nahe Einstellungen von Pelle folgen. Wie im soziologischen Subkapitel 2.2.2 beschrieben wurde, gehen die in Filmen dargestellten Tode oft

mit Katastrophen einher, ohne dabei die Reaktionen der hinterbliebenen nahestehenden Personen zu thematisieren (Feldmann 2004: 114f.). Letztgenanntes trifft auf den Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) nicht zu, da Löffels Reaktionen, der den Existenzkampf und tödlichen Absturz beider Elternteile ohnmächtig, angstvoll und weinend mitansehen muss, sogar durch Detailaufnahmen und einen Zeitlupeneffekt hervorgehoben wird. So ist beispielsweise, bevor der Vater und nach ihm auch die Mutter aus dem Korb stürzen, Pelles Stirn- und Augenpartie jeweils in einer Detailaufnahme zu sehen. Die Sequenz endet außerdem mit einem Establishing-Shot in Form einer halbtotalen Einstellung von dem Korb, der sich in einigen Ästen verfängt und in dem sich der darin mit einem Gurt angebundene Pelle befindet. Durch die starke Aufsicht und die Bewegung des Korbes im Wind werden zudem die Schwäche und das Ausgeliefert-Sein des Waisenkindes filmstilistisch dargestellt.

Das durch den Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) vermittelte Wissen, dass Erwachsene Kinder in Bezug auf den Tod ihrer nahen Angehörigen belügen können, ältere Kinder jüngeren Kindern hingegen diesbezüglich die Wahrheit sagen, befindet sich auf der Ebene des „Lernen II“ (ebd.: 22), da auf dieser Stufe in Anlehnung an Bateson ein bestimmter Reiz (Tod der Eltern) je nach Kontext an eine andere Reaktion (Erwachsene enthalten Kinder den Tod ihrer Eltern vor. Ältere Kinder informieren jüngere Kinder bezüglich des Todes ihrer Eltern.) gebunden ist.

Die in der im Subkapitel 4.2 beschriebenen Filmsequenz mit Hilfe einer Rückblende vermittelte Erinnerung von Löffel bzw. Pelle bezieht sich auf den Überlebenskampf und Absturz seiner Eltern aus einem Heißluftballonkorb infolge eines heftigen Gewitters, den er als Dreijähriger ohnmächtig, angstvoll und weinend mitansehen musste. Das in dieser Sequenz vermittelte Wissen, dass Löffels bzw. Pelles Eltern infolge eines starken Gewitters gestorben sind, kann der von Jörissen und Marotzki (2009: 22) bezeichneten Ebene des „Lernen I“ zugeordnet werden, da auf dieser Stufe in Anlehnung an Bateson ein bestimmter Reiz (äußere Gewalteinwirkung durch starkes Gewitter) immer an eine bestimmte Reaktion (Überlebenskampf und tödlicher Absturz von Löffels Eltern) gebunden ist. Wenngleich junge Kinder, die den Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) rezipieren, erfahren, dass Löffels bzw. Pelles Eltern bei einem Heißluftabsturz gestorben sind, wären sie deshalb nicht dazu in der Lage auch den Tod ihrer eigenen Eltern für möglich zu halten. Dies ist damit zu begründen, dass Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren das Subkonzept der ‚Universalität‘ noch nicht nachvollziehen können, weshalb sie glauben, dass „bestimmte Menschen“, wie beispielsweise ihre Eltern oder sie selbst vom Tod ausgenommen sind (Wittkowski 1990: 57).

Das oftmals bei Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren sowie manchmal auch von 6 bis 8 Jahren auftretende mangelhafte Konzept der ‚Kausalität‘ des Todes (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 139), das mit der Annahme einhergeht, dass der Tod lediglich auf die Einwirkung von äußerer Gewalt zurückzuführen sei (Wittkowski 1990: 58), würde durch den aufgrund einer Naturgewalt in Form eines starken Gewitters verursachten tödlichen Absturz von Löffels Eltern sogar bestätigt werden. Auch im Subkapitel 2.3.1.4 wurde hinsichtlich der sozio-kulturellen Einflussfaktoren auf das kindliche Todesverständnis darauf hingewiesen, dass die in Medien dargestellten Tode vorwiegend auf äußere Gewalteinwirkung zurückzuführen sind, wodurch Ramachers (1994: 71f.) vermutet, dass dadurch eine „Ablösung von der primitiven Auffassung des Sterbens als Getötet-Werden eher behindert“ werden könnte. Im soziologischen Subkapitel 2.2.2 wurde ebenfalls erwähnt, dass die in Filmen dargestellten Tode oft durch Katastrophen oder Gewalttaten herbeigeführt werden (Feldmann 2004: 114f.), wodurch Kinder glauben könnten, dass der gewaltsame Tod der Normalfall sei (ebd.: 122).

5.2.2 Zur „Bildungsdimension Handlungsbezug“ (Jörissen/Marotzki 2009: 63)

Diese Dimension umfasst die „Reflexion auf gesellschaftlich vermittelte Handlungsoptionen“ (Jörissen/Marotzki 2009: 64), die damit verbundene Verantwortungsbereitschaft Handelnder sowie mögliche daraus entstehende „Folgen und ggf. Nebenfolgen“ (ebd.: 33).

Entsprechend gilt es, basierend auf der im Kapitel 4 entwickelten Lesart, das Handeln von Max, Pleun, Bijts und Koppenol in Bezug auf eine Konfrontation (bzw. auch Nicht-Konfrontation) von Löffel mit dem Tod seiner Eltern und den damit jeweils verbundenen Folgen zu reflektieren.

In der im Subkapitel 4.1 beschriebenen Filmsequenz versucht Löffel seine Eltern durch das Versenden von an Luftballons befestigten Nachrichten zu einer Rückkehr von ihrer Reise mit einem Heißluftballon zu bewegen und erhält dabei Hilfe von der anfangs noch über den Tod seiner Eltern nicht informierten Pleun. Indem Löffel in dieser Sequenz beispielsweise durch Einstellungen mit Aufsicht überwiegend als schwach und verletzbar und Max` Versuch einer Überbringung der Nachricht über den tödlichen Absturz seiner Eltern beispielsweise durch den kalten Farbton des Lichts oder die starke Untersicht, in welcher er im Gespräch mit dem Jungen zu sehen ist, als negativ und bedrohlich dargestellt wird, erscheint das Handeln des Mannes, dem Jungen den Tod seiner Eltern zu verschweigen und stattdessen seinen Glauben an deren Wiederkehr durch seine Worte, Mimik und Mithilfe beim Versenden der Luftballons zu bestätigen sowie Pleun hinter seinem Rücken den Zeitungsartikel über den Tod seiner Eltern

zu präsentieren, als gerechtfertigt. Die Untersicht, mit der Max bei seinem gescheiterten Versuch, Löffel über den Tod seiner Eltern zu informieren, gezeigt wird, könnte zudem auf die Macht des Erwachsenen, die er aufgrund seines Wissens gegenüber dem Kind hat und mit der er es enttäuschen könnte, verweisen. Die Handlungsoption von Max entspricht der bereits in der Einleitung zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod erwähnten gegenwärtigen Tendenz von Erwachsenen, Kinder die Information über Todesfälle vorzuenthalten (Jennessen 2007: 14), um sie so vor dem „Negativen dieser Welt zu schützen“ (ebd.: 15). So vermeiden Erwachsene „Gespräche über Sterben und Tod ... mit Kindern“ oftmals „bis zu einem Zeitpunkt, an dem eine Thematisierung unausweichlich ist“ (Jennessen 2007: 16). Im Subkapitel 2.3.1.4 wurde hinsichtlich der sozio-kulturellen Einflussfaktoren auf das kindliche Todeskonzept darauf hingewiesen, dass dieses Verhalten nach Gebhard (2013: 225) dazu führt, dass auch Kinder „das Tabu, über den Tod zu reden“ lernen. Indem sich Max in der im Subkapitel 4.3 beschriebenen Sequenz jedoch dazu gezwungen sieht, Löffel gegenüber sein Fehlverhalten einzugestehen, könnten Kinder davon überzeugt werden, dass das Verheimlichen von Todesfällen „keine Handlungsoption darstellen sollte“ (Jörissen/Marotzki 2009: 63). So gerät der Erwachsene durch seine Verhaltensweise, dem Kind den Tod seiner Eltern zu verschweigen und es im Glauben an deren Rückkehr zu bestätigen, in eine „ernsthafte ... soziale Konfliktlage“, die ihn dazu zwingt, sich anders als bisher zur Welt, sprich zu Löffel, zu verhalten (Jörissen/Marotzki 2009: 24). Dies wird anhand der an Max` erschrockenem Gesichtsausdruck deutlich werdenden und durch eine Kamerafahrt in den Fokus gerückten Erkenntnis der Folgen, die seine Handlungsweise bei dem Jungen nach sich gezogen hat, filmstilistisch dargestellt. So vermitteln das Schweigen, die bedrückt wirkende Körpersprache und Mimik von Löffel, dass dieser mittlerweile über den Tod seiner Eltern von Pleun informiert wurde, diesen betrauert und darüber enttäuscht ist, von Max belogen worden zu sein. Der Erwachsene setzt sich deshalb neben dem Jungen auf den Boden und atmet schwer aus, wodurch filmstilistisch dargestellt wird, dass er sich einer unangenehmen Unterhaltung stellt. Daraufhin versucht er Löffel mit folgenden Worten sein Fehlverhalten zu erklären: „Ich weiß, es war ein Fehler, dir nicht zu sagen, dass deine Eltern tot sind. Ich hätt's dir sagen müssen, aber ich konnte es einfach nicht“ (00:49:10-00:49:23). Durch Max` Eingeständnis wird explizit vermittelt, dass es nicht richtig ist, Kinder bezüglich des Todes von nahen Angehörigen zu belügen. Auffällig erscheint, dass Max Löffel sein Beileid im Rahmen seiner Entschuldigung nicht bekundet. Dem historischen Subkapitel 2.2.1 kann in Bezug auf die fünfte Phase des ‚*ins Gegenteil verkehrten Todes*‘ nach Ariès (1999: 713-770), die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann, entnommen werden, dass seit Mitte des 20. Jahrhunderts die öffentliche

Trauer der Angehörigen nicht mehr ertragen wird (ebd.: 746). Denn die „Ausgrenzung des Todes aus dem Leben“ führte zu einer „Unfähigkeit, über den Tod öffentlich und privat zu kommunizieren“ und machte sich in einem „Mangel an Ausdrucksmöglichkeiten des Mitgefühls“ gegenüber Trauernden bemerkbar machte (Mischke 1996: 113f.), weshalb es u. a. unüblich wurde, Beileidsbekundungen zu äußern (Winau 1984: 24). Wenngleich Max` tröstende Worte lediglich darin bestehen, dass er meint, zu wissen, wie es wäre, sich nach jemandem zu sehnen, da er fast jede Nacht von Broer träumen würde, während er seine Hand auf Löffels Schulter legt, ist sein Verhalten dennoch als Versuch, das Kind bei der Verarbeitung seiner Verlusterfahrung zu unterstützen, zu interpretieren. Im Subkapitel 2.3.2.2 zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod wurde darauf hingewiesen, dass Kinder bei „Verlust- und Trauererfahrungen ... in der Verarbeitung ihrer ... Gefühle und Gedanken Unterstützung ... erhalten“ sollten (Jennessen 2007: 34). Indem Löffel in weiterer Folge die körperliche Annäherung des Erwachsenen von sich weist, den Dialog beendet und den Entschluss fasst, wieder zu Koppenol zurückzukehren, wird jedoch der Vertrauensbruch, den das Fehlverhalten des Erwachsenen zur Folge hat, dargestellt. Auch im Subkapitel 2.3.2.2 zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod wurde erwähnt, dass das Verheimlichen des Todes einer bzw. eines nahen Angehörigen bei Kindern zu einem „Vertrauensverlust und zu Gefühlen der Einsamkeit führen“ kann (Witt-Loers 2014: 276). Zudem löst der Verlust der Eltern bei hinterbliebenen Kindern das Gefühl der Entwurzelung aus (Hospizbewegung Düren-Jülich e.V. 2014: 16), weshalb Löffel seine Verwurzelung durch eine Rückkehr zu seiner vermeintlichen ‚Oma‘ Koppenol zu finden sucht. Der hier vollzogene Bildungsprozess von Max befindet sich auf der von Jörissen und Marotzki (2009: 24) bezeichneten Stufe der „Bildung I“, da, aufgrund der Erkenntnis des Mannes, einen Fehler gemacht zu haben, ein veränderter Weltbezug bei ihm feststellbar ist und die Folgen seines fehlerhaften Verhaltens dargestellt werden.

Wie im Subkapitel 4.4 beschrieben wurde, dringt Bijts in sein früheres Auto, das er den Kindern für die Teilnahme des Jungen beim Kopfrechenwettbewerb überlassen hat, ein, um Löffel davon zu überzeugen, dass seine Eltern mit einem Luftballon zurückgekommen wären und er ihn nun zu ihnen bringen werde. Im Zuge dessen wendet er verbale und körperliche Gewalt gegen Pleun an, da diese ihren Freund vom Gegenteil zu überzeugen sucht. Indem der Lehrer während der Autofahrt den Pokal, den der mathematisch hochbegabte Junge beim Wettbewerb gewonnen hat, in Besitz nimmt, wird sein eigentliches Motiv erkennbar. Denn wie der Inhaltsangabe und dem Sequenzprotokoll im Anhang entnommen werden kann, hat er mit Koppenol die Vereinbarung getroffen, ihr Löffel nach dessen Teilnahme beim Kopfrechenwettbewerb auszuliefern, sodass sie ihn wieder als Hilfskraft in ihrem Haushalt und

Einzelhandel einsetzen kann. D.h., Bijts hat sich dazu bereit erklärt, bei einer Kindesentführung mitzuhelfen, nur um das Einverständnis für die Teilnahme seines Schülers beim Kopfrechenwettbewerb zu erhalten und an den Pokal des Jungen zu gelangen. Filmstilistisch wird die mit dem kriminellen Vorgehen der Erwachsenen verbundene Gefahr bzw. Negativität, auf die sich Löffel zubewegt, mittels der Fahrtrichtung des Wagens von rechts nach links, indem die Musik in eine unheilversprechende Stimmung wechselt, als ein leerer Heißluftballon auf einer Wiese zu sehen ist, und indem Pleun gegen ihren Willen von Bijts im Wagen festgehalten wird, während die Kamera den sich eilig auf den Ballon zubewegenden Jungen mit einem Schwenk von rechts nach links begleitet, dargestellt. Ein Shot-Reverse-Shot-Verfahren zwischen dem leeren Korb und dem Kind, bei dem sich die Kamera jeweils von hinten an die Figuren annähert, sowie Trommelgeräusche, während der Junge den Korb besteigt, vermitteln, dass ihm aufgelauert wird und sich die Gefahrenquelle in seiner unmittelbaren Nähe befindet. Nachdem Koppenol im Anschluss daran aus dem Korbinneren auftaucht und den sich ihr widersetzenden Löffel gewaltsam festhält, setzt eine chaotisch-gefährliche Musik ein und untermalt die gefährliche Situation, in die dieser, aufgrund von Bijts Lüge bezüglich eines Wiedersehens mit seinen Eltern, geraten ist. Im weiteren Kampf, in den auch Pleun und Bijts involviert sind, stellen zwei Rückblenden die Erinnerung des Jungen, von der Frau nach dem Absturz seiner Eltern im Alter von drei Jahren gekidnappt worden zu sein, dar. (Wie der Inhaltsangabe und dem Sequenzprotokoll im Anhang entnommen werden kann, hat Koppenol Löffel seit seinem dritten Lebensjahr fälschlicherweise vermittelt, dass sie seine Oma sei und seine Eltern auf einer Reise mit einem Heißluftballon wären, von der sie möglicherweise irgendwann wieder zurückkehren würden.) Nachdem sich Bijts in letzter Minute an der Einstiegsstelle des aufsteigenden Korbes angehängt hat, um an den sich mittlerweile im Korbinneren befindlichen Pokal zu gelangen, gelingt es Löffel schließlich, sich durch einen Biss in Koppenols Hand zu befreien. Der Junge wagt daraufhin einen lebensgefährlichen Sprung aus dem aufsteigenden Heißluftballon, der mittels eines Zeitlupeneffekts und Trommelgeräuschen in den Fokus gerückt wird, und landet sicher auf einem Sandsack, auf dem nach einiger Zeit auch der Schlüssel des Autos fällt. Die Erwachsenen werden in weiterer Folge durch einige Aufnahmen mit Froschperspektive von dem immer höher in den Himmel aufsteigenden Ballon sowie durch ihre aufgebracht klingenden Stimmen als hilf- und machtlose Witzfiguren dargestellt, während die Kinder, die beim Verlassen des Heißluftballonstartplatzes in Normalsicht zu sehen sind und die – im Gegensatz zu Koppenol und Bijts – die Kontrolle über ihr Fortbewegungsmittel haben, als autonom und selbstermächtigt erscheinen. Dies birgt die Möglichkeit die jungen RezipientInnen „zu

überzeugen, dass Kriminalität keine Handlungsoption darstellt“ (Jörissen/Marotzki 2009: 63). Denn in dieser Filmsequenz geraten die Erwachsenen durch ihre Verhaltensweise, das Kind mittels einer Lüge bezüglich der Rückkehr seiner Eltern in eine Falle zu locken und seiner Freiheit zu berauben, in eine „ernsthafte ... soziale Konfliktlage“ (Jörissen/Marotzki 2009: 24), da sie als nicht intendierte Folge ihres Handelns (ebd.: 33) letztlich hilf- und machtlos mit dem Heißluftballon in den Himmel aufsteigen und dabei wie nicht ernstzunehmende Witzfiguren erscheinen. Das „Welterfahrungsmuster“ (ebd.: 24), Kindern den Tod ihrer Angehörigen vorzuenthalten, könnte daher von den RezipientInnen infrage gestellt werden, was, aufgrund der damit einhergehenden ‚Flexibilisierung der Rahmungen‘, einem ‚Bildungsprozess der Stufe I‘ entspräche (ebd.: 23f.). Das in dieser Filmsequenz angesprochene Reflexionspotenzial befindet sich daher auf der „moralischen Ebene der Beziehung zwischen individuellen Handlungsoptionen und den Regeln, Ansprüchen und Rechten der Gemeinschaft“ (Jörissen/Marotzki 2009: 64).

In der im Subkapitel 4.1 beschriebenen Filmsequenz hilft Pleun ihren Freund Löffel beim Aufblasen der Luftballons, sodass er diese mit an Schnüren befestigten Nachrichten an seine Eltern, in den Himmel aufsteigen lassen kann. Später wird das Mädchen hinter seinem Rücken von Max über den tödlichen Absturz seiner Eltern aus einem Heißluftballon informiert. Im Anschluss daran wird vermittelt, dass die beiden ihrem Freund Löffel offenbar noch bis in die Abendstunden hinein dabei helfen, unzählige an Luftballons befestigte Nachrichten an seine Eltern in den Himmel aufsteigen zu lassen. Der Zeitsprung wird filmstilistisch durch eine Discontinuity-Montage in Form einer großen Einstellung mit Normalsicht von dem Profil des Jungen durch Überschreitung der 180°-Linie der Kamera, indem diese auf der anderen Seite des Flachdaches positioniert wurde, durch bläuliches Dämmerlicht sowie durch die leuchtende Reklameschrift des Kaufhauses im Bildhintergrund vermittelt. Pleun und Max, die vor den Leuchtbuchstaben stehen und gemeinsam mit Löffel in den Himmel blicken, während sie von diesem mit fröhlich klingender Stimme gefragt werden, ob dies nun genug Luftballons seien, sind unscharf zu erkennen. Es wird dadurch ersichtlich, dass das Mädchen in dieser Filmsequenz die Handlungsoption des Erwachsenen, den Jungen durch die Mithilfe beim Versenden der Ballons im Glauben an eine Rückkehr seiner Eltern zu bekräftigen, anscheinend übernommen hat. In der im Subkapitel 4.3 beschriebenen Filmsequenz übernimmt Pleun jedoch die Verantwortung, ihren Freund Löffel mit dem Tod seiner Eltern zu konfrontieren, und ist dazu sogar bereit, einen Konflikt mit ihm einzugehen. Die Auseinandersetzung wird zu Beginn der Sequenz filmstilistisch durch die Körpersprache der Kinder, die mit einander zugekehrten Rücken einige Meter voneinander entfernt auf dem Boden des Flachdaches des Kaufhauses

sitzen, sowie durch die Kamera, die jeweils von hinten zuerst auf den Jungen und dann auf das Mädchen zufährt, dargestellt. Außerdem werden die Kinder in dieser Sequenz überwiegend in Normalsicht gezeigt, wodurch vermittelt wird, dass es zwischen den beiden kein Machtgefälle gibt, da Pleun, ihren Freund ehrlich und sachlich über die Informationen, die ihr vom tödlichen Heißluftballonunfall seiner Eltern bekannt sind, in Kenntnis setzt. Dazu folgt sie dem von ihr davonlaufenden Löffel nach und redet beharrlich mit lauter und bestimmter Stimme auf ihn ein, ohne sich von seinen wiederholten Aussagen, dass sie eine Lügnerin sei, seine Eltern bald hier wären und sie aufhören solle zu reden, davon abhalten zu lassen. Der Junge wird dadurch schließlich von der Erinnerung an den Überlebenskampf und tödlichen Absturz seiner Eltern, die in Form von Rückblenden dargestellt wird, eingeholt. Indem Pleun sich dazu entschließt, den Glauben ihres Freundes an eine Rückkehr seiner Eltern nicht weiter zu bestätigen, sondern ihn durch die Konfrontation mit deren Tod zu enttäuschen, ist ihre Handlungsweise von einer „Verantwortungsbereitschaft“ gegenüber einem anderen gekennzeichnet (Jörissen/Marotzki 2009: 33), weshalb sich die hier beschriebene Verhaltensänderung, aufgrund der damit verbundenen ‚Flexibilisierung der Rahmungen‘ (ebd.: 23) auf der Stufe der ‚Bildung I‘ befindet (ebd.: 24) und daher ein Bildungspotential feststellbar wäre. Die Wahrnehmung dieser Verantwortung entspricht auch der im Subkapitel 2.1 erwähnten bildungswissenschaftlichen Sichtweise auf den Tod, wonach die ‚Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere‘ (Schleiermacher 1959: 41) auch dann notwendig ist, wenn es sich auch auf das nicht angeborne Wissen über die Sterblichkeit, wozu ‚die Erfahrung ... mit dem Tod‘ gehört (Gudjons 1996: 10), handelt. In der im Subkapitel 4.4 beschriebenen Filmsequenz nimmt Pleun ihre Verantwortung gegenüber ihrem Freund Löffel erneut wahr (Jörissen/Marotzki 2009: 33), indem sie diesen mit aufgeregt klingender Stimme und verzweifelterm Gesichtsausdruck wiederholt vom Tod seiner Eltern zu überzeugen sucht, obwohl sie der in sein früheres Auto eindringende Lehrer zur Seite drängt und brutal auf die Rückbank wirft, um Löffel glaubhaft machen zu können, dass seine Eltern mit dem Luftballon zurückgekehrt wären und er ihn nun zu ihnen bringen werde. Bijts weist Pleun auch an, ‚die Klappe zu halten‘. Diese verstummt jedoch erst, als sie erkennt, dass sich Löffel von ihr nicht überzeugen lassen, sondern Bijts Lüge Glauben schenken will und blickt daraufhin wütend aus dem Autofenster. Nachdem das Auto am Heißluftballonstartplatz geparkt hat, wird sie von Bijts im Wagen festgehalten, um ihren sich auf den leeren Ballon zubewegenden Freund nicht nachzufolgen zu können und ihn möglicherweise von seinem Vorhaben abzuhalten.

5.2.3 Zur „Bildungsdimension Grenzbezug“ (Jörissen/Marotzki 2009: 67)

Diese Dimension bezieht sich auf die „Reflexion auf Grenzerfahrungen und Grenzziehungen“ und den Umgang damit (Jörissen/Marotzki 2009: 34). Dabei könnte ein mögliches Reflexions- und Bildungspotenzial des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) auch in der Darstellung von Löffels Umgang mit der Konfrontation mit dem Tod seiner Eltern liegen. Dieser stellt besonders in der Gegenwart eine Grenzerfahrung für Kinder dar, da wie im soziologisch orientierten Subkapitel 2.2.2 bereits erwähnt wurde, „Familienmitglieder in den ersten 20 Lebensjahren eines Menschen kaum noch sterben“ (Feldmann 2012: 81), weshalb der frühzeitige Tod eines Elternteils umso schwerer zu verkraften ist (Feldmann 2004: 275).

In der im Subkapitel 4.1 beschriebenen Filmsequenz hat Max Löffel den Tod seiner Eltern vorenthalten und ihn in seinem Glauben an deren Wiederkehr bestätigt. Als Folge davon, lehnt Löffel in der im Subkapitel 4.2 beschriebenen Filmsequenz die Konfrontation mit dem Tod seiner Eltern durch Pleun ab. So streitet er ihre Aussagen, dass seine Eltern nicht mehr wiederkommen würden, wiederholt ab. Die Ablehnung und der dadurch entstehende Konflikt wird filmstilistisch auch durch die räumliche Distanz zwischen den beiden Kindern und durch deren voneinander abgewandte Körpersprache dargestellt. Da sich Löffel bruchstückhaft in Form von einer Rückblende an den tödlichen Unfall seiner Eltern zu erinnern beginnt, flüchtet er vor Pleuns weiteren Aussagen. Filmstilistisch wird die Flucht nicht nur durch die Kamera, die dem Jungen nachfolgt, sondern auch durch sein Acting dargestellt. So läuft Löffel vor Pleun weg, klettert über eine Leiter auf ein höher gelegenes Flachdach, hält sich die Ohren zu und dreht sich dabei um die eigene Achse. Während seiner Flucht behauptet er, dass seine Eltern bald da wären, dass sie aufhören solle weiter auf ihn einzureden und dass sie eine Lügnerin sei.

Schließlich nimmt er durch ein offenes Fenster auf dem Dachboden des Kaufhauses Zuflucht und läuft direkt in das Objektiv der Kamera, wodurch dargestellt wird, dass er von seiner Erinnerung in Form einer längeren nachfolgenden Rückblende vom Überlebenskampf und tödlichen Absturz beider Elternteile, den er im Alter von drei Jahren mit ansehen musste, eingeholt wird. Die darauffolgende Schwermut und Trauer des Jungen über den Verlust beider Eltern wird in der im Subkapitel 4.3 beschriebenen Filmsequenz durch seine bedrückt wirkende Körpersprache, die ernste Mimik und die Low-Key-Beleuchtung, durch die er in vielen Aufnahmen fast zur Gänze überschattet erscheint, dargestellt. Zu Beginn der im Subkapitel 4.4 beschriebenen Sequenz wird dann vermittelt, dass Löffel den Tod seiner Eltern akzeptiert hat und wieder optimistisch in die Zukunft blickt, indem er seiner Freundin Pleun, mit der er nach seiner erfolgreichen Teilnahme am städtischen Kopfrechenwettbewerb im früheren Auto von

Bijs sitzt, fröhlich lächelnd versichert, dass er sie auch dann weiterhin besuchen kommen wird, wenn er eine neue Mutter gefunden hat. Der im historisch orientierten Subkapitel 2.2.1 beschriebenen fünften Phase des ‚*ins Gegenteil verkehrten Todes*‘ nach Ariès (1999: 713–770), die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann, ist zu entnehmen, dass es unüblich wurde, Trauerkleidung zu tragen (Mischke 1996: 116f.). Auch Löffel trägt keine Trauerkleidung, sondern eine Jeanshose, ein grünes T-Shirt, einen roten Kapuzenpullover, eine schwarze Sportjacke mit roten und hellblauen Streifen sowie rote Turnschuhe, wodurch filmstilistisch wieder ein Symptom einer gesellschaftlichen Tendenz (Thompson 1995: 33) zum Ausdruck gebracht wird. Als der plötzlich in den Wagen eindringende Lehrer Löffel in weiterer Folge belügt, dass seine Eltern mit einem Ballon wiedergekommen wären und er ihn zu ihnen bringen werde, gerät der Junge wieder in einen Konflikt mit Pleun, da ihn diese mit aufgeregter Stimme vom Gegenteil überzeugen will. Dabei lehnt er ihre Aussagen bezüglich des Todes seiner Eltern erneut ab, indem er sie ignoriert, gebannt auf den Lehrer und in weiterer Folge stur aus dem Autofenster starrt. Schließlich entgegnet er ihr mit lauter Stimme, dass Max sich auch geirrt haben könnte, um anschließend erneut mit sturem Blick aus dem Fenster zu starren. Statt seine Eltern wiederzusehen, wird ihm schließlich jedoch von Koppenol im Heißluftballon aufgelauert, und er muss sich aus ihrer Gewalt befreien.

In den in den Subkapiteln 4.1 und 4.3 beschriebenen Filmsequenzen wird dargestellt, wie leicht es für Erwachsene ist, ein Kind in Bezug auf den Tod seiner Eltern zu belügen und wie sehr Kinder solche Lügen glauben. Damit wird allerdings, wie bereits in der Orientierungsdimension „Wissensbezug“ (Jörissen/Marotzki 2009: 60) festgestellt wurde, suggeriert, dass Erwachsene Kinder immer belügen würden. In den in den Subkapiteln 4.2 und 4.3 beschriebenen Filmsequenzen wird dann dargestellt, wie schwierig es für Löffel folglich ist, von Pleun mit dem Tod der eigenen Eltern konfrontiert zu werden und diesen zu akzeptieren. Die Lügen der Erwachsenen können somit als grenzüberschreitendes Verhalten interpretiert werden, das die Grenzerfahrung, mit dem Tod der eigenen Eltern konfrontiert zu werden, zusätzlich erschwert. So lehnt Löffel, wie beschrieben, eine Konfrontation mit dem tödlichen Unfall beider Elternteile durch Pleun erst ab, wird dann jedoch von seiner Erinnerung an die Grenzerfahrung, den tödlichen Absturz beider Elternteile im Alter von drei Jahren mitangesehen zu haben, eingeholt und erkennt, betrauert sowie akzeptiert den Tod seines Vaters und seiner Mutter in weiterer Folge auch. Indem er daraufhin jedoch der Lüge seines Lehrers, der ihm glaubhaft macht, seine Eltern wären mit einem Ballon gelandet und er würde ihn jetzt zu ihnen bringen, ausgesetzt ist, schenkt er Pleun, die ihn erneut vom Tod seiner Eltern zu überzeugen sucht, keinen Glauben. Erst die Grenzerfahrung, an Koppenol ausgeliefert worden zu sein und sich

aus ihrer Gewalt befreien zu müssen, kann Löffel endgültig vom Verlust seiner Eltern überzeugen. Es handelt sich hierbei um eine Beschreibung wie ein Kind mit der Konfrontation mit einer Grenzerfahrung umgeht und ob es diese akzeptiert oder ablehnt (Jörissen/Marotzki 2009: 34f.). Löffels Ablehnung der Grenzerfahrung, mit dem Tod des eigenen Vaters und der eigenen Mutter konfrontiert zu werden, wird jeweils durch zwei weitere Grenzerfahrungen (seine zurückkehrende Erinnerung an den tödlichen Unfall seiner Eltern sowie Koppenols Gewaltname, aus welcher er sich befreien muss) infrage gestellt, weshalb eine ‚Flexibilisierung der Rahmungen‘ (Jörissen/Marotzki 2009: 23) und daher auch ein ‚Bildungsprozess I‘ (ebd.: 24) feststellbar wäre. Das für Kinder schwierige „Grenzproblem“ (ebd.: 67), mit dem Tod beider Elternteile konfrontiert zu werden und die Begrenzung ihrer menschlichen Existenz durch die Endlichkeit akzeptieren zu müssen, wird im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) daher in seiner Komplexität dargestellt, „so dass das Bild dessen, was Menschsein bedeutet, thematisiert wird“ (Jörissen/Marotzki 2009: 67). Zudem ist eine „Reflexion auf Grenzen und Grenzüberschreitungen“ (ebd.) möglich, da im genannten Kinderfilm aufgezeigt wird, dass das grenzüberschreitende Verhalten der Erwachsenen, die Löffel in Bezug auf den Tod seiner Eltern belügen, um ihn für ihre Interessen zu missbrauchen, die Konfrontation des Jungen mit dem Tod erschwert.

5.2.4 Zur „Bildungsdimension Biographiebezug“ (Jörissen/Marotzki 2009: 69)

Besondere Reflexions- und Bildungspotenziale bieten filmische Darstellungen komplexer menschlicher „Sinnbildungs- und Identitätsbildungsprozesse“ (Jörissen/Marotzki 2009: 69). Dabei unterliegt der meist männliche Held oftmals einer Amnesie bzw. einer Verdrängung (ebd.: 76) und wird sich mit Hilfe von Erinnerungen, die meist in Form von Rückblenden dargestellt werden (ebd.: 70), seiner wahren Identität bewusst (ebd.: 76). Derartige „Identitätsbildungsprozesse“ (ebd.: 69) können auch mit innerem Schmerz verbunden sein oder dazu dienen, „das Vergangene loslassen zu können“ (ebd.: 76). Auch im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) kann sich Löffel erst durch die Konfrontation mit dem Tod seiner Eltern durch Pleun und durch die Gewaltnahme durch Koppenol daran erinnern, im Alter von drei Jahren den tödlichen Absturz seiner Eltern mitangesehen zu haben und anschließend von der Frau gekidnappt worden zu sein. Die mit Hilfe von Rückblenden dargestellten Erinnerungen gehen allerdings, wie nachfolgend beschrieben, nicht nur mit einem Schmerz bzw. einer Enttäuschung einher, sondern ermöglichen es dem Jungen vor allem auch, den

Glauben an eine Wiederkehr seiner Eltern loszulassen und sich seiner wahren Identität bewusst zu werden.

Wie dem Sequenzprotokoll und der Inhaltsangabe im Anhang entnommen werden kann, hat Koppol dem Jungen Löffel seit seinem dritten Lebensjahr vermittelt, dass seine Eltern eine Reise mit einem Ballon machen und möglicherweise wieder zu ihm zurückkehren würden. Zudem hat sie sich als seine Oma ausgegeben. In der im Subkapitel 4.1 beschriebenen Filmsequenz ist Löffel daher davon überzeugt, dass seine Eltern wieder zu ihm zurückkehren würden, wenn es ihm gelänge, diese mit Hilfe von kleinen an Luftballons befestigten Nachrichten sowie mit einem auf das Flachdach des Kaufhauses in grüner Farbe aufgemalten Hinweis „LEPEL IS HIER“ auf seinen neuen Aufenthaltsort aufmerksam zu machen. In der im Subkapitel 4.2 beschriebenen Filmsequenz wird ersichtlich, dass der Junge den tödlichen Absturz seiner Eltern, den er im Alter von drei Jahren selbst miterleben musste sowie seinen richtigen Namen „Pelle“ möglicherweise wieder verdrängt bzw. vergessen haben muss. Denn im Zuge der Konfrontation mit dem Tod seiner Eltern durch Pleun wird er von seiner Erinnerung an deren tödlichen Heißluftballonabsturz in Form von drei Rückblenden eingeholt. Die ersten beiden sehr kurzen Rückblenden beginnen immer dann, nachdem die Kamera etwas rechts um den Jungen herumgefahren ist. So ist bei der ersten Rückblende nur der Korb eines Heißluftballons für kurze Zeit sichtbar. Bei der zweiten Rückblende sind der Vater und durch einen Schwenk nach rechts dann auch die Mutter jeweils in einer großen Einstellung mit Normalsicht zu sehen. Am Ende der Sequenz wird der auf dem Dachboden des Kaufhauses Zuflucht suchende Löffel schließlich von seiner vollständigen Erinnerung an den tödlichen Absturz beider Elternteile, bei dem er im Alter von drei Jahren selbst dabei war, eingeholt. Diese wird durch einen Crosscut auf eine Rückblende, nachdem der Junge in Untersicht zu sehen ist, während er direkt auf das Objektiv der Kamera zuläuft und so den Bildausschnitt abdeckt, eingeleitet. Auf zumeist kurz andauernde große bzw. nahe Einstellungen von den Eltern folgen jeweils ebenfalls große oder nahe in Zeitlupeneffekt abgespielte Einstellungen von Pelle, wodurch die Ohnmacht und Angst des Kindes, das den Existenzkampf der Eltern mit ansehen muss, vermittelt wird. Die Lebensgefahr, in welcher sich die Familie befindet, wird filmstilistisch durch den starken Regen im Bildhintergrund, die dunkelblaue Low-Key-Beleuchtung, weiße das Bild durchziehende Lichtblitze, die angsterfüllte Mimik von Pelle und seinen Eltern, rüttelnde Aufnahmen, die Bewegungen des Korbes, die bedrohlich klingende Filmmusik, die angstvoll klingenden Stimmen der Eltern sowie durch Pelles Weinen dargestellt. Bevor der Vater und nach ihm auch die Mutter aus dem Korb stürzen, ist die Stirn- und Augenpartie des Kindes jeweils in einer Detailaufnahme mit Zeitlupeneffekt zu sehen,

wodurch gezeigt wird, dass es den Tod beider Eltern ohnmächtig und angstvoll mit ansehen muss. Der Junge gerät durch die erst aufblitzende und dann vollständig einsetzende Erinnerung in eine „kognitive Dissonanz“, da sein bisheriges „Welterfahrungsmuster“ nicht mehr weiter bestätigt wird (Jörissen/Marotzki 2009: 24). Es wäre somit ein ‚Bildungsprozess I‘ feststellbar (ebd.). Der mit dem Identitätsbildungsprozess (ebd.: 69) einhergehende innere Schmerz (ebd.: 76) wird in der nachfolgenden (im Subkapitel 4.3 beschriebenen) Sequenz durch die bedrückt wirkende Körpersprache und ernste Mimik von Löffel sowie mit Hilfe der Low-Key-Beleuchtung dargestellt.

In der im Subkapitel 4.4 beschriebenen Filmsequenz erinnert sich Löffel im Kampf mit Koppenol, die ihn zuvor im Heißluftballon aufgelauert hat, dass er nach dem Absturz seiner Eltern bereits einmal von ihr gekidnappt wurde. Die Rückblenden sind jeweils anhand der dunkelblauen Low-Key-Beleuchtung, der weißen Lichtblitze, der Äste eines Baumes im Bildhintergrund und der unterschiedlichen Kleidung der Frau erkennbar. Diese filmstilistischen Merkmale weisen darauf hin, dass es sich bei jenen Aufnahmen um die Nacht, in der Löffels Eltern tödlich verunglückt sind, handeln muss. So wird Koppenol aus der Perspektive Löffels in großer Einstellung mit starker Untersicht gezeigt, während sie direkt in das Objektiv der Kamera blickt und wiederholt zu dem Jungen sagt, dass er ihr gehören würde. In der darauffolgenden Rückblende ist die nun ebenfalls in das Objektiv der Kamera blickende und sich zu dem Kind hinunterbeugende Frau in derselben Einstellungsgröße und auch mit Untersicht zu sehen. Es folgt eine weitere Rückblende in Form einer halbtotalen Einstellung mit starker Aufsicht. Dabei wird Löffel von Koppenol von links nach rechts aus einem Heißluftballonkorb herausgehoben. Der anschließende Cross- und gleichzeitige Match-on-Action-Cut auf die Gegenwart, zeigt die Frau in derselben Einstellung und Perspektive, während sie den Jungen nun ebenfalls von links nach rechts in den Korb hineinzieht. Bei der Zusammenführung der Aufnahmen der Gegenwart mit den Aufnahmen der Vergangenheit kommt es jeweils zu einer Wiederholung der Einstellungsgrößen, Perspektiven und Handlungen von Koppenol, wodurch die mit der Erinnerung einhergehende „kognitive Dissonanz“ (Jörissen/Marotzki 2009: 24) des Jungen dargestellt wird. Im weiteren Verlauf des Kampfes erinnert sich Löffel ein zweites Mal daran, von der Frau nach dem Absturz seiner Eltern gekidnappt worden zu sein. Dies wird durch die gleichzeitige Präsentation der Stimme aus der Gegenwart mit der Aufnahme aus der Vergangenheit dargestellt, wodurch erneut die damit einhergehende „kognitive Dissonanz“ (Jörissen/Marotzki 2009: 24) des Kindes vermittelt wird. Dabei wird der Junge, der von Koppenol am Kinn fixiert wird, zuerst in großer Einstellung gezeigt. Anschließend folgt eine ebenfalls große Einstellung mit starker Untersicht von

Koppenol, die mit weitaufgerissenen Augen in das Objektiv blickt und Löffel mit drohender Stimme gebietet, dass er wieder ‚ein artiger Junge wie früher‘ sein solle. Die unscharf erkennbaren Hände der Frau im unteren Bildbereich deuten darauf hin, dass diese den damals Dreijährigen ebenfalls am Kinn fixiert haben könnte. In Folge der zweiten Erinnerung befreit sich der Junge durch einen Biss in Koppenols Hand aus der Gewaltnahme und wagt einen Sprung aus dem aufsteigenden Ballon, der als symbolische Befreiung von den Lügen von Koppenol und Bijts bezüglich einer Rückkehr seiner Eltern verstanden werden kann. Aufgrund des Weltverlusts, den das Kind durch die in Form von Rückblenden dargestellten Erinnerungen erleidet, wäre ein ‚Bildungsprozess I‘ feststellbar (Jörissen/Marotzki 2009: 22). Wieder geht der Identitätsbildungsprozess (ebd.: 69) mit der schmerzvollen Einsicht (ebd.: 76), von Koppenol (und auch Bijts) belogen worden zu sein und daher Vollwaise zu sein, einher. Die Enttäuschung wird mittels einer Aufsicht auf den mit trauriger Mimik in den Himmel blickenden Löffel und durch eine wehmütig klingende Filmmusik dargestellt. Die Erkenntnis des Jungen ermöglicht es ihm aber auch, den Tod seiner Eltern akzeptieren und „das Vergangene loslassen zu können“ (Jörissen/Marotzki 2009: 76). So wurde auch im Subkapitel zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod erwähnt, dass die Auseinandersetzung mit dem Tod für Kinder u. a. deshalb so wichtig ist, um die Endlichkeit als Teil des Lebens anerkennen zu können (Jenessen 2007: 5), da der Mensch seine Identität vor allem aus dem Wissen um seine Sterblichkeit gewinnt (ebd.: 35). Indem sich Löffel seiner neuen Identität bewusstgeworden ist, könnte zudem ein veränderter Selbstbezug und damit ein ‚Bildungsprozess II‘ festgestellt werden (Jörissen/Marotzki 2009: 24).

6. Schlussbemerkungen und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, etwaige Bildungspotenziale nach Jörissen und Marotzki (2009: 39f.) für Kinder, aufgrund der filmstilistischen Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern, im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) einzuschätzen. Dazu musste zuerst eine neoformalistisch orientierte Filmanalyse der hierfür ausgewählten Filmsequenzen, die im vierten Kapitel in die Entwicklung einer Lesart mündete und im Subkapitel 5.1 mit theoretischen Überlegungen in Bezug gesetzt wurde, erfolgen.

Im Hinblick auf die „Bildungsdimension Wissensbezug“ (Jörissen/Marotzki 2009: 60) konnten zwar keine Bildungspotenziale, jedoch aber Lernpotenziale festgestellt werden. So befindet sich das durch den genannten Kinderfilm vermittelte Wissen, dass Erwachsene Kinder in Bezug auf den Tod ihrer nahen Angehörigen belügen können, ältere Kinder jüngeren Kindern

hingegen diesbezüglich die Wahrheit sagen, auf der Ebene des „Lernen II“ (ebd.: 22), da auf dieser Stufe in Anlehnung an Bateson ein bestimmter Reiz (Tod der Eltern) je nach Kontext an eine andere Reaktion (Erwachsene enthalten Kindern den Tod ihrer Eltern vor. Ältere Kinder informieren jüngere Kinder hingegen bezüglich des Todes ihrer Eltern.) gebunden ist. Dies entspricht der in der Einleitung erwähnten gegenwärtigen Tendenz von Erwachsenen, Kinder oftmals nicht mehr über Todesfälle zu informieren (Jennessen 2007: 14), welche auf die fünfte Phase des ‚ins Gegenteil verkehrten Todes‘ nach Ariès (1999: 713–770), die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann, zurückzuführen ist. So wurde es zu dieser Zeit u. a. üblich, todbezogene Gespräche mit Kindern zu vermeiden (ebd.: 737) und ihnen das Beisein beim Sterbeprozess nicht mehr zuzumuten (ebd.: 735), da der Tod nunmehr als ekelerregend und schmutzig empfunden wurde (ebd.: 727f). Auch im soziologisch orientierten Subkapitel 2.2.2 wurde die „Verschleierung des Sterbens, insbesondere ... vor den Kindern“ (Elias 1982: 39) als einer der gegenwärtig tabuisierten „Todesbereiche“ (Feldmann 2004: 85) genannt.

Des Weiteren befindet sich das Wissen, dass Löffels bzw. Pelles Eltern infolge eines starken Gewitters gestorben sind, auf der Ebene des „Lernen I“ (Jörissen/Marotzki 2009: 22), da auf dieser Stufe ein bestimmter Reiz (äußere Gewalteinwirkung durch starkes Gewitter) immer an eine bestimmte Reaktion (Überlebenskampf und tödlicher Absturz von Löffels Eltern) gebunden ist. Kinder von 3 bis 5 Jahren wären aufgrund des Wissens, dass Löffels Eltern gestorben sind, jedoch nicht dazu in der Lage, auch den Tod der eigenen Eltern für möglich zu halten, da sie das Subkonzept der ‚Universalität‘ noch nicht nachvollziehen können (Wittkowski 1990: 57). Das mangelhafte Verständnis des Subkonzeptes der ‚Kausalität‘, dass bei Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren und manchmal auch im Alter von 6 bis 8 Jahren (Wittwer/Schäfer/Frewer 2010: 139) mit der Annahme einhergeht, dass der Tod nur auf die Einwirkung von äußerer Gewalt zurückzuführen sei (Wittkowski 1990: 58), würde durch die Darstellung des Todes von Löffels Eltern jedoch bestätigt werden. So wurde auch im Subkapitel 2.3.1.4 hinsichtlich der sozio-kulturellen Einflussfaktoren auf das kindliche Todeskonzept darauf hingewiesen, dass die in Medien dargestellten Tode vorwiegend auf äußere Gewalteinwirkung zurückzuführen sind (Ramachers 1664: 90), wodurch eine „Ablösung von der primitiven Auffassung des Sterbens als Getötet-Werden eher behindert“ werden könnte.

In Bezug auf die „Bildungsdimension Handlungsbezug“ (Jörissen/Marotzki 2009: 63) konnte festgestellt werden, dass die Handlungsoption bzw. das „Welterfahrungsmuster“ (ebd.: 24), Kindern den Tod ihrer Angehörigen vorzuenthalten, infolge einer Rezeption des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) von dem jungen Publikum infrage gestellt werden

könnte. Dies ist mit der ‚Flexibilisierung der Rahmungen‘, zu der es infolge der dargestellten Folgen der jeweiligen Handlungsoptionen der handelnden Figuren Max, Koppol und Bijts sowie Pleun kommt und welche sich jeweils auf der Ebene der ‚Bildung I‘ befinden, zu begründen (Jörissen/Marotzki 2009: 23). So gerät Max, der Löffel in der im Subkapitel 4.1 beschriebenen Filmsequenz in seinem Glauben an ein Wiedersehen bestätigt, in der im Subkapitel 4.3 beschriebenen Sequenz infolge des dadurch verursachten Vertrauensbruchs in eine ‚ernsthafte ... soziale Konfliktlage‘, die ihn dazu zwingt, dem Jungen gegenüber sein Fehlverhalten einzugestehen und sich ihm (und somit der Welt) gegenüber anders zu verhalten (ebd.: 24). So wurde auch im Subkapitel 2.3.2.2 zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod erwähnt, dass das Verheimlichen des Todes einer bzw. eines nahen Angehörigen bei Kindern einen ‚Vertrauensverlust‘ nach sich ziehen kann (Witt-Loers 2014: 276). In der im Subkapitel 4.4 beschriebenen Filmsequenz wird wiederum vermittelt, dass auch Koppol und Bijts kriminelle Vorgangsweise, das Kind mit Hilfe einer Lüge bezüglich der Rückkehr seiner Eltern in eine Falle zu locken, um es seiner Freiheit zu berauben, ‚keine Handlungsoption darstellt‘ (Jörissen/Marotzki 2009: 63), da die Erwachsenen dadurch letztlich in eine ‚ernsthafte ... soziale Konfliktlage‘ (ebd.: 24) geraten, indem sie hilf- und machtlos mit dem Heißluftballon in den Himmel aufsteigen und auf diese Weise als Witzfiguren dargestellt werden. Auch Pleun, die gegen Ende der im Subkapitel 4.1 beschriebenen Filmsequenz Max folgt und Löffel – trotz besseren Wissens – durch ihre Mithilfe beim Versenden der an Luftballons befestigten Nachrichten an seine Eltern in seinem Glauben an ein Wiedersehen mit ihnen bestätigt, zeigt in den im Subkapitel 4.3 und 4.4 beschriebenen Sequenzen ‚Verantwortungsbereitschaft‘ (ebd.: 33). In Bezug auf die Wahrnehmung dieser Verantwortung durch das noch minderjährige Mädchen kann die im Subkapitel 2.1 erwähnte bildungswissenschaftliche Sichtweise auf den Tod genannt werden, wonach die ‚Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere‘ (Schleiermacher 1959: 41) auch dann notwendig ist, wenn es sich auf das nicht angeborene Wissen über die Sterblichkeit, wozu ‚die Erfahrung ... mit dem Tod‘ gehört (Gudjons 1996: 10), handelt. So klärt Pleun den Jungen über die ihr bekannten Informationen über den Tod seiner Eltern auf. Es wäre daher möglich, dass junge RezipientInnen durch die im Kinderfilm ‚Lepel‘ (van de Sande Bakhuyzen 2005) präsentierten Handlungsoptionen, ‚das Tabu über den Tod zu reden‘ (Gebhard 2013: 225) kritisch hinterfragen.

In Bezug auf die ‚Bildungsdimension Grenzbezug‘ (Jörissen/Marotzki 2009: 67) bietet Löffels Umgang mit der Grenzerfahrung (ebd.: 34), mit dem Tod seiner Eltern konfrontiert zu werden, entsprechende Reflexions- und Bildungspotenziale. Dazu muss bemerkt werden, dass der Tod

der eigenen Eltern besonders in der Gegenwart eine Grenzerfahrung für Kinder darstellt, da wie im soziologisch orientierten Subkapitel 2.2.2 bereits erwähnt wurde, „Familienmitglieder in den ersten 20 Lebensjahren eines Menschen kaum noch sterben“ (Feldmann 2012: 81), weshalb auch der frühzeitige Tod eines Elternteils umso schwerer zu verkraften ist (Feldmann 2004: 275). In den in den Subkapiteln 4.1 und 4.3 beschriebenen Filmsequenzen wird dargestellt, wie leicht es für Erwachsene ist, ein Kind in Bezug auf den Tod seiner Eltern zu belügen. Dieses grenzüberschreitende Verhalten der Erwachsenen, erschwert die in den Subkapiteln 4.2 und 4.4 beschriebene Konfrontation des Jungen mit dem Tod durch Pleun. So wird in der im Subkapitel 4.2 beschriebenen Filmsequenz Löffels Ablehnung, von Pleun mit dem Tod seiner Eltern konfrontiert zu werden, erst durch eine ebensolche Grenzerfahrung (seine Erinnerung an den tödlichen Absturz seiner Eltern, den er mit drei Jahren mit ansehen musste) infrage gestellt. Auch in der im Subkapitel 4.4 beschriebenen Filmsequenz kann Löffel, der Bijts bezüglich der Rückkehr seines Vaters und seiner Mutter erneut Glauben schenkt, erst durch eine weitere Grenzerfahrung (von Koppenol im Heißluftballon aufgelauert zu werden und sich aus ihrer Gewalt befreien zu müssen) den Verlust seiner nahen Angehörigen akzeptieren. In beiden Sequenzen kommt es daher infolge einer ‚Flexibilisierung der Rahmungen‘ zu einer veränderten Weltansicht des Kindes (Jörissen/Marotzki 2009: 23f.), weshalb ein Bildungspotenzial auf der Ebene der „Bildung I“ (ebd.: 23) feststellbar wäre. Der Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) ermöglicht somit eine „Reflexion auf Grenzen und Grenzüberschreitungen“ (Jörissen/Marotzki 2009: 67).

In Bezug auf die „Bildungsdimension Biographiebezug“ (Jörissen/Marotzki 2009: 69) konnte festgestellt werden, dass sich Löffel durch Erinnerungen, die jeweils in Form von Rückblenden dargestellt werden (ebd.: 70) und die in ihm eine „kognitive Dissonanz“ (ebd.: 24) auslösen, seiner wahren Identität bewusst wird (ebd.: 76). So erinnert sich der Junge in der im Subkapitel 4.2 beschriebenen Filmsequenz durch die Konfrontation mit dem Tod seiner Eltern durch Pleun an den tödlichen Absturz seines Vaters und seiner Mutter aus einem Heißluftballon und an seinen richtigen Namen „Pelle“. In der im Subkapitel 4.3 beschriebenen Filmsequenz wird der mit diesem Identitätsbildungsprozess (Jörissen/Marotzki 2009: 69) einhergehende innere Schmerz (ebd.: 76) des nunmehr schwermütigen Jungen thematisiert. In der im Subkapitel 4.4 beschriebenen Filmsequenz wird sich Löffel, während er von Koppenol im Heißluftballon festgehalten wird, in Form von zwei Erinnerungen dessen bewusst, von ihr nach dem tödlichen Absturz seiner Eltern aus dem Korb des Heißluftballons gekidnappt worden zu sein. Der durch die Erinnerungen ausgelöste Weltverlust erleichtert es Löffel schließlich, „das Vergangene loslassen zu können (Jörissen/Marotzki 2009: 76), wenngleich auch eine damit einhergehende

Enttäuschung, von den Erwachsenen belogen worden zu sein, verbunden ist. Indem sich Löffel jedoch seiner neuen Identität bewusst wird, wäre infolge des damit veränderten Selbstbezuges auch ein ‚Bildungsprozess II‘ feststellbar (ebd.: 24). Im Subkapitel 2.3.2.2 wurde zum Umgang pädagogisch Handelnder mit dem Tod erwähnt, dass die Auseinandersetzung mit dem Tod für Kinder u. a. deshalb so wichtig ist, um die Endlichkeit als Teil des Lebens anerkennen zu können (Jennessen 2007: 5), da der Mensch seine Identität vor allem aus dem Wissen um seine Sterblichkeit gewinnt (ebd.: 35).

Der Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) könnte, aufgrund der festgestellten möglichen Bildungspotenziale, für die elementarpädagogische oder schulische „Thematisierung thanataler Inhalte ohne unmittelbaren Anlass“ (Jennessen 2007: 32) eingesetzt werden. Außerdem wäre die Rezeption der Konfrontation des Jungen Löffel bzw. Pelle mit dem Tod seiner Eltern dazu geeignet, todbezogene Gespräche zwischen Erwachsenen und Kindern zu erleichtern bzw. zu initiieren (Cox/Garrett/Graham 2005: 279). Interessant wäre die Erforschung des Einflusses dieses und/oder anderer todbezogener Kinderfilme auf die Entwicklung des Todeskonzepts von Kindern, da empirische Untersuchungen dazu nicht oder kaum vorhanden sind (Ramachers 1994: 88).

7. Literaturverzeichnis und Filmografie

Ariès, Philippe (1982): Studien zur Geschichte des Todes im Abendland, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2. Auflage.

Ariès, Philippe (1999): Geschichte des Todes, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 9. Auflage.

Bjerkeland, Ingvild (2013): Death at Christmas: Christmas in Norwegian childrens' films, in: Journal of Scandinavian Cinema, Vol. 3 (3), 227–239,

Bordwell, David/ Thompson, Kristin (2008): Film Art. An Introduction, New York: McGraw-Hill, 8. Auflage.

Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart: Kröner Verlag, 16., vollständig überarbeitete Auflage unter der Mitarbeit von Frithjof Grell.

Brandl, Andrea (2015): Tod und Trauer als Thema für den Unterricht in der Sekundarstufe I. Eine Analyse von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für den Religions- und Biologieunterricht, Masterarbeit: Universität Wien.

Brockhaus (1999): Brockhaus. Die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden. Zweiundzwanzigster Band THEM – VALK, Leipzig/Mannheim: Brockhaus, 20., überarbeitete und aktualisierte Auflage.

Bruhn, Ramona (2014): Mit den kleinen ForscherInnen auf Entdeckungsreise – Abschied, Tod, Trauer und Trost im Kindergarten thematisieren, in: Wegleitner, Klaus et al. (Hg.): Tod – Kein Thema für Kinder? Zulassen – Erfahren – Teilen. Verlust und Trauer im Leben von Kindern und Jugendlichen. Anregungen für die Praxis, Ludwigsburg: der hospiz verlag, 76–81.

Caritas Wien ([2019]): Hospiz macht Schule Wien, online unter: <https://www.caritas-wien.at/hilfe-angebote/hospiz/hospiz-macht-schule/> (letzter Zugriff: 2.10.2019).

Cox, Meredith/ Garrett, Erin/ Graham, James A. (2005): Death in Disney Films: Implications for Children's understanding of Death, in: OMEGA – Journal of Death and Dying, Vol. 50 (4), 267–280.

Curriculum Masterstudium ([2018]): Curriculum für das Masterstudium Bildungswissenschaft. Stand: Oktober 2011, online unter: https://sss-biwi.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ sss_biwi/Biwi_MA/MA_BIWI_Curriculum.pdf (letzter Zugriff: 3.12.2018).

Elias, Norbert (1982): Über die Einsamkeit der Sterbenden in unseren Tagen, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Erber-Groiß, Margarete (1989): Unterhaltung und Erziehung. Studien zur Soziologie und Geschichte des Kinder- und Jugendfilms, Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.

Ewers, Hans-Heino (2012): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in die Grundbegriffe der Kinder und Jugendliteraturforschung, Paderborn: Wilhelm Fink, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage.

- Faulstich, Werner (2008): Grundkurs Filmanalyse, Paderborn: Wilhelm Fink, 2., Auflage.
- Feldmann, Klaus/ Fuchs-Heinritz, Werner (1995): Der Tod als Gegenstand der Soziologie, in: Feldmann, Klaus/ Fuchs-Heinritz (Hg.): Der Tod ist ein Problem der Lebenden. Beiträge zur Soziologie des Todes, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7 – 18.
- Feldmann, Klaus (2004): Tod und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Thanatologie im Überblick, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feldmann, Klaus (2012): Sterbekultur in der modernen Gesellschaft. Soziologische Perspektiven zur *Ars moriendi nova*, in: Schäfer, Daniel/ Müller-Busch, Christoph/ Frewer, Andreas (Hg.): Perspektiven zum Sterben. Auf dem Weg zu einer *Ars moriendi nova*?, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 77–88.
- Fischer, Dieter (2004): Zum Sterben und zum Tod von Kindern mit lebensbedrohlichen Krankheiten in Unterricht und Schule, in: Verband Sonderpädagogik (Hg.): Kinder und Jugendliche mit begrenzter Lebenserwartung – welchen Beitrag muss die Schule leisten können?, Würzburg: Verband Sonderpädagogik, 31 –53.
- Fischer, Norbert (1997): Wie wir unter die Erde kommen. Sterben und Tod zwischen Trauer und Technik, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage.
- Freese, Susanne (2001): Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung, Münster [u.a.]: LIT Verlag.
- Gebhard, Ulrich (2013): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung, Wiesbaden: Springer VS, 4. Auflage.
- Göhlich, Michael (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen, Weinheim/Basel: Beltz.
- Göhlich, Michael/ Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff, Stuttgart: Kohlhammer.
- Gölz, Christine/ Hoff, Karin/ Tippner, Anja (2010): Einleitung: Kindheit und Film, in: Gölz, Christine/ Hoff, Karin/ Tippner, Anja (Hg.): Filme der Kindheit – Kindheit im Film. Beispiele aus Skandinavien, Mittel- und Osteuropa, Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, 7–17.
- Gudjons, Herbert (1996): Der Verlust des Todes in der modernen Gesellschaft. Wie wir das Sterben, Trauern und Leben wiedergewinnen, in: Pädagogik, 48, 9, 6–13.
- Hahn, Alois (1968): Einstellungen zum Tod und ihre soziale Bedingtheit. Eine soziologische Untersuchung, Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Halbe, Birgit (2004): Mit Kindern Tod und Trauer erleben – Begleitung und Trauerarbeit mit lebensbedrohlich erkrankten Kindern und Jugendlichen, in: Verband Sonderpädagogik (Hg.): Kinder und Jugendliche mit begrenzter Lebenserwartung – welchen Beitrag muss die Schule leisten können?, Würzburg: Verband Sonderpädagogik, 25–29.

Hickethier, Knut (2012): Film- und Fernsehanalyse, Stuttgart [u.a.]: J.B. Metzler, 5., aktualisierte und erweiterte Auflage.

Hospizbewegung Düren-Jülich e.V. (Hg.): Hospiz macht Schule. Ein Kurs-Curriculum zur Vorbereitung Ehrenamtlicher im Umgang mit Tod und Trauer für Grundschulen. Erarbeitet von Gerda Graf et al., Wuppertal: der hospiz verlag, 2. Auflage.

Hospiz Landesverband NÖ ([2019]): Hospiz macht Schule, online unter: <https://www.hospiz-noe.at/projekte/hospiz-macht-schule/> (letzter Zugriff: 9.4.2019).

Iskenius-Emmler, Hildegard (1988): Psychologische Aspekte von Tod und Trauer bei Kindern und Jugendlichen, Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

Jennessen, Sven (2007): Manchmal muss man an den Tod denken ... Wege der Enttabuisierung von Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Band 24.

Jennessen, Sven (2011): Schule, Tod und Rituale. Systemische Perspektiven im sonderpädagogischen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer, Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Didaktisches Zentrum (diz), 5., unveränderte Auflage.

Jörissen, Benjamin/ Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung. Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kliems, Alfrun (2010): Die slowakische Frau Holle und der deutsche Gevatter Tod. Todeskonzeptionen im Märchenfilm und ihre kulturellen Bezüge, in: Gözl, Christine/ Hoff, Karin/ Tippner, Anja (Hg.): Filme der Kindheit – Kindheit im Film. Beispiele aus Skandinavien, Mittel- und Osteuropa, Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, 165–182.

Koller, Hans-Christoph (2012): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer, 6. Auflage.

Kurwinkel, Tobias/ Schmerheim, Philipp (2013): Kinder- und Jugendfilmanalyse, Konstanz [u.a.]: UVK Verlagsgesellschaft.

Lammertz, Marita (2014): Vom Umgang mit Tod und Trauer in Kindertageseinrichtungen, in: Röseberg, Franziska/ Müller, Monika (Hg.): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 285–296.

Larcher, Teresa (2010): Cuddly Corpses. Death in Feature-Length Animated Cartoons for Children, Diplomarbeit: Universität Wien.

Leyendecker, Christoph/ Lammers, Alexandra (2001): „Lass mich einen Schritt alleine tun“ Lebensbeistand und Sterbebegleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder, Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.

Leyendecker, Christoph (2004): Bedingungsfaktoren und Handlungsmöglichkeiten in der pädagogischen Begleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder – oder: Was macht uns fähig und wie können wir beistehen?, in: Verband Sonderpädagogik (Hg.): Kinder und Jugendliche mit begrenzter Lebenserwartung – welchen Beitrag muss die Schule leisten können?, Würzburg: Verband Sonderpädagogik, 5–14.

Liptay, Fabienne (2004): WunderWelten. Märchen im Film, Remscheid: Gardez!.

- Maywald, Claus (2014): Der pädagogische Umgang mit Sterben, Tod und Trauer. Unterrichtung, Beratung und Begleitung, Hamburg: disserta.
- Maywald, Klaus (2014a): Selbsthilfe im Umgang mit Sterben, Tod und Trauer fördern: Eine mögliche Rolle der Pädagogik, in: Wegleitner, Klaus et al. (Hg.): Tod – Kein Thema für Kinder? Zulassen – Erfahren – Teilen. Verlust und Trauer im Leben von Kindern und Jugendlichen. Anregungen für die Praxis, Ludwigsburg: der hospiz verlag, 195–201.
- Meyer (1978): Meyers enzyklopädisches Lexikon in 25 Bänden. Band 23: Sue – Tuo, Mannheim [u.a.]: Bibliographisches Institut, 9., völlig neu bearbeitete Auflage.
- Medienservice Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010): Bildungsmedien. Aktuell im Angebot 2010, online unter: http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/videos/bildungsmedien-tv-media-on-demand/bildungsmedien_10.pdf, (letzter Zugriff 5.11.2018).
- Medienservice Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur ([2018]): Plötzlich und unerwartet. Die gewisse Zeit. Leben mit Grenzen. Sterben, Tod und Trauer als Herausforderung für das Leben. Medienbegleitheft zur Videokassette, online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/mes/85023_88003_12727.pdf?6acbnu (letzter Zugriff: 5.11.2018).
- Mischke, Marianne (1996): Der Umgang mit dem Tod. Vom Wandel in der abendländischen Geschichte, Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Piaget, Jean (1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Ramachers, Günter (1994): Entwicklung und Bedingungen von Todeskonzepten beim Kind, Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Reuter, Peter (2004): Springer Lexikon Medizin. Mit 2804 Abbildungen und Tabellen, Berlin [u.a.]: Springer.
- Reuter, Stephanie (2014): Mit Jolante fühlen und handeln: Emotionen begleiten. Kindergartenprojekt „Jolante sucht Crisula“ der Hospizdienste Aggertal/ Wiehl, in: Wegleitner, Klaus et al. (Hg.): Tod – Kein Thema für Kinder? Zulassen – Erfahren – Teilen. Verlust und Trauer im Leben von Kindern und Jugendlichen. Anregungen für die Praxis, Ludwigsburg: der hospiz verlag, 82 –99.
- Ritter, Joachim/ Gründer, Karlfried (1998): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 10: St – T, Basel: Schwabe.
- Rosemeier, Hans Peter (1984): Zur Psychologie der Begegnung des Kindes mit dem Tode, in: Winau, Rolf/ Rosemeier, Hans Peter (Hg.): Tod und Sterben, Berlin/ New York: de Gruyter, 291–309.
- Rosenthal, Gabriele (2011): Qualitative und interpretative Sozialforschung, in: Rosenthal, Gabriele (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag, 3., aktualisierte und ergänzte Auflage, 13-82.

Thompson, Kristin (1995): Neoformalistische Filmanalyse. Ein Ansatz, viele Methoden, in: montage/AV: Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation, 4, 1, 23–62.

Ruge, Wolfgang B. (2015): Roboter im Science Fiction-Film. Eine Analyse filmischer Bildungspotenziale, in: Hartung, Anja et al. (Hg.): Filmbildung im Wandel, Wien: new academic press, 81–100.

Ruge, Wolfgang B./ Könitz, Christopher (2014): Theoriegenerierung mit Spielfilmen. Ein Plädoyer für die Verbindung von Neoformalismus und Grounded Theory, in: Hartung, Anja et al. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 131–154.

Schleiermacher, F.E.D. (1959): Ausgewählte pädagogische Schriften von F.E.D. Schleiermacher. Besorgt von Ernst Lichtenstein, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schlichting, Helga (2014): Palliative Pädagogik – Die Aufgabe von Schule in der Begleitung von SchülerInnen mit schwerer Behinderung und Lebensverkürzung, in: Maier-Michalitsch, Nicola/ Grunick, Gerhard (Hg.): Leben bis zuletzt – Sterben, Tod und Trauer bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen, Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, 58–69.

Schwarzenberg, Eileen (2013): Thanatopädagogische Begleitung lebensverkürzend erkrankter Kinder und Jugendlicher und ihrer Geschwister in Kinder- und Jugendhospizen, in: Sozial Extra, Vol. 37 (5), 45–48.

Stadtschulrat ([2018]): Abteilungen und Ansprechpartner: Stadtschulrat, online unter: <https://www.stadtschulrat.at/ueber-uns/abteilungen-und-ansprechpartner/> (letzter Zugriff: 5.11.2018).

Starke, G.W.E. (1794): Über Verhütung und Milderung der Todesfurcht durch Erziehung, in: Deutsche Monatsschrift. 1790–1800. 1. Band, 41–55.

Statistik Austria ([2018]): Todesursachen gesamt, online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/gesundheit/todesursachen/todesursachen_im_ueberblick/index.html (letzter Zugriff: 22.10.2018).

Statistik Austria ([2018a]): Gestorbene 2017 nach Todesursachen, Alter und Geschlecht, online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/gesundheit/todesursachen/todesursachen_im_ueberblick/index.html (letzter Zugriff: 22.10.2018).

Strachota, Andrea (2019): Bis zum letzten Atemzug. Pädagogische Reflexionen zum Übergang vom Leben in den Tod, in: Fasching, Helga (Hg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 312–326.

Thompson, Kristin (1995): Neoformalistische Filmanalyse. Ein Ansatz, viele Methoden, in: montage/AV: Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation, 4, 1, 23–62.

- Tillmann, Angela/ Hugger, Kai-Uwe (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten, in: Tillmann, Angela/ Fleischer, Sandra/ Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch: Kinder und Medien, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 31–45.
- Treml, Alfred K. (1987): Einführung in die Allgemeine Pädagogik, Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Völcker, Beate (2005): Kinderfilm. Stoff- und Projektentwicklung, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Wass, Hannelore (2003): 5 Die Begegnung von Kindern mit dem Tod, in: Wittkowski, Joachim (Hg.): Sterben, Tod und Trauer. Grundlagen Methoden Anwendungsfelder, Stuttgart: Kohlhammer, 87 –107.
- Winau, Rolf (1984): Einstellungen zu Tod und Sterben in der europäischen Geschichte, in: Winau, Rolf/ Rosemeier, Hans Peter (Hg.): Tod und Sterben, Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 15–26.
- Wittkowski, Joachim (1990): Psychologie des Todes, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Witt-Loers, Stephanie (2014): Wie können Eltern ihre Kinder unterstützen und begleiten?, in: Röseberg, Franziska/ Müller, Monika (Hg.): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 273–282.
- Wittwer, Héctor/ Schäfer, Daniel/ Frewer, Andreas (2010): 10. Herausbildung des Todeskonzepts bei Kindern, in: Wittwer, Héctor/ Schäfer, Daniel/ Frewer, Andreas (Hg.): Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart/ Weimar: Metzler, 137–141.
- Zink, Jörg (1984): Der Tod und seine Rückseite. Geleitwort, in: Winau, Rolf/ Rosemeier, Hans Peter (Hg.): Tod und Sterben, Berlin/ New York: Walter de Gruyter, VII–XII.
- Zirfas, Jörg (2008): Sterben lernen. Historische Anmerkungen zum philosophischen und pädagogischen Umgang mit der Endlichkeit, in: Mitgutsch, Konstantin et al. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive, Stuttgart: Klett-Cotta, 309–323.

Filmografie

- van de Sande Bakhuyzen, Willem (2005): Lepel, Niederlande/ Deutschland/ Großbritannien.

8. Anhang

Filmanalyse des Films Lepel (2005: van de Sande Bakhuyzen)

Produktionsland: Niederlande, Deutschland und Großbritannien

Originalsprache: Niederländisch

Strukturanalyse der Narration

Genre: Drama, Realkinderfilm

Inhaltsangabe

Löffel (bzw. Lepel) wächst seit seinem dritten Lebensjahr bei Koppenol, die sich als seine Oma ausgibt, auf. Die Frau erzählt dem Jungen stets, dass seine Eltern eine Weltreise mit einem Heißluftballon machen und eines Tages vielleicht wieder zurückkehren würden. Koppenol betreibt einen kleinen Laden, in welchem sie u.a. Knöpfe verkauft. Sie zwingt Löffel dazu, Knöpfe zu sortieren und den Haushalt für sie zu besorgen. Außerdem muss ihr das Kind bei ihren Diebstouren im Kaufhaus, bei welchen sie Knöpfe von Kleidungsstücken abschneidet, um diese später zu verkaufen, assistieren. Eines Tages gelingt es dem 9jährigen Löffel, zu entkommen und sich im Lager von Broers Modekaufhaus zu verstecken. Nach Ladenschluss begegnet er der 13jährigen Pleun, die schon seit einiger Zeit im Kaufhaus wohnt. Die Kinder bedienen sich nachts aus der Kuchenvitrine und schlafen tagsüber im Krawattenlager. Max, ein Verkäufer, deckt die beiden. Als Koppenol Löffel am nächsten Morgen im Kaufhaus verfolgt, gelingt es Max, sie an ihrer Stofftasche, die mit den gestohlenen Knöpfen vollgefüllt ist, zurückzuhalten. Als diese zerreißt, flieht Koppenol, und Max wird von Broer, seiner Vorgesetzten, in die er heimlich verliebt ist, für seinen engagierten Einsatz gelobt.

Löffel ist im mathematischen Bereich hochbegabt, weshalb ihn der Lehrer Bijts als Vertreter seiner Schule beim städtischen Kopfrechenwettbewerb antreten lassen möchte. Als er nicht mehr im Unterricht erscheint, sucht ihn der Lehrer bei Koppenol und entdeckt, dass der Junge abgängig ist. Koppenol und der Lehrer Bijts verbünden sich daraufhin, um Lepel zu fangen.

In der Zwischenzeit malt Lepel gemeinsam mit Pleun eine Nachricht an seine Eltern auf das Dach des Kaufhauses, da er hofft, dass diese ihn so wiederfinden würden. Max versucht, seine Vorgesetzte Broer nach der Arbeit um eine Verabredung zu bitten, ist dann aber zu schüchtern dazu. Anschließend hilft er Lepel bis spät abends die Nachricht auf das Dach zu malen und übernachtet mit den Kindern im Krawattenlager. Der Lehrer Bijts wird in der Zwischenzeit

zwischen der Kaufhaustür und dem Gitter eingesperrt und am nächsten Morgen von Broer darauf hingewiesen, dass er dort nicht übernachten dürfe.

Max versucht sich eilig hinter einem Kleiderständer umzuziehen, da er verschlafen hat. Dabei wird er von Broer entdeckt, die ihm eine Ehrennadel für seine guten Umsätze auf sein Sakko steckt. Als Max einige Schritte zurückgeht, bemerkt seine Vorgesetzte, dass er keine Hose trägt und zitiert ihn daraufhin verärgert in ihr Büro. Den Lehrer Bijts, der zwischenzeitlich ins Krawattenlager zu klettern versucht, verweist sie aus dem Kaufhaus. Da Broer über Max Verhalten sehr enttäuscht ist, weist sie ihn an, sich an diesem Tag nicht mehr blicken zu lassen. Als er daraufhin mit dem Fahrrad auf der Straße fährt, entdeckt er einen Heißluftballon am Himmel und fährt diesem nach. Es stellt sich heraus, dass einer der beiden Heißluftballonfahrer Löffels Eltern und Löffel, dessen richtiger Name Pelle lautet, kannte und sich bereit erklärt, Max alles zu erzählen, was er über die Familie weiß.

Koppenol platzt in der Zwischenzeit erbost in den Mathematikunterricht und greift den Lehrer Bijts tätlich an, da sie ihn bezichtigt, zu wissen, wo sich Löffel indes aufhält. Der Lehrer bietet Koppenol an, alles für sie zu tun, wenn sie ihm dafür im Gegenzug Löffel für den Kopfrechenwettbewerb zur Verfügung stellt. Koppenol lässt Bijts in weiterer Folge für sich arbeiten und zwingt ihn, die Fenster ihres Ladens zu vergittern, um Löffel künftig einsperren zu können.

Löffel und Pleun lassen indessen am Dach des Kaufhauses zahlreiche Luftballons mit kleinen Nachrichten an die Eltern des Jungen in den Himmel aufsteigen. Max kann sich nicht überwinden, Löffel die Wahrheit über den tödlichen Absturz seiner Eltern aus dem Heißluftballon zu erzählen. In weiterer Folge zeigt er jedoch Pleun, hinter Lepels Rücken, den Zeitungsbericht von dem Unfall und die Vermisstenanzeige von Pelle bzw. Löffel. Die Kinder übernachten in dieser Nacht auf dem Dach des Kaufhauses und Löffel erzählt Pleun, wie sehr er sich eine Mutter wünscht. Pleun berichtet von den seelischen Grausamkeiten, die ihr ihre Mutter zugefügt hat, weshalb sie ein Leben ohne Eltern vorzieht.

Am nächsten Tag langweilt sich Pleun auf dem Dach und möchte nicht länger auf Löffels Eltern warten. Sie erklärt Löffel daher, dass das Warten nichts bringe, da seine Mutter nicht wiederkommen würde. Löffel bleibt jedoch beharrlich und meint, dass seine Mutter ihn holen würde. Schließlich konfrontiert Pleun Löffel mit dem tödlichen Unfall seiner Eltern, den er damals selbst miterlebt hat, und mit seinem richtigen Namen „Pelle“. Löffel hält sich die Ohren zu und bezeichnet Pleun als Lügnerin, wird jedoch von der Erinnerung an den tödlichen Unfall eingeholt.

Als Max den kleinen Jungen, der schweigend auf sein Armband starrt auf dessen Perlen „Pelle“ geschrieben steht, im Lager entdeckt, gesteht er seinen Fehler, ihn nicht über den Tod seiner Eltern informiert zu haben, ein. Löffel läuft daraufhin davon, um zu seiner vermeintlichen Oma Koppenol zurückzukehren. Max versucht ihn einzuholen und ihn davon zu überzeugen, dass Koppenol nicht seine Oma sein kann, da sie sonst seinen richtigen Namen gewusst hätte. Indessen verlassen der Lehrer Bijts und Koppenol den Laden, um Löffel zu finden. Löffel läuft indessen von Max weg und sucht Koppenols Laden auf. Als er jedoch die vergitterten Ladenfenster erblickt, beschließt er, mit Koppenol nichts mehr zu tun haben zu wollen und kehrt zum Kaufhaus zurück.

Dort angekommen beschließt er, Broer als seine Mutter zu gewinnen. Er versteckt sich deshalb mit Pleun im Jeep von Broer, die damit nach Arbeitsschluss nach Hause fährt. Die Kinder entdecken, dass sie in einem Wohnwagen im Grünen wohnt und in ihrer Freizeit mit alten Jeeps Slalom fährt. Löffel verhilft Broer zu ihrem ersten erfolgreichen Absprung, indem er ihren Absprungwinkel berechnet und gemeinsam mit Pleun eine Rampe für sie baut. Abends erzählt Broer den Kindern bei einem Lagerfeuer von ihrem großen Traum, einmal in ihrem Leben mit einem Geländefahrzeug und einem passenden Team an einer Afrika-Rallye teilzunehmen. Sie fährt die Kinder, die meinen, in der Nähe des Kaufhauses zu wohnen, schließlich mit dem Wagen zurück. Dabei muss Löffel erfahren, dass Broer sich nicht vorstellen kann, Kinder zu haben.

Als Löffel versucht, eines der Fenster des Kaufhauses zu öffnen, wird er von Koppenol und dem Lehrer Bijts, die sich in der Zwischenzeit illegal im Kaufhaus aufhalten, um ihn zu suchen, entdeckt. Koppenol zerschlägt das Fenster und die Kinder müssen flüchten. Sie finden bei Max, der in der Nähe wohnt, Unterschlupf. Dieser verspricht für Löffel, eine Mutter zu suchen. Am nächsten Morgen befestigt er kleine Kärtchen mit einem Castingaufruf an den Kleidungsstücken des Kaufhauses und hält in der letzten Umkleidekabine unzählige Gespräche mit Frauen, die sich als Mutter bewerben. Löffel und Pleun hören bei einigen Gesprächen mit, finden jedoch keinen Gefallen an den Bewerberinnen. Sie beschließen daher Max und Broer miteinander zu verkuppeln, da sie glauben, dass Broer dann dazu bereit wäre, Löffels Mutter zu werden.

Pleun lauert dem Lehrer Bijts auf dem Weg zum Kopfrechenwettbewerb auf und erklärt ihm, dass Löffel sich dazu bereiterklärt, am Wettbewerb teilzunehmen, wenn der Lehrer ihr dafür sein Auto schenken würde. Bijts willigt ein und Löffel gewinnt daraufhin den Wettbewerb. Als Pleun und Löffel nach dem Wettbewerb das Auto starten wollen, steigt der Lehrer in den

Wagen, übernimmt das Steuer und erklärt Löffel, dass seine Eltern zurückgekommen wären und er ihn jetzt zu ihnen fahren würde. Pleun, die ihm widerspricht und Löffel davon überzeugen möchte, dass Bijts ihn anlügt, wird von dem Lehrer kurzerhand auf die Rückbank geworfen.

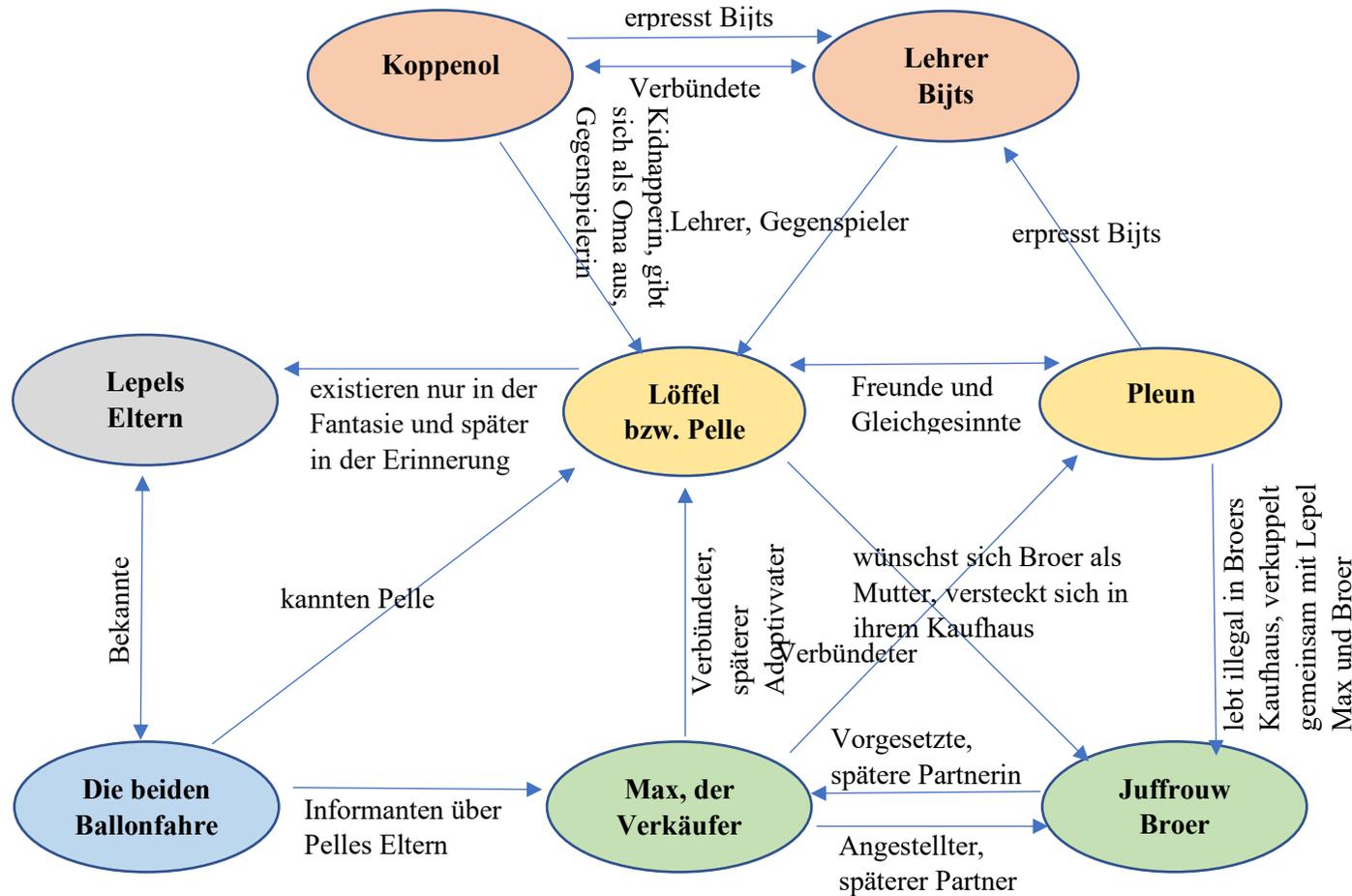
Der Lehrer bleibt mit dem Wagen auf einem Heißluftballonstartplatz im Grünen stehen, auf welchem ein leerer Heißluftballon steht. Löffel springt aus dem Wagen und läuft zum Korb, in welchem Koppenol ihm auflauert und in welchen sie ihn hineinzerrt. Löffel erinnert sich in diesem Moment daran, dass er damals nach dem Absturz seiner Eltern von Koppenol aus dem Korb, welcher sich in einigen Ästen verfangen hatte, gekidnappt wurde. Löffel und Pleun gelingt es schließlich die Erwachsenen im Kampf zu überwältigen. Der Junge springt im letzten Moment aus dem aufsteigenden Ballon, der mit Koppenol und dem daran hängenden Lehrer davonfliegt. Die Kinder fahren daraufhin zurück ins Kaufhaus.

Max hat gerade das letzte Bewerbungsgespräch mit einer möglichen Mutter beendet, als die Kinder ihn dazu überreden, mit ihnen eine Runde mit dem Auto zu fahren. Löffel bringt Max das Autofahren bei. Pleun versteckt sich indessen in Broers Jeep. Als diese losfährt, fahren Max und Löffel ihr nach. Max gelingt es, mit Hilfe von Löffels Berechnung und Anleitung, mit dem Auto vom Hafen auf die bereits davonschwimmende Plattform der Fähre, auf welcher Broers Jeep geparkt ist, zu springen und Broer mit dem Absprung zu beeindrucken. Die beiden Kinder ermutigen die Erwachsenen schließlich, einander zu küssen. Max willigt ein, mit Broer nach Afrika zu gehen. Broer erfährt schließlich, dass Max die beiden Kinder bereits kannte und auf der Suche nach einer Mutter für Löffel war. Löffel verlässt die Plattform, als er erfahren muss, dass sie sich nicht vorstellen kann, Löffels Mutter zu werden. Max springt daraufhin ins Wasser, um den Jungen, welcher indessen davonläuft, einzuholen.

Max findet Löffel in Begleitung eines streunenden Hundes in einer kleinen Seitengasse der Stadt wieder. Löffel erklärt ihm, dass er enttäuscht ist, dass Max keine Mutter für ihn gefunden hat. Max bietet ihm daraufhin an, sein Vater zu werden.

Am Ende begibt sich Broer mit ihrem Team Max, Lepel und Pleun und dem streunenden Hund in ihrem Geländewagen auf die Reise nach Afrika, um an der „Tiger trophy“ teilzunehmen.

Narrationsstruktur



Es handelt sich hierbei um ein im Hollywood-Film häufig verwendetes Helden-Muster. Lepel kann als „Held“ bezeichnet werden, da er sich auf der Suche nach seinen Eltern, gegen die beiden GegenspielerInnen bzw. KontrahentInnen Koppenol und den Lehrer Bijts behaupten muss. Dabei erfährt von seiner neuen Freundin Pleun vom tödlichen Heißluftballonabsturz seiner Eltern und durchschaut letztendlich die Lügen der beiden Erwachsenen in Bezug auf ein mögliches Wiedersehen mit seinen Eltern.

Handelnde Charaktere

Lepel bzw. Löffel

- **als Dreijähriger:** männlich; heller Hauttyp; zierlicher Körperbau; rundliches Gesicht mit feinen Gesichtszügen; kurze, hellbraune Haare; blaue Augen; am Boden sitzend; tollpatschige Motorik und Gestik; freundliche Mimik; hohe, kindliche Stimmlage; brabbelt und kann nur „Mama“ und „Papa“ sagen; funktionale Kleidung (im Heißluftballon: grauer Hosenanzug, braune Lammfelljacke und schwarze Ledermütze, am Ballon festgurgurtet/ zu Hause bei Koppenol: grauer Kinderoverall, braune Halbschuhe, ein Armband mit weißen würfelförmigen Perlen, auf welchen „Lepel“ geschrieben steht); verspielt; neugierig; ruhig; hat den tödlichen Absturz seiner Eltern aus dem Heißluftballon mitangesehen und hat überlebt, da sich der Korb in Ästen verfangen hat, wurde von Koppenol, die ihm glaubhaft macht, dass seine Eltern hoch oben in der Luft seien und irgendwann wiederkommen würden, gekidnappt; fragt immer wieder nach seinen Eltern; muss für Koppenol Knöpfe sortieren
- **als Fünfjähriger:** männlich; heller Hauttyp; zierlicher Körperbau; rundliches Gesicht mit feinen Gesichtszügen; dunkelbraune Haare mit halblangen Bubikopf; blaue Augen; am Verkaufspult sitzend und Knöpfe zählend; ruhige, angepasste Motorik; ernste Mimik; eingeschüchterte und zaghafte helle Kinderstimme; Hochsprache; Kleidung: weiße Hose, älterer dunkelgrüner Wollpullover mit roten Streifen in Brusthöhe und im Bereich der Oberarme, Halbschuhe; ruhig; folgsam; angepasst; vermisst seine Eltern und fragt Koppenol immer wieder, wann diese wiederkommen würden; Koppenol lässt ihn glauben, dass seine Eltern auf Weltreise wären; arbeitet abends immer noch für Koppenol (Knöpfe zählen und sortieren)
- **als Neunjähriger:** männlich; heller Hauttyp; zierlicher Körperbau; rundliches Gesicht mit feinen Gesichtszügen; dunkelbraune Haare mit halblangen Bubikopf; blaue Augen; in der Schule und zu Hause: ruhige, angepasste Motorik, meist arbeitend oder stillstehend mit herunterhängenden Armen; während der Diebestour mit Koppenol: widerwillige Bewegungen und hängender Kopf; läuft nur, wenn er von Koppenol gerufen oder verfolgt wird; freiere Motorik und spielend in Pleuns Gesellschaft; überwiegend ernste und traurige Mimik; Blick ist oft auf den Boden gerichtet; lächelt meist, wenn er für seine Rechenergebnisse gelobt wird; helle Bubenstimme; schweigsam und wortkarg (nur in Grenzsituationen wütende und laute Stimme); Hochsprache; sportliche Kleidung (zu Hause bei Koppenol wechselnd: dunkelgrüne Sportjacke mit weißen Streifen an den Ärmeln, grün-

weiß kariertes Wollpulli, weißes T-Shirt mit grüner Männchen-Musterung, Küchenschürze, weißes Unterhemd mit grüner Musterung, weitgeschnittene Jeanshose, braune Halbschuhe/
in der Schule: weißes T-Shirt mit grüner Musterung, weitgeschnittene Jeanshose, dunkelrot-blau karierte Jacke mit heller Fütterung und Kapuze, braune Halbschuhe, trägt eine rote Lederschultasche in der Hand/
im Kaufhaus wechselnd: schwarze Sportjacke mit roten und hellblauen Streifen, weißes T-Shirt mit roten Ärmeln und Aufdruck eines Heißluftballons, weitgeschnittene Jeanshose, rote Turnschuhe/
weißer Schlafanzug mit roten Streifen/
grünes T-Shirt, schwarze Sportjacke mit roten und hellblauen Streifen, Schlafanzughose mit roten Streifen, rote Turnschuhe, Armband mit weißen Würfeln, auf welchen zuerst der Namen „Lepel“ und nach der Erinnerung an den tödlichen Unfall seiner Eltern „Pelle“ steht/
am Lagerfeuer mit Broer: schilfgrüner Wollpullover, weiße Schlafanzughose mit roten Streifen, rote Turnschuhe/
am Tag des Wettbewerbs: grünes T-Shirt, roter Kapuzenpullover, schwarze Sportjacke mit roten und hellblauen Streifen, weitgeschnittene Jeanshose, rote Turnschuhe, goldener Pokal/
als Broers Teammitglied bei der Tiger Trophy: roter Overall, braune Halbschuhe); fleißig; folgsam; angepasst; manipulierbar; ist in der Schule ein Außenseiter und wird als Streber bezeichnet; widerspricht nicht und lässt sich viel gefallen; nur wütend, wenn er sehr enttäuscht wird; mathematisch hochbegabt; kann Autofahren; leistet bis spätnachts Kinderarbeit für Koppenol; hat eine Abneigung gegen Koppenol; hasst es, Koppenol bei ihren Diebestouren assistieren zu müssen; mag Luftballone; sehnt sich nach (s)einer Mutter (träumt fast jede Nacht von einer Mutter); entkommt Koppenol und lebt anschließend mit Pleun im Kaufhaus; kann sich an das Aussehen seiner Eltern nicht mehr erinnern (erinnert sich erst wieder an den tödlichen Absturz seiner Eltern, als Pleun ihn damit konfrontiert), verleugnet anfangs die Realität (den Tod seiner Eltern und dass Koppenol nicht seine Oma ist); wünscht sich Broer, die Geschäftsführerin des Kaufhauses, zur Mutter; wird schließlich von Max, dem Verkäufer, adoptiert

Pleun: weiblich; 13 Jahre alt; heller Hauttyp; schlanker, athletischer Körperbau; schmales Gesicht mit etwas breiterer Stubsnase; lange, glatte, zusammengebundene aschblonde Haare (jeweils links und rechts geflochtene bzw. offene Zöpfe oder auch Pferdeschwanz und ins Gesicht fallende Haarsträhnen); hellblaue Augen; selbstbewusste und sportliche Motorik; freundliche Mimik; tiefere und selbstbewusste Mädchenstimme; Hochsprache; sportliche, mädchenhafte Kleidung (im Kaufhaus wechselnd: Jeans-Jacket, hellgrün-grau gestreifter Kapuzenpullover, kariertes Rock aus metall-schimmerndem Stoff, dreiviertellange schwarze Leggings, braune sportliche Halbschuhe/
kurzärmeliges grünes Oberteil, hellgrün-grau gestreifter Kapuzenpullover, schwarzer Rock mit grün-rotem Blumenmuster, dreiviertellange

schwarze Leggings, schwarze Halbschuhe/ Jeans-Jacket, roter Kapuzenpullover, grauer Rock, hellbraune Strumpfhosen mit braunen Flecken, braune sportliche Halbschuhe/ bei Broer, am Lagerfeuer: brauner übergroßer Wollpullover, Jeans Jacket, roter Kapuzenpullover, dreiviertellange schwarze Leggings, brauner Rock, braune sportliche Halbschuhe/ am Tag des Rechenwettbewerbs: blau-orange gestreiftes Oberteil, hellgrüner Kapuzenpullover, grauer Rock mit Kettengürtel und grünem Spitzenunterrock, dreiviertellange schwarze Leggings, sportliche braune Halbschuhe/ als Broers Teammitglied bei der Tiger Trophy: roter Hosenanzug, braune Halbschuhe); kräftig; sportlich; frech; lebendig; verspielt; eigenwillig; direkt; selbstbestimmt; hat irgendwann ihr eigenes Alter vergessen; kann Autofahren; sozial intelligent und daher vermittelnd; schlägt gerne Räder und macht Handstände; will tun und lassen was sie will; isst gerne Kuchen; findet Eltern nervig; ist von zu Hause davongelaufen, da sie von ihrer Mutter vernachlässigt und in die Scheune gesperrt wurde, wenn sie nachts auf die Toilette musste; lebt im Kaufhaus und wird von Max, dem Verkäufer, gedeckt; nimmt Lepel auf und befreundet sich mit ihm; erpresst den Lehrer Bijts und verkuppelt Max mit Broer

Oma Koppol: weiblich; zw. 55 und 60 Jahre alt; heller Hauttyp; stämmiger Körperbau; etwas mollig, böartige Gesichtszüge; faltige Haut; schiefstehende Schneidezähne; stark geschminkte Augen; trägt roten Lippenstift; hat rot lackierte Fingernägel; kinnlange, lockige, offengetragene rote Haare; blaue Augen; dominante und aggressive Motorik und Gestik (schneller und breiter Schritt; Arme schwingen stark beim Gehen und Laufen und sind leicht angehoben; untermalt Befehle an Lepel mit Hand- und Kopfzeichen; stößt Menschen, die ihr im Weg sind, zur Seite); aggressive Mimik; tiefere und laute Frauenstimme; schreit und kreischt häufig; herrischer oder Befehlston; hämisches Lachen; pfeift, um Lepel im Kaufhaus anzuspornen; Hochsprache; sehr häufig wechselnde, verkorkst und schrill wirkende Kleidung (zu Hause: grünes Oberteil, darüber enganliegendes hellgrünes Spitzenoberteil und offene grüne Strickweste/ helle Bluse mit Rüschen und Blumenmuster/ rot-grün gemusterte Bluse, darüber ein offenes rot-grün kariertes Oberteil und eine offene rote Strickweste, gemusterter Unterrock, grüner Überrock, rote Halbschuhe mit niedrigen breiten Absätzen/ grünes Oberteil, drüber offene schwarze Bluse mit rot-blau-grüner Blumenmusterung und offene grüne Strickweste, knielanger dunkel-kariertes Rock, rote Halbschuhe mit niedrigen breiten Absätzen/ rot-orange gemustertes Oberteil, darüber offene grüne Wollweste/ auf Diebestour im Kaufhaus: knielanger roter Stoffmantel, darunter weißer BH und dunkelrot-schwarzes Spitzenunterkleid, graue Stiefletten, rote Armbanduhr, gestreifte Stofftasche, vollgefüllt mit gestohlenen Knöpfen, Springmesser zum Abschneiden der Knöpfe/ im Kaufhaus auf der Suche nach Lepel: knielanger roter Stoffmantel, rote Halbschuhe mit niedrigen breiten Absätzen, rotes Halsband mit

Kettenleine, um Lepel damit einzufangen/ in Lehrer Bijts Klassenzimmer: blau-türkiser Stoffmantel, rotes Halstuch, rotes Halsband mit Kettenleine/ beim Versuch gemeinsam mit dem Lehrer Leppel einzufangen: grün-braun kariertes Stoffmantel, große Sonnenbrillen, grünes Kopftuch, weinroter Rock, grüne Strümpfe, graue Stiefletten, rotes Halsband mit Kettenleine); trägt häufig wechselnden schrillen Modeschmuck (unterschiedliche Halsketten mit großen bunten Perlen und dazu immer einen großen goldenen Ring mit einem schwarzen Stein in einer klobigen, goldenen Fassung); egozentrisch; ausbeuterisch; skrupellos; kriminell; hinterhältig und verlogen; besitzergreifend; dominant; fordernd; empathielos; ungeduldig; rabiatt und gewalttätig; rücksichtslos; faul; bricht sämtliche sozialen Normen sowie Gesetze, um ihre Ziele durchzusetzen; liebt es, das Abendprogramm im Fernsehen bei einem Schokoladeshake zu genießen; besitzt sehr viel Kleidung und Modeschmuck; hat Angst vor der Polizei; hat Lepel gekidnappt, um ihn für sich arbeiten zu lassen; gibt sich als seine Oma aus und macht dem Jungen glaubhaft, seine tödlich verunglückten Eltern wären auf einer Weltreise; stiftet den Jungen dazu an, ihr beim Knöpfe-Stehlen zu assistieren; erpresst den Lehrer Bijts und verbündet sich mit ihm, um Lepel wieder einzufangen; plant den Jungen künftig einzusperren

Lehrer Bijts: männlich; ca. 50 Jahre alt; heller Hauttyp; groß, leicht untersetzt; strenge Gesichtszüge; faltige Haut; kurze dunkelbraune Haare; Bart an Oberlippe und Kinn; dicke Augenbrauen; blaue Augen; selbstbewusste und ruhige Motorik und Gestik im Unterricht; eingefallener Körper und Teilnahmslosigkeit bei Frustration; hektische Motorik und Gestik bei der Suche nach Lepel; vorgebeugter Kopf und devote Haltung in Gegenwart von Koppenol; strenge Mimik im Unterricht; ängstliche oder frustrierte Mimik in Gegenwart von Koppenol und bei der Suche nach Lepel; mittlere Männerstimmlage; genervte oder autoritär klingende Stimme im Unterricht; unterwürfiger Ton im Umgang mit Autoritätspersonen; Hochsprache; formell wirkende Kleidung: weißes Hemd mit braunen, karierten Streifen, darüber abwechselnd schwarzes Gilet, hellgrüne Stoffjacke, braune Weste oder am Tag des Wettbewerbs graues Sakko, graue Hose, braune Halbschuhe; hat stets einen Taschenrechner bei sich; trägt eine braune Aktentasche aus Leder; hat eine Trillerpfeife am Schlüsselbund; fährt einen giftgrünen Käfer; streng; auf Anerkennung bedacht; leistungsorientiert; autoritär und streng gegenüber Kindern; devot gegenüber Koppenol, Broer und einem Polizisten, der ihn wegen Falschparken bestraft; begeistert sich für Mathematik; möchte mit Hilfe von Lepel den goldenen Pokal für den städtischen Kopfrechenwettbewerb für seine Schule gewinnen; lässt sich von Koppenol und Pleun erpressen; verbündet sich mit Koppenol, um Löffel für den Kopfrechenwettbewerb wiederzugewinnen

Juffrouw Broer: weiblich; ca. 35 Jahre alt; heller Hauttyp; schlank; zierlicher Körperbau; feine Gesichtszüge; besonders glatte Haut; leicht geschminkt; lange, leicht gewellte mahagonifarbene Haare mit Stirnfransen, blaue Augen; aufrechte Haltung und elegante sowie beherrschte Motorik in der Arbeit; freie, natürliche und wilde Motorik in der Freizeit, meist strenge Mimik in der Arbeit; gelöste und fröhliche Mimik in der Freizeit; mittlere Stimmlage; freundliche und begeisterte Stimme, wenn sie Max lobt oder über ihren Lebenstraum spricht; strenge und selbstbewusste Stimme im Umgang mit ihren MitarbeiterInnen; Hochsprache; wechselnde elegante oder sportliche Kleidung (im Kaufhaus: abwechselnd hellgrün-türkis kariertes, hellgrün-braun kariertes oder hellrot-braun kariertes Sakko und jeweils dazu passender knielanger Rock, darunter abwechselnd eine grüne, pfirsichfarbene oder rote Bluse, graue elegante Stöckelschuhe mit Riemen, weiße Handtasche, trägt abwechselnd eine unscheinbare metallene Halskette oder eine Perlenkette /nach Geschäftsschluss beim Fangen einer Schlange: beigefarbene Safarijacke über Sakko, beigefarbener Safarihut/ zu Hause beim Slalomfahren: grüner Rennfahrerinnenanzug aus Leder mit weißen Streifen auf dem Oberkörper und auf den Oberarmen, flache schwarze Lederstiefel/ am Lagerfeuer: gemusterter Wollpullover/ als Teilnehmerin der Tiger Trophy: kurze beigefarbene Safarihose, langärmeliges Safarioberteil, weiße Socken, knöchelhohe braune Halbschuhe); fährt mit einem schlammbespritzten Jeep zur Arbeit; abenteuerlustig; mutig; selbstbewusst; geschäftstüchtig; durchsetzungsstark; respektvolle, aber strenge Führungspersönlichkeit; nimmt zwei verschiedene Rollen ein: in der Öffentlichkeit gibt sie sich als elegante, sehr weiblich gekleidete, taffe Geschäftsführerin des Kaufhauses „Broer`s Moden“, und in ihrer Freizeit kriecht sie beispielsweise in Safarikleidung am Boden herum, um eine Schlange zu fangen, lebt in einem Wohnwagen, übt riskante Slalomfahrten und Absprünge mit ihrem Jeep und träumt davon, einmal mit einem Team an einer Tiger Trophy in Afrika teilzunehmen; will keine Kinder; interessiert sich für Autos; Besitzerin und Geschäftsführerin des Kaufhauses „Broer`s Moden“; geht schließlich mit Max, einem ihrer Verkäufer, eine Beziehung ein und nimmt mit ihm, Leppel, Pleun und einem streunenden Hund an der Tiger Trophy teil

Verkäufer Max: männlich; ca. 35 Jahre alt; braungebrannte Haut; stattliche Figur; weiche Gesichtszüge; glatte blonde Haare mit elegantem Männerhaarschnitt; rasiert; blaue Augen; aufrechte Haltung sowie ruhige und elegante Motorik; freundliche Mimik; mittlere, freundliche und sanfte Männerstimme; Hochsprache; häufig elegante Kleidung (Arbeitskleidung: dunkelblauer Anzug, grün-türkis karierte Krawatte und hellgrün-türkis gestreiftes Hemd, rote Socken, braune Lederschuhe, orangefarbenes Namensschild und später auch Anstecknadel auf dem Sakko, Armbanduhr/ als er mit den Kindern im Kaufhaus übernachtet: weißer Schlafanzug

mit roten Streifen, rote Socken/ zu Hause: schwarz-weiß kariertes Schlafanzug, helle Socken/ als er Broer mit dem Auto nachfährt: braune Lederjacke, hellgrün-türkis gestreiftes Hemd, blaue Anzughose, rote Socken, braune Lederschuhe, Armbanduhr/ als Teammitglied der Tiger Trophy: kurze beigefarbene Safarihose, kurzärmeliges Safarioberteil, hellgraue Netz-Weste, weiße Socken, knöchelhohe braune Halbschuhe); fährt mit dem Fahrrad zur Arbeit; freundlich; höflich; zuverlässig; engagiert und einsatzbereit; verantwortungsbewusst; empathisch; fürsorglich; hilfsbereit; friedfertig; respektvoll; ist bereit, Regeln des Kaufhauses zu brechen, um die Kinder zu decken; schwimmt gerne; kann nicht Autofahren; Verkäufer in Broers Kaufhaus; erzielt Top-Umsätze; hat die Knopfdiebin Koppenol aufgedeckt; verliebt in Broer, aber zu schüchtern, um eine Verabredung mit ihr auszumachen; hat ein Problem damit, Lepel mit dem Tod seiner Eltern zu konfrontieren; lernt von Lepel das Autofahren und gewinnt so Broer zur Freundin, indem er sie mit einem Sprung mit dem Auto auf die Plattform der Fähre beeindrucken kann; liebt Lepel und wird schließlich sein Vater

Heißluftballonfahrer: männlich; ca. 60 Jahre alt; heller Hauttyp; groß; schlank; hageres Gesicht; brauner Schnauzbart und dicke Augenbrauen; ruhige auf die Handhabung des Heißluftballons angepasste Motorik; skeptische Mimik; tiefe Männerstimme; überraschter Tonfall; Hochsprache; warme Kleidung: weiß-braun kariertes Hemd, winterweißer Pollunder, hellbraune Hose, braun-gemustertes Halstuch, brauner Lammfellmantel, Ledermütze mit grauer Fliegerbrille, schwarze Handschuhe, braune Lammfell-Stiefel; fliegt einen gelben Heißluftballon; wird von einem zweiten Heißluftballonfahrer (Statist) begleitet; kannte Lepels Eltern und Lepel, der eigentlich Pelle heißt; ist bereit Max über Pelles Vergangenheit Auskunft zu geben

Lepels Eltern

in (Lepels) Phantasie:

- Mutter: weiblich; ca. 35 Jahre alt; heller Hauttyp, zierlicher Körperbau; freundliche Gesichtszüge; leicht geschminkt, mittellange dunkelbraune Haare (Fliegerbrille im Haar); blaue Augen; ruhige Motorik und Gestik, suchender Blick; freundliche Mimik; helle, sanfte und freundliche Frauenstimme; Hochsprache; warme Kleidung: winterweiße gemusterte Bluse, Rock, dunkelbraune Lammfelljacke, Perlenohrringe; hat Fernrohr in der Hand; unbeschwert; fröhlich; freundlich; macht mit ihrem Mann in einem roten Heißluftballon eine langjährige Reise; betrachtet mit dem Fernrohr die Welt von oben; macht sich Gedanken um Lepel (dass dieser schon groß geworden sei)

- Vater: männlich; ca. 43 Jahre alt; heller Hauttyp; stattliche Figur; freundliche Gesichtszüge; leichte Falten; kurze hellbraune Haare; rasiert; blaue Augen; ruhige Motorik und Gestik; suchender Blick; freundliche Mimik; tiefe und freundliche Männerstimme; Hochsprache; warme Kleidung: winterweißer Rollkragenpullover, dunkelbraune Lammfelljacke; unbeschwert; fröhlich; freundlich; macht mit seiner Frau in einem roten Heißluftballon eine langjährige Reise; vermutet, dass Lepel, seine Eltern gar nicht mehr sehen will und lieber bei seiner Oma bleiben will
- **in der Rückblende des tödlichen Absturzes**: gleiches äußeres Erscheinungsbild (jedoch vom Regen durchnässt); wilde und unkoordinierte Motorik und Gestik; entsetzte Mimik; laute, schreiende und verzweifelte Stimmen; Hochsprache; sind mit dem Heißluftballon in ein Unwetter geraten und versuchen alle Gegenstände aus dem Korb des Ballons zu werfen, um das Gewicht zu reduzieren; stürzen schließlich, vor Pelles Augen, selbst aus dem Ballon

Sequenzprotokoll

Anmerkungen: Im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit wurden im Sequenzprotokoll all jene Filmsequenzen des Kinderfilms „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005), in denen die Konfrontation des Jungen Lepel mit dem Tod seiner Eltern hör- oder sichtbar wurde, anhand folgender vier, dem Film Style zuordenbarer Bereiche beschrieben: „mise-en-scene“, „cinematography“, „editing“ and „sound“ (Bordwell/Thompson 2008: 111).

Lepel wird in der deutschen Übersetzung des Films Löffel genannt. Im Sequenzprotokoll wurde daher die deutsche Übersetzung des Namens verwendet.

Rückblenden von dem tödlichen Heißluftballonunfall von Pelles (bzw. Löffels) Eltern sind zwecks besserer Erkennbarkeit grau markiert.

TC	Sequenz	Formale Auffälligkeiten			
		Mise en Scene	Kinematographie	Schnitt	Sound
00:00:34	Opening Credits				
00:01:51	Opening Credits/ Himmel mit Heißluftballon				
00:02:31	Opening Credits/ Löffel (3 Jahre) muss für Koppenol Knöpfe sortieren				
00:02:55	Löffels Eltern reisen mit dem Heißluftballon				
00:03:44	Opening Credits/ Löffel (5 Jahre) muss für Koppenol Knöpfe zählen				
00:03:50	Löffels Eltern reisen mit dem Heißluftballon				
00:05:11	Opening Credits/ Löffel (9 Jahre) muss für Koppenol Knöpfe sortieren und den Haushalt führen				
00:06:00	Löffel, das Rechengenie im Mathematikunterricht				
00:06:40	Koppenol holt Löffel von der Schule ab				
00:07:08	Koppenol ist mit Löffel auf dem Weg ins Kaufhaus				
00:07:57	Löffel muss Koppenol beim Knöpfe-Stehlen helfen				

00:08:42	Löffel rechnet einen offenen Betrag an der Kassa im Kopf aus und starrt auf einen aufsteigenden Luftballon				
00:08:45	Löffels Eltern steigen mit dem Heißluftballon auf				
00:09:27	Löffel ergreift den aufsteigenden Luftballon und gibt ihn der Frau mit dem Kind zurück				
00:09:39	Koppenol ermahnt Löffel, mehr zu arbeiten				
00:11:09	Löffel bekommt einen Luftballon von Max, dem Verkäufer, geschenkt, wird deshalb von Koppenol verfolgt, entkommt ihr aber				
00:12:54	Löffel versteckt sich nach Geschäftsschluss im Lager und wird von Max entdeckt				
00:13:29	Die Geschäftsführerin des Kaufhauses, Juffroux Broer, hält eine Teambesprechung wegen wiederholten Knopfdiebstählen				

00:14:35	Löffel versteckt sich im Lager und wird im Kaufhaus eingeschlossen				
00:16:06	Die 13jährige Pleun hält Löffel den Mund zu, während Broer nach Ladenschluss eine Schlange fängt				
00:16:41	Löffel wird bei seinem Versuch zu entkommen von Pleun überwältigt				
00:17:26	Die Kinder beobachten die vor dem Kaufhaus nach Löffel suchende Koppelol durchs Fenster				
00:18:18	Löffel erzählt Pleun, dass seine Eltern seit langer Zeit eine Weltreise mit einem „Luftballon“ machen				
00:20:02	Pleun feiert nachts mit Löffel ihren Geburtstag im Kaufhaus				
00:20:41	Löffel und Pleun legen sich am frühen Morgen ins Krawattenlager schlafen				
00:21:18	Der Lehrer Bijts vermisst Löffel im Mathematikunterricht				

00:21:47	Max, der Verkäufer, entdeckt und deckt die schlafenden Kinder				
00:22:34	Max himmelt Broer an/ Koppenol stürmt mit einer Leine in der Hand das Kaufhaus, um Löffel zu fangen				
00:26:05	Koppenol verfolgt Löffel im Kaufhaus/ Max entlarvt Koppenol als Knopfdiebin, da er ihre Tasche mit den Knöpfen zerreißt, als er sie daran festhält				
00:26:33	Broer lobt Max für seinen engagierten Einsatz				
00:27:04	Der Lehrer Bijts ist über Löffels Abwesenheit im Mathematikunterricht frustriert				
00:27:21	Max hilft den Kindern ins Krawattenlager hinauf und wünscht ihnen eine gute Nacht				
00:28:53	Der Lehrer Bijts sucht Löffel bei Koppenol/ die beiden verbnden sich, um Löffel zu fangen und ihn für ihre Vorhaben (Mathematikwettbewerb/				

	Kinderarbeit im Knopfladen) verwenden zu können				
00:30:33	Pleun und Löffel hinterlassen eine Nachricht in grüner Farbe für Löffels Eltern auf dem Dach des Kaufhauses				
00:31:07	Bijts wird kurz nach Ladenschluss zwischen der Kaufhaustür und dem herunterfahrenden Gitter eingeschlossen				
00:31:49	Max wirbt viel zu zaghaft um Broer				
00:32:10	Löffel ist noch immer damit beschäftigt, eine Nachricht an seine Eltern auf das Dach zu malen/ Pleun trifft Max mit ihrem Schuh				
00:32:58	Der eingeschlossene Bijts erhält eine Strafe für sein falschgeparktes Auto				
00:33:55	Max bringt Pleun ihren Schuh aufs Dach und hilft Löffel, die letzten Buchstaben der Nachricht „Löffel ist				

	hier“ aufs Dach zu malen				
00:34:46	Der vor der Kaufhaustür schlafende Bijts wird nachts von einem Hund angepinkelt und bemerkt dabei Schatten im Kaufhaus				
00:35:45	Max übernachtet mit den Kindern im Kaufhaus				
00:36:10	Broer verweist Bijts am nächsten Morgen von der Ladentür				
00:36:50	Max hat verschlafen und versucht sich im Kaufhaus eilig umzuziehen/ Bijts sucht Löffel im Kaufhaus				
00:38:07	Broer entdeckt, dass Max keine Hose trägt, als sie ihm eine Ehrennadel für seine Umsätze angesteckt hat/ Broer hindert Bijts daran, ins Krawattenlager zu klettern und wirft ihn aus dem Kaufhaus				
00:38:35	Löffel und Pleun klettern auf das Dach/ Löffel entdeckt einen roten, aufsteigenden Luftballon				

00:39:06	Broer ist von Max zutiefst enttäuscht und möchte ihn an diesem Tag nicht mehr sehen				
00:40:53	Max fährt einem Heißluftballon mit dem Fahrrad nach und erkundigt sich bei einem Heißluftballonfahrer nach Löffels Eltern				
00:41:52	Koppenol stürmt den Mathematikunterricht und greift Bijts tötlich an/ Dieser verspricht, alles für sie zu tun, wenn er sich Löffel für den Wettbewerb ausborgen darf				
00:44:17	Pleun und Löffel fertigen am Dach Luftballons mit kleinen Nachrichten an Löffels Eltern an, um diese anschließend aufsteigen zu lassen/ Max verschweigt Löffel, dass seine Eltern tödlich verunglückt sind/ Später zeigt er Pleun hinter Löffels Rücken einen alten Zeitungsbericht, in dem darüber berichtet	Außenaufnahmen Licht: normale Lichtstärke, eher kalter Lichtton bzw. zunehmende Abenddämmerung Dominierende Farben: grau, grün, rot, orange Kostüme & Makeup: -) Löffel: weiße Schlafanzughose mit	Groß (Aufsicht auf Löffels Hände, die Botschaften an seine Eltern auf kleine Zettelchen schreiben) → Supertotale (Aufsicht auf Flachdach mit Kindern) → Halbtotale (Normalsicht von dem am Boden liegendem Löffel,	Point-of-view von Löffel auf Zettelchen (Groß)/ Establishing Shot: Supertotale von Flachdach/ shot-reverse-shot auf Löffel (Halbtotale bis Halbnah)/ over-the-shoulder-shot an Löffels Rücken vorbei auf Pleun (Halbtotale)/ shot-reverse-shot von Löffel auf Max (Halbtotale)/ shot-reverse-shot von Max auf	<u>Diegetische Geräusche:</u> Abbinden der Luftballons, Hinabsteigen der Leiter, Schritte, Auffalten des Zeitungsartikels, Wind <u>Sprache:</u> Hochdeutsch <u>Effekte bzw. Besonderheiten:</u> Max Stimme klingt hallend, als er beim

	<p>wird, dass Löffel, der eigentlich Pelle heißt, seit dem tödlichen Absturz seiner Eltern aus dem Heißluftballon, vermisst wird</p>	<p>roten Streifen, grünes T-Shirt, schwarze Sportjacke mit hellgrauen und roten Streifen im Oberarmbereich, rote Turnschuhe, ein Armband mit würfelförmigen weißen Buchstabenperlen, die den Namen „Lepel“ bilden am linken Handgelenk, braune Haare mit Bubikopf -) Pleun: hellbraune Strumpfhosen mit dunkelbraunen Flecken, grauer Minirock, roter Kapuzenpullover, Jeans-Jacket, sportliche braune Halbschuhe, jeweils links und rechts offen zu einem Schwanz zusammengebundene Haare, am linken Schwanz ist ein orangefarbener Luftballon an einer Schnur befestigt -) Max: Arbeitskleidung</p>	<p>leichter Schwenk mit seiner Bewegung nach oben und Kamerafahrt nach vorne auf Löffel bis Halbnahe) → Halbtotale (Untersicht auf Pleun = scharf; Löffels Rücken und abgeschnittenes Gesicht in der rechten Bildhälfte = unscharf) → Halbtotale + Schwenk von oben nach unten (Normalsicht auf den die Leiter herunterkletternden Max) → Halbtotale + kurze Kamerafahrt nach vorne (Normalsicht auf Löffel) → Halbnahe und Schwenk von rechts nach links bis Nahe (starke Untersicht auf Max, der auf Löffel zugeht) →</p>	<p>Löffel (Halbtotale)/ shot-reverse-shot von Löffel auf Max (Halbnahe bis Nahe)/ shot-reverse-shot von Max auf Löffel (Nahe)/ shot-reverse-shot von Löffel auf Max (Groß) /over-the-shoulder-shot von Max auf Löffel (Nahe)/ shot-reverse-shot von Löffel auf Max (Groß)/ over-the-shoulder-shot von Max auf Löffel (Nahe)/ shot-reverse-shot von Löffel auf Max (Groß)/ over-the-shoulder von Vorderseite von Max Schulter vorbei nach hinten auf Pleun (Halbnahe)</p> <p>Discontinuity-Editing (Überschreitung der 180°-Linie, da Zeit vergangen ist): Totale bis Nahe von Löffel im Vordergrund und Pleun und Max im Hintergrund/ point-of-view von Löffel auf Totale von Luftballon/</p>	<p>Betreten des Daches nach Löffel ruft.</p> <p>Das Schreiben der Nachrichten auf die Zettelchen wird von Löffels Stimme kommentiert</p> <p><u>Nondiegetische Musik:</u> „Schwermütige Musik“ (Holzmusik) beginnt nachdem Max „Also deine Eltern...“ sagt und klingt zu Beginn des ersten Bilds der nächsten Sequenz aus.</p>
--	--	--	---	---	---

		<p>(dunkelblauer Anzug, grün-türkis karierte Krawatte und hellgrün-türkis gestreiftes Hemd, rote Socken, braune Lederschuhe, orangefarbenes Namensschild und Anstecknadel am Sako), zerzauste Haare</p> <p>Ordnung der Elemente und Staging: Löffel schreibt auf viele kleine über den Betonboden verstreute Zettelchen mit dem Logo „Bromo“ Botschaften an seine Eltern. (Die Nachrichten auf den Zettelchen sind auf Niederländisch geschrieben.) Er liegt weiter vorne und mittig am Betonboden des Daches des Kaufhauses, auf dem in großen grellgrünen Buchstaben „LEPEL IS HIER“ geschrieben steht.</p>	<p>Groß (starke Untersicht auf Max) → Nah (Aufsicht auf Löffel) → Groß (starke Untersicht auf Max) → Nah (Aufsicht auf Löffel) → Groß (starke Untersicht auf Max) → Nah (Aufsicht auf Löffel) → Groß (starke Untersicht auf Max) → Nah (Aufsicht auf Löffel) → Groß (starke Untersicht auf Max) → Halbnah (leichte Untersicht auf Pleun = scharf; Hintergrund = unscharf; Schulter von Max im Vordergrund = unscharf)</p> <p>→ <u>Überschreitung der 180°-Linie, da Zeit vergangen ist:</u> Totale (Normalsicht von Flachdach mit Löffel im Vordergrund (Profil von links) und Max</p>	<p>Kamerafahrt von rechts nach links an Löffel (Nah – Groß) vorbei (180°-Linie wird überschritten) (Löffel von vorne; Nah bis Groß) und weiter nach vorne (bzw. hinten) auf Pleun und Max (Halbnah)/ point-of-view von Max und Pleun auf Zeitungsartikel (Groß)/ point-of-view von Pleun auf Löffel (Totale)/ point-of-view von Pleun auf Löffel (Halbnah)/ shot-reverse-shot auf Pleun und Max</p> <p>Discontinuity-Editing (Überschreitung der 180°-Linie, da Zeit vergangen ist): Groß von Löffels Profil (Max und Pleun im Hintergrund)/ point-of-view von Löffel auf Luftballons im Himmel (Totale)/ point-of-view von Himmel auf Löffel (Halbtotale bis Halbnah)</p>	
--	--	--	--	--	--

		<p>Weiter hinten, einige Meter von Löffel entfernt, steht Pleun und bläst mit Hilfe einer Gasflasche bunte Luftballons, die sie anschließend auf einem kleinen Treppengeländer mit Schnüren befestigt, auf. Im Bildhintergrund sind am vorderen Ende des Flachdaches einige Leuchtbuchstaben des Kaufhauses sichtbar. Links und rechts ist das Dach von jeweils ansteigenden Glasdächern und am hinteren Ende von weiteren Dächern umgeben. Nachdem der am Bauch liegende Junge eine Stimme, die ihn bei seinem Namen ruft, hört, unterbricht er das Schreiben, stützt sich mit den Armen ab, blickt sich suchend um und ruft nach seinem Papa und seiner Mama.</p>	<p>und Pleun im Hintergrund) + Kamerafahrt nach vorne mit zunehmender Geschwindigkeit bis Nahe auf Löffel (Pleun und Max sind im Hintergrund noch sichtbar) → Totale (Froschperspektive auf aufsteigenden Luftballon im Himmel) → [Continuity-Fehler, da Löffel plötzlich von vorne zu sehen ist und von rechts nach links oben blickt. Zuletzt war er im Profil zu sehen und hat von links nach rechts oben geblickt.] Kamerafahrt von rechts oben nach links unten von vorne an Löffel (Nah, Aufsicht) vorbei (<u>180°-Grenze wird</u></p>	<p><u>Nur harte Schnitte in dieser Sequenz!</u></p>	
--	--	---	--	---	--

		<p>Pleun dreht im Hintergrund gerade die Öffnung eines grünen Luftballons zu. Max, der nach Löffel ruft, klettert auf der Rückseite des Flachdaches von einem etwas höher gelegenen Dach über eine kleine Leiter hinunter auf das Flachdach. Als Löffel ihn erblickt, wendet er sich mit finsterner Miene wieder den Zettelchen zu. Max nähert sich dem Jungen lächelnd, hockt sich vor ihn hin und verschränkt dabei die Finger. Löffel blickt ihn ernst an. Max versucht ihm die Wahrheit über seine Eltern zu sagen, hält dann aber inne, hebt ein Zettelchen vom Boden auf, liest diesen mit ernster Miene durch, presst die Lippen zusammen und meint dann freundlich lächelnd und mit sanfter</p>	<p><u>überschritten</u>) und weiter nach vorne (bzw. hinten) mit der Bewegung von Max Unterkörper, der sich im Hintergrund von rechts nach links auf Pleun zubewegt, bis Pleun und Max (in halbnaher Einstellung mit Normalsicht) im Bild erscheinen → Groß (Aufsicht auf Zeitungsartikel) → Totale (Normalsicht auf Löffel der mit Luftballons beschäftigt ist) → Halbnah + Schwenk nach oben und kurz nach links mit Löffels Bewegung (Normalsicht auf Löffel) → Halbnah (Normalsicht von Pleun und Max)</p> <p>→ <u>Überschreitung der 180°-Linie, da Zeit vergangen und</u></p>		
--	--	---	---	--	--

		<p>Stimme, dass seine Eltern sicher schnell zurückkommen werden, wenn sie diese Nachricht lesen. Löffel lächelt daraufhin und wendet sich wieder dem Schreiben zu. Max blickt mit ernster Miene zu Pleun, die seinen Blick ernst erwidert und ihm daraufhin den Rücken zuwendet. Max hält in weiterer Folge mehrere Schnüre, an welchen Luftballons befestigt sind, in der Hand und befestigt an einer Schnur ein Zettelchen. Pleun befindet sich links von ihm im Hintergrund und bläst weitere Luftballons auf. Lepel steht einige Meter von den beiden entfernt im Vordergrund, lässt einen roten Luftballon, an welchem ein Zettelchen befestigt ist, in den Himmel aufsteigen und blickt</p>	<p><u>es bereits dunkel geworden ist:</u> Groß (Normalsicht von Löffels Profil = scharf, Max und Pleun im Hintergrund = sehr unscharf) → Totale vom Himmel mit vielen Luftballons (Froschperspektive) → Halbtotale von Löffel + sehr langsame Kamerafahrt von oben nach unten bis Halbnah (Vogelperspektive)</p>		
--	--	---	--	--	--

		<p>diesem nach. In diesem Moment geht Max hinter seinem Rücken zu Pleun, die nun auch einige Schnüre mit daran befestigten Luftballons und Zettelchen in ihren Händen hält. Er holt einen zusammengefalteten Zeitungsartikel über den tödlichen Heißluftballonabsturz von Löffels Eltern aus der rechten Hosentasche hervor, zeigt ihn Pleun und liest ihr daraus mit gedämpfter Stimme und in schnellem Tempo vor. Pleun blickt Löffel an und bemerkt mit aufgeregter Stimme, dass die Beschreibung des Jungens Pelle auf Löffel zutreffen würde. Löffel ist währenddessen mit ernster Miene damit beschäftigt, weitere Zettelchen an den Schnüren der Ballons zu</p>			
--	--	--	--	--	--

		befestigen und diese anschließend aufsteigen zu lassen. Pleun und Max blicken mit ernster Miene auf Löffel. Löffel blickt mit ernster Miene in den Himmel, auf welchen bereits unzählige aufsteigende Luftballons zu sehen sind. Die Arme hängen eng am Körper hinunter. Die Beine stehen ebenfalls eng beieinander. Hinter ihm leuchten die Buchstaben der Leuchtreklame, da es inzwischen dunkel geworden ist.			
00:45:20	Pleun und Löffel übernachten am Dach/ Löffel meint, dass er sich eine Mutter wünscht, wohingegen Pleun erklärt, dass sie auf die Grausamkeiten ihrer Mutter gerne verzichtet				
00:45:51	Max wird in der Arbeit von Broer ignoriert				
00:46:16	Löffel wartet am Dach vergeblich auf seine				

	Mutter/ Pleun langweilt sich und meint, dass seine Mutter nicht kommen würde				
00:46:54	Bijts sortiert für Koppenol Knöpfe und vergittert die Fenster des Knopfladens, damit Löffel in Zukunft eingesperrt werden kann				
00:48:21	Pleun konfrontiert Löffel auf dem Dach mit dem tödlichen Heißluftballonabsturz seiner Eltern, bei dem er selbst dabei war, und mit seinem richtigen Namen „Pelle“/ Löffel leugnet alles, die Erinnerung an den Unfall holt ihn jedoch ein	<p>Außenaufnahmen</p> <p>Licht: Tageslicht, normale Lichtstärke, im Gegensatz zur letzten „Dach-Sequenz“ nun deutlich wärmerer Lichtton)</p> <p>Dominierende Farben: grau, grün</p> <p>Kostüme & Makeup: -) Löffel: weiße Schlafanzughose mit roten Streifen, grünes T-Shirt, schwarze Sportjacke mit hellgrauen und roten Streifen im Oberarmbereich, rote Turnschuhe, am linken</p>	<p>Totale + langsame Kamerafahrt nach vorne (Normalsicht auf Löffel im Vordergrund und Pleun rechts im Hintergrund. Beide sitzen am Boden des Flachdaches.) → Nah + langsame Kamerafahrt nach vorne (Normalsicht auf Pleun; Löffel im Hintergrund = unscharf) → Groß (leichte Untersicht auf Pleun; Hintergrund = unscharf) → Totale bis Nah + schnelle Kamerafahrt von hinten auf Löffels</p>	<p>shot-reverse-shot auf Löffel (Totale)/ shot-reverse-shot auf Pleun (Nah)/ shot-reverse-shot von Löffel auf Pleun (Groß)/ shot-reverse-shot von Pleun auf Löffel (mit Kamerafahrt rechts an Löffel vorbei)</p> <p>Crosscut auf <u>Rückblende</u>: point-of-view von Pelle auf den unteren Bereich des Heißluftballons; weiße Lichtblitze (Halbnah)</p> <p>Crosscut auf Gegenwart: Totale (Kamerafahrt) von hinten auf Löffel, der auf das höhergelegene Flachdach zuläuft;</p>	<p><u>Diegetische Geräusche:</u> Laufen und Schritte, Hochklettern an der Leiter, Wind</p> <p>Rückblenden: <u>Diegetische Geräusche:</u> Bewegungen der SchauspielerInnen im Korb sind nicht zuordenbar, Bewegungen der Äste, in welchen sich der Korb verfängt, weiters durchgehend Donner-, Blitz-, Regen- und Sturmgeräusche</p> <p><u>Sprache:</u> Hochdeutsch</p> <p><u>Nondiegetische Musik:</u> „Bedrohliche Musik“</p>

		<p>Handgelenk ein Armband mit würfelförmigen weißen Buchstabenperlen, die den Namen „Lepel“ bilden, braune Haare mit Bubikopf -) Pleun: hellbraune Strumpfhosen mit dunkelbraunen Flecken, grauer Minirock, roter Kapuzenpullover, Jeans-Jacket, sportliche braune Halbschuhe, jeweils links und rechts offen zu einem Schwanz zusammengebundene Haare</p> <p>Ordnung der Elemente und Staging: Pleun und Löffel sitzen in einem Abstand von ca. zwei Metern mit einander zugekehrten und leicht gebeugten Rücken jeweils im Schneidersitz in der Mitte des Flachdaches des Kaufhauses. Auf dem Betonboden steht</p>	<p>Rücken zu und rechts um ihn herum (Normalsicht)</p> <p>Rückblende + Halbnah (Untersicht von Korb auf unteren Bereich eines Heißluftballons; Dunkelheit und Blitz)</p> <p>→ Totale + Kamera folgt dem zum höhergelegenen Flachdach laufenden Löffel von hinten mit schneller Fahrt und weiter leicht nach links und oben, als der Junge die Leiter hochklettert (Normalsicht auf Löffel, der zur Leiter läuft und Pleun die ihn bei der Leiter einholt; Untersicht auf den Jungen, während er</p>	<p>weitere von Pleun, die Löffel bei der Leiter einholt, und von Löffel, der die Leiter hochklettert/ Shot-reverse-shot von Löffel, der das höhergelegene Flachdach über die Leiter betritt, von vorne und Pleun, die hinter ihm ebenfalls über die Leiter auf das Dach hochkommt (Totale) / shot-reverse-shot von Pleun auf Löffel (Halbnah - Halbtotale)/ shot-reverse-shot von Löffel auf Pleun (Halbnah)/ shot-reverse-shot von Pleun auf Löffel und Kamerafahrt nach rechts an Löffel vorbei und leicht nach hinten (Halbnah)</p> <p>Crosscut auf Rückblende; point-of-view von Pelle auf Eltern; Lichtblitze (Groß)</p> <p>Crosscut auf Gegenwart: Fortführung von</p>	<p>(Holzmusik) beginnt nachdem Pleun „Sie sind tot.“ sagt und klingt mit Ende des ersten Bilds der nächsten Sequenz aus.</p>
--	--	---	---	---	--

		<p>in großen grellgrünen Buchstaben „LEPEL IS HIER“ geschrieben. Das Flachdach ist links und rechts jeweils von einem ansteigenden Glasdach und im Hintergrund von weiteren Dächern umgeben. Hinter Pleun befindet sich eine kleine Treppe, die auf ein angrenzendes Glasdach hinaufführt. Im Hintergrund führt eine kleine Leiter auf ein höhergelegenes kleineres Flachdach hinauf. Auf diesem befindet sich ein Fenster, durch das der Dachboden des Kaufhauses betreten werden kann. Die beiden Kinder streiten sich mit ernst klingenden Stimmen darüber, ob Löffels Mutter zurückkommen würde oder nicht. Pleun wendet plötzlich ihren Kopf mit ernster Miene</p>	<p>die Leiter hochklettert) → Totale von Löffel, der gerade die Leiter hochkommt und das kleinere Flachdach betritt + Kamerafahrt nach vorne bis Löffel an der Kamera in halbnaher Einstellung von rechts nach links vorbeiläuft, während Pleun im Hintergrund ebenfalls das Dach betritt (Normalsicht) → (Halbnah – Halbtotale) Löffel von hinten der sich noch etwas von der Kamera entfernt und sich dann um die eigene Achse dreht (Normalsicht) → Halbnah + Kamerafahrt zurück mit Bewegung des Mädchens, das auf</p>	<p>Kamerafahrt hinter Löffel von links hintern nach rechts und leicht nach vorne an dem Jungen vorbei (Groß) und etwas weiter nach links, da Löffel nach links zum Fenster des Dachbodens läuft (Totale)</p> <p>Halbtotale von Löffel, der durch das offene Fenster in den Dachboden springt, von vorne; Pleun erscheint im Hintergrund und Löffel läuft auf die Kamera zu (Nah)</p> <p>Crosscut auf Rückblende: point-of-view von Pelle auf Vater (Groß)/ point-of-view von Pelle auf Mutter (Groß)/ shot-reverse-shot auf Pelle im Korb + Zeitlupe (Groß)/ point-of-view von Pelle auf Vater (Groß)/ point-of-view von Pelle auf Mutter und auf Vater (Halbnah)/ shot-reverse-shot auf</p>	
--	--	---	--	--	--

		<p>nach hinten und blickt Löffel an. Dieser blickt in diesem Moment mit einer ebenso ernsten Miene zurück zu seiner Freundin. Pleun erklärt dem Jungen daraufhin, dass seine Eltern tot sind. Löffel wird von einer bruchstückhaften Erinnerung an den Heißluftballonabsturz seiner Eltern eingeholt, läuft daraufhin von Pleun weg und klettert über die Treppe auf das höher gelegene kleinere Flachdach hinauf. Dabei sagt er mit aufgeregter Stimme, dass Pleun nicht die Wahrheit gesprochen hätte und seine Eltern schon fast da wären. Dann schreit er, dass Pleun lügen würde. Pleun folgt ihm und klettert ebenfalls auf das Flachdach. Dabei streitet sie ab, zu lügen, und konfrontiert den Jungen mit eindringlicher und</p>	<p>Löffel zugeht (Normalsicht auf Pleun) → Halbnah + Kamerafahrt von links nach rechts leicht hinter den Jungen</p> <p><u>Rückblende</u> Groß + kurzer Schwenk von links nach rechts vom Vater auf die Mutter; Lichtblitze (Normalsicht)</p> <p>→ Groß bis Totale + kurze Kamerafahrt hinter Löffel von links nach rechts (Normalsicht von Löffel, der sich die Ohren zuhält) und etwas weiter nach links, als Löffel nach links auf ein tiefergelegenes Flachdach auf ein offenes Fenster zum Dachboden des Kaufhauses zuläuft) → Halbtotale bis</p>	<p>Pelle + Zeitlupe (Groß)/ point-of-view von Pelle auf Vater (Groß)/ point-of-view von Pelle auf Mutter (Nah)/point-of-view von Pelle auf Vater (Nah)/ shot-reverse-shot auf Pelle + Zeitlupe (Nah)/point-of-view von Pelle auf Vater und Mutter (Nah)/ point-of-view von Pelle auf Vater (Groß)/ point-of-view von Pelle auf Mutter (Groß)/ point-of-view von Pelle auf Vater und Mutter (Nah)/ shot-reverse-shot auf Pelle + Zeitlupe (Groß)/ point-of-view von Pelle auf Vater (Nah)/ jump-cut auf Vater (Groß)/ point-of-view von Vater auf Pelle + Zeitlupe (Groß)/ point-of-view von Pelle auf Vater (Nah)/ point-of-view von Pelle auf Mutter (Nah)/ shot-reverse-shot auf Pelle + Zeitlupe (Detail)/ point-of-view von Pelle auf Mutter (Nah)/ jump-cut</p>	
--	--	--	---	--	--

		<p>lauter Stimme mit dem Tod seiner Eltern. Löffel schreit Pleun an, dass sie aufhören soll zu reden, hält sich die Ohren zu und dreht sich einmal um die eigene Achse. Das Mädchen redet weiter mit eindringlicher und lauter Stimme auf ihn ein, dass seine Eltern mit dem Luftballon abgestürzt wären. Ihre Worte führen dazu, dass sich Löffel wieder bruchstückhaft an seine beiden Eltern in jener Nacht, in der sich der Heißluftballonabsturz ereignet hat, erinnert. Der Junge hält sich dennoch weiterhin die Ohren zu. Pleun gibt jedoch nicht auf und schreit ihm zu, dass er damals selbst dabei gewesen wäre. Löffel läuft daraufhin nach links auf ein weiteres, etwas tiefer gelegenes Flachdach, welches er</p>	<p>Nahe (Untersicht vom Dachboden aus auf das offene Fenster, durch welches Löffel springt und direkt in das Objektiv der Kamera läuft, während Pleun im Hintergrund stehen bleibt und ihm nachruft)</p> <p><u>Rückblende</u> Groß (Untersicht auf Vater) → Groß (Normalsicht auf Mutter) → Groß + rüttelndes Bild (Normalsicht auf Pelle) → Groß (Untersicht auf Vater) → Halbnah (Untersicht auf Mutter, die Gegenstände aus dem Korb wirft) und Schwenk nach links → Halbnah (Untersicht auf Vater) → Groß + Kamerabewegung</p>	<p>auf Mutter (Groß)/ jump-cut auf Mutter (Nah)/ shot-reverse-shot auf Pelle + Zeitlupe (Nah)/ point-of-view von Pelle auf den Korbrand (Nah)/ shot-reverse-shot auf Pelle + Zeitlupe (Groß)/ establishing-shot auf Pelle im Korb (Halbtotale) / jump-cut auf Pelle im Korb + Äste über dem Korb (Halbtotale) + Fade-Out mit weißem Licht</p> <p><u>Aufnahmen der Rückblende werden häufig von weißem Blitzlicht, das vermutlich in der Montage hinzugefügt wurde, unterbrochen.</u></p> <p><u>Bis auf die letzten Fade-Out, nur harte Schnitte in dieser Sequenz!</u></p>	
--	--	--	--	--	--

		<p>über einige Stufen erreicht, und bezeichnet Pleun dabei mit wütender Stimme als Lügnerin. Löffel springt schließlich durch ein offenes Fenster in den Dachboden des Kaufhauses, während Pleun, die ihm gefolgt ist, aus dem Hintergrund nachruft, dass er nicht Löffel, sondern Pelle heißen würde.</p> <p><u>Rückblenden vom Heißluftballonabsturz:</u></p> <p>Außenaufnahmen bzw. künstliche Kulisse</p> <p>Licht: low-key-Beleuchtung, Lichtblitze, dunkelblaues Licht, orangefarbener Lichtstrahl von links</p> <p>Dominierende Farben: schwarz, dunkelblau</p>	<p>nach rechts (Normalsicht auf Pelle) → Groß (Untersicht auf Vater) → Nah (Untersicht auf Mutter) → Nah (Untersicht auf Vater, der den Koffer aus Korb wirft) → Nah (Untersicht auf Pelle) → Nah (Untersicht auf Vater und Mutter) → Groß (Untersicht auf Vater) → Groß (Normalsicht auf Mutter) → Nah (Untersicht auf Vater und Mutter) → Groß (Untersicht auf Pelle) → Nah (Untersicht auf Vater) → Groß (Untersicht auf Vater) → Detail + kurze Bewegung nach links (Aufsicht auf Pelles Augenpartie) → Nah (Untersicht auf</p>		
--	--	---	---	--	--

		<p>Kostüme & Makeup:</p> <p>-) Dreijähriger Pelle: grauer Kinderoverall, braune Lammfelljacke, schwarze Ledermütze, festgegurtet am Ballon</p> <p>-) Seine Mutter: durchnässte Kleidung (winterweiße gemusterte Bluse, Rock, dunkelbraune Lammfelljacke), leicht geschminkt, nasses Gesicht, mittellange und durchnässte dunkelbraune Haare, Fliegerbrille im Haar, Perlenohrringe</p> <p>-) Sein Vater: durchnässte Kleidung (winterweißer Rollkragenpullover, dunkelbraune Lammfelljacke), rasiert, nasses Gesicht, kurze und durchnässte hellbraune Haare, schwarzes Fernrohr um den Hals gehängt</p>	<p>Vater, der rückwärts aus dem Korb stürzt) → Nah + rüttelndes Bild (Untersicht auf Mutter, die im Korb abrutscht) → Detail (Aufsicht auf Pelles Augen) → Nah (Untersicht auf Mutter am Korbrand) → Groß (Untersicht auf Mutter) → Nah (Untersicht auf Unterkörper von Mutter, die kopfüber aus dem Korb stürzt) → Nah + rüttelndes Bild (Untersicht auf Pelle) → Nah + rüttelndes Bild (Untersicht auf den Korbrand) → Groß + rüttelndes Bild (starke Untersicht auf Pelle) → Halbtotale (starke Aufsicht auf den im Korb angegurten Pelle; Korb bewegt</p>		
--	--	--	---	--	--

		<p>Ordnung der Elemente und Staging: Es sind nur Ausschnitte von dem Korb des Heißluftballons und der darin befindlichen Insassen und Gegenstände zu sehen. Es regnet, blitzt und stürmt stark. Lepel befindet sich links im Korb und seine Eltern auf der rechten Seite des Korbes. Die Eltern von Lepel haben eine entsetzte und angsterfüllte Mimik und bewegen sich unkoordiniert und wild. Die Mutter wirft alle Gegenstände aus dem Heißluftballon. Plötzlich stürzt der Vater, welcher sich am Rand des Korbes befindet, aus dem Ballon, da er sich nicht mehr festhalten kann und im nächsten Moment stürzt auch seine Ehefrau kopfüber aus dem Korb. Pelle</p>	<p>sich durch den Wind hin und her) → Halbtotale (starke Aufsicht auf den im Korb angegurten Pelle; Korb bewegt sich durch den Wind hin und her; Äste befinden sich über dem Korb)</p> <p>Auffälligkeiten bez. der Dauer der Aufnahmen: Die Dauer der Aufnahmen vom Vater und von der Mutter sind jeweils sehr kurz. Die Aufnahmen von Pelle sind im Vergleich dazu etwas länger.</p>		
--	--	--	---	--	--

		sitzt währenddessen angegurtet im Ballon und beobachtete das Geschehen weinend und mit erschrockener Miene. Er schreit währenddessen mehrmals nach seiner Mutter. Nach dem Absturz der Eltern befindet sich der Junge allein im Korb, der sich offenbar in einigen Ästen verfangen hat.			
00:50:20	Löffel sitzt im Lager und blickt sein Armband an, dessen Perlen plötzlich den Namen „Pelle“ bilden/ Max entschuldigt sich bei dem Jungen, dass er ihm den Tod seiner Eltern verschwiegen hat / Löffel beschließt, zurück zu Koppenol zu gehen, da er glaubt, dass diese seine Oma sei	<p>Innenaufnahmen</p> <p>Licht: low-key-Beleuchtung, eher dunkel, viele Schatten und leicht orangefarbenes indirektes Licht</p> <p>Dominierende Farben: schwarz, grau</p> <p>Kostüme & Makeup: -) Löffel: weiße Schlafanzug hose mit roten Streifen, grünes T-Shirt, schwarze Sportjacke mit</p>	Detail (Aufsicht auf das Armband des Jungen, Hintergrund = unscharf) → Nah (Untersicht auf Pelle) → Halbnah (leichte Untersicht auf Profil von Max, der eine Kiste in ein Regal schiebt) → Nah (Normalsicht auf Löffel) → Halbnah bis Nah (leichte Untersicht auf den nach vorne auf Löffel zugehenden Max) → Nah	<u>Continuity Editing und induktive Montage:</u> Fade-In auf point-of-view von Löffel vom Armband (Detail)/ Nahe von Löffel vor dem Regal/ shot-reverse-shot von Max vor anderem Regal (Halbnah)/ shot-reverse-shot von Max auf Löffel (Nah)/ shot-reverse-shot von Löffel auf Max (Halbnah bis Nah)/ shot-reverse-shot von Max auf Löffel (Nah)/ shot-reverse-shot von Löffel auf Max (Nah)/ shot-reverse-shot von Max auf	<p><u>Diegetische Geräusche:</u> Aneinanderstoßen der Perlen des Armbands, Schritte, Hineinschieben der Kiste, Hinsetzen, Hand auf den Rücken des Jungen legen, Aufstehen, Schließen der Tür, Nachlaufen, dumpfe Geräusche aus den Nebenräumlichkeiten (vermutlich aus dem Kaufhaus)</p> <p><u>Sprache:</u> Hochdeutsch</p> <p><u>Nondiegetische Musik:</u></p>

		<p>hellgrauen und roten Streifen im Oberarmbereich, rote Turnschuhe, ein Armband mit würfelförmigen weißen Buchstabenperlen, die nun den Namen „Pelle“ bilden, am linken Handgelenk, braune Haare mit Bubikopf.</p> <p>-) Max: Arbeitskleidung (dunkelblauer Anzug, grün-türkis karierte Krawatte, hellgrün-türkis gestreiftes Hemd, rote Socken, braune Lederschuhe, orangefarbenes Namensschild und Anstecknadel am Sakko), gekämmte blonde Haare mit Seitenscheitel, Armbanduhr am linken Handgelenk</p> <p>Ordnung der Elemente und Staging: Löffel sitzt schweigsam und mit trauriger Miene</p>	<p>(Normalsicht auf Löffel) → Nah + langsame Kamerafahrt nach vorne (leichte Untersicht auf Max) → Nahe von Löffel, Max setzt sich neben ihn; Kamera fährt etwas nach oben und zurück bis beide in halbnaher Einstellung zu sehen sind; Löffel springt auf und geht nach links aus dem Bild; Kamera fährt wieder nach vorne und leicht nach links, bis Max in naher Einstellung zu sehen ist (Normalsicht) → Halbnah (Normalsicht auf Löffel) → Halbnah + kurze Kamerafahrt nach vorne auf Max (leichte Aufsicht auf Max) → Halbtotale + leichter Schwenk</p>	<p>Löffel + Kamerafahrt zurück bis Max und Löffel vor dem Regal sichtbar sind + Kamerafahrt auf Max, nachdem Löffel aufgestanden und nach links an ihm vorbeigegangen ist (Nah: Löffel, Halbnah: beide, Nah: Max)/ point-of-view von Max auf Löffel (Halbnah)/ shot-reverse-shot von Löffel auf Max (Halbnah)/ shot-reverse-shot von Max auf Löffel, der hinter Regalen verschwindet (Halbtotale)/ shot-reverse-shot auf Max (Nah)/Establishing-shot auf Max im Lager (Totale)/ Halbtotale + Kamerafahrt bis Halbnah auf Max</p> <p><u>Bis auf den Fade-In im ersten Bild, nur harte Schnitte in dieser Sequenz!</u></p>	<p>„<i>Bedrohliche Musik</i>“ (Holzmusik) der letzten Sequenz klingt nach dem ersten Bild aus.</p> <p>„<i>Schwermütige Musik</i>“ (Holzmusik) beginnt, nachdem Löffel Max antwortet, dass er nach Hause geht, und klingt zu Beginn des letzten Bildes, noch bevor die Kamera auf Max zufährt, aus.</p>
--	--	--	---	--	--

		<p>am Dachboden des Kaufhauses vor einem Regal und betrachtet sein Armband, welches er am linken Handgelenk trägt und dessen Buchstabenperlen nun den Namen „Pelle“ bilden.</p> <p>Max betritt den Raum, schiebt eine Kiste in ein Regal, bemerkt Löffel, blickt ihn besorgt an, macht einige Schritte auf ihn zu, bleibt stehen, ruft ihn beim Namen und fragt ihn wo Pleun ist. Löffel blickt ihn traurig und ernst an, antwortet nicht und wendet sich wieder seinem Armband zu.</p> <p>Max blickt ihn ernst und mit offenem Mund an, setzt sich daraufhin links neben ihn vor das Regal, verschränkt die Finger und presst die Lippen zusammen.</p> <p>Dann atmet er schwer aus und gesteht seinen</p>	<p>nach rechts mit Bewegung des Kindes</p> <p>(Normalsicht auf Löffel, der hinter den Regalen verschwindet) → Nah + kurze Kamerafahrt nach vorne (Normalsicht auf Max) → Totale + leichter Schwenk nach rechts (Aufsicht auf Max zwischen den Regalen) → Halbtotale + schnelle Kamerafahrt nach vorne bis Halbnah + Kamerafahrt nach links und oben mit Bewegung von Max, der nach links aus dem Bild geht (Normalsicht auf Max)</p>		
--	--	--	--	--	--

		<p>Fehler ein, Löffel nicht vom Tod seiner Eltern erzählt zu haben. Er fügt hinzu, dass er dies einfach nicht konnte, obwohl er es ihm hätte sagen müsse. Der Junge sitzt gebeugt da, schweigt und blickt weiterhin unentwegt auf sein Armband. Max legt seinen Arm um seine Schulter, blickt ihn an und meint, dass er wisse, wie es wäre, sich nach jemandem zu sehen, da er jede Nacht von Broer träumen würde. Löffel sieht ihn daraufhin an und entgegnet ihm, dass er jede Nacht von seiner Mutter träumen würde. Dann erhebt er sich abrupt und teilt Max mit, dass er nun nach Hause gehen wolle. Max blickt ihm überrascht nach und fragt ihn, ob er vorhat zu Koppenol zu gehen. Löffel blickt ihn an und</p>			
--	--	---	--	--	--

		erwidert in ruhigem Tonfall, dass sie seine Oma wäre. Danach verschwindet er langsamen Schritts hinter einigen Regalen und verlässt den Dachboden. Max bleibt noch einige Zeit mit ernster Miene, nachdenklichem und auf den Boden gerichteten Blick sowie verschränkten Fingern vor dem Regal sitzen. Dann löst er plötzlich die ineinander verschränkten Hände, blickt erschrocken nach vorne und in die Richtung, in welche Löffel soeben weggegangen ist, springt hastig auf, und läuft dem Kind hinterher.			
00:50:31	Koppenol unterbricht Bijts beim Knöpfesortieren, da sie Löffel zurückholen will				
00:51:04	Max läuft Löffel nach und versucht ihn zu				

	überzeugen, dass Koppenol nicht seine Oma ist, da sie seinen Namen nicht wusste				
00:51:30	Bijts und Koppenol verlassen den Knopfladen, während Löffel im Hintergrund in eine Seitengasse läuft und Max davor stehenbleibt				
00:52:57	Löffel läuft zum Knopfladen, entdeckt die vergitterten Fenster und begreift, dass Koppenol nicht seine Oma ist, weshalb er wieder zum Kaufhaus zurückkehrt				
00:54:14	Löffel teilt Pleun mit, dass er sich eine neue Mutter suchen würde/ Die Kinder verstecken sich in Broers Jeep				
00:55:27	Bijts und Koppenol suchen Löffel im Kaufhaus und verstecken sich nach Ladenschluss in einer Kabine				
00:56:11	Max wirbt vergeblich mit einer Torte um Broer				
00:56:41	Koppenol und Bijts verlassen die				

	Umkleidekabine und suchen Löffel im Kaufhaus				
01:01:13	Die Kinder entdecken, dass Broer in einem Wohnwagen im Grünen wohnt und in ihrer Freizeit mit dem Jeep Slalom fährt/ Löffel stoppt Broer, als sie über einen Graben springen will, und berechnet ihren Absprungwinkel				
01:02:05	Löffel und Pleun bauen eine Absprungrampe und verhelfen Broer so zu ihrem ersten erfolgreichen Absprung				
01:03:32	Broer erzählt den Kindern am Lagerfeuer von ihrem Traum, mit einem Team an der „Tiger trophy“ in Afrika teilzunehmen				
01:04:52	Broer fährt die Kinder zurück in die Stadt/ Broer erklärt, dass sie keine Kinder haben möchte				
01:05:34	Löffel wird beim Öffnen eines Kaufhausfensters von Koppenol und Bijts				

	bemerkt/ Die Kinder müssen flüchten				
01:06:53	Die Kinder suchen bei Max Unterschlupf/ Max verspricht für Löffel eine Mutter zu suchen				
01:07:09	Broer entdeckt am nächsten Morgen das von Koppenol zerbrochene Fenster				
01:07:47	Max heftet kleine Notizen mit einem Castingaufruf für eine Mutter auf die Kleidungsstücke des Kaufhauses				
01:10:46	Viele dafür ungeeignete Frauen bewerben sich bei Max als Mutter für Löffel/ Pleun und Löffel beschließen, Max mit Broer zu verkuppeln				
01:12:57	Pleun erpresst Bijts damit, dass Löffel beim Kopfrechenwettbewerb antreten wird, wenn er ihr seinen Wagen schenkt				
01:15:18	Löffel gewinnt den Wettbewerb/ Bijts informiert Koppenol über Löffels Aufenthalt				

01:18:56	<p>Bijts fährt Löffel und Pleun, unter dem Vorwand, Löffels Eltern wären zurückgekommen und würden auf ihn warten, zu einem Heißluftballonstartplatz außerhalb der Stadt, wo Koppenol den Jungen im Korb eines Ballons auflauert und festhält/ Im Kampf mit der Frau erinnert sich Löffel, dass er als Dreijähriger nach dem tödlichen Unfall seiner Eltern von ihr aus dem Korb des Ballons gekidnappt wurde/ Gemeinsam gelingt es den Kindern, die beiden Erwachsenen zu überwältigen/ Sie fahren daraufhin mit dem Auto des Lehrers zurück ins Kaufhaus</p>	<p>Außenaufnahmen (außerhalb des Autos und am Heißluftballonstartplatz) Licht: normale Lichtstärke, warme Farben</p> <p>Innenaufnahmen (innerhalb des Autos): Licht: normale Lichtstärke (etwas weniger Licht, da es im Inneren des Autos dunkler ist)</p> <p>Dominierende Farben: grün, gelb, orange</p> <p><u>Rückblenden vom Heißluftballonabsturz:</u> Außenaufnahmen</p> <p>Licht: low-key-Beleuchtung, Lichtblitze, dunkelblaues Licht, schwacher orangefarbener Lichtstrahl von links</p>	<p>Halbtotale + Kamerafahrt von links nach rechts seitlich am Auto vorbei bis Halbnahe (Normalsicht auf Auto) → Halbnahe (Normalsicht auf Pleun und Löffel im Auto) → Totale (Normalsicht auf Auto vor Gebäude)</p> <p>→ Supertotale + minimale Kamerafahrt nach vorne (Normalsicht auf Auto von vorne auf Landstraße im Grünen) → Groß (Normalsicht auf Löffel; Hintergrund = unscharf) → Groß (Normalsicht auf Pleun; Hintergrund = unscharf) → Groß (Normalsicht auf Bijts; Hintergrund = unscharf) → Groß (Normalsicht auf Pleun; Hintergrund = unscharf) → Groß</p>	<p>Induktive Montage: Halbtotale – Halbnahe von Auto/ Halbnahe von Pleun, Max und Bijts im Auto/ establishing-shot auf Auto vor Gebäude (Totale)</p> <p>Establishing-shot: Auto von vorne auf Landstraße (Supertotale)/ shot-reverse-shot auf Löffel (Groß)/ shot-reverse-shot auf Pleun (Groß)/ shot-reverse-shot auf Bijts (Groß)/ shot-reverse-shot auf Pleun (Groß)/ shot-reverse-shot auf Löffel (Groß)/ Re-Establishing-shot: Auto auf Landstraße von hinten (Supertotale)</p> <p>Point-of-view-Montage: Point-of-view von Löffel durch Heckscheibe auf Wiese und Ballon (Totale)/ Halbnahe von Löffel, Bijts und Pleun durch Heckscheibe/ point-of-view von Löffel aus Fenster auf Ballon</p>	<p><u>Diegetische Geräusche:</u> Kinderstimmen, Schritte, Straßengeräusche, Vogelgezwitscher, Anstarten des Autos, Einsteigen und Aussteigen, Setzen, Öffnen und Schließen der Autotür, Zurückwerfen von Pleun auf die hintere Sitzbank, Fahrgeräusche, Raufen, Betreten des Korbes bzw. Bewegungen im Korb, Kettenrasseln der Leine, Aufsetzen des Pokals, Werfen des Sandsackes, Landen von Löffel und dem Autoschlüssel auf dem Sandsack, Hinunterwerfen des Pokals</p> <p><u>Sprache:</u> Hochdeutsch</p> <p><u>Effekte:</u> Hall-Effekt von Koppenols und Bijts Stimmen, die noch zu hören sind, obwohl sie sich mit dem Heißluftballon bereits</p>
----------	--	---	--	--	--

		<p>Dominierende Farben: schwarz, dunkelblau</p> <p>Kostüme & Makeup: -) Löffel: grünes T-Shirt, roter Kapuzenpullover, schwarze Sportjacke mit roten und hellblauen Streifen, weitgeschnittene Jeanshose, rote Turnschuhe, Armband mit würfelförmigen weißen Buchstabenperlen, die den Namen „Pelle“ bilden, braune Haare mit Bubikopf, goldener Pokal</p> <p>-) Dreijähriger Pelle (Rückblende): grauer Hosenanzug, braune Lammfelljacke, schwarze Ledermütze, festgegurtet am Ballon</p> <p>-) Pleun: blau-orange gestreiftes Oberteil, hellgrüner Kapuzenpullover, grauer Rock mit Kettengürtel und</p>	<p>(Normalsicht auf Löffel; Hintergrund = unscharf) → Supertotale (Normalsicht auf Auto von hinten auf Landstraße im Grünen)</p> <p>→ Totale (Normalsicht von innen durch Heckscheibe auf Wiese mit Ballon)</p> <p>→ Halbnah (Normalsicht auf Löffel, Bijts und Pleun von außen durch Heckscheibe)</p> <p>→ Totale + leichte Kipp-Bewegung (Normalsicht auf Wiese mit Ballon aus dem Autofenster) → Groß (Normalsicht auf Löffel von außen durch die Heckscheibe; Hintergrund = unscharf)</p>	<p>(Totale)/ Groß von Löffel durch Heckscheibe</p> <p>Establishing-shot: Totale von Heißluftballonkorb (von hinten) auf Wiese mit Containern; im Hintergrund fährt Auto von rechts nach links zur Zufahrt/ match-on-action-cut seitlich auf Auto, das von links nach rechts durchs Bild fährt (Halbnah)/ Totale auf Auto von vorne + Schwenk nach links mit der Bewegung von Löffel, der auf den Ballon zuläuft</p> <p>Crosscut auf Heckscheibe hinter welcher Pleun von Bijts festgehalten wird (Halbnah)</p> <p>Crosscut auf Rückseite des Heißluftballonkorb, auf den sich Löffel von der anderen Seite aus zubewegt (Halbnah)/ shot-reverse-shot auf Rücken von Löffel,</p>	<p>hoch oben am Himmel befinden</p> <p><u>Nondiegetische Musik:</u> „<i>Erwartungsvolle Musik</i>“ (Holzmusik) beginnt nachdem Löffel den Heißluftballon hinter einem Hügel durch die Heckscheibe des Autos erblickt und klingt immer „<i>unheilversprechender</i>“, nachdem der Wagen auf der Wiese des Heißluftballonstartplatzes hält und Löffel zum Ballon läuft. Als der Junge mit dem Fuß den Heißluftballon an der Einstiegsstelle besteigt, kennzeichnen <i>Trommelgeräusche</i> den Wechsel zu einer darauffolgend „<i>chaotisch-gefährlichen Musik</i>“, die wiederum von <i>Trommelgeräuschen</i> abgelöst wird, als Löffel aus dem Heißluftballon springt und schließlich</p>
--	--	--	---	---	--

		<p>grünem Spitzenunterrock, dreiviertellange schwarze Leggings, sportliche braune Halbschuhe, Haare jeweils links und rechts lose zusammengebunden, einige ins Gesicht fallende Haarsträhnen -) Lehrer Bijts: weißes Hemd mit braunen karierten Streifen, graues Sakko, graue Hose, braune Halbschuhe, Schlüsselbund mit Trillerpfeife, kurze dunkelbraune Haare, Bart an Oberlippe und Kinn, dicke Augenbrauen. -) Koppenol: grün-braun kariertes Stoffmantel, grünes Halstuch mit weißen Flecken, rechter Arm in weißer Schlaufe, weinroter Rock, grüne Strümpfe, graue Stiefletten, rotes</p>	<p>→ Nah + Kamerafahrt von rechts nach links (Normalsicht von hinten auf leeren Korb; im Hintergrund fährt Auto von links nach rechts auf Zufahrt zur Wiese) → Halbnah (Normalsicht auf Auto, das von links nach rechts durchs Bild fährt) → Totale + Kamerafahrt nach vorne auf das sich auf die Kamera zubewegende Auto, dann Schwenk von rechts nach links mit Bewegung von Löffel, der auf den Ballon zuläuft bis Ballon, Löffel und Wiese in totaler Einstellung zu sehen sind (Normalsicht)</p>	<p>der auf Korb zugeht (Nah)/ Halbnah auf Löffels Fuß/ shot-reverse-shot auf Korbrand und Rücken von Koppenol (Nah)/ shot-reverse-shot auf Löffels Rücken, der von Koppenols Arm umfasst wird (Nah)/ master-shot von Koppenol und Löffel (Halbnah) + Kamerafahrt auf Koppenol (Groß)/ over-the-shoulder von Koppenol auf Löffel (Groß)/ point-of-view von Löffel auf Koppenol (Groß)</p> <p>Crosscut auf <u>Rückblende</u>: point-of-view von Pelle auf Koppenol (Nah bis Groß)/ establishing-shot auf Koppenol und Pelle, der von ihr von rechts nach links aus dem Korb gehoben wird (Halbtotale)</p> <p>Crosscut und Match-on-action-cut auf</p>	<p>ausklingt, nachdem der Junge auf dem Sandsack gelandet und der Schlüssel des Lehrers neben ihm gefallen ist.</p> <p>Nach einer kurzen Pause setzt eine „<i>wehmütige Musik</i>“, die ausklingt, als der Heißluftballonfahrer vor den Container tritt und sich irritiert nach den Stimmen von Koppenol und Bijts umblickt, ein.</p>
--	--	--	---	---	---

		<p>Halsband mit Kettenleine in linker Hand, stark geschminkte Augen, roter Lippenstift, rot lackierte Fingernägel, kinnlange lockige rote Haare</p> <p>-) Koppenol (Rückblende): hellblaues Spitzenoberteil, offene rote Strickweste, stark geschminkte Augen, roter Lippenstift, Kette mit hellblauen Modeschmuck-Perlen, kinnlange lockige rote Haare</p> <p>)Heißluftballonfahrer: weiß-braun kariertes Hemd, winterweißer Pollunder, hellbraune Hose, braun-gemustertes Halstuch, brauner Lammfellmantel, Ledermütze mit grauer Fliegerbrille, schwarze Handschuhe, braune Lammfell-Stiefel,</p>	<p>→ Halbnah + Kamerafahrt zurück von Heckscheibe weg (Normalsicht auf Bijts der Pleun hinter Heckscheibe festhält)</p> <p>→ Halbnah + Kamerafahrt nach vorne bis Nah (Normalsicht auf Heißluftballonkorb von hinten) → Nah + Kamerafahrt nach vorne (Normalsicht auf Löffel von hinten, der auf den Korb zugeht) → Halbnah (Untersicht auf Löffels Bein und Fuß, der an der Einstiegsstelle des Korbes hochsteigt) → Nah (Normalsicht auf Korbrand und Koppenols Hinterkopf) → Nah (Normalsicht auf Löffels Rücken, der von Koppenols Arm</p>	<p>Gegenwart: Halbtotale von Koppenol und Löffel, der von ihr von rechts nach links in den Korb gezogen wird/ shot-reverse-shot auf Löffels Rücken (Nah)/ shot-reverse-shot von Löffels Hinterkopf auf Koppenols Gesicht (Groß)/ shot-reverse-shot auf Koppenol (Groß)</p> <p>Crosscut auf den Korbrand (von hinten), auf den sich von vorne Pleun zubewegt (Groß)</p> <p>Crosscut auf Koppenol (Groß)/ Groß von Löffel, hinter Korbrand/ shot-reverse-shot auf Pleun, die Pokal wirft (Totale bis Halbnah)/ match-on-action-cut auf Löffel, der Pokal fängt (Nah)/ shot-reverse-shot auf Koppenol, der Pokal aufgesetzt wird (Groß)/ shot-reverse-shot auf Koppenol (Groß)/ shot-reverse-shot auf Löffel</p>	
--	--	--	--	---	--

		<p>brauner Schnauzbart, dicke Augenbrauen</p> <p>Ordnung der Elemente und Staging: Pleun und Löffel sitzen im blitzgrünen Auto des Lehrers Bijts. Auf der linken Seite befindet sich Löffel mit einem riesigen goldenen Pokal im Arm und auf der rechten Seite, hinter dem Lenkrad, befindet sich Pleun, die gerade versucht das Auto zu starten. Während sich die beiden unterhalten und anlächeln, öffnet der Lehrer die Beifahrertür, drängt Pleun rüber zur Seite und setzt sich an ihrer statt hinter das Steuer. Währenddessen erklärt er Löffel mit einer bewusst aufgesetzt freundlichen Miene, dass seine Eltern mit einem riesengroßen Luftballon gelandet wären. Pleun entgegnet</p>	<p>umfasst wird) → Halbnah seitlich auf Löffel, der von Koppenol gepackt wird + immer schnellere Kamerafahrt bis Groß auf Koppenol (Normalsicht) → Groß (Normalsicht auf Löffel, Vordergrund und Hintergrund = unscharf) → Groß (starke Untersicht auf Koppenol)</p> <p>Rückblende: Nah bis Groß, da Koppenol sich hinunterbeugt (starke Untersicht auf Koppenol) → Halbtotale (starke Aufsicht auf Pelle, der aus dem Korb gehoben wird)</p> <p>→ Halbtotale + leichte Kamerabewegung nach rechts (Vogelperspektive</p>	<p>(Groß)/ shot-reverse-shot auf Koppenol (Groß)/</p> <p>Nah auf Pleun, die Sandsack wirft + Schwenk in Wurfrichtung/ point-of-view von Pleun auf Bijts (Nah)/ Überschreitung der 180°-Linie: Nah von Bijts von rechter Seite/ shot-reverse-shot von rechts auf Bijts (Groß)/ Überschreitung der 180°-Linie: Nah von Bijts von linker Seite/ shot-reverse-shot auf Pleun (Groß) + Kamerabewegung auf Löffel (Nah)/ shot-reverse-shot auf Koppenol (Nah)/ establishing-shot von Pleun, Löffel und Korb (Halbnah)/ shot-reverse-shot auf Pleuns Hinterteil und Löffels Hinterkopf im Korb (Nah)/ shot-reverse-shot auf Koppenol (Nah)/</p> <p>establishing-shot auf Löffel und Koppenol im</p>	
--	--	--	---	--	--

		<p>mit verzweifelm Gesichtsausdruck und entsetztem Tonfall, dass dies nicht wahr wäre, da Löffels Eltern tot sind. Daraufhin wird sie von Bijts gewaltsam auf die Rückbank geworfen. Der Lehrer wendet sich wieder Löffel zu und weist ihn mit wütendem Tonfall an, nicht auf Pleun zu hören. Dann wechselt seine Stimme plötzlich in einen aufgesetzt fröhlichen Tonfall, und er teilt dem Jungen mit freundlicher Miene mit, dass seine Eltern zurückgekommen wären und er ihn jetzt zu ihnen bringen würde. Als Bijts anschließend nach vorne auf die Straße blickt, wirkt seine Mimik unversehens wieder sehr angespannt. Pleun erklärt Löffel mit wütender Stimme, dass der Lehrer ihn anlügen</p>	<p>auf Löffel, der in den Korb gezogen wird) → Nah (starke Aufsicht auf Löffels Rücken) → Nah (starke Aufsicht auf Löffels Hinterkopf und Koppenols Gesicht) → Groß (Normalsicht auf Koppenol) → Groß (Normalsicht auf Korbrand, im Hintergrund läuft Pleun zur Hilfe) → Groß (Normalsicht auf Koppenol) → Groß (Normalsicht auf Löffel und Korbrand) → Totale bis Halbnah (Normalsicht auf Pleun, die mit Pokal auf den Korb zuläuft) → Nah + kurzer Schwenk nach rechts</p>	<p>aufsteigenden Korb (Halbnah)/ shot-reverse-shot auf Pleun (Nah)/ shot-reverse-shot auf Löffel und Koppenol im aufsteigenden Korb (Halbnah)/ shot-reverse-shot auf Bijts, der sich am Korb anhängt (Halbnah)/ Groß auf Bijts Hand, die sich am Korb festhält/ shot-reverse-shot auf Bijts, der am aufsteigenden Korb hängt und Pleun im Hintergrund (Halbnah)/ shot-reverse-shot auf Pleun (Nah)/</p> <p>Crosscut: over-the-shoulder-shot von Löffel auf Koppenol (Groß)/ shot-reverse-shot von Koppenol auf Löffel (Groß)</p> <p>Crosscut auf Rückblende: point-of-view von Pelle auf Koppenol (Groß)</p>	
--	--	---	---	--	--

		<p>würde, da er sein Auto zurückhaben wolle. Anschließend fährt das Auto vor dem Gebäude, in dem der Kopfrechenwettbewerb stattfand, von rechts nach links weg.</p> <p>Der Wagen befindet sich mittlerweile auf einer Landstraße im Grünen. Pleun versucht Löffel noch einmal davon zu überzeugen, dass Bijts lügt. Der Lehrer weist sie daraufhin an, ihre „Klappe“ zu halten. Pleun erklärt Löffel mit lauter und bestimmter Stimme, dass seine Eltern nicht mehr leben würden. Der Junge blickt jedoch stur vor sich hin. Das Mädchen fügt hinzu, dass Max dies herausgefunden hat. Löffel wendet sich daraufhin zu Pleun und entgegnet ihr mit wütendem Tonfall, dass</p>	<p>(Normalsicht seitlich auf Löffel im Korb, der Pokal fängt) → Groß (Normalsicht auf Koppenol, der Pokal aufgesetzt wird) → Groß + Kamerabewegung hinunter auf ihren Oberarm und dann auf ihre Hände (Normalsicht seitlich auf Koppenol) → Groß (Normalsicht seitlich auf Löffel) → Groß + rütteldes Bild (Normalsicht seitlich auf Koppenol)</p> <p>→ Nah + schneller Schwenk nach rechts mit Wurf des Sandsacks (Normalsicht auf Pleun im Korb, die Sandsack rauswirft) → Nah (Normalsicht von vorne auf Bijts) →</p>	<p>Crosscut auf Gegenwart: shot-reverse-shot von Koppenol auf Löffel (Groß)/ shot-reverse-shot seitlich auf Löffel, der in Koppenols Hand beißt (Groß)/over-the-shoulder von Löffel auf Koppenols Mund (Detail)</p> <p>Crosscut auf Pleun (Nah)/ point-of-view von Pleun auf Löffel im Korb (Halbtotale)/ shot-reverse-shot auf Pleun (Nah)/ point-of-view von Pleun auf Löffel, der aus Korb springt (Halbtotale)/ shot-reverse-shot auf Pleun (Nah)/ Discontinuity-Montage durch Überschreitung der 180°-Linie (seitlich) auf den durch die Luft fallenden Löffel + Zeitlupe (Halbtotale)/ Discontinuity -Montage durch Überschreitung der 180°-Linie: Halbtotale von dem auf dem Sandsack landenden</p>	
--	--	---	--	--	--

		<p>Max sich geirrt haben könnte. Daraufhin starrt der Junge wieder mit ernstem, aber auch sturem Blick schweigsam aus dem Fenster. Das hinter einer Böschung verschwindende Auto ist nun von hinten auf der Landstraße zu sehen.</p> <p>Das Wagen nähert sich anschließend einer hügeligen grünen Wiese, hinter welcher ein bunter Heißluftballon zum Vorschein kommt. Als Löffel den Ballon erblickt und die anderen mit freudiger Stimme darauf aufmerksam macht, schaut er erwartungsvoll aus dem heruntergekurbelten Autofenster. Der Lehrer blickt ebenfalls erstaunt aus dem Fenster. Nur Pleun starrt im</p>	<p>Nah (Untersicht seitlich auf Bijts) → Groß (Untersicht seitlich auf Bijts, der von Sack getroffen wird) → Nah + kurzer Schwenk mit Bewegung nach unten und schneller Schwenk nach rechts oben (Normalsicht seitlich auf Bijts, der zu Boden fällt) → Groß (Normalsicht auf Pleun, Hintergrund = leicht unscharf) + Schwenk nach rechts bis nahe Einstellung (Normalsicht auf Löffel, Hintergrund = leicht unscharf) → Nah + rüttelndes Bild (Normalsicht auf Koppenol) → Halbnah (Normalsicht auf Pleun, Löffel und Korb) → Nah</p>	<p>Löffel (von hinten)/ shot-reverse-shot auf Pleun, die ihre Hände vom Gesicht nimmt (Nah)/ shot-reverse-shot von Löffel auf dem Sandsack (von hinten) (Halbtotale)/ point-of-view von Löffel auf Heißluftballon (Totale)/ shot-reverse-shot auf Pleun (Nah)/ shot-reverse-shot auf Löffel auf Sandsack von vorne (Nah)/ point-of-view von Löffel auf Heißluftballon (Totale)</p> <p>Halbnah auf Pleun und Löffel, die weggehen Crosscut auf den fliegenden Heißluftballon im Himmel (Totale)</p> <p>Crosscut auf hintere Heckscheibe des Autos auf Wiese (Halbtotale)/Establishing-shot auf Rückseite des Autos (Halbtotale bis Supertotale)</p>	
--	--	---	--	--	--

		<p>Hintergrund wütend vor sich hin.</p> <p>Der Wagen nähert sich schließlich dem Heißluftballonstartplatz, der sich auf einer weitläufigen Wiese, die auf einer Seite von einigen Bäumen umgeben ist, befindet. Auf dem Gelände befinden sich zwei orangefarbene Container und ein, mit Seilen an Sandsäcken auf dem Boden festgebundene große Heißluftballon, den Löffel bereits aus dem Auto erblickt hatte. Der Korb ist scheinbar leer. Als das Auto am Rand der Wiese hält, öffnet Löffel eilig die Autotür und läuft auf den Ballon zu, während Bijts die sich heftig zur Wehr setzende Pleun gegen ihren Willen im Auto festhält. Dabei weist er sie mehrmals</p>	<p>(Normalsicht auf Pleuns Hinterteil und Löffels Hinterkopf) → Nah + Kamerabewegung nach vor und zurück (Normalsicht auf Koppenol)</p> <p>→ Halbnah + rüttelndes Bild sowie Kamerafahrt nach oben mit Aufstieg des Korbes (Normal- bis Untersicht auf Löffel im Korb) → Nah (Normalsicht auf Pleun) → Halbnah + Kamerabewegung nach oben mit Aufstieg des Korbes (Untersicht auf Löffel und Koppenol im Korb) → Halbnah (Aufsicht auf Bijts, der sich an Korb festhält) → Groß (Untersicht auf Hand von Bijts, der</p>	<p>Crosscut auf Heißluftballonfahrer vor Container (Totale bis Halbnah)</p> <p>Crosscut auf Wiese und wegfahrendes Auto (Supertotale)</p> <p>Halbnah auf Pleun und Löffel durch Heckscheibe/ shot-reverse-shot + Überschreitung der 180°-Linie durch Kamerafahrt nach links an Auto vorbei, dann nach oben am Autodach vorbei auf den Heißluftballon im Himmel (Nah bis Totale)</p> <p><u>Aufnahmen der Rückblende werden häufig von weißem Blitzlicht, das vermutlich in der Montage hinzugefügt wurde, unterbrochen.</u></p> <p><u>Nur harte Schnitte in dieser Sequenz!</u></p>	
--	--	--	---	--	--

		<p>mit aggressiver Stimme an, hier zu bleiben.</p> <p>Löffel bleibt vor dem leeren Korb stehen und ruft nach seiner Mutter und seinem Vater. Als er daraufhin versucht, in den Korb zu steigen, taucht Koppenol mit aggressiver Miene aus dem Korbinnen auf, legt ihren Arm um seinen Nacken und hält den Jungen an der Jacke fest. Löffel versucht sich zu wehren und zeigt dabei seine Zähne. Koppenol erklärt dem Jungen mit einer aggressiv und bedrohlich klingenden Stimme, dass sie ihn nun gefasst hätte und er ihr gehören würde.</p> <p>Rückblende (Löffels Erinnerung): Koppenol beugt sich über das Korbinnere und zerrt daraufhin Pelle, der nach dem</p>	<p>sich am Korb festhält) → Halbnah (Normalsicht auf dem am Korb hängenden Bijts) → Nah + Kamerabewegung nach oben (Normal- und dann Aufsicht auf Pleun)</p> <p>→ Groß (leichte Untersicht auf Koppenol) → Groß (leichte Aufsicht auf Löffel)</p> <p>Rückblende: Groß (starke Untersicht auf Koppenol)</p> <p>→ Groß (leichte Aufsicht auf Löffel)</p> <p>→ Groß + rüttelndes Bild (Normalsicht seitlich auf Löffel, der in Koppenols Hand beißt) → Detail (Normalsicht auf Koppenols Mund)</p>		
--	--	---	--	--	--

		<p>tödlichen Absturz seiner Eltern allein zurückblieb, aus dem Korb des Heißluftballons.</p> <p>Der sich heftig widersetzende Löffel wird daraufhin von Koppenol in das Korbbinnere gezerrt. Der Junge gebietet ihr, ihn loszulassen, aber die Frau versucht, sich ihm habhaft zu machen und weist ihn kreischend an, hier zu bleiben und ihr nicht noch einmal zu entkommen. Mittlerweile läuft Pleun, die von Bijts verfolgt wird, mit dem Pokal in der Hand und Löffel immer wieder bei seinem Namen rufend dem Ballon entgegen. Es gelingt dem Jungen sich von Koppenol loszureißen und aus dem Korb zu blicken. Das Mädchen wirft daraufhin dem Jungen</p>	<p>→ Nah (Aufsicht auf Pleun) → Halbtotale + Schwenk nach oben mit Löffel, der auf den Korbrand steigt (Untersicht auf Korb im Himmel) → Nah (starke Aufsicht auf Pleun) → Halbtotale (Untersicht auf Korb, aus welchem Löffel springt) → Nah (starke Aufsicht auf Pleun) → Halbtotale (Untersicht auf Himmel und Löffel, der durch die Luft springt; Überschreitung der 180°-Linie, da Kamera plötzlich auf anderer Seite positioniert ist) → Halbtotale + kurze Kamerabewegung rauf und runter beim Landen (Aufsicht auf</p>		
--	--	---	--	--	--

		<p>mit entsetzter Miene den Pokal zu. Dieser fängt ihn und setzt ihn daraufhin Koppenol auf den Kopf, um ihr anschließend die Hände mit der Leine, die sie mitbrachte, um Löffel damit zu fesseln, zusammenzubinden.</p> <p>Pleun, die sich mittlerweile im Korb befindet, wirft Bijts, der nach dem Pokal verlangt, einen Sandsack auf den Kopf, woraufhin dieser mit erschrockener Miene bewusstlos zu Boden fällt. Löffel bindet indes hastig und mit zusammengepressten Lippen den Heißluftballon los. Das Mädchen wirft eilig alle Sandsäcke aus dem Ballon, um dann selbst aus dem aufsteigenden Korb zu springen. Sie ruft Löffel, der das letzte Seil losbindet, zu,</p>	<p>Löffel, der auf dem Sandsack landet von hinten; Überschreitung der 180°-Linie) → Nah (Aufsicht auf Pleun) → Halbtotale + leichte Kamerabewegung hin und her (Aufsicht auf Löffel und Sandsack von hinten) → Totale (starke Untersicht von Korb mit Koppenol und Bijts) → Nah (Aufsicht auf Pleun) → Nah (Aufsicht auf Löffel von vorne) → Totale (starke Untersicht vom Korb im Himmel)</p> <p>→ Halbnah + Kamerafahrt nach links mit Bewegung der Kinder bis Halbtotale (Normalsicht auf</p>		
--	--	--	--	--	--

		<p>aus dem Ballon zu springen. Plötzlich taucht Koppenol, die sich inzwischen wieder befreien konnte, aus dem Balloninneren auf und zerrt den Jungen erneut ins Korbinnere.</p> <p>Während sich der Lehrer im Hintergrund wieder erhebt und sich nach seinem Pokal schreiend an dem aufsteigenden Korb festhält, ruft Pleun mit verzweifelter Miene immer wieder nach Löffel. Koppenol fixiert Löffel mit ihrer Hand am Kinn und erklärt ihm, dass es ihr auch lieber wäre, das nicht tun zu müssen, wenn er nur ein artiger Junge wie früher wäre. In diesem Moment erinnert sich Löffel erneut daran, von Koppenol nach dem Absturz seiner Eltern gekidnappt worden zu sein, weshalb er sie in</p>	<p>Pleun und Löffel, die weggehen)</p> <p>→ Totale (Froschperspektive von Heißluftballon im Himmel)</p> <p>→ Halbtotale + Kamerafahrt nach vorne (Normalsicht auf Rückfenster des Autos auf der Wiese) → Halbtotale (Rückseite auf Hinterseite des wegfahrenden Autos) bis Supertotale von Auto auf Wiese + kurzer und langsamer Schwenk nach oben</p> <p>→ Totale bis Halbnah + Kamerafahrt nach vorne auf den auf das Objektiv der Kamera zukommenden</p>		
--	--	--	---	--	--

		<p>die Hand beißt. Koppenol schreit daraufhin mit schmerzverzerrter Miene auf und lässt das Kind los. Pleun und Koppenol rufen Löffel beim Namen. Dieser klettert indes auf den Korbrand, um in nächster Sekunde den Absprung zu wagen. Pleun wendet sich erschrocken ab und hält sich die Hände vor das Gesicht. Löffel landet jedoch auf einem großen roten Sandsack. Als Pleun dies bemerkt, nimmt sie ihre Hände wieder von den Augen. Im nächsten Moment landet der Autoschlüssel des Lehrers neben Löffel auf dem Sandsack. Koppenol ruft kreischend seinen Namen und droht damit, ihn zu erwischen. Der Junge und Pleun blicken ernst nach oben in den Himmel. Koppenol</p>	<p>Heißluftballonfahrer (Untersicht auf Mann und Container)</p> <p>→ Supertotale (Normalsicht auf Wiese und weggehendes Auto)</p> <p>→ Halbnah (Normalsicht durch Heckscheibe auf Pleun und Löffel)</p> <p>→ Überschreitung der 180°-Linie durch Kamerafahrt nach links an Auto vorbei (Nah), dann nach oben am Autodach vorbei auf den Heißluftballon im Himmel (Totale) (Normalsicht seitlich durchs Autofenster auf Pleun und Löffel; Untersicht auf den Ballon am Himmel)</p>		
--	--	--	---	--	--

		<p>wirft anschließend den Pokal aus dem Korb, woraufhin der Lehrer zu jammern anfängt.</p> <p>Die Kinder haben sich mittlerweile erhoben. Pleun fragt ihren Freund, ob alles in Ordnung ist, woraufhin sie dieser anweist zu gehen, ihr die Autoschlüssel hinhält und sie fragt, ob sie mit dem Auto fahren möchte, da er ja schon geflogen sei. Der Ballon steigt mit dem am Korbrand hängenden und den Pokal beweinen den Lehrer immer höher in den Himmel auf. Die beiden Kinder steigen in das Auto, das nun von hinten zu sehen ist, ein und fahren über die Wiese davon, während Koppenols Schreien zu hören ist.</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>Anschließend kommt der Heißluftballonfahrer mit seinem Begleiter aus einem der Container und blickt etwas irritiert um sich, da er das Schreien von Koppenol und Bijts Jammern hört, jedoch nicht weiß, woher die Stimmen kommen.</p> <p>Das fahrende Auto ist nur noch in der Entfernung auf der Wiese zu erkennen.</p> <p>Anschließend sind die Kinder im Auto bereits auf der Landstraße unterwegs. Pleun fährt das Auto mit konzentrierten und auf die Straße gerichteten Blick und lächelt dabei etwas. Löffel sitzt schweigsam und mit ernster Miene neben ihr. In größerer Entfernung befindet sich der Heißluftballon bereits weit über dem Auto am</p>			
--	--	--	--	--	--

		Himmel. Koppenols Kreischen und Bijts Jammern sind weiterhin zu hören.			
01:19:54	Die Kinder überreden Max mit ihnen eine Runde mit dem Auto zu fahren				
01:24:58	Löffel bringt Max das Autofahren bei und hilft ihm, Broer mit einem Absprung vom Hafen auf die Plattform der Fähre zu beeindrucken/ Die Kinder ermutigen Broer und Max, sich zu küssen				
01:26:55	Max willigt ein, mit Broer, nach Afrika zu gehen/ Broer lehnt es ab, Löffels Mutter werden/ Löffel läuft davon und Max springt ins Wasser, um ihn einzuholen				
01:28:31	Max findet Löffel in einer Gasse neben einem streunenden Hund und bietet ihm an, sein Vater zu werden				
01:29:19	Broer, Max, die Kinder und der streunende Hund				

	begeben sich auf die Reise nach Afrika				
01:32:14	Der Jeep fährt an einem Schild, auf dem „Afrika 8532 km“ geschrieben steht, vorbei/ Abspann				

Abstrakt

Das medienpädagogische Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt in der filmstilistischen Darstellung der Konfrontation des Jungen Pelle bzw. Löffel mit dem Tod seiner Eltern im Kinderfilm „Lepel“ (van de Sande Bakhuyzen 2005) und damit verbundener Bildungspotenziale für Kinder. Dazu wird der Film einer neoformalistisch orientierten Filmanalyse nach Bordwell und Thompson (2008) unterzogen. Wesentliche Ergebnisse der dabei anhand von vier Filmsequenzen entwickelten Lesart des genannten Kinderfilms werden anschließend mit theoretischen Aspekten des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Tod, des kindlichen Todeskonzeptes sowie des auf Kinder bezogenen Umgangs pädagogisch Handelnder mit der Todesthematik in Bezug gesetzt. Schließlich werden die Bildungspotenziale des Kinderfilms anhand der Orientierungsdimensionen ‚Wissens-, Handlungs-, Transzendenz- und Grenzbezug sowie Biographiebezug‘ nach Jörissen und Marotzki (2009: 31) festgestellt.

Abstract

The relevance of the findings of this thesis to media education lies in the representation of the confrontation of the boy Pelle, or “Spoon”, with the death of his parents in the children’s film *Lepel* (van de Sande Bakhuyzen, 2005), and its potentials of *Bildung* to children. The thesis analyses the film using the neoformalist approach associated with Bordwell and Thompson (2008). Key findings from this reading of the film, as developed from four film sequences, were subsequently examined with respect to theoretical aspects of society’s treatment of death, the childlike concept of death, and the way in which educators deal with the subject of death in their interactions with children. Finally, the methodology of Jörissen and Marotzki (2009: 31) is used to determine the potentials of *Bildung* offered by this children’s film based on the orientational dimensions of knowledge, action, transcendence and borders, as well as biography.