

Bachelorarbeit

**Mit welchen filmischen Mitteln gelingt es dem Kurzfilm
Blinder Passagier das Thema Behinderung
kindgerecht darzustellen?**

Eva Wilfert

Fakultät: Rehabilitationswissenschaften an der Technischen Universität
Dortmund

Studiengang: Rehabilitationspädagogik (BA REHA 2011)

Semester: SoSe 2016

Datum der Abgabe: 13.04.2016

Erstgutachter_in: Anne Haage

Zweitgutachter_in: Annette Pola

Student_in: Eva Wilfert
Von-der-Goltz-Str. 55
44143 Dortmund
eva.wilfert@tu-dortmund.de
Matrikel-Nr.: 162589

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	3
2 Besonderheiten des Kinderfilms.....	5
2.1 Geschichte des deutschen Kinderfilms.....	5
2.2 Definition von Kinderfilm.....	7
2.3 Entwicklung der Filmwahrnehmung von Kindern.....	11
3 Besonderheiten des Kurzfilms.....	14
4 Behinderung in Film und Fernsehen.....	18
4.1 Definition von Behinderung.....	18
4.2 Darstellung von Behinderung in Film und Fernsehen.....	20
4.3 Inklusion durch Darstellung von Behinderung in Film und Fernsehen.....	23
5 Methodik.....	26
5.1 Entstehung der Forschungsfrage.....	26
5.2 Kurzprofil <i>Blinder Passagier</i>	27
5.3 Analysekriterien.....	27
6 Filmanalyse.....	33
6.1 Dramaturgie und Figuren.....	33
6.2 Bild und Mise-en-scène.....	38
6.3 Ton und Auralität.....	44
6.4 Montage.....	49
6.5 Inhalt.....	51
7 Fazit.....	54
8 Filmverzeichnis.....	57
9 Literaturverzeichnis.....	59
10 Anhang.....	65
11 Eidesstattliche Versicherung.....	81

1 Einleitung

Der Kurzfilm *Blinder Passagier* von Maria Brendle wurde seit seiner Erstaufführung 2013 bis heute auf zahlreichen internationalen Filmfestivals gezeigt, auf denen er mit vielen Preisen ausgezeichnet wurde. Mit dem Preis für den besten Kurzspielfilm beim Chicago International Children's Film Festival 2014 hat sich der Film für eine Bewerbung bei den Oscars qualifiziert. Der Film erreichte internationales Ansehen durch seine Präsenz auf Kurzfilmfestivals ebenso wie auf Kinderfilmfestivals. Bemerkenswert ist dabei, dass er sowohl von professionellen Jurys, als auch von zahlreichen Kinderjurs ausgezeichnet wurde. *Blinder Passagier* handelt von einem Mädchen, das aus dem Kinderheim ausbricht und sich in der Wohnung einer blinden Frau versteckt, in der sie meint, unentdeckt zu sein (Brendle, o.J.b).

Die positive Resonanz von Erwachsenen und Kindern zugleich ist eine besondere Auszeichnung für einen Kinderfilm und wirft die Frage auf, wie es der Film schafft, so erfolgreich zu sein. Im Zuge der Disability Studies, einer interdisziplinären Forschungsrichtung, ist hier vor allem das Thema Behinderung interessant, das im Film thematisiert wird. Die Disability Studies begreifen Behinderung als eine historische, soziale und kulturelle Konstruktion. Das bringt die Analyse von Filmen hinsichtlich der Darstellung von Menschen mit Behinderungen mit sich. Bei *Blinder Passagier* kommt der Aspekt hinzu, dass es sich um einen Kinderfilm handelt. Es ist also zusätzlich interessant, wie das Thema Behinderung für Kinder aufbereitet ist. Aus diesem thematischen Hintergrund ist folgende Forschungsfrage entstanden: Mit welchen filmischen Mitteln gelingt es dem Kurzfilm *Blinder Passagier* das Thema Behinderung kindgerecht zu vermitteln?

Um sich intensiv mit dieser Fragestellung beschäftigen zu können, muss zuerst auf die theoretischen Grundlagen eingegangen werden, die dem Film *Blinder Passagier* zugrunde liegen. Es handelt sich hierbei sowohl um einen Kinderfilm als auch um einen Kurzfilm. Beide Filmarten sind nicht ohne weiteres in ein Gattungs- oder Genresystem einzuordnen. Daher wird zuerst in *Kapitel 2* die Entstehungsgeschichte des Kinderfilms erläutert. Anschließend wird ein Ausschnitt der zahlreichen Definitionen des Kinderfilms vorgestellt und die Unterschiede zwischen ihnen herausgearbeitet. Da die Rezipient_innen des Kinderfilms eine, vor allem altersabhängig, sehr heterogene Gruppe darstellen und daher einer differenzierten Betrachtung zu unterziehen sind, wird zum Abschluss des Kapitels Kinderfilm die Entwicklung der Filmwahrnehmung von Kindern erläutert.

Im darauf folgenden *Kapitel 3* wird der Kurzfilm eingehend betrachtet, da sich diese besondere Art des Films zwischen zwei Extremen bewegt und dadurch schwer zu greifen ist. Zuerst wird erläutert, wie sich der Kurzfilm im Laufe der Zeit entwickelt hat, um an-

1 Einleitung

schließlich auf die charakteristischen Besonderheiten des Kurzfilms und die Potenzialen, die sich daraus ergeben, einzugehen. Die beiden genannten Kapitel beziehen sich in ihren Ausführungen hauptsächlich auf die deutsche Filmgeschichte.

Nachdem in den *Kapiteln 2* und *3* die besondere Art des Films herausgestellt wird, stellt das *Kapitel 4* das zentrale Thema des Films, Behinderung, in den Fokus. Um die Darstellung von Behinderung in *Blinder Passagier* analysieren zu können, dient zunächst ein allgemeines Bild über die Darstellung von Behinderung in Film und Fernsehen als Grundlage. Dazu wird zuerst der Begriff ‚Behinderung‘ definiert, um anschließend herauszufiltern, welche sozialen Rollen Menschen mit Behinderungen im Allgemeinen und blinde Menschen im Speziellen verkörpern. Abschließend wird aufgezeigt, von wem Menschen mit Behinderungen in Film und Fernsehen dargestellt werden und wo das Potenzial für Verbesserungen liegt.

Nach der Erläuterung der theoretischen Aspekte folgt der analytische Teil der Untersuchung. Dazu wird in *Kapitel 5* die Methodik beschrieben, wobei zuerst die Beweggründe für die Bachelorarbeit und das Kurzprofil des Films vorgestellt werden. Daran anknüpfend werden Modelle zur Filmanalyse aufgeführt, aus denen die für diese Untersuchung erarbeiteten Analysekriterien hervorgehen, die im Anschluss daran tabellarisch aufgelistet sind.

Die eigentliche Filmanalyse erfolgt in *Kapitel 6*, das sich in fünf Unterkapitel gliedert. Die Unterteilung orientiert sich an den filmischen Gestaltungsmitteln *Dramaturgie und Figuren*, *Bild und Mise-en-scène*, *Bild und Auralität*, *Montage* sowie dem zusätzlichen Aspekt *Inhalt*. In den Unterkapiteln werden jeweils relevante Gesichtspunkte beschrieben. Als Indikatoren dienen die zuvor erarbeiteten Kriterien, wobei die Darstellung von Behinderung und die kindgerechte Präsentation besondere Beachtung findet.

In *Kapitel 7* werden die Ergebnisse der Untersuchung gesammelt präsentiert, um die Forschungsfrage zu beantworten. Neben der kritischen Reflexion, die sich im Forschungsprozess herauskristallisiert hat, werden Empfehlungen für den Einsatz des Films ausgesprochen.

2 Besonderheiten des Kinderfilms

Astrid Lindgren, eine der bedeutendsten Kinderbuchautor_innen und gleichzeitig Drehbuchautorin vieler ihrer Filmadaptionen, unterstützt die Produktion von Kinderfilmen mit ihrer Aussage „Kinder haben ein Recht auf eigene Filme. Sie haben einen großen Hunger nach Bildern, genau wie ich.“ (Lindgren in Kurwinkel, Schmerheim & Kurwinkel, 2012, 7).

Wie das Verlangen nach eigenen Filmen für Kinder im Laufe der Geschichte gestillt wurde und wie sich Kinderfilme verändert haben, wird im *Kapitel 2.1* betrachtet, wobei hier hauptsächlich der deutsche Kinderfilm behandelt wird. Anschließend werden in *Kapitel 2.2* die in der Literatur nicht immer eindeutigen Charakteristika eines Kinderfilms dargestellt. Der Hunger nach Bildern mag zwar bei allen Kindern vorhanden sein, dennoch gilt es, die unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Filmwahrnehmung bei Kindern zu beachten, um diesen Hunger in angemessener Weise stillen zu können. Mit der Darstellung zur Entwicklung der Filmwahrnehmung in *Kapitel 2.3* schließt das Kapitel Kinderfilm.

2.1 Geschichte des deutschen Kinderfilms

Der Kinderfilm hat seit der Entstehung des Kinofilms Anfang des 20. Jahrhunderts (Lorenz, 2001, 1085) eine große Wandlung durchlaufen. In der Stummfilmzeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts gibt es noch keinen expliziten Kinderfilm. Kinder werden u.a. aus ökonomischen Gründen nicht als eigenständige Zielgruppe angesprochen. Die von Kindern rezipierten Filme sind ausschließlich solche, die vorwiegend für ein erwachsenes Publikum produziert werden und dem Familienfilm zuzuordnen sind. Nur in Ausnahmefällen und überwiegend in US-amerikanischen Filmen spielt die Lebenswirklichkeit von Kindern eine Rolle (Kurwinkel & Schmerheim, 2013, 36–38). Beliebte und für diese Zielgruppe zugelassene Filme, lassen sich zu dieser Zeit in die vier thematischen Gattungen Unterhaltungsfilm, Märchen- und Silhouettenfilm, historische und sozialkritische Filme sowie Literaturverfilmungen einordnen (Räder, 2009, 24). Mit Einführung des Tonfilms 1927 werden die ersten eigenständigen Kinderfilme produziert. Als richtungsweisend für weitere Kinderfilme ist die Filmadaption von Erich Kästners Roman *Emil und die Detektive* (Lamprecht) aus dem Jahr 1931 zu bezeichnen, da im Gegensatz zum Märchenfilm das alltägliche Leben der Kinder im Mittelpunkt steht (Kurwinkel & Schmerheim, 2013, 38–39).

Während des Nationalsozialismus werden wenige Kinder- und Jugendfilme produziert. Filme, die sich an diese Zielgruppe richten, dienen überwiegend Propagandazwecken (Hobsch, 2009, 39–40; Kurwinkel & Schmerheim, 2013, 39–40). Nach Ende des Zweiten

2 Besonderheiten des Kinderfilms

Weltkriegs bis zur Wiedervereinigung 1989 entwickelt sich die deutsche Kinderfilmindustrie auf zwei getrennten Wegen. Dennoch werden in beiden Ländern weiterhin vorerst Märchenfilme produziert. In der DDR löst der Alltagsfilm,

„der sich thematisch mit den individuellen Problemen ‚gewöhnlicher‘ Menschen beschäftigt und die Sphären des Privaten und Alltäglichen in den Fokus des Interesses rückt“ (Kurwinkel & Schmerheim, 2013, 281),

den Märchenfilm als bedeutendstes Genre für Kinder ab (ebd., 40-42). Der ursprüngliche Zweck der Filme, die sozialistischen Werte an die Kinder weiterzugeben, wird im Laufe der 40-jährigen Filmgeschichte der DDR mehr und mehr vernachlässigt (Völcker, 2005, 18; Strobel, 2009, 67). Die Filmindustrie der BRD verlegt den Schwerpunkt der Produktionen auf den Familienfilm, da Kindern unter sechs Jahren nach Inkrafttreten des neuen Jugendschutzgesetzes 1957 der Kinobesuch verboten ist. Kinderfilme kommen in dieser Zeit vor allem aus dem Ausland. Filme von Disney aus den USA werden immer bekannter und auch die schwedischen Filmadaptionen von Astrid Lindgren kommen in deutsche Kinos (Kurwinkel & Schmerheim, 2013, 44–47). Erfolgreiche deutsche Produktionen mit den Adaptionen der Erich Kästner Romane, wie bspw. *Pünktchen und Anton* (1953, Engel), *Das fliegende Klassenzimmer* (1954, Hoffmann) und *Emil und die Detektive* (1954, Stemmler) bilden dabei die Ausnahme (Schäfer, 2009, 81). In den 70er Jahren emanzipiert sich der „*Neue[...] Deutsche Kinderfilm*, der Kinder als Rezipient_innen ernst nimmt und mit den dramaturgischen Mitteln des Erwachsenenfilms inszeniert“ (ebd., 47). Dennoch dominieren weiterhin US-amerikanische Filme, wie die erste *Star Wars*-Trilogie (1977-1983, Lucas, Kershner & Marquand) und *E.T. - Der Außerirdische* (1982, Spielberg), den Markt. In Anlehnung an den sogenannten Blockbuster-Trend entstehen auch deutsche Großproduktionen als Familienfilme, bspw. die Filmadaptionen der literarischen Werke von Michael Ende *Die Unendliche Geschichte* (1984, Petersen) und *Momo* (1986, Schaaf). Die staatliche Filmförderung erschwert durch starre Richtlinien dennoch die Produktion von deutschen Kinderfilmen (Kurwinkel & Schmerheim, 2013, 47–50).

1988 vertreten Lukasz-Aden & Strobel die Meinung, dass der Kinderfilm nicht genug beachtet wird, da er „im Gegensatz zu anderen Ländern [...] noch immer kein selbstverständlicher Bestandteil der Filmproduktion“ (8) ist. Dennoch sei der Kinderfilm erwachsen geworden, da er mit einer professionellen Gestaltungsweise die kindlichen Rezipient_innen ernst nimmt. Seit dem Jahr 2000 verleiht der Deutsche Filmpreis in einer eigenen Kategorie auch einen Preis für den besten Kinder- und Jugendfilm. Bereits 1959 gab es den Versuch besondere Kinder- und Jugendfilme mit einem Preis auszuzeichnen. Das Bundesfamilienministerium führte einen Kinder- und Jugendfilmpreis ein, der jedoch 1972 mangels auszeichnungswürdiger Filme wieder abgeschafft wurde. Diese Zeitspanne fällt

2 Besonderheiten des Kinderfilms

dabei in die allgemeine Kinokrise sowie in das Kinoverbot für Kinder unter sechs Jahren, das erst 1985 wieder aufgehoben wurde (Völcker, 2005, 11–14).

In den 1990er-Jahren wird die Filmförderung weiter ausgebaut, wovon auch der Kinderfilm profitiert. In dieser Zeit erfährt der Animationsfilm europaweit einen Aufschwung, der Kinderfilm generell etabliert sich im gewerblichen Kino und erspielt höhere Besucherzahlen. Hierbei sticht die Neuverfilmung von *Pünktchen und Anton* (1999, Link) heraus, die mit einem ungewöhnlich hohen Budget ausgestattet ist und nach dem Muster amerikanischer Großproduktionen vermarktet wird (Völcker, 2005, 25–26). Mit Filmen wie *Die Wilden Kerle* (2003-2008 und 2016, Masannek) orientiert sich der deutsche Kinderfilm an der Hollywood-Industrie, die ihren Schwerpunkt auf Filmreihen und Medien-Franchise verlegt (Kurwinkel & Schmerheim, 2013, 51–53). Letzteres beschreibt die produkt- und medienübergreifende Verwendung von geistigem Eigentum wie bspw. Figuren und Handlungsmuster (ebd., 291). In der neueren Kinderfilmgeschichte dominieren vor allem Filme, deren Inhalte dem Publikum bereits durch Bücher oder andere Medien bekannt sind. Dieser Vorteil spiegelt sich in den höheren Besucherzahlen wieder (Völcker, 2005, 26–28). Die aktuellen deutschen Kinder- und Jugendfilme seien laut Kurwinkel & Schmerheim (2013, 53–54) durch das große Angebot an Filmförderungen und die damit verbundenen höheren Produktionsbudgets qualitativ hochwertig. Dennoch bestünde weiterhin die Grundproblematik, dass massenwirksame Marken die ökonomisch größeren Erfolge erzielen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Kinder als Nebenrezipient_innen des Märchen- und Familienfilms zu einer ernst zu nehmenden, eigenständigen Zielgruppe entwickelt haben. Durch den Ausbau der Filmförderung und zahlreicher Filmpreise, die sich explizit an Kinderfilme richten, werden das Interesse an und die Wertschätzung von dieser besonderen Art des Films ersichtlich. Dennoch ist bis heute die Definition des Kinderfilms umstritten.

2.2 Definition von Kinderfilm

Für den Begriff ‚Kinderfilm‘ gibt es keine allgemeingültige Definition. In der Literatur werden verschiedene Definitionen des Kinderfilms beschrieben, die abhängig von den definierenden Personen sind. So haben Filmemacher andere Vorstellungen eines Kinderfilms als Eltern, Kinder oder Filmwissenschaftler (Odenwald, 1999, 101). Die folgenden Definitionen sind aus einer filmwissenschaftlichen Sicht zu betrachten.

2 Besonderheiten des Kinderfilms

Barg (2012, 55) beschreibt eine zielgruppenorientierte Definition des Kinderfilms, nach der, im klassischen Sinn, ein Kinderfilm gleichbedeutend mit einem Film für Kinder ist. Diese klassische Definition wird von Ewers (2012) detaillierter betrachtet, wobei sich der Begriff der Kinderlektüre auf den des Kinderfilms übertragen lässt. Er definiert Kinderlektüre anhand der Handlung und unterscheidet dabei faktische, intendierte und originäre Kinderlektüre. Als faktische Kinderfilme gelten demnach solche, „die von Kindern [...] freiwillig außerhalb des Unterrichts und auch nicht in Begleitung zu diesem tatsächlich konsumiert[...]“ (ebd., 15) werden. Intendierte Kinderfilme sind jene, „die von der Gesellschaft als geeignet[...] [...] angesehen werden. Es handelt sich teils um [...] empfohlene, teils um für Kinder [...] eigens [produzierte]“ (ebd.) Filme. Originäre Kinderfilme werden eigens für Kinder produziert und bezeichnen alle Filme, die von Filmschaffenden von Beginn an als potenzielle Kinderfilme geplant sind (ebd., 19). Diese Art der Kinderfilme kann demnach faktische und intendierte Kinderfilme einschließen. Ewers' Definition impliziert die Aussage von Wegener (2011, 125–126) ein, dass Filme mit Kindern in der Hauptrolle nicht zwangsläufig Kinderfilme sein müssen. Kinder spielen oft Hauptrollen in Erwachsenenfilmen, die bspw. Telepathie oder übernatürliche Wesen thematisieren (Barg, 2009, 215–219). Vielmehr lassen sich Kinderfilme als solche definieren, die thematisch an die Lebenswelt der Rezipient_innen anknüpfen, in denen die Dramaturgie und Perspektive des Geschehens altersgerecht gestaltet ist und sich Kinder in den Eigenschaften, Bedürfnissen und Problemen der Protagonist_innen wiederfinden (Wegener, 2011, 125). Der Kinderfilm unterscheidet sich demnach auch klar vom Kindheitsfilm, der zwar auch Themen der Kindheit behandelt, diese aber nicht der Lebenswelt der Kinder anpasst, sondern die Erwartungen von erwachsenen Rezipient_innen erfüllen will (Barg, 2009, 201–220). Kurwinkel & Schmerheim (2013, 17–18) fügen zwei weitere Definitionen hinzu. Die altersstufenbezogene beschreibt einen Kinderfilm lediglich durch die ihm von Institutionen zugeschriebenen Altersstufen. Wird ein Kinderfilm anhand typischer formaler und inhaltlicher Gestaltungsmittel, wie Motiven, Stoffen und Themen beschrieben, ist dies eine normative Definition.

Der Kinderfilm wird teilweise als eigenständiges Genre im Genresystem der Erwachsenenfilme betrachtet. Die Definition eines Genres trifft jedoch nicht auf den Kinderfilm zu. Demnach müsste jeder Kinderfilm die gleichen stilistischen Merkmale und Erzählkonventionen aufweisen, was eindeutig nicht der Vielfalt des Kinderfilms entspricht (Kümmerling-Meibauer, 2010, 9).

Der Kinderfilm kann mehreren Genres, die auch auf Erwachsenenfilme zutreffen, zugeordnet werden. Es gibt eine weite Bandbreite von Animations-, Anime- und Mangafilmen (Vollbrecht, 2009, 185–190) über Märchen-, Musical- und Fantasy- bzw.- Science-Fiction-

2 Besonderheiten des Kinderfilms

Filmen bis hin zu Abenteuer-, Horror- und Thrillerfilmen (Völcker, 2005, 40–41) oder auch Dokumentarfilmen (Webersinke, 2009, 243–248). Genres, die aufgrund der engen Verknüpfung mit der erwachsenen Lebenswelt nicht in Kinderfilmen vorkommen sind Romantic Comedy, Erotikfilme oder Gerichtsdramen und offensichtlich Filme, die Gewalt in nicht kindgerechter Weise beinhalten, wie bspw. Psychothriller (Völcker, 2005, 41). Der Kinderfilm kann somit als „Meta-Genre“ (Wegener, 2011, 126) oder „Hypergenre“ (Kurwinkel & Schmerheim, 2013, 23) bezeichnet werden, „das eine eigene Kategorie zwischen Gattung und Genre bildet“ (ebd.).

Kinder nehmen ihre Umgebung anders wahr als Erwachsene, weshalb für die jeweiligen Filme andere Gestaltungsmittel verwendet werden. Die Gruppe der Kinder ist aber keineswegs homogen, weshalb die filmischen Gestaltungsmittel variieren, abhängig von der Altersspanne der Zielgruppe (siehe *Kapitel 2.3*).

Kurwinkel & Schmerheim (2013, 124–138) bezeichnen die Auralität als ein wichtiges Ausdrucksmittel in der Filmgestaltung für Kinder. Auralität bezeichnet „filmische Rezeptionsangebote [...], die direkt oder indirekt auf den Gehörsinn der Rezipient_innen gerichtet sind.“ (ebd., 2012b, 20). Neben auditiven Aspekten wie Filmmusik, Geräuschen und Dialogen meint Auralität aber auch weitere Gestaltungs- und Strukturmerkmale. Rhythmische Verschränkungen von Bild und Ton zählen ebenso dazu wie narrative Strukturen, die sich am Aufbau von Musikstücken orientieren (ebd.). Ein Beispiel für Auralität ist die Kinderserie *Jim Knopf* (1999-2000, Bianchi). Hier wird in das Lummerlandlied als Erkennungsmusik das Schnaufen der Lokomotive eingebaut, während im Bild gleichzeitig Dampf Wolken aus der Lokomotive aufsteigen. Diese Synchronisation ist eine Art der Auralität. Eine weitere ist, dass je nach Situation, ob spannend oder fröhlich, das Lummerlandlied variiert und so auch auf auditive Weise die momentane Stimmung an die Rezipient_innen weiter gegeben wird.

Kinder nehmen im Gegensatz zu Erwachsenen noch viel intensiver über den auditiven Sinn wahr (Tatsch, 2010, 149) und können durch Ton und Auralität besser erreicht werden. Dies ist jedoch nicht das einzige Merkmal für einen Kinderfilm. Das grundlegende Merkmal für einen Kinderfilm ist die thematische Orientierung an der Lebenswelt der Kinder. Kinder identifizieren sich mit Held_innen in der Geschichte, die ähnliche Probleme oder Herausforderungen wie sie selbst zu lösen haben. Kindern wird durch Filme auch die Möglichkeit gegeben, Situationen kennen zu lernen, die sie selbst nicht bzw. noch nicht erlebt haben. Wichtige Themen für Kinder bis zum Schulalter sind z.B. Eigenständigkeit und die emotionale Lösung von erwachsenen Bezugspersonen oder die Fähigkeit selbstständig Freundschaften zu schließen. In der späten Kindheit steht für Kinder die Identi-

2 Besonderheiten des Kinderfilms

tätsbildung und die damit einhergehenden Herausforderungen im Mittelpunkt (Wegener, 2011, 122–126).

Seit den 1990er Jahren hat sich in Deutschland der Begriff ‚Family Entertainment‘ etabliert, der international schon seit den 1920er Jahren, vor allem in Bezug auf den Disney-Konzern genutzt wird (Wegener, 2011, 131). Family Entertainment beschreibt Filme, die unterschiedliche Generationen ansprechen und somit Unterhaltung für die ganze Familie mit sich bringen. Erwachsene sind dabei nicht nur die Begleiter der Kinder, wie beim originären Kinderfilm, die sie bei der Auswahl und Vermittlung des Films unterstützen. Erwachsene sind gleichermaßen wie Kinder Rezipient_innen. Vor allem jüngere Kinder werden durch eine „Opulenz der Bilder“ (ebd., 132) angesprochen, da sie nicht alle Details der Handlung nachvollziehen können. So können sie dennoch der erzählten Geschichte folgen. Erwachsene werden durch intertextuelle Verweise, die ihnen neue Bedeutungshorizonte eröffnen, und nostalgische Elemente angesprochen, welche sie an ihre eigene Kindheit erinnern. Die Filminhalte des Family Entertainments sind demnach mehrfach adressiert und, um die unterschiedlichen Ebenen der Wahrnehmung zu berücksichtigen, doppelsinnig (Kurwinkel & Schmerheim, 2013, 21–22).

Darüber hinaus sind die Figuren des Family Entertainment Films so gestaltet, dass sich sowohl Kinder als auch Erwachsene mit ihnen identifizieren können. Oftmals sind es Tiere, die menschliche Eigenschaften haben. Die behandelten Themen sind wie beim originären Kinderfilm an die Lebenswelt der Kinder angeknüpft, so geht es z.B. darum Freundschaften zu schließen oder umgekehrt um die Trennung von Freunden. Diese Themen der Anerkennung und sozialen Identität sind auch für Erwachsene relevant und werden im Family Entertainment Film für alle Rezipient_innen vielschichtig aufgearbeitet. Humoristische Elemente werden ebenfalls auf verschiedene Art eingearbeitet, damit alle Zielgruppen davon profitieren können. Kinder werden durch Slapstick angesprochen, während Sprachwitz und Situationskomik die älteren Rezipient_innen erreichen (Wegener, 2011, 132–133). Die meisten Family Entertainment Filme sind Animationsfilme aus Hollywood, ein klassisches Beispiel hierfür ist *Findet Nemo* (2003, Stanton & Unkrich). Als deutsches Pendant sind die Filme von Michael Herbig, wie *Lissi und der wilde Kaiser* (2007) und *(T)Raumschiff Surprise – Periode 1* (2004) zu nennen, die jedoch primär nicht als solche ausgewiesen sind (Völcker, 2009, 237).

Family Entertainment Filme haben ein hohes Produktionsbudget und werden mit Hilfe von Merchandising multimedial vermarktet. Durch diese Vermarktung erzielen sie ein hohes Einkommen und sind aktuell im Kino die weitaus größeren Erfolge als originäre Kinderfilme (Kurwinkel & Schmerheim, 2013, 22–23). Völcker (2009, 232–236) sieht die Bezeich-

2 Besonderheiten des Kinderfilms

nung Family Entertainment kritisch, da der Kinderfilm eine besondere Filmförderung erfährt, wohingegen der Family Entertainment Film kommerziell orientiert ist und sich somit die Frage stellt, ob er nur zu Marketingzwecken genutzt wird. Festzuhalten ist, dass Family Entertainment ein Segment des Kinderfilms ist, das auch erwachsene Rezipient_innen ansprechen soll.

Abschließend lässt sich sagen, dass der Begriff ‚Kinderfilm‘ nicht einfach zu definieren ist. In dieser Arbeit werden, in Anlehnung an Ewers‘ Definition, Kinderfilme als solche betrachtet, die originär für Kinder produziert sind und somit an deren Lebenswelt anknüpfen. Kinderfilme weisen ein breites Spektrum an Subgenres sowie altersbezogene Zielgruppen auf und überschneiden sich mit den Filmen des Family Entertainment, die zugleich an Kinder und Erwachsene gerichtet sind. Das Alter bzw. die individuelle Entwicklung ist ein ausschlaggebender Indikator für die Filmwahrnehmung von Kindern, was im folgenden Unterkapitel ausführlich betrachtet wird.

2.3 Entwicklung der Filmwahrnehmung von Kindern

Kinder erlernen im Laufe ihrer Entwicklung individuelle Fähigkeiten durch Beobachtung, Nachahmung und Ausprobieren. Auch die Fähigkeit, mit Medien richtig umzugehen, muss erst erlernt werden und wird als Medienkompetenz bezeichnet. Baacke (2007, 98–99), der diesen Begriff mit formte, unterteilt ihn in die vier Bereiche Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Entscheidend für die Filmwahrnehmung ist der Kompetenzbereich der Mediennutzung. Für die Verarbeitung des Gesehenen hat nicht nur die bloße Rezeption, sondern auch die Fähigkeit zur Medienkritik einen besonderen Anteil.

Exner & Kümmerling-Meibauer (2012, 14–15) beschreiben die Literacy Studies als grundlegend für die Entwicklung der Medienkompetenz. Literacy Studies unterteilen sich in

„Literary Literacy als die Fähigkeit, Literatur zu verstehen und selbst zu produzieren, Visual Literacy als die Fähigkeit, Symbole und Zeichen in Bildern zu verstehen, und Media Literacy als die Kompetenz, mit verschiedenen Medien umgehen zu können“ (ebd., 14).

Diese drei Aspekte der Literacy Studies finden sich alle beim Kinderfilm wieder. Die Literatur, in diesem Fall die Narration der Geschichte, muss verstanden werden. Die im Film vorkommenden visuellen Codes, wie bspw. dass ein Sonnenaufgang den Beginn eines neuen Tags darstellt, müssen entschlüsselt und verstanden werden. Letztendlich muss auch das Medium Film mit seinen Besonderheiten von anderen bildbetonten Medien, wie

2 Besonderheiten des Kinderfilms

dem Bilderbuch oder dem Computerspiel unterschieden werden können. Der Erwerbsprozess betrifft dabei nicht nur die Phase der Kindheit, sondern reicht bis ins Jugend- und Erwachsenenalter.

In der Literatur herrscht der Konsens, dass Kinder Filme anders wahrnehmen als Erwachsene und dabei vor allem erlebnisorientiert und emotional rezipieren (Schneider, 1989, 5; Hohmann, 2002, 39; Filmothek der Jugend NRW, 2007, 12; Tatsch, 2010, 145; Kurwinkel & Schmerheim, 2012a, 85). Die Gruppe der Kinder ist jedoch keinesfalls homogen. Die unterschiedlichen Entwicklungsstufen müssen berücksichtigt werden, weshalb eine Klassifizierung nach Altersstufen sinnvoll ist. Zu beachten ist aber, dass der individuelle kognitive und emotionale Entwicklungsstand eines Kindes von der Norm und den damit verbundenen Altersgrenzen abweichen kann. Eine weitere Rolle bei der Rezeption spielen die „individuellen psychischen und sozialen Dispositionen[...] [sowie] die gegebene Rezeptionssituation“ (Hohmann, 2002, 39). Dazu zählt, ob der Film in einer Gruppe von Freunden, mit noch unbekanntem Kindern oder in Begleitung der Eltern gesehen wird oder ob das Kind den Film in einer fröhlichen oder bspw. durch belastende Ereignisse in einer traurigen Stimmung sieht. Daher sind die folgenden Altersgrenzen als Richtwerte zu verstehen.

Ein Kinobesuch für Kinder unter vier Jahren wird von Vision Kino (2012, 10) kritisch gesehen, da es durch die visuellen und auditiven Eindrücke in einer ungewohnten Umgebung eine kognitive und emotionale Überforderung darstellen kann.

Vorschulkinder in einem Alter von vier bis sechs Jahren haben noch ein egozentrisches Weltbild, das es ihnen nicht ermöglicht soziale Beziehungen im Gesehenen zu erfassen. Sie konzentrieren sich auf Details und können diese nur schwer zu einer Filmhandlung verknüpfen, wodurch der objektive Sinn des Films häufig nicht erschlossen werden kann. Kinder dieser Altersgruppe verstehen die Handlung eher, wenn diese in einer linearen, eingleisigen Struktur aufgebaut ist, bei der ein Bezug dem nächsten folgt (Hohmann, 2002, 41). Des Weiteren können Vorschulkinder noch nicht zwischen Filmgeschehen und Realität unterscheiden, was man an Fragen, wie bspw. ob sie Pippi Langstrumpf besuchen und ihren Affen streicheln können, erkennt (Kurwinkel & Schmerheim, 2012b). Lange Filme überfordern die Kinder, weil sie entwicklungsgemäß eine noch zu kurze Aufmerksamkeitsspanne und Merkfähigkeit haben. Von der Filmothek der Jugend NRW (2007, 12–13) wird für Vorschulkinder eine maximale Filmlänge von 30 Minuten empfohlen, die lange Einstellungen zur Orientierung und Entspannung beinhaltet. Außerdem sollte der Film mit einem klaren und positiven Ende abschließen, damit eventuell ängstigende Szenen aufgelöst werden. Bei Vorschulkindern kann Angst allerdings auch in Szenen

2 Besonderheiten des Kinderfilms

aufkommen, die für Erwachsene völlig harmlos wirken. Eigene Verlustängste können bspw. schon entstehen, wenn lediglich eine Person alleine im Bild zu sehen ist. Das kognitive Filmverstehen ist in dieser Altersgruppe jedoch noch nicht so sehr von Bedeutung wie das affektive Filmerleben. Die Kinder verarbeiten das Erlebte direkt und bringen es durch Mimik, Gestik und Bewegungen mit dem ganzen Körper zum Ausdruck (Hohmann, 2002, 43).

Grundschul Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren lernen, auch bedingt durch den Schulbesuch, abstrakter zu denken und können Zusammenhänge in der Filmhandlung erkennen. Das Interesse an Details nimmt ab, während Handlungsabfolge und Personenbeziehungen besser verstanden werden. Parallel verlaufende Handlungsstränge, Zeitsprünge und verwobene Handlungen werden nach und nach verstanden, müssen aber vor allem für die jüngeren Kinder dieser Altersgruppe deutlich erkennbar sein. Realität und Fiktion können in den meisten Fällen unterschieden werden, dennoch ist eine klare Trennung aufgrund von filmischen Gestaltungsmitteln und Emotionalität oft schwierig. Des Weiteren können sich Grundschul Kinder in andere Personen hineinversetzen und verstehen daher die Anliegen und Motive der Filmfiguren, die sie im Hinblick auf ihre eigenen Erfahrungen reflektieren. Spannende Szenen können eingesetzt werden, sollten aber immer im Wechsel mit entspannten Szenen stehen, um eine emotionale Überforderung zu verhindern (Hohmann, 2002, 41; Filmothek der Jugend NRW, 2007, 13). Während sich das kognitive Filmverstehen in der Altersspanne der Grundschüler weiter entwickelt, nimmt die körperliche Verarbeitung der Emotionen ab, bleibt aber erhalten. Emotionen werden in diesem Alter vorrangig verbal ausgedrückt (Hohmann, 2002, 43).

Ab dem zehnten Lebensjahr können Kinder die Filmhandlung mit zunehmender Distanz betrachten und interpretieren. Komplexe Beziehungskonstellationen, verschiedene Perspektiven und die daraus resultierenden unterschiedlichen Standpunkte und Motive können verstanden und verglichen werden. Die Filmhandlung wird endgültig als Ganzes verstanden und Realität kann klar von Fiktion unterschieden werden. Erste filmische Gestaltungsmittel sind bekannt, sodass Filmwelten und Filmklischees als solche behandelt und reflektiert werden können. Die körperliche Resonanz rückt dabei in den Hintergrund (Hohmann, 2002, 41–42; Filmothek der Jugend NRW, 2007, 13).

Im weiteren Verlauf der Jugend und des Erwachsenenalters wird die Medienkompetenz weiter ausgebaut. Dies wird durch die zunehmende Filmerfahrung und Erfahrungen durch andere Medien verstärkt.

3 Besonderheiten des Kurzfilms

Die ersten Filme der Kinogeschichte sind Kurzfilme, zuerst als Stummfassung und später auch mit Ton. Bereits Anfang der 1920er Jahre werden beide Varianten des Kurzfilms vom langen Tonfilm abgelöst und treten vor allem als dessen Vorprogramm im Kino in Erscheinung (Löser, 2012, 6–8). Viele Kinobetreiber_innen zeigen bis in die 1980er Jahre Vorfilme mit dem Prädikat *kulturell wertvoll*, da sie so einen Teil der damals geltenden Vergnügungssteuer einsparen können. Die Prädikate werden bis heute von der unabhängigen Deutschen Film- und Medienbewertung (FBW) verliehen, die damit Empfehlungen für herausragende Filme ausspricht. Die Besucher_innen, die für Langfilme aus der Sparte Unterhaltung ins Kino kommen, sind jedoch nicht von diesen Vorfilmen begeistert, da sie als „ungeliebte[...] Werbeblock-Verlängerer“ (Gerle, 2010, 6) wahrgenommen werden. Mit der Abschaffung der Vergnügungssteuer in vielen Bundesländern verschwindet auch der Vorfilm und damit der Kurzfilm aus den Kinos (ebd.).

Ein weiterer Versuch den Kinobesucher_innen den Kurzfilm näher zu bringen, wird auf politischem Weg durch den §20 des Filmförderungsgesetzes (FFG) unternommen. Demnach muss

„jeder mit Förderhilfen hergestellte programmfüllende Film mit einer Vorführdauer bis zu 110 Minuten [...] für den Zeitraum von fünf Jahren ab Erstaufführung mit einem noch nicht regulär in einem Filmtheater ausgewerteten Film von einer Dauer bis zu 15 Minuten (Kurzfilm) zu[r] gemeinsamen Aufführung“ (2004, §20 FFG)

verbunden werden. In der Praxis werden die Vorfilme jedoch meist nicht angekündigt und selten vorgeführt. Die Gründe können in den fehlenden Kontrollen und Sanktionen der Filmförderungsanstalt ebenso wie im fehlenden Interesse der Kinobetreiber_innen liegen. Mit der Novellierung des Gesetzes im Jahr 2009 entfällt der Paragraph und neue Förderungshilfen für den Verleih und das Aufführen von Kurzfilmen sollen neue Anreize schaffen (Gottlebe, 2008, 60–62).

Nicht nur die Geschichte des Kurzfilms und seine Akzeptanz durch Filmförderung und Publikum, sondern auch die Definition eines Kurzfilms ist kompliziert, da dies vor allem durch Negativdefinitionen möglich ist, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht.

„Kurzfilme sind keine kurzen Langfilme. Das kann nicht oft genug betont werden. So wie ein Gedicht kein Roman, eine Zeichnung kein Ölgemälde und ein Lied keine Oper ist. Und genauso wie Gedichte, Zeichnungen und Lieder sind sie Teil unserer Kultur.“ (Becher, 2014, 65)

Der Kurzfilm ist wie der Kinderfilm ebenso wenig ein Genre wie eine Gattung. Ein Kurzfilm kann jedem Genre zugewiesen werden, wie bspw. dem Horror- oder dem Liebesfilm und zugleich auch jeder Gattung angehören, wie bspw. dem Animations- oder Dokumentarfilm. Daher ist es unmöglich den Kurzfilm in seiner Heterogenität zu definieren. Die einzi-

3 Besonderheiten des Kurzfilms

ge Beschreibung, die auf alle Kurzfilme zutrifft, ist die kurze Laufzeit (AG Kurzfilm, 2006, 5). Die maximale Länge kann dabei variieren, während es keine Mindestlänge gibt. Das aktuelle FFG definiert einen Kurzfilm mit einer maximalen Länge von 15 Minuten einschließlich des Vor- und Abspanns (§14a Abs.4 FFG). Die meisten nationalen Filmfestivals sowie der Deutsche Kurzfilmpreis schreiben den Wettbewerb für Kurzfilme hingegen auch für längere Filme von bis zu 30 bzw. 45 Minuten aus. Internationale Filmfestivals öffnen ihre Wettbewerbe durchaus auch für bis zu 60-minütige Kurzfilme. Durch die weiter gefasste Definition der schnelllebigen Filmfestivals gilt die des FFG als überholt. Dennoch sind mehr als die Hälfte aller Kurzfilme unter zehn Minuten lang, was teilweise auch an der fehlenden Förderung für längere Kurzfilme liegen kann (Wille, 2014, 17–18). Als Langfilm wird ein Film allerdings erst ab 80 Minuten deklariert (Ranisch, 2014, 34). Der Vorteil des Kurz- gegenüber des Langfilms liegt in der größeren Gestaltungsfreiheit und so ist der Kurzfilm in seiner Gesamtheit damit facettenreicher und künstlerischer. Langfilme wurden im Laufe der Filmgeschichte immer normierter. Abendfüllende Filme müssen strikte Vorgaben erfüllen bis hin zu sekundengenauer Länge bei Fernsehfilmen in den öffentlich-rechtlichen Programmen (ebd.). Der Kurzfilm hat nicht nur weniger Einschränkungen hinsichtlich der Laufzeit, auch die Themen, Gattungen und Filmarten sind weitaus vielfältiger als beim Langfilm. Der Experimentalfilm bspw. ist nahezu ausschließlich im Kurzfilm vertreten (Löser, 2012, 8). Dies liegt u.a. in der Kürze des Films und in dem damit verbundenen geringeren finanziellen Aufwand sowie der ökonomischen Unabhängigkeit begründet. Des Weiteren herrscht bei Kurzfilmen eine weitaus höhere Konkurrenz als bei Langfilmen, was sich positiv auf die Qualität der Kurzfilme auswirkt. Jährlich werden in Deutschland über 2500 professionelle Kurzfilme produziert, die bei deutschen Filmfestivals eingereicht werden (Wille, 2014, 14).

Folgt man den Ausführungen von Becher (2014, 69–71), wird der Kurzfilm bis heute unterschätzt, indem er als Entwicklungsstufe von Filmemacher_innen gesehen wird, die lediglich auf einen Langfilm vorbereitet. Die vorherrschende Meinung, der Kurzfilm diene ausschließlich dazu, sich als junge_r Künstler_in auszuprobieren, spiegelt sich auch in den fehlenden Fördermitteln wider, die dann meist nur an junge Filmschaffende gerichtet sind. Der Kurzfilm im Allgemeinen bekommt im Vergleich zum gesamten Filmfördervolumen nur einen sehr geringen Bruchteil der Fördermittel, im Jahr 2013 lag dieser bei 1,5% (ebd., 66). Der breiten Öffentlichkeit werden weniger Kurzfilme als Langfilme präsentiert. Auf speziellen Filmfestivals (Löser, 2012, 10), im Vorprogramm ausgewählter Kinos (Ziemann, 2008, 53–54) und auf wenigen Sendeplätzen im Fernsehen (Krause, 2014, 58–63) wird hauptsächlich ein Publikum angesprochen, das sich bewusst für diese Filme entschieden hat. Ein breites Publikum erreicht der Kurzfilm durch das Internet und verschie-

3 Besonderheiten des Kurzfilms

dene Videoplattformen (Gottlebe, 2014, 12) Der Kurzfilm als Vorfilm bleibt weiterhin eine Ausnahme, die jedoch inzwischen auch durchaus positiv aufgenommen wird (Ziemann, 2008, 50). Eine Ausnahme bildet hier der Medienkonzern Walt Disney, der seit der Übernahme des Animationsstudios Pixar 2006 den Vorfilm wieder einführt. Bereits seit 1998 zeigt Pixar regelmäßig im Vorprogramm Kurzfilme, deren Geschichten und Figuren teilweise an die der Langfilme anknüpfen oder später in neuen Langfilmen wieder auftauchen. Die Vorfilme dienen bereits einigen Regisseur_innen, die meist aus den eigenen Reihen kommen, als Sprungbrett für ihre weitere Karriere. Ralph Eggleston bspw. feierte einen großen Erfolg mit seinem Kurzfilm *Der Vogelschreck* (2000), der als Vorfilm zu *Die Monster AG* (2001, Docter, Silverman & Unkrich) lief. Daraufhin war er als Production Designer bei den Filmen *Findet Nemo* (2003, Stanton & Unkrich) und *WALL E - Der Letzte räumt die Erde auf* (2008, Stanton) sowie als Art Director bei den Filmen *Die Unglaublichen – The Incredibles* (2004, Bird) und *Oben* (2009, Docter) aktiv (Gerle, 2010, 6–7).

Kurzfilme sind besonders für den Einsatz in der Schulbildung geeignet, da sie aufgrund ihrer Länge gut in den kurzen Zeitrahmen einer Unterrichtsstunde eingebaut werden können und so Zeit für die Interpretation und Aufbereitung des Gesehenen bleibt. Diese kann sich der Thematik oder den Charakteristika des verwendeten Genres oder der Gattung widmen. Die kurze Dauer des Films ist außerdem gut geeignet für die teilweise noch kurze Aufmerksamkeitsspanne der Schüler_innen, wie in *Kapitel 2.3* beschrieben. Des Weiteren sind Kurzfilme meist nicht auf Massenwirksamkeit ausgelegt und bieten ein größeres Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten, die im Langfilm nur wenig vertreten sind, wie bspw. der Experimentalfilm oder die Videokunst (Klant, 2010, 50). 2012 wurde in Zusammenarbeit von AG Kurzfilm – Bundesverband Deutscher Kurzfilm, Bundeszentrale für politische Bildung, Pädagogische Hochschule Freiburg und Vision Kino die Empfehlungsliste *100 Kurzfilme für die Bildung* herausgegeben. Diese werden in Dokumentar-, Spiel-, Animations-, Experimental-, Musik-, Werbefilme und Videokunst aufgeteilt (1-100). In der Literatur zur praktischen Anwendung werden aber vorrangig Kurzspielfilme behandelt (Welke, 2007, 21–22; Prasse, 2012, 2–3; Abraham, 2013, 4–7). Da auch der in dieser Arbeit analysierte Film ein Kurzspielfilm ist, wird diese Gattung im Folgenden detaillierter betrachtet.

Der Kurzspielfilm weist Parallelen zur Kurzgeschichte auf. Es ist eine eigenständige Kunstform und keineswegs eine verkürzte Version des Langfilms oder der „Großerzählung“ (Durzak, 2002, 303). Die Kurzgeschichte spielt laut Durzak (2002) i.d.R. in der Gegenwart und konzentriert sich auf einen bestimmten Moment, eine spezifische Lebenssituation oder ein bestimmtes Ereignis. Des Weiteren gibt es keinen Erzähler, der zur Übersicht dient, sondern den Figurenerzähler, der meist als Ich-Erzähler in Erscheinung tritt.

3 Besonderheiten des Kurzfilms

Die Handlung erfolgt linear und auch das räumliche Aktionsfeld ist eingegrenzt. Dies alles ist zurückzuführen auf die begrenzte Zeit der Kurzgeschichte (ebd.).

Ähnlich definiert sich der Kurzspielfilm, der die Geschichte anders erzählt als der Langspielfilm. Er verfügt über wenige Schauplätze, auch ein einziger Schauplatz ist ausreichend, und wenige für die Handlung relevante Personen, da viele Schauplätze und Personen die Zuschauer_innen in der kurzen Zeit überfordern. In Langspielfilmen dient die erste Viertelstunde dazu, Personen und Konflikte vorzustellen (Melzener, 2010, 57). Kurzspielfilmen bleibt diese Zeit nicht, weshalb ein schneller Einstieg ohne Vorgeschichte in das Thema erfolgt. Die Handlung bezieht sich dabei nur auf einen Aspekt und verläuft „prägnant, deutlich und schnell“ (Welke, 2007, 22). Dabei können Höhepunkt und Ende zusammenfallen, wobei häufig ein offenes oder teilweise offenes Ende gewählt wird. Dieses soll die Zuschauer_innen über die Rezeptionszeit hinaus zum Nachdenken anregen (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine klare Definition des Kurzfilms nicht möglich ist. Er findet sich in allen Genres sowie Gattungen wieder, während das auf alle Kurzfilme zutreffende Charakteristikum die Kürze des Films ist. Dabei befassen sich die meisten Kurzfilme nur mit einem zentralen Thema, welches somit in den Fokus gerückt wird.

4 Behinderung in Film und Fernsehen

Das Medium Film bietet die Möglichkeit Themen aus nahezu jeder Lebenslage und Sichtweise in unterschiedlichen Genres und Gattungen zu behandeln. Einige Themen werden dabei öfter und ausgiebiger verarbeitet als andere. Da Behinderung in *Blinder Passagier* durch die Blindheit der Frau besonders im Fokus steht, wird im Folgenden aufgezeigt, wie das Thema Behinderung bzw. Menschen mit Behinderungen in Film und Fernsehen dargestellt wird. Dazu wird zuerst der Begriff ‚Behinderung‘ definiert, gefolgt von den Darstellungsarten von Behinderung in Film und Fernsehen. Abschließend wird verdeutlicht, mit welchen Aspekten diese Darstellung zu einer Inklusion beitragen kann.

4.1 Definition von Behinderung

Die klare Abgrenzung des Begriffs ‚Behinderung‘ gestaltet sich schwierig, da Behinderung in verschiedenen Kontexten unterschiedlich definiert wird (Dederich, 2009, 15). Auf gesetzlicher Ebene sind in Deutschland die Definitionen der Weltgesundheitsorganisation (WHO) in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK der Vereinten Nationen) und des Sozialgesetzbuches IX (SGB IX) anerkannt.

Die WHO unterscheidet in der ICF die Begriffe ‚Schädigung‘, ‚Behinderung‘ und ‚Benachteiligung‘. Während die Schädigung auf der organischen Ebene vorliegt, bezeichnet Behinderung eine Störung auf personaler Ebene, also die Bedeutung für einen konkreten Menschen. Aus der Behinderung folgend kann eine Benachteiligung auf sozialer Ebene auftreten, wenn soziale Rollen nicht oder nur eingeschränkt wahrgenommen werden können. Die ICF dient dazu, die funktionale Gesundheit eines Menschen feststellen zu können. In der BRK der Vereinten Nationen werden Menschen mit Behinderungen ähnlich beschrieben. Es muss eine langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigung vorliegen, was dem Schädigungsbegriff in der ICF entspricht. Diese Beeinträchtigungen können durch Wechselwirkungen mit verschiedenen Barrieren die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft verhindern, was dem Begriff der Benachteiligung der ICF entspricht. Nach dem SGB IX müssen drei Komponenten erfüllt sein, um als behindert zu gelten. Die körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit muss von dem alterstypischen Zustand abweichen. Dieser Zustand muss mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate bestehen und letztlich dazu

4 Behinderung in Film und Fernsehen

führen, dass die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beeinträchtigt ist (§2 Abs. 1 SGB IX).

Der Konsens dieser drei Definitionen ist, dass sich Behinderung im Unterschied zu Krankheit nicht heilen lässt, da es ein dauerhafter Zustand ist. Dieser stellt dabei kein individuelles medizinisches Problem dar, sondern „eine beständige Herausforderung der Integrationskräfte einer Gesellschaft“ (Heiner, 2003, 14–15). Cloerkes (2007, 8) fügt seiner Definition, die im Wesentlichen den genannten entsprechen, den entscheidenden Zusatz hinzu, dass dieser dauerhaften Abweichung ein allgemein negativer Wert zugeschrieben wird.

Im Laufe der Geschichte hat sich die Definition von Behinderung immer wieder stark gewandelt, wie Dederich (2009, 15–37) ausführlich darlegt. Die neueren Definitionen von Behinderung sind gesellschaftstheoretisch ausgelegt (Dederich, 2009, 28). Hierbei wird das Verständnis des Behindert-seins klar abgelehnt und die Auffassung eines Behindert-werdens vertreten. Dieses Behindert-werden erklärt sich darin, dass es nicht die körperlichen, geistigen oder seelischen Einschränkungen sind, die eine Behinderung ausmachen. Es sind vielmehr die Reaktionen der Umwelt, der baulichen wie der sozialen, die nicht auf die besonderen Bedürfnisse dieser Menschen eingehen und ihnen so den Status der Behinderten zuschreiben. Demnach sind sie aufgrund ihrer biologischen Abweichungen nicht von vornherein behindert, sondern werden erst durch die Barrieren ihrer Umwelt behindert. Auch Seeßlen (2003, 31) merkt an, dass Behinderung durch Wahrnehmung bestimmt ist und somit von der Gesellschaft veränderbar ist.

Die Disability Studies, eine interdisziplinäre Forschungsrichtung, knüpfen an die gesellschaftstheoretischen Definitionen an und fordern ein Umdenken der Gesellschaft. Das Ziel ist dabei das ‚Empowerment‘ das die kulturelle Emanzipation von Menschen mit Behinderungen ermöglicht (Dederich, 2007, 18). Dies soll durch das Zusammenspiel der Wissenschaft und der Politik ermöglicht werden. Der Leitsatz, welcher den Disability Studies zugrunde liegt, lautet „Nichts über uns ohne uns!“ (Dederich, 2007, 21; Fagner, 2008, 125). Damit wird deutlich, dass die Vertreter_innen der Disability Studies ein Mitspracherecht von Menschen mit Behinderungen bei der Berichterstattung über sie und bei der filmischen Darstellung von ihnen einfordern. Der Ursprung ist in den USA und Großbritannien zu verzeichnen, wobei in den USA auf eine transdisziplinäre Perspektive geachtet wird, während es in Großbritannien als soziales Modell von Behinderung betrachtet wird (Dederich, 2007, 26). In Deutschland hat sich das System noch nicht wie in den beiden genannten Ländern etabliert. Dennoch wird es immer mehr beachtet und in Wissenschaft und Politik sukzessive umgesetzt. In Deutschland betrachtet man die Disability

4 Behinderung in Film und Fernsehen

Studies aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive, die transdisziplinär in vielen verschiedenen Wissenschaften und Bereichen arbeitet. Behinderung wird vor allem als kulturelles Phänomen gesehen, da sie Teil einer spezifischen Wissenskultur ist, die im jeweiligen historischen und kulturellen Kontext verankert und dennoch veränderbar ist (ebd., 29-42). Fagner (2008, 125–126) definiert die Aufgabe der Disability Studies als das Aufdecken von bisher als natürlich und normal angesehen Verhältnissen, wodurch Ausgrenzung, Unterdrückung und Verletzung enthüllt werden. Infolge dessen werden die Machtverhältnisse sichtbar, die zuvor als „natürlich empfundene Ordnung“ (ebd., 125) angesehen wurden. Dieses Kenntlich-machen alt eingesessener Strukturen wird durch die Fragestellungen geleitet, mittels welcher Kriterien Unterscheidungen und Grenzen im gesellschaftlichen Rahmen, nicht im privaten, festgelegt werden.

Die Einordnung des Themas Behinderung in einen kulturwissenschaftlichen Rahmen zieht mit sich, dass es nicht mehr ausschließlich in Wissenschaften der Sonder-, Förder-, Rehabilitationspädagogik und angrenzenden Fachbereiche behandelt wird. Mit der Etablierung der Disability Studies in Deutschland sind auch hier die Kulturwissenschaften in der Pflicht, Behinderung als kulturelles Phänomen in den jeweiligen Fachrichtungen zu untersuchen. Die vorliegende Analyse eines Kinderfilms im Hinblick auf das Thema Behinderung geht demnach der begründeten Zielsetzung der Disability Studies nach.

4.2 Darstellung von Behinderung in Film und Fernsehen

Obwohl in den letzten Jahren, bedingt durch den fortschreitenden Abbau baulicher Barrieren, Menschen mit Behinderungen zum alltäglichen Bild der Öffentlichkeit weitgehend dazu gehören, führt dies nicht zu vermehrtem Kontakt zwischen den meisten Menschen mit und ohne Behinderungen. Bereits Kindern wird vermittelt, dass man behinderte Menschen nicht anstarrt. Was einerseits dazu beitragen soll, Menschen mit Behinderungen nicht zu demütigen, schafft andererseits von Beginn an eine Distanz für die meisten Mitglieder unserer Gesellschaft. Die Gründe für fehlende persönliche Kontakte sind vielfältig und beschränken sich nicht auf Berührungängste. Die meisten Menschen erlangen daher ihr Wissen über Behinderung durch die Medien, welche damit die Grundlage über Aussagen zu diesem Thema bilden. Dies bezieht sich hauptsächlich auf Massenmedien, welchen sich niemand vollständig entziehen kann. Damit sind populäre Formate in Film, Fernsehen, Printmedien sowie im Internet gemeint (Radtke, 2008, 113–114; Bosse, 2011, 30). Daher ist in der BRK der Vereinten Nationen im Artikel 8 zur Bewusstseinsbildung festgehalten, dass alle Medienorgane aufgefordert werden sollen, „das Bewusstsein für

4 Behinderung in Film und Fernsehen

Menschen mit Behinderungen zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern“ (Art. 8 Abs. 1a), „Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen [...] zu bekämpfen“ (Art. 8 Abs. 1b) und „das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen zu fördern“ (Art. 8 Abs. 1c).

Die Darstellung von Menschen mit Behinderungen in Film und Fernsehen sind divergent. Renggli (2006, 100–102) fasst sie in einer Einteilung, basierend auf den Ausführungen von Rosemarie Garland Thompson zur visuellen Repräsentation in der Fotografie, in vier Kategorien zusammen. Diese Einteilung in eine außerordentliche, rührselige, exotische und alltagsnahe Repräsentationsweise bezieht sich dabei auf die rein visuelle Repräsentation. Diese kann auf Film und Fernsehen übertragen werden, wobei die auditiven Aspekte nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

Die außerordentliche und die rührselige Repräsentationsweise stehen im starken Kontrast zueinander. Die Außerordentliche ist die älteste Darstellungsform und wurde früher vor allem in Bezug zu auffallenden Äußerlichkeiten gestellt. In der heutigen Zeit werden in dieser außerordentlichen Form Menschen mit Behinderungen wegen ihren herausragenden Fähigkeiten dargestellt. Diese Darstellungsweise ist in Berichten über Behindertensport und Hochbegabung im künstlerischen oder mathematischen Bereich bei Menschen mit Asperger-Syndrom häufig anzutreffen. Zu den heldenhaft dargestellten Menschen wird aufgeschaut, im Gegensatz zur rührseligen Repräsentationsweise, bei der auf sie herabgeschaut wird. Hierbei wird an das Mitleid der Rezipient_innen appelliert, da die Menschen mit Behinderungen als hilfsbedürftig und schutzlos dargestellt werden. Diese Art von Darstellung findet sich vor allem bei Spendenaufrufen in der Vorweihnachtszeit wieder. Die beiden weiteren Repräsentationsweisen stehen wiederum im Kontrast zueinander. Die exotische Darstellung von Menschen mit Behinderungen ermöglicht den Rezipient_innen eine distanzierte Sicht auf sie. Dies war vor allem bei früher üblichen Jahrmarktsattraktionen der Fall. Jedoch wird diese Repräsentationsweise bis heute verwendet, um Aufmerksamkeit zu erlangen und ist daher für Werbung und die Boulevardpresse von Bedeutung. Die dazu konträre alltagsnahe Repräsentationsweise ist bisher in den Medien eher selten vertreten. Hierbei entfällt die Distanz von Rezipient_innen zu den dargestellten Menschen, während Nähe und Vertrautheit geschaffen werden. Es steht weniger die Behinderung an sich, als die alltägliche Gedanken- und Lebenswelt der dargestellten Menschen im Vordergrund. Dadurch soll die Normalisierung der Wahrnehmung von Menschen mit Behinderungen erreicht werden. Die folgenden Ausführungen sind diesen vier breit gefassten Kategorien zuzuordnen und verdeutlichen diese.

4 Behinderung in Film und Fernsehen

Seeßlen (2003, 33–40) und Gruber (2003, 52–53) stellen in ihren Ausführungen fest, dass Behinderung und auch Krankheit oft als gerechte Strafe des Schicksals oder als „sichtbarer Ausweis moralischer Verworfenheit“ (Seeßlen, 2003, 33) dargestellt wird. Diese schon seit Urzeiten bestehenden Mythen und damit einhergehende Urängste sind in der vergleichsweise neuen Kunst des Films immer noch vorhanden. Neben der Opferrolle wird Behinderung oder eine schwere Krankheit auch als eine Bewährung gesehen oder eine Krise, aus der eine Veränderung entsteht.

Bosse (2011) stellt in seiner quantitativen Untersuchung zum Aufkommen des Themas Behinderung in den Fernsehformaten *Tatort* und *Polizeiruf 110* fest, dass dort in den letzten zehn Jahren das Thema Behinderung sehr präsent ist und dabei eine große Themenvielfalt bedient. Dabei werden jedoch filmhistorische und gesellschaftlich verankerte Stereotype bedient, was die Aussage von Seeßlen und Gruber stützt. Behinderung wird dabei immer zum Master-Status, d.h. Behinderung ist das vorherrschende und teils allein-stehende Charakteristikum der dargestellten Person. Damit beantwortet Bosse seine Fragestellung, ob der Unterschied ein Aufmerksamkeitsgarant ist mit einem klaren ja.

Außerdem stellt Bosse (2006) in einer früheren Studie fest, dass Menschen mit Behinderungen ausgesprochen oft in Boulevard-Magazinen zu sehen sind. Über sie wird jedoch ausschließlich berichtet, wenn die Behinderung das hauptsächliche Thema ist oder in der Berichterstattung zum Thema gemacht wird. Dennoch werden diese Personen in den meisten Fällen selbstbestimmt dargestellt. Die Beschränkung auf die Behinderung in der Berichterstattung kritisiert Radtke (2008, 116–117) ebenfalls, da seiner Auffassung nach Menschen mit Behinderungen nur gezeigt werden, weil sie besondere Leistungen erbracht haben oder hilfsbedürftig sind. Durch diese beiden Extreme soll die Emotionalität der Zuschauer_innen angesprochen werden, die entweder auf Bewunderung oder Mitleid ausgelegt ist und wodurch Menschen mit Behinderungen als „defizitäre Wesen“ (ebd., 118) dargestellt werden.

Obwohl die quantitative Darstellung von Menschen mit Behinderungen in Film und Fernsehen zugenommen hat, werden nicht alle Behinderungen gleichermaßen dargestellt. Vor allem Menschen mit körperlichen Behinderungen stehen dabei im Vordergrund. Werden Menschen mit kognitiven Behinderungen gezeigt, werden diese häufig durch Menschen mit Down-Syndrom dargestellt, da diese für die Zuschauer_innen aufgrund der charakteristischen Physiognomie leicht zu identifizieren sind. Sinnesbehinderungen werden, zumindest in den untersuchten Folgen von *Tatort*, *Polizeiruf 110* und ausgewählten Boulevard-Magazinen, verhältnismäßig selten zum Thema gemacht (Bosse, 2011, 42, 2006, 137–141).

4 Behinderung in Film und Fernsehen

Nach Gruber (2003, 50–51) unterscheidet sich die Darstellung von blinden Personen nach deren Geschlecht. Blinde Frauen werden in Krimis, die den Filmklassikern zugeschrieben werden können, als hilflose Opfer dargestellt. Diese Opferrolle wird durch die Blindheit als weiterer Aspekt der Schutzlosigkeit und Hilfebedürftigkeit unterstützt. Auffällig dabei ist, dass Blindheit als einzige Behinderung nicht die Attraktivität einer Frau mindert, sondern sie eher besonders herausgestellt wird. Beispiele für die beschriebene Darstellung von blinden Frauen in Krimis und Thrillern sind *Warte, bis es dunkel wird* (1967, Young) und *Jennifer 8* (1992, Robinson). Blinde Männer sind Grubers Aussage nach entweder in einer Rolle zu sehen, die sozial unterlegen, verbittert und einsam ist, wie bspw. ein Bettler, oder sie haben außergewöhnliche Fähigkeiten, die sie von ihrer sozialen Umgebung abhebt, wie bspw. ein Detektiv. Radtkes (2008, 116) Ausführung schließt an Gruber an, indem er blinde, aber auch gehörlose Menschen, nur in Krimis verorten kann, wo sie entweder die Täter- oder Opferrolle innehaben, abgesehen von wenigen Ausnahmen wie *Schmetterlinge sind frei* (1972, Katselas) oder *Jenseits der Stille* (1996, Link). Für einen erschöpfenden Überblick über blinde Menschen in Film und Fernsehen fehlen jedoch ausführliche und fundierte Studien.

4.3 Inklusion durch Darstellung von Behinderung in Film und Fernsehen

Der in *Kapitel 2.1* genannte Leitsatz der Disability Studies „Nichts über uns ohne uns!“ impliziert auch die Darstellung behinderter Menschen durch Menschen mit Behinderungen. Die Annahme, Menschen mit Behinderungen würden als Schauspieler_innen nur vorgeführt werden, weist Radtke im Gespräch mit Heiner & Gruber (2003, 114) als eine Bevormundung zurück. Er sieht vielmehr einen großen Vorteil darin, da die Behinderung und ihre spezifischen Merkmale nicht mehr erlernt werden müssen. So entfällt bspw. für gehörlose Schauspieler_innen das Erlernen der Gebärdensprache für die Rolle, da sie bereits beherrscht wird. Hörende Schauspieler_innen müssen mit dem Erlernen der Sprache einen größeren Aufwand betreiben, um sich auf diese Rolle vorzubereiten. Möglicherweise ist letztendlich dennoch im Film erkennbar, dass es sich um eine Fremdsprache handelt, wenn die Darstellung unnatürlich wirkt (ebd., 122). Die Authentizität von Schauspieler_innen ist für jede Rolle wichtig, scheint aber besonders bei der Darstellung von Menschen mit Behinderungen oder einer schweren Krankheit von hoher Bedeutung zu sein. Dennoch spricht sich Regisseurin Caroline Link, die selbst auch mit behinderten Schauspieler_innen dreht, für die objektive Betrachtung des schauspielerischen Talents, unabhängig von der Behinderung, aus (Heiner, 2003, 21–22). Die Darstellung von Men-

4 Behinderung in Film und Fernsehen

schen mit Behinderungen schließt nicht-behinderte Schauspieler_innen nicht aus, da auch sie die Rolle überzeugend darstellen können, wie bspw. Dustin Hoffmann in *Rain Man* (1988, Levinson) oder *Mein linker Fuß* (1989, Sheridan). Um die Ansprüche der Disability Studies zu erfüllen, ist es aber notwendig, auch behinderte Schauspieler_innen in Filmen zu integrieren. In einigen Filmen ist dies bereits der Fall, bspw. in *Am achten Tag* (1996, Van Dormael) oder *Jenseits der Stille* (1996, Link), stellt aber eine Seltenheit dar. Dies wird u.a. bei der quantitativen Auswertung der Reihen *Tatort* und *Polizeiruf 110* ersichtlich (Bosse, 2011, 36–41). Nicht nur im Bereich der Darsteller_innen sind Menschen mit Behinderungen unterrepräsentiert, auch in den Bereichen der Filmproduktion spiegelt sich dies wieder (Greune, 2013, 3).

Ein Ziel der BRK der Vereinten Nationen ist, „eine positive Wahrnehmung von Menschen mit Behinderungen und ein größeres gesellschaftliches Bewusstsein ihnen gegenüber zu fördern“ (Art. 8 Abs. 2a Nr. ii). Dieses Ziel ist nach Radtke (2008, 117) noch nicht erreicht, da viele Sendungen im Fernsehen, die Berichte über Menschen mit Behinderungen beinhalten, nur zu bestimmten, gesonderten Sendezeiten ausgestrahlt werden. Das Wochenende oder bestimmte Jahreszeiten, wie Ostern oder Weihnachten verhindern die „normale Integration in das Programm“ (ebd.).

Obwohl die Darstellung und Thematisierung von Menschen mit Behinderungen in Film und Fernsehen in den letzten Jahren zugenommen hat, bleibt eine große Spanne für Verbesserungen. Um ein inklusives Bild der Gesellschaft darzustellen, fordert Radtke die Besetzung von Nebenrollen durch Menschen mit Behinderungen (Heiner & Gruber, 2003, 123) und deren Auftreten in Fernsehformaten, in denen sie nicht wegen ihrer Behinderung dargestellt werden, sondern diese nur eine Begleiterscheinung ist (Radtke, 2008, 117). In Ländern wie Kanada, den USA und Großbritannien gibt es bereits Richtlinien und Leitfäden für den Umgang mit Menschen mit Behinderungen als Interviewpartner_innen oder deren Darstellung in Filmen, um Stereotype zu vermeiden (Anders, 2014, 78–80). Ein solcher offizieller oder verpflichtender Leitfaden fehlt im deutschsprachigen Raum und ist auf gesetzlicher Ebene nicht zu verwirklichen. Dies ist in der verfassungsrechtlich garantierten Staatsferne des Rundfunks und der daraus resultierenden Programmautonomie nicht möglich (MAIS NRW, 2012, 191). Im FFG ist bisher nur die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen und nicht deren Repräsentation verankert. Demnach wird eine Filmförderung für programmfüllende Filme u.a. nur gewährleistet, wenn „wenigstens eine Endfassung des Films in jeweils einer Version mit deutscher Audiodeskription und mit deutschen Untertiteln für hörgeschädigte Menschen hergestellt worden ist“ (§ 15 Abs. 1 Nr. 7 FFG). Auf der Website www.leidmedien.de machen Autor_innen auf stigmatisierende, verletzende Berichterstattung u.a. in Film und Fernsehen aufmerksam und sprechen

4 Behinderung in Film und Fernsehen

Empfehlungen zum richtigen Umgang mit Menschen mit Behinderungen in der Presse aus (Sozialhelden e.V., o.J.).

Um die Integration von Menschen mit Behinderungen anzutreiben mit dem Ziel der Inklusion, ist vor allem deren Darstellung in den Medien relevant. Da die meisten Menschen ihr Bild über Menschen mit Behinderungen durch die Medien erlangen, ist eine alltagsnahe und realistische Repräsentationsweise erforderlich. Dabei sollten Menschen mit Behinderungen in Filmen und Beiträgen größtenteils in Nebenrollen in Erscheinung treten oder die Behinderung als ein Merkmal von vielen erkennbar bzw. nicht der ausschlaggebende Grund für die Darstellung sein. Dabei ist die Mitarbeit von Menschen mit Behinderungen als dargestellte und darstellende Personen erforderlich ebenso wie die alltägliche Platzierung der Sendeplätze bestimmter Beiträge.

5 Methodik

Diese Bachelorarbeit geht folgender Forschungsfrage nach: Mit welchen filmischen Mitteln gelingt es dem Kurzfilm *Blinder Passagier* das Thema Behinderung kindgerecht zu vermitteln?

Die filmischen Mittel werden in vier thematische Bereiche aufgeteilt. Diese sind in Anlehnung an Kurwinkel & Schmerheim (2013) *Dramaturgie und Figuren, Bild und Mise-en-scène, Ton und Auralität* sowie *Montage* (siehe *Kapitel 6.1 Dramaturgie und Figuren, 6.2 Bild und Mise-en-scène, 6.3 Ton und Auralität* und *6.4 Montage*). Zusätzlich zu diesen wird in dieser Arbeit der inhaltliche Aspekt betrachtet (siehe *Kapitel 6.5 Inhalt*).

Behinderung ist ein weit gefasster Begriff und wird bewusst so in der Forschungsfrage eingesetzt, da erfasst werden soll, wie die Abweichung von der Norm dargestellt wird. Im ausgewählten Film bezieht sich Behinderung dabei auf die Sinnesbehinderung Blindheit.

Eine kindgerechte Vermittlung umfasst in dieser Arbeit Kinder im Grundschulalter von ca. sechs bis zehn Jahren. Sie schließt einerseits ein, dass das Thema für Kinder verständlich dargeboten wird, d.h. mit filmischen Gestaltungsmitteln, die von ihnen entschlüsselt werden können (siehe *Kapitel 2.3*). Andererseits ist nicht nur die reine Wissensvermittlung, also die Aufklärung über die Behinderung gemeint. Die Kinder sollen auch emotional angesprochen werden, um ihnen das Thema Behinderung näher zu bringen, da die Rezeption eines Films „immer auch das Erschließen der Welt mit Herz und Verstand“ (LVR, 2015, 10) bedeutet.

5.1 Entstehung der Forschungsfrage

Diese Bachelorarbeit ist als Folge zum Projektstudium der Projektgruppe 1.2 im Jahr 2014/15 an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der TU Dortmund entstanden. Dabei beschäftigte sich eine Forschungsgruppe aus 14 Studierenden des Bachelorstudiums Rehabilitationspädagogik über zwei Semester mit inklusiven Filmveranstaltungen für Kinder. Im Rahmen dessen wurden geeignete Filme ausgewählt, die u.a. das Thema Behinderung beinhalten. Der Film *Blinder Passagier*, der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist, zählt auch dazu. Durch die Produktion eines eigenen Films als ein Teil des Endprodukts des Projekts wurden außerdem Fachkenntnisse zu filmischen Gestaltungsmerkmalen erworben, welche in diese Bachelorarbeit mit einfließen. Aufgrund des interna-

tionalen Erfolges von *Blinder Passagier* entstand die Forschungsfrage nach der besonderen Vermittlung des Themas Behinderung.

5.2 Kurzprofil *Blinder Passagier*

Der Film *Blinder Passagier* ist der Abschlussfilm von Maria Brendle an der Zürcher Hochschule der Künste und wurde im Oktober 2013 uraufgeführt. Der Kurzfilm hat eine Länge von 20 Minuten und ist in deutscher Sprache und in Farbe aufgenommen. Er lief auf über 25 Filmfestivals weltweit und gewann Preise u.a. für das beste Drehbuch beim Shanghai International Film Festival. Zusätzlich wurde er von mehreren Kinderjürs und Zuschauerpreisen ausgezeichnet. Als bester Kurzrealfilm beim Chicago International Children's Film Festival qualifizierte er sich für eine Bewerbung bei den Oscars (Brendle, o.J.b).

Der Kurzspielfilm handelt von dem achtjährigen Mädchen Emma, das aus einem Kinderheim ausbricht und sich in der Wohnung der blinden Frau Kriegenburg versteckt. Dort fühlt sich das Mädchen sicher und unentdeckt, da die Frau es nicht sehen kann. Nach kurzer Zeit bemerkt die Frau die ungewohnten Geräusche in der Wohnung und erfährt außerdem von der Polizei, dass ein Mädchen gesucht wird. Sie spielt das Spiel des Mädchens weiter, indem sie es in dem Glauben lässt, es nicht zu bemerken. Als das Mädchen beim Stehlen während des gemeinsamen Besuchs im Supermarkt erwischt wird, gibt die Frau vor, es nicht zu kennen. Daraufhin wohnt die Frau wieder alleine in der Wohnung, das Mädchen im Kinderheim. Der Film schließt damit, dass die Frau das Mädchen im Heim besucht und mit ihr einen Ausflug in den Zoo macht, wo die entstandene Freundschaft sichtbar wird.

5.3 Analysekriterien

Der oben beschriebene Kurzfilm wird in dieser Bachelorarbeit einer qualitativen Filmanalyse unterzogen. Für eine umfassende Filmanalyse muss nach Korte (2010, 28) ein Dreischrittmodell angefertigt werden. Dieses besteht aus einer Produkt-, Kontext- und Rezeptionsanalyse. Die Produktanalyse bezieht sich auf den Inhalt und die Präsentationsstruktur und ist Hauptbestandteil dieser Arbeit. Die Kontextanalyse wird überwiegend bei historischen Filmen angewendet, um die unterschiedliche Auffassung des Inhalts in der damaligen und der aktuellen Zeit vergleichen zu können. Sie kann dennoch auch bei zeitge-

nössischen Filmen angewendet werden, um bspw. die Produktionsbedingungen in die Analyse mit einzubeziehen. Diese Analyse wird im Fazit angerissen, jedoch nicht weiter vertieft, da der Fokus der Arbeit auf der Produktanalyse liegt. Aus diesem Grund wird auch auf die Rezeptionsanalyse verzichtet, welche eine weitere umfassende Analyse mit Vorführung des Films und anschließender Erfassung der Wirkung mittels Fragebögen oder Gruppendiskussionen beinhalten würde. Um die Produktanalyse detailliert und ausgiebig darstellen zu können und gleichzeitig dem Umfang einer Bachelorarbeit gerecht zu werden, wird auf die Kontext- sowie Rezeptionsanalyse verzichtet.

Das Grundkonzept der Produktanalyse ist nach dem Modell von Kurwinkel & Schmerheim (2013) aufgebaut. Die in der deutschsprachigen Literatur omnipräsenten Autor_innen Borstnar, Pabst & Wulff (2008), Beil, Kühnel & Neuhaus (2012), Hickethier (2012), Faulstich (2013) und Mikos (2015) haben umfangreiche Studien und Modelle zur Film- und Fernsehanalyse entwickelt. Diese beziehen sich alle auf Filme und Sehgewohnheiten Erwachsener, gehen dabei teilweise zu tief ins Detail und weisen unterschiedliche Herangehensweisen auf. Daher bezieht sich diese Analyse auf das Modell von Kurwinkel & Schmerheim, welche in der deutschsprachigen Literatur das einzige fundierte Analysemodell speziell für Kinder- und Jugendfilme entwickelt haben. Dieses basiert auf den oben genannten Werken der Filmanalysen für Erwachsenenfilme, wurde aber an die speziellen Bedürfnisse und Sehgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen angepasst.

Die Inhaltsanalyse eines Films gestaltet sich aufgrund der Besonderheiten des Mediums schwierig, da hierbei eine Multicodalität sowie eine Multimodalität vorliegen. Bei einem multicodalen Medium gibt es verschiedene Symbolsysteme, wie bspw. Gestik, Sprache und Schrift, die nebeneinander zu beobachten sind und teilweise widersprüchliche Informationen liefern. Die Multimodalität eines Mediums ist vorhanden, wenn zur Rezeption des Films mehrere Sinne angesprochen werden. Beim Film ist dies durch die visuellen und auditiven Reize gegeben (Kurwinkel & Schmerheim, 2013, 302).

Um eine Filmanalyse durchführen zu können, muss im Voraus die Zielgruppe identifiziert werden, um die Analyse darauf abstimmen zu können (ebd., 83-84). Dies ist im *Kapitel 2.3* dargelegt, wodurch die Sehgewohnheiten und Bedürfnisse dieser Altersgruppe ersichtlich sind.

Als Grundlage dieser Filmanalyse dient das Sequenzprotokoll (*Anhang A*), worauf im Fließtext verwiesen wird. Als Simplifizierung zum detaillierten Einstellungsprotokoll, in dem jede Kameraeinstellung verzeichnet ist, wird hier das Protokoll in dramaturgische Einheiten unterteilt. Das Sequenzprotokoll bezieht sich grundlegend auf das Modell von Korte (2010, 58), wobei der Fokus auf Bild und Ton dem Modell von Beil, Kühnel & Neu-

haus (2012, 164) entnommen ist. Das Sequenzprotokoll in dieser Arbeit ist in Makrosequenzen, die der dreiaktigen Dramaturgie entsprechen und Sequenzen, die als Einheiten inhaltlicher Handlungsstränge dienen, aufgeteilt. Die Sequenzen gliedern sich wiederum zur besseren Übersichtlichkeit in mehrere, ebenfalls inhaltlich gegliederte Subsequenzen. Neben der Beschreibung des Inhalts werden in den beiden Spalten Bild und Ton die visuellen und auditiven Besonderheiten dargestellt, da sie zentrale Analyse Kriterien der vorliegenden Arbeit sind. Um den Inhalt des Films in diesem ausführlichen Sequenzprotokoll geordnet darstellen zu können, ist es in tabellarischer Form angeordnet und mit Zeitmarken zur Orientierung versehen. Für die Erstellung des Sequenzprotokolls mit diesen unterschiedlichen Bereichen, muss der Film wiederholt angesehen werden. Dadurch kann die Fülle an Informationen erkannt und dokumentiert werden, die beim einmaligen Sehen nicht vollkommen erfasst werden könnte.

Zur Auswertung der im Sequenzprotokoll beschriebenen Darstellung des Films dienen die Analyse Kriterien (siehe *Tabelle 1*). Das Grundgerüst basiert auf dem Modell von Kurwinkel & Schmerheim (2013), das die Filmanalyse in die vier Kategorien *Dramaturgie und Figuren*, *Bild und Mise-en-scène*, *Ton und Auralität* sowie *Montage* unterteilt. Dabei bezieht sich die Analyse des Unterpunkts *Figurenprofil* auf Völcker (2005, 59–60) und die des Unterpunkts *Figurencharakterisierung* auf Faulstich (2013, 102). Zusätzlich wurde die Kategorie *Inhalt* hinzugefügt, da wesentliche Bestandteile der Analyse nicht in die bereits bestehenden vier Kategorien eingeordnet werden können. Da die Forschungsfrage nach der kindgerechten Vermittlung von Behinderung fragt, sind die Analyse Kriterien dementsprechend erweitert. Um die Darstellung von Menschen mit Behinderungen untersuchen zu können, ist der Fragenkatalog von Bosse (2011) in einer weiteren Spalte mit eingearbeitet. Dieser wurde für die Analyse der Fernsehformate *Tatort* und *Polizeiruf 110* entworfen und ist daher in dieser Filmanalyse an die Anforderungen eines Kinderfilms angeglichen. Die zu beachtenden Besonderheiten für die spezifische Zielgruppe der Grundschulkinder, ca. sechs bis zehn Jahre, sind von den *Kapiteln 2.2 und 2.3* abgeleitet und in der letzten Spalte verankert. Die Aspekte in Bezug auf Behinderung und auf kindgerechte Vermittlung sind den jeweiligen Kategorien von Kurwinkel & Schmerheim sowie der zusätzlichen Kategorie *Inhalt* zugeordnet.

Tabelle 1: Analysekriterien

Kriterien → <i>Kurwinkel & Schmerz</i>	Detailliertere Unterteilung	Zusätzliche Aspekte in Bezug auf Behinderung → <i>Bosse</i>	Zusätzliche Aspekte in Bezug auf kindgerechte Vermittlung (ca. sechs bis zehn Jahre)
Dramaturgie	dreiaktig oder wie beim Kurzfilm üblich: Höhepunkt nahe an oder zusammen mit Ende		Kurze Filmdauer Konsequente Erzählung: Exposition, Konfrontation, Auflösung Klares und positives Ende
Figuren	Figurenprofil: Äußeres, Inneres, Kontext → <i>Völcker</i>	Äußeres: Wie wird die Behinderung sichtbar gemacht? Kontext: Lebt die behinderte Person ein selbstbestimmtes Leben? Ist sie sozial eingebunden oder separiert? Wird sie aufgrund ihrer Behinderung ausgeschlossen oder besonders behandelt?	Hat die Hauptfigur das Potenzial, dass Kinder sich mit ihr identifizieren können, also sich in sie hineinversetzen können? Hat die Hauptfigur ähnliche Probleme/Wünsche/Gefühle wie die Zuschauer_innen?
	Figurencharakterisierung: Funktion einer Figur in der Erzählung → <i>Faulstich</i>	Wer sind die handelnden Akteure? Ist die behinderte Person in einer Haupt- oder Nebenrolle zu sehen? Tritt sie aktiv oder passiv in Erscheinung? Gibt es eine positive, negative oder ambivalente Charakterisierung?	
Bild	Normal-/ Auf-/ Untersicht Vertikale Kameraposition Statische/ Dynamische	Durch welche Bilder wird die behinderte Person eingeführt? Welche Aussagen werden durch Darstellungsorte vermittelt?	Gibt es eine Darstellung aus der Sicht (Augenhöhe) von Kindern? Statische Kamera zur besseren Übersicht

Kriterien → <i>Kurwinkel & Schmerzheim</i>	Detailliertere Unterteilung	Zusätzliche Aspekte in Bezug auf Behinderung → <i>Bosse</i>	Zusätzliche Aspekte in Bezug auf kindgerechte Vermittlung (ca. sechs bis zehn Jahre)
	sche Kamera	Wie wird Behinderung als Abweichung von der Norm dargestellt?	lichkeit des Bildraums Kamerafahrten, Zoom, Steadicam (zur Vermeidung von Schnitten und zur Orientierung durch fließende Bewegung durch den Filmraum)
Mise-en-scène	Gestaltung des Bildraumes Vorder-/ Mittel-/ Hintergrund		Wichtige Handlungen nicht im Hintergrund
Ton	Sprache: Dialoge, Stimmlage, Sprechweise, Erzähler im Off Filmmusik: nicht-diegetisch/ diegetisch, Titelmusik, Leitmotiv, Übergänge von (Sub-)Sequenzen Geräusche: Natürliche Geräusche, Hintergrundgeräusche, künstliche Soundeffekte	Gibt es Äußerungen zur Behinderung? Wie werden diese dargestellt? Wie wird Behinderung als Abweichung von der Norm dargestellt?	Kommentiert bzw. untermalt die Filmmusik die Ereignisse im Film?
Auralität	Rhythmische Verschränkungen Ton und Bild Narrative Erzählstruktur orientiert sich am Aufbau eines Musikstücks		
Montage	Verhältnis von Erzählzeit zu erzählter Zeit Herstellung eines ästhetischen und narrativen Gesamtzusammenhangs		Einfache Montage: Lineare, eingleisige Handlung Keine Rück- oder Vorblenden In einer Szene, Personen nur aus einer

Kriterien → <i>Kurwinkel & Schmerheim</i>	Detailliertere Unterteilung	Zusätzliche Aspekte in Bezug auf Behinderung → <i>Bosse</i>	Zusätzliche Aspekte in Bezug auf kindgerechte Vermittlung (ca. sechs bis zehn Jahre)
			Blickrichtung zeigend → Kein Schuss-Gegenschuss-Verfahren in Dialogszenen Lange Einstellungen Spannende Szenen nur im Wechsel mit entspannenden Szenen
Inhalt (zusätzlich zu Kurwinkel & Schmerheim)		Welche Aspekte von Behinderung werden thematisiert? Welche Bedeutung hat das Thema Behinderung für die Handlung? Welche Konflikte werden thematisiert? Welche sozialen Reaktionen auf die behinderte Person sind vorherrschend? Worauf werden mangelnde Partizipationsmöglichkeiten zurückgeführt?	

6 Filmanalyse

Die Filmanalyse ist nach den Analysekriterien gegliedert. In den Unterpunkten wird der jeweilige Untersuchungsschwerpunkt beschrieben, analysiert und interpretiert. Dies geschieht unter besonderer Beachtung der Aspekte zur kindgerechten Vermittlung und der Darstellung von Menschen mit Behinderungen.

Im folgenden Text werden Verweise in Klammern mit dem Kürzel ‚SP‘ und Nummern angegeben. Diese beziehen sich auf die Subsequenzen im Sequenzprotokoll in *Anhang A*.

6.1 Dramaturgie und Figuren

In der kurzen Exposition von knapp drei Minuten wird das Mädchen Emma durch den Ausbruch aus dem Kinderheim und das Stehlen der Kekse auf dem Spielplatz vorgestellt (SP 1.1 – 1.2). Die Beweggründe für den Ausbruch werden durch das selbst gemalte Bild einer Familie unter einem Regenbogen und ihrem Koffer mit dem aufgedruckten Stoffhasen Felix, der die Welt bereist, angedeutet. Dies lässt die Vermutung zu, dass sich das Mädchen nach einer Familie sehnt und eine große Neugier auf die Welt hat, die sie noch nicht kennt. Es wird nicht deutlich, ob diese Familie in der Realität oder der Fantasie des Mädchens existiert, oder ob es Probleme im Kinderheim hat. Außerdem wird Emmas Appetit auf Kekse vorgestellt, welche in der weiteren Geschichte die Übergänge zum Hauptteil und zum Wendepunkt markiert. Neben der Hauptfigur werden beiläufig auch Zeit und Ort als großer Rahmen vorgestellt. Durch die Kleidung und das geöffnete Fenster wird ersichtlich, dass der Film zu einer warmen Jahreszeit spielt. Die Umgebung des Spielplatzes und der Mauer, auf der Emma die Kekse isst, verdeutlichen, dass es sich um eine Stadt handelt. Diese beiden Aspekte haben jedoch keine große Bedeutung für den Verlauf der Handlung. Die Wohnung, der Ort, an dem der längste Teil des Films spielt, wird in der Exposition noch nicht vorgestellt, ebenso wie die zweite Hauptfigur, die blinde Frau. Dies geschieht erst im Hauptteil, da es das zentrale Thema der Filmhandlung ist.

Der Hauptteil wird durch das Beobachten des Mädchens durch das Fenster und das anschließende Hineinklettern des Mädchens in die Wohnung der Frau, angezogen von den Macarons auf dem Tisch, eingeleitet (SP 2.1). Der Hauptteil umfasst das Zusammenleben des Mädchens und der Frau in der Wohnung und im Supermarkt (SP 2.1 – 4.2). Innerhalb dessen gibt es einen ersten, kleinen Wendepunkt, bei dem die Frau das Mädchen bemerkt (SP 3.2) und sich dennoch so verhält, als wüsste sie nichts von dem Mädchen in ihrer Wohnung. Der weitere Verlauf gestaltet sich positiv, da sich das Mädchen und die

6 Filmanalyse

Frau ohne direkte Kommunikation näher kommen. Durch gegenseitiges Belauschen bzw. Beobachten und gemeinsame Erlebnisse entsteht eine emotionale Bindung zwischen den beiden.

Der zweite und gleichzeitig große Wendepunkt der Geschichte wird erneut durch Kekse eingeleitet, welche das Mädchen im Supermarkt stehlen möchte. Es wird von einem Mitarbeiter dabei beobachtet, der daraufhin von Frau Kriegenburg mit ihrem Langstock zum Stürzen gebracht wird. Er schließt aus dieser Situation, dass das Mädchen zur Frau gehört und verständigt anschließend die Polizei (SP 4.1). Dadurch kommt Emma zurück ins Heim und die gemeinsame Zeit der beiden ist vorerst beendet. Der Höhepunkt ist vom großen Wendepunkt nur durch eine kurze Sequenz getrennt, in der die Frau alleine und still in ihrer Wohnung gezeigt wird (SP 5.1). Der Höhepunkt beschreibt die Freude bei beiden, als die Frau überraschend ins Kinderheim kommt und den darauf folgenden Ausflug in den Zoo.

Der Höhepunkt der Geschichte ist sehr nah am Ende des Films platziert, was ein charakteristisches Merkmal des Kurzfilms ist. Das Ende erfüllt auch die Ansprüche eines Kinderfilms, da es positiv und klar formuliert ist. Die Freude über das Wiedersehen ist auf beiden Seiten groß und wird durch einen gemeinsamen Ausflug in den Zoo verdeutlicht. Sie können sich dabei das erste Mal unterhalten und es ist deutlich zu erkennen, dass die beiden zusammen Spaß haben und glücklich sind. Das Ende ist einerseits klar formuliert, da die beiden sich wiedersehen können und nun ihre Freundschaft vertiefen können. Andererseits ist es kein komplett geschlossenes Ende. Es gibt bspw. keine Erzählstimme aus dem Off, die das weitere Zusammenleben der beiden erklärt. Es bleiben einige Fragen, die die Zuschauer_innen sich selbst beantworten können, bspw. ob die beiden sich nun öfter sehen oder Emma eines Tages zu der Frau ziehen wird. Vor allem der letzte Satz von Emma an die Frau „Hast du eigentlich Angst im Dunkeln?“ (SP 6.2) regt die Zuschauer_innen zum Nachdenken bzgl. der Wahrnehmung von blinden Menschen an. Damit wird der Film einerseits dem Kurzfilm gerecht, der die Zuschauer_innen über die Filmdauer hinaus begleiten soll und andererseits schließt er auf kindgerechte Weise, indem er ein klares, positives Ende aufweist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Dramaturgie einer konsequenten Erzählung folgt und somit für Kinder gut zu verstehen ist. Die Exposition führt in den Film ein und die Hauptfigur, das Mädchen, wird vorgestellt. Die folgende Konfrontation ist in diesem Film die für das Mädchen fremde Lebenswelt der blinden Frau. Sie wird mit der Behinderung und den damit verbundenen Hilfsmitteln und Angewohnheiten der Frau konfrontiert. Zusätzlich muss sie mit der Situation umgehen, sich unbemerkt in deren Wohnung versteckt zu hal-

6 Filmanalyse

ten. Die Auflösung erfolgt nach der Trennung der beiden, als sie sich im Kinderheim wieder sehen und den Ausflug in den Zoo unternehmen.

Die beiden Hauptfiguren sind das Mädchen Emma, das aus dem Kinderheim wegläuft, und die blinde Frau Kriegenburg, in deren Wohnung sich das Mädchen versteckt. Die Namen der beiden werden im Film selten genannt und stehen nicht im Vordergrund.

Das Mädchen Emma laut offizieller Kurzbeschreibung des Films acht Jahre alt, im Film wird das Alter jedoch nicht genannt. Sie hat braune Augen und braune Haare, die sie die meiste Zeit des Films zu zwei geflochtenen Zöpfen trägt, und helle Haut. Ihre Körpergröße und ihre allgemeine Erscheinungsform entsprechen der altersgemäßen Physiognomie. In ihrer Motorik, Gestik und Mimik sind keine außergewöhnlichen Merkmale oder Ausprägungen festzustellen. Sie trägt die meiste Zeit des Films eine kurze Latzhose, ein rotes T-Shirt und Turnschuhe. Ihre Aussprache klingt teilweise ungewohnt, da sie einen schweizerdeutschen Akzent hat. Die Latzhose und die geflochtenen Zöpfe sowie ihr Felix-Koffer und das Spielzeugkarussell vermitteln ein kindliches und weniger ein vorpubertäres Bild.

Emma ist mutig und offen für Neues. Die Weltkarte an der Wand ihres Zimmers und ihr Koffer von Felix, dem Hasen, der die Welt bereist, lassen darauf schließen, dass Emma neugierig ist und auch gerne die Welt sehen möchte. Sie zeigt keine Scheu sich aus dem Kinderheim zu schleichen oder durch das Fenster in die Wohnung der Frau zu klettern. Außerdem ist sie frech und sehr auf Kekse fixiert, die sie ohne großes Zögern von Privatpersonen oder dem Supermarkt stiehlt bzw. es versucht. Ihre Neugier zeigt sich auch darin, dass sie die ihr unbekanntenen Hilfsmittel der blinden Frau ausprobiert und sie in ihrem Verhalten imitiert. Sie zeigt sich vorsichtig, um von der Frau nicht entdeckt zu werden, indem sie möglichst leise agiert. Sie verhält sich dabei ihrem Alter entsprechend, da sie ihre Vorsicht teilweise überschätzt, indem sie zwar leise aber dennoch für die Frau wahrnehmbar ist. Als Beispiel dient das Flüstern zu ihrem Teddy Bobo oder das Malen auf einem Papier in Brailleschrift, welches deutliche Geräusche produziert. Emma handelt meistens in Hinblick auf egoistische Ziele, was jedoch auf ihr Alter zurückzuführen ist. Ihre Handlungen wecken den Eindruck, dass sie sich keine Gedanken darüber macht, ob sich im Kinderheim jemand um sie sorgt, oder ob es moralisch richtig ist, Kekse zu stehlen. Sie agiert eher aus der Situation heraus und lässt sich dabei von den Eindrücken der neu entdeckten Welt leiten. Die Frage, ob die blinde Frau Angst im Dunkeln hat, beschäftigt Emma und lässt die Vermutung zu, dass sich Emma selbst im Dunkeln fürchtet. Diese Frage stellt Emma kurz nachdem sie die Polizisten an der Wohnungstür gehört hat und kann somit auch Ausdruck ihrer momentanen Angst, entdeckt zu werden, sein. Auch wenn Emma die meiste Zeit mutig und unerschrocken wirkt, zeigt sie indirekt auch Angst.

6 Filmanalyse

Sie erklärt ihrem Teddy Bobo, dass er keine Angst zu haben bräuchte und redet somit auch sich selbst Mut zu. Mit Ausnahme der Gespräche mit Bobo redet Emma während des Hauptteiles nicht, sie beobachtet und agiert mit anderen Personen still. Erst in der Abschlussszene im Zoo redet sie viel und erklärt der Frau das Aussehen der Tiere.

Emma lebt in einem Kinderheim, wo sie sich ein familiär wirkendes Zimmer mit einem anderen Mädchen teilt. Über ihre Familienverhältnisse ist nichts bekannt. Ebenso wenig über den Grund ihres Ausbruchs aus dem Kinderheim. Die Erzieherin, die sie im Supermarkt von der Polizei abholt, wirkt verärgert aber vor allem besorgt und erleichtert, dass Emma wieder aufgetaucht ist. Auch als die Erzieherin im Heim gezeigt wird, ist sie nett und das Kinderheim ist gemütlich und einfühlend gestaltet. Es wird deutlich, dass Emma im Kinderheim nicht schlecht behandelt wird. Dennoch ist nicht ersichtlich, welches Verhältnis sie zur Erzieherin oder zu anderen Kindern im Heim hat. Ebenso wenig ist über ihre Vergangenheit, ihre Schulsituation, ihren Freundeskreis oder über eine möglicherweise noch bestehende Herkunftsfamilie bekannt. Es ist auffällig, dass sie während des gesamten Films nicht mit Kindern interagiert. Sie beobachtet zu Beginn den Spielplatz mit einigen Kindern auf der Rutsche. Nachfolgend geht sie aber nicht zu den Kindern, um mit ihnen zu spielen, sondern zu den Oreo-Keksen, welche sie mitnimmt. Dies kann darin begründet sein, dass sie Hunger hat und diese besonderen Kekse sehr mag. Jedoch kann es auch verdeutlichen, dass sie aus ihrer Welt, die das Spielen mit anderen Kindern beinhaltet, ausbrechen möchte oder generell eine Einzelgängerin ist. In ihrer Zeit bei der Frau entwickelt sie eine emotionale Bindung zu ihr, welche in der Abschlussszene deutlich wird. Die überschwängliche Begrüßung und die Freude beim Erzählen im Zoo sowie das an den Händen halten zeigen deutlich die neu entstandene Freundschaft.

Die blinde Frau Kriegenburg ist ca. 40 Jahre alt. Sie hat schulterlange, braune Haare, helle Haut und bzgl. ihrer Körpergröße und Körperform ist sie nicht auffällig. Ihre Sehbehinderung wird an ihrem unspezifisch gerichteten Blick und der fehlenden Fokussierung sichtbar. Jedoch hat sie keine weiteren Auffälligkeiten an ihren Augen. Sie hat keine Fehlstellung der Augen, keine unkontrolliert wirkenden Augenbewegungen oder eine Trübung der Augenlinse. Sie bewegt sich vorsichtig, aber nicht ängstlich. Ihre Mimik und Gestik sind vor allem zu Beginn des Films zurückhaltend und sparsam eingesetzt. Die Mimik ist in der Abschlussszene durch ihr Lachen stärker ausgeprägt. Ihre Sprech- sowie Singstimme ist ruhig und nicht außergewöhnlich. Ihre Kleidung ist dunkel gehalten und unauffällig. Außerhalb der Wohnung nutzt sie einen Langstock als Hilfsmittel. In ihrer Wohnung orientiert sie sich anhand Tastbewegungen entlang der Wände oder Möbel.

Frau Kriegenburg ist eine ruhige Person. Sie singt und tanzt gerne und abends hört sie sich Hörspiele oder Fernsehprogramme mit Audiodeskription an. An der Einrichtung der Wohnung wird deutlich, dass sie gerne Näharbeiten erledigt und Puppen sammelt. Sie reagiert freundlich auf unbeholfene Reaktionen bzgl. ihrer Behinderung, was in der Unterhaltung mit den Polizisten an ihrer Wohnungstür deutlich wird (SP 3.2). In SP 3.3 agiert sie entgegen ihrer eigentlichen Intention und ruft nicht die Polizei an, als sie das Mädchen in ihrer Wohnung entdeckt. Sie ist mutig und wagt Neues, vielleicht aus Neugierde oder aus Interesse an dem Mädchen, das ihr Gesellschaft leisten möchte. Der Mut verlässt sie jedoch, als sie die Frage des Polizisten im Supermarkt, ob das Mädchen zu ihr gehöre, verneint (SP 4.2). Die Frau redet ebenfalls wenig, da sie sich die meiste Zeit alleine in der Wohnung glaubt oder dies dem Mädchen vorspielt. Am Ende des Films redet sie, genau wie Emma deutlich mehr. Dies ist darin begründet, dass Emma sich selbst und Frau Kriegenburg ihr Wissen um Emmas Gesellschaft nicht mehr verstecken müssen und sie dadurch zum ersten Mal die Möglichkeit haben, sich zu unterhalten.

Sie lebt alleine in einer Wohnung, in der sie ihren Alltag selbstständig gestaltet. Die Wohnung hat, wie sie selbst, ein gepflegtes, geordnetes Erscheinungsbild und ist in unaufgeregten, oft dunklen Farben gehalten. Die Puppen, die als Dekoration und Sammelstücke in der Wohnung verteilt sind, tragen ebenfalls unauffällige, dunkle Kleidung. Die ordentliche Wohnung kann einerseits als Spiegelbild ihrer Persönlichkeit interpretiert werden. Auf der anderen Seite brauchen blinde Menschen eine Struktur bspw. in der Wohnung, um sich orientieren zu können und Gefahren, wie herumliegende Gegenstände als Stolperfallen, zu umgehen. Außerhalb ihrer Wohnung ist sie auf Unterstützung angewiesen, welche sie selbstbestimmt anleitet. Die Unterstützung bekommt sie im Supermarkt, durch den sie gemeinsam mit einem Mitarbeiter geht, der ihr die Produkte, die sie aussucht in den Korb legt. Sie gehen dabei zusammen durch den Supermarkt. Über ihre familiären Umstände erfahren die Zuschauer_innen nichts, Freunde oder andere Bezugspersonen der Frau werden im Film nicht thematisiert. Ebenso wird nicht deutlich, ob die Frau einer Arbeit nachgeht. In SP 3.3 verlässt sie zwar die Wohnung und könnte theoretisch zur Arbeit gehen oder Freunde besuchen, aber dies lässt sich nur vermuten. Ob und inwiefern die Frau ein soziales Umfeld hat bzw. darin eingebunden ist, lässt sich anhand der fehlenden Informationen nicht bestimmen. Die Assoziation, die Frau hätte kein soziales wie berufliches Umfeld, liegt nahe, wird jedoch nicht bestätigt. Es ist ebenso möglich, dass sie beruflich wie sozial in die Gesellschaft eingebunden ist, dies aber bewusst nicht im Film thematisiert wird, um den Fokus auf das Hauptthema nicht zu verlieren. Jedoch wird in keiner Szene thematisiert, dass sie aufgrund ihrer Behinderung eine Ausgrenzung erfährt.

Emma und Frau Kriegenburg sind auf den ersten Blick unterschiedliche Charaktere, da es sich bei Emma um ein mutiges, aufgewecktes Kind und bei Frau Kriegenburg um eine ernste, routinierte Erwachsene handelt. Dennoch haben die beiden Ähnlichkeiten, die mitverantwortlich für die gegenseitige Zuwendung sein können. Zwar unterscheidet sich ihr Alltag im Wesentlichen nicht von dem ihrer Mitmenschen, dennoch ist er durch spezielle Eigenschaften besonders gestaltet. Frau Kriegenburg führt, wie für ihr Alter üblich, ein selbstbestimmtes Leben in ihrer eigenen Wohnung. Durch ihre Blindheit weichen die Mittel, mit denen sie ihren Alltag gestaltet, von der üblichen ab. Emma hat ein buntes Kinderzimmer und ist, ihrem Alter entsprechend, neugierig. Das Kinderzimmer befindet sich aber nicht, wie bei den meisten Kindern üblich, in ihrem Elternhaus sondern in einem Kinderheim. Diese subtile Andersartigkeit verbindet die beiden Hauptfiguren und schafft möglicherweise ein Grundverständnis für die jeweils andere Situation.

6.2 Bild und Mise-en-scène

Die Kameraführung ermöglicht durch unterschiedliche filmische Mittel während des kompletten Films ein ruhiges Gesamtbild. In vielen Szenen wird eine statische Kamera verwendet, unterstützt durch den Einsatz einer dynamischen Kamera mittels Kamerafahrten, und Kameraschwenks in einigen Szenen. In den meisten Fällen ist diese langsam geführt und vermittelt daher keine hektischen oder verwirrenden Eindrücke. Kamerafahrten werden in ausgewählten Szenen eingesetzt, um eine Orientierung im Raum zu geben oder die Verbindung zwischen zwei Personen in einem Raum darzustellen. Diese Technik wird bspw. beim kleinen Wendepunkt (SP 3.3) eingesetzt, in der Emma und die Zuschauer_innen denken, die Frau wäre aus der Wohnung gegangen. Emma beginnt in normaler Lautstärke mit ihrem Teddy Bobo zu sprechen und die Kamera fährt von ihr und dem Wohnzimmer weg und hin in den Flur, in dem die Frau so steht, dass sie von Emma nicht gesehen werden kann. Ein anderes Beispiel ist die Vorstellung der Wohnung am ersten Abend, an dem Emma noch unentdeckt ist (SP 2.2). Die Ortswechsel innerhalb der Wohnung werden mit Kamerafahrten übergeleitet und kommen nahezu ohne Schnitte aus. So wird für die kindlichen Zuschauer_innen deutlich, dass dies zur gleichen Zeit in der gleichen Wohnung passiert, die beiden sich aber nicht gleichzeitig im selben Raum aufhalten. Würden diese Szenen ausschließlich mit Schnitten getrennt, wäre der Zusammenhang für Kinder ohne ausreichende Filmerfahrung nicht erkennbar. Zoom und Steadicam als weitere Möglichkeiten der dynamischen Kamera werden nicht eingesetzt, was zu der unaufgeregten Art des Films beiträgt.

6 Filmanalyse

Bevor eine für die Geschichte wichtige Handlung an einem neuen Schauplatz stattfindet, wird dieser mittels verschiedener Kameraeinstellungen zunächst vorgestellt. Ein Beispiel

hierfür ist das Stehlen der Oreokexse auf dem Spielplatz (SP 1.2) (siehe *Abb. 1 – 3*). Nachdem das Mädchen aus dem Kinderheim ausgebrochen ist, lugt es hinter einer Hausecke hervor. Anschließend wird der Spielplatz mit spielenden Kindern und zuschauenden Eltern gezeigt. In der darauffolgenden Szene ist nun das Mädchen in einer Großaufnahme von hinten im Bild. In ihrer Blickrichtung im Hintergrund wird wieder der Spielplatz gezeigt, mit nahezu der gleichen Perspektive wie im Bild zuvor. So wird Schnitt für Schnitt deutlich, dass sie den Spielplatz beobachtet. Ein weiteres Beispiel ist der Sequenzwechsel von der Wohnung in den Supermarkt (SP 4.1). Dieser wird zuerst in einer Totalen mit



Abb. 1 Emma hinter Hausecke



Abb. 2 Spielplatz



Abb. 3 Emma von hinten

einer statischen Kamera in einer langen Einstellung gezeigt, in der Emma langsam durch das Bild läuft. Durch die totale Einstellung wird ein Überblick geschaffen, der bei Detailaufnahmen nicht entstehen würde.

Bei beiden Wendepunkten wird im entscheidenden Moment ein Gesicht in einer Großaufnahme gezeigt, während die Handlung mittels Dialogen weiterläuft. Es wird stets die Person gezeigt, die eigentlich in dem Moment nicht im Mittelpunkt steht. Durch die Wahl des Bildes wird aber deutlich, dass das Geschehen vorrangig für die gezeigte Person von großer Bedeutung ist. Beim kleinen Wendepunkt (SP 3.2), als die Polizisten sich an der Wohnungstür der Frau melden, sieht man das erschrockene Gesicht von Emma in der Küche. Daraufhin erklären die Polizisten im den Grund für ihr Kommen mit der Suche nach dem Mädchen. Eigentlich steht dabei die Frau im Mittelpunkt, da sie das Gespräch

6 Filmanalyse

mit den Polizisten führt. Für Emma bedeutet dies aber, dass ihr Abenteuer in Gefahr ist und ihr möglicherweise viel Ärger bevorsteht, was an ihrem Gesichtsausdruck zu erkennen ist. Beim großen Wendepunkt (SP 4.2), als Emma beim Stehlen erwischt wird und sie anschließend im Nebenraum zusammen mit Frau Kriegenburg sitzt, kommt eine Erzieherin herein und macht Emma erleichtert Vorwürfe. Die Erzieherin und Emma sind jedoch wiederum nicht im Bild, sondern ausschließlich das Gesicht von Frau Kriegenburg, die das Gespräch mit anhört. Das Zentrum des Geschehens ist im Grunde die Wiedervereinigung von Emma und ihrer Erzieherin, die von Seiten der Erzieherin ein glückliches Ereignis darstellt. Emmas Reaktion ist in dieser Szene weder visuell noch auditiv erkennbar. Durch die lange Einstellung auf Frau Kriegenburgs trauriges Gesicht wird jedoch deutlich, dass ihr die Trennung von Emma nicht leicht fällt.

Im Film wird überwiegend eine Normalsicht verwendet, bei der sich die Kamera auf der gleichen Höhe wie die Augen der gefilmten Person befindet. In ausgewählten Szenen werden Personen mit einer Untersicht dargestellt, z.B. die beiden Polizisten im Supermarkt, wodurch das Dominanz- und Machtverhältnis verdeutlicht wird. Ähnlich ist dies bei der Aufsicht, bei der die Kamera oberhalb der Augenlinie positioniert ist, bspw. als Emma das Marmeladenbrot isst. Dies ist einerseits darin begründet, dass die Kamera auf der Augenhöhe von der ihr gegenüberstehenden Frau Kriegenburg positioniert ist. Andererseits wird dadurch eine, wenn auch nur angedeutete Schuld oder Scham bei Emma vermittelt.

Die vertikale Kameraposition variiert während des Films. Die Kamera befindet sich meistens auf der Höhe der Person, die gerade im Mittelpunkt steht. In der Szene, als die Polizisten sich an der Wohnungstür mit Frau Kriegenburg unterhalten (SP 3.2), befindet sich die Kamera auf der Höhe der Erwachsenen. Hier sind jedoch auch alle anwesenden Personen Erwachsene und ungefähr gleich groß. In Szenen, in denen Emma alleine zu sehen ist, befindet sich die Kamera auf ihrer Höhe, wie bspw. als sie im Supermarkt die Oreo-Kekse einsteckt (SP 4.1). Zeigt die Kamera jedoch Emma und Frau Kriegenburg gleichzeitig, ist die Kamera oft auf Emmas Höhe und nimmt damit die Sicht eines Kindes ein. Beispiele hierfür sind die Abschlusszene, als die beiden zusammen den Weg entlang gehen (SP 6.2) oder als Emma sich im Supermarkt zu Frau



Abb. 4 Mitarbeiter schaut zu Emma

Kriegenburg stellt, nachdem der Mitarbeiter hingefallen ist (SP 4.1) (siehe Abb. 4). Zusätz-

lich befinden sich Emma und Frau Kriegenburg in vielen Szenen auf der gleichen vertikalen Ebene. Wenn die Kamera aus Emmas Sicht hinter der Gardine hervor filmt, sitzt Frau Kriegenburg am Tisch und ist somit etwa auf der gleichen Höhe (SP 2.1). Auch als Emma im Kinderheim auf dem oberen Stockbett liegt und Frau Kriegenburg an der Tür steht, befinden sich beide auf der gleichen Ebene (SP 6.1). Bei beiden Beispielen wird aus Emmas Perspektive gefilmt, aber durch die Positionierung der beiden auf gleicher Höhe wird kein Machtverhältnis abgebildet. Trotz dessen, dass es sich um eine Erwachsene und ein Kind handelt, werden beide gleichrangig dargestellt. Dies spricht vor allem Kinder an, die sich aufgrund der gewohnten Perspektive einfacher in den Film einfühlen können, da es ihre gewohnte Sicht der Dinge ist.

Bereits zu Beginn des Films wird das Thema Sehbehinderung durch versteckte Hinweise angedeutet. Einerseits lässt die doppelsinnige Bedeutung des Titels *Blinder Passagier* darauf schließen, dass der Film das Thema Blindheit beinhaltet. Andererseits werden gleichzeitig mit der Schriftsprache die Namen der Mitwirkenden am Film auch in Brailleschrift eingeblendet. Diese ist jedoch im Gegensatz zur Schriftsprache sehr blass und kürzer zu sehen. Zusätzlich läuft im Hintergrund die Filmhandlung weiter, was ebenfalls dazu beiträgt, dass die Namen, vor allem in Brailleschrift weniger auffallen (SP 1.1).

Die Frau und ihre Behinderung werden später im Film schrittweise und bildbetont vorgestellt (SP 2.1 – 2.1). Frau Kriegenburg wird dabei aus der Perspektive des Mädchens gefilmt, das sich hinter einer Gardine versteckt. Die Frau wird das erste Mal frontal in einer Großaufnahme gezeigt, in der sie am Tisch sitzt und stickt. Dabei sieht man nur ihren Oberkörper und ihre stickenden Hände, nicht jedoch ihr Kopf. Erst nachdem Frau Kriegenburg zurück ins Zimmer kommt, wird auch ihr Gesicht gezeigt. Bei der Vorstellung von Emma wird jedoch ebenfalls ihr Gesicht erst nach einiger Zeit gezeigt, nachdem Körper und Hände schon länger im Bild waren. Wenn Frau Kriegenburgs Gesicht das erste Mal gezeigt wird, ist bereits ersichtlich, dass die Frau etwas Ungewohntes an sich hat, da ihr nicht fokussierender Blick auffällt. Die Sehbehinderung wird jedoch spätestens offensichtlich, als die Frau direkt in die Kamera blickt bzw. das Mädchen anschaut und es nicht bemerkt. Anschließend werden in Detailaufnahmen die Hilfsmittel der Frau gezeigt, indem das Mädchen diese erkundet und mit ihren Fingern über die Brailleschrift fährt. Für die Vorstellung der behinderten Person nimmt sich der Film viel Zeit. Die Zuschauer_innen haben die Möglichkeit, die Frau und ihren besonderen Blick ausgiebig zu betrachten. Durch das Medium Film entfällt die gesellschaftliche Norm, Menschen mit offensichtlichen Behinderungen nicht anzustarren, wie in *Kapitel 4.2* beschrieben. Der Film fordert im Gegenteil dazu auf und gibt so die Möglichkeit, die blinde Frau und einige ihrer Hilfsmittel ausgiebig zu beobachten, ohne dabei aufdringlich zu erscheinen.

6 Filmanalyse

Die Behinderung als Abweichung von der Norm wird im Film überwiegend durch die Hilfsmittel dargestellt. Frau Kriegenburg notiert sich bspw. die Telefonnummer des Polizisten nicht mit einem Stift, sondern mithilfe einer Schablone in Brailleschrift. Bei ihrem Einkauf im Supermarkt wird sie von einem Mitarbeiter begleitet, der ihren Korb trägt und die Waren dort hineinlegt. Zusätzlich werden Hilfsmittel gezeigt, die in den entsprechenden Szenen nicht von der Frau, sondern von Emma benutzt werden, wie bspw. die mit Brailleschrift versehenen Unterlagen oder das Maßband. Die Behinderung wird als etwas Spannendes und Neues dargestellt, das Emma selbst ausprobieren möchte. Hierfür geht sie mit einem Stock und einer Sonnenbrille, die sie in Frau Kriegenburgs Wohnung gefunden hat, und vermutlich geschlossenen Augen, da sie dabei gegen ein Regal stößt, durch den Supermarkt. Auffällig ist hierbei, dass Frau Kriegenburg während des gesamten Films keine Sonnenbrille trägt und somit das Vorurteil widerlegt wird, dass alle Blinden eine dunkle Brille tragen. Des Weiteren wird die Behinderung als Normabweichung durch die offensichtliche Tatsache, dass sie nichts sieht, deutlich gemacht. So wird die blinde Frau auch zu Beginn vorgestellt, indem die auffällige, auf sich aufmerksam machende Mimik und Gestik von Emma in Richtung der Frau ohne Reaktion bleibt. In der Szene, in der Emma das Marmeladenbrot vom Teller nimmt und die Frau daraufhin zuerst auf ihrem Teller und dann auf dem Boden danach tastet, verdeutlicht erneut die Sinnesbehinderung. Zusätzlich verdeutlicht der ungerichtete Blick der Frau, dass die Funktion ihrer Augen eingeschränkt bzw. nicht vorhanden ist.

Auffällig ist, dass die Hilfsmittel, z.B. das Maßband, die Unterlagen, die sie sortiert, sowie die Schablone für das Notieren der Telefonnummer häufig in Detailaufnahmen gezeigt werden. Neben den Hilfsmitteln werden auch zahlreiche andere Dinge in Detailaufnahmen abgebildet, wie die kletternden Füße von Emma oder ihr Musikkarussell, welches sie unter ein Kissen drückt sobald Frau Kriegenburg zurück in die Wohnung kommt. Dennoch werden nie die Augen von Frau Kriegenburg im Detail gezeigt. Ihr Gesicht wird des Öfteren im Detail gezeigt, hierbei liegt der Fokus allerdings nicht auf den Augen, sondern auf der gesamten Mimik. Die Behinderung wird demnach nicht defizitorientiert dargestellt, was durch Detailaufnahmen der Augen möglich wäre. Vielmehr werden in einer ressourcenorientierten Sichtweise die anderen Sinne, die bei einer Sehbehinderung in den Vordergrund treten, und Kompensationsstrategien vorgestellt, deutlich zu sehen an der im Detail gezeigten tastenden Hand auf dem Frühstücksteller oder der Hilfsmittel mit Brailleschrift.

Bei der Bildkomposition, der *Mise-en-scène*, ist auffällig, dass die Bilder in Abhängigkeit der dominanten Person bzw. des dominanten Gefühls gestaltet sind. In Szenen, in denen Emma im Fokus ist, sind die Einrichtung und die Kleidung bunt. Ihr Kinderzimmer, ihre Kleidung, der Spielplatz und die Umgebung, als sie die Oreo-Kekse isst, sind hell und

6 Filmanalyse

farbenfroh. Die Wohnung und Kleidung von Frau Kriegenburg sind im Gegensatz dazu dunkel, farblos und ordentlich gehalten. Die Verbindung der bunten, kindlichen Welt und der schlichten, erwachsenen Welt wird auch in der Bildkomposition dargestellt. Die Macarons auf dem Tisch der Frau, von denen sich Emma in die Wohnung locken lässt, sind das einzig auffallend Bunte im Bild. In der ersten Nacht, in der Emma die Wohnung der Frau erkundet, ohne dass diese es bemerkt, sind sämtliche Szenen ebenfalls dunkel gehalten. Die Frau spült ohne Licht ihr Geschirr ab und im Wohnzimmer brennt ebenfalls kein Licht (SP 2.2). Die Frühstücksszene (SP 3.1) ist in hellen Bildern dargestellt, was am einfallenden Tageslicht liegt. Der Bademantel der Frau und die Einrichtung sind jedoch in gedeckten Farben gehalten. Das Marmeladenbrot sticht dabei durch seine kräftige rote Farbe heraus und ist gleichzeitig wieder Anziehungspunkt für das Mädchen. Nachdem die Frau weiß, dass sich das Mädchen bei ihr versteckt und sie daran Gefallen findet, wird auch ihre Wohnung in helleren, bunteren Bildern dargestellt. Auffällig ist hierbei die Höhle unter dem Tisch, die sich Emma gebaut hat. Diese ist durch die Decken, Kissen und ihre Habseligkeiten auffallend bunt (SP 3.4). Am zweiten Abend ist im Wohnzimmer das Licht an, wodurch der gesamte Raum einladender wirkt (SP 3.5). Ob das Licht von der Frau oder dem Mädchen angemacht wurde, wird nicht ersichtlich. Als Frau Kriegenburg wieder alleine in der Wohnung ist, ist diese erneut dunkel und ohne künstliches Licht dargestellt, was die Assoziation der Einsamkeit auslöst (SP 5.1). In den folgenden Szenen, in denen Frau Kriegenburg Emma im Kinderheim besucht und sie anschließend in den Zoo gehen, trägt sie das erste Mal farbenfrohe Kleidung. Die Bilder, die den Zoo zeigen, sind ebenfalls farbenprächtig und durch die exotischen Tiere und die Thematisierung der Farben im Dialog werden das Bunte und das Fröhliche besonders hervorgehoben (SP 6.2). Als Metapher für die bunte Emma, die in das geordnete erwachsene Leben von Frau Kriegenburg tritt, dient folgende Szene. Emma sitzt unter dem Tisch in ihrer bunten, flauschigen Höhle während Frau Kriegenburg auf dem Tisch geschäftig ihre Unterlagen ordnet. Emma nimmt sich ein weißes Blatt vom Tisch, es verschwindet in der kindlichen Welt unter dem Tisch und wird anschließend bunt bemalt wieder auf den Tisch, in die Welt von Frau Kriegenburg gelegt (SP 3.4).

Wesentliche Handlungen finden immer im Vorder- bzw. Mittelgrund statt. Der Hintergrund dient im Film ausschließlich als Kulisse und ist in den meisten Fällen statisch. In wenigen Szenen finden auch dort Handlungen statt, wie bspw. andere einkaufende Kunden im Supermarkt, welche aber für den Film nicht von Bedeutung sind. Dies entspricht den Sehgewohnheiten der Mehrheit und vor allem der Kinder und trägt so zur kindgerechten Art des Films bei. Eine Ausnahme bildet die letzte Szene, in der die beiden Hand in Hand in das Bild laufen und die statische Kamera lange zeigt, wie sie den Weg entlang gehen.

6 Filmanalyse

Dabei laufen sie vom Vorder- in den Hintergrund. Hierbei stehen jedoch nicht die visuellen, sondern die auditiven Aspekte, das Gespräch der beiden, im Vordergrund. Zusätzlich symbolisiert diese Kameraeinstellung das Ende des Films (SP 6.2).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die visuelle Komponente des Films durch die unaufgeregte Gestaltung und die Präsentation aus Kindersicht dazu beiträgt, die Inhalte kindgerecht zu vermitteln. Durch die Kameraeinstellung und die Mise-en-scène werden wesentliche Filmhandlungen verdeutlicht. Durch die ressourcenorientierte Darstellung der Behinderung, die sich auf die Fähigkeiten und Emotionen der gezeigten Person konzentriert, haben die kindlichen Zuschauer_innen die Möglichkeit die behinderte Person ausgiebig zu betrachten. Dies trägt dazu bei, ein entspanntes Verhältnis zum Thema Behinderung aufbauen zu können.

6.3 Ton und Auralität

Wie auf der bildlichen Ebene tragen auch die Sprache, die Filmmusik und die Geräusche zu der ruhigen Art des Films bei. *Blinder Passagier* ist ein spracharmer Film, die Filmmusik ist in den meisten Szenen unaufgereggt oder gar nicht vorhanden. Dadurch werden diegetische Geräusche oder Musik, welche im Gegensatz zur Filmmusik im Filmgeschehen stattfinden, in den Vordergrund gestellt. Das Vogelzwitschern als natürliches Geräusch ist in mehreren Szenen präsent, sowie das Pfeifen der Kaffeekanne oder die Geräusche beim Abspülen als normale Hintergrundgeräusche im Alltag. Da sowohl die Kamera ruhig gehalten ist als auch andere auditive Reize nur sehr leise oder gar nicht wahrnehmbar sind, wird die Aufmerksamkeit auf diese Geräusche gelenkt. Dadurch wird die besondere Wahrnehmung der blinden Frau verdeutlicht, die ihre Umwelt verstärkt durch auditive Reize erfährt. Gleichzeitig geht der Film dabei auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern ein, die im Vergleich zu sehenden Erwachsenen ihre Umwelt ebenfalls noch verstärkt auditiv wahrnehmen.

Bei *Blinder Passagier* gibt es keine Off-Stimme, die eine Vorgeschichte erzählt oder das Ende weiter ausführt, wie es in Kinderfilmen oft üblich ist. Dies ist in der Tatsache begründet, dass der Film ein kurzweiliger ist, der den Moment betrachtet. Hierbei würde eine Erzähl-Stimme zu viele Informationen geben, die für die Geschichte nicht von Notwendigkeit sind. Ebenso wird auf künstliche Soundeffekte verzichtet, was den einfachen, ruhigen Charakter des Films unterstützt.

Auffällig ist, dass die Interaktionen der Frau und des Mädchens während der meisten Zeit des Films ohne Sprache auskommen, bedingt durch das Verstecken von Emma und das versteckte Wissen darüber von Frau Kriegenburg. Erst in der Abschlusszene unterhalten sie sich das erste Mal, indem Emma das imaginäre Aussehen der Tiere erklärt (SP 6.2). Zuvor finden auch Unterhaltungen statt, bspw. zwischen den Polizisten und der Frau oder Emma und ihrem Teddy Bobo. Dennoch erfolgt der erste Dialog zwischen den beiden Hauptfiguren erst in der Abschlusszene.

Im Film gibt es ein Leitmotiv, welches in der Anfangsszene vorgestellt wird, als Emma aus dem Kinderheim ausbricht. Das Leitmotiv wird im Verlauf der Geschichte in verschiedenen Versionen aufgegriffen. Je nach Situation und Gefühlslage des Films, bspw. Fröhlichkeit oder Spannungsaufbau werden unterschiedliche Instrumente und Tempi eingesetzt. Dadurch und auch durch zusätzliche Musik werden die Filmereignisse untermalt. Zwei Beispiele für die Variation des Leitmotivs sind die Tanzszene (SP 3.5) und die Szene, als Frau Kriegenburg nach dem Marmeladenbrot sucht (SP 3.1). In der Tanzszene sieht man das Mädchen und die Frau glücklich mit einer Puppe bzw. mit dem Teddy Bobo zur Musik aus dem Hörspiel tanzen. Diese schnellere Musik wird sukzessive ausgeblendet, während das Leitmotiv in einer langsamen Version einsetzt und in den Vordergrund gestellt wird. Da nun ausschließlich das Leitmotiv als nicht-diegetische Musik zu hören ist und sämtliche diegetische Geräusche nicht mehr wahrnehmbar sind, entsteht das Gefühl eines eigenen Raumes. Das Leitmotiv wird hierbei von mehreren Instrumenten gespielt und vermittelt den Zuschauer_innen durch das Tempo und die Spielweise ein leichtes und fröhliches Gefühl. In der ersten Frühstücksszene erklärt im Hintergrund der Moderator einer Radioshow das folgende Programm. Ab dem Moment, in dem die Frau das Fehlen des Marmeladenbrots entdeckt, wird das Radio leiser und das Leitmotiv als nicht-diegetische Musik setzt ein. Durch die langgezogenen und akzentuierten Töne wird dabei Spannung aufgebaut. Mit dem Klingeln der Polizisten und dem Aufschrecken von Frau Kriegenburg endet die Filmmusik und das Radio wird wieder lauter. Die Untermalung mittels des Leitmotivs und anderer Musik ist kein Merkmal, welches ausschließlich auf Kinderfilme zutrifft. Die meisten Filme aller Genres greifen auf dieses Mittel zurück, für Kinder ist es durch ihre verstärkte auditive Wahrnehmung jedoch von besonderer Bedeutung.

Die Übergänge zwischen vielen Sequenzen und Subsequenzen werden mit Musik begleitet. Hierbei kommen sowohl das Leitmotiv zum Einsatz wie auch andere musikalische Begleitungen. Die Musik setzt dabei am Ende einer Szene ein und wird langsam lauter. Sie endet erst, nachdem die neue Szene begonnen hat. Erkennbar ist dies am Anfang des Films, bevor Emma mit ihrem Koffer über die Wiese läuft. Die vorangehende Szene ist mit dem Leitmotiv in einer langsamen Form begleitet. Am Ende dieser Szene setzt be-

reits die schnelle, fröhliche Musik ein, die erst wieder langsamer wird, als sie am Spielplatz hinter dem Zaun steht (SP 1.1 – 1.2). Durch die musikalische Begleitung wird ein fließender Übergang geschaffen, wodurch der Schnitt im Bild nicht abrupt wirkt. Dies macht es den kindlichen Zuschauer_innen einfacher, die Sequenz- oder Subsequenzwechsel nachzuvollziehen. Ein weiteres Beispiel ist die Überleitung von der Exposition zum Hauptteil (SP 1.2 – 2.1). Emma hört, auf der Mauer sitzend, das Lied, welches Frau Kriegenburg in ihrer Wohnung singt. Sie dreht sich in die Richtung, aus der das Lied kommt und in der nächsten Szene steht sie vor dem geöffneten Fenster. Frau Kriegenburg singt in dieser Szene noch weiter, zuerst mit Text und anschließend summt sie die Melodie weiter. Es handelt sich dabei um die erste Strophe des Volksliedes *Wenn ich ein Vöglein wär*. Nicht alle Worte sind klar verständlich, u.a. weil der Anfang des Liedes nur leise zu hören ist, da sich Emma noch in einem größeren Abstand zur Wohnung befindet. Dennoch ist das bekannte Volkslied durch die Melodie zu erkennen. Es handelt sich dabei um ein Liebeslied, welches Einsamkeit und Sehnsucht repräsentiert. Es ist möglich, dass Frau Kriegenburg dieses Lied zufällig singt oder weil es eines ihrer Lieblingslieder ist. Dennoch kann es auch aus metaphorischer Sicht betrachtet werden, in der Frau Kriegenburg von ihrer Einsamkeit und Sehnsucht singt. Emma wird von dem Gesang angezogen und leistet ihr anschließend Gesellschaft, wodurch sich die Einsamkeit von Frau Kriegenburg verringert.

Äußerungen zur Behinderung der Frau werden im Film sparsam eingesetzt. Frau Kriegenburg selbst äußert im ersten Gespräch mit den Polizisten, dass sie nicht sehen kann (SP 3.2). Emma spricht als Einzige das Thema direkt an, indem sie ihrem Teddy Bobo erklärt, dass die Frau blind ist und was das bedeutet (SP 3.3). Sie erklärt dies auf eine kindliche Weise und gibt weder eine negative noch positive Bewertung dazu ab. Während sie Bobo Blindheit erklärt, wähnt sie sich in der Gewissheit alleine in der Wohnung zu sein. Da die Frau das Verlassen der Wohnung nur vorgetäuscht hat, hört sie die kindlichen Erklärungen zum Thema Blindheit mit. Nachdem Emma Bobo die Frage stellt, ob die Frau im Dunkeln Angst hätte und danach betont, dass sie zusammen mit Bobo in der Wohnung bleiben möchte, lässt Frau Kriegenburg den Telefonhörer wieder sinken und verzichtet darauf die Polizei zu benachrichtigen. Daraus wird ersichtlich, dass das Mädchen ihr Interesse geweckt hat und sie sich dazu entschlossen hat, es kennen zu lernen. Der Beginn einer emotionalen Bindung von ihr zu Emma kann auf diesen Moment zurückgeführt werden.

Die Behinderung als Abweichung von der Norm wird im Film deutlich, nachdem die Frau an ihrer Wohnungstür die Polizisten freundlich darauf hinweist, dass sie das Bild des Mädchens nicht sehen kann (SP 3.2). Nachdem sich die beiden Polizisten kurz verwun-

dert anschauen, spricht der wortführende Polizist mit lauterer und deutlicherer Stimme als zuvor weiter. Nach ein paar Worten kehrt er allerdings in seine gewohnte Sprechlautstärke zurück. Im Folgenden beschreibt er der Frau das Mädchen, bezieht sich dabei jedoch fast ausschließlich auf Äußerlichkeiten, die nur von Sehenden erkennbar sind. Durch seine Art mit der Behinderung umzugehen wird deutlich, dass er den Umgang mit blinden Menschen nicht gewohnt ist. Neben der visuellen wird auch durch die auditive Darstellung der Hilfsmittel deutlich gemacht, dass die Frau in ihrer Wahrnehmung nicht der Norm entspricht. Dies wird durch die Sprechfunktion des Weckers und die Audiodeskription beim Fernsehen deutlich. In SP 2.2 ist am Lichtflimmern erkennbar, dass außerhalb des Bildes ein Fernseher läuft und es sich bei der erzählten Geschichte demnach um eine Audiodeskription handelt. Als Emma und Frau Kriegenburg zusammen auf dem Sofa sitzen (SP 3.5), ist dies nicht erkennbar. Daher lässt sich darauf schließen, dass es sich um ein Hörspiel handelt.

Am Ende des Films lässt sich Frau Kriegenburg von Emma das Aussehen der Tiere beschreiben (SP 6.2). Hierbei wird einerseits deutlich, dass sie die Tiere nicht sehen kann. Auf der anderen Seite wird jedoch durch die humorvolle Reaktion von Frau Kriegenburg auf die von Emma beschriebenen Fantasietiere offensichtlich, dass sie dennoch die äußerlichen Merkmale der Tiere kennt. Zusätzlich wird deutlich, dass es für sie in Ordnung ist, in Bezug auf ihre Behinderung Witze zu machen bzw. sie aufgrund ihrer eingeschränkten Wahrnehmung auf den Arm zu nehmen. Ob sie dies auch bei anderen Personen in anderen Situationen akzeptieren würde, ist dem Film nicht zu entnehmen. Erkennbar ist jedoch, dass sie sich durch Emmas Fantasietiere nicht verletzt fühlt, sondern im Gegenteil weitere Beschreibungen fordert und sich an Emmas Fantasie erfreut.

Auffallend ist, dass im Film viele alltägliche Redewendungen verwendet werden, die mit Sehen oder Augen in Verbindung stehen, wie z.B. „Ich werde die Augen offen halten.“ (SP 3.2) und „So schnell sieht man sich wieder.“ (SP 4.2). Diese werden sowohl von der Frau selbst als auch von den Polizisten als ihre Gesprächspartner verwendet. Es wird nicht erklärt, warum die Redewendungen für Blinde kein Problem darstellen und durch den ungezwungenen Gebrauch werden sie nicht tabuisiert. Dadurch wird unterschwellig deutlich, dass diese Redewendungen auch im Alltag von blinden Personen selbstverständlich verwendet werden.

Der Film verfügt über eine auditive Grundausrichtung. Er verzichtet größtenteils auf Dialoge, während einzelne Geräusche und eine umfassendere Geräuschkulisse in den Vordergrund gestellt werden. Schon in der ersten Szene hört man das Knarzen des Bettes, als Emma herunter klettert, und die Geräusche beim Kofferpacken werden ebenfalls deutlich

dargestellt. Die Auralität des Films wird besonders in Szenen deutlich, in denen Frau Kriegenburg ein Hörspiel hört oder den Audiodeskriptionen des Fernsehers lauscht. Die dort erzählten Geschichten spiegeln die jeweils aktuelle Gefühlslage von Frau Kriegenburg wider. Die erste Geschichte (SP 2.2) ist weder offensichtlich traurig, noch fröhlich. Sie wird ernst erzählt und handelt von einer alltäglichen Situation ohne viel Aufregung. Dies ist passend zum Bild, welches die Zuschauer_innen von Frau Kriegenburg haben. Sie hat eine aufgeräumte Wohnung, was einen strukturierten Alltag suggeriert, und ist weder besonders fröhlich, noch besonders traurig. Als sie sich bewusst ist, dass sich Emma in der Wohnung aufhält, ist eine witzige und fröhliche Geschichte zu hören (SP 3.5). Sowohl der Inhalt und die Erzählweise der Sprecherin als auch die dazugehörige Musik spiegeln die Fröhlichkeit von Frau Kriegenburg über ihren Besuch wider. Nachdem Emma im Supermarkt aufgefallen ist und Frau Kriegenburg demzufolge wieder alleine in der Wohnung ist, handelt die Geschichte von einer Nina, die ein buntes Sommerkleid trägt und durch deren Haar der Wind weht (SP 5.1). Das Bunte und die Leichtigkeit in dieser Beschreibung treffen auf die Erscheinung von Emma zu, die nicht nur visuell erkennbar ist. Im darauffolgenden Satz werden jedoch das traurige Gesicht von Nina und ihr Weinen beschrieben. Dies entspricht der nun vorherrschenden Gefühlslage von Frau Kriegenburg, die sich offenbar an Emma in ihrer Wohnung gewöhnt hatte und durch ihr Wegbleiben nun ihrer Einsamkeit bewusst wird. Somit wird die Veränderung von Frau Kriegenburg nicht nur wie im *Kapitel 6.2* beschrieben visuell dargestellt, sondern auch auf auditiver Ebene. Die Geschichten aus den Hörspielen bzw. den Audiodeskriptionen wirken zuerst nebensächlich, tragen aber entscheidend zur Verdeutlichung der aktuellen Stimmung bei.

Das Einsetzen von Geräuschen zur Verdeutlichung der im Film dargestellten Stimmungslage wird auch an einigen anderen Stellen angewendet. Der auffallend lang gezeigte Wasserhahn in einer Detailaufnahme tropft laut in regelmäßigen Abständen. Vor allem durch das stetige Geräusch des Tropfens, welches deutlich herausgestellt ist, wird die Einsamkeit und die nicht vergehen wollende Zeit betont (SP 5.1). Der Schauplatz des Zoos wird wiederum durch Tierlaute und ein allgemeines Durcheinander an Stimmen eingeführt, was die gelöste, fröhliche Stimmung in der darauffolgenden Szene verdeutlicht (SP 6.2).

Der Film schließt mit einem prägnanten Element, was ebenfalls der Auralität zuzuordnen ist. Nachdem Emma Frau Kriegenburg die Farben erklärt, entsteht eine kurze Pause, woraufhin sich der Fokus auf die folgende Frage richtet „Hast du eigentlich Angst im Dunkeln?“ (SP 6.2). Ohne Zeit für eine Antwort zu lassen, sehen die Zuschauer_innen durch einen Schnitt ein komplett schwarzes Bild, worauf nach kurzer Zeit der Abspann zu sehen ist. Gleichzeitig zum Schnitt im Bild ist das Klicken einer Lampe zu hören, die an- bzw. in

6 Filmanalyse

diesem Fall ausgeschaltet wird. Die Thematisierung des Dunkeln im Dialog wird durch das Geräusch des Ausschaltens und die visuelle Darstellung von Dunkelheit über zwei Sinne erreicht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Film eine ruhige Atmosphäre vorherrscht, in der die Geräuschkulisse herausgestellt wird. Die Handlung und Übergänge zwischen Sequenzen und Subsequenzen werden mit Musik untermalt, wobei das Leitmotiv oft in unterschiedlichen, den Situationen angepassten Varianten verwendet wird. Die Behinderung wird im Film auditiv erklärt und durch Hilfsmittel verdeutlicht. Durch den Inhalt der Gespräche wird unterschwellig der unverkrampfte sprachliche Umgang mit blinden Personen vermittelt. Die auditive Art des Films wird mit ausgewählten Aspekten der Auralität ergänzt und spricht somit explizit den Gehörsinn der Rezipient_innen an, was vor allem für die ausgewählte Zielgruppe von Vorteil ist.

6.4 Montage

Blinder Passagier weist eine lineare Erzählstruktur auf. Die Geschichte wird in der Reihenfolge erzählt, in der sie auch tatsächlich passiert. Es werden keine Vor- oder Rückblenden eingebaut. Des Weiteren ist es eine eingleisige Geschichte, d.h. der Film beschränkt sich auf eine Seite der Geschichte. Es werden z.B. nicht die Reaktionen der Betreuer_innen oder der anderen Kinder auf Emmas Verschwinden gezeigt. Der Fokus des Films ist auf die Entwicklung der Beziehung zwischen Emma und Frau Kriegenburg gelegt. Für ältere Kinder im Grundschulalter stellt es kein Problem dar, parallel laufende Handlungsstränge, Zeitsprünge oder verwobene Handlungen zu entschlüsseln. Dennoch dient die einfache Montage des Films dazu, dass auch Kinder ohne ausreichende Filmfahrung oder jüngere Kinder den Film ohne große Anstrengung rezipieren können.

Der Film verfügt über viele lange Einstellungen. Es wird auf Sequenzen verzichtet, in denen viele Schnitte in kurzen Abständen aufeinander folgen. Dies begünstigt eine Orientierung im Filmgeschehen und ist passend für die hier betrachtete Gruppe der Kinder von ca. sechs bis zehn Jahren (siehe *Kapitel 6.2*). Zusätzlich werden spannende Szenen immer im Wechsel mit entspannenden Szenen gezeigt. Dadurch werden die Kinder nicht zu stark mit aufregenden Inhalten belastet und können zwischendurch beruhigen und entspannen. Ein Beispiel hierfür sind die Szenen, in denen Emma Kekse stiehlt. Vor dem ersten Stehlen auf dem Spielplatz wird dieser zuerst gezeigt, dann die spannende Szene, in der Emma die Kekse im Vorbeilaufen unbemerkt mitnehmen kann. Im Anschluss ist

sie die Kekse alleine auf einer Mauer sitzend (SP 1.2). Dieser entspannenden Szene folgt das Einsteigen in die fremde Wohnung bzw. das Stehlen der Macarons. Die Spannung wird diesmal noch etwas länger ausgereizt, da Emma nicht mehr aus der Wohnung herausklettern kann und sich hinter der Gardine versteckt. Dieser spannenden Subsequenz folgt wiederum eine entspannende, in der Emma die Wohnung erkunden kann (SP 2.1 – 2.2). Als Frau Kriegenburg unter dem Tisch nach ihrem Marmeladenbrot sucht, ist dies zwar nicht für Emma, aber für Frau Kriegenburg eine spannende Situation, da sie nicht weiß ob und wer sich in ihrer Wohnung aufhält. Verstärkt durch die Musik wird eine spannungsvolle Atmosphäre geschaffen. Mit dem Anstoßen des Kopfes an der Tischplatte, als sich Frau Kriegenburg beim Geräusch der Klingel erschreckt, wird diese abrupt aufgelöst (SP 3.1). Der Einsatz von Situationskomik, sogenanntem Slapstick, dient hierbei nicht nur der Auflösung einer spannenden Szene, sondern erzielt zusätzlich das gegenteilige Gefühl Heiterkeit. Dieses wird durch die vorangegangene Spannung noch verstärkt.

Die Erzählzeit mit 18 Minuten Filmlänge der tatsächlichen Handlung ist kürzer als die erzählte Zeit. Diese umfasst mehrere Tage, was durch visuelle und auditive Aspekte ersichtlich ist. Der genaue Zeitrahmen ist dennoch durch die divergente Darstellung nicht einzugrenzen. Einerseits werden nur zwei Abende dargestellt, die Emma in der Wohnung verbringt. Andererseits äußert der Polizist im Supermarkt, dass er und sein Kollege schon „vor einiger Zeit“ (SP 4.2) an der Wohnung waren, was einen längeren Zeitraum als zwei Tage suggeriert. Zusätzlich wird nicht deutlich, wie viel Zeit zwischen der Situation im Supermarkt und dem Wiedersehen im Kinderheim mit dem anschließenden Besuch im Zoo vergangen ist. Die eindeutige Bestimmung der erzählten Zeit ist jedoch für die Geschichte und deren Ausgang nicht notwendig.

Der Film beinhaltet wenige Dialogszenen. Diese werden jedoch oft im Schuss-Gegenschuss-Verfahren dargestellt. Dabei wird abwechselnd die jeweils sprechende Person von schräg vorne oder vorne gezeigt, während man meistens den Hinterkopf der momentan zuhörenden Person sieht. Spricht die andere Person, ändert sich die Kameraposition und nun werden die Personen andersherum gezeigt. Dies ist in der Szene, in der die Polizisten mit Frau Kriegenburg an ihrer Wohnungstür reden, ersichtlich (SP 3.2). Wie in *Kapitel 2.3* beschrieben, wird dieses filmische Mittel noch nicht von kleineren Kindern verstanden. Da die empfohlene Altersgruppe für diesen Film aber Kinder bis zehn Jahren ansprechen soll, ist zu erwarten, dass Kinder in diesem Alter schon über die nötige Filmerfahrung zur Entschlüsselung dieser Montagetechnik verfügen. Da sie jedoch nur vereinzelt im Film eingesetzt wird, ist es wahrscheinlich, dass es für die jüngeren Zuschauer_innen kein Problem darstellt, den restlichen Film zu verstehen.

Betrachtet man die gesamte Montage des Films, ist dies einfach gestaltet und dient damit zur Orientierung im Film. Spannung wird in ausgeglichenem Maß mit entspannenden Szenen eingesetzt und fordernde Montagetechniken werden sparsam eingesetzt. Demzufolge werden die Zuschauer_innen von der Montage nicht überfordert und die Aufmerksamkeit wird auf die Inhalte des Films gelenkt.

6.5 Inhalt

Das Thema Behinderung ist auf visueller und auditiver Ebene in offensichtlicher und versteckter Weise nahezu omnipräsent. Auch im Hinblick auf den Inhalt und die Entwicklung der Geschichte ist Behinderung von großer Bedeutung. Vorrangig geht es jedoch um das Verstecken und die dadurch entstehende Freundschaft zwischen Emma und Frau Kriegenburg. Die Freundschaft entsteht vor allem aus der Neugier der beiden heraus. Emmas Neugier bezieht sich zuerst darauf, die große weite Welt außerhalb ihrer gewohnten Umgebung zu entdecken und vermutlich eine Familie zu finden, was sich aus dem selbst gemalten Bild schließen lässt. Die Neugier von Frau Kriegenburg bezieht sich darauf, das fremde, mutige Mädchen kennen zu lernen, welches ohne zu zögern bei ihr eingezogen ist. Doch erst die Behinderung der Frau ermöglicht es den beiden, eine Freundschaft aufzubauen. Könnte Frau Kriegenburg sehen, hätte sie Emma beim Stehlen der Macarons erwischt und Emma wäre wahrscheinlich abgehauen oder wieder zurück ins Kinderheim gebracht worden. Durch die Blindheit fühlt sich Emma in der Wohnung sicher und unbemerkt. So bekommt zuerst Emma die Möglichkeit, die Frau und ihre Wohnung kennen zu lernen und nachdem die Polizisten da waren und Frau Kriegenburg um die Situation des Mädchens weiß, hat auch sie die Möglichkeit Emma kennen zu lernen. Emmas Neugier bezieht sich nun nicht mehr darauf, die große weite Welt zu entdecken, sondern ganz spezifisch darauf, die Welt der blinden Frau kennen zu lernen. Dies ermöglicht es ihr und den Zuschauer_innen, die Behinderung anhand von Hilfsmitteln und Beobachten der Frau zu entdecken.

Bezogen auf das gesamte Spektrum an Behinderungen wird im Film *Blinder Passagier* nur ein kleiner Bruchteil davon thematisiert. Sehbehinderungen sind den Sinnesbehinderungen zuzuordnen, welche wiederum eine weite Spanne aufweisen. Im Film werden jedoch nicht die unterschiedlichen Formen der Sehbehinderungen behandelt, sondern lediglich die Blindheit. Ob Frau Kriegenburg vollblind ist oder über ein geringes Restsehvermögen verfügt, wird nicht vollkommen deutlich gemacht. Dennoch lässt ihr Blick darauf schließen, dass sie blind ist, da sie selten das Objekt fixiert, mit dem sie agiert. Zu erken-

6 Filmanalyse

nen ist dies, als sie nach dem Marmeladenbrot tastet, während ihr Blick geradeaus und nicht auf den Teller gerichtet ist (SP 3.1). Des Weiteren wird die Behinderung als allein-stehend thematisiert und nicht auf eine eventuelle Komorbidität eingegangen. Frau Kriegenburg fehlt lediglich der Sehsinn, ihre Augen sind sonst von keiner weiteren Erkrankung oder Begleiterscheinung betroffen. Auf eine eventuelle Trübung der Augenlinse oder eine Fehlstellung der Augen wird verzichtet, was wahrscheinlich in der Tatsache begründet ist, dass die Schauspielerin nicht blind ist.

Die vereinfachte Darstellung von Behinderung allgemein und Sehbehinderung im Speziellen liegt vor allem in der Kürze des Films begründet. Der Vorteil dabei ist, dass die Kinder als Zuschauer_innen dabei nicht überfordert werden. Der Film hat dabei die Möglichkeit, viel detaillierter auf die Besonderheiten und Auswirkungen von Blindheit einzugehen. Dadurch wird die Voraussetzung für die Zuschauer_innen geschaffen, sich mit einem Aspekt der Sehbehinderung, nämlich ausschließlich der Blindheit, auseinander zu setzen.

Die Reaktionen auf die behinderte Person im Film lassen sich in die drei Kategorien Verunsicherung, Neugier und Hilfsbereitschaft einordnen. Die beiden ersten Reaktionen werden von Personen gezeigt, die der blinden Frau zum ersten Mal begegnen. Die beiden erwachsenen Polizisten sind offensichtlich verunsichert, als die Frau sie auf ihre Behinderung aufmerksam macht (SP 3.2). Diese Verunsicherung legt sich allerdings schon nach wenigen Sätzen im Gespräch mit ihr wieder. Als die Polizisten sich im Supermarkt das zweite Mal mit ihr unterhalten, ist von der Verunsicherung nichts mehr zu erkennen und sie interagieren mit ihr normal, ohne dass die Behinderung dabei eine Rolle spielt (SP 4.2). Emma reagiert mit ihrer kindlichen und nicht voreingenommenen Sicht auf die Dinge sehr neugierig auf die blinde Frau. Dies bezieht sich die meiste Zeit des Films auf das stille Austesten der Hilfsmittel und das uneingeschränkte Beobachten der Frau. Durch die Frage, ob die Frau Angst im Dunkeln hat, die sie einmal ihrem Teddy Bobo und am Ende des Films der Frau persönlich stellt, wird diese Neugier nach einer ihr weitestgehend unbekanntes Welt verdeutlicht (SP 3.3 & 6.2). Als dritte soziale Reaktion ist die Hilfsbereitschaft des Mitarbeiters im Supermarkt zu nennen. Er assistiert der blinden Frau beim Einkaufen, ohne sie dabei zu bevormunden. Frau Kriegenburg entscheidet, welche Sachen sie kaufen möchte und erkundigt sich beim Mitarbeiter, ob er diese schon eingepackt hat. Er beschreibt ihr freundlich, die schon im Korb liegenden Produkte und jene, die noch in verschiedenen Regalen stehen. Die Interaktion der beiden lässt darauf schließen, dass Frau Kriegenburg schon des Öfteren Unterstützung von diesem Mitarbeiter bekommen hat (SP 4.1).

Während des Films ist in Bezug auf die Behinderung der Frau nur ein kurzer Konflikt dargestellt. Frau Kriegenburg lässt den Mitarbeiter durch ihren Langstock stolpern, um Emma zu schützen und erkundigt sich anschließend scheinbar ahnungslos, ob etwas passiert sei. Dem Gesichtsausdruck des Mitarbeiters ist zu entnehmen, dass er verunsichert ist, welche Reaktion er nun zeigen soll. Einerseits ist es eine blinde Frau, die auf seine Hilfe angewiesen ist, andererseits hat sie ihm zum Stürzen gebracht. Der Konflikt wird deutlich, da er wortlos mit einem verunsicherten Gesichtsausdruck verharrt und sich erst löst, als Emma sich zu Frau Kriegenburg stellt und er sich nun endgültig einen Reim daraus machen kann (SP 4.1).

Mangelnde Partizipationsmöglichkeiten von Frau Kriegenburg sind, wie im *Kapitel 6.1* beschrieben, nicht eindeutig abzuleiten. Geht man dennoch davon aus, dass sie kein soziales Umfeld hat und keiner Arbeit nachgeht, ist dies nicht auf bestimmte Indikatoren zurückzuführen. Es wird an keiner Stelle des Films ersichtlich oder angedeutet, dass Frau Kriegenburg aufgrund ihrer Behinderung eine Diskriminierung oder Ausgrenzung erfährt oder die Behinderung der Grund einer sozialen Isolation ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Behinderung omnipräsent für den Verlauf der Handlung ausschlaggebend ist. Dennoch stellt sie nicht das inhaltliche Hauptthema des Films dar, welches eher im Abenteuer und der sich daraus entwickelnde Freundschaft der beiden zu sehen ist. Der Film behandelt nur eine spezifische Behinderung, welche dadurch detailliert thematisiert werden kann. Die sozialen Reaktionen auf die behinderte Person sind unterschiedlich, aber im Gesamten betrachtet positiv. Behinderung wird nicht als Indikator für mangelnde Partizipation dargestellt, wenngleich nicht erkennbar ist, ob die behinderte Person sozial eingebunden ist oder nicht.

7 Fazit

Diese qualitative Untersuchung zur Forschungsfrage, mit welchen filmischen Gestaltungsmitteln es dem Kurzfilm *Blinder Passagier* gelingt, das Thema Behinderung kindgerecht zu vermitteln, kommt zu folgendem Schluss.

Die allgemeine kindgerechte Art des Films dient als Grundvoraussetzung, um das spezifische Thema vermitteln zu können. Dies geschieht im Film durch die einfache Montage und Dramaturgie, die es vor allem kleineren Kindern und Kindern mit noch wenig Medienkompetenz ermöglicht, dem Film zu folgen. Der Film wird weitestgehend aus der Sicht eines Kindes dargestellt, wodurch die kindlichen Zuschauer_innen angesprochen werden. Das Umfeld und die Vergangenheit der Protagonistin werden dabei nur angedeutet, was viel Raum für Interpretationen lässt. Dadurch können sich Kinder eher mit ihr identifizieren, da sie diesen Interpretationsraum mit ihrer Fantasie füllen können. *Blinder Passagier* zeichnet sich außerdem als Kinderfilm aus, da er stark auf den auditiven Sinn abzielt und damit auf die Bedürfnisse der Kinder eingeht. Gleichzeitig bietet der Film auf der bildlichen Ebene viele Aspekte, die beobachtet werden können.

Die Darstellung von Behinderung ist für Kinder geeignet, da sie nicht auf sachlicher Ebene, wie bei einem Lehrfilm, arrangiert ist. Die Kinder werden vielmehr emotional an das Thema heran geführt, wobei dennoch die Behinderung und ihre Merkmale dargestellt werden. Der Film verfügt über eine alltagsnahe Repräsentation von Behinderung, da die blinde Frau in ihrem Alltag gezeigt wird. Dabei steht nicht die Behinderung allein im Fokus, sondern die Gefühlswelt der Frau, unabhängig von ihrer Behinderung. Die Blindheit ist zwar im Film omnipräsent und teilweise handlungsweisend, dennoch stellt sie nicht den inhaltlichen Fokus dar. Dieser ist auf das Abenteuer und die daraus entstehende Freundschaft zwischen den Protagonistinnen gerichtet. Des Weiteren handelt es sich um eine ressourcenorientierte Darstellung der Behinderung, indem die anderen Sinne der Frau und ihre Hilfsmittel ins Bild gerückt werden.

Kritisch zu betrachten ist die suggerierte Einsamkeit der Frau zu Beginn des Films. Eine mögliche Einsamkeit oder gesellschaftliche Isolierung der blinden Frau wird während des Films nicht thematisiert, jedoch auch nicht das Gegenteil. Dies liegt vor allem in der besonderen Filmform, dem Kurzfilm, begründet. Dieser konzentriert sich auf ein Thema, um es dadurch in den Mittelpunkt zu rücken und verzichtet dabei auf zusätzliche Aspekte, die zu viele, für die Handlung unwichtige, Details einbringen. In diesem Fall liegt der Fokus nicht auf der, für die meisten Zuschauer_innen, besonderen Lebensform der blinden Frau, sondern auf der Beziehung der beiden Protagonistinnen. Dennoch hätten kleine, unauffällige Details den Zuschauer_innen vermitteln können, ob die behinderte Person ein sozia-

7 Fazit

les Umfeld hat und einer Arbeit nachgeht. Dies hätte bspw. durch ein kurzes Telefonat mit Freund_innen oder das Packen einer Arbeitstasche skizziert werden können. Möglicherweise war die Inszenierung von Einsamkeit jedoch gewollt, um beiden Protagonistinnen die Sehnsucht nach Gesellschaft bzw. etwas Neuem zuschreiben zu können.

Bei der Darstellung der Hilfsmittel werden vor allem klassische Varianten mit Brailleschrift thematisiert, ohne dabei moderne Varianten aufzuzeigen, wie bspw. das Smartphone zum Abspeichern der Telefonnummer. Dies kann im Alter der blinden Person begründet sein, da sie vermutlich mit der Schablone als Hilfsmittel für Notizen und nicht im Zeitalter der Smartphones aufgewachsen ist.

Um den Disability Studies gerecht zu werden, wäre die Besetzung der Rolle von Frau Kriegenburg durch eine blinde Schauspielerin empfehlenswert gewesen. Durch die intensive Vorbereitung der Schauspielerin Silke Geertz und der Regisseurin Maria Brendle u.a. in Form von Gesprächen mit blinden Personen (Rolli, 2013) wird die Forderung nach dem Mitwirken von Menschen mit Behinderungen jedoch teilweise erfüllt. Die Besetzung der Rolle mit einer blinden Schauspielerin wird zusätzlich durch die geringe Anzahl an professionellen Schauspieler_innen mit Behinderungen, resultierend aus den geringen speziellen Ausbildungsmöglichkeiten, erschwert. Die Akademie für darstellende Kunst in Ulm ist europaweit die einzige Schauspielschule, die eine professionelle Ausbildung ermöglicht. Dabei richtet sie sich jedoch ausschließlich an Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen (adk-ulm, 2016).

Ein weiterer Vorteil bei der kindgerechten Vermittlung von Behinderung liegt in der Form des Kurzfilms begründet. Die Länge ist passend für die noch kurze Aufmerksamkeitsspanne von Kindern im Grundschulalter und kann so optimal in eine Unterrichtseinheit eingebaut werden. Das hat den Vorteil, dass der Film innerhalb einer Unterrichtseinheit nicht nur rezipiert, sondern anschließend in einem Filmgespräch nachbesprochen werden kann. So können die Kinder das Erlebte verarbeiten und offene Fragen geklärt werden. Zusätzlich bietet es sich an, mit den Kindern als Selbsterfahrung einen Sinnesparcour mit verbundenen Augen um Blindheit erlebbar zu machen oder die Brailleschrift thematisch zu vertiefen und zu erfühlen.

Außerdem ist der Film durch seine spracharme Gestaltung für Kinder geeignet, die der deutschen Sprache nicht oder noch nicht mächtig sind. Für die im Film thematisierte Gruppe der blinden Menschen gibt es jedoch keine barrierefreie Fassung des Films mit Audiodeskription. Englische und französische Untertitel sind jedoch verfügbar (Brendle, o.J.a). Dies liegt in der Tatsache begründet, dass der Film auch auf internationalen Festivals gezeigt wird und in erster Linie sehende Menschen als Zielgruppe erreichen möchte,

7 Fazit

um sie in die Welt der blinden Menschen einzuführen. Für eine soziale Teilhabe sind eine Audiodeskription und Untertitel in der deutschen bzw. auch in der englischen und französischen Gebärdensprache dennoch erforderlich.

Abschließend ist festzuhalten, dass der kindgerecht gestaltete Film *Blinder Passagier* durch vielfältige filmische Mittel das Thema Behinderung einfühlsam und aus Sicht eines Kindes veranschaulicht. Die Behinderung der gezeigten Person wird dabei nicht zum Master-Status, sondern ist ein Merkmal neben vielen. Die Darstellungsweise gibt den Kindern die Möglichkeit, sich mit der Behinderung auseinander zu setzen. In einem anschließenden Filmgespräch sollte Raum für Fragen sein, um das Gesehene zu verarbeiten.

Filme wie *Blinder Passagier* und andere Medien im kulturellen Angebot tragen dazu bei, dass Kinder mit dem Gedanken einer vielfältigen und inklusiven Gesellschaft aufwachsen. Den inklusiven Gedanken können sie womöglich eines Tages als Erwachsene an die nächste Generation mittels Erziehung, Unterricht oder gar Gesetzen weitergeben. Neben diesen langfristigen Auswirkungen ist möglicherweise schon eine unmittelbare Veränderung zu sehen, wenn der Film der Unsicherheit gegenüber Menschen mit Behinderungen, vor allem blinden Menschen, entgegenwirkt. Diese Annahmen müssen jedoch im Rahmen einer Rezeptionsanalyse untersucht werden, um das umfassende Filmanalysemodell nach Korte zu vervollständigen.

Um den inklusiven Gedanken durch die Medien an die Gesellschaft zu vermitteln, ist es wichtig, weitere solcher Filme zu produzieren und zu fördern. Dabei sollte das gesamte Spektrum an Behinderungen berücksichtigt werden, jedoch nicht nur in Kinderfilmen, sondern auch in solchen, die sich an Erwachsene richten. Neben Filmen, in denen Behinderung handlungsweisend ist oder als zentrales Thema behandelt wird, ist vor allem die vermehrte Darstellung von Menschen mit Behinderungen in Nebenrollen unabdingbar. Für eine alltagsnahe Repräsentation ist dabei die Mitarbeit von Menschen mit Behinderungen unablässig, was die Öffnung von Ausbildungsstätten für die entsprechenden Berufe voraussetzt.

8 Filmverzeichnis

Am achten Tag (1996). Regie: Jaco Van Dormael.

Das fliegende Klassenzimmer (1954). Regie: Kurt Hoffmann.

Der Vogelschreck (2000). Regie: Ralph Eggleston.

Die Monster AG (2001). Regie: Peter Docter, David Silverman & Lee Unkrich.

Die unendliche Geschichte (1984). Regie: Wolfgang Petersen.

Die Unglaublichen – The Incredibles (2004). Regie: Brad Bird.

Die Wilden Kerle (2003). Regie: Joachim Masannek.

Die Wilden Kerle 2 (2005). Regie: Joachim Masannek.

Die Wilden Kerle 3 (2006). Regie: Joachim Masannek.

Die Wilden Kerle 4 (2007). Regie: Joachim Masannek.

Die Wilden Kerle 5 (2008). Regie: Joachim Masannek.

Die Wilden Kerle – Die Legende lebt! (2016). Regie: Joachim Masannek.

Emil und die Detektive (1931). Regie: Gerhard Lamprecht.

Emil und die Detektive (1954). Regie: Robert A. Stemmle.

E.T. – Der Außerirdische (1982). Regie: Steven Spielberg.

Findet Nemo (2003). Regie: Andrew Stanton & Lee Unkrich.

Jennifer 8 (1992). Regie: Bruce Robinson.

Jenseits der Stille (1996). Regie: Caroline Link.

Jim Knopf (1999-2000). Regie: Bruno Bianchi.

Lissi und der wilde Kaiser (2007). Regie: Michael Herbig.

Mein linker Fuß (1989). Regie: Jim Sheridan.

Momo (1986). Regie: Johannes Schaaf.

Oben (2009). Regie: Pete Docter.

Pünktchen und Anton (1953). Regie: Thomas Engel.

Pünktchen und Anton (1999). Regie: Caroline Link.

Rain Man (1988). Regie: Barry Levinson.

Schmetterlinge sind frei (1972). Regie: Milton Katselas.

Star Wars: Episode IV – Eine neue Hoffnung (ursprünglich: Krieg der Sterne) (1977). Regie: George Lucas.

Star Wars: Episode V – Das Imperium schlägt zurück (1980). Regie: Irvin Kershner.

Star Wars: Episode VI – Die Rückkehr der Jedi-Ritter (1983). Regie: Richard Marquand.

(T)Raumschiff Surprise – Periode 1 (2004). Regie: Michael Herbig.

WALL E – Der Letzte räumt die Erde auf (2008). Regie: Andrew Stanton.

Warte bis es dunkel wird (1967). Regie: Terence Young.

9 Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2013). Kurzspielfilme im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 237, 4–10.
- AG Kurzfilm e.V. - Bundesverband Deutscher Kurzfilm (2006). *Kurzfilm in Deutschland. Studie zur Situation des kurzen Films*. Online verfügbar unter: <http://cdn.ag-kurzfilm.de/kurzfilmstudie.pdf> [08.04.2016].
- AG Kurzfilm e.V. - Bundesverband Deutscher Kurzfilm (2012). *100 Kurzfilme für die Bildung. Empfehlungsliste*. Online verfügbar unter: <http://cdn.ag-kurzfilm.de/100-kurzfilme-f-r-die-bildung.pdf> [06.02.2016].
- Akademie für darstellende Kunst (2016). *Akademie*. Online verfügbar unter: <http://www.adk-ulm.de/index.php/akademie> [11.04.2016].
- Anders, Petra-Andelka (2014). *Behinderung und psychische Krankheit im zeitgenössischen deutschen Spielfilm. Eine vergleichende Filmanalyse*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Baacke, Dieter (2007). *Medienpädagogik*. Berlin: De Gruyter.
- Barg, Werner C. (2009). Kinderbilder und Kindheitsdarstellungen in Spielfilmen für Erwachsene. Versuch einer Typologie. In: H. Schäfer & C. Wegener (Hrsg.). *Kindheit und Film. Geschichte, Themen und Perspektiven des Kinderfilms in Deutschland* (S. 201–220). Konstanz: UVK.
- Barg, Werner C. (2012). Wo die wilden Kerle wohnen. Zur formalen Konstruktion von Erzählungen für Kinder und Erwachsene im Mainstream-Kino. In: C. Exner & B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.). *Von wilden Kerlen und wilden Hühnern. Perspektiven des modernen Kinderfilms* (S. 55–61). Marburg: Schüren.
- Becher, Frank (2014). Welche Förderung braucht der Kurzfilm? In: AG Kurzfilm e.V. - Bundesverband Deutscher Kurzfilm (Hrsg.). *SHORT report #6. KurzfilmMagazin* (S. 64–71). Online verfügbar unter: <http://cdn.ag-kurzfilm.de/agk-shortreport-2014-4-screen-final-web.pdf> [03.02.2016].
- Beil, Benjamin; Kühnel, Jürgen & Neuhaus, Christian (2012). *Studienhandbuch Filmanalyse. Ästhetik und Dramaturgie des Spielfilms*. München: Fink.
- Borstnar, Nils; Pabst, Eckhard & Wulff, Hans Jürgen (2002). *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft*. Konstanz: UVK.
- Bosse, Ingo (2006). *Behinderung im Fernsehen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

- Bosse, Ingo (2011). Der Unterschied als Aufmerksamkeitsgarant? Behinderung in den Krimiserien Tatort und Polizeiruf 110. In: *VHN - Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nebengebiete*, 1, 29–44.
- Brendle, Maria (o.J.a). *Blinder Passagier. Presskit*. Online verfügbar unter: http://media.wix.com/ugd/29d305_4d601bdfb3b54e0f89cb5a4a658c4096.pdf [11.04.2016].
- Brendle, Maria (o.J.b). *Blinder Passagier. The Stowaway*. Online verfügbar unter: <http://www.thestowaway-movie.com/> [10.04.2016].
- Cloerkes, Günther (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Dederich, Markus (2007). *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript.
- Dederich, Markus (2009). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.). *Behinderung und Anerkennung* (S. 15–39). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Durzak, Manfred (2002). *Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart. Autorenporträts, Werkstattgespräche, Interpretationen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ewers, Hans-Heino (2012). *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Paderborn: Fink.
- Exner, Christian & Kümmerling-Meibauer, Bettina (2012). *Von wilden Kerlen und wilden Hühnern. Perspektiven des modernen Kinderfilms*. Marburg: Schüren.
- Faulstich, Werner (2013). *Grundkurs Filmanalyse*. Paderborn: Fink.
- Filmothek der Jugend NRW e.V. (2007). *Erlebnis Kinderkino. Eine Handreichung für Multiplikatoren*. Online verfügbar unter: http://www.filmothek-nrw.de/fileadmin/user_upload/publikationen/erlebnis_kinderkino.pdf [08.04.2016].
- Fragner, Josef (2008). Geschichten über und Bilder von Behinderung. In: A. Wegscheider, B. Kepplinger & J. Weidenholzer (Hrsg.). *Lebensbilder. Menschen mit und ohne Behinderung* (S. 121–136). Linz: Trauner.
- Gerle, Jörg (2010). Der Film vor dem Film. Wie Pixar den Kurzfilm am Leben hält. In: *Film-Dienst*, 15, 6–8.
- Gottlebe, Sylke (2008). Kann ein Gesetz den Kurzfilm wieder ins Kino bringen? Der §20 schaffte es nicht. In: AG Kurzfilm e.V. - Bundesverband Deutscher Kurzfilm (Hrsg.). *SHORT report 2008. KurzfilmMagazin* (S. 60–64). Online verfügbar unter: <http://cdn.ag-kurzfilm.de/shortreport2008-web.pdf> [03.02.2016].

- Gottlebe, Sylke (2014). Vielfalt als Stärke. Einblicke in die deutsche Kurzfilmszene. In: AG Kurzfilm e.V. - Bundesverband Deutscher Kurzfilm (Hrsg.). *SHORT report #6. KurzfilmMagazin* (S. 6–13). Online verfügbar unter: <http://cdn.ag-kurzfilm.de/agk-shortreport-2014-4-screen-final-web.pdf> [03.02.2016].
- Greune, Rotraud (2013). *Inklusion auf der Leinwand. Menschen mit Behinderung in neueren deutschen Spiel- und Dokumentarfilmen*. Online verfügbar unter: <http://www.kinofenster.de/download/dossier-2013-01-inklusive-filmbildung.pdf> [06.04.2016].
- Gruber, Enzo (2003). Alte Bilder, die immer noch laufen. Spielfilme greifen auf unser kulturelles Wissen zurück. In: S. Heiner & E. Gruber (Hrsg.). *Bildstörungen. Kranke und Behinderte im Spielfilm* (S. 49–53). Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Heiner, Stefan (2003). Einleitung. In: S. Heiner & E. Gruber (Hrsg.). *Bildstörungen. Kranke und Behinderte im Spielfilm* (S. 11–27). Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Heiner, Stefan & Gruber, Enzo (2003). Nur zu meinen Bedingungen. Gespräch mit Peter Radtke. In: S. Heiner & E. Gruber (Hrsg.). *Bildstörungen. Kranke und Behinderte im Spielfilm* (S. 111–124). Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Hickethier, Knut (2012). *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart: Metzler.
- Hobsch, Manfred (2009). Ideologie für Kopf und Herz der Jugend. In: H. Schäfer & C. Wegener (Hrsg.). *Kindheit und Film. Geschichte, Themen und Perspektiven des Kinderfilms in Deutschland* (S. 39–55). Konstanz: UVK.
- Hohmann, Tanja (2002). *Medienkompetenz und Kinderkino. Perspektiven der kulturellen Kinderfilmarbeit und ihr Beitrag zur Vermittlung und zum Erwerb von Medienkompetenz*. München: KJK.
- Klant, Michael (2010). Shorts in die Schulen! Kurzfilmbildung, Kurzfilmkanon, Kurzfilmkosmos. In: AG Kurzfilm e.V. - Bundesverband Deutscher Kurzfilm (Hrsg.). *SHORT report 2010. KurzfilmMagazin* (S. 48–53). Online verfügbar unter: <http://cdn.ag-kurzfilm.de/shortreport-2010-2-web-screen.pdf> [03.02.2016].
- Korte, Helmut (2010). *Einführung in die Systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch*. Berlin: Schmidt.
- Krause, Grit (2014). Kurzfilme. Raritäten in der deutschen TV-Landschaft. In: AG Kurzfilm e.V. - Bundesverband Deutscher Kurzfilm (Hrsg.). *SHORT report #6. KurzfilmMagazin* (S. 58–63). Online verfügbar unter: <http://cdn.ag-kurzfilm.de/agk-shortreport-2014-4-screen-final-web.pdf> [03.02.2016].

- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2010). Einleitung. In: B. Kümmerling-Meibauer & T. Koebner (Hrsg.). *Filmgenres. Kinder- und Jugendfilm* (S. 9–23). Stuttgart: Reclam.
- Kurwinkel, Tobias & Schmerheim, Philipp (2012a). Auralität und Filmerleben. Ein Ansatz zur Analyse von Kinder- und Jugendfilmen am Beispiel von 'Harry Potter und der Gefangene von Askaban' und 'Der gestiefelte Kater'. In: C. Exner & B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.). *Von wilden Kerlen und wilden Hühnern. Perspektiven des modernen Kinderfilms* (S. 85–105). Marburg: Schüren.
- Kurwinkel, Tobias & Schmerheim, Philipp (2012b). Auralität und Filmerleben. Ein rezipientenorientierter Ansatz zur ausdrucks mittelübergreifenden Analyse des Kinder- und Jugendfilms. In: T. Kurwinkel, P. Schmerheim & A. Kurwinkel (Hrsg.). *Astrid Lindgrens Filme. Auralität und Filmerleben im Kinder- und Jugendfilm* (S. 13–34). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kurwinkel, Tobias & Schmerheim, Philipp (2013). *Kinder- und Jugendfilmanalyse*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK Lucius.
- Kurwinkel, Tobias; Schmerheim, Philipp & Kurwinkel, Annika (2012). *Astrid Lindgrens Filme. Auralität und Filmerleben im Kinder- und Jugendfilm*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Landschaftsverband Rheinland (2015). *KiKiFe. 30 Jahre Kinderkinofest*. Online verfügbar unter: http://www.medien-und-bildung.lvr.de/media/kinder__und_jugendliche/kinderkinofest_1/LVR_ZMB_KiKiFe_2015_Programm_Final.pdf [11.04.2016].
- Lorenz, Thorsten (2001). Das Kino in seiner geschichtlichen Entwicklung. In: J.-F. Leonhard, H.-W. Ludwig, D. Schwarze & E. Straßner (Hrsg.). *Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen* (S. 1084–1092). Berlin: De Gruyter.
- Löser, Claus (2012). Quo vadis Kurzfilm? Notizen zum Status und zur Perspektive einer unterschätzten filmischen Gattung. In: AG Kurzfilm e.V. - Bundesverband Deutscher Kurzfilm (Hrsg.). *SHORT report 2012. KurzfilmMagazin* (S. 6–11). Online verfügbar unter: <http://cdn.ag-kurzfilm.de/shortreport-is-2012-2-screen.pdf> [03.02.2016].
- Lukasz-Aden, Gudrun & Strobel, Christel (1988). *Der Kinderfilm von A bis Z*. München: Heyne.
- Melzener, Axel (2010). *Kurzfilm-Drehbücher schreiben. Die ersten Schritte zum ersten Film*. Ober-Ramstadt: Sieben-Verlag.
- Mikos, Lothar (2015). *Film- und Fernsehanalyse*. Konstanz, München: UVK.

- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). *Aktionsplan der Landesregierung. Eine Gesellschaft für alle*. Online verfügbar unter: https://www.mais.nrw/sites/default/files/asset/document/121115_endfassung_nrw-inklusive.pdf [08.04.2016].
- Odenwald, Ulrike (1999). Mut zur Definition des Kinderfilms. In: *Film und Fernsehen*, 2, 100–105.
- Prasse, Markus (2012). *Kurzfilm macht Schule!* Online verfügbar unter: http://www.filmabc.at/documents/50_FilmheftFilmABC_Kurzfilme.pdf [03.02.2016].
- Räder, Andy (2009). Der Kinderfilm in der Weimarer Republik. In: H. Schäfer & C. Wegener (Hrsg.). *Kindheit und Film. Geschichte, Themen und Perspektiven des Kinderfilms in Deutschland* (S. 21–38). Konstanz: UVK.
- Radtke, Peter (2008). Das Bild von Menschen mit Behinderung in den Medien. In: A. Wegscheider, B. Kepplinger & J. Weidenholzer (Hrsg.). *Lebensbilder. Menschen mit und ohne Behinderung* (S. 113–120). Linz: Trauner.
- Ranisch, Axel (2014). "Kurzfilm ist spannender, wilder und leidenschaftlicher...". In: AG Kurzfilm e.V. - Bundesverband Deutscher Kurzfilm (Hrsg.). *SHORT report #6. KurzfilmMagazin* (S. 32–39). Online verfügbar unter: <http://cdn.ag-kurzfilm.de/agk-shortreport-2014-4-screen-final-web.pdf> [03.02.2016].
- Renggli, Cornelia (2006). Nur Mitleid oder Bewunderung? Medien und Behinderung. In: G. Hermes & E. Rohrman (Hrsg.). *"Nichts über uns - ohne uns!". Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung* (S. 97–109). Neu-Ulm: AG SPAK.
- Rolli, Jasmin (2013). *Haben Blinde Angst im Dunkeln?* Online verfügbar unter: http://media.wix.com/ugd/29d305_32e9c18d64b644d8991360d7dcd37615.pdf [11.04.2016].
- Schäfer, Horst (2009). Höhen und Tiefen. Der Kinderfilm in der Bundesrepublik Deutschland in den 1950er-, 1960er- und 1970er-Jahren. In: H. Schäfer & C. Wegener (Hrsg.). *Kindheit und Film. Geschichte, Themen und Perspektiven des Kinderfilms in Deutschland* (S. 73–109). Konstanz: UVK.
- Schneider, Irmgard (1989). *Heute Kinderkino! Erfahrungen aus der Kinderfilmarbeit*. Weiden: Windrad-Verlag.
- Seeßlen, Georg (2003). Freaks & Heroes. Wie die Traummaschine Kino Krankheit und Behinderung in unsere Wahrnehmung einschreibt. In: S. Heiner & E. Gruber (Hrsg.). *Bildstörungen. Kranke und Behinderte im Spielfilm* (S. 31–40). Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.

- Sozialhelden e.V. (o.J.). *Über Menschen mit Behinderungen berichten*. Online verfügbar unter: <http://www.leidmedien.de/> [10.04.2016].
- Strobel, Heidi (2009). Formung der Gefühle. Kinderfilm in NS-Diktatur und früherer Nachkriegszeit. In: H. Schäfer & C. Wegener (Hrsg.). *Kindheit und Film. Geschichte, Themen und Perspektiven des Kinderfilms in Deutschland* (S. 57–71). Konstanz: UVK.
- Tatsch, Isabell (2010). Filmwahrnehmung und Filmerleben von Kindern. In: P. Josting & K. Maiwald (Hrsg.). *Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht* (S. 143–153). München: kopaed.
- Vision Kino gGmbH - Netzwerk für Film- und Medienkompetenz (2012). *Mit der Familie ins Kino. Tipps und Informationen rund um den Kinobesuch*. Online verfügbar unter: https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/publikationen/leitfaeden/Leitfaden_fuer_Eltern.pdf [08.04.2016].
- Völcker, Beate (2005). *Kinderfilm. Stoff- und Projektentwicklung*. Konstanz: UVK.
- Völcker, Beate (2009). Kinderfilm oder Family Entertainment? In: H. Schäfer & C. Wegener (Hrsg.). *Kindheit und Film. Geschichte, Themen und Perspektiven des Kinderfilms in Deutschland* (S. 231–241). Konstanz: UVK.
- Vollbrecht, Ralf (2009). Kultureller Weitblick. Anime und Manga. In: H. Schäfer & C. Wegener (Hrsg.). *Kindheit und Film. Geschichte, Themen und Perspektiven des Kinderfilms in Deutschland* (S. 185–199). Konstanz: UVK.
- Webersinke, Katharina (2009). Dokumentarkino für Kinder. In: H. Schäfer & C. Wegener (Hrsg.). *Kindheit und Film. Geschichte, Themen und Perspektiven des Kinderfilms in Deutschland* (S. 243–257). Konstanz: UVK.
- Wegener, Claudia (2011). Der Kinderfilm. Themen und Tendenzen. In: T. Schick & T. Ebbrecht (Hrsg.). *Kino in Bewegung. Perspektiven des deutschen Gegenwartsfilms* (S. 121–135). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Welke, Tina (2007). Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 36, 21–25.
- Wille, Julia (2014). Produktionsrealität vs. Gesetz. Deutscher Kurzfilm in Zahlen. In: AG Kurzfilm e.V. - Bundesverband Deutscher Kurzfilm (Hrsg.). *SHORT report #6. KurzfilmMagazin* (S. 14–19). Online verfügbar unter: <http://cdn.ag-kurzfilm.de/agk-shortreport-2014-4-screen-final-web.pdf> [03.02.2016].
- Ziemann, Luc-Carolin (2008). Der Vorfilm macht den Unterschied. Wie Kurzfilme neue Marktchancen eröffnen können. In: AG Kurzfilm e.V. - Bundesverband Deutscher

Kurzfilm (Hrsg.). *SHORT report 2008. KurzfilmMagazin* (S. 50–59). Online verfügbar unter: <http://cdn.ag-kurzfilm.de/shortreport2008-web.pdf> [03.02.2016].

Verwendete Gesetzestexte

SGB IX: Sozialgesetzbuch IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_9/gesamt.pdf [08.04.2016].

BRK der Vereinten Nationen: Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [08.04.2016].

ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der Weltgesundheitsorganisation. Online verfügbar unter: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [08.04.2016].

FFG: Filmförderungsgesetz – Gesetz über Maßnahmen zur Förderung des deutschen Films. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/ffg_1979/gesamt.pdf [08.04.2016].

Bekanntmachung der Neufassung des Filmförderungsgesetzes (2004). Online verfügbar unter: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl104s2277b.pdf#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl104s2277b.pdf%27%5D__1460138082114 [08.04.2016].

10 Anhang

Anhang A: Sequenzprotokoll

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
00:00	Exposition	1 Ausbruch Kinderheim	1.1 Mädchen klettert aus Stockbett (im unteren Bett schläft ein anderes Mädchen), packt ihren Koffer und klettert damit außen über einen Zaun	1.1 Namen des Filmstabs werden ein-geblendet, jeder Name wird auch in Brailleschrift eingeblendet (nur schwach zu erkennen) Aufblende, statische Kamera: Mädchen klettert vorsichtig Stockbett herunter. Im unteren Bett liegt anderes Mädchen. Holt eine Decke vom Stockbett. Packt die Decke in den Koffer. Nahezu statische Kamera: Mädchen packt ihren Koffer (Teddy, Spielzeugkarussell, Decke, Stifte, gemaltes Bild: Mann, Kind, Frau halten sich an den Händen). Klappt Kofferdeckel zu, dabei wird Titel in Schreibschrift geschrieben, bleibt bei Schnittwechsel stehen und wird dann ausgeblendet. Kamera auf Höhe des Koffers, der wird weggezogen, anderes Mädchen richtet sich im Bett auf und schaut Mädchen und Koffer hinterher. Dynamische Kamera:	1.1 Klarinette spielt langsam (Leitmotiv). Bett knarzt beim Herunterklettern. Geräusche beim Packen, sonst ruhig. Beim Verlassen des Zimmers wird die Musik schneller, mehr Musikinstrumente → Aufbruchsstimmung

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
				<p>Mädchen rennt mit Koffer über Wiese bis zu Zaun. Schaut am Zaun hoch und dreht sich um (Untersicht). Setzt sich Koffer auf und klettert über Zaun.</p>	
01:45			<p>1.2</p> <p>Mädchen beobachtet Kinder und Eltern auf einem Spielplatz, stiehlt von ihnen eine Packung Oreo-Kekse und isst sie auf einer Mauer. Sie hört eine Frauenstimme singen und folgt dem Gesang mit ihrem Blick zu einem Fenster.</p>	<p>1.2</p> <p>Von weiter weg: Mädchen guckt um Ecke Dynamische Kamera: Kinder rutschen, Eltern schauen zu. Großaufnahme: Mädchen von hinten, umklammert Zaun mit Hand, im Hintergrund sieht man Kinder und die Rutsche usw. (Szene von vorher), sie steht auf. Eltern sitzen mit dem Rücken zur Kamera. Hinter ihnen auf der Mauer liegt eine Packung Oreo-Kekse. Mädchen schleicht sich an, nimmt die Packung und geht zügig davon (dynamische Kamera). Koffer an Mauer gelehnt, ein Fuß darauf abgestellt, einer baumelt daneben. Kamera fährt vertikal hoch. Mädchen isst Oreos (Großaufnahme). Im Hintergrund sind Bäume zu sehen. Schüttelt Schachtel, sie ist leer.</p>	<p>1.2</p> <p>Pausenklingel, Kinderstimmen und Hintergrundgeräusche draußen. Musik wird langsamer und ruhiger als Mädchen sich an Kekse heran schleicht. Als sie damit weggeht, wird Musik wieder schneller. Mädchen isst Kekse: Vogelgezwitscher, Frauenstimme singt: „... und auch zwei Flügel hätte, flög ich zu dir – Weil’s aber nicht kann sein, bleib ich all hier“ (sehr leise, vor allem zweiter Teil, man erkennt, dass gesungen wird aber versteht den Text nicht genau). Im Hintergrund ist noch ein Klingeln wie ein Windspiel zu Hören.</p>

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
				<p>Guckt ein bisschen lustlos um sich, dreht sich dann in Richtung Gesang um.</p> <p>Kamerafahrt folgt ihrem Blick über Wiese zu Haus</p>	
02:46	Hauptteil	<p>2</p> <p>Mädchen von Frau unbemerkt in ihrer Wohnung</p>	<p>2.1</p> <p>Mädchen guckt durch das offene Fenster und eine Gardine und beobachtet die Frau beim Sticken. Sie sieht Macarons auf dem Tisch liegen. Als die Frau das Zimmer verlässt, klettert das Mädchen in das Zimmer und nimmt sich einen Keks. Als die Frau zurückkommt, versteckt sich das Mädchen hinter der Gardine. Der Blick der Frau ist auf das Mädchen gerichtet, welche ihr winkt und dabei erkennt, dass die Frau sie nicht sehen kann. Frau verlässt wieder den Raum, Mädchen kommt hinter Gardine hervor.</p>	<p>2.1</p> <p>Beim folgenden Schnittwechsel jeweils die gleichen Einstellungen. Kamera filmt aus Wohnung hinaus, Mädchen guckt durch Fenster, schiebt Gardine zur Seite. Großaufnahme, Kinn bis Bauch von Frau, sticht, sticht sich (zuckt etwas zusammen).</p> <p>Mädchen zieht erschrocken Gardine wieder zu, dann wieder auf. Frau steht vom Tisch auf und geht. Schwenk, sodass Macarons im Mittelpunkt stehen, daneben liegt aufgeschlagenes Heft in Brailleschrift</p> <p>Mädchen klettert durch Fenster (Füße sind in Großaufnahme)</p> <p>---</p> <p>Mädchen schleicht sich an Tisch, und isst Macarons (Untersicht). Erschrickt und huscht zurück zu Gardine.</p> <p>Kamera filmt durch Gardine, die vor Kamera gezogen wird.</p> <p>Mädchen im Hintergrund hinter heller Gardine, im Vordergrund Frau mit</p>	<p>2.1</p> <p>[Das Lied endet erst in dieser Szene.]</p> <p>Frau sagt „Au“ weil sie sich gesto- chen hat.</p> <p>Fensterbrett knarzt beim Einsteigen. Schritte von Mädchen, als es zu Keksen geht.</p> <p>Sonst bis auf Rauschen von drau- ßen ruhig.</p> <p>Schritte von zurückkommender Frau. Frau summt immer noch das Lied. Vogelgezwitscher von außen.</p> <p>Knarzen und Schritte, als Frau wie- der aufsteht und Raum verlässt.</p>

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
				<p>Rücken zur Kamera, dunkel. Gardine wird ein bisschen zur Seite geschoben und man sieht die Frau am Tisch mit ungerichtetem Blick. Mädchen aus anderer Perspektive lugt hinter Gardine hervor und macht auffällige Mimik und Gestik zur Frau. Frau schaut Mädchen (= Kamera) direkt an, erschrocken wird Gardine vor Kamera gezogen. Dann wieder geöffnet. Mädchen kommt hinter Gardine hervor, als Frau wieder Raum verlässt.</p>	
03:58			<p>2.2 Mädchen erkundet die Wohnung allgemein sowie Hilfsmittel und Einrichtungsgegenstände für Blinde. Die Frau bemerkt sie nicht. Das Mädchen tut mit Sonnenbrille auf der Nase so, als ob sie blind wäre. Die Frau gestaltet ihren Abend nach dem Abspülen alleine mit einem Glas Wein auf dem Sofa und vor dem Fernseher mit Audiodeskription</p>	<p>2.2 Nahaufnahme: Hand des Mädchens fährt über Heft in Brailleschrift und Maßband. Frau spült ab, kein Licht, Kamera filmt durch Durchreiche, Kamerafahrt zu Mädchen am Puppenregal. Großaufnahme: holt eine Puppe herunter. Geht mit ihr den Flur entlang. Kurz nach ihr kommt Frau mit Weinglas in den Flur (geht in andere Richtung). Mädchen geht ins Schlafzimmer, macht Licht an und nimmt sich die Sonnenbrille. Läuft mit Sonnenbrille und tasten-</p>	<p>2.2 Leitmotiv, langsam. Geräusche beim Abtasten der Brailleschrift auf Papier und am Maßband. Geräusche aus der Küche: Frau räumt auf. Hintergrundgeräusche: Straßenlärm und bellender Hund. Sonst Wohnung ruhig, nur Schrittgeräusche und andere alltägliche Geräusche. Leises Geräusch, als Frau sich leicht an Regal stößt, als sie um die Ecke läuft. Anknipsen der Lampe. Tür quietscht beim Öffnen. Im Hintergrund leises Ticken eines</p>

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
				<p>dem Arm durch das Zimmer. Sitzt auf Bett, reibt sich das Schienbein. Kamera näher: Nimmt Wecker in die Hand, steckt in schnell unter ein Kissen. Zieht ihre Schuhe aus, sitzt immer noch auf dem Bett. Kamerafahrt zu Frau: liegt auf dem Sofa im anderen Zimmer, leeres Weinglas und Heft mit Brailleschrift auf dem Sofatisch, kein Licht an.</p>	<p>Weckers. Leises Geräusch als sich Mädchen stößt. Laute automatische Ansage des Weckers, Mädchen versteckt ihn schnell unter einem Kissen, man hört ihn noch leise. Schuhe plumpsen auf den Boden. Während Kameraschwenk: Erzählstimme von Hörspiel spricht, im Hörspiel geht es um ein Date.</p>
05:40	Hauptteil	3 Frau weiß von Mädchen in der Wohnung, Mädchen bemerkt davon nichts	3.1 Die Frau frühstückt. Ihr Marmeladenbrot verschwindet vom Teller, wo sie es kurz zuvor abgelegt hatte. Sie schöpft Verdacht, dass sich noch jemand in der Wohnung befindet, fragt ob jemand hier sei und umklammert dabei das Messer. Sie sucht auf dem Boden unter dem Tisch nach dem Brot, schreckt beim Geräusch der Türklingel hoch und stößt sich den Kopf.	3.1 Wieder helles Tageslicht Detailaufnahme: Kaffee steht auf Herd. Frau frühstückt im Bademantel in der Küche an kleinem Tischchen (man erkennt nicht, dass sie an der Durchreiche sitzt). Führt Brot Richtung Teller. Detailaufnahme: legt Brot auf Teller und nimmt Joghurt. Frau in Großaufnahme von vorne (durch Durchreiche gefilmt) isst Joghurt. Detailaufnahme: sucht mit Händen nach Brot, Teller ist leer. Nimmt mit Hand Buttermesser. Aufsicht, durch Durchreiche gefilmt: Mädchen isst Brot, wischt sich mit Finger den Mundwinkel sauber und beobachtet Frau.	3.1 Zischen des Kaffees auf der Herdplatte. Hintergrund: Verkehrsgeräusche Radiosendung, Moderator kündigt Wochenprogramm an, wird ausgeblendet als langsames, akzentuiertes Leitmotiv einsetzt, weil Marmeladenbrot weg ist. Frau „gib’t doch nicht“. Klarinette kommt dazu, Spannungsaufbau. Nimmt Buttermesser in die Hand „Hallo?“. Klarinette im Leitmotiv. Schrille Türklingel (laut). Kopfstoßen (laut). Man hört wieder das Radio im Hintergrund, keine Musik mehr. Frau „ich komme“ mit freundlicher Stimme.

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
				<p>Frau tastet unter dem Tisch nach Brot.</p> <p>Mädchen beugt sich vor um zuzugucken.</p> <p>Detailaufnahme: Tisch mit Teller und Joghurt hüpf kurz nach oben, Frau kommt langsam dahinter wieder hoch.</p> <p>Mädchen isst zufrieden weiter und zuckt dann zusammen.</p>	
07:00			<p>3.2</p> <p>Frau öffnet zwei Polizisten die Tür, welche ihr erklären dass ein Mädchen gesucht wird und zeigen ihr ein Bild. Die Frau erklärt, dass sie nicht sehen kann. Die Polizisten beschreiben ihr die äußeren Merkmale des Mädchens. Auf die Nachfrage, was das Mädchen angestellt hätte, antworten die Polizisten, sie sei aus dem Kinderheim in der Nachbarschaft abgehauen. Die Polizisten bitten um ihre Mithilfe und die Frau lässt sich die Telefonnummer diktieren und notiert sie sich.</p>	<p>3.2</p> <p>Großaufnahme: Schuss/Gegenschuss Zwei Polizisten und Frau. Polizisten zeigen ihr ein Bild. Polizisten schauen sich kurz verunsichert an, dann wendet sich der eine zur Frau. Ihr Blick geht in Richtung Wohnung. Mädchen schaut hinter Ecke/Tür hervor. Frau geht von Polizisten weg, sie schauen ihr etwas verwundert nach. Neue Kameraeinstellung, ein Polizist folgt ihr ein bisschen. Detailaufnahme: Sie notiert die Telefonnummer, daneben steht Telefon. Polizist schaut sich neugierig um. Mädchen schaut wieder um Ecke. Detailaufnahme: Frau geht von Telefon weg, man sieht Schablone. Frau dreht sich von geschlossener Tür um (Großaufnahme).</p>	<p>3.2</p> <p>Freundliche Begrüßung („Guten Morgen“). Polizisten fragen freundlich, ob Frau das Mädchen gesehen hat. Frau entschuldigt sich, dass sie nicht sehen kann (freundlich). Polizist 1 „oh, äh“, dann beschreibt er ihr das äußere Erscheinungsbild des Mädchens. Am Anfang mit lauter, deutlicher Stimme, dann wird die Stimme wieder normal. Frau erkundigt sich. was das Mädchen angestellt hat. Polizist 1 erklärt, sie ist aus dem Heim in der Nachbarschaft ausgebrochen und jetzt wird in der ganzen Gegend nach ihr gefahndet. „Wenn Sie sie sehen – hier, meine Karte“. Frau bittet darum, es diktiert zu bekommen. Polizist 2 fängt an, stockt kurz weil</p>

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
					<p>Frau sich wegdreht (geht zu Notizzettel).</p> <p>Man hört leise das Stechen der Nadel ins Papier (Brailleschrift).</p> <p>Frau „Ich werde die Augen offen halten. Wiedersehen“.</p> <p>Tür fällt ins Schloss.</p>
08:05			<p>3.3</p> <p>Mädchen packt vorsichtig ihren Koffer aus und spricht leise mit ihrem Teddy Bobo. Die Frau hört das, zieht sich an, geht zur Tür. Die Tür fällt ins Schloss.</p> <p>Mädchen erklärt Bobo die Situation, dass die Frau blind ist und dass er keine Angst zu haben braucht.</p> <p>Schwenk um die Ecke: Die Frau steht immer noch in der Wohnung, hatte nur vorgetäuscht diese zu verlassen.</p> <p>Frau geht zum Telefon und der notierten Telefonnummer des Polizisten, hebt den Hörer ab und lässt ihn doch wieder sinken. Sie geht nun wirklich und schließt dabei leise die Tür.</p>	<p>3.3</p> <p>Großaufnahme: Mädchen macht Koffer auf, schaut dabei vorsichtig in andere Richtung (Richtung Frau)</p> <p>Halbnahe: durch Türrahmen gefilmt, Frau zieht sich an.</p> <p>Mädchen packt Bobo aus.</p> <p>Frau nimmt Langstock und geht zur Tür, öffnet sie, geht raus.</p> <p>Mädchen sitzt unter dem Tisch, packt weiter aus (Nahe), guckt in Richtung Tür und wartet ab.</p> <p>Dann redet sie mit Bobo (Nahe und Großaufnahme).</p> <p>Kamerafahrt von Mädchen zu Frau, die noch in der Wohnung steht.</p> <p>Frau geht langsam zum Telefon, ertastet Telefonnummer, nimmt Hörer ab (Detail Hände und Arme).</p> <p>Schwenk zu Oberkörper: zögert, Gesicht dreht sich Richtung Mädchen.</p> <p>Mädchen in Großaufnahme: spricht mit Bobo.</p> <p>Frau zieht langsam Tür hinter sich zu.</p>	<p>3.3</p> <p>Reißverschluss von Koffer.</p> <p>Flüstern „Es ist alles gut“ (Mädchen zu Bobo).</p> <p>Tür knarzt beim Öffnen (leise) und fällt ins Schloss.</p> <p>In normaler Lautstärke: „Wie gefällt dir unser neues Zuhause Bobo? ---- Du willst wissen wer mein Schatz ist? Ja natürlich du. Mein allerliebster, schönster und wertvollster Schatz“.</p> <p>Beim letzten Satz wird der Ton langsam ausgeblendet (während Schwenk zu Frau) und leise, hohe, ruhige Musik setzt ein.</p> <p>„Weißt du was? Die Frau ist blind. Hast du das gewusst? Nicht? Weißt du was das ist? Blind ist wenn man nicht mehr sieht.“</p> <p>Hörer wird abgenommen, Freizeichen (leise).</p> <p>„Meinst du, sie hat Angst im Dunkeln?“</p> <p>Nur Musik.</p> <p>„Aber ich will da bleiben. Findest</p>

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
					<p>du's auch?" Hörer wird aufgelegt. „Weil dann haben wir die gleiche Meinung und gleiche Meinung ist super. Gut, ja? Das ist doch gut.“ (beschwichtigend, leiser). Leises Zuziehen der Tür.</p>
10:01			<p>3.4</p> <p>Mädchen sitzt unter dem Tisch, wo sie sich eine Höhle gebaut hat. Ihr Spielzeugkarussell dreht sich und spielt dabei Musik. Frau kommt in die Wohnung, das Mädchen will mit einem Kissen die Musik des Karussells ersticken. Frau setzt sich an den Tisch und ordnet Dokumente, die in Brailleschrift geschrieben sind. Mädchen holt sich ein Blatt vom Tisch, bemalt es und legt es anschließend wieder auf den Tisch zu den anderen Blättern. Auf dem Bild ist eine Frau und ein Mädchen zu sehen (welches die gleichen Klamotten trägt wie die Protagonistin), die sich an den Händen halten und unter einem Regenbogen stehen.</p>	<p>3.4</p> <p>Aufblende, Kamerafahrt zu Mädchen unter dem Tisch, hat sich mit bunten Decken eine Höhle gebaut, guckt Karussell zu. Frau kommt durch Wohnungstür. Mädchen versteckt Karussell unter Kissen (Nah- und Detailaufnahme). Frau setzt sich an Tisch (kurz vorher sieht man einen Schatten von ihr auf dem Gesicht des Mädchens). Frau sortiert Unterlagen, nimmt sich Blätter vom Stapel. Mädchenhände holen sich kurz danach ein Blatt unter den Tisch. Kamerafahrt von Ebene über dem Tisch zu unter dem Tisch, durch Decken hindurch. Mädchen beginnt zu Malen. Starke Aufsicht, Frau mit Rücken zu Kamera nimmt nächstes Blatt, hält kurz inne. Mädchen liegt auf Teppich und malt. Wieder Kameraeinstellung von vorher, in der Frau gezeigt wird. Mädchenarme legen Blatt zurück.</p>	<p>3.4</p> <p>Glockenspiel von Karussell diegetisch. Tür öffnet sich, Glockenspiel leise im Hintergrund. Bild wieder bei Mädchen, presst Kissen auf Karussell, spielt leiser. Tür fällt ins Schloss. Schritte und Geräusche, als sich Frau an Tisch setzt. Papierrascheln. Knistern, als Mädchen Papier mit Brailleschrift bemalt. Hörspiel wird noch in dieser Szene eingeblendet.</p>

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
				Unter dem Regenbogen stehen ein Mädchen (gleiche Klamotten wie Protagonistin) und eine Frau (andersfarbige Kleidung als blinde Frau), halten sich an den Händen.	
11:11			<p>3.5</p> <p>Mädchen und Frau sitzen mit Abstand auf dem Sofa und hören ein Hörspiel. Frau steht auf und tanzt mit einer Puppe zur Musik. Mädchen macht ihr mit Bobo nach. Mädchen ist auf dem Sofa eingeschlafen, Frau deckt sie zu und befühlt ihr Gesicht.</p>	<p>3.5</p> <p>Dunkel (abends). Pizzakarton mit noch zwei Stücken liegt auf Sofatisch. Großaufnahme: Frau, auf Sofalehne zwei Puppen, an der Wand Lichtkegel. Frau jetzt von der anderen Seite, so sieht man, dass Mädchen auch auf Sofa sitzt. Sie beobachtet, hat Bobo bei sich. Beide lachen, Mädchen hält sich Hand vor Mund. Großaufnahme: Mädchen mit Hand vor Mund (nahezu gleiche Perspektive wie vorher), nimmt Hand wieder runter und beobachtet Frau weiter. Frau wieder in Großaufnahme, lächelt, wippt Kopf hin und her, steht auf (auch aus anderer Perspektive zu sehen). Emma beobachtet. Frau tanzt mit Puppe (Nahaufnahme). Mädchen aus gleicher Perspektive tanzt mit Bobo, schaut zu Frau, dreht sich. Frau und Mädchen tanzen „syn-</p>	<p>3.5</p> <p>Hörspiel: Es handelt von Vögeln, Vogelgezwitscher. Witz: Was ist Wind? → Luft die es eilig hat. Frau lacht laut. Im Hörspiel kommt eine fröhliche Musik, die Erzählstimme wird immer leiser, die Musik tritt in den Vordergrund, dann nur die Hörspielmusik. Diese wird vom langsamen Leitmotiv (Klarinette) abgelöst. Frau und Mädchen tanzen zur schnelleren Musik des Hörspiels, Zuschauer_innen hören Leitmotiv in langsamer Version. Leitmotiv wird ausgeblendet, als Mädchen von Frau zugedeckt wird, danach keine Musik oder Geräusche.</p>

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
				<p>chron“.</p> <p>Frau im Vorder-, Mädchen im Hintergrund.</p> <p>Mädchen in Nahaufnahme, im Vordergrund sieht man teilweise Puppe und Frau.</p> <p>Frau in Detailaufnahme, streicht Puppe übers Haar, Mädchen im Hintergrund.</p> <p>Mädchen in Großaufnahme, schläft, mit Bobo im Arm.</p> <p>Frau deckt sie zu und ertastet ihr Gesicht.</p>	
13:09	Hauptteil	4 Supermarkt	4.1 Das Mädchen läuft mit Stock und Sonnenbrille durch den Supermarkt. Die Frau, getrennt von ihr, auch. Sie wird von einem Mitarbeiter begleitet, der für sie die Waren in den Korb legt. Er beobachtet, dass das Mädchen eine Packung Oreo-Kekse einsteckt, ruft laut, dass sie stehlen würde und will zu ihr eilen. Dabei stolpert er über den Langstock der Frau und stürzt. Die Frau fragt nach, ob etwas passiert sei. Das Mädchen taucht hinter der Frau auf und stellt sich zu ihr.	4.1 Bunter Supermarkt, viele Produkte. Halbtotale: Mädchen läuft vorsichtig mit Sonnenbrille und Stock Gang entlang. Guckt um eine Ecke (Großaufnahme). Halbtotale: im Hintergrund stößt mit Stock gegen Regal. Setzt sich die Brille ab. Wieder Kameraeinstellung von Anfang: Mitarbeiter läuft zielstrebig mit Korb voran, Frau mit Langstock folgt ihm. Mädchen nun im Vordergrund bei Oreo-Keksen, nimmt Packung, hinten um die Ecke kommen Mitarbeiter und Frau. Nahaufnahme: Mitarbeiter stoppt,	4.1 Supermarktgeräusche im Hintergrund: Kasse, Ansage. Leises Geräusch, als Stock von Mädchen auf Hindernis trifft. Leiser Dialog zwischen Mitarbeiter und Frau, welche Sachen schon eingekauft sind. Schritte des Mitarbeiters. Zu sich selbst, aber hörbar „Das Miststück klaut“ (leise). „Ladendiebstahl“ (laut). Geräusche von Sturz. Frau mit unschuldiger Stimme „Ist was passiert?“.

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
				<p>sein netter Gesichtsausdruck wird ernst/entsetzt.</p> <p>Halbtotale: Mitarbeiter läuft los, Mädchen dreht sich um, Frau steckt ihm den Langstock zwischen die Beine, Mädchen rennt weg.</p> <p>Jetzt aus anderer Perspektive: Frau mit Rücken zu Kamera.</p> <p>Mitarbeiter fällt, Korb entgleitet aus der Hand, er fängt an sich umzudrehen.</p> <p>Frau wieder von vorne, guckt unschuldig, Mädchen taucht hinter ihr auf und stellt sich hinter sie (Nahaufnahme).</p> <p>Kamera zeigt wieder gestürzten Mitarbeiter, jetzt Mädchen auch im Bild, Mitarbeiter guckt verdutzt/kombinierend von Mädchen zu Frau und zurück.</p>	
14:04			<p>4.2</p> <p>Frau und Mädchen sitzen nebeneinander im Büro des Supermarkts. Mitarbeiter kommt mit den zwei Polizisten herein, Polizist 1 lässt erkennen dass die Frau sich hätte melden müssen, wenn sie das Mädchen sieht, nachdem die Polizisten bei ihr zu Hause waren. Polizist 2 macht sie darauf aufmerksam, dass sie nichts sagen muss, was sie belastet. Frau verneint die Frage, ob das Mädchen zu ihr gehört.</p>	<p>4.2</p> <p>Nahaufnahme: Frau und Mädchen nebeneinander, Frau hält Langstock, im Hintergrund geschlossene Tür. Mädchen guckt nach unten, Frau geradeaus, beide nicht glücklich. Tür öffnet sich, Mitarbeiter kommt herein, deutet mit der Hand auf die beiden, gefolgt von zwei Polizisten. Frau folgt mit Kopf den Polizisten, Mädchen verfolgt mit Augen Polizisten, Kopf weiterhin gesengt.</p>	<p>4.2</p> <p>Tür öffnet sich. Schritte von hereinkommenden Polizisten. Tür schließt sich. Polizist 1 „So schnell sieht man sich wieder, eh?“. Lässt Kekspackung auf Tisch fallen. „Also frau ääh“ „Kriegenburg“. Erklärt, dass sie vor einiger Zeit bei ihr waren und ob sie da nicht gesagt hätten, sie solle sich melden, wenn sie die Kleine sieht (leicht genervt).</p>

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
			Andere Frau kommt in das Büro und ist erleichtert, dass das Mädchen wieder da ist, nimmt sie mit nach Hause.	<p>Polizist 1 nimmt Packung von Mitarbeiter entgegen, setzt sich. Schuss/Gegenschuss: Stehender Polizist 2 in Nahaufnahme (Untersicht). Mädchen guckt zu Frau. Frau guckt zu stehendem Polizist 2, wieder zu sitzendem Polizist 1. Großaufnahme: Mädchen dreht Kopf zu Frau und guckt sie an (bei Frage ob sie zu ihr gehört). Frau in Großaufnahme, schweigt, bei „nein“, senkt sich ihr Blick minimal. Mädchen senkt den Blick von ihr nach unten und seufzt. Mädchen schaut Polizist 1 an, senkt den Blick. Großaufnahme: Frau, schaut ungefähr in Richtung des Mädchens. Im Hintergrund kommt Erzieherin herein, man sieht nur ihren Körper, nicht das Gesicht. Polizisten gehen.</p>	<p>Polizist 2 belehrt sie, dass sie nichts sagen muss was sie selbst belastet. Polizist 1 fragt, ob das Mädchen nun zu ihr gehört (freundlich). Pause. „Nein“ (ruhig). Polizisten entschuldigen sich für Unannehmlichkeiten. Polizist 1: „Und der kleine Ausreißer kommt jetzt wieder zurück ins Heim“. Gleich danach öffnet sich die Tür. „Emma!“ (aufgeregt, besorgt, erleichtert), von Frauenstimme, „Was hast du dir dabei gedacht, kleines Fräulein? Wo warst du denn?“ (aufgeregt, besorgt) „Komm, wir gehen nach Hause“ (ruhiger). Währenddessen im Hintergrund Polizist: „Schulze!“ und nicht verständliche, kurze Unterhaltung.</p>

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
15:24	Hauptteil	5 Frau alleine zu Hause	5.1 Frau spült Geschirr ab. Bobo sitzt noch auf dem Tisch, Höhle unter dem Tisch ist noch da. Frau liegt wie am Anfang mit Wein auf dem Sofa, der Fernseher läuft mit Audiodeskription. Sie frühstückt wie am Anfang, der Wasserhahn tropft.	5.1 Frau spült ab, dunkel, kein Licht (Detailaufnahmen). Bobo sitzt auf Tisch (wird ein bisschen angestrahlt). Decken unter Tisch hängen auch noch. Gleiche Einstellung wie als Mädchen unbemerkt da war: Frau liegt auf Sofa mit geschlossenen Augen, leeres Weinglas, Heft in Brailleschrift (kein Hörspiel sondern Fernseher an, man sieht hell und dunkel Reflektion auf Sofa). Wieder gleiche Frühstückseinstellung: Frau isst Brot. Detailaufnahme: tropfender Wasserhahn.	5.1 Wasser läuft, Besteckgeklapper. Dann im Hintergrund, als Bild von Tischhöhle gezeigt wird, läuft leise die Audiodeskription des Fernsehers. „Nina sieht traurig aus. Eine Träne kullert langsam -“. Tropfender Wasserhahn beim Frühstück, nur leises Vogelgezwitscher. Tropfen lauter, als Wasserhahn im Bild. Leise Musik ist vom Ende dieser bis zum Anfang der nächsten Szene zu hören.
16:26	Schluss	6 Ausflug	6.1 Das Mädchen liegt auf dem Stockbett, es klopft. Erzieherin sagt, dass es Besuch hat und öffnet die Tür. Die Frau steht in der Tür. Mädchen begrüßt die Frau mit einer Umarmung. Die Frau gibt dem Mädchen Bobo zurück. Das Mädchen freut sich. Erzieherin sagt, sie sollen um 17:00 wieder da sein.	6.1 Mädchen in Stockbett oben, spielt lustlos mit Froschkuscheltier herum. Kamerfahrt ein bisschen zur Seite sodass man die Tür besser sieht. Tür wird geöffnet, Mädchen dreht sich dahin um. In der Tür stehen Erzieherin und Frau mit Langstock, hat dabei einen Arm hinter dem Rücken. Frau hat das erste Mal farbenfrohe Kleidung an (rotes Kleid, weiße Jacke). Mädchen setzt sich auf, springt vom	6.1 „Emma?“ von Erzieherin. Leises „hm?“ von Mädchen. Erzieherin: „Du hast Besuch.“. Tür knarzt. Musik wird ein bisschen lauter. Mädchen springt auf Boden. Frau macht ein überraschtes Geräusch bei Umarmung. Frau: „Schau mal, ich hab dir was mitgebracht“ Mädchen: „Bobo!“ (erfreut). Erzieherin: „Seien Sie einfach um 17 Uhr wieder da“.

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
				<p>Bett und umarmt Frau. Mädchen und Erzieherin lächeln, Frau legt Arm um Mädchen.</p> <p>Großaufnahme: Gesicht des Mädchens an Frau gedrückt, lächelt.</p> <p>Wieder Einstellung von vorher: Frau holt Bobo hinter Rücken hervor.</p> <p>Großaufnahme: Emma knuddelt Bobo, schaut zu Erzieherin.</p>	Rassel setzt ein (= Anfang von Lied der nächsten Szene).
16:56			<p>6.2</p> <p>Im Zoo bei den Flamingos. Die Frau fragt, wie diese aussehen. Das Mädchen beschreibt ihr abstrakte Fantasietiere. Die Frau will zu den Tieren mit dem langen Rüssel, das Mädchen beschreibt ihr „Affen“ wieder als abstrakte Fantasietiere. Die Frau lacht darüber.</p> <p>Die Frau lässt sich von dem Mädchen Farben erklären, sie halten einander an den Händen und gehen einen Weg entlang.</p> <p>Die Frage des Mädchens, ob die Frau Angst im Dunkeln hat, bleibt unbeantwortet.</p>	<p>6.2</p> <p>Halbtotale: schönes Wetter, Zebras grasen, Person mit Kinderwagen läuft kurz durchs Bild.</p> <p>Flamingos werden gezeigt.</p> <p>Großaufnahme: Gesicht der Frau, Blick geradeaus.</p> <p>Großaufnahme: Gesicht des Mädchens, im Hintergrund Zebras.</p> <p>Mädchen schaut beim Erzählen zur Seite Richtung Frau hoch.</p> <p>Flamingos werden gezeigt.</p> <p>Frau lächelt.</p> <p>Mädchen wird gezeigt.</p> <p>Frau wird gezeigt, lacht noch mehr.</p> <p>Nahaufnahme: die beiden stehen nebeneinander, im Hintergrund Zebras.</p> <p>Großaufnahme: Frau wendet sich zum Gehen, Emmas Kopf auch.</p> <p>Halbtotale: Weg im Zoo, im Mittelgrund steht ein Drehorgelspieler.</p> <p>Frau und Emma laufen in das Bild herein, langsam, halten sich an den</p>	<p>6.2</p> <p>Leitmotiv in fröhlicher Variante.</p> <p>Frau fragt, wie die Flamingos aussehen.</p> <p>Mädchen beschreibt sie als blau, ganz große Zähne, können fliegen weil sie große Flügel haben, Mähne.</p> <p>Musik von Drehorgel setzt ganz leise ein.</p> <p>Frau: „Und jetzt gehen wir zu den Tieren mit dem langen Rüssel, wie heißen die nochmal?“</p> <p>Mädchen: „Meinst du die Affen?“</p> <p>Frau lacht und bittet um Beschreibung.</p> <p>Mädchen beschreibt sie als grün mit großem Rüssel.</p> <p>Langstock klappert über Boden.</p> <p>Frau: „Was ist grün?“ Mädchen: „Grün ist, wenn du mit den Füßen das Gras berührst“.</p> <p>Tiergeräusche, Drehorgel wird lauter.</p> <p>Frau: „Was ist blau?“ Mädchen:</p>

Zeit	Makroseq.	Sequenz	Subsequenz	Bild	Ton
				<p>Händen. Frau benutzt Langstock, links sieht man das Elefantenhege. Der Drehorgelspieler lupft seinen Hut für die beiden, als sie an ihm vorbei gehen Schwarzer Bildschirm</p>	<p>„Blau ist, wenn dir im Sommer ganz heiß ist und du ins kühle Wasser springst, das ist blau.“ Frau: „Und was ist pink?“ Mädchen: „Pink ist wenn man jemand lieb hat“ (leiser, ernster). Sprechpause, Tiergeräusche, Drehorgelspieler. Mädchen: „Hast du eigentlich Angst im Dunkeln?“ Noch 3 Sekunden, Drehorgelspieler wird lauter. Geräusch, wie wenn eine Lampe ausgeknipst wird, Bild wird zeitgleich abrupt schwarz.</p>
18:19		7 Abspann	7.1	7.1 Schwarzer Bildschirm, weiße Schrift Name wird in Braille darunter eingeblendet, von links nach rechts beleuchtet	7.1 Musik geht ins Leitmotiv über

11 Eidesstattliche Versicherung

Wilfert, Eva

Matr.-Nr. **162589**

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Titel **Mit welchen filmischen Mitteln gelingt es dem Kurzfilm ‚Blinder Passagier‘ das Thema Behinderung kindgerecht zu vermitteln?** selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Ort, Datum

Unterschrift

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt und/oder eine falsche eidesstattliche Versicherung abgibt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG -)

Die Technische Universität Dortmund wird gfls. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Ort, Datum

Unterschrift