

„Das ist mein absoluter Lieblingsfilm!“

Zu den Kino- und FernsehheldInnen von
10- bis 12-Jährigen aus Geschlechterperspektive

Astrid Ebner-Zarl

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer Analyse von Kinderaufsätzen, die 10- bis 12-Jährige über ihre Lieblingsfilme verfasst haben. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf einer Genderperspektive: Welche Identifikationsfiguren, Themen und Interessen von Mädchen und Buben bilden sich in den Aufsätzen ab? Wie gehen die Kinder mit Geschlechterstereotypen um? Die Ergebnisse zeigen ein hohes Maß an Facettenreichtum und Individualität in den Aufsätzen – über die Geschlechtergruppen hinweg. Manche Tendenzen und Muster zeichnen sich in der einen Geschlechtergruppe stärker ab als in der anderen, augenfällige Unterschiede liegen mit wenigen Ausnahmen im untersuchten Sample aber nicht vor. Auch auf Geschlechterstereotype greifen die Kinder beim Schreiben nur selten zurück.

Kontakt

Mag.^a Mag.^a(FH) Astrid Ebner-Zarl
astrid.ebner-zarl@fhstp.ac.at
Researcher am Institut für Medienwirtschaft
der Fachhochschule St. Pölten

Inhalt

1. Einleitung und Einordnung in den Gesamtkontext	3
2. Methodischer Hintergrund	4
3. Methodisches Vorgehen.....	5
4. Struktur des Untersuchungssamples	8
5. Analyseergebnisse.....	10
5.1 Geschlecht der Haupt- und Lieblingsfiguren.....	10
5.2 Charakterisierung der Hauptfiguren.....	11
5.3 Motive für die Lieblingsfiguren	14
5.4 Altersangemessenheit der Lieblingsfilme	18
5.5 Genre der Lieblingsfilme	23
5.6 Emotionalität und Zwischenmenschliches.....	24
5.7 Fortsetzung.....	31
5.8 Geschlechterstereotype	32
6. Zusammenfassung und Ausblick.....	37
Literatur.....	39

1. Einleitung und Einordnung in den Gesamtkontext

Die dargestellten Analysen sind Teil des FEMtech-Projekts *TraeX. Transmedia Extensions. Geschlechtssensibles Erzählen für Kinder*¹, dessen übergeordnetes Ziel in der Erarbeitung von Leitlinien für die gendersensible Gestaltung von Kindermedien besteht. Als Basis dafür wurde Grundlagenforschung durchgeführt – auf Angebotsseite die Analyse aktueller Kindermedien (siehe hierzu Ebner-Zarl 2015/2016/2017, Haller 2015a/b), auf Rezeptionsseite eine Untersuchung von Kinderaufsätzen, die 10- bis 12-Jährige über ihre Lieblingsfilme verfasst haben. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede sich in der Medienrezeption von Mädchen und Buben – am Beispiel Film – feststellen lassen. Dieser zweite Baustein der Grundlagenforschung im Projekt rundet die Ergebnisse der Medienanalyse auf unverzichtbare Weise ab, da er die Perspektive der Kinder selbst einbringt. Während die Untersuchung der Medien herausarbeitet, welche Identifikationsangebote sie aus Genderperspektive für Kinder bereitstellen, ermöglichen die Aufsätze Erkenntnisse darüber, auf welche Weise sich Kinder mit diesen Angeboten auseinandersetzen. So greifen Angebots- und Rezeptionsanalyse im Projekt ineinander. Mikos (2016, 259) und Keppler (2001, 131-133) betonen, dass Medieninhalte Bedeutungen zwar vorstrukturieren, aber nicht einseitig festlegen können. Endgültig entstehen Bedeutungen erst in der Interaktion zwischen Angebot und RezipientIn.

Der Beitrag skizziert in den Kapiteln 2 und 3 zunächst den allgemeinen methodischen Hintergrund (Rolle des Kinderaufsatzes als Erhebungsinstrument) und das konkrete methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung. Danach wird die Struktur des Untersuchungssamples anhand formaler Kriterien näher dargestellt (Kapitel 4). Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der Präsentation der Analyseergebnisse entlang zentraler inhaltlicher Kategorien (Kapitel 5). Ein Fazit (Kapitel 6) fasst die wesentlichen Ergebnisse mit Bezug auf die Fragestellung zusammen.

¹ Laufzeit: 1.9.2014 – 31.12.2016, Konsortialführung: Institut für Medienwirtschaft, Fachhochschule St. Pölten, Österreich

2. Methodischer Hintergrund

Die Arbeit mit Kinderaufsätzen wird in der Kindheitsforschung als vielversprechende Methode betrachtet, die einen besonderen Zugang zur kindlichen Perspektive eröffnet. Röhner (2012, 161) bezeichnet Aufsätze von Kindern als „Selbstzeugnisse kindlichen Ausdrucks [...], in denen Heranwachsende ihre persönlich bedeutsamen Erfahrungen, Empfindungen und Gedanken festhalten und symbolisieren.“ Mey (2003, 17) attestiert „Alltagsdokumenten“, zu denen selbstproduzierte Texte, aber auch Zeichnungen von Kindern gehören, „einen unverstellten Blick in Lebenswelten und Lebensgeschichten“. Obwohl die Analyse solcher Alltagsdokumente in der Kindheitsforschung eine lange Tradition hat, die bis in die 1920er-Jahre zurückreicht (Krüger 2006, 97; Krüger 2012, 85; Grunert 2002, 239), wird sie in jüngerer Vergangenheit kaum verwendet und damit das Potential der Methode nicht ausgeschöpft (Heinzel 2012, 30; Grunert 2002, 239f.).

Über die Frage, welches Textmaterial konkret für die Analyse herangezogen werden soll, herrscht Uneinigkeit. Manche AutorInnen (z.B. Röhner 2012, 161, Mey 2003, 18) sehen das Potential der Methode nur bei Anwendung auf „freie Texte“ verwirklicht, die schon vor der Untersuchung vorliegen und somit rein aus eigenem Antrieb und ohne spezifische Angabe verfasst wurden. Nur so komme der Vorteil der Nicht-Reaktivität voll zum Tragen und ergebe sich ein tatsächlich authentischer Einblick in die Gedankenwelt von Kindern. Andere (z.B. Elliott 2010, 1073-1090; Czerwenka/Nölle/Pause et al. 1990, 7-9; Fritsche/Rahn/Reutlinger 2011, 61-68) begreifen und verwenden auch zielgerichtet verfasste Aufsätze als wertvolle Quelle für die Kindheits- und Jugendforschung. Wenn nicht die allgemeine Alltags- und Gedankenwelt von Kindern, sondern ihre Sichtweisen und Empfindungen zu bestimmten Themen untersucht werden sollen, ist eine inhaltliche Vorgabe zudem unvermeidlich. Fritsche/Rahn/Reutlinger (2011, 64f.) argumentieren, dass auch der für Forschungszwecke verfasste Kinderaufsatz das Potential des authentischen und unmittelbaren Zugangs zur kindlichen Gedankenwelt aufweist. Sie schlagen „eine[n] fokussierende[n] Zugang“ vor, „indem offene und stimulierende Fragen zur subjektiven Einschätzung [...] erzählgenerierend eingesetzt werden.“ Die SchülerInnen erhielten in

ihrer Studie den Auftrag, einen Aufsatz entlang von fünf Fragen zu verfassen, die sich auf ihr Verhältnis zur Schule beziehen.

Eine solche thematische Fokussierung bei gleichzeitig offener und erzählanregender Fragestellung wurde auch in der vorliegenden Untersuchung über die Lieblingsfilme von Kindern vorgenommen. Die folgende Abbildung zeigt die Angabe, welche die SchülerInnen erhielten.

<p>Mein Lieblingsfilm</p> <p>Beschreibe in einem Aufsatz deinen Lieblingsfilm: Welche Geschichte wird in diesem Film erzählt?</p> <p>Achte dabei besonders auf die Figuren, die in dem Film vorkommen: Was tun die Figuren im Film, wie sehen sie aus und welche Eigenschaften haben sie? (Sind sie z.B. gut, böse, mutig, ängstlich, einsam, beliebt, freundlich, unfreundlich, traurig, fröhlich, ...?) Welche der Figuren gefallen dir besonders gut und warum?</p> <p>Und wenn du Drehbuchautor/Drehbuchautorin für eine Fortsetzung des Films sein dürftest: Wie würdest du die Geschichte weitererzählen?</p>
--

Abb. 1 Die Angabe zu den Aufsätzen

3. Methodisches Vorgehen

Die 42 Aufsätze, auf denen die Analyse basiert, wurden im Dezember 2015/Jänner 2016 von SchülerInnen einer ersten und einer zweiten Klasse eines niederösterreichischen Gymnasiums verfasst². Um die Sichtweisen der Kinder möglichst unverfälscht einfangen zu können, wurde der Aufsatz nicht als Hausaufgabe vergeben, sondern im Klassenraum geschrieben. Dadurch sollte vermieden werden, dass die Eltern Einfluss auf Inhalt oder Art der Darstellung nehmen, wenn sie bei den Hausübungen helfen oder

² Die Altersgruppe wurde analog zur Zielgruppe des Gesamtprojekts festgelegt. Dieses bezog sich anfangs auf die 8- bis 12-Jährigen; bald wurde aber ersichtlich, dass gerade mit Blick auf die Anwendungsforschung (Entwicklung eines gendersensiblen Kindermedienformats) eine Einengung der Zielgruppe erforderlich ist: Vier Jahre Altersunterschied bedeuten in der Kindheit Welten für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung. Alle weiteren Projektteile befassten sich deshalb mit den 10- bis 12-Jährigen.

diese vor der Abgabe kontrollieren. Allerdings wurden die Kinder im Vorfeld von der Lehrperson ersucht sich Gedanken zu machen, welchen Film sie als ihren Lieblingsfilm bezeichnen würden. So sollte sichergestellt werden, dass die Kinder die für die Aufsätze vorgesehene Schulstunde tatsächlich zum Schreiben nutzen und nicht erst entscheiden müssen, worüber sie schreiben könnten.

Die Auseinandersetzung mit einem bestehenden Film (im Gegensatz zum Erfinden einer eigenen Geschichte) sollte die Aufgabe für alle Kinder unabhängig von ihrem Talent für kreatives Schreiben bewältigbar machen. Eine Geschichte und ihre Charaktere wiederzugeben schließt trotzdem subjektive Präferenzen, Bedeutungen und Empfindungen mit ein, die in der Analyse erfasst werden können. Durch die Frage nach der eigenen Fortsetzung ein Moment der Weiterentwicklung einzubauen, war aber ebenfalls wichtig. Aus Genderperspektive ist relevant, wie die Kinder den bestehenden Stoff fortschreiben: Bringen sie Geschlechterklischees in die Geschichte ein oder schreiben sie eine ursprünglich klischeehafte Geschichte in emanzipatorische Bahnen um? Auch die Reichhaltigkeit der Angabe hat nicht nur den Zweck verschiedene Analyseebenen abzudecken, sondern auch möglichst jedem Kind Anknüpfungspunkte für das eigene Schreiben zu bieten. Ohne dass dies vorab explizit kommuniziert worden wäre, zeigt die Vielfältigkeit und Individualität der Aufsätze, dass die Kinder die Angabe genau so umgesetzt haben. Manche Aufsätze decken fast alle Elemente der Angabe ab, manche beschränken sich auf das Schildern der Handlung an sich, viele kombinieren eine Auswahl von Themenaspekten. Einige Kinder geben die Handlung mit kleinsten Details vom Anfang bis zum Ende linear wieder, andere wählen für sie besonders wichtige Szenen aus und zentrieren ihre Erzählung um bestimmte Figuren herum. Die Aufsätze sind unterschiedlich umfangreich, haben unterschiedliche Schwerpunkte und Strukturen, aber alle enthalten für die Analyse verwertbares Material.

Die Auswertung der Aufsätze erfolgte mithilfe einer strukturierenden Inhaltsanalyse. Das Kategorienschema wurde in einer Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen entwickelt und umfasst die folgenden Dimensionen.

Inhaltliche Dimensionen	Formale Dimensionen
<ul style="list-style-type: none"> • Titel des Films • Handlung der Geschichte • Filmgenre laut Bezeichnung (z.B. Action, Komödie, Fantasy, ...) • Inhaltliche Themen (z.B. Identität, Freundschaft, Liebe, ...) • Real- oder Animationsfilm • Hervorhebung bestimmter Szenen oder Elemente durch das Kind • Art der Figuren <ul style="list-style-type: none"> ○ Geschlecht ○ Verhalten/Handeln ○ Aussehen ○ Persönlichkeits- und sonstige Eigenschaften • Relevanz der Figuren <ul style="list-style-type: none"> ○ Hauptfiguren (Relevanz im Film) ○ Lieblingsfiguren (Relevanz für die Kinder) ○ Gründe/Motive für die Lieblingsfigur (z.B. Stärke, Schönheit, Intelligenz) • Eigene Fortsetzung <ul style="list-style-type: none"> ○ Themenwahl ○ Figurenwahl (z.B. Fokus auf eine Figur, die vorher nur am Rande vorkam, Rückgriff auf die bestehenden Hauptcharaktere, Einführung gänzlich neuer Charaktere) ○ Ausgestaltung der Figuren für die Fortsetzung (z.B. Beibehalten der alten Charakterisierung, Einführung neuer Persönlichkeitseigenschaften) ○ Beibehalten der Strukturen der Geschichte oder Veränderung der Geschichte (z.B. stark neuer Verlauf/neue Themenfelder/neues Genre) ○ Umgang mit Stereotypen und Klischees (Reproduktion von in der Originalgeschichte bestehenden Stereotypen und Klischees, Überwindung von in der Originalgeschichte bestehenden Stereotypen und Klischees, Einarbeitung neuer Stereotype und Klischees) • Altersangemessenheit des Films (Handelt es sich um einen Kinderfilm?) • Sonstige inhaltliche Auffälligkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht des Kindes • Alter des Kindes • Klasse (1., 2.) • Umfang des Aufsatzes (Wortanzahl) • Fragen der Angabe, die bearbeitet wurden • Sonstige relevante Formalia

Tab. 1 Kategorienschema

Der Betrachtung des Materials entlang der verschiedenen Dimensionen liegt stets eine Genderperspektive zugrunde. Welche Filme bzw. Filmgenres haben Mädchen und Buben ausgewählt? Welche Arten von Figuren sprechen Mädchen und Buben besonders an? Wie werden weibliche, wie werden männliche Figuren beschrieben, mit welchen Eigenschaften werden sie belegt? Erfasst werden soll, ob sich typische Muster innerhalb der Geschlechtergruppen abzeichnen, welche Unterschiede oder Ähnlichkeiten zwischen den Aufsätzen der Mädchen und jenen der Buben feststellbar sind.

4. Struktur des Untersuchungssamples

Die 42 Aufsätze stammen exakt je zur Hälfte von SchülerInnen der ersten bzw. zweiten Klasse des kooperierenden Gymnasiums. 17 Aufsätze wurden von Buben, 25 Aufsätze von Mädchen verfasst.

Die folgende Tabelle zeigt die Lieblingsfilme der Kinder nach Geschlecht. Wird ein konkreter Filmtitel mehrmals genannt, so ist die Zahl der Nennungen innerhalb einer Geschlechtergruppe in runden Klammern ergänzt. Als Wiederholung wurde aber auch gezählt, wenn mehrere Teile derselben Reihe (z.B. *Fünf Freunde*) je einmal vorkamen oder unterschiedliche Elemente aus demselben Medienverbund beschrieben wurden³. Einzelnennungen sind kursiv gestellt.

MÄDCHEN		BUBEN
Ostwind 1 (7x)/Ostwind 2 (3x)		Star Wars (5x) [diverse Episoden, 1x Star Wars the Clone Wars]
Die Tribute von Panem 1 (3x)		Ich - Einfach unverbesserlich Minions
Fünf Freunde 3 Fünf Freunde 4	Nachts im Museum (2x)	Fünf Freunde 2
Drachenzähmen leicht gemacht [1, 2, Serie]		Drachenzähmen leicht gemacht 2

³ Beispiele: Ein Aufsatz zu *Drachenzähmen leicht gemacht* bezieht sich auf Kinofilm 2, während der andere Ereignisse aus beiden Kinofilmen und der Serie zusammenfasst. Bei *Minions* handelt es sich um ein Spin-Off zu *Ich – Einfach Unverbesserlich*.

Honig im Kopf	Honig im Kopf
<i>Mister Twister</i>	<i>Die Eiskönigin – Völlig unverfroren</i>
<i>SpongeBob Schwammkopf 3D</i>	<i>Ratatouille</i>
<i>Annie</i>	<i>Krampus</i>
<i>Die Vampirschwestern 1</i>	<i>Die Geheimnisse der Spiderwicks</i>
<i>Charlie und die Schokoladenfabrik</i>	<i>Vier Fäuste gegen Rio</i>
<i>Hilfe, ich hab meine Lehrerin geschrumpft</i>	<i>Die Weihnachtsgeschichte</i>
	<i>Die Unglaublichen</i>

Tab. 2 Die Lieblingsfilme der Kinder

Bei den Mädchen gibt es eine deutliche Häufung von Aufsätzen zu den *Ostwind*-Filmen. Sieben Mädchen verfassten ihren Aufsatz zu *Ostwind 1*, drei Mädchen zu *Ostwind 2*. Auf Bubenseite ist eine etwas kleinere Häufung von *Star Wars*-Aufsätzen erkennbar. Fünf Aufsätze beziehen sich auf unterschiedliche Elemente des *Star Wars*-Komplexes. Dreimaliger Lieblingsfilm bei den Mädchen ist *Die Tribute von Panem 1*. Gleichzeitig gibt es viele Einzelnennungen. Überschneidungen zwischen den Geschlechtern sind auf Ebene des Filmtitels selten: Nur *Drachenzähmen leicht gemacht*, *Honig im Kopf* und *Fünf Freunde* werden sowohl von Mädchen als auch von Buben genannt.

Die Kinderaufsätze umfassen durchschnittlich 276 Wörter, wobei Mädchen ausführlicher schreiben als Buben. Die durchschnittliche Wortanzahl beträgt bei den Mädchen 300, bei den Buben 242. Der Median liegt in beiden Gruppen etwas niedriger als der Mittelwert, erneut zeigt sich auch hier ein Geschlechterunterschied in der Wortanzahl (280 bei den Mädchen, 227 bei den Buben, 260 in der Gesamtgruppe). Nahezu die Hälfte der Mädchenaufsätze (12 von 25) umfasst über 300 Wörter, in der Bubenstichprobe haben nur 2 von 17 Aufsätzen diesen Wortumfang.

Nicht alle Kinder gingen auf alle Aspekte der Angabe ein, was am Beispiel der Fortsetzung demonstriert werden kann: 20 der 42 SchülerInnen verfassten eine Fortsetzung. Der Anteil der Texte mit Fortsetzung ist innerhalb der Gruppe der Mädchen etwas höher: 13 der 25 Mädchenaufsätze (52%) und 7 der 17 Bubenauf-

sätze (41%) enthalten eine Fortsetzung. Der wesentliche Unterschied zeigt sich aber nicht im Geschlechter-, sondern im Klassenvergleich. 17 der 21 ErstklässlerInnen (81%) und nur 3 der 21 ZweitklässlerInnen (14%) überlegten sich eine Fortsetzung.

Im Umfang der Fortsetzungen treten allerdings deutliche Geschlechterunterschiede zutage. Fortsetzungen von Buben haben eine durchschnittliche Wortanzahl von 42, bei den Fortsetzungen von Mädchen beträgt der Mittelwert 73 Wörter. Der weniger ausreißerempfindliche Median liegt bei 32 Wörtern in der Gruppe der Buben und bei 71 Wörtern in der Gruppe der Mädchen. Während die niedrigste Wortanzahl bei Buben und Mädchen sehr ähnlich ist (Buben: 16, Mädchen: 18), liegen die Höchstwerte weit auseinander (Buben: 92, Mädchen: 166).

5. Analyseergebnisse

Vorausschickend ist anzumerken: Kinderaufsätze unterscheiden sich in einigen Hinsichten grundlegend von anderem Material, das typischerweise mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wird. Ein wesentlicher Punkt ist hier der deutlich geringere Umfang der Texte. Ein Aufsatz eines 10- bis 12-jährigen Kindes, das zudem nur sehr begrenzte Zeit – eine Schulstunde, d.h. 50 Minuten – zum Schreiben zur Verfügung hatte, wird niemals einen Umfang aufweisen, der etwa an ein Interviewtranskript oder Filmprotokoll heranreicht. Dementsprechend sind auch die Möglichkeiten, die bei der Analyse zur Verfügung stehen, im Vergleich zu anderem Material stärker eingeschränkt. Es ist weniger „Stoff“ für eine klassisch qualitative Deskription vorhanden, weswegen es bei der Auswertung teils erforderlich war, quantitative Elemente (z.B. Auszählungen) einfließen zu lassen, um Muster festzustellen und Vergleiche ziehen zu können.

5.1 Geschlecht der Haupt- und Lieblingsfiguren

Übereinstimmend mit anderen Untersuchungen (vgl. z.B. Trepte/Reinecke 2010, 238, Linz 2004, 22) tendieren auch die Kinder aus dem vorliegenden Sample zu Identifikationsfiguren des eigenen Geschlechts. Dies wurde in den analysierten Aufsätzen für

Haupt- wie Lieblingsfiguren deutlich. Bei Buben ist dieses Muster stärker ausgeprägt als bei Mädchen, die sich offener auch für männliche Haupt- und Lieblingsfiguren zeigen, prinzipiell ist es aber für beide Geschlechtergruppen kennzeichnend.

Von den 17 Buben beziehen sich zehn auf Filme mit männlicher Hauptfigur. Hinzu kommen fünf Aufsätze zu den (ungeachtet des Vorhandenseins einiger weiblicher Figuren) traditionsgemäß eher männlich dominierten *Star Wars*-Filmen⁴. In einem dieser fünf Aufsätze wird auch explizit ein Mann als Hauptperson benannt, weitere zwei zentrieren in ihrem Erzählen um männliche Figuren, zwei nennen aber eine ganze Liste von Charakteren, in der auch Frauen vertreten sind. Auch die Mädchen haben mehrheitlich Lieblingsfilme mit weiblichen Zentralfiguren (15 von 25). Immerhin sieben Mädchen beschreiben einen Lieblingsfilm mit männlicher Hauptfigur, wobei in einem Fall die weibliche Nebenfigur zu einer gleichrangigen Co-Heldin umfunktioniert und in einem weiteren Fall die weibliche Nebenfigur an der Seite der männlichen Hauptfigur besonders betont wird.

Bei den Lieblingsfiguren wiederholt sich dieses Muster und ist in den Bubenaufsätzen besonders deutlich, denn es werden ausnahmslos männliche Lieblingsfiguren genannt, während drei Mädchen einen männlichen Charakter als ihre Lieblingsfigur bezeichnen. Ein weiteres Mädchen führt explizit eine weibliche und eine männliche Lieblingsfigur an. Mehrheitlich haben jedoch auch die Mädchen weibliche Lieblingsfiguren.

5.2 Charakterisierung der Hauptfiguren

Die Hauptfiguren in den gewählten Lieblingsfilmen sind vorwiegend Kinder im Alter der SchülerInnen oder Jugendliche, immer wieder aber auch Erwachsene. Während die Hauptfiguren in den Lieblingsfilmen der Mädchen fast durchwegs Kinder oder Jugendliche sind, stehen in den Lieblingsfilmen der Buben etwas mehr Erwachsene als Kinder im Zentrum. Tier- oder Fantasiegestalten

⁴ Das Verfassen der Aufsätze und die Analysen fanden vor dem Kinostart von *Rogue One* statt, wo erstmals eine Frau im Zentrum eines *Star Wars*-Films stand.

als Hauptfiguren kommen bei beiden Geschlechtern nur am Rande vor.

Bei den kindlichen oder jugendlichen Hauptfiguren handelt es sich meistens um persönlichkeitsstarke, tatkräftige und intelligente Charaktere; bei den erwachsenen Hauptfiguren finden sich öfter auch humoristisch und zum Teil chaotisch angelegte Persönlichkeiten, ebenso bei den Fantasiegestalten.

Auffallend sind die zahlreichen persönlichkeitsstarken Mädchencharaktere in den Lieblingsfilmen der Schülerinnen: Mika (*Ostwind 1 und 2*) spielt aufgrund der häufigen Nennung der beiden Filme eine besondere Rolle, auch Katniss aus *Die Tribute von Panem 1* (dreimaliger Lieblingsfilm) ist eine wichtige Figur. Ebenfalls zu nennen sind Annie aus dem gleichnamigen Musicalfilm, George aus der *Fünf Freunde*-Reihe, Astrid aus *Drachenzähmen leicht gemacht* und Ella aus *Hilfe, ich hab meine Lehrerin geschrumpft*. Die beiden Letztgenannten sind zwar Nebencharaktere an der Seite männlicher Hauptfiguren, werden von den Autorinnen der betreffenden Aufsätze jedoch besonders hervorgehoben.

Untrennbar mit den jeweiligen Hauptfiguren verbunden ist eine Reihe thematischer Grundkonstanten als Kennzeichen vieler Lieblingsfilme. Diese haben sich bereits bei den angebotsseitigen Analysen aus dem Projekt (vgl. Ebner-Zarl 2015) herauskristallisiert und fügen sich auch in Erkenntnisse anderer AutorInnen ein (vgl. Wegener 2011: 132).

Einige Charaktere haben eine problematische Ausgangslage gemeinsam, die sie im Laufe der Geschichte überwinden. Felix (*Hilfe, ich hab meine Lehrerin geschrumpft*) und Mika (*Ostwind*) sind zu Beginn ihrer filmischen Geschichte ProblemschülerInnen, Hicks (*Drachenzähmen leicht gemacht*) befindet sich in der Position eines unsicheren Außenseiters, Jared (*Die Geheimnisse der Spiderwicks*) hat oft Wutausbrüche und fühlt sich in seiner Familie nicht anerkannt, Charlie (*Charlie und die Schokoladenfabrik*) lebt in ärmlichen Verhältnissen, Annie (*Annie*) wurde von einer bösen Pflegemutter adoptiert und Halbvampirin Dakaria (*Die Vampirschwestern*), die eine Hälfte des Hauptfigurenduos Dakaria und Sylvania, hat Schwierigkeiten sich in die Menschenwelt zu integrieren. Im Zentrum steht dabei oft das Finden und Entwickeln der

eigenen Identität: Die Charaktere lernen sich selbst zu akzeptieren, sie entdecken ihre Talente bzw. wandeln vermeintliche Schwächen in Stärken um und erlangen ihren anerkannten Platz in der Gemeinschaft. Beispielsweise findet Problemschülerin Mika (*Ostwind*) durch ihr Talent im Umgang mit Pferden zu Sinn und Selbstsicherheit, Außenseiter Hicks (*Drachenzähmen leicht gemacht*) avanciert infolge seiner Gabe zum geschätzten Anführer und findet in seiner lange verschollenen Mutter seine Wurzeln, Remy (*Ratatouille*) darf sein Talent als Koch ausleben und wird als solcher von seiner Familie anerkannt und Elsa (*Die Eiskönigin*) lernt ihre eisigen Kräfte, vor denen sie zeitlebens Angst hatte, zu kontrollieren, produktiv einzusetzen und sich anderen gegenüber zu öffnen. Außerdem sind Freundschaft und Zusammenhalt ein starkes Thema. Sie lassen die Figuren ihre initialen Probleme überwinden oder entwickeln sich im Zuge gemeinsamer Abenteuer. Obwohl nur ein Film offiziell als „Liebesfilm“ bezeichnet wird (*Ostwind 2*), ist auch (die erste) Liebe ein wiederkehrendes thematisches Element (*Drachenzähmen leicht gemacht*, *Fünf Freunde 3*, *Mister Twister*, *Die Eiskönigin*).

Viele dieser Themen – Identitätsentwicklung, Herausfinden der eigenen Talente und Stärken, Aufbau von Selbstbewusstsein, Anerkennung durch eine Gemeinschaft, erste Liebe – entsprechen den Herausforderungen, denen 10- bis 12-Jährige im Übergang von Kindheit zu Pubertät auch in ihrem eigenen Alltag begegnen.

Die Hauptfiguren in den Lieblingsfilmen der Mädchen sind durchaus Persönlichkeiten mit Ecken und Kanten, mitunter auch Schwächen und Fehlern, können aber auf dem Spektrum von Gut und Böse ausnahmslos als gute Charaktere bezeichnet werden. In den Lieblingsfilmen der Buben kommen neben guten auch böse oder stärker ambivalente Hauptcharaktere vor. Neben – dem offenbar auch besonders faszinierenden – Darth Vader aus *Star Wars* können als weitere Beispiele Gru (*Ich einfach unverbesserlich*), die Minions (*Minions*) und Scrooge (*Eine Weihnachtsgeschichte*) angeführt werden. Gru ist zunächst ein „Superschurke“, dessen gute Seiten schließlich durch drei kleine Waisenmädchen zum Vorschein gebracht werden, die Minions sind allzeit auf der Suche nach einem Bösewicht, dem sie dienen können, und Scrooge ist ein geldgieriger Zeitgenosse ohne Mitgefühl, der erst durch den

Besuch dreier Geister und die damit zusammenhängenden Ereignisse zum Guten bekehrt wird.

Persönlichkeitsbeschreibungen der Figuren werden nicht in allen Aufsätzen vorgenommen. 30 der 42 SchülerInnen gehen über die Handlung hinaus näher auf die Persönlichkeit von Filmcharakteren ein, wobei ausführliche Darstellungen einer ganzen Reihe von Figuren ebenso vorkommen wie äußerst knappe, mitunter auch nur ein Wort umfassende Charakterisierungen einer einzelnen Person. Teilweise wird nur die Lieblingsfigur näher charakterisiert, weswegen sich die Persönlichkeitsbeschreibung mit den Motiven für die Präferenz dieser Figur deckt (für Belegzitate siehe deswegen Kapitel 5.3). Viele Kinder nehmen Bezug auf Stärke, Kompetenz, Mut und Intelligenz der Charaktere, aber auch negative Eigenschaften – jedoch ausschließlich von Nebenfiguren – werden wahrgenommen und formuliert. Die Persönlichkeit der Figuren scheint für die Kinder wichtiger zu sein als das Aussehen: Nur sechs Mädchen und acht Buben erwähnen mehr oder weniger umfangreich äußerliche Eigenschaften der Figuren, woraus konträr zu gängigen Stereotypen für keine Geschlechtergruppe eine besondere Bedeutung des Aussehens abgeleitet werden kann. Auch im Detailreichtum der Beschreibungen zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Muster. Knappe Ein-Wort-Beschreibungen kommen ebenso wie umfangreiche Ausführungen auf beiden Seiten vor.

5.3 Motive für die Lieblingsfiguren

Die Mädchen sind von der Stärke ihrer Lieblingsfiguren fasziniert, wobei auch körperliche, in erster Linie aber charakterliche Stärke relevant ist. Zudem schätzen sie Eigenschaften, die mit guter Zusammenarbeit, Hilfsbereitschaft, Loyalität und Freundlichkeit zu tun haben. Mehrfach positiv hervorgehoben wird auch, dass die Lieblingsfigur „lustig“ ist.

„Meine Lieblingsfigur ist: Katniss, weil sie eine gute Kämpferin und Jägerin ist.“ (2/w/11/1⁵)

⁵ Legende zu den Belegen: Identifikationszahl oder -buchstabe für den Aufsatz/Geschlecht/Alter/Klasse.

„Meine Lieblingsperson ist George, weil sie eine starke Persönlichkeit ist. Sie setzt sich für jeden, der in Not ist, ein.“ (L/w/11/2)

„Sie hat eine tolle Lebensenergie.“ (5/w/11/1 über Mika aus *Ostwind*)

„Dakaria gefällt mir besonders gut, weil sie taff, frech, lustig und cool ist.“ (P/w/11/2)

„[...] weil Mika eine starke Persönlichkeit ist.“ (G/w/11/2)

„Am meisten an diesem Film gefällt mir, dass Annie so ein nettes und hilfsbereites Kind ist. Ihr Verhalten finde ich sehr mutig, dieses Kind finde ich wirklich toll.“ (N/w/11/2)

„[...] , denn sie ist ein sehr lustiges und nettes Mädchen.“ (10/w/10/1 über Mika aus *Ostwind*)

„... weil sie die Helden sind und zusammengeholfen haben.“ (4/w/11/1 über Felix und Ella aus *Hilfe, ich hab meine Lehrerin geschrumpft*)

„Ich finde, die beiden sind ein gutes Team.“ (6/w/10/1 über Mika und Pferd Ostwind aus *Ostwind*)

„Lieblingsfigur: Larry Daley: Der lustige Nachtwärter“ (13/w/10/1)

„Ich mag ihn, weil er lustig ist.“ (17/w/11/1 über SpongeBob aus *SpongeBob Schwammkopf 3D*)

Nur in einem Fall spielt auch die Schönheit der Lieblingsfigur eine Rolle, allerdings in Kombination mit ihrer Stärke und Intelligenz. Erst nachdem die Schülerin die Fähigkeiten von Katniss als Kämpferin und Jägerin hervorgehoben hat (siehe erstes Belegzitat in diesem Kapitel), ergänzt sie: „*Außerdem ist sie schön und klug.*“ (2/w/11/1)

Bei den Buben ist wie schon im Hinblick auf die Hauptfiguren eine gewisse Faszination für böse oder stärker ambivalente Charaktere zu erkennen. In zwei der fünf *Star Wars*-Aufsätze wird als Lieblingsfigur explizit Anakin Skywalker/Darth Vader genannt, zudem ist dort und in einem weiteren Fall die Schilderung der Handlung um diese Figur und ihren Werdegang zentriert. An Anakin fasziniert ganz konkret seine Ambivalenz, die darin besteht, dass er in

Episode III von der guten zur dunklen Seite der Macht wechselt und bis zum Ende von Episode VI als Darth Vader agiert (in einem Fall wird auch sein schlussendlicher Wechsel zurück zur guten Seite angeführt).

„Meine Lieblingsfigur ist Anakin: Er hat lange braune Haare und hat ein blaues Laserschwert. Sein Meister ist Obi-Wan. Im 3. Teil ist er zur dunklen Macht gewechselt. Er hat in einem Vulkan gekämpft gegen Obi-Wan. Anakin hat natürlich gegen seinen Meister verloren. Er verbrannte halb. Er hat es aber überlebt und Droiden haben ihn gefunden und er wurde sozusagen zum Roboter. Er hatte einen schwarzen Mantel und einen Helm mit Brille und elektronischen Geräten. Er hieß danach Darth Vader und hatte wie jeder Darth der dunklen Seite ein rotes Laserschwert.“ (21/m/10/1)

„Ich finde ihn [Darth Vader] so toll, weil er am Anfang der junge Skywalker war, aber in Episode III ist er der dunklen Seite verfallen. Danach kämpfte er gegen seinen Jedi Meister Obi-Wan Kenobi auf einem Lava-Planeten. Obi-Wan hat gewonnen und Anakin fiel in die Lava. Danach bekam er eine Rüstung, die ihn am Leben hielt. In Episode VI war der entscheidende Kampf zwischen ihm und seinem Sohn Luke. Aber er konnte Luke nicht töten, also wollte der dunkle Meister von Vader Luke töten. Aber Darth Vader ließ das nicht zu und tötete seinen Meister. So brachte Anakin Skywalker das Gleichgewicht doch noch in die Galaxis.“ (19/m/11/1)

Der Autor des Aufsatzes zu *Die Geheimnisse der Spiderwicks* ist gleichzeitig vom guten und vom bösen Hauptcharakter besonders angetan: Jared, „ein sehr schlauer und mutiger Junge“ nimmt hier den Kampf gegen Mulgarath auf, ein „sehr starkes und großes“ Wesen, das „sehr böse und gerissen“ ist, „viel Macht“ hat und die Kunst der Verwandlung beherrscht (3/m/10/1).

Kampf, Stärke und im Falle von *Star Wars* auch Töten stellen also Motive dar, warum eine Figur besonders interessant ist. So begründet ein Schüler seine Begeisterung für Anakin/Darth Vader explizit mit den Worten: „Er ist meine Lieblingsfigur, weil er gegen seinen Padawan gekämpft hat und jeden geschafft hat zu töten.“ (21/m/10/1) Seine Faszination für das Böse in *Star Wars* ist aber nicht bruchlos:

„Anakin sein Padawan heißt Luke Skywalker, er ist meine zweite Lieblingsfigur: [...] Er gehört zur guten Seite der Macht.“ (21/m/10/1)

Ein anderer Schüler begründet seine Wahl explizit mit der integren Persönlichkeit seines Lieblingscharakters. Der junge Soldat der Ersten Ordnung desertiert aus Entsetzen darüber, dass durch seine Einheit gezielt Unschuldige getötet werden, und schließt sich dem Widerstand an:

„Meine Lieblingsfigur ist Finn, weil er von der Ersten Ordnung zur Rebellion gewechselt hat und die Geheimnisse verraten hat und geholfen hat.“ (22/m/11/1)

Gegen Kylo Ren, den Oberbefehlshaber über Finns Einheit, der die Tötung von ZivilistInnen veranlasst und seinen eigenen Vater ermordet, äußert der Schüler seine Abneigung: „Was mir beim Film nicht gefallen hat, war, wenn Kylo Ren die Maske abnahm, kam ein zu lautes Geräusch und dass er seinen Vater Han Solo getötet hat.“

Anakins Wechsel von der guten zur dunklen Seite der Macht wird in einem Fall außerdem negativ gewertet: „Unglücklicherweise bekannte sich Anakin zur dunklen Seite.“ (T/m/11/2)

Auch die für den Kampf erforderliche Ausrüstung der *Star Wars*-Figuren ist ein attraktives Moment. Immer wieder werden die charakteristischen Laserschwerter angesprochen.

„Meine Lieblingsfiguren sind [...] die Jedis, weil sie Lichtschwerter haben“ (20/m/11/1).

Die Stärke seiner Lieblingscharaktere gefällt auch dem Autor des Aufsatzes zu *Vier Fäuste gegen Rio*, einer der zahlreichen Actionkomödien mit Terence Hill und Bud Spencer, in denen Schlägereien nicht zu kurz kommen. Aber auch Coolness, Intelligenz und Humor spielen für den Schüler eine Rolle.

„Terence Hill ist mein Lieblingsschauspieler. Denn er ist cool, stark und hat Grips. [...] Bud Spencer mag ich, weil er so stark, toll und lustig ist.“ (12/m/11/1)

Intelligente Figuren werden von Buben wie Mädchen geschätzt: Neben Terence Hill als Elliot Vance in *Vier Fäuste gegen Rio* und Jared in *Die Geheimnisse der Spiderwicks* werden auch Katniss (*Die Tribute von Panem 1*) (2/w/11/1) und Ella (*Hilfe, ich hab*

meine Lehrerin geschrumpft) (4/w/11/1) so charakterisiert und ihr Status als Lieblingsfigur wird mit ihrer Klugheit begründet.

5.4 Altersangemessenheit der Lieblingsfilme

Welche Kriterien ein Film erfüllen muss, um als „Kinderfilm“ für eine bestimmte Altersgruppe zu gelten, ist weder in der wissenschaftlichen Literatur noch in der Filmwirtschaft einheitlich definiert. Kurwinkel/Schmerheim (2013, 15-18) präsentieren aus analytischer Sicht unterschiedliche Definitionsmöglichkeiten. Beispielsweise sind „faktische Kinder- und Jugendfilme“, deren Definition auf ihrer tatsächlichen Rezeption durch Kinder und Jugendliche gründet, von „intendierten Kinder- und Jugendfilm[en]“ zu unterscheiden. Diese werden von Erwachsenen „als für Kinder und Jugendliche geeignet angesehen“, sind für Kinder und Jugendliche empfohlen oder werden speziell für sie produziert. Im letzteren Fall wird auch von „originären Kinder- und Jugendfilm[en]“ gesprochen.

Die Frage, ob es sich bei den Lieblingsfilmen der SchülerInnen um Kinderfilme handelt, bezieht sich aus Perspektive der Altersangemessenheit auf den „intendierten Kinderfilm“, d.h. Kinderfilme sind solche Produktionen, die für Kinder als Zielgruppe gestaltet werden oder als für sie geeignet gelten. Darunter fallen „originäre Kinderfilme“ ebenso wie für Kinder empfohlene Produktionen des „Family Entertainments“⁶.

Im Gegensatz zur Kinder- und Jugendliteratur, bei der das Alter des Zielpublikums z.B. im Verlagsprogramm oder auf dem Buchcover angeführt wird, gibt es für Filme kaum Altersangaben von Seiten der Produktionsfirmen. Zwar haben sich manche Firmen auf Kinder- und Jugendfilme spezialisiert (z.B. MiniFilm in Österreich, Kinderfilm in Deutschland), ihre Produktionen fallen folglich eindeutig in die Kategorie „originärer Kinder- und Jugendfilm“ nach Kurwinkel/Schmerheim (2013). Genaue Altersangaben sind jedoch auch in den Materialien dieser Firmen zum jeweiligen Film

⁶ Family Entertainment-Filme richten sich an die ganze Familie, sollen also Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen ansprechen. In diese Kategorie fallen u.a. viele Animationsfilme (Wegener 2011, 131, Völcker 2009, 231-242, Kurwinkel/Schmerheim 2013, 20).

nicht zu finden. Um die Eignung eines Filmes für konkrete Altersgruppen abzuschätzen, bedarf es daher anderer Quellen. Altersfreigaben für Kinovorführung und DVD entstammen der freiwilligen Prüfung durch spezifische Institutionen (Jugendmedienkommission JMK in Österreich, Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft FSK in Deutschland). Die Alterskennzeichnungen beider Institutionen beziehen sich auf das Gefährdungspotential aus jugendschutzrelevanter Sicht; diese stellen allerdings keine Empfehlung hinsichtlich der Eignung für eine bestimmte Altersgruppe dar (FSK o.J., BMBWF 2018). In Österreich gibt es seitens der JMK zusätzlich noch eine Positivkennzeichnung für Filme, „die nach Meinung der Kommission insbesondere für Kinder oder Jugendliche geeignet sind“ (BMBWF 2018). Mit „pädagogische[n] Altersempfehlungen“ (KJF 2011) arbeitet zudem das Deutsche Kinder- und Jugendfilmzentrum KJF auf der Plattform www.kinderfilmwelt.de, die gezielt für Kinder aufbereitete Informationen über Kinderfilme bereithält. Für die Einschätzung, ob es sich bei einem Film aus dem Aufsatzsample um einen für 10- bis 12-Jährige geeigneten Kinderfilm handelt, wurde auf die KJF-Altersempfehlungen zurückgegriffen. Begleitend wurden Filmtrailer, Filmbeschreibungen und – wo immer legal zugänglich – die Filme selbst gesichtet.

Die Lieblingsfilme der SchülerInnen waren überwiegend auf der Plattform des KJF gelistet. Es gab aber sowohl in den Mädchen- als auch in den Bubenaufsätzen einige Filme, bei denen es sich nicht um Geschichten für Kinder handelt. Von diesen sind aufgrund der Gewalthaltigkeit der Handlung und der Darstellungen *Die Tribute von Panem 1* (dreimaliger Lieblingsfilm bei den Mädchen), die *Star Wars*-Filme (fünf Mal bei den Buben) und *Der Krampus* (einmal bei den Buben) hervorzuheben.

Die in den Filmen vorkommenden Grausamkeiten scheinen die SchülerInnen zu beschäftigen, zumindest bleiben sie oft in sehr detaillierter Erinnerung, was an der genauen Wiedergabe in den Aufsätzen abzulesen ist. So schildert ein 11-jähriger Schüler die Wandlung von Anakin zu Darth Vader in der dritten *Star Wars*-Episode folgendermaßen:

„Später bei den 6 Klonkriegen kämpfte Anakin mit Darth Dooku. Dabei verlor er seinen rechten Arm. Unglücklicherweise bekannte sich Anakin zur dunklen Seite und kämpfte in einem epischen Kampf mit seinem Meister Obi-Wan Kenobi, doch dabei verlor er seinen Unterleib und versank langsam und schreiend in Lava.“ (T/m/11/2)

Der Sturz von Anakin in die Lava ist Thema in mehreren *Star Wars*-Aufsätzen. Ein 10-jähriger Schüler bezieht sich explizit auf die massiven (und im Film eindringlich dargestellten Verbrennungen), die Anakin dabei erleidet:

„Er hat in einem Vulkan gekämpft gegen Obi-Wan. Anakin hat natürlich gegen seinen Meister verloren, er verbrannte halb, er hat es aber überlebt und Droiden haben ihn gefunden und er wurde sozusagen zu einem Roboter.“ (21/m/10/1)

Das dominante Handlungselement des Tötens wird auch im folgenden Aufsatz eines 11-Jährigen deutlich, der die Kampfhandlungen rund um Darth Vader und seinen Sohn Luke in genauer Abfolge wiedergibt:

„In Episode VI war der entscheidende Kampf zwischen ihm und seinem Sohn Luke. Aber er konnte Luke nicht töten, also wollte der dunkle Meister von Vader Luke töten. Aber Darth Vader ließ das nicht zu und tötete seinen Meister.“ (19/m/11/1)

Der gewaltsame Verlauf der Hungerspiele in *Die Tribute von Panem 1* kommt im Aufsatz einer 12-jährigen Schülerin detailreich zum Ausdruck. Die Tribute – allesamt Kinder oder Jugendliche – haben die Aufgabe sich gegenseitig zu töten, bis nur eine/r als SiegerIn übrig bleibt. Um GegnerInnen auszuschalten, schließen sich manche Spielende vorübergehend zu kooperierenden Gruppen zusammen, nur um etwas später auch diese MitstreiterInnen zu töten:

„In der Arena angekommen gab es das reinste Blutbad, in der ersten Stunde starben zirka 10 Tribute. [...] Peeta hatte bei einem Interview mit Caesar Flickerman gesagt, er wäre in die sture Katniss verliebt. Doch davon ist nun nichts zu

sehen, er hat sich mit einer Gruppe zusammengetan und versuchte sie zu töten. Katniss selbst hatte sich mit Rue, einem 12-jährigen Mädchen aus Distrikt 11, zusammengetan. Als dieses Mädchen leider getötet wurde, erklang eine Nachricht: ‚Wir haben vereinbart, dass zwei Tribute gewinnen können, solange sie demselben Distrikt angehören.‘ Also machte sie sich auf den Weg, um Peeta zu finden. Gemeinsam töteten sie die restlichen Tribute. [...]“ (B/w/12/2).

Dem 11-jährigen Fan der Horrorkomödie *Krampus*, die seitens JMK und FSK erst für deutlich ältere Personen freigegeben ist (JMK 14, FSK 16), sind die Ereignisse des Films, in denen eine ganze Familie sukzessive ausgelöscht wird, ebenfalls detailreich präsent:

„Nach der Zeit geht Tims Schwester zu ihrem Freund und merkte, als sie dort war, dass er nicht hier ist, es klebt nur ein Lebkuchenmännchen an dem Kühlschrank mit einem großen Messer im Bauch stecken. Schnell lief sie nach draußen und plötzlich stand der Krampus am Dach. (Er ist böse.) Sie rannte weg und fand einen Schneepflug. Sie legte sich unter den Schneepflug. Der Krampus sprang auf dem Boden. Tims Schwester sah nur seine Beine. Ganz geschwind war er weg. Es war nur eine kleine Box, die Musik spielte, und als diese aus war, kam eine Puppe heraus und hatte sie umgebracht. Sie kam nicht mehr nach Hause. Nun begann Tims Oma zu reden: ‚Dies was hier geschieht, ist nicht gut. Dieses Wesen ist der Krampus und seine böse Gang. Er ist der Schatten des Heiligen Nikolaus, er ist hier, um nicht zu geben, sondern um zu nehmen!‘ Plötzlich kam die Oma mit einer Glocke und dort stand ‚KRAMPUS‘. Auf einmal hörten alle ein komisches Geräusch am Dachboden. Es waren seine Komplizen. Alle starben bis auf Tim und seine Cousine, die sich dann sehr gut verstehen. Die beiden rannten zu dem Schneepflug und wollten wegfahren, doch der Wagen sprang nicht an. Der Komplize zerrte das Mädchen aus dem Wagen und der andere Tim. Auf einmal war Tim gefesselt und sah, wie der Krampus alle in die Hölle warf. Tim schrie: ‚Bitte, ich will meinen Wunsch zurücknehmen. Bitte, nimm mich, aber nicht sie!‘ Der Krampus zwinkerte Tim zu. Doch er warf ihn trotzdem in die Lava.“ (C/m/11/2).

Auch hier zeigt sich: Die Nutzung von nicht altersadäquaten und gewalthaltigen Filmen ist nicht nur Sache einer Geschlechtergruppe. Die Bubenaufsätze im untersuchten Sample geben Brutalitäten aber detaillierter wieder. Zwei Mädchenaufsätze zu *Die Tribute von Panem 1* gehen über die besonders grausamen Szenen hinweg und sparen die blutigen Details aus, die Handlung während der Hungerspiele wird stark gerafft:

„Ein paar Tage später erfuhr sie, dass Peeta auch gezogen wurde. Die beiden kämpften sich wochenlang durch, am Schluss waren nur mehr die beiden übrig. Katniss reichte Peeta eine giftige Beere. Er sollte sie gleichzeitig essen wie sie. Als der Präsident das sah, beendete er das Spiel. Alle beide kehrten glücklich und lebendig zu ihren Familien nach Hause.“ (2/w/11/1)

„Als sie ankamen und in einer großen Halle zeigen konnten, was sie können, zielte Katniss mit dem Bogen zu den Wärtern und spannte den Pfeil, ließ ihn aus und traf eine Tafel, wo das Essen stand. Katniss und Peeta gewannen die Spiele.“ (A/w/11/2)

Im ersten Zitat wird der Verlauf der Spiele, der im Film viel Raum einnimmt, auf einen Satz – „*Die beiden kämpften sich wochenlang durch [...]*“ – reduziert. Das zweite Zitat schildert eine prägnante Szene aus der Phase, in der die Tribute auf die anstehenden Spiele vorbereitet werden; die Spiele selbst werden im Aufsatz völlig übersprungen, nur ihr positiver Ausgang für Katniss und Peeta wird erwähnt.

Die SchülerInnen (ein Mädchen, drei Buben), die eine Fortsetzung zu einem der grausamen Filme verfassten, spitzen darin die Brutalität der Geschehnisse weiter zu. Das Mädchen lässt die Tribute an einem Ort kämpfen, an dem Trinkwasser schwerer zugänglich ist (2/w/11/1). Bei den Buben vernichten die Bösen alle Jedi bis auf einen einzigen, der verbliebene Jedi begibt sich dann alleine in einen „Kampf um Leben und Tod“ (19/m/11/1), die „Galaxie explodiert“, nachdem auch Luke zur dunklen Seite gewechselt ist (21/m/10/1) oder es wird nach der Vernichtung aller Bösen ein weiterer, noch mächtigerer Gegner erschaffen (22/m/11/1).

„Meine Fortsetzung würde so aussehen: Ich würde einen weiteren Schauspieler dazugeben und das Gebiet, in dem sie kämpfen, wohin verlegen, wo sie Trinkwasser schwerer finden, das wäre für mich spannend!“ (2/w/11/1)

„Fortsetzung: Luke wechselt zu der dunklen Macht und die Galaxie explodiert und der Film ist zu Ende.“ (21/m/10/1)

„Wenn ich eine Fortsetzung schreiben dürfte, würde sie so aussehen: Kylo Ren (VII) überlebte und will alle Jedi auslöschen. Und dieses Mal hatte er es geschafft. Glaubte er. Denn ein Jedi überlebte. Es ist ein Kampf um Leben und Tod. Aber wer wird siegen? Gut oder Böse ...“ (19/m/11/1)

„Wenn ich eine Fortsetzung schreiben dürfte, würde sie so aussehen: Luke Skywalker kehrt zurück zur Rebellion, tötet die restlichen imperialischen Soldaten. Als der letzte tot war, kam sein Vater Anakin Skywalker als Geist und sagte, es gibt noch einen stärkeren Sith als Kylo Ren und da verschwand er wieder. Dass er auf Mustafa erschaffen wird, die ganze Rebellion flog dorthin und es stimmte, er hieß Kulo Pen, er wurde wie Darth Vader in einen Anzug mit Helm eingesteckt.“ (22/m/11/1)

5.5 Genre der Lieblingsfilme

Der Kinderfilm an sich gilt als „Meta-Genre“ (Wegener 2011, 125). Unter dem Dach eines Genres finden sich Filme mit bestimmten ähnlichen Eigenschaften; im Falle von Kinderfilmen sind dies etwa „Themen, die einen Film als Kinderfilm auszeichnen, eine altersgerechte Dramaturgie, eine für Kinder nachvollziehbare Perspektive auf das Geschehen und ein Held, der Eigenschaften, Bedürfnisse und Probleme verkörpert, in denen sich Heranwachsende wiederfinden.“ (ebd.) Kinderfilm ist aber nicht gleich Kinderfilm. Innerhalb dieser Kategorie gibt es, analog zu Filmen für erwachsenes Publikum, ein breites inhaltliches Spektrum entlang der üblichen Genres (Schäfer/Wegener 2009, 10): „Kinderfilme können ebenso Komödien wie Krimis sein, Abenteuergeschichten wie auch Märchen und Dramen.“

Die Recherche nach den Genres der Lieblingsfilme lieferte folgende Labels: Actionfilm, Abenteuerfilm, Filmkomödie, Familienfilm, Fantasyfilm, Drama, Thriller, Musicalfilm. Die meisten Filme tragen eine Reihe von Genrelabels. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass diese Filme viele Inhaltsfacetten in sich vereinen, wenn etwa in einer Fantasiewelt stattfindende Kampfhandlungen von den sozialen Beziehungen und persönlichen Problemen der Figuren gerahmt und immer wieder auch von dialogischer oder situativer Komik begleitet werden. Das Genre Liebesfilm spielt in diesem Sample, zumindest auf der Ebene der Bezeichnung, keine Rolle: Lediglich *Ostwind 2* ist auch als „Liebesfilm“ eingestuft.

In den Genrepräferenzen sind keine Unterschiede zwischen Mädchen und Buben zu erkennen. Selbst die beiden Musicalfilme wurden je einmal von einem Mädchen und einem Buben gewählt. Auch besonders harte und gewalthaltige Actionhandlungen, die sich in der Genrezuordnung „Thriller“ niederschlagen, kommen auf beiden Seiten vor. Eine Stereotypen entsprechende Häufung bestimmter Genres in einer Geschlechtergruppe, z.B. Action als rein männliches Interessensgebiet, kann nicht festgestellt werden.

5.6 Emotionalität und Zwischenmenschliches

Die Handlung einer Geschichte kann entweder sehr faktenorientiert wiedergegeben werden (als emotional unbeteiligte Schilderung, was in der Geschichte passierte) oder es können emotionale Aspekte einfließen. Dabei kann es sich um Gefühle der Filmcharaktere handeln oder um eigene Gefühle des Autors/der Autorin. Zwischenmenschliche Themen (wie Freundschaft, Liebe, Familiäres), die aus dem Film heraus in die Beschreibung oder aus eigener Idee in die Fortsetzung inkludiert werden, können im weitesten Sinne ebenfalls als emotionale Aspekte verstanden werden, insofern als soziale Beziehungen üblicherweise Gefühle der Zu- oder Abneigung (oder auch ambivalente Gefühlslagen) involvieren. Ein solcherart emotionaler Bezug zur Geschichte war wiederholt in den Aufsätzen von Mädchen, seltener in den Aufsätzen von Buben zu finden.

So begründet eine Schülerin (G/w/11/2) die Wahl ihres Lieblingsfilms *Ostwind* explizit mit dessen emotionaler Ausgestaltung („Mir gefällt der Film, weil er sehr emotionale Stellen hat [...]“) und

betont das enge Verhältnis von Mika und Ostwind („wie Seelenverwandte“). Eine andere Schülerin (7/w/10/1) baut ihren Aufsatz aus zwei Szenen, die sie besonders bewegt haben – eine, die sie „besonders lustig“ fand, und eine, von der sie buchstäblich zu Tränen gerührt war: „Bei der Stelle musste ich weinen, aber vor allem bei der Stelle, als sich Mika verabschiedet hat.“ Die beiden Szenen, die das Zentrum ihres Aufsatzes bilden, wählt sie also auf Basis ihres persönlichen Bezugs dazu aus. Eine weitere Schülerin (6/w/10/1) gibt an in ihre Fortsetzung „eine dramatische Szene [...] und wieder einen Moment mit Gänsehaut“ integrieren zu wollen. Auch sie betont, dass Mika und Ostwind im Film „sofort eine starke Verbindung zueinander“ haben. Die Schilderung der Szene, in der Mika Ostwind am Ende von Teil 1 wiederfindet, ergänzt eine Schülerin (10/w/10/1) um eine persönliche Bemerkung: „Ich finde es toll, dass sie wieder zusammen sind.“

In einigen Aufsätzen wird ein starkes emotionales Statement zum Film oder zu den Charakteren abgegeben, so etwa zu *Annie*, der Hauptfigur im gleichnamigen Musicalfilm: „[...] dieses Kind finde ich wirklich toll.“ (N/w/11/2) In ähnlicher Weise schwärmt eine Schülerin (L/w/11/2) über *Fünf Freunde 3*: „Ich liebe diesen Film einfach.“ Die Autorin des Aufsatzes zur Komödie *Mister Twister* bringt ihre Begeisterung für die Hauptfigur sogar zweifach zum Ausdruck. Nachdem sie ihren Lieblingscharakter als solchen benannt und ihre Präferenz begründet hat, betont sie zusätzlich: „Mister Twister ist und bleibt meine Lieblingsperson.“ (15/w/10/1) Als Satzeschluss schreibt die Schülerin in Blockbuchstaben: „MISTER TWISTER IST UND BLEIBT MEIN LIEBLINGSFILM.“ (ebd.) Ihr besonders starkes, involviertes Verhältnis zum Film und zum präferierten Charakter kommt in diesem Aufsatz deutlich zum Ausdruck. Auch die selbstverfasste Fortsetzung wird in diesem Aufsatz mit einer persönlichen Wertung versehen: „Ungefähr so würde mir eine Fortsetzung sehr gefallen.“ (ebd.)

Diese Fortsetzung zentriert die Schülerin um zwischenmenschliche Aspekte: Tobias, dessen Mutter schon im Film an depressiven Verstimmungen leidet, ist traurig, weil sie nicht zum Theaterabend der Klasse kommen wird. Der Lehrer Herr Kees gibt Tobias zum Trost die Hauptrolle. Schließlich überwindet die Mutter ihre De-

pression zur Freude von Tobias zumindest für die Dauer der Aufführung. Die Autorin des Aufsatzes schreibt also die familiäre Situation von Tobias in ihrer eigenen Geschichte zu einem Happy End fort⁷. Ein solches entwirft auch die Autorin des Aufsatzes zu *Hilfe, ich hab meine Lehrerin geschrumpft* (4/w/11/1). Hier wird die Mutter von Protagonist Felix „doch schwanger“ und Felix freut sich sehr auf das Baby. Komplikationen, die sich durch eine Erkrankung der Mutter kurz vor der Geburt ergeben, machen einen Kaiserschnitt erforderlich. Am Ende sind jedoch alle Beteiligten wohlauf. Die Fortsetzung der Schülerin ist so detailreich, dass sie sogar einen Vornamen für das Baby enthält. Der Autorin des Aufsatzes zu *Annie* (N/w/11/2) ist wichtig die sich entwickelnde Nähe zwischen Will, Grace und Annie zu betonen: „Die beiden und Grace bauten eine unglaubliche Bindung auf.“ Auch die Fortsetzungen zu den *Ostwind*-Aufsätzen entwerfen Szenarien rund um Familie und Beziehung. In einer Fortsetzung zu *Ostwind 1* ist es Pferd Ostwind, um das herum eine Familie entsteht: „Doch da merkt Mika, dass Ostwind weiblich ist, denn sie bekommt Fohlen! Denn dann gründen sie eine kleine Familie und Mika hat dann zwei Pferde.“ (10/w/10/1). In einer Fortsetzung zu *Ostwind 2* ist es die Paarbeziehung zwischen Mika und Milan, die nach im Film dargestellten aufkeimenden Gefühlen weiter gefestigt wird: „Ich würde, wenn ich Autorin wäre, schreiben, dass Mika und Milan ein Paar werden [...]“ (I/w/ 12/2) Eine weitere Schülerin (9/w/10/1) lässt Mika und Milan, nachdem Ostwind und die Stute 33 ein Fohlen bekommen haben, gemeinsam einen Reitstall gründen und erfolgreich führen. Aus der Verliebtheit zwischen zwei Teenagern wird eine vertiefte Beziehung – ein Paar, das sich gemeinsam etwas Größeres aufbaut.

Wenngleich deutlich seltener als bei den Mädchen, finden sich ebenso Aufsätze von Buben, die eine emotionale Beteiligung am Film erkennen lassen oder Gefühle und Beziehungen der Figuren thematisieren. Die Begeisterung eines Schülers für seinen Lieblingsfilm *Vier Fäuste gegen Rio* (12/m/11/1) und dessen Protagonisten kommt spürbar zum Ausdruck, wenn er die Schauspieler beschreibt und dabei mit positiven Eigenschaftswörtern geradezu

⁷ Anzumerken ist, dass ein Sequel zum ersten *Mister Twister*-Film existiert, das der Fortsetzung der Schülerin frappant ähnelt. Ungeachtet dessen lässt die Wahl dieser Fortsetzung thematische Prioritäten erkennen.

um sich wirft (siehe Kapitel 5.3). Außerdem unterstreicht ein entsprechender Schlusssatz den starken persönlichen Bezug zum Film: „Das ist mein absoluter Lieblingsfilm!“ In seiner Fortsetzung konzentriert sich der Schüler auf das Thema Freundschaft. Terence Hill und Bud Spencer, die im Film als Doubles „für zwei reiche Vettern“ agiert haben, freunden sich mit ihren Auftraggebern an: „Meine Fortsetzung wäre, dass Terence Hill und Bud Spencer mit den zwei Vettern Freundschaft schließen und weiterhin ihre Doubles bleiben.“

Einer der jungen *Star Wars*-Fans des Samples (T/m/11/2) bindet emotionale Themen in seine Erzählung ein, welche die *Star Wars*-Helden neben den diversen Abenteuern und Kämpfen beschäftigen. So macht es Obi-Wan Kenobi zu schaffen, dass sein Schüler Anakin zur dunklen Seite der Macht übertritt und sich gegen seinen ehemaligen Meister stellt: „Obi-Wan Kenobi war sehr traurig über die Entscheidung von ihm. Er war wie ein Bruder von ihm.“ Außerdem thematisiert der Aufsatz die Liebe von Anakin für Padmé Amidala und das persönliche Dilemma, das sich dadurch für ihn eröffnet: „Als Obi-Wan den begabten Schützling Anakin Skywalker ausbildete, verliebte er sich in die Dienerin Padmé Amidala, die der Königin von Naboo diente. Doch er durfte sie nicht heiraten oder eine Beziehung zu ihr aufbauen, weil ein Jedi keine Beziehung haben durfte. So sagt es das Gesetz.“ Der Schüler schließt mit einem familiären Ausblick auf Anakins Kinder und das Aufeinandertreffen von Vater und Sohn: „Er wird später im nächsten Teil noch zwei Zwillingkinder bekommen, die Luke Skywalker und Leia Organa [heißen], die er aber erst später kennenlernen wird und dann zu seinem Sohn den bekannten Satz sagen wird: ‚Luke, ich bin dein Vater!‘“

Sowohl *Honig im Kopf* als auch *Drachenzähmen leicht gemacht* werden von je einem Mädchen und einem Buben als Lieblingsfilm benannt und beschrieben. In der direkten Gegenüberstellung der Aufsätze zeigt sich markant, dass jeweils das Mädchen stärker Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen anspricht.

Die Schülerin, die *Drachenzähmen leicht gemacht* beschreibt (D/w/11/2), bezieht sich auf beide Kinofilme und konzentriert sich in der Schilderung des ersten Teils darauf, wie der zunächst verachtete Außenseiter durch seine besondere Gabe allmählich die

Anerkennung der anderen Jugendlichen erwirbt und die Gruppe durch gemeinsame Aktivität zusammenwächst:

„Am Anfang ist Hicks alleine und muss dem Freund seines Vaters in der Schmiede helfen. Hicks' Vater ist der Häuptling. Doch als Hicks eines Tages einen Drachen fängt und ihn trainiert, schließlich dann auch fliegen kann, wird er als sehr begabt und ein großes Talent verkündet. Hicks bekommt dann von seinen Freunden Aufmerksamkeit. [...] Bald darauf fliegen die Freunde gemeinsam um Berk. Sie bestanden Abenteuer und bekämpften den Feind. Durch ihre Zusammenarbeit werden die Freunde ein immer stärkeres Team.“

Was die Jugendlichen konkret erleben, wird abstrakt unter dem Begriff „Abenteuer“ zusammengefasst. Im Vordergrund steht die Entwicklung von Hicks, der seine ausgegrenzte Situation überwindet und FreundInnen gewinnt, deren Zusammenhalt durch gemeinsames Tun weiter verstärkt wird. Der Erzählstrang zum zweiten Kinofilm konzentriert sich darauf, wie Hicks seine totgeglaubte Mutter kennenlernt:

„Hicks kannte seine Mutter nicht, darum war er auch öfters traurig. Im zweiten Teil macht er mit seiner Freundin Astrid eine große Entdeckung. Er begegnet zum ersten Mal in seinem Leben seiner Mutter. Sie unterhalten sich lange und er erfährt von seiner Mutter, dass er diese Begabung und das Vertrauen der Drachen ihm gegenüber von seiner Mutter hat. Sie lebte die ganzen Jahre im Reich der Drachen. Hicks war sehr glücklich darüber, endlich seine Mutter gefunden zu haben.“

Auch Hicks' Gefühle werden im Aufsatz explizit gemacht: Er ist „öfters traurig“, weil er seine Mutter nicht kennt, und „sehr glücklich“, als er sie gefunden hat. Die übrigen Ereignisse des zweiten Teils werden im Aufsatz nicht erwähnt.

Anders sieht die Beschreibung des Buben (E/m/12/2) aus, der sich ebenfalls mit *Drachenzähmen leicht gemacht* beschäftigt. Er wählt für seinen Aufsatz den zweiten Kinofilm und präsentiert eine detailreiche Abfolge von Einzelereignissen, der Handlungsstrang wird

Schritt für Schritt abgearbeitet, wobei Kampfhandlungen eine wesentliche Rolle spielen. Gefühle der ProtagonistInnen fließen nicht ein, weder bei der Erwähnung des Todes von Hicks' Vater während der Kämpfe noch beim Kennenlernen der Mutter. Dieses wird auch im Aufsatz des Buben angeführt, jedoch in aller Kürze: „Hicks findet auf der Insel seine Mutter, alle hatten geglaubt, dass sie tot wäre.“ Stattdessen wird die aktive Beteiligung der Mutter an den Kampfhandlungen gegen den feindlichen Alphadrachen eingebracht: „Hicks' Mutter verteidigte die Insel Berk mit einem etwas kleineren Alphadrachen.“ Die Kämpfe werden bis in erstaunliches Detail dargestellt: „Der kleine Alphadrache verlor den Kampf und Hicks kämpfte mit allen Drachen, die er nur auftreiben konnte, gegen den Alphadrachen. Zuerst war er am Verlieren, aber er wurde dann von einem Eisschuss vom Alphadrachen in einem Eisklotz ein [sic!]. Sein Drache aber entdeckte in sich unbekannte Kräfte und sprengte den Eisklotz mit einem Plasmastrahl und startete einen weiteren Frontalangriff gegen den Alphadrachen und Hicks und Ohnezahn gewannen den Kampf.“

Honig im Kopf setzt generell stark auf Emotion. Auch dieser Film wird sowohl von einem Mädchen als auch von einem Buben des Samples dargestellt, wobei sich die Schilderungen ebenfalls in der Intensität unterscheiden, in der die emotionalen Elemente des Films in den Aufsatz übertragen werden.

Der Aufsatz des Buben (J/m/11/2) konzentriert sich wiederum stark auf die Ereignisse an sich und arbeitet sich sukzessive in der Erzählkette voran, indem ein Ereignis nach dem anderen wiedergegeben wird: Großvater Amandus hat Alzheimer, was erst dann ans Licht kommt, als er nach dem Tod seiner Frau eine Vermisstenmeldung aufgibt. Aufgrund seiner Erkrankung wird er von seinem Sohn und dessen Familie bei sich aufgenommen. Da sich im Zusammenleben viel Konfliktpotential ergibt (Amandus „backte kohlschwarzen Kuchen, schnitt die Hecken um und noch viel mehr“) möchte Sohn Niko seinen Vater ins Altersheim bringen. Als Enkelin Tilda von diesen Plänen erfährt, flüchtet sie mit ihrem Großvater nach Venedig. Verschiedene Stationen der Reise werden in ihrer Abfolge genannt und der Aufsatz schließt damit, dass die Eltern die beiden in Venedig wiederfinden und der Großvater

kurze Zeit später verstirbt. Beim Erzählen werden zahlreiche Details eingebunden, so etwa bei der Szene, als Tilda von den Plänen ihres Vaters erfährt:

„Eines Tages wollte der Vater namens Niko (gespielt von Til Schweiger) den alten Opa ins Altersheim geben. Jedoch sagte er niemand was davon. Allerdings erfuhr es Tilda bald, weil sie in der Firma angerufen hat und dort gefragt hat, wo ihr Vater ist. Dort wurde ihr gesagt, dass ihr Vater im Altersheim ist. Darauf entschloss sich Tilda mit ihrem Opa nach Venedig zu fahren.“

Die Details beziehen sich auf die sachlogische Abfolge, auf die Gefühlslage der Handelnden wird nicht eingegangen.

Anders gestaltet sich der Aufsatz der Schülerin (K/w/11/2) zum selben Film. Auch dieser Aufsatz gibt die Ereignisse in ihrer Abfolge detailliert wieder, die Details betreffen vielfach aber auch die Gefühle und Beziehungen der Figuren. Beispielsweise wird schon eingangs erwähnt, dass „gerade Nikos und Sarahs Ehe auf dem Spiel“ steht. Venedig wird deshalb zum Zielort der Flucht von Tilda und Amandus, „weil er mit seiner verstorbenen Frau in den Flitterwochen dort war.“ Im Übrigen sind „[d]ie Flitterwochen [...] eines der einzigen Sachen, an die er sich noch erinnern kann“. Im Verlauf der Reise werden die beiden von einer Frau unterstützt, denn sie „fand deren Geschichte so rührend, dass sie Tilda und Amandus mit dem Auto bis nach Venedig brachte.“ In Venedig angekommen „checkten sie im selben Hotel ein wie Amandus und seine Ehefrau.“ Während des Aufenthalts verschlimmert sich Amandus' Alzheimer und „Tilda fing an zu weinen, als Amandus ihren Namen nicht mehr wusste“. Die Erzählung der Schülerin schließt ebenfalls damit, dass Tilda und Amandus von Niko und Sarah gefunden werden und Amandus nach ihrer Rückkehr bald verstirbt. Hinzu kommt jedoch ein Nachsatz: „Nun weiß Tilda, dass sie oben im Himmel immer wer beschützt, da ihr das ihr Opa versprochen hat.“

5.7 Fortsetzung

Inhaltlich bewegen sich die SchülerInnen in den Grundstrukturen des Ausgangsfilms als Rahmen für die eigene Fortsetzung und reichern diese um neue Detailspekte an.

In einigen Fortsetzungen erfahren Hauptfiguren eine Weiterentwicklung im Sinne einer Reifung oder Kompetenzsteigerung. Mika (*Ostwind*) perfektioniert ihr Talent im Umgang mit Pferden, wird „Pferdezüchterin, Pferdereiterin und Reitlehrerin“ und entwickelt sich zusätzlich zu einer guten Schülerin, d.h. sie überwindet auch ihre Lernprobleme und wird damit auf allen Linien zu einer kompetenten Persönlichkeit (Q/w/12/2). In Fortsetzungen zu *Ostwind 2* schlägt Mika sogar eine Karriere als Profireiterin ein (I/w/12/2) bzw. qualifiziert sich für Olympia (5/w/11/1). Eine Schülerin lässt Mika und Milan einen Reitstall auf- und erfolgreich ausbauen (9/w/10/1). Jared aus *Die Geheimnisse der Spiderwicks* ist in der Fortsetzung erwachsen und kämpft gegen einen mit „neue[n]Mächte[n]“ ausgestatteten Mulgarath (3/m/10/1).

Vielfach erleben die Figuren in den Fortsetzungen neue Abenteuer, die logisch an die Strukturen der Ausgangsgeschichte anknüpfen. Die vormals ungeliebte Schuldirektorin aus *Hilfe, ich hab meine Lehrerin geschrumpft* (4/w/11/1) wird nun von den SchülerInnen geschätzt, jedoch taucht eine andere unangenehme Lehrerin auf, die bekämpft werden muss. Larry aus *Nachts im Museum* (14/w/10/1) steht vor der Herausforderung den entführten Theodore Roosevelt, eine ebenfalls schon im Film relevante Figur, zu befreien oder (13/w/10/1) entdeckt im Museum eine Zeitmaschine und reist gemeinsam mit seinen MitstreiterInnen in die Vergangenheit. Fast scheitert die Rückkehr in die Gegenwart, es gilt eine neue Zeitmaschine zu finden und mit Strom zu versorgen. Hicks (E/m/12/2) aus *Drachenzähmen leicht gemacht* entdeckt gemeinsam mit Ohnezahn „die Insel der Nacht [...], wo die Nachtschatten leben“. Als „ein gigantischer Wirbelsturm“ entsteht, muss Hicks „seine Klugheit nutzen, um von der Insel heimreisen zu können“. Ähnlich wie im Film verschwindet in einer Fortsetzung (5/w/11/1) das Pferd *Ostwind* und muss von Mika gefunden werden. Eine Fortführung der Geschichte in ähnlichen Strukturen erfolgt auch in den Aufsätzen, die die Brutalität der Ausgangsgeschichte weiter zuspitzen (siehe Kapitel 5.4).

Bereits erwähnt wurde das Einbringen familiärer und zwischenmenschlicher Entwicklungen in manche Fortsetzungen. Widersprüchlich ist in diesem Zusammenhang die sehr harte Fortsetzung, die eine Schülerin (7/w/10/1) zu *Ostwind* verfasst, nachdem sie sich ausgesprochen gefühlsbetont mit der Handlung auseinandergesetzt hat. Während sie im Aufsatz noch beschreibt, bei welchen Szenen des Films sie weinen musste, lässt sie Mika in ihrer Fortsetzung einen Unfall mit offenem Ausgang erleiden: Ostwind wirft Mika bei einem Turnier vor dem letzten Sprung ab und sie bleibt bewusstlos liegen.

5.8 Geschlechterstereotype

Vorausschickend ist anzumerken, dass im Rahmen der Analyse von Aufsätzen nur beschränkt beurteilbar ist, inwiefern Geschlechterstereotype den jeweiligen Film kennzeichnen, zu dem der Aufsatz verfasst wurde. Dazu wäre begleitend eine Detailanalyse der Filme selbst erforderlich, so wie sie in einer früheren Phase des Projekts für 18 Kinofilme und 24 Games durchgeführt wurde (vgl. Ebner-Zarl 2017), in dieser Analyse wurde der Stoff jedes Filmes bzw. Games entlang von Kategorien zerlegt und auf manifeste wie subtile Stereotype inklusive ihrer Entwicklung im Handlungsstrang untersucht.

Bei den Lieblingsfilmen der Kinder handelt es sich zum Teil um Medien aus diesem Sample (*Drachenzähmen leicht gemacht*, *Die Eiskönigin – Völlig unverfroren*, *Fünf Freunde 3*), teils waren der Forscherin die Filme bekannt oder sie waren im Analysezeitraum legal zugänglich (*Ostwind 1*, *Die Tribute von Panem 1*, *Honig im Kopf*, *Ratatouille*). Aufsätze zu diesen Filmen können daher unproblematisch mit der filmischen Originalgeschichte kontextualisiert werden. Bei den übrigen Filmen wurde mit Rückgriff auf Sekundärquellen (z.B. Filmbesprechungen) und Trailer sorgfältige Hintergrundrecherche betrieben, die Eindrücke vermittelt, jedoch keine sichere Einschätzung über eventuelle stereotype Ausgestaltungen zulässt – vor allem nicht auf der Ebene subtiler Stereotype, die sich in den zuvor erwähnten Analysen (vgl. ebd., 239-245) als besonders relevant herausgestellt hat. Bei den Aufsätzen handelt es sich um die verschriftlichten Sichtweisen, Eindrücke und Empfindungen der Kinder vom und zum jeweiligen Film. Alles, was den

Film kennzeichnet, auch allfällige Geschlechterstereotype, kann insofern in die Analyse einfließen, als es von den Kindern in ihren Aufsätzen zum Thema gemacht wird. Die Perspektive der Kinder ist es auch, die in dieser Art von Untersuchung – einer Erhebung an Kindern selbst und nicht am Filmmaterial – im Zentrum steht. Unabhängig davon, ob und in welchem Ausmaß Stereotype in einer filmischen Geschichte vorhanden sind, ist von Interesse, inwiefern Kinder bei ihrer Darstellung der Geschichte im Aufsatz auf Stereotype zurückgreifen, d.h. inwiefern eventuelle Stereotype des Films ihre Aufmerksamkeit erzielt haben und in ihre Erinnerung eingegangen sind, sodass sie Teil der eigenen Wiedergabe werden. Zudem ist relevant, inwiefern die Kinder im Rahmen eigener Fortsetzungen entweder aktiv Stereotype einbringen oder stereotype Anlagen aus der Originalgeschichte alternativ umschreiben.

Überwiegend spielen Stereotype in den Aufsätzen der Kinder keine Rolle – weder in dem Sinne, dass Stereotype reproduziert oder neu eingebracht werden noch in dem Sinne, dass mit ihnen gebrochen wird. In wenigen Aufsätzen finden sich im Hinblick auf Stereotype relevante Stellen. So belegen zwei Schülerinnen eine Figur ihres Lieblingsfilms mit dem Attribut „typische[s] Mädchen“ (L/w/11/2) bzw. „richtig mädchenhaft“ (P/w/11/2), wobei auffällt, dass diese Einordnung mit einer geringeren Wertschätzung für die Figur einhergeht. „Typisch“ weibliche Eigenschaften kommen bei den Autorinnen der beiden Aufsätze offensichtlich weniger gut an als konträr zu Stereotypen konzipierte Mädchen. Bei einer der als typisch eingestuften Mädchenfiguren handelt es sich um Anne aus der *Fünf Freunde*-Filmreihe, der Aufsatz bezieht sich auf Kinofilm 3 (L/w/11/2). Nachdem bei der Personenbeschreibung zunächst George als „mutiges und selbstbewusstes Mädchen“ eingeführt wird, bildet die unmittelbar nachfolgende Darstellung von Anne mit dem Wort „hingegen“ einen Kontrast zu diesen positiven Eigenschaften von George: „Anne hingegen ist ein typisches Mädchen [...]“. Im Gegensatz zu den anderen HeldInnen des Films (George, Dick, Julian, Joe), zu deren Charaktereigenschaften genauere Angaben gemacht werden (z.B. schlau, mutig, gutmütig), wird Anne – mit der Ausnahme, dass sie ebenfalls „zu den Guten gehört“ – nicht näher ausgestaltet. Es wird folglich auch nicht genauer ausgeführt, worin die wahrgenommene „Mädchenhaftigkeit“

von Anne begründet ist. Nur wer den Film kennt, weiß, dass Anne viel Wert auf ihr Äußeres legt, stets zurechtgemacht und modisch gekleidet ist. So reist sie beispielsweise mit einer großen Zahl von Koffern an, weil sie sich nicht entscheiden konnte, welche Kleider sie mitnehmen sollte, und interessiert sich bei einer Begegnung mit Widersacherin Cassi sehr für deren Stilettos. Solche oberflächlichen Eigenschaften werden folglich als „typisch“ für Mädchen gesehen, jedoch nicht geschätzt. Die Lieblingsperson der Schülerin ist George, oder anders ausgedrückt (obwohl die Aufsatzautorin es nicht explizit so formuliert) die für Mädchen „untypische“ George. George ist – auch das kann nur durch Kenntnis des Films festgehalten werden – konträr zu gängigen Mädchenbildern konzipiert. Schon in den Enid Blyton-Büchern wäre sie lieber ein Bub als ein Mädchen und hasst Kleider. Sie hat ein androgynes Erscheinungsbild und benutzt anstelle ihres eigentlichen Vornamens „Georgina“ die männliche Kurzform „George“. Ähnlich verhält es sich mit Sylvania und Dakaria aus dem Film *Die Vampirschwestern 1*. „Sylvania ist ein sehr fröhlicher Vampir, dazu auch richtig mädchenhaft“, schreibt die Schülerin (P/w/11/2). In diesem Fall werden im selben Aufsatz auch Eigenschaften angegeben, die diese Einordnung stützen sollen: „Sie trägt lange, lockige, blonde Haare und ist scharf auf Sonnenhüte und ist verliebt in bunte Kleidung.“ Weiter vorne im Aufsatz findet sich zudem die Information, dass Halbvampirin Sylvania sich sehr dafür interessiert, „das Menschenleben kennenzulernen, und zwar mit allem, was dazugehört: einer besten Freundin, richtigen Klamotten und vielleicht auch netten Jungs.“ Wiederum ist es aber nicht Sylvania, sondern ihre Schwester Dakaria – kurze schwarze Haare, dunkel gekleidet und etwas nachdenklicher – die von der Schülerin als Lieblingsfigur genannt wird: „Dakaria gefällt mir besonders gut, weil sie taff, frech, lustig und cool ist.“ Die Schülerin hält fest, dass die beiden Schwestern sehr unterschiedlich sind. Obwohl sie beide Charaktere sympathisch findet, ist es – wenngleich auch hier nicht explizit so formuliert – das „untypische“ Mädchen, das sie besonders anspricht. Der zuvor zitierte Aufsatz zu *Fünf Freunde 3* (L/w/11/2) bedient sich auch in der Charakterisierung einer männlichen Figur eines Stereotyps. Der „typische Junge“ wird ins Feld geführt, und es wird auch explizit begründet, was diesen ausmacht: „Julian ist mutig und abenteuerlich, eben der typische Junge.“ Auch auf Seiten der

Bösen gibt es eine „typische“ Frau. Sie ist im Aufsatz ebenso ein-dimensional charakterisiert wie Anne. Während die anderen WidersacherInnen detaillierter beschrieben werden, heißt es über Cassi nur: „[Sie] ist so wie Anne ein typisches Bild einer Frau, doch sie ist böse.“ Wiederum erschließt sich das, was die „typische“ Frau ausmachen soll, nur durch den Film: Cassi trägt High Heels und ein tief dekolletiertes Oberteil im Animal Print-Stil, ist also modisch und aufreizend gekleidet.

Einige SchülerInnen überschreiten mit ihren Filmpräferenzen gängige Geschlechterstereotype. So distanziert sich die Autorin des zitierten Aufsatzes zu *Fünf Freunde 3* von „Romanzen“ und gibt an, dass sie spannende Filme bevorzuge: „Ich mag diesen Film, weil er spannend und aufregend ist. Ich mag nämlich keine Romanzen.“ (L/w/11/2) Generell ist Spannung ein Motiv, warum ein Film gefällt – das ist bei Buben wie Mädchen der Fall und äußert sich einerseits in der Auswahl der Filme und andererseits in expliziten Hinweisen auf deren Spannungsgehalt. Die namentliche Erwähnung der Spannung als Motiv ist häufiger in Aufsätzen von Mädchen anzutreffen; nur ein männlicher Schüler weist dezidiert auf die spannenden Elemente seines Lieblingsfilms hin.

„In Star Wars geschehen spannende Dinge. Es geht darum, dass der kleine Anakin auserwählt wurde die Macht ins Gleichgewicht zu bringen. Star Wars ist ein spannender Film über das Böse und das Gute.“ (19/m/11/1)

„Mir gefällt der Film, weil er spannend ist und weil mir die ersten Teile auch gut gefallen haben.“ (M/w/11/2)

„Ich fand den Film schön und witzig aber auch spannend.“ (14/w/10/11)

Eine andere Präferenz, mit der gängige Geschlechterklischees überschritten werden, ist der Lieblingsfilm eines 11-jährigen Schülers aus der 1. Klasse (8/m/11/1). Er verfasst seinen Aufsatz über den Animationsfilm *Die Eiskönigin – Völlig unverfroren*, der mit Anna und Elsa zwei starke weibliche Hauptcharaktere aufweist. Der Aufsatz zur Horrorkomödie *Krampus* (C/m/11/2), verfasst von einem Buben, erwähnt ganz neutral, dass der männliche Hauptcharakter zu Beginn des Films aus Enttäuschung über das

Verhalten seiner Familie weint: „Tim rannte weinend nach oben in sein Zimmer und zerriss den Zettel für den Heiligen Nikolaus.“

Hervorzuheben ist, dass die SchülerInnen keine Geschlechterklischees in ihre Fortsetzungen einschreiben. Dies ist insbesondere auch für die Fortsetzungen zu den abenteuerlichen Filmen festzuhalten: In keiner Fortsetzung findet sich eine „Damsel in Distress“-Konstellation, in der eine Frau von einem männlichen Helden aus einer Notlage gerettet werden müsste.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Mit wenigen Ausnahmen (siehe Kapitel 5.6) sind Verallgemeinerungen über Bubenaufsätze im Vergleich zu Mädchenaufsätzen in diesem Sample nicht möglich. Manche Tendenzen und Muster zeichnen sich in einer Geschlechtergruppe stärker ab als in der anderen, augenfällige Geschlechterunterschiede liegen überwiegend aber nicht vor. Beispielsweise bevorzugen sowohl Buben als auch Mädchen Filme mit Hauptfiguren des eigenen Geschlechts und analog dazu Lieblingsfiguren des eigenen Geschlechts. Dieses Muster ist bei den Buben stärker ausgeprägt – insbesondere die Lieblingsfiguren betreffend, die bei den Buben ausnahmslos männlich sind – jedoch für beide Geschlechtergruppen kennzeichnend. Die in Branchenkreisen manchmal geäußerte Annahme, eine männliche Hauptfigur biete eine gendersensible Lösung für die Gestaltung von Kindermedien, da Mädchen das Geschlecht der handelnden Figuren gleichgültig sei, ist also zumindest kritisch zu hinterfragen. Immerhin 15 von 25 Mädchenaufsätzen in diesem Sample haben klar eine weibliche Protagonistin. Auffallend ist zudem die Bedeutung von starken und mutigen weiblichen Charakteren in den Mädchenaufsätzen.

Mädchen wie Buben rezipieren eine Vielzahl von Filmgenres, Action- und Abenteuerfilme finden sich ebenso in beiden Geschlechtergruppen wie Komödien oder Musicalfilme, wenngleich es im Gegensatz zur Genreebene auf konkreter Titelebene in diesem Sample nur geringe Überschneidungen gibt. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Filme entsprechen häufig zentralen Entwicklungsaufgaben und Themen, mit denen Kinder im Übergang zur Pubertät konfrontiert sind. Mehrheitlich schreiben die Kinder über altersadäquate Filme; Ausnahmen – teils mit stark gewalthaltiger Handlung – kommen in beiden Geschlechtergruppen vor.

Der einzige markante Geschlechterunterschied – allerdings nicht ausnahms- und bruchlos – findet sich in der Bezugnahme der Kinder auf emotionale und zwischenmenschliche Aspekte. Diese ist im untersuchten Sample bei Buben nur vereinzelt, bei Mädchen häufig vorzufinden. Sowohl eigene Gefühlslagen als auch Emotionen der Figuren und die sozialen Beziehungen zwischen ihnen

spielen für Mädchen eine stärkere Rolle. Dies zeigt sich auch daran, dass Mädchen oft familiäre Entwicklungen in ihre Fortsetzungen einbringen.

Geschlechterstereotype waren nur in einer kleinen Minderheit der Aufsätze identifizierbar. Sie stammen von Schülerinnen, die sich mit dem aus ihrer Sicht „typischen Mädchen“ bzw. „typischen Jungen“ auseinandersetzen. Manche Kinder überschreiten mit ihren Filmpräferenzen Geschlechterstereotype, etwa wenn sich ein Mädchen explizit von „Romanzen“ distanziert oder ein Bub den Film *Die Eiskönigin* mit zwei starken weiblichen Hauptfiguren als Lieblingsfilm wählt. In ihre Fortsetzungen schreiben die Kinder keine neuen Geschlechterstereotype ein. Gerade bei Fortsetzungen zu Action- und Abenteuerfilmen wäre etwa ein Rückgriff auf „Damsel in Distress“-Konstellationen durchaus nicht überraschend, jedoch wurde dieses klischeehafte Motiv kein einziges Mal verwendet.

Die Haupt- und Lieblingsfiguren der Mädchen sind auf dem klassischen Spektrum von Gut und Böse durchwegs der guten Seite zuzuordnen, während sich Buben auch fasziniert von ambivalenten oder bösen Charakteren zeigen. Darth Vader aus der bei Buben beliebten *Star Wars*-Reihe ist ein wiederholt genanntes Beispiel. In der Begründung für ihre jeweiligen Lieblingsfiguren spielen bei Buben wie Mädchen diverse Motive eine Rolle: Humor, Intelligenz, Mut und Stärke sind relevant, wobei für die Buben körperliche Stärke, auch im Ausdruck der kämpferischen Kompetenz, für die Mädchen die Persönlichkeitsstärke im Vordergrund steht. Mädchen schätzen zudem an ihren Lieblingsfiguren, dass sie für andere eintreten, sich hilfsbereit, loyal und freundlich zeigen.

Wichtig ist die Erkenntnis, dass die Aufsätze sowohl im Vergleich untereinander als auch in sich mit Brüchen behaftet sind. Während sich etwa der eine fasziniert von der Kompetenz seines Lieblingscharakters im Töten zeigt, bevorzugt der andere eine Figur, gerade weil sie die Ermordung Unschuldiger explizit ablehnt, oder es werden eine böse und eine gute Lieblingsfigur im selben Aufsatz genannt. Eine wesentliche Schlussfolgerung aus den Analysen ist daher: Die Texte von Buben wie Mädchen beinhalten ein hohes Maß an Facettenreichtum und Individualität, die durch geschlechterbezogene Pauschalaussagen meist nur unzureichend abgebildet werden könnten.

Für weitere Forschungsarbeiten mit Kinderaufsätzen wäre denkbar, die in dieser explorativ angelegten Analyse gewonnenen Erkenntnisse als quantitative Kategorien zu nutzen und an einem größeren, idealerweise repräsentativen Sample zu untersuchen, ob sich identifizierte Muster auch dort wiederfinden. Zudem könnte ein zweistufiges qualitatives Design – Interviews mit Kindern auf Basis der von ihnen verfassten Aufsätze – herangezogen werden, um vertiefte Einblicke in die Bedeutung bestimmter MedienheldInnen für die jeweiligen Kinder zu gewinnen.

Literatur

BMBWF (2018): Filmdatenbank der Jugendmedienkommission (JMK) beim Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/jmk/jmk-db.html> (zuletzt besucht am 11.04.2018).

Czerwenka, Kurt/ Nölle, Karin/ Pause, Gerhard/ Schlotthaus, Werner/ Schmidt, Hans Jochim/ Tessloff, Janina (1990) Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung, Frankfurt a. M.

Ebner-Zarl, Astrid (2015) Von rosa und blau zur ganzen Farbenpalette. Transmediales Erzählen als Strategie für die geschlechtssensible Gestaltung von Kindermedien. In: Seidl, Markus/ Schmidl, Grischa (Hg.) Forum Medientechnik - Next Generation, New Ideas: Beiträge der Tagung 2015 an der Fachhochschule St. Pölten. Glückstadt, 35–50.

Ebner-Zarl, Astrid (2016): Transmediale Kinderwelten. Medienvielfalt als Brücke über Geschlechtergrenzen. In: FH des BFI Wien (Hg.): Tagungsband zum 10. Forschungsforum der österreichischen Fachhochschulen. Wien, verfügbar unter: http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/602/1/106_196_Ebner-Zarl_FullPaper_dt_Final.pdf

Ebner-Zarl, Astrid (2017) Visual Children's Cultures. Gender Roles in Games and Movies for Children. In: Helbig, Jörg/ Schalleger, René (Hg.) Digitale Spiele. Köln, 220-249.

- Elliott, Jane (2010) Imagining a Gendered Future: Children's Essays from the National Child Development Study in 1969. In: *Sociology*, Nr.6, 1073–1090.
- Fritsche, Caroline/ Rahn, Peter/ Reutlinger, Christian (2011) Quartier macht Schule. Die Perspektive der Kinder. Wiesbaden, 61-68.
- FSK (o.J.): Alterseinstufungen und FSK-Kennzeichen, <https://www.spio-fsk.de/?seitid=508&tid=72> (zuletzt besucht am 11.04.2018).
- Grunert, Cathleen (2002) Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hg.) *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen, 225-248.
- Haller, Karin (2015a): Geschlechterbilder in der Kinderliteratur dargestellt anhand einer Stichprobe von 24 Titeln aus der deutschsprachigen Produktion 2013/2014, verfügbar unter: <http://traex.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2017/01/Geschlechterbilder-in-der-Kinderliteratur.pdf>, März 2015.
- Haller, Karin (2015b): Geschlechterbilder in Kinderzeitschriften dargestellt anhand einer Stichprobe von 25 Zeitschriften aus der Herbstproduktion 2014, verfügbar unter: <http://traex.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2017/01/Geschlechterbilder-in-Kinderzeitschriften.pdf>, März 2015.
- Heinzel, Friederike (2012) Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.) *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim/Basel, 22-35.
- Keppler, Angela (2001) Mediales Produkt und sozialer Gebrauch. Stichworte zu einer inklusiven Medienforschung. In: Sutter, Tilmann/ Charlton, Michael (Hg.) *Massenkommunikation, Interaktion und soziales Handeln*. Wiesbaden, 125-145.
- KJF (2011) Pädagogische Altersempfehlung für Kinderfilme/Kriterienübersicht. Auszug aus der Expertise des Kinder- und Jugendfilmzentrums in Deutschland, verfügbar unter:

http://www.meko-kitas-nrw.de/fileadmin/kita-nrw/user_upload/download/ab_mai_2015/nov16_paedagogische_altersempfehlungen_kriterienuebersicht.pdf, Mai 2011 (zuletzt besucht am 25.02.2017).

Krüger, Heinz-Hermann (2006): Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Nr. 1, 91-115.

Krüger, Heinz-Hermann (2012) Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung – qualitative Zugänge im Überblick und an einem Projektbeispiel. In: Ackermann, Friedhelm/ Ley, Thomas/ Machold, Claudia/ Schrödter, Mark (Hg.) Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden, 81-95.

Kurwinkel, Tobias/ Schmerheim, Philipp (2013) Kinder- und Jugendfilmanalyse. Konstanz/München.

Linz, Stefan (2004) „Ich hatte keine Angst, weil es immer gut ausgeht.“ Zeichentrick- und Animationsfilme. In: MKFS/MBFJ/FSK (Hg.) MEDIENKOMPETENZ UND JUGENDSCHUTZ II. Wie wirken Kinofilme auf Kinder?, verfügbar unter: https://www.spio-fsk.de/media_content/1164.pdf, September 2004 (zuletzt besucht am 25.02.2017).

Mey, Günter (2003) Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung, verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/20.500.11780/917> (zuletzt besucht am 25.02.2017).

Mikos, Lothar (2016) Filmanalyse und Kommunikationswissenschaft. In: Averbek-Lietz, Stefanie/ Meyen, Michael (Hg.) Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden, 257-271.

Röhner, Charlotte (2012) Freie Texte als Quellen der Kindheitsforschung. In: Heinzel, Friederike (Hg.) Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/Basel, 154-172.

- Schäfer, Horst/ Wegener, Claudia (2009) Kindheit und Film. In: Dies. (Hg.): Kindheit und Film. Geschichte, Themen und Perspektiven des Kinderfilms in Deutschland. UVK, 9-20.
- Trepte, Sabine/ Reinecke, Leonard (2010): Gender und Games - Medienpsychologische Gender-Forschung am Beispiel Video- und Computerspiele. In: Steins, Gisela (Hg.) Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden, 229-248.
- Völcker, Bettina (2009) Kinderfilm oder Family Entertainment? In: Schäfer, Horst/ Wegener, Claudia (Hg.) Kindheit und Film. Geschichte, Themen und Perspektiven des Kinderfilms in Deutschland. UVK, 231-242.
- Wegener, Claudia (2011) Der Kinderfilm: Themen und Tendenzen. In: Schick, Thomas/ Ebbrecht, Tobias (Hg.) Kino in Bewegung. Perspektiven des deutschen Gegenwartsfilms. Wiesbaden, 121-135.