

Hochschule Merseburg
Fachbereich Soziale Arbeit, Medien, Kultur.



BACHELORARBEIT

Emotionen erleben, Empathie erlernen: Eine Untersuchung der pädagogischen Kraft des Animationsfilms

Vorgelegt von:

Nina Richter

Matrikelnummer: 25924

BA-Studiengang: Kultur- und Medienpädagogik

Erstbetreuer: Dr. phil. Hans Zillmann

Zweitbetreuer: Dr. phil. Kai Köhler-Terz

Halle (Saale), den 03. September 2024

Abstract

This study examines the ability of animated films to evoke and convey emotions and empathy based on a review of current literature. Furthermore, the resulting pedagogical potentials are explored. Through the deliberate use of cinematic techniques and a high degree of creative freedom, animated films can not only trigger emotions and empathy but also consciously amplify these reactions. The intensified and simplified designs of animated characters and faces, in particular, make it easier to evoke empathy for them. Additionally, visual metaphors and symbolic figures can illustrate abstract emotional concepts. The emotional knowledge and vocabulary, as well as empathetic understanding gained by viewers, can lead to learning and transfer effects in their daily lives. The study shows that animated films offer significant potential for the educational transmission of emotional and empathetic knowledge, which, however, can only be fully realized within an educational context.

Keywords: animated movies, empathy, emotions, education, parasocial relationship

Zusammenfassung

Diese Arbeit untersucht anhand aktueller Literatur die Fähigkeit von Animationsfilmen, Emotionen und Empathie zu erzeugen und verständlich zu machen. Des Weiteren werden daraus folgende pädagogische Potenziale beleuchtet. Durch den gezielten Einsatz filmischer Mittel und den hohen Grad an Gestaltungsfreiheit können Animationsfilme nicht nur Emotionen und Empathie auslösen, sondern diese Reaktionen auch bewusst verstärken. Besonders die intensivierten und vereinfachten Designs der Animationsfiguren und Gesichter macht das Aufbringen von Empathie für diese leichter. Zusätzlich können visuelle Metaphern und Symbolfiguren abstrakte emotionale Konzepte veranschaulichen. Erlangtes Emotionswissen und -vokabular sowie empathisches Wissen kann bei Rezipienten auch zu Lern- und Transfereffekten in deren Alltag führen. Die Arbeit zeigt, dass Animationsfilme bedeutendes Potenzial für die pädagogische Vermittlung von emotionalem und empathischem Wissen bieten, das sich allerdings nur in einem pädagogischen Kontext entfalten kann.

Schlagwörter: Animationsfilm, Empathie, Emotionen, Pädagogik, parasoziale Beziehungen

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	V
Einleitung.....	1
1. Theoretischer Rahmen.....	3
1.1.1 Emotionen.....	4
1.1.2 Emotionen und ihr sozialer Kontext	5
1.1.3 Empathie	6
1.1.4 Empathie und Emotionen in der persönlichen Entwicklung.....	7
1.2 Animationsfilm	8
1.2.1 Definition Animationsfilm	8
1.2.2 Figuren in der Animation.....	9
2. Audiovisuelle Emotionen und Empathie	10
2.1 Audiovisuell induzierte Emotionen	10
2.1.1 Audiovisuelle Emotionen in Abgrenzung zu Emotionen im Alltag	10
2.1.2 Emotionale Rezeptionsmodalitäten	11
2.1.3 Mediales Probehandeln	12
2.2 Empathie mit Filmfiguren.....	12
2.2.1 Medienempathie und Empathie durch Audiovisuelle Medien	13
2.2.2 Kann es Empathie für Filmfiguren überhaupt geben?	14
2.2.3 Voraussetzungen für Filmempathie.....	15
2.2.4 Empathisches Wissen und dessen Übertragbarkeit	16
2.2.5 Parasoziale Interaktionen und Beziehungen.....	17
3. Emotionen, Empathie und die animationsfilmische Darstellung und Rezeption	19
3.1 Auswirkungen der spezifischen Charakteristika von Animationsfiguren auf Emotionen und Empathie	20
3.1.1 Vereinfachung, Intensivierung und Verfremdung.....	20
3.1.2 Das Uncanny Valley und der Pixar Peak.....	22
3.1.3 Parasoziale Beziehungen mit Animationsfiguren.....	24
3.2 Animation zur Darstellung abstrakter Konzepte	25
3.2.1 Metonymien und Metaphern.....	25

3.2.2 Verkörperung und Symbolfiguren	26
4. Animationsfilm in der pädagogischen Anwendung	28
4.1 Konkrete Anwendungsfälle von Animation in der Emotions- und Empathiebildung	28
4.1.1 Animierte Gesichter und Training von Emotionserkennung und -spiegelung	28
4.1.2 Animationsfilm zum Erklären von Emotionskonzepten und zum Herausbilden von Emotionsvokabular	29
4.1.3 Animationsfilm als Mittel zum hervorrufen von Empathie	30
4.2 Herausforderungen und die Relevanz pädagogischer Kontexte	31
Fazit	33
Literaturverzeichnis	36
Selbstständigkeitserklärung	44

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lieblingssendungen 2023, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2024, S. 27	2
Abbildung 2: Darstellung eines Homunculus (links), betont das Gesicht und die Hände, ebenso wie Mickey Mouse (Mitte); bei Mike Wazowski nimmt das Gesicht sogar den ganzen Körper ein (rechts), Grodal, Torben, 2019, S. 173	21
<i>Abbildung 3: Darstellung des Pixar Peaks, Van Rooij, Malou, 2019, S. 201</i>	<i>23</i>
<i>Abbildung 4: Personifizierte Emotionen in Film 'Alles steht Kopf' von links nach rechts: Angst, Wut, Freude, Trauer, Ekel, Disney Pixar, 2015.....</i>	<i>27</i>

Einleitung

Das Wissen um die eigenen Emotionen, das Erkennen von Emotionen bei sich und anderen sowie die Möglichkeit, sich in andere hineinzuversetzen und empathisch auf Situationen zu reagieren, sind für gelingende soziale Interaktionen und Beziehungen von hoher Relevanz. Dies zeigt sich in der Forschung der letzten Jahrzehnte immer deutlicher (vgl. bspw. Huber 2020; Von Scheve 2009; Barton & Garvis, 2019b). Diese Fähigkeiten müssen Kinder – in ihrem Alltag, durch ihr soziales Umfeld – im Laufe ihres Aufwachsens lernen (Holodynski 2017, S.169 ff.).

Zum Alltag von Kindern und Jugendlichen gehört zweifelsohne auch das Schauen von Videos, Filmen, Serien und anderen Bewegtbildformaten. Dies bestätigen auch die aktuellen JIM-, KIM- und miniKIM-Studien. Insgesamt 84% der 2- bis 5-Jährigen sowie 92% der 6- bis 13-Jährigen schauen mindestens einmal in der Woche fern (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2024, S. 23; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2023b, S. 34). Und auch drei Viertel der Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren nutzen regelmäßig diverse Bewegtbildangebote (lineares Fernsehen, bezahlte Streamingangebote wie Netflix oder kostenlose Streamingplattformen wie YouTube) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2023a, S. 36).

Dabei fällt auf, dass Animationsfilme und -serien einen Großteil dieses Bewegtbildangebots ausmachen. Wie in Abbildung 1 ersichtlich, ist im Vorschulalter jede der angegebenen präferierten Sendungen entweder komplett oder zumindest teilweise animiert (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2024, S. 27). Auch in der Gruppe der Jugendlichen landen animierte Serien auf Platz 2 der am liebsten geschauten Sendungen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2023a, S. 37).

Filme wie der Disneyfilm „Alles steht Kopf“ (Docter & Del Carmen, 2015) und sein kürzlich erschienener Nachfolger „Alles steht Kopf 2“ (Mann, 2024) oder die Zeichentrickserie „Bluey“ (Brumm, 2018 - jetzt) behandeln dabei das Thema der Emotionen direkt, anderen Animationsfilmen, wie etwa „König der Löwen“ (Allers & Minkoff, 1994), „Die letzten Glühwürmchen“ (Takahata, 1988) oder „Oben“ (Docter, 2009) lösen in Zuschauenden oft extreme Emotionen aus und rufen große Empathie hervor (DeSaulnier, 2024).

Lieblingssendung 2023
- Mehrfachnennungen -

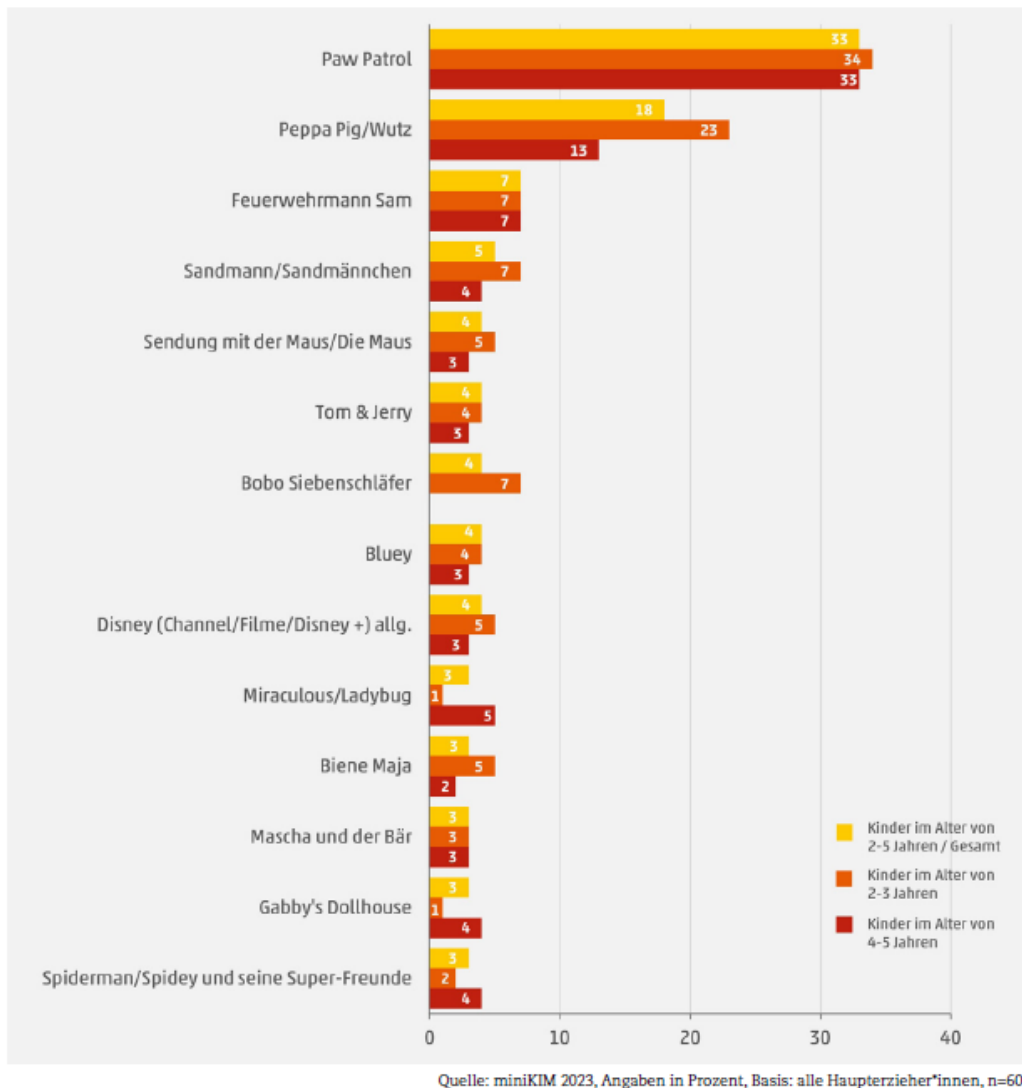


Abbildung 1: Lieblingssendungen 2023, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2024, S. 27

Es scheint also so, als seien Animationsfilme besonders dazu geeignet, Emotionen und Empathie zum einen auszulösen, zum anderen den zugrundeliegenden abstrakten Konzepten ein Bild zu geben und sie zu erklären (Uhrig, 2019a, S. 22). Durch ihre tiefe Verankerung im Alltag von Kindern und Jugendlichen sind sie zudem eng mit deren Lebensrealität verknüpft und dienen als wichtiger Vermittler von sozialen Kompetenzen, wie emotionalem und empathischem Wissen (Kirbas & Smith, 2019, S. 303 f.). Daraus folgt ein großes pädagogisches Potential, welches in der Forschung durchaus schon vereinzelt zur Kenntnis genommen wurde (vgl. Chapman, 2019; Uhrig, 2019b), in seiner Gänze jedoch noch recht unerforscht bleibt.

Ebendiesem will die vorliegende Arbeit durch das Zusammentragen und einer kritischen Betrachtung aktueller Literatur in diesem Bereich auf den Grund gehen. Dabei sollen folgende Fragen im Laufe der Arbeit geklärt werden: *Inwieweit ist der Animationsfilm besonders dazu geeignet, Emotionen und Empathie hervorzurufen und verständlich zu machen?* und *Welche pädagogischen Potenziale erschließen sich daraus?*

Um sich dem Thema zu nähern, sollen zunächst die Begriffe Emotionen und Empathie für diese Arbeit definiert werden sowie Grundlagen für aufbauende Konzepte gelegt werden. Auch der Animationsfilm wird in diesem Zuge genauer betrachtet.

Das zweite Kapitel wird sich konkreter mit dem Thema Emotionen und Empathie im Kontext audiovisueller Medien beschäftigen. Dabei werden Theorien ergründet, die im dritten Kapitel auf den Animationsfilm angewendet und ausgebaut werden.

Im letzten Kapitel sollen konkrete pädagogische Einsatzbereiche für den Animationsfilm in Bezug auf die Herausbildung von Empathie und das Verstehen von Emotionen herausgearbeitet werden. Dabei sollen auch die Grenzen, die das Medium im Vermitteln solcher komplexen Fähigkeiten hat, aufgezeigt werden.

Zum Vereinfachen des Leseflusses wird in der folgenden Arbeit der Begriff *Film* stellvertretend für alle Formen der audiovisuellen Medien, wie z.B. Langfilme, Kurzfilme, Serien, Videos, etc. verwendet. Zudem wird der Begriff *Animation* ausschließlich synonym für Animationsfilm verwendet.

1. Theoretischer Rahmen

Im Folgenden sollen zunächst die Begriffe der Emotionen und der Empathie insoweit herausgearbeitet werden, wie es für das weitere Verständnis der Arbeit notwendig ist. Dabei kann im Rahmen dieser Arbeit selbstverständlich nicht der komplette wissenschaftliche Diskurs zu diesen Themen abgebildet werden. Zunächst soll der Begriff der Emotionen definiert werden und anschließend seine Rolle in sozialen Kontexten herausgearbeitet werden. Nach einer Definition des Begriffs der Empathie in Abgrenzung zu benachbarten Konstrukten, werden beide Konstrukte im Laufe der Ontogenese betrachtet.

1.1.1 Emotionen

Zwar scheinen Emotionen im Alltag allgegenwärtig, wirft man jedoch einen Blick auf den akademischen Diskurs um Emotionen, fällt auf, dass es keinen wissenschaftlichen Konsens zur Definition des Begriffs Emotion gibt (vgl. Huber, 2023, S. 88). Die Schwierigkeit, den Begriff zu definieren, liegt nicht nur im Fehlen allgemein anerkannter Kriterien zur Beschreibung von Emotionen (Izard, 2010, S. 369), sondern auch in der schweren Messbarkeit dieser (Gebauer et al., 2017, S. 17).

Zur Entstehung von Emotionen lassen sich die meisten Emotionsdefinitionen grob in zwei Denkschulen unterteilen. Während die eine wissenschaftliche Perspektive Emotionen als Wahrnehmung von körperlichen Zustandsänderungen, die als somatische¹ Reaktion auf bestimmte Ereignisse auftreten, auffasst (Huber, 2020, S. 65), sehen andere die Entstehung von Emotionen in der Bewertung eines speziellen Ereignisses durch einen kognitiven Prozess (ebd., S. 66).

Um allerdings ein umfassenderes Bild von Emotionen zu erhalten, sollten beide zunächst widersprüchlich wirkenden Ansätze vereint werden. So definieren Gebauer et al. Emotionen letztlich als:

„[...] in der Regel kurz andauernde Reaktionen auf Anlässe [...], die für die betreffende Person eine positive oder negative Relevanz besitzen beziehungsweise als positiv oder negativ bewertet werden. Die Reaktionen bestehen in der Regel aus einer physiologischen Reaktion (z. B. Schwitzen, Erbleichen), einer Handlungsbereitschaft (z. B. Annäherung, Flucht oder Aggression) sowie einem Ausdruck (z. B. Aufreißen der Augen). Zugleich werden diese körperlichen und motorischen Reaktionen über afferente Empfindungen auch subjektiv als Gefühl erlebt.“ (2017, S. 17)

Hinzu kommt, dass sich Emotionen keinesfalls nur auf einen Auslöser zurückführen lassen, sondern multifaktorielle Ursachen haben (Hülshoff, 2012, S. 23). Huber verweist in seiner Definition in diesem Kontext besonders auf den sozialen Aspekt von Emotionen und deren starke Kopplung an die eigene Lebenswelt und den jeweiligen sozio-kulturellen Kontext (Huber, 2020, S. 81).

Aufbauend auf diesen Definitionen wird eine Emotion im Kontext dieser Arbeit somit als eine körperliche Reaktion, die auf die Bewertung einer bestimmten Situation folgt,

¹ somatisch: körperlich; den Körper betreffend (Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993)

definiert. Sie besteht aus mehreren Komponenten – körperliche Reaktion, Gefühlsausdruck, Gefühlsempfindung, Handlungsbereitschaft – und ist zudem vom jeweiligen soziokulturellen Kontext abhängig.

Auf die sozialen Aspekte von Emotionen soll im Folgenden aufgrund ihrer Relevanz für die weiteren Ausführungen nun näher eingegangen werden.

1.1.2 Emotionen und ihr sozialer Kontext

Soziale Beziehungen und Emotionen stehen in enger Wechselwirkung. So spielt das soziale Umfeld nicht nur in der emotionalen Entwicklung eine ausschlaggebende Rolle², die Emotionen der einzelnen Akteure beeinflussen das soziale Gefüge auch maßgeblich (Von Scheve, 2009, S. 36). Auch wenn Emotionen zunächst subjektiv sind, so werden sie durch ihre bewertende Funktion zur Voraussetzung sozialer Beziehungen (Huber, 2023, S. 96). Erst durch Gefühlsäußerungen werden soziale Beziehungen und Bindungen als solche konstatiert (Häußling, 2009b, S. 89).

Dabei erfüllen Emotionen eine wichtige kommunikative Funktion. Neben dem eigenen Gefühlsausdruck als Kommunikationsmittel machen Emotionen es möglich, „[...] soziales Verhalten einzuschätzen, vorausszusehen und situationsangemessen darauf zu reagieren.“ (Huber, 2023, S. 97).

Im Gegensatz zu primären bzw. universellen Emotionen³ – auch Basis- oder Grundemotionen genannt – welche als angeboren und kulturunabhängig verstanden werden (Ekman & Cordaro 2011, S. 368 f.), sind sekundäre bzw. soziale Emotionen erlernt und somit besonders von der Auseinandersetzung mit dem sozio-kulturellen Kontext abhängig (Huber, 2023, S. 92). Diese Emotionen, zu denen u.a. Empathie, Verlegenheit, Scham, Stolz, Eifersucht, Schuld, Liebe, Neid, Dankbarkeit, Bewunderung zählen (Huber, 2020, S. 71), erfordern einen sozialen Kontext – oder die Vorstellung eines solchen – in dem sie stattfinden können sowie ein Selbstkonzept und ein Bewusstsein für die Emotionen des Gegenübers (ebd., S. 71). Empathie als eine dieser sekundären Emotionen ist dabei besonders wichtig und ihr Erlernen

² Siehe Kap. 2.1.4 Empathie und Emotionen in der persönlichen Entwicklung der vorliegenden Arbeit

³ Meist werden dazu gezählt: Furcht/Angst, Wut/Ärger, Glück/Freude, Interesse/Neugierde, Trauer, Ekel, Überraschung (vgl. Tracy & Randles 2011, S. 399)

Grundstein für gelingende Kommunikation und somit für gelingende soziale Beziehungen. Auf sie soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

1.1.3 Empathie

Empathie bedeutet im weitesten Sinne, sich in Gefühle und Emotionen eines anderen hineinzuversetzen und somit seine Erfahrungen zu teilen (Gasser, 2014, S. 15). Im engeren Sinne ist jedoch gemeint, die Gefühle, die einem anderen widerfahren, selbst zu fühlen (Neill, 2017, S. 32). Dabei müssen die Gefühle, welche die Emotionen eines anderen in einem auslösen, jedoch nicht exakt identisch mit diesen sein. Vielmehr nähern sie sich diesen an (Hagener & Ferran, 2017, S. 20). Diese engere Definition lässt sich am besten durch die Abgrenzung von Empathie gegenüber ähnlichen Phänomenen verstehen.

Im Gegensatz zur Empathie lässt man sich bei der Gefühlsübertragung vom emotionalen Zustand seines Gegenübers anstecken (Hagener & Ferran, 2017, S. 13). Dabei liegt der ausschlaggebende Unterschied darin, dass man sich bei Empathie durchaus bewusst ist, welche Gefühle zum Gegenüber und welche zu einem selbst gehören, während man sie bei der Gefühlsübertragung als die eigenen übernimmt und diese Unterscheidung nicht mehr treffen kann (Bischof-Köhler, 2011). Dabei ist aus einer entwicklungspsychologischen Sicht Gefühlsübertragung jedoch eine wichtige Voraussetzung für Empathie. Für diese, wie für alle sekundären Emotionen, ist jedoch die Unterscheidung zwischen Ich und Du notwendig (Gasser, 2014, S. 22).

Neben dem Hineinversetzen in Gefühle, Emotionen und Stimmungen, also affektiven Phänomenen lassen sich auch kognitive Phänomene, wie Gedanken oder Sichtweisen eines Gegenübers nachvollziehen (Gasser, 2014, S. 39). Auch wenn in diesem Fall oft von affektiver und kognitiver Empathie gesprochen wird, so ist doch zu beachten, dass es sich im zweiten Fall weniger um Empathie, als vielmehr um eine Perspektivübernahme handelt, die vom Konzept der Empathie abzugrenzen ist (Hagener & Ferran, 2017, S. 20; Gasser, 2014, S. 40). Diese kann allerdings der affektiven Empathie vorausgehen, indem die Beschäftigung mit einer anderen Person auf kognitiver Ebene, zu einer Beeinflussung der Gefühle führt (Gasser, 2014, S. 40).

Demnach fasst das Konzept der Empathie die Emotionen zusammen, die aufgrund der Emotionen anderer entstehen, sich jedoch klar von diesen abgrenzen. Empathie ist somit klar

differenzierbar von den benachbarten Konstrukten der Gefühlsübertragung und der Perspektivübernahme.

1.1.4 Empathie und Emotionen in der persönlichen Entwicklung

Sowohl das Reden über primäre Emotionen als auch über sekundäre Emotionen, wie Empathie, als solche, entwickeln sich erst im Laufe des Aufwachsens und sind somit mit einem Lernprozess verbunden (Williams, 2019, S. 22; Gebauer et al., 2017, S. 262). In diesem Prozess stehen Emotionsausdruck und Empathie in enger Wechselwirkung zueinander.

Zu Beginn der Ontogenese kann ein Kind nicht zwischen Gefühlsausdruck und der dahinterliegenden Emotion unterscheiden. Erst durch das Spiegeln der Emotionsausdrücke einer Bezugsperson kann der Zusammenhang zwischen diesen beiden Komponenten einer Emotion hergestellt werden (Holodynski, 2017, S. 169).

Neurobiologische Grundlage hierfür sind die Spiegelneuronen im prämotorischen Kortex, welcher normalerweise bei der Planung von Aktivitäten aktiv ist (Schwender & Schwab, 2007, S. 68). Allerdings zeigt dieser die gleiche Aktivität, wenn wir einem anderen Menschen dabei zuschauen, eine Handlung auszuführen (ebd., S. 68). Beim Beobachten von Gefühlsausdrücken werden diese aktiv und lösen eine mentale und physische Spiegelung des Ausdrucks aus, durch die der Gefühlsausdruck übertragen und miterlebt wird (Gasser, 2014, S. 37-38).

Ist der Zusammenhang zwischen innerem Gefühlsempfinden und Emotionsausdruck hergestellt, so fängt ein Kind zudem an zu verstehen, dass diesen Emotionen Begriffe zugeordnet werden können (Holodynski, 2017, S. 145 ff.).

Neben der Funktion als Affektspiegel, spielt die Bezugsperson auch in der Entwicklung des für das Empfinden von Empathie notwendigen Selbstkonzepts eine tragende Rolle. Durch die gezielte Ansprache des Kindes als *Du*, kann dieses lernen, zwischen Eigenperspektive und Beobachterperspektive zu unterscheiden (Holodynski, 2017, S. 170). Starke Bindungen sind somit eine Voraussetzung für das Herausbilden von Empathie (Gasser, 2014, S. 29-30).

Die Herausbildung von Empathie ist somit abhängig von mehreren Faktoren, eine Studie von 2017 fand jedoch heraus, dass das korrekte Erkennen und motorische Spiegeln von Gesichtsausdrücken einen besonders hohen Einfluss auf die empathischen Fähigkeiten hat (Williams & Cameron, 2017). Da diese Fähigkeit durch ihre Veranlagung im prämotorischen

Kortex wie andere motorische Fähigkeiten trainierbar ist (Williams, 2019, S. 32), ist Empathie keine, wie in der Alltagssprache oft angenommen, fixe Charaktereigenschaft, sondern erlernbar (ebd., S. 17).

Ist ein Mensch in der Lage, empathisch auf Situationen zu reagieren, so können sich daraus positiv bewertete Folgefunktionen ergeben, wie etwa Mitgefühl oder Mitleid, die wiederum prosoziales Verhalten auslösen können, wie Helfen, Kooperieren oder Trösten (Gasser, 2014, S. 43).

1.2 Animationsfilm

Auch wenn der Animationsfilm schon deutlich älter ist, so fand er doch erst seit den 1990er Jahren Einzug in medienwissenschaftliche Forschungen und Diskussionen (Reinerth, 2013, S. 320). Diese noch recht junge akademische Auseinandersetzung mit dem Animationsfilm führt dazu, dass er deutlich weniger erforscht ist als andere filmische Formen, wie etwa der Spielfilm (ebd., S. 319). Dieser Teil der Arbeit definiert den Animationsfilm für das weitere Vorgehen und wirft zudem einen genaueren Blick auf die Figur im Animationsfilm.

1.2.1 Definition Animationsfilm

Die Heterogenität und Vielfalt der Techniken, die als Animation bezeichnet werden (Zeichentrick, Computeranimationen, Claymation, etc.), machen es schwer, eine einheitliche theoretische Definition des Begriffs aufzustellen (Hagener, 2023, S. 3).

Auch wenn bewegte Bilder an sich, z.B. in Form von Daumenkinos schon deutlich älter sind, so kann man doch den Ursprung des Animationsfilms mit dem Aufkommen des Films an sich Ende des 19. Jahrhunderts datieren (Hagener, 2023, S. 4f.). Hier gab es allerdings noch keine scharfe Trennung von Filmeffekten und Animation (ebd., S. 5). Erst Anfang des 20. Jahrhunderts, mit engen Verbindungen zum Comic-Strip, wurde der Animationsfilm zur eigenen Gattung (Wells, 1998, S. 21). Da sich der Animationsfilm in der Mitte des 20. Jahrhunderts allerdings besonders als Unterkategorie des Kinderfilms etablierte, wurde er im filmwissenschaftlichen Kontext zunächst weitestgehend ignoriert (Hagener, 2023, S. 3f.).

In diese Zeit lassen sich Definitionen, die den Animationsfilm als Film, bei dem die Einzelbilder von Hand hergestellt werden und nicht im konventionellen filmischen Sinne aufgenommen werden, verorten (Wells, 1998, S. 10). Die zunehmenden wissenschaftlichen Betrachtungen sowie das Aufkommen der Computeranimation Ende des 20. Jahrhunderts zeigen

jedoch, dass diese Definition nicht breit genug ist, um vor allem auch neue technologische Weiterentwicklungen des Animationsfilms einzuschließen (Reinerth, 2013, S. 326). Mit Rückbesinnung der etymologischen Bedeutung des Wortes *Animation*, welches auf das lateinische Wort *animare*, das so viel wie *zum Leben erwecken* bedeutet (ebd., S. 324), lässt sich jedoch ein Definitionsversuch bewerkstelligen.

So kann der Animationsfilm als Film, der durch die Belebung oder Bewegung etwas vormals Unbewegten gekennzeichnet wird, definiert werden (Reinerth, 2013, S. 324f.). Dabei spielt es weniger eine Rolle, was man im Filmbild sieht, vielmehr ist relevant, wie es durch für den Zuschauer unsichtbare Manipulation zu den einzelnen Bildern kommt (bspw. durch das Bewegen einer digitalen oder analogen Puppe, das Zeichnen einer Bewegung, die Verformung von Knete, etc.) (Wells, 1998, S. 10; Furniss, 1998, S. 5).

Neben verschiedenen Techniken der Animation haben sich in der Geschichte des Animationsfilms auch verschiedene expressive Modi ausgebildet. Wells (1998, S. 35) legt dazu die Kategorien der *orthodoxen Animation* und der *experimentellen Animation* sowie einer Mischform zwischen beiden fest. Während sich die orthodoxe Animation durch eine spezifische Kontinuität, eine narrative Form, eine Fokussierung auf den Inhalt, einen einheitlichen Stil sowie Figuren, die in einen dynamischen Dialog miteinander stehen, auszeichnet, bietet experimentelle Animation in allen Punkten einen Gegenpol dazu (ebd., S. 36-39). Auch wenn besonders das Thema der Emotionen im Kontext des experimentellen Animationsfilms betrachtet werden kann, beziehen sich nachfolgende Ausführungen vornehmlich auf den orthodoxen Animationsfilm.

1.2.2 Figuren in der Animation

Figuren im Animationsfilm sind nicht nur aufgrund der großen expressiven und technischen Vielfalt, sondern auch durch die schwere Abgrenzung zum Objekt im Animationsfilm schwer zu charakterisieren (Eder, 2023, S. 2; Hänselmann, 2016, S. 373). In der orthodoxen Animation lassen sich Figuren, egal ob sie die Gestalt von Menschen, Tieren oder Kreaturen annehmen und in welchem Designkonzept sich diese verstetigen, als solche erkennen (Wells, 1998, S. 36). In diesem Rahmen lassen sich durchaus Annäherungen an die Charakterisierung von Animationsfiguren vornehmen und deren idealtypischen Besonderheiten herausarbeiten (Eder, 2023, S. 6).

Eder (2023, S. 7) stellt dabei Besonderheiten von Animationsfiguren als in ihrer Artifizialität verhaftet heraus. Sie ist in jeder Hinsicht frei gestaltbar. Diese Künstlichkeit wirkt sich auf die Körperlichkeit der Animationsfiguren, die stark vom Realen abweicht, und somit auch auf das Verstehen und Erleben ihrer Psyche und Sozialität aus. Diese Körperlichkeit zeichnet sich durch Vereinfachung, Intensivierung und Verfremdung aus (ebd., S. 9). Diese drei Mittel machen es möglich, die symbolische Gestaltung der Charaktere zu verstärken und sie gezielt und prägnant als Bedeutungsträger zu gestalten. Dabei werden ihre Werte wörtlich *verkörpert* (ebd., S. 13).

2. Audiovisuelle Emotionen und Empathie

Nach der Definition der Begriffe Emotion und Empathie und ihrer Verortung in der Ontogenese sowie der Definition des Animationsfilms und der Herausstellung der Besonderheiten der Figur im Animationsfilm sollen im Folgenden Emotionen und Empathie im Kontext der Filmrezeption betrachtet werden.

2.1 Audiovisuell induzierte Emotionen

Das Auslösen von Gefühlen wird oft als große Stärke filmischer Fiktion gesehen. Meist wird Werken, die besonders starke Emotionen auslösen sogar ein besonders großer Wert zugeschrieben (Neill, 2017, S. 37). Im Folgenden sollen zunächst die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Emotionen, die durch Filme ausgelöst werden, in Gegenüberstellung von Emotionen im Alltag untersucht werden. Anschließend wird ein Blick auf unterschiedliche Formen der emotionalen Filmrezeption geworfen, ehe zuletzt das Konzept des medialen Probehandelns beleuchtet wird.

2.1.1 Audiovisuelle Emotionen in Abgrenzung zu Emotionen im Alltag

Wenn man von audiovisuellen Emotionen spricht, dann spricht man von den Emotionen, die bei der Rezeption von filmischen Medien beim Rezipienten ausgelöst werden können (Mangold, 2007, S. 171). Diese Emotionen unterscheiden sich von Emotionen im Alltag vornehmlich dadurch, dass sie auf fiktiven Geschehnissen und Figuren basieren (Uhrig, 2014, S. 36). Durch diese Fiktionalität treten emotionale Stimuli beabsichtigt, gezielt und strukturiert auf (ebd., S. 36). Filme und die mit ihnen auftretenden Emotionen sind zudem zeitlich gerahmt und ganzheitlich abgeschlossen (Schmetkamp, 2017, S. 137). Zusätzlich ergibt sich aus der Fiktionalität ein weiterer Unterscheidungsfaktor im Gegensatz zu Alltagsemotionen.

Durch das Wissen des Rezipienten, dass das, was er sieht nicht real ist, besteht bei diesem nicht die Notwendigkeit mit einer Handlung auf die Emotionen, die er fühlt zu reagieren, die Komponente der Handlungsbereitschaft ist also eingeschränkt (Uhrig, 2014, S. 36). Aus dem Wissen um die fiktionale Qualität des Filmes folgt zudem, dass sich der Zuschauer aktiv auf die Illusion des Films einlassen muss, um eine emotionale Reaktion hervorzurufen (ebd., S. 38).

Aus diesen Unterschieden gegenüber Alltagsemotionen ergeben sich weitere Besonderheiten audiovisueller Emotionen. Mangold (2007) stellt vier dieser Besonderheiten heraus: (A) Emotionen schwanken bei Filmbetrachtungen stärker als im Alltag. Diese stärker ausgeprägte Verlaufsdynamik lässt sich auf die höhere Ereignisdichte und filmische Mittel wie schnelle Schnittfolgen oder spannungsuntermalende Musik zurückführen (ebd., S. 175). (B) Die Intensität von Emotionen ist leichter zu bewältigen. Durch die bewusste Entscheidung zur Filmrezeption können Gefühle bewusst herbeigeführt werden, durch das Herausnehmen aus der Filmrezeption können unangenehme und zu intensive Gefühle vermieden werden (ebd., S. 176). (C) Während im Alltag vornehmlich positive Emotionen aktiv aufgesucht werden, suchen Rezipienten durch Filme sowohl positiv als auch negativ besetzte emotionale Zustände auf (ebd., S. 176). (D) Diese negativen Emotionen können trotzdem als etwas Positives erfahren werden und ein Gewinn für den Rezipienten darstellen, Mangold bezeichnet dies als das Empfinden von multiplen und paradoxen Emotionen (ebd., S. 176f.).

2.1.2 Emotionale Rezeptionsmodalitäten

Wie sich bereits angedeutet hat, sind audiovisuelle Emotionen komplex, und sowohl der Film an sich, aber besonders der Rezipient spielt in diesem Prozess eine äußerst wichtige Rolle (Uhrig, 2014, S. 43). Während der Rezeption kommt es dabei beim Zuschauer zum mehr oder weniger bewussten Hin- und Herwechseln verschiedener Rezeptionsmodalitäten (Suckfüll, 2007, S. 219f.).

Suckfüll (2007) stellt hierzu ein Vier-Faktor-Modell unterschiedlicher Formen des Involvements bzw. Modalitäten der Rezeption auf. Dabei schließt der erste Faktor *Identitätsarbeit* die Faktoren zweiter Ordnung *Sozio- und Ego-Involvement* ein (ebd., S. 228). Während Sozio-Involvement dabei das Vergleichen und das Identifizieren des Zuschauers mit einer Filmfigur meint, beschreibt Ego-Involvement das Suchen nach Anregungen für die eigene Lebenspraxis im Film (ebd., S. 225). Der zweite Faktor *Vertrauen* teilt sich ebenfalls – in

Diegetisches und Emotionales Involvement – auf (ebd., S. 228). Beim diegetischen Involvement lässt sich ein Zuschauer dabei vollständig auf den Film ein, emotionales Involvement beschreibt das Ausleben von Gefühlen (ebd., S. 225). Die dritte Modalität *Imagination* ist die über das Filmgeschehen hinausgehende Vorstellung von beispielsweise alternativen Handlungsabläufen und die vierte Modalität *Kontrolle* die Distanzierung vom Film durch Nachdenken über Produktionsbedingungen und Entstehung des Films (ebd., S. 225). Dabei hängen alle Faktoren miteinander zusammen und bedingen oder verhindern sich gegenseitig, so korrelieren Identitätsarbeit und Imagination positiv miteinander, während Vertrauen und Kontrolle eine negative Korrelation aufweisen (ebd., S. 232f.).

2.1.3 Mediales Probehandeln

In der Zusammenführung der Rezeptionsmodalitäten Identitätsarbeit und Imagination ist es dem Rezipienten möglich, die im Film gezeigten Inhalte als Projektionsfläche zu nutzen (Suckfüll, 2007, S. 232). Filme bieten dabei die Möglichkeit über das Gesehene an vergangene Ereignisse aus dem Alltag des Rezipienten zu erinnern, diese zu überdenken und neue Lösungsansätze für Probleme zu ergründen sowie neue Situationen kennenzulernen und mental durchzuspielen (Dill-Shackleford et al., 2016, S. 640f.). Dieses mentale Durchlaufen von Testläufen während der Filmrezeption wird als mediales Probehandeln bezeichnet und bereitet den Rezipienten darauf vor, im Alltag auf verschiedene Situationen eingestellt zu sein und bei Bedarf ohne erneutes Überlegen zu handeln (Schwender & Schwab, 2007, S. 64). Dafür bieten Filme einen geschützten Raum (Sückfüll, 2007, S. 232), der durch die positiven Emotionen, die er vermittelt, die Voraussetzung schafft, Fähigkeiten auszubauen oder neu zu lernen und somit zur emotionalen Bildung beiträgt (Schwender & Schwab, 2007, S. 71f.).

2.2 Empathie mit Filmfiguren

Während Empathie in realen Kontexten multiperspektivisch beleuchtet wird und ein breites Spektrum an unterschiedlichen Erklärungsansätzen existiert, ist die Forschung zu Empathie in fiktiven Kontexten weniger umfangreich (Gasser, 2014, S. 45) und bezieht sich besonders in Bezug auf filmische Fiktion auf die Frage, ob und wie Empathie in diesem Kontext überhaupt möglich ist (Neill, 2017). Nach einem kurzen Blick auf das Konzept der Medien- und Filmempathie soll ebendieses beleuchtet werden, um im Anschluss die Voraussetzungen für Filmempathie sowie die Übertragbarkeit dieser auf reale Kontexte herauszuarbeiten.

Um Empathie für Medienfiguren besser zu verstehen, soll zudem das Konzept der Parasozialen Beziehungen vorgestellt werden.

2.2.1 Medienempathie und Empathie durch Audiovisuelle Medien

Medienempathie als übergeordnetes Konzept zu Empathie durch Filme bezeichnet Empathie, die nicht durch ein reales Gegenüber, sondern das Mitfühlen mit einer fiktiven Medienfigur gekennzeichnet ist (Gasser, 2014, S. 46). Auch beim Schauen von Filmen ist dieser Zustand des affektiven Nachvollziehens und Miterlebens der Emotionen der dargestellten Akteure möglich (Eder, 2017, S. 238). Während aus der kognitiven Sicht der Perspektivübernahme dabei oft von Fantasieempathie die Rede ist, bezeichnet man die affektive Ebene als emotionales Engagement (Gasser, 2014, S. 46), welches als emotionales Involvement bereits als eine Modalität der emotionalen Filmrezeptionen etabliert wurde (Suckfüll, 2007, S. 225).

Im Vergleich zu Empathie in realen Kontexten kann Medienempathie in ihrer Intensität geringer ausfallen (Gasser, 2014, S. 48). Ein Grund dafür besteht in der eingeschränkten Kommunikations- und Handlungsmöglichkeit, die Empathie mit Medienfiguren bietet (ebd., S. 47). Allerdings wirken in Bezug auf filmische Fiktion nicht nur der Ausdruck der dargestellten Figuren auf empathische Prozesse ein, sondern auch ihre filmische Vermittlung durch Filmtechniken wie Bildschnitt, Lichtsetzung, Montage oder Ton (Hagener & Ferran, 2017, S. 21f.). Durch den Einsatz dieser Filmtechniken wird die Aufmerksamkeit des Zuschauers auf für das empathische Verständnis wichtige Aspekte gelenkt (Unz, 2007, S. 244f.). So kann beispielsweise die Wahl einer Groß- oder Detailaufnahme eines emotionalen Gesichtsausdrucks die Wichtigkeit dieser Emotion betonen, was zu einer empathischen Reaktion beim Rezipienten führen kann (Bálint & Rooney, 2019). Dadurch sowie durch die Abbildung von Kontextbezügen kann teilweise eine Nähe zu Figuren und somit Empathie für diese aufgebaut werden, die größer ist als in realen Kontexten. (Eder, 2017, S. 238).

In dieser Dualität des Blickes auf die Ausprägung der Intensität von Empathie im Film deutet sich bereits der Diskurs um das generelle Potential von Filmen, Empathie auszulösen, an. Auf diesen Diskurs soll im Folgenden eingegangen werden.

2.2.2 Kann es Empathie für Filmfiguren überhaupt geben?

Betrachtet man Filmempathie, so scheint zunächst einmal die Grundvoraussetzung für diese, nämlich ein reales Gegenüber, dessen Emotionen wir mitfühlen, zu fehlen (Hagener & Ferran, 2017, S. 22). Da Empathie darauf beruht, wie wir die Emotionen und Überzeugungen des anderen bewerten (Neill, 2017, S. 42), stellt sich die Frage, ob überhaupt von Empathie gesprochen werden kann, wenn dieser andere eine fiktive Figur ist und somit an sich keine Emotionen hat (ebd.).

Des Weiteren scheint bei der Untersuchung von Empathie, ausgelöst durch filmische Fiktion die Abgrenzung zu benachbarten Konstrukten wie der Gefühlsansteckung schwerer zu sein (Hagener & Ferran, 2017, S. 22). Zurückblickend auf die enge Verbindung von diegetischem Involvement und emotionalem Involvement als Formen der Filmrezeption (Suckfüll, 2007, S. 225), stellt sich die Frage ob durch die Immersion, die ein Film durch seine ästhetischen Gestaltungsmittel (z.B. Bildaufbau, Lichtsetzung, Ton, Montage) schafft nicht eher von Gefühlsansteckung als von Empathie die Rede sein muss (Schmetkamp, 2017, S. 148ff.). Zudem gibt ein Film dem Zuschauer oft einen Informationsvorsprung gegenüber der fiktiven Figur. Aus diesem resultieren Gefühle wie z.B. Angst um einen Protagonisten (Neill, 2017, S. 33). Bei solchen Gefühlen kann es sich auch nicht um Empathie handeln, da ihnen nicht eine Emotion des anderen vorausgeht und man somit nicht mit, sondern um den anderen fühlt (ebd., S. 31f.).

Da filmische Fiktion es allerdings ermöglicht, Erfahrungsperspektiven von Figuren besonders prägnant und verdichtet darzustellen und somit dem Zuschauer vermitteln kann, wie es sein könnte, sich in einer bestimmten Situation zu befinden (Schmetkamp, 2017, 152), können Filme durch die Kombination dieser kognitiven Perspektivübernahme und der vorbewussten Gefühlsansteckung durchaus affektives Mitfühlen, also Empathie, auslösen (Eder, 2017, S. 254).

Auch das Argument des fehlenden Gegenübers scheint sich bei genauerer Betrachtung zu entkräften. Denn nicht nur in der Fiktion, sondern auch im realen Leben basiert Empathie größtenteils auf unserer Vorstellungskraft (Neill, 2017, S. 52). So können wir Überzeugungen darüber bilden, wie die Emotionen, Wünsche und Gefühle einer fiktiven Person in ihrer fiktiven Welt aussehen mögen (ebd., S.52). Die persönlichen Interaktionen werden beim Film durch expressive filmische Darstellungsweisen und Mittel ersetzt, die uns helfen,

solche Überzeugungen zu bilden (Schmetkamp, 2017, 153). Doch nicht nur durch die hohe expressive Qualität von Filmen, die die affektive Seite des Prozesses unterstützen (ebd., S. 163), sondern auch dadurch, dass in Filmen oft weniger Informationen über Figuren vermittelt werden als beispielsweise in Büchern (Eder, 2017, S. 261) kann Empathie entstehen, die der in realen Welten sehr ähnlich ist (Neill, 2017, S. 50). Manche Positionen sehen Empathie sogar als Voraussetzung für das Verständnis von Filmen (ebd., S. 53).

Zur Zusammenfassung des Diskurses fasst Eder die unterschiedlichen Positionen bezüglich Empathie im Film in die drei folgenden Kategorien zusammen:

„[...] (A) Empathisches Mit-Fühlen kommt im Film fast nie vor, allenfalls als Nebenaspekt von Sympathie; (B) es ist der vorherrschende Modus des Filmerlebens; oder (C) es ist auf Filmsequenzen mit bestimmten Merkmalen beschränkt.“ (2017, S. 243f.)

Während die ersten beiden Kategorien nur einen eingeschränkten Blick auf filmische Erfahrungen bezüglich Empathie geben, so erlaubt der dritte Ansatz, Empathie als Erfahrungsmodus zu sehen, der bestimmte Herausforderungen erfüllen muss (Eder, 2017, S. 245). Dies bedeutet auch, dass ein Film nicht zwangsläufig Empathie auslöst und einige Filme ein größeres Potential dazu haben als andere (Schmalzried, 2017, S. 60).

2.2.3 Voraussetzungen für Filmempathie

Wenn Filme Empathie auslösen können, jedoch nicht auslösen müssen, so muss es bestimmte Voraussetzungen für das Entstehen von Empathie beim Schauen von Filmen geben, die sowohl der Film als auch der Rezipient erfüllen müssen.

Bleibt man bei Eders Ausführungen, so lassen sich vier unterschiedliche Szenentypen herausstellen, die Empathie auslösen können (2017, S. 245). Zu diesen zählen: (A) Vervollständigungsbedürftige Konfliktszenen: Hier ergreift der Zuschauer Partei für eine fiktive Person, die sich im Konflikt mit einer anderen befindet. Diese Parteinahme kann nur stattfinden und die Konfliktsituation nur verstanden werden, wenn der Zuschauer die Situation des Protagonisten empathisch mitfühlt, da dieser seine Emotionen gegenüber seinem Konfliktpartner eher zu verstecken versucht (ebd., S. 247). (B) Expressive Szenen intensiver Emotionen: Durch den Ausdruck besonders starker Emotionen werden beim Rezipienten Gefühle ausgelöst, die sich denen der fiktionalen Figur annähern oder ähneln (ebd., S. 248). (C) Ruhige Szenen der Informationsreduktion: Durch ruhige und langsame Alltagssituationen soll

der Rezipient durch Perspektivübernahme dazu angeregt werden, Gedanken und Gefühle der fiktionalen Figur nachzuvollziehen (ebd., S. 249). Zuletzt beschreibt Eder (D) Szenen des Teilens von Antagonisten-Zielen (ebd., S. 250), die allerdings für diese Ausführungen nicht von Bedeutung sind. Diese Szenen lösen unterschiedliche Ausprägungen von Empathie aus, nicht nur durch ihren Inhalt, sondern auch durch die eingesetzten filmischen Mittel (ebd., S. 256).

Ob Empathie beim Zuschauer ausgelöst wird, liegt allerdings nicht nur an den Filmszenen selbst, sondern auch an seinen individuellen Fähigkeiten. So fand Gasser (2014) in der Untersuchung von Empathiewerten von Kindern in realen und fiktionalen Situationen heraus, dass die Kinder, die sich auch im Alltag gut in andere Personen einfühlen konnten, auch mehr Empathie gegenüber fiktiven Figuren aufbringen konnten (ebd., S. 161f.). Kinder, denen es schwerer fiel, Empathie aufzubringen, bevorzugten Medienarten, bei denen zum Verständnis keine Empathie notwendig war (z.B. Computerspiele) oder Medien, die es ihnen, z.B. durch zusätzliche visuelle und auditive Kanäle, leichter machten, Empathie zu empfinden (ebd., S. 161f.).

2.2.4 Empathisches Wissen und dessen Übertragbarkeit

Etwas über eine fiktive Welt und ihre Figuren zu erfahren, ist eine Art von Wissen, die ein fiktionales Kunstwerk wie ein Film vermitteln kann (Schmalzried, 2017, S. 60). Filmische Fiktion kann jedoch durchaus auch Wissen vermitteln, welches über die fiktive Welt hinaus geht und auf den Alltag des Rezipienten übertragbar ist (Gasser, 2014, S. 184).

Durch den Prozess des empathischen Einfühlens erlangt man empathisches Wissen über die andere Person (Schmalzried, 2017, S. 62). Genauer gesagt besitzt man dann empathisches Wissen über eine andere Person in einer gewissen Situation, wenn man weiß, wie sich diese Person in dieser Situation fühlt und wenn man weiß, wie es ist, sich in einem ähnlichen emotionalen Zustand zu befinden (ebd., S. 62f.). Ebendieses empathische Wissen kann man auch in Bezug auf fiktionale Figuren haben (ebd., S. 73).

Empathie und das daraus resultierende Wissen führen nicht nur zu bereits angesprochenen positiv bewerteten Folgefunktionen, wie dem besseren Einschätzen der sozialen Situation und wünschenswerten Handlungen wie Helfen und Unterstützen (Schmalzried, 2017, S. 66), empathisches Wissen kann auch die Empathiefähigkeit schulen (ebd., S.67). Auch wenn dies

zunächst paradox erscheint, erkennt man, mit Rückbesinnung auf Empathie als ähnlich trainierbar wie motorische Fähigkeiten (Williams, 2019, S. 32), dass das Aufbringen von Empathie in einem Fall durchaus zum erleichterten Aufbringen von Empathie in einer ähnlichen Situation führen kann (Schmalzried, 2017, S. 67).

Somit hat empathisches Wissen, das sich zunächst nur auf die Filmsituation bezieht, das Potential, auf reale Personen und Situationen übertragen zu werden (Schmalzried, 2017, S. 79). Wenn dies der Fall ist, so kann man das empathische Wissen, das ein Film vermittelt, als nachhaltig bezeichnen (Eder, 2017, S. 255).

Damit dieses Wissen übertragbar und nachhaltig ist, muss sich der Rezipient allerdings bewusst sein, inwiefern sich Film- und Alltagsrealität überschneiden. Hier spricht man von Wirklichkeitstransfer (Gasser, 2014, S. 52f.). Werden die Gemeinsamkeiten, die die reale und fiktionale Welt haben, nicht erkannt, so können kaum Lerneffekte entstehen. Werden beide Realitäten allerdings als identisch gesehen, kann es neben positiven Übernahmen, etwa der Übernahme empathischen Wissens, auch zu unerwünschtem Transfer von etwa aggressiven Verhaltensweisen kommen (ebd., S. 53).

2.2.5 Parasoziale Interaktionen und Beziehungen

Im Gegensatz zu normalen wechselseitigen sozialen Interaktionen, bei denen sich Interaktionspartner gegenseitig beobachten und ständig aufeinander reagieren und Bezug nehmen (Hartmann, 2010, S. 13), kann bei einer parasozialen Interaktion einer der beiden Interaktionspartner nicht beobachten (ebd., S. 14). Dies ist vor allem bei Medien wie dem Fernsehen der Fall, da die Medienfigur den Rezipienten nicht beobachten kann (ebd., S. 15). Auch wenn das Konzept zunächst vor allem auf Personae wie Moderatorinnen ausgelegt war, die durch das Antizipieren der Reaktion ihrer Zuschauer eine Illusion einer echten Interaktion schaffen (ebd., S. 15), so schließt man in der aktuellen Forschung auch fiktionale Figuren in das Konzept der Parasozialen Interaktionen ein, da auch diese mit einem Zuschauer in eine gefühlte Interaktion treten können (ebd., S. 35). Allgemein bezeichnet der Begriff also jede Art von Interaktion mit einer Medienfigur, so z.B. auch das Empfinden von Empathie für diese (Alavala, 2024, S. 3).

Durch mehrere parasoziale Interaktionen mit derselben Medienfigur kann zudem eine parasoziale Beziehung entstehen (Hartmann, 2010, S. 17f.). Hierzu können zum einen

Fanbeziehungen zu Medienpersonen, allerdings auch die Bindung an fiktiven Charakteren gezählt werden (ebd., S. 18). Dabei fungiert eine parasoziale Beziehung wie eine reale Beziehung, etwa Freundschaften (Scherer et al., 2021, S. 129). Parasoziale Interaktionen und parasoziale Beziehungen lassen sich unter dem Begriff der *parasozialen Phänomene* zusammenfassen (Alavala, 2024, S. 3)

Auch wenn Personen jeder Altersklasse parasoziale Beziehungen aufbauen können, so sind diese bei Kindern jedoch oft am stärksten ausgeprägt (Attard & Cremona, 2022, S. 330). Eine meist regelmäßige Verankerung im Tagesplan der Kinder, z.B. durch feste Fernsehsendezeiten, trägt weiter zu einer Festigung dieser Beziehung bei (Gasser, 2014, S. 56). Auch die Präsenz von Medienfiguren außerhalb ihres filmischen Kontextes unterstützt parasoziale Phänomene (Brunick et al., 2016, S. 182)

Da Parasoziale Phänomene vom Gehirn ähnlich aufgefasst werden wie ihre realen Gegenspieler, können Parasoziale Interaktionen und Beziehungen einen sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf Gedanken, Gefühle und Handlungen der Person, die diese eingeht, haben (Alavala, 2024, S. 9). Trotz potenziell auftretender negativer Effekte, wie dem Übernehmen und Normalisieren gewaltvollen Verhaltens (ebd., S. 7f.) scheinen die positiven Effekte parasozialer Phänomene besonders großes Potential zu bieten (ebd., S. 9). So zeigten Forschungen, dass Beziehungen zu fiktionalen Figuren dazu anregen, Ideen und Erfahrungen zu überdenken, aber vor allem dazu führen können, Empathie auszubilden (Dill-Shackelford et al., 2016, S. 640f.). Zudem können Parasoziale Beziehungen auch in Bildungskontexten von Vorteil sein und beim Erlernen neuer Informationen helfen (Brunick et al., 2016, S. 181). So konnten Kinder mathematische Konzepte schneller lernen, wenn diese durch eine Filmfigur vermittelt wurden, mit der zuvor eine parasoziale Interaktion eingegangen wurde (ebd., S. 181).

Zusammenfassend aus den vorherigen Ausführungen lässt sich also festhalten, dass Empathie durch Filmfiguren nicht nur erlebbar ist, sondern das empathische Wissen, das durch den Prozess des Einfühlens über eine fiktionale Filmfigur erlangt wurde, auch übertragbar auf andere Situationen im Alltag ist. Dazu müssen sowohl Film als auch Rezipient allerdings gewisse Voraussetzungen erfüllen. Verstärkt wird das Empfinden von Empathie dabei durch filmtechnische Mittel, wie etwa den Bildschnitt, die Lichtsetzung oder die Filmmusik. Durch mehrfaches Interagieren mit einer Filmfigur kann sich zudem eine Parasoziale Beziehung

entwickeln, welche das Herausbilden von übertragbarem emotionalem Wissen weiter vereinfachen kann und dabei helfen kann, Informationen zu vermitteln.

3. Emotionen, Empathie und die animationsfilmische Darstellung und Rezeption

Erst in den letzten Jahren zeigt sich in der Forschung eine Verknüpfung der Felder Animationsforschung und Zuschauerforschung (Uhrig, 2023, S.6), eine systematische und umfassende Forschung in Bezug auf Animationsfilme und Emotionen befindet sich allerdings noch in einem frühen Stadium (Uhrig, 2019a, S.24; Fahlenbrach & Reinerth, 2019, S. 74). Dies scheint überraschend, da der Animationsfilm zum einen als Untersuchungswerkzeug durch einfache Manipulierbarkeit emotionaler Stimuli bereits in der Kognitionsforschung verankert ist (Uhrig, 2023, S. 6), zum anderen scheint der Animationsfilm durch seine besondere Gestaltungsfreiheit auch besonders geeignet zu sein, Emotionen hervorzurufen und emotionale Themen zu behandeln (Eder, 2023, S. 17). Dies schlägt sich auch in den Themen, die von Animationsfilmen immer wieder behandelt werden, nieder.

Die Genres, die sich im Animationsfilm am häufigsten wiederfinden, sind emotionsgeladene Genres wie Komödien, Abenteuer- und Fantasyfilme sowie Romanzen (Uhrig, 2019a, S.20). Dabei spielen positive Emotionen und Humor nicht nur in Form von Körperkomik, die seit den Anfängen der Animation präsenste Stilmittel sind (Uhrig, 2023, S. 3f.), sondern auch im Sinne der satirischen Übertreibung eine große Rolle (Eder, 2023, S. 17). Neben diesen positiven Emotionen finden sich auch immer wieder heikle und emotional negativ besetzte Themen wie Tod, Verlust, Ausgrenzung oder Trennung im Animationsfilm wieder (Uhrig, 2023, S. 3). Zudem greift Animation oft sonst unsichtbare Konzepte und Zustände auf, wie etwa Träume, Erinnerungen, Fantasien oder Bewusstseinszustände, und verbildlicht diese (Wells, 2019, S. 57). Über all diese wiederkehrenden Themen hinweg fällt auf, dass ihre Aufarbeitung durch Animation meist an Kinder oder Familien gerichtet ist (Uhrig, 2019a, S. 20).

Die Basis für die Umsetzung emotionaler Genres und Themen bildet die enorme Gestaltungsfreiheit von Animationsfilmen, die bereits vorgestellte Konzepte zum Hervorrufen von Emotionen und Empathie durch Film verstärken kann (Eder, 2023, S. 17; Fahlenbrach & Reinerth, 2019, S. 74). Durch das große Maß an Kontrolle über Figuren- und Weltdesign, Farbgebung, Bildgestaltung usw., die die Animation im Gegensatz zum Realfilm auszeichnet,

können affektive Reize noch bewusster gesetzt und verstärkt werden (Fahlenbrach & Reinerth, 2019, S. 73f.). Hierdurch können also diegetisches und affektives Involvement ebenso verstärkt werden wie Empathie durch Szenen expressiver und intensiver Emotionen. Durch den Stil der Animation wird dem filmischen Geschehen zusätzlich eine weitere Dimension hinzugefügt, durch dessen Interpretation der Zuschauer neue Information erhält und somit den Film über einen weiteren Zugang (emotional) erleben kann (Uhrig, 2023, S. 10).

Im Gegensatz zu dieser Verstärkung von emotionalen Stimuli schafft der Animationsfilm durch seine Artifizialität allerdings auch Distanz zwischen Geschehen und Rezipienten (Uhrig, 2023, S.9). Diese Distanz durch Verfremdung federt zum einen starke negative Emotionen, vor allem für ein jüngeres Publikum, ab (Grodal, 2019, S. 176) und schafft zudem einen Raum, in dem der Rezipient den Film als Projektionsfläche für eigene Emotionen nutzen kann (Uhrig, 2023, S.9). An diesem Punkt wird also mediales Probehandeln gefördert.

Aus der Kombination der Möglichkeit der Darstellung sonst nicht sichtbarer Konzepte, dem Verstärken affektiver Reize und der Distanz, die mediales Probehandeln ermöglicht, ergibt sich das große Potential von Animation als Träger von Emotionen und Empathie (Uhrig, 2023, S. 4). Dabei spielen auch die Figuren, wie auch im Realfilm, in der Animation eine große Rolle (Van Rooij, 2019, S. 193). Auf diese und ihren Einfluss auf das Empfinden von Emotionen und Empathie bei der Rezeption soll im Folgenden noch einmal im Detail eingegangen werden, ehe im Anschluss das Potential von Animationsfilmen zur Darstellung abstrakter Konzepte wie eben Emotionen untersucht wird.

3.1 Auswirkungen der spezifischen Charakteristika von Animationsfiguren auf Emotionen und Empathie

3.1.1 Vereinfachung, Intensivierung und Verfremdung

Wie bereits etabliert, zeichnen sich Animationsfiguren besonders dadurch aus, dass ihre Körper durch Verfremdung, Vereinfachung und Intensivierung stark von realen menschlichen Körpern abweichen (Eder, 2023, S. 9). Verallgemeinert kann man sagen, dass Animationsfiguren meist auf einige wenige Schlüsselcharakteristika heruntergebrochen sind, auf die sich der Zuschauer fokussieren kann (Van Rooij, 2019, S. 197). Durch eine zusätzliche Intensivierung (z.B. durch eine vergrößerte Darstellung) dieser Körpermerkmale und ihrer

Bewegungen wird die Aufmerksamkeit des Rezipienten noch gezielter auf sie gelenkt (Eder, 2023, S. 10). Die Charakteristika, die dabei am häufigsten intensiviert dargestellt werden, sind Gesicht, im Speziellen die Augen, sowie die Bewegung der Gliedmaßen (Uhrig, 2019a, S. 21).

Vergleicht man diese hervorgehobenen Körpermerkmale, fällt auf, dass diese mit den Körperteilen übereinstimmen, die im realen Leben besonders wichtig für das Erkennen von Emotionen bei anderen Personen sind (Grodal, 2019, S. 172). Diese Signifikanz einiger Körperteile schlägt sich auch in der Inanspruchnahme relativ großer Bereiche des Gehirns wider (ebd., S. 172). Vergleicht man eine visuelle Repräsentation dieser mit Körperteilen korrespondierenden Hirnarealen (motorischer Homunculus) mit Animationsfiguren, so lassen sich, wie in Abbildung 2 ersichtlich, große Parallelen erkennen. (ebd., S. 173). Dies macht die meisten Animationsfiguren und ihre Emotionsausdrücke besonders gut lesbar (ebd., S. 173). Studien haben gezeigt, dass solche Karikaturen von Personen sogar leichter zu erkennen und verstehen sind als nicht-übertriebene Darstellungen des Menschen (ebd., S. 181).

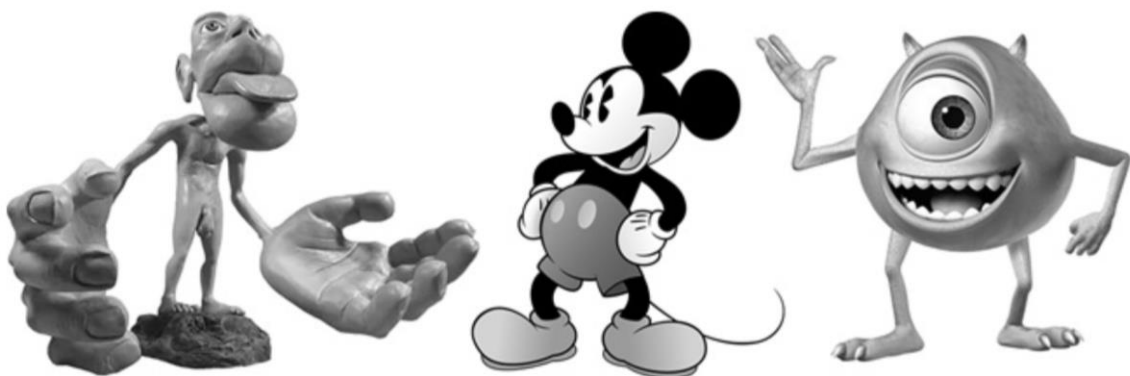


Abbildung 2: Darstellung eines Homunculus (links), betont das Gesicht und die Hände, ebenso wie Mickey Mouse (Mitte); bei Mike Wazowski nimmt das Gesicht sogar den ganzen Körper ein (rechts), Grodal, Torben, 2019, S. 173

Wie auch in Abbildung 2 zu sehen, wird dem Gesicht und besonders der Augenpartie bei Animationsfiguren besonders viel Raum gegeben – sie sind vergrößert und überdeutlich ausgeprägt (Eder, 2023, S. 10f.). Dies dient somit als eine Art Leinwand, auf der Emotionsausdrücke leichter dargestellt und erkennbar gemacht werden können (Uhrig, 2022, S. 15). Besonders die Primären oder Basisemotionen schlagen sich in ihrem Emotionsausdruck in einer Veränderung der Augenpartie nieder, welche eben besonders vergrößert dargestellt wird (Uhrig, 2019, S. 21). Durch das vergrößerte und übertriebene Darstellen der

Emotionsausdrücke kann der Zuschauer diese besonders leicht lesen, was das Nachvollziehen der Emotionen, die die Figur gerade fühlt, erleichtert (ebd., S. 21).

Neben dem Hervorheben dieser, für das emotionale Verständnis der Figuren relevanten, Eigenschaften, können durch die zusätzliche Intensivierung anderer Körpereigenschaften Charaktereigenschaften der Figur verdeutlicht werden (Van Rooij, 2019, S. 197f.). So haben Figuren, die Stärke verkörpern, wie etwa *Mr. Incredible* aus *Die Unglaublichen – The Incredibles* (Bird, 2004), einen überzogen muskulösen Körperbau (Van Rooij, 2019, S. 198), während ein eher schwacher und fragiler Körperbau, wie etwa beim Charakter *Hicks* aus *Drachenzähmen leicht gemacht* (DeBlois & Sanders, 2010), genau gegenteilige Assoziationen zu seinem Charakter hervorrufen (Van Rooij, 2019, S. 198). Das Hervorheben von Charakterzügen und Persönlichkeit einer Figur allein durch das Figurendesign ist in diesem Maß im Realfilm nicht möglich (ebd., S. 197).

Dass animierte Figuren trotz ihrer Verfremdung vom Zuschauer als realistische Figuren mit eigenen Emotionen, Motivationen und Gedanken aufgefasst werden, liegt daran, dass sie in ihrem Setting, also der animierten Welt, des Films Sinn ergeben (Van Rooij, 2019, S. 195). Durch den Einsatz von lebensnaher Bewegung, realistischem Lichtsetting und Details, die der Zuschauer unterbewusst mit ihren Pendanten in der realen Welt verknüpft, wirken Animationsfiguren in ihrem eigenen Referenzrahmen realistisch (ebd., S. 195).

3.1.2 Das Uncanny Valley und der Pixar Peak

Auch wenn die beschriebene Anwendung der Prinzipien Verfremdung, Vereinfachung und Intensivierung beim Designen einer Animationsfigur kein Muss ist, so fällt doch auf, dass Animationsfilme, die Figuren nach diesen Prinzipien beinhalten, oft deutlich besser angenommen werden als solche, die versuchen möglichst realistische menschliche Figuren darzustellen (Van Rooij, 2019, S. 199f.). So scheiterte beispielsweise der Film *Der Polarexpress* (Zemeckis, 2004), der unter anderem durch die Technologie des Motion Captures versucht, Figuren so real wie möglich scheinen zu lassen, während zu einer ähnlichen Zeit erschiene mehr stilisierte Animationsfilme, wie etwa der Film *Die Monster AG* (Docter et al., 2001), von der Kritik hauptsächlich gelobt wurden (Van Rooij, 2019, S. 200).

Eine Erklärung für dieses Phänomen bietet die ursprünglich aus der Robotik stammende Theorie des *Uncanny Valleys* (englisch: *Tal des Unbehagens, unheimliches Tal*) (Brunick et

al., 2016, S. 183). Diese Theorie beschreibt, dass zunächst die Empathie für einen Roboter oder in diesem Fall eine Animationsfigur mit zunehmender Ähnlichkeit mit einem realen Menschen steigt. Diese Steigerung findet allerdings nur bis zu einem bestimmten Kippunkt statt. Kommt der Roboter/die Animationsfigur einer überzeugend realen Darstellung eines Menschen zu nahe, nimmt die Empathie nicht nur ab, sie schlägt in Abneigung um (Van Rooij, 2019, S. 198f.).

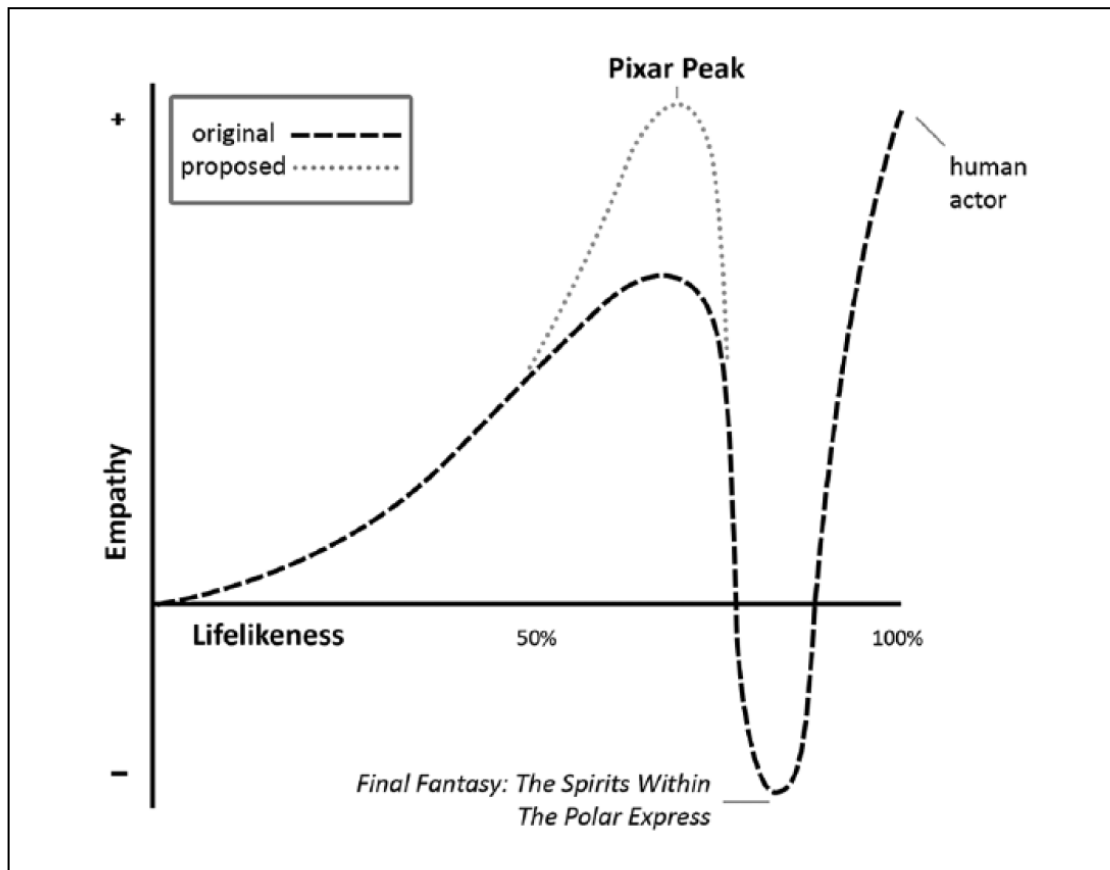


Abbildung 3: Darstellung des Pixar Peaks, Van Rooij, Malou, 2019, S. 201

Van Rooij (2019) legt nahe, dass Animationsfiguren, die nach dem beschriebenen Schema abstrahiert sind, nicht nur an dem Punkt gesteigerter Empathie vor dem Uncanny Valley liegen, sondern diesen Punkt sogar verstärken. Diesen klimaktischen Hochpunkt des Empathielevels, veranschaulicht in Abbildung 3, bezeichnet Van Rooij als Pixar-Peak⁴. (ebd., S. 200). So ist es eben aufgrund der gezielten Vereinfachung und Übertreibung in der

⁴ Hierbei bezieht sich Van Rooij auf das US-amerikanische Animationsstudio Pixar, welches Vorreiter in der Computeranimation war und seine Figuren stark nach dem beschriebenen Vereinfachungsschema aufbaut. Das von ihr beschriebene Konzept bezieht sich jedoch auf die Figuren anderer Animationsstudios (Van Rooij, 2019, S. 200).

Darstellung der Charaktere durch einen expressiven Stil möglich, besonders viel Empathie für die Animationsfiguren zu empfinden, vergleichbar mit dem Empfinden von Empathie für reale Menschen, und sie als besonders real wahrzunehmen (ebd., S. 202f.).

3.1.3 Parasoziale Beziehungen mit Animationsfiguren

Neben dem besseren Erkennen von Emotionsausdrücken und dem damit einhergehenden erleichterten Empathieempfinden durch die vergrößerte und intensiviertere Darstellung des Gesichts und der Augenpartie bei Animationsfiguren, fällt auf, dass diese Verfremdung dem Kindchenschema entspricht (Eder, 2023, S. 11). Dieses Schema, was sich eben durch den großen Kopf im Vergleich zum kleinen Körper und der deutlichen Vergrößerung der Augenpartie auszeichnet, ist angelehnt an die Proportionen eines Babys oder Kleinkinds, wirkt besonders niedlich und ruft somit verstärkt Zuneigung hervor (ebd., S. 11).

Ebendieses Gefühl der Zuneigung trägt dazu bei, dass auch mit Animationsfiguren parasoziale Beziehungen eingegangen werden (Attard & Cremona, 2022, S. 330). Da viele Animationsfilme besonders an Kinder gerichtet sind, bilden diese besonders leicht parasoziale Beziehungen mit Animationsfiguren aus (ebd., S. 330). Neben dem zuneigungsfördernden Design trägt auch die Omnipräsenz von Animationsfiguren im Alltag zum vermehrten Interagieren mit diesen bei. Spielzeuge, Kuscheltiere und andere Merchandising-Artikel von Animationscharakteren stärken bei Kindern die parasozialen Beziehungen zu diesen (Brunick et al., 2016, S. 181). Durch die Parasozialen Beziehungen fällt es, zusätzlich zu vereinfachter Empathie durch andere Faktoren, leichter, mit den Figuren mitzufühlen (Attard & Cremona, 2022, S. 331).

Wie durch die parasozialen Beziehungen mit anderen Medienfiguren auch, können auch parasoziale Beziehungen mit Animationsfiguren Auswirkungen auf die soziale Realität des Zuschauers haben (Attard & Cremona, 2022, S. 330). So bezeichnet das Konzept der *wishful identification* den Wunsch des Rezipienten, als positiv gelesene Charaktereigenschaften zu übernehmen. Ist eine Animationsfigur, mit der eine parasoziale Beziehung aufgebaut wurde, also besonders empathisch und zeichnet sich durch prosoziales Verhalten aus, so kann das vor allem bei Kindern dazu führen, dieses Verhalten als erstrebenswert einzuschätzen (ebd., S. 330).

3.2 Animation zur Darstellung abstrakter Konzepte

3.2.1 Metonymien und Metaphern

Animationsfilme sind im Gegensatz zu Realfilmen deutlich besser darin, eindeutige Metaphern und Metonymien⁵ zu gestalten, da sie Konzepten, die aus der Sprache kommen, durch einen hohen kreativen Freiraum (z.B. mit der Möglichkeit zur Transformation eines Objekts in ein anderes) ein visuelles Bild geben können (Grodal, 2019, S. 184). Diese Verbildlichung ermöglicht es, nicht nur Situationen für einen komödiantischen Effekt bildlich zu verstärken (z.B. herauspoppende Augen, als Zeichen des Interesses oder der Überraschung), sondern auch sprachliche Bilder für komplexe Sachverhalte auf die Leinwand zu bringen (ebd., S. 184f.). Mit Rückbesinnung auf die Animationsfiguren fällt auf, dass viele dieser bereits durch die Intensivierung ihres Körpers zur Veranschaulichung ihrer Charaktereigenschaften per se metaphorisch konzipiert sind (Fahlenbrach & Reinerth, 2019, S. 78).

Nach der Kognitiven Metaphertheorie sind Metaphern allerdings nicht nur sprachliche Konstrukte, sondern sind maßgeblich dafür verantwortlich, wie wir abstrakte Ideen, Konzepte und Gefühle verstehen, nämlich als verkörperte Bilder (Fahlenbrach & Reinerth, 2019, S. 74f.). Besonders bei der Darstellung von Emotionen wird auf Metaphern, die sich bereits in unserem Denken verfestigt haben, zurückgegriffen, um diese auf der Leinwand zu intensivieren und dem Zuschauer durch Bild, Sound und Bewegung Aufschluss darüber zu geben, welche Emotionen dargestellt werden (ebd., S. 75). Besonders im Animationsfilm können solche Emotionsmetaphern in ihrer Abstraktheit sichtbar und verständlich gemacht werden (Wells, 2019, S. 46).

Während Metonymien dabei situative emotionale Zustände ausdrücken und direkt verständlich machen können, schaffen Emotionsmetaphern es, multisensorische Szenarios zu schaffen, die nicht nur die Emotionen der Figuren crossmodal ausdrücken, sondern auch die Emotionszustände des Zuschauers beeinflussen (Fahlenbrach & Reinerth, 2019, S. 77). Dabei können im Animationsfilm alle visuellen und auditiven Mittel frei genutzt werden, so dass nicht nur der Emotionsausdruck eines Charakters, sondern das ganze Setting als Metapher der dargestellten Emotion dient (ebd., 78f.). Die größtmögliche Freiheit in

⁵ Metonymie: Stilmittel, bei dem ein Sachverhalt als Repräsentation eines anderen oder umfangreicheren Sachverhalts genutzt wird. So steht der gefühlsausdruck, etwas das Weinen für den gesamten emotionalen Zustand, das Traurigsein (Fahlenbrach & Reinerth, 2019, S. 76)

Zusammenführung von Bild und Ton (Dobson, 2019), Farbgebung und Lichtsetzung (Thompson, 2019) oder Bildkomposition und -inhalt (Bálint & Rooney, 2019) trägt dazu bei, Emotionen in ein Netz aus unterschiedlichen Stimuli zu übersetzen und somit die Komplexität von Emotionen darzustellen (Fahlenbrach & Reinerth, 2019, S. 96). Auch abstrakte Formen der Darstellung können dabei als Emotionsmetaphern dienen. So werden im Film *Ratatouille* (Bird & Pinkava, 2007) positive Emotionen der Freude und des Genusses, die die Hauptfigur Remy beim Probieren von Essen empfindet, als geometrische Formen, die sich zu Musik bewegen und verformen, dargestellt (Fahlenbrach & Reinerth, 2019, S. 89).

3.2.2 Verkörperung und Symbolfiguren

Neben der bereits angesprochenen generellen Eigenschaft vom Design von Animationsfiguren als Metaphern für ihren Charakter, werden diese nicht selten als Symbolfiguren für abstrakte Konzepte verwendet, bspw. in *Soul* (Docter, 2020) für das Konzept der Seele (Eder, 2023, S. 13). In Filmen, die sich z.B. konkret mit Emotionen befassen, werden diese personifiziert, also durch eine Figur im wörtlichen Sinne verkörpert (ebd., S. 13). Hier spielt die große Erscheinungsvielfalt und Wandelbarkeit von Animationsfiguren eine bedeutende Rolle. So kann beispielsweise die Personifizierung von Angst als dunkler, raubtierartiger Schatten durch die transformativen Attribute der Animation in bedrohlichen Situationen größer werden (Fahlenbrach & Reinerth, 2019, S. 81-86). Hier wird das Besondere Potential der Animation, bereits im Denken und der Sprache verankerte Metaphern bildlich darzustellen (Angst wird nicht nur sinnbildlich, sondern auch physisch größer), deutlich (ebd., S. 81-86).

Ein Film, der die metaphorische Verkörperung von Emotionen besonders weit ausbaut, ist der Pixar-Film *Alles steht Kopf* (Docter, P. & Del Carmen, R., 2015). Im Film lernt der Zuschauer nicht nur die Protagonistin Riley, sondern auch ihre sie steuernden personifizierten Emotionen kennen. Zu sehen in Abbildung 4 sind das, angelehnt an die Theorie der Basiseemotionen, Freude, Trauer, Angst, Ekel und Wut (Wells, 2019, S. 41). Hier treffen viele der bereits beschriebenen Konzepte zusammen: Neben der direkten Personifizierung der Emotionen werden Metonymien genutzt (ein Wutausbruch steht stellvertretend für das Gefühl der Wut) und in unserem Denken verankerte Metaphern werden genutzt (z.B. in der Farbgebung der Emotionen, Wut ist rot, Ekel grün, Trauer blau) (ebd., S. 40-45). Das Umfeld der Figuren mit einer Schaltzentrale, von der aus die Emotionen Rileys Ausdruck steuern, oder

der Darstellung von Erinnerungen als Labyrinth sind nicht nur weitere Metaphern für die Wirkungsweise von Emotionen, sondern geben den Figuren auch ein glaubwürdiges Umfeld, in dem sie agieren (Van Rooij, 2019, S. 195).



Abbildung 4: Personifizierte Emotionen in Film 'Alles steht Kopf' von links nach rechts: Angst, Wut, Freude, Trauer, Ekel, Disney Pixar, 2015

Neben dem Erklären von Emotionen durch Symbolfiguren, Metaphern und Metonymien schafft es der Film auch, Emotionen und Empathie auszulösen. So sind sowohl die Figuren der Emotionen als auch die menschlichen Figuren nach dem beschriebenen empathiefördernden Schema gestaltet (Van Rooij, 2019, 198). Szenen, in denen Riley besonders starke Emotionen fühlt, ruhige Szenen, die ihren Alltag und die Veränderungen in diesem zeigen sowie Konfliktszenen mit ihren Eltern lassen sich zudem als Empathieszenen definieren. Diese Szenen lösen Empathie aus, da sie nicht nur Rileys Emotionen vermitteln, sondern das generelle Gefühl des Aufwachsens einfangen, mit dem sich der Zuschauer identifizieren kann (Wells, 2019, S. 43) Mit dieser Kombination schafft es der Film einerseits, Empathie und emotionales Involvement zu wecken, und andererseits, das Konzept der Emotionen besonders verständlich an den Zuschauer zu vermitteln (Wells, 2019, S. 44).

4. Animationsfilm in der pädagogischen Anwendung

Im vorherigen Kapitel wurde festgestellt, dass Animationsfilme durch ihre extreme Gestaltungsfreiheit und ihre Besonderheiten im Figurendesign die Emotionen dieser nicht nur besonders stark ausdrücken und so beim Zuschauer Empathie hervorzurufen (Van Rooij, 2019), sondern auch das Konzept von Emotionen durch Metaphern und Symbolfiguren an den Rezipienten vermitteln können (Fahlenbrach & Reinerth, 2019). Im Folgenden soll dargestellt werden, wie diese Stärken des Animationsfilms gezielt genutzt werden können, um das Verständnis von Emotionen und das Herausbilden von Empathie konkret zu schulen. Dabei soll zunächst ein Blick auf konkrete Anwendungsbereiche von Animation in der Emotions- und Empathieschulung geworfen werden, zunächst mit dem Fokus auf bestimmte Fähigkeiten, die zum Herausbilden von Empathie notwendig sind, später auf den Animationsfilm als Auslöser übertragbarer Empathie und ihrer positiven Folgefunktionen. Mit Blick auf Einschränkungen, die der Animationsfilm in Bezug auf das Vermitteln von empathischem Wissen und Emotionswissen hat, wird zuletzt die Relevanz eines pädagogischen Kontextes herausgestellt.

4.1 Konkrete Anwendungsfälle von Animation in der Emotions- und Empathiebildung

4.1.1 Animierte Gesichter und Training von Emotionserkennung und -spiegelung
Das korrekte Erkennen und motorische Spiegeln der Gesichtsausdrücke unserer Mitmenschen ist eine der Grundvoraussetzungen für das Empfinden von Empathie (Williams & Cameron, 2017). Diese Fähigkeit wird normalerweise durch das soziale und kulturelle Umfeld durch alltägliche Interaktionen trainiert. Emotionale Reaktionen werden hierbei durch Bezugspersonen überwacht, reflektiert, kommentiert und als grundlegender Part der Entwicklung trainiert (Williams, 2019, S. 32). Allerdings kann es durch ein Fehlen solcher sozioemotionalen Interaktionen, z.B. durch eine verringerte Aufmerksamkeit bezüglich der Emotionen von Mitmenschen, wie es etwa bei Autismus-Spektrum-Störungen der Fall ist, oder dem Aufwachsen in einem Umfeld, das von Vernachlässigung geprägt ist, zu einer Störung in der Ausbildung solcher Fähigkeiten kommen (ebd., S. 33). Um dennoch empathische Fähigkeiten herauszubilden, die für gelingende soziale Interaktionen wichtig sind, braucht es expliziteres Training (ebd., S. 33).

Zum Trainieren dieser sozialen Fähigkeiten des Erkennens und Spiegeln von Emotionen bei Menschen mit Autismus zeigen mehrere Studien die Effektivität des Einsatzes animierter Gesichter (Kellems et al., 2020; Dantas & Do Nascimento, 2022a; Dantas & Do Nascimento, 2022b). Dabei zeigte sich zum einen, dass durch den Einsatz von animierten Charakteren das Interesse und die Motivation sich mit dem Thema Emotionen zu beschäftigen stieg (Kellems et al., 2020, S. 10). Zum anderen wurde deutlich, dass die durch Animation vereinfachten und intensivierten Emotionsausdrücke dazu beitrugen, dass diese, nach einer Phase der Annäherung an das Trainingstool, zu einer Verbesserung der emotionalen Skills beitrugen (Dantas & Do Nascimento, 2022b, S. 25965). Besonders effektiv war der Einsatz von animierten Figuren dabei in einem interaktiven, gamifizierten Kontext, in dem Gesichtsausdrücke Emotionen zugeordnet sowie das Spiegeln von Emotionen trainiert werden konnte (Dantas & Do Nascimento, 2022a; Dantas & Do Nascimento, 2022b).

4.1.2 Animationsfilm zum Erklären von Emotionskonzepten und zum Herausbilden von Emotionsvokabular

In der Ontogenese nachfolgend, aber eng verknüpft mit dem Erkennen und Spiegeln von Emotionsausdrücken, ist das Benennen dieser und das Erlernen eines Emotionsvokabulars (Holodynski, 2017, S. 145 - 155). Auch wenn Kinder schon mit dem zweiten Lebensjahr anfangen, erste Emotionswörter wie etwa *traurig* zu verwenden (ebd., S. 145f.), so ist das Herausbilden der korrekten und zielgerichteten Benennung von Emotionszuständen sowie der Benennung und Zuordnung von Körper- und Ausdrucksempfindungen zu diesen Emotionszuständen ein Prozess, der bis mindestens zum 10. Lebensjahr andauert und oft auch im Erwachsenenalter noch nicht vollständig akkurat ist (ebd., S. 148-155). Auffällig ist dabei, dass nicht sichtbare Körper- und Ausdrucksempfindungen seltener dem entsprechenden Emotionszustand korrekt zugeordnet werden können als solche, die sichtbar sind (ebd. S., 155) Die semantische Entwicklung eines Menschen und sein Verständnis seiner Emotionen und der anderer Menschen sind so eng miteinander verknüpft (Quratulain et al., 2024, S. 41).

Eine Studie von Quratulain et al. (2024), die am exemplarischen Beispiel des Films *Alles steht Kopf* (Docter, P. & Del Carmen, R., 2015) untersucht, welche Auswirkungen Animationsfilme auf die sprachliche und emotionale Entwicklung von Kindern haben, zeigt, dass das Schauen dieses Animationsfilms nicht nur positive Auswirkungen auf das

Emotionsvokabular, sondern in der Folge auch auf das Verständnis von Emotionen in ihren einzelnen Komponenten sowie ihre Auswirkungen hat (Quratulain et al., 2024, S. 48). Besonders das visuelle Umsetzen sprachlicher Metaphern hatte dabei großen Einfluss auf das Erwerben und Erkennen neuer Wörter, die Verbesserungen in Sprach- und Kontextverständnis sowie das Einbinden neu erworbener Emotionsvokabeln in den eigenen sprachlichen Ausdruck (ebd., S. 48f.). Weiter zeigte sich ein verbessertes Verständnis des Konzepts Emotionen sowie ein verbessertes Verständnis für die Bandbreite an Emotionen und deren jeweilige Effekte (ebd., S. 50). Dabei können durch visuelle Metaphern in der Animation eben besonders die Komponenten von Emotionen und ihren Körper- und Ausdrucksempfindungen sichtbar gemacht werden, die sonst nicht sichtbar und somit schwerer zu begreifen sind (Fahlenbrach & Reinerth, 2019, S. 75).

Somit können Animationsfilme, die Metaphern für Emotionen und emotionale Konzepte bilden, genutzt werden, um durch die Förderung semantischer Entwicklung auch die emotionale Entwicklung zu fördern (Quratulain et al., 2024, S. 53). In Verbindung mit Medienpädagogischen Methoden wie etwa der des Filmgesprächs können Animationsfilme so die Grundlage für einen holistischen multimedialen pädagogischen Ansatz zum Vermitteln von Emotionskonzepten bilden (ebd., S. 51). Ein größeres Verständnis für Emotionen als solche ermöglicht letztlich auch ein verbessertes Verstehen der Emotionen seiner Mitmenschen, was nicht nur zu Perspektivübernahme, sondern auch zu mehr Empathie führen kann (Gasser, 2014, S. 44).

4.1.3 Animationsfilm als Mittel zum hervorrufen von Empathie

Sowohl die Studien zur Animation als Trainingstool zum Erkennen und Spiegeln von Emotionen, als auch die zitierte Studie zum Animationsfilm und semantischer und emotionaler Entwicklung zeigen neben ihrem eigentlichen Forschungsgegenstand, dass das emotionale Involvement, das sich beispielsweise durch die klare Benennung von Lieblingsfiguren oder eine hohe Motivation äußert, durch den Einsatz animierter Figuren bei den Studienteilnehmenden hoch ist (Quratulain et al., 2024, S. 48; Kellems et al., 2020, 10; Dantas & Do Nascimento, 2022a, S. 18). Dies ist zurückzuführen auf die bereits beschriebenen empathiefördernden Designeigenschaften, die den meisten Animationsfiguren zugrunde liegen (Van Rooij, 2019). Auch Personen, denen es normalerweise schwerfällt, Empathie für Mitmenschen oder Medienfiguren aufzubringen, gelingt es durch die vereinfachte und intensiviertere

Emotionsdarstellung, Empathie für Zeichentrickfiguren aufzubringen, so bevorzugen Kinder mit tieferen Empathiewerten Animationsfilme (Gasser, 2014, S. 235). Dieser Umstand kann dazu genutzt werden, Medienangebote zu entwickeln, die empathische Fähigkeiten auf einem niedrigeren Level ansprechen und diese fördern (ebd., S. 239). Animationsfilme, die sich zwar auf Alltagssituationen beziehen, Gefühle und Absichten der Figuren aber intensiviert und leichter verständlich darstellen, können im Moment der Medienrezeption Empathie generieren, die nachhaltig und übertragbar auf ähnliche Alltagssituationen ist (ebd., S. 239f.).

Die parasozialen Interaktionen und Beziehungen sowie die damit einhergehenden *wishful identifications*, die vor allem Kinder mit animierten Figuren eingehen, können auch in pädagogischen Kontexten genutzt werden (Attard & Cremona, 2022, S. 343). So können diese genutzt werden, um über bestehende parasoziale Beziehungen und den Wunsch, Eigenschaften dieser fiktiven animierten Figuren zu übernehmen, Empathie sowie ihre Folgefunktionen, die sich in prosozialem Handeln wie Helfen oder Unterstützen äußern, zu vermitteln (ebd.).

Auch das Nachvollziehen von Thematiken, die in ihrer Gänze nur durch Empathie verständlich sind, wie etwa das Leben in Armut oder die Betroffenheit von Klimakatastrophen, kann durch den Einsatz von Animationsfilmen für Kinder, denen es eher schwerfällt, Empathie zu empfinden, erleichtert werden (Chapman, 2019; Attard & Cremona, 2022, S. 343). Dabei können auch emotional heikle Themen, wie der Umgang mit Verlust oder Tod verarbeitet werden, da der Animationsfilm auf der einen Seite zum Verständnis der Thematiken notwendige Empathie auslösen kann, auf der anderen Seite durch seine eindeutige Künstlichkeit starke negative Emotionen ausgleichen kann (Grodal, 2019, S. 176).

4.2 Herausforderungen und die Relevanz pädagogischer Kontexte

Neben den vielen Vorteilen, die der Animationsfilm in Bezug auf das Hervorrufen und Vermitteln von Empathie und Emotionen bietet, gibt es einige Einschränkungen, die er im Hinblick darauf mit sich bringt.

Obwohl die Reduktion der Komplexität von Emotionsausdrücken in animierten Gesichtern, gemeinsam mit der Verstärkung einiger prominenter Merkmale, vor allem der Augen, das Lesen dieser Gesichtsausdrücke vereinfacht, so bringt dies jedoch auch einen massiven

Komplexitätsverlust im Vergleich mit einem realen Emotionsausdruck mit sich (Uhrig, 2022, S. 13ff.). Im Alltag sind es doch jedoch oft kleine und unregelmäßige Bewegungen, die Aufschluss über die Emotionen einer Person geben (ebd., S. 12). Versucht man jedoch, die Komplexität eines animierten Gesichtes zu erhöhen, so droht dieses in das *Uncanny Valley* abzurutschen und beim Zuschauer Gefühle der Abneigung hervorzurufen (Van Rooij, 2019, S. 198f.). Somit bleibt der Animationsfilm in der Komplexität der dargestellten Emotionen beschränkt.

Ein weiteres Problem ergibt sich hinsichtlich des Wirklichkeitstransfers im Bezug auf Animationsfilme. Besonders Kindern, der Hauptzielgruppe der meisten Animationsfilme, fällt es oft schwer, den Grad der Überschneidung zwischen medialer und wirklicher Realität zu bestimmen (Gasser, 2014, S. 53). Dies kann auf der einen Seite dazu führen, dass Überschneidungen realer und animierter Wirklichkeit nicht erkannt werden und so kein Transfer und keine Lerneffekte stattfinden können. Besonders bei Kindern, denen es schwerer fällt, Empathie zu empfinden ist das oft der Fall (Gasser, 2014, S. 218). Die Artifizialität des Trickfilms kann diese Distanz begünstigen (Eder, 2023, S. 16). Auf der anderen Seite kann große Vermischung beider Realitäten und dem Nichterkennen von Unterschiedlichen Grenzen und Gesetzmäßigkeiten nicht nur zu wünschenswertem Transfer, also bspw. der Übernahme prosozialen Verhaltens, sondern auch zu unerwünschtem Transfer von etwa gewaltsamen oder aggressiven Verhalten kommen (Gasser, 2014, S. 53). Besonders das Verfremden physikalischer Gesetzmäßigkeiten im Animationsfilm, besonders auch in Szenen, in denen Figuren Gewalt zustößt, kann dies begünstigen (Grodal, 2019, 181f.). Um einen möglichst großen Lerneffekt durch Animationsfilme zu erreichen, muss also immer auch Medienkompetenz vermittelt werden. Speziell das Wissen darüber, was der Animationsfilm abbilden kann und was nicht und inwieweit sich animierte und reale Wirklichkeit überschneiden, also Wissen über das Medium Animationsfilm, ist hier für einen gelungenen Transferprozess besonders wichtig.

Wie die bereits vorgestellten Einsatzbereiche von Animation bereits gezeigt haben, entfaltet diese ihr pädagogisches Potential erst komplett in der Einbindung in einen interaktiven Prozess, bspw. in Form eines Computerspiels (Dantas & Do Nascimento, 2022a; Dantas & Do Nascimento, 2022b) oder eines Filmgesprächs (Quratulain et al., 2024, S. 51). Zwar können parasoziale Interaktionen von Zuschauern durchaus als reale Interaktionen

wahrgenommen werden, sie sind jedoch immer von Einseitigkeit und dem Fehlen eines rücklaufenden Feedbackkanals geprägt (Hartmann, 2010, S. 14f.). Um durch Animationsfilme gelerntes empathisches Wissen und Wissen über Emotionen zu hinterfragen, bestätigen und verstetigen, braucht es somit einen zusätzlichen zweiseitigen Kommunikationskanal (Attard & Cremona, 2022, S. 343). Dies verdeutlicht, dass die Einbindung in einen pädagogischen Kontext besonders wichtig ist.

Ein Blick auf die Einsatzgebiete, aber auch Herausforderungen von Animationsfilm im Kontext der Emotions- und Empathieschulung zeigt, dass dieser zwar große Potentiale bietet, diese aber erst entfaltet werden können, wenn der Animationsfilm in einen pädagogischen Kontext gesetzt wird, der dem Zuschauer nicht nur erlaubt, den Animationsfilm und seine Wirklichkeit einzuordnen, sondern auch Gesehenes zu reflektieren und zu hinterfragen. Der Animationsfilm kann zudem das Lernen von Empathie und Emotionswissen durch Mitmenschen nicht ersetzen, da er in seiner Darstellung durch seine Gestalt immer auch eingeschränkt ist. Er kann trotzdem einen großen Mehrwert bieten, wenn es darum geht, Emotionen besser zu verstehen und zu lesen sowie Empathie aufzubringen und auf andere Kontexte zu übertragen.

Fazit

Die vorliegende Arbeit hat mittels der Untersuchung aktueller Literatur beleuchtet, inwieweit der Animationsfilm besonders dazu geeignet ist, Emotionen und Empathie hervorzurufen und verständlich zu machen und welche pädagogischen Potentiale sich daraus erschließen.

Dabei wurde ersichtlich, dass Filme durch den Einsatz filmischer Mittel Emotionen auslösen und mit dem Einsatz von Empathieszenen Empathie hervorrufen können. Dabei können Rezipienten durch mediales Probehandeln und das Erfahren nachhaltiger und übertragbarer Empathie auf den Alltag transferierbares emotionales und empathisches Wissen erlangen. Animationsfilme im Speziellen können durch ihre große gestalterische Freiheit Reize noch bewusster setzen und somit audiovisuelle Emotionen und Empathie verstärken. Allerdings können durch ihre Künstlichkeit auch Distanzeffekte entstehen.

Durch das Interagieren mit Medienfiguren können parasoziale Beziehungen entstehen. Besonders Kinder bilden dabei oft parasoziale Beziehungen zu Animationsfiguren aus, da diese

in ihrem Alltag nicht nur omnipräsent sind, sondern oft nach einem gestalterischen Schema aufgebaut sind, das besonders viel Zuneigung und Empathie hervorruft. Dieses gestalterische Schema beruht auf der Vereinfachung und Intensivierung körperlicher Eigenschaften, besonders des Gesichts und der Emotionsausdrücke animierter Figuren. Diese Eigenschaften machen Animationsfiguren und ihre Emotionsausdrücke besonders leicht lesbar und steigern die Empathie, die diese auslösen.

Neben dem Auslösen von Emotionen kann der Animationsfilm durch visuelle Metaphern, Metonymien sowie den Einsatz von Symbolfiguren und der Verkörperung abstrakter Konzepte Emotionen als sonst nur im Denken verortetes abstraktes Konzept verbildlichen und so leichter verständlich machen. In Zuge dessen können semantische Fähigkeiten und Vokabular in Bezug auf Emotionen ausgeweitet werden.

Die Arbeit zeigt also, dass der Animationsfilm sehr gut dazu geeignet ist, Emotionen und Empathie hervorzurufen, auch wenn diese, abhängig vom Kontext, in ihrer Intensität variieren können. Auch das Verständnis für Emotionen und emotionales und empathisches Wissen kann durch Animation verbessert werden.

Daraus ergeben sich große Potentiale für die pädagogische Vermittlung von Wissen zu Emotionen (Empathie als sekundäre Emotion eingeschlossen), das Schulen von empathischen Fähigkeiten, deren Voraussetzungen und prosozialen Folgefunktionen sowie den Einsatz als Tool zum Vermitteln von Themen, die erst durch den Einsatz von Empathie vollständig verstanden werden können. Durch das empathie- und zuneigungsfördernde Design der Animationsfiguren wird zudem das emotionale Involvement und die Motivation, sich mit dem vermittelten Thema zu beschäftigen, gesteigert.

Allerdings muss hier festgehalten werden, dass die Stärken und Potentiale nur in einer Einbindung eines pädagogischen Kontextes ausgeschöpft werden können, der sowohl Medienkompetenz in Bezug auf den Animationsfilm vermittelt als auch einen Feedbackkanal zum Hinterfragen, Bestätigen und Verstetigen des Wissens bietet.

Um die Erkenntnisse dieser Arbeit in der Praxis nutzbar zu machen, sollten die Entwicklung eines medienpädagogischen Konzepts, das eine methodisch-didaktische Grundlage für den Umgang mit Animationsfilmen im Kontext der Vermittlung emotionalen und empathischen Wissens bietet, sowie eine empirische Untersuchung von Bedingungen und Faktoren, die

das Gelingen eines solchen begünstigen, Bestandteil weiterer Forschungen sein. Auch für die Animationsforschung legen die Erkenntnisse dieser Arbeit weiteren Forschungsbedarf nahe. Eine weitere Untersuchung der Verknüpfung von Pädagogik und Animationsfilm ist notwendig, um zu verstehen, inwieweit durch das gezielte Einsetzen gestalterischer Freiheiten Lernprozesse angeregt und unterstützt werden können. Vor allem durch die starke Verankerung der Animation im Kinderfilm und dem damit einhergehenden Einfluss auf Heranwachsende ist die Forschung in diesem Bereich besonders relevant.

Insgesamt zeigt sich, dass die Verknüpfung von Animationsforschung und pädagogischer Praxis ein vielversprechendes Feld ist, das nicht nur zur Verbesserung von Bildungsansätzen beitragen kann, sondern auch das theoretische Verständnis von Animation als wirkungsvolles Medium für die emotionale und empathische Bildung erweitern könnte. Diese Relevanz macht es erforderlich, dass zukünftige Forschung verstärkt interdisziplinär angelegt wird, um die Potentiale von Animationsfilmen umfassend zu erschließen und deren Anwendungsmöglichkeiten im pädagogischen Kontext zu optimieren.

Literaturverzeichnis

- Alavala, V. (2024). Friends in Fiction: Bonding with Fictional Characters Introduced Through Fictional Narrative Positively Affects and Interplays with the Psychology and Social Behaviors of Adults to Influence Engagement. *Auctus: The Journal Of Undergraduate Research And Creative Scholarship*. <https://doi.org/10.25886/0zfc-da38>
- Attard, R. & Cremona, G. (2022). The influence of animated cartoons on primary children's views of social reality: an ethnographic study in a Maltese primary school. *Education 3-13*, 50(3), 329–347. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1850827>
- Bálint, K. E. & Rooney, B. (2019). Shot Scale and Viewers' Responses to Characters in Animated Films. In M. Uhrig (Hrsg.), *Emotion in Animated Films* (S. 238–265). Routledge.
- Barton, G. & Garvis, S. (Hrsg.). (2019a). *Compassion and Empathy in Educational Contexts*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18925-9>
- Barton, G. & Garvis, S. (2019b). Theorizing Compassion and Empathy in Educational Contexts: What Are Compassion and Empathy and Why Are They Important? In G. Barton & S. Garvis (Hrsg.), *Compassion and Empathy in Educational Contexts* (S. 3–14). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18925-9>
- Bartsch, A., Eder, J. & Fahlenbrach, K. (Hrsg.). (2007). *Audiovisuelle emotionen: Emotionsdarstellung und Emotionsvermittlung durch audiovisuelle Medienangebote*. Herbert von Halem Verlag.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Kohlhammer Verlag.
- Bruckner, F., Eckel, J., Feyersinger, E. & Reinerth, M. S. (Hrsg.). (2023). *Handbuch Animation Studies*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25978-5>
- Brunick, K. L., Putnam, M. M., McGarry, L. E., Richards, M. N. & Calvert, S. L. (2016). Children's future parasocial relationships with media characters: the age of intelligent

- characters. *Journal Of Children And Media*, 10(2), 181–190.
<https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1127839>
- Chapman, S. (2019). When Caring Counts: Fostering Empathy and Compassion Through the Arts Using Animation. In G. Barton & S. Garvis (Hrsg.), *Compassion and Empathy in Educational Contexts* (S. 121–142). Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-18925-9>
- Dantas, A. C. & Do Nascimento, M. Z. (2022a). Recognition of Emotions for People with Autism: An Approach to Improve Skills. *International Journal Of Computer Games Technology*, 2022, 1–21. <https://doi.org/10.1155/2022/6738068>
- Dantas, A. C. & Do Nascimento, M. Z. (2022b). Face emotions: improving emotional skills in individuals with autism. *Multimedia Tools And Applications*, 81(18), 25947–25969. <https://doi.org/10.1007/s11042-022-12810-6>
- DeSaulnier, T. (2024, 19. Juli). Animated movies that make you cry the most. *Ranker*.
<https://www.ranker.com/list/animated-movies-that-make-you-cry/jtdesaulnier>
- Dill-Shackleford, K. E., Vinney, C. & Hopper-Losenicky, K. (2016). Connecting the dots between fantasy and reality: The social psychology of our engagement with fictional narrative and its functional value. *Social And Personality Psychology Compass*, 10(11), 634–646. <https://doi.org/10.1111/spc3.12274>
- Dobson, N. (2019). Creating (Artificial) Emotion in Animation Through Sound and Story. In M. Uhrig (Hrsg.), *Emotion in Animated Films* (S. 193–222). Routledge.
- Eder, J. (2007). Gefühle im Widerstreit: A Clockwork Orange und die Erklärung audiovisueller Emotionen. In A. Bartsch, J. Eder & K. Fahlenbrach (Hrsg.), *Audiovisuelle Emotionen: Emotionsdarstellung und Emotionsvermittlung durch audiovisuelle Medienangebote* (S. 256–276). Herbert von Halem Verlag.
- Eder, J. (2017). Empathie und existentielle Gefühle im Film. In M. Hagener & I. V. Ferran (Hrsg.), *Empathie im Film: Perspektiven der Ästhetischen Theorie, Phänomenologie und Analytischen Philosophie* (S. 237–270). transcript Verlag.

- Eder, J. (2023). Figuren in der Animation. In F. Bruckner, J. Eckel, E. Feyersinger & M. S. Reinerth (Hrsg.), *Handbuch Animation Studies*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-25978-5>
- Ekman, P. & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3(4), 364–370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Fahlenbrach, K. & Reinerth, M. S. (2019). Audiovisual Metaphors and Metonymies of Emotions in Animated Moving Images. In M. Uhrig (Hrsg.), *Emotion in Animated Films* (S. 70–102). Routledge.
- Furniss, M. (1998). *Art in motion: Animation Aesthetics*. John Libbey & Comany Limited.
- Gasser, B. (2014). *Freunde und Medienfiguren verstehen*. UVK Verlagsgesellschaft.
- Gebauer, G., Holodynski, M., Koelsch, S. & Von Scheve, C. (2017). *Von der Emotion zur Sprache: Wie wir lernen, über unsere Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft.
<https://doi.org/10.5771/9783845292472>
- Grodal, T. (2019). Aesthetics and Psychology of Animated Films. In M. Uhrig (Hrsg.), *Emotion in Animated Films* (S. 169–191). Routledge.
- Hagener, M. (2023). Animationstheorien. In F. Bruckner, J. Eckel, E. Feyersinger & M. S. Reinerth (Hrsg.), *Handbuch Animation Studies*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-25978-5>
- Hagener, M. & Ferran, I. V. (2017). *Empathie im Film: Perspektiven der Ästhetischen Theorie, Phänomenologie und Analytischen Philosophie*. transcript Verlag.
- Hänselmann, M. C. (2016). *Der Zeichentrickfilm: Eine Einführung in die Semiotik und Narratologie der Bildanimation*. Schüren.
- Hartmann, T. (2010). *Parasoziale Interaktion und Beziehungen*.
- Häußling, R. (Hrsg.). (2009a). *Grenzen von Netzwerken*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Häußling, R. (2009b). Zur Bedeutung von Emotionen für soziale Beziehungen: Möglichkeiten und Grenzen der Netzwerkforschung. In R. Häußling (Hrsg.), *Grenzen von Netzwerken* (S. 81–104). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holodynski, M. (2017). Wie Kinder lernen, über ihre Emotionen zu sprechen. In G. Gebauer, M. Holodynski, S. Koelsch & C. Von Scheve (Hrsg.), *Von der Emotion zur Sprache: Wie wir lernen, über unsere Gefühle zu sprechen* (S. 85–189). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845292472>
- Huber, M. (2019). *Emotionen im Bildungsverlauf: Entstehung, Wirkung und Interpretation*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28830-3>
- Huber, M. (2023). Emotionen zwischen Körper, Geist und Sozialität: Versuch einer begrifflichen und konzeptuellen Annäherung. In K. Trunkenpolz, B. Lehner & B. Strobl (Hrsg.), *Affekt – Gefühl – Emotion: zentrale Begriffe psychoanalytischer Pädagogik? Annäherungen aus konzeptueller, forschungsmethodischer und professionalisierungstheoretischer Perspektive* (S. 85–99). Verlag Barbara Budrich.
- Hülshoff, T. (2012). *Emotionen: Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe*. UTB.
- Izard, C. E. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370. <https://doi.org/10.1177/1754073910374661>
- Kellems, R. O., Charlton, C., Kversøy, K. S. & Gyóri, M. (2020). Exploring the Use of Virtual Characters (Avatars), Live Animation, and Augmented Reality to Teach Social Skills to Individuals with Autism. *Multimodal Technologies And Interaction*, 4(3), 48. <https://doi.org/10.3390/mti4030048>
- Kirbas, S. & Smith, T. (2019). How Infants Perceive Animated Films. In M. Uhrig (Hrsg.), *Emotion in animated films* (S. 267–321). Routledge.
- Mangold, R. (2007). Anforderungen an die Erklärung audiovisueller Emotionen und die Vorstellung eines integrativen Ansatzes. In A. Bartsch, J. Eder & K. Fahlenbrach

- (Hrsg.), *Audiovisuelle Emotionen: Emotionsdarstellung und Emotionsvermittlung durch audiovisuelle Medienangebote* (S. 171–186). Herbert von Halem Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2023a). *JIM Studie 2023: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2023b). *KIM Studie 2022: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-bis 13-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_website_final.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2023c). *MiniKIM-Studie 2023: Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2023/miniKIM2023_web.pdf
- Neill, A. (2017). Empathie und (filmische) Fiktion. In M. Hagener & I. V. Ferran (Hrsg.), *Empathie im Film: Perspektiven der Ästhetischen Theorie, Phänomenologie und Analytischen Philosophie* (S. 31–58). transcript Verlag.
- Quratulain, Rehman, T. U. & Butt, B. (2024). The Development of Semantic Processing in Children’s Emotional Advancement: An Analysis of the Movie “Inside Out”. *Sindh Journal Of Linguistics*, 3(1), 37–54. <https://doi.org/10.58921/sjl.v3i1.70>
- Reinerth, M. S. (2013). Animationsfilm. In M. Kuhn, I. Scheidgen & N. Weber (Hrsg.), *Filmwissenschaftliche Genreanalyse: Eine Einführung* (S. 319–337). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296990.319>
- Scherer, H., Diaz, S., Iannone, N., McCarty, M., Branch, S. & Kelly, J. (2021). “Leave Britney alone!”: parasocial relationships and empathy. *The Journal Of Social Psychology*, 162(1), 128–142. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1997889>
- Schmalzried, L. K. (2017). Filmische Quellen empathischen Wissens. In M. Hagener & I. V. Ferran (Hrsg.), *Empathie im Film: Perspektiven der Ästhetischen Theorie, Phänomenologie und Analytischen Philosophie* (S. 59–88). transcript Verlag.

- Schmetkamp, S. (2017). Perspektive und empathische Resonanz: Vergegenwärtigung anderer Sichtweisen. In M. Hagener & I. V. Ferran (Hrsg.), *Empathie im Film: Perspektiven der Ästhetischen Theorie, Phänomenologie und Analytischen Philosophie* (S. 133–166). transcript Verlag.
- Schwender, C. & Schwab, F. (2007). Evolutionäre Grundlagen emotionaler und ästhetischer Medienrezeption. In A. Bartsch, J. Eder & K. Fahlenbrach (Hrsg.), *Audiovisuelle Emotionen: Emotionsdarstellung und Emotionsvermittlung durch audiovisuelle Medienangebote* (S. 60–84). Herbert von Halem Verlag.
- Somatisch. (1993). In W. Pfeiler (Hrsg.), *Etymologisches Wörterbuch Des Deutschen*. Abgerufen am 27. August 2024, von <https://www.dwds.de/wb/etymwb/somatisch>
digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache
- Suckfüll, M. (2007). Emotionale Modalitäten der Filmrezeption. In A. Bartsch, J. Eder & K. Fahlenbrach (Hrsg.), *Audiovisuelle Emotionen: Emotionsdarstellung und Emotionsvermittlung durch audiovisuelle Medienangebote* (S. 218–237). Herbert von Halem Verlag.
- Thompson, K. M. (2019). Light, Color, and (E)Motion: Animated Materiality and Surfaces in Moana. In M. Uhrig (Hrsg.), *Emotion in Animated Films* (S. 224–236). Routledge.
- Tracy, J. L. & Randles, D. (2011). Four Models of Basic Emotions: A Review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, 3(4), 397–405. <https://doi.org/10.1177/1754073911410747>
- Trunkenpolz, K., Lehner, B. & Strobl, B. (Hrsg.). (2023). *Affekt – Gefühl – Emotion: zentrale Begriffe psychoanalytischer Pädagogik?: Annäherungen aus konzeptueller, forschungsmethodischer und professionalisierungstheoretischer Perspektive*. Verlag Barbara Budrich.
- Uhrig, M. (2014). *Darstellung, Rezeption und Wirkung von Emotionen im Film: Eine interdisziplinäre Studie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07001-4>

- Uhrig, M. (2019a). AnimOtion: Animating Emotions in the Digital Age. In M. Uhrig (Hrsg.), *Emotion in animated films* (S. 17–33). Routledge.
- Uhrig, M. (Hrsg.). (2019b). *Emotion in animated films*. Routledge.
- Uhrig, M. (2022). *Computeremotion: Das Gesicht im computergenerierten Kinofilm*. Buchner-Verlag.
- Uhrig, M. (2023). Emotion und Animation. In F. Bruckner, J. Eckel, E. Feyersinger & M. S. Reinert (Hrsg.), *Handbuch Animation Studies*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-25978-5>
- Unz, D. (2007). Emotional Framing: Wie audiovisuelle Medien die emotionale Verarbeitung beeinflussen. In A. Bartsch, J. Eder & K. Fahlenbrach (Hrsg.), *Audiovisuelle Emotionen: Emotionsdarstellung und Emotionsvermittlung durch audiovisuelle Medienangebote* (S. 238–255). Herbert von Halem Verlag.
- Van Rooij, M. (2019). Carefully Constructed Yet Curiously Real: How Major American Animation Studios Generate Empathy Through a Shared Style of Character Design. *Animation*, 14(3), 191–206. <https://doi.org/10.1177/1746847719875071>
- Von Scheve, C. (2009). *Emotionen und soziale Strukturen: Die affektiven Grundlagen sozialer Ordnung*. Campus Verlag.
- Wells, P. (1998). *Understanding animation*. Routledge.
- Wells, P. (2019). ‘Perfect Bridge over the Crocodiles’: Tacit Contracts, Listen Thieves, and Emotional Labor in the Animated Fago. In M. Uhrig (Hrsg.), *Emotion in Animated Films* (S. 35–68). Routledge.
- Williams, J. H. G. (2019). Empathy as Special Form of Motor Skill That Can Be Trained. In G. Barton & S. Garvis (Hrsg.), *Compassion and Empathy in Educational Contexts* (S. 15–38). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18925-9>
- Williams, J. H. G. & Cameron, I. M. (2017). The Actions and Feelings Questionnaire in Autism and Typically Developed Adults. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 47(11), 3418–3430. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3244-8>

Filme

Allers, R. & Minkoff, R. (Regisseure). (1994). *The Lion King (Der König der Löwen)*. Disney.

Bird, B. (Regisseur). (2004). *The Incredibles (Die Unglaublichen - The Incredibles)*. Disney Pixar.

Bird, B. & Pinkava, J. (Regisseure). (2007). *Ratatouille*. Disney Pixar.

Brumm, J. (Regisseur). (2018). *Bluey*. Australian Broadcasting Corporation.

DeBlois, D. & Sanders, C. (Regisseure). (2010). *How to Train Your Dragon (Drachenzähmen leicht gemacht)*. DreamWorks Animation SKG.

Docter, P. (Regisseur). (2009). *Up (Oben)*. Disney Pixar.

Docter, P. (Regisseur). (2020). *Soul*. Disney Pixar.

Docter, P. & Del Carmen, R. (Regisseure). (2015). *Inside Out (Alles steht Kopf)*. Disney Pixar.

Docter, P., Silverman, D. & Unkirch, L. (Regisseure). (2001). *Monsters, Inc (Die Monster AG)*. Disney Pixar.

Mann, K. (Regisseur). (2024). *Inside Out 2 (Alles steht Kopf 2)*. Disney Pixar.

Takahata, I. (Regisseur). (1988). *Hotaru no Haka (Die letzten Glühwürmchen)*. Studio Ghibli.

Zemeckis, R. (Regisseur). (2004). *The Polar Express (Der Polarexpress)*. Castle Rock Entertainment.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, Nina Richter, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Es wurden keine anderen, als die von mir angegebenen Quellen (inklusive elektronischer Medien und Online-Ressourcen) verwendet. Alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus diesen Quellen wurden als solche einzeln kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht. Ich bin mir bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung nicht nur prüfungsrechtliche Folgen haben wird, sondern auch zu weitergehenden rechtlichen Konsequenzen führen kann.

Halle (Saale), 03. September 2024

Ort, Datum, Unterschrift

