

Universität Potsdam
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Politische Bildung
Sommersemester 2020



Politikdidaktische Potenziale des Films „Zoomania“ im Politikunterricht

Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Education
im Studiengang Politische Bildung für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II

vorgelegt von: Lucas Zimmermann
Matrikelnr.: 790546
E-Mail: luzimmermann@uni-potsdam.de

Erstgutachterin: Dr. Rosemarie Naumann
Zweitgutachter: Prof. Dr. Ingo Juchler

Potsdam, im August 2020

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:
Namensnennung 4.0 International. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren.
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<https://doi.org/10.25932/publishup-47929>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-479295>

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	III
Vorwort.....	1
1. Einleitung und Problematisierung	2
2. Spielfilme als Gegenstand des Politikunterrichts	4
2.1 Politikdidaktische Potenziale von Spielfilmen.....	4
2.2 Methodische Überlegungen und Konsequenzen für die Unterrichtspraxis.....	7
3. Zoomania als Gegenstand des Politikunterrichts	9
3.1 Warum ausgerechnet <i>Zoomania</i> ?	9
3.2 Handlung	9
4. Zoomania – Anknüpfungspunkte für die Unterrichtspraxis	10
4.1 Rassismus, Vorurteile und Toleranz	10
4.2 Macht.....	18
4.3 Female Empowerment.....	19
4.4 Neoliberalismus und die Promotion neoliberaler Werte	24
5. Fazit.....	28
Literaturverzeichnis	29
Eidesstattliche Erklärung.....	33

Abkürzungsverzeichnis

i. O.	im Original
MBSJ	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Brandenburg)
SenBJF	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Berlin)
USCB	United States Census Bureau

Vorwort

Das in dieser Arbeit enthaltene Kapitel *Rassismus, Vorurteile und Toleranz* (4.1) ist bereits vor dem Tod des Afroamerikaners George Floyd (25.05.2020) verfasst worden. Dieser erstickte aufgrund einer gewaltsamen Festnahme durch einen „Weißen“ Polizeibeamten in Minneapolis (USA). Insbesondere unter dem Motto „Black Lives Matter“ demonstrierten in der Folge auch in Deutschland zehntausende Menschen gegen strukturellen Rassismus und Polizeigewalt.

Der Fall George Floyd führte des Weiteren nicht nur zu intensiven Debatten über die Diskriminierung von „Schwarzen“, sondern macht leider einmal mehr deutlich, dass Rassismus sowohl auf struktureller als auch auf individueller Ebene eine offenbar zeitlos aktuelle Problematik darstellt. Wenngleich dieser Fall für meine im o. g. Kapitel ausgeführte Argumentation noch keine Rolle spielte, so erhält jene Argumentation und natürlich vor allem der Film „Zoomania“ selbst unter den genannten Umständen eine besondere Brisanz. Eine Brisanz, auf die ich gern verzichtet hätte.

Potsdam, im August 2020

Lucas Zimmermann

1. Einleitung und Problematisierung

„For educators around the globe, we would suggest that *Zootopia* [i. O. kursiv, LZ] is a means to begin or further important conversations within the school building [...]. *Zootopia* [i. O. kursiv, LZ] should be a welcome addition to any teacher’s library“ (Beaudine, Osibodu, & Beavers, 2017, S. 230).

Disneys „Zoomania“, das im Original wohl weitaus treffender „Zootopia“ (Spencer, Howard, & Moore, 2016) heißt, gilt als einer der erfolgreichsten Animationsfilme aller Zeiten. Der Spielfilm spielte weltweit mehr als eine Milliarde US-Dollar ein und gewann u. a. den Oscar für den besten Animationsfilm im Jahr 2017. Obwohl der Spielfilm in erster Linie den Anspruch verfolgt, einen fiktiven und kommerziell erfolgreichen Unterhaltungsfilm für die ganze Familie und ein vordergründig junges Publikum zu bieten, fordert er diese Zielgruppe ebenso mit „unaufdringlichen Subtextangeboten“ (Schwickert, 2016) heraus. „Zoomania“ ist daher nur scheinbar als anspruchslose Massenware ohne politischen Inhalt zu verstehen. Weitaus eher beinhaltet der Film in die Unterhaltung eingebettete und in Teilen latente Botschaften, die sich lohnen, genauer bzw. kritisch betrachtet und auf die Eignung zur Nutzung im Politikunterricht hin überprüft zu werden.

Die Attraktivität des Politischen Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen, fällt Politiklehrer*innen nicht immer leicht. Die Chance, einen motivierenden Zugang zu politischen und sozial relevanten Themen herzustellen, wird für Lehrpersonen mitunter schon dadurch gehemmt, dass die Lernenden Politik grundsätzlich als eher unattraktiv wahrnehmen. Eine starke Textlastigkeit und „einseitige[n] mediale Fokussierung“ (Besand, 2007, S. 186) des Politikunterrichts können als mitverantwortliche Gründe verstanden werden. Trotz dieses Befundes und eines offensichtlich brachliegenden Potenzials zur schüler*innenaktivierenden Visualisierung politischer Themen, stand die Politikdidaktik dem Einsatz von Spielfilmen lange reserviert und skeptisch gegenüber. Dem Spielfilm wurde beispielsweise vorgeworfen, durch seine starke Einseitigkeit und Suggestivkraft grundlegend gegen das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens zu verstoßen (Schmitz, 2009) oder sich ob seiner „stundensprengende[n] Länge“ bzw. seines „fehlende[n] politische[n] Gehalt[s]“ (Heinecke, 2002, S. 224) allenfalls als Ausnahme zum Einsatz im Unterricht zu eignen. Von diesem Standpunkt rückte man in der politikdidaktischen Diskussion in den letzten Jahren weitestgehend ab. Aufzuzeigen, warum man dies zurecht tat und zu der Überzeugung gelangt ist, dass die „Potenziale des Spielfilms mit politischem Inhalt [...] für den Unterricht in der Politischen Bildung noch lange nicht genützt“ (Krammer, 2008, S. 52) sind, ist ein erstes Teilziel dieser Arbeit. Denn bis heute setzen Lehrpersonen den Film bisweilen wohl nur als Belohnung vor den Ferien ein, ohne diesen didaktisch reflektiert zu funktionalisieren. Im Fokus steht jedoch die Forschungsfrage, *welche politikdidaktischen Potenziale der Film „Zoomania“ aufweist und unter welchen politischen Problemstellungen sich der Einsatz dieses Spielfilms im Politikunterricht so lohnen könnte*, wie es bereits im einleitenden Zitat angeklungen ist.

Ziel ist es dabei explizit nicht, ein detailliertes Unterrichtskonzept oder -angebot für die unmittelbare Implementation von „Zoomania“ in den Politikunterricht zu entwerfen – dies müsste in weiteren akademischen Arbeiten geleistet werden. Es wird stattdessen angestrebt, verschiedene Interpretationsmöglichkeiten des Films aufzuzeigen und für die politikdidaktischen Potenziale auf einer vordergründig inhaltlichen Dimension im Rahmen eines kompetenzorientierten Politikunterrichts zu sensibilisieren. Davon ausgehend obliegt es dann den Lehrpersonen, ob ihnen die aufgezeigten thematischen und inhaltlichen Anknüpfungspunkte geeignet erscheinen, um den Film als wesentlichen oder ergänzenden Gegenstand einer zu konzipierenden Unterrichtssequenz zu nutzen und in Bezug auf den ausgewählten Schwerpunkt vertiefend didaktisch zu analysieren. Mit anderen Worten: intendiert ist, die exemplarische Bedeutung von „Zoomania“ für verschiedene allgemeine Sachverhalte im Sinne Wolfgang Klafkis (1958) unter Einbezug von Aspekten der Zugänglichkeit (z. B. besondere Charaktere, Äußerungen, Szenen, Ereignisse) zu erörtern.

In diesem Sinne wird im Folgenden zunächst ein Definitionsangebot für *Politikdidaktische Potenziale* als die zentrale Begrifflichkeit dieser Arbeit unterbreitet. Anschließend werden diese dann angesichts der noch immer vorherrschenden Skepsis bezüglich des Einsatzes von Spielfilmen im Politikunterricht im Allgemeinen für den Spielfilm kurz hervorgehoben. Daran anknüpfend wird auf die methodischen Begleitumstände verwiesen, die zur Realisierung der Lernchancen zu beachten sind. In einem nächsten Schritt sollen dann die Potenziale des Films „Zoomania“ im Besonderen anhand der Anknüpfungspunkte *Rassismus, Vorurteile und Toleranz; Macht; Female Empowerment* sowie des *Neoliberalismus* und der *Promotion neoliberaler Werte* vertiefend diskutiert werden.

2. Spielfilme als Gegenstand des Politikunterrichts

2.1 Politikdidaktische Potenziale von Spielfilmen

Unter politikdidaktischen Potenzialen werden in dieser Arbeit Chancen und Möglichkeiten von lernförderlichen und politisch bildenden Medien, Methoden oder Inhalten verstanden, die einen Zugang zur politischen Realität ermöglichen sowie zu einem erweiterten Politik-Verstehen beitragen können. Somit bergen sie auch die Möglichkeit, die politische Urteilsfähigkeit der Lernenden anzuregen. Es wird ferner davon ausgegangen, dass diese Potenziale für politische Bildungs- und Erkenntnisprozesse dem Film immanent sind, sich jedoch erst durch den methodisch reflektierten Einsatz im Unterricht entfalten. Dies meint zum einen die Planung und Umsetzung des Unterrichts durch die Lehrperson, der ein Film als narratives Medium nützlich sein kann, um über tiefergreifende Methoden bestimmte Lernziele und -inhalte zu realisieren und zum anderen die aktive Nutzung und Inanspruchnahme dieses so gestalteten Unterrichtsangebots durch die Lernenden (Reinhardt & Richter, 2011).

„Filme können emotionell anrühren, sie fordern zur Stellungnahme auf und verdeutlichen Probleme. Diese Optionen nicht zu nützen, hieße, sich eine der wesentlichsten Möglichkeiten für den politischen Unterricht entgehen zu lassen“ (Krammer, 2008, S. 52).

Wie bereits einleitend angekündigt wurde, soll sich dieser Abschnitt mit den soeben definierten politikdidaktischen Potenzialen von Spielfilmen und deren Einsatz im Politikunterricht auseinandersetzen. Dazu wurde ein Großteil der Literatur ausgewertet, die in den letzten zehn bis zwanzig Jahren zu diesem Thema veröffentlicht wurde. Das Ergebnis dieser Analyse sind fünf Lernchancen oder Potenziale, die im Folgenden schlaglichtartig vorgestellt werden sollen. Deren Trennung mag künstlich erscheinen, für den an dieser Stelle angestrebten Überblickscharakter wird diese Bündelung jedoch als zweckmäßig angesehen.

Spielfilme bzw. Filme mit einer fiktionalen Handlung lassen sich aus der Sicht von Schmitz (2009) mit verschiedenen Zielsetzungen berechtigterweise im Unterricht einsetzen. Das Kernziel politischer Bildungsbemühen ist allerdings die politische Urteilsfähigkeit – dahingehend ist sich die Politikdidaktik weitestgehend einig. Um sich jedoch argumentativ mit einem politischen Problem auseinanderzusetzen bzw. in einem Urteil wertend Stellung zu nehmen (Massing, 2003), sei ein persönliches Interesse, ein Mindestmaß an intrinsischer Motivation bzw. das Gefühl der persönlichen Betroffenheit als notwendige Bedingung zu betrachten (Schmitz, 2009). Dieser *Motivationsfaktor* ist demzufolge ein erstes wichtiges Potenzial von Spielfilmen. Diese gelten als „wichtiges Element der Alltagskultur“ (Heinecke, 2002, S. 224) bzw. als Sozialisationsinstanz, die das politische Interesse und Wissen von Kindern und Jugendlichen prägt. Lernende konsumieren Spielfilme privat sehr häufig. Es ist daher davon auszugehen, dass ein lebensweltlicher Zugang die intrinsische Motivation der Schüler*innen erhöht.

Obgleich dieser motivationale Zugang keinen Selbstzweck darstellt (ebd.), ist es dennoch ratsam, sich diesen zunutze zu machen, um die dadurch angeregten Lernenden zur Bildung

politischer Urteile zu befähigen. In diesem Sinne können politische Argumente oder Botschaften des Films entschlüsselt, Behauptungen geprüft oder verfolgte Interessen der handelnden Figuren hinterfragt werden (Schmitz, 2009). Die „kommunikative Konstellation in der Klasse“ (Krammer, 2008, S. 52) stellt für solche Analysen und darauf aufbauende Diskussionen zugleich ein großes Potenzial dar. Denn wer den Spielfilm gewinnbringend im Unterricht einsetzen möchte, muss die Lernenden aus ihrem gewohnten Rezeptionshabitus herauslösen, den Hildebrand (2001, S. 44) sehr treffend als „Popcorn-Haltung“ bezeichnet hat. Unter diesen Umständen vermag der Politikunterricht, aufkommende Fragen zu versprachlichen und in eine Diskussion zu überführen, mit denen die Lernenden sonst nie konfrontiert oder weitestgehend allein gelassen werden würden. Auf diese Weise können im Film vertretene Standpunkte überprüft und Stellungnahmen bzw. eigene Urteile von den Lernenden provoziert werden (Krammer, 2008). Das subjektive Erleben des Films erhält dadurch einen Raum, um intersubjektiv entfaltet und gegenübergestellt zu werden. Das Motivationspotenzial des Spielfilms ist demzufolge ein Ausgangspunkt für politische Urteilsbildung.

Ein zweites Potenzial resultiert aus der Suggestivkraft bzw. *Zuspitzung und Einseitigkeit* des Spielfilms. In der einleitenden Problematisierung ist bereits angeklungen, dass einige Didaktiker*innen aufgrund dieses konstitutiven Merkmals von Spielfilmen vom Einsatz im Unterricht abrieten (vgl. Moser, 2008, S. 16 f., 20). Die „*vorgegebene* [i. O. kursiv, LZ] zeitliche Abfolge der Rezeption“ (Schmitz, 2009, S. 300) ist dabei als ein wesentlicher Grund dafür aufgeführt worden, dass der Rezipient durch den Produzenten im Sinne des Spannungsaufbaus gezielt manipuliert werde. Heute wird eine etwaige Einseitigkeit in den dargestellten (politischen) Positionen, Vorgängen oder Konzepten jedoch als Chance betrachtet. Denn eine solche und die damit einhergehende mediale Suggestivkraft können sehr anregend sein und somit als „Reibungsfläche für die Urteilsbildung“ (a. a. O., S. 302) dienen. Implizit vorherrschende oder explizit geäußerte Argumentationsmuster können dadurch z. B. geprüft und mit divergierenden Positionen der Lernenden sowie anderen externen Quellen konfrontiert werden.

Durch den Konsum von Spielfilmen werden die Rezipient*innen mit einer Vielzahl von Sinneseindrücken konfrontiert. Darüber hinaus laden die fiktiven Charaktere oft zu einer empathischen Perspektivübernahme ein. Nicht zuletzt durch dieses so geschaffene komplexe Erleben von Identifikationsmöglichkeiten sieht Frank Langner (2009) neben der Anschaulichkeit besonders in der *Emotionalität* ein weiteres Potenzial von Spielfilmen im Politikunterricht. Spielfilme erlauben es somit, auch die „emotionale Grundlage“ (Massing, 1997, S. 119) eines politischen Urteils zu erschließen und Unterrichtsgespräche auf eine Ebene zu heben, die sonst nur schwer erreichbar ist (Heinecke, 2002). Es können dadurch Assoziationen geweckt und politische Wissensnetzwerke geknüpft werden, die *politisches Lernen ganzheitlich erfahrbar* und besonders zugänglich machen – ein viertes politikdidaktisches Potenzial. Denn obwohl der politische Sachtext „inhaltsbezogene Pflicht“ didaktischer Bildungsbemühungen ist und

bleibt, können Narrationen¹ „die Horizont erweiternde und das Verständnis des Politischen vertiefende Kür“ (beide Zitate: Juchler, 2015, S. 95) sein. Gerade für (bisher) weniger politik-affine Schüler*innen können sie zusätzlich als Schnittstelle zwischen dem Politischen als Lernbereich der politischen Bildung und unmittelbarer lebensweltlicher Bedeutsamkeit fungieren.

Über die funktionellen Inhalte von Spielfilmen hinaus, kann auch der Film selbst Gegenstand einer medienpädagogischen Arbeit werden. Der Spielfilm mag den meisten Lernenden zwar ein vertrautes Medium sein und von ihnen regelmäßig konsumiert werden, jedoch verfügen wohl die wenigsten über systematische Analyseinstrumente, die sie zu einem kritischen, verantwortungsvollen „Umgang mit dem Alltagsmedium Spielfilm“ (Heinecke, 2002, S. 227) befähigen würde. Solche Mittel fördern die Medienkompetenz. Mit diesen ausgestattet, können die Schüler*innen einerseits lernen, die „Wirkung filmischer Darstellung bewusst [zu] reflektieren“ (Krammer, 2008, S. 51), somit an einen kritischen Umgang mit den transportierten bzw. nun decodierten Botschaften gewöhnt werden und schlussendlich die „Popcorn-Haltung“ (Hildebrand, 2001, S. 44) überwinden. Andererseits können die Strategien filmischer Darstellungsweisen (von Politik) selbst für die eigene Urteilsbildung erbaulich sein, wenn diese entschlüsselt und in ihrer Intention hinterfragt werden. Nicht außer Acht gelassen werden sollte zudem die Chance, dass ein bewussterer Medienkonsum zu einer umsichtigeren Produktion von Medien führen kann – nämlich dann, wenn die Medienkonsumierenden von heute zu den Medienproduzierenden der Zukunft werden (Fritz, 2020). Überdies sollten sich Lehrpersonen bewusst sein, dass die *Medienbildung* im aktuell gültigen Rahmenlehrplan als „verbindliche Querschnittsaufgabe aller Fächer“ (MBS & SenBJF, 2015a, S. 13) verstanden wird. Im dortigen Kompetenzmodell heißt es, dass die Lernenden „Methoden der Filmanalyse anwenden und das Medium Film regelmäßig als wichtiges Kulturgut nutzen“ können sollen (S. 20).

Es soll abschließend nicht versäumt werden, zumindest auch auf die selbstredend existierenden Grenzen der Nutzung von Spielfilmen im Politikunterricht hinzuweisen, wenngleich dies nicht Anspruch dieses Kapitels ist. Insbesondere bezüglich der medienpädagogischen Arbeit konkurriert der Spielfilm mit anderen, wohl gleichwertig geeigneten Medien – bereits auch mit dem Dokumentarfilm. Da ein Großteil der publizierten Spielfilme, so auch „Zoomania“, in den USA produziert wird, ist außerdem fraglich, inwiefern die entschlüsselten Botschaften generalisierbar und auf die politische Kultur hierzulande übertragbar sind. Dennoch bleibt als Zwischenfazit Folgendes festzuhalten:

„Das Medium Spielfilm [...] ist hervorragend dazu in der Lage, zwei der kostbarsten und wichtigsten Potentiale für die politische Bildung junger Menschen unmittelbar zu erschließen: das lebendige Interesse und die starke Bereitschaft zur kritischen Infragestellung scheinbar selbstverständlicher Gegebenheiten“ (Schmitz, 2009, S. 314 f.).

¹ In der angegebenen Quelle bezieht sich diese Aussage vordergründig auf den Roman und nicht auf den Spielfilm. Jedoch sind aus Perspektive dieser Arbeit auch Filme als ein narratives Medium zu verstehen, in denen sich Erzählungen über bewegte Bilder vollziehen.

2.2 Methodische Überlegungen und Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Bevor zu den konkreten Inhalten „Zoomanias“ als politikdidaktische Potenziale übergegangen werden kann, muss zunächst noch auf die methodische Dimension jener hingewiesen werden. Wie sollte im Unterricht vorgegangen werden, damit die o. g. Potenziale realisiert werden können? Um ebendiese Frage in der gegebenen Kürze beantworten zu können, ist allen voran zu betonen, dass Spielfilme den Politikunterricht nur dann bereichern, wenn sie gewissenhaft und didaktisch reflektiert eingesetzt und nicht unkritisch konsumiert werden. Nur so wird den Lernenden ein angemessener kognitiver Zugang gewährt, der die mögliche Einseitigkeit oder Parteilichkeit in der Darstellung politischer Probleme verständlich macht und aufzeigt, wie gefährlich eine unkritische Rezeption des konsumierten Mediums „für das eigene Politikbewusstsein sein kann“ (Krammer, 2008, S. 51). Michael Schmitz (vgl. 2009, S. 307-314) schlägt daher ein daran orientiertes Unterrichtsdesign vor, das sich in drei Schritte gliedert und nun unter Einbezug weiterer Quellen in seinem methodischen Wesenskern vorgestellt wird.

Die *thematische Perspektivierung* verfolgt in einem ersten Schritt im Wesentlichen das Ziel, die Lernenden noch vor dem Sehen des Films für dessen Thema und die damit einhergehende Bedeutung für die Unterrichtssequenz zu sensibilisieren. Über konkrete und zunächst allgemein gehaltene Beobachtungsaufträge sollen die Schülerinnen in eine „analytische Grundhaltung“ (a. a. O., S. 308) versetzt und in ihrer Rezeption vorgeprägt werden, um den folgenden Film auf ein bestimmtes soziales oder politisches Problem fokussiert zu konsumieren. Werden die Lernenden mit einer polarisierenden Äußerung aus dem Film eingangs konfrontiert und zu einer wertenden Stellungnahme aufgefordert, können deren Äußerungen der Lehrperson als „wichtige Diagnosemöglichkeit hinsichtlich der Vorerfahrungen und des Komplexitätsniveaus“ (a. a. O., S. 309) dienen und die weitere Unterrichtsplanung bereichern. Zusätzlich kann den Lernenden Hintergrundwissen zum Regisseur oder Kontext der Entstehungsgeschichte des Films an die Hand gegeben werden (Krammer, 2008). Anschließend wird der Film in seiner gesamten Länge präsentiert. Die Lernenden halten ihre durch die Beobachtungsaufträge gefilterten Wahrnehmungen fest und schaffen so die Grundlage für die Analyse des Spielfilms bzw. für vertiefende Beurteilungs- oder Gestaltungsaufgaben (Herzig, 2008).

Dies ist jedoch nicht unumstritten. Krammer (2008) betont beispielsweise die Bedeutung des Filmausschnitts und spricht sich gegen das Zeigen des gesamten Films aus, da sich die Eindrücke überlagern und gegenseitig auslöschen würden und die künftige Arbeit am Film folgerichtig nur oberflächlich gestaltet werden könne. Angesichts der Möglichkeit der *thematischen Perspektivierung* scheint dies jedoch zu kurz gedacht. Gerade dann, wenn mehrere Stunden einer Sequenz für die Arbeit am Film zur Verfügung stehen, sollte dieser unbedingt in Gänze gezeigt werden, um die filmische Botschaft nicht zu verfälschen (Heinecke, 2002) und das relevante Problem im Gesamtzusammenhang und angedachten Rezeptionsprozess zu erschließen (Schmitz, 2009).

Dass die Beobachtungsaufträge zuvor allgemein gehalten wurden, macht sich im zweiten Schritt bezahlt – der *kritisch analytischen Perspektivierung*. Die Lernenden können nun eigene Analyseinteressen und –Aufträge formulieren und dann an einzelnen Szenen bearbeiten, so dass dem Filmschnitt im Sinne Krammers (2008) nun doch entscheidende Bedeutung zufällt. Dieses Autonomieerleben steht in der Erwartung, die intrinsische Motivation der Schüler*innen zu fördern (Deci & Ryan, 1993). Dabei sind nicht nur rezeptive, sondern auch produktive Vorgehensweisen denkbar (Langner, 2009). Nachdem der Film in Gänze gezeigt wurde, muss nun kritisch und wiederholt an einzelnen Szenen gearbeitet und sich über die erfahrenen Wirkungen ausgetauscht werden (Krammer, 2008). Dementsprechend ist die Arbeit mit Filmszenen als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung zu verstehen, um Spielfilme methodisch-didaktisch reflektiert zu nutzen. Um die strukturierte Analyse von Spielfilmen für Lehrende und Lernende zugleich zu erleichtern, liegen zusätzlich allgemeingültige Impulsfragen als Orientierungshilfen vor (vgl. a. a. O., S. 54). Sollte der Spielfilm das für den Unterricht relevante politische Problem sehr einseitig darstellen, wovon bekanntlich auszugehen ist, müssen die Schüler*innen mit alternativen Standpunkten konfrontiert werden, um nicht gegen das Indoktrinationsverbot zu verstoßen.

Im *kritisch-reflektierten Diskurs* kommt es schließlich darauf an, auf Basis der zuvor erarbeiteten Analyseergebnisse zu einem begründeten Urteil hinsichtlich des politisch-sozialen Problems zu gelangen, das die Sequenz geprägt hat bzw. die Beurteilungs- oder Gestaltungsergebnisse angemessen zu präsentieren (Herzig, 2008). Ferner kann auch die filmische Darstellung jenes Problems beurteilt werden (Schmitz, 2009). Diese Urteile sollten dabei den Qualitätsmerkmalen der „Begründbarkeit und Diskursivität“ (Massing, 2003, S. 93) genügen. Eine abschließende ggf. dekontextualisierende Diskussion, die nicht entlang eines „Richtig-Falsch-Schemas“ (Krammer, 2008, S. 52) verlaufen sollte, dient nicht nur der Lehrperson zur Operationalisierung und Überprüfung der Lernziele der Sequenz, sondern auch den Lernenden, die sich rückblickend ihres eigenen Lern- und Urteilsbildungsprozesses bewusst werden.

Wenngleich dieser soeben beschriebene methodische Dreischritt in erster Linie für die Sekundarstufe II konzipiert und angedacht ist, kann der Spielfilm auch in der Sekundarstufe I eingesetzt werden. In diesem Fall sollten jedoch Wirkungsanalysen und der Austausch über subjektive Eindrücke in den Vordergrund rücken (Krammer, 2008). Wenn diese methodischen Hinweise beachtet und auf die Lerngruppe angepasst werden, können Spielfilme gewinnbringend und unter den beschriebenen Potenzialen nicht zuletzt auch in Projektarbeiten eines fächerübergreifenden Politikunterrichts eingesetzt werden.²

² Lehrenden, die auf der Suche nach konkreten methodischen Beispielen aus der und für die Unterrichtspraxis sind, seien an dieser Stelle vertiefend folgende Abschnitte aus den bereits thematisierten Quellen empfohlen: vgl. Krammer, 2008, S. 56f.; Heinecke, 2002, S. 232ff.; Schmitz, 2009, S. 303-314 sowie Herzig, 2008, S. 530-536.

3. *Zoomania* als Gegenstand des Politikunterrichts

3.1 Warum ausgerechnet *Zoomania*?

Ob sich ein Spielfilm für die Thematisierung im sozialwissenschaftlichen Unterricht eignet, lässt sich nicht pauschal sagen. Erst an der konkreten Unterrichtsreihe und den mit ihr verknüpften Lernzielen wird deutlich, inwiefern sich ein Spielfilm inhaltlich mit diesen vereinbaren lässt. Ist das Hauptauswahlkriterium der inhaltlichen Eignung jedoch erfüllt, „kann grundsätzlich jedes Thema mithilfe von Spielfilmen erarbeitet werden“ (Heinecke, 2002, S. 229). Mit den nun folgenden Ausführungen sollen inhaltliche Potenziale von „*Zoomania*“ aufgezeigt werden, die als thematische Anknüpfungspunkte für verschiedene Unterrichtsreihen zu verstehen sind und dabei nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Gleichwohl gibt es noch andere Kriterien, die bei der Filmauswahl grundsätzlich zu berücksichtigen sind und von „*Zoomania*“ erfüllt werden. Eine besondere Eignung schreibt man in der politikdidaktischen Diskussion denjenigen Spielfilmen zu, in denen politisch-soziale Themen explizit dargestellt werden bzw. eine „dezidiert politische Intention“ (Schmitz, 2009, S. 304) feststellbar ist.³ Obwohl „*Zoomania*“ in erster Linie ein Unterhaltungsfilm für eine junge Zielgruppe ist und nicht *die* eine offenkundige politische Intention in den Fokus rückt, sind doch einige politische Botschaften in diesem Animationsfilm eingebettet, die zu einer kritischen Analyse herausfordern und sich herauszustellen lohnen. Durch diese Botschaften, welche das Politikbewusstsein der Rezipient*innen womöglich beeinflussen, darf die Fiktion kein stichhaltiges Argument dafür sein, „*Zoomania*“ nicht zum Gegenstand des Unterrichts zu machen (vgl. Krammer, 2008). Zudem sollte ein für den Politikunterricht geeigneter Spielfilm das soziale oder politische Thema nicht retrospektiv, sondern als „grundsätzliches *strukturelles* [i. O. kursiv, LZ] Problem“ (Schmitz, 2009, S. 304) darstellen. Dies vermag „*Zoomania*“, wie noch zu zeigen sein wird, z. B. in seiner Darstellung von Rassismus zu leisten, wenngleich dieser eher auf individueller als auf institutioneller Ebene thematisiert wird. Außerdem zählt der Film zu einer Minderheit unter den Disneyfilmen, die in der Gegenwart spielen (Hassler-Forrest, 2018).

3.2 Handlung

Die junge Häsin Judy Hopps lebt in einer Welt anthropomorpher Säugetiere, die ihre natürlichen Instinkte überwunden haben, sodass Raub- und Beutetiere scheinbar friedlich zusammenleben. Obwohl ihr mehrfach davon abgeraten wird, erfüllt sie schließlich ihren Traum und wird durch ein Integrationsprogramm die erste Hasenpolizistin „*Zoomanias*“. Weiterhin mit Vor-

³ Unter Umständen kann allerdings auch eine lediglich implizite Darstellung solcher Themen den Einsatz von Spielfilmen im Unterricht rechtfertigen. Solche analysewürdigen Implikationen können beispielsweise dem Film zugrundeliegende oder in ihm fortgeschriebene Wertvorstellungen im zeitlichen und gesellschaftlichen Kontext der Entstehung des Films sein.

urteilen konfrontiert, schafft sie es schließlich, mit dem Fuchs Nick Wilde an ihrer Seite, eine Verschwörung aufzudecken. Die zweite Bürgermeisterin Dawn Bellwether, ein Schaf, hatte durch gezielte Anschläge mehrere Raubtiere zu „wilden Bestien“ werden lassen und damit versucht, Vorurteile zu schüren und die übergroße Bevölkerungsmehrheit der Beutetiere gegen die Raubtiere auszuspielen, um an die Macht zu gelangen.

Die Ambivalenz der zoomanischen Gesellschaft, die ihren eigenen utopischen Ansprüchen nicht gerecht wird und in der „ganz menschliche Probleme“ (Sterneborg, 2016) wie Rassismus oder Sexismus vorherrschen, wird dabei schon im Originaltitel deutlich – *Zootopia*. Dieses Kofferwort verschmilzt das englische Wort „utopia“, das für eine fiktive und überaus wünschenswerte Gesellschaftsordnung steht, mit dem Wort „zoo“, das immer auch eine dystopische tierische Existenz wider die natürlichen Lebensräume und Verhaltensweisen der eingesperrten Tiere impliziert (Chew, 2019). Gemeinhin kann „Zoomania“ im weitesten Sinne als moderne Fabel verstanden werden, die die moderne Gesellschaft allegorisch abbildet und dabei beispielsweise menschliche Charakterzüge und Vorurteilsstrukturen über tierische und durchaus unterhaltsame Entsprechungen darstellt.

4. Zoomania – Anknüpfungspunkte für die Unterrichtspraxis

4.1 Rassismus, Vorurteile und Toleranz

Gemäß der wohl populärsten Lesart des Films „Zoomania“, stellt dieser insbesondere Fragen des Rassismus und der negativen Auswirkungen von Stereotypen in den Vordergrund. In der durchdachten allegorischen Welt von „Zoomania“ repräsentieren die Tiere z. B. verschiedene soziale Gruppierungen, Ethnien oder Berufsgruppen und somit erkennbare soziale Vorurteile. Für eine bereinigte allegorische Welt spricht auch die Tatsache, dass stark domestizierte Säugetiere, wie Hunde oder Katzen, in „Zoomania“ nicht existieren oder dass ausgerechnet ein Hase und ein Fuchs als Hauptcharaktere gewählt wurden, die ursprünglich als natürliche Feinde galten und sich im Laufe der Handlung in abnehmender Häufigkeit mit Vorurteilen begegnen. Es wird somit bereits sehr früh im Film deutlich, dass „Zoomania“ keineswegs das „post-racial wonderland“ (Fleeger, 2016) ist, das es vorgibt zu sein und das Judy bereits in der einleitenden Theaterszene preist. Die perfekte Gesellschaft erweist sich, von Vorurteilen heimgesucht, als allenfalls scheinbar perfekt.

Als Element der Popkultur vermag es „Zoomania“, ein breites Publikum auf eine innovative und zugleich familienfreundliche Art auf Rassismus und Vorurteile als grundlegendes gesellschaftliches Problem aufmerksam zu machen (Farrell, 2017). Andere Autoren gehen sogar einen Schritt weiter und bezeichnen den Film als „searing, complicated and subversive film about race [...] and policy“ (Johnson, 2016). Doch bevor auf diese Aspekte genauer eingegangen werden kann, sei der Begriff *Rassismus* zunächst wie folgt definiert:

„Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“ (Memmi, 1992, S. 164).

Rassismus hebt interindividuelle Unterschiede nicht nur hervor, sondern verwendet diese hierarchisierend gegen andere, um die Opfer dessen in Frage zu stellen und primär die eigene Herrschaft zu sichern oder zu erobern. Fredrickson (2004, S. 173) hebt dabei den Machtaspekt hervor, wenn er sagt, dass Rassismus dann vorliegt, wenn „eine ethnische Gruppe [...] auf der Grundlage von Differenzen, die sie für erblich und unveränderlich hält, eine andere Gruppe beherrscht, ausschließt oder zu eliminieren versucht“. Diese Differenzen werden dann als scheinbare Legitimation für jene oft grausamen Handlungen instrumentalisiert. Zur Skizzierung dieses Begriffsverständnisses wurden diese Definitionsansätze gewählt, da sie im wissenschaftlichen Diskurs auf breite Akzeptanz stoßen und überdies die in „Zoomania“ dargestellten Facetten von Rassismus bestmöglich umfassen. Da „Zoomania“ Rassismus und auch Vorurteile in einer Weise darstellt, die simpel genug ist, um Diskussionen darüber auch mit Grundschüler*innen zu führen, gleichzeitig jedoch tiefgründig genug, um dieselben Inhalte auf einem komplexeren Niveau mit älteren Lernenden zu analysieren, schreiben Beaudine et al. dem Film sogar „compelling openings for educators“ (2017, S. 227) zu. Somit kann dem Film als erstes inhaltliches politikdidaktisches Potenzial die Chance beigemessen werden, für das noch immer aktuelle Problem von rassistischen Verhaltensweisen und deren Konsequenzen zu sensibilisieren und die Bereitschaft zu fördern, diesem entschieden entgegenzutreten.

Wenn darauf in der unterrichtlichen Auseinandersetzung abgezielt wird, sollten die Lernenden zunächst für die womöglich bestehende ethnische Analogie sensibilisiert werden, die zwischen der Dichotomie von Raub- und Beutetieren einerseits auf der Bildebene und andererseits zwischen „Schwarz“ und „Weiß“ auf der repräsentierten Sachebene besteht. Ein auf der Bildebene verbleibendes Erkennen und Analysieren der rassistischen Inhalte „Zoomanias“ erscheint zwar möglich, würde jedoch den allegorischen Charakter des Films verkennen und mindestens drei Indizien übersehen, die auf die angedeutete Analogie hinweisen. Erstens kann dies an der filmischen Einführung von Nick Wilde festgemacht werden, der als „coded black in every way except through his voice“ (Fleeger, 2016) angesehen werden kann.⁴ Dies begründet die Autorin damit, dass Nick durch die Pfadfinder*innen bzw. in der von Elefanten geführten „Eisdiele“ über die Verweigerung der Dienstleistung diskriminiert wird, „Straßenkenntnisse“ besitzt und die für einen sogenannten „buddy cop film“⁵ typische Kontrastfigur zu Judy einnimmt. Johnson (2016) geht sogar einen Schritt weiter und überträgt diese Analogie auf alle Raubtiere in „Zoomania“ sowie versteht die Beutetiere durch ihre unschuldige, sanft-

⁴ Nick Wilde wird im Original von Jason Bateman, einem „Weißen“, gesprochen.

⁵ Als typische Beispiele für dieses Film-Genre gelten die Filme „Lethal Weapon“ (1987) und „Rush Hour“ (1998), bei denen die beiden Hauptfiguren „Schwarz“ bzw. „Weiß“ sind.

mütige Darstellung als „Weiße“ kodiert. Zweitens, und dies greift erneut die Synchronsprecher*innen im englischsprachigen Original auf, werden alle „zu Bestien werdenden“ Raubtiere von „Schwarzen“ bzw. Lateinamerikanischen Sprecher*innen synchronisiert (Johnson, 2016).⁶ Drittens machen Beaudine et al. (2017) darauf aufmerksam, dass der im Film mehrfach angesprochene Anteil von Raubtieren an der „zoomanischen“ Gesellschaft von zehn Prozent (dem 90% Beutetiere gegenüberstehen⁷) dem demographischen Anteil von „Schwarzen“ an der amerikanischen gleicht. Überdies weiten sie diese Analogie für westliche Gesellschaften aus. Das United States Census Bureau (USCB) bemisst nach aktuellsten Zahlen den Bevölkerungsanteil dieser Ethnie auf 13,4% (USCB, 2019) – aus historischen Gründen werden in der Bundesrepublik keine Daten auf ethnischer Basis erhoben. Des Weiteren hefte den „Schwarzen“ in den USA in einer historisch populären und gleichsam rassistischen Vorstellung das „stigma of savagery and [...] the mark of the beast“ (Roberts, 2008, S. 91) an.

Doch auch dann, wenn die aufgezeigten Indizien als nicht überzeugend genug empfunden werden, um diese vermeintliche Analogie zu erkennen, lässt sich Rassismus mit „Zoomania“ auch auf einer universelleren (Sach-)Ebene im Unterricht erschließen. Dies gilt zum einen, da der Co-Autor und -Produzent Jared Bush selbst darauf hinweist (Osma & Ríos, 2016), dass lediglich zwei Gruppen mit einem Kräfteungleichgewicht thematisiert werden sollen, ohne auf eine spezielle Gruppe, Ethnie oder auf Geschlechter abzustellen und zum anderen nicht zuletzt deswegen, weil sich die o. g. Definition von *Rassismus* nicht ausschließlich auf rassistisches Verhalten zwischen „Schwarzen“ und „Weißen“ bezieht. Dass Rassismus in „Zoomania“ jedoch existiert, ist weitestgehend unstrittig. Möglicherweise bestehende Analogien können dann Bestandteil einer kritischen Analyse und Interpretation im Unterricht sein.

Ich werde nun begründet aufzuzeigen versuchen, welche Lehren aus dieser Darstellung gezogen werden können und welche Kritik an jener Darstellung geübt werden kann. In diesem Sinne ist es aufschlussreich, sich zunächst das ursprüngliche Filmkonzept vor Augen zu führen. In diesem nutzten die Beutetiere ihre zahlenmäßige Überlegenheit aus, indem sie die Raubtiere dazu zwangen, elektrische Halsbänder zu tragen, die ihre Fügsamkeit sicherstellten und einem versehentlichen, instinktbehafteten Ausbruch ihrer natürlichen Aggressionen über kleine Stromschläge Einhalt geboten. Inspiriert wurden die Produzierenden dabei auch von den sogenannten „Blue Eyed“ Workshops und Dokumentarfilmen Jane Elliots (vgl. ebd.). Jene thematisieren Rassismus und Vorurteile explizit und sensibilisieren für diese zeitlos scheinende Problematik. Dabei werden u. a. verschiedenfarbige Kragen eingesetzt.

⁶ Ein eindeutiger Hinweis ist dies jedoch nicht, beispielsweise synchronisiert der „Schwarze“ Idris Elba den Wasserbüffel Chief Bogo – ein Pflanzenfresser.

⁷ Laut Angaben der Filmproduzierenden habe die Entscheidung, sich in „Zoomania“ lediglich auf Säugetiere zu konzentrieren, zu der Erkenntnis geführt, dass Raubtiere tatsächlich, obwohl sie gemeinhin als überlegene Spezies gelten, Beutetieren zahlenmäßig in einem Verhältnis von zehn zu eins in der Natur unterlegen sind (Julius, 2016).

Das als zu düster empfundene Konzept um die elektrischen Halsbänder als explizites Zeichen physischer Regulierung wurde dann jedoch zugunsten einer positiveren, liebenswerteren und damit auch familienfreundlicheren Welt verworfen. „Zoomania“, durch „inadvertent, underlying bias“ (Julius, 2016, S. 28) zerrissen, zeigt nun eher implizit, wie Vorurteile eine (utopische) Gesellschaft spalten können. Dies wird bereits sehr früh im Film deutlich, beispielsweise dann, wenn Judys Vater sie bei ihrer Abreise aus „Bunnyborrow“ vor Raubtieren warnt – und *nur* vor diesen. Ganz besonders solle Judy sich vor Füchsen fernhalten, da diese „die Schlimmsten“ seien und ihnen dies, wie die Mutter beipflichtet, im Blut läge. Dieses Vorurteil manifestiert sich außerdem in dem Fuchsschutzspray, das Judy von ihrem Vater bekommt und nur sehr widerwillig annimmt – zu dem sie jedoch instinktiv greift, wenn sie erstmalig auf Nick im Eisgeschäft trifft. Ein dort ausgestellttes Schild besagt, dass sich das Recht vorbehalten werde, jedem den Service zu verweigern. Dies ist ein weiteres Beispiel unter vielen und wird dadurch noch deutlicher, dass der Elefant von diesem Recht auch Gebrauch machen wollte.

Explizit rassistisch werden solche Stereotype dann, wenn damit Aggressionen gegen die Opfer gerechtfertigt (Memmi, 1992) werden (Fuchsschutzspray) bzw. die *Anderen* auf Grundlage der festgestellten Differenzen unterdrückt oder gar eliminiert werden (Fredrickson, 2004). In diesem Kontext lohnt es sich, die Szene im Naturkundemuseum genauer zu betrachten, in der Judy und Nick auf Bellwether treffen. Im Hintergrund befindet sich ein bemerkenswertes Gemälde, in dem kleine, bewaffnete und zahlenmäßig überlegene Beutetiere einen Säbelzahn tiger in die Enge treiben. Gewissermaßen spiegelt das Gemälde drei Dinge wieder. Erstens, dass es in der Vorgeschichtete „Zoomanias“ bereits eine Zeit gewaltsamer Unterdrückung gab. Zweitens wird durch diese erneute Hervorhebung des Urkonfliktes zwischen Raub- und Beutetieren, dies wurde bereits in der Exposition bzw. einleitenden Theaterszene getan, die historische Ausnahmesituation des „harmonischen“ bzw. friedlichen Zusammenlebens im modernen „Zoomania“ betont (Chew, 2019). Drittens wird auch die gegenwärtige Lage, in der es Bellwether vorrübergehend gelingt, diesen historischen Konflikt wiederzubeleben und die Machtverhältnisse zu Gunsten der Beutetiermehrheit umzukehren, wiederspiegelt.

Wenn man so will, könnte man viertens ergänzen, dass auch die unmittelbar im Vordergrund stattfindende Handlung repräsentiert wird. Dem Raubtier Nick stehen bewaffnete und zahlenmäßig überlegene Widder gegenüber. Darin dass Judy und Nick jedoch wortwörtlich auf derselben Seite stehen, kann gelesen werden, dass eine vermeintliche Andersartigkeit nicht ausweglos in immer wiederkehrende Konflikte münden muss, sondern dass diese Konflikte und ihnen zugrundeliegende Vorurteile auch überwunden werden können und somit potenziell und eigentlich ganz selbstverständlich Freundschaften und Allianzen möglich werden.

Doch damit diese „farbenblinde“ Toleranzbotschaft nachhaltig wirken kann, führen die Produzierenden die Gesellschaft „Zoomanias“ zunächst vor den Abgrund ihrer selbst. Die vorherrschenden Vorurteile gipfeln somit in Bellwethers Verschwörung und ihren vorrübergehenden

Folgen, sodass die ins Schwanken geratenen Ideale einer vermeintlich utopischen Gesellschaft endgültig aus den Fugen zu geraten drohen. Denn durch die verübten Anschläge werden die Opfer dieser, allesamt Raubtiere, zu unkontrollierbaren, aggressiven „Bestien“. Diese Wirkung würde das verwendete Gift gleichermaßen auch bei den Beutetieren hervorrufen, allerdings würde dies Bellwethers Ziel zuwiderlaufen. Indem sie den Urkonflikt zwischen Beute- und Raubtieren wiederbelebt, soll die Beutetiermehrheit also gezielt „by playing into existing stereotypes“ (Johnson, 2016) gegen die stigmatisierte Raubtier-Minderheit gewendet werden. Durch dieses gesäte Misstrauen, durch geschürte Ängste entfremdet Bellwether eine soziale Minderheit zu ihrem eigenen politischen Vorteil (Chew, 2019). Diese erkennbar populistischen Züge führten sogar so weit, dass beispielsweise Hoffman (2016) noch vor den Präsidentschaftswahlen im Dezember 2016 Parallelen zu Donald Trumps Wahlkampfkampagne zog. Genau genommen geht Bellwether sogar noch einen Schritt weiter. Schließlich lässt sie sich in der angesprochenen Szene im Museum nicht nur zu der überaus beachtenswerten Aussage „Das mit der Angst funktioniert immer“ hinreißen, sondern demaskiert sich auch dann, wenn sie hinzufügt, *alle* anderen Raubtiere ebenso vergiften zu wollen, um ihre Macht auszubauen. Dies hat einen noch viel bittereren Beigeschmack, den eines eugenischen Reinheitsgedankens. Denn der inszenierte Schein der ihre wilden Instinkte wiedererlangenden Raubtiere, folgt der totalitären Logik, nur durch eine Marginalisierung und strenge Kontrolle der Raubtierpopulation die bedrohte friedliche Ordnung aufrechterhalten zu können (Chew, 2019).

Doch wie konnte es so weit kommen? Einen entscheidenden Anteil daran haben die Aussagen von Judy auf der Pressekonferenz, in der sie, wenn man so will, von der „Diskriminierten zur Diskriminierenden wird“ (Schwickert, 2016). Aus mehreren Gründen ist diese Szene eine der wichtigsten des Films und eine der potenziell lukrativsten für den Einsatz im Unterricht. Obwohl sie im Nachhinein behauptet, nur die Fakten des Falls dargelegt zu haben, hatte sie z. B. mit der Aussage, dass die Raubtiere in ihr „primitives, wildes Wesen“ zurückzufallen scheinen, in Wirklichkeit diskriminierende Mutmaßungen geäußert. Damit fördert sie endgültig ein weitestgehend vergessenes, offenbar jedoch in den Beutetieren tief verwurzeltes, Misstrauen zutage. Dies kann Impulsgeber für verschiedene Erkenntnisprozesse sein. Zum einen wird deutlich, dass selbst die augenscheinlich offenherzigsten Menschen, durch Judy repräsentiert, durch tief in ihrem Unterbewusstsein verankerte Vorurteile in ihrem Handeln geprägt werden. Insbesondere kann jedoch zum anderen gelernt werden, wie folgenschwer es sein kann, wenn gesellschaftliche Zerwürfnisse auf biologische Unterschiede zurückgeführt werden (Farrell, 2017). „Zoomania“ zeigt an dieser Stelle eindrücklich, dass und wie Angst zu „irrational overreactions“ (Beaudine et al., 2017, S. 228) führen kann. Die sich scheinbar zu bestätigenden Vorurteile vieler Beutetiere destillieren in Verbindung mit dieser Angst zu offenkundigem Rassismus. Es breitet sich sprunghaft ein Gefühl von „wir“ gegen „die“ (anderen) aus.

Oder erneut mit den Worten Fredricksons (2004, S. 16) sprechend:

„Rassismus entspringt einer Denkweise, wodurch ‚sie‘ sich von ‚uns‘ dauerhaft unterscheiden, ohne dass es die Möglichkeit gäbe, die Unterschiede zu überbrücken. Dieses Gefühl der Differenz liefert ein Motiv beziehungsweise eine Rechtfertigung dafür, dass ‚wir‘ unseren Machtvorteil einsetzen, um den ethnorassistisch Anderen auf eine Weise zu behandeln, die wir als grausam oder ungerecht ansehen würden, wenn Mitglieder unserer eigenen Gruppe davon betroffen wären.“

Angesichts dieses Zitats wird Bellwethers rassistisches *Motiv* noch einmal sehr deutlich, das ihrer Intrige zugrunde liegt. In der Folge jener sehen einige Beutetiere „Zoomanias“ außerdem in dem Verhalten der wenigen wild gewordenen Raubtiere eine *Rechtfertigung* für einen eigentlich ungerechten Umgang mit der Raubtierminderheit. Schon auf der Pressekonferenz fragt beispielsweise eine Stimme aus dem Hintergrund, ob bereits eine „Zwangsquarantäne“ in Erwägung gezogen werde. Ungerecht ist für Hassler-Forrest (2018) auch die mediale Darstellung der gegenwärtigen Geschehnisse in „Zoomania“. Nach seiner Auffassung habe die irreführende Darstellung in den Nachrichten die aufkommenden rassistischen Geschehnisse entscheidend beeinflusst. Inwiefern der Nachrichtensprecherin tatsächlich ein Vorwurf gemacht werden kann, ist jedoch fraglich, da sie, eine Schneeleopardin, die Ereignisse durchaus in der gebotenen Neutralität darlegt und lediglich Judys fehlerhafte Aussagen der Pressekonferenz sinngemäß wiederholt. Nichtsdestotrotz kann dies ein Anknüpfungspunkt für eine kritische (Wirkungs-)Analyse von in Nachrichten dargestellten (ggf. noch unklaren) Sachverhalten und deren Konsequenzen im und für den Unterricht sein.

Bellwethers Verschwörung, durch Judys Aussagen und die folgende mediale Darstellung katalysiert, bzw. der ihr zugrundeliegende Rassismus projiziert sich in der Folge immer weitreichender auf die Gesellschaft. Eine Hasenmutter wendet sich mit ihrer Tochter von einem dem Zug zusteigenden Tiger ab, die politische Karriere des Bürgermeisters scheint zerstört. Raubtiere werden nicht mehr nur als potenziell gefährliche Spezies, sondern offenbar immer öfter auch als minderwertig wahrgenommen. Auf satirische Weise wird zudem die bereits angedeutete Irrationalität rassistischer Denkweisen (Chew, 2019) deutlich, wenn auf der Friedenskundgebung einer Leopardin zugerufen wird, dass sie in den Wald zurückkehren solle und sie empört erwidert, dass sie eigentlich aus der Savanne käme. Nicht zuletzt erinnert die Versetzung des Geparden Clawhauser an die noch immer bestehende Diskriminierung ethnischer Minderheiten auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Koopmans, 2016).

Besonders hart sind Judys Aussagen jedoch für Nick, der sich an seine Vergangenheit schmerzhaft erinnert fühlt, die er mit der Unterschrift auf dem von Judy angebotenen Arbeitsvertrag augenscheinlich zu überwinden gedachte. Nicht zuletzt deshalb können die Folgen von rassistischen Vorurteilen bzw. letztendlich auch deren erfolgreiche Überwindung besonders eindrücklich an Nick und seinem charakterlichen Wandel werden. In seiner anfänglichen Darstellung scheint dieser die gängigen Vorurteile eines listigen Fuchses als natürlicher Feind des Hasen zu bestätigen, denen Judy auch unterliegt, wenn sie instinktiv zu ihrem Fuchsschutz

greift oder Nick vorwirft, schon immer ein „Eis-am-Stil-Dealer“ gewesen zu sein. Dies wird sich in einer emotional-rückblickenden Szene jedoch als Irrtum herausstellen. Nick hatte als Kind versucht, als erstes Raubtier ein Pfadfinder zu werden. Seine Ideale fanden jedoch ein jähes Ende, als er dort rassistisch diskriminiert wurde. An seiner Aussage: „Wenn die Welt von uns Füchsen nur denkt, dass wir hinterlistig und nicht vertrauenswürdig sind, dann hat es keinen Sinn, zu versuchen, etwas anderes zu sein“ wird greifbar, dass Rassismus zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung werden kann, wenn deren Opfer die ihnen entgegengebrachten Vorurteile als Bedrohung wahrnehmen und (aus einer scheinbar wahrgenommenen Alternativlosigkeit heraus) diese durch entsprechendes Handeln zu bestätigen beginnen, um jener zu entgehen oder nicht permanent gegen jene ankämpfen zu müssen (Zick, Küpper, & Hövermann, 2011). Trotz des durch die Pressekonferenz zwischenzeitlich markierten Tiefpunkts in der Beziehung zwischen Judy und Nick – Judy äußert an dieser Stelle auch den denkwürdigen Satz: „Nick, hör auf. Du bist nicht so wie *die*“ und deutet damit erneut das angesprochene polarisierende Wesen des Rassismus an – überwinden sie schlussendlich ihre gegenseitigen Vorurteile. Im Laufe der Handlung lernen sie einander kennen, interagieren und kooperieren, was der Kontakthypothese folgend zu einer erheblichen Reduktion von Vorurteilen führt (vgl. Allport, 1954). Interindividueller Kontakt ermöglicht es, sich gerade auch latente Vorurteile ins Bewusstsein zu rufen und zumindest eine Bereitschaft zu entwickeln, diese abzulegen. Mit Judys abschließendem Monolog, der als die für Fabeln typische allgemeingültige Moral auf der Sachebene verstanden werden kann, schließt sich dann der Kreis mit der folgenden Toleranzbotschaft: „Und je mehr wir versuchen, einander zu verstehen, desto einzigartiger wird jeder von uns sein“. Darin wird einmal mehr deutlich, dass die Produzierenden Rassismus und Vorurteile thematisieren und im Sinne einer inklusiven Botschaft von Toleranz gegenüber Andersartigkeit in den Mittelpunkt stellen. Somit bergen entsprechende Diskussionen im Schulkontext das Potenzial, ein Präventivschlag zur Abschaffung rassistischer Gedanken zu sein und die Empathie zu fördern (Farrell, 2017). Demnach kann zum einen eine positive Grundhaltung gegenüber Diversität entwickelt werden, die als wichtigster Schutzfaktor vor gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gilt, um zu verhindern, dass Vorurteile zur bewussten Rechtfertigung oder unbewussten Grundlage von Diskriminierung oder Gewalt missbraucht werden (Zick et al., 2011). Außerdem kann zum anderen insbesondere mit älteren Schüler*innen analysiert und diskutiert werden, inwiefern gezielte Stigmatisierungen über den Inhalt „Zoomanias“ hinaus die Existenzgrundlage von extremistischen oder populistischen Gruppen darstellen. Denn Vorurteile, die u. a. das Wir- sowie das Selbstwertgefühl durch gezielte Abgrenzung bzw. Abwertung sogenannter Fremdgruppen steigern können, sind durchaus in Lage, jene von einer gleichwertigen demokratischen Teilhabe auszuschließen, gar „Demokratie zur Makulatur verkommen“ zu lassen (a. a. O., S. 20) bzw. eine bestimmte soziale Hierarchie herzustellen, zu legitimieren oder aufrechtzuerhalten (Sidanius & Pratto, 1999).

Doch „Zoomania“ sollte in Bezug diese Thematik nicht als makellos herzerwärmend verkannt werden. Daher sei abschließend schlaglichtartig auf durchaus bestehende Kritik in der Rezeption hingewiesen. Ein erster Kritikpunkt besteht darin, dass durch den wiederkehrenden Verweis auf den angesprochenen Urkonflikt zwischen Raub- und Beutetieren der Ausnahmezustand der friedlichen Ordnung in „Zoomania“ hervorgehoben wird (Chew, 2019). Dies könnte die beschriebene Toleranzbotschaft untergraben, denn so wird beim Rezipierenden ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass diese gesellschaftliche Konfliktlinie einst bestand und die Angst der Beutetiere in der Vergangenheit gerechtfertigt war, da die nun diskriminierte Raubtierminderheit *tatsächlich* räuberische Grausamkeiten vollzog (Fleeger, 2016). Gemäß Hassler-Forrest (2018), der ebenso wie u. a. Fleeger (2016) die These einer Analogie zwischen Raubtieren und nicht-„Weißen“ Minderheiten stützt, liegt dieser „ill-advised analogy“ (S. 367) ein schlechtes Urteilsvermögen zugrunde, da sich in dieser Entsprechung selbst rassistische Denkweisen spiegeln. Es sollte aber nicht vergessen werden, dass die Produzierenden ihrerseits angeben, eine universelle Botschaft verbreiten zu wollen und eben nicht explizit auf zwei Gruppen anzuspielen (Osma & Ríos, 2016). Des Weiteren wird kritisch gesehen, dass „Zoomania“ Rassismus und Vorurteile als lediglich individuelles Problem adressiert (vgl. Kap. 4.4 bzw. Judys Worte beim Schlussmonolog) und von strukturellen, systemischen Faktoren absieht, die diese ggf. sogar verstetigen. Denn genau genommen hat sich an der grundlegenden Struktur „Zoomanias“ nichts verändert, was eine erneute Eruption rassistischer Denk- und Verhaltensweisen entgegenwirken würde. Ein gesellschaftliches Umdenken hat eher hinsichtlich der Wahrnehmung und Anerkennung individueller Leistung stattgefunden (Fleeger, 2016).

Dennoch lässt sich als Zwischenfazit festhalten, dass es „Zoomania“ als moderne Fabel vermag, einen komplexen Sachverhalt, den Rassismus unweigerlich darstellt, über den man sonst vielleicht nur ungern spricht, greifbar und anschaulich zu machen, sodass dieser in eine konstruktive Diskussion im Klassenraum überführt werden kann. Dies gilt nicht zuletzt deshalb, weil die in diesem Kapitel diskutierte Thematik und mit ihr einhergehende Botschaften auch aus der Sicht der Produzierenden die vordergründigste des Films darstellt. Durch die allegorische Darstellung und den Tieren einverlebte menschliche Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen kann es den Lernenden somit erleichtert werden, die Struktur, Funktion und die Folgen von (rassistischen) Vorurteilen besser zu verstehen. Insbesondere mit älteren Schüler*innen kann anhand des Films vertiefend die „gesellschaftliche Dynamik und manipulative Kraft rassistischer Angstszenerien“ (Schwickert, 2016) auf der Bildebene erschlossen und unter Einbezug der Sachebene analysiert bzw. diskutiert werden. Um den dritten Anforderungsbereich gezielt anzusprechen, erscheint z. B. das Entwickeln eines gesellschaftlichen Lösungsentwurfs zur Minimalisierung von Rassismus und Vorurteilen in „Zoomania“, die Beurteilung, inwiefern Bellwethers Verschwörung als rassistisch zu verstehen ist oder das produktorientierte Entwickeln eines alternativen Statements von Judy auf der Pressekonferenz sinnvoll.

4.2 Macht

Macht ist ein wichtiges Fachkonzept im Rahmen der kompetenzorientierten politischen Bildung. Als Erschließungs- und Bewertungskategorie (MBS & SenBJF, 2015b) kann ein solches Lernenden helfen, das Politische zu beschreiben, zu analysieren, zu systematisieren und somit ein vernetztes, lebensweltbezogenes Wissensnetzwerk aufzubauen. Ein Fachkonzept ist umfangreicher, als dass es eine Definition allein fassen könnte. Max Webers (1972, S. 28) Verständnis von Macht als „Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“ sei hier jedoch betont. Macht ist ein relationaler Begriff, bedarf des anderen. „Wer Politik treibt, erstrebt Macht“ (Weber, 1919, S. 5).

Macht und deren Missbrauch stellen für Hassler-Forrest (2018) ein Leitmotiv „Zoomanias“ dar. Bedauerlicherweise konkretisiert er diese These allenfalls unzureichend. Folgende drei Aspekte sollte man sich daher vergegenwärtigen. Erstens strebt Bellwether offenkundig und wie bereits im vorherigen Kapitel angesprochen wurde einen Machtgewinn durch die Wiederbelebung obsolet geglaubter Vorurteile und somit durch Mobilisierung der Beutetiermehrheit und Entfremdung der Raubtierminderheit an. Tatsächlich gelingt es ihr zwischenzeitlich, die öffentliche Meinung gezielt im Sinne ihrer Machteroberung zu manipulieren, sodass sie politisch zur Bürgermeisterin aufsteigt. Das erkennbare Machtmotiv dieser Intrige wird im Film spätestens dann explizit, wenn Bellwether Judys Aussage im Naturkundemuseum: „Ach darum geht’s. Beutetiere fürchten die Räuber und sie bleiben an der Macht“ bestätigt. Zweitens wird ein Machtmotiv auch im Verhalten des Bürgermeisters Lionheart deutlich, wenngleich sich dieses im Kern von Bellwethers unterscheidet und nicht rassistischen Ursprungs ist. Der Bürgermeister begegnet den auf unerklärliche Weise wild gewordenen Raubtieren, indem er sie einfangen und in ein Geheimplabor einsperren lässt. Er verheimlicht der Bevölkerung also eine beachtliche Bedrohung der öffentlichen Sicherheit. Da er, ein Löwe, sich in seiner Machtstellung als Bürgermeister unmittelbar gefährdet sieht (schließlich sind alle infizierten Säuger Raubtiere), erhofft er sich augenscheinlich, so seine Macht zu sichern. Drittens erhärtet Bellwether den Eindruck eines machtbewussten Bürgermeisters, wenn sie sagt, dass sie lediglich zweite Bürgermeisterin geworden sei, da er mit ihr „die Stimmen der Schafe sichern“ wollte.

Geht man davon aus, dass ein (Spiel-)Film im Unterricht, wie gezeigt, zunächst in seiner gesamten Länge zu präsentieren ist, rechtfertigen diese drei Indizien jedoch den Einsatz von „Zoomania“ allein unter dem Machtaspekt nicht. Dafür durchdringen Machtaspekte den Film ungenügend. Die Implementation der angesprochenen Passagen des Films in den Unterricht kann als motivierender Einstieg in entsprechende Unterrichtssequenzen oder ergänzend zum o. g. Rassismus-Thema dennoch zweckmäßig sein. Ferner sollte nicht unbedacht bleiben, dass Disney über ein beträchtliches Maß an kultureller Macht bzw. Soft Power verfügt. Die inhaltlichen Botschaften und vermittelten Werte in Disneyfilmen beeinflussen das Weltbild bzw. die politischen wie auch die Konsumpräferenzen eines vordergründig jungen Publikums.

4.3 Female Empowerment

Im vorherigen Kapitel wurde aufgrund einer als unzureichend befundenen thematischen Durchdringung in Frage gestellt, dass „Zoomania“ effizient zu einem Verständnisgewinn von *Macht* als Fachkonzept beitragen kann. Daher sollen in der Folge zwei inhaltliche politikdidaktische Potenziale vorgestellt werden, die sich (nur) im Gesamtzusammenhang des Films lohnenswert erschließen lassen. Ein erstes sei in diesem Kapitel mit dem Titel „Female Empowerment“ überschrieben. Für die im Folgenden diskutierte Lesart des Films ist jener, der sich mit Ermächtigung oder ggf. auch Emanzipation der Frau übersetzen ließe, englisch gewählt, um näher am entsprechenden Diskurs in der verwendeten Literatur zu bleiben, die diesem Kapitel zugrunde liegt.

Judy hat es nicht leicht auf ihrem Weg zu einer anerkannten Polizistin. Bereits als Kind wird ihr von ihren Eltern geraten, ihren ungewöhnlichen Traum aufzugeben und stattdessen eine für Hasen typische Karriere als Karottenfarmerin anzustreben. Gideon Grey sollte obendrein nicht der letzte Fuchs sein, der in ihr nur ein „dummes, karottenzüchtendes [...] Karnickel“ sieht. In der späteren Polizeiausbildung, die sie entgegen der Zweifel ihrer Eltern aufnimmt, ist sie zunächst diversen Herausforderungen ausgesetzt, die allesamt nicht zu ihrer Größe passen bzw. für ihren Körperbau nicht angelegt wurden. Am ersten Tag in der Polizeibehörde schaut der Gepard Clawhauser am Empfangstisch zunächst wortwörtlich auf das „arme Ding“ herab. Wenig später im Besprechungsraum ist sie einmal mehr von übergroßen Säugetieren umgeben, nach deren Vorbild offenkundig auch das für Judy unangebrachte Mobiliar ausgewählt wurde. Selbst das Audiodesign lässt Judy in dieser Szene gebrechlich wirken (Chew, 2019). „Zoomania“ als Fabel über Geschlechterrollen lesend, kommt Hassler-Forrest daher zu der Erkenntnis, dass Judys „bunnyness“ (2018, S. 364), also Häschenhaftigkeit, für Weiblichkeit steht und somit die Anstrengungen und Erfolgshürden zahlreicher Frauen in einem patriarchalischen Arbeitsumfeld repräsentiert. Ergänzend stellt Chew (2019, S. 580) einen „gendered aspect of cuteness“ in der Animation und Darstellung der Charaktere heraus, wobei das „Süße“ (zunächst) mit Gebrechlichkeit bzw. Unterlegenheit verbunden sei.

Trotz Judys bemerkenswerten Erfolges als Jahrgangsbeste der Polizeiakademie wird sie, im „wahren“ Berufsleben angekommen, kaum beachtet. Auch Chief Bogo interessiert sich wenig für die neue Kollegin. Ungeachtet ihrer exzellenten Ausbildung ist Judy für Bogo anscheinend nur eine Quotenhäsin im Rahmen des *Eingliederungsprogramms für kleine Säuger* und zu schwach für die Aufgaben eines „echten“ (männlichen) Polizisten, weswegen er sie zur Parkraumüberwachung einteilt. Dies nehmen Beaudine et al. (2017) zum Anlass, den Glauben an die Meritokratie, d. h. Verdienstadel, Chancengleichheit durch Bildung, sozialer Aufstieg durch Leistung und Talent und nicht z. B. aufgrund von Klassenunterschieden, als Mythos darzulegen. Obwohl Judy nachweislich überdurchschnittliche Qualifikationen vorzuweisen hat, gelten für Bogo offenkundig andere Maßstäbe für beruflichen Erfolg – z. B. das Geschlecht.

Judy wurde von den Animierenden mit einer ganzen Reihe intersektionaler Identitäten ausgestattet, die den hegemonialen Vorstellungen von beruflichem Erfolg ggf. widersprechen und Grundlage von Diskriminierung werden können.⁸ Sie ist ein Beutetier, süß, klein, jung und weiblich. Mit anderen Worten: sie ist „always a *bunny*, never a *rabbit* [beide i. O. kursiv, LZ]“ (Beaudine et al., 2017, S. 230). Um zu beweisen, dass auch eine Häsin Polizistin werden kann, muss die optimistische und zielstrebige Judy allerdings, als Außenseiterin betrachtet, überdurchschnittliche Leistungen zeigen. Denn Vorurteile führen nachweislich zu voreingenommenen Kompetenzzuschreibungen. Nicht selten werden Mitglieder bestimmter sozialer Gruppen als weniger leistungsfähig stigmatisiert, sodass diese Vorurteile mit besonderen Leistungen kompensiert werden müssen (Ridgeway & Correll, 2004).

Bereits von diesem Standpunkt aus ließe sich mit Lernenden im Lichte der sozialen Ungleichheit (in der Bildung, zwischen den Geschlechtern) diskutieren, inwiefern Leistung und Verdienst tatsächlich soziale Mobilität gewährleisten. An „Zoomania“ kann dazu deutlich werden, dass Individuen marginalisierter Gruppen unter Umständen trotz sehr guter Schulleistungen auf systemische Benachteiligungen „stoßen“, die einen beruflichen Erfolg erschweren. Dies kommt auch beim zweiten Aufeinandertreffen zwischen Judy und Nick zum Ausdruck – einer für sie erneut entmutigenden Szene. Nick spottet süffisant über die „naive Hinterwäldlerin mit guten Noten und großen Plänen“, deren Träume in „Zoomania“ bald begraben seien, da man nur das sein könne, was man ist: „*schlauer Fuchs, dummes Häschen*“.

Gleichzeitig darf jedoch kein Zweifel daran bestehen, dass Disney mit Judy wohl eine der emanzipiertesten Heldinnen seiner Geschichte kreiert hat. Denn allen Zweifeln in ihren Entwicklungsabschnitten zum Trotz schafft es die zielstrebige Frohnatur mit Parallelen zum Archetypen der Amazone (vgl. Pätzmann & Hartwig, 2018) schlussendlich, die erste „Hasen-Polizistin“ in „Zoomania“ zu werden und über die Erfüllung dieses Traums hinaus einen Fall zu lösen, der die gesamte Polizeibehörde bis dato ratlos machte. Genau darin und in den im Folgenden konkretisierten *female Empowerments* steckt eine dem Film zugrundeliegende Ambivalenz im Kontrast zu den o. g. Erniedrigungen bzw. Entmutigungen gegenüber Judy, die Chew als „tension between objectification and agency“⁹ (2019, S. 580) beschreibt.

Die *Empowerments* gehen dabei mit Disneys Bestrebungen einher, aktivere, modernere und selbständigere weibliche Identifikationsfiguren für die jungen Zusehenden zu schaffen (Rudloff, 2016). Dies ist für die sogenannte Übergangsära Disneys (Hefner et al., 2017) jedoch in den 90er Jahren als unzureichend oder gar sexistisch kritisiert worden (Rudloff, 2016).

⁸ Intersektionalität ist ein von Crenshaw (1989) etablierter und u. a. von Anthias und Yuval-Davis (1992) für den europäischen Raum immer wieder erweiterter (politik-)wissenschaftlicher Ansatz, der das Ineinandergreifen bzw. gleichzeitige Zusammenwirken verschiedener sozialer Ungleichheitsdimensionen betont bzw. multidimensionale Diskriminierung analysiert.

⁹ *Agency* hier als: Selbstbestimmtheit, Eigenverantwortung, Mündigkeit, Entscheidungsfreiheit bzw. Handlungsmacht.

Erst in der modernen Ära transportiert Disney realistischere Bilder von Partnerschaft, in denen Fragen der Unabhängigkeit die Thematik des Glücks bis ans Lebensende allein auf Basis der zu findenden wahren Liebe aufbrechen (Hefner et al., 2017). Tatsächlich gilt Judy sogar als die erste Disney-Heldin, der ermöglicht wird, ohne die Thematisierung der für Disney so typischen Heteronormativität erfolgreich und zufrieden zu sein. Das Streben nach persönlichen Zielen und Freundschaft ersetzt gewissermaßen die Ehe als letzte Konsequenz der Selbstverwirklichung (Seybold, 2020).¹⁰ Doch Judys „Frauenpower“ wird auch ganz explizit in verschiedenen Situationen deutlich. Bereits als Kind stellt sie sich mutig und aufopferungsvoll dem körperlich deutlich überlegenen Gideon Grey und kann ihren Freunden schließlich die gestohlenen Eintrittskarten zurückgeben. Ungeachtet aller o. g. Erfolgshürden auch nach der Polizeiausbildung ist es doch bemerkenswert, dass Judy die Jahrgangsbeste der Polizeiakademie wird. Suggestiert wird, dass dies nur durch ihren besonderen Einfallsreichtum (vgl. z. B. Boxkampf gegen das Nashorn) und ihren außerordentlich zielstrebigem Fleiß möglich wurde. Dies zeigt sich beispielsweise in dem kurzen Ausschnitt, in dem sie während der Lektüre eines Buches gleichzeitig auch ihre Bauchmuskulatur trainiert. Ferner verhindert sie einen Diebstahl, indem sie, sich von ihren Aufgaben als „Politesse“ befreiend, das schuldige Wiesel mit Hilfe ihrer für Hasen überdurchschnittlichen athletischen Fertigkeiten (Julius, 2016) einfängt und gleichzeitig sehr umsichtig bezüglich der Sicherheit der etwaig gefährdeten Mäus*innen umgeht. Außerdem erweist sie sich als geschickt genug, um Nick, der die fabeltypischen Charaktereigenschaften von Füchsen verkörpert, gleich zweimal zu überlisten. Dabei zeigt sie nicht nur hervorragende strafrechtliche und mathematische Kenntnisse auf, sondern parodiert Nick auf eine humorvolle und gleichsam souveräne Weise, wenn sie sagt: „Das war ein Trick, Werter.“ Und obwohl Judy sich nichts sehnlicher wünschte, als Polizistin zu *werden* und sie Chief Boggo, der mehrfach versuchte, sie loszuwerden, aus einer existenziellen Bedrohung ihres Kindheitstraums heraus, schließlich erfolgreich davon überzeugte, eine gute Polizistin zu *sein*, legt sie ihre Arbeit bis auf Weiteres in einer noblen und selbstkritischen Haltung nieder, da sie die Stadt mit ihren Aussagen auf der Pressekonferenz entzweit habe und ihre Polizeiemarke nicht verdiene. Aber nicht nur Judy als Hauptcharakter, sondern auch Bellwether als einziger weiterer relevanter weiblicher Charakter (Hassler-Forrest, 2018) wird gestärkt. Wenn gleich ihre Mittel zur Überwindung des ihr entgegengebrachten Sexismus im Gegensatz zu Judys als ungerechtfertigt zu verstehen sind, so wird jedoch auch bei ihr deutlich, dass das *süße Objekt* (Chew, 2019) zu Unrecht „von allen unterschätzt und nicht genug gewürdigt“ wird, wie sie sagt. Zudem fällt auf, dass ausgerechnet diese beiden Figuren handlungstreibend sind und ihre fabeltypischen Eigenschaften zumindest auf den zweiten Blick *nicht* erfüllen.

¹⁰ Obwohl in der Quelle auf den abschließenden Dialog zwischen Nick („Du weißt es. Du stehst auf mich“) und Judy („So. Weiß ich das? Ja. Ja, das weiß ich.“) hingewiesen ist (S. 12 ff.), wird jene These vertreten (vgl. S. 9). Angesichts dieses kurzen Dialogs ist jene These fraglich.

Mit dem Ende des Films bleibt wohl für viele das Bild einer emanzipierten Heldin, die die ihr entgegengebrachte Diskriminierung überwindet und beweist, dass man seine Träume erfüllen kann, wenn man ihnen entschlossen genug nachgeht. Vorurteile und Diskriminierung gegenüber einer Häsin und somit eben auch gegenüber Frauen sollten der Vergangenheit angehören. Dies wird auch in der folgenden Inversion deutlich: in der abschließenden Szene nennt Nick Judy plötzlich ein „*schlaues* Häschen“ und nun ist es Judy, die *ihn* leicht süffisant einen „*dummen* Fuchs“ nennt. Mit dieser progressiveren und durchaus egalitär anmutenden Geschlechterrepräsentation kehrt Disney lobenswerterweise von den klar sexistischen Frauenbildern in seinen vergangenen Filmen ab. Gleichwohl ist „Zoomania“ schon allein deswegen nicht gerade die *Speerspitze des Feminismus*, weil *sie* weitestgehend von anderen weiblichen Charakteren und sozialer Interaktion mit jenen isoliert wurde (Hassler-Forrest, 2018).

In der Rezeption dominierte hingegen häufig letzteres Bild einer emanzipierten Heldin und der Eindruck, dass Disney seine androzentrischen Narrative der Vergangenheit revidiert habe (Seybold, 2020). Ich hoffe demgegenüber deutlich gemacht zu haben, dass „Zoomania“ von einer Ambivalenz zwischen Objektivierung und Selbstbestimmtheit (Chew, 2019) in der Darstellung seiner Hauptfigur geprägt ist, die auch darin kenntlich wird, dass die Produzierenden selbst angeben, Judy als „tough bunny“ (Julius, 2016, S. 30) animiert zu haben. Der Postfeminismus bietet einen Erklärungsansatz für diese vermeintliche Inkonsistenz.

Trotz einer gewissen begrifflichen Unschärfe, ist Postfeminismus am besten als Sensibilität bzw. kritisches Analysekriterium gegenüber einem geschlechtsspezifischen Neoliberalismus verstanden (Gill, 2018). Das postfeministische Subjekt befindet sich dabei wohl zwischen Chews (2019) Handlungsmacht und Objektivierung. Einerseits ist es als *unternehmerisches Selbst* zuversichtlich, belastbar, vertraut in die eigenen Fähigkeiten und hegt keine Opfergefühle (Gill, 2018). Es ist risikobereit, beharrlich und lässt sich „nicht unterkriegen“ – besser könnte man Judy kaum charakterisieren. Kurzum ist es, mit der individuellen Entscheidungsfreiheit ausgestattet, das nahezu idealtypische neoliberale Subjekt. Andererseits ist impliziert, dass noch immer bestehende soziale Ungleichheiten und Machtunterschiede zwischen den Geschlechtern allein das Ergebnis individueller Handlungsmacht seien (ebd.). Mithilfe McRobbies (2004, S. 255) Konzept des postfeministischen „double entanglement“ kann diese vermeintliche Widersprüchlichkeit besser verstanden werden. Zwar wird die weibliche Ermächtigung, eigene Entscheidungen treffen zu können, fokussiert und somit die Unabhängigkeit und Gleichberechtigung der Frau suggeriert; zugleich werden aber die realen Geschlechterungleichheiten bzw. unterdrückende patriarchalische Strukturen männlicher Dominanz verkannt bzw. dadurch legitimiert und bewahrt, dass die Frau als nunmehr ermächtigt Individuum selbst die Verantwortung zur Verbesserung ihrer Situation trägt. Diese gezielte Entpolitisierung von Ungleichheiten mit der Verlagerung hin zur Entscheidungsfreiheit verfolgt damit eine neoliberale, kommerziell orientierte Agenda. Dies macht sich nicht zuletzt auch Disney zu Nutze.

Sozusagen unter dem Deckmantel des Feminismus (Seybold, 2020) kann das Medienunternehmen der häufig angeführten Kritik an seinen eindimensionalen weiblichen Figuren durch postfeministisches *Empowerment* entgegentreten und zusätzlich seine traditionellen Erzählstrukturen weitreichend beibehalten. Beides steht nicht gerade in der Erwartung, einem kommerziellen Erfolg im Weg zu stehen. Salopp gesagt und kommerziell betrachtet: *Win-Win*.

Die Disneyfilme „Zoomania“ und „Vaiana“ (Shurer, Clements & Musker), je 2016 erschienen, sind konkret mit einer postfeministischen Sensibilität untersucht worden (Seybold, 2020). Dabei zeigten sich beachtliche Parallelen u. a. darin, dass beide Heldinnen nur im Sinne der Selbstkontrolle ermächtigt werden, sich einem dominanten männlichen Partner unterordnen müssen und die sie unterdrückenden Gesellschaften nicht ernsthaft infrage stellen. Das geschlechtsspezifische Machtgefälle zwischen Judy und Nick wird in drei Handlungsstufen deutlich. Erstens wird *männliche Macht* beim ersten Aufeinandertreffen der beiden *etabliert*. Obwohl sich Nick egoistisch verhält, über Judy permanent spottet, ihre Kompetenzen anzweifelt und von der Außergewöhnlichkeit seiner eigenen überzeugt ist, toleriert sie dieses herablassende Verhalten, um den Erfolg ihrer Mission nicht zu gefährden. Denn es zeigt sich ziemlich schnell, dass ihr Erfolg wesentlich von ihm abhängt. Er kompensiert nicht nur ihre Schwächen, sondern verhilft ihr zur ersten Spur, stellt den Kontakt zur Zulassungsstelle her, springt ihr zur Seite, als sie bereits aufgeben wollte, kommt auf die Idee, die Verkehrskameras zu nutzen, spürt den im Tunnel „verschollenen“ Wagen auf und sichert den entscheidenden Beweis. Zweitens wird die Fixierung auf *männliche Bedürfnisse* dann *etabliert*, wenn Nick Judy Einblick in seine schmerzhafteste Pfadfindervergangenheit bietet. Durch diese Erfahrungen geprägt, wird ihm eine Rechtfertigung für sein herablassendes, selbstsüchtiges Verhalten gewährt. Judy reagiert darauf, indem sie nach wie vor keine Entschuldigung für dieses Verhalten erwartet und ihn sogar noch in einer nie vergleichbar erwiderten Fürsorge in seinem Wert bekräftigt. Damit rückt sie teilweise in die traditionelle Rolle der fürsorglichen Frau für den führenden Mann. Während sie sich noch um ihn sorgt, kommt er schon auf die nächste entscheidende Idee zur Lösung des Falls. *Weibliche Unterordnung* wird drittens spätestens dann *ausgelöst*, wenn Judy mit ihren Aussagen auf der Pressekonferenz eine ungewöhnlich eigenständige Handlung ohne Absprache mit Nick tätigt und somit kurzzeitig die Kontrolle über die Partnerschaft übernimmt. Dies hat fatale Folgen für jene und die gesamte Gesellschaft. Vorwurfsvoll wendet sich Nick unverzüglich von ihr ab. Da sie ihre Mission jedoch nicht allein erfüllen kann, schließlich kommt die Fallaufklärung nun abrupt zum Erliegen, muss ausgerechnet sie sich, selbsterniedrigend und ihn in vielen seiner Vorwürfe bestätigend, für ihr voreingenommenes Verhalten entschuldigen. Er spendet ihr schließlich väterlichen Trost. Gegensätzlich zu ihm erhält sie keine Rechtfertigung für ihr Verhalten, das als eindeutig falsch dargestellt ist. Zudem manifestiert sich, dass der Erfolg wesentlich vom männlichen Charakter und somit von der Versöhnung und Judys Unterordnung abhängt, die seine Führungsrolle nicht anfechten sollte.

Zweifelsohne enthält *Zoomania* Botschaften des *female Empowerments*. Aus einer postfeministischen Sensibilität heraus erhalten diese dagegen eine negative Konnotation und sollten daher nicht mit feministischen Botschaften verwechselt werden. Es zeigt sich also eine Ambivalenz zwischen der Darstellung der unweigerlich enthaltenen weiblichen Handlungsmacht einerseits und einer Handlungsohnmacht andererseits. Davon ausgehend ließe sich mit Lernenden diskutieren, inwiefern Judy tatsächlich ein progressives Frauenbild verkörpert. Ferner ließen sich soziale Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern thematisieren, kritische Vergleiche des gewandelten Frauenbilds in Disneyfilmen durchführen oder, ausgehend von einer uneingeschränkt positiven medialen Rezeption im Sinne der Stärkung der Frau, eine postfeministische Analyse des Films vornehmen, sodass die Lernenden eine postfeministische Sensibilität für den Stellenwert solcher Botschaften in den Medien (vgl. a. a. O., S. 6 f.) entwickeln.

4.4 Neoliberalismus und die Promotion neoliberaler Werte

Dass die Förderung der Medienkompetenz ein wesentliches Potenzial des Einsatzes von Spielfilmen im Politikunterricht ist, wurde bereits herausgestellt (Kap. 2.1). Konkret in Bezug auf „*Zoomania*“ bestätigt Fritz (2020) zwar die Existenz der bereits diskutierten prosozialen Botschaften (z. B. *female Empowerment*), verweist gleichzeitig jedoch darauf, dass eine unkritische Rezeption des Films latente, aber gleichsam wirkungsmächtige Botschaften übersehen würde. Ebendiese sieht sie in der Promotion neoliberaler Werte (besser: Paradigmen) wie Individualismus, Konsum und Regierungskritik. Ihrer Ansicht nach nutzt Disney seine kulturelle Macht als Medienkonzern, um insbesondere die jungen Zusehenden in seinem Sinne zu sozialisieren bzw. sie bezüglich der Übernahme bestimmter Werthaltungen oder einer Weltsicht so zu beeinflussen, dass sie zu profitablen und loyalen Konsumierenden werden. Daher fordert sie auch Lehrpersonen dazu auf, die Medienkompetenz ihrer Schüler*innen gezielt anzusprechen und jene zu einem gewissenhafteren, reflektierten Medienkonsum anzuregen, der die vertretenen Weltsichten in den konsumierten Medien bewusst hinterfragt. Aufgrund der Unterschwelligkeit neoliberaler Inhalte eignet sich „*Zoomania*“ in dieser Hinsicht gleich zweifach: zur Etablierung eines aufmerksamen, kritisch hinterfragenden Umgangs mit konsumierten Medien und zur Erschließung einer maßgeblichen Wirtschaftstheorie – dem Neoliberalismus:

„Denkrichtung des Liberalismus, die eine freiheitliche, marktwirtschaftliche Wirtschaftsordnung mit den entsprechenden Gestaltungsmerkmalen wie privates Eigentum an den Produktionsmitteln, freie Preisbildung, Wettbewerbs- und Gewerbefreiheit anstrebt, staatliche Eingriffe in die Wirtschaft jedoch nicht ganz ablehnt, sondern auf ein Minimum beschränken will“ (Pollert et al., 2016, S. 35).

Als ein politisch-ökonomisches, wettbewerbsorientiertes Vermarktlichungs-Paradigma fördert der Neoliberalismus Formen der Subjektivität und etabliert eine Norm des Individualismus (Dardot & Laval, 2014), auf deren Grundlage auch soziale Ungleichheiten Rechtfertigung finden. Das idealtypische neoliberale Subjekt versteht sich als autonomes *unternehmerisches Selbst*, das sich selbstverantwortlich zu optimieren gedenkt (Gill, 2018), sodass Solidarität

bzw. Klassenbewusstsein unterwandert werden (Hassler-Forrest, 2018). Der Begriff *Neoliberalismus* bleibt oft undefiniert und vollzog in den letzten vier Jahrzehnten einen Bedeutungswandel hin zu einem negativ konnotierten Marktradikalismus (Boas & Gans-Morse, 2009).

Bereits im vorangegangenen Kapitel wurden anhand des Postfeminismus neoliberale Tendenzen des Films im Sinne der Individualisierung und Betonung der individuellen Verantwortung thematisiert. Auf einer grundsätzlicheren Ebene lässt sich zudem feststellen, dass „Zoomania“ zwar durch das Aufzeigen systemischer Probleme wie z. B. sozialer Ungleichheit oder gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ein subversives Potenzial besitzt, jenes aber dadurch nicht ausschöpft, weil diese Probleme auf individueller Ebene lösbar scheinen (Hassler-Forrest, 2018). Oder pointiert mit den Worten Fleegers (2016) sprechend: „Zootopia posits personal awareness as the answer to social inequality. And that’s a problem“. Wie bereits angesprochen wurde, wird Judy keine Möglichkeit gegeben, sich mit anderen weiblichen Charakteren zu solidarisieren. Stattdessen bzw. statt das System zu hinterfragen und eine Neustrukturierung dessen anzustreben, obliegt es Judy (und ihr allein), einer neoliberalen, kompetitiven Marktlogik folgend, beruflichen Erfolg und Anerkennung zu erlangen sowie die durchaus als unfair zu erkennenden Hürden dorthin zu überwinden (Hassler-Forrest, 2018). Mit individuellen Freiheiten ausgestattet trägt also das Individuum die Verantwortung, die dadurch zunehmend unaussprechlich werdenden Ungleichheiten zu überwinden (Gill, 2014). Durch dieses *Framing*, also die gezielte Hervorhebung der individuellen Verantwortlichkeit für Erfolg und Misserfolg, werden Debatten über strukturellen Wandel vermeintlich obsolet. Und das passt in die Vorliebe des Neoliberalismus für individuelle Transformationen bei gleichzeitiger Aversion gegenüber sich zusammenschließenden, sozial-strukturelle Transformationen fordernden Individuen (Gilbert, 2014). Denn im Film wird das Potenzial für sinnhafte, aufbegehrende Solidarität zwischen unterdrückten Individuen dadurch ausgeschlossen, dass Judy durch die betonte Selbstverantwortlichkeit keine Gelegenheit oder Notwendigkeit dazu erhält bzw. Bellwethers organisierte Intrige im Namen der unterschätzten Beutetiere als heimtückisch und kriminell zu verstehen ist (Hassler-Forrest, 2018). An Mr. Big, einer Spitzmaus, wird ferner ersichtlich, dass ein kleiner Körper nicht nur durch Zielstrebigkeit, sondern offenbar auch durch Reichtum kompensiert werden kann. Es wird suggeriert, dass die Autorität und Macht gegenüber den von ihm befehligten, physisch überlegenen Eisbären auf seiner finanziellen Überlegenheit beruht (Fritz, 2020). Nicht zuletzt dies unterstreicht das Bild einer Stadt, in der jede/r alles sein kann, sofern sie/er nur unentwegt daran und somit an sich selbst arbeitet. Selbst der Titelsong „Try Everything“ zelebriert individuelle, rastlose und risikobereite Beharrlichkeit und lädt die Zusehenden dazu ein, sich mit den erfolgreichen Bemühungen Judys zu identifizieren, die trotz aller Zweifel und Hürden nicht aufgab und selbstverantwortlich mit ihrem Schicksal umging (Fleeger, 2016). Somit spiegelt sich in dem Titelsong, in dem das Wort „I“ 41 Mal vorkommt, wie auch in weiten Teilen des Films ein neoliberaler Individualismus.

Fritz (2020) stellt darüber hinaus die These auf, dass Disney mit „Zoomania“ einen Konsumismus bzw. konsumorientierten Lebensstil etabliert und somit den Konsumdrang und eine neoliberale Realität im Sinne seiner eigenen wirtschaftlichen Interessen fördert bzw. normalisiert. Nicht zuletzt da sich eine Korrelation zwischen der Konfrontation von Kindern mit medialen Werbepraktiken und der Ausbildung materialistischer Werte zeigt (Opree et al., 2013), erscheint dies für einen kritisch-analytischen Umgang im Unterricht potenziell relevant.

Eine neoliberale Modellstadt, in der nach Prinzipien des freien Marktes der Konsum und das Streben danach höchste Bedeutung erlangen, ist nach Miles (2012) eine Stadt, die zu einem aufregenden, erlebnisorientierten Ort zum Leben, Besuchen und Konsumieren wird. Konsum wird als „tool of neoliberalism“ (a. a. O., S. 228) bezeichnet. Für Fritz (2020) handelt es sich bei „Zoomania“ um eine solche vorbildhafte Stadt, deren Stadtkern eindeutig an die städtischen Zentren heutiger kapitalistischer Volkswirtschaften erinnert und aufgrund verschiedener Gegenüberstellungen bzw. ihres utopischen Charakters eine Rezeption forciert, die real existierende Städte glorifiziert bzw. Marktdominanz normalisiert. Dies zeigt sich beispielsweise schon darin, dass sich „Zoomania“ eindeutig positiv von Judys Heimatstadt „Bunnyborrow“ abgrenzt und im Vergleich zu jener facettenreicher und abenteuerlicher wirkt. Besonders eindrücklich ist dies bei der Zugfahrt nach Zoomania festzustellen. Judy, die bisher noch nicht mit elektronischen Geräten gezeigt wurde, nimmt sich im Zug befindend unverzüglich einen MP3-Player zur Hand und spielt den Titelsong des Films „Try Everything“ ab. In Verbindung mit ihrer sehnsuchtsvollen Gestik, den imposanten Gebäuden und der eindrucksvollen Biodiversität der Stadt wird ziemlich deutlich, dass Judy offenbar gerade eine unsichtbare Grenze hinein in eine glamourösere bzw. lebenswertere Umgebung passiert. In ihrem Artikel „Buy Everything“, eine Anspielung an den Titelsong, (über-) interpretiert Fritz (2020) die Aufforderung des Liedes *alles zu geben* sogar dahingehend, dass „try everything“ auch bedeuten könnte, alles auszuprobieren und somit alles zu kaufen und zu konsumieren. Das Lied vermittelt zwar zweifelsohne neoliberale Botschaften eines beharrlichen, risikobereiten Unternehmertums an sich selbst, jedoch keinerlei Andeutungen eines ausgeprägten Konsumismus. Dass Judy allerdings durchaus mit dem Eintreten in die Stadt an der ausgeprägten Konsumkultur „Zoomanias“ partizipiert, manifestiert sich dann, wenn sie plötzlich auch über ein Smartphone (das mit dem Karotten-Logo klar auf Apples I-Phone anspielt) verfügt oder entgegen ihrer Gewohnheit, schließlich sind ihre Eltern Karottenfarmer, ein industriell verarbeitetes Karottenprodukt konsumiert.

Darin lässt sich etwas erkennen, was Veblen (1986) *conspicuous consumption* genannt hat und die Konsumsoziologie noch heute so bezeichnet. Es meint den Effekt, Konsum als Mittel sozialer Abgrenzung zu nutzen. Die Anhäufung materieller Güter verkommt sozusagen zu einem Selbstzweck, sodass das mit dem Produkt assoziierte Image im Sinne eines demonstrativen Scheins bedeutungsvoller wird als der eigentliche Gebrauchswert. Was für Judy vermutlich Anerkennung in der städtischen Konsumkultur in bewusster Abgrenzung zu ihrer Heimat

bedeutet, kann darüber hinaus auch ein Ausgangspunkt sein, um sich im Unterricht mit dem Markenbewusstsein und Konsumverhalten gerade auch von Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen. Ein spannender Ausgangspunkt dafür kann Debords (1996) kapitalismuskritische These sein, dass der gemeinsame Warenkonsum eine neue Form der Solidarität vermittelt. Diese konsumorientierte neue Solidarität wäre dann durchaus im Sinne der neoliberalen Leistungsideologie, die eigentlich, wie bereits ausgeführt, durch die Hervorhebung der Eigenverantwortlichkeit zu einer gesellschaftlichen Entsolidarisierung führt (Butterwegge, 2017).

Ein drittes und abschließendes neoliberales Paradigma, das in Anlehnung an Fritz (2020) in „Zoomania“ vorangetrieben wird, ist die Regierungskritik bzw. eine Aversion gegenüber zu sehr in die individuellen Belange der Bürge*innen vordringende staatliche Institutionen und Interventionen. Das wohl augenscheinlichste Beispiel für die suggerierte Lethargie, Ineffizienz oder gar Unfähigkeit staatlicher Behörden und deren Angestellter innerhalb „Zoomanias“ ist die Szene in der Zulassungsstelle, deren Angestellte allesamt Faultiere sind. Diese Szene, mit der in jedem Trailer der Film beworben wurde, ist allerdings nicht nur amüsant, sondern gerade wegen ihres „Kultpotenzial[-s]“ (Sterneborg, 2016) auch kritisch zu sehen. Denn was im offensichtlichsten Fall ein humoristischer Umgang mit einem klassischen Klischee ist, manifestiert durchaus auch den Eindruck behäbiger Behörden und die Überzeugung, dass sich diese möglichst wenig in die Belange der Bevölkerung einmischen sollten, da die eigenverantwortlichen Individuen ihre Aufgaben effizienter wahrnehmen könnten, wenn sie auf sich gestellt sind. Des Weiteren bemerkt Judy zweimal im Film, dass sie noch nicht im polizeiinternen System sei, obwohl sie bereits als Polizistin angestellt ist. Aus ungeklärten Gründen verzögert sich dieser doch simple Verwaltungsakt. Problematisch sind diese Situationen deswegen, weil Judy in ihrer Fallaufklärung von Behörden abhängt, die mit ihrer suggerierten Trägheit den Erfolg der Mission verzögern und damit sogar Judys Existenz als Polizistin gefährden. Im Übrigen werden auch die Obrigkeiten selbst in ein schlechtes Licht gerückt. Lionheart, Bogo und natürlich Bellwether – all diese Charaktere in exekutiver Verantwortung werden in gewisser Hinsicht als eigennützig, ungerecht oder unmoralisch dargestellt. Weiterdenkend ist in Betracht zu ziehen, dass Disney als einer der größten Medienkonzerne weltweit durchaus ein Interesse daran hat, staatliche Regulierungen zu minimieren und durch subtile Botschaften in seinen Filmen ein solches, vermeintlich öffentliches, Interesse zu legitimieren (Fritz, 2020).

Ob bewusst oder unbewusst – „Zoomania“ enthält latente Botschaften eines Individualismus und Konsumismus sowie Zweifel am Staatlichen, die eine Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung repräsentieren, gar legitimieren, die am besten mit dem Neoliberalismusbegriff bezeichnet ist. Nicht zuletzt aufgrund einer als bedeutsam anzusehenden Sozialisationswirkung ist es für Lehrpersonen empfehlenswert, Lernende exemplarisch an „Zoomania“ für einen hinterfragenden, kompetenten Umgang auch mit solchen Medien zu sensibilisieren, die gemeinhin dem Unterhaltungsgenre zugeordnet und deshalb oft zu unkritisch rezipiert werden.

5. Fazit

Zu Beginn dieser Arbeit sind im Allgemeinen fünf politikdidaktische Potenziale für den Einsatz von Spielfilmen im Unterricht herausgestellt worden. Aufgrund des *Motivationsfaktors* als Grundlage und der oftmals feststellbaren *Zuspitzung und Einseitigkeit* als Katalysator für politische Urteile bzw. durch die *Emotionalität* und Möglichkeit von Spielfilmen, *politisches Lernen ganzheitlich erfahrbar* zu machen sowie einen Beitrag zur *Medienbildung* zu leisten, ist dafür argumentiert worden, dass hervorgebrachte Zweifel bezüglich der Nutzung von Spielfilmen im Unterricht unzureichend sind, um diese z. T. gänzlich brachliegenden Potenziale ungenutzt zu lassen. Daran anknüpfend wurde in Anlehnung an Schmitz (2009) ein methodischer Dreischritt vorgestellt, der die Umsetzung der genannten Potenziale im Unterricht gewähren soll und davon ausgeht, einen Spielfilm trotz seiner beachtlichen Länge in Gänze zu zeigen.

Gemäß dem Hauptanliegen dieser Arbeit wurden anschließend vier inhaltliche politikdidaktische Potenziale im Besonderen für den Spielfilm „Zoomania“ erörtert. Somit sind die Themenkomplexe: *Rassismus, Vorurteile und Toleranz; Macht; Female Empowerment* sowie *Neoliberalismus und die Promotion neoliberaler Werte* als Anknüpfungspunkte identifiziert worden, auf deren Grundlage es Lehrpersonen ermöglicht sein soll, „Zoomania“ hinsichtlich des selbstgewählten Potenzials vertiefend didaktisch zu analysieren und ein konkretes Unterrichtsdesign zu entwickeln, das Schülerinnen und Schüler motivierend zu einem Kompetenzerwerb und Urteilsbildungsprozess anregt.

Im Rahmen dieser Arbeit ist es allerdings unzureichend gelungen, die fünf *medialen* politikdidaktischen Potenziale des Spielfilms im Allgemeinen mit den vier *inhaltlichen* Potenzialen im Besonderen zu verknüpfen. Während nach Schmitz (2009) beispielsweise die enthaltenen politisch-sozialen Problemstellungen vorzugsweise explizit *und* einseitig dargestellt werden sollten, so trifft auf die genannten vier Anknüpfungspunkte wohl jeweils nur eins der beiden zu. Demzufolge stehen Vorurteile und Rassismus zwar durchaus explizit im Zentrum der Rezeption, werden aber facettenreich ausgeleuchtet. Demgegenüber werden die übrigen drei inhaltlichen Potenziale durchaus einseitig und akzentuiert, aber eben eher unterschwellig dargestellt. Außerdem ist mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Übertragbarkeit in andere Kontexte wenig mit dem derzeit in Berlin und Brandenburg gültigen Rahmenlehrplan gearbeitet worden. Bevor sich die aufgezeigten Potenziale also gewinnbringend und kompetenzorientiert in der Unterrichtspraxis entfalten können, ist es zwingend erforderlich, den gültigen Rahmenlehrplan bei der Unterrichtskonzeption angemessen zu berücksichtigen.

Im Ergebnis dieser Arbeit hoffe ich unter den diskutierten Einschränkungen gezeigt zu haben, dass der Film „Zoomania“ in der Lage ist, einen fachdidaktischen Zugang zu verschiedenen Themenkomplexen herzustellen und somit vielfältigen, jedoch nie beliebigen Lernzielen gerecht zu werden. Denn ein nicht funktionalisierter oder lediglich außerschulischer Konsum des Films hieße, sich der nun vorliegenden politikdidaktischen Potenziale zu berauben.

Literaturverzeichnis

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Anthias, F., & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized Boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. London, New York: Routledge.
- Beaudine, G., Osibodu, O., & Beavers, A. (2017). Disney's Metaphorical Exploration of Racism and Stereotypes: A Review of Zootopia. *Comparative Education Review*, 61(1), 227-234.
- Besand, A. (2007). Visualisierung durch Schüler. in: S. Reinhardt, & D. Richter (Hrsg.), *Politik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 186-189). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. 2007.
- Boas, T. C., & Gans-Morse, J. (2009). Neoliberalism: From New Liberal Philosophy to Anti-Liberal Slogan. *Studies in Comparative International Development*, 44(2), 137-161.
- Butterwegge, C. (2017). Kritik des Neoliberalismus. in: C. Butterwegge, B. Lösch, & R. Ptak, *Kritik des Neoliberalismus* (S. 123-200) (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Chew, K. (2019). On war and cuteness: the utopian politics of Disney's Zootopia. *Screen*, 60(4), S. 567-586.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989, Article 8. 139-167.
- Dardot, P., & Laval, C. (2014). *The New Way of the World: On Neoliberal Society*. (G. Elliott, Übers.) London, New York: Verso.
- Debord, G. (1996). *Die Gesellschaft des Spektakels*. (W. Kukulies, & J. J. Raspaud, Übers.) Berlin: Edition Tiamat.
- Deci, E., & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223-238.
- Farrell, A. (2017). How Zootopia Can Inspire Acceptance and Change. *Lexia*, 5, 1-8.
- Fleeger, Jennifer (16.03.2016). *Policing the Borders of 'Zootopia'*. Public Books. abgerufen am 25.07.2020 von: <https://www.publicbooks.org/policing-the-borders-of-zootopia/>
- Fredrickson, G. M. (2004). *Rassismus – Ein historischer Abriss*. Hamburger Edition.
- Fritz, A. M. (2020). "Buy everything": the model consumer-citizen of Disney's Zootopia. *Journal of Children and Media*, 1-17. doi:10.1080/17482798.2020.1725901
- Gilbert, J. (2014). *Common Ground. Democracy and Collectivity in an Age of Individualism*. London: Pluto Press.
- Gill, R. (2014). Unspeakable Inequalities: Post Feminism, Entrepreneurial Subjectivity, and the Repudiation of Sexism among Cultural Workers. *Social Politics*, 21(4), 509-528.
- Gill, R. (2018). Die Widersprüche verstehen. (Anti-)Feminismus, Postfeminismus, Neoliberalismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 68(17), 12-19.
- Hassler-Forrest, D. (2018). "Life Isn't Some Cartoon Musical": Neoliberal Identity Politics in Zootopia and Orange Is the New Black. *The Journal of Popular Culture*, 51(2), 356-378.
- Hefner, V., Firchau, R.-J., Norton, K., & Shevel, G. (2017). Happily ever after? A content analysis of romantic ideals in Disney princess films. *Communication Studies*, 68(5), 511-532.
- Heinecke, H. (2002). Spielfilme im Politikunterricht. in: G. Weißeno (Hrsg.), *Politikunterricht im Informationszeitalter. Medien und neue Lernumgebungen* (S. 223-235). Schwalbach/Ts.

- Herzig, B. (2008). Medieneinsatz im Unterricht. in: M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 517-546) (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hildebrand, J. (2001). *Film. Ratgeber für Lehrer*. Köln: Aulis Verlag Deubner & Co. KG.
- Hoffman, Jordan (03.03.2016). *Zootopia review – Disney's furry fable gets its claws out for the bigots*. The Guardian.
abgerufen am 24.07.2020 von: <https://www.theguardian.com/film/2016/mar/03/zootopia-zootropolis-zoomania-review-disney>
- Johnson, Jason (11.03.2016). *Zootopia: Yes, Disney Made a Movie About White Supremacy and the War on Drugs*. The Root.
abgerufen am 18.07.2020 von: <https://www.theroot.com/zootopia-yes-disney-made-a-movie-about-white-supremacy-1790854559>
- Juchler, I. (2015). Narrationen in der politischen Bildung. in: I. Juchler, & C. Deichmann (Hrsg.), *Hermeneutische Politikdidaktik. Perspektiven der politischen Ethik* (S. 93-106). Wiesbaden: Springer VS.
- Julius, J. (2016). *The Art of Zootopia*. San Francisco: Chronicle Books.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*(50), 450-471.
- Koopmans, R. (2016). Does Assimilation Work? Sociocultural Determinants of Labour Market Participation of European Muslims. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(2), 197–216.
- Krammer, R. (2008). Der politische Film im Unterricht: Analyse, Interpretation, Diskussion. *Informationen zur Politischen Bildung*, 29(2), 51-57.
- Langner, F. (2009). Filme in der politischen Bildung. *Politisches Lernen*, 27(3/4), 50-54.
- Massing, P. (1997). Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. in: P. Massing, & G. Weißeno (Hrsg.), *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht* (S. 115-131). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Massing, P. (2003). Kategoriale politische Urteilsbildung. in: H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt* (S. 91-108). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- MBSJ & SenBJF (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Hrsg.) (2015a). *Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*.
abgerufen am 31.07.2020 von: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf
- MBSJ & SenBJF (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Hrsg.) (2015b). *Rahmenlehrplan Politische Bildung für die Jahrgangsstufen 7 – 10*.
abgerufen am 31.07.2020 von: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf
- McRobbie, A. (2004). Post-feminism and popular culture. *Feminist Media Studies*, 4(3), 255-264.
- Memmi, A. (1992). *Rassismus*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Miles, S. (2012). The neoliberal city and the pro-active complicity of the citizen consumer. *Journal of Consumer Culture*, 12(2), 216–230.

- Moser, H. (2008). Medien und Reformpädagogik. in: U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 15-21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oprea, S., Buijzen, M., van Reijmersdal, E., & Valkenburg, P. (2013). Children's advertising exposure and materialistic orientations: A longitudinal study into direct and mediated effects. *Communication Research*, 5, 717-735.
- Osma, N., & Ríos, K. (Regisseure). (2016). *Imagining Zootopia*. United States: Fusion Media Network
- Pätzmann, J. U., & Hartwig, J. (2018). *Markenführung mit Archetypen. Von Helden und Zerstörern: ein neues archetypisches Modell für das Markenmanagement*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Pollert, A., Kirchner, B., Polzin, J., & Pollert, M. (2016). *Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag*. (6. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Reinhardt, S., & Richter, D. (2011). Einführung: Der didaktische Rahmen. in: S. Reinhardt, & D. Richter (Hrsg.), *Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 8-26). Berlin: Cornelsen.
- Ridgeway, C. L., & Correll, S. (2004). Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. *Gender & Society*, 18(4), 510-531.
- Roberts, M. S. (2008). *The Mark of the Beast. Animality and Human Oppression*. West Lafayette: Purdue University Press.
- Rudloff, M. (2016). (Post)feminist paradoxes: The sensibilities of gender representation in Disney's Frozen. *Outskirts: Feminisms along the edge*, 35(2), 1-20.
- Schmitz, M. (2009). Spielräume für Spielfilme. Ein Konzept für den Einsatz von Spielfilmen im Kontext politischer Urteilsbildung. *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik.*, 58(2), S. 299-318.
- Schwicker, Martin (01.03.2016). *Ein Kleiner Hopps für die Menschheit*. ZEIT ONLINE. abgerufen am 24.07.2020 von: <https://www.zeit.de/kultur/film/2016-03/zoomania-disney-film-tiere-animation-datei-zoomania-disney-film>
- Seybold, S. L. (2020). "It's Called a Hustle, Sweetheart": Zootopia, Moana, and Disney's (Dis)empowered Postfeminist Heroines. *International Journal of Politics, Culture, and Society*. doi:<https://doi.org/10.1007/s10767-019-09347-2>
- Shurer, O (Produzent), Clements, R. & Musker, J. (Regisseure). (2016). *Moana*. United States: Walt Disney Animation Studios.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Spencer, C. (Produzent), Howard, B., & Moore, R. (Regisseure). (2016). *Zootopia* [Motion Picture]. United States: Walt Disney Pictures.
- Sterneborg, Anke (08.03.2016). *Nenn' mich nicht süß*. Süddeutsche Zeitung. abgerufen am 25.07.2020 von: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/zoomania-im-kino-nenn-mich-nicht-suess-1.2890781>
- USCB (United States Census Bureau) (2019). Quick Facts. abgerufen am 08.05.2020 von: <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/PST045219>
- Veblen, T. (1986). *Theorie der feinen Leute. Eine ökonomische Untersuchung der Institutionen*. Frankfurt a. M.: Fischer Wissenschaft.
- Weber, M. (1919). *Politik als Beruf*. München und Leipzig: Duncker & Humblot.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. (5. Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr.

Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.