

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„*Othering* & Stereotype in Walt Disneys *Mulan*: Perspektiven für
einen rassismus- und medienkritischen Deutschunterricht“

verfasst von / submitted by

Sarah Zöchling, BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

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

UA 199 506 525 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Deutsch
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Sabine Zelger, Privatdoz.

Danksagung

„Believe you can, then you will.“ (Mulan, 1998)

Dass der Glaube in die eigenen Fähigkeiten nicht auf der Strecke bleibt, habe ich einigen besonderen Menschen zu verdanken.

Mein aufrichtiger Dank geht an:

Meine Eltern, die mir das Studieren überhaupt erst ermöglicht haben,

Johannes, der mich unermüdlich durch Höhen und Tiefen meines Studiums begleitete und mit Rat und Tat beiseite stand,

Marlene, Johanna, Max, Kathi, Antonia und weitere Herzensmenschen, die mich gerade in der schwierigen Endphase des Studiums zu Co-Working-Sessions motivierten und geistigen Austausch sowie gegenseitigen moralischen Support boten,

mein liebes Team für all das Verständnis und die Entlastung

und meine Betreuerin Prof.in Mag.a Dr.in Sabine Zelger, für die Betreuung dieser Arbeit und die zahlreichen wertvollen Hinweise und Anregungen.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Konstruktion und Diskriminierung von <i>Anderen</i> aus intersektionaler Perspektive	3
2.1 Das kulturelle <i>Andere</i> : <i>Othering</i> am Beispiel Said's Orientalismus	3
2.2 Diskriminierung von <i>Anderen</i>	7
2.2.1 Stereotypisierung	7
2.2.2 (Neo-)Rassismus	10
2.2.3 Anti-asiatischer Rassismus	13
2.2.4 Antimuslimischer Rassismus	15
2.2.5 Intersektionale Perspektive	16
3. Filmdidaktische Überlegungen	20
3.1 Nutzung audiovisueller Medien durch Kinder und Jugendliche	20
3.2 Filme im Unterricht unter dem Aspekt der Medien- und Rassismuskritik	25
4. Methodische Vorgehensweise	29
5. Walt Disneys <i>Mulan</i> : Von der Legende zum globalisierten Medienprodukt	32
5.1 Kontext	32
5.1.1 Intertextualität: <i>Die Ballade von Mulan</i>	33
5.1.2 Produktion und Marketing des Animationsfilms (1998)	35
5.1.3 Intertextualität und Genre: Walt Disneys Meisterwerke	38
5.1.4 Produktion und Marketing des Abenteuerfilms (2020)	44
5.2 Ästhetik und Gestaltung	45
5.2.1 Ausstattung	45
5.2.2 Musik	49
5.3 Figuren	50
5.3.1 Figuren in <i>Mulan</i> (1998)	51
5.3.2 Figuren in <i>Mulan</i> (2020)	58
6. Rassismus- und medienkritischer Deutschunterricht mit <i>Mulan</i>	64
6.1 <i>Mulan</i> (1998) im Deutschunterricht	66

6.1.1 <i>Othering</i> und Stereotype am Beispiel der Figuren und ästhetischen Mittel.....	67
6.1.2 <i>Othering</i> und Stereotype vor dem Hintergrund des Kontexts.....	76
6.2 <i>Mulan</i> (2020) im Deutschunterricht	79
6.2.1 <i>Othering</i> und Stereotype am Beispiel der Figuren und ästhetischen Mittel.....	80
6.2.2 <i>Othering</i> und Stereotype vor dem Hintergrund des Kontexts.....	84
7. Fazit	88
8. Literaturverzeichnis.....	91
Abbildungsverzeichnis	97
Abstract	98

1. Einleitung

Die Produktionen und Produkte der Walt Disney Company sind omnipräsent und allbekannt. Walt Disney richtet sich an ein globales Publikum und fährt damit Erfolge ein. Um mitreißende, beim vorwiegend jungen Publikum beliebte Inhalte zu kreieren, wird dabei oftmals auf nicht-,westliche‘ Inhalte bzw. kulturelle Güter zurückgegriffen, deren Abbildungen aufgrund der Art ihrer Darbietung mitunter mediale Debatten auslösen. Dass seine Produktionen zum Teil rückständige, diskriminierende Darstellungen enthalten, hat das Medienunternehmen selbst eingeräumt und die betroffenen Produktionen auf der Streamingplattform Disney+ mit Warnhinweisen zu inkorrekten, rassistischen Inhalten versehen.¹

Über eine derartige Kennzeichnung verfügen etwa die Trickfilme *Lady and the Tramp* (1955) und *Aristocats* (1970), in denen asiatisch gelesene Figuren stereotypisiert porträtiert werden. Hingegen sollte der 1998 veröffentlichte Zeichentrickfilm *Mulan* im Gegensatz zu den bis dato bekannten Produktionen durch die filmische Adaptierung einer chinesischen Legende kulturelle Vielfalt und Diversität symbolisieren und infolgedessen ein breiteres Publikum ansprechen (Anjirbag, 2018). Trotz dieser Bemühungen seitens der Produzent*innen kommt es durch den ‚westlichen‘ Blickwinkel bedingt zu stereotypisierten und kulturell sowie historisch verzerrten Darstellungen im Film (Giunta, 2018). Walt Disney knüpft an den erfolgreichen Trickfilm an und veröffentlicht im Jahr 2020 mit dem Abenteuerfilm *Mulan* eine Neuadaption des Stoffes, welche für mediale Aufmerksamkeit sorgt.

Zumal Kinder und Jugendliche zu den Rezipient*innen des wertetransportierenden Sozialisationsmediums Film zählen, empfiehlt sich eine kritische Reflexion des Gesehenen. Der Deutschunterricht kann an dieser Stelle einen wichtigen Beitrag leisten, allerdings spielen Filme in der Fachdidaktik bisher eine tendenziell untergeordnete Rolle (Abraham, 2018, S. 7). Daher kann es als essentiell erachtet werden, das didaktische Potential von Filmen in Zusammenhang mit einem Unterricht, der auf den Abbau von Rassismus abzielt, zu untersuchen. Als Mittel zu diesem Zweck scheinen die Prinzipien eines ‚rassismuskritischen Unterrichts‘ geeignet, bei dem die Vermittlung theoretischen Wissens und die Bewusstmachung von rassistischen Praktiken im Vordergrund stehen (Mecheril & Melter, 2010, S.172).

¹ Quelle: Kolirin, L. (2020, Oktober 16). Classic Disney films now have stronger advisories warning of racist content. Abgerufen am 20.01.2021, von <https://edition.cnn.com/2020/10/16/media/disney-racist-warning-scli-intl/index.html>

Ein weiterer Aspekt, der an dieser Stelle in Erscheinung tritt, ist die Frage nach kumulativer Diskriminierung, die die Darstellung der weiblichen Figur im Film aufwirft. Im Sinne des Konzepts der Intersektionalität (Becker-Schmidt 2007, S. 56) werden folglich auch Überschneidungen von Ethnizität und Geschlecht hinsichtlich Stereotypen und *Othering* untersucht, da sich diskriminierende Erfahrungen zumeist nicht auf eine Dimension beschränken und vor allem als Zusammenspiel wirksam werden.

Wie diese Überlegungen in den Deutschunterricht inkludiert werden können, zeigt die vorliegende Arbeit anhand der filmischen Beispiele. Das ausgewählte Filmmaterial wird angesichts der vorgestellten Kritikpunkte einer Analyse in Bezug auf Stereotype und *Othering* unterzogen, um damit einhergehende Aspekte für den Einsatz in einem rassismus- und medienkritischen Unterricht fruchtbar zu machen. In den Fokus genommen werden dabei sowohl filmästhetische als auch produktions- und rezeptionsbezogene Faktoren. Ein wichtiger Punkt bei der Analyse und Aufbereitung ist insbesondere der Vergleich zwischen der ‚veralteten‘ Version und der Neuverfilmung hinsichtlich der genannten Bereiche. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung:

Inwiefern eignen sich Walt Disneys Zeichentrickfilm *Mulan* (1998) sowie der aktuelle Abenteuerfilm *Mulan* (2020) für den Einsatz in einem rassismus- und medienkritischen Unterricht, der sich mit Stereotypen und *Othering* auseinandersetzt?

Die theoretische Grundlage dieser Untersuchung bilden die Konzepte *Othering* und Orientalismus, welche auf diskriminierende, auf Stereotypen basierende Prozesse hinweisen. Um das Filmmaterial nach der Methode von Mikos (2008) unter diesen Aspekten zu analysieren, erfolgt zunächst eine intertextuelle Analyse (ebd., S. 264), in der auf die inhaltliche Basis der Verfilmungen Bezug genommen wird. Im nächsten Schritt werden die Produktionsgeschichte sowie das Marketing der Filme untersucht. Eine zentrale Rolle in der Filmanalyse spielen die Figuren, welche zum einen die Handlung vorantreiben und zum anderen „eine wesentliche Funktion im Rahmen der Repräsentation für die Subjektpositionierung und Identitätsbildung“ (ebd., S. 49) der Zusehenden innehaben. Um diese zu charakterisieren, werden darüber hinaus Elemente der ästhetischen Analyse herangezogen. Im nachfolgenden Schritt werden die Ergebnisse für einen rassismus- und medienkritischen Unterricht aufbereitet und mit praktischen Umsetzungsmöglichkeiten ergänzt. Diese Auseinandersetzung soll sich auf der Basis der filmischen Analyse insbesondere mit dem Hinterfragen von Herrschaftsverhältnissen sowie dem Erkennen von (Mehrfach-)Diskriminierung befassen.

2. Konstruktion und Diskriminierung von *Anderen* aus intersektionaler Perspektive

In diesem Kapitel wird das theoretische Fundament für die nachfolgende filmdidaktische Analyse aus einem rassismus- bzw. medienkritischen Blickwinkel geschaffen.

Einen wichtigen Anhaltspunkt bildet das innerhalb der postkolonialen Theorie entstandene Konzept des *Othering* sowie dessen inhaltliche Grundlage, Edward Saids Orientalismus (Riegel, 2016, S. 51). Einleitend wird die historische Entstehung dieser Konstrukte betrachtet, um eine Basis für aktuelle Diskurse, die sich mit Diskriminierungsprozessen befassen, zu bilden. Besonderes Interesse gilt dabei der Rassismus- und Stereotypenforschung.

Othering aus rassismustheoretischer Sicht meint das ‚Andersmachen‘ sowie die Unterdrückung von Minderheiten in pluralistischen Gesellschaften, wohingegen diese Perspektive in intersektionalen Diskursen um weitere distinktive Merkmale ergänzt wird, unter anderem durch die soziale Klasse oder das soziale Geschlecht (Riegel, 2016, S. 9). Auf diesen intersektionalen Aspekt, der kumulative Diskriminierung beleuchtet, wird in den weiteren Abschnitten Bezug genommen, wenn es darum geht, unterschiedliche Macht- und Diskriminierungsverhältnisse zu untersuchen.

2.1 Das kulturelle *Andere*: *Othering* am Beispiel Saids Orientalismus

Im Allgemeinen beschreibt *Othering* Thomas-Olalde und Velho (2011) zufolge eine diskursive Praxis, welche eine Vormachtstellung der *Nicht-Anderen* gegenüber den *Anderen*², der unterprivilegierten Gruppe, impliziert und dadurch festigt. Die Hervorbringung von Machtpositionen innerhalb der Gesellschaft vollzieht sich auf der Ebene von Subjektivierungsprozessen und wird folgendermaßen erklärt:

„In this context, *Othering* is defined as a process in which, through discursive practices, different subjects are formed, hegemonic subjects – that is, subjects in powerful social positions as well as those subjugated to these powerful conditions” (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S.27).

Der englischsprachige Begriff ‚*Othering*‘, im Deutschen als Anglizismus gebräuchlich, hat seine inhaltlichen Ursprünge in einem von Jacques Lacan 1945 begründeten Konzept aus dem Bereich der Psychoanalyse und beschreibt in diesem Sinne die Herausbildung des Subjekts anhand der Spiegelung seines Umfelds (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 28f). Auf diese Praxis beruft sich Said in seinem 1978 veröffentlichten Werk *Orientalismus*. Darin befasst er

² Die Subjekte, die zu anderen gemacht werden, werden in dieser Arbeit in Großschreibung und kursiver Schreibweise angeführt, um auf die Konstruiertheit und Aufrechterhaltung von Machtpositionen innerhalb der Gesellschaft hinzuweisen, mit denen die dominierte Gruppe konfrontiert ist.

sich mit der Darstellung des *Orients*³ und ihren Hintergründen. Die zentrale Aussage lautet, dass der *Orient*, so wie er in ‚westlichen‘ Abhandlungen porträtiert werde, in der Form gar nicht existiere und dass diese Konstruktion lediglich dazu diene, einen kulturellen Gegensatz zum zivilisierten Westen zu bilden. Dadurch könne sich der Westen deutlich vom *Orient* angesichts dessen geringeren Zivilisationsgrads abgrenzen und erhalte die Legitimationsbasis für ‚westliche‘ Kolonisation und Imperialismus (Attia, 2009, S. 11f). Erst durch die verzerrte Repräsentation des *Orients* werde somit gemäß Said die Identität und Vormachtstellung Europas erzeugt. Dieses ambivalente Bild des *Orients*, das die ‚westliche‘ Wissenschaft und Kultur konstruiert, basiert auf Stereotypen und wird klar als das von Europa zu Unterscheidende markiert (Wiedemann, 2012).

Auf die künstliche Herstellung der Region des *Orients* weist Said hin, indem er den ihn nicht als eine zusammenhängende geografische Einheit auffasst, sondern lediglich als eine Konstruktion des europäischen Kolonialismus (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 30), die „als fester Bestandteil zur *tatsächlichen* Zivilisation und Kultur Europas“ (Said, 2019 [1978], S. 10) zugehörig ist.

Mit der historisch entstandenen Gegenüberstellung von *Orient* und *Okzident* im Sinne Suids beschäftigt sich unter anderem Birgit Schäbler (2012). Sie zeigt auf, dass diese Trennung seit der Antike besteht, als das Römische Reich in zwei Hälften geteilt wurde – in den griechisch-orientalischen Osten und den römisch-lateinischen Westen. Vermittelt durch die islamische Expansion erweiterte sich diese Kluft im Mittelalter und fand in der europäischen Auseinandersetzung mit dem Osmanischen Reich ihren Ausdruck. Das Bild des *Orients*, welches infolgedessen eine negative Färbung entwickelte, erfuhr mit der darauffolgenden Schwächung des Osmanischen Reichs einen Wandel zum Positiven, der so weit ging, dass es zu einer „Aneignung und Verklärung des Orients als romantischer Phantasiewelt“ (Schäbler, 2012, S. 39) kam. Etwa entwickelte sich in Europa das Tragen eines Turbans zum Trend, nachdem Ägypten durch Napoleon erobert wurde. Auch in der Literatur äußerte sich das ‚westliche‘ Interesse am ‚Morgenland‘. Neben belletristischen Reiseberichten wurden auch fachwissenschaftlichen Abhandlungen über den *Orient*, die vor allem in der Theologie und der Politischen Wissenschaft angesiedelt waren, Relevanz beigemessen. Der *Orient* stellte dabei einen Gegenpol zur Aufklärung bzw. zum Katholizismus dar und wurde von den ‚westlichen‘ Gelehrten instrumentalisiert, um anhand der intellektuellen Abgrenzung die eigene Argumentation gegen den Absolutismus oder christliche Theologien zu stützen (ebd.,

³ Die kursive Schreibweise verweist auch im Falle des *Orients* auf das zugrundeliegende Konstrukt.

S. 40). Thomas-Olalde und Velho erläutern, dass sich gleichzeitig mit dem akademischen Interesse in Europa das Bestreben entwickelte, seine Gebiete auf den *Orient* zu erweitern. Wissen über die *Anderen* zu erlangen wurde damit zur Notwendigkeit und hatte die Homogenisierung und Essentialisierung von heterogenen Gruppen sowie die Legitimation von intendierter Dominanz und Gewalt gegenüber den *Anderen* zu Folge (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 30f).

Das heutige Bild des *Orients*, dessen zivilisatorische Fortschritte vermehrt anerkannt werden, hat sich über die Jahrhunderte hinweg gewandelt, von einem rückständigen Ort zu einem mit positiven Attributen – unter anderem Ruhe und Gelassenheit – versehenen Gegenbild des Westens (Heller, 1981). Diversen Abhandlungen zum Thema ‚Orientalismus‘ ist zu entnehmen, dass die Debatte dennoch nicht verebbt ist. Eine Erklärung dafür auf der Basis von Suids Thesen könnte lauten: „Die Essenzialisierung ›des Anderen‹ durch machtvollen Diskurse und kulturelle Hegemonie habe eine Wirklichkeit hervorgebracht, die auch nach dem Kolonialismus wirksam sei“ (Attia, 2009, S. 12). Aktuelle stereotype bzw. undifferenzierte Darstellungen des *Orients* aus ‚westlicher‘ Betrachtungsweise illustrieren dies. Als prominentes popkulturelles Beispiel sind die Repräsentationen nicht-weißer Protagonistinnen der ‚Walt Disney-Meisterwerke‘⁴ der 1990er-Jahre zu nennen – in diesen Filmen findet eine Exotisierung der dargestellten People of Color und ein klares *Otherting* in Opposition zu den gezeigten weißen Figuren statt (Lacroix, 2004).

Für den weiteren Fortgang relevant ist die Frage, wie China in diesem Orientalismus-Diskurs zu verorten ist, da die Region in der bisherigen Auseinandersetzung nur eine untergeordnete Rolle spielte. Zhang Longxi (1998) schreibt dazu: „Though by Orient Said means the Middle East, what he says may be applied to the Far East as well, especially to China, as the paradigm and locale of the Other with its own history and tradition of thought, imagery, and vocabulary“ (S. 114). Mit Darstellungen Chinas und damit einhergehenden hegemonialen Verhältnissen setzt sich auch Pelzer (2019, S. 8) auseinander und hebt hervor, dass verhältnismäßig ältere Repräsentationen, die unter den Begriff ‚Orientalismus‘ subsumiert werden können, von Exotisierung und Essentialisierung der chinesischen Kultur und Geschichte zeugen. Etwa wurde die Region von Friedrich Hegel und Karl Marx, aber auch von vielen anderen Intellektuellen, als unveränderlich angesichts seiner vermeintlich langen Geschichte dargestellt – dabei entstehen verzerrte Vorstellungen, anhand derer

⁴ ‚Walt Disney Meisterwerke‘ ist eine Selbstbezeichnung der Walt Disney Company für ihre Animationsfilme.

Europäer*innen im 18. Jahrhundert die „Deutungshoheit über den chinesischen Geschichtsverlauf“ (ebd. S. 9) für sich beanspruchen.

Jüngere ‚Chinabilder‘ seien von der zunehmenden Gefährdung von Machtverhältnissen durch die aufsteigende Macht Chinas geprägt:

„Schon in den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts wich die Vorstellung des geschichtslosen Chinas einer irrationalen Angst vor der zahlenmäßigen Übermacht der asiatischen und insbesondere chinesischen Bevölkerung, der sogenannten Gelben Gefahr. China wurde nun nicht mehr nur als exotischer kultureller Gegenpol wahrgenommen, sondern auch als ein ernstzunehmender Widersacher der ‚westlichen Zivilisation‘“ (Pelzer, 2019, S. 10).

Einigen Untersuchungen zufolge hat sich der Orientalismus-Diskurs rund um China in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Ließen sich aus früheren Ausführungen noch vor allem essentialisierende Differenzen und Exotisierungen ableiten, werde China in aktuellen Darstellungen aus zumeist US-amerikanischer Perspektive hingegen ‚verwestlicht‘ porträtiert. Dies konstatiert Vukovich (2005) und führt in diesem Zusammenhang die Bezeichnung ‚new orientalism‘ an, welche er in Bezug auf China folgendermaßen charakterisiert: „China is seen as in a process of haltingly but inevitably becoming-the-same as ‘us’: ‘open,’ liberal, modern, free“ (S. 1).

Im Hinblick auf filmische Repräsentationen skizziert auch Wang (2014) einen Wandel in der Darstellung Chinas – in ihrer Dissertation analysiert sie das ‚Chinabild‘ in einigen ausgewählten europäischen Filmen der letzten 30 Jahre und beschreibt die Veränderung wie folgt:

„Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich auf der latenten Ebene die Repräsentation des China- und Tibetbildes in europäischen Filmen vom Imaginären zum Realen, die Funktion vom Unterlegenem zum ebenbürtigen Partner, das innere Machtverhältnis von Ungleichheit zu Gleichberechtigung wandelt und die Idee der Filme sich vom Eurozentrismus zur Dekonstruktion verschiebt“ (S. 308).

Des Weiteren entwirft Wang eine Typologie hinsichtlich der literarisch bzw. filmisch transportierten Machtverhältnisse zwischen China bzw. Tibet und Europa: Wäre die Überlegenheit Europas das Ziel, falle das Werk bzw. der Film entweder unter die Bezeichnung ‚Orientalismus-Typ‘, ‚parabolischer Typ‘ oder ‚Hintergrund-Typ‘. Diese drei Formen unterscheiden sich voneinander, indem der ‚Orientalismus-Typ‘ Sards Überlegungen folge und darauf abziele, „die Selbstrealität, das Selbstbewusstsein und die Überlegenheit Europas festzustellen und das Expandieren und die Hegemonie Europas zu legalisieren“ (Wang, 2014, S. 307). Der ‚parabolische Typ‘ hingegen stelle eine chinesische Erzählung dar, sei aber im Kern eine europäische, „die Geschichte bewahrt zwar ein chinesisches Aussehen, die Gedanken und die Taten des Protagonisten jedoch sind europäisch“ (ebd.). Beim

‚Hintergrund-Typ‘ finde das Geschehen in einem einigermaßen realitätsgetreuen chinesischen Setting statt, europäische Protagonist*innen sind im Zentrum der Handlung und stehen chinesischen Figuren positiv gesinnt gegenüber (ebd., S. 41). Im Vergleich dazu treten beim ‚philosophischen Typ‘ keine europäischen Figuren auf, außerdem „haben diese Werke nicht nur ein chinesisches Aussehen, sondern auch einen chinesischen philosophischen Geist“ (ebd., S. 42).

2.2 Diskriminierung von Anderen

Unter Diskriminierung ist nach Hormel und Scherr (2010, S. 7) die Herabwürdigung sowie Benachteiligung von Individuen bzw. sozialen Gruppen zu verstehen. Obgleich diskriminierende Handlungen den Gerechtigkeitsprinzipien moderner Gesellschaften widersprechen und als Verletzung der Menschenrechte wahrgenommen werden würden, werde gewissen Arten von Diskriminierung nicht mit den entsprechenden Maßnahmen begegnet bzw. herrsche in manchen Fällen sogar eine Akzeptanz dieses Phänomens.

Als Form von Diskriminierung gilt Rassismus; aufgrund seiner Relevanz für den weiteren Verlauf dieser Arbeit soll das Phänomen nun aus Sicht der Rassismusforschung im Detail skizziert werden und folgende Fragen beantwortet werden: Was ist Rassismus und wie äußert er sich in konkreten Fällen – insbesondere seine neueren Ausprägungen? Warum ist Rassismus gesellschaftlich immer noch so weit verbreitet und welche Folgen ergeben sich daraus für die Betroffenen? Davon ausgehend wird der Bogen hin zu weiteren Diskriminierungsformen gespannt, da sich diese oft überschneiden und teilweise erst im Zusammenspiel erkennbar werden – mit entsprechenden Konsequenzen. Damit einher gehen Stereotypisierungen, deren Entstehung und Wirkung auf Basis der Stereotypenforschung zu Beginn erläutert werden, um die darauf gestützten Diskriminierungsprozesse nachvollziehbar zu machen. Das Interesse gilt dabei auch der stereotypisierten, medialen Repräsentation von Gruppen, mit der sich unter anderem Stuart Hall (1997) auseinandergesetzt hat.

2.2.1 Stereotypisierung

Möchte man untersuchen, wie bestimmte Menschengruppen wahrgenommen und in weiterer Folge (medial) porträtiert werden und wie es dazu kommen kann, dass stigmatisierende Inszenierungen, die sich bis hin zu diskriminierenden Feindbildern erstrecken, geschaffen werden, kommt man nicht umhin, sich mit Stereotypen zu beschäftigen.

Gemäß Thiele (2019, S. 291) wird der Notwendigkeit, Stereotype und ihre sozialen Auswirkungen zu erklären, in der Wissenschaft bereits seit mehreren Jahrzehnten Folge geleistet; im Laufe des 20. Jahrhunderts kam akademisches Interesse an Stereotypen,

Feindbildern und Vorurteilen auf individueller sowie gesellschaftlicher Ebene auf. Vor dem Hintergrund der Kriegspropaganda des Ersten Weltkriegs stand bei den ersten Untersuchungen die soziale und politische Dimension von Stereotypen im Zentrum, so Thiele.

In seiner Publikation *Film und Stereotyp* weist Jörg Schweinitz (2006, S. 3f) darauf hin, dass sich die Stereotypenforschung seither laufend weiterentwickelt hat und vor allem im Bereich der Sozialpsychologie maßgeblich geprägt wurde. Bis heute habe sich jedoch weder disziplinübergreifend noch innerdisziplinär ein einheitliches Konzept von Stereotypen herausgebildet.

Das fortwährende Interesse an der Thematik kann als Hinweis auf die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher und öffentlicher Wahrnehmung aufgefasst werden. Stefanie Rathje und Jürgen Bolten beschreiben diesen Aspekt im Vorwort des *Interculture Journal* folgenderweise: „Social-Media-Debatten wie #MeToo und jetzt #MeTwo belegen, dass zwischen vorhandenen wissenschaftlichen Studien zu Gender-Stereotypen, Sexismus oder Rassismus und breiter gesellschaftlicher Wahrnehmung noch ein großer Graben besteht“ (Rathje & Bolten, 2018, S. 7).

Daraus lässt sich ableiten, dass es nach wie vor von großer Wichtigkeit ist, Stereotype zu erforschen und wichtige Erkenntnisse aus dem akademischen Bereich in öffentliche Diskurse einzugliedern.

Es erscheint daher sinnvoll, sich mit den ausschlaggebendsten Erkenntnissen der Stereotypenforschung eingehend zu befassen. Den Einzug des Terminus ‚Stereotyp‘ in die Sozialwissenschaften löste Walter Lippmanns Publikation *Public Opinion* aus, in der die Gegenüberstellung „the world outside and the pictures in our heads“ (Lippmann, 2017 [1922] S. 3) getroffen wird. Die Außenwelt stellt Lippmann als komplex und undurchdringbar dar, schreibt Schweinitz (2006, S. 6). Um sich in dieser zurechtzufinden, würden Menschen zur Reduktion von Sachverhalten anhand vereinfachender kognitiver Strukturen tendieren, die als eine Art Filter über die Wahrnehmung und Urteilsfindung gelegt werden. Dieses Filtersystem erfasse bestimmte Attribute und treffe eine unmittelbare Zuordnung zu dem jeweiligen kognitiven Schema. Inwiefern die Wahrnehmung und Denkart eines Menschen durch das, was ihn kulturell und gesellschaftlich formt, beeinflusst wird, beschreibt Lippmann wie folgt:

„In the [...] confusion of the outer world we pick out what our culture has already defined for us, and we tend to perceive that which we have picked out in the form stereotyped for us by our culture“ (Lippmann, 2017 [1922], S. 81).

In diesem Zusammenhang gelten Stereotype laut Haß (2020, S. 88) als unvermeidlich. Da sie in erster Linie der kognitiven Entlastung dienen, seien sie nicht primär negativ aufgeladen, bergen jedoch die Gefahr einer verzerrten Wahrnehmung.

Wenn Lippmann von „pictures in our heads“ (Lippmann, 2017 [1922] S. 3) schreibt, können darunter im weiteren Sinne mentale Vorstellungen verstanden werden, die sowohl durch verbale als auch nonverbale Äußerungen in Erscheinung treten (Haß, 2020, S. 95). Selbst wenn stereotype Darstellungen nicht-sprachlich zum Ausdruck kommen, können diese über Sprache beschrieben werden, stellt Thiele (2019, S. 292) fest. Ihre Definition von Stereotypen stützt sich vermehrt auf die beiden Faktoren ‚Attribuierung‘ und ‚Kategorisierung‘ und behält die mediale Repräsentation von Stereotypen im Blick. Sie beschreibt Stereotype folgendermaßen:

„Bestimmte Eigenschaften werden als eng verbunden mit zuvor kategorisierten Personen(gruppen), Gegenständen, Situationen oder auch abstrakten Dingen und Ideen wahrgenommen und diese Wahrnehmungen dann als Behauptungen formuliert, in Medien verbalisiert und visualisiert“ (ebd.).

Es folgt die Anmerkung, dass im Hinblick auf diskriminierende Handlungen nicht nur die gerechtfertigte bzw. ungerechtfertigte Zuschreibung von Attributen eine Rolle spiele, sondern dass in erster Linie kategoriales Denken negative Effekte hervorrufen könne. Gemäß Thiele wird dieser Zusammenhang zwischen Stereotypen und Ideologien zugunsten der Betonung der kognitiven Entlastungsfunktion vernachlässigt. Einer der Autor*innen, die sich mit ebendieser Thematik auseinandersetzen, ist Stuart Hall. In seiner Publikation *The spectacle of the 'Other'* (1997) fragt er eingangs: „How do we represent people and places which are significantly different from us?“ (Hall, 1997, S. 225). Diese Frage versucht Hall mit dem Verweis auf die Alltagskultur zu beantworten, denn die Darstellung von Menschen, die sich von der Mehrheit unterscheiden und zu einer Minderheit zählen, sei in den Massenmedien und in der Populärkultur omnipräsent. Repräsentationen folgen häufig gängigen Stereotypen und entsprechen einem binären System, in dem einander entgegengesetzte Attribute wie ‚Gut‘ und ‚Böse‘ genutzt werden, um die *Anderen* darzustellen (ebd., S. 225-229). Als Erklärung für stereotype Repräsentationsmuster in popkulturellen Medien dienen deren „Funktionen wie Reduzierung, Essentialisierung, Naturalisierung, Fixierung von Differenz, Inklusion und Exklusion, schließlich Machterhalt“ (Thiele, 2019, S. 299).

Ein binäres System stellt auch Becker-Schmidt (2007, S. 64f) fest: Grundlegend folgen Stereotypen zumeist einer Dichotomie, etwa lassen sich Geschlechterstereotype an den beiden Polen ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ verorten. Sowohl Männern als auch Frauen werden

bestimmte Attribute und damit verbundene Erwartungshaltungen zugeschrieben, sich ihnen entgegenzusetzen erweist sich – wie bei Stereotypisierungen üblich – oftmals als schwierig. Dennoch kann es gelingen, Stereotype zu beseitigen, so Becker-Schmidt, doch gerade in Bezug auf ‚Weiblichkeit‘ und damit einhergehende Vorstellungen von Aufopferung und Care-Arbeit erweist sich die Abkehr als ein zäher Prozess.

Ebenfalls häufig anzutreffende und für diese Arbeit relevante stereotype Vorstellungen sind in Bezug auf Ethnie und Klasse zu lokalisieren (ebd., S. 66-69). Wichtig erscheinen in diesem Kontext vor allem ‚nationale Stereotype‘, diese sind „Bestandteile eines kollektiven Wissens und werden im Laufe der Sozialisation auf mannigfache Weise erworben“ (Florack, 2007, S. 60). ‚Nationale Stereotype‘ beziehen sich nach Ostermann und Nicklas (1984, S. 41-44) auf ethnische Gruppen bzw. Nationen und können sowohl positive als auch negative Eigenschaften implizieren. In jedem Fall würden sie dazu beitragen, das Selbstbild einer Gruppe bzw. Nation aufrechtzuerhalten oder zu entwerfen. Es erscheint naheliegend, dass durch derartige Stereotypisierungen rassistische Praktiken entstehen können.

2.2.2 (Neo-)Rassismus

Beim Anblick eines chinesisch gelesenen Tänzers lautete die Aussage eines Wiener Opernball-Moderators: „Es ist auch ein gesunder Chinese auf dem Tanzparkett.“ Infolge der Covid-19-Pandemie, die sich von China ausgehend ausbreitete, häufen sich derartige Vorfälle, wie aus dem *Rassismus Report 2020* von ZARA (2021), in dem dieser rassistische Akt dokumentiert wurde, hervorgeht. Das zugrundeliegende Phänomen, welches Diskriminierung von Personen(-gruppen) zur Folge hat und „das dem Konzept der universellen Menschenrechte und der darin verankerten Idee der menschlichen Würde, die jedem Menschen in gleicher Weise zukommen soll, diametral zuwider läuft“ (Weltkonferenz, 2001, S. 4), existiert seit geraumer Zeit und verliert ungeachtet internationaler Bestrebungen nicht an Aktualität.

Aus der *Weltkonferenz gegen Rassismus* (ebd.) ist abzuleiten, dass trotz der Beseitigung staatlich legitimer Diskriminierung wie im Falle des Apartheid-Regimes in Südafrika rassistische Handlungen noch immer existieren. Diese bestimmen den Alltag vieler Menschen weltweit, indem Individuen aufgrund von Fremdenfeindlichkeit diskriminiert bzw. in ihrer Existenz bedroht werden und sind häufig Auslöser für gewaltvolle Konflikte zwischen oder innerhalb von Staaten. Als Ursachen für den Fortbestand von Rassismus gelten mitunter dessen Komplexität und vielschichtiges Erscheinungsbild, woraus sich unterschiedliche Begriffsdefinitionen ergeben (Hund, 2007, S. 5).

Christian Koller (2009, S. 8) führt an, dass obwohl Rassismus seit einigen Jahrhunderten existiert, der Begriff seinen Ursprung in den 1920er-Jahren hat und damals von der Gegenseite im Zuge antirassistischer Arbeit verwendet wurde. Die Vertreter*innen rassistischer Denkart wählten hingegen die Bezeichnung ‚Rassenlehre‘ für die Ausführung ihrer Ideologien. Unterschiedliche Definitionen sind Koller zufolge bis dato in einer Fülle vorhanden, grundlegend könne jedoch eine Einteilung in eine ‚inhaltliche‘, auf den biologistischen Kern reduzierende sowie in eine ‚formale‘, auf seine Funktionsweisen abzielende Auffassung getroffen werden. Diese beiden Erklärungsversuche grenzen die Problematik allerdings nicht trennscharf ein – während die erstgenannte Variante lediglich biologisch legitimatedes fremdenfeindliches Verhalten inkludiert und dadurch andere Motive für Fremdenfeindlichkeit ausschließt, fallen hingegen sämtliche, über Rassismus hinausgehende diskriminierende Praktiken in die zweite Kategorie (ebd., S. 8f). Obgleich sich die verschiedenen Rassismus-Theorien in ihren Auffassungen von Rassismus unterscheiden, indem sie Rassismus entweder als ein weiter oder ein enger gefasstes Phänomen wahrnehmen und dadurch ein unterschiedliches Maß an rassistischen Praktiken attestieren, besitzen beide Varianten sowohl politisch als auch gesellschaftlich eine Berechtigung und bieten Vor- und Nachteile (Zuber, 2015, S. 54).

Mit dem Phänomen ‚Rassismus‘ setzt sich auch Wulff Hund (2007) auseinander. Ihm zufolge wird seit Anbeginn der Rassismusforschung zwischen biologischen und kulturellen Merkmalen unterschieden. Diese beiden Faktoren bilden den Kern rassistischer Argumentationen. Dabei bedingen die biologischen Voraussetzungen die kulturellen Ausprägungen bedingen, allerdings werde die Abwesenheit körperlicher Abweichungen oftmals ignoriert und die kulturelle Identität als distinktives Merkmal im Vergleich dazu hervorgehoben (Hund, 2007, S. 7). Der Begriff ‚Rasse‘ diene ab dem 18. Jahrhundert – zu Zeiten des europäischen Imperialismus – als wissenschaftliches, systematisierendes Klassifikationsinstrument auf der Grundlage bestimmter äußerlicher Charakteristika und steht damit in direktem Zusammenhang mit der Kolonialisierung und Ausbeutung, die von Europäer*innen betrieben wurde (Tißberger, 2017, S. 23). Nach dem Zweiten Weltkrieg distanzierte man sich auf Basis der Erkenntnisse aus der Genetik von der Idee menschlicher Rassen (Koller, 2009, S. 10).

Die Loslösung von der Idee menschlicher ‚Rassen‘ bedingte einen Wandel in dem Erscheinungsbild rassistischer Ausprägungen, vielmehr gilt Rassismus als „die Methode, die Vorstellung von Rassen zu erzeugen“ (Tißberger, 2017, S. 48). Aktuelle Formen vollstrecken sich auf anderen Ebenen als auf körperlicher, „im kulturellen Symbolischen wie im

individuellen Unbewussten“ (Tißberger, 2017, S. 24) und sind subtiler und aufgrund ihrer kulturellen Markierung weniger handfest.

Diese verhältnismäßig neuen, kulturalistisch begründeten Ausprägungen des Rassismus treten unter anderem unter den Begriffen ‚kultureller Rassismus‘, ‚Neo-Rassismus‘ bzw. ‚Rassismus ohne Rasse‘ (Koller, 2009, S. 96) auf. Ihr Charakteristikum ist nach Koller das Verständnis von Kultur als einem starren, nicht wandelbaren Merkmal, das dem Individuum unumstößlich anhafte. Dabei wird die kulturelle ‚Hybridität‘ moderner Gesellschaften, wie die Abwesenheit klarer Trennmerkmale im Hinblick auf voneinander zu unterscheidende Kulturen in der postkolonialen Theorie beschrieben wird, negiert (Alikhani & Rommel, 2018, S. 13). Als Vertreter neo-rassistischer Ansätze wird etwa Samuel P. Huntington genannt, der auf einen „Kampf der Kulturen“⁵ hinweist. Kritiker*innen dieser Theorien wiederum sehen in diesen eine sich selbst erfüllende Prophezeiung, indem vermeintliche Gefahren immer wieder betont werden und sich dadurch verfestigen können (Koller, 2009, S. 97). Überdies befeuern die „Homogenisierung von Kulturen“ sowie die „Essentialisierung, Verdinglichung und Entmenschlichung von Realitäten in Gestalt von Begriffen wie ‚der Westen‘, ‚der Islam‘ etc.“ (Alikhani & Rommel, 2018, S. 16) einen sogenannten ‚Kampf der Kulturen‘.

Einzuräumen ist an dieser Stelle auch, dass der ‚kulturelle Rassismus‘, der im Grunde ebenfalls auf biologische Aspekte zurückgeführt werden kann, aufgrund gegenseitiger Überschneidungen von seinem biologistisch legitimierten Ursprung nicht unwiderruflich zu trennen ist (Zuber, 2015, S. 61f). So erscheint es plausibel, „dass der Versuch, unterschiedliche kulturelle Existenzweisen auf dem Globus oder auch innerhalb nationaler Grenzen mit Kultur oder Ethnizität zu bezeichnen, die darunter liegende Vorstellung von Rasse* nicht verdrängen kann“ (Tißberger, 2017, S. 43).

Ungeachtet der Bestrebungen, Rassismus zu beseitigen, sei ‚kultureller Rassismus‘ längst salonfähig und werde nicht mehr nur von den Rechten instrumentalisiert, sondern sei in der Mitte der Gesellschaft angekommen. Die Auswirkungen bzw. Forderungen von Populismus und Nationalismus seien ein hegemoniales Verhältnis, in dem die Dominanz einer Gruppe als legitim gelte. Befürworter*innen dieses Machtverhältnisses verfügen zumeist über ein ausreichendes Maß an Bildung und berufen sich auf zu erhaltende Werte (Völkel & Pacyna, 2017, S. 11f). Grundlegend stehe die Stärkung der eigenen Mehrheitsgesellschaft auf Kosten einer Minderheit, die einen Ausschluss aus der Gesellschaft und somit einen Nachteil erlebe,

⁵ Siehe Huntington, S. P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.

im Mittelpunkt. Demnach erweise sich der ‚kulturelle‘ Rassismus ebenso wie der ‚herkömmliche‘ als menschenrechtswidrig (Alikhani & Rommel, 2018, S. 21).

Unterschiedliche Erscheinungsformen weise Rassismus auch angesichts der Betroffenenengruppen auf, so könne die Antwort auf die Frage, vor welchem Hintergrund Personen rassifiziert werden, je nach Gruppe voneinander abweichen. Etwa unterscheide sich Rassismus gegenüber Muslim*innen deutlich von Rassismus gegenüber asiatisch gelesenen Personen (Barskanmaz, 2019, S. 67).

2.2.3 Anti-asiatischer Rassismus

Suda, Mayer und Ngyuen (2020) liefern eine Einführung in das Thema ‚Anti-asiatischer Rassismus‘ mit Blick auf Deutschland. Sie machen darauf aufmerksam, dass anti-asiatischer Rassismus auch heutzutage ein wichtiges Thema mit Handlungsbedarf ist, angesichts der kolonialen Vergangenheit und der mangelnden inhaltlichen sowie personellen Präsenz in deutschen Institutionen. Anti-asiatischer Rassismus umfasse eine große Bandbreite rassistischer Handlungen, zumal der asiatische Kontinent nicht als homogene Einheit verstanden werden könne und daher allgemeine Aussagen weniger gewinnbringend seien. Daher liegt das Hauptaugenmerk im Folgenden auf Rassismus gegenüber chinesisch gelesenen Menschen.

Dieser wurde vor allem durch die Covid-19-Pandemie befeuert, wie das bereits genannte Beispiel illustriert. Suda, Mayer und Ngyuen (2020) weisen auf etliche weitere Vorkommnisse, welche über die Massenmedien transportiert werden, hin. Diese zeigen ebenfalls eine klare Tendenz zur Erstarkung rassistisch motivierter Taten weltweit, die in Zusammenhang mit der Pandemie vonstattengehen.⁶ Dass diese Gewalttaten nur die Spitze des Eisbergs bedeuten, stellt Mai (2020, S. 20) klar. Sie setzt sich mit medial vermittelten Bildern asiatisch gelesener Personen auseinander und kommt zu dem Schluss, dass stereotype Darstellungen schon lange existieren, woraus aktuelle Übergriffe resultieren. Zudem würden sie Gelegenheiten bieten, anti-asiatischen Rassismus breit zu diskutieren. Mai schreibt: „Wir kennen diesen Rassismus seit unserer Kindheit, Witze über Hundefleisch, Sprüche wie ‚ching chang chong‘, diffamierende Kinderlieder, stereotype Bilder in Kinderbüchern“ (Mai, 2020, S. 20).

⁶ Einen Überblick über Rassismus in der Covid-19-Berichterstattung liefert *korientation*, eine (post)migrantische Selbstorganisation und ein Netzwerk für Asiatisch-Deutsche Perspektiven, unter: <https://www.korientation.de/medienkritik/corona-rassismus-medien/>

Das Bild, das in Deutschland von China bzw. chinesisch gelesenen Menschen existiert, ist durchaus ambivalent. Größtenteils entstammen diese nicht dem eigenen Erfahrungsschatz, sondern werden gesellschaftlich übermittelt und daher kaum hinterfragt (Pelzer, 2019, S. 6). Negativ konnotierte Zuschreibungen gegenüber der chinesischen Gesellschaft und Kultur reichen bis in die Kolonialgeschichte Europas zurück (Mai, 2020, S. 21) und entstanden erstmals im 18. Jahrhundert, als die Einteilung in ‚Rassen‘ einsetzte und Menschen aus China als ‚gelb‘ beschrieben wurden (Koller, 2009, S. 10). Heutzutage zielen negativ behaftete Einstellungen vor allem auf die „Konformität, fehlende Kreativität und Autoritätshörigkeit“ (Mai, 2020, S. 21) chinesisch gelesener Menschen ab.

Während Stereotype bzw. vorgefasste Meinungen zuvor oftmals nicht nur negativ, sondern sogar positiv besetzt waren und Chines*innen als ‚gut integrierte Minderheit‘ galten, entwickelten sich diese Vorstellungen seit dem Ausbruch von Covid-19 in eine eher negative Richtung, so wie auch die öffentliche Wahrnehmung dieser Personengruppe (Suda, Mayer & Nguyen, 2020). Überdies sollten auch positiv behaftete Stereotype nicht unkritisch hingenommen werden, da diese zur Objektifizierung und Entindividualisierung einzelner Personen beitragen und *Othering* implizieren (Mai, 2020, S. 21).

Aus diesen Gegebenheiten lässt sich schlussfolgern, dass mediale Repräsentationen und Rassismus gegenüber chinesisch gelesenen Personen in Migrationsgesellschaften eng miteinander verknüpft sind. Zu diesem Schluss kommt auch Naomi Greene und schreibt in Bezug auf die filmischen Darbietungen von China und seiner Bevölkerung bzw. chinesisch gelesenen Immigrant*innen: „Not only do the two sets of images tend to blur into one another but also they have had a profound impact on one another“ (Greene, 2014, S. 14). Es erscheint somit sinnvoll, sich medial vermittelten Bildern hinreichend zu widmen, um rassistische Tendenzen aufzuspüren. Dabei muss beachtet werden, aus welcher Perspektive und mit welcher Intention bestimmte Darstellungen erzeugt werden, da „sich unsere Vorstellungen von Nationen, Kulturen und Staaten nicht aus der Natur ableiten, sondern auf gesellschaftlichen Konventionen beruhen“ (Pelzer, 2019, S. 10).

Zentral ist in der Hinsicht der Blick auf filmische Repräsentationen Chinas, die aus US-amerikanischer Perspektive entstehen. Greene (2014) zufolge sind die Bilder von China aus zweierlei Gründen bedeutsam: Zum einen, weil sie auf kollektivierten, tief verankerten Vorstellungen basieren und durch massenwirksame Inszenierungen immer wieder in gleicher Gestalt überliefert werden, woraus sich wiederum bestimmte Bilder speisen. Auf der anderen Seite entstehen und existieren diese Darbietungen vor dem Hintergrund weltpolitischen

Geschehens, konkret vor dem Spannungsfeld der (mächtigen) Nationalstaaten China und den Vereinigten Staaten. Gemäß Greene gibt es kaum eine andere Nation, die aus US-amerikanischem Blickwinkel derart verzerrt dargestellt wird wie China. Als Erklärung dafür nennt sie Chinas zunehmenden ökonomischen Aufstieg, der den Vereinigten Staaten den Rang abzulaufen droht. (Greene, 2014, S. 1ff) Walt Disneys *Mulan* ist nach diesem Prinzip als eine an ‚westliche‘ Produktions- und Rezeptionsgewohnheiten angepasste Adaptierung einer chinesischen Legende zu verstehen, die sich hegemonialen Strukturen fügt und stereotype sowie kulturell verzerrte Darstellungen der *Anderen* verkörpert (Anjirbag, 2018, S. 96). „In *Mulan*, a legendary Chinese heroine is transformed into an American teenager“ (Greene, 2014, S. 14); so beschreibt Greene den Umstand, dass ‚westliche‘ Werte in die chinesische(n) Kultur(en) eingeschrieben werden und sie dadurch entwerten.

2.2.4 Antimuslimischer Rassismus

Ebenfalls maßgeblich ist die Auseinandersetzung mit ‚antimuslimischem Rassismus‘ im Unterricht, da dieser in heterogenen Gesellschaften und somit vor allem in der Lebenswelt von Schüler*innen eine tragende Rolle spielt. *Mulan* bietet Anknüpfungspunkte für die Thematisierung des Gegenstandes, indem die Produktion der neuen Verfilmung mit dem repressiven Regime gegenüber den Uiguren, einer muslimischen Minderheit in Xinjiang, in Verbindung steht. Diese Gegebenheiten können genutzt werden, um Herrschaftsverhältnisse und *Othring*-Prozesse zu erörtern. Überdies ergibt sich die Möglichkeit, die Situation hierzulande zu thematisieren. Wie diese konkret aussieht, wird im Folgenden erläutert.

Eine empirische Analyse von Attia (2009, S. 95f) liefert Anschauungsmaterial für den Islamdiskurs im Alltag ‚westlicher‘ Gesellschaften. In der zu Beginn der 1990er-Jahre durchgeführten Studie wurden westdeutsche, nicht-muslimische, *weiße* Erwachsene zu ihren kulturell und gesellschaftlich verankerten Erfahrungen und Bildern in Bezug auf den *Orient* bzw. den Islam befragt. Dabei wurden nicht nur die psychologischen Implikationen der subjektiven Wahrnehmung in den Fokus gerückt, sondern insbesondere die durch ‚westliche‘ Sozialisation und Kultur vermittelte Prägung des individuellen Erlebens. Die Ergebnisse legen nahe, dass bereits vor der aktuellen Debatte rund um den Islamismus infolge politischer oder gesellschaftlicher Ereignisse antimuslimische bzw. orientalisierende Einstellungen ‚westliche‘ Alltagsdiskurse bestimmten (ebd., S. 147). Diese folgen Sais Beschreibung von Orientalismus, indem dem ‚Wir‘ ein ‚Nicht-Wir‘ gegenübergestellt wird und eine Konstruktion des *Orients* bzw. in diesem Fall des Islams im Sinne von Essentialisierung, Stereotypisierung und kultureller Hegemonie stattfindet, erläutert Attia. Zwischen der

Konnotation der Begriffe ‚Orient‘ und ‚Islam‘ lasse sich eine Diskrepanz aufweisen – während der *Orient* ein romantisierendes, verklärtes Bild aufwerfe und positive Assoziationen hervorrufe, werde der Islam aufgrund wahrgenommener Rückständigkeit durchwegs negativ aufgefasst. Ein Kritikpunkt sei vor allem das Verhältnis der Geschlechter, wodurch dem Mann die Rolle des Dominanten und der Frau die Rolle der Unterdrückten attestiert werde (ebd., S. 148). Eigene Erfahrungen oder persönliche Beziehungen mit Muslim*innen werden bei dieser Bewertung stets ausgeblendet, im Fokus stehe die Erzeugung eines Gegenbildes zum vernunftorientierten, aufgeklärten Westen. Die eigene Lebensart werde als besser erachtet und komme vor allem durch eine klare Abgrenzung zu der der *Anderen* zustande, wobei auftretende Ähnlichkeiten als Täuschung abgetan werden. Der *Orient* bzw. der Islam erhalte dennoch seine Daseinsberechtigung, zumal er das Bild der Überlegenen aufrechterhält (ebd., S. 147f).

Diese stereotypen Vorstellungen und damit einhergehenden Herrschaftsverhältnisse bringen sämtliche Konsequenzen für die betroffenen Individuen mit sich. In den vorausgehenden Abschnitten wurde dargelegt, dass Berichte in den Medien über rassistisch motivierte Gewalttaten breit wahrgenommen werden und in öffentliche Debatten einfließen. Allerdings gilt nur ein Bruchteil der Delikte als offiziell registriert – *Tagesspiegel* und *ZEIT ONLINE* dokumentierten in einem laufenden Langzeitprojekt mindestens 187 Todesopfer deutschlandweit zwischen 1990 und 2020, wohingegen nicht einmal die Hälfte davon in den offiziellen Statistiken der Sicherheitsbehörden aufscheint.⁷ Rassistische Handlungen bergen jedoch nicht nur Gefahren für die körperliche Unversehrtheit der Betroffenen, sie stellen auch eine große psychische Belastung dar. Eine Vielzahl an Studien liefert Hinweise auf den Zusammenhang zwischen individueller sowie struktureller Diskriminierung und psychischen Erkrankungen (Kluge, Aichberger, Heinz et al., 2020). Tißberger (2017, S. 43) weist in diesem Zusammenhang auf die rassistisch motivierte NSU-Mordserie 2011 hin, die womöglich mittels konsequenter Sensibilisierung für Rassismus auf institutioneller sowie öffentlicher Ebene nicht hätte stattfinden können. Umso dringlicher wird der Ruf nach der Beseitigung von Rassismus. In Anbetracht dessen lohnt sich der Blick auf andere Arten von Diskriminierung und ihre kumulative Wirkung.

2.2.5 Intersektionale Perspektive

Nimmt man diskriminierende Handlungsweisen in den Blick, liegt es nahe, diese aus einer ganzheitlichen Perspektive zu betrachten und die Überschneidungen unterschiedlicher

⁷ Quelle: *Erstochen, erschlagen, verbrannt*. (2020, Oktober 1). ZEIT ONLINE. Abgerufen am 15.05.2021, von <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2018-09/rechtsxtremismus-todesopfer-gewalt-verdacht>

Diskriminierungskategorien wie beispielsweise „Klasse, Ethnizität, ‚Rasse‘, Religion, Lokalität, Sexualität, Nation, Alter oder Behinderung/Befähigung“ (Walgenbach, 2012, S. 23) wahrzunehmen, zumal sich Diskriminierung selten isoliert verorten lässt, wie in den Ausführungen zu Rassismus bereits angedeutet wurde. Bekannt ist diese Herangehensweise unter dem Begriff ‚Intersektionalität‘, welcher von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw 1989 eingeführt wurde, um Antidiskriminierungsurteile zu untersuchen (Marten & Walgenbach, 2017, S. 158) und die Benachteiligung Schwarzer Frauen aufzuzeigen. Die Entwicklung intersektionaler Theorien fand dennoch bereits früher statt und wurde in weiterer Folge in akademische sowie aktivistische Kontexte integriert. (Ganz & Hausotter, 2019) Ihre Entstehungsgeschichte reicht in den Schwarzen Feminismus der USA zurück und stand damals für Kritik an der *weißen* Vorherrschaft in der Frauenbewegung und der männlich dominierten Bürgerrechtsbewegung (Ganz & Hausotter, 2020, S. 18).

Der Forschungsbereich Intersektionalität inkludiert „soziale Strukturen, Institutionen, Diskurse, soziale Praxen sowie individuelle und kollektive Identitäten“ (ebd., S. 390), gleichzeitig sind die spezifischen Analyse- bzw. Diskriminierungskriterien in der Forschung nicht vordefiniert, sondern werden mittlerweile an den jeweiligen Untersuchungsgegenstand angepasst. Über die Anzahl und Ausprägung der Kategorien herrscht Uneinigkeit. Zentral sind nicht nur die verschiedenen, weit gefassten Kategorien, die einander überschneiden, sondern auch deren historisch gewachsene, gegenseitige Wechselwirkung (Walgenbach, 2012, S. 166).

Diskriminierung wird zum Teil erst anhand einer mehrdimensionalen Analyse, die unterschiedliche Faktoren heranzieht, sichtbar, woraus sich das Plädoyer für Intersektionalität ergibt. Der intersektionale Ansatz verhilft Personengruppen in hierarchisch niedrigen Positionen, die systemisch und strukturell benachteiligt und werden, wahrgenommen zu werden und zugrundeliegende Strukturen und Herrschaftssysteme zu überblicken. Der Fokus kann auf Ungleichheiten produzierende Systeme wie den Kapitalismus, das Patriarchat oder den Kolonialismus gerichtet werden (Roig, 2019).

Eine Mehrebenenanalyse unter Berücksichtigung unterschiedlicher Diskriminierungsformen, wie sie von Gabriele Winker und Nina Degele (2009, S. 143) durchgeführt wurde, zeigt einige entscheidende Punkte in dieser Hinsicht auf. Die Diskriminierungskategorie Geschlecht etwa wird oftmals von weiblichen Personen nicht als solche gesehen und somit auch häufig nicht thematisiert. Erst in Zusammenhang mit verknüpften heteronormativen Vorstellungen, mit denen Frauen konfrontiert werden, tritt die Kategorie Geschlecht in Erscheinung. Eine

intersektionale Analyse deckt in diesem Kontext geschlechtsspezifische Diskriminierungsverhältnisse, die mit anderen Kategorien verschränkt sind und erst durch deren Thematisierung sichtbar wird, auf. Ein anschauliches Beispiel für mehrfache Diskriminierung sind im Niedriglohnsektor Care-Arbeit leistende Frauen mit unsicheren Aufenthaltsbedingungen. Für diese Personengruppe versagen Gleichstellungsbestrebungen, die vorrangig an *weiße*, kinderlose oder besser verdienende Frauen im Sinne von Vereinbarkeitsthematiken gerichtet sind (Roig, 2019).

Das enge Verhältnis zwischen Sexismus, Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, und Rassismus wird bereits nachvollziehbar, wenn man die Begriffsentstehung betrachtet – der englische Begriff ‚sexism‘ wurde in den 1960er-Jahren analog zur Bezeichnung ‚racism‘ entwickelt. Weiters haben beide Kategorien gemeinsam, dass sie auf vermeintlichen biologischen Merkmalen basieren, die sich in unterschiedlichen körperlichen Ausprägungen äußern. Sowohl bei sexistischen als auch rassistischen Handlungen erfolgt eine Naturalisierung, man beruft sich auf naturgegebene Eigenschaften, die unveränderbar sowie unverhandelbar sind (Kerner, 2009, S. 36f). Auf die Relevanz dieser beiden Kategorien machte auch Crenshaw aufmerksam:

„Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from a number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination“ (Crenshaw, 1989, S. 149).

Neben vielen Ähnlichkeiten bestehen des Weiteren Unterschiede zwischen Rassismus und Sexismus, daher können die beiden Konzepte nicht gleichgesetzt und gleichermaßen behandelt werden. Um ihr komplexes Verhältnis zu erfassen, ist es ratsam, diese Phänomene zum einen getrennt voneinander und zum anderen miteinander verwoben zu analysieren. Entscheidend ist „eine multidimensionale Konzeptualisierung des Verhältnisses der beiden Problemkomplexe“ (Kerner, 2009, S. 48).

Die Verschränkung mehrerer Diskriminierungsebenen lässt sich ebenfalls in der europäischen Einwanderungsgesellschaft feststellen, wie eine Studie von Çetin (2012) zeigt. Als prägnantes Beispiel dafür, dass Europa nicht so liberal ist wie es sich gerne nach außen präsentiert und dabei den Zeigefinger auf andere, sogenannte rückständige Gesellschaften richtet, sind von Mehrfachdiskriminierung betroffene Menschen mit Migrationsgeschichte. Diskriminierungsgründe sind hierbei Herkunft, Nation, Religionszugehörigkeit, Aussehen und sexuelle Orientierung. Eine Untersuchung konnte zeigen, dass sich Machtverhältnisse im Hinblick auf Rassismus, Klassismus, Islamophobie und Homophobie überschneiden und

enorme soziale und ökonomische Konsequenzen für Betroffene bedeuten. Aus der Studie ergibt sich folgende Schlussfolgerung:

„Einer Person, die *schwul und ausländisch* ist, aus *sozial schwachen* Verhältnissen kommt und möglicherweise über einen islamischen Hintergrund verfügt, wird der Zugang zu wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Ressourcen verwehrt. Hier spielen klassistische, rassistische, kulturalistische und heteronormative Machtverhältnisse eine große Rolle“ (Çetin, 2012, S. 397).

In diesem Kontext ist auf den Widerspruch zu verweisen, den die sich selbst als liberal bezeichnende europäische Gesellschaft aufwirft – wird in ‚westlichen‘ Diskursen vor Homophobie in Zusammenhang mit islamischen Gesellschaften gewarnt, so haben hierzulande Homosexuelle mit Migrationsgeschichte gleich mehrfach mit Diskriminierung zu kämpfen.

Insgesamt betrachtet sind weibliche Personen am stärksten von Mehrfachdiskriminierung betroffen. Eine spezielle Benachteiligung erfahren sie in der Arbeitswelt, wo sie im Vergleich zu Männern aufgrund des Geschlechts von vornherein abgewertet werden – insbesondere Frauen mit Migrationsgeschichte. Auch bei rassistischen Übergriffen sind es vor allem Frauen, die zusätzlich mit sexistischen Angriffen zu rechnen haben. Becker-Schmidt formuliert diesen Umstand folgendermaßen: „Das weibliche Geschlecht scheint von allen sozial diskriminierten Gruppen diejenige zu sein, in der Benachteiligungen am häufigsten kumulativ auftreten“ (Becker-Schmidt, 2007, S. 80).

Intersektionalität als akademischer Gegenstand soll nicht den Eindruck vermitteln, dass sich gesellschaftliche Schieflagen lediglich mittels theoretischer Analysen beseitigen lassen; diese stellen vielmehr das Werkzeug für den Ausbruch aus diskriminierenden Strukturen bereit. Auch wenn Diskriminierung ein soziales Phänomen ist, kommt sie letztlich durch politische Rahmenbedingungen zustande. Ferner liefern Erkenntnisse aus dem Bereich der Intersektionalität ausschlaggebende Indikatoren für politische Akteur*innen, an denen es schlussendlich liegt, gerechteren gesellschaftlichen Voraussetzungen den Weg zu ebnen (Winker & Degele, 2009, S. 147). Ein Beispiel hierfür wäre die „intersektionale Gleichstellungspolitik“ (Roig, 2019, S. 73), die auf Rassismus, Sexismus und Kapitalismus basierende Herrschaftssysteme ganzheitlich in den Blick nimmt, anhand einer Rassismuskritischen Analyse dekonstruiert und im Sinne der Gerechtigkeit umstrukturiert. Auf dieser Grundlage könnte es feministischen Politiken gelingen, „geschlechterpolitische Forderungen mit anti-rassistischen, anti-klassistischen und anti-körpernormierenden Bewegungen zu verknüpfen“ (Winker & Degele, 2009, S. 145) und eine Politik für *alle*, die unterschiedlichste Lebensrealitäten und Voraussetzungen berücksichtigt, zu betreiben.

3. Filmdidaktische Überlegungen

Blickt man auf den Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen, wird aus pädagogischer Perspektive deutlich, dass dem Nutzungsverhalten auch im Unterricht Folge geleistet und ein kompetenter Umgang vermittelt werden muss.

Süss, Lampert und Wijnen (2010, S. 105) weisen darauf hin, dass unterschiedlichste Medien, angefangen von analogen bis hin zu digitalen – modernen, konvergierenden Smartphones bzw. Computern –, in Anbetracht der zunehmenden Digitalisierung längst einen hohen Stellenwert in unserem Alltag besitzen und sowohl aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen nicht mehr wegzudenken sind. Ihre permanente technische Weiterentwicklung erfordere eine lebenslange Anpassung an die sich verändernden Medienangebote und ein ständiges Lernen. Für den pädagogischen Kontext sei daher die Vermittlung von zielgruppengerechter Medienkompetenz zentral (ebd., S. 106). Diese soll Mediennutzer*innen einen souveränen Umgang mit der technisierten, digitalisierten Medienwelt näherbringen (Baacke, 2007, S. 98). Der Begriff ‚Medienkompetenz‘ umfasst nach Baacke vier Dimensionen. Dazu zählen „Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung“ (ebd., S. 99).

Ein wichtiges Medium ist der Spielfilm, der aus filmdidaktischer Sicht nicht nur als vermittelndes Medium, das Weltwissen an die Schüler*innen heranträgt, sondern ganzheitlich in Kombination mit seinen ästhetischen Mitteln angesehen werden sollte (Abraham, 2018, S. 66).

In diesem Kapitel soll der Aspekt der Medien- und Rassismuskritik im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand der Arbeit und mit dem Fokus auf filmdidaktischen Überlegungen näher beleuchtet werden. Zunächst erfolgt ein detaillierter Blick auf das Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen, der Schwerpunkt liegt angesichts der darauffolgenden Analyse auf audiovisuellen Medien, den zugrundeliegenden Nutzungsmotiven und entstehenden Einflüssen auf die Identitätsentwicklung der heranwachsenden Rezipient*innen unter dem Begriff ‚Mediensozialisation‘.

3.1 Nutzung audiovisueller Medien durch Kinder und Jugendliche

Das Nutzungsverhalten, die Motive und Vorlieben von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Film und Fernsehen können als sehr heterogen und altersstufenabhängig begriffen werden. In jeder Lebensphase bilden andere entwicklungs- und sozialpsychologische Parameter die Rahmung für die Medienkonsumation (Klingler, Feierabend & Turecek, 2015, S. 199).

Während jüngere Kinder bevorzugt in familiäre Prozesse eingebettet AV-Medien konsumieren, nutzen ältere Kinder Film und Fernsehen häufig, um sich von der Familie abzugrenzen (Wegener, 2014, S. 393). Indes ist davon auszugehen, dass sich der Umgang mit AV-Medien bereits in der frühen Kindheit herausbildet und durch familiäre Nutzungsgewohnheiten beeinflusst wird. Prägend ist in dieser Phase, wie Eltern und ihre Kinder als gemeinsame Rezipient*innen von Film und Fernsehen darüber kommunizieren und diese Medien in ihren Alltag integrieren (Wegener, 2014, S.399).

Das Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen in Deutschland wird regelmäßig durch die JIM-Studie (Jugend, Information, Medien) evaluiert. Aktuellen Daten aus dem Jahr 2020 zufolge sind die meistgenutzten Medienangebote durch Zwölf- bis Neunzehnjährige das Smartphone (93% tägliche Nutzung), das Internet (89%) und Musik (80%). In Bezug auf die Regelmäßigkeit der Nutzung, das heißt mehrmals pro Woche, besitzen Online-Videos, Fernsehen, Video-Streaming-Dienste, digitale Spiele und Radio ebenfalls einen hohen Stellenwert. Ungefähr ein Drittel der Befragten liest mindestens mehrmals wöchentlich gedruckte Bücher und ein Fünftel nutzt DVDs oder Blurays. Die geringste Bedeutung im Alltag Jugendlicher haben (Online-)Tageszeitungen, Podcasts, Hörspiele und -bücher, (Online-)Zeitschriften und E-Books. Diese Medien werden von weniger als 20% der Befragten regelmäßig konsumiert. Besonders interessant an der Erhebung ist, dass im Vergleich zum Vorjahr die Nutzung von Streaming-Diensten wie Netflix einen klaren Anstieg aufweist. Im Jahr 2019 gaben 74% der befragten Jugendlichen an, mindestens mehrmals wöchentlich Streaming-Angebote wahrzunehmen, um Sendungen, Serien oder Filme zu schauen, wohingegen dieser Anteil im Jahr 2020 bereits bei 87% liegt. Berücksichtigt man die Altersgruppen, kann festgestellt werden, dass sich die Nutzung von Netflix vor allem bei Zwölf- und Dreizehnjährigen erhöht hat (JIM, 2020). Der Anstieg ist unter anderem auf die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie zurückzuführen, bei einer weiteren Befragung führte knapp die Hälfte aller befragten Jugendlichen an, während der Schulschließungen (fast) täglich Streaming-Dienste wie Netflix, Amazon-Prime und Disney+ in Anspruch genommen zu haben (JIMplus, 2020).

Den Analysen des Mediennutzungsverhaltens von Jugendlichen kann entnommen werden, dass eine Vielfalt an Medien Alltagsrelevanz besitzt und sowohl aktiv in Form von Kommunikation als auch passiv in Form von Rezeption genutzt wird, meist ergänzen oder vermischen sich die beiden Nutzungsmöglichkeiten. Das Internet bietet oftmals den Zugang zum Fernsehen und verursacht daher eine Unschärfe in der Trennung von Internet- und Fernsehnutzung. Bewegtbilder können mittlerweile von nahezu überall aus und zu jeder Zeit

abgerufen werden, die Verfügbarkeit von Online-Portalen bieten zudem den Vorteil, auf den eigenen Geschmack abgestimmte Inhalte geliefert zu bekommen (Klingler, Feierabend & Turecek, 2015, S. 208). Die beliebtesten Fernsehgenres unter Jugendlichen sind Comics, Zeichentrick bzw. Animes, an zweiter Stelle stehen Scripted Reality und Krimi bzw. Mystery. Am dritthäufigsten genannt wurden Sitcoms bzw. Comedy-Formate (JIM, 2020). Als Motive für Fernsehen nennen Jugendliche „Spaß, Entspannung und Ablenkung“ (Klingler, Feierabend & Turecek, 2015, S. 208; Abraham, 2018, S. 7).

Analog zur Erhebung der Mediennutzung von Jugendlichen, untersucht die KIM-Studie (Kinder, Internet, Medien) jährlich das Nutzungsverhalten sechs- bis dreizehnjähriger Kinder. In der Untersuchung aus dem Jahr 2020 wurde herausgefunden, dass Fernsehen neben dem Erledigen der Hausaufgaben, dem Spielen und dem Treffen von Freund*innen zu den häufigsten Aktivitäten in der Freizeit zählt. 94% der 1216 befragten Kinder gaben die Auskunft, regelmäßig, das heißt täglich bzw. mindestens mehrmals wöchentlich fernzusehen. Präferiert wird lineares Fernsehen, dennoch werden Streaming-Dienste wie Netflix oder Disney+ genutzt, 23% sieht mindestens wöchentlich über „Netflix“ fern, 17% über „Disney+“ (KIM, 2020).

Im Vergleich zu Jugendlichen zeigt sich, dass Kinder mitunter andere Formate bevorzugen und außerdem andere Motive für den Konsum von Film und Fernsehen haben. Eine altersstufenübergreifende Gemeinsamkeit im Hinblick auf Filme ist deren Wichtigkeit für Kinder und Jugendliche, „sie werden angeschaut, kritisch bewertet, mit individuellen Lebensthemen verknüpft und auf unterschiedliche Weise in den Alltag integriert“ (Wegener & Brücks, 2010, S. 43).

Kennzeichnend für bei Kindern beliebten Filmen sind Figuren mit Identifikationspotential, die ein Problem lösen (müssen) und den Heranwachsenden auf entspannende und unterhaltsame Weise neue Ideen und Lösungswege vermitteln. Kinder schätzen fantastische Filmwelten, in denen sie Abwechslung zu ihrem Alltag erfahren und in denen sie vertrauten Protagonist*innen beim Bewältigen einer Herausforderung zusehen können (Wegener, 2011, S. 122). Die Bedeutung charakteristischer Figuren deckt sich auch mit den Ergebnissen der KIM-Studie, dass die häufigsten Vorbilder und Idole von Sechs- bis Dreizehnjährigen aus dem Fernsehen bzw. Film stammen. Oft genannte filmische Idole sind Bibi Blocksberg, Harry Potter und Anna bzw. Elsa aus *Frozen* (KIM, 2020). Der im Allgemeinen für Kinder interessanteste Themenbereich ist ‚Freundschaft‘, 93% der befragten Sechs- bis Dreizehnjährigen führten 2020 an, dieses Thema (sehr) interessant zu finden (KIM, 2020).

Auch Jugendliche hegen Interesse an dem Thema, was sich in ihren medialen Präferenzen niederschlägt. Sowohl Kinder als auch Jugendliche sehen bevorzugt Filme, in denen es um Freundschaft geht. Relevant sind für Heranwachsende freundschaftliche Beziehungen, mögliche Missverständnisse oder Konflikte, die in einer Freundschaft auftreten können und ganz wichtig sind die Lösung von Problemen und Versöhnungen (Wegener & Brücks, 2010, S. 45).

Trotz unterschiedlicher Ansprüche der verschiedenen Altersstufen lässt sich eine Präferenz für die Nähe zwischen filmischen Thematiken und Lebenswelten der jungen Rezipient*innen ausmachen. Gemeinsam ist allen Altersgruppen neben dem bevorzugten Thema ‚Freundschaft‘ auch das Motiv der Unterhaltung und des Humors, wenn es ums Filmerleben geht (ebd., S. 46).

Die Auswirkungen von Fernsehen auf Kinder und Jugendliche sind vielfältig und können sowohl positiver als auch negativer Natur sein. Verantwortlich für etwaige Effekte kann nicht nur das Medium an sich gemacht werden, vielmehr ist die Rezeption in komplexe Prozesse eingebettet. Die Wirkung ist von unterschiedlichsten, miteinander interagierenden Einflussfaktoren in Bezug auf die Rezipient*innen und ihr Umfeld abhängig (Hummel, 2012, S. 60).

Medien als „integraler Bestandteil unserer Lebenswelten“ (Kaiser, 2013, S. 9) werfen Fragen nach ihrer Sozialisationswirkung auf. Die Debatte über die Sozialisationseffekte von Medien wird schon seit geraumer Zeit geführt und kann unter den Stichworten ‚Identifikation‘ bzw. ‚Katharsis‘ bereits bei Platon und Aristoteles gefunden werden. Neue Ansätze gehen davon aus, dass Medien und Menschen eine Wechselbeziehung eingehen und Einflüsse aus dieser Perspektive heraus betrachtet werden müssen. Medieninhalte und Rezeptionsprozesse stehen einander gegenüber und rufen für gewöhnlich keine unmittelbaren Effekte hervor, sondern treten unter bestimmten Voraussetzungen und zeitversetzt auf. In diesem Zusammenhang kann man „Mediensozialisation als Prozess verstehen, in dem sich das sich entwickelnde Subjekt aktiv mit seiner mediengeprägten Umwelt auseinandersetzt, diese interpretiert sowie aktiv in ihr wirkt und zugleich aber auch von Medien in vielen Persönlichkeitsbereichen beeinflusst wird“ (Aufenanger, 2008, S. 88).

Als wichtiges Sozialisationsmedium für Heranwachsende kann der Film neben dem Kinder- bzw. Jugendbuch definitiv bezeichnet werden. Da der Film vordringlich als ästhetisches Medium gilt, wird der Rezeptionsprozess primär von ästhetischen Aspekten geleitet. Auf diese Weise trägt der Film transportierte Einstellungen oder Sichtweisen an die

Betrachter*innen heran – selbst wenn dies nicht der Intention der Produzent*innen entspricht. Filme, die sich an Kinder und Jugendliche richten, sind entlang des Spannungsfeldes zwischen pädagogischen und ästhetischen Ansprüchen angesiedelt. Ihren entwicklungsspezifischen Funktionen kommen sie nach, indem sie (Welt-)Wissen und moralische Botschaften vermitteln und das Einfühlvermögen sowie die Fantasie der jungen Zuseher*innen anregen. Dass insofern die Gefahr der Klischeebildung bzw. -verfestigung besteht, erscheint plausibel (Abraham, 2018, S. 25). Protagonist*innen dienen den Heranwachsenden in vielen Fällen als Rollenmodelle, deren Verhalten sie nachahmen. Einer Untersuchung zufolge neigen Kinder und Jugendliche eher dazu, mit dem Rauchen zu beginnen, wenn ihre filmischen Vorbilder rauchen (Hanewinkel, 2009, S. 258).

Einem Aspekt kommt laut Ulf Abraham (2018) besondere Bedeutung zu, wenn es um persönlichkeitsbildende Implikationen von Kinder- und Jugendfilmen geht: dem der Geschlechterdarstellung. Identitätssuchende Kinder und Jugendliche werden über das Medium Film zum Teil mit stereotypen Geschlechterinszenierungen konfrontiert (Abraham, 2018, S. 26f; Kaiser, 2013, S. 18ff). Götz (2014) zufolge sind diese Repräsentationen durchaus als problematisch anzusehen. Zum einen sind Superheld*innen-Figuren in Filmen mehrheitlich männlich. Starke weibliche Protagonistinnen wie Mulan sind eher eine Seltenheit und bieten daher in einem geringeren Ausmaß Identifikationsmöglichkeiten für Heranwachsende. Zum anderen unterscheiden sich die Figuren abhängig vom jeweiligen Geschlecht auch anhand ihrer Eigenschaften, wodurch wiederum die Verfestigung von Rollenklischees zum Thema wird. Im Vergleich zu männlichen Protagonisten bilden Schönheit, Liebe und erotische Anziehung wichtige Narrative bei weiblichen Hauptfiguren und werden oftmals in einem Nebenstrang thematisiert. Heldinnen „sind nicht nur kompetent, auf ihre jeweils eigene Art wehrhaft, fähig in der Beziehungsarbeit, sozial anerkannt usw., sie sind stets auch ausgesprochen schlank und stereotyp schön“ (Götz, 2014, S. 54). Die Darstellung männlicher Helden hingegen ist weitaus komplexer und darüber hinaus öfter vertreten, stellt Götz in weiterer Folge fest. Trotz eines höheren Maßes an Identifikationsangeboten ist das Männlichkeitsbild, das durch Filme (und andere Medien) vermittelt wird, vergleichsweise nicht weniger hinterfragenswert im Hinblick darauf, welche Gendervorstellungen es in den Köpfen junger Menschen erzeugt und wie sich diese auf ihr Selbstkonzept und ihre Identitätsentwicklung auswirken (Abraham, 2018, S. 26).

Aus diesen Aspekten lässt sich das didaktische Potential von Filmen ableiten. Wie Filme in einen medien- und rassismuskritischen Unterricht aus fachdidaktischer Perspektive integriert werden können, wird in Folge dargestellt.

3.2 Filme im Unterricht unter dem Aspekt der Medien- und Rassismuskritik

Die Chancen und Notwendigkeiten, die sich aus der Integration audiovisueller Medien in den Deutschunterricht ergeben, wurden in der Fachdidaktik lange Zeit nicht ausreichend beachtet, eine Berechtigung hatten lediglich Literaturverfilmungen (Abraham, 2018, S. 7). Obwohl der Gegenstand zunehmend Beachtung erfährt, ist die curriculare Integration filmischer Bildung nach wie vor ausständig (Staiger, 2014, S. 258).

Der Film als die „Wurzel aller audiovisuellen Medien“ (Schröter, 2009, S. 7) wird auch als das Medium, „in dem eine Kultur sich über ihre Werte, ihr Selbstverständnis, ihre Geschichte und ihre auf Zukunft gerichteten Hoffnungen und Ängste verständigt“ (Abraham, 2018, S. 68) beschrieben. Daher müsse Abraham zufolge die Analyse ästhetischer Mittel nicht in erster Linie aus rein technischem Interesse, sondern immer im Kontext mit Themen und Inhalten aus dem Film stattfinden. Filmunterricht dürfe nicht als additiver Gegenstand im Deutschunterricht begriffen werden, vielmehr ist es notwendig, die Möglichkeiten für die Förderung von Kompetenzen zu nutzen, die sich durch den Einsatz von Filmen im Unterricht eröffnen (Staiger, 2014, S. 248).

Entscheidend ist es, die „Teilhabe an der Medienkultur“ (ebd., S. 246) zu fördern. In dieser Hinsicht gerät der Begriff ‚Medienkompetenz‘ in den Fokus (ebd.). Wie eingangs veranschaulicht, ist die Medienkritik ein zentraler Aspekt der Medienkompetenz und somit ein zu berücksichtigender Faktor für pädagogisches Handeln. Im Bereich der Deutschdidaktik wird Medienkritik in zweierlei Hinsicht diskutiert: Einerseits in Bezug auf die Auswahl der Medien für den Unterricht, welche unter dem Einfluss gesellschaftlicher Diskurse steht und andererseits als ebenjene zu vermittelnde Zielkompetenz (Kepser, 2004, S. 8), welche für die filmdidaktische Auseinandersetzung dieser Arbeit fokussiert wird. Die Notwendigkeit der Vermittlung von Medienkritik resultiert vor allem aus der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche aufgrund der Allgegenwart von Medien nicht in allen Nutzungsprozessen von kompetenten, erwachsenen Nutzer*innen begleitet werden können und dementsprechend souverän im eigenständigen Umgang mit Medien sein müssen (Ganguin & Sander, 2018, S. 140). Das Autonomiebestreben von jungen Menschen spielt in diesem Zusammenhang ebenfalls eine wichtige Rolle und wird in diesem Abschnitt noch ausführlicher behandelt.

Nach Baacke lässt sich Medienkritik in drei Teilbereiche aufgliedern:

- „a Analytisch sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfaßt werden können;
- b reflexiv sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können;

c ethisch ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozialverantwortet abstimmt und definiert“ (Baacke, 2007, S. 98).

Gemeinsam mit der Medienkunde zählt die Medienkritik zur „Dimension der *Vermittlung*“ (Baacke, 2007, S. 99) von Medienkompetenz. Der Erwerb von medienkritischen Kompetenzen wird vom Alter bzw. der Entwicklungsstufe der Kinder bzw. Jugendlichen beeinflusst. Ganguin und Sander (2019) entwickelten auf Basis entwicklungspsychologischer Überlegungen ein Modell, in dem sie drei Phasen nennen: „[D]ie Aneignungsphase, die Kritische Phase und die Reifungsphase –, um die Entwicklung einer medienkritischen Haltung zu veranschaulichen“ (S. 144). Die ‚Aneignungsphase‘ verläuft in etwa bis zum Alter von elf Jahren und ist gekennzeichnet durch die erste Entfaltung medienkritischer Fähigkeiten. Eine Förderung dieser im Kindesalter erscheint daher sinnvoll. In der Pubertät befinden sich Heranwachsende nach diesem Konzept in der ‚Kritischen Phase‘, die Phase der Identitätssuche und der Selbstreflexion. Die Jugendlichen wollen eigene Erfahrungen sammeln und autonome Urteile fällen, weswegen sie gerade dann medienkritische Kompetenzen benötigen. Die ‚Reifungsphase‘ ist die letzte Phase, sie beginnt ungefähr ab sechzehn bzw. siebzehn Jahren und markiert den Übergang zum Erwachsenenleben und ist gewissermaßen nie vollendet, da das Lernen mit Medien – auch aufgrund deren permanenter Weiterentwicklung – niemals abgeschlossen sein kann (ebd., S. 144-148). Das Modell verdeutlicht die Relevanz von der Vermittlung medienkritischer Fertigkeiten in unterschiedlichen Lebensphasen und zeigt auf, dass dieser bereits vor der Pubertät, wenn die Heranwachsenden Medien eigenständig und zur Abgrenzung nutzen, Rechnung getragen werden sollte.

Niesyto empfiehlt, „den aktiv-produktiven, kritischen und sozial verantwortlichen Umgang mit Medien“ (Niesyto, 2012/2013) zu forcieren. Ihm zufolge könne das etwa durch eine kritische Auseinandersetzung mit durch Medien vermittelte stereotype Rollenbilder oder eine Filmbewertung in Form von Rezensionen gelingen, um nur einige von vielen genannten Beispielen zu nennen. Für einen an der Lebenswelt der jungen Mediennutzer*innen orientierten Zugang argumentiert auch Sonnenschein (2006), die zugunsten der Förderung medienkritischer Kompetenzen einen lustvollen, praxisnahen Umgang mit Medien vorschlägt:

„Medienkritik in der pädagogischen Praxis bedeutet heute Partizipation in der Medienlandschaft, aktive und selbstkritische Mediennutzung, die auch Fragen der Lebensorientierung nicht außen vor lässt, kreative Mediengestaltung sowie Spaß, Kommunikation und Aktion“ (S. 282).

Von diesem Verständnis von Medienkritik als einem Aspekt, der Teilhabe in den Fokus rückt und die Lebensrealität der Lernenden berücksichtigt, und im Speziellen von den drei

aufgelisteten Teilbereichen der Medienkritik nach Baacke (2007) wird im Zuge der fachdidaktischen Untersuchung dieser Arbeit ausgegangen.

Darüber hinaus muss im Hinblick auf didaktische Umsetzungsmöglichkeiten eine produktions- und handlungsorientierte Herangehensweise miteinbezogen werden, insbesondere um unterschiedlichen Zielgruppen mit vielfältigen Ansprüchen gerecht zu werden (Niesyto, 2020, S. 46). Entsprechend zu beachten seien neben der Altersgruppe auch die sozialisationsbedingten Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen. Der Erwerb medienkritischer Fähigkeiten würde mitunter vom sozialen Umfeld beeinflusst, daher sei es notwendig, gerade bildungsbenachteiligte Heranwachsende in ihrem Medienhandeln zu begleiten und geeignete handlungsorientierte Gelegenheiten anzubieten (Ganguin & Sander, 2019, S. 149; Niesyto 2012/2013).

Bei der Auswahl des zu integrierenden Gegenstandes ist Nickel-Bacon (2004, S. 175f) zufolge auf das Interesse und die Motivation der Schüler*innen einzugehen. Es könne sehr günstig sein, Aspekte des Genusses zu berücksichtigen, wenn es darum gehen soll, Filmmaterial kritischen Überlegungen zu unterziehen. Unterrichtende sollten sich daher darüber bewusst sein, mit welcher Art von Medien sich ihre Schüler*innen privat beschäftigen und diesen Vorlieben in ihrem Unterricht Folge leisten. Denn die kritische Reflexion beliebter Medienprodukte trage zu einem „je entwicklungspsychologisch höheren Reflexionsgrad, der die im privaten Medienkonsum erworbenen Fähigkeiten um Analyse- und Kritikkompetenzen erweitert“ (Nickel-Bacon, 2004, S. 176) bei. Aus dieser Perspektive kann *Mulan*, insbesondere die neue Filmversion, als geeignet für die Integration und Analyse im Unterricht betrachtet werden, da Kinder und Jugendliche derartige Abenteuerfilme auch häufig in ihrer Freizeit konsumieren, wie im vorherigen Abschnitt verdeutlicht wurde. Das Filmbeispiel entspricht somit den Nutzungsgewohnheiten von Kindern bzw. Jugendlichen, bietet motivationsförderndes Unterhaltungspotential und kann dadurch den wichtigen Schritt von „einer primären, rein genussorientierten Motivation hin zur sekundären Motivation der kognitiven Durchdringung“ des Gegenstandes ermöglichen (ebd., S. 177).

Da in der folgenden Untersuchung die Aspekte Medien- und Rassismuskritik im Unterricht für die filmdidaktische Ausarbeitung herangezogen werden, ist nun eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept ‚Rassismuskritik‘ in einem fachdidaktischen Zusammenhang vonnöten.

Die Dringlichkeit für den Abbau von Rassismus wurde in den vorausgehenden Abschnitten verdeutlicht. Ein Ansatz, der sich diese Herausforderung zum Ziel gemacht

hat, ist Rassismuskritik. Mecheril und Melter (2010) verstehen unter den Aufgaben und Zielsetzungen von Rassismuskritik

„zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismen stärken. Rassismuskritik zielt darauf ab, auf Rassekonstruktionen beruhende beeinträchtigende, disziplinierende und gewaltvolle Unterscheidungen zu untersuchen, zu schwächen und alternative Unterscheidungen deutlich zu machen“ (S.172).

Zunächst geht es also darum, Rassismen in ihren vielfältigen Erscheinungsformen und Entstehungskontexten zu dekonstruieren. In einem weiteren Schritt sollen diese diskriminierenden Handlungsmuster durchbrochen werden, indem Alternativen geschaffen werden. Im Zentrum steht nach dieser Auffassung von Rassismuskritik das Hinterfragen gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse, welche Rassismen unausweichlich produzieren.

Daher wäre die permanente Selbstreflexion in Hinblick auf eigene rassistische Prägungen sowie auf in der Gesellschaft vorherrschende Denkmuster eine hinreichende Bedingung für die Abkehr von der Reproduktion rassistischer Muster (Simon & Fereidooni, 2020, S. 3). Für einen rassismuskritischen Unterricht lassen sich aus diesen Ansprüchen folgende pädagogische Handlungsanweisungen ableiten:

- „Reflexion und Modifikation bildungsinstitutioneller Prozesse und Strukturen
- rassismuskritische Performanz
- Handeln gegen Rassismus stärken
- Vermittlung von Wissen über Rassismus
- Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen
- Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster
- Dekonstruktion eindeutiger Unterscheidungen“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 173).

Mit diesen zentralen Aufgabenbereichen beziehen sich Mecheril und Melter auf unterschiedliche Ebenen im Bildungskontext. Alle aufgelisteten Punkte können als wichtig für den Abbau von Rassismus erachtet werden, im weiteren Fortgang werden jedoch nur bestimmte Aspekte aufgegriffen. Nicht weiter berücksichtigt werden institutionelle Einflüsse, die sich auf strukturelle und politische Rahmenbedingungen stützen und insgesamt ein wichtiger Faktor punkto Rassismuskritik sind, jedoch nicht als Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit gelten. Ebenso nicht tiefergehend beleuchtet werden die Implikationen für die Lehrer*innenbildung, welche sich als logische Konsequenz aus dem Diskurs über rassismuskritische Bildung erschließen (Simon & Fereidooni, 2020, S. 4). Stattdessen stehen didaktische Wege, rassismuskritische Ziele im Unterricht zu verfolgen, im Mittelpunkt.

Dazu gehört die genannte ‚Vermittlung von Wissen über Rassismus‘, Mecheril und Melter (2010, S. 175) führen diese kognitive Kategorie als Basis eines rassismuskritischen Unterrichts an. Zwar reiche Wissen über Rassismen im Normalfall nicht aus, um rassismuskritische Zielsetzungen zu erreichen, allerdings leiste die Vermittlung rassismustheoretischer Überlegungen an dieser Stelle einen wichtigen Beitrag. Zu vermitteln seien neben allgemeinen Kenntnissen in Bezug auf Rassismus auch deren historische Zusammenhänge wie beispielsweise Wissen über die koloniale Vergangenheit Europas. Relevant ist ebenso die aufgelistete „Dekonstruktion eindeutiger Unterscheidungen“, bei der es darum gehe, binäre Strukturen, das Kernelement rassistischer Denkart, aufzudecken und die Benachteiligungen erzeugende Diskrepanz zwischen den *Anderen* und den Nicht-*Anderen* zu hinterfragen. Sich mit dieser Binarität auseinanderzusetzen, sei ein zentrales Moment rassismuskritischer Arbeit. Da die Unterscheidung bis in mediale Repräsentationen hineinreiche, könne eine Beschäftigung mit solchem Material lohnend sein. Mecheril und Melter schlagen eine ‚Dekonstruktion‘ vor. Der Begriff, geprägt durch den Philosophen Jacques Derrida, stehe im Sinne eines rassismuskritischen Unterrichts für die interpretierende Untersuchung von Text- oder Bildmaterial im Hinblick auf binäre Muster. Dekonstruktion soll in diesem Fall „als kontextuelles Lesen und Deuten, das binäre Oppositionen freilegen will, um der Veränderlichkeit von Bedeutungen Rechnung zu tragen“ (ebd., S. 177), verstanden werden.

4. Methodische Vorgehensweise

Die folgende Filmanalyse orientiert sich an der *Film- und Fernsehanalyse* von Lothar Mikos (2015).

Mikos (2015) führt fünf Dimensionen der Filmanalyse an, die eng miteinander verknüpft sind: ‚Inhalt und Repräsentation‘, ‚Narration und Dramaturgie‘, ‚Figuren und Akteure‘, ‚Ästhetik und Gestaltung‘ und ‚Kontext‘ (S. 43). Diese Ebenen sind ineinander verschränkt und an manchen Stellen schwer zu trennen, daher bietet es sich an, in dieser Arbeit einige Teilaspekte aufzugreifen und für die fachdidaktische Bearbeitung des Filmmaterials zu nutzen. Ästhetische Mittel der Filme und emotionale Parameter spielen dabei eine wichtige Rolle, zumal das Konzept der Medienkritik für seinen rationalen Fokus kritisiert wird (Niesyto, 2020, S. 45). Filmästhetik und rezeptionsbezogene Aspekte müssen in Zusammenhang mit filmischen Inhalten und gesellschaftlichen Diskursen gebracht und aus diesem Verständnis

heraus kontextualisiert werden. Darüber hinaus werden vor allem die Produktion, der kulturhistorische Hintergrund und das Marketing der Filme untersucht.

Auf analytischer Ebene ist das Ziel eines medien- und rassismuskritischen Unterrichts, *Otherring*-Prozesse und Stereotypisierungen in *Mulan*, die aus einem ‚westlichen‘ Blickwinkel heraus entstehen, zu erfassen. Das erworbene Wissen soll im nächsten Schritt in Bezug auf das eigene Verhalten und Erleben erfahren werden, um letztendlich ethisches Handeln zu begründen (Baacke, 2007, S. 98).

Zuallererst wird der Kontext der Filme durchleuchtet, denn diese „sind keine singulären Ereignisse, sondern in die Strukturen und Funktionen der gesellschaftlichen Kommunikation eingebettet“ (Mikos, 2015, S. 251). Dabei geht es grundlegend um die Herstellung von Bedeutung durch die Zusehenden, die je nach Kontext unterschiedlich sein kann (ebd., S. 55). Mikos nennt fünf Kontexte, die in dem Zusammenhang wichtig erscheinen, „indem sie sich konkret auf die Film- und Fernsehtexte auswirken“ (ebd.). Dazu zählen ‚Gattungen und Genres‘, ‚Intertextualität und Transmedia Storytelling‘, ‚Diskurs‘, ‚Lebenswelten‘, ‚Produktion und Markt‘.

Zu Beginn der Kontextanalyse soll der intertextuelle Aspekt des Filmereignisses *Mulan* behandelt werden. Dies impliziert zum einen eine ‚intermediale‘⁸ Auseinandersetzung mit der literarischen Vorlage, der chinesischen Ballade. Ebenso soll auf den gesamten Medienverbund von *Mulan* verwiesen werden, um die zu analysierenden US-amerikanischen Versionen vor dem Hintergrund chinesischer Produktionen zu erfassen, denn die intertextuelle Analyse umfasst „die Positionierung des zu analysierenden Film- oder Fernsehtextes im Universum bereits vorhandener Texte der Kultur bzw. der Populärkultur“ (Mikos, 2015, S. 266). Daher werden weitere relevant erscheinende Produktionen der Walt Disney Company aufgegriffen, um *Mulan* anhand der Produktionslinien des erfolgreichen US-amerikanischen Unternehmens und der Rezeptionsgewohnheiten seiner (jungen) Zuseher*innen erlebbar zu machen. Die intertextuelle Analyse befasst sich somit ebenfalls mit den Erwartungshaltungen der Zusehenden, „indem sie die Wissensbestände der Zuschauer und ihre an den Text herangetragenen kognitiven und emotionalen Erwartungen ergründet“ (ebd., S. 266). Damit erfolgt sogleich eine Überleitung zum Filmgenre, zumal „es Konventionen der Erzählung und der Darstellung gibt“, welche „einen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit eines Films oder einer Fernsehsendung zu einer Gattung und einem Genre und der Art und Weise, wie

⁸ ‚Intermedial‘ bezeichnet in diesem Zusammenhang „Mediengrenzen überschreitende Phänomene, die mindestens zwei konventionell als distinktiv wahrgenommene Medien involvieren“ (Rajewsky, 2002, S. 13).

diese Filme oder diese Fernsehsendungen rezipiert werden“ (ebd., S. 254), herstellen. Zum Kontext von Filmen zählen auch gesellschaftliche Diskurse, welche „der Produktion und Rezeption vorgelagert“ (ebd., S. 281) sind. Besonders wichtige Aspekte der Kontextanalyse, die in weiterer Folge ausführlich behandelt werden, sind die Produktion und das Marketing rund um Disneys *Mulan*. Diese Auseinandersetzung umfasst die Geschichte der Produktion der beiden Filme sowie die Marketingstrategien, die das Medienunternehmen einsetzt, um den Ansprüchen ihrer Zielgruppe gerecht zu werden bzw. diese zu erweitern und ihre Produktionen international zu vermarkten, indem durch die Adaption einer chinesischen Geschichte Zuseher*innen aus China angesprochen werden sollen. Aus dieser Überleitung zur Filmrezeption ergibt sich auch die Frage, inwieweit der kulturelle Hintergrund der Vereinigten Staaten in den Filmen, obwohl die Erzählung in China stattfindet, widergespiegelt wird und wie das Publikum diese Gegebenheiten wahrnimmt und bewertet.

Ästhetische Mittel sind bei der Filmanalyse insofern relevant, als dass sie auf die Emotionen der Zusehenden abzielen, „sie werden in bestimmte Stimmungen versetzt, ihre Aufmerksamkeit wird auf einzelne Aspekte im Film- und Fernsehbild gelenkt, ohne dass ihnen diese immer bewusst ist“ (Mikos, 2015, S. 51f). Daher steht die Frage, inwiefern sich das Publikum dieser Gestaltungsweisen und ihrer Wirkungen bewusst sei, im Fokus. Sind die Rezipient*innen damit vertraut, gelingt es ihnen, erzeugte Emotionen anhand der eingesetzten ästhetischen Mittel zu verstehen und diese zu benennen. Demgemäß werden die ästhetischen Formen in *Mulan* herausgearbeitet, um sie als zu vermittelndes Wissen in den medien- und rassismuskritischen Unterricht zu integrieren. Obwohl ästhetische Mittel im Zusammenspiel wirksam werden, können sie für die Untersuchung in Einzelaspekten aufgegliedert werden (ebd., S. 151). Das Hauptaugenmerk liegt in der nachfolgenden Analyse auf der Ausstattung des Handlungsortes sowie der Filmmusik, da diese Komponenten im vorliegenden Filmmaterial als wesentlich erachtet werden können. In der fachdidaktischen Auseinandersetzung soll die Bewusstwerdung über Ästhetik und ihre emotionale Wirkung forciert werden. Interessant ist, inwiefern die Darstellungsformen in den filmischen Beispielen dazu beitragen, kulturelle *Andere* zu präsentieren und wie die emotionalen Reaktionen der Betrachter*innen davon geprägt sind, beispielsweise anhand welcher Mittel Sympathien bzw. Antipathien erzeugt werden und wie diese Mechanismen reflektiert werden können.

Ein zentraler Aspekt der Filmanalyse sind zudem die Figuren, welche zum einen die Handlung vorantreiben und zum anderen „eine wesentliche Funktion im Rahmen der

Repräsentation für die Subjektpositionierung und Identitätsbildung“ (Mikos, 2015, S. 49) der Zusehenden innehaben. *Mulan*, aus deren Perspektive die Geschichte erzählt wird, spielt in diesem Sinne eine nicht unerhebliche Rolle, zumal sie als Heldin mit Identifikationspotential für junge Zuseher*innen betrachtet werden kann. Die Identitätsbildung hängt mitunter von den Beziehungen, die das Publikum in Bezug zu den Protagonist*innen herstellt, ab (ebd., S. 51). Ausschlaggebend in diesem Zusammenhang sind auch die sozialen Rollen, welche von Filmfiguren verkörpert und an das Publikum vermittelt werden (ebd., S. 49). Daher gilt es, die Charaktere in *Mulan* im Hinblick auf transportierte Rollenbilder, Identifikationspotential und Sympathie bzw. Antipathie zu untersuchen. Um diese zu charakterisieren, werden darüber hinaus Elemente anderer Bereiche wie der ästhetischen Analyse genutzt.

5. Walt Disneys *Mulan*: Von der Legende zum globalisierten Medienprodukt

5.1 Kontext

Der Zeichentrickfilm *Mulan* (1998) des Filmstudios Walt Disney Feature Animation basiert inhaltlich auf einer chinesischen Volksballade. Die Walt Disney Company griff die Legende über die Kriegerin *Mulan* im Jahr 1998 erstmalig auf und transformierte sie in ein globalisiertes Medienprodukt (Tang, 2008, S. 149). 2020 folgte mit der Realverfilmung *Mulan* (2020) eine neue Interpretation dieser ersten Adaption von Walt Disney.

Schon lange vor Walt Disneys Version aus dem Jahr 1998 gab es eine große Anzahl an chinesischen Umsetzungen, welche außerhalb Chinas kaum verbreitet sind, und ab den 1990er-Jahren kamen auch einige bis zu diesem Zeitpunkt weniger bekannte, US-amerikanische hinzu (Dong, 2010, S. 159). All diese Adaptionen erzielten seinerzeit nicht den internationalen Erfolg wie der Disney-Zeichentrickfilm der Regisseure Tony Bancroft und Barry Cook. Weltweite Aufmerksamkeit erlangte der Stoff erstmals durch diesen 36. abendfüllenden Trickfilm der Walt Disney Company – *Mulan* (1998) gilt als eine der erfolgreichsten Produktionen des Unternehmens. Für den Erfolg verantwortlich ist unter anderem die Anpassung der Erzählung an die Rezeptionsgewohnheiten und -vorlieben eines globalen Publikums (Tang, 2008, S. 150). Die 2020 auf Disney+ veröffentlichte Neuadaption reiht sich in das Erfolgskonzept der Walt Disney Company ein. Mit dem Realfilm konnte die neuseeländische Regisseurin Niki Caro abermals viele Zuseher*innen aus unterschiedlichsten Teilen der Welt akquirieren, was analog zur Zeichentrickversion auch ein Ziel dieser

Neuverfilmung war. Dem Ranking „2020 Worldwide Box Office“⁹ zufolge liegt diese neue Produktion international auf Platz 22 der in finanzieller Hinsicht erfolgreichsten Filme aus dem Jahr 2020. Beide Versionen ernteten angesichts der Darstellung der chinesischen Kultur allerdings Kritik von chinesischem Publikum (Chen, Chen & Yang, 2021, S. 8).

5.1.1 Intertextualität: *Die Ballade von Mulan*

Jahrhunderte- und kulturübergreifende Erzählungen über die Kriegerin Mulan haben inhaltlich betrachtet einen gemeinsamen Kern: Eine junge Frau zieht anstelle ihres Vaters als Mann getarnt in den Krieg, dient der kaiserlichen Armee und kehrt siegreich zurück nachhause (Dong, 2010, S. 1). Die Ballade, auf die sich sämtliche Adaptionen beziehen, trägt den Titel *Mulan shi*, im Englischen *Ballad of Mulan* (ebd., S. 2), und stammt aus dem Zeitraum zwischen dem 4. und 6. Jahrhundert nach unserer Zeitrechnung (ebd., S. 1). Man geht davon aus, dass das Geschehen in der Ballade in der Zeit der Nördlichen Wei Dynastie (386-534 n. Chr.) angesiedelt ist, wer sie verfasst hat, ist jedoch nicht bekannt (Wang, 2020, S. 1). Des Weiteren kann die Ballade als ein Endprodukt aus einem Konglomerat an mündlichen Überlieferungen über möglicherweise mehrere Jahrhunderte hinweg verstanden werden, sie als originäre Ausgangsversion der Legende und daraus resultierend als Abbild chinesischer Vorstellungen zu bezeichnen, erweist sich daher nicht als folgerichtig (Wang, 2020, S. 2).

Einer englischen Übersetzung von Frankel (1976) zufolge handelt die anonym verfasste Erzählung von einer jungen Frau namens Mulan, deren Vater in die Armee einberufen wird. Mulan verkleidet sich als Mann, um an seiner Stelle zu kämpfen. Es gelingt ihr, ihr Dasein als Frau über 12 Jahre, bis zum Ende des Krieges, zu verbergen und ein hohes Ansehen in der Armee zu erlangen. Sie schlägt das darauffolgende Angebot, ein wichtiges Amt zu bekleiden, zurück und kehrt heim, um ihr altes Leben – als Frau – fortzuführen. Letztendlich offenbart sie ihren männlichen Kriegsgefährten ihre eigentliche Geschlechtsidentität, welche positiv überrascht auf ihr Outing reagieren und ihren kriegerischen Leistungen darüber hinaus Respekt zollen – schließlich konnten sie während des Krieges nicht feststellen, ob eine Frau oder ein Mann kämpft (Frankel, 1976, S. 68-70; Dong, 2010, S. 2; Tang, 2008, S. 150).

Offen bleiben in der Ballade viele im Zuge jahrhunderteübergreifender Adaptionen ergänzte Details wie Mulans familiäre Voraussetzungen, persönliche Eigenschaften oder militärische Errungenschaften, wodurch Interpretationsspielraum für zahlreiche Umsetzungen des Stoffes

⁹ Quelle: 2020 Worldwide Box Office. (o. D.). Box Office Mojo by IMDb Pro. Abgerufen am 14.11.2021, von <https://www.boxofficemojo.com/year/world/2020/>

und dessen Weiterentwicklung entstehen konnte (Dong, 2010, S. 2). Beispielsweise werden in der Ballade abgesehen von Mulan keine weiteren Personen mit einem konkreten Namen versehen. Die Familienangehörigen der Protagonistin werden lediglich mit ihren Verwandtschaftsnamen erwähnt. Dazu zählen Vater, Mutter, eine ältere Schwester und ein jüngerer Bruder (Frankel, 1976, S. 69f).

Mulan wird zudem nicht mit einem Familiennamen vorgestellt, diesen trägt sie erstmals in einer Version aus der Yuan Dynastie im Zeitraum zwischen 1271 und 1368 nach unserer Zeitrechnung (Wang, 2020, S. 2). Ebenfalls erst viele Jahre nach der Ballade – in der Tang Dynastie (618-907 n. Chr.) – kam die Hervorhebung der Gebrechlichkeit des Vaters hinzu, der Grund, weswegen sich Mulan um seine Unversehrtheit sorgt und statt ihm in den Krieg zieht (ebd.). Entgegen einigen jüngeren Adaptionen wie auch der Version von Walt Disney wird Mulans Handeln in der Ballade nicht als rebellisch und den Vorstellungen ihrer Familie entgegengerichtet dargestellt, vielmehr bieten ihr ihre Angehörigen Rückhalt und Unterstützung (Tian & Xiong, 2013, S. 871).

Außerdem gehen der Ablauf des Krieges und wer der Feind ist, gegen den die Armee ankämpft, nicht aus der Ballade hervor, in den Verfilmungen der Walt Disney Company spielen diese Elemente jedoch eine wichtige Rolle. Allerdings liefern Tian und Xiong (2013) Hinweise darauf, dass es sich bei dem Gegner in der Ballade um ein ‚Reitervolk‘ aus dem Norden handeln könnte. Die Zeit, in der die Ballade spielt, ist geprägt von kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen, wie den Xianbei und den Rouran, auf dem Gebiet der heutigen Mongolei. Die Rouran wurden von den Nördlichen Wei als ‚Hunnen‘ bezeichnet. Diese historischen Gegebenheiten könnten der Filmversion von Walt Disney als Inspirationsquelle gedient haben (Tian & Xiong, 2013, S. 867). Frankel (1976, S. 70f) wiederum macht darauf aufmerksam, dass es sich bei dem ‚Volk‘, auf dessen Seite Mulan in der Ballade steht, um den Stamm der nomadischen Tabgatsch handeln könnte.

Großen Einfluss hatte das zwischen 1573 und 1583 produzierte Theaterstück *Lady Mulan* des bekannten Intellektuellen Xu Wei aus der Ming Dynastie – aufgrund der Beliebtheit des Autors basierten nachfolgende Umsetzungen des Stoffes auf dieser Version (Tang, 2008, S. 150). In *Lady Mulan* erhielt Mulan den bis dato geläufigen Nachnamen Hua, weiters wurde die Protagonistin in dem Stück durch ihren Vater in der Kampfkunst ausgebildet (Wang, 2020, S. 2).

Die Verfilmungen der Walt Disney Company reihen sich vorrangig in die Erzähltradition der bisherigen Adaptionen (chinesischen Ursprungs) der Ballade ein, welche neben filmischen

Umsetzungen sämtliche Arten von Auseinandersetzungen mit dem Stoff inkludieren, angefangen von Opern-Versionen bis hin zu alten Gedichten (Tang, 2008, S. 150). Wie bereits beispielhaft dargelegt wurde, entwickelte sich dadurch der Inhalt der Erzählung seit der Entstehung des Hypotextes im Laufe der Jahrhunderte kontinuierlich weiter, mit teilweise drastischen Änderungen. Wang (2020, S. 3) verweist auf die chinesische Produktion *Mulan Joins the Army* aus dem Jahr 1939, die sich ebenfalls in vielen Bereichen von der Ballade unterscheidet und seinerzeit für Aufsehen und Kritik sorgte, unter anderem aufgrund der Darstellung der Protagonistin.

5.1.2 Produktion und Marketing des Animationsfilms (1998)

Wie vorangegangene Adaptionen setzte die Walt Disney Company nicht direkt bei der Ballade an, sondern bei dem historisch gewachsenen Konglomerat an Erzählungen des Stoffes. Analog zu bestehenden Hypertexten interpretierte auch Walt Disney den Stoff auf seine eigene Art und Weise und fügte an einigen Stellen Elemente hinzu, welche in größeren Teilen von bisherigen (chinesischen) Adaptionen abwichen. Obwohl die Neuinterpretation kein Novum in der Evolution der Legende von Mulan war, war die Transformation der in China populären Erzählung in ein US-amerikanisches ‚Märchen‘ von globalem Interesse ein Alleinstellungsmerkmal der Version der Walt Disney Company (Tang, 2008, S. 150). Das Ziel der Version aus dem Jahr 1998 sollte sein, einerseits kulturelle Vielfalt und Diversität zu symbolisieren und ein möglichst breitgefächertes Publikum anzusprechen, indem nun auch der chinesische Filmmarkt erobert werden sollte (Anjirbag, 2018, S. 89). Andererseits wollte man nicht mit den Vorlieben und Rezeptionsgewohnheiten treuer Disney-Fans brechen und musste die chinesische Geschichte entsprechend modifizieren, um die Erwartungen der Zusehenden an einen Disney-Film zu erfüllen. Der daraus entstandene Kompromiss wirkte sich zulasten der kulturellen Authentizität aus, wofür Walt Disney nicht nur Begeisterung von vor allem ‚westlichem‘ Publikum, sondern auch Kritik von insbesondere chinesischer Seite erntete.

Die Legende der Kriegerin Mulan war im Eigentlichen gar nicht Walt Disneys erste Bezugsquelle für die Entwicklung einer Erzählung mit chinesischem Hintergrund, so Wang (2020, S. 1). Er weist auf den Kurzfilm mit dem Titel *China Doll* hin, den Disney im Jahr 1993 geplant hatte. In diesem Film sollte ein chinesisches Mädchen von einem britischen Prinzen gerettet werden, allerdings wurde diese Idee verworfen und an ihrer statt letztlich die chinesische Legende als Inspiration herangezogen. Konkret gilt das von Robert San Souci veröffentlichte Kinderbuch *Fa Mulan: The story of a woman warrior* (1998), eine weitere

Adaption der Ballade, als Grundlage für den Zeichentrickfilm (Giunta, 2018, S. 155). Während die Buchversion für die authentische und respektvolle Darstellung der chinesischen Kultur und Geschichte bekannt ist (ebd., S. 155f), kam es in Folge der Verfilmung zur kulturellen Aneignung nicht-,westlicher‘ Güter und zu einer verzerrten Darstellung, welche sich in Disneys *Mulan* an vielen Stellen abzeichnet (Yin, 2011, S. 54). Giunta charakterisiert das Verhältnis zwischen der Buchvorlage zu der filmischen Umsetzung folgendermaßen: „When compared to San Souci’s remediation of the original ‘Ballad of Mulan’, a treatment respectful of its source text, Disney’s animated feature and its ardent incorporation of Western ideology appear exploitative and imperialist in nature“ (Giunta, 2018, S. 156). Eine entscheidende Rolle spielen im Hinblick auf die filmische Adaption die amerikanisch bzw. ,westlich‘ geprägten Merkmale, wie sie in Disney-Zeichentrickfilmen üblicherweise zu finden sind.

Diese Verwestlichung im Verhältnis zu vorangegangenen chinesischen Adaptionen beschreibt Guyant wie folgt: „*Mulan* was Disneyfied; music was added, a talking good luck dragon was added, and romance was emphasized, but the message that a woman could save an empire through persistence and dedication remained“ (Guyant, 2020, S. 145). Die Walt Disney Company fügte der Geschichte bei ihren Zuseher*innen beliebte Motive zu, um den Trickfilm so attraktiv wie möglich zu gestalten, jedoch auf Kosten der kulturellen Authentizität. Nach Greene (2014, S. 14) werden die in *Mulan* transportierten chinesischen Motive und Stoffe zugunsten US-amerikanischer Erzähltradition aus ihrem ursprünglichen kulturellen Kontext gerissen und lediglich reduziert dargeboten. Indem diese nunmehr vor dem Hintergrund ,westlicher‘ Wertvorstellungen porträtiert werden, gehe ihre eigentliche kulturelle und historische Bedeutung verloren. Dabei beschränkt sich die Deformierung der Kultur nicht nur auf die in China vielfach tradierte Legende, sondern auf die chinesische Kultur im Allgemeinen, stellen Tian und Xiong (2013, S. 872) fest und führen in diesem Zusammenhang die Begriffe ,Transkulturation‘ bzw. ,kulturelle Hybridität‘ an. Tang (2008, S. 153) geht ebenfalls auf den Begriff der Hybridität ein und vergleicht den Film mit einem modernen ,Chinatown‘, wie es in manchen ,westlichen‘ Städten zu finden ist.

Dennoch sollte nicht darüber hinweggesehen werden, dass die Darstellung Chinas und seiner Kultur vonseiten des weltbekannten Filmproduktionsunternehmens auch Chancen mit sich brachte – das für viele Menschen im Westen weniger bekannte Land zog ein hohes Maß an globaler Aufmerksamkeit auf sich (Tian & Xiong, 2013, S. 872). Indes beeinflusste die Inszenierung der weitgehend unbekannten Region und Kultur die Auffassung ,westlicher‘ Zuseher*innen, welche die Abbildung dieser bewusst oder auch unbewusst für authentisch

und historisch akkurat hielten, so Yin (2011, S. 55). Dies würden diverse Rezensionen eines ‚westlichen‘ Publikums auf Amazon.com belegen. In den Argumentationen werde zumeist Bezug auf die Produktion des Films genommen. Für kulturelle Authentizität spreche diesen Berichten zufolge die Tatsache, dass Personen mit chinesischem Hintergrund eingebunden wurden – etwa in der Funktion als Sprecher*innen. Die Originalsprecherin der Figur Mulan ist die chinesisch-stämmige US-Amerikanerin Ming-Na Wen, Li Shang wird von B. D. Wong, ein US-amerikanischer Schauspieler chinesischer Abstammung, gesprochen. Ein weiteres Indiz, das den Film authentisch erscheinen lässt, ist die Bekanntgabe des Produktionsteams, während des Entstehungsprozesses mehrere Wochen in China verbracht zu haben, um die chinesische Kultur, Architektur und Landschaft kennen zu lernen und authentisch darstellen zu können (ebd.). Die Walt Disney Company versicherte, Recherche auf einem hohen Niveau betrieben zu haben, „so much so that this picture could be understood as an authentic slice of ancient history“ (Giunta, 2018, S. 155).

Nachdem die originale Version in China ungeachtet aller Bemühungen aufgrund der erwähnten Verzerrungen auf einigen Widerstand stieß, wurden seitens der Walt Disney Company Bemühungen unternommen, auch den Rezeptionsgewohnheiten chinesischer Zuseher*innen nachzukommen – die 1999 in China veröffentlichte, von dem Übersetzer Tu Weizhong synchronisierte Version, wurde sprachlich, insbesondere im Bereich der Ausdrücke und Semantik, an die authentische chinesische Kultur und somit die Vorlieben junger Menschen in China angepasst (Tian & Xiong, 2013, S. 868-872).

Interessant an dem Medienereignis *Mulan* ist auch die ebenfalls 1998 herausgegebene Begleitlektüre *Disney's Mulan: Special Collectors' Edition* von Schroeder und Zoehfeld. Diese beinhalte neben der Handlung der verfilmten Version auch Hintergrundinformationen über die Entstehung des Films und seine Inspirationsquellen, wobei letzteren vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, im Fokus stehe definitiv die Transformation durch Walt Disney. Daher handle es sich hierbei in erster Linie um ein kommerzialisiertes Medienprodukt (Hsieh & Matoush, 2012, S. 218), das zur Steigerung der Beliebtheit des Films beitragen soll, und weniger um einen Versuch, kulturelle Hintergründe und historisches Wissen über China und seine Bevölkerung an das Publikum heranzutragen.

All diese Bestrebungen, den Zeichentrickfilm auf internationaler Ebene zu vermarkten, können als zielführend begriffen werden. Der Film überzeugte sowohl das Publikum als auch viele Filmkritiker*innen aus ‚westlichen‘ Regionen und erlangte weithin gute Bewertungen (Chen, Chen & Yang, 2021, S. 2). Auf der Plattform IMDb (Internet Movie Database) ist er

mit 7,7 von 10 Punkten von den User*innen bewertet¹⁰. Darüber hinaus werden die vielen Auszeichnungen, welche der Film erhalten hat, aufgelistet. Darunter befindet sich gar eine Oscar-Nominierung für die beste Filmmusik. Des Weiteren schaffte Walt Disney es, das Interesse von Zuseher*innen aus China bzw. mit chinesischem Background für *Mulan* zu wecken und sich auf dem chinesischen Filmmarkt zu etablieren (Chen, Chen & Yang, 2021, S. 2). Allerdings setzte sich der Film im Vergleich zum internationalen Filmmarkt auf dem chinesischen in einem weitaus geringeren Ausmaß durch (Giunta, 2018, S. 157).

Sechs Jahre nach der Erscheinung dieses zum Klassiker erwachsenen Films veröffentlichte Walt Disney mit *Mulan II* die Fortsetzung der beliebten Geschichte. Analog zu anderen Sequels aus der Reihe der Walt Disney Meisterwerke war auch dieser zweite Teil nicht von Erfolg gekrönt, weitreichender Einfluss, Preise und Nominierungen blieben fast ausnahmslos aus. Auf IMDb wird *Mulan II* lediglich mit 5,7 von 10 Punkten bewertet¹¹.

5.1.3 Intertextualität und Genre: Walt Disneys Meisterwerke

Die Verfilmungen der Walt Disney Company von *Mulan* stellen keine singulären Ereignisse am Filmmarkt dar. Sie sind – neben vorangegangenen Hypo- bzw. Hypertexten der Legende – eingebettet in eine Reihe an von Erfolg gekrönten Zeichentrick- bzw. Animationsfilmen des US-Unternehmens und können daher nicht von diesen isoliert betrachtet werden (Anjirbag, 2018, S. 91). *Mulan* (1998) beruht auf genretypischen Konventionen, wodurch gewisse Arten der (kulturellen) Repräsentation überhaupt erst zustande kommen. Die dem Genre immanenten Merkmale machen den Film attraktiv für die Zuschauer*innen, da diese ein „Gebrauchswertversprechen“ (Mikos, 2015, S. 256) einlösen.

Klassische Trickfilme der Walt Disney Company weisen folgendermaßen lautende Merkmale auf, denen auch *Mulan* (1998) entspricht: „[L]ight entertainment, punctuated with a good deal of music and humor which revolved mostly around physical gags and slapstick, relying heavily on anthropomorphized (human-like), neotenized (childlike) animal characters“ (Wasko, 2001, S. 111). Die dem Film innewohnende Art von Komik manifestiert sich durch „witzige Dialoge, visuelle und akustische Gags“ (Mikos, 2015, S. 141) und ist daher als eher einfach zu bezeichnen, im Vergleich zu anderen Arten von Humor, die für Filme beansprucht werden können. Da sich die Produktionen von Walt Disney erstrangig an Kinder bzw. Jugendliche richten, findet Komik auf einer weniger elaborierten Ebene statt wie dies beispielsweise in gesellschaftskritischen Satire-Filmen oder Parodien der Fall ist (ebd.).

¹⁰ Quelle: *Mulan*. IMDb. Abgerufen am 12.12.2021, von https://www.imdb.com/title/tt0120762/?ref_=fn_al_tt_2

¹¹ Quelle: *Mulan II*. IMDb. Abgerufen am 12.12.2021, von https://www.imdb.com/title/tt0279967/?ref_=tt_rvi_tt_i_2

Stattdessen werden amüsante, oftmals absurde Situationen geschaffen und zugunsten humorvoller Szenen sogar zusätzliche tierische Figuren wie Mushu oder Cri-Kee kreiert, welche dazu beitragen, das Geschehen locker und witzig anmuten zu lassen, obgleich der Film inhaltlich auf einer ernsthaften Thematik basiert. Darüber hinaus wird das marketingtechnische Potential dieser Charaktere genutzt, aufgrund ihrer Niedlichkeit zu beliebten Figuren zu evolvieren (Wasko, 2001, S. 111).

Inhaltlich orientieren sich die Disney-Klassiker in vielen Fällen an Märchen, Legenden oder sonstigen tradierten Erzählungen; diese unterlaufen einen Prozess der ‚Disneyfication‘ und sind anschließend sogar häufig bekannter als die Ursprungstexte (ebd., S. 113).

Zudem folgen sie den Charakteristika typischer Hollywood-Filme: Dem absehbaren Happy End geht für gewöhnlich ein herausfordernder Weg voraus, den die Protagonist*innen zu bewältigen haben (ebd., S. 114); Mulan meistert diesen bravourös und weitgehend eigenständig, wohingegen insbesondere weibliche Protagonistinnen aus vorausgehenden Klassikern dies nicht vermögen. Ein weiteres an Hollywood angelehntes Moment, das viele Disney-Klassiker durchzieht, ist das der romantischen Liebe (ebd., S. 115) – auch in *Mulan* (1998) findet sich der Erzählstrang einer Romanze wieder.

Die generelle Konstruktion der Figuren erfolgt – so wie die Storyline – im Normalfall formelhaft und entwirft ein trennscharfes Bild von den Protagonist*innen in Kontrast zu den Antagonist*innen der Geschichte:

„[H]eroes or heroines who are strikingly handsome/beautiful, with an upper-class or aristocratic background. There is always a villain, who is typically the opposite of the hero/heroine, often ugly, extremely fat or extremely thin, with exaggerated facial features. In addition, humorous sidekicks are usually provided for the main characters“ (ebd., S. 115).

Neben der formelhaften Gestaltung der Figuren eint die charakteristische Filmmusik mit Wiedererkennungswert die diversen Produktionen der Walt Disney Company. Für gewöhnlich singen die Figuren, ihr Gesang spiegelt die Gefühlslage wider und treibt die Handlung voran (ebd.). Die Bedeutung der Musik hebt auch Ward hervor: „Disney animated films rely heavily on music as background, transition, emotive vehicle, and carrier on theme“ (Ward, 2002, S. 86). Dennoch kann *Mulan* (1998) nicht als klassischer Musicalfilm kategorisiert werden, da dem Film die meisten der dafür typischen Merkmale fehlen (ebd., S. 94). Im Zentrum steht bei diesem Genre in der Regel eine romantische Liebe (Faulstich, 2008, S. 52). Diese Thematik kennzeichnet in beiden Versionen von *Mulan* nur einen nebengeordneten Handlungsstrang. Die Kategorie Musicalfilm ist jedenfalls nicht unerheblich für die Produktionen der Walt Disney Company. Aufgrund der Relevanz und Popularität des

Soundtracks werden die Trickfilme mittlerweile häufig in Musicals transformiert, wie beispielsweise die Filmspektakel *The Lion King* oder *Beauty and the Beast* (Wasko, 2001, S. 115).

Disney-Filme folgen somit in vielerlei Aspekten einem klaren Schema, im gegenseitigen Vergleich weisen sie unzählige Gemeinsamkeiten auf, jedoch werden auch Bruchlinien sichtbar. Blickt man auf frühere Produktionen von Walt Disney, erkennt man, dass sich gewisse Inhalte, Motive oder Darstellungen über die Jahre gewandelt haben. Weltweit bekannte und zu den Klassikern zählende Zeichentrickfilme der Walt Disney Company repräsentierten etwa nicht immer kulturelle Diversität und Emanzipation, wie dies in *Mulan* (1998) illustriert werden soll.

Der erste abendfüllende Zeichentrickfilm *Snow White and the Seven Dwarfs* wurde 1937 veröffentlicht und markierte den Start einer global erfolgreichen Filmreihe (Anjirbag, 2018, S. 88). Er vermittelt ein konservatives Bild, das seiner Zeit entspricht. Zipes (2002) schreibt dazu: „To know your place and do your job dutifully are the categorical imperatives of the film“ (S. 128). Vor dem Hintergrund wirtschaftlicher Depression in der Zwischenkriegszeit werde die Botschaft, Ordnung herzustellen und zu erhalten sei von Wichtigkeit, transportiert. Des Weiteren entspricht die im Film präsentierte Arbeitsmoral den Werten, die Disney für gewöhnlich übermittelt (Wasko, 2001, S. 117). Diese werde nach Zipes (2002, S. 128) innerhalb der Erzählung mitunter durch die sieben Zwerge, welche ihre körperlich anspruchsvolle Tätigkeit als Minenarbeiter singend und pfeifend, kurzum gut gelaunt, erledigen, sowie ihr ordentliches Heim veräußert. Schneewittchen habe eine mutterähnliche Rolle und Sorge dafür, dass die Zwerge und das Zuhause wohlauf sind und ein sauberes Heim haben. Um erfüllt zu sein, brauche sie jedoch einen Prinzen. Diese Bedürfnisse beschreibt Zipes wie folgt: „Snow White is the virginal housewife who sings a song about ‘someday my prince will come,’ for she needs a dashing male savior to order herself and become whole, the boys are the breadwinners who need a straight mom“ (ebd.). Letztendlich tritt dieser Prinz auf und rettet Schneewittchen durch einen Kuss vor dem Tod, getreu dem Motto prototypischer Märchen.

Anjirbag (2018, S. 88) weist auf den Wandel hin, der sich auf der Ebene der Repräsentation und Rollenbilder seit dieser ersten Produktion von Anbeginn an über die Jahrzehnte hinweg vollzog und in der ‚Disney Renaissance‘, welche die erfolgsträchtige Filmreihe zwischen 1989 und 1999 bezeichnet, kulminierte. Die ‚Disney Renaissance‘ wandte sich von alten Rollenvorstellungen ab und zeichnete mit ‚Disney’s New Woman‘ ein neues Bild von

weiblichen Figuren, die rebellisch und aktiv genug sind und für sich selbst eintreten können (Limbach, 2013, S. 115). Damit entsprechen diese Figuren den charakteristischen Held*innen des Abenteuerfilms, welche in der Vergangenheit üblicherweise männlich waren (Faustich, 2008, S. 40). In das Schema der weiblichen Disney-Heldinnen passt auch die Protagonistin Mulan, die „auf der Suche nach sich selbst“ (ebd., S. 42) in erster Linie eine emanzipierte und aufbegehrende Frau verkörpert. Damit kennzeichnet sie eine Abwendung von den Geschlechterrollen früherer Protagonistinnen, die stets ihrem Schicksal ausgesetzt waren und sich diesem zu fügen hatten. Nur mit viel Glück gab es für traditionelle Prinzessinnen ohne ihr Zutun zu guter Letzt doch ein Happy End, anders als bei Mulan, die zu ihrer eigenen Rettung und nebenbei der ihres Reiches einen großen Teil aus eigener Initiative heraus beiträgt. Obgleich es sich bei Mulan um keine Prinzessin im eigentlichen Sinn handelt, wird sie als solche von Walt Disney vermarktet und gilt gerade bei weiblichen Zuseherinnen aufgrund ihrer Unabhängigkeit als eine besonders geschätzte ‚Disney-Prinzessin‘ im Vergleich zu bislang bekannten (Yin, 2011, S. 54). Die Rezeption nicht-‚westlicher‘ Zuseher*innen legt andere Schlüsse nahe. Eine Studie von Uppal (2019, S. 70) zeigt, dass sowohl Mulan als auch andere nicht-weiße Protagonistinnen genauso wie weiße Prinzessinnen für Zuschauer*innen aus nicht-‚westlichen‘ Regionen – in diesem Fall Fidschi und Indien – kaum Identifikationsmöglichkeiten für das junge Publikum bieten. Nicht-weiße Protagonistinnen werden nicht als richtige Prinzessinnen wahrgenommen, da sie aus ‚westlicher‘ Perspektive porträtiert werden. Das gängige Schönheitsideal sei Weiß- und Jungsein, so die Meinung insbesondere der befragten Personen aus Fidschi und Indien.

Auf intertextueller Ebene von Belang ist insbesondere auch die Darstellung weiterer nicht-‚westlicher‘ Kulturen innerhalb des Disney-Universums, denn *Mulan* (1998) ist nicht die erste und letzte Produktion der Walt Disney Company, bei der ein nicht-‚westlicher‘ Stoff ausgeschöpft wurde, um daraus eine Geschichte aus ‚westlichem‘ Blickwinkel zu kreieren (Anjirbag, 2018, S. 91). Eine Neuheit war jedoch die Orientierung an einer Erzählung chinesischen bzw. asiatischen Ursprungs, welche mit *Mulan* (1998) zum ersten Mal in der Geschichte der abendfüllenden Disney-Zeichentrickfilme stattfand. In der Ära der ‚Disney Renaissance‘ wurde der Bezug auf andere Kulturen populär. Zu den filmischen Beispielen dafür zählen neben *Mulan* unter anderem *Aladdin* (1992), *The Lion King* (1994), *Pocahontas* (1995) oder *The Hunchback of Notre Dame* (1996) (Lacroix, 2004, S. 216). Kulturelle Vielfalt und ethnische Diversität war bis zu ebenjener Filmepoche in den Produktionen von Walt Disney ebenso wenig vertreten wie emanzipierte (Frauen-)Figuren. Interessant ist vor dem Hintergrund dieser (gesellschaftlich bedingten) Umwälzungen zudem der Blick auf den Titel

des ersten Klassikers *Snow White and the Seven Dwarfs* – er impliziert bereits den Hinweis auf das Weißsein der Protagonistin, ob von den Produzent*innen gewollt oder nicht. In der Handlung des Films stellt die herausragende Schönheit Schneewittchens aufgrund ihrer hellen Haut ein zentrales, wegweisendes Motiv dar.

Die Porträtierung asiatisch gelesener Charaktere bzw. der asiatischen Kultur insgesamt ist bezogen auf die beiden Versionen von *Mulan* kein komplett neues Phänomen in der Reihe der Disney-Meisterwerke, wenngleich mit der Bezugnahme auf die Legende von Mulan erstmalig ein asiatischer Stoff aufgegriffen wurde. In früheren Produktionen wurde, wenn auch in einem geringeren Ausmaß, schon von asiatischen Motiven Gebrauch gemacht. Bereits *Lady and the Tramp*, der 15. abendfüllende Film aus dem Jahr 1955, zeigte asiatisch gelesene Figuren. Mit der Darstellung der zwei Siamkatzen namens Si und Am zeichnet Walt Disney ein Bild von Fremden, die in das Territorium der wohlbehüteten Hündin Lady eindringen und die Protagonistin vorübergehend aus ihrem gemütlichen Zuhause vertreiben. Laut Byrne und McQuillan kann die Bedeutung der Siamkatzen in der Geschichte – „Asian illegal immigrants (they are brought under the covers of a basket)“ (Byrne & McQuillan, 1999, S. 97) – auf die Wahrnehmung von asiatischen Immigrant*innen in den USA seinerzeit umgemünzt werden. Ebenfalls im Tierreich angesiedelt ist Disneys 20. Meisterwerk *Aristocats* (1970) – hier liegt die Problematik in der Darstellung bestimmter Straßenkatten im Vergleich zu den ‚Aristocats‘, einer Katzenfamilie mit Stammbaum und einer vermögenden Besitzerin. Unter den musizierenden Katzen, auf die die vornehmen Aristocats auf der Straße treffen, befindet sich wiederum eine Siamkatze, welche klar stereotyp präsentiert wird. Die asiatische Herkunft dieser Figur soll den Zuseher*innen durch ihr Aussehen, ihren asiatischen Akzent und die von ihr verwendeten Alltagsgegenstände vermittelt werden: „The Siamese cat plays the piano with chopsticks, wears a cymbal as a ‘coolie’ hat, is cross-eyed and has a manical laugh“ (Byrne & McQuillan, 1999, S. 100). Derlei Elemente basieren auf klassischen Stereotypen hinsichtlich asiatisch gelesenen Personen und ihrer Kultur, derer sich die Popkultur seit langem bedient und die im Alltag ‚westlicher‘ Gesellschaften ebenso präsent ist (Mai, 2020, S. 20). In beiden Filmen liegt das Charakteristikum der asiatisch gelesenen Figuren in ihrer ‚Andersheit‘. Ihre klischeehafte Abbildung steht in einem scharfen Kontrast zu den Protagonist*innen. Jene entstammen der in der Erzählung vorherrschenden Kultur, wohingegen die ‚Anderen‘ sichtlich einer anderen Kultur zugehörig sind – um dies zu illustrieren, werden gleich mehrere Merkmale genutzt, angefangen von ihrem Namen, über phänotypische Eigenschaften und Alltagsgegenstände bis hin zu ihrer Sprechart. Als Konglomerat stellen sie eine starke Überzeichnung dar, durch die die Charaktere gewissermaßen lächerlich wirken. In *Lady and*

the Tramp wird gar ein Feindbild inszeniert, Si und Am haben böse Absichten und müssen in ihrem Handeln gestoppt werden. Die Siamkatze in *Aristocats* kann zwar als witzig und sympathisch angesehen werden, dennoch fungiert sie aufgrund ihrer untergeordneten Rolle im Film kaum als Sympathieträger oder als Figur mit Identifikationspotential. Sie trägt lediglich zur (musikalischen) Unterhaltung des Publikums bei. Dass diese stereotypenbehafteten Figuren diskriminierende Einstellungen der asiatischen Kultur gegenüber beinhalten, wird auf der Streamingplattform Disney+ mit einem Warnhinweis vermerkt.

Mittlerweile sind sämtliche nicht-,westliche‘ Stoffe und Motive in den Produktionen von Walt Disney in einer Vielzahl vorhanden und keine Besonderheit mehr. Derartige Filme erfreuen sich zumeist großer Beliebtheit, was zum Teil auch auf die Vermarktung der Filme in Form von Spin-offs oder bei Kindern und Jugendlichen ebenfalls beliebten Merchandise-Artikeln zurückgeführt werden kann. Bei all diesen Produktionen bzw. Produkten bleibt die Art und Weise der Repräsentation nicht-,westlicher‘ Kulturen von der breiten Masse an Konsument*innen oft unhinterfragt (Lacroix, 2004, S. 214). Akademisch wurde die Thematik bereits vielfach aufgegriffen. Diskutiert wird aktuell mitunter über den Animationsfilm *Moana* aus dem Jahr 2016, welcher wie *Mulan* einen Bruch in den Erzähllinien Walt Disneys markiert, da kulturelle Diversität repräsentiert und die Aufmerksamkeit von einer großen Anzahl an (jungen) Medienkonsument*innen weltweit erregt sollte (Anjirbag, 2018, S. 89). Bei diesem Beispiel wurde die Kultur einer polynesischen Insel herangezogen, um daraus eine abenteuerliche Erzählung zu formen, die einem Weltpublikum gefallen sollte. Tatsächlich erzielte auch dieses Filmereignis große (finanzielle) Erfolge. Doch die Art der Darstellung bietet – analog zu anderen Produktionen – Anhaltspunkte für viele Diskussionen.

Von der großen Zahl an von Walt Disney produzierten Filmen und ihrer Massenwirkung kann abgeleitet werden, dass die Darstellung ferner Regionen und ‚fremder‘ Kulturen zum einen Stoff für abwechslungsreiche, bei Zuseher*innen beliebte Geschichten bietet und zum anderen einen Beitrag zur Erweiterung der Zielgruppe leistet, indem anhand einer globalisierten Erzählung das Interesse möglichst vieler Menschen aus unterschiedlichsten Regionen gewonnen werden kann. Die eben dargelegten Filmbeispiele aus der Reihe der Disney-Klassiker sowie die Debatten darüber legen trotz weltweiten Zulaufs nahe, dass kulturelle Repräsentationen, mit denen insbesondere Kinder und Jugendliche konfrontiert sind, nicht zwangsläufig authentisch bzw. positiv konnotiert sind. Yin (2011, S. 59) zufolge liegt bei sämtlichen Porträtierungen nicht-,westlicher‘ Kulturen der Fokus auf deren ‚Andersheit‘, damit vor allem den Wünschen ‚westlicher‘ Zuseher*innen nach exotisierenden Darstellungen nachgekommen werden könne. Giunta (2018, S. 162) bezeichnet die

Transformation von nicht-,westlichen‘ Inhalten in eine globale Erzählung gar als Ausbeutung wertvoller kultureller Güter. Vor diesem Hintergrund erscheint die Schlussfolgerung, dass es der Walt Disney Company bei ihren Produktionen in erster Linie um Profitmaximierung und weniger um einen wichtigen Beitrag zur Anerkennung von Vielfalt und Respekt gegenüber anderen Kulturen geht, plausibel.

5.1.4 Produktion und Marketing des Abenteuerfilms (2020)

Ähnlich argumentieren Kritiker*innen der Neuverfilmung im Hinblick auf die kulturelle Repräsentation Chinas. Wenngleich der neue Abenteuerfilm in finanzieller Hinsicht nicht unbedeutend ist, wurde er durchaus kritisch bewertet¹² und rezipiert, insbesondere von einem chinesischen Publikum. Mit der Rezeption setzen sich Chen, Chen und Yang (2021) eingehend auseinander. Sie halten fest, dass chinesische Zuseher*innen die Repräsentation der chinesischen Kultur in der neuen Version von *Mulan* trotz aller Anstrengungen der Produzent*innen für missinterpretiert erachten. Beanstandet wird etwa ein falsches Verständnis kultureller Symbole sowie die Verzerrung der dargestellten geografischen Region (ebd., S. 13). Dabei war es der Walt Disney Company ein Anliegen, ‚fremden‘ Kulturen Respekt zu zollen und die Inhalte dementsprechend zu gestalten. So wurde zugunsten der Authentizität der Repräsentation die chinesische Schauspielerin Liu Yifei für die Verkörperung der Protagonistin Mulan ausgewählt. Das restliche Produktionsteam ist hingegen mehrheitlich weiß, was sich mitunter in der Darstellung der chinesischen Kultur abzeichnet.

Nicht nur die filmischen Inhalte ernteten Kritik, noch vor Erscheinen des Films berichteten Medien weltweit von der Kontroverse rund um Liu Yifei, die Darstellerin der Protagonistin Mulan (Guyant, 2020, S. 146). Die US-amerikanische Schauspielerin mit chinesischem Hintergrund zeigte sich 2019 in sozialen Medien solidarisch mit den anti-demokratischen Gegner*innen der Massenproteste in Hongkong und veranlasste dadurch Boykott-Aufrufe gegenüber dem Film¹³. Noch schärfer fiel die Reaktion aus, als publik wurde, dass die Dreharbeiten der Verfilmung zum Teil in der chinesischen Provinz Xinjiang, bekannt für von der Volksrepublik China organisierte Umerziehungslager für Uiguren, einer muslimischen

¹² Auf der IMDb-Ratingskala befindet sich der Film bei 5,7 von 10 Punkten und schneidet damit deutlich schlechter ab als die Zeichentrickversion.

Quelle: *Mulan*. IMDb. Abgerufen am 14.12.2021, von <https://www.imdb.com/title/tt4566758/>

¹³ Quelle: *Hongkong-Aktivist*innen rufen zu Boykott von Disney-Film auf*. (2019, August 17). DER SPIEGEL (online). Abgerufen am 18.12.2021, von <https://www.spiegel.de/kultur/kino/liu-yifei-hongkong-aktivisten-rufen-zu-mulan-boykott-auf-a-1282426.html>

Minderheit, stattfanden¹⁴. Die grobe Missachtung der Menschenrechte wurde von vielen Seiten angeprangert und zog einen weiteren Boykott-Aufruf nach sich. (ebd.)

5.2 Ästhetik und Gestaltung

5.2.1 Ausstattung

Dem Publikum von *Mulan* (1998) wird eine spezielle Vorstellung davon vermittelt, wie das vor allem für ‚westliche‘ Zusehende weitgehend unbekannte Reich China zu Zeiten der Kriegerin Mulan ausgesehen haben mag, wobei sämtliche Hinweise auf eine Zeitangabe ambivalent aufzufassen sind. Denn der Prozess ‚kultureller Hybridisierung‘ hatte zur Folge, dass diverse Elemente, die mit dem alten China verknüpft werden, unabhängig davon, welcher Dynastie sie entstammen, instrumentalisiert wurden, um ‚Andersheit‘ zu symbolisieren (Wang & Yeh, 2015, S. 181). Das Hinzufügen von kulturell aufgeladenen Symbolen, Elementen und Handlungsorten wirft daher die Frage nach authentischer sowie historisch akkurater Repräsentation auf, Anjirbag schreibt von einem „pull between authenticity and otherness“ (Anjirbag, 2018, S. 95), und Greene verweist auf den Bedeutungsverlust kultureller Güter aufgrund der Dekontextualisierung durch ‚westliche‘ Vorstellungen:

„China itself is reduced to a heap of motifs in which the Forbidden Palace and the Great Wall have no more meaning — and probably less — than egg rolls and chopsticks. Projecting American values onto a Chinese landscape, not only do these films absorb the other but also, as if they had a magic wand, they make the real China vanish before our eyes“ (Greene, 2014, S. 14).

Zu Beginn des Films werden die Zusehenden mit den ersten Stereotypen konfrontiert: einer gemalten Gebirgskette im Stil chinesischer Kalligrafie auf Reispapier, musisch untermalt von traditionellen chinesischen Klängen, „giving the audience an impression of music from ‘the Other’“ (Giunta, 2018, S. 158). Schnell wird den Zusehenden vermittelt, dass dieser Film in ein ‚anderes‘ kulturelles Setting eingebettet ist als der Großteil der Disney-Produktionen; spätestens als ein roter Drache unter dem Filmtitel und darauffolgend eine Abbildung der Chinesischen Mauer erscheint, wird deutlich, dass es sich hierbei nicht um eine typisch-‚westliche‘ Erzählung, wie sie die Zusehenden aus vielen Disney-Filmen kennen, sondern um eine chinesische Geschichte handelt (Anjirbag, 2018, S. 95). Das Abbild der Mauer im Stil traditioneller Malerei verblasst langsam und wandelt sich um in den ‚westlichen‘, für Disney

¹⁴ Die Menschenrechtsorganisation „Amnesty International“ publizierte 2021 einen Bericht, in dem das brutale, menschenrechtswidrige Vorgehen der Regierung der VR China in der Provinz Xinjiang gegenüber ethnischen Minderheiten unter dem Deckmantel der Bekämpfung von religiös begründetem Extremismus greifbar gemacht wird. Mit systematischer Diskriminierung waren Uiguren und andere muslimische Minderheiten schon mehrere Jahrzehnte lang konfrontiert, seit 2017 äußert sich diese in Form von staatlich organisierten Masseninternierungs- bzw. Umerziehungslagern in der Region Xinjiang. Schätzungen zufolge wurde hier mindestens eine Million Menschen eingesperrt und gewaltvollen Praktiken der Umerziehung unterzogen. (Amnesty International, 2021, S. 7)

bekannten Zeichenstil (ebd.). Hier setzt die Geschichte ein. Die Eingangssequenz beinhaltet den Sturm auf die Chinesische Mauer durch die feindlichen Hunnen und lässt die Bedrohung erahnen, welcher China ausgesetzt ist.

Analog zu der ikonischen Darstellung der Chinesischen Mauer im Intro endet der Film mit einer actionreichen Kampfszene in der Verbotenen Stadt. Beide Orte besitzen eine orientalistische Konnotation (Dong, 2006, S. 229), ihre Auswahl wirkt des Weiteren insofern unpassend, wenn man bedenkt, dass einerseits die Chinesische Mauer aus ihrem historischen Kontext gerissen wurde (Yin, 2011, S. 65; Tang, 2008, S. 165) und andererseits die Verbotene Stadt zu der Zeit der Kriegerin Mulan aus der Legende noch nicht existierte – erst in der Ming Dynastie im 15. Jahrhundert wurde sie erbaut (Tang, 2008, S. 152; Tian & Xiong, 2013, S. 865). Ungeachtet dessen werden beide Handlungsorte im Film umso eindrucksvoller präsentiert.

Auf narrativer Ebene besitzen sie eine wichtige Funktion. Die Szenen, in denen die Chinesische Mauer sowie die Verbotene Stadt zu sehen sind, stellen mit dem Angriff der Feinde in der Eingangssequenz sowie deren Zurückdrängung und dem Triumph von Mulan und des chinesischen Reichs zum Ende des Films Schlüsselmomente in der Handlung dar. Dementsprechend inszeniert und ikonisiert werden beide Handlungsorte – beeindruckend anmuten sowohl die Abbildung der Chinesischen Mauer als auch der Verbotenen Stadt. Die Mauer mit massiven Zinnen ist in zerklüftete Felsen eingebettet, loderndes Feuer leuchtet von ihren Wachtürmen, daneben hängen Flaggen mit einem symbolträchtigen Drachenmotiv. Die Eingangsszene hinterlässt einen starken, unheimlichen Eindruck und weckt somit das Interesse bei den Zusehenden. Gleichzeitig wird anfangs mit der Darstellung der Chinesischen Mauer signalisiert, dass die Geschichte in China spielt.



Abbildung 1: Die Chinesische Mauer (Bancroft & Cook, 1998, TC 00:02:01)

Die Außenansicht der Verbotenen Stadt in einer der abschließenden Szenen schindet ebenfalls Eindruck beim Publikum. Die prächtige Kaiserresidenz wirkt riesig, die langen Treppen zum

Eingang des Palastes fast unüberwindbar. Vor, in und auf dem Dach dieses Gebäudes kämpft Mulan gegen die Hunnen und gewinnt den Kampf gegen ihren Anführer Shan Yu, was die abschließende Wende in der Handlung bedeutet. Nach dem Triumph über die Feinde und der Rettung des chinesischen ‚Volkes‘ erstrahlt der kaiserliche Palast in einem Lichtermeer aus Feuerwerken und erscheint dadurch noch prunkvoller. Auf dem Platz vor der Residenz haben sich tausende Menschen versammelt, um den Feierlichkeiten beizuwohnen. In dieser Schlüsselszene rund um die Palastanlage werden unterschiedliche Epochen in der chinesischen Geschichte herangezogen und ein erneuerter Widerspruch gegen historische Gegebenheiten herbeigeführt. Missachtet wird neben der Ahistorizität der Verbotenen Stadt die Tatsache, dass Feuerwerke ebenso einer späteren Dynastie als jener in der Ballade vorherrschenden entstammen (Tian & Xiong, 2013, S. 865). Dennoch scheint sowohl die Repräsentation der kaiserlichen Residenz als auch des Feuerwerks plausibel, da sie als ikonische Abbilder für die chinesische Kultur dienlich sind und zudem als ästhetische Mittel ein erhabenes sowie stimmungsvolles Bild, das ein emotionserzeugendes, begeisterungsweckendes Moment enthält, bedingt. Ähnlich ist es um die Menschenmenge vor dem Palast beschaffen, welche die gesamte Szene noch mitreißender wirken lässt, historischen Tatsachen aber ebenfalls widerspricht. Die Verbotene Stadt in Peking durften, wie der Name vermuten lässt, im früheren China nur bestimmte Personen betreten, Menschen aus niederen Schichten wäre der Zutritt damals verwehrt worden (Encyclopædia Britannica Online, 2020). Ohne die jubelnde, sich verneigende und feiernde Menge angesichts der Rettung Chinas würde das Bild von der Palastanlage sowie die gesamte Szene weniger imponierend erscheinen.



Abbildung 2: Die sich verneigende Menschenmenge vor dem Kaiserpalast (Bancroft & Cook, 1998, TC 01:16:46)

Erfunden wurde auch der im Film militärisch bedeutsame Tung Shao Pass – die Bezeichnung setzt sich aus zwei historisch relevanten Orten in China zusammen, dem Xiao Pass und dem Tong Pass (Tang, 2008, S. 152). Das derartige freie Hinzufügen von Orten, Handlungssträngen sowie visuellen oder auditiven Gestaltungsmitteln bewertet Giunta wie folgt: „Disney takes liberties in filling the aural and visual channels that were not available to

the original poem, producing a sense of faux Asian authenticity [...] through a prioritization of clichéd and generalized symbolism over legitimate cultural referents.“ (Giunta, 2018, S. 158)

Auch in *Mulan* (2020) fehlen offizielle Zeitangaben, in der die Geschichte spielt. Der Szenenbildner Grant Major gibt gegenüber der Zeitschrift *Architectural Digest* bekannt, die Ausstattung sei zeitlos und grob an die Tang-Dynastie angelehnt. Da es sich um einen Disney-Film handle, müssen die Abbildungen romantisch anmuten und sollen erstrangig der Unterhaltung eines jungen Publikums dienen (Reinstein, 2020). Es ist daher naheliegend, dass im Film zugunsten der Kreativität und eindrucksvoller Bilder diverse Abweichungen von historischen und kulturellen Gegebenheiten präsentiert werden. Diesen Inszenierungen wohnen Exotisierungen inne.

Konkrete Ortsangaben werden im Gegensatz zu Hinweisen auf die Zeit in der Neuverfilmung getätigt. Als Handlungsort wird etwa die Seidenstraße im nordwestlichen China oder die Kaiserstadt in Zentralchina in Form einer schriftlichen Ortsbezeichnung genannt. Zwar wird in der neuen Version die Abbildung der Chinesischen Mauer ausgespart, nicht weniger ikonenhaft sind jedoch die gewählten Orte des Geschehens. Majestätisch und imposant zeigt sich die Verbotene Stadt, der Sitz des Kaisers. Wie bereits im Trickfilm herrscht ein reges Treiben vor der Kaiserresidenz, was in der Realität nicht hätte stattfinden können (Encyclopædia Britannica Online, 2020). Eine idyllische und romantische Atmosphäre erzeugen die bunt blühenden, belebten Gärten der Kaiserstadt.



Abbildung 3: Die belebte Kaiserstadt (Caro, 2020, TC 00:09:37)

Hinzu kommt in der Neuverfilmung die anachronistische Darbietung eines Tulou-Rundhauses, welches als das Zuhause von Mulan und ihrer Familie inszeniert wird. Dabei wird ausgeklammert, dass diese Bauten im südwestlichen China und überdies erst ab dem 15. Jahrhundert entstanden sind (UNESCO World Heritage, o.D.). Die Protagonistin in der Ballade hat ihre Wurzeln in der Nördlichen Wei Dynastie zwischen dem 4. und 6. Jahrhundert

(Wang, 2020, S. 1); das Hinzufügen der beeindruckend aussehenden Tulou hat daher keine historische sowie geografische Legitimation und ist lediglich der Ästhetik zweckdienlich.



Abbildung 4: Mulans Zuhause in einem Tulou-Rundhaus (Caro, 2020, TC 00:01:23)

5.2.2 Musik

Für die Vertonung der Filmmusik des Zeichentrickfilms war unter anderem der US-amerikanische Komponist Jerry Goldsmith zuständig, ein selbstaufgewiesener Experte für ‚Ethnic Scoring‘ (Anjirbag, 2018, S. 95). Die Musik in *Mulan* hat nicht nur eine begleitende Funktion mit der Aufgabe, als Hintergrundmusik „die emotionale Grundstimmung der gerade gezeigten Bilder zu unterstützen“ (Mikos, 2015, S. 229), sondern insbesondere eine narrative (ebd., S. 231).

Begleitend befördern musische Elemente etwa die Charakterisierung der Figuren, was in den Szenen mit den feindlichen Hunnen besonders zur Geltung kommt – sobald sie erscheinen bzw. sich ihr Auftritt anbahnt, ertönen düstere Klänge mit Paukenschlägen im Hintergrund. Demgegenüber klingt die musikalische Untermalung der Handlungsstränge der Protagonist*innen und weiteren positiv ausgestalteten Figuren zumeist freundlich, sie unterstreicht die jeweils aktuelle Stimmung in den einzelnen Szenen. Als Mulan eine Transformation durchlebt, passt sich auch die Musik an diese persönlichen Veränderungen an. Für den Beginn der Handlung wurden sanftere und leisere, fast liebevolle Klänge gewählt, um die Protagonistin musikalisch zu begleiten, während die Töne kräftiger klingen, als Mulan nach und nach zur Kriegerin wird.

Als „Musik im On“ (Faulstich, 2008, S. 140) stellt der Soundtrack einen integralen Bestandteil der Handlung dar; Mulan sowie andere positiv besetzte Figuren sind ein Teil der Musik und bringen ihre Gedanken und Gefühle über Gesang zum Ausdruck. Zusätzlich vermitteln sie ihre Handlungsabsichten. In weiterer Folge treten dadurch zentrale filmische Motive und Themen zutage und damit einhergehend auch stereotypenbasierte Muster, die über die Songtexte, deren Verbildlichung und instrumentale Elemente transportiert werden. Ersichtlich werden im Speziellen Geschlechterstereotype in den Songs *Honor to us all*, *I’ll*

make a man out of you und *A girl worth fighting for*. Die Lieder haben allesamt einen hohen Bekanntheitsgrad und werden über das Videoportal Youtube millionenfach aufgerufen.

Honor to us all überliefert die an junge, chinesische Frauen herangetragenen Wertvorstellungen sowie ihren Platz in der patriarchalen Gesellschaft; eine Frau habe, um einen Ehemann aus gutem Hause zu finden und dadurch ‚Ehre für das Haus zu bringen‘, auf ihr Äußeres zu achten und schön – das heißt, blass wie eine Porzellanpuppe und „gertenschlank“ (Bancroft & Cook, 1998, TC 00:07:17) – zu sein. Weitere weibliche Tugenden im Patriarchat sind Charme, eine hohe Arbeitsmoral, Häuslichkeit, Gehorsam und Klugheit. Zudem müsse eine Frau in der Lage sein, Söhne zu gebären, indessen sollen Männer dem Kaiser dienen und das Reich verteidigen. Über eine Frau, „für die ein Kampf sich lohnt“ (ebd., TC 00:47:55-00:47:59) wird in *A girl worth fighting for* die Schlechterstellung der Frau abermals erläutert, als die chinesische Armee in den Krieg zieht. Auf dem Weg zu den feindlichen Truppen malen sich die Soldaten mitunter eine wunderschöne und blasse, sie anhimmelnde und pflegende Ehefrau aus, welche für sie als Anreiz für ihre bevorstehenden kriegerischen Handlungen gilt. Mulans Idee von einer klugen, cleveren Frau, „who always speaks her mind“ (ebd., TC 00:49:03-00:49:05), lehnen sie kategorisch ab.

Für den Soundtrack der Realverfilmung wurde unter anderem die US-amerikanische Sängerin Christina Aguilera herangezogen. Sie performt die Songs *Reflection* sowie *Loyal Brave True*, welche im Abspann des Films gespielt werden. Auf diese beiden Lieder folgt eine chinesische Version von *Reflection*, gesungen von der Hauptdarstellerin Liu Yifei. Ansonsten wird in der neuen Filmversion weitestgehend auf Gesang verzichtet, Gebrauch gemacht wird lediglich von begleitender Hintergrundmusik, die das Geschehen musikalisch unterstützt und auf die emotionale Komponente des Gezeigten anspielt. Mitunter begleitet eine instrumentale Version von *Honor to us all* die Handlung.

5.3 Figuren

Im Verhältnis zu der Ballade wurden sowohl der Trickfilm- als auch der Abenteuerfilmversion zahlreiche neue Charaktere hinzugefügt, in Anbetracht dessen, dass in dem Ursprungstext nur wenige Figuren genannt werden. Verzichtet wurde auf die Darstellung Mulans älterer Schwester sowie ihres jüngeren Bruders (Tian & Xiong, 2013, S. 866).

Die Ausgestaltung der Filmfiguren ist gerade hinsichtlich der sozialen Rollen, welche die Personen im Film repräsentieren, und ihren Beziehungen zueinander von Interesse.

5.3.1 Figuren in *Mulan* (1998)

Die bedeutendste Figur im Film ist die Titelheldin Mulan. Mulan als weibliche Hauptfigur und filmische Heldin war in ihrer Ausprägung für die Disney-Zeichentrickfilme zur damaligen Zeit abgesehen von einigen Ausnahmen etwas eher Ungewöhnliches, zumal weibliche Charaktere zum einen mehrheitlich unterrepräsentiert waren und ihnen zum anderen Schwäche, Passivität und Abhängigkeit von einer männlichen Figur attribuiert wurden (Wasko, 2001, S. 133). Im Zentrum der Geschichte steht zumeist die Suche nach Erfüllung anhand einer romantischen Liebesbeziehung, welche ein Happy End für die Protagonist*innen verspricht – dieser Handlungsstrang findet sich zwar auch in *Mulan* wieder, an die Stelle von Romantik als das zentrale, handlungsleitende Motiv tritt jedoch Mulans Streben nach Individualität und Selbsterfüllung (Ward, 2002, S. 94).

Der Trickfilm bricht in mehrerlei Hinsicht mit den Traditionen herkömmlicher Disney-Meisterwerke und stellt Geschlechterstereotypisierungen und Rollenbilder, mit denen weiblich gelesene Charaktere konfrontiert sind, infrage. Augenfällig sind dabei die vermeintlich kulturell geprägten Kontraste hinsichtlich der anachronistischen Repräsentation der Frauenrolle. Darüber hinaus sind dichotome Verhältnisse ein Kennzeichen des Animationsfilms, etwa die trennscharfe Unterscheidung zwischen ‚Gut‘ und ‚Böse‘ oder weiblich und männlich.

5.3.1.1 *Mulan* und ihre Familie

Während die Protagonistin in der Ballade als ruhiges, pflichtbewusstes und häusliches Mädchen vorgestellt wird, wirkt Mulan in der Zeichentrickversion von Anfang an lebendig, energiegeladen und unreif, wodurch gleich zu Beginn eine Diskrepanz zwischen den Idealen im alten China und im modernen Westen erkenntlich wird (Wang & Yeh, 2015, S. 181).

In der ersten Szene, in der die Protagonistin gezeigt wird, bereitet sich Mulan in letzter Sekunde auf den Akt der Heiratsvermittlung vor, welcher sie sich zu unterziehen hat. Mulan scheint mit den Gepflogenheiten dieses gesellschaftlichen Rituals nicht sehr vertraut zu sein – um sich anschließend an die zu rezitierenden und verkörpernden Sitten zu erinnern, schreibt sie sich diese auf ihren Unterarm und spricht sie vor sich hin: „Still und schweigsam, anmutig, höflich, diskret, kultiviert, vornehm, pünktlich“ (Bancroft & Cook, 1998, TC 00:03:06-00:03:20). Pünktlichkeit zählt nicht zu Mulans Stärken, was die Szene im direkten Anschluss illustriert. Die Protagonistin realisiert, dass sie spät dran ist und erledigt mithilfe ihres Hundes namens Kleiner Bruder hektisch ihre Aufgaben im Haushalt.

Ihre Mutter Fa Li und ihre Großmutter warten schon ungeduldig auf ihre Ankunft. Erkenntlich wird bei der Vorbereitung auf das Ritual, dass Mulans weibliche Familienangehörige von ihr erwarten, der traditionellen Rollenvorstellung zu entsprechen. Sie tadeln sie für ihre Unpünktlichkeit und ihr Auftreten. Beide weibliche Figuren spielen im Film eine untergeordnete Rolle und haben vorrangig die Aufgabe, Mulan zu erziehen und ihr die gesellschaftlichen Erwartungen näherzubringen. Die Mutter selbst erfüllt die von ihr und der Gesellschaft propagierten Vorstellungen, die Großmutter hingegen wirkt auf den ersten Anschein aufgeweckt und in gewisser Weise unangepasst und sorgt mit ihrem Verhalten und ihren Bemerkungen im Laufe des Films für humorvolle Szenen. Dennoch verlangt sie von Mulan, sich gesellschaftlichen Idealen unterzuordnen und erachtet es als wichtig, dass Mulan einen geeigneten Ehemann findet. Beim Waschen, Ankleiden und Schminken ist Mulans Unwohlsein mit der gesamten Situation sichtbar, das nachfolgende Versagen bei der Vermittlerin aufgrund unzureichender Vorbereitung und mangelnden Geschicks überrascht nicht und zementiert die ‚westlichen‘ Wertvorstellungen der Protagonistin, aufgrund derer sie sich nicht so verhalten kann, wie es die chinesische Gesellschaft postuliert (Ward, 2002, S. 98).

Viele ‚westliche‘ Zusehende wissen überdies womöglich nicht, dass Walt Disney mit der Szene bei der Heiratsvermittlerin entgegen den Voraussetzungen chinesischer Kultur und Tradition agiert – dieses Prozedere existiert in dieser Form weder im alten noch im modernen China (Giunta, 2018, S. 159). Im Film stellt das sehr amüsant dargestellte, mit Slapstick-Elementen behaftete Scheitern Mulans während des Prozesses der Heiratsvermittlung jedoch einen entscheidenden Handlungsstrang dar. Weil sich die Protagonistin als unvermittelbar erweist, bringe sie Schande und werde ihrer Familie niemals Ehre erweisen, so die Meinung der Vermittlerin. Die Szene porträtiert die Respektlosigkeit Mulans gegenüber einer vermeintlich bedeutsamen chinesischen Tradition seitens der Protagonistin (ebd.). Ihr Versagen stürzt Mulan in einen Akt der Verzweiflung, die sie dadurch auszugleichen verhofft, indem sie anstelle ihres gebrechlichen Vaters in den Krieg zieht, um ihrer Familie doch noch Ehre zu erweisen – an diesem Punkt kommt wiederum der Kontrast zwischen den kulturellen Vorstellungen auf chinesischer sowie auf ‚westlicher‘ Seite zum Tragen: In der Ballade dient Mulan aus Respekt gegenüber ihren Eltern und mit deren Einverständnis im Krieg und opfert sich gewissermaßen selbst auf, wohingegen es ihr in der Zeichentrickverfilmung primär um ihre Autonomie und um Selbstverwirklichung geht (Wang & Yeh, 2015, S. 181). Obgleich in Mulans Handeln Sorge um den kriegsverletzten Vater mitschwingt, gesteht sie sich in einer

späteren Szene am Tung Shao Pass selbst ein, ihre persönliche Freiheit vorangestellt zu haben (Ward, 2002, S. 106).

Um diese Bedürfnisse zu befriedigen, widersetzt sich Mulan obendrein den Anordnungen ihrer Familie, was für das traditionelle China untypisch ist, da familiäre Ordnung und Gehorsam sehr bedeutsame Güter waren (Giunta, 2018, S. 159). Als ihr Vater seinen Einberufungsbefehl ausgehändigt bekommt, stellt sich Mulan vor ihn hin und bittet die Gesandten des Kaisers, die Einberufung ihres Vaters zu revidieren. Sie schreckt auch nicht davor zurück, ihre Meinung vor ihrer Familie kundzutun. Beim Abendessen weist sie mit lauter Stimme darauf hin, wie ungerecht sie es finde, dass ihr kranker Vater abermals in der kaiserlichen Armee das Reich zu verteidigen habe. Sie diskutiert lautstark mit ihrem Vater. Auch in dieser Szene zeigen sich Mulans Willenskraft und Unabhängigkeitsbestreben, ‚westlich‘ geprägte Eigenschaften, die es ihr verunmöglichen, ihren Platz in der im Film dargestellten chinesischen Gesellschaft zu finden.

Ihr Vater Fa Zhou zeigt sich ihren Bedürfnissen und Wünschen gegenüber zwar verständnisvoll, weist aber auch lautstark auf ihre gesellschaftliche Position als Frau hin, in die sie sich letztlich einzufinden habe. Er stellt als Vater das Familienoberhaupt dar und trägt dieses patriarchale Amt mit Stolz. In der Öffentlichkeit gibt er sich als starker, ehrenwürdiger Mann und kehrt seine Würde nach außen hervor, indem er seine Gebrechlichkeit zu verbergen versucht und daher auf seinen Gehstock verzichtet. Fa Zhou hegt eine starke Liebe zu seiner Tochter, was sich unter anderem in der Szene nach der Heiratsvermittlung zeigt, als sie gemeinsam unter dem Magnolienbaum im Garten sitzen. Mulan schämt sich vor ihrem Vater dafür, dass sie ihn und die restliche Familie enttäuscht hat. Fa Zhou versucht sie aufzumuntern und vergleicht sie mit einer Knospe am Baum, indem er behauptet, sobald diese zu blühen beginne, werde sie die schönste von allen werden.

Anjirbag (2018, S. 98) beschreibt Mulan als kulturell hybridisierte Figur. Zum einen verkörpert die Protagonistin aktuelle ‚westliche‘ Ideale, Selbsterfüllung und Unabhängigkeit, zum anderen ist sie mit diesen Wertvorstellungen in das traditionelle China eingebettet und sticht in ihrem Umfeld anhand ihres Aussehens nicht hervor (Dong, 2006, S. 230). Aufgrund ihrer ‚westlich‘ geprägten Ansichten und Bedürfnisse kann sie dem durch die Gesellschaft an sie herangetragenen Rollenbild nicht gerecht werden. Über das gesellschaftlich bedingte Unvermögen, sich ihrem Umfeld gegenüber authentisch zu zeigen, singt sie in dem Lied *Reflection* nach der gescheiterten Heiratsvermittlung: „Wenn ich mich so gebe, wie ich mich fühl‘, brech‘ ich allen hier das Herz“ (Bancroft & Cook, 1998, TC 12:17-12:26). Der Song

offenbart überdies ihre Unsicherheit über ihre eigene Identität: „Wann zeigt mir mein Spiegelbild, wer ich wirklich bin?“ (ebd., TC 13:00-13:13). Im Spiegel versucht sich Mulan selbst zu erkennen, sie ist hin und hergerissen und kann nicht einordnen, zu welcher Welt sie zugehörig ist.

Auf der Suche nach sich selbst macht Mulan eine äußerliche Transformation durch: Als sie sich nächtens kurzerhand dazu entschließt, an der Stelle ihres Vaters in den Krieg zu ziehen, legt sie heimlich seine Rüstung und sein Schwert an und schneidet ihre langen Haare ab. Dieser Akt des Haarschneidens entstammt den ‚westlichen‘ Vorstellungen von Walt Disney, da es im alten China durchaus denkbar gewesen wäre, dass ein erwachsener Mann lange Haare trägt, zumal das Haar als wertvolles Geschenk betrachtet wurde (Giunta, 2018, S. 160). Entschlossen holt Mulan ihr Pferd Khan aus dem Stall und reitet im strömenden Regen davon. Der Name Khan könnte chinesische Zusehnde irritieren, da dieser Titel dem chinesischen Kaiser vorbehalten war (ebd.). Daher wurde der Name in der chinesischen Version abgeändert, auf Englisch übersetzt wird das Pferd hier als „sweat blood horse“ bezeichnet (Tian & Xiong, 2013, S. 871).

Ein wichtiges Narrativ in Disneys *Mulan* ist die an ‚westlichen‘ Erzählungen orientierte Bevorzugung von Männlichkeit gegenüber Weiblichkeit (Cheu, 2013, S. 115), die im Handeln und Fühlen der Protagonistin zutage tritt. Obgleich die Geschichte einer weiblichen Kriegerin, die ihre Familie und das gesamte Kaiserreich rettet, einen feministischen Anstrich besitzt, hat diese eine patriarchale Kehrseite: Mulan hinterfragt zwar bestehende Rollenzuschreibungen und widersetzt sich gesellschaftlichen Konventionen, doch anstatt letztendlich Gleichberechtigung zu versinnbildlichen, hat sich die Protagonistin patriarchalen Strukturen zu fügen, um Anerkennung zu erhalten (ebd.). Ferner muss sie in der Männerwelt sogar ihre Identität als Frau verbergen, um überhaupt einen Zugang zu dieser zu erhalten.

Als Mulan im Zeltlager eintrifft, versucht sie sich vor den anderen Soldaten gezielt männlich zu präsentieren und dabei stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit zu entsprechen, um nicht als Frau aufzufallen. Auf Mushus Anraten stößt und schlägt sie die anderen Soldaten und zettelt dadurch direkt eine Schlägerei an. Damit zieht sie die Aufmerksamkeit der gesamten Truppe auf sich und der Hauptmann Li Shang fordert sie auf, sich namentlich vorzustellen. Mushu gibt ihr den Tipp, sich anstelle ihres weiblichen Namens mit dem Namen Ping bekannt zu machen – ein Name, den auch ‚westliche‘ Zusehnde leicht aussprechen können (Greene, 2014, S. 202).

Infolge ihrer Transformation zum Mann entwickelt Mulan sukzessive kriegерische Fähigkeiten und beweist sich in der Armee immer wieder anhand ihrer guten Lösungsstrategien. Nach anfänglichen Schwierigkeiten wird sie folglich in die Gemeinschaft der Soldaten aufgenommen. Damit wird Mulan erstmals das Tor zu der patriarchalen, konservativen chinesischen Gesellschaft geöffnet. Doch als sich ihre wahre Identität als Frau enthüllt, verliert sie diesen Zugang rasch wieder, ihre Armee verstößt sie und beinahe wird sie aufgrund des Hochverrats getötet, glücklicherweise hat sie zuvor dem Hauptmann das Leben gerettet und er verschont sie. Dieser Akt der Unterdrückung von Frauen wurzelt in einer stereotypen Darstellung Chinas und lässt die chinesische Gesellschaft kalt, unbarmherzig und tyrannisch wirken (Yin, 2011, S. 60). Mulan muss erst den Kaiser und mit ihm das gesamte Reich retten, um auch als Frau gesellschaftliche Anerkennung zu ernten. Der Ausgang der Geschichte erweckt den Anschein, die chinesische Kultur wäre in hohem Maße repressiv und sexistisch (ebd., S. 60f). Neben den Hunnen kämpft Mulan gewissermaßen auch gegen die Repression durch die chinesische Gesellschaft.

Als Retterin Chinas wird Mulan schlussendlich gefeiert und der Kaiser bietet der Heldin ein Amt an seiner Seite an, doch sie schlägt dieses Angebot aus und kehrt zurück nachhause zu ihrer Familie, in ihre ursprüngliche Position als Tochter. Sie wird mit Stolz empfangen, ihr Vater wirft das mitgebrachte Schwert Shan Yus sowie das Siegel des Kaisers zu Ehren der Familie zu Boden und gibt bekannt, das schönste Geschenk und die größte Ehre sei es, eine Tochter wie Mulan zu haben. Zu guter Letzt wird Mulan von Hauptmann Li Shang daheim aufgesucht, sie lädt ihn zum Essen ein und ihre Großmutter fragt ihn gar, ob er nicht nur zum Essen, sondern für immer bleiben möchte. Damit spielt sie auf die Anziehung zwischen Mulan und Shang an, welche sich im Laufe des Films entfaltet hat und zum Vorschein kommt, als Mulan wieder ihre Identität als Frau annimmt. Beide zeigen sich verlegen angesichts des offensiven Vorschlags der Großmutter, dem Publikum wird vermittelt, dass es sich hier um den Beginn einer Liebesbeziehung handeln könnte (Tang, 2008, S. 150). Mulan befindet sich nun in der Rolle, die gesellschaftlich von ihr erwartet wird – sie hat endlich einen starken, gutaussehenden und erfolgreichen Mann an ihrer Seite, denn Li Shang verkörpert das Idealbild eines Mannes.

5.3.1.2 Mushu und die Urahn

Der kleine, rote Drache Mushu, der nur in der Zeichentrickversion existiert und von Disney entwickelt wurde, um das Publikum zu begeistern (Hshieh & Matoush, 2012, S. 218), fungiert im Film als Mulans selbstausgewählter Beschützer bzw. Begleiter. Seine Intentionen sind

jedoch nicht die nobelsten, er kümmert sich in erster Linie aus dem Grund um Mulans Wohlergehen und militärische Erfolge, um sich bei Mulans Urahnen – welche ebenso der Erzählung hinzugefügt wurden – unter Beweis zu stellen und sich von Altlasten zu befreien (Tang, 2008, S. 150).

Er zählt selbst zu den Urahnen der Fa Familie, die insgesamt eine Gruppe an verwestlichten, comichaften Figuren bilden und auf US-amerikanische popkulturelle Phänomene anspielen: Beispielsweise enthält das Skript des Films den Hinweis darauf, dass ein Urahn einen Tanz von *Pulp Fiction* imitiert, während ein anderer den ‚Hand Jive‘ ausübt (Tang, 2008, S. 150), als sie in der letzten Szene gemeinsam Mulans Sieg und Rückkehr feiern. Dessen ungeachtet sind sie für Mulans Familie von großer Bedeutung; um ihren Urahnen zu gedenken, wurde diesen ein Tempel im Garten der Familie gewidmet, der von der Fa Familie sehr oft frequentiert wird.

In diesem Pavillon wird Mushu wieder zum Leben erweckt, denn seine Aufgabe ist es, seitdem er bei den restlichen Urahnen in Ungnade gefallen ist, den Gong als Weckruf für die anderen zu schlagen. Ihm wird befohlen, den großen Drachen zu wecken, was ihm aber misslingt. Um sein Missgeschick nicht zu präsentieren und sich nicht noch lächerlicher zu machen, beschließt er selbst loszuziehen und Mulan in den Krieg zu begleiten.

In der Szene, in der sich Mushu gegenüber Mulan als ihr Begleiter offenbart, beschreibt er sich als zu den Drachen zugehörig und grenzt sich von anderen, ihm ähnlich sehenden Tieren wie den Eidechsen ab: „Drache! Nicht Eidechse. Wir machen nicht diesen Quatsch mit der Zunge“ (Bancroft & Cook, 1998, TC 00:28:17-00:28:22). Die Notwendigkeit für diese Erklärung scheint nachvollziehbar, denn eigentlich hat er, schon alleine seinem Aussehen und seinem Auftreten nach, wenig mit dem symbolischen Drachen der chinesischen Kultur(-geschichte) zu tun, sondern entspricht hauptsächlich den Eigenschaften einer Comicfigur (Giunta, 2018, S. 159); in der englischen Version wird er von dem für afro-amerikanische Mainstream-Action-Komödien bekannten Darsteller bzw. Synchronsprecher Eddie Murphy (Wang & Yeh, 2005, S. 181) und in der deutschen von dem Komiker Otto Waalkes gesprochen.

Mushu, „a highly recognizable ethnic-comic type“ (ebd.), wurde nach einem typischen Schweinefleischgericht aus amerikanischen Chinarestaurants benannt (Hshieh & Matoush, 2012, S. 219). Auch er offenbart einige popkulturelle Referenzen: Er referenziert unter anderem auf Lara Croft und als er Mulan im Zeltlager aufweckt, spricht er sie mit dem Namen Dornröschen an (Tang, 2008, S. 151). In der abschließenden Kampfszene in der Verbotenen

Stadt erhält man einen Hinweis auf die Figur Batman (ebd.), als Mushu und Cri-Kee, die Grille, die ihn begleitet, Mulan zu Hilfe kommen und Mushu auf die Frage „Wer bist du?“, mit „Euer schlimmster Albtraum“ (Bancroft & Cook, 1998, TC 01:13:56-01:14:00) antwortet.

All diese Szenen, in denen Mushu auftritt, sind primär darauf ausgelegt, durch witzige Äußerungen oder unbewusst komisches Verhalten Humor zu erzeugen. Zumeist lassen sich ‚westliche‘ Elemente darin ausmachen, wie in den genannten Beispielen deutlich wird. Weitere Belege dafür sind Mushus Bemerkung, die Füße der Soldaten würden nach Cornflakes riechen – für chinesische Zuschauer*innen könnte die Anspielung auf Cornflakes womöglich weniger lustig sein, da sie keinen Bezug dazu haben (Tang, 2008, S. 151). In einer anderen Szene blättert Mushu in einer ‚westlichen‘ Zeitung (Tian & Xiong, 2013, S. 863).

5.3.1.3 Das böse *Andere*: Shan Yu und die Hunnen

Im Zeichentrickfilm verteidigt Mulan das chinesische ‚Volk‘ gegen die feindlichen Hunnen. Diese sind von der ersten Filmszene an präsent und treten in vielen weiteren auf. Fälschlicherweise werden sie als Mongolen präsentiert (Giunta, 2018, S. 159), was Yin als *Othering*-Praxis bezeichnet: „By ignoring the internal diversity of Chinese culture and inaccurately representing Chinese and other Asian cultures (e.g., Huns for Mongols), Disney essentially portrays non-Western cultures as monolithic Others and perpetuates the racial hierarchy“ (Yin, 2011, S. 65). Auch wenn nicht vollends geklärt ist, welchem ‚Volk‘ die feindlichen Angreifer in der Legende angehören, deutet die inakurate Darstellung in der Zeichentrickversion auf ethnische Diskreditierung hin.

Ebenfalls problematisch ist die Inszenierung des Hunnen-Anführers Shan Yu, der den Antagonisten abbildet. Im Eigentlichen stammt die Figur historisch betrachtet aus der Han-Dynastie, beginnend ab 202 v. Chr. (Tang, 2008, S. 152). Die Rolle des Antagonisten wird mit unterschiedlichsten Methoden erzeugt. Zuvorderst dienen visuelle Mittel dazu, eine ausdrückliche Trennung zwischen Shan Yu sowie seinem ‚Volk‘ und der chinesischen Bevölkerung hervorzubringen. In Form von *Othering* werden die beiden Gruppen einander gegenübergestellt, während die eine Seite positiv und die andere negativ inszeniert wird. Die *Anderen*, die Hunnen, sind die Bösen in der Geschichte, und Walt Disney spart keine Möglichkeiten aus, die Darbietung der Antagonisten entsprechend zu verbildlichen. Abgesehen von diesen beiden Gruppen gibt es im Film keine andere Ethnizität, wodurch die Sonderstellung der Hunnen und die Diskrepanz zwischen ihnen und dem chinesischen ‚Volk‘ verstärkt wird.

Ein erwähnenswertes Detail an dieser Stelle ist die Hautfarbe Shan Yus und der restlichen Hunnen, welche deutlich dunkler als die der positiv besetzten Figuren ist. Damit wird ein optischer Unterschied zwischen beiden Gruppen sichtbar, gleichzeitig wurzelt diese Darstellung in diskriminierenden Denkweisen: Zum einen dient die dunkle Hautfarbe des feindlichen Volkes dazu, die Bösen kenntlich zu machen und zum anderen erfolgt durch das daraus entstandene Feindbild eine Abwertung derselben. Das Ideal heller Hautfarbe und die Verknüpfung mit dem Positiven bzw. dem Negativen wird untermauert.¹⁵ Shan Yu ist jene Figur, die am dunkelsten gezeichnet wurde. Seine Hautfarbe erscheint fahl und gräulich. Lediglich seine Augen sind leuchtend gelb, analog zu jenen des ihm nahestehenden Greifvogels, der auf seiner Schulter sitzt und ihn stets begleitet. Weiters sticht Shan Yu durch seinen massiven Körper hervor, seine Größe und physische Stärke lassen ihn fast monsterhaft wirken und heben ihn obendrein von den anderen Vertretern seines ‚Volkes‘ ab.

Andere stilistische Mittel, etwa auf akustischer Ebene, untermalen das negative Porträt der Hunnen. Die Angehörigen des feindlichen ‚Volkes‘ sprechen zwar nicht viel, aber das, was sie von sich geben, soll wie auch ihr Äußeres Angst und Schrecken verbreiten. Ihre Stimmen klingen tief und rau, wenn sie ihren Gegner*innen den Kampf erklären. Die Auftritte der Hunnen werden durch bedrohlich klingende Musik mit Paukenschlägen unterstützt.

Doch nicht nur die visuelle und akustische Präsentation vermittelt ein erschreckendes Bild von ihnen, grausam sind vor allem ihre Taten. Die Angreifer machen nicht davor Halt, ganze Städte inklusive ihrer Bewohner*innen zu vernichten. In dem Erzählstrang der kriegerischen Auseinandersetzungen erfährt man sehr eindrücklich, dass den Zerstörungsakten sogar Kinder zum Opfer gefallen sind.

5.3.2 Figuren in *Mulan* (2020)

So wie bereits bei der Transformation in einen Animationsfilm kam es auch bei der Neuverfilmung zu einigen Änderungen in der Gestaltung der Figuren. Im Abenteuerfilm tragen Mulan und ihre Familie den Beinamen Hua, welcher auch in der Ballade genannt wird. Hinzugefügt wird in der neuen Adaption die jüngere Schwester Hua Xiu, womit ebenso eine Annäherung an den Hypotext stattfindet, auch wenn die Schwester ursprünglich älter als Mulan war. Einige Publikumsbeliebte aus dem Zeichentrick fehlen in der neuen Verfilmung allerdings gänzlich und ersatzlos, beispielsweise die tierischen Figuren Mushu oder Cri-Kee. Eine gravierende Abänderung fand im Bereich der Angreifer des chinesischen Reichs statt.

¹⁵ Diese Art von Diskriminierung, genannt ‚Colorism‘, impliziert die Bevorzugung von Menschen mit hellen Hauttönen im Gegensatz zu jenen mit dunklen und manifestiert sich in der Diskriminierung von Menschen mit dunkler Hautfarbe (Knight, 2013, S. 546).

Die sozialen Rollen sind im Wesentlichen ähnlich wie in der Vorgängerversion. Neu hinzu kommt die Erzählstimme des Vaters, welcher streckenweise das Geschehen aus seiner Perspektive erläutert.

5.3.2.1 Mulan und ihre Familie

Das Wesen Mulans im Abenteuerfilm ähnelt jenem aus der älteren Version von Walt Disney. Anfängliche Szenen aus Mulans Kindheit zeigen sie als aufgewecktes, neugieriges und agiles Mädchen, Wesenszüge, die sie auch als junge Frau noch besitzt. Zusehender erfahren direkt zu Beginn, dass Mulan bereits in sehr jungen Jahren eine gute Kämpferin ist, als sie beim Training auf dem Feld präsentiert wird. Des Weiteren stellt sich sogleich heraus, dass sie eine besondere Gabe hat – sie verfügt über Qi, wodurch sie außergewöhnliche körperliche Kräfte ihrer Eigenen nennen kann.

Ihre Eltern äußern sich besorgt in Anbetracht dieser Fähigkeit, da diese im Normalfall nur Männern vorbehalten sei und Frauen mit Qi mit ‚Hexen‘ in Verbindung gebracht werden. „Sie werden sie eine Hexe nennen“ (Caro, 2020, TC 04:31-04:33), fürchtet Mulans Mutter Hua Li. Der Vater Hua Zhou zeigt sich zwar verständnisvoll gegenüber Mulan, doch er warnt seine Tochter vor den mit den speziellen Kräften verbundenen Schwierigkeiten für sie als heranwachsende Frau. Er rät ihr ausdrücklich, ihre Gabe zu verbergen, da diese nur für Krieger bestimmt sei und ihr als Frau bei der Offenlegung ihrer Begabung „Schande droht, Schmach, Verbannung“ (ebd., TC 01:16-01:19). Diese Vorstellung entpuppt sich als Verzerrung eines kulturellen Guts, weil Qi gemäß der Auffassung chinesischer Kultur als Lebensenergie in jedem Menschen, unabhängig von seinem Geschlecht, fließen soll und eine derartige Abgrenzung zwischen Männern und Frauen in der traditionellen Lehre nicht vorgesehen sei (Guyant, 2021, S. 147). Die Vorstellung, Qi wäre nur für einzelne auserwählte Menschen bestimmt, entstammt somit einer ‚westlichen‘ Interpretation und kann als Verzerrung dieses kulturellen Guts angesehen werden. Zudem scheint die Verknüpfung von Qi mit ‚Hexen‘ aus dem kulturellen und historischen Kontext gerissen.

Eine weitere inakkurate Darstellung der chinesischen Kultur ist wiederum der Prozess der Heiratsvermittlung, welcher sich Mulan auch in dieser Filmversion unterziehen muss. Mulans Eltern betonen wiederholt die Erwartung an Frauen, der Familie Ehre zu bringen, indem sie einen geeigneten Ehemann finden. Abermals wird Mulan geschminkt und entsprechend gekleidet, um in angemessener Manier zu dem Ritual der Vermittlung zu erscheinen. Äußerlich erfüllt Mulan die Anforderungen der Gesellschaft an eine junge Frau, doch in Analogie zum Zeichentrickfilm erweist sie sich aufgrund eines Missgeschicks bei der

Vermittlerin als nicht ehrenwürdig und wird als Schande bezeichnet. Erneut wird ein repressives Frauenbild vermittelt, dem Mulan nicht zu entsprechen vermag.

Hua Li, die sich in dieser traditionellen Rolle wiederfindet, kommt in nur wenigen Filmszenen vor. Demgegenüber nimmt Hua Zhou einen bedeutenderen Platz im Film ein, was schon daran erkenntlich wird, dass er die Funktion des Erzählers trägt. Der Vater ist das unangefochtene Familienoberhaupt. Er sieht es als seine Aufgabe, seine Familie zu beschützen und seine Töchter zu erziehen. Die besondere Verbindung zwischen ihm und Mulan kommt etwa bei ihrer Ankunft zu Hause zum Vorschein. Ihre Mutter und ihre Schwester laufen sofort auf Mulan zu, als sie sie erblicken, während sich der Vater Zeit lässt und mit langsamen Schritten und schweigend auf sie zugeht. Mulan bricht in Tränen aus und bittet ihren Vater um Verzeihung für all die Gegenstände, die sie von ihm genommen hat. Erst nach einer Weile findet er die richtigen Worte: „Es ist meine Tochter, die mir alles bedeutet. Und ich bin es, der sich entschuldigen sollte. Mein törichter Stolz hat dich vertrieben“ (Caro, 2020, TC 01:41:00-01:41:20). Außerdem betont er ihre kriegerischen Qualitäten und beschreibt seine Tochter als ihm ebenbürtig. Im Vergleich zum Trickfilm würdigt er sie in ihrer Rolle als Kriegerin und akzeptiert, dass Mulan dem gängigen Frauenbild nicht entsprechen kann. Auch kündigt er vor den Abgesandten des Kaisers an, seine Tochter zu verteidigen, als er eine Bedrohung wittert.

Die Urahnen spielen in dieser Filmversion immer noch eine Rolle, jedoch nur auf geistiger Ebene, als leibliche bzw. als Geister erscheinende Figuren werden sie nicht mehr gezeigt. Ein sichtbarer Beschützer der Familie ist hier der Phönix, dessen symbolhafte Abbildung Fragen aufwirft. Dieses mythische Wesen bringen ‚westlich‘ sozialisierte Zusehender zuvorderst mit der griechischen Mythologie in Verbindung, in der chinesischen Kultur wirkt seine Inszenierung deplatziert. Passender wäre die Inszenierung des Fenghuang-Vogels gewesen, welcher der chinesischen Mythologie entspringt (Encyclopædia Britannica Online, o.D.). Im Film wird der Phönix jedoch kulturell aufgeladen und dementsprechend präsentiert. Für Mulan und ihre Familie ist der Vogel ein Abgesandter der Urahnen und daher von großer Bedeutung.

Von Relevanz ist erneut Mulans soziale Positionierung als Frau in der kaiserlichen Armee. Ihre weibliche Identität gibt Mulan ihrem Bataillon gegenüber nach einer Schlacht bekannt und auch in dieser Filmversion erfährt sie zunächst Ächtung und wird aufgrund ihres besonderen Einsatzes begnadigt. Die Armee verstößt sie anfänglich und nimmt sie erst wieder auf, als sie ihre Solidarität erneut unter Beweis stellt, indem sie wichtige Details über das

Vorhaben der feindlichen Krieger erfährt und diese Information weiterleitet. Anders als in der Trickfilmversion darf sich Mulan ihren Truppen noch vor der finalen Schlacht wieder anschließen und wird sogar dazu auserkiesen, eine Einheit zu führen. Für ihren Siegeszug erhält sie Anerkennung und das Angebot vom Kaiser, als Offizierin in seiner Garde zu dienen, welches sie vorerst ablehnt. Nach ihrer Rückkehr nachhause wird sie von Abgesandten des Kaisers aufgesucht, welche ihr das Angebot wiederholt unterbreiten und sie bitten, ihre Entscheidung zu überdenken. Mulans Taten würdigt Kommandant Tung folgendermaßen: „Sie hat Ehre ihren Urahnen gebracht, ihrer Familie, ihrem Dorf und ihrem Land“ (Caro, 2020, TC 01:43:05-01:43:13). Wofür sich Mulan entscheidet, wird nicht eindeutig erkenntlich, doch die den Film abschließenden Worte der Erzählstimme des Vaters lauten: „Das Mädchen wurde zum Soldaten, der Soldat wurde zum Anführer. Und der Anführer wurde zur Legende“ (ebd., TC 01:44:22-01:44:33). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich Mulan gegen ein konventionelles Leben und für ihren Offiziersrang in der kaiserlichen Garde entscheidet, was eine Änderung zur Vorgängerversion bedeutet. Mulan gibt sich damit letztlich nicht den gesellschaftlichen Erwartungen an sie als Frau hin, sondern folgt ihrer Bestimmung. In dieser Hinsicht kann der Film als progressiv verstanden werden, indem er ein emanzipatives Moment übermittelt.

Inhaltlich kommt dabei jedoch abermals die aus ‚westlicher‘ Perspektive entstandene Orientierung an Selbsterfüllung und Individualität hervor, die den entscheidenden Faktor für das Handeln der Protagonisten darstellt. Mulan wird von Beginn an als speziell und individuell abgebildet. Ihre Schwester hingegen, eine ruhige und unauffällige junge Frau, scheint den traditionellen Rollenvorstellungen gerecht zu werden, bei Mulans Rückkehr berichtet sie aufgeregt von ihrer geglückten Heiratsvermittlung. Der Film transportiert diesbezüglich die Botschaft, nur Frauen mit besonderen Fähigkeiten seien dazu imstande, klassische Rollenerwartungen zu demontieren und sich zu emanzipieren.

Für zusätzliche Herabsetzung des emanzipativen Potentials sorgt mitunter die Szene, in der Mulan ihrer Familie von der Begegnung mit zwei Hasen auf dem Feld berichtet: „Neben mir und Schwarzer Wind sind zwei Hasen Seite an Seite entlang gehoppelt. Ich glaube, ein Männchen und ein Weibchen. Aber es ist schwer zu erkennen, wenn sie so schnell laufen“ (ebd., TC 00:13:53-00:14:02). Die Szene ist eine Referenz auf die Ballade: „Two hares running side by side closer to the ground, [h]ow can they tell if I am he or she?“ (Frankel, 1976, S. 70). Die Kernaussage dieses Vergleichs im Text lautet, es sei nicht feststellbar und zudem unerheblich, ob die im Krieg kämpfende Person männlich oder weiblich sei. Diese Botschaft negiert die Neuverfilmung jedoch, indem Mulan das biologische Geschlecht der

Hasen trotz deren Geschwindigkeit zu erkennen glaubt und ihre Vermutung an ihre Familie herangetragen.

Eine weitere Thematik im Abenteuerfilm ist die subtile Romanze zwischen Mulan und Chen Honghui, die im Vergleich zu Disneys Vorgängerversion nur einen nebensächlichen Handlungsstrang abbildet. Sehr diskret äußert sich ihre Entwicklung von Gefühlen. Die Szenen im Lager bringen das beginnende gegenseitige Interesse und die Sympathie füreinander zum Ausdruck. Interessant ist die Annäherung zwischen den beiden Figuren, als Chen noch der Ansicht ist, Mulan sei ein Mann. Hier findet wieder eine unterschwellige Durchbrechung der heterosexuellen Norm statt. Doch erst als sich Mulan wieder als Frau präsentiert, lassen sich romantische Absichten erkennen. In einer der abschließenden Szenen macht Chen offensiv einen Schritt auf Mulan zu und bekundet sein Interesse, Mulan zeigt sich daraufhin vorsichtig und zögernd und zieht sich zurück. Ob sich zwischen den beiden eine tatsächliche Liebesbeziehung entspinnt, bleibt offen.

5.3.2.2 Das böse *Andere*: Böri Khan und die ‚Hexe‘ Xianniang

Wiederum geht klar hervor, wer das böse *Andere* in der Geschichte ist. Die Feinde werden durch ihre speziellen Fähigkeiten, aber auch durch ihr abweichendes Aussehen von den positiv besetzten Figuren abgegrenzt. Anstelle der Hunnen verteidigt sich China in der Neuverfilmung gegen das nomadische ‚Volk‘ der Rouran. Die Porträtierung der Rouran anstelle der Hunnen ist grundsätzlich mit einer weiteren Annäherung an die Ballade gleichzusetzen. Sie dringen über die Seidenstraße im nordwestlichen China in das Reich ein. Ihr Anführer Böri Khan hat eine ‚Hexe‘ namens Xianniang an seiner Seite, die das Heer der Rouran zu Schattenkriegern ausgebildet hat. Dieser Aspekt der Schwarzen Magie lässt die Rückbesinnung auf den kulturellen Ursprung obsolet erscheinen.

Unter Xianniangs Einfluss übersteigern die körperlichen Kräfte der Soldaten natürliche Fähigkeiten. Sie laufen Mauern hoch und führen übermenschliche Stunts aus. Ihre Darbietung ist nicht weniger hinterfragenswert als die der Hunnen im Zeichentrickfilm. Mit ihren schwarzen Rüstungen erinnert das Aussehen und Auftreten der Krieger an japanische Ninja-Kämpfer, die Bezeichnung ‚Schattenkämpfer‘ verstärkt diesen Eindruck. Erneut findet eine inakkurate, anachronistische Darstellung von Ethnizitäten statt.

Ähnlich wie Mulan verfügt die ‚Hexe‘ Xianniang über ein außergewöhnlich hohes Maß an Qi und erfährt dadurch bei einer Audienz infolge des ersten Angriffs Ächtung vom Kaiser Chinas. Sein Berater stellt fest: „In diesem Reich ist kein Platz für Hexen“ (Caro, 2020, TC 10:40-10:42). Zeitgleich manifestiert sich die Ausgrenzung, die Mulan bevorstehen könnte,

wenn sie ihr Qi offen zur Schau stellt und als Hexe angesehen wird. Der Kaiser verlautbart daraufhin die Vernichtung der eindringenden Rouran sowie der ‚Hexe‘ Xianniang und kündigt die Einberufung eines wehrpflichtigen Mannes pro Familie im chinesischen Reich an.

Xianniang verhilft Böri Khan und seinen Kriegern zu militärischen Errungenschaften. Sie hat sich in der Vergangenheit dazu entschieden, ihr Qi nicht zu verbergen und ist daher aus ihrer Gemeinschaft verbannt worden. In Böri Khans Heer möchte sie sich unter Beweis stellen und Wertschätzung als begabte Kriegerin erfahren. Doch sie fühlt sich in ihrem Wirken nicht gesehen und hat zudem als Frau in dieser Gruppe von männlichen Kriegern einen niedrigen Rang. Überdies hebt sie sich auch in ihren speziellen Eigenschaften von Böri Khan und seiner Gefolgschaft ab – sie ist diejenige aus der Gruppe der Antagonist*innen mit übermenschlichen Kräften, die sie zur ‚Hexe‘ machen. Dieses Attribut wird ihr zum Nachteil. Zur äußerlichen Abgrenzung trägt mitunter ihre Fähigkeit zur Gestaltwandlung bei; sie verwandelt sich mehrmals in einen Falken, der an Shan Yus Begleitvogel in der Zeichentrickversion erinnert.

Die Figur Xianniang ist im Film somit in zweierlei Hinsicht von *Othering* betroffen, einerseits als Antagonistin und andererseits als weibliche Person mit übernatürlichen Fähigkeiten in Böri Khans männlich dominiertem Heer. Böri Khan äußert seine Geringschätzung von Xianniang aufgrund ihres Geschlechts mehrfach und grenzt sie aus diesem Grund aus. Seine allgemeine sexistische Einstellung lässt er auch Mulan spüren, wodurch sich die Neuverfilmung von der älteren Version abgrenzt – als Shan Yu Mulan plötzlich in ihrer Identität als Frau wahrnimmt, macht er keinen Unterschied in seiner Behandlung der Protagonistin im Vergleich zu der Kampfszene davor.

Xianniangs mangelndes Zugehörigkeitsgefühl zu der Riege der Bösen zeigt sich nach und nach und löst sich letztendlich gänzlich auf, sodass sie dieser Seite den Rücken kehrt und sich gegen Ende des Kampfes opfert, um Mulan zu retten. Für Mulan kann sie als Negativbeispiel für eine Frau mit Qi betrachtet werden. Mulan erfährt anhand Xianniangs tragisches Schicksal, wie schnell sich ihre besonderen Kräfte in eine nicht gewollte Richtung entwickeln könnten.

6. Rassismus- und medienkritischer Deutschunterricht mit *Mulan*

Die filmdidaktische Auseinandersetzung mit *Mulan* soll an die soeben erörterten Aspekte anknüpfen und den Lernenden dadurch vielfältige Möglichkeiten eröffnen, sich in medienkritischer Hinsicht mit dem Thema Rassismuskritik im Rahmen des Deutschunterrichts zu beschäftigen. Die Inhalte des filmanalytischen Teils dieser Arbeit dienen als Basis für die folgende Behandlung der Frage, wie ein rassismus- und medienkritischer Deutschunterricht mit *Mulan* aussehen könnte. Das Hauptaugenmerk gilt daher der Didaktisierung der Filmästhetik, der Filmfiguren und des filmischen Kontexts – analog zum vorangegangenen Abschnitt.

Da jegliche stereotype Darstellungen oder Zeugnisse von *Othering* in den beiden Filmversionen von *Mulan* durch den ‚westlichen‘ Blickwinkel erzeugt werden, ist eine differenzierte Auseinandersetzung mit den inhärenten bzw. dadurch entstehenden Herrschaftsverhältnissen in einem rassismus- und medienkritischen Unterricht, der das untersuchte Filmmaterial integriert, unabdingbar. Primär soll eine Dekonstruktion von *Othering*-Prozessen und Stereotypisierungen forciert werden, die es Kindern bzw. Jugendlichen ermöglicht, Zuschreibungen und binäre Schemata zu erkennen und alternative Denkweisen zu generieren (Mecheril & Melter, 2010, S. 177). Es gilt, existierende Spannungsverhältnisse mitzuberücksichtigen; Rassismus soll als ein „gesamtgesellschaftlich wirksames Herrschaftsverhältnis“ (Simon, 2020, S. 424) verstanden und reflektiert werden. Allen Überlegungen voran geht die Gefahr, bestehende Verhältnisse zu verfestigen. Um diese abzuwenden, muss die Lehrperson etwa davon absehen, bestimmten Schüler*innen aufgrund ihrer Herkunft o. ä. einen Expert*innenstatus zuzusprechen (ebd., S. 425). In einem heterogenen Schul- bzw. Klassensetting ist es daher notwendig, von etwaigen Zuschreibungen Abstand zu nehmen. Ferner ist ein eventueller Minderheitenstatus mancher Individuen bzw. Gruppen im Vorfeld zu bedenken und entsprechend sensibel mit Themen, die diskriminierende Handlungen inkludieren, umzugehen.

Bei der Bearbeitung der Filme sollen zuvorderst emotionale Faktoren, die mit dem individuellen Erleben des Films einhergehen, fokussiert und damit einhergehend auch der rationale Zugang zu den relevanten Thematiken ermöglicht werden. Dies impliziert vielseitige Zugänge zum Material, sei es durch rezeptive, Ästhetik-orientierte als auch handlungs- und kontextbasierte Formen. Sämtliche Ideen sind als Vorschläge zu verstehen und auf die Voraussetzungen der Gruppe abzustimmen. Einkalkuliert werden muss in jedem Fall die Altersgruppe der Lernenden, um die Inhalte an ihre Vorkenntnisse und Bedürfnisse

anzupassen. Möchte man das Filmmaterial bereits in der fünften oder sechsten Schulstufe bearbeiten, bietet sich der Einsatz der Zeichentrickversion von *Mulan* an. Der Abenteuerfilm ist ab zwölf Jahren freigegeben und kann daher frühestens in den Unterricht ab der 7. Schulstufe einbezogen werden. Allerdings sollte bei jedweder Vorstellung des Films die Angemessenheit der filmischen Inhalte im Hinblick auf die jeweilige Schüler*innengruppe bewertet werden. Insbesondere hinsichtlich der kriegerischen Auseinandersetzungen und Kampfszenen im Film empfiehlt sich ein vorsichtiger Umgang.

Prägende Themen für den weiteren Sozialisationsprozess sind für Heranwachsende die durch Erwachsene vermittelten Rollenvorbilder (Abraham, 2018, S. 135) und freundschaftliche und innerfamiliäre Beziehungen ebd., S. 149). Die didaktische Aufbereitung der Trickfilmversion stützt sich daher auf die genannten Bereiche und nimmt die Analyse der Figuren sowie ihrer Beziehungen zueinander vermehrt in den Blick. Das Potential von Figuren, Sympathie und Antipathie zu erzeugen, soll dabei genutzt und reflektiert werden. Zudem erscheint es naheliegend, die Diskrepanz zwischen ‚guten‘ und ‚bösen‘ Figuren herauszuarbeiten und auf *Othering*-Praktiken in puncto kultureller Darbietungen hinzudeuten. Ins Zentrum rückt dabei die Wirkung der Figuren und ihrer Rollen auf die Zusehenden. Dabei geht es im Sinne von ‚Undoing Gender‘ (Butler, 2004) um die Sichtbarmachung von Geschlechterstereotypen und Klischees, zumal diese Thematik für Heranwachsende in der Adoleszenzphase von großer Bedeutung ist (Abraham, 2018, S. 162f). Über die Beschäftigung mit binären Geschlechterverhältnissen soll ein nachhaltiges Verständnis für *Othering*-Prozesse und Machtstrukturen gewonnen werden. Auch wird eine Verbindung zu weiteren Formen von Diskriminierung und Unterdrückung geschaffen, wodurch die Thematik ganzheitlich durchleuchtet und intersektionale Ansätze Berücksichtigung finden sollen. Die Heranwachsenden sollen die unterschiedlichen Ebenen, auf denen diskriminierende Erfahrungen stattfinden, erfassen. All diese Aspekte sollen unter der Voraussetzung des filmischen Kontexts erfasst werden – aus diesem Grund ist dieser in die Überlegungen zu inkludieren und soll den Lernenden das Verständnis für problematische Darstellungen ermöglichen.

Die Kinder bzw. Jugendlichen sollen erkennen, dass die filmischen Inhalte aus *Mulan* nicht unweigerlich mit der historischen und kulturellen Realität übereinstimmen und über die Fiktionalität des Gezeigten reflektieren. Da aus filmdidaktischer Sicht die Auseinandersetzung mit Wirklichkeitsbezügen in fiktionalen Texten eine wichtige Rolle spielt (Abraham, 2018, S. 64f), kann dieser Aspekt an vielen Stellen aufgegriffen werden und zur Förderung der essentiellen Kompetenz hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Realem und

Fiktivem beitragen (König, 2021, S. 17). Anknüpfungspunkte bietet das ästhetische Erleben des Films – das aktivierende Potential ikonischer Abbildungen und emotionsgeladener Momente kann dafür genutzt werden, Interesse am Gegenstand herzustellen und liefert gleichzeitig wegweisende Fragestellungen hinsichtlich ihrer Porträtierung. Essentiell ist des Weiteren die Auseinandersetzung mit dem Schema, nach dem die Filme der Walt Disney Company funktionieren und aus dem sämtliche Inhalte – Figuren, Abbildungen, Motive und dergleichen – der beiden Versionen von *Mulan* hervorgehen.

6.1 *Mulan* (1998) im Deutschunterricht

Als Ansatzpunkt, der die Lernenden an die Auseinandersetzung mit dem Filmmaterial hinsichtlich der genannten Gesichtspunkte heranführen könnte, scheint eine Sichtung des Intros der Disney-Version geeignet. Traditionelle chinesische Musik sowie Kalligrafie laden die jungen Zuseher*innen in eine kulturell mehrheitlich unbekannte Welt ein, deren Symbolik sie womöglich mit Chinarestaurants und dergleichen assoziieren. Nach der Sichtbarwerdung des Filmtitels sowie des symbolischen Drachens und der darauffolgenden verblassenden Chinesischen Mauer (Bancroft & Cook, 1998, TC 00:00:58) kann dazu übergegangen werden, die in dieser Sequenz präsentierten Hinweise auf die chinesische Kultur zu sammeln. Leitfragen können sein: Welche Elemente, die nicht dem ‚westlichen‘ Kontext entstammen, können ausgemacht werden? Auf welchen kulturellen Hintergrund wird in dem Intro hingedeutet? Wodurch unterscheidet sich das Intro von jener anderer bekannter Disney-Filme? Es kann hilfreich sein, den filmästhetischen Mitteln in dieser Sequenz nachzuspüren – welchen Eindruck vermitteln die Musik und der Zeichenstil des Intros? Welche Handlungsorte werden präsentiert? Insbesondere der auf die von sanften Klängen untermalte Titelsequenz folgende Wandel zu der bedrohlich wirkenden Eroberungsszene an der Chinesischen Mauer durch die Hunnen ist ein dramaturgisch relevantes Moment und offeriert zu thematisierende Aspekte. Damit einhergehend könnte geklärt werden, was inhaltlich in der Eröffnungssequenz passiert und welche Figuren eingangs gezeigt werden und wie diese auf die Zuseher*innen wirken. Der Einstieg kann eine Hinführung zu der zugrunde liegenden *Othering*-Thematik darstellen und überdies die Neugier am Filmmaterial wecken. Die mitreißende und symbolträchtige Eingangssequenz, durch die anhand verschiedener Kanäle Emotionen geweckt werden, gewährleistet die Herstellung von Interesse an dem Film und liefert Anhaltspunkte auf unterschiedlichen Ebenen.

An dieser Stelle soll auf die Gelegenheit verwiesen werden, die Integration des Films in den Deutschunterricht fächerübergreifend zu gestalten – dies bietet sich in vielerlei Hinsicht an.

Um die Schüler*innen auf die weitere Beschäftigung mit *Mulan* vorzubereiten, wäre es im Hinblick auf die Darstellung einer ‚fremden‘ Kultur initial sinnvoll, Landkarten, Informations- und Bildmaterial über die geografischen, historischen und kulturellen Hintergründe der Region China zu sichten.¹⁶ Diese externe Sammlung von Anschauungsmaterial kann etwa im Rahmen des Geografie- oder Geschichteunterrichts erfolgen und darüber hinausgehend je nach Erforderlichkeit im Zuge der weiteren Auseinandersetzung stellenweise wieder aufgegriffen und in die filmdidaktische Aufbereitung inkludiert werden. Nicht abgesehen werden sollte auch von künstlerischen bzw. musischen Umsetzungsmöglichkeiten des Stoffes, welche ebenfalls fächerintegrativ erfolgen können.

6.1.1 Othering und Stereotype am Beispiel der Figuren und ästhetischen Mittel

Nach der (Erst-)Rezeption des Films könnte an erster Stelle eine Klärung der gesamten Figurenkonstellation als Einleitung in das übergreifende Thema stehen, um die weiteren filmischen Inhalte in ihrer Komplexität erfassen zu können und eine Heranführung an die relevanten Aspekte der Figurenanalyse zu ermöglichen. Fell und Hornung (2003, S. 9) schlagen hierfür die Methode ‚Figurencluster‘ vor, bei der die Lernenden auf zur Verfügung gestellte Zettel bzw. Poster Informationen zu den einzelnen Figuren schriftlich vermerken. Jede Person soll sich dabei lediglich auf ein bis zwei Filmfiguren konzentrieren, um Überforderung vorzubeugen. Notiert werden können spontane Ideen, Assoziationen, Gedanken, Gefühle und dergleichen. Auch Fragen sind willkommen. Zum Abschluss dieser Methode sollen sich die Schüler*innen mit allen Postern der charakterisierten Figuren auseinandersetzen, um einen Überblick über die jeweiligen Eigenschaften, Beziehungen und Rollen zu gewinnen.

Folgende Figuren aus *Mulan* werden als zentral erachtet und sind daher in die Methode ‚Figurencluster‘ zu inkludieren: Mulan, ihre Mutter, ihr Vater, ihre Großmutter, Mushu, Li Shang, Mulans Freunde in der Armee, der Kaiser und sein Berater, die Heiratsvermittlerin und Shan Yu sowie die Hunnen. Im Zuge dieser Methode bietet es sich an, die Begriffe ‚Hauptfigur‘ und ‚Nebenfigur‘ (Abraham, 2018, S. 138) zu klären.

Als Hilfestellung bei der Bearbeitung dieser Aufgabe können den Lernenden Reflexionsfragen dienen. Mögliche Fragen wären: Welche der Figuren wirken ‚gut‘, welche wirken ‚böse‘? Wodurch wird dieser Eindruck im jeweiligen Fall erweckt? „Welche der

¹⁶ Eine ähnliche Vorgehensweise schlagen Fell und Hornung (2003, S. 5) vor, die sich mit der Didaktisierung des neuseeländischen Filmes *Whale Rider* (2002) von Niki Caro befassen.

Personen waren am Ende des Films zufrieden und warum?“ (ebd., S. 11). Welche Gefühle löst der Sieg der ‚Guten‘ aus?

In diesem Zusammenhang relevant ist der filmische Kontext, welcher entscheidend zu dieser Einteilung beiträgt, zumal Disney-Produktionen nach dem Schema ‚Gut‘ versus ‚Böse‘ funktionieren (vgl. 6.1.2), welches von den Lernenden ergründet werden soll – hierfür eignet sich ein intertextueller Vergleich mit anderen Zeichentrick- bzw. Animationsfilmen und Figuren von Walt Disney, um die schablonenhafte Figurenkonstruktion aufzudecken. Die Lernenden sollen erkennen, dass Filme und Charaktere aus diesem Genre alle nach einem ähnlichen Prinzip aufgebaut sind: Ein*e sympathische*r Held*in muss eine herausfordernde Aufgabe lösen und sich beweisen. Meist muss die Hauptfigur gegen das ‚Böse‘ kämpfen, zum Schluss rettet sie sich selbst bzw. ihre Gemeinschaft. Dieser Triumph der ‚Guten‘ ist wichtig für das Funktionieren der Geschichte. Demzufolge werden sämtliche stilistische Mittel verwendet, um einen scharfen Kontrast zwischen den beiden Parteien hervorzurufen und den Feind möglichst negativ zu porträtieren und anhand dieser Darstellungsweise gezielt Emotionen der Zuseher*innen zu aktivieren, welche eine ablehnende Haltung gegenüber den Antagonist*innen implizieren.

Oben angeführte Reflexionsfragen können zudem dafür verwendet werden, eine direkte Gegenüberstellung von ‚Gut‘ und ‚Böse‘ im Film anzuführen. Essentiell ist hierbei, den Blick auf die filmischen Mittel zu richten, welche eine derartige Kategorisierung erst möglich machen. Gefühlen, die bei der Rezeption von *Mulan* entstehen, sollen daher Beachtung geschenkt werden. Ein zu untersuchendes Element wäre etwa die Filmmusik sowie ihre emotionale Wirkung. Der Übergang von der Eingangssequenz an der Chinesischen Mauer (Cook & Bancroft, 1998, TC 00:00:58-00:02:14) zu der ersten Filmszene, in der Mulan in ihrem Zuhause porträtiert wird (ebd., TC 00:03:04-00:05:02), ist hierfür ein geeigneter Anhaltspunkt. Nicht nur aus symbolischer, dramaturgischer und inhaltlicher Sicht, sondern auch aufgrund der starken emotionalen Effekte lohnt es sich, diese Sequenzen und im Besonderen ihre ästhetischen Mittel und allen voran die Hintergrundmusik zu analysieren. Die beiden Szenen zeichnen sich durch eklatante Unterschiede in der durch ästhetische Mittel erzeugten Stimmung aus – insbesondere die Hintergrundmusik wirft ein völlig abweichendes atmosphärisches Bild auf und trägt zur Abgrenzung der Figuren bzw. von ‚Gut‘ und ‚Böse‘ bei (vgl. 5.2.2). Der Wechsel von dumpfen Klängen hin zu lieblichen und sanften Tönen untermauert den Kontrast zwischen den beiden Seiten prägnant. Man kann der Frage nachspüren, welchen Effekt die Hintergrundmusik auf die Stimmung der Schüler*innen hat.

In weiterer Folge können Rückschlüsse darauf gezogen werden, inwiefern sich diese auf ihre Wahrnehmung der Protagonistin bzw. der Antagonisten auswirkt.

Eine Einteilung der Figuren in ‚Gut‘ und ‚Böse‘ wird sich jedoch insgesamt nicht zwangsläufig eindeutig treffen lassen; untersucht man Randfiguren wie die Heiratsvermittlerin und den Berater des Kaisers, stellt man fest, dass diese zwar grundsätzlich nicht der feindlichen und besiegten Gruppe angehören, sie aber dennoch an vielen Stellen in einer antagonistischen Position präsentiert werden. Gerade aus diesem Grund ist die Charakterisierung dieser Figuren wertvoll, da sie durch diese Ambivalenz gewissermaßen aus dem Raster ‚Gut‘ bzw. ‚Böse‘ fallen. Dies bezeugen einige ihrer Handlungen, bei denen sie sich als unsolidarisch mit Mulan erweisen oder sich ihr gegenüber geringschätzig äußern. Im Speziellen die misogynen Einstellung des Beraters bzw. die konservativen Geschlechtervorstellungen der Heiratsvermittlerin führen zu Spannungen und Konflikten mit der Sichtweise der Protagonistin. Während der Berater des Kaisers ein Hindernis für Mulans Emanzipationsbestreben darstellt und sich ihrer Integration in die kaiserliche Armee wiederholt in den Weg stellt, verstärkt die Zurückweisung durch die Heiratsvermittlerin in Mulan den Wunsch, traditionelle Geschlechterrollen aufzubrechen.

Die Figur der Heiratsvermittlerin interessiert darüber hinaus hinsichtlich der Beschäftigung mit ihrer Darstellung per se. Sie wird dem klassischen Ideal einer Frau, wie es die Gesellschaft und auch sie selbst in der Rolle als Vermittlerin postuliert, nicht gerecht – ihr insgesamtes Auftreten veranschaulicht diesen inneren Widerspruch der Figur. Zumal die Heiratsvermittlerin prinzipiell auch dem antagonistischen Lager zugerechnet werden kann, entspricht sie nicht zufällig den Charakteristika der ‚queer-coded villains‘, „characters, that are not explicitly stated as homosexual but display stereotypical behaviors and traits consistent with those of queer communities“ (Koeun, 2017, S. 156). Nach diesem Schema werden Disneys Bösewichte wiederholt kodiert, was zahlreiche Figuren aus unterschiedlichsten Produktionen illustrieren (Brown, 2021, S. 3). Anhand der Gleichsetzung von ‚queer‘ mit ‚böse‘ wird in *Mulan* eine weitere Diskriminierungsebene aufgefächert, die es zu ergründen gilt. Die nähere Charakterisierung der Figur erscheint daher sinnvoll, im Speziellen in Hinblick auf ihre inneren und äußeren Eigenschaften, um ihre Besonderheit hervorzuheben.

Dafür könnte mit der Filmszene gearbeitet werden, in der sich Mulan der Heiratsvermittlung unterzieht. Eine Möglichkeit wäre es, eine Abbildung von der Vermittlerin zu betrachten. Als zielführend erweist sich ein Frame (Abraham, 2018, S. 104) aus der Szene, in der sie sich die

Tinte von Mulans Arm unbeabsichtigt auf ihrem Gesicht verschmiert und dadurch so aussieht, als hätte sie einen Bart (vgl. Abb. 1). Gegebenenfalls kann hierfür ein Clip, in dem ihre ‚Andersheit‘ durch ihre vergleichsweise tiefe Stimme zum Ausdruck kommt, verwendet werden. Ihr Äußeres erinnert insgesamt an die Figur Ursula aus *The Little Mermaid* (1989), welche aufgrund ihrer Inszenierung als Dragqueen ein prominentes Beispiel für Disneys ‚queer-coded villains‘ verkörpert (Brown, 2021, S. 7). Eine nähere Betrachtung beider Figuren könnte lohnenswert sein, um Vergleiche anzustellen und ausschlaggebende Charakteristika aufzuzeigen. Eine besonders auffällige Analogie bilden die farblichen Stilelemente: Sowohl die Heiratsvermittlerin als auch Ursula werden mit Lila- und Rottönen an ihrer Kleidung, ihrem Make-up bzw. ihrer Hautfarbe porträtiert. Mit diesem Farbschema stimmen weitere ‚queer-kodierte‘ Disney-Bösewichte überein. Somit kann es gegebenenfalls von Interesse sein, als Referenzen auch andere Figuren für diesen Diskurs heranzuziehen. Bestenfalls sollen Stereotype, die mit Mitgliedern der Queer-Community in Verbindung gebracht werden, dabei zum Vorschein kommen und diskutiert werden. Als problematischen Aspekt zu behandeln ist die Tatsache, dass es sich bei den jeweiligen Figuren größtenteils um Antagonist*innen und damit bei den Heranwachsenden weniger beliebte Charaktere handelt.



Abbildung 5: Die Heiratsvermittlerin (Bancroft & Cook, 1998, TC 00:10:18)

Die eigentlichen ‚Bösen‘ im Film sind in jedem Fall die Hunnen und allen voran ihr Anführer Shan Yu. Die Abgrenzung zwischen dem ‚Volk‘ der Hunnen und der chinesischen Bevölkerung, welche durch deren Inszenierung beabsichtigt erzeugt wird, bietet die Gelegenheit, *Otherring*-Praktiken zu durchleuchten. Neben der Bewusstwerdung von filmästhetischen Mitteln zur Herstellung von Sympathie bzw. Antipathie sowie Emotionen im Allgemeinen kann im Zuge der Befassung mit der speziellen Darstellung der Antagonisten der Begriff *Otherring* geklärt werden, da ein rassismuskritischer Unterricht auch die Vermittlung theoretischen Wissens vorsieht (vgl. 3.2).

Um *Otherring*-Prozesse anhand der Figurenkonstellation sichtbar zu machen, kann als methodische Option der Einsatz von Frames nach der Erstrezeption in Erwägung gezogen werden; diese eignen sich für eine Auseinandersetzung mit filmischen Inhalten und vor allem

für eine Charakterisierung von Figuren (Abraham, 2018, S. 104). Da die Darstellung der Hunnen visuelle Hinweise auf ihre ‚Andersheit‘ liefert, scheint die Gegenüberstellung von Abbildungen der Sympathieträger*innen auf der einen sowie der Antagonisten auf der anderen Seite zu diesem Zweck lohnenswert. Die Entgegensetzung soll die deutlich erkennbaren Unterschiede zwischen den beiden Gruppen vor Augen führen. Die Lernenden können beispielsweise mithilfe eines Bildes von Mulan sowie von Shan Yu die divergierende Darstellung in einem Filmgespräch oder einer Schreibaufgabe genauer erörtern. Dabei sollen sie herausfinden, was an der Zeichnung die Protagonistin sympathisch respektive den Antagonisten unsympathisch erscheinen lässt. Eine Frage für diese Reflexion könnte lauten, welche der beiden Figuren einen freundlichen, positiven Eindruck hinterlässt und wodurch dieser Eindruck erweckt wird. Im Gegenzug dazu soll auch erläutert werden, was den Antagonisten unfreundlich wirken lässt. Als Hinweis kann auf die Unterschiede in den Gesichts- und Körperformen sowie in der farblichen Komposition aufmerksam gemacht werden. Falls dabei auf die voneinander abweichenden Hautfarben der Figuren eingegangen wird, gilt es, diesen Tatbestand kritisch zu durchleuchten. Die Lernenden sollen die Problematik, eine negativ porträtierte Figur mit einer dunkleren Haut zu versehen als eine positiv inszenierte (vgl. 5.3.1.3), nachvollziehen können. Im Zuge dessen kann der Begriff ‚Colorism‘ (Knight, 2013, S. 546) bearbeitet werden.



Abbildung 6: Shan Yu mit seinem Begleittier (Bancroft & Cook, 1998, TC 00:26:13)

Es ist davon auszugehen, dass Mulan als Filmheldin und Sympathieträgerin Bewunderung unter jungen Zusehenden auslöst und sich diese mit ihr identifizieren können (vgl. 5.3.1), was in dieser Aufgabe zum Vorschein kommen und die Motivation für die Bearbeitung steigern kann. Alternativ kann für den Vergleich mit Shan Yu auch der männliche Protagonist Li Shang in Betracht gezogen werden – abhängig davon, wie sich die Gruppe der Schüler*innen zusammensetzt. Wenn bekannt ist, dass es sich bei den zu Unterrichtenden um eine Gruppe handelt, die mehrheitlich von männlichen (Super-)Heldenfiguren begeistert ist, kann Li Shang unter Umständen ein größeres Interesse hervorrufen und ein höheres Identifikationspotential bieten als Mulan. Letztendlich könnte es den Lernenden freigestellt werden, welche der

Figuren sie für den Vergleich mit Shan Yu heranziehen möchten, denn beide Hauptfiguren heben die Diskrepanz zu dem Antagonisten deutlich hervor. Während bei der Gegenüberstellung von Mulan und Shan Yu insbesondere die Unterschiede in den Körper- und Gesichtsformen herausstechen, wird bei der Bezugnahme auf Li Shang der Kontrast in der Farbgestaltung besonders hervorgekehrt – das betrifft vor allem die Farbe von Haut, Kleidung und Hintergrund.

Eine weitere methodische Möglichkeit, die sich an die Einbindung der Filmästhetik richtet, wäre das vertiefende Arbeiten mit Clips, in denen ein scharfer Kontrast zwischen Mulan und dem chinesischen ‚Volk‘ sowie Shan Yu und den Hunnen gezeichnet wird. Laut Abraham (2018, S. 107) eignet sich die Bearbeitung ausgewählter Sequenzen besonders dafür, wichtige Figuren zu charakterisieren, filmische Mittel wie farbliche Gestaltung oder Filmmusik in ihrem Kontext wahrzunehmen und Absichten der Regisseur*innen zu überprüfen. Hierfür passend wäre die Sequenz in der Kaiserresidenz, in der die feindlichen Hunnen nach dem vermeintlichen Siegeszug der kaiserlichen Armee aus ihrem Versteck springen und zum finalen Angriff übergehen (Bancroft & Cook, 1998, TC 01:07:15-01:16:50). Vor dieser imposanten Szenerie treffen die beiden einander gegenübergestellten Seiten aufeinander und liefern sich eine kriegerische Auseinandersetzung, resultierend in dem triumphalen Sieg des chinesischen ‚Volkes‘. Naheliegend wäre hierfür die Herausarbeitung sämtlicher stilistischer Mittel, welche dazu dienlich sind, das Filmpublikum emotional mitzureißen. An erster Stelle steht die Frage, welche Gefühle bei den Zuseher*innen überhaupt ausgelöst werden. Weiters empfiehlt es sich, den filmästhetischen Mitteln nachzuspüren, welche ebenjene Emotionen auslösen – die Spannung erregende, bedrohlich wirkende (Bancroft & Cook, 1998, TC 01:08:42-01:09:18) und die stimmungsvolle Hintergrundmusik infolge der Rettung Chinas (ebd., TC 01:16:30-01:16:50), der eindrucksvolle Kaiserpalast einschließlich der (sich verneigenden) Menschenmenge davor (ebd.) sowie das Feuerwerk vor dem Palast (ebd., TC 01:15:16-01:15:22) können beispielsweise einer ausführlichen Analyse unterzogen und in ihrer Wirkung untersucht werden. Diskutiert werden kann unter anderem der Symbolcharakter des ikonenhaften Kaiserpalasts und die affektive Aufladung dieser Filmszene (vgl. 5.2.1). Bei sämtlichen Inszenierungen der chinesischen Kultur in dieser Sequenz empfiehlt es sich, ihre kulturgeschichtliche Legitimation zu überprüfen und Darbietungen zu kontextualisieren. Abermals entstehen Gelegenheiten, Funktionsweisen filmästhetischer Mittel und deren Beitrag zum Gelingen der Geschichte zu begreifen.



Abbildung 7: Der Kaiserpalast (Bancroft & Cook, 1998, TC 01:15:21)

Ferner bringt die Sequenz Optionen hervor, den Fokus gezielt auf ethnische Zugehörigkeiten und damit zusammenhängende *Otherring*-Prozesse zu richten. Die zwei entgegengesetzten Parteien weisen im direkten Vergleich miteinander offenkundige Abweichungen voneinander auf (vgl. 5.3.1.3), die es herauszuarbeiten gilt. Der Clip kann dafür genutzt werden, anhand der Herauskristallisierung stilistischer Auffälligkeiten auf visueller Ebene den Kontrast zwischen dem chinesischen ‚Volk‘ auf der einen und dem der Hunnen auf der anderen Seite zu demonstrieren. Anhand dieser Gegenüberstellung sollen die Lernenden erfahren, dass mit der Darstellung der Hunnen ein Feindbild realisiert wird und dass dies von den Produzent*innen durchaus gewollt ist. Hervorzukehren ist im Besonderen der Aspekt, dass beide Gruppen in sich abgeschlossen und ethnisch homogen abgebildet werden. Die Homogenisierung und die dabei zustande kommende Abwertung einer Gruppe von Menschen ist ein Punkt, den es kritisch zu prüfen gilt. Auch an dieser Stelle ist es wichtig, der Art und Weise von Darbietungen auf den Grund zu gehen. Es könnte hinterfragt werden, warum die Hunnen in der Geschichte überhaupt böse sind und die gezeigten Gräueltaten ausführen. Im Film wird für die Beweggründe der feindlichen Angreifer keine hinreichende Antwort geliefert. Nichtsdestotrotz darf nicht übersehen werden, dass es sich dabei nicht um diskreditierende Absichten der Produzent*innen handeln muss, sondern die Funktionsweise der Geschichte darstellt. Untersucht werden kann in weiterer Folge die kulturgeschichtliche Einbettung der Hunnen¹⁷, um die Heterogenität des ‚Volkes‘ zu unterstreichen und der abgebildeten Homogenität in dieser Filmversion entgegenzusetzen. Interessant wären gegebenenfalls intertextuelle Vergleiche mit anderen Verfilmungen des Stoffes der Kriegerin Mulan – in der chinesischen Umsetzung *Mulan – Rise of a warrior* (2009) sowie in Disneys neuverfilmter Abenteuerfassung wird das feindliche Heer nicht von Angehörigen der Hunnen, sondern von Rouran repräsentiert, was als Anlass genutzt werden kann, alternative

¹⁷ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem nomadischen ‚Reitervolk‘ im Detail würde über den Rahmen des Deutschunterrichts hinausreichen und könnte ergänzend für einen fächerübergreifenden Unterricht angedacht werden.

Darstellungen der Feinde in den Blick zu nehmen und sie mit der Porträtierung der Hunnen abzugleichen.

Es bietet sich an, über die Fiktionalität des Gezeigten zu reflektieren. Gerade aufgrund der Darstellung einer ‚fremden‘ Kultur, welche grundlegend an der Wirklichkeit orientiert ist, kann es für die Schüler*innen umso schwieriger sein, Fiktion zu detektieren (König, 2021, S. 4). Da sie mit vielen dargebotenen Sachverhalten nicht vertraut sind, wie etwa die Familienstruktur in China, könnten sie annehmen, dass diese kulturellen Charakteristika vollends der Realität entsprechen. Elemente, die eindeutig nicht dem Realen entstammen – man denke an den sprechenden Drachen oder die in Erscheinung tretenden Urahnen – können schnell als fiktiv eingeordnet werden. Von ebenjenen fantastischen Inhalten ausgehend kann man eine Reflexion beginnen und die Frage aufwerfen, welche der im Film präsentierten Inhalte theoretisch real sein könnten. Aufgrund der Darbietung fantastischer Elemente erweist sich der Film zumindest streckenweise als eindeutig fiktiv. Mit dieser Feststellung kann dazu übergegangen werden, sämtliche Inhalte kritisch auf ihre Legitimation hin zu überprüfen.

Ertragreich kann es außerdem sein, sich näher mit der Figur Mushu zu befassen, denn diese offenbart ‚westliche‘ Elemente in einer Vielzahl (vgl. 5.3.1.2). Eine Erörterung, welche Funktion und Rolle Mushu in der Erzählung einnimmt, erscheint zunächst naheliegend. Relevante Aspekte wären seine Lebensgeschichte und deren Entwicklung im Laufe des Films. Weiters kann eine Bearbeitung der Frage erfolgen, anhand welcher Kennzeichen Mushu als Comicfigur typisiert wird. Dafür können Filmausschnitte betrachtet werden, in der er aufgrund seines unbewusst komischen Verhaltens für witzige Momente sorgt. Um die Unterhaltungsfunktion der Figur hervorzuheben, empfiehlt es sich, die Sequenzen auch auf einer Metaebene zu besprechen. Interessant und erwähnenswert sind darüber hinaus die popkulturellen Referenzen, welche von Mushu ausgehen und Humor erzeugen. Die Verweise auf US-amerikanische Filme bzw. Musik sowie die Bedeutung des Namen Mushu bilden die Orientierung an ‚westlichen‘ Inhalten eindrücklich ab. Nach weiteren Beispielen für diesen Sachverhalt kann gesucht werden. Die Nähe dieser ‚westlichen‘ Comicfigur zu dem symbolischen chinesischen Drachen bietet grundsätzlich Anlässe für Diskussionen, auf welche Art und Weise kulturelle Güter inszeniert werden.



Abbildung 8: Mushu und Cri-Kee erinnern an Batman (Bancroft & Cook, 1998, TC 01:13:59)

Mulans Emanzipationsbestreben wäre ein weiterer Teilaspekt, der eine gewisse ‚Verwestlichung‘ hervorkehrt. Um diesen Punkt einer Analyse zu unterziehen, wäre es sinnvoll, die Beziehungen der Figuren zueinander sowie die Struktur und Rollen innerhalb Mulans Familie einzubinden. Dafür könnte unter anderem die Sequenz herangezogen werden, in der Mulan mit ihrer Familie beim Abendessen sitzt und es zu einem lautstarken Austausch von Meinungen kommt (Bancroft & Cook, 1998, TC 00:16:36-00:17:20). Eine weitere bzw. zusätzliche Option wäre die Sequenz, in der Mulan mit ihrem Vater nach der missglückten Heiratsvermittlung unter dem Magnolienbaum sitzt und der Vater seine Tochter liebevoll mit einer Knospe vergleicht (ebd., TC 00:13:28-00:14:07). Beide Szenen eröffnen Gelegenheiten, über familiäre Rollenverteilungen und Beziehungen zu reflektieren, was auf starkes Interesse bei dem jungen Publikum stoßen könnte. Beim gemeinsamen Essen wird mit Nachdruck auf Mulans Platz in der Gesellschaft und ihre Rolle als Tochter bzw. Frau verwiesen, wogegen sie sich im Laufe der Geschichte jedoch zur Wehr setzt. Dass dieser emanzipatorische Charakter in einem historischen chinesischen Setting eher unüblich ist und ‚westlichen‘ Wertvorstellungen entstammt (vgl. 5.3.1.1), ist vielen Zusehenden womöglich nicht bewusst.

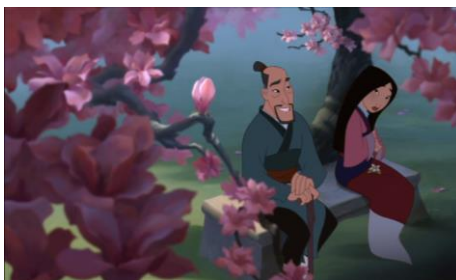


Abbildung 9: Mulan und ihr Vater unter dem Magnolienbaum (Bancroft & Cook, 1998, TC 00:13:58)

Eine zweckmäßige Aufgabe könnte lauten, im Sinne einer Figurencharakteristik Eigenschaften herauszufiltern, welche Mulan als kulturell hybridisierte Figur (Anjirbag, 2018, S. 98) kennzeichnen und dadurch zu überprüfen, welche ihrer inneren und äußeren Eigenschaften dem ‚westlichen‘ und welche dem nicht-‚westlichen‘ Kontext zugerechnet werden können. Fruchtbar kann es auch sein, die (äußerliche) Transformation, welche die Figur in dem Film durchläuft, unter dem Aspekt ‚(Un-)Doing Gender‘ (Butler, 2004) zu

inkludieren, zumal die Filmheldin ein anschauliches Beispiel für eine sich emanzipierende Frau in der Männerdomäne liefert. Die Entwicklung der Figur (vgl. 5.3.1.1) wird durch vielzählige Hinweise auf unterschiedlichen Kanälen sichtbar: Als Mulan ihr Äußeres verändert und sich von ihrem Zuhause entfernt, erfährt auch die Hintergrundmusik in den Szenen, in denen sie gezeigt wird, einen Wandel. Derartigen filmästhetischen Elementen auf den Grund zu gehen erweist sich als hilfreich für die Bearbeitung dieser Aufgabe.

6.1.2 *Othering* und Stereotype vor dem Hintergrund des Kontexts

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit stereotypenhaften Darbietungen und *Othering* unter Berücksichtigung des filmischen Kontexts stehen vor allem Aspekte, die sowohl aus der Produktion des Filmes als auch seiner intertextuellen Einbettung erwachsen. Die Entwicklung des notwendigen Verständnisses für diese Prozesse und ihre Ursprünge soll bei der Beschäftigung mit dem filmischen Kontext vorrangig sein. Hierfür empfiehlt es sich, sich mit der Zugehörigkeit des Films zu der Reihe der Disney-Meisterwerke sowie mit dem Hypotext zu beschäftigen.

Ein erstes niedrigschwelliges Herantasten an die Thematik könnte das wohlbekannte Spiel ‚Stille Post‘ ermöglichen.¹⁸ Nach einer oder mehreren Runden kann darüber reflektiert werden, inwiefern sich eine Geschichte durch mehrfache Weitergabe verändert. Der bzw. die Zuhörende fasst das Gehörte anhand der eigenen Wahrnehmung unter Umständen anders auf, als es erzählt wurde bzw. als es eine andere Person verstehen würde. Dies hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Weiterentwicklung des Erzählten. Bis zum Ende einer Runde hat sich die Geschichte häufig weit von ihrem Ausgangspunkt entfernt. Wenn die Schüler*innen diese Erfahrung selbst machen, kann es ihnen eventuell besser gelingen, zu verstehen, warum sich filmische Adaptionen in ihren Inhalten oft in gravierendem Ausmaß voneinander unterscheiden und sich vor allem von den Hypotexten stark distanzieren. Überdies kann darauf aufmerksam gemacht werden, wie eine Geschichte durch den individuellen Filter der Erzählenden geprägt wird und damit dazu übergegangen werden, den Produktionskontext von *Mulan* aufzugreifen.

Obgleich es sich bei *Mulan* um keine Verfilmung eines literarischen Stoffes im herkömmlichen Sinn handelt, kann es fruchtbar sein, den Hypotext unter dem Aspekt der

¹⁸ Diese Vorgehensweise findet sich in der Aufbereitung des Filmes *Hercules* für den Unterricht wieder. Der besagte Disney-Klassiker ist ebenfalls an eine tradierte Erzählung angelehnt, in diesem Fall besitzt sie ein mythologisches Fundament. Anhand der Methode ‚Chinese Whispers‘ soll die Veränderung des Stoffes infolge seiner jahrhunderteübergreifenden Überlieferungen ergründet werden. Quelle: Wordsworth, L. (o.D.). *Hercules*. Study Guide. Film Education. Abgerufen am 09.04.2022, von <http://www.filmeducation.org/pdf/film/hercules.pdf>

Intermedialität zu sichten. Die Schüler*innen sollen die Ballade und ihren Entstehungskontext kennen lernen und damit eine Bewusstheit für die Herkunft der Legende der Kriegerin Mulan entwickeln. In weiterer Folge gilt es, die Evolution des Stoffes, angefangen von seiner Entstehung und Weiterentwicklung im chinesischen Kulturraum bis hin zu der Globalisierung durch den Westen respektive die USA zu ergründen. Es würde sich anbieten, auch konkrete chinesische Produktionen wie beispielsweise *Mulan – Rise of a warrior* (2009) vorzustellen. Damit könnte das Ziel verfolgt werden, nachvollziehen zu können, welchen Beitrag Disney zur Weiterentwicklung des Stoffes leistet.

Unterdessen kann auf die genretypischen Merkmale des Filmes aufmerksam gemacht werden – in einem Unterrichtsgespräch könnten weitere Produktionen der Walt Disney Company gesammelt und ihr inhaltlicher Ursprung untersucht werden. Die Lernenden sollen begreifen, dass die Filme inhaltlich in vielen Fällen auf tradierten Erzählungen basieren, oftmals mit einem nicht-,westlichen‘ Hintergrund, um für die Zusehenden spannende Inhalte zu kreieren. Je nach Kenntnissen und Interessen der Schüler*innen können sämtliche Filme aus dem Disney-Universum zur Veranschaulichung dieser Tatsache herangezogen werden. Gegebenenfalls könnte eine Auflistung mit einer Gegenüberstellung von Filmen auf ‚westlicher‘ bzw. nicht-,westlicher‘ Basis erfolgen, um die Fülle an kultureller Vielfalt in den Stoffen abzubilden. Die Schüler*innen sollen das Schema erkennen, nach dem die Walt Disney Company Geschichten zu erzählen pflegt und dem auch *Mulan* folgt. Figuren sowie ihre Rollen, Motive, ästhetische Komponenten und weitere filmische Elemente sollen als kein zufälliges Alleinstellungsmerkmal, sondern als intendiert, funktional und schablonenhaft verstanden werden. Aus diesem Verständnis heraus soll besser nachempfunden werden können, warum in *Mulan* viele ‚verwestlichte‘ Elemente ausfindig gemacht werden können. Gerade in Hinblick auf die Figuren Mulan bzw. Mushu lohnt sich eine dahingehende Analyse (vgl. 6.1.1). Es erscheint zweckmäßig, dafür die Ballade einzusetzen und die Protagonistin aus dem Hypotext mit jener aus der Zeichentrickversion zu vergleichen. Dadurch können ‚westliche‘ Elemente, welche durch Walt Disneys Interpretation hinzugefügt wurden, zum Vorschein kommen. Gelingen könnte dies, indem die beiden Versionen der Figur einander gegenübergestellt werden, zum Beispiel in Form einer Schreibaufgabe, bei der die Lernenden aus der jeweiligen Sicht der Heldin einen fiktiven Brief an eine*n Freund*in verfassen und ihre Gefühle beim Verlassen ihres Zuhauses näher beschreiben. Dabei sollen auch die voneinander abweichenden Motive der Protagonistin, der Armee zu dienen, zutage treten und vor Augen geführt werden, dass das Moment der Emanzipation vorrangig aus der Feder der Walt Disney Company stammt und die Geschichte mit modernen Diskursen versieht.

Des Weiteren kann die Beschäftigung mit dem filmischen Kontext dazu genutzt werden, um ‚anti-asiatischen Rassismus‘ zum Thema zu machen. Aufgegriffen werden können Stereotype gegenüber asiatisch gelesenen Menschen, welche sich oftmals in Form von rassistischen Handlungen im Alltag manifestieren (vgl. 2.2.3). Alltagsrassistische, stereotypenbasierte Darstellungen asiatisch gelesener Personen finden sich in einigen Filmen von Walt Disney wieder (vgl. 5.1.3), weshalb es interessant wäre, sich diesen Inszenierungen gezielt zu widmen. Etwa könnten Abbildungen ebendieser stereotypenbehafteten Figuren aus anderen Produktionen gesichtet werden und damit ein Vergleich zu der Darstellweise chinesisch gelesener Figuren bzw. der chinesischen Kultur in *Mulan* gezogen werden. Die Porträtierung der Siamkatze in *Aristocats* weist offenkundig klischeehafte Muster und stereotype Darstellungen auf, was die Szene aus diesem Film, in der die Katzen miteinander musizieren, illustriert (Reitherman, 1970, TC 00:59:27-01:02:24). Die Siamkatze wird in der Sequenz einige Male gezeigt und könnte von den Schüler*innen hinsichtlich stereotyper Darstellungen analysiert werden. Ermittelt werden kann, wie sich die Inszenierung der asiatischen Kultur in Kontrast zu jener in *Mulan* verhält. Zu diskutieren wären etwa die Alltagsgegenstände wie Essstäbchen, welche die Katze zum Musizieren verwendet oder die in der Originalversion auftretenden Referenzen auf das speziell in ‚westlichen‘ Regionen bekannte Omelettgericht ‚Egg foo yung‘ bzw. die weitverbreiteten Glückskekse: „Shanghai, Hongkong, egg foo yung. Fortune cookie always wrong“ (ebd., TC 00:59:54-01:00:00). Der Akzent und das Aussehen der Figur transportieren weitere Hinweise auf eine stereotype Darbietung und sollen ebenfalls einer Überprüfung unterzogen werden. Die Lernenden könnten der Frage nachgehen, warum eine asiatisch gelesene Figur mit derartigen Merkmalen versehen wird und welcher emotionale Effekt dadurch erzeugt wird. Auch der Warnhinweis zu stereotypenbasierten, nicht zeitgemäßen Inhalten kann thematisiert werden. Interessant wäre außerdem, Vergleiche zu *Mulan* zu ziehen – wie wird im Vergleich zu *Aristocats* hier die chinesische Kultur abgebildet? Wie hat sich die Repräsentation einer ‚anderen‘ Kultur über die Jahrzehnte verändert? Gibt es ähnliche stereotypenlastige Schemata im Zeichentrickfilm *Mulan*? Diesen Reflexionsfragen könnten sich die Schüler*innen zuwenden, um existierende Muster von älteren Produktionen ausgehend zu kontextualisieren und die Veränderung von Diskursen zu verstehen.



Abbildung 10: Siamkatze spielt mit Essstäbchen Klavier (Reitherman, 1970, TC 00:59:56)

6.2 *Mulan* (2020) im Deutschunterricht

Der Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Abenteuerfilm soll Interesse wecken, an bestehendes Wissen anknüpfen und auf die in weiterer Abfolge zu erarbeitenden Aspekte vorbereiten. Um die Neugierde am Filmmaterial zu generieren und gleichzeitig erste Schlüsse auf Inhalt und Genre zuzulassen, können Filmtrailer „antizipatorisch als Impulse für assoziatives Schreiben“ (Abraham, 2018, S. 102) verwendet werden. Der Trailer zu *Mulan* gibt einige Eckpfeiler der Handlung preis, erweckt anhand filmästhetischer Mittel wie zum Beispiel musikalische Elemente Emotionen unter den Zusehenden und löst dadurch Interesse aus, sich näher mit dem Filmmaterial zu beschäftigen. Ein zweckmäßig erscheinender Arbeitsauftrag sieht vor, die mögliche Handlung bzw. Thematik des Films in schriftlicher Form zu antizipieren (ebd.) und damit einen ersten Zugang zum Film zu generieren. Die Lernenden sollen ihre Vorstellungen, Gedanken oder Gefühle, die der Trailer in ihnen auslöst, aufschreiben. Damit wird eine Annäherung zu den ästhetischen Mitteln des Films und ihrer Wirkung geschaffen.

Weiters könnte in einem filmischen Gespräch als erstes Herantasten an den filmischen Kontext versucht werden, *Mulan* in Bezug auf das Filmgenre sowie kulturelle und historische Hintergründe anhand des Trailers grob einzuordnen. Zwar wird im Trailer nicht explizit erwähnt, dass die Geschichte in China spielt, jedoch gibt es einige Hinweise darauf bzw. könnte dieser Zusammenhang manchen Jugendlichen bereits bekannt sein. Die Schüler*innen sollen indes eingangs erfahren, dass es sich bei der Verfilmung um die Neuadaption des bekannten Disney-Klassikers handelt, dessen Inspirationsquelle eine tradierte chinesische Volksballade ist. Unter Umständen sind manche Kinder bzw. Jugendliche bereits mit der einen oder anderen Verfilmung des Stoffes vertraut; in diesem Fall gilt es, das Vorwissen zu aktivieren und hier anzudocken.

Abraham entwickelt für die Arbeit mit Filmen im Unterricht die Idee einer individuellen Gestaltung eines Filmbuchs: „In einer Mischung aus Aufgabenlösungen aus dem Unterricht und eigenen Texten sowie mit Hilfe selbst gewählter Illustrationen (Filmbilder) gestalten viele

Schüler/-innen liebevoll ihr persönliches Filmbuch“ (Abraham, 2018, S. 156). Für die künstlerisch-gestalterische Umsetzung eines solchen Filmbuchs könnte ein fächerübergreifendes Projekt im Rahmen des Unterrichts für Bildnerische Erziehung angedacht werden. Die Schüler*innen könnten durch diese kreative Methode neue Zugänge zu dem Stoff finden oder Motivation schöpfen, sich diesem intensiver zu widmen. Die Ausgestaltung eines Filmbuchs vereint die Bereiche künstlerisches Gestalten, Filmreflexion und Schreiben. Im Deutschunterricht behandelte Inhalte, Arbeitsaufträge oder persönliche Gedanken zum Film können im Filmbuch verschriftlicht werden. Die Methode soll darauf abzielen, das Reflexionsvermögen der Lernenden zu schulen, daher könnte ihre Umsetzung als Möglichkeit für die Arbeit mit dem Abenteuerfilm angedacht werden.

6.2.1 Othering und Stereotype am Beispiel der Figuren und ästhetischen Mittel

Für die Untersuchung der Filmästhetik können die Ausstattung und die Handlungsorte des Filmes aufgegriffen werden. Diese sind historisch und kulturell aufgeladen und konfrontieren die Zuseher*innen mit beeindruckenden Bildern (vgl. 5.2.1). Um sowohl ihre emotionale Wirkung als auch ihre kulturelle Bedeutung zu ergründen, könnten die Lernenden die Aufgabe erhalten, die unterschiedlichen Orte hinsichtlich ihrer emotionalen Wirkung und ihres Informationsgehalts zu charakterisieren. Als Anschauungsmaterial könnten die Kaiserstadt, die Festung an der Seidenstraße und Mulans Zuhause in einem Tulou-Rundhaus in Betracht gezogen werden. Eine Kleingruppenarbeit, bei der sich die Schüler*innen mit den jeweiligen Handlungsorten auseinandersetzen, scheint als Methode für die Aufgabenstellung geeignet. Eindrucksvoll präsentiert werden diese Orte in unterschiedlichen Sequenzen, welche für die Erledigung der Aufgabe gesichtet werden können: In der Eingangssequenz wird Mulans Zuhause sehr beeindruckend dargestellt (Caro, 2020, TC 00:00:37-00:06:17), auf das Intro folgen die kriegerische Auseinandersetzung an der Seidenstraße (ebd., TC 00:06:24-00:09:26) und die Porträtierung der Verbotenen Stadt (ebd., TC 00:09:27-00:11:54). Mögliche Fragen für die Auseinandersetzung mit der Wirkung dieser zentralen Orte wären: Welche Gefühle löst der Ort in dir als Zuseher*in aus? Durch welche filmischen Elemente kommt dieses Gefühl zustande? Als weitere Vorgehensweise empfiehlt sich eine Rechercheaufgabe, bei der die Lernenden Informationen zu den gewählten Orten sammeln. Idealerweise werden die Ergebnisse dieser Aufgaben im Plenum vorgestellt. Das Ziel wäre es, herauszufinden, dass die im Film gezeigten Handlungsorte auf ihre Art und Weise bewusst inszeniert werden, um gewisse emotionale Effekte zu erzeugen und dass diese Darstellungen nicht immer der historischen und kulturellen Realität entsprechen. Des Weiteren kann darüber nachgedacht werden, inwieweit es problematisch sein kann, kulturell bedeutsame Güter nicht akkurat zu

porträtieren und welche Rolle Machtverhältnisse in diesen Belangen spielen. Aus intermedialer Sicht wäre es darüber hinaus interessant, die Handlungsorte des Trickfilms in diese Aufgabenstellung zu integrieren, denn auch in dieser Version finden sich eindrucksvolle Orte mit entsprechender Auslösung von Emotionen sowie historischer Bedeutung (vgl. 6.1.1).



Abbildung 11: Die Kaiserstadt (Caro, 2020, TC 00:09:31)

Im Zuge der weiteren Auseinandersetzung mit dem Abenteuerfilm bietet es sich an, *Othering* anhand der Gegenüberstellung der binären Kategorien ‚Männlich‘ und ‚Weiblich‘ zugänglich zu machen. Eine Beschäftigung mit Geschlechterrollen und Vorstellungen von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit, welche in *Mulan* in Erscheinung treten, legt auch das „filmpädagogische Online-Portal kinofenster.de“ in seinen didaktischen Überlegungen im Hinblick auf den Film nahe¹⁹. Wiederum kann eine Charakterisierung der Figuren dafür angewendet werden. Diese impliziert zudem in großen Teilen die Erarbeitung des Plots und setzt sich mit wichtigen filmischen Inhalten auseinander.

Eine Hinführung zum Thema *Othering* kann anhand eines adaptierten Verfahrens zur Figurenanalyse, das Abraham (2018, S. 195) für den Film *Nach fünf im Urwald* vorschlägt, erfolgen. Der Kern der beschriebenen Vorgehensweise ist das Schreiben und Vorstellen von ‚Figurengeschichten‘. Die Lernenden sollen hierbei in Gruppen schriftliche Texte in Form von Geschichten aus der Perspektive einer Filmfigur verfassen. Der Textinhalt soll die Handlung des Filmes aus der Sicht dieser Figur sein und deren Gedanken und Gefühle hervorkehren. Um die Figurenkonstellation in *Mulan* unter dem Aspekt von *Othering* herauszuarbeiten, kann es ertragreich sein, sowohl mindestens eine weibliche als auch eine männliche Figur näher zu analysieren und etwaige Unterschiede in der Handlungs- und Gefühlsebene der Figuren zu ermitteln.

Beispielsweise könnte das Erleben der Protagonistin Mulan und der Antagonistin Xianniang dem des Antagonisten Böri Khan gegenübergestellt werden. Die Geschichte aus der Sicht Mulans bzw. Xianniangs in Kontrast zu Böri Khans Sichtweise soll die Schwierigkeiten der weiblichen Figuren, Selbsterfüllung in einem patriarchalen Setting zu erlangen, offenlegen.

¹⁹ Quelle: Horn, C. (2020, September 8). *Mulan*. kinofenster.de – Das Online-Portal für Filmbildung. Abgerufen am 23.03.2022, von <https://www.kinofenster.de/filme/filmarchiv/mulan-film/>

Sowohl Mulan als auch die ‚Hexe‘ haben das Bestreben, sich zu emanzipieren und müssen dabei Hindernisse in der männlichen Domäne bewältigen. Böri Khan hingegen versucht Xianniangs Ambitionen zunichtezumachen und kämpft gleichzeitig gegen das ‚Gute‘. Dieser Kontrast und die implizite Abwertung des Weiblichen kann durch die individuellen Blickwinkel der einzelnen Figuren zum Ausdruck gebracht werden. Die Zuwendung zu den Figuren impliziert eine vertiefende Analyse der verwendeten Mittel, anhand derer sie vorgestellt werden (vgl. 5.3.2.1). Relevant ist vor allem der Versuch dieser weiblichen Figuren, in der Armee Fuß zu fassen – beide verfügen über übermenschliche Kräfte und scheuen sich nicht davor, diese einzusetzen. Doch in der Männerwelt (sowie in der Gesellschaft schlechthin) werden sie aufgrund dieser für Frauen unübliche Fähigkeiten, durch welche sie in Verbindung mit ‚Hexen‘ gebracht werden, geächtet und ausgegrenzt. Während Xianniang ein tragisches Schicksal ereilt, gelingt es Mulan letztendlich, sich zu emanzipieren. In dieser Hinsicht weichen die Geschichten der beiden Figuren voneinander ab, dennoch können viele Ähnlichkeiten ausgemacht werden. Spannend wäre die Hinwendung zu der Entwicklung der Charaktere: Bei Mulan wird die innere Transformation von einer äußerlichen begleitet und auch Xianniang ist transformationsfähig in Bezug auf ihr Äußeres. Diese Veränderungen herauszuarbeiten könnte eine ertragreiche Aufgabe sein und dazu beitragen, das Verständnis gegenüber den Charakteren nachhaltig zu fördern und ihre gegenseitigen Unterschiede festzulegen. Anhand der Rolle und Handlungen der Figur Böri Khans kann *Othering* greifbar gemacht werden: Der Anführer der Rouran lässt die weiblichen Figuren seine sexistische Grundhaltung spüren, er zeigt geringschätzige, ausgrenzende Tendenzen und weist Xianniang gewaltvoll auf ihren Platz in der Rangordnung hin. Anhand dieser Erkenntnis kann der Terminus *Othering* gegenüber den weiblich gelesenen Figuren ergründet werden, um davon ausgehend weitere *Othering*-Praktiken festzumachen.



Abbildung 12: Mulan und Xianniang (Caro, 2020, TC 01:29:48)

Ferner kann anhand der Analyse der Figur Xianniang der Aspekt der Mehrfachdiskriminierung aufgegriffen werden. Die Figur gehört zum einen der Gruppe der ‚Bösen‘ an und erfährt zum anderen Diskriminierung aufgrund ihres Geschlechts. Diese

Konfrontation mit *Othering* in zweierlei Hinsicht kann die Lernenden an den Diskurs um Intersektionalität heranzuführen. Erfasst werden soll, dass Diskriminierungserfahrungen häufig durch mehrerlei Faktoren zustande kommen, welche im Folgenden zu konkretisieren sind. Mithilfe der Figur können die beiden Kategorien erarbeitet werden, denen diese entspricht. Berücksichtigung finden sollen dabei auch ästhetische Mittel, welche die Figur auszeichnen. Der Ausgang der Geschichte verdeutlicht den Nachteil, welche die Figur aufgrund ihrer Zugehörigkeit erfährt.

Weiters kann es daran anknüpfend sinnvoll sein, sich dem Konzept von Stereotypen zu widmen. Der Film liefert anhand seiner Darstellung der Geschlechter Anlass für eine dahingehende Diskussion. Es liegt nahe, sich dafür weiterführend mit den Figuren zu beschäftigen. Abraham (2018, S. 98) schlägt eine Methode aus dem Bereich der szenischen Verfahren vor, bei der die Schüler*innen ein fiktives Interview mit einer Filmfigur vorbereiten und anschließend vorspielen. Als inhaltlich ertragreich können Interviews mit den weiblichen Filmfiguren erachtet werden, um geschlechterbedingte Stereotype hervorzukehren und zu thematisieren. Infrage kommen in erster Linie Mulan, ihre Schwester und Xianniang. Diese drei Figuren verkörpern wichtige Rollen und unterscheiden sich zum Teil in ihrem Wesen bzw. in ihrem Schicksal voneinander. Gruppenweise könnten die Schüler*innen ein Interview zu jeweils einer dieser Figuren vorbereiten. Aus den Interviews hervorgehen sollte vor allem ihre Geschichte und ihr davon geprägtes persönliches Befinden. Die chinesische Gesellschaft, so vermittelt es der Film, verlangt Frauen gewisse Eigenschaften und Lebensentwürfe ab, denen Mulan und Xianniang nicht gerecht werden können. Der Charakter und die Vorstellungen von Mulans Schwester hingegen stimmen mit diesen Forderungen überein. Die Figur scheint dem Stereotyp einer ruhigen, pflichtbewussten und häuslichen Frau gleichzukommen. Der Kontrast zwischen den verschiedenen Persönlichkeitstypen und Lebensvorstellungen soll sich aus den Interviews entnehmen lassen. Davon ausgehend kann man zu der allgemeineren Frage überleiten, was Stereotype überhaupt sind und diesen Begriff erarbeiten. Blickt man mit diesem Wissen auf die drei weiblichen Charaktere, kann die Problematik von Stereotypisierungen anhand des Schicksals bzw. den zu bewältigenden Herausforderungen der Figuren erkannt werden. Interessant wäre es auch, sich in diesem Zusammenhang der Figur Chen Honghui und dem Aufbrechen von Geschlechterstereotypen und Heteronormativität unter dem Aspekt ‚Undoing Gender‘ zuzuwenden. Hierfür rentiert sich die Thematisierung der Szene, in der Mulan über das Geschlecht der zwei Hasen spekuliert (vgl. 5.3.2.1; 6.2.2).

Weiters finden sich hier aus intermedialem Blickwinkel Anknüpfungspunkte: Das Emanzipationsbestreben der Protagonistin Mulan hat in der Neuverfilmung definitiv seinen Platz gefunden, wohingegen sich diese Figur in der Zeichentrickversion schlussendlich gesellschaftlichen Konventionen fügt und in die von der Gesellschaft erwartete Frauenrolle schlüpft. Diesbezüglich kann die neue Version als progressiv betrachtet werden. Um diesen Unterschied erlebbar zu machen, kann es zweckmäßig sein, das Denken und Fühlen der Charaktere der beiden Versionen miteinander zu vergleichen. Beispielsweise könnte ein Arbeitsauftrag aus dem Bereich ‚expressives Schreiben‘ (Abraham, 2018, S. 96) vorsehen, innere Monologe aus der jeweiligen Sicht der Protagonistin nach der Rückkehr nachhause zu verfassen.

6.2.2 Othering und Stereotype vor dem Hintergrund des Kontexts

Intermediale Ansätze erscheinen auch für die Untersuchung des filmischen Kontexts nützlich. Für die Kontextanalyse der Neuverfilmung bietet sich ein Vergleich mit der Trickfilmversion an. Dafür kann es sinnvoll sein, die Lernenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die beiden Versionen in Erfahrung bringen zu lassen. Wiederum könnte von jeglichen filmästhetischen Mitteln und inhaltlichen Aspekten Gebrauch gemacht werden, um Ähnlichkeiten oder Kontraste aufzuzeigen.

Relevant ist folglich die Aufdeckung der Schablone, die Walt Disney auch bei dieser Neuverfilmung anwendet. Dafür lohnt es sich, nach weiteren Neuadaptionen aus dem Universum der Disney-Meisterwerke zu suchen und ihre Transformation zu umreißen. Dadurch können die Schüler*innen erfahren, dass sich das Produktionsunternehmen oftmals der Strategie der Neuadaption bedient, anhand derer altbekannte Trickfilme realverfilmt werden, wodurch erneut mediale Aufmerksamkeit und zahlreiche Zusehende generiert werden können. Diskutieren kann man im weiteren Verlauf über das Verhältnis zwischen den älteren Zeichentrickfilmen und den Neuverfilmungen dieser Stoffe, um das Verständnis für die Veränderbarkeit von Inhalten im Zuge von Neuadaptionen nachhaltig zu fördern. Das Medienereignis einer solchen Neuverfilmung kann anhand verschiedener Mittel auf unterschiedlichen Ebenen nachempfunden werden. Eine elementare Frage wäre, was das Besondere an Adaptionen dieser Art sei und wodurch die Produzent*innen Zusehende generieren. Dies impliziert, Anreize dafür, sich eine neue Realverfilmung eines tradierten Stoffes anzusehen, ausfindig zu machen. Eine Möglichkeit könnte es sein, sich den Filmtrailer anzusehen und die filmästhetischen Mittel zu erkennen, welche dazu dienen, Interesse für den Film hervorzurufen. Die Beliebtheit des Hypotextes, in diesem Fall des Trickfilms und seiner

Charaktere, wäre ein entscheidender Faktor, den es dabei zu berücksichtigen gilt. Bezüglich der Figuren kann ein Vergleich zwischen den beiden Filmen gezogen werden – man könnte darüber spekulieren, warum manche Figuren verändert dargestellt, hinzugefügt oder weggelassen wurden und was das mit der Rezeption der Neuverfilmung macht.

Für die Analyse der stofflichen Transformation empfiehlt sich darüber hinaus ein Blick in das Bonusmaterial des Films. *Mulan* (2020) verfügt über ein Making-Of-Video mit dem Titel *Modernisierung eines Klassikers*, in dem das Produktionsteam die Entstehung des Films und seine Absichten illustriert. Darin wird erklärt, dass sich der Abenteuerfilm in mancherlei Hinsicht an der Zeichentrickversion orientiert – etwa in der Gestaltung der Kostüme. Auch erinnern einige Szenen bzw. Bilder an den Trickfilm, was anhand der Montage im Making-Of-Video illustriert wird. Aufschlussreich ist das Video auch dahingehend, dass es Einblicke in die Herstellung des Films gewährt. Die Lernenden erfahren dadurch einerseits, welche Arbeitsschritte eine Filmproduktion beinhaltet und andererseits liefert das Video weitere Aspekte für ertragreiche Diskussionen, die an den Vergleich von Trickfilm und Realverfilmung anknüpfen.

Ein interessanter Punkt, über den diskutiert werden kann, ist die Selbstbeschreibung der Produzent*innen als ein diverses Team, welches, so die Behauptung, sowohl vor als auch hinter der Kamera festzustellen ist. Hier bietet es sich an, über den Begriff ‚Diversität‘ und die Bezeichnung ‚People of Color‘ zu sprechen und theoretisches Wissen zu vermitteln. Eine Reflexionsfrage könnte darauf abzielen, die Abbildung von Diversität sowohl im Film als auch in der Produktion zu bewerten. In jedem Fall kann über kulturelle Vielfalt reflektiert werden und darüber, inwiefern diese im Film vertreten ist. Das Making-Of-Video legt das Bestreben des Produktionsteams offen, der chinesischen Kultur und Geschichte Respekt zu zollen und zeigt die damit verbundenen Rechercharbeiten. Positiv zu erwähnen wäre in diesem Zusammenhang auch die weibliche Regie, welche ebenfalls in die Kategorie ‚Diversität‘ fällt.

Darüber hinaus wird in dem Making-Of-Video die Herkunft des Stoffes erklärt, was eine Gelegenheit darstellt, diese Inhalte zu vertiefen oder zu wiederholen. Die Regisseurin Niki Caro betont zudem ihre Intention, die Ballade bei der Filmproduktion in besonderem Maß zu inkludieren. Dies bekräftigt die Schauspielerin Liu Yifei in einem Interview und expliziert die Geschichte der Ballade und betont ihre Popularität in China. In diesem Kontext könnte man sich der Ballade zuwenden und den Schüler*innen den Hypotext sowie den Ursprung des Stoffes näherbringen. Ein Arbeitsauftrag für die Schüler*innen könnte lauten, die beiden

Filmversionen hinsichtlich ihrer Anlehnung an die Ballade zu untersuchen. Als konkrete Aufgabenstellung wäre es sinnhaft, Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Zeichentrick- und des Abenteuerfilmes in Bezug auf die Ballade auszumachen. Die Lernenden können etwa feststellen, dass sich die Neuverfilmung im Vergleich zu der Trickfilmversion in gewissen Aspekten an den Hypotext annähert, wie zum Beispiel die Konstellation von Mulans Familie. Im Folgenden werden einige dieser Punkte aufgegriffen und didaktisiert.

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist beispielsweise die Filmsequenz, in der auf den Genderaspekt der Ballade anhand der Darbietung zweier Hasen referenziert wird (vgl. 5.3.2.1). Mit dieser Szene könnte gearbeitet werden, um einerseits einen direkten Vergleich zwischen dem Text und dem Film anzustellen und andererseits die Thematik dieser Sequenz, welche einen wichtigen Beitrag in der Auseinandersetzung mit *Othering* leistet, herauszuarbeiten. In der Ballade wird die Relevanz des biologischen Geschlechts negiert: „Two hares running side by side closer to the ground, [h]ow can they tell if I am he or she?“ (Frankel, 1976, S. 70). Demgegenüber stellt Mulan in der Filmversion eine vage Vermutung über das Geschlecht der zwei Hasen auf, nachdem sie ihnen während eines Ritts auf dem Feld begegnet war. Es bietet sich daher an, die Schüler*innen mit dem Zitat aus der Ballade vertraut zu machen und ihnen die dazugehörige Filmsequenz zur Verfügung zu stellen, um den Unterschied in der Behandlung der Thematik zu vermitteln. Geht man davon aus, dass die Interpretation des Zitats hinsichtlich seines emanzipativen Charakters weniger gut gelungen ist, könnte es interessant sein, eine Alternative für die Filmszene zu schaffen. Hierfür wäre beispielsweise die Methode des ‚poetischen Schreibens‘ geeignet (Abraham, 2018, S. 96). Eine Aufgabe könnte sein, die Äußerung Mulans an die Kernaussage der Ballade hinsichtlich dieser Thematik anzugleichen, sei es durch die Übersetzung des Zitats ins Deutsche oder anhand des Schreibens eines alternativen Dialogs für diese Sequenz. Die Schüler*innen könnten sich eine potentielle Reaktion von Mulans Familie auf ihre Äußerung überlegen. Als weitere Umsetzungsmöglichkeiten bieten sich für diesen Zweck auch wiederum szenische Verfahren (ebd., S. 98) an, in denen der umgeschriebene Text szenisch interpretiert werden könnte.

Das Bonusmaterial des Films weist zudem einige zusätzliche Filmszenen auf. Obgleich diese Clips nicht zum fertigen Filmprodukt gehören, kann es ertragreich sein, diese in den Unterricht einzubinden, da sie spezielle Aspekte offenlegen, die zu thematisieren es sich lohnt – mitunter anhand eines intermedialen Vergleichs mit der Ballade. Ein wichtiges Moment in dem Text ist die Tätigkeit des Nähens, welche Mulan zu Beginn der Ballade ausführt: „*Tsiek tsiek* and again *tsiek tsiek*, Mu-lan weaves, facing the door“ (Frankel, 1976, S. 68). Eine nicht

veröffentlichte Szene trägt den Titel *Young to old Mulan sewing* und zeigt Mulan in unterschiedlichen Altersphasen bei ihren wenig erfolgreichen Nähversuchen, denen ihre Mutter und ihre Schwester beiwohnen. Man kann Mulans Unlust und Frust in dieser Sequenz ausmachen. Eine andere Szene mit dem Titel *Young sister sewing* ist mit einem Audiokommentar versehen, in dem die Regisseurin erklärt, dass die Sequenz aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe zur Ballade ursprünglich als Eröffnungssequenz für den Film angedacht war. Die Szene zeigt ein junges Mädchen beim Nähen, seine Mutter sitzt daneben und spricht ein Lob für die Fertigkeiten des Mädchens aus. Sie behauptet, die Tochter würde die Urahnen der Familie stolz machen. Kennt man den Kontext nicht, könnte man meinen, bei dem Mädchen handle es sich um Mulan. Erst anhand der Erklärung der Regisseurin und des Titels der Szene ergibt sich der Umstand, dass in dieser alternativen Eröffnungsszene Mulans jüngere Schwester porträtiert wird. Die Schüler*innen können mit der Kenntnis beider Szenen darüber nachdenken, inwieweit hier versucht wurde, Inhalte aus der Ballade einzubeziehen und ob dieser Versuch als gelungen erachtet werden kann. Des Weiteren könnte nach Gründen gesucht werden, warum es diese zusätzlichen Szenen nicht in das finale Filmprodukt geschafft haben.

An dieser Stelle rentiert sich auch ein Blick auf das tatsächliche Opening des Films, um einen Vergleich mit dem alternativen anstellen zu können. In der für den Film ausgewählten Anfangsszene wird Mulan als lebhaftes Mädchen in ihrem Zuhause vorgestellt, ergänzt durch die Erzählstimme des Vaters. Um sich näher mit den beiden Versionen auseinanderzusetzen, könnten die Schüler*innen mit einer Aufgabe aus der Kategorie ‚rhetorisches Schreiben‘ (Abraham, 2018, S. 96) betraut werden, in der sie die aus ihrer Sicht besser geeignete Eröffnungsszene für den Film bestimmen und ihre Entscheidung in einem argumentativen Text begründen. Wichtig ist, dass sie den Entstehungskontext und die Ballade bereits kennen, um diese Faktoren in ihre Überlegungen inkludieren zu können.

Ein weiterer relevanter Gesichtspunkt, wenn es darum geht, den filmischen Kontext aufzuarbeiten, ist die Kontroverse um den Drehort des Films. Als Einführung in diese Debatte könnte ein (Online-)Zeitungsartikel²⁰ zu dem medialen Ereignis gelesen werden. Es soll den Schüler*innen ermöglicht werden, nachzuvollziehen, warum die Dreharbeiten in der Provinz

²⁰ Beispielsweise kann der Online-Artikel *Boykottaufrufe vor Filmstart von "Mulan"* der Zeitung *ZEIT ONLINE* herangezogen werden. In Kürze wird hier die Problematik des Produktionskontexts und seine medialen Reaktionen umrissen.

Quelle: *Boykottaufrufe vor Filmstart von "Mulan"*. (2020, September 8). ZEIT ONLINE. Abgerufen am 16.04.2022, von https://www.zeit.de/kultur/film/2020-09/disney-mulan-realverfilmung-boykott-film-abspann-xinjiang-umerziehungslager-menschenrechte?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

Xinjiang als problematisch zu ermesen sind. Inhaltlich sollte die prekäre Lage in dieser Region dargelegt und die menschenrechtsmissachtenden Praktiken, die auf Herrschaftsverhältnissen basieren, übermittelt werden. Daraus folgend sollen die Lernenden einen Einblick in das Thema ‚antimuslimischer Rassismus‘ erhalten. Rassismus gegenüber Muslim*innen im Alltag kann zusätzlich besprochen werden, vor allem aufgrund der Omnipräsenz und Lebensnähe dieser Materie.

Als praktische Umsetzungsmöglichkeit für den Deutschunterricht scheint eine Schreibhandlung geeignet – in einem klärenden Text könnte der Diskurs um die Dreharbeiten des Films ergründet werden. Etwa wäre eine Option, einen Leserbrief als Antwort auf den gelesenen Zeitungsartikel zu schreiben und sich darin eingehend mit der Sachlage zu befassen. Es soll darum gehen, die Problematik in ihrer Gänze zu erfassen und kritisch dazu Stellung zu beziehen. Bewertet werden sollen auch die Boykottaufrufe seitens der Aktivist*innen.

7. Fazit

Es bleibt festzuhalten, dass die Möglichkeiten, sowohl Disneys Trickfilmversion als auch die Neuverfilmung von *Mulan* in einem rassismus- und medienkritischen Unterricht einzusetzen, in vielfältigen Ausprägungen gegeben sind. Aufgrund der Fülle an analytisch relevanten Aspekten, welche die beiden Filme liefern, wurde versucht, eine möglichst gezielte Auswahl für die didaktische Aufbereitung zu treffen. Das Erkenntnisinteresse der Filmanalyse war einigen ausgewählten Bereichen verschrieben – jedes Detail, die Analyse sowie die Didaktisierung betreffend, zu berücksichtigen, würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausreichen und war infolgedessen nicht das Forschungsziel. Vielmehr sollen die Didaktisierungsvorschläge exemplarisch Optionen aufzeigen, wie das Filmmaterial in einem rassismus- und medienkritischen Deutschunterricht, der sich mit *Othring*-Praktiken und Stereotypisierung beschäftigt, umgesetzt werden könnte.

Zu den Paradigmen eines solchen Unterrichts zählen mitunter das Aufbrechen von Denkweisen sowie das Hinterfragen von bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen und binären Schemata. Dienlich in dieser Auseinandersetzung ist das Reflexionsmoment, welches die „Standpunktsensibilität und -reflexivität, die eigenen Verstrickungen, Vor- und Nachteile sowie Handlungsmöglichkeiten und Verantwortungsübernahme in einer von Rassismus und anderen Herrschaftsformen strukturell beeinflussten Gesellschaft berücksichtigt“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 172). Entscheidend ist folglich anstelle der

Beschränkung auf die individuelle Komponente die Fokussierung auf die strukturelle, diskursive Ebene von Rassismus und *Othering*-Praktiken (Simon & Fereidooni, 2020, S. 7). Das Filmmaterial bietet zahlreiche Gelegenheiten, über derartige gesellschaftliche Verhältnisse nachzudenken – die ‚westliche‘ Perspektive des Produktionsunternehmens eröffnet dahingehend Diskurse, welche unter der Berücksichtigung von weiteren kontextbezogenen Elementen und filmästhetischen sowie figurentechnischen Gestaltungsmitteln erläutert werden können. In puncto Rassismus können verschiedene Formen behandelt werden, zumal der filmische Kontext anti-asiatischen und anti-muslimischen Rassismus zutage fördert.

Elementar ist zudem die Durchleuchtung emotionaler Effekte filmischer Mittel, deren bewusster Einsatz Anlässe, über die Wirkung von Filmästhetik zu reflektieren, liefert. Dafür können unterschiedliche Parameter erschlossen werden, angefangen von der emotionsgeladenen Hintergrundmusik bis hin zu monumentalen Gebäuden und imposanten Szenerien, welche oftmals Hinweise auf *Othering* bzw. Stereotypisierung beinhalten. Ebenso gilt es, der Beliebtheit und der Musterhaftigkeit von Disney-Produktionen, aus welcher gewisse Arten der Repräsentation resultieren, auf den Grund zu gehen. Die Popularität der Filme und der Protagonist*innen mit Identifikationspotential kann als Motivator erachtet werden, sich mit dem Gegenstand intensiv zu beschäftigen. Gleichzeitig transportieren die Filme und Figuren Moralvorstellungen und Rollenbilder, über die es sich nachzudenken lohnt, da ansonsten eine Verfestigung von Klischees denkbar ist (Abraham, 2018, S. 26).

Nicht außer Acht zu lassen sind in diesem Kontext daher weitere Diskriminierungsebenen, in die rassistische Praktiken verstrickt sind (Simon & Fereidooni, 2020, S. 8). Einige der Kategorien, auf deren Basis Diskriminierungsprozesse entstehen, lassen sich in den Filmen verorten und machen intersektionale Diskurse zugänglich. Diese können in sämtliche didaktische Auseinandersetzungen miteingeschlossen sowie unter der Berücksichtigung von Aspekten wie ‚(Un-)Doing Gender‘ oder Queerness erforscht werden (Abraham, 2018, S. 26). Das Vorhandensein bzw. Aufbrechen von Stereotypen lässt sich an vielen Stellen verorten. Insbesondere die Filmheldin verkörpert das ‚westlich‘ geprägte Emanzipationsbestreben. Inwieweit sie diesem nachkommt und sich von gesellschaftlichen Zwängen loslösen kann, wird in den jeweiligen Adaptionen in unterschiedlichem Ausmaß demonstriert und kann daher Gegenstand einer intermedialen Betrachtung sein.

In Anbetracht der mehrfachen Adaption der Legende der Kriegerin Mulan kann es als essentiell erachtet werden, intermediale Vergleiche zwischen den vorliegenden Versionen zu

ziehen und dadurch das Verständnis für die Transformation von Stoffen und Motiven zu fördern. In diese Überlegungen zu inkludieren ist in jedem Fall der Produktionskontext der Filme, welcher entscheidend zu der Art der Repräsentation kulturell ‚fremder‘ Güter beiträgt. Sinnhaft sind ebenso Referenzen auf die Ballade über die Kriegerin Mulan, welche den Schüler*innen den Ursprung des Stoffes näherbringt.

8. Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2018). *Filme im Deutschunterricht* (Praxis Deutsch). 4., aktual. und erw. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Alikhani, B. & Rommel, I. (2018). Aufstieg des Kulturrassismus. Von Huntington zu Sarrazin. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 12, 9-24.
- Amnesty International. (2021). „Like we were in a war“. *China's mass internment, torture and persecution of muslims in Xinjiang*. Abgerufen am 24.12.2021, von <https://www.amnesty.de/sites/default/files/2021-06/Amnesty-Bericht-China-Uiguren-Xinjiang-Internierungslager-Juni-2021.pdf>
- Anjirbag, M. A. (2018). Mulan and Moana: Embedded coloniality and the search for authenticity in Disney Animated Film. In L. Dundes, (Hrsg.), *The psychological implications of Disney movies*. Social Sciences, 88-102.
- Attia, I. (2009). *Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus* (Kultur und Praxis). Bielefeld: Transcript.
- Aufenanger, S. (2008). Mediensozialisation. In U. Sander, F. von Gross, K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS, 87-92.
- Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik* (Grundlagen der Medienkommunikation, Bd. 1). Tübingen: Niemeyer.
- Barskanmaz, C. (2019). Rassismus pluralisiert. In C. Barskanmaz (Hrsg.), *Recht und Rassismus. Das menschenrechtliche Verbot der Diskriminierung aufgrund der Rasse*. Berlin: Springer, 67–118.
- Becker-Schmidt, R. (2007). »Class«, »gender«, »ethnicity«, »race«: Logiken der Differenzsetzung, Verschränkungen von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In C. Klinger, G.-A Knapp & B. Sauer (Hrsg.), *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität* (Reihe »Politik der Geschlechterverhältnisse«, Band 36). Frankfurt (u.a.): Campus Verlag, 56-83.
- Brown, A. (2021). Hook, Ursula, and Elsa: Disney and queer-coding from the 1950s to the 2010s. *The Macksey Journal*, 2(43).
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Byrne, E. & McQuillan, M. (1999). *Deconstructing Disney*. London: Pluto Press.
- Çetin, Z. (2012). *Homophobie und Islamophobie. Intersektionale Diskriminierungen am Beispiel binationaler schwuler Paare in Berlin* (Queer Studies, Band 3). Bielefeld: Transcript.
- Chen, R., Chen, Z. & Yang, Y. (2021). The creation and operation strategy of Disney's Mulan: Cultural appropriation and cultural discount. *Sustainability*, 13, 2751.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139-167.
- Dong, L. (2010). *Mulan's legend and the legacy in China and the United States*. Philadelphia: Temple University.
- Faulstich, W. (2008). Grundkurs Filmanalyse. 2. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Fell, K. & Hornung, J. (2003). Whale Rider. In LISUM Bbg (Hrsg.), *KinderKinoSpecial 2003 - Begleitmaterialien „Whale Rider“*. Brandenburg: Filmverband Brandenburg.
- Florack, R. (2007). *Bekannte Fremde. Zu Herkunft und Funktion nationaler Stereotype in der Literatur* (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Band 114). Tübingen: Max Niemeyer.
- Frankel, H. H. (1976). *The Flowering Plum and the Palace Lady. Interpretations of Chinese Poetry*. New Haven/London: Yale University Press.
- Ganguin, S. & Sander, U. (2019). Medienkritik: Zur Genese eines reflexiven Umgangs mit Medien. In H. Niesyto & H. Moser (Hrsg.), *Medienkritik im digitalen Zeitalter* (Reihe Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 11). München: kopaed, 139-150.
- Ganz, K. & Hausotter, J. (2019). Intersektionalität – Profilierung einer Forschungsperspektive zur Analyse von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit. *Soziologische Revue*, 42(3), 389-404.

- Ganz, K. & Hausotter, J. (2020). *Intersektionale Sozialforschung*. Bielefeld: Transcript.
- Giunta, J. V. (2018). „A girl worth fighting for“: Transculturation, remediation, and cultural authenticity in adaptations of the „Ballad of Mulan“. *SARE: Southeast Asian Review of English*, 55(2), 154-172.
- Götz, M. (2014). Von Schlümpfen, Superhelden und starken Add-on-Superheldinnen. In P. Grimm & O. Zöllner (Hrsg.), *Gender im medienethischen Diskurs* (Medienethik, Bd. 12). Stuttgart: Franz Steiner, 51-64.
- Greene, N. (2014). *From Fu Manchu to Kung Fu Panda* (Reihe Critical interventions). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Guyant, V. L. (2021). *Mulan. Femspec*, 21(1), 144-148.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the 'Other'. In S. Hall (Hrsg.), *Cultural Representations and Signifying Practices* (Culture, Media and Identities). London: The Open University, 223-291.
- Hanewinkel, R. (2009). Rauchen in Film und Fernsehen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 157(3), 254-259.
- Haß, J. (2020). *Stereotype im interkulturellen Training*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heller, E. (1981). Orient und Okzident - Bilder im Wandel. *Schweizer Monatshefte: Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur*, 61(10), 773-784.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2010). *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS.
- Hsieh, I. H. & Matoush, M. M. (2012). Filial daughter, woman warrior, or identity-seeking fairytale princess: Fostering critical awareness through Mulan. *Children's Literature in Education*, 43, 213-222.
- Hummel, L. (2012). *Wie das Fernsehen uns prägt. Auswirkungen von Fernsehkonsum auf Kinder und Jugendliche*. Hamburg: Diplomica.
- Hund, W. D. (2007). *Rassismus*. Bielefeld: Transcript.
- Kaiser, S. (2013). *Mediensozialisation*. In D. Meister, F. von Gross, U. Sander (Hrsg.), *Juventa. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online - Fachgebiet Medienpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kepser, M. (2004). Medienkritik als kultureller Selbstverständigungsprozess in Gesellschaft und Deutschunterricht. In M. Kepser & I. Nickel-Bacon (Hrsg.), *Medienkritik im Deutschunterricht* (Reihe Diskussionsforum Deutsch, Bd. 14). Baltmannsweiler: Schneider, 2-22.
- Kerner, I. (2009). Alles intersektional? Zum Verhältnis von Rassismus und Sexismus. *Feministische Studien*, 27(1), 36-50.
- Kluge, U., Aichberger, M. C., Heinz, E., Udeogu-Gözülan, C. & Abdel-Fatah, D. (2020). Rassismus und psychische Gesundheit. *Nervenarzt*, 91, 1017-1024.
- Knight, W. (2013). Colorism. In C. E. Cortés (Hrsg.), *Multicultural America. A Multimedia Encyclopedia*. 546-549.
- Koeun, K. (2017). Queer-coded villains (and why you should care). *Dialogues@RU*, 12, 156-165.
- Koller, C. (2009). *Rassismus*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- König, L. (2021). Mit Wirklichkeit umgehen lernen. Wie Primarstufenschüler*innen Fiktion wahrnehmen. *Medien im Deutschunterricht*, 3(2), 1-20.
- Lacroix, C. (2004). Images of animated others: The orientalization of Disney's cartoon heroines from *The Little Mermaid* to *The Hunchback of Notre Dame*. *Popular Communication*, 2(4), 213-229.
- Limbach, G. (2012). "You the man, well, sorta": Gender binaries and liminality in *Mulan*. In J. Cheu (Hrsg.), *Diversity in Disney films. Critical essay on race, ethnicity, gender, sexuality and disability*. Jefferson: McFarland & Company, 115-128.
- Lippmann, W. (2017). *Public opinion* [1922]. London: Taylor and Francis.
- Longxi, Z. (1988). The myth of the Other: China in the eyes of the West. *Critical Inquiry*, 15(1), 108-131.
- Mai, H. H. A. (2020). Anti-asiatischer Rassismus in Zeiten der Corona-Pandemie. In A. Drücker (Hrsg.), *Kontinuitäten und neue Perspektiven. 30 Jahre IDA: Von der Antirassismusbildung zur Rassismuskritischen Bildungsarbeit*. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e. V., 20-23.

- Marten, E. & Walgenbach, K. (2017). Intersektionale Diskriminierung. In A. Scherr, A. El Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, 157-168.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kapalka, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 150-178.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2020). *JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. Stuttgart. Abgerufen am 27.07.2021, von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Coro.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Abgerufen am 27.07.2021, von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie2020_Web_final.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2020). *KIM-Studie 2020. Kinder, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart. Abgerufen am 27.07.2021 von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf
- Mikos, L. (2015). *Film- und Fernsehanalyse*. 3., überarb. und aktual. Aufl. Konstanz: UVK.
- Nickel-Bacon, I. (2004). Kritischer Medienunterricht und das Motivationsproblem. Lösungsansätze für ein didaktisches Dilemma. In M. Kepser & I. Nickel-Bacon (Hrsg.), *Medienkritik im Deutschunterricht* (Reihe Diskussionsforum Deutsch, Bd. 14). Baltmannsweiler: Schneider, 170-177).
- Niesyto, H. (2012/2013). *Medienkritik und pädagogisches Handeln*. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Abgerufen am 05.08.2021, von <https://www.kubionline.de/artikel/medienkritik-paedagogisches-handeln>
- Niesyto, H. (2020). Medienkritik und Medienpädagogik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt), 23–50.
- Ostermann, Ä. & Nicklas, H. (1984). *Vorurteile und Feindbilder. Materialien, Argumente und Strategien dazu, warum Menschen einander mißverstehen und hassen. Zugleich eine Einführung in die politische Psychologie*. 3. Aufl., Weinheim (u.a.): Beltz.
- Pelzer, T. (2019). China als Idee. In T. Pelzer & M. Schatz (Hrsg.), *Einstieg in die Chinastudien. Methoden, Modelle, Übungsaufgaben*. Berlin/Boston: De Gruyter, 5-17.
- Rajewsky, I. O. (2002). *Intermedialität*. Tübingen/Basel: A. Francke/UTB.
- Rathje, S. & Bolten, J. (2018). Stereotype und Diskriminierung – ewige Renaissance? *Interculture Journal*, 17(30), 7-8.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Roig, E. (2019). Wird Gleichberechtigung noch...intersektional? *djbZ*, 22(2), 71-73.
- Said, E. W. (2012). *Orientalismus* [1978]. 3. Aufl., Frankfurt: S. Fischer.
- San Souci, R. D. (1998). *Fa Mulan*. New York: Hyperion.
- Schäbler, B. (2012). Orientalismus. In P. den Boer, H. Duchhardt, G. Kreis & W. Schmale (Hrsg.), *Europäische Erinnerungsorte 3. Europa und die Welt*. München: Oldenbourg, 39-44.
- Schroeder, R. K. & Zoehfeld, K. W. (1998). *Disney's Mulan*. Pennsylvania: Disney Press.
- Schröter, E. (2009). *Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren* (Beltz Medienpädagogik, Bd. 1). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schweinitz, J. (2006). *Film und Stereotyp. Eine Herausforderung für das Kino und die Filmtheorie. Zur Geschichte eines Mediendiskurses*. Berlin: Akademie Verlag.
- Simon, N. (2020). Der Jugendroman *Unser wildes Blut* – Rassismuskritische Analyse und deutschdidaktische Überlegungen. K. Fereidooni und N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (Reihe Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse). Wiesbaden: Springer VS, 411-434.
- Simon, N & Fereidooni, K. (2020). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.),

- Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (Reihe Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse). Wiesbaden: Springer VS, 1-17.
- Sonnenschein, S. (2006). Methoden für „Kritische Zeiten“. Förderung der Medienkritikfähigkeit – ein Streifzug durch die medienpädagogische Praxis. In H. Niesyto, M. Rath & H. Sowa (Hrsg.), *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder* (Reihe Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 5). München: kopaed, 275- 283.
- Staiger, M. (2014). Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 8). Baltmannsweiler: Schneider, 236-268).
- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. W. (2010). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Tang, J. (2008). A cross-cultural perspective on production and reception of Disney's *Mulan* through its Chinese subtitles. *European Journal of English Studies*, 12(2), 149-162.
- Thiele, M. (2019). Stereotyp und Ideologie. Marginalisierung kritischer Forschung in der Kommunikationswissenschaft. In U. Krüger & S. Seignani (Hrsg.), *Ideologie, Kritik, Öffentlichkeit. Verhandlungen des Netzwerks Kritische Kommunikationswissenschaft*. Universität Leipzig, 290–318.
- Thomas-Olalde, O. & Velho A. (2011). Othering and its effects – Exploring the concept. In H. Niedrig & C. Ydesen (Hrsg.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*. (Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie, Bd. 2) Frankfurt am Main: Peter Lang, 27-5.
- Tian, C. & Xiong, C. (2013). A cultural analysis of Disney's *Mulan* with respect to translation. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 27(6), 862-874.
- Tißberger, M. (2017). Rasse* und Rassismus. In M. Tißberger (Hrsg.), *Critical Whiteness Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender*. Wiesbaden: Springer VS, 23-48.
- Uppal, C. (2019). Over Time and Beyond Disney—Visualizing Princesses through a Comparative Study in India, Fiji, and Sweden. In L. Dundes, (Hrsg.), *The psychological implications of Disney movies*. Social Sciences, 49-78.
- Völkel, B. & Pacyna, T. (2017). *Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft Eine Herausforderung für die Bildung*. Bielefeld: Transcript.
- Vukovich, D. F. (2005). *Sinological-orientalism: The production of the West's Post-Mao China* (Dissertation). ProQuest Dissertations Publishing.
- Walgenbach, K. (2012). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze, L. Hornscheidt, K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*, 2., durchges. Aufl., Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 23-64.
- Wang, G. & Yeh, E. Y. (2005). Globalization and hybridization in cultural products. The cases of *Mulan* and *Crouching Tiger, Hidden Dragon*. *International Journal of Cultural Studies*, 8(2), 175-193.
- Wang, X. (2014). *Jenseits des Orientalismus. Neues Fremdbild und neue Kulturpsyche in Filmen europäischer Regisseure 1980 – 2010* (Dissertation). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Wang, Z. (2020). Cultural "authenticity" as a conflict-ridden hypotext: *Mulan*, and a millennium-long intertextual metamorphosis. *Arts*, 9(3), 78.
- Ward, A. R. (2002). *Mouse morality. The rhetoric of Disney animated films*. University of Austin: Texas Press.
- Wegener, C. (2011). Der Kinderfilm: Themen und Tendenzen. In T. Schick, T. Ebbrecht (Hrsg.), *Kino in Bewegung*, Wiesbaden: VS, 121-135.
- Wegener, C. (2014). Fernsehen und Film. In A. Tillmann, S. Fleischer, K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (Digitale Kultur und Kommunikation, Bd. 1). Wiesbaden: Springer VS.
- Wegener, C. & Brücks, A. (2010). Genre, Themen, Emotionen. Eine Studie zum Filmerleben von Kindern und Jugendlichen. *Kinder- und Jugendfilm Korrespondenz*, 121(1), 43-46.
- Weltkonferenz. (2001). *Weltkonferenz gegen Rassismus, Rassendiskriminierung,*

- Fremdenfeindlichkeit und damit zusammenhängende Intoleranz. Durban (Südafrika). Erklärung und Aktionsprogramm.* Abgerufen am 05.06.2021, von https://www.humanrights.ch/cms/upload/pdf/030221_edi_durban.pdf.
- Wiedemann, F. (2012). Deutscher Orientalismus. Wissenschaft zwischen Romantik und Imperialismus. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 64(4), 400-406.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. 2., unveränd. Aufl., Bielefeld: Transcript.
- Yin, J. (2011). Popular culture and public imaginary: Disney vs. Chinese stories of Mulan, *Javnost – The Public*, 18(1), 53-74.
- ZARA Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit. (2021). *Rassismus Report 2020. Analyse zu rassistischen Übergriffen & Strukturen in Österreich*. Abgerufen am 04.06.2021, von https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2020.pdf
- Zipes, J. (2002). *Breaking the magic spell. Radical theories of folk and fairy tales*. Überarb. und erw. Aufl. Kentucky: The Universal Press of Kentucky.
- Zuber, J. (2015). *Gegenwärtiger Rassismus in Deutschland. Zwischen Biologie und kultureller Identität*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Internetquellen

- Amnesty International. (2021). „*Like we were in a war*“. *China's mass internment, torture and persecution of muslims in Xinjiang*. Abgerufen am 24.12.2021, von <https://www.amnesty.de/sites/default/files/2021-06/Amnesty-Bericht-China-Uiguren-Xinjiang-Internierungslager-Juni-2021.pdf>
- Boykottaufrufe vor Filmstart von "Mulan"*. (2020, September 8). ZEIT ONLINE. Abgerufen am 16.04.2022, von https://www.zeit.de/kultur/film/2020-09/disney-mulan-realverfilmung-boykott-film-abspann-xinjiang-umerziehungslager-menschenrechte?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
- Encyclopædia Britannica. (o.D.). *Forbidden City*. Britannica Academic. Abgerufen am 27.12.2021, von <https://www.britannica.com/topic/Forbidden-City>
- Encyclopædia Britannica. (o.D.). *Fenghuang*. Britannica Academic. Abgerufen am 22.02.2022, von <https://www.britannica.com/topic/fenghuang>
- Erstochen, erschlagen, verbrannt*. (2020, Oktober 1). ZEIT ONLINE. Abgerufen am 15.05.2021, von <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/201809/rechtsxtremismus-todesopfer-gewalt-verdacht>
- Fujian Tulou*. (o.D.). UNESCO World Heritage Centre, Abgerufen am 19.02.2022, von <https://whc.unesco.org/en/list/1113/>
- Hongkong-Aktivist*innen rufen zu Boykott von Disney-Film auf*. (2019, August 17). DER SPIEGEL (online). Abgerufen am 18.12.2021, von <https://www.spiegel.de/kultur/kino/liu-yifei-hongkong-aktivisten-rufen-zu-mulan-boykott-auf-a-1282426.html>
- Horn, C. (2020, September 8). *Mulan*. kinofenster.de – Das Online-Portal für Filmbildung. Abgerufen am 23.03.2022, von <https://www.kinofenster.de/filme/filmarchiv/mulan-film/>
- Kolirin, L. (2020, Oktober 16). Classic Disney films now have stronger advisories warning of racist content. Abgerufen am 20.01.2021, von <https://edition.cnn.com/2020/10/16/media/disney-racist-warning-scli-intl/index.html>
- Mulan*. (o.D.) IMDb. Abgerufen am 12.12. 2021, von https://www.imdb.com/title/tt0120762/?ref_=fn_al_tt_2
- Mulan II*. (o.D.) IMDb. Abgerufen am 12.12.2021, von https://www.imdb.com/title/tt0279967/?ref_=tt_rvi_tt_i_2
- Rassismus in der COVID-19-Berichterstattung*. (o.D.). kororientation. Netzwerk für Asiatisch Deutsche Perspektiven e.V. Abgerufen am 20.07.2021, von <https://www.kororientation.de/medienkritik/corona-rassismus-medien/>
- Reinstein, M. (2020, September 4). *Inside the rich and timeless sets of Mulan*. Architectural Digest. Abgerufen am 19.02.2022, von <https://www.architecturaldigest.com/story/inside-the-sets-mulan-live-action>
- Suda, K., Mayer, S. J. & Nguyen, C. (2020, Oktober 9). *Antiasiat*ischer Rassismus in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 20.07.2021, von

<https://www.bpb.de/apuz/antirassismus-2020/316771/antiasiatischer-rassismus-in-deutschland>
Wordsworth, L. (o.D.). *Hercules*. Study Guide. Film Education. Abgerufen am 09.04.2022, von
<http://www.filmeducation.org/pdf/film/hercules.pdf>

Filme

Bancroft, T. & Cook, B. (Regie). (1998). *Mulan* [Film]. Walt Disney Animation Studios.
Caro, N. (Regie). (2020). *Mulan* [Film]. Walt Disney Pictures.
Clements, R. & Musker, J. (2016). *Moana* [Film]. Walt Disney Animation Studios.
Geronimi, C., Jackson, W., Luske, H. & Cutting, J. (1955). *Lady and the Tramp* [Film]. Walt Disney Animation Studios.
Hand, D. D. (1937) *Snow White and the Seven Dwarfs* [Film]. Walt Disney.
Ma, J. & Dong, W. (2009). *Mulan – Rise of a warrior* [Film]. Starlight International Media Group.
Musker, J. & Clements, R. (1989). *The Little Mermaid* [Film]. Walt Disney Pictures.
Reitherman, W. (1970). *Aristocats* [Film]. Walt Disney Animation Studios.
Rooney, D. & Southerland, L. (2004). *Mulan II* [Film]. Walt Disney Pictures.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Chinesische Mauer (Bancroft & Cook, 1998, TC 00:02:01)	46
Abbildung 2: Die sich verneigende Menschenmenge vor dem Kaiserpalast (Bancroft & Cook, 1998, TC 01:16:46)	47
Abbildung 3: Die belebte Kaiserstadt (Caro, 2020, TC 00:09:37).....	48
Abbildung 4: Mulans Zuhause in einem Tulou-Rundhaus (Caro, 2020, TC 00:01:23).....	49
Abbildung 5: Die Heiratsvermittlerin (Bancroft & Cook, 1998, TC 00:10:18).....	70
Abbildung 6: Shan Yu mit seinem Begleittier (Bancroft & Cook, 1998, TC 00:26:13)	71
Abbildung 7: Der Kaiserpalast (Bancroft & Cook, 1998, TC 01:15:21)	73
Abbildung 8: Mushu und Cri-Kee erinnern an Batman (Bancroft & Cook, 1998, TC 01:13:59)	75
Abbildung 9: Mulan und ihr Vater unter dem Magnolienbaum (Bancroft & Cook, 1998, TC 00:13:58)	75
Abbildung 10: Siamkatze spielt mit Essstäbchen Klavier (Reitherman, 1970, TC 00:59:56). 79	
Abbildung 11: Die Kaiserstadt (Caro, 2020, TC 00:09:31)	81
Abbildung 12: Mulan und Xianniang (Caro, 2020, TC 01:29:48).....	82

Abstract

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Fragestellung auseinander, welche exemplarischen filmdidaktischen Möglichkeiten bestehen, um die beiden Filmversionen von Walt Disneys „Mulan“ in einen medien- und rassismuskritischen Deutschunterricht zu integrieren. Dieser Gegenstand orientiert sich an der Lebenswelt von Heranwachsenden und versucht deren Rezeptionsgewohnheiten nachzukommen. Obgleich es sich bei dem Medium Film um ein von Kindern und Jugendlichen vielrezipiertes handelt, erfährt dieses in der Fachdidaktik nicht die ihm gebührende Aufmerksamkeit. Daher sollen unter den Begriffen ‚rassismuskritischer Unterricht‘ sowie ‚Medienkritik‘ die didaktischen Angebote des ausgewählten Filmmaterials überprüft werden, um Überlegungen für ihren Einsatz im Deutschunterricht anzustellen. Das theoretische Gerüst, auf dem die Filmanalyse aufbaut, bilden die Konzepte *Othering* und Stereotypisierung, welche eine Auseinandersetzung mit diskriminierenden und rassistischen Praktiken nahelegen. Berücksichtigung finden hierbei neue Formen von Rassismus – in diesem Zusammenhang relevant ist in erster Linie antiasiatischer Rassismus – und in weiterer Folge intersektionale Ansätze. Grundlegend geht es bei der Analyse der Filme, für die unterschiedliche Parameter nach Mikos (2015) herangezogen werden, um die Aufdeckung und Reflexion von Macht- sowie Herrschaftsverhältnissen. Von Interesse ist zudem die Art und Weise, wie kulturelle Güter in den US-amerikanischen Filmen, in denen eine chinesische Geschichte erzählt wird, repräsentiert und an die (jungen) Zusehenden übermittelt werden. Im Fokus befinden sich die Analyse der Filmfiguren, ästhetische Elemente und der filmische Kontext, welche die entscheidenden Aspekte offenlegen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden beispielhaft für den Deutschunterricht nutzbar gemacht, um anhand sämtlicher Verfahren aus verschiedensten Kompetenzbereichen (Abraham, 2018) das Filmmaterial hinsichtlich diskriminierender Praktiken und binärer Schemata auf den Prüfstand zu stellen.