



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 62, Nr. 1, 2024
doi: 10.21243/mi-01-24-08
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Die Lust der Wiederholung. Zum aufgeklärten Umgang mit filmischen Stereotypen mit einem Beispiel zu „I Cento Passi“ von Marco Tullio Giordana (2000)

Antonio Salmeri

Dass Filme in besonderer Weise zur Bildung eingesetzt werden können, ist bekanntlich ein traditionsreiches Paradigma (Henzler/Pauleit 2010: 7). Ebenso alt und nicht weniger bedeutend ist die Betonung der Neigung des „populären“ Kinos zur Verwendung stereotyper Darstellungsweisen. Die Herausforderung im Sinne einer aufgeklärten Medienpädagogik besteht nun darin, mit dem oder (in kritischer Lektüre) über den jeweiligen Stereotypendiskurs im Film zu reflektieren. Ziel dieses Artikels ist eine Heranführung an die pädagogische Fruchtbarmachung von populärkulturellen Medienangeboten respektive Stereotypen sowie an deren kritische Erforschbarkeit im Kontext der Film- und Me-

dienpädagogik im Allgemeinen bzw. des interkulturellen Lernens und Fremdsprachenunterrichts im Speziellen.

The fact that films can be used in a special way for education is a paradigm steeped in tradition. Equally old and no less significant is the emphasis on the tendency of "popular" cinema to use stereotypical representations. The challenge in terms of enlightened media education is now to reflect with or (in critical reading) on the respective stereotype discourse in film. The aim of this article is to provide an introduction to the pedagogical utilization of stereotypes, as well as their critical exploration in the context of film media education in general and intercultural learning and foreign language teaching in particular.

1. Stereotype im Film im Zeichen aufgeklärter Medienpädagogik

Die Idee, dass der Film auf besondere Art und Weise dazu geeignet sei, als Instrument der Bildung eingesetzt zu werden, ist so alt wie das Kino selbst (Henzler/Pauleit 2010: 7). Genauso alt und nicht weniger prominent ist wiederum die Betonung der Affinität des „populären“ Kinos zum Stereotypischen (Schweinitz 2006: 98f.), die von den großen Filmtheoretikern des 20. Jahrhunderts, allen voran Rudolf Arnheim und Siegfried Kracauer, als künstlerische und kulturelle Fehlentwicklung gedeutet wurde.¹ Die Diskursgeschichte zur Filmbildung ist, so die These, mit diesen kulturellen Zuschreibungen verzahnt und somit auch eine der Gegensätze: entlang der Achsen eines engagierten/politischen Filmes als Instrument der kulturellen Vermittlung auf der einen und des kommerziellen, stereotyp-strukturierten Films als Ort des mas-

senkulturellen Vergnügens auf der anderen Seite. Während sich in den Film- und Medienwissenschaften zunehmend theoretische Ansätze etablieren, die auch dem publikumswirksamen Kino Aspekte der Mehrdeutigkeit und Polyvalenz abgewinnen,² ist insbesondere die institutionalisierte Filmvermittlung stärker im „Konflikt zwischen einer Nutzung des Films als Mittel schulischer Bildung (Mediendidaktik) und seiner Ablehnung als Medium der Massenunterhaltung“ (Henzler/Pauleit 2010: 8) verwurzelt, wenngleich im jüngeren Forschungs Panorama, in den Feldern der Cinema/Media Literacy und Medienpädagogik (Baacke 2007; Süss et al. 2010), eine deutliche Öffnung hin zu den Potenzialen der schulischen Filmvermittlung zu beobachten ist, um das dem populären Film anhaftende „Verdummungsparadoxon“ (Thaler 2007: 9) zu überwinden.

Mit dem vorliegenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit Stereotypik im Film als wertvolles Vehikel medienpädagogischer und interkultureller Vermittlung, mit Fokus auf fremdsprachlichen Schulunterricht, gedacht werden kann. Die These lautet, dass Stereotype gerade aufgrund ihrer immanenten Neigung zur Schemabildung und Redundanz a) in ihrer semantischen Reduktion und „vorgegebenen Bestimmtheit“ (Wigger 2016: 120) kritisch zu reflektieren sind (affektiv und/oder kulturgeschichtlich) oder b) in einer selbstreflexiven filmischen Inszenierung Emanzipationswege aufzeigen, um derlei semantische Fakten zu ent-automatisieren. Die Herausforderung im Sinne einer aufgeklärten Medienpädagogik besteht nun darin, *mit* dem oder

(in kritischer Lektüre) *über* den jeweiligen Stereotypendiskurs im Film zu reflektieren.

Der Mediensoziologe Dieter Prokop bezeichnet in *Faszination und Langeweile. Die populären Medien* (1979) das Stereotypische als zentrales Scharnier zu den Dispositionen und dem Erwartungshorizont des Publikums. Er spricht von „modalen Phantasiewelten“ und der Affinität zur Ausbildung „durchschnittlich vorhandener Phantasien, Bedeutungen, Stimmungen“ (ebd.: 77ff.). Vonseiten der Rezipierenden her korrelieren diese Filme mit den kollektiven Wünschen und Sehnsüchten – wie schon Siegfried Kracauer (1963) (ideologiekritisch) anmahnte –, die eine große Zielgruppe miteinander vereint. Auch der Filmwissenschaftler Jörg Schweinitz (2006: 100) spricht vom Stereotyp als „Wirkungsformel“, sowohl in „ästhetisch-psychologischer“, als auch in „soziologischer Hinsicht“.³ Die Koordinierung mit den Dispositionen des Kinopublikums ist ein wechselseitiger Prozess, der laut Schweinitz (2006: 100) über die Wiederholung stets mit einer „kulturellen Sedimentierung“ einhergeht, die gleichzeitig auf den imaginären Vorstellungshorizont einer Gesellschaft Einfluss hat.⁴

Auf den fremdsprachlichen Unterricht übertragen, beruhen etwa Vorstellungen über „fremde“ Kulturen zu großen Teilen auf medial vermittelten Imaginationen und weniger auf direkten lebensweltlichen Erfahrungen. Kulturelle Zuschreibungen erwachsen aus dem langjährigen Prozess medialer Imagination im intertextuellen Raum. Diese „so erworbenen latenten Kenntnisse gehören in den Bereich dessen, was man gerne als Medienkompetenz be-

zeichnet“, wie Schweinitz (2006: XII) lakonisch anmerkt.⁵ Auch Roland Barthes (1973: 62) bezeichnet bekanntlich sämtliche staatlichen Institutionen, darunter auch das Schul- und Bildungswesen, als „Wiederkäumaschinen“.

Ungeachtet dieser polemisierenden Formulierungen darf ein Plädoyer *für* die medienpädagogische Schulung eines aufgeklärten Umgangs mit Stereotypen im Film gehalten werden, zumal diese, oftmals entgegen einer ersten Intuition, ein filmisches Verfahren darstellen, das zur produktiven Auseinandersetzung anregen und Mehrdeutigkeiten adressieren kann. So steht das Stereotypische im kulturellen Diskurs seit jeher im Spannungsfeld von Affirmation und Umschrift, wobei sich dessen positive/negative Schlagseite keineswegs *tout-court* durch die o. g. (obsoleten) Beschreibungskategorien des kommerziellen versus kulturell-engagierten Kinos auflösen lässt.

Die Aufklärung legt den Ursprung für die *Moderne* (Reinalter 2008), während selbige wiederum, wie Umberto Eco (1989) bekanntlich formuliert, das „Zeitalter der Wiederholung“ sei. Das Stereotypische, als ästhetische Wirkungsformel des Rezidiven, stellt einen zentralen Pilaster der gegenwärtigen Medienrealität dar, dessen raumzeitliche Manifestationen in die unterschiedlichsten menschlichen Erfahrungshorizonte diffundieren (Grossklaus 1995). Im Sinne einer fächerübergreifenden Medienbildung und aufgeklärten Medienpädagogik, gilt es das Stereotypische als Schlüsselement einer „sich stets verändernden Medienwelt“ in die Kompetenzlandkarte zu überführen und die Fähigkeit zu befördern, sel-

bige zu „benennen“, zu „analysieren“, und schließlich zu „interpretieren“ (bmbwf 2024). Schließlich gilt es das Konventionelle, um das Phänomen der widergebenden oder ausgestellten Stereotypik zu erfassen, im Sinne der fünf Qualitätsdimensionen des Unterrichts in erster Linie erforschend und reflexiv zu erkennen (Schratz/Weiser 2002). Als Teilfertigkeit der Medienkompetenz gerät wiederum das Seh-Verstehen des Films als „Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz“ in den Fokus. In diesem Zusammenhang ist jüngst vermehrt von Film/Media Literacy die Rede; als selbige wird die Kompetenz verstanden, über Grundlagenkenntnisse im Bereich der Film- und Gattungsgeschichte, der Filmsprache, der ästhetischen und formalen Filmtechniken, die Fähigkeit zur (ästhetischen) Beurteilung von Filmen zu erwerben.⁶

Filmsemiologisch gesprochen, tritt das Stereotypische *en bloc* vor einem Hintergrund filmsprachlicher Beziehbarkeiten hervor. Es entfaltet sein reflexives Potenzial über eine für sich stehende *semiotische* bzw. *zeichenhafte* Lektüre, sodass stereotype Filmbilder und Sequenzen auch für Segmentpräsentationen geeignet sind, als Initiation und/oder Abschlussreflexion einzelner Unterrichtseinheiten, sowie auch „klassisch“ für Block- und Intervallpräsentationen.⁷ Auf die Unterrichtspraxis übertragen stellt die Auseinandersetzung mit Stereotypen ein besonders dynamisches und effizientes Instrument der Filmdidaktik dar, wie beispielsweise auch Alain Bergalas *Pädagogik des Fragments* (2006) nahelegt. Bergala schlägt vor, Filme mithilfe einer pädagogischen Methode des Fragmentierens zu erfassen. Diese Methode beinhaltet über meh-

rere Schuljahre hinweg immer wieder auf einzelne Filmszenen zurückzukommen, um so allmählich den komplexen Schaffensprozess des Kinos zu verstehen. In einer einzelnen Filmszene lässt sich laut Bergala (2006) der Dreischritt von Auswahl, Anordnung und Ansatz nachweisen, der die klassische *Mise-en-Scène* als spezifische Form der Gestaltung filmischer Welten prägt. Die Auswahl dessen, was im Bild enthalten ist, die Art und Weise der Anordnung und die daraus resultierende Herangehensweise werden nicht nur als technische Aspekte betrachtet, sondern auch als moralische, ethische und individuelle Entscheidungen (Bergala 2006: 144). Ein solches „Filmfragment“ soll im Folgenden Gegenstand einer kurzen Analyse sein.

2. Interkulturelle Aufklärung und filmische Stereotype am Beispiel von „I Cento Passi“ von Marco Tullio Giordana (2000)

„My passport americano, but my heart is siciliano“ – lautet einer der wohl ikonischsten Sätze des Films *I cento passi* (Giordana 2000), der aufgrund seiner didaktischen Auseinandersetzung mit dem Thema der italienischen Mafia einstweilen zu den Klassikern des Italienischunterrichts gehört. Das zeigt sich nicht zuletzt in einem Filmheft zu Giordanas Werk, das von der Bundeszentrale für politische Bildung (2004) herausgegeben wurde und dazu anregen soll, „Medien (als) Gegenstand kritischer Analyse“ (ebd.: 1) wahrzunehmen.⁸ Bemerkenswert an den Ausführungen dieses Lektüreschlüssels zum Film ist der fortwährende Verweis auf

Merkmale stereotypisierter Erzählweisen, allerdings werden diese nicht als solche explizit gemacht. Bei der Figurentypisierung ist etwa von einem „typischen sizilianischen Familienvater mit starkem Traditionsbewusstsein“, von einer „italienischen Vorzeige-Mama“, von einem „Ritter ohne Furcht und Tadel“ und einem Protagonisten der „die traditionelle Linke Italiens symbolisiert“ die Rede (bpb 2004: 5). Das zentrale Sujet des Films, der Kampf gegen die sizilianische Mafia, wird als „Problemstellung“ des Films als „Mafia-Sippe“ und „typisch patriarchale Organisation“ bezeichnet (ebd.: 9). Dabei lädt dieser Film geradezu beispielhaft dazu ein, stereotypbasierte Alteritätsdiskurse im Fremdsprachenunterricht aufzugreifen und zu vertiefen. Dies sei in aller Kürze anhand der Anfangssequenz (Minute 01:00–05:30) des Films erläutert:

Begleitet von Domenico Modugno's Hit (1958) *Volare*, der als international bekannte musikalische Chiffre italienischer Identität gelten darf, richtet sich die Kamera auf ein Mittagsbankett unter Mittagssonne und Olivenhainen, wo offenbar ein Familienfest stattfindet. Einstellungen der Umgebung in Halbtotale folgen Großaufnahmen, die nun die Gesichter dieser südlich-meridional markierten Gruppe einfangen: Sonnenbrillen, Anzüge, Zigarren, nach hinten-gekämmtes Haar. Ganz offenbar wird hier aus einem film-sprachlichen Zeicheninventar des stereotyp Südlichen einerseits und Mafiösen andererseits geschöpft (siehe Abb. 1).

Die Landschaften Siziliens, helle Licht- und Schattenkontraste, alte Steingebäude, weite Hügel und Kaktuspflanzen, aber auch die dunklen Augen oder das üppige Haar südlicher Schauspieler*in-

nen werden im italienischen Kino häufig benutzt, um ein Übermaß an Leidenschaft und Gewalt im Gegensatz zur nördlichen Moderne und Zivilisation zu suggerieren (Wood 2005: 142). In anderen Worten verweist das Zugehensein von Stereotypen immer auch auf spezifische Bild- und Raumzeichen, die allokiert und darüber Äquivalenzketten hergestellt werden. Dabei wird deutlich, wie redundante Milieukonstruktionen und Settings sich überlagern, sedimentieren und als intersubjektiv nachvollziehbare Entitäten ein Eigenleben zu führen beginnen. Zahlreiche Filme des italienischen Kinos rekurren auf relativ geschlossene Raum- und Milieukonstruktionen des italienischen Südens (Winkler 2009: 41), als Metapher für gesamtgesellschaftliche Problematiken Italiens, als Trope der Rückständigkeit oder aber im Sinne der blanken Reproduktion von Klischees und meridionalen Stereotypen.

For much of the last 150 years, the role of the awkward 'Other' in Italian society was fulfilled by the Mezzogiorno and its inhabitants, whilst Italians from whatever region of Italy found themselves in that humiliating position, in England, France, Germany, Argentina, Australia and North America. (Wood 2005: 142)

Marco Tullio Giordana (2000) geht es nun durchaus um die Kenntlichmachung der Artifizialität und (filmhistorischen) Prägung derlei semantischer Reduktionen: Bezeichnenderweise endet die Szene mit einer Gruppenfotografie, die als Standbild in Schwarzweiß im Film für einige Sekunden gezeigt wird (siehe Abb. 2). Was sich hier ästhetisch *en bloc* abhebt und gleichzeitig „abgebildet“ und „verewigt“ wird, ist damit eine sprichwörtlich doppelt (medial codierte) Realität, die der Film hier zeigen will.⁹



Abbildung 1: Das sizilianische Familienbankett
Quelle: *I cento passi* (2000), Marco Tullio Giordana © Medusa Video Srl [CC-BY-SA]



Abbildung 2: Das Familienportrait
Quelle: *I cento passi* (2000), Marco Tullio Giordana © Medusa Video Srl [CC-BY-SA]

Höhepunkt der Familienfeier ist eine kurze Rede des in die USA emigrierten Cousins namens Anthony, der sich mit den Worten „My passport americano, but my heart is siciliano“ inbrünstig an seine Familienmitglieder wendet. Das sizilianische Herz verweist auf die affektiv geladene Dimension¹⁰ südlicher Meridionalität

und Archaik, der amerikanische Pass wiederum auf die italienische Auswanderungserfahrung als zentralen kulturgeschichtlichen Topos des italienischen Nation-Buildings. Der Textbaustein führt den Alteritätsdiskurs der Italiener*innen als „akward other“ (Wood 2006: 59) zu spezifischen zeit- und kulturhistorischen Kontexten mit, die eng mit der (Repräsentations-)Geschichte organisierter italienischer Kriminalität verwoben ist.

Stereotype besitzen also eine starke affektive Dimension und gewinnen als redundante Schemata immer erst vor dem Hintergrund einer intertextuellen Sphäre und historischen Diachronie an Kontur. Sie sind als kulturelle Chiffren zu lesen und bieten sich damit für eine *zeichenhafte* bzw. *filmsemiotische* Lektüre der Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht an. „Interkulturelles Lernen umfasst“, notiert Leitzke-Ungerer (2009: 15),

darüber hinaus auch die kritische Auseinandersetzung mit der im Film konstruierten fiktionalen Welt und die Fähigkeit zur Reflexion über kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten sowie über Prozesse kultureller Hybridisierung.

Gerade die *Reflexion* als zentraler Aspekt der Medienkompetenz, verstanden mit Metten und Meyer (2016: 9f.) als ein „Erkennen des eigenen Bildes in einer reflektierenden Oberfläche“, eröffnet an diesem kurz umrissenen Beispiel weiterführende Potenziale in Hinblick auf Alteritätsdiskurse a) in Hinblick auf eine affektive und b) kulturgeschichtliche Dimension.

Neben textbasierten Analysen gilt es im gegenständlichen Kontext weiter nach der ästhetisch-formalen Modellierung zu fragen,

um auch die Ebene der filmsprachlichen Reflexivität pädagogisch fruchtbar zu machen. Gerade im modernen Kino gewinnt schließlich der selbstreflexive Umgang mit Stereotypen an Bedeutung, wie auch in Gordanas Klassiker, wo die Hauptfigur als Radiosprecher dem Film eine immanent intermediale Rahmung verleiht, die wiederholt auf den eigenen filmischen Status zurückverweist.

Im schulisch-filmbildenden Kontext gilt es im Sinne der Media/Film Literacy und des interkulturellen Lernens filmische Subjektivierungsstrategien freizulegen und darüber nachzudenken, über welche narrativen Erzählverfahren, spezifische Bildästhetiken und formale Kniffe nun Stereotype inszeniert werden, sodass ein Reflexivwerden und kritisches Erkennen derselben als *Medienkompetenz* ermöglicht wird (Baacke 2007). Eine erste Annäherung erlaubt etwa der Blick auf die Perspektiventräger*innen und die Wahl der Fokalisierung im Film. In anderen Worten, aus welcher Perspektive wird erzählt und, insbesondere, wer oder was werden nicht erzählt? Anknüpfend an Laura Mulvey (1975) vollziehen sich Prozesse der Subjektivierung und Objektivierung im Film vor allem über die triadische Ordnung des Blickes (der Blick der Kamera, der Protagonist*innen und der Zuschauenden).¹¹ Filmsemiologisch gesprochen führt der Weg zur Emanzipation des Stereotypischen stets über ein wie auch immer gelagertes Verfahren der Enunziation (Metz 1997). Hierzu gehört neben der spezifischen Blickarchitektur und dem Einsatz intermedialer Erzählmodi vor allem auch das Spiel mit Genreversatzstücken wie etwa der US-amerikanisch konnotierte Mafiafilm, die Giordanas Film cha-

rakterisieren. Gerade aufgrund der starken emotionalen Besetzung von Stereotypen und der damit erwartbaren affektiven Wirkung,¹² wiederfinden sich eng daran geknüpft klassische Strategien der emotionalen Involvierung: auf narrativer Ebene durch eine starke Opferperspektivierung, auf visueller beispielsweise als beengende Bildkomposition (über Einstellungsebenen, optische Effekte und filmische Raumarchitektur) und auf akustischer Ebene etwa durch den Verlust von Sprache/Macht und/oder affektierendem Sounddesign.

Als intersubjektiv nachvollziehbare Entitäten strukturieren Stereotype den Vorstellungshorizont *von* und *für* Gesellschaften. Das Kino wiederum, als symbolische Gesellschaftsordnung, nimmt sich ihrer an und bietet ein reiches Reservoir an Motiven und Tropen, die zur kritischen Reflexion anregen oder aber dazu einladen, an deren spielerischen Offenlegung teilzunehmen. Nicht zufällig ist Giordanas Film mit sehr expliziten Zitaten der (italienischen) Filmgeschichte gespickt, so etwa im Blick auf Francesco Rosis Anti-Mafiaklassiker *Le mani sulla città* (1963). So beginnt Giordana seinen Streifen, getragen durch den fotografischen Akt des Familienportraits, mit einer (autoreflexiven) Geste.

3. Resümee

Das medienpädagogische Potenzial filmischer Stereotype entfaltet sich besonders deutlich in Hinblick auf kulturelle Alteritätsdiskurse. Vor diesem Hintergrund gilt es zu überlegen, ob spezifische Identitätsparameter (etwa Klischees der zielsprachlich asso-

zierten Kultur) herausgegriffen werden sollen oder aber eine intersektionale Analyse filmischer Subjektivierungs-/Objektivierungsstrategien zielführender wäre. Eine Konkretisierung dieser Fragestellung führt zwangsläufig zu einer deutlichen Eingrenzung des im Unterricht zu behandelnden Filmmaterials. Die „Lust an der Wiederholung“, im Unterricht wie im Film, steht damit entgegen einer ersten Intuition in keinem Widerspruch zu seiner didaktisch-pädagogischen Fruchtbarmachung. Das Übertragen von film- und medienwissenschaftlichen Forschungsperspektiven in den schuldidaktischen und pädagogischen Diskurs verbürgt vielmehr einen hohen medienpädagogischen Mehrwert, der, aufbauend auf der *Pädagogik des Fragments* (Bergala 2006), in der interdisziplinären und sprachen/-fächerübergreifenden Ausrichtung und den sich daraus ergebenden Synergieeffekten sowie in der Öffnung hin zu populärkulturellen Medienangeboten respektive der „Lust an der Wiederholung“ und deren kritische Erforschbarkeit im Sinne der Film/Media Literacy zu verorten ist. Schließlich sind Schemata, Wiederholungs- und Sedimentierungsprozesse gerade im Zeitalter der aufgeklärten Moderne hinsichtlich ihrer potenziellen Negation erforscht worden.¹³ In Hinblick auf Identitätsparameter wiederfindet sich eine starke Rezeption postkolonialer Theoriegebäude, die gerade in Hinblick auf die (De-)Konstruktion von Alterität weiterzudenken und in den schulbildenden Kontext zu deklinieren sind. Auch diese Perspektive sei hier abschließend kurz umrissen:

Homi K. Bhabha (1997) beschreibt „fixity“ bekanntlich als die Fixierung von Zeichen kultureller/historischer/rassistischer Differenz im Diskurs des Kolonialismus, der eine paradoxe Darstellungsweise eingeschrieben sei. Sie steht für Starrheit und eine unveränderliche „Unordnung, Entartung und dämonische Wiederholung“ (293). Ebenso sei das Stereotyp eine diskursive Form des Wissens und der Identifikation, zwischen dem, was immer „vorhanden“, bereits bekannt ist, und dem, was ängstlich wiederholt werden muss. „Es ist dieser Prozess der Ambivalenz, der für das Stereotyp von zentraler Bedeutung ist“ und gleichzeitig auch Subjektivierungsprozesse ermöglicht und plausibilisiert (Homi K. Bhabha 1997: 293f.). Bezeichnenderweise ist Giordanas Film (2000) von einer Wiederholung und Zirkularität durchdrungen, die auch die narrative Modellierung der Diegese bestimmt, um darüber die Tradierung und Festigkeit (ebendiese „fixity“) patriarchaler (und mafiöser) Ordnungen auszuweisen: Vor- und Rückblenden der Geschichte werden aneinander montiert, immer wieder die gleichen Settings und Orte aufgesucht und die Figur des Anthony schließlich wirkt wie aus der Zeit und aus dem Film gefallen; sporadisch und unvermittelt taucht sie nach dem anfänglichen Auftritt wiederholt in immer gleicher Kleidung und Pose auf, um zu betonen: „My passport americano, but my heart is siciliano“.

Anmerkungen

- 1 Mit der beginnenden Auseinandersetzung um die „Standardisierung“ des Films warnt etwa Siegfried Kracauer (1963) in *Das Ornament der Masse* aufgrund der begrenzten Zahl typischer Motive vor dem Rückfall in „mythologische Blendwerke“, denn „die meisten Filme und die sich in ihnen kristallisierenden Stereotypen gäben Imaginationen Gestalt, in denen sich irrealer Sehnsüchte, Wünsche und Empfänglichkeiten niederschlagen“ (ebd.: 56ff.).
- 2 Siehe hierzu etwa Jameson 1998 und Gradinari/Immer/Pause 2018.
- 3 „Zahlreiche im populären Film etablierte Stereotype erscheinen mithin als sedimentierte Produktstrukturen, die sich im Wechselspiel mit Dispositionen eines breiten Publikums Zug um Zug ausdifferenziert haben“ (ebd.: 100).
- 4 Siehe dazu auch Iser 1993: *Das Fiktive und das Imaginäre*.
- 5 „Stereotype repräsentieren nicht nur vorgefundene Phantasiewerte, sondern haben aktiven Anteil an der Ausbildung und Strukturierung von Imaginationsvorräten“ (ebd.: XII).
- 6 Im deutschsprachigen Forschungs Panorama stehen einschlägige Definitionen noch aus, zur englischsprachigen Literatur siehe insbesondere Viebrock 2016 und Duncan 2018.
- 7 Siehe hierzu insbesondere Thaler 2007.
- 8 Die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb gibt im Rahmen der Kampagne „Projekt P – misch dich ein“ fünf Filmhefte heraus. Neben Giordanas (2000) *I cento passi*, zu Erin Brockovich (Soderbergh 2000), *Geheime Wahl* (Palyami 2001), *Kick it like Beckham* (Chadha 2012) und *Das schreckliche Mädchen* (Verhoeven 1990).
- 9 Schwarzweißbilder und Fotografie werden in diesem Film auch als dokumentarische Klammer genutzt. Schließlich erzählt *I Cento Passi* vom Widerstand des sizilianischen Politikers Giuseppe Impastato gegen die Mafia in

den 1970er-Jahren und montiert im Finale auch Originalaufnahmen seines Lebens.

10 Siehe Wulff 2006 zu Stereotypik und Affekt.

11 Da aufgrund der persuasiven Einschließlichkeit des Kinos der Blick der Zuschauenden, also die Immersion in die Diegese, zur dominanten Form wird, vollziehen sich Strategien der Subjektivierung über den Bruch mit der Illusionsästhetik des Films, etwa durch den Blick in die Kamera der Protagonist*innen oder andere selbstreflexive Gesten, die die Bedingungen der eigenen (schematisierten) Darstellung zu Sprache bringen, wie in Gordanas Film, durch den fotografischen Akt.

12 Siehe hierzu vor allem Schweinitz 2006 und Wulff 2006.

13 Man denke an die Différance (Derrida 1969), Iteration (Butler 1990) oder Entautomatisierung (Šklovskij 1916), die in der jüngeren filmwissenschaftlichen Forschung hohe Beachtung finden.

Literatur

Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik, Tübingen: Max Niemeyer.

Barthes, Roland (1973): Die Lust am Text, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bergala, Alain (2006): Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo, in: Henzler, Bettina/Pauleit, Winfried (Hg.): Schriftenreihe Bd. 553 der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 144.

Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (2004): Filmheft zu I cento passo, Bönen: DruckVerlag Kettler.

BMBWF: Lehrpläne/Medienbildung/Kompetenzlandkarte des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/> (letzter Zugriff: 15.02.2024).

- Eco, Umberto (1989): *Im Labyrinth der Vernunft*, Leipzig: Reclam.
- Giordana, Marco Tullio (2000): *I cento passi (I)*, Medusa Video Srl.
- Gradinari, Irina/Immer, Nikolas/Pause, Johannes (Hg.) (2018): *Medialisierungen der Macht. Filmische Inszenierungen politischer Praxis*, München: Wilhelm Fink.
- Grossklaus, Götz (1995): *Medien-Zeit, Medien-Raum. Zum Wandel der raumzeitlichen Wahrnehmung in der Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Henzler, Bettina (Hg.) (2010): *Vom Kino lernen: Internationale Perspektiven der Filmvermittlung*, Berlin: Bertz Fischer.
- Homi K., Bhabha (1997): *The other question: The stereotype and colonial discourse*, in: Newton, K. M. (Hg.): *Twentieth-Century Literary Theory*, Macmillan Publishers.
- Iser, Wolfgang (1995): *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jameson, Frederic (1998): *Das politische Unbewußte*, Hamburg: Rowohlt.
- Leitzke-Ungerer, Eva (Hg.) (2009): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*, Stuttgart: ibidem.
- Metten, Thomas/Meyer, Michael (2016): *Reflexion von Film – Reflexion im Film*, in: dies. (Hg.): *Bild. Wirklichkeit. Reflexion von Film – Reflexion im Film*, Köln: Herbert von Halem, 9–70.
- Metz, Christian (1997): *Die unpersönliche Enunziation oder der Ort des Films*, Münster: Nodus.
- Mulvey, Laura (1975): *Visual Pleasure and Narrative Cinema*, in: *Screen*, Vol. 16, Issue 3, 6–18.

Paran, Amos/Duncan, Sam (2018): *Snapshots of Reality. How Teachers Use Film in the Language and Literature Classroom*, in: Domínguez Romero, Elena/Bobkina, Jelena/Stefanova, Svetlana (Hg.): *Teaching literature and language through multimodal texts*, Hershey, PA: Information Science Reference.

Prokop, Dieter (1979): *Faszination und Langeweile. Die populären Medien*, München: DTV.

Reinalter, Helmut (2008): *Aufklärung und Moderne. 27 Studien zur Geschichte der Neuzeit*, Innsbruck: StudienVerlag.

Rosi, Francesco (1963): *Le mani sulla città (I/FR)*, Lionello Santi per Galatea.

Schratz, Michael/Weiser, Bernhard (2002): *Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht*, in: *Journal für Schulentwicklung* 4/02, 36–47.

Schweinitz, Jörg (2006): *Film und Stereotyp: Eine Herausforderung für das Kino und die Filmtheorie: Zur Geschichte eines Mediendiskurses*, Berlin: Akademie Verlag.

Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen, Christine (2010): *Medienpädagogik – Ein Studienbuch zur Einführung*, Wiesbaden: Springer.

Thaler, Engelbert (2007): *Film Based Language. Learning*, in: *PRA-XIS Fremdsprachenunterricht*, 1/2007, 9–14.

Viebrock, Britta (2016): *Fostering Film Literacy in English Language Teaching*, in: Dies. (Hg.): *Feature films in English*, Tübingen: Narr Studienbücher, 13–30.

Wigger, Lothar (2016): *Hegels Bildungstheorie und die bildungstheoretische Biografieforschung. Traditionslinien und Perspektiven*, in: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hg.): *Von der*

Bildung zur Medienbildung, Wiesbaden: Springer Fachmedien
Wiesbaden, 109–130.

Wulff, Hans. J. (2006): Affektivität als Element der Filmrezeption,
in: Marschall, Susanne/Liptay, Fabienne (Hg.): Mit allen Sinnen.
Gefühl und Empfindung im Kino, Marburg: Schüren, 17–32.