

Eef Masson

### **Didaktik vs. Pädagogik. Ein kontextueller Ansatz für die Untersuchung von Unterrichtsfilmen**

2006

<https://doi.org/10.25969/mediarep/236>

Veröffentlichungsversion / published version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### **Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Masson, Eef: Didaktik vs. Pädagogik. Ein kontextueller Ansatz für die Untersuchung von Unterrichtsfilmen. In: *montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation*, Jg. 15 (2006), Nr. 1, S. 10–25. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/236>.

#### **Erstmalig hier erschienen / Initial publication here:**

[https://www.montage-av.de/pdf/151\\_2006/151\\_2006\\_Eef\\_Masson-Didaktik-vs-Paedagogik.pdf](https://www.montage-av.de/pdf/151_2006/151_2006_Eef_Masson-Didaktik-vs-Paedagogik.pdf)

#### **Nutzungsbedingungen:**

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Terms of use:**

This document is made available under a Deposit License (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual, and limited right for using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute, or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the conditions of use stated above.

Eef Masson

# Didaktik vs. Pädagogik

## Ein kontextueller Ansatz für die Untersuchung von Unterrichtsfilmen<sup>1</sup>

Bislang haben Lehrfilme im Allgemeinen und Unterrichtsfilme im Besonderen wenig Interesse bei Medienwissenschaftlern hervorgerufen. Auch wenn der Einsatz audiovisueller Lehrmittel gründlich erforscht wurde, haben sich doch nur wenige Autoren mit den medienspezifischen Eigenheiten dieser Kommunikationsform auseinandergesetzt. Soziologen und Psychologen informieren über Anwendungsmethoden oder die Nutzungshäufigkeit didaktischer Filme sowie über die mentalen Prozesse, die sie in Gang setzen;<sup>2</sup> gleichwohl blieben ihre spezifischen Formen und Ausdrucksfunktionen im Großen und Ganzen unberücksichtigt. Tatsächlich liegt der erste und wahrscheinlich auch letzte Versuch, textuelle Merkmale von Unterrichtsfilmen systematisch zu beschreiben, inzwischen gut dreißig Jahre zurück. 1977 veröffentlichte Geneviève Jacquinot *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à l'intention didactique*.<sup>3</sup>

Trotz seines mittlerweile «klassischen» Status sollte *Image et pédagogie* als Produkt seiner Zeit betrachtet werden. Verfasst in den 1970er Jahren, gehört das Buch in eine Tradition von Gattungsanalysen, die den Text in den Mittelpunkt stellen. Ihrer semiotischen Herkunft gemäß versucht Jacquinot aufzudecken, wie Lehrfilme von der *langage cinématographique* Gebrauch machen. Sie sieht ihre Aufgabe darin, audiovisuelle Lehrmittel auf ihre Struktur hin zu befragen (Jacquinot 1977, 22–23). Jacquinot beschreibt den Prozess, in dem Lehrfilme kodiert und dekodiert werden, und legt damit die Grundlage, um poten-

- 1 Dieser Text entstand im Rahmen eines Promotionsprojektes über holländische Unterrichtsfilme am Onderzoeksinstituut voor Geschiedenis en Cultuur der Universität Utrecht. Dank an das Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid, das mir seine Bestände geöffnet hat.
- 2 Eine der wichtigsten Publikationen für diesen Gegenstandsbereich ist die Zeitschrift *Audio-visual Communication* (hg. in den USA von der National Education Association), die seit 1977 unter dem Titel *Educational Communication and Technology* firmiert.
- 3 Das Buch markiert den Anfang einer langen Karriere, die Jacquinot als Theoretikerin didaktischer Medien vergönnt war. In ihren nachfolgenden Schriften richtete sie das Augenmerk auf aktuelle Lehrmittel wie das Fernsehen und später die interaktiven Medien. Zu den Hauptwerken gehören Jacquinot 1975, 1977, 1985, 1996, 2002.

zielle Wirkungen einer bestimmten filmischen Ausdrucksform auf den Lernprozess zu erforschen (ibid., 21–22). Ausgehend von drei Beispieltextran charakterisiert sie das Verhältnis audiovisueller Botschaften und der Welt(en), die sie repräsentieren, ebenso wie den Ort des Adressaten in der filmischen Kommunikation, die innere Organisation der Bildspur und das Zusammenwirken von Bild und Ton. Jeweils steht die Frage im Zentrum, wie die verfügbaren filmischen Kodes ihrem konkreten didaktischen Zweck angepasst werden. In Anlehnung an die Terminologie von Christian Metz (1971; 1972) erarbeitet Jacquinot eine Taxonomie didaktischer Filme und Fernsehprogramme, die am Problem einer ‹kinematografischen Spezifik› ausgerichtet ist. Sie kommt zu dem Schluss, dass audiovisuelle Lehrmittel eigentlich nur das herkömmliche Modell pädagogischen Kommunizierens reproduzieren und deshalb mit den üblichen Lehrmitteln mehr gemein haben als mit Filmen, die in anderen Zusammenhängen gezeigt werden (ibid., 113–114).

Seitdem Jacquinots Buch veröffentlicht wurde, hat sich die Medientheorie stark verändert. Die Schwerpunkte haben sich vom Text auf den Kontext und von einem semiotischen zu einem eher pragmatischen und kulturhistorischen Zugang verlagert. Auch Jacquinot hat ihre Perspektive erweitert; in ihrer gegenwärtigen Forschung zum Fernunterricht theoretisiert sie Aspekte des pädagogischen Dispositivs.<sup>4</sup> Dennoch erweist sich *Image et Pédagogie* als nützlicher Ausgangspunkt für eine rückblickende Studie zum Unterrichtsfilm. Meines Erachtens stellt das Buch den bis heute einzigen konsequenten Versuch dar, die Besonderheiten solcher didaktischer Hilfsmittel herauszuarbeiten; ungeachtet seines Immanentismus und seiner normativen Agenda sind viele der Beobachtungen Jacquinots von bleibendem Wert.

Ich möchte hier einen Ansatz für die Untersuchung von Lehrfilmen vorstellen, der zwar von Geneviève Jacquinots Methode inspiriert ist, diese aber zugleich unwiderruflich transformiert. Aus der Neulektüre von *Image et Pédagogie* entwickle ich eine Forschungsperspektive, die den Filmtextran zwar ins Zentrum rückt, aber gleichermaßen dessen historische und funktionale Kontexte berücksichtigt. Beginnen werde ich mit einigen Bemerkungen zur Wahl des Korpus. Es soll gezeigt werden, dass die Kriterien, auf die Jacquinot ihre Filmauswahl stützt, die Reichweite ihrer Analyse nicht nur entscheidend verengen, sondern manchmal sogar zu unhaltbaren Schlussfolgerungen führen. In ei-

4 Gegenwärtig arbeitet Geneviève Jacquinot als Leiterin der Groupe de Recherche sur les Apprentissages, les Médias et l'Éducation (GRAME) an der Universität Paris III-Vincennes, die Forschung an der Schnittstelle von Pädagogik, Informatik und Kommunikationswissenschaft betreibt. Ein Beispiel dieser Arbeit findet sich unter [[www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque\\_FLE/jacquino.pdf](http://www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque_FLE/jacquino.pdf)], Zugriff am 18.10.2005].

nem zweiten Schritt lege ich dar, wie die Bedeutung eines Films durch seine Verwendung bedingt sein kann. Schließlich stelle ich eine Klassifikation von Lehrfilmen vor, die weniger auf textuellen Merkmalen basiert als auf den motivationalen Strategien, die ihnen (potenziell) zugrunde liegen.

## Kriterien zur Bestimmung des Korpus

Im ersten Kapitel ihres Buches unterscheidet Geneviève Jacquinet zwei Arten von Kommunikation, deren Ziel es ist, informative Inhalte zu übermitteln. Sie spricht von einem *système d'information* und einem *système d'instruction* und greift damit zwei Begriffe auf, die der US-amerikanische Theoretiker Rudy Bretz eingeführt hat. Botschaften, die nur informieren, gehören zur ersten Kategorie, während Botschaften, die einen Lernprozess in Gang setzen sollen, zur zweiten zählen. Ein entscheidender Unterschied zwischen beiden Systemen besteht darin, dass Unterrichten im Gegensatz zum reinen Informieren ein Element der Kontrolle beinhaltet: Es impliziert, dass jemand (ein Lehrender) die Bedingungen verantwortet, unter denen die Bedeutungsproduktion stattfinden kann. Daraus folgt, dass nicht alle üblicherweise als ‹Lehrfilm› bezeichneten Filme im engeren Sinne ‹belehrender› Natur sind, also zum *système d'instruction* zählen (Jacquinet 1977, 33–34).

Dieser Gedanke dient Jacquinet als Leitlinie ihrer Filmauswahl. Um das kinematografisch Spezifische des Lehrfilms zu bestimmen, so lautet das Argument, müssen alle Beispiele ausgeschlossen werden, die eher auf Information als auf Instruktion abzielen, etwa solche rein wissenschaftlichen oder technischen Zuschnitts (ibid., 41). Als eine andere zu vernachlässigende Kategorie bezeichnet die Autorin jene der *enregistrements d'expérience*, also der Aufzeichnung von naturwissenschaftlichen Versuchen oder von Diskussionen. In solchen Filmen diene das audiovisuelle Medium nur dazu, Ereignisse aufzuzeichnen, was dazu führe, dass das spezifisch filmische Ausdruckspotenzial gar nicht zur Geltung komme (ibid., 42). Schließlich grenzt sie noch fiktionalisierende oder dramatisierende Formen der Darstellung aus. Hierzu bemerkt sie:

In diesem Falle geht zwar nicht die kinematografische Spezifik verloren, wohl aber die didaktische Besonderheit oder, genauer, eine didaktische Option, die mit der Entscheidung für die Fiktion hinfällig wird. Wir finden uns im Universum des Spielfilms wieder und verfehlen unser Ziel: Filme, die lehren wollen, ohne dies offenzulegen, gehören nicht in unsere Untersuchung. (ibid.)

Gegen diese Abgrenzungen lässt sich eine Reihe von Einwänden anführen. Vor allem scheint mir Jacquinots Begründung etwas voreingenommen. Das Vorgehen, eine Gruppe von Texten mithilfe jener Merkmale zu bestimmen, die auch als Kriterium ihrer Auswahl dienen, setzt voraus, dass Filme immer eine größtmögliche «kinematografische Spezifik» aufweisen sollten. Aus pragmatischer Sicht begrenzt ein solches Vorgehen ernsthaft die zu erwartenden Ergebnisse.

Die Filme, die man den Schulkindern seit den 1940er Jahren vorgeführt hat, sind ja äußerst unterschiedlich.<sup>5</sup> So zeigen mehrere der in niederländischen Sammlungen erhaltenen Titel hochtechnische Produktionsprozesse, und diese Beispiele weisen ähnliche stilistische Merkmale auf wie Filme zur Ausbildung von Fabrikarbeitern.<sup>6</sup> Kataloge von britischen und US-amerikanischen Produzenten wie Gateway, Gaumont British Instructional, Basic Films und Encyclopaedia Britannica (die auf beiden Seiten des Atlantiks verliehen werden) enthalten Titel zur Geschichte und zum Fremdsprachenerwerb, die mit einer inszenierten Spielhandlung arbeiten.<sup>7</sup> Als Lehrmittel vertriebene Filme verwenden eine große Bandbreite didaktischer Strategien, die aus dem Blick geraten, wenn man zu enge Kriterien anlegt.

Ein weiteres, damit verbundenes Problem besteht darin, dass die Verfasserin keine Auskünfte über das größere Korpus von Filmen gibt, aus dem sie ihre Auswahl getroffen hat. Im ersten Kapitel ihres Buches erklärt sie das fehlende akademische Interesse am Thema damit, dass von der Filmindustrie insgesamt bevorzugt Spielfilme produziert würden (ibid., 28), der Mittelpunkt des kinematografischen Universums daher aus fiktionalen Filmen bestehe. Über den Rest, dem sie die Sammelbezeichnung «nicht-narrativ» verleiht (ibid., 29), sagt sie lediglich, dass er eine Reihe von Untergruppen aufweise. Diese Subkategorien werden jedoch nirgends geklärt. Jacquinot wählt ihre Beispiele also aus ei-

- 5 So die Resultate meiner gegenwärtigen Forschung zu Lehrfilmen in den Niederlanden. Die Ergebnisse früherer Studien aus Großbritannien sind dokumentiert in Masson 2000 und 2002.
- 6 Etwa SUIKERFABRIEK (NL 1942, Stichting Nederlandse Onderwijs Film), GLAS (NL 1943, N.O.F.), KAAS (NL 1943, N.O.F.), RUWE PLANKEN (NL 1949, N.O.F.), AARDEWERK (NL 1949, N.O.F.), ZOUT (NL 1950, N.O.F.), KUIPERIJ VAN WIJNVATEN (CS [1950], Skol Film), AUTO'S AAN DE LOPENDE BAND (NL [1951], N.O.F.), HET GEBRUIK EN DE PRODUCTIE VAN GAS (NL [1953], N.O.F./Vereniging van Gasfabrikanten in Nederland), VAN KOREN TOT BROOD (NL 1961, N.O.F.), VEEL WERK OM DRUKWERK (NL 1961, Pier Tania/VARA).
- 7 Zur Geschichte: THE DAY'S WORK (UK 1946, Gaumont-British Instructional), ELIZABETHAN ENGLAND (UK 1947, Gateway), THE PILGRIMS (US 1954, Encyclopaedia Britannica), SIR FRANCIS DRAKE: THE RISE OF ENGLISH SEA POWER (US 1957, Encyclopaedia Britannica), LIFE IN A MEDIEVAL TOWN (USA/UK [1960], Coronet/Gateway), THE SPIRIT OF ROME (US 1965, Encyclopaedia Britannica), MICHELANGELO (US 1965, Encyclopaedia Britannica); zur französischen Sprache: LA FAMILLE MARTIN (UK 1948, Basic Films), DÉPART DE GRANDES VACANCES (UK 1950, Basic Films), QUELLE CHANCE (UK 1953, Gateway).

nem undefinierten Reservoir an Filmen, deren Gemeinsamkeit allein darin besteht, dass sie nicht zur Mainstream-Unterhaltung gehören.

Da Jacquinet auf einen Gegensatz von Kern und Peripherie des kinematografischen Repertoires zielt, beschreibt sie Lehrfilme vor allem im Hinblick darauf, was sie vom fiktionalen Kino unterscheidet. Doch dieser Ansatz führt meines Erachtens dazu, dass sie keine tauglichen Unterscheidungsmerkmale zu anderen nicht-fiktionalen Gattungen herausarbeitet. So können einige der Merkmale, die sie an ihrem Gegenstand für charakteristisch hält, ebenso gut bei Werken auftauchen, die die Bezeichnung ›belehrend‹ kaum verdienen. Dies trifft nicht nur auf spezifische technische Verfahren zu, sondern auch auf komplexere kinematografische Codes.

So legt Jacquinet dar, dass bei Lehrfilmen auf verschiedenen Ebenen des audiovisuellen Gefüges miteinander gekoppelte Operationen am Werk sind, die dazu dienen, die Informationsübertragung von einem Wissenden (einem Spezialisten, der im oder durch den Film repräsentiert wird) zu einem Nicht-Wissenden (dem Schüler-Zuschauer) sicherzustellen (ibid., 53). In dieser Erklärung halt nach, worin laut Bill Nichols' Standardwerk zum Dokumentarfilm die Funktionsweise der meisten nicht-fiktionalen Filme besteht (Nichols 2001, 40).<sup>8</sup> Mit Blick auf das Verhältnis von Bild und Ton bemerkt Jacquinet, dass das gesprochene Wort in Lehrfilmen in der Regel bezwecke, den Akt der Kommunikation zu vereindeutigen (Jacquinet 1977, 110), wohingegen das Bild lediglich zur Illustration diene (ibid., 99). Der Lehrfilm sei also durch seine «geschlossene Kommunikation» gekennzeichnet. In Nichols' Lehrbuch wird dasselbe von Filmen gesagt, die er als «expositorisch» klassifiziert – ein Etikett, das er einem umfangreichen Korpus von nicht-fiktionalen Produktionen anheftet, darunter einigen Klassikern des Dokumentarfilms. Das Merkmal ist also nicht spezifisch genug, um Unterrichtsfilm von einer Subgattung des Dokumentarfilms zu unterscheiden (Nichols 2001, 107).

Jacquinots Analyse der Kommentarfunktion mag in Hinsicht auf die von ihr gewählten Beispiele evident erscheinen, klärt aber nicht die Position, die der Lehrfilm in einem größeren, nicht-fiktionalen Zusammenhang einnimmt. Indem sie die Funktion des gesprochenen Wortes in den Vordergrund rückt, begrenzt sie überdies die historische Gültigkeit ihrer Beobachtungen. Demnach enthielte nur verbaler Diskurs jene *enunciation markers*, die im Verständnis der Semiotiker eine eindeutige Kommunikation gewährleisten (1977, 70–75). Doch was folgert hieraus für Werke ohne Ton? In niederländischen Schulen war der

8 Die genaue Formulierung bei Nichols lautet: «He-Who-Knows [...] will share knowledge with those who wish to know» (Herv. E.M.).

Einsatz stummer Filme bis in die 1950er Jahre üblich.<sup>9</sup> Sollte in diesem Fall die Annahme eines «geschlossenen» Charakters des Lehrfilms unzutreffend sein? Oder verfügten die frühen Filme über andere, nicht-verbale Mittel, um die Aufmerksamkeit ihres Publikums zu kanalisieren?

Da Jacquinet das Augenmerk auf Gegenwart (und Zukunft) der audiovisuellen Lehrmittel richtet und nicht auf deren Vergangenheit, kann man ihr kaum vorwerfen, dass sie solche Fragen nicht beantwortet. Dennoch kann ich mich des Eindrucks nicht erwehren, dass das eng gefasste Verständnis des Lehrfilms, das ihrer Auswahl zugrunde liegt, einer Reihe von problematischen Verallgemeinerungen Vorschub leistet. Einer der wichtigen Befunde des Buches läuft darauf hinaus, dass Lehrfilme ihrem Publikum Wissen gleichsam als fertiges Produkt anbieten, statt einen aktiven Lernprozess anzustoßen (ibid., 140–154). Zu einer solchen Schlussfolgerung kann nur eine Studie kommen, die Texte mit filmischer Tradition zugunsten solcher mit didaktischer Tradition vernachlässigt, seien sie nun fiktionaler Art (wie inszenierte Geschichtsfilme oder dramatisierte Szenen zum Spracherwerb) oder nicht-fiktionaler Art (wie etwa Beispiele, die textuelle Gemeinsamkeiten mit wissenschaftlichen, technischen oder Landschaftsfilmen aufweisen).

Wie sollten wir also das Korpus eingrenzen? Eine Definition von Filmen als informativ oder didaktisch scheint mir jedenfalls kein guter Ausgangspunkt. Einmal abgesehen davon, dass Intentionalität ohnehin kein besonders brauchbares Kriterium darstellt (denn wer soll als verantwortlich für die Produktion eines Lehrfilms gelten, und wie sollen wir seine oder ihre Ziele ermitteln?), so führt es nur zu jener Art von Zirkelschlüssen, die ich bereits kritisiert habe.

Ich befürworte daher ein Auswahlverfahren, das den tatsächlichen Einsatz der Filme berücksichtigt und nicht deren unterstellte Funktionen. Selbst wenn ein Film für ein breiteres Publikum produziert wurde, etwa als Teil des regulären Kino-Beiprogramms, erhielt er den Status eines Lehrfilms, sobald er als solcher vertrieben wurde. Distributionskataloge, die audiovisuelle Hilfsmittel für den Schulunterricht aufführen, enthalten oftmals Werke, die zuvor (oder zugleich) außerhalb der Schulen eingesetzt wurden.<sup>10</sup> Der Umstand, dass sie *auch* für pädagogische Zwecke verliehen wurden, macht deutlich, dass sie als didak-

9 Bei der Stichting Nederlandse Onderwijs Film (N.O.F.), dem wichtigsten Vertrieb für Lehrfilme in den Niederlanden, war die Einführung von Tonfilmen bis 1959 ein umstrittenes Thema (Ottenheim 1991, 18).

10 Klassische Beispiele hierfür wären Filme, die von den PR-Abteilungen großer Ölfirmen wie Shell oder British Petroleum herausgebracht wurden und in britischen Sammlungen von Ausbildungsfilmern reichhaltig vorhanden sind.

tische Hilfsmittel fungierten. Und selbst wenn dies ihr einziges gemeinsames Merkmal sein sollte, sind sie doch dem Korpus zuzurechnen.

Hauptkriterium für die Auswahl ist deshalb die Geschichte der Filme als Lehrmittel. Die von mir untersuchte Sammlung war zum Beispiel die einzige Quelle, aus der holländische Schulen ihr Material beziehen konnten. Die Verfügbarkeit eines solchen Korpus ist natürlich ein außergewöhnlicher Luxus. In den meisten Ländern müssen die Lehrer sich ihre audiovisuellen Hilfsmittel bei einer Vielzahl von Vertrieben besorgen, deren Programme allenfalls unsystematisch dokumentiert sind.<sup>11</sup> Historische Anhaltspunkte dafür, was als Lehrfilm gelten kann, sind deshalb oftmals nur mehr bloße Indizienbeweise. Dennoch sind sie unverzichtbar.

## Filmische Texte als Lehrmittel

Nach meiner Erfahrung scheitern Definitionen von Lehrfilmen, die auf typische Textmerkmale abheben, allein schon daran, dass gerade frühe Beispiele sich aus verschiedenen Gattungen, aus fiktionalen und dokumentarischen Traditionen gleichermaßen bedienten. Mir geht es deshalb weniger um die textuellen Merkmale an sich, sondern vielmehr um das Spezifische des Verhältnisses dieser Merkmale zueinander einerseits und um die Art des Einsatzes der Filme andererseits. Ein Ansatz, der die funktionalen Kontexte stärker berücksichtigt, muss zugleich die Rolle des Lehrers in der pädagogischen Interaktion neu bewerten. Im Blick darauf, wie ihre Beispiele didaktische Prozesse in Gang setzen, spricht Geneviève Jacquinet vom Lehrer als *le ou les responsables du document* (1977, 131). Aber wer ist letztlich zuständig für das Gesagte oder Gezeigte? Der Produzent des Films oder der Lehrer, der den *Rahmen* dafür setzt, was der Film vermitteln soll?

Ich benutze den Begriff «Rahmen» (*framing*) hier so abstrakt wie möglich. Seine Bedeutung geht über den bewussten Akt hinaus, einen Film vorzustellen oder zu überprüfen, ob die Schüler alles verstanden haben. Im Kontext des Klassenzimmers ist es der Lehrer, der für den Lernprozess verantwortlich zeichnet (*ibid.*, 33-34). Seine Autorität beruht auf einer vorausgesetzten intellektuellen Überlegenheit als «Eingeweihter». Traditionellerweise übernimmt er damit die Funktion, den Wissenstransfer zu organisieren: Er weiß, was die Kinder noch lernen müssen, und er verfügt bereits über diejenigen Fähigkeiten, die

11 Zum Beispiel Großbritannien, siehe Masson 2002.

sie noch zu erwerben haben. Auch bürgt er für die Verlässlichkeit der Lerninhalte; seine Anwesenheit garantiert, dass das Gesagte wahr und wissenschaftlich ist.

Die Autorität des Lehrers beschränkt sich nun nicht auf die von ihm geäußerten Worte, sondern erstreckt sich auch auf die von ihm verwendeten Lehrmittel. Die Vorführung eines Films vor Schülern setzt sein Einverständnis mit der übermittelten Information voraus. Zugleich bewirkt der Lehrer, dass die Inhalte des von ihm vorgestellten Films den Rang eines Unterrichtsgegenstandes erhalten. Seine Anwesenheit verdeutlicht der Klasse, dass das Gesagte oder Gezeigte nicht nur «sicher» erlernt werden kann, sondern dazu da ist, memoriert oder eingeübt zu werden. Man könnte deshalb sagen, dass der Lehrer selbst die Botschaft des Films enunziert.

Doch selbst wenn der Lehrer eine Autoritätsposition einnimmt, heißt dies natürlich nicht, dass die Schüler ihn auch immer entsprechend behandeln. Primärforschung hat gezeigt, dass der Einsatz von didaktischen Hilfsmitteln, zum Beispiel von Filmen, zu Störungen führen kann, in deren Folge sich die Machtverhältnisse im Klassenzimmer umkehren.<sup>12</sup> Was ich damit unterstreichen möchte, ist der Umstand, dass Lehrfilme nicht als «fertige Produkte» zu betrachten sind. Verstehen, wie ein Lehrfilm verstanden wird, setzt eine Analyse seiner Funktionen als Lehrmittel voraus (vgl. Jacquinet 1977, 46).

Ich will dies an einem Beispiel veranschaulichen. Wie zuvor dargelegt, begreift Jacquinet die «geschlossene» Form der Kommunikation als charakteristisches Merkmal des Lehrfilms. Die Verfahren des filmischen Textes wirken demnach zusammen, um den Zuschauer (mental) auf dem für ihn angelegten Pfad zu halten (ibid., 110-111). Ausschlaggebend hierfür sei der gesprochene Kommentar:

Der pädagogische Film ist vor allem «geschwätzig», und zwar in einem solchen Maße, dass die Quantität der Worte als Merkmal der Gattung zählen kann. Die Pädagogik fürchtet die Stille so wie die Natur die Leere. Gewohnt an mündliche Kommunikation und geformt durch sie, vertrauen die Pädagogen nur dem – ihrem – Wort und sind *argwöhnisch gegenüber dem Bild*. (ibid., 89; Herv. i. O.)

12 Holländische Handbücher für Lehrer aus den 40er und 50er Jahren, die den Einsatz von Lehrfilmen behandeln, geben zahlreiche Hinweise, wie sich solche Probleme vermeiden lassen. Unter anderem bestehen sie darauf, dass Filme im vertrauten Umfeld der Schüler gezeigt werden, damit die Sichtung nicht in einen Ausnahmezustand ausartet (Meulen [1951], 23; 99). Die Filme sollten überdies einfach aufgebaut sein, nicht länger als fünfzehn Minuten dauern und in Schwarzweiß gedreht sein, weil eine komplizierte Struktur, Farbe und Überlänge Kinder vom Unterrichtsgegenstand eher ablenkten (N.O.F. 1948, 9; 13f.).

In den meisten Fällen, so führt Jacquinot aus, fallen Bild und Wort zusammen. Die Simultaneität diene dazu, die Bedeutung des Visuellen zu ‹verankern›: das Verbale spezifiziert das Gesehene. So ziele die sprachliche Botschaft in dem Biologiefilm *LE HAMSTER* (F 1969, Ofrateme) zum Beispiel sowohl auf Identifikation (der Kommentar nennt die Namen der Tiere und stellt die Begriffe vor, mit denen ihre Eigenheiten und ihr Verhalten beschrieben werden) als auch auf Interpretation (so wird erklärt, warum die Hamster Vorräte anlegen) (ibid., 102–103).<sup>13</sup> In anderen Fällen laufe der Kommentar dem Bild voraus oder folge ihm nach. Beim erwähnten Beispiel trete der erste Fall ein, so sei das Bild rein illustrativ, wenn auf eine Voice-over, die die natürlichen Feinde des Hamsters aufzählt, zwei Sequenzen folgen, in denen er mit einem Hermelin kämpft oder vor einem Greifvogel flieht (ibid., 104). Der zweite Fall, der nachträgliche Kommentar, gibt dem Zuschauer ein wenig Zeit, um eigene Antworten auf eine Frage zu finden, bevor der Kommentator die ‹offizielle› Lösung ausgibt (ibid., 105–106).

Jacquinots Beschreibung von *LE HAMSTER* unterstreicht nicht nur die Funktion der Sprache im Lehrfilm, sondern untermauert zugleich eine andere ihrer Thesen. Sie erklärt wiederholt, die traditionellen pädagogischen Rollen von Lehrer und Schüler seien in den filmischen Text integriert, wenn auch in verkappter Weise (etwa ibid., 60–67). Bei ihrem Beispiel wird die Rolle des Lehrers ganz offensichtlich in der des Kommentators gespiegelt, dessen Stimme ein Publikum von Kindern adressiert, die bei der Aufnahme gar nicht anwesend waren. Die Rolle der Schüler wiederum wird akzentuiert, wenn auf eine Frage im Soundtrack ein Zeitintervall folgt. Jacquinot zufolge zeigt dies, dass sich Lehrfilme den Schülern so präsentierten, als seien sie für sie gemacht (ibid., 65).

In ihren Analysen unterstreicht die Verfasserin überzeugend die Bedeutung der Sprache dafür, wie Filme die Aufmerksamkeit der Zuschauer lenken. Auch ihre Bemerkungen zur audiovisuellen Übernahme pädagogischer Rollen treffen sicherlich auf einen Großteil der Tonfilme zu, die für didaktische Zwecke eingesetzt wurden. Angesichts einer historischen Studie stellt sich gleichwohl die Frage, wie stumme Filme einzuschätzen sind. Wie verhält sich Jacquinots Annahme textueller Geschlossenheit zu Beispielen aus der Stummfilmzeit? Eine Gegenüberstellung von *LE HAMSTER* mit einem Biologiefilm aus der von mir untersuchten Sammlung belegt, dass eine Vereindeutigung der didaktischen Kommunikation auch jenseits des Kommentartextes möglich war.

13 Bei Jacquinots Beispiel handelt es sich um einen Fernsehfilm, wobei das angegebene Datum sich auf die Erstausstrahlung bezieht.

DE GROTE KAREKIET: NESTBOUW EN BROEDVERZORGING (NL 1948, N.O.F.) ist einer der vielen stummen Filme zur Zoologie, die in holländischen Schulen der 1940er und 1950er Jahre zu sehen waren. Er besteht aus langen, meist statischen Einstellungen eines Paares von Rohrsängern, die mit Nestbau und Aufzucht beschäftigt sind. Die Kamera wechselt dabei zwischen nahen und halbnahen Einstellungen; Kamerabewegungen beschränken sich auf Momente, in denen die Vögel das Bild zu verlassen drohen; ab und zu springt die Kamera von der frontalen Sicht in die Aufsicht. Der Film enthält, abgesehen von den Haupttiteln und dem Vorspann, keinerlei Text.

Im Gegensatz zu Jacquinots Beispielen zwingt DE GROTE KAREKIET seinen Zuschauern keine bestimmte Lektüre auf. Im Rahmen eines Kinoprogramms der 40 Jahre hätte der Film es zum Beispiel gestattet, das Augenmerk ganz auf das Geschick und die Findigkeit der Tiere zu richten. Einmal vorausgesetzt, dass das Publikum ihm überhaupt Aufmerksamkeit geschenkt hätte, hätte es wahrscheinlich die minutiöse Ordnung der Natur bewundert.

Allerdings war dieser Film gar nicht für Kinoaufführungen vorgesehen. Kopien konnten nur über die Stichting Nederlandse Onderwijs Film (N.O.F.) bezogen werden, einen Vertrieb, der ausschließlich Ausbildungseinrichtungen versorgte. Dass DE GROTE KAREKIET für die Lehre gedacht war, erklärt im Übrigen, warum er keinen Ton hat, obwohl er in den späten 1940er Jahren entstand. Seit seiner Gründung 1941 hatte N.O.F. sich ausdrücklich dem Gebrauch von Voice-over-Kommentierungen bei Unterrichtsfilmen widersetzt. Selbst wenn Fragen der Autorität hier schon früh eine Rolle spielten,<sup>14</sup> waren die angeführten Argumente eher psychologischer Art. Die zeitgenössische Pädagogik meinte, dass der Verstand kleiner Kinder nicht in der Lage sei, aurale und visuelle Stimuli simultan zu verarbeiten (N.O.F. 1948, 14). So empfehlen Handbücher zum Einsatz von Filmen in der Schule den Lehrern denn auch, auf verbales Einschreiten zu verzichten, zumal während der ersten Sichtung (ibid., 16–17).<sup>15</sup> Ende der 50er

14 Unterlagen aus der Zeit der Institutsgründung fordern, dass Filme stumm sein sollen, um dem Lehrer die Kommentierung zu gestatten. So etwa A.A. Schoevers, Leerfilm-organisatie door A.A. Schoevers. In: Eerste project, 24 oktober ingediend bij Mr. Reyink [1940], Nationaal Archief (NA), Den Haag, Archiv von Stichting Nederlandse Onderwijs Film, Nummer 2.19.042.55, Inventarnummer 2, Anhang, S. 2. In den 10er und 20er Jahren gab es in den Niederlanden ein System städtischer ‚Schulkinos‘, in denen Vortragsredner die Vorführung von informativen Filmen aller Art mit einem gesprochenen Kommentar begleiteten. Die Fürsprecher eines Instituts für den Unterrichtsfilm behaupteten, dass ein System, in dem die Filme zu den Schulen gebracht wurden (und nicht die Schüler zu den Filmen), es den Lehrern erlauben würde, statt des didaktisch unausgebildeten Kinopersonals in die Rolle der Vortragenden zu schlüpfen.

15 Erklärungen sollten erst gegeben werden, wenn der Film *einmal* vorgeführt worden war. Danach durften auch Fragen gestellt werden. Während der zweiten Vorführung konnte der Leh-

Jahre war die Argumentation dann eher von praktischen Erwägungen geprägt, hatten die meisten Schulen doch bislang nur stumme Filme gezeigt und besaßen daher nicht die für Tonfilme erforderliche Ausrüstung.<sup>16</sup>

Der Verleihkopie von *DE GROTE KAREKIET* lag ein Anleitungsblatt mit Informationen und Ratschlägen für den Lehrer bei. Sie enthielten Einzelheiten zu Namen, Lebensraum und Verhalten der Vogelfamilie sowie Angaben zum vorgesehenen Alter der Schüler und schließlich einige weiterführende Fragen und Aufgaben. Ansonsten wurde erwartet, dass die Lehrer sich der N.O.F.-Handbücher und der in ihnen enthaltenen Richtlinien bedienten. Das betraf auch die Funktion des gesprochenen Kommentars.

Allerdings muss der Film, unabhängig davon, ob diese Anweisungen befolgt wurden oder nicht, – allein durch den Aufführungskontext im Klassenzimmer –, doch etwas von seiner interpretativen ‚Offenheit‘ verloren haben. Die Anwesenheit des Lehrers wird die Kinder davon abgehalten haben, den Film mit den Augen eines Kinozuschauers zu erleben. Bewunderung für die Überlebensfähigkeit der Vögel oder für die dokumentarische Technik der Filmemacher dürfte in diesem Umfeld eher selten aufgekommen sein.

Ein Schüler-Zuschauer weiß, dass er, wie ungewöhnlich die Situation im Klassenzimmer auch sein mag, zum Lernen angehalten ist. Werden Filme als didaktische Hilfsmittel gewählt, so weiß er, dass er später dazu in der Lage sein muss, die im Film vermittelten Fakten wiederzugeben: Der Lehrer könnte Fragen oder eine schriftliche Aufgabe stellen. Während er den Film sieht, wird diesem Zuschauer auch bewusst sein, dass einige Aspekte des Inhalts relevanter sind als andere und dass er deshalb selektiv in der Wahrnehmung sein sollte. Die Erfahrung mit dem Curriculum hat ihn gelehrt, welche Gegenstände zu einer Biologiestunde gehören und welche nicht: So wird er erwarten, dass es in *DE GROTE KAREKIET* eher um die Materialien zum Nestbau geht als um eigene Freizeitmöglichkeiten im Wald, in dem die Vögel leben.

Selbst wenn ein Schüler sich bewusst ist, wie ein Film verstanden werden muss, heißt das natürlich noch lange nicht, dass sich dies auch in seinem Verhalten niederschlägt. Roger Odin zufolge ist das Gegenteil der Fall: Kinder neigen einfach dazu, den Lektüremodus zu unterlaufen, den die Lehrsituation erfordert. Wie alle Menschen pflegen sie den Film fiktional zu lesen, da der Spielfilm im Kino der westlichen Gesellschaften dominant ist. Werden sie auf eine alter-

rer dann gezielt einzelne Abschnitte erläutern, deren Bedeutung unklar geblieben war. Hinweise hierzu finden sich in den Anweisungen für Lehrer, die den N.O.F.-Filmen aus den 1940er und 1950er Jahren beiliegen.

16 Einige Tonfilme gab es damals schon, aber meist lag zugleich eine stumme Fassung vor.

native (nicht-fiktionale) Form der Lektüre verpflichtet, widersetzen sie sich entsprechend (Odin 1988, 95ff.).

Wie auch immer die Reaktion der Schüler ausfällt, so wissen sie doch zweifellos, wie der Text gelesen werden *müsste*. Ihre Vertrautheit mit den alltäglichen Vorgängen im Klassenzimmer garantiert dies. Auch Odin folgert, dass es im schulischen Kontext schwer für Schüler sein dürfte, einen Film in einer anderen als der institutionell erforderlichen Weise zu dekodieren. De facto können sie sich der vorgeschriebenen Lektüre nur verweigern, indem sie einen Film überhaupt nicht interpretieren (ibid., 97). Der Bildungskontext grenzt den Sinngehalt eines Films also stark ein – oder versperrt sogar den Zugang dazu.

In ihrem Buch verweist Geneviève Jacquinot auf einen konzeptionellen Unterschied, der hier von großem Nutzen ist. Sie differenziert zwischen dem Didaktischen (*le fait didactique*) und dem Pädagogischen (*le fait pédagogique*).<sup>17</sup> Während ‹pädagogisch› im Prinzip alles meint, was mit dem Erziehungsprozess zu tun hat, steht ‹didaktisch› für jene Verfahren, die diesen Prozess voranbringen, und insbesondere für solche, die der Präsentation von Lerninhalten dienen. Das Didaktische ist also nur ein Aspekt des Pädagogischen, woraus sich eine ganze Erziehungsphilosophie begründen lässt (Jacquinot 1977, 36–37).



*Vogelbeobachtung mit den Mitteln des Films: Plansequenzen ohne Tonspur aus DE GROTE KAREKIET: NESTBOUW EN BROEDVERZORGING (NL 1948); die Erläuterung liefert der Lehrer während der Vorführung im Schulzimmer.*

17 Die Unterscheidung geht zurück auf Pierre Greco.

In den vorangegangenen Abschnitten habe ich dargelegt, dass eine *fait didactique* nur genau analysiert werden kann, wenn sie auf die *fait pédagogique* bezogen bleibt, deren Bestandteil sie ist. Trotz des textuellen Schwerpunktes ihrer Arbeit bemerkt auch Jacquinot, dass die Dekodierung textueller Zeichen, ob nun in Form von Bildern, Tönen oder beidem, eine bestimmte Kompetenz voraussetzt, die erlernt werden muss. Denn ohne eine wenigstens vage Kenntnis, wie die Schule funktioniert, wird der Schüler nicht verstehen, was beispielsweise die Richtungspfeile sollen, die auf ein Detail in einem Wissenschaftsfilm hindeuten (ibid., 66–67).

Ich will im Folgenden eine weitere Verbindung zwischen Text und Kontext herstellen, und zwar in Form einiger Hypothesen darüber, wie die Ausgestaltung eines didaktischen Hilfsmittels als Ergebnis einer Wahl zu erklären ist, die unter verschiedenen pädagogischen Strategien getroffen wird.

## Motivationsstrategien im Lehrfilm

Wie jeder gesprochene oder geschriebene Text ist auch der Film ein rhetorisches Konstrukt. Seine Formgestalt zielt darauf ab, die Zuschauer zur Einnahme von Haltungen oder zur Kooperation zu bewegen.<sup>18</sup> Lehrfilmen geht es um die Vermittlung von Einsichten. Auch wenn das schulische Curriculum das Gegenstandsfeld einschränkt, ist das Arsenal an rhetorischen Mitteln nahezu unbegrenzt. Jede textuelle Strategie kann genutzt werden, sofern sie dazu beiträgt, das Publikum für die Botschaft des Films zu gewinnen.

In der Praxis weisen Filme für den Schulunterricht indes bestimmte formale Muster auf. Enthalten sie zum Beispiel kurze Spielszenen, so treten meist jugendliche Protagonisten einer den Zuschauern nahen Altersklasse auf. Filme, die eine Spezies oder einen Prozess erörtern, verbinden normalerweise schematische Darstellungen mit textuellen Elementen in Form gesprochener Kommentare, eines Zwischentitels oder einer profilmischen Inschrift. Wo es hingegen das Ziel eines Films ist, eine Fertigkeit wie Schwimmen oder Tischlern zu erläutern, werden die Bilder eher wiederholt als erklärt.

Die oben beschriebenen kinematografischen Kodes beschränken sich in keiner Weise auf Lehrfilme. Dramatische Plots, die um die Erlebnisse jugendlicher Figuren kreisen, sind für den Kinder-Unterhaltungsfilm ebenso typisch. Verknüpfungen von Karten oder Modellen mit Information in verbaler Form fin-

18 Meine Formulierung basiert auf der Definition von Rhetorik, mit der Kenneth Burke arbeitet (1969, 41).

den sich gleichermaßen in kurzen Wissenschafts- und Industriefilmen. Dies ist kaum Zufall, denn die genannten textuellen Muster beziehen sich auf jenen Typus der Kommunikation, in den Lehrfilme meist eingebettet sind. Die rhetorischen Verfahren mögen bei anderen filmischen Gattungen üblich sein, doch im pädagogischen Kontext erfüllen sie ganz konkrete didaktische Funktionen.

Jede dieser Funktionen ist ihrerseits in einer bestimmten Motivationsstrategie begründet. Um ihrem Ausbildungszweck zu entsprechen, muss ein Film die Kinder ermutigen, die Inhalte zu verstehen und zu memorieren. Dies kann dadurch geschehen, dass man ihre Bewunderung weckt: Einige Lehrfilme zeigen Phänomene, die normalerweise nicht sichtbar sind; indem Objekte vergrößert oder ihre Bewegungen mit dem Zeitraffer manipuliert werden, setzen diese Filme auf das Interesse an außergewöhnlichen Dingen.<sup>19</sup> Werke über Geschichte, Sprache oder Geografie zielen hingegen meist auf Identifikation. Die in ihnen enthaltenen Erzählungen behandeln Situationen und Ereignisse, auf die sich die Kinder in ihrer Alltagswelt beziehen können.<sup>20</sup> Eine weitere Kategorie von Filmen packt die Schüler bei ihrem Stolz; die Bilder von sorgfältig ausgeführten Aufgaben spornen sie zu ähnlichen Leistungen an.<sup>21</sup> Andere wiederum kopieren einfach Unterhaltungsformate, deren Eignung, die Zuschauer zu fesseln, sich bereits erwiesen hat. So gab es Puppenfilme für den Schreibunterricht, um die Schüler zu motivieren.<sup>22</sup>

Meine Ausführungen haben gezeigt, dass die Beschreibung von Lehrfilmen anhand textueller Merkmale zwar zu kurz greift, es aber zugleich aufschlussreich ist, die Spannbreite rhetorischer Verfahren gemäß der pädagogischen Erwägungen zu organisieren, die ihrem Einsatz zugrunde lagen. Die angeführten Beispiele legen nahe, dass solche Strategien der Motivation sogar als Basis einer einfachen Klassifikation dienen können: Manche Titel gehören eher in die Kategorie der zur Identifikation einladenden Filme, andere wollen Bewunderung, wieder andere Nachahmung auslösen.

Überdies ist es möglich, einige vorläufige Thesen in Hinblick auf den Zusammenhang zwischen pädagogischen Absichten und bestimmten Themenfeldern zu formulieren. So scheinen Strategien, die es erlauben, das Gesehene zu sich

19 Zwei Beispiele aus der von mir untersuchten Sammlung wären *DE KAMSALAMANDER* (NL 1948, N.O.F.), *IN DE BRUINE BOON SCHUILT EEN PLANTENLEVEN* (NL 1955, N.O.F.).

20 So etwa *LA FAMILLE MARTIN* (UK 1948, Basic Films), *EEN JAPANS GEZIN* (B 1959, Audiovison-Belge).

21 Beispielsweise *RUWE PLANKEN* (NL 1949, N.O.F.), *HOUD JE HOOFD BOVEN WATER* (UK 1979, Boulton-Hawker).

22 *JANTJE'S DROOM* (NL 1946, N.O.F.), *DOORNROOSJE* (D 1952, Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht).

selbst in Beziehung zu setzen, häufig in solchen Filmen vorzukommen, die den Geisteswissenschaften zuzurechnen sind. Im Gegenzug verlassen sich naturwissenschaftliche Filme vorwiegend auf Verfahren, die ihre Zuschauer in eine bislang unbekannte Welt entführen (vgl. Masson 2002, 56ff.).

Natürlich erfordert eine strenge Klassifikation der Filme mehr Kriterien, als die genannten Motivationsstrategien hergeben. Auch weisen nicht alle Mitglieder einer Kategorie die «prototypischsten» Qualitäten auf, wie George Lakoff sie nennen würde (1987, 12ff.), und nur wenige Filme gehören lediglich *einer* Kategorie an. *DE GROTE KAREKIET* zum Beispiel enthält auch Einstellungen, in denen zwei Kinder in einem Ruderboot versuchen, das Nest der Rohrsänger ausfindig zu machen. Die Szene scheint der Idee entgegenzustehen, dass die behandelte Spezies nur mithilfe besonderer Verfahren sichtbar gemacht werden kann, sie suggeriert, dass sie in ein Umfeld gehört, das die Schüler auch selbst erforschen können. Ein weiterer Grund, warum die vorgeschlagene Klassifizierung nur vorläufiger Art ist, besteht darin, dass Lehrpraktiken sich ändern und dass ihre historische Entwicklung nur schwer nachzuerfolgen ist. Deshalb beruhen die pädagogischen Erwägungen, anhand derer die textuelle Gestaltung hier erklärt wird, zu einem gewissen Grad unvermeidlich auf persönlichen Erfahrungen. Entsprechend lässt sich wohl jede Aufstellung motivationaler Strategien immer wieder umdefinieren. Gleichwohl können die aufgezeigten Möglichkeiten dabei helfen, eine gewisse Logik in die scheinbar unendliche Vielfalt der Charakteristika von Lehrfilmen zu bringen.

Ich möchte mit der Bemerkung schließen, dass ein pragmatischer Zugriff natürlich genauso wie ein semiotischer den Unterrichtsfilm als Text zum Ausgangspunkt der Analyse nehmen kann. Während ein rein textbasierter, also immanenter Ansatz den Forscher aber lediglich darüber aufklärt, wie das Zusammenspiel filmischer Codes in einer bestimmten audiovisuellen Botschaft organisiert ist (Jacquinot 1977, 44), berücksichtigt eine Interpretation dieser Codes unvermeidlich auch ihre Beziehung zu jenem Typus der Kommunikation, in den sie normalerweise eingebettet sind. Wenn es um die didaktische Interaktion geht, sollten deshalb selbstverständlich Erklärungen im Bereich der Pädagogik gesucht werden – und zwar ungeachtet dessen, ob sie im Sinne motivationaler Strategien verstanden werden oder nicht.

*Aus dem Englischen von Patrick Vonderau*

## Literatur

- Burke, Kenneth (1969) *A Rhetoric of Motives* [1950]. Berkeley: University of California Press.
- Jacquinet, Geneviève (1975) *Structures spécifiques du message audio-visuel*. 2 Bde. Paris: Université de Paris VIII-Vincennes.
- Jacquinet, Geneviève (1977) *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jacquinet, Geneviève (1985) *L'École devant les écrans*. Paris: E.S.F.
- Jacquinet, Geneviève (1996) *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Jacquinet, Geneviève (2002) *Les jeunes et les médias, perspectives de la recherche dans le monde*. Marly-le-Roi: INJEP; Paris/Budapest/Torino: l'Harmattan.
- Lakoff, George (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Human Mind*. London: University of Chicago Press.
- Masson, Eef (2000) *Educational Films in Britain: EFAF's Norfolk Collection as an Aid to the Historiography of a Genre* [MA Thesis]. Norwich: University of East Anglia.
- Masson, Eef (2002) Of Pits and Vaults: the Historiographic Value of Educational Collections in Great Britain. In: *The Moving Image. Journal of the Association of Moving Image Archivists* 2,1, S. 47–72.
- Metz, Christian (1968) *Essais sur la Signification au Cinéma*. Paris: Klincksieck. (Deutsche Übersetzung: *Semiologie des Films*. München: Wilhelm Fink 1972).
- Metz, Christian (1971) *Langage et Cinéma*. Paris: Larousse. (Deutsche Übersetzung: *Sprache und Film*. Frankfurt a.M.: Athenäum 1973).
- Meulen, J.J. van der (o. J.) [1951] *Film en lichtbeeld bij het onderwijs. Een practisch-didactische handleiding*. Baarn: Bosch en Keuning.
- Nichols, Bill (2001) *Introduction to Documentary*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.
- N.O.F. (1948) *Het paedagogisch en didactisch gebruik van de film bij het lager onderwijs. Leidraad voor kwekelingen* (4. rev. und erw. Ausg.). Den Haag: Stichting Nederlandse Onderwijs Film.
- Odin, Roger (1988) A Semio-Pragmatic Approach of the Documentary Film. In: *Image – Reality – Spectator. Essays on Documentary Film and Television*. Hg. v. Willem De Greef & Willem Hessling. Leuven/Amersfoort: Acco, S. 90–100.
- Ottenheim, Cor (1991) *50 jaar NOF/NIAM. Van stomme film naar interactieve media*. Den Haag: NIAM.