

## Dokumentarfilm im Deutschunterricht

### Eine Einführung

#### *Vor-Bild: Wirklichkeitsfragment I*

*In seinem Film 71 FRAGMENTE EINER CHRONOLOGIE DES ZUFALLS (A/D 1994) untergliedert Regisseur Michael Haneke die Handlung in jene titelgebenden Bruchstücke, die dem Zuschauer verschiedene Figuren in ihrer Lebenswelt vorführen. Dies geschieht aus einer distanzierteren Beobachterposition heraus, ist filmsprachlich unaufgeregt eingefangen und ohne jegliche Offerte zur Einfühlung oder psychologischen Ausdeutung. Der Zuschauer weiß von Beginn an – eine Schrifttafel gibt den Hinweis bereits in der ersten Filmeinstellung –, dass die Figuren abschließend in einem Amoklauf zufällig aufeinandertreffen werden. Bis es in den letzten Filmminuten dazu kommen wird, präsentiert Haneke die Erlebnisse der Akteure sorgfältig durch Schwarzfilm voneinander getrennt, legt 70 Fragmente vor und verbindet diese zu einem offen komponierten Gesamtbild, mit dem sich der Zuschauer auseinanderzusetzen hat. Fragmente der Realität sind also jene Puzzleteile, die der Betrachter zu (s)einem kohärenten Weltmodell zusammensetzen muss; eine anders wahrnehmbare Wirklichkeit, so Haneke, existiere ohnehin nicht.<sup>1</sup> Eines dieser Fragmente gehört zur Geschichte des späteren Amokläufers und zeigt ihn bei seiner sportlichen Freizeitbetätigung: dem Tischtennistraining (Abb. 1).*

*Diese Einstellung (0:23:27-0:26:17) irritiert den Betrachter vielleicht durch die Monotonie der durchgeführten Figurenhandlung, mit Sicherheit aber durch die kaum zu rechtfertigende Länge der Darbietung.<sup>2</sup> Beinahe drei Minuten wird der Rezipient bei statischer Kameraposition mit dem immer gleichen Handlungsablauf (Vorhand Topspin) konfrontiert: Von einer Ballmaschine in kurzen Abständen genährt, schmettert der sichtbar angestrengte Protagonist das Spielgerät über die Platte in ein Auffangnetz, dessen diagonale Linie wohl nicht zufällig den Spielerkopf vom Körper trennt. Die dabei auftretenden (und trainingstheoretisch erwünschten) Automatisierungstendenzen des motorischen Ablaufs lassen den Spieler auch dann noch reagieren, wenn die Ballmaschine ins Stocken kommt. Im Verlauf der Einstellung gerät so dieses über knapp drei Minuten zuckende, schlagende, monoton (re)agierende menschliche Wesen mehr und mehr zur Chiffre: der Menschmaschine, des entfremdeten Ichs in einer abweisenden, funktionalen*

---

<sup>1</sup> „Man kann nur in der Fragmentierung ehrlich erzählen. Man zeigt kleine Stücke und die Summe dieser Stücke eröffnet dem Zuschauer die Möglichkeit zu wählen und mit seinen eigenen Erfahrungen zu arbeiten.“ In: 71 FRAGMENTE EINER CHRONOLOGIE DES ZUFALLS. Michael Haneke im Gespräch mit Serge Toubiana. DVD-Extra (0:02:28-0:03:53).

<sup>2</sup> Die Einstellung ist dann auch eine besondere im Werk des Österreicherers, sodass kaum eine Haneke-Auseinandersetzung auf ihre Erwähnung verzichtet. Vgl. z.B. Sannwald 2011, 9; Assheuer 2010, 48f.

*Welt, vielleicht auch der bewussten, ehrgeizigen Anpassung des Individuums an gesellschaftliche Konventionen. Zweifellos ist das keine ‚unschuldige‘ Trainingseinheit mehr. Handlungsdauer und Aktionswiederholung der Szene verdeutlichen mehr als sich selbst.*



Abb. 1: 71 FRAGMENTE EINER CHRONOLOGIE DES ZUFALLS (A/D 1994)

*Interessant ist jener Spielfilm-Auszug hier nun deshalb, da er grundsätzlich dokumentarisch argumentiert bzw. dokumentarische Qualität besitzt. Zwar ist die Kameraposition für einen Lehrfilm nicht eben die richtige und der Sportler ein Schauspieler (wenn auch nicht unbegabt in dieser Sportart), jedoch wird hier kein fiktionales Als-ob ausgestellt, es wird vielmehr direkt und schweißtreibend sportlich gehandelt in rhythmischem Gleichmaß, wie der begleitende Originalton belegt. Auch das kommentarlos Beobachtende, die zeitdeckende Darbietung der Einstellung sowie deren Dauer unterstreichen den Dokumentcharakter der Handlung: Das Authentische des präsentierten Inhalts steht außer jedem Zweifel. Ein (ungeschnittenes) Fragment scheint also die adäquate medien-spezifische Form zu sein, mit der sich Wirklichkeit apparativ einfangen lässt. Zugleich aber übersteigt der ausgestellte rezeptive Mehrwert das reine Dokument: Es wird durch Kontext und Darbietungsart selbst zum vielschichtigen Kunstwerk eines Autors.*

*Für den Künstler gebe es, so Haneke, die Verpflichtung, seinem Stoff und seinem Thema gerecht zu werden (Asshauer 2010, 46). Und dabei benötige Kunst als erste Tugend*

*Genauigkeit. Ob in der Malerei, in der Literatur oder im Film – es ist die möglichst genaue Beobachtung und die möglichst genaue Wiedergabe dieser Beobachtung. Genauigkeit heißt: Man muß [sic!] sich so weit wie möglich in ein Thema vortasten und dieses rekreieren, und zwar das Wesentliche. Warum springt uns ein Bild an? Es ist eine Frage der Genauigkeit. Man könnte sogar sagen: Intensität entsteht durch Genauigkeit im Detail. Deshalb ist die Genauigkeit sowohl eine ästhetische wie auch eine moralische Kategorie. Sie stellt eine Verpflichtung dar. Sozusagen den moralischen Imperativ der Kunst. (ebd., 47)*

*Dokumentarfilmer hätten ihr Tun sicher nicht anders umschrieben.*

## 1. Dokumentarfilm – ein Desiderat des Deutschunterrichts

Die Beschäftigung mit dem Film als Unterrichtsgegenstand und Kompetenzfeld des Deutschunterrichts hat eine lange Tradition: Schon vor der Jahrtausendwende sind dazu etwa 500 kleinere und größere fachdidaktische Beiträge publiziert worden. In den letzten 13 Jahren, nachhaltig befeuert durch die Filmbildungsinitiative der Bundeszentrale für politische Bildung 2003, sind noch einmal rund 800 weitere dazugekommen (vgl. Kepser 2013a). Dokumentarfilm und dokumentierender Film sind dabei jedoch weitgehend ausgeblendet worden: Bei großzügiger Auslegung des Gegenstandsbereichs kommt man in der ganzen Nachkriegsgeschichte des Deutschunterrichts auf etwa 100 Titel. Der größte Teil davon widmet sich wiederum einigen Fernsehformaten, wobei es sich überwiegend um Beiträge aus den 1970er und 1980er Jahren handelt. Zum Dokumentarfilm im engeren Sinne findet man gerade einmal knapp 20 Analysen und Unterrichtsvorschläge, das sind bezogen auf den gesamten Bestand etwa 1,5 %. Darunter befindet sich durchaus manche Perle: Bernward Wembers schmales Bändchen „Objektiver Dokumentarfilm? Modell einer Analyse und Materialien für den Unterricht.“ von 1972 z.B., in dem sich der Autor mit einem Schulfilm für den Erdkundeunterricht auseinandersetzt (BERGARBEITER IM HOCHLAND VON BOLIVIEN, BRD 1966). Wember enttarnt durch sehr genaue Analysen aller filmischen Ebenen den Anspruch, Wirklichkeit objektiv darzustellen, als manipulative Ideologie und unterbreitet daraufhin Vorschläge, wie man diesen und andere Dokumentarfilme im Unterricht kritisch hinterfragen kann. Handlungsorientiert sollen die Schüler/-innen anschließend einen neuen Off-Kommentar zum untersuchten Film auf Band sprechen.<sup>3</sup> Damit gelingt Wember, was einigen Beiträgen zum Dokumentarfilm im Deutschunterricht fehlt: eine Verbindung von fachwissenschaftlicher Analyse (vgl. Deeken 1995, Lange 2000) oder Rezension (vgl. Elias 2003) mit didaktisch-methodischen Überlegungen. Zieht man solche Texte aber ab, so schnürt das ohnehin schmale Bündel an deutschdidaktischen Überlegungen zum Dokumentarfilm auf kaum mehr als ein Dutzend Einzeltitel zusammen.

Auch Vorschläge zu einer mehr oder weniger kanonisierten *Filmliste*, die eine „Cine Literacy“ leiten können oder sollen, spiegeln die Geringschätzung des Dokumentarfilm wider: Der bekannteste Kanon, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung (vgl. Holighaus 2005), besteht aus 35 Kinofilmen, worunter sich lediglich zwei Dokumentarfilme<sup>4</sup> befinden: Alain Resnais‘

---

<sup>3</sup> Wembers Beitrag hat die Deutschdidaktik leider nur kurzfristig beeinflusst (vgl. etwa Degenhardt 1974, Staniewics 1982, Matthias 1996), nachhaltig aber die Medienwissenschaft: Erstmals wird hier die „Bild-Text-Schere“ (auch „Ton-Bild-Schere“) beschrieben, hier noch als „heterogene Überlagerung“ bezeichnet (vgl. ebd., 43-47).

<sup>4</sup> Diskutieren könnte man, ob nicht auch Chris Markers *SANS SOLEIL* (F 1982) zumindest als dokumentarischer Film gelten kann. Vom Genre her hat man *SANS SOLEIL* als „Essayfilm“ eingestuft (vgl. etwa Eue 2005, 213f.). Durch die eingesprochenen fiktiven Briefe des ebenso fiktiven Kameramanns Sandor Krasna werden die vielfach dokumentarischen Bilder aber deutlich dem ursprünglichen Wirklichkeitsbezug entzogen.

NACHT UND NEBEL (F 1955) sowie Claude Lanzmanns SHOA (F 1985). Dass es sich beide Male um Filme handelt, die den Gräueltaten des Nationalsozialismus gewidmet sind, ist wohl kein Zufall, denn, sofern der Dokumentarfilm überhaupt in der Schule eine Rolle spielt, dient er meist der Wissens- und Wertevermittlung. Joachim Pfeiffer und Michael Staiger (2010) haben in ihrer Neubetrachtung des Kanons nur NACHT UND NEBEL als Empfehlung weitergegeben, vermutlich auch aus rein unterrichtspraktischen Gründen: Lanzmanns SHOA-Dokumentation hat eine Laufzeit von nahezu 10 Stunden! In ihrer Vorschlagsliste mit 50 Filmen kommen stattdessen hinzu: ANKUNFT EINES ZUGES IN LA CIOTAT (F 1895) der Brüder Lumière und Leni Riefenstahls Sport- und Propagandafilm OLYMPIA – TEIL 1: FEST DER VÖLKER (D 1938). Damit haben in beiden Kanon-Empfehlungen Dokumentarfilme einen Anteil von gerade einmal 6%.

Mehr Aufmerksamkeit bekommt der Dokumentarfilm in den Besprechungen der 52 „besten Kurzfilme“ für eine schulische Filmbildung von Michael Klant (2012): Hier sind es immerhin acht (damit 15%), die im Kapitel „Dokumentarfilme“ mit didaktischen Hinweisen vorgestellt werden, wobei noch Musik- und Werbefilme sowie Experimentalfilme hinzukommen, die man zumindest auch dem dokumentarischen Film zurechnen könnte.

### 1.1 Dokumentarfilm in kompetenzorientierten Modellen der Filmbildung und gegenwärtigen Bildungsstandards

Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man die Überlegungen zu einer kompetenzorientierten Filmbildung verfolgt: Im „Freiburger Filmcurriculum“ (Fuchs u. a. 2008), das die Filmbildung auf die Fächer Deutsch, Musik und Kunst konzentriert (aber auch verengt, vgl. Kepser 2010), werden zwar zahlreiche Lernziele genannt, die auch einen kompetenten Umgang mit Dokumentarfilmen ermöglichen, es fehlen aber solche, die spezifisch für das Genre sind bzw. sein können. Der Dokumentarfilm als wünschenswerter Inhalt der schulischen Filmbildung kommt nur einmal vor: Bis zum Ende der zweiten Klasse sollen sich die Schüler/-innen im Fach Musik mit Zusammenhängen von Filmbildern und musikalischen Ereignissen auseinandersetzen, und zwar am Beispiel von „Kurzfilme[n] (Spiel- und Dokumentarfilmen)“ (Fuchs u.a. 2008, 85). In Klasse 8 werden noch dokumentarische Formate wie „Schulfernsehen“, „Nachrichten“ und „Werbespot“ erwähnt – kurioserweise alle ausschließlich als mögliche Gegenstände des Kunstunterrichts (vgl. ebd., 88). Auch in einer revidierten Fassung des Freiburger Curriculums, die Raphael Spielmann vorgelegt hat, bleibt der Dokumentarfilm praktisch ausgeblendet (vgl. Spielmann 2011, 132-137).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Spielmann hält an der Leitfächer-Trias Deutsch – Musik – Kunst weiterhin fest, gesteht aber anderen Fächern, namentlich Geschichte und Englisch, immerhin eine Art Satellitenstatus zu. Vgl. Spielmann 2011, 105 sowie den Beitrag von Ulf Abraham in diesem Band.

Ohne eine spezifische Fachbindung kommt das *kompetenzorientierte Konzept „Filmbildung“ der Länderkonferenz MedienBildung* (LkMB 2010) aus. Es basiert auf dem literaturdidaktischen Grundmodell von Abraham/ Kepser (2009, 13-19) und verbindet Aufgaben der schulischen Filmbildung mit dem Erziehungsauftrag, Individuation, Sozialisation und Enkulturation der Schüler zu befördern.<sup>6</sup> Obwohl in diesem Konzept Dokumentarfilme durchaus ihren Platz haben könnten, wird in der Beschreibung der Kompetenzerwartungen sehr schnell klar: Die Herausgeber verstehen unter dem „kulturellen Handlungsfeld Film“ (LkMB 2010, 4) im Wesentlichen Spielfilme und ggf. Serien. Auf den Dokumentarfilm und dokumentarische Formate kommen sie lediglich an einer Stelle direkt zu sprechen: Am Ende der Klasse 10 wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, „unterschiedliche Funktionen des Mediums Films bei der interessen- und bedürfnisgeleiteten sowie situationsgerechten Auswahl bewusst nutzen“ zu können, namentlich z.B. „Unterhaltung“, „Information“ und „Dokumentation“ (ebd., 9). Wichtige Teilkompetenzen für den Umgang mit Dokumentarfilmen kann man aber auch im Bereich „Film in der Mediengesellschaft“ unter dem Stichwort „politische Funktion/ gesellschaftliche und kulturelle Wirkung“ finden: Auf der 4. Klassenstufe sollen Schüler „Film als Instrument der Weltaneignung beschreiben“ und „fremde Welten mit Hilfe von Filmen erschließen“. Von Zehntklässlern wird erwartet, dass sie „die Bedeutung von Film für die Bewusstseinsbildung und die politische Meinungsbildung exemplarisch erläutern“. Abiturienten und Abiturientinnen können zusätzlich „die Bedeutung von Film für die Bewusstseinsbildung und die politische Meinungsbildung analysieren und bewerten“, „den Einfluss des Films auf das kulturelle und ethisch-normative Selbstverständnis [...] überprüfen“ sowie „Film als Manipulations- und Propagandainstrument an historischen und aktuellen Beispielen [...] darstellen und bewerten“ (ebd., 15).

Auch Ines Müller, die auf der Grundlage dieses Konzepts ein Filmcurriculum für alle Klassenstufen entworfen hat (vgl. Müller 2012, 135-202), geht kaum darüber hinaus: Als Lernziel<sup>7</sup> für die 5./6. Klasse legt sie fest, dass Lernende den Unterschied zwischen fiktionalen und nichtfiktionalen Filmen benennen können, was über einen Vergleich von dokumentarischen Formaten mit Kurzfilmen erarbeitet werden soll (ebd., 158). Fortgeführt wird dies in der 7./8. Klasse mit Langfilmen (Kinofilm, Fernsehfilm, Dokumentarfilm, Spielfilm;

---

<sup>6</sup> Aufgeschlüsselt wird das Lernfeld in vier Kompetenzbereiche: „Filmanalyse“ (Filmästhetik, Filmsprache und Gestaltung, Filmgeschichte und -theorie), „Filmproduktion und Präsentation“ (Produktionsplanung, Filmproduktion, Bild- und Tonbearbeitung, Präsentation), „Filmnutzung“ (Gebrauch, Wirkung- und Einfluss, Geschmacks- und Urteilsbildung) und „Film in der Mediengesellschaft“ (Film als Wirtschaftsfaktor, politische Funktion, gesellschaftliche und kulturelle Wirkung, rechtliche Rahmenbedingungen, Jugendmedienschutz). Vgl. LkMB 2010. Siehe dazu auch den Beitrag von Matthias Pauldrach in diesem Band.

<sup>7</sup> Die Autorin selbst bezeichnet solche Erwartungen missverständlich als „Kompetenzen“.

ebd., 167). Schüler/-innen der 9./10. Klasse haben ihre „Bildlesekompetenz“ zu erweitern, indem sie „Bilder im Hinblick auf die Aussage von Symbolen“ analysieren. Weiterhin sollen die Schüler/-innen „die Bedeutung des Films für die Urteils- und Meinungsbildung“ erörtern. Dabei geht es um „Geschichtsdarstellungen, Manipulationsmöglichkeiten, Propaganda, Aufklärung, Information“ und den „Zusammenhang zwischen Wort und Bild“. Erarbeitet werden soll das über eine Analyse von Filmmontage (z.B. aus der NS-Zeit), über einen Vergleich von Nachrichtensendungen verschiedener Sender und mit handlungsorientierten Methoden wie der Neukommentierung eines Nachrichtenbeitrags, Bildmanipulationen am Computer oder durch die Eigenproduktion einer Nachrichtensendung (ebd. 184). Schließlich wird noch einmal auf der Oberstufe der „Vergleich themengleicher Spiel- und Dokumentarfilme“ anempfohlen, damit die Lernenden „strukturiert zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Formaten in Bezug auf Werte- und Normvermittlung“ unterscheiden können (ebd., 195). Auch sollen sie „Film und Fernsehen als Ort der Geschichtskonstruktion“ untersuchen und bewerten, wozu neben Spielfilmen diverse Nachrichtensendungen verwendet werden (ebd., 201). Alle anderen „Kompetenzen“, „Inhalte“ und „Verfahren“, die von der Autorin auf fast 70 Seiten beschrieben werden, orientieren sich dagegen einseitig am Spielfilm und verwandten fiktionalen Formaten.

Das gilt im Grunde auch für Björn Maurers fächerübergreifendes Konzept einer *subjektorientierten Filmbildung für die Hauptschule* (Maurer 2010a, b). Unter den Teilkompetenzen einer „Audiovisuellen Bildung“, die er in 150 Lernzielen beschreibt, werden immerhin die „Informiertheitsillusion“ (nach Wember 1983) und das emotionalisierende „Informationsdesign“ als dokumentarfilmspezifische Probleme benannt, die von den Schülern und Schülerinnen anhand filmgestalterischer Strategien wie bewegte Aufnahmen und Reißschwens erkannt werden sollen (Maurer 2010a, 283). Weiterhin sei zu lernen, „dass die medienspezifischen Wirklichkeitseinbußen beim Film für manipulative Zwecke genutzt werden können“ (ebd., 284). Schüler sollen auch „fiktionale von dokumentarischen Gattungen unterscheiden“ (ebd., 285) und das „Potenzial des Mediums Film hinsichtlich der Darstellung von fiktionaler und faktischer Wirklichkeit realistisch einschätzen“ (ebd., 288). Zu den Teilkompetenzen der „audiovisuellen Bildung“ kommen noch solche hinzu, die der „Persönlichkeitsbildung“ dienen sollen, formuliert in weiteren 90 Lernzielen. Die Zusammenschau beider Perspektiven führt zu „Kompetenzfeldern“<sup>8</sup>, in denen der Autor teilweise ebenfalls einige Lernziele verortet, die für den Umgang mit dem Dokumentarfilm bedeutsam werden können:

---

<sup>8</sup> Maurers Systematik ist in ihrer Logik nicht immer nachzuvollziehen. Auch ist oft von Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen die Rede, wo es sich sicherlich eher um Lernziele handelt. In unserer Darstellung ist das korrigiert worden.

- „Fähigkeit, Interviews und Umfragen mit unbekanntem Personen durchzuführen“ (ebd., 358),
- „Einsicht, dass es nicht möglich ist, mit dem Medium Film Wirklichkeit objektiv (1:1) abzubilden“,
- „Fähigkeit, die Konstruktivität filmischer Wirklichkeit zu durchschauen“,
- „Fähigkeit, (ideologisch motivierte) Wirklichkeitsverzerrungen/ Manipulationen zu erkennen“,
- „Fähigkeit, zu reflektieren, wie die eigenen Vorstellung von der Wirklichkeit von der Darstellung medialer Wirklichkeit geprägt ist“,
- „Fähigkeit, den Wirklichkeits- und Informationsgehalt einer audiovisuellen Darstellung kritisch einzuschätzen“ (ebd., 368),
- „Fähigkeit, Beziehungen zwischen Filmen und gesellschaftspolitischen Ereignissen herzustellen, die in Filmen aufgegriffen werden“ (ebd., 369).

Maurers „Curriculum für die aktive und rezeptive Filmarbeit für die Sekundarstufe I“ (Maurer 2010b) enthält für jede Klassenstufe kleine „Praxisbausteine“, die solche Fähigkeiten und Fertigkeiten schulen können. So sollen Schüler

- im Stadtteil/ Ort alte Menschen zu historischen Themen befragen (Klasse 5, „Bildgestütztes Zeitzeugeninterview“, ebd. 33f.);
- das Haustier eines Mitschülers/einer Mitschülerin mit Video portraituren (Klasse 5, Projekt „Tierfilm“, ebd., 36-38);
- eine „Straßenumfrage mit Passanten zu einem kontroversen Thema“ drehen (Klasse 6, ebd., 53f.);
- ein Lehrvideo wie z.B. eine Bastelanleitung produzieren (Klasse 6, ebd., 54-56);
- ein filmisches Selbstportrait erstellen (Klasse 7, „That’s me – Lebensweltbezogenes Schülerselbstportrait mit dem Handy“, ebd. 67f.);
- einen kurzen Dokumentarfilm drehen, indem sie ihre Meinung zu einem Thema wiedergeben (Klasse 7, „Was ich schon immer loswerden wollte...“, ebd., 83f.);
- ihr Betriebs- bzw. Sozialpraktikum filmisch dokumentieren (Klasse 8, ebd., 87-89).

Damit geht Maurer schon ein erhebliches Stück über das hinaus, was die Kultusministerkonferenz von den Schülern und Schülerinnen im Fach Deutsch erwartet. Weder in den *KMK-Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss* (2004) noch in denen *für die Allgemeine Hochschulreife* (2012) wird der Dokumentarfilm überhaupt als Lerngegenstand erwähnt. Anschlussfähig ist eine Auseinandersetzung mit dokumentarischen Filmen im Kompetenzbereich „Medien verstehen und nutzen“, wenn für den mittleren Schulabschluss festgelegt wird, dass Schüler Informations- und Unterhaltungsfunktion unterscheiden können, medienspezifische Formen kennen, deren Intention und Wirkung erfassen, wesentliche Darstellungsmittel kennen, zwischen eigentlicher Wirklichkeit und virtuellen Welten unterscheiden können und Informationsmöglichkeiten nutzen (vgl. KMK 2004, 15). Als Aufgabenbeispiel für eine mündliche Prüfung wird die „Präsentation einer Gruppenarbeit zu einem Film“ (ebd. 46f.) erläutert, wobei die Anforderungen so allgemein gehalten sind, dass die Grundlage auch ein Dokumentarfilm sein könnte. Die Auseinandersetzung mit Filmen ist in den neuen Standards für die Allgemeine Hochschulreife zwar ausdrücklich vorgese-

hen (vgl. Kultusministerkonferenz 2012, 24) und kann auch Inhalt einer schriftlichen (ebd., 30) oder mündlichen (ebd., 36) Abiturprüfung sein. Nach wie vor ist aber ihre unterrichtliche Behandlung nicht verbindlich. Da Filme hier ausschließlich in den Kontext von Theaterinszenierungen und Hörtexten gerückt sind, muss davon ausgegangen werden, dass nur an Spielfilme, Fernsehspiele oder Theaterfilme (vgl. dazu Kepser 2012a) gedacht worden ist.

## 1.2 Dokumentarfilm in Lehrwerken

Auch ein Blick in einschlägige *Lehrwerke für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften des Faches Deutsch* zeigt, wie wenig der Dokumentarfilm und dokumentarische Formate beachtet werden. In Achim Barschs „Mediendidaktik Deutsch“ (2006) gibt es dazu im Register keinen Eintrag. Zwar erläutert der Autor recht ausführlich die Geschichte des Schulfilms (vgl. ebd., 80-87; 92-95), zur Filmbildung im Allgemeinen oder gar zu einer des dokumentarischen Films im Speziellen findet man aber kaum etwas. So wird z.B. bei einer vorgeschlagenen Unterrichtseinheit zum Thema „Boulevardjournalismus“ empfohlen, einen Beitrag der Sendung „Explosiv“ im Hinblick auf den Moderationsstil und die Beitragsgestaltung zu analysieren (ebd., 207f.). Volker Frederking, Axel Krommer und Klaus Maiwald geben dagegen dem Film in ihrer „Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung“ (2012) breiten Raum. Auf 58 Seiten werden didaktische Aspekte der „audiovisuellen Medien“ erörtert, wozu Spielfilme, Werbespots, Musikvideoclips, Fernsehserien und Literaturverfilmungen als Gegenstände herangezogen werden (vgl. ebd., 145-203). Nachrichten, Reportagen und Dokumentarfilme werden aber nur ganz am Rande gestreift (vgl. ebd. 146 u. 170-173). Die derzeit einzige Monografie zu „Filme im Deutschunterricht“ (Abraham 2012) ist hinsichtlich des titelgebenden universellen Anspruchs leider ein wenig irreführend: Das Buch bietet eine sehr lesenswerte Einführung in die Didaktik des Spielfilms, auch in die des fiktionalen Kurzfilms, mit vielen Praxisbeispielen. Aber schon Serien hat der Autor nicht mehr im Blick, von Dokumentarfilmen und dokumentarischen Formaten ganz zu schweigen. Nicht viel ergiebiger ist in dieser Hinsicht die Neuauflage des „Taschenbuch[s] des Deutschunterrichts“ (Frederking/ Huneke/ Krommer/ Meier 2013 u. 2014). Der Grundlagenbeitrag zum Film (Maiwald 2013) beschäftigt sich ebenfalls fast ausschließlich mit fiktionalen Genres. Unter den „Aktuelle[n] Fragen des Deutschunterrichts“, die im dritten Band behandelt werden, findet sich eine Unterrichtseinheit, in der Schüler/-innen Holocaustfilme untersuchen (Schlumpf 2014). Wer sich über Fernsehformate, Nachrichtensendungen, Interviews oder Reportagen als Gegenstände des Deutschunterrichts informieren will, greift besser zur nun über 15 Jahre alten Ausgabe von 1998, die 2003 noch einmal unverändert auf den Markt gebracht worden ist (Lange/ Neumann/ Ziesenis [Hg.]; vgl. darin die Beiträge von Denk, Lieberum, Ziesenis). Die nicht zu übersehende Fixierung auf den Spielfilm in der Deutschdidaktik spiegelt nicht zuletzt die empirische Forschung wider: Bei der bislang einzigen umfangreichen Erhebung zur

Filmnutzung, zum Filmwissen und zur erlebten bzw. gewünschten Filmdidaktik wurden deutsche Abiturienten und Abiturientinnen ausschließlich im Hinblick auf Spielfilme befragt (vgl. Kepser 2008).

Dass angesichts dieser Lage derzeitige *Lehrwerke zur Filmanalyse für die Schülerhand* kaum Grundlagen schaffen, um sich mit Dokumentarfilmen vertieft auseinanderzusetzen zu können, wundert nicht. Sowohl Stefan Munarettos Lernhilfe „Wie analysiere ich einen Film?“ (2007) als auch Martin Ganguly's Lern- und Übungsheft „Filmanalyse“ (2011) geben nur Hinweise zum Spielfilm. „Grundkurs Film 1“ von Michael Klant und Raphael Spielmann (2008) öffnet immerhin in einem Kapitel ein „Fenster zur Welt“ und handelt dort Fernsehformate wie Daily Talks, Sportübertragungen, Unterhaltungsshow und Reality TV ab (ebd., 217-237), nicht aber den Dokumentarfilm in engeren Sinne.<sup>9</sup>

### 1.3 Relevanz des Dokumentarfilms und dokumentarischer Formate

Spätestens an dieser Stelle muss gefragt werden, ob die Zurückhaltung der Deutschdidaktik gegenüber dem Dokumentarfilm und anderen dokumentarischen Formaten nicht ihre Berechtigung hat. Der Dokumentarfilm im engeren Sinne ist ohne Zweifel ein mediales Nischenphänomen, sowohl was das Kino betrifft<sup>10</sup> als auch im Hinblick auf das Angebot an DVDs/BluRays oder Fernsehausstrahlungen. Dokumentarfilmer beklagen das regelmäßige und machen dafür das (deutsche) Filmförderungssystem und das beständige Schielen nach Einschaltquoten bei den Fernsehsendern verantwortlich. Unter dem Konkurrenzdruck der privaten Anbieter setzen selbst die öffentlich-rechtlichen Sender zunehmend auf Unterhaltung, obwohl der Rundfunkstaatsvertrag an erster Stelle Bildung, Information und Beratung als deren Kernaufgaben festgeschrieben hat (vgl. Lipp 2012, 118-121). Durch ihre Ausweichstrategie, Dokumentarfilme fast ausschließlich im Spätprogramm zu zeigen oder in Spartenkanäle wie 3Sat und Arte abzuschieben, tragen sie auch nicht dazu bei, die Popularität des Gen-

---

<sup>9</sup> Eine Ausnahme ist das Buch „Filmperspektiven. Filmanalyse für Schule und Studium“, das ein eigenes Kapitel zum Dokumentarfilm enthält (Kamp/ Braun 2011, 121-135.) Trotzdem ist es für den Schulgebrauch nur bedingt empfehlenswert, da alle Arbeitsvorschläge ausschließlich analytisch-rezeptiv sind.

<sup>10</sup> Der Dokumentarfilm konnte im Kino während der letzten 15 Jahre enorme Zuwachsraten verzeichnen, sowohl im Hinblick auf die Anzahl der gezeigten Filme als auch bezüglich der Zuschauerzahlen. Die Spitzenorganisation der Filmwirtschaft spricht gar von einer „Erfolgs-story Dokumentarfilm“ (vgl. <http://www.spio.de/index.asp?SeitID=375&TID=3>). Zuwachsraten von bis zu 65% sind in der Tat beeindruckend. Setzt man die Zahlen aber ins Verhältnis, muss der Dokumentarfilm weiterhin als randständig gelten. Die jeweils 10 erfolgreichsten Dokumentarfilme der Jahre 2010-2012 lockten insgesamt 3,3 Mio. Zuschauer in die Kinos (vgl. <http://www.spio.de/index.asp?SeitID=376&TID=3>), die Top 10 der Spielfilme dagegen 113,2 Mio. (vgl. die Jahreslisten der FFA-Datenbank <http://www.ffa.de/>). Ein einziger erfolgreicher Blockbuster-Spielfilm interessierte mehr Kinobesucher als alle Dokumentarfilme der letzten drei Jahre zusammen!

res zu steigern, ganz im Gegenteil: Wer nicht schon ein Interesse für Dokumentarfilme entwickelt hat, wird auch kaum mit ihnen in Berührung kommen. Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Dokumentarfilms scheinen für Schüler und Schülerinnen relativ gering zu sein.<sup>11</sup> Rein pragmatische Erwägungen, die gegenwärtig die Bildungsdiskussion in Folge der angelsächsisch geprägten Kompetenzorientierung nicht selten leiten, sprechen auf den ersten Blick gegen den Dokumentarfilm als Gegenstand schulischer Filmbildung.

Auf der anderen Seite hat Schule aber nicht nur den Auftrag, eine künftige Generation (über-)lebenstüchtig zu machen und auf den künftigen Beruf vorzubereiten. Sie will auch ein Bewusstsein für politische, soziale, moralische sowie ästhetische Symbolsysteme und -gehalte wachhalten, ohne das der gesellschaftliche Zusammenhalt ernsthaft gefährdet wäre. Der Dokumentarfilm ist historisch betrachtet ein wesentlicher Teil der Filmgeschichte. Die allerersten Filme, die überhaupt gedreht worden sind, waren dokumentarisch (z.B. ANKUNFT EINES ZUGES IN LA CIOTAT, F 1895; ARBEITER VERLASSEN DIE LUMIÈREWERKE, F 1895). Dokumentarfilme ermöglichten Einblicke in fremde Kulturen zu einer Zeit, als die meisten Menschen kaum über ihren engsten Lebensraum hinaus kamen (z.B. NANUK, DER ESKIMO, USA 1921). Und selbst heute liefern sie uns noch Bilder unserer Erde, die wir aus eigener Anschauung nicht erleben können (z.B. BEGEGNUNGEN AM ENDE DER WELT, Can/USA/D 2007). Dokumentarfilme verfremden aber auch unsere übliche Wahrnehmung, lassen uns das Gewohnte neu sehen und darüber nachdenken (z.B.: BERLIN – DIE SINFONIE DER GROßSTADT, D 1927). Dokumentarfilme erklären komplizierte naturwissenschaftliche Erkenntnisse (z.B. EINE KURZE GESCHICHTE DER ZEIT, GB 1992) und nehmen uns mit auf Expeditionen in Tierreich (z.B. SERENGETI DARF NICHT STERBEN, D 1959) oder auf schwierige Bergtouren (z.B. AM LIMIT, D 2007). Sie portraituren Musiker (z.B. MICHAEL JACKSON'S THIS IS IT, USA 2009) und konservieren große Konzerte für die Ewigkeit (WOODSTOCK - 3 TAGE IM ZEICHEN VON LIEBE & MUSIK, USA 1970). Auch Sportler werden gern in bewegten und bewegenden Bildern festgehalten (z.B. TOM MEETS ZIZOU – KEIN SOMMERMÄRCHEN, D 2011), ebenso wie Sportereignisse (DEUTSCHLAND – EIN SOMMERMÄRCHEN, D 2006). Dokumentarfilme machen auf gesellschaftliche und ökologische Missstände aufmerksam (z.B. WE FEED THE WORLD - ESSEN GLOBAL, A 2005; EINE UNBEQUEME WAHRHEIT, USA 2006). Sie klagen politisches Fehlverhalten an (z.B. THE ROAD TO GUANTANAMO, GB 2005) und setzen sich für elementare Menschenrechte ein (z.B. AI WEIWEI: NEVER SORRY, USA 2012). Dokumentarfilme versuchen aber auch Stimmung zu machen im Dienste diktatorischer Regimes (z.B. TRIUMPH DES WILLENS, D 1935) und halten zugleich das Bewusstsein über deren Verbrechen wach (z.B. NACHT UND NEBEL, F 1955). All das und noch viel mehr

---

<sup>11</sup> Zur Situation des Dokumentarfilms für Kinder, insbesondere im Fernsehen, vgl. z.B. Dokumentarfilminitiative 2001 sowie Töpfer 2004.

leistet der Dokumentarfilm jedoch nicht in Form nüchterner Abhandlungen, sondern im Medium filmischer Kunstwerke. Dass der Dokumentarfilm von enormer Bedeutung für das kulturelle Gedächtnis ist und wesentlichen Anteil an aktuellen Diskursen unserer Gesellschaft hat, ist folglich nicht zu leugnen.

Weitet man den Gegenstandsbereich auf den dokumentarischen Film aus, so gilt das in potenziertem Maße: Information und Meinungsbildung, auch bisweilen Meinungsmache, sind schon lange nicht mehr Privilegien der Printmedien wie der Tages- oder Wochenzeitungen, im Gegenteil: Spätestens mit dem Eintritt des Fernsehens ins Orchester der Massenmedien sind es Filme, die mit der größten Breitenwirkung über Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Technik, Sport, Kunst, Musik, selbst Literatur und nicht zuletzt das Wetter informieren. Während aber die Zeitung ausführlich im Deutschunterricht behandelt wird, gibt es kaum Unterrichtsvorschläge zu Fernsehnachrichten (vgl. z.B. Datta 1977; Lambertz 1993; Schludermann 1990; Spies 2000; Ammon u. a. 2000; Wolf 2012). Auch politische Magazine und Satiresendungen sind erheblich an der Meinungsbildung beteiligt (vgl. dazu Tegtmeier 1977; Vohland 1979) ebenso wie Talkshows, die dem Zuschauer das Gefühl geben, unmittelbar an der Diskussion mehr oder weniger aktueller Themen teilzuhaben (vgl. dazu Vogt 1996; Hoge/ Scherf 1999). Zum Fernsehen ist im letzten Jahrzehnt das Internet dazu gekommen, das dokumentarische Filme über die verschiedensten Portale verbreitet. Dabei hat das sogenannte Web 2.0 dafür gesorgt, dass nicht nur Medienanstalten und deren professionelle Journalisten ihre filmischen Beiträge verbreiten können, sondern jeder User, sofern er zumindest über ein Handy mit Kamera verfügt.<sup>12</sup> Vielfach erreichen uns die ersten Bilder gewichtiger Ereignisse nicht über ARD und ZDF, sondern über YouTube und andere Videoportale. Auch filmische Ratgeber für fast jede Situation, vom Aufbau eines Ikea-Schranks bis zum richtigen Anlegen eines Kondoms, stellen Hobby-Journalisten dort zur Verfügung. Unter den Special-Interest-Ratgebern gibt es auch solche, die besonders ein jugendliches Publikum ansprechen und zum großen Teil auch von Jugendlichen selbst gemacht sind. So zeigen junge Mädchen auf YouTube in Dutzenden von Videos, wie man sich (angeblich) richtig schminkt. Computerspieler finden zahlreiche Videos mit Hardware- und Spieletests und wer einmal in einem erworbenen Spiel nicht weiterkommt, kann sich den Lösungsweg in sogenannten „Walkthroughs“ bzw. „Let’s-Play“-Videos erklären lassen (vgl. Kepser 2013b). Derzeit nutzen 74% der Kinder und Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren Videoportale regelmäßig (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013a, 61); 11% sehen sich täglich oder mehrmals täglich Videos mit Anleitungen an (ebd., 34).

---

<sup>12</sup> Ein komplett aus privaten YouTube-Filmen zusammengestellter Dokumentarfilm ist *LIFE IN A DAY* (USA 2011). Die Idee kann auch gut für Eigenversuche im Unterricht aufgegriffen werden.

Auch dokumentarische Filme finden dabei ihr Interesse, wie ein Medienhype des Jahres 2012 zeigt: Innerhalb weniger Stunden verbreitete sich weltweit der Dokumentarfilm *KONY 2012* (USA 2012), den die US-amerikanische Nonprofit-Organisation „Invisible Children“ ins Netz gestellt hatte. Er informierte mit stark emotionalisierenden Bildern über die Kinderarmee des grausamen ugandischen Rebellenführers Joseph Kony, forderte dessen Verhaftung und rief die Zuschauer zu Kundgebungen auf. „Action-Packs“, die gegen eine Spende bei der Organisation erworben werden konnten, sollten die Aktionen unterstützen. Es waren vor allem Kinder und Jugendliche, die der Film ins Herz traf, die jene „Action-Packs“ mit ihrem Taschengeld bezahlten und auch Demos organisierten.<sup>13</sup> Dass der Film äußerst einseitig die Lage in Uganda darstellte und z.T. falsche Informationen enthielt, war ihnen entgangen, obwohl sowohl die Presse als auch das Internet sehr schnell mit entsprechenden Informationen reagierten. Kaum jemand fragte auch danach, wie die Organisation mit den Spendengeldern umgehen wird; deren Verwendung ist bis heute ungeklärt geblieben (vgl. Rosche 2013).

Trotz der Attraktivität der Neuen Medien, so zeigen die Studien des Medienforschungsverbundes Südwest, ist die Medienbindung an das Fernsehen weiterhin hoch. Fiktionale Filme führen hier die Beliebtheitsskala an. Bei Kindern stehen allerdings auch Showformate wie „Deutschland sucht den Superstar“ und „Germany’s next Topmodel“ hoch im Kurs sowie die Scripted Reality-Serie „Berlin – Tag & Nacht“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund 2013b, 18). Dieses Format, das sich durch den Einsatz von Laiendarstellern und dokumentarischer Kamera- bzw. Schnitttechnik den Anschein von Authentizität gibt, hat auch unter Jugendlichen viele Fans: 2012 sind „Familien im Brennpunkt“ und „Verdachtsfälle“ neben „Berlin – Tag & Nacht“ sehr beliebte Serien unter den 12-19-Jährigen gewesen (Medienpädagogischer Forschungsverbund 2012, 27). Ein nicht geringer Teil der jugendlichen Zuschauer glaubt, „Berlin – Tag & Nacht“ würde echte Menschen in ihrem normalen Alltag zeigen (16%) oder zumindest wahre Begebenheiten nachstellen (22%), wobei der Authentizitätsfiktion vor allem Schüler ohne gymnasialen Hintergrund verfallen. Unter den Hauptschülern sind 26% der Meinung, hier würde Realität dokumentiert, und weitere 37% nehmen zumindest an, dass wahre Geschichten nacherzählt werden (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund 2012, 29).

*KONY 2012* und Scripted Reality-Serien zeigen, dass Medienkompetenz, wie sie beispielsweise Norbert Groeben (2002) skizziert hat, keine Selbstverständlichkeit ist. Alle Erziehungsinstanzen und nicht zuletzt die Schule sind dazu aufgefordert, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen. Das *Wissen um mediale Konstruktionen*, die nicht mit der Wirklichkeit zu verwechseln sind (ebd. 166), *medienbezogene Kritikfähigkeit* (ebd., 172) und die *Fähigkeit, Medien selektiv und in*

---

<sup>13</sup> Vgl. den WDR-Beitrag 2012: <http://www1.wdr.de/themen/politik/kony106.html>.

*Kombination zu nutzen* (ebd., 175) sind zentral gerade für den Umgang mit Dokumentarfilmen und dokumentarischen Formaten. Sie reizen mindestens in gleichem Maße wie Spielfilme zur *Anschlusskommunikation* (ebd., 178), die aber nur dann gewinnbringend sein kann, wenn Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Filmanalyse sowie ein grundlegendes Wissen um die geschichtliche Entwicklung des Dokumentarfilms vorhanden sind. *Produktive Partizipationsmuster* (ebd., 176) sind hier viel leichter zu erwerben als im Falle der fiktionalen Filme: Der technische und organisatorische Aufwand, selbst einen (kurzen) Dokumentarfilm zu drehen, ist erheblich geringer als beim Spielfilm. Gleichwohl werden durch die Eigenproduktion grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die auch für das Verständnis fiktionaler Filme elementar sind. Dank Web 2.0 kann der eigene Dokumentarfilm schnell ein großes Publikum erreichen, sodass ein außerschulisches Feedback für das eigene Schaffen sehr wahrscheinlich ist. Auch wenn Dokumentarfilme nicht zu den von Kindern und Jugendlichen bevorzugten Genres gehören, muss die *medienbezogene Genussfähigkeit* (ebd. 170) nicht auf der Strecke bleiben: Der Dokumentarfilm bietet für jede Altersgruppe interessante Themen an (s.o.). Keineswegs haben Kinder und Jugendliche eine prinzipielle Abneigung gegen das Genre, wie etwa die Beliebtheit der Filme von Michael Moore (z.B. *BOWLING FOR COLUMBINE, USA 2002*; *FAHRENHEIT 9/11, USA 2004*) gerade bei einem jungen Publikum beweist. Schule kann und soll aber auch die Genussfähigkeit steigern helfen, indem sie Schüler/-innen an Dokumentarfilme heranführt, deren inhaltlicher und ästhetischer Wert sich nicht jedem sofort erschließt.<sup>15</sup>

#### 1.4 Ursachen für die bisherigen Vernachlässigung des Dokumentarfilms

Warum die Deutschdidaktik bislang dem Dokumentarfilm die kalte Schulter gezeigt hat, ist folglich von der Sache her kaum verständlich. Zwar mag man einwenden, dass Dokumentarfilme und dokumentarische Formate auch in anderen Fächern ihren Platz haben, allen voran in den naturwissenschaftlichen Disziplinen, aber auch in den Fremdsprachen oder im Geschichts- und Politikunterricht. Hier fehlt jedoch meist die Zeit und wohl nicht selten das Know How, um nicht nur den Inhalten, sondern auch der Gestaltung solcher Filme Aufmerksamkeit zu schenken. Die Ursache für die Zurückhaltung der Deutschdidaktik ist wohl eher in ihrer Disziplinarität zu suchen: Lehre und Forschung verteilen sich bekanntermaßen auf die Subdisziplinen „Sprach-“ und „Literaturdidaktik“, wobei Überlappungen beider Felder im Zuge einer forschungsstrategisch notwendig gewordenen Spezialisierung in den letzten Jahren immer kleiner zu werden scheinen. Die Trennlinie wird im Grunde über die

<sup>14</sup> Vgl. dazu im didaktischen Kontext Matthis Kepser in diesem Band.

<sup>15</sup> Eine 2011 gegründete Initiative, den Dokumentarfilm für Jugendliche zu fördern, aber auch ein Bewusstsein für Dokumentarfilme unter Jugendlichen zu stärken, ist dok.you. Vgl.: <http://dokyou.de/>

Differenz zwischen pragmatischem und ästhetischem Sprachgebrauch bzw. faktualen und fiktionalen Texten gezogen, wobei „Text“ – hierüber herrscht disziplinübergreifend Einigkeit – nicht nur mündliche und schriftliche, sondern auch auditive und audiovisuelle Repräsentationen einschließt. Filme können wie mündliche und schriftliche Texte eher pragmatisch oder ästhetisch gehalten bzw. faktual oder fiktional orientiert sein. Trotzdem wird der Film völlig einseitig dem Aufgabengebiet der Literaturdidaktik zugeschlagen: Während jede moderne Einführung in die Literaturdidaktik ein mehr oder minder großes Kapitel zur Filmdidaktik aufweist (vgl. z.B. Paefgen 2006, Abraham/ Kepser 2009, Leubner/ Saupe/ Richter 2010), findet man dazu in Einführungen in die Sprachdidaktik tatsächlich nichts (vgl. Ossner 2008, Steinig/ Huneke 2011, Budde/ Riegler/ Wiprächtinger-Geppert 2012, Neuland/ Peschel 2013). Dokumentarfilme und dokumentarische Formate sind gleichwohl eher faktual als fiktional ausgerichtet, weshalb sich Literaturdidaktiker hier nicht unbedingt zuständig fühlen müssen. Dass es trotzdem gute Gründe für beide Teildisziplinen gibt, sich mit dem Dokumentarfilm auseinanderzusetzen, soll im Folgenden verdeutlicht werden.

## 2. Der dreifach generierte Dokumentarfilm – ein fachwissenschaftlicher Überblick

### 2.1 Grundsätzliches zum dokumentarischen Film

Um die Position des dokumentarischen Blicks von anderen Gestaltungsmöglichkeiten des Films zu unterscheiden, wird in praktisch allen Definitionsversuchen eine Leitdifferenz bemüht: *fiktional* (Spielfilm und spielfilmverwandte Formate) *vs.* *non-fiktional* (Dokumentarfilm und dokumentarische Filme; vgl. z.B. Nichols 2010, Lipp 2012, 16f. und Hißnauer 2011, 37-60). Statt *non-fiktional* bevorzugen manche Autoren zu Recht *faktual* (vgl. Heller 2011b, 150), weil damit präziser gekennzeichnet wird, was hiermit gemeint ist: eng auf eine außerfilmische (historisch verbürgte) Wirklichkeit bezogen.<sup>16</sup> Faktual darf allerdings nicht mit dem Anspruch gleichgesetzt werden, „Tatsachen“ objektiv wiedergeben zu wollen. (Nicht nur) Dokumentarfilmer können das nicht und es wäre, wie sich noch zeigen wird, auch gar nicht wünschenswert. Verzichtet werden soll aber idealiter, im Gegensatz zum Spielfilm und verwandten fiktionalen Filmen, auf jegliche Art der Realitätsillusion.

Manche Filmwissenschaftler halten die Differenz zwischen fiktionalen und faktualen Filmen für so bedeutend, dass sie Dokumentarfilme nicht (nur) als Genre (oder Fernsehformate), sondern als *eigene Gattung* behandelt wissen wollen. Für Knut Hickethier z.B. ist die Gattung im Gegensatz zum Genre über spezi-

<sup>16</sup> Vgl. Nichols 2010, 7: „Documentary films, though, refer directly to the historical world.“

elle Modi der Darstellung gekennzeichnet, wobei er unter Verweis auf Rüllicke-Weiler (1987, 21ff.) unterscheidet: „Spielfilm, Dokumentarfilm, Animationsfilm und Mischformen“ (Hickethier 2012, 208). Eine Behandlung des Dokumentarfilms als Gattung ist indes wenig hilfreich, schon gar nicht im schulischen Kontext:

- a) Der Streit um „Gattung“ oder „Genre“ ist ein spezifisch deutscher (vgl. Hißnauer 2011, Anm. 249). In der anglo-amerikanischen Scientific Community ist immer nur von *genre* die Rede. Das hat seinen Grund nicht nur darin, dass das Englische keine Entsprechung zum deutschen Gattungsbegriff kennt. Nichols stellt fest: „In many instances, documentary can be treated as a genre similar to the western or gangster film with conventions and expectations that routinely inform it“ (Nichols 2010, 158).
- b) Es gibt in der (deutschsprachigen) Wissenschaft keine Common-sense-Beschreibung dessen, was filmische Gattungen sein sollen (vgl. Hißnauer 2011, 139-156; Beilenhoff 2011).
- c) Die Klassifikation des Dokumentarfilms als eigene Gattung suggeriert, dass es eindeutige und ahistorisch zu beschreibende Merkmale gibt, die den Dokumentarfilm vom Fiktionalen Film unterscheidbar machen. Das aber wird meistens bestritten. Nichols gibt auf die Frage nach dem Status des Dokumentarfilms folgende Antwort: „This book will answer in the affirmative, that documentaries are a distinct form of cinema but perhaps not as completely distinct as we first imagine“ (Nichols 2010, 6). Für den Dokumentarfilm scheint zu gelten, was auch bei anderen Genres feststellbar ist: Es gibt Phasen der Genreentwicklung („Like other genres, documentaries go through phases or periods“, Nichols 2010, 28) und es gibt Prototypen für neue Subgenres (vgl. Lipp 2012, 112).
- d) Außerhalb der (deutschsprachigen) Filmwissenschaft spielt ein filmisches Gattungsbewusstsein keine Rolle im Handlungsfeld „Film“, d.h., es gibt keinen darauf bezogenen Diskurs im Feuilleton, in der Filmkritik, im persönlichen Gespräch, ja nicht einmal an den Filmhochschulen. Insofern würde man mit dem Gattungskonzept an der Schule lebensfern operieren.
- e) Schüler erzielen durch das filmische Gattungskonzept keinerlei Erkenntnisgewinn – im Gegenteil: Wie Hickethier selbst konzediert, ist die Konzeption filmischer Gattungen als „Modi“ eine ganz andere als die der Literaturwissenschaft mit den eingeführten Gattungen „Lyrik“, „Epik“, „Dramatik“ (vgl. Hickethier 2012, 208). Man würde also bei den Schülern und Schülerinnen nur Verwirrung stiften.

Die *Grenze zwischen fiktionalen und faktualen Filmen* ist keine absolute (vgl. Hißnauer 2011, 58-60). Nachgestellte Handlungen (reenactment) und Dokudramen beziehen sich sehr eng auf Ereignisse, die historisch nachprüfbar vollzogen worden sind. Theaterfilme, wie sie häufig im Deutschunterricht eingesetzt werden, zeigen als Theaterstück eine fiktionale Welt und sind u.U. gleichzeitig filmisch gestaltete Wiedergabe eines tatsächlich stattgefundenen Theaterabends (vgl. dazu Kepser 2012a). Bestimmte Stilrichtungen des Spielfilms versuchen ihre Geschichten in wirklichkeitsnahen Settings zu präsentieren, z.B. der italienische Neorealismus. Auch das Genre des Historiendramas orientiert sich zumindest an überprüfbaren Fakten. In Daily Talks wie „Bärbel Schäfer“ oder

„Vera am Mittag“ bestanden die eingeladenen „Gäste“ zumeist aus gecasteten Schauspielern mit vorgegebenen Rollenanweisungen. Abgelöst worden sind sie heute weitgehend durch Doku-Soaps vom Typ „Big Brother“, „Ich bin ein Star – Holt mich hier raus“, „Das Erziehungscamp“, in denen Realität vorinszeniert und das Handeln der Akteure durch Aufgaben gelenkt wird. Scripted Reality-Serien verwischen absichtsvoll die Grenze zwischen Fiktionalität und Faktualität und die sogenannten *Mockumentaries* spielen mit ihr: Sie täuschen vor, ein Dokumentarfilm zu sein, geben aber dem Zuschauer immer wieder auch Hinweise, dass hier eigentlich eine Spielfilmhandlung vorliegt.<sup>17</sup> Dass all diese Genres bzw. Formate besonders interessant sind für einen Deutschunterricht, der das Fiktionalitätsbewusstsein schulen will, liegt auf der Hand (vgl. Abb. 2).

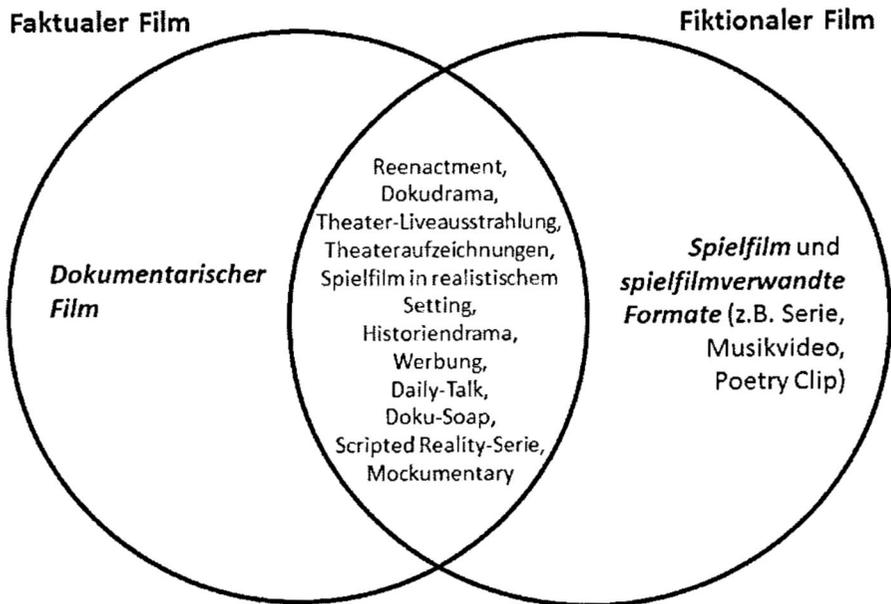


Abb.2.: Mischformen zwischen faktuellem und fiktionalem Film  
 (in Anlehnung an Nichols 2010, 145)

Zu unterscheiden ist dann zwischen dem *Dokumentarfilm im engeren Sinne* und *dokumentarischen Filmen in einem weiten* und es scheint naheliegend, dies über die Unterscheidung zwischen Kino- und Fernsehfilmen zu bewerkstelligen: Dann wären der Dokumentarfilm ein Kinogenre, dokumentarische Filme aber Fern-

<sup>17</sup> Wortschöpfung aus to mock (lächerlich machen, verspotten, nachäffen) und documentary (Dokumentarfilm).

sehformate. Einhergehen müsste dies mit einer entsprechenden Bild- und Tonästhetik: Dokumentarfilme würden gehäuft mit Bildern operieren, die ihre Kraft erst auf der großen Leinwand entfalten, z.B. mit Panoramaaufnahmen. Hinzu käme noch ein Sounddesign, das nur über die Tonanlage eines Kinos die beabsichtigte Wirkung erzielt. Für ein schmales Subsegment des Dokumentarfilms stimmt dies wohl auch<sup>18</sup> – für die große Masse der Filme, die mit dem Label „Dokumentarfilm“ belegt sind, gilt dies aber nicht. Zum einen sind viele Dokumentarfilmer gar nicht darauf aus, mit schwerem Kameragerät erhabene Bilder einzufangen, ganz im Gegenteil. Zum anderen entstanden die meisten Dokumentarfilme der letzten 50 Jahre weltweit in engster Kooperation mit Fernsehsendern. Wenn sie nicht schon von vornherein ausschließlich für eine Fernsehausstrahlung vorgesehen sind, so müssen ihre Produzenten darauf achten, dass sie sowohl im Kino wie auf dem kleinen Fernsehgerät optisch und akustisch Genuss versprechen. Der Dokumentarfilm war und ist also kein reines Kinogenre.

Wenig hilfreich ist es ebenso, den Dokumentarfilm über seine Laufzeit zu definieren, z.B. eine Dauer von mindestens einer Stunde anzunehmen.<sup>19</sup> Dokumentarfilme für das Fernsehen müssen meist mit 30 bis 45 Minuten auskommen (vgl. Lipp 2012, 29f., 124); zudem gibt eine sehr lebendige Szene für Kurz-Dokumentarfilme mit eigenen Sektionen auf Festivals (z.B. „Kurzüchtig – das Leipziger Kurzfilmfestival“). Will man solche Filme hinreichend von Nachrichten- und Magazinbeiträgen abgrenzen, so kann das *Merkmal ihrer relativen Eigenständigkeit* ins Feld geführt werden: Sie sind nicht für die Einbettung in einen anderen filmischen Kontext vorgesehen und können für sich allein rezipiert werden.

Das „Eigentliche“ des Dokumentarfilms zu fassen, erweist sich als ausgesprochen schwierig, sodass sich Theoretiker gerne in Metaphern flüchten. Bill Nichols spricht etwa von der besonderen „Stimme“ („voice“), die Dokumentarfilme im Gegensatz zu dokumentierenden Filmen wie etwa Nachrichtenbei-

---

<sup>18</sup> Es ist bemerkenswert, dass ausgerechnet für das IMAX-System, das auf überwältigende Kinolebnisse ausgelegt ist, viele Dokumentarfilme in Auftrag gegeben worden sind, hauptsächlich Naturdokumentationen (vgl. Wikipedia-Eintrag „Imax“, EP (16.07.2013): <http://de.wikipedia.org/wiki/IMAX>). Seit 2006 erobert der Dokumentarfilm auch das 3D-Kino, z.T. mit ästhetisch sehr überzeugenden Produktionen, die ein großes Publikum fanden (DIE HÖHLE DER VERGESSENEN TRÄUME, R. Werner Herzog, F/Can/USA/GB/D 2010; PINA – TANZT, TANZT, SONST SIND WIR VERLOREN, R. Wim Wenders, D 2011).

<sup>19</sup> Das war die Laufzeit von Robert J. Flahertys NANUK, DER ESKIMO (USA 1922), den man deshalb oft fälschlicherweise als ersten Dokumentarfilm bzw. Prototyp bezeichnet hat (vgl. Heller 2011b, 152 und Nichols 2010, 123). Der erste Dokumentarfilm in Spielfilmlänge ist jedoch wahrscheinlich Arnold Fancks Skifilm DAS WUNDER DES SCHNEESCHUHS (D 1919/20) gewesen. Überhaupt erweist sich der Bergfilm als (auch für den Unterricht) interessantes Sujet, das in Dokumentar- und Spielfilmen faktuale und fiktionale Elemente aufweist (vgl. Kepser 2014).

trägen auszeichne.<sup>20</sup> Fakten würden nicht einfach nur präsentiert, sondern interpretiert und zwar üblicherweise in einer ausdrucksstarken, engagierten, ja leidenschaftlichen Art und Weise (vgl. Nichols 2010, 147). Ähnlich hält Lipp die „Autorenhandschrift“ für das wesentliche Kennzeichen des Dokumentarfilms im engeren Sinne: Hier werde

ein Thema mit besonders überlegter, vielleicht sogar unverwechselbarer Autorenhandschrift, also mit möglichst genau dazu passenden gestalterischen Mitteln umgesetzt [...]. (Lipp 2012, 30)

Damit würden Dokumentarfilme eine bestimmte Wirkung beim Publikum erzeugen, wie Nichols betont:

Documentaries stimulate epistophilia (a desire to know) in their audiences. At their best, they convey an informing logic, a persuasive rhetoric, and a moving poetics that promises information and knowledge, insight and awareness". (Nichols 2010, 40)

Dokumentarfilmern kann also die Intention zugesprochen werden, dass sie zu der von ihnen präsentierten Welt durch den Einsatz filmischer Mittel in irgendeiner Weise Stellung beziehen möchten: sei es, dass sie deren überwältigende Schönheit betonen, Erstaunen über deren Vielfältigkeit provozieren, darin verborgene Geschichten erzählen, Einsichten vermitteln, politische Missstände anklagen, an das Mitleid der Zuschauer appellieren, kollektive Gefühle auslösen, zum Protest aufrufen. Allerdings bilden Dokumentarfilme längst nicht mehr ein einheitliches Genre. Zur näheren Kennzeichnung ihrer Referenz, ihres Engagements und ihrer Gestaltung sind inzwischen Bezeichnungen wie Natur-, Tier-,<sup>21</sup> Reise-, Sozial-, Sport-, Geschichts-, Musik-, Langzeitdokumentationen, Making Of,<sup>22</sup> Biographie, Portrait, Kompilationsfilm<sup>23</sup> und Essayfilm gebräuchlich.

Umgekehrt lässt sich auch das Feld des dokumentierenden Films weiter systematisieren: Nichols unterscheidet hier Filme, die gänzlich ohne „Stimme“ auskommen wie Überwachungsvideos, Videoprotokolle und Videoaufzeichnungen für die wissenschaftliche Forschung bzw. zu Ausbildungszwecken von Filmen mit didaktischem Anspruch: Lehr- und Unterrichtsfilm sowie Anleitungsfilm („*how to*“ films wie die Notfall-Videos für Flugpassagiere; vgl. ebd., 146f.).

<sup>20</sup> Nichols (2010, 146) klassifiziert den hier so bezeichneten „dokumentierenden Film“ als „Non-Documentary Film“. Das würde aber auch fiktionale Filmangebote einschließen, die hier nicht gemeint sind.

<sup>21</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Klaus Maiwald in diesem Band.

<sup>22</sup> Making Of: Dokumentation, in der die Entstehung eines bestimmten Films präsentiert wird.

<sup>23</sup> Kompilationsfilm: ein Film, der aus schon bestehenden Filmen neu montiert worden ist. Beispiel: THE ATOMIC CAFÉ (USA 1982), in dem verschiedene Lehr- und Propagandafilme zusammengeschnitten worden sind, die in grotesker Weise die Atomwaffenpolitik der USA in den 50er und 60er Jahren widerspiegeln.

Zwischen dem Dokumentarfilm und diesen Formen liegen typische Fernsehformate wie „Meldung, bzw. Nachrichtenfilm“ (max. 30 sec, aufgebaut nach dem bekannten Lead-Stil bzw. Climax-first-Modell), „Bericht“ (max. 2 min), „Magazinbeitrag“ (max. 15 min), „Reportage“ (max. 40 min, subjektiver als Bericht) und „Feature“ (vgl. Grassl 2007, 23-26). Dazu kommen historische Kinogenres wie die „Wochenschau“ und der „Kulturfilm“ sowie das ungeschnittene Material der Hobbyfilmer (Super 8-Aufnahmen, YouTube-Videos), die Nichols als „mere footage“ bezeichnet (Nichols 2010, 144). Schließlich werden hier auch noch Filme mit deutlichem Werbecharakter wie Industriefilme (z.B. Vorstellung eines Unternehmens) und gesponserte Filme (z.B. Vorstellung eines Urlaubsgebietes im Auftrag einer Fremdenverkehrszentrale) angesiedelt (vgl. Abb. 3).<sup>24</sup>

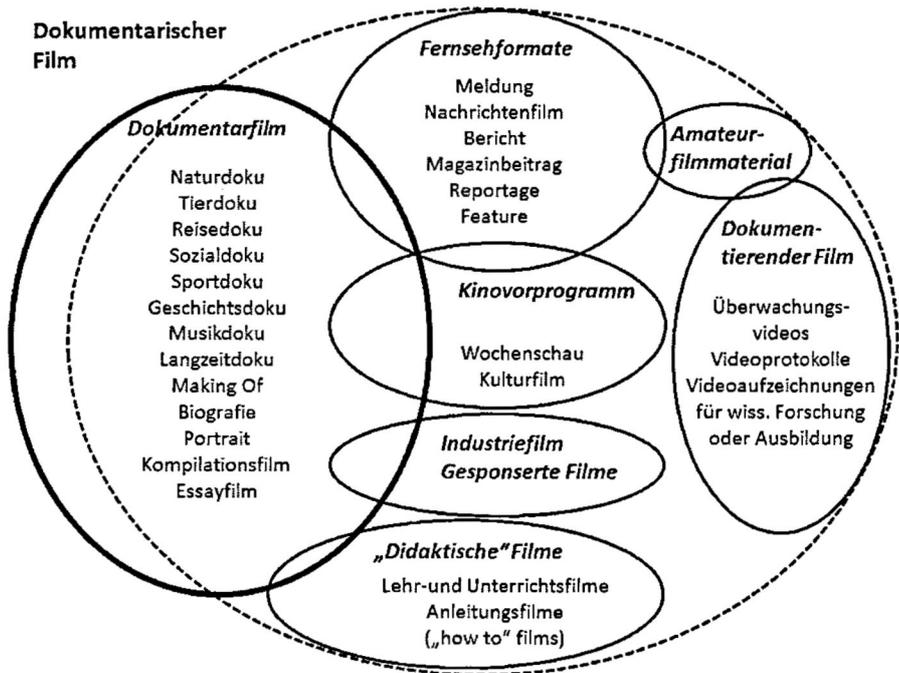


Abb. 3.: Formen des dokumentarischen Films  
(in Abwandlung eines Vorschlags von Nichols 2010, 146)

<sup>24</sup> Zum Wissenschaftsfilm in seinen verschiedenen Spielarten vgl. den Beitrag von Claudia Pinkas und Andreas Seidler in diesem Band.

Zusammenfassend lässt sich im Sinne Nichols (2010, 14) feststellen:

Dokumentarische Filme unterbreiten ein plausibles filmisch gestaltetes Angebot über Naturphänomene, Vorkommnisse, Situationen und Ereignisse. Die gezeigte Welt wird behauptet als eine natürliche und historische, die auf prinzipiell nachprüfbaren Fakten basiert. Dieser wird nichts Neues und Unüberprüfbares hinzugefügt. Sofern darin Personen auftreten, handelt es sich normalerweise um reale Persönlichkeiten in ihren üblichen sozialen Rollen und nicht um Berufs- und Laienschauspieler. Im Falle von Tieren als Akteuren ist von untrainierten Lebewesen in ungestellten Situationen auszugehen. Dokumentarfilme zeichnen sich im Gegensatz zu anderen dokumentarischen Filmen durch ihre relative Eigenständigkeit aus sowie durch ein besonderes Engagement der Filmschaffenden, die mit ihren Filmen beim Publikum mehr als bloße Informationsaufnahme bewirken wollen.

Wie in Abb. 3 angedeutet wird, überspringt der Dokumentarfilm im engeren Sinne teilweise die Grenze des Dokumentarischen. Die für ihn charakteristische Autorenhandschrift oder Stimmgebung, der damit zu erzielende Kunst- bzw. Werkcharakter des Filmtextes und nicht zuletzt die intendierte Nutzung jenseits reiner Informationsentnahme durch den Zuschauer verleihen dem Dokumentarfilm jene faktual-fiktionale *Zwisterstellung*, die ihn von anderen dokumentarischen Formen unterscheidet. Sie macht ihn freilich auch umso interessanter, weil hier mit allen filmästhetischen Möglichkeiten zur Schöpfung der „grundsätzliche[n] Qualität[en] im Bezug des Films zur realen Außenwelt“ (Borstnar u.a. 2002, 29) gearbeitet werden kann, sodass eine Konzentration auf dieses Grenzgenre besonders sinnvoll erscheint. Im Folgenden sollen daher die genrespezifischen Kommunikationsfaktoren *Text(signale)*, *Autor(enperspektive)* und *Rezipient(enlektüre)* betrachtet und so die dreifache Genese dokumentarischer Textwerdung zumindest grob verdeutlicht werden.<sup>25</sup>

## 2.2 Authentizitätssignale im Text: dokumentarisch gestalten

*Vorweg zwei Filminhalte: Eine Gruppe von Studenten beabsichtigt, einem alten regionalen Mythos nachzugehen, und reist zu diesem Zweck für einige Tage in den Black Hills Forest nahe Burkittsville (Maryland, USA), wo der Legende nach eine Hexe ihr Unwesen treibt. Das recht spontan wirkende Rucksack-Unternehmen wird mit Film- und Videokameras von den Studenten selbst aufgezeichnet, um das so gesammelte Material später zu einem Dokumentarfilm zu verarbeiten. Nach allerhand merkwürdigen Ereignissen kehrt die Gruppe allerdings nicht aus dem Wald zurück; nur ihre Kameras werden gefunden, sodass die Geschehnisse (freilich mysteriös bleibend) nachgezeichnet werden können. (THE BLAIR WITCH PROJECT, USA 1999)*

*In der Capitol Versicherung AG wird der Büroalltag durch eine ungenannt bleibende Gruppe von Dokumentarfilmern aufgezeichnet, indem exemplarisch in der Abteilung „Schadensregulierung M-Z“ Filmmaterial aufgenommen wird, das einen recht kurzweiligen Einblick in die sozialen Strukturen einer Arbeitsgruppe in besagtem Umfeld ge-*

<sup>25</sup> Teile der folgenden Genreanalyse wurden bereits publiziert: vgl. Kammerer 2013.

währt. Der Ressortleiter, Bernd Stromberg, ist der Mittelpunkt der Dokumentation, dabei ein nur leidlich kompetenter, weitgehend empathieloser Selbstdarsteller, der viel spricht und wenig sagt, bei all dem aber durchaus komisches Talent besitzt. (STROMBERG, D 2004-2012)

### 2.2.1 ‚Faktualitätsvertrag‘: Textuelle Authentizitätsstrategien

Die hier vorgestellten Texte sind natürlich keine Dokumentarfilme, sondern ein Spielfilm im Horror- bzw. Psychothrillergenre und eine Fernsehserie in der Sparte „Comedy“. In beiden Fällen setzen aber die Produzenten zur Rezipientenirritation dokumentarische Strategien ein, einerseits auf der beschriebenen inhaltlichen Ebene, andererseits – daraus zwingend folgend – auf der formalen Ebene der Gestaltung.



Abb. 4-7: THE BLAIR WITCH PROJECT (USA 1999)

So werden in THE BLAIR WITCH PROJECT ausschließlich *Handkameraaufnahmen* verwertet, kommt durch die Plotkonzeption die Kamera mit ihrem Träger oft ins Bild (Abb. 4) und sind die *subjektiven* Aufnahmen entsprechend beweglich bzw. unruhig sowie durch eine *sprunghafte Montage* (z.B. Jump Cuts) auffällig komponiert. Im Bereich der *Bildkomposition* herrscht das (vermeintlich) Zufällige und Spontane vor, wird mit natürlichem- oder nur notdürftigem *Kameralicht* gearbeitet, wodurch die *Bildinhalte* zumeist schlecht ausgeleuchtet, zuweilen grobkörnig verkleckst und gelegentlich sehr unscharf sind (Abb. 5-6). Die *O-Ton-Konzentration* – Musik kommt nur dann vor, wenn sie im Umfeld der Akteure produziert wird –, eine einleitende *Interviewspur* unter den Einwohnern des Or-

tes zur Hexenlegende und die aufgrund der Kamera-Figuren-Allianz ständige Durchbrechung der „vierten Wand“, d.h.: der direkte *Blick in die Kamera* (Abb. 7), sind zusätzliche Beglaubigungsadressen einer authentisch abgebildeten Wirklichkeit, deren erschreckende (Genre-)Wirkung auf den Zuschauer nicht fehlen kann.

Auch STROMBERG nutzt viele jener Authentizitätssignale, wenn auch das ‚leichtere‘ Fach der TV-Comedy zu besser ausgeleuchteten Sets, statischen, unbewegten Kameraaufnahmen, einer relativ ausgefeilten Bildkomposition und non-diegetischen Musikeinlagen bei Übergangsinseris führt. Indes ist das dokumentarisierende Lektüreangebot (s. Kap. 2.4) für den Rezipienten immer mitentscheidend, was neben einigen der bereits erwähnten Formen auch an vertrauten Mustern wie dem Interview (mit schriftlicher Namens- und Funktionsangabe – Abb. 8) und versteckten, quasi spionierenden Kameraeinblicken im Stil des TV-Dauerbrenners *candid camera* (Abb. 9) liegen mag.

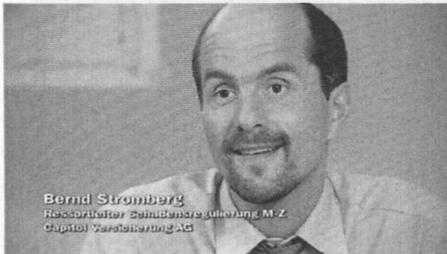


Abb. 8-9: STROMBERG (D 2004)

Hinter dieser Entscheidung der faktualen Umsetzung (oder ‚Aufwertung‘) eines fiktionalen Textes zu einem *Mockumentary* steckt offensichtlich die Überlegung, dass die so verstärkte Glaubwürdigkeit des Gezeigten eine erhöhte Teilnahme des Publikums am mal spannungsvollen, mal komischen Inhalt garantiert. Der spielerische „Als-Ob-Charakter“ des fiktionalen Films, der auch als Sicherheitszone vor allzu großer Überwältigung betrachtet werden kann, wird gekonnt in der Schwebelage gehalten. Also erhält der Rezipient zeitgleich mit dem Fiktionsvertrag ein Faktenversprechen, was zur Folge hat, dass der so Angesprochene zwischen Illusionsgenuss und Realitätsvermutung hin- und hergeworfen wird. Jene Option, dass dies nun alles wahr sein könnte, irritiert eben den puren Genrege-nuss des Kenners, potenziert sie doch die textsortenspezifischen Gratifikationsmuster der Anderswelt um ‚das echte Leben‘.

Wie bereits erwähnt, ist der Realitätsbezug des Dokumentarfilms ein behaupteter, der durch den Rezipienten nicht unbedingt verifiziert werden kann. In gewisser Weise muss er darauf vertrauen, dass das, was ihm gezeigt wird, faktual und nicht fiktional ist. Man könnte also in Parallele zum Fiktionsvertrag (vgl. Eco 1994, 103) von einem *Faktualitätsvertrag* sprechen, der zwischen dem Filmmacher und den Zuschauern geschlossen wird. Für Carl Platinga ist das ein

„social contract, an implicit, unspoken agreement between the text's producer(s) and the discursive community to view a film as *nonfiction*.” (Plantinga 1997, 40) Damit dieser Vertrag zustande kommt, wird der filmische Text in bestimmter Weise als Dokumentarfilm *indiziert* (vgl. Carroll 2012, 38f.). Analog zu den Fiktionssignalen eines literarischen Textes (vgl. Zipfel 2001, 232-243) sind dafür *Faktualitätssignale* zuständig. Sie lassen sich weiter danach unterscheiden, ob sie dem filmischen Text direkt eingeschrieben sind (vgl. Hißnauer 2011, 133f.) oder als Beibtext zum Text, also Paratext (vgl. Genette 1989) vorliegen:

#### Interne Authentizitätssignale des Dokumentarfilms

- kommentierende Stimme eines heterodiegetischen Erzählers („voice of god“)<sup>26</sup>;
- homodiegetische oder autodiegetische, kommentierende Stimme des Filmemachers selbst;
- (synchrone) O-Töne;
- eingeblendete oder einmontierte Text-, Audio-, Bild- oder Filmdokumente im engeren Sinne wie Zeitungsseiten, Briefe, Akten, Tonbandaufzeichnungen, historische Radiobeiträge, Fotos, historische Filmaufnahmen, Amateurvideos, Fernseh- und Wochenschaubeiträge;
- Interviews (talking heads), insbesondere Statements von Zeitzeugen, Experten, Autoritäten;
- Verzicht auf Synchronisation dialektaler oder fremdsprachlicher Äußerungen;
- Verwendung bekannter Orte als Locations (z.B. markante Gebäude wie das Brandenburger Tor);
- eingeblendete genaue Orts- und Zeitangaben;
- Grafiken, Schaubilder, erklärende Animationen;
- „living camera“ (entfesselte Kamera, Handkamera, Reißschwenks, unscharfe Bilder, Verzicht auf Dolly<sup>27</sup>);
- teilweiser Verzicht auf das Ideal der kontinuierlichen Montage;
- Diegese der Aufnahmesituation selbst (Metadiegeese), die in einem fiktionalen Film als Verfremdungseffekt wirken würde (Kamera, Mikrophone, Scheinwerfer etc. *on screen*);
- Hinweise im Vorspann: Titel, Ankündigung als „Ein Film von ...“, fehlende Nennung von Schauspielern und anderen spieltypischen Produktionsbeteiligten.<sup>28</sup>

#### Externe Authentizitätssignale des Dokumentarfilms

- Dokumentarfilm-Hinweis in Trailern oder auf Plakaten;
- Genre-Bezeichnung „Dokumentarfilm“ in Kritiken oder wissenschaftlichen Texten;
- Ankündigungen in Kino- oder Fernsehprogrammen;
- Fernsehausstrahlung auf bestimmten Sendeplätzen;
- Platzierung von Dokumentarfilmen auf einschlägigen Festivals bzw. Festivalsektionen.

<sup>26</sup> Off-Kommentar (voice-over), häufig eingesprochen durch bekannte Sprecher, die Seriosität versprechen (vgl. Lipp 2012, 25f.).

<sup>27</sup> Dolly: ein meist auf Schienen laufender Wagen, der Kamera und Kameramann trägt. Ermöglicht ruhige Kamerafahrten.

<sup>28</sup> In der Filmwissenschaft wird der Vorspann bisweilen als Paratext klassifiziert. Zur Begründung des Vorspanns als Teil des filmischen Textes vgl. Kepser 2012b.

Es wird also grundsätzlich deutlich, dass eine trennscharfe Unterscheidung faktualer von fiktionalen Texten aufgrund interner formaler Kriterien obsolet ist. „Der Dokumentarfilm kann [...] leicht zu einem ‚Stil‘ werden“, ist somit, reduziert auf sein Formenspektrum, „nur ein Teilbereich des Ästhetischen“ (Minhha 2012, 285). Was zur Beglaubigung der Wirklichkeitsaffinität in dokumentarische Texte einfließt, wird im Spielfilm (auch) zu Zwecken der Irritation des Zuschauers und Wirkungssteigerung inhaltlicher Darstellung genutzt. Film ist Film: Kamera, Ton und Montage „erretten die physische Realität“ (Kracauer 1985), mal frei erfunden, mal wirklichkeitsnah, indem sich die hinter den technischen Errungenschaften stehenden Akteure in diese Wirklichkeit mit Werkabsichten – Verdichtung, Rahmung, (kreative) Kohärenzstiftung usw. – begeben und sie so mehr oder weniger deutlich verändern. „[D]okumentarische Authentizität“ ist eben nichts anderes als „die Bezeichnung eines Rezeptionseffekts“ (Berg-Ganschow 1990, 85) und demnach für den Rezipienten ohne Kontextwissen schwer zu gewichten. „[E]s ist letztlich nicht möglich oder trügerisch, einem Dokumentarfilm direkt die Gründe ablesen zu wollen, die beim Zuschauer [...] den Glauben, die Evidenz erzeugen“ (ebd.), man kann nur Gestaltungsparameter bezeichnen, die dies (manipulativ) befördern.

### 2.2.2 Historische Großformen des ‚Echten‘ – ein filmgeschichtlicher Überblick

Authentizität als Rezeptionseffekt ist also „als ein spezifischer Wirklichkeitseindruck zu begreifen, der [...] weniger [durch die] fotografische Qualität des Filmbildes an sich als vielmehr [durch] konventionalisierte Präsentations- und Diskursstrukturen“ entsteht (Heller 2011b, 152). Solche Absprachen waren allerdings nicht von Anfang an erforderlich.

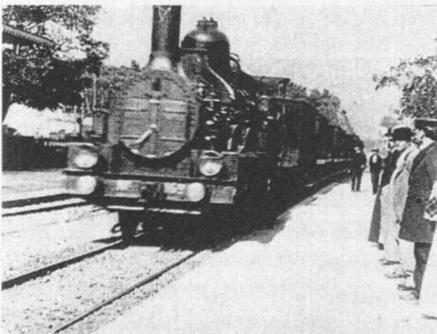


Abb. 10-11: Rezeptionspole: Lumière contra Méliès?

Zu Beginn der Filmgeschichte wurde noch das reine Dokument projiziert bzw. existierte ein Publikum, das die Echtheit des Dargestellten nicht in Zweifel zog (vgl. Hohenberger 2012, 10). Diese ikonische „Ästhetik der Ansicht“ (Tom Gunning, zit. in Kessler 2004, 160) faszinierte und verunsicherte das Publikum

zugleich, sodass eine bedingungslos gläubige Rezeptionshaltung die Folge war, die ganz unabhängig davon existierte, ob nun der Produzent bei der filmischen Abbildung der Welt<sup>29</sup> mal mehr oder mal weniger vortäuschend eingegriffen hatte. Eine Dichotomie im Sinne der kritisch zu hinterfragenden Abbildungsreferenz gab es (in den Rezipientenköpfen) noch nicht: Alles war Dokument – ob nun die häufig inszenierten Alltagsbilder der Lumières (Abb. 10: ANKUNFT EINES ZUGES IN LA CIOTAT, F 1895) oder die im Theaterstil abgelichteten fantastischen Geschichten von Méliès (Abb. 11: DIE REISE ZUM MOND, F 1902)<sup>30</sup> – und alles war „Attraktionskino“ (Tom Gunning) zugleich.

Während sich fiktionale Filme ab 1907 aber von jener Ansichtsdramaturgie entfernen und verstärkt formal-narrative Möglichkeiten nutzen, verweilt der faktuale Film noch geraume Zeit bei der perspektivisch reduzierten Ästhetik (vgl. Kessler 2004, 160). Erst mit der Wandlung und Anpassung des dokumentierenden Blicks an fiktionale (Erzähl-)Standards (wohl während des Ersten Weltkriegs, vgl. ebd.) beginnt dann, so Tom Gunning, die Herauslösung des Dokumentarfilms aus dem Verbundsystem dokumentierter Realität:

Ich denke, der Dokumentarfilm entsteht in dem Moment, in dem [...] das filmische Material neu geordnet wird, also durch Schnitt und Zwischentitel in einen diskursiven Zusammenhang gestellt wird. Der Dokumentarfilm ist nicht mehr eine Abfolge von Aufnahmen; er entwickelt mit Hilfe der Bilder entweder eine artikulierte Argumentation [...] oder eine dramatische Struktur, die auf den Vokabeln des continuity editing<sup>31</sup> und der dem Spielfilm entlehnten Gestaltung von Charakteren beruht (Gunning, zitiert in ebd.).

Durch jene filmische Errungenschaft der (innerszenischen) Montage gelangen letztlich auch die Auswahlmöglichkeiten der Aufnahmen, deren Verknüpfungen und damit der dafür verantwortliche Produzent in das Blickfeld des Zuschauers. Argumentation und Narration der Bildfolge werden so trotz schnell entwickelter konventioneller Darstellungsschemata in gewisser Weise Ergebnisse subjektiver Referenzbehauptungen, deren Echtheit und Aufrichtigkeit durchaus in Frage gestellt werden können.<sup>32</sup> Da der Dokumentarfilmer

<sup>29</sup> Gezeigt wurden einzelne Einstellungen („Ansichten“ nannten sie die Lumières; vgl. Heller 2011b, 152) touristischer, alltäglicher und varietéartiger Sujets und Topoi.

<sup>30</sup> Was zunächst verwundern muss, da das trickreich Fantastische kaum zu übersehen ist. Méliès-Filme sind jedoch, trotz montierter Übergänge, durch ihre statischen Einstellungen (überwiegend Totale), fehlende innerszenische Montage und häufige Durchbrechung der vierten Wand mit Einbezug des Publikums (quasi ein Über-die-Rampe-Sprechen, s. das Winken der Frauen in Abb. 11) durchaus im Stil einer Theaterinszenierung weitgehend unfilmisch gestaltet. Sie lassen sich daher als echtes Dokument eines solchen Handelns rezipieren.

<sup>31</sup> Continuity- bzw. Coverage-System lassen den Zuschauer die Gemachtheit des Films vergessen („unsichtbarer Schnitt“). Dazu gehört z.B. eine narrativ fließende Montage (*establishing shot, eyeline match, cut in* etc.) und die Vermeidung von Achsensprüngen.

<sup>32</sup> So verweist Hans Beller am Beispiel eines frühen (Propaganda-)Dokumentarfilms des Ersten Weltkriegs auf das durch Montage verursachte Authentizitätsproblem (Beller 2007, 120) und urteilt: „Einerseits positiv, das Handwerkliche beim Herstellen von Kontext und Bedeutung, andererseits negativ, die gezielte Beeinflussung der Zuschauer durch vorsätzliche Verfälschung von faktischen Informationen, durch Umstellung oder Auslassung“ (ebd., 121).

nun aber grundsätzlich daran interessiert ist, eine genrespezifische Echtheitsbezeugung zu adressieren, sind im Verlauf der Dokumentarfilmgeschichte einige interessante Versuche unternommen worden, Authentizität anhand verschiedener Großformen formaler Textorganisation zu behaupten.

So war es z.B. von den Anfängen des Dokumentarfilms bis ungefähr 1960 vollkommen ausreichend, eine les- bzw. hörbare Autorität zu platzieren, die den Bildern notwendige Betrachtungsschwerpunkte und Urteile unterlegt. Eine solche *Kommentarperspektive* aus dem Off oder durch Texttafeln (*direct-address-style, voice of god*; vgl. Heller 2011b, 153) wurde dabei zumeist in ihrer selektiven Kompetenz nicht hinterfragt. Das Publikum folgte den gegebenen Deutungsmustern und unterstellte dem Text (und seinem Autor) ein objektivierendes Interesse. Dieses Vorgehen hat sich bis heute sozusagen als Urprinzip dokumentarisierender Textgestaltung erhalten: Viele TV-Dokumentarfilm-Formate bedienen sich nach wie vor jener einfachen Legitimations- und Interpretationsfunktion. Gerade bei der Aufarbeitung geschichtlicher Themen<sup>33</sup> besitzt die autoritative Stimme (und der dahinter versteckte Autor) noch immer eine zentrale Bedeutung.

Um einer solchen Bevormundung des Zuschauers zu entgehen, bedurfte es einiger technischer Innovationen: Durch die Entwicklung leichter 16-mm-Kameras, lichtempfindlicheren Filmmaterials und neuer Synchrontonaufnahmen ermöglichender Aufzeichnungsgeräte wie dem tragbaren Tonbandgerät der Firma NAGRA (vgl. Heller 2011a, 142) konnten die Filmemacher in die Wirklichkeit beweglich und jederzeit produktionsbereit eintauchen, sie „unverstellt, in Bild und Ton selbstredend und selbstevident zur Anschauung“ bringen und so eine „zuvor unbekannte Unmittelbarkeit in der faktographischen filmischen Repräsentation der Wirklichkeit“ umsetzen (ebd.). Dieses *Direct Cinema* schien, da auch noch ein verbaler oder schriftlicher Kommentar zumeist vermieden wurde, nun wirklich den Augenzeugen kongenial in das Produktionsgefüge integriert zu haben und demnach unverfälscht authentisch zu sein. Die dabei wiederentdeckte „genreontologische Qualität“ (Berg-Ganschow 1990, 85) eines „subjektfrei, direkt und neutral von der Filmapparatur fixierte[n] Bild[es] der Realität“ (ebd.) ist aber de facto weder subjektfrei noch neutral und streng genommen, wenn die Protagonisten vor der Kamera diesen Apparat zwangsläufig wahrnehmen und entsprechend unwahrhaftig reagieren, auch kein echtes Bild der Realität. Man kann also monieren, dass das *Direct Cinema* die Gemachtheit seiner Bilder verleugnet und die fliegende Handkamera in lange andauernden Plansequenzen selbst zur „authentischen Aktion“ (ebd.) gerät. Das Publikum verliert so leicht das Interesse am eigentlichen Geschehen vor der Kamera oder, noch schlimmer, rezipiert dieses als persönlich erlebte Wirklichkeit.

---

<sup>33</sup> Vgl. z.B. Guido Knopps erfolgreiche Serienprodukte zur jüngeren deutschen Geschichte.

Um solches zu vermeiden, setzte die zeitgleich entwickelte Schule des französischen *Cinéma Vérité* auf das Prinzip der „Beobachtungsbeobachtung“ (Lipp 2012, 102): Aufnahme- und Verarbeitungsprozess gelangten auf die Leinwand, wurden offen gezeigt, gelegentlich auch im Film direkt diskutiert (vgl. ebd., 108f.). Außerdem trat hier erstmalig der Dokumentarist selbst vor die Kamera, wurde so zum „Katalysator“ (Hifßnauer 2011, 86), der seine Absichten sowie die Produktionsbedingungen offenlegte und den Zuschauer gewissermaßen zur kritischen Mitarbeit einlud. Insofern ist jene ‚Kino-Wahrheit‘ ein eigentümliches Konglomerat zwischen authentischer Darstellung und eben der Aufhebung des Authentizitätsversprechens:

Die demonstrativ ins Bild gerückte Filmapparatur, Kamera, Nagra, Schneidetisch ermöglichen nicht etwa kritische Distanz, sondern setzen den Herstellungsprozeß [sic!] als Teil der Realität in Szene. Wenn die Autoren mit Kamera und Nagra zum Ort des Geschehens vordringen, gerät so der filmische Vermittlungszusammenhang erst recht in Vergessenheit: Der Zuschauer vergißt [sic!], daß [sic!] die Kamera, die er sieht, von einer zweiten aufgenommen ist. (Berg-Ganschow 1990, 86)

Auch diese beiden vorläufig letzten Großformen des Echten und Wahrhaftigen sind bis zum heutigen Tag lebendig geblieben. Ohnehin textsortenspezifisch der Reportage zugehörig sind Prinzipien der Direct-Cinema- und *Cinéma Vérité*-Schule weiterhin in dokumentarischen Filmen und TV-Formaten relevant und werden natürlich auch in Dokumentarfilmen nach wie vor eingesetzt. Die nach 1960 folgende Entwicklung des Dokumentarfilms orientierte sich jedenfalls an diesen drei Großformen des Authentischen: dem *erklärenden, beobachtenden, interagierenden* bzw. *reflexiven* Stil.

In diesem Zusammenhang ist ein vor Kurzem (2012) publiziertes historisch fundiertes Orientierungsmodell von *Thorolf Lipp* zu erwähnen. Wir stellen es hier in einer teilweise ergänzten Variante vor:

- **Plotbasierter Dokumentarfilm (ab 1920)** (vgl. ebd., 51-62)

*Kennzeichen*

- Dramaturgisch interessante Personenkonstellation
- Vorrang der Narration vor dem Wahrheitsgehalt; gleichwohl muss die Handlung prinzipiell in der Realität möglich sein
- Neufassung der Realität in Plotstrukturen
- Klarer dramatischer Aufbau: Anfang, Mittelteil und Schluss mit Krise, Konflikt, Lösung
- Irrealisierung der Realität

*Prototyp*: NANUK, DER ESKIMO, USA 1921, R. Robert Flaherty

- **Nonverbaler Dokumentarfilm (ab 1925)** (vgl. ebd., 63-72)

*Kennzeichen*:

- Aufhebung der Fesseln einer plotbasierten Dramaturgie und Textorientierung: keine Protagonisten, keine Dialoge
- Künstlerische Überformung, z.B. durch Betonung von Bewegung und Rhythmus

- Orientierung an musikalischen Strukturen
- Neuarrangement der Realität mit ganzheitlicher Perspektive aus unterschiedlichen Blickwinkeln

*Prototyp:* BERLIN, DIE SINFONIE DER GROßSTADT, D 1921, R. Walter Ruttmann

- **Documentary (ab 1925)** (vgl. ebd., 73-85)

*Kennzeichen:*

- Ablehnung einer „l'art-pour l'art“-Ästhetik
- Ablehnung eines Neuarrangements der Realität
- Trotzdem Anlehnung an die Konventionen des Spielfilms: Weitgehende Beachtung der Regeln des continuity bzw. coverage system, Verwendung von emotionalisierender Hintergrundmusik (*score*)
- Dramaturgische Führung durch auktorialen Kommentar, meist im *Off*
- Illustration des eingesprochenen Textes durch die audiovisuelle Darbietung
- Oft Verwendung von Archivmaterial (*footage*)
- Meist Thematisierung sozialer Missstände

*Prototyp:* DRIFTERS, GB 1929, R. John Grierson

- **Direct Cinema (ab 1960)** (vgl. ebd., 86-100)

*Kennzeichen:*

- Postulat einer möglichst unverstellten Abbildung der Realität, daher:
- Ideal des Filmemachers als lediglich beobachtende „fly on the wall“
- Verzicht auf Interaktion mit den Protagonisten, keine on-camera Interviews
- Beobachtung mit leichten, „geblimten“ (schallgedämpften), synchronon-fähigen Kameras, die meist beweglich auf der Schulter getragen werden
- Hohes Drehverhältnis: Produktion umfangreichen Filmmaterials, aus dem ausgewählt werden muss, daher:
- Festlegung von Dramaturgie und Aussage erst am Schneidetisch
- Verzicht auf kontinuierliche Montage
- Verzicht auf Kommentartext im *Off* (kein *voice-over*)
- Kein *score*
- Auffälliges visuelles Stilmittel: entfesselte Handkamera (verwackelt, unscharf etc.)
- Häufig ungeschnittene Plansequenzen

*Prototyp:* PRIMARY, USA 1960, R. Robert Drew

- **Cinéma Vérité (ab 1960)** (vgl. ebd., 101-111)

*Kennzeichen:*

- Variante des Direct Cinema, aber Ablehnung der Annahme, Wirklichkeit könne unverfälscht beobachtet werden
- Bewusster Umgang des Filmemachers mit der von ihm beobachteten Situation: Kamera nicht unbeteiligter Registrator, sondern Katalysator („fly in the soup“)
- Interaktion mit den Protagonisten, z.B. durch Straßen-Interviews, Diskussionsanregungen, bewusste Provokationen

- Offenlegung des Produktionsprozesses durch Sichtbarmachung der Drehsituation (Kameramann/-frau, Tonmann/-frau im Bild)
- Selbstreflexion der eigenen Tätigkeit z.B. durch Aufnahmen von Diskussionen unter den Produktionsbeteiligten
- Verdeutlichung der Konstruiertheit sozialer Konventionen
- Verzicht auf Kommentartext im Off (kein *voice-over*)
- Kein *score*

*Prototyp:* CHRONIK EINES SOMMERS, F 1961, R. Jean Rouch, Edgar Morin

Lipp geht davon aus, dass sich diese Spielarten in jedem Dokumentarfilm wiederfinden lassen, wenn auch nur selten in Reinform. Als Beispiel für einen gemischten Stil nennt Lipp (ebd., 115f.) Werner Herzogs GRIZZLY MAN (USA 2005), in dem der Filmemacher dem Schicksal des Bären-Liebhabers Timothy Treadwell nachgeht. Dessen Hybris, vollkommen in Einklang mit der Natur leben zu können, bezahlten der „Grizzly Man“ und seine Gefährtin 2003 mit dem Leben. Gefunden werden können in Herzogs Film sowohl Elemente des „Documentary“: dramaturgische Führung durch den Off-Erzähler Herzog, emotionalisierende Hintergrundmusik (*score*), Verwendung von Footage (Amateuraufnahmen seines Protagonisten sowie Ausschnitte aus Fernsehsendungen), als auch des „Cinéma Vérité“: zahlreiche Interviews, in denen teilweise Herzog selbst zu sehen ist und deutlich emotionale Anteilnahme zeigt.

Die didaktischen Vorzüge von Lipps „Spielarten“ liegen auf der Hand, weshalb sich auch einige Beiträger dieses Bandes auf ihn beziehen (z.B. Ulf Abraham, Petra Anders): Sein Schema liefert klare Beobachtungskategorien, mit Hilfe derer Dokumentarfilme im Unterricht reflektiert werden können. Ein wenig problematisch ist der „Nonverbale Dokumentarfilm“, denn, wenn man dessen Intention der künstlerischen Überformung als wesentliches Spezifikum ansieht, so ist das Vermeiden von gesprochener oder geschriebener Sprache eher zweitrangig. Der Prototyp, Walter Ruttmanns SINFONIE DER GROßSTADT, ist noch zur Stummfilmzeit entstanden (1927). Trotzdem verzichtet Ruttmann keineswegs gänzlich auf Sprache, wie ohnehin kaum ein Stummfilm: Natürlich gibt es Titelkarten, auch der Aufbau des Films wird mit Akt-Unterteilung schriftlich gekennzeichnet. Es gibt sogar eine kurze Sequenz, in die nachträglich Schrift eingefügt wurde, um das aufmerksamkeitsheischende Schlagzeilenwesen der Boulevardpresse ins Bild zu setzen (ca. 0:45.00).

Didaktisch interessant sind Lipps „Spielarten“, weil sie verdeutlichen, dass jedes filmische Schaffen auf dem Fundament der Filmgeschichte aufbaut. Auch machen sie Schüler/-innen auf faktuale Darstellungskonventionen aufmerksam, ohne die eine Filmanalyse nicht gelingen kann. Die dem Buch beigelegte DVD ist methodisch dazu geeignet, in wenigen Unterrichtsstunden filmhistorisches Bewusstsein im Allgemeinen und für das Genre des Dokumentarfilms im Besonderen aufzubauen. Hier liegt aber auch eine zentrale Gefahr des Modells: Es *verpflichtet* regelrecht zu einer filmhistorischen Kontextualisierung, selbst wenn

eine solche weder intendiert noch gewinnbringend für die Interpretation ist. So hat sich etwa Werner Herzog immer wieder dagegen gewehrt, in eine bestimmte Schublade der Dokumentarfilmtradition gesteckt zu werden (vgl. auch Lipp 2012, 116, Anm. 1), und die Frage nach der filmhistorischen Verortung ist in der Tat nebensächlich, wenn es im Unterricht z.B. um ein tieferes Verständnis seines GRIZZLY MAN gehen soll.

Trotz der hier geschilderten formspezifischen Unabgeschlossenheit der „Textsorten des Films“ (Borstnar u.a. 2002, 48) und der gewissermaßen unbefriedigend verlaufenen Suche nach *dem* allumfassenden Authentizitätsversprechen ist aber doch festzuhalten, dass Kenntnisse im Bereich faktualer Darstellungskonventionen grundsätzlich unverzichtbare Wissensbestände für eine Filmanalyse sind. Erst sie ermöglichen das Verstehen filmischer Gestaltung als Auseinandersetzung mit einer weitgehend vorgefundenen und/ oder gemachten Realität zum Zweck der Wirkungserzielung, sei es nun im (eher fiktionalen) Bereich der affektiven Überwältigung und Reaktionsmanipulation oder im (eher faktualen) Feld der sachbezogenen Argumentation und versuchten Beschreibung eines wahrgenommenen Istzustandes. Bleibt also die Frage nach der kritischen Gewichtung der filmisch fixierten Wirklichkeit und damit auch nach dem dahinter wirksamen Produzenten.

### 2.3 (Re-)Produzierte Realität: dokumentarisch filmen

*Es gibt in Michael Moores FAHRENHEIT 9/11 (USA 2004; vgl. Abb. 12-15) eine Sequenz, die auf faszinierende Weise das kunstvolle Spiel mit den Bildern der Wirklichkeit verdeutlicht. Nachdem Moore in einer langen pretitle sequence die skandalösen Begleitumstände der Präsidentschaftswahl 2000 gewohnt selektiv verdeutlicht und im Anschluss den damals amtierenden US-Präsidenten George W. Bush mehr oder weniger als Faulpelz und Nichtskönner stigmatisiert hat, kommt es zum Vorspann des Films (0:10:29-0:13:40), der mit seiner ruhigen Machart und vergleichsweise subtilen Kritik überrascht: Moore zeigt, unterbrochen von Texttafeln, wie sich die politische Elite auf ihren medialen Auftritt vorbereitet. Da wird reichlich Make-up aufgetragen, gepudert und gekämmt, entfernt man unerfreulichen Gesichtsglanz mit einer Quaste und kämpft gegen Frisur bedingte Unebenheiten auf dem Kopf des Hauptdarstellers. Verbal unkommentiert – eher unüblich bei Moore – wird hier dem Publikum gezeigt, von wem und wodurch es regiert wird: Die Inszenierung von Politik findet im Fernsehen statt und beginnt wie jede Filmaufnahme mit der Vorbereitung der Schauspieler in der Maske.*

*Selten ist das Phänomen der Mediendemokratie pointierter gestaltet worden. Die durchaus harmlosen, der Wirklichkeit entnommenen Bilder werden in der Kombination und in Erwartung des Kommenden (Terroranschläge 9/11) zu einem bitterbösen Kommentar, den kein Zuschauer missverstehen dürfte. Ist das somit noch ungeschminkte Information aus erster Hand? Natürlich nicht. Hier gerät einem Autor das Rohmaterial der Realität zum Gestaltungselement für eigene, nicht eben unpolitische Ziele. Was also ist daran noch dokumentarisch?*



Abb. 12-15: FAHRENHEIT 9/11 (USA 2004)

### 2.3.1 Wirklichkeit, Fiktion und kreative ‚Stimme‘

Es ist prinzipiell ein Irrtum, anzunehmen, dass Dokumentarfilme oder überhaupt faktuale Filme Wahrheit und Wirklichkeit abbilden. Zwar sind Inhalte faktualer Texte der Begrifflichkeit nach an Tatsachen der außersprachlichen Welt orientiert und das Wirkliche könnte somit in solchen Erzeugnissen theoretisch direkt auf Film gebannt werden. Indes sind der dazu notwendige Apparat, der diesen bedienende Mensch und freilich die Möglichkeiten der postproduktiven Bearbeitung Hinweise auf Selektionsinstanzen, durch welche zu Zwecken narrativer Fügung oder argumentativer Bindung Wirklichkeit verändert resp. subjektiviert wird.<sup>34</sup> Das wirkliche Leben ermöglicht unzählige Betrachtungsweisen, Dokumentarfilme spiegeln in der Regel wenige davon wider.

Selbst wenn man eine Differenzierung der „Großformen filmischer Organisation“ (Borstnar u.a. 2002, 29) in fiktionale und faktuale Textsorten für sinnvoll erachtet, weil sie dem Rezipienten schnelle Orientierung verspricht, bleibt die Sachlage kompliziert. Im Grunde bringt die oft zitierte Beschreibung eines Pioniers der Dokumentarfilmbewegung, John Grierson, das Phänomen und Problem gleichermaßen auf den Punkt. Dokumentarfilm sei, so Grierson, „*the creative treatment of actuality*“ (Grierson 1933, 8), denn er biete „bei der Darstellung des

<sup>34</sup> Völlig unsinnig wäre die Verwendung des Faktualitätssynonyms „nonfiktional“ im filmischen Kontext, wenn damit die „Ablehnung gestalterischer Mittel“ bezeichnet würde (vgl. Arriens 1999, 37), da dies streng genommen die Filmproduktion mindestens um ihren Abschluss (Postproduktion!) und so den Film um seine ‚Textwerdung‘ brächte.

Lebens auch eine Gelegenheit zur schöpferischen Arbeit“ (ders. 2012, 92).<sup>35</sup> Eine schöpferische, kreative Behandlung des wahrgenommenen Lebens fokussiert natürlich die hinter den Bildern stehenden Produzenten bzw. den Werkcharakter des dokumentarischen Textes, d.h., die individuelle Wahrnehmung und Interpretation der Realität durch den Autor verantwortet letztlich den Film. In diesem Zusammenhang ist dann auch die Unterscheidung nach *afilmisch*, *profilmisch* und *filmisch* hilfreich, wie sie z.B. Kessler (1998, 70-75) verdeutlicht: Das *Afilmische* ist demnach die nichtfilmische, ‚real existierende‘ Wirklichkeit, das *Profilmische* deren Ausschnitt resp. Nachbildung vor der Kamera im Moment der Aufnahme und das *Filmische* (oder Leinwandliche) die tatsächliche Textwerdung jener Realität im fertigen Film (vgl. auch Hißnauer 2011, 46f.). Zwar ist das grundlegende filmische Referenzmaterial dem Leben entnommen, die Perspektive aber auf dieses Leben und die im Umgang damit entwickelten Thesen und Argumente müssen immer als Folge einer Auseinandersetzung mit der *afilmischen* Wirklichkeit betrachtet werden. Insofern

ist jede Darstellung der Wirklichkeit ein künstliches Konstrukt und von daher Fiktion – ein selektiver und voreingenommener Blick auf die Welt, der daher unvermeidlich einen subjektiven Standpunkt wiedergibt. Selbst unsere ‚unmittelbaren‘ Wahrnehmungen der Welt sind unweigerlich von unseren Überzeugungen, Annahmen, Absichten und Wünschen gefärbt. (Eitzen 1998, 15)

Folglich „stellt jede schöpferische Behandlung der Wirklichkeit mit filmischen Mitteln eine Verdichtung und Irrealisierung der Realität dar“ (Lipp 2012, 17). Man kann also sagen, dass durch die mediale Fassung der *profilmischen* Wirklichkeit eine neue *filmische* Realität erzeugt wird, die ihrerseits als Auseinandersetzung eines Autors mit der *afilmischen* Realität zu bezeichnen ist. Deshalb ist der rein faktuale oder nonfiktionale Anspruch beim Drehen eines Dokumentarfilms „ein letzten Endes unauflösliches Dilemma“ (Lipp 2012, 19), da man doch erkennbar *afilmische* Tatsachen *filmisch* gestaltet (Fiktionalität) und mit hin auch neu erfindet (Fiktivität). (Vgl. Arriens 1999, 36-42)

Es ist daher notwendig, die „Haltung“ (vgl. Renner 2005, 339f.) des Filmherstellers in Bezug auf die anvisierte Referenzleistung filmischer Wirklichkeit zu bestimmen. Hierbei ist nicht nur an ethische Werte wie Wahrhaftigkeit, strenge Objektivität oder verantwortungsbewussten Umgang mit den selektiv gewährten Einblicken zu denken, wie sie noch immer dem Dokumentarfilmer zuge-

<sup>35</sup> Unter „actualities“ versteht man im journalistischen Kontext „Neuigkeiten“, wie sie etwa in den Kino-Wochenschauen (*newsreels*) gezeigt worden sind. Solche Filme, die dem sensationsgierigen Boulevardjournalismus nahestehen, möchte Grierson aber nicht als „documentaries“ gelten lassen (vgl. Grierson 1947, 145.). Für ihn ist der Dokumentarfilm „a new art“ (Grierson 1933, 8), die sich dem sozialen Engagement verpflichtet zu fühlen hat. Jener Kunstcharakter des Dokumentarfilms wird bis heute in manchen Definitionen betont, z.B. bei Roger Odin (2002, 49): „Der Dokumentarfilm ist ein Dokument, hergestellt von einem Filmemacher, der als Künstler anerkannt wird.“

ordnet werden (vgl. z.B. Renner 2005, 340; Grünefeld 2010, 49ff.; Nichols 2010, 42-66), sondern auch an das kreative Handeln im Dokumentarfilm, das natürlich unredlich und polemisch vereinfachend sein kann. Wenn also Michael Moore Bildmaterial der Vorbereitung von Politikern auf einen Fernsehauftritt kreativ nutzt, um die Glaubwürdigkeit jener Politiker in Frage zu stellen, dann wird durch diesen verfremdenden Gebrauch afilmischer Wirklichkeit eine engagierte Auseinandersetzung deutlich, aber sicherlich keine unverfälschte Wirklichkeit repräsentiert. Offenkundig können Dokumentarfilme nicht weniger erfolgreich als Spielfilme manipulieren, denn

[a]lles, was den Film in besonderer Weise dazu befähigt, Realität zu dokumentieren und zu beglaubigen, Evidenz herzustellen und Augenzeugenschaft und Anteilhabe zu generieren, das ist auch im selben Maße dazu geeignet, Realität zu fingieren, Beglaubigung zu fälschen, Evidenz zu suggerieren, Augenzeugenschaft vorzutäuschen und Anteilnahme zu imaginieren. (Engell 2007, 15)

Dokumentarfilmer visieren durchaus beides in ihren Texten an: sowohl das Echte, Wirkliche, Unverfälschte als auch das subjektiv Empfundene, neu Kombinierte, spekulativ Erweiterte. Und sie können dies nicht nur, sondern müssen solches zur Unterstützung ihres Standpunkts sogar:

Documentaries marshal evidence and then use it to construct their own perspective or proposal about the world. We expect this process to take place. We are disappointed if it does not. (Nichols 2010, 36)

### 2.3.2 Varianten des Dokumentarfilms

Um die perspektivierte Beweisführung in den Dokumentarfilmen zu analysieren, hat sich das Organisationsmodell von *Bill Nichols* international bewährt (vgl. Decker 1998, 46). Es umfasst sowohl die oben geschilderten historischen Entwicklungslinien des Dokumentarfilms als auch transmediale Textsorten und poetische Autorenspielräume in einem Kategoriensystem. Nichols unterscheidet in seiner letzten Version (vgl. Nichols 2010, 143-211) *nonfiction models* und *cinematic modes* des Dokumentarfilms. Unter den *models* versteht er so etwas Ähnliches wie filmische Textsorten, die auch in anderen medialen Zusammenhängen verwendet werden (vgl. ebd., 149-153; Übers. durch die Autoren):

#### Modelle (*nonfiction models*)

1. *Investigative journalistische Beiträge und Reportagen* („Investigation/ Report“). Sie setzen auf eine plausible Argumentation, stellen Thesen auf oder eröffnen verschiedene Perspektiven.
2. *Verteidigungs- bzw. Unterstützungsaufrufe* („Advocacy/ Promotion of a Cause“). Sie leisten Überzeugungsarbeit, benutzen zwingende Argumente und überzeugende Beispiele, um den Zuschauer zur Übernahme einer bestimmten Position zu drängen.
3. *Geschichtsdarstellungen und -aufarbeitungen* („History“), die nacherzählen, was sich einmal tatsächlich ereignet hat. Zugleich offerieren sie dazu eine bestimmte Interpretation oder Perspektive.
4. *Zeugnisse* („Testimonial“), die mündliche Überlieferungen („oral history“) und andere Dokumente sammeln, um persönliche Erfahrungen zu vermitteln.

5. *Expeditions- und Reiseberichte* („Exploration/ Travel Writing“), die von der Andersartigkeit und ggf. Faszination fremder Welten erzählen. Sie setzen häufig auf Ungewöhnliches und Exotisches.
6. *Soziologische Studien* („Sociology“), die sich insbesondere mit Subkulturen auseinandersetzen. Sie arbeiten meist mit Feldstudien und Methoden der teilnehmenden Beobachtung, wobei das (filmische) Material nicht nur dargeboten, sondern auch interpretiert wird.
7. *Anthropologische und ethnografische Studien* („Visual Anthropology/ Ethnography“), die nicht zuletzt auf Informanten angewiesen sind, mit deren Hilfe ein Zugang zu fremden Kulturen geschaffen wird.
8. *Persönlich gehaltenes Essay* („First-Person Essay“), das eine Erfahrung oder einen Standpunkt des Filmemachers wiedergibt.
9. *Tagebuch/ Journal* („Diary/ Journal“) mit ausschnittshaften Eindrücken aus dem täglichen Leben.
10. *Darstellung einer Person oder einer Gruppe/ Biografie* („Individual or Group Profile/ Biography“), in der die Geschichte einer Person oder die Entwicklung und Besonderheiten einer Gruppe geschildert werden.
11. *Autobiographie* („Autobiography“), die einen persönlichen Zugang zur Erfahrungswelt, Entwicklung oder Zukunftsaussicht eines Menschen gibt.

Mit den *modes* sind bei Nichols filmische Darstellungsformen gemeint. Unterschieden werden (Übers. durch die Autoren):

#### Modi (*cinematic modes*)

1. *Erklärender Modus* („Expository“), hauptsächlich gekennzeichnet durch den Voice-over-Kommentar, mit dem der Zuschauer direkt angesprochen wird.
2. *Poetischer Modus* („Poetic“), der stark auf visuelle und akustische Rhythmisierung bzw. Muster und allgemein auf Ästhetisierung setzt.
3. *Beobachtender Modus* („Observational“), der das Leben sozialer Akteure so einzufangen sucht, als ob die Kamera gar nicht anwesend wäre.
4. *Interagierender Modus* („Participatory“), der durch Interaktionen des Filmemachers mit den Akteuren gekennzeichnet ist. Was vor der Kamera geschieht, ist durch seine Teilnahme mitbestimmt, am häufigsten und offensichtlichsten in Interviews.
5. *Reflexiver Modus* („Reflexiv“), der auf die Konventionen des dokumentarischen Filmmachens im Film selbst aufmerksam macht. Bisweilen werden auch die Methoden hinterfragt, etwa die Feldforschung oder die Arbeit mit Interviews.
6. *Performativer Modus* („Performative“), der durch expressive Qualitäten das Engagement betont, das den Filmemacher zur Auseinandersetzung mit seinem Thema bewegt. Dieser Modus adressiert das Publikum in besonders anschaulicher Weise.

Nichols' Kategoriensystem ist ein Versuch, der Komplexität des Genres durch eine möglichst exakte Gestaltungsanalyse gerecht zu werden, und daher dem recht einfach organisierten und oftmals nicht trennscharf operierenden System Lipps vorzuziehen. Seine Potentiale, aber auch Grenzen für den Unterrichtsgebrauch sollen am Beispiel eines noch recht jungen deutschen Dokumentarfilms beleuchtet werden: In *SPEED – AUF DER SUCHE NACH DER VERLORENEN ZEIT* (D 2012) reflektiert Regisseur Florian Opitz autobiografisch Hintergründe und Folgen der Lebensbeschleunigung für Mensch und Natur. Als Vater einer Kleinfamilie bemerkt er mehr und mehr ein gefühltes Zeit- und Ruhedefizit

und stellt sich die filmrelevanten Fragen nach den ursächlichen Bedingungen jener gesellschaftlichen Entwicklung sowie nach alternativen Optionen der Entschleunigung. Opitz macht sich somit auf die „Suche nach der verlorenen Zeit“, auf einen Erkenntnisweg im klassischen Sinn der Aufklärung. Für den damit anvisierten Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit konsultiert er allerhand (Schein-)Experten, portraitiert einige ‚Aussteiger‘ und legt die Ergebnisse seiner Recherche in Bild und Ton vor.

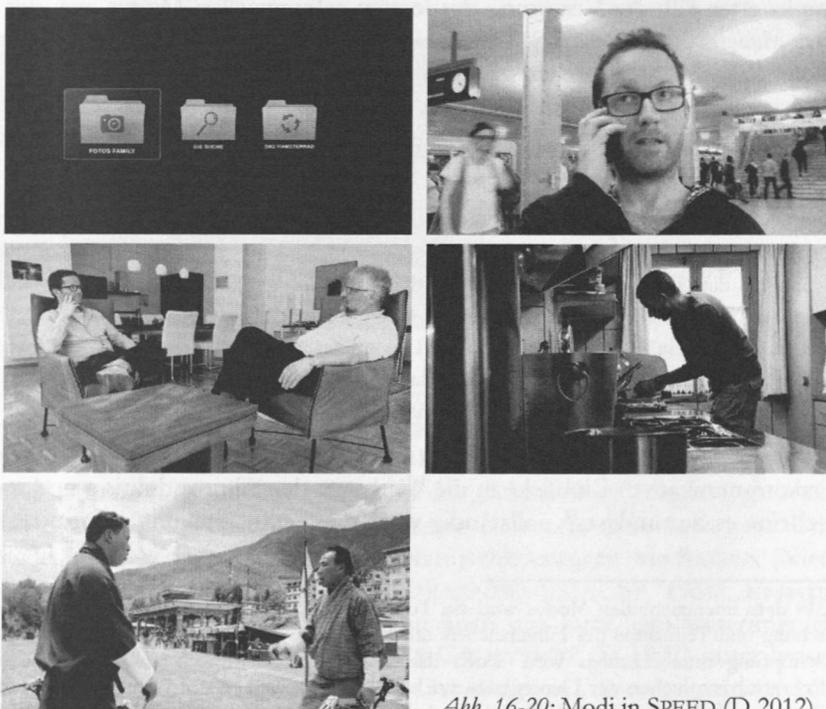


Abb. 16-20: Modi in SPEED (D 2012)

Bezogen auf Nichols' textsortenspezifische Orientierung (*nonfiction models*) ist SPEED eine Mixtur aus Reportage, soziologischer Studie, Essay, Tagebuch und Autobiographie. Opitz holt die gelegentlich hochkomplexen Informationen als betroffener Stellvertreter des Zuschauers persönlich ein und hinterfragt sie zugleich; das vermittelte Wissen ist somit um die Teilnahmeoption identifikatorischer Einfühlung erweitert.

Mit den gewählten Modellen korrespondieren die verschiedenen Modi (*cinematic modes*). Da der Film von Beginn an einer Inhaltsübersicht folgt, auf die in Momenten des Übergangs immer wieder zurückgegriffen wird (Abb. 16; 0:00:42), und die kommentierenden inneren Monologe des Regisseurs die Tonspur im Off bestimmen, ist SPEED dominant im *erklärenden Modus* (expository mode)

gestaltet. Diese klassische Form dokumentarischer Anleitung wird allerdings um nahezu alle anderen Modi der Publikumsansprache ergänzt: So werden z.B. durch den beinahe durchgängig im Bild präsenten ‚Reiseleiter‘ Opitz (Abb. 17-18; 0:03:37 u. 0:14:53) und die in verschiedenen Momenten nicht-kommentierte Darstellung alltäglicher Handlungen oder traditioneller Bräuche (Abb. 19-20; 0:49:50 u. 1:23:54) sowohl der *interagierende Modus* (participatory mode)<sup>36</sup> als auch der *beobachtende Modus* (observational mode)<sup>37</sup> berücksichtigt.

Komplizierter fällt die Verortung des letzten referenziellen Modus aus: des *reflexiven Modus* (reflexive mode). Dieser hinterfragt ja im Sinne des *Cinéma Vérité* (s. Kap. 2.2) die dokumentarische Form selbst (vgl. Nichols 1995, 152) und stellt den Dokumentarfilm als „construct or representation“ in den Fokus (ders. 2010, 194). Es wird somit gerade hier erkennbar verhandelt, dass „Dokumentarfilm nicht realistischer als Spielfilm [ist]“ (Kluge 1975, 203) und dass, wie Alexander Kluge feststellt,

[e]in Dokumentarfilm [...] mit drei ‚Kameras‘ gefilmt [wird]: der Kamera im technischen Sinn (1), dem Kopf des Filmemachers (2), dem Gattungskopf des Dokumentarfilm-Genres, fundiert aus der Zuschauererwartung, die sich auf Dokumentarfilm richtet (3). Man kann deshalb nicht einfach sagen, daß [sic] der Dokumentarfilm Tatsachen abbildet. Er fotografiert einzelne Tatsachen und montiert daraus nach drei, z.T. gegeneinander laufenden Schematismen einen Tatsachenzusammenhang (ebd., 202).

Diese Dreiheit wird im *reflexiven Modus* sichtbar gemacht. Das Publikum erhält (metakommunikative) Einblicke in die Werkstatt der Filmproduktion und wird, so scheint es zumindest,<sup>38</sup> vollständig über die Textherstellung informiert. In

<sup>36</sup> Mit dem interagierenden Modus wird ein Teilbereich des *Cinéma Vérité*, nämlich die Einmischung und Teilnahme des Filmemachers umschrieben, wodurch auch die dokumentarische Schöpfung durchschaubar wird. Auch dieser Modus bezieht sich auf ein historisches Echtheitsversprechen der Genregeschichte und vollzieht sich in der Regel überwiegend in Form von Interviews (s.o.). In *SPEED* wird allerdings durch die Ich-Erzählung und Präsenzpermanenz des Regisseurs eine besondere Betonung der subjektiven Reflexion erzielt, sodass eine Identifikation und empathische Partnerschaft des Rezipienten mit dem Regisseur die Folgen sind. Das Interagierende in diesem Film ist aber nicht wirklich als metakommunikative Offerte zu rezipieren, sondern vielmehr als expressive und rhetorische Aufforderung an den Betrachter zu sehen, zur gemeinsamen Reise aufzubrechen.

<sup>37</sup> Errungenschaft des *Direct Cinema*, wonach Authentizität gerade durch die (scheinbare) Nichteinmischung des Filmemachers suggeriert wird. Die oft bewegliche, in jedem Fall beobachtende Kamera ‚wirft‘ den Zuschauer direkt vor Ort und lässt ihn seine Schlüsse ziehen (s.o.). In *SPEED* kommt der beobachtende Modus nur punktuell vor und ist von daher dem erklärenden und interagierenden Modus untergeordnet. Allerdings sind manche Szenen und Sequenzen insbesondere im zweiten ruhigeren Teil – wenn z.B. der ausgestiegene ehemalige Broker auf der Almhütte das Essen für seine Besucher kocht (Abb. 19) oder die Bogenschützen im ‚Glücksstaat‘ Bhutan einen rituellen Gesang anstimmen (Abb. 20) – durchaus in diesem Modus gestaltet und unterbrechen die Argumentation des suchenden Kommentators für kurze Augenblicke (mit einem unspektakulären Lösungsangebot).

<sup>38</sup> Vgl. die Kritik von Berg-Ganschow 1990, 85.

SPEED lässt Regisseur und Hauptakteur Opitz zwar durch Filmorganisation und Kommentarmonolog immer wieder das Publikum an seinen strukturellen Überlegungen teilhaben, einen wirklichen Werkstatteinblick gewährt er indes nicht. Allerdings macht er in einer Einstellung den Herstellungsprozess sichtbar, wenn er den Tonmann mit ins Bild (Abb. 21; 0:57:35) setzt und dabei im Off darüber sinniert, ob er nicht als Dokumentarfilmer aufhören sollte. Der reflexive Modus bleibt in SPEED also nur eine Momentaufnahme, aber eine, die durch dieses Alleinstellungsmerkmal ganz besonders gewichtet wird.



Abb. 21: Reflexive Option in SPEED

Nichols' noch folgende Modi sind nicht mehr am referenziellen Aspekt dokumentarisierender Realitätsdarstellung orientiert. Der *poetische Modus* scheint dabei notwendig geworden zu sein, um jene Filme zu bezeichnen, die hauptsächlich formal-ästhetisch gebundene Blicke auf die „Wirklichkeit“ wagen (vgl. Nichols 2010, 156f. u. 162). Nichols stellt in dieser Kategorie dann auch ganz Unterschiedliches nebeneinander, indem er Naturschilderungen wie REGEN (Niederlande 1929), Weltmeditationen wie KOYAANISQATSI (USA 1982), Essayfilme wie SANS SOLEIL (F 1983) und, wenn auch nur kurz, den experimentellen Stadtfilm BERLIN – DIE SINFONIE DER GROBSTADT (D 1927) unter lyrischer Federführung vereint (ebd. 74f., 165f.). Der in diesen Filmen erkennbare künstlerische Beugungswille des audiovisuellen Materials durch die Regisseure, also die Betonung visueller Assoziationen, tonaler oder rhythmischer Qualitäten und formaler Organisation (ebd., 31), begründet diese Zusammenführung und verleiht dem *poetischen Modus* eine Sonderstellung in Nichols' Organisation.

Solche lyrischen Fragmente nutzt Opitz in SPEED immer wieder. Seine eher abstrakten Themen konkretisiert er z.B. mit Bildassoziationen oder Metaphern wie etwa dem Graffiti einer Uhrenfessel (Abb. 22; 0:20:26) oder dem komponierten Bild seiner selbst in der digitalisierten Pixelwirklichkeit (Abb. 23; 0:43:07). Andererseits arbeitet er mit den filmischen Möglichkeiten der Montage (*jump cuts*) und Aufnahmegeschwindigkeit (Zeitraffer – z.B. Abb. 24; 0:04:44), wenn er über den Zeitverlust im OFF räsoniert. Den zentralen Wen-

depunkt des Films<sup>39</sup> zwischen rasanter Beschleunigungsanalyse und vor der kommenden Entschleunigungssuche visualisiert er hochgradig dramatisch und symbolisch (Abb. 25-27; 0:45:26-0:46:47):



Abb. 22-27: Poetischer Modus in SPEED

Ein ruhig gleitender Kameraflug über ein stattliches Waldgebiet, langsam aus einer schwarzen Ausblende erscheinend, macht plötzlich eine angrenzende Industrielandschaft sichtbar. Zum durchaus apokalyptischen Off-Kommentar<sup>40</sup> des aus Interviews bereits hinlänglich bekannten Soziologen Hartmut Rosa wird nun mehr und mehr beschleunigend bei hinzukommender dramatischer Tonspur (Herzschlag, kakophonische Orchesterklänge) eine Bilderfolge dieser industriellen Veränderungen gezeigt und so der wirtschaftliche Raubbau (Grundlage der beschleunigten Gesellschaft) des Menschen an der Natur verdeutlicht.

<sup>39</sup> Opitz platziert ihn genau in der Mitte. Damit folgt er der klassischen Spielfilmdramaturgie, wie sie Sid Field skizziert hat (vgl. Field 2000, 143-156).

<sup>40</sup> Die Rede ist von der „Erbarmungslosigkeit“ der Wirtschaft, die wie ein „Krebsgeschwür“ an der „Erledigung des Wirts“ arbeite.

Nach grauer Abblende ist der Wendepunkt erreicht: Der Zuschauer hat das poetisch gestaltete Schreckensszenario – das Holzhammerprinzip ist freilich nicht zu leugnen – verstanden und erwartet nun Lösungsansätze.

Nichols letzter Modus, der *performative*, wird in seinen Schriften nicht immer zufriedenstellend erläutert.<sup>41</sup> Klar ist jedoch, dass weder auf die Austinsche „performative Äußerung“ (Nichols 2010, 203) noch auf reine „performance“ rekurriert wird. Vielmehr möchte Nichols das Paradoxe, das „Spannungsfeld zwischen szenischer Darstellung und Dokument“ (ders. 1995, 156) mancher Filme unter einen Oberbegriff stellen. Diese Form des Dokumentarischen betone das Evokative (bei vernachlässigter Argumentation; vgl. ebd., 159), den subjektiv-expressiven Themenzugang (gegenüber dem situationsgebunden-sachlichen; vgl. 2010, 203) und somit eine ganz und gar persönliche Autorenperspektive (entgegen der referenziellen Objektivität; vgl. ebd.). Der *performative Modus* ermögliche es, Andeutungen (vgl. 1995, 159), Suggestionen (vgl. ebd., 150), Imaginationen (vgl. 2010, 202) zu integrieren und alle expressiven Filmtechniken fiktionaler Zuschauerüberwältigung (vgl. ebd., 206) für seine Zwecke zu nutzen. Indem der *performative Dokumentarfilm* jene subjektiven und affektiven Dimensionen herausstelle, mache er zugleich die Komplexität unseres Weltwissens deutlich und unterstreiche die individuelle Qualität von Erfahrung und Erinnerung (vgl. ebd., 202) direkt im Text. Und es sei durchaus möglich, dass das Publikum durch die (affektive und dabei individuell-authentische) performative Darstellung einen Bewusstseinswandel erfahre (vgl. 1995, 158).<sup>42</sup>

Dies alles berücksichtigend, ist *SPEED* natürlich auch ein *performativer Film*. Die *interagierende* und *erklärende* Permanenz des Regisseurs, das damit einhergehende Identifikationsangebot an den Zuschauer, sein exemplarisches Vorgehen, die eigene Notsituation zum übertragbaren Ausgangspunkt der Recherche zu stellen, sowie mancher dramaturgische Kniff<sup>43</sup> zur Einfühlung und Überwälti-

<sup>41</sup> Was dann auch zu einigen eher nachlässigen Erwähnungen in deutschsprachigen Publikationen führt: Hißnauer beklagt die schwere Fassbarkeit des performativen Modus und fasst dann selbst nicht glücklich zusammen (vgl. Hißnauer 2011, 87); Grünefeld verweigert in ihrer Genreanalyse eine Erläuterung dieses und des poetischen Modus (vgl. Grünefeld 2010, 43); Hohenberger (vgl. 2012, 18) und Heller (vgl. 2011b, 154f.) legen im performativen Kontext einige Zitate Nichols' vor und überlassen ansonsten dem Leser die Leerstellenfüllung. Man sieht: Der performative Modus ist in aller Munde, schlucken aber will ihn keiner.

<sup>42</sup> Es verwundert nicht, dass sich Nichols in seiner ersten Publikation zum performativen Dokumentarfilm (1994, dt. 1995) direkt auf Dziga Vertov und Sergej Eisenstein bezieht (vgl. Nichols 1995, 161-164). Auch diese sahen in der Beeinflussung (Erziehung und Erkenntniserweiterung) des Zuschauers ihre eigentliche Aufgabe (vgl. z.B. Vertovs „Kinoki-Umsturz“ [1923] bzw. Eisensteins „Montage der Filmattraktionen“ [1924]).

<sup>43</sup> Z.B. Kuleshow-Effekt, Mind-Screen, Jump Cuts, veränderte Kameraaufnahmegeschwindigkeit, persönliche Videoaufnahmen von Opitz, die Abbildung der Regisseur-Perspektive (subjektive Kamera), Computersimulationen zur Verbillichung des rasanten Lebenstempos, Animationen zur metaphorischen Verdeutlichung des Istzustandes sowie einer (Autoren-) Lösung („Hamsterrad“ und „bedingungsloses Grundeinkommen“; vgl. 1:30:47-1:32:30).

gung des Rezipienten sind deutliche Hinweise auf eine evokative und subjektiv-expressive Gestaltung eines Autors in *seiner* Auseinandersetzung mit der persönlich wahrgenommenen Realität. Die zentralen Modi in SPEED sind demnach im Kontext der referenziellen Darstellung von Wirklichkeit der *erklärende* und *interagierende Modus* und im Feld der persönlichen ‚Stimme‘ und individuellen Zuschaueransprache (auch) der *performative Modus*.

Nichols‘ Organisationsparameter der „models“ und „modes“ können als form- und wirkungsspezifische Erklärungs- und Deutungsmuster des dokumentarischen Diskursfeldes bezeichnet werden und machen einen differenzierten Zugriff bei der Beschäftigung mit Fragen dokumentarisierender Produktion möglich. Durch die Aufgliederung in eher referenzielle und eher künstlerische Aspekte sind sie in gewisser Weise auch eine gelungene Übertragung der Grieronschen „kreativen Behandlung von Wirklichkeit“ bzw. gelingt es hier, diese zwei Aspekte des zwittrigen Dokumentarfilms in einer kohärenten Organisation zu verdeutlichen. So bleibt im Kontext der hier andiskutierten Wirklichkeitsproblematik und der unterschiedlichen Darbietungsmöglichkeiten dieser Realitätsbehauptung festzuhalten, dass der Dokumentarfilm erhebliche künstlerische Freiheiten ermöglicht. Eine kritische Haltung des Zuschauers zum dargebotenen Wirklichkeitsabbild scheint also keine unwesentliche Bedingung der Rezeption zu sein. Möglicherweise ist dieser Habitus des Zuschauers ohnehin die entscheidende Größe bei der Genrebestimmung des Dokumentarfilms.

## 2.4 Rezeptive Lektürehaltung: dokumentarisierend lesen

*Viele Menschen sind noch immer davon überzeugt, dass Kaiser Nero 64 n. Chr. Rom in Brand gesetzt und das lodernde Spektakel mit einem Lied hymnisch gefeiert habe. Allerdings stand hier wohl eher die groteske Darstellung des Nero durch Peter Ustinov in QUO VADIS (USA 1951; Abb. 28) Pate als die Lektüre einer seriösen geschichtswissenschaftlichen Quelle.<sup>44</sup> Historienfilme besitzen eine ganz besondere ‚dokumentierende‘ Überzeugungskraft. Der Blick zurück in der Zeit verwischt das illusionäre Bedingungsfeld, indem echte Personen zu Figuren und tatsächliche Ereignisse zu Handlungssituationen werden. Natürlich wird dabei (und nicht zu knapp) dramaturgisch gebeugt und angepasst, jedoch verschleiert man dies z.B. durch eine vorweg platzierte Authentizitätsadresse wie: „Die im Film geschilderten Ereignisse beruhen auf geschichtlichen Tatsachen“. Mit dieser Texttafel beginnt auch der antisemitische Hetzfilm schlechthin: Veit Harlans JUD SÜß (D 1940; Abb. 29). Der berüchtigte, bis heute verbotene Film um den Finanzienrat Joseph Süß Oppenheimer am württembergischen Hof des frühen 18.*

<sup>44</sup> Das Drehbuch basiert auf dem gleichnamigen Roman von Henryk Sienkiewicz, der sich auf Suetons hochgradig spekulatives „Cäsarenleben“ bezog. Was unter dramaturgischen Gesichtspunkten betrachtet sicherlich eine gute Entscheidung war, ist bezüglich der wirklichen Ereignisse freilich nicht haltbar, denn „kein ernstzunehmender Historiker [...] hat jemals behauptet, Nero habe Rom angezündet“ (Fini 1994, 151).

Jahrhunderts folgte von der Vorproduktion an einem klaren ideologischen Auftrag (vgl. Mannes 1999, 29-32): Das Publikum sollte über den unterhaltsamen historischen Umweg direkt zu gegenwärtig (politisch) relevanten Einstellungen und Taten geführt werden. Trotz des fiktionalen Settings sahen also viele der Zuschauer in diesem Film nichts anderes als ein quasi ‚immergültiges‘ Dokument des Judentums und reagierten entsprechend. Da auch heutigen Zuschauergruppen aufgrund des besonderen geschichtlichen Kontexts eine unvoreingenommene Betrachtung des Films verwehrt ist, kann man wohl sagen, dass JUD SÜß auf Zuschauerseite für alle Zeiten seinen Spielfilm-Status eingeüßt hat und zum reinen Dokument geworden ist.

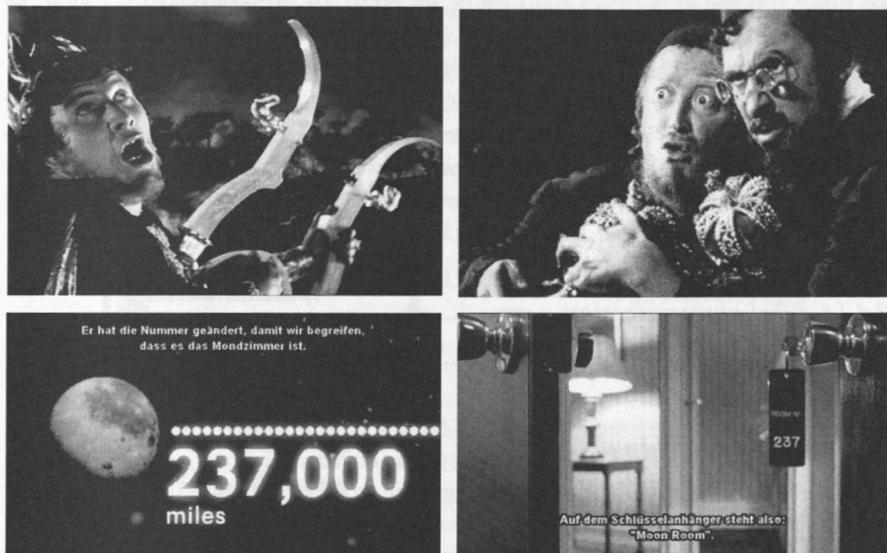


Abb. 28-31: Dokumentarisierende Lektüre

Eine solche ‚dokumentarisierende Brille‘ hat der Zuschauer nicht nur bei geschichtsträchtigen Filmen, sondern eigentlich bei jeder Textlektüre mit dabei, sodass er sie – gelegentlich nur kurz<sup>45</sup> – aufsetzen kann. Schon ein konzentrierter Analyseblick auf einen Spielfilm könnte als dokumentarisierend bezeichnet werden (s.u.) und welche (teilweise kuriose) Vielfalt an Zuschauererkenntnissen dabei z.B. Stanley Kubricks Genrefilm SHINING (GB 1980) freisetzt, verdeutlicht Rodney Ascher in seinem Dokumentarfilm

<sup>45</sup> Man denke hierbei etwa an die berühmten Auftritte Hitchcocks in seinen Filmen. Jene kurze Präsenz des Briten in weitgehend jedem seiner Texte ist ein fiktionsdistanzierender Moment, eine dokumentarische Bruchstelle für das Publikum: Der Regisseur betritt seinen Film in keiner Rolle, sondern als Autor, und steigt deshalb zugleich von der Leinwand in den Zuschauerraum herab (vgl. Patalas 1999, 9). Das Publikum, eben noch dem Plotangebot mit entsprechender Teilnahme gefolgt, erkennt den gewichtigen Briten mit großem ‚Hallo‘ und sieht dem eigentlich artfremden Dokument mit entsprechender Lektürehaltung zu (vgl. Kammerer 2013, 206ff.; s.a. ders. 2009, 167ff.).

ROOM 237 (USA 2012). *Ascher präsentiert die Rezeptionsfrüchte von fünf Zuschauern in einer Analysekomposition aus Film- und Bildmaterial von SHINING, verschiedenen dokumentarischen Filmen und speziell erstellten Skizzen bzw. Schautafeln. Die unsichtbaren fünf Interpreten erläutern diese Montage über den begleitenden Off-Kommentar, der klar macht, dass hier intime Kenner des Films zu Wort kommen. SHINING sei u.a. eine Parabel über den Genozid der weißen US-Einwanderer an den indianischen Ureinwohnern, über den Holocaust, über die angeblich gefälschte US-amerikanische Mondlandung (Abb. 30-31).*

Gerade bei *Letzterem* wird besonders intensiv begründet, denn der (Angst-)Raum 237 des Films existiere ja eigentlich (im Roman, im Hotel des Settingvorbilds) gar nicht, sei also vielmehr ein versteckter Hinweis auf den Mond, da die Entfernung der Erde zu diesem exakt 237.000 Meilen betrage. ROOM No. 237 wäre demnach, so der begeisterte Rezipient, (auch graphemisch) der „MOONROOM“, ein Raum, in welchem alles Mögliche passiere, ohne dass irgendetwas davon real sei. Deshalb verleugneten die Figuren des Films dieses Zimmer und vertuschten die darin stattfindenden Geschehnisse: Kubrick verweise hier also deutlich auf seine (immer wieder kolportierte)<sup>46</sup> TV-Inszenierung der Apollo-Mondlandung von 1969 (vgl. 0:51:12-0:58:17).

#### 2.4.1 Genrekommunikation

Die *dokumentarisierende Lektüre* ist ein Terminus nach Roger Odin, der in semio-pragmatischer Perspektive eine Zuschreibungsinstanz filmischer Wirklichkeitsreferenz aus dem kommunikativen Diskursfeld herausgreift: den Rezipienten (vgl. Odin 2012). Ein Hintergrund ist der Genrediskurs bzw. die Abläufe im Feld der Genreverständigung. Wenn nun, wie inzwischen auch im deutschsprachigen Raum mehr und mehr üblich (s.o.), die Textsorte „Dokumentarfilm“ als Genre aufgefasst wird, dann sollen zumindest kurz einige Prinzipien dieser Großorganisation geklärt werden.

„Filmgenres sind [...] Ordnungs- und Orientierungsprogramme im Austausch zwischen der Produktions- und Rezeptionseite“ (Kammerer 2009, 105). Dabei muss man sie als „offen texturierte Konzepte“ oder „fuzzy categories“ (Bordwell 1991, 148) bezeichnen, denn die Wandlungs- oder Anpassungsfähigkeit an aktuelle Diskursbedingungen ist eine notwendige Voraussetzung für die dauer-

<sup>46</sup> Diese Verschwörungstheorie bildet auch die Grundlage der Mockumentary KUBRICK, NIXON UND DER MANN IM MOND (F 2002, R. William Karel). Durch fingierte Zeitzuginterviews (z.B. mit Henry Kissinger, Buzz Aldrin, Christiane Kubrick) wird darin suggeriert, Stanley Kubrick habe die Mondlandung im Auftrag der US-Regierung vorweg inszeniert, damit sich die USA nicht im Falle eines Scheiterns der Mission politisch blamieren. Der Zuschauer erhält mit der Zeit immer mehr Hinweise, dass es sich hier um einen Fake handelt, wird aber erst im Abspann endgültig darüber aufgeklärt. SHINING, ROOM 237 und KUBRICK, NIXON UND DER MANN IM MOND bilden zusammen ein hervorragendes Unterrichtsarrangement für die schulische Filmbildung, mit dem zahlreiche Kompetenzen aufgebaut werden können.

hafte Existenz jener konventionalisierten Verständigungsformen. Man kann von einem zirkulären Prozess zwischen standardisierten Musterformen des Wiedererkennens und kulturell bedingten Innovationen und Aktualisierungen sprechen (Abb. 32): Ein Film verweist immer auf andere Filme des Genres (ästhetische Genrebasis) und kann zugleich Neues, Ungesehenes, Nicht-Erwartetes zur Sprache bringen (historische Genregenease), wodurch das Genre selbst im Sinne einer dynamischen Poetik fortwährend weiterentwickelt wird (vgl. Kammerer 2009, 107-118). Im Dokumentarfilmgenre sind nun insbesondere die in den vorhergehenden Kapiteln diskutierten Authentizitätsstrategien sowie die Organisationsformen der Nichols'schen „models“ und „modes“ (demnach Gestaltungsformen der Referenzialität und Poetizität) als historisch entwickelte Genrebasis zu verstehen, wodurch der intertextuelle Istzustand und die (notwendige) immer mögliche Weiterentwicklung direkt verdeutlicht werden. Eine solche „genetisch verankerte Systematik“ (ebd., 111) ist eine genrespezifische Bedingung und enthält mit dem ‚kommunikativen Vertrag‘ (Übereinkunft in Abb. 32) eine interessante Form der Symbiose von Produktion und Rezeption.

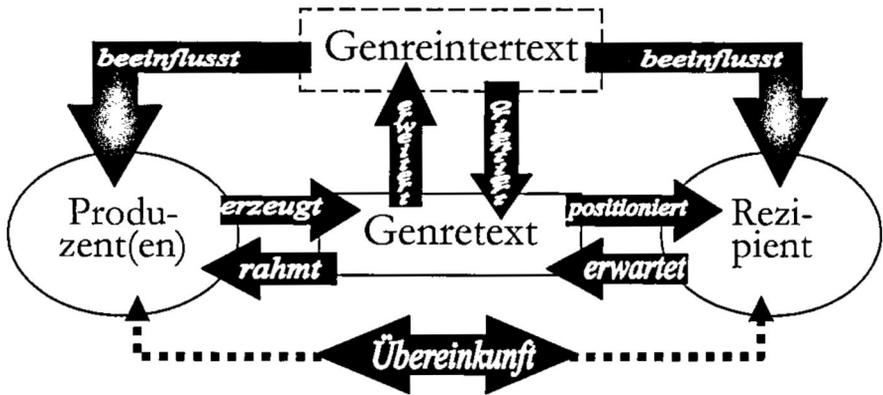


Abb. 32: Kommunikationsfeld Genre (Kammerer 2009, 106)

Jene Vertragsmetapher (vgl. Casetti 2001, Wulff 2001) kann vielleicht als „Aushandlung über den Bedeutungsrahmen [...] [des] gezeigte[n] Geschehen[s]“ (ebd., 151) bezeichnet werden, indem der Filmmacher die Erwartungshaltung des Publikums (intertextueller Bezug) antizipiert und trotz innovativer Interessen auch berücksichtigt. Zustande kommt jener Genvertrag schließlich in drei Phasen der Rezeption: der Phase vor-rezeptiver Bindung, der eigentlichen Rezeptionsphase und der nach-rezeptiven Evaluation (vgl. Casetti 2001, 162-168; Wierth-Heining 2002, 148-154). Folglich informiert sich der Zuschauer anhand

kursierender Paratexte vorab,<sup>47</sup> geht dann evtl. den (Faktualitäts-)‘Vertrag‘ ein, gleicht dabei seine im Vorfeld gesammelten Erwartungen mit dem Genretext ab und überführt schließlich „den persönlichen [...] Ertrag der Rezeption in lebensweltlich relevante Bereiche“ (Kammerer 2009, 121). Casettis Beurteilung von Genres als „beispielhaftes Laboratorium von Kommunikationsprozessen“ oder „Schule der Kommunikation“ (Casetti 2001, 171) kann man demzufolge durchaus wörtlich nehmen und das in der Genrekommunikation vorliegende Moment der Vorab- und Anschlusskommunikation auch didaktisch nutzen.

### 2.4.2 Dokumentarisierende Lektüre

In Roger Odins semio-pragmatischem Ansatz wird die Teilnahme des Rezipienten am Vertragsgegenstand gewichtig ausgebaut bzw. neu bestimmt. Odin gesteht dem Zuschauer eigene ‚Rechte‘ an der Textproduktion zu und deklariert so einen „doppelten [Produktions-]Prozess“ (Odin 2002, 42), eine „Konstruktion im Raum der Realisierung und eine Re-Konstruktion im Raum der ‚Lektüre‘“ (ders., 1995, 85). Dadurch könne eine Lektürehaltung deutlich gemacht werden, „die jeden Film als Dokument zu behandeln vermag“ (ders., 2012, 259), natürlich auch fiktionale.

Solche Ignoranz oder Nutzungsfreiheit des Rezipienten irritiert nur kurz: Der Fiktionsvertrag, geschlossen zwischen (Produzenten-)Film und Rezipient, bleibt eben nicht immer bis zum Ende der Rezeption in Kraft, gelegentlich kommt es zu dokumentarisierenden ‚Störungen‘. Odin erklärt solches mit dem Phänomen der Enunziation (= Äußerungsakt) bzw. dem Konstruieren oder Entdecken eines „Enunziators durch den Leser“ (ebd. 263). D.h., eine wirkliche Äußerungsinstanz, ein „reales Ursprungs-Ich“ (ebd.) des Textes wird durch den „Leser“ erstellt, während bei strenger „fiktivisierender Lektüre“ eine derartige Konstruktion nicht notwendig ist und daher verweigert wird (vgl. ebd.).<sup>48</sup> Zum „Ursprungs-Ich“ können möglicherweise der Autor oder Regisseur des Films, die Kamera, die Gesellschaft (oder die Zeit des Films), der Kameramann oder Diskursverantwortliche (vgl. ebd., 264f.) durch den Zuschauer gesetzt werden. Wenn man also einen Hitchcock-Film als Teil eines Autorenwerkes durchge-

<sup>47</sup> Wie z.B. über Filmkritiken, Trailer, Filmplakate etc. Vgl. Kap. 2.2.1.

<sup>48</sup> Fiktivisierende vs. dokumentarisierende Rezipientenlektüre bezeichnet nach Odin – etwas grob gesprochen – eine versunkene Identifikationshaltung gegenüber einer distanzsetzenden Analysehaltung des Zuschauers (vgl. Odin 2012, 259-263). Natürlich kann man Dokumentarfilme versunken rezipieren (man denke etwa an bestimmte Überwältigungseffekte des performativen und poetischen Modus nach Nichols; s.o.) und Spielfilme aus beurteilender Distanz betrachten, und schließlich sind ja auch die „individuellen und unvorhersehbaren Reaktionen der Leser“ (ebd., 272) zu bedenken, die durchaus „gleichzeitig mehrere Lektürewesen mobilisier[en]“ können (ebd.). Das Oppositionspaar dient somit der (theoretischen) Verdeutlichung gegensätzlicher Aufnahmeoptionen und ist nicht automatisch mit den Filmformen (Spiel- vs. Dokumentarfilm) gleichzusetzen.

hend rezipiert, dabei möglicherweise allzu konzentriert auf seinen Auftritt wartet, wenn man im Zuge der antisemitisch gewerteten Presseauftritte des Regisseurs Lars von Trier seinen Film MELANCHOLIA (DK/SE/F/D 2011) auf eine solche (paratextuell vermittelte) Haltung hin untersucht oder sich anhand Antonions BLOW-UP (GB 1966) einen Überblick über das historische Zeit- und Jugendphänomen des „Swinging London“ verschafft, dann ‚liest‘ man jene Filme eben auch dokumentarisierend und taucht nicht durchgängig in die fiktive Anderswelt der Texte ab. Natürlich ist nicht nur der Rezipient alleine für jene Lektürehaltung verantwortlich zu machen, auch Institutionen<sup>49</sup> und schließlich der Text selbst<sup>50</sup> programmieren dokumentarisierende Lektüre (vgl. ebd., 266-272). Im Endeffekt entscheidet aber der „Leser“ über Ausstattung und Wandlungsfähigkeit seines Aufnahmemodus.

Was diese semio-pragmatische Perspektive besonders anregend macht, ist zum einen das aktive Nutzerbild des sehenden Neuproduzenten, zum anderen die Bedeutung des fokussierten realen Schöpfers, Gegenstandes, des „Enunziators“ für eine dokumentarisierende Lektüre. Durch diese aktiv kreierte Äußerungsinstanz wird die notwendige Beglaubigung der faktualen Verständigung durch den „Leser“ selbst erstellt. Nicht Willkür bestimmt dabei die Kreation eines „Ursprungs-Ich“, möglicherweise aber die lebensweltliche Prägung des rezeptiven (Zweit-)Schöpfers. Jener pragmatische Ansatz ist somit die einzige Theorie, die sich konsequent jedem Versuch entzieht, das Genre mit trennscharfen, an klaren Abgrenzungen interessierten Mustern definieren zu wollen. Das Problem einer „essentialistische[n] Definition des Dokumentarischen“ kann damit gewissermaßen umgangen werden (Kessler 1998, 66), denn

[e]s gibt keinerlei textuelle oder andere Kriterien, die eine Definition apriori möglich machen. Deshalb versucht die Pragmatik zumindest die Bedingungen herauszuarbeiten, unter welchen der Film für den Zuschauer als ein dokumentarischer funktioniert. (ebd.)

## 2.5 Der Dokumentarfilm als dreifach geschöpftes Lebensfragment

Man kann nach dieser mehrperspektivischen Betrachtung wohl sagen, dass in Dokumentarfilmen eine dreifache Schöpfung stattfindet (vgl. dazu ausführlich Kammerer 2013). Erstens gestaltet ein *Autor* (oder Filmemacher) eine subjek-

<sup>49</sup> Odin benennt hier u.a. auch pädagogische Institutionen und macht klar, dass schon die (schulische) Anweisung zur Filmanalyse den Dokumentcharakter des (wohl zumeist) Filmausschnitts betone. Dieser Anweisung könne man sich zwar widersetzen, allerdings sei der institutionelle Rahmen der Betrachtung nie in Gänze auszublenden. Vgl. Odin 2012, 266f.

<sup>50</sup> Dieses „dokumentarische Ensemble“ (ebd. 267) umfasse Informationen des Vorspanns und das „stilistische System“ des Films (vgl. ebd., 268f.), also Authentizitätssignale und Modi, wie sie in den Kap. 2.2 und 2.3 beschrieben worden sind. Odin macht aber auch klar, dass jene „internen Produktionsmodi“ den „externen“ (Leser und Institution) untergeordnet seien. Vgl. ebd., 271f.

tiv-perspektivierte Aussage über die real existierende Welt, indem er Fragmente dieser Wirklichkeit über bestimmte Darbietungsformen poetischer und referenzieller Adressierung zur Diskussion stellt. Zweitens nutzt er hierfür im *Text* direkt eine ganze Reihe bereits bestehender und somit vertrauter Genresignale, die alle die Authentizität des Dargestellten beglaubigen und den Zuschauer an die filmisch dargebotene Argumentation oder Narration binden (sollen). Und drittens greift der *Rezipient* selbst in jenes Diskursangebot ein, folgt im Idealfall den Argumenten und Signalen bzw. schöpft selbst ein „Ursprungs-Ich“ dieser dokumentarischen Behauptung, mit dessen Realitätsanalyse er sich folglich auseinandersetzt. Drei Schöpfungsinstanzen mit einem Ziel: Beschäftigung mit der wirklichen Welt und ihren Phänomenen.

Dass dabei durchaus fiktionale Tendenzen, Speklatives und Verfälschendes vorkommen können, Objektivität als Produktionshaltung alles in allem verabschiedet werden muss und textuelle Echtheitssignale infolge einer übermäßigen Nutzung in Spielfilmen und fake-documentaries ihrer genrespezifischen Orientierungssicherheit verlustig gehen, mag man naiv bedauern. Man kann diese realistisch-kreative Zwischenstellung des Dokumentarfilms allerdings auch als Zugewinn gegenüber dem reinen Dokument oder dem sog. dokumentierenden Film betrachten: als *perspektivischen Zugewinn* im Hinblick auf die Vielfalt möglicher Weltbetrachtung, als *ästhetischen Zugewinn*, da hier eben auch eine kreative Schöpfung von Wirklichkeit vorliegt, die es zu genießen und zu entlarven gilt, schließlich als einen *Zugewinn aktiver Rezipiententeilnahme* im Sinne einer medien- und textkritischen Auseinandersetzung mit den gebotenen Fakten und Formen.

### 3. Didaktische Folgerungen – Kompetenzbeschreibung und Lernziele zum Dokumentarfilm

Was sollten Schüler nun idealerweise wissen und können, um sich selbstbestimmt im kulturellen Handlungsfeld des Dokumentarfilms bzw. dokumentarischen Films bewegen zu können? Zur Systematik wird dazu auf das kompetenzorientierte Konzept „Filmbildung“ der Länderkonferenz MedienBildung (2010) zurückgegriffen, weil es derzeit vor allem in der schulischen Praxis die größte Verbreitung gefunden hat (s.o.). Allerdings wird es hier im Hinblick auf die spezifischen Kompetenzfelder des Deutschunterrichts interpretiert: Sprechen/Zuhören, Schreiben/Lesen, Umgang mit Texten und Medien, Sprache reflektieren. Filmkompetenz wird daher nicht nur als Alltagskompetenz verstanden, sondern auch als eine schul- und fachspezifische.

Mit Blick auf Curricula und Bildungsstandards im Fach Deutsch wird man eine Behandlung dokumentarischer Filmformen im Allgemeinen und des Dokumentarfilms im Besonderen vor allem in der zweiten Hälfte der Sekundarstufe I verorten: Hier ist traditionell eine Auseinandersetzung mit pragmatischen

Textsorten, insbesondere mit Textsorten der Presse vorgesehen. So verlangt etwa das Hessische Kultusministerium von der neunten Jahrgangsstufe des Gymnasiums im Fach Deutsch:

Umgang mit Medien und Zeitung: Aufbau und Gliederung einer Tageszeitung, Ressorts; Bedeutung der Aufmachung, journalistische Textformen; Nachricht als informierender Text; Kommentar als meinungsbildender Text; Abgrenzung von Nachricht und Kommentar; Autorenstandpunkt erkennen (Absprache mit dem Fach Politik und Wirtschaft). (Hessisches Kultusministerium 2010, 43)

Informations- und Meinungsbildung: Nachrichtentext und Kommentare auf sprachliche Beeinflussung untersuchen; Merkmale manipulatorischer Aussagen erkennen. (ebd., 44)

Dass sich hier eine Beschäftigung mit dokumentarischen Filmen besonders leicht andocken lässt, bedarf keiner weiteren Begründung. Gleichwohl sollte es nicht bei einer punktuellen Auseinandersetzung bleiben: Vielmehr ist für den Dokumentarfilm ein spirallcurricularer Bildungsgang zu fordern wie für die Filmbildung insgesamt. Auch dazu sollen hier abschließend einige Anregungen gegeben werden.

### I. Kompetenzbereich Filmanalyse

Teilbereich	Erwartungen Klasse 4	Erwartungen Klasse 9/10	Erwartungen Klasse 12/13
Filmästhetik		Dokumentarfilme und dokumentarische Filme als intentional gestaltete (Kunst-)Werke erkennen, analysieren und genießen.	Ästhetische Wirkung eines Dokumentarfilms erörtern.  Filme in verschiedenen Modi beschreiben.  Den Einfluss unterschiedlicher Rezeptionssettings auf die Gestaltung von dokumentarischen Filmen bestimmen (Kino, Fernsehen, Internet).
Filmsprache/ -gestaltung  <i>a) Filmgenre, Filmformat</i>	Unterschiede zwischen dokumentarischen Filmen und Spielfilmen erkennen.  Kindgerechte dokumentarische Fernsehformate (z.B. Sachgeschichten aus der „Sendung mit der Maus“) erkennen.	Unterschiede zwischen dokumentarischen Filmen und fiktionalen Filmen erklären.  Merkmale verschiedener faktualer Fernsehformate beschreiben.  Unterschiede zwischen Fernseh- und Printnachrichten herausarbeiten.  Fernsehnachrichten verschiedener Sender vergleichen.  Einen Dokumentarlangfilm nach Inhalt und formalen Merkmalen untersuchen.	Dokumentar- und Spielfilme zum gleichen Thema auf verschiedenen Ebenen vergleichend analysieren.  Theaterfilme als dokumentarische Filme beschreiben.  Einen Dokumentarfilm mit Hilfe theoretischer Modelle einordnen.

	Einige Unterschiede zum Spielfilm in einem kindgerechten Dokumentarlangfilm (z.B. Tier-Doku) beschreiben.	(Problematische) Übergänge zum fiktionalen Film erkennen, aber auch ggf. genießen: Reenactment, Doku-Soap, Scripted Reality, Mockumentary.	
<i>b) Narration/ Dramaturgie</i>	Ein kindgerechtes dokumentarisches Fernsehformat beschreiben.	Dramaturgie und ggf. Plot beschreiben und erklären.  Handlungen, Verhaltensweisen, Motivationen der Akteure vor dem Hintergrund verschiedener Bezugssysteme erörtern (z. B. eigene Realität, sozialer Hintergrund, politische Situation).	
<i>c) Kamera/ Bildgestaltung</i>		Bildgestaltung erkennen und in ihrer möglichen manipulativen Wirkung beschreiben.  Dokumentarfilmtypische Faktualitätssignale erkennen und in ihrer Funktion sowie Wirkung beschreiben.  Text-Bild-Scheren erkennen.  Metaphern erkennen ausdeuten.	
<i>d) Tongestaltung</i>	Voice-Over-Kommentierung als typisches Gestaltungsmittel wahrnehmen.	O-Ton von nachträglich hinzugefügtem Ton unterscheiden.  Funktion und Wirkung von (Voice-Over-)Kommentaren (kritisch) beschreiben, z.B. informieren, beschreiben, bewerten, erläutern, insistieren, appellieren.  Den Sprachgestus (sachlich, ironisch, übertrieben) erkennen und im Hinblick auf die Aussage(n) des Films beachten.  Ggf. den Einsatz von Musik bewusst wahrnehmen und in ihrer (emotionalisierenden) Wirkungsabsicht einschätzen.	Zusammenspiel von Bild und Musik eines poetischen/ lyrischen Dokumentarfilms erklären und in seiner Wirkung/ Funktion erläutern.  Heterodiegetischen und homodiegetischen Kommentar unterscheiden und in seiner intentionalen Wirkung einschätzen.
<i>e) Montage/ Schnitt</i>		Schnittweise/ Schnittgeschwindigkeit im Hinblick auf die Aussagen des Films überprüfen.	Rhetorische Funktion bestimmter Montageformen erkennen und beschreiben.

Filmgeschichte		<p>Einen Dokumentarfilm filmhistorisch einordnen.</p> <p>Die technische Entwicklung in Beziehung zur Geschichte des Dokumentarfilms setzen.</p>	<p>Wissen um verschiedene Strömungen des Dokumentarfilms zur Interpretation und Urteilsbildung nutzen.</p>
Filmtheorie		<p>Das Verhältnis von Realität und filmischer Wirklichkeitskonstruktion bestimmen.</p>	<p>Theoretische Grundpositionen zum Dokumentarfilm verstehen, erklären und erörtern.</p> <p>Dokumentarfilme in den Kontext kulturwissenschaftlicher Diskurse setzen: Gender, Race, Class, Colonialism, Globalization etc.</p>

## II. Kompetenzbereich Filmmutzung

Teilbereich	Erwartungen Klasse 4	Erwartungen Klasse 9/10	Erwartungen Klasse 12/13
Gebrauch	<p>Einem Dokumentarfilm oder dokumentarischen Film wesentliche Informationen entnehmen.</p> <p>Filmbezogene Gefühle äußern.</p> <p>Filmbezogene Urteile begründen.</p>	<p>Dokumentarfilme gezielt im Medienensemble zur Informations- und Meinungsbildung nutzen.</p> <p>Zentrale Aussagen von Redebeiträgen erfassen.</p> <p>Interviewverläufe kritisch kommentieren.</p> <p>Im Film dargestellte Themen und Ereignisse, ggf. Vermutung, Beweise, Bewertungen und Appelle darlegen.</p> <p>Durch gezielte Recherche in verschiedenen Medien den Wahrheitsgehalt überprüfen.</p> <p>Subjektive Involviertheit und kritische Distanz in Einklang bringen.</p> <p>Eine Inhaltsangabe mit begründeter Stellungnahme verfassen.</p>	<p>Argumentationsstrategien detailliert beschreiben und kritisch hinterfragen.</p> <p>Bedingungen dokumentarisierender Lektüre kennen und beurteilen.</p> <p>Eine stilistische Einordnung vornehmen.</p> <p>Einen Dokumentarfilm schriftlich erörtern.</p>
Wirkung und Einfluss	<p>Information und Meinung/ Wertung in dokumentarischen Filmen auseinanderhalten.</p>	<p>Meinungsbildende Einflüsse bestimmen.</p> <p>Agitatorische und propagandistische Strategien erkennen und in ihrer Wirkung beschreiben.</p>	
Geschmacks- und Urteilsbildung		<p>Kritiken erörtern und selbst eine Kritik verfassen.</p>	

### III. Kompetenzbereich Filmproduktion und -präsentation

Teilbereich	Erwartungen Klasse 4	Erwartungen Klasse 9/10	Erwartungen Klasse 12/13
Produktion	Einen kurzen Dokumentarfilm zu einem lebensnahen Thema ohne Nachbearbeitung drehen.	<p>Eine filmische Anleitung drehen (<i>How to-Film</i>).</p> <p>Eine Fotoreportage gestalten.</p> <p>Ein filmisches Interview vorbereiten und durchführen.</p> <p>Eine Talking-Head-Szene filmen.</p> <p>Ein kurzes Exposé für einen möglichen Dokumentarfilm schreiben.</p> <p>Einen kurzen Dokumentarfilm drehen, in dem zu einem (aktuellen) Thema filmisch Stellung bezogen wird. Dabei dokumentarfilm-typische Gestaltungsmittel anwenden.</p>	
Ton- und Bildbearbeitung		<p>Einem Dokumentarfilm einen neuen Off-Ton hinzufügen.</p> <p>Selbstgedrehtes Dokumentarfilmmaterial schneiden und vertonen.</p> <p>Einen Kompilationsfilm erstellen.</p>	
Präsentation	Eigene Dokumentarfilme in der Klasse vorführen	<p>Selbst gedrehte bzw. zusammengestellte Dokumentarfilme in der Klasse vorführen und kommentieren.</p> <p>Einen selbst gedrehten Dokumentarfilm auf eine Videoplattform hochladen, dort kurz schriftlich vorstellen und ggf. auf Kommentare sach- und adressatengerecht antworten.</p>	

### IV. Kompetenzbereich Film in der Mediengesellschaft

Teilbereich	Erwartungen Klasse 4	Erwartungen Klasse 9/10	Erwartungen Klasse 12/13
Film als Wirtschaftsfaktor		<p>Den möglichen Einfluss von Auftrag- und Geldgebern auf einen Dokumentarfilm bestimmen.</p> <p>Berufe im Bereich des Filmjournalismus kennen.</p>	Die prekäre Finanzierungssituation bei Dokumentarfilmen kennen, deren Ursachen und Folgen erörtern.
Politische Funktion/ gesellschaftliche und kulturelle Wirkung		Dokumentarfilme als Instrumente der Weltaneignung beschreiben, fremde Welten mit ihrer Hilfe erschließen.	Die Bedeutung von Dokumentarfilmen für die (historische) Bewusstseinsbildung und die politische Meinungsbildung analysieren und bewerten.

		Die Bedeutung von Dokumentarfilmen für die Bewusstseinsbildung und die politische Meinungsbildung exemplarisch erläutern.	Den Einfluss des Films auf das ethisch-normative Selbstverständnis der Gesellschaft an Beispielen überprüfen.  Dokumentarfilme als Manipulations- und Propagandainstrument an historische und aktuellen Beispielen darstellen und bewerten.
Rechtliche Rahmenbedingungen		Rechtliche Beschränkungen des Dokumentarfilms kennen, z.B. Recht am Bild.	

### **Nach-Bild: Wirklichkeitsfragment II**

*Es ist nun zwar schon eine ganze Weile her, dass George Best auf dem Fußballfeld als einer der besten Flügelstürmer der Welt wirkte, gleichwohl hat sich der inzwischen verstorbene Nordire damals einen ewigen Platz in der Ruhmeshalle des Spiels erworben. Er war zudem eine lässige Type (man bezeichnete ihn als den „fünften Beatle“ [Sotscheck 2008, 18]), gut aussehend, fuhr extravagante Autos, galt als Frauenschwarm und standfester Partylöwe. Allesamt gute und Erfolg versprechende Gründe für einen Dokumentarfilm über diesen Ballzauberer.*

*Das meinte auch der deutsche Experimentalfilmer Hellmuth Costard, der folglich 1970/71 um Best herum einen außergewöhnlichen Dokumentarfilm produzierte. FUßBALL WIE NOCH NIE (BRD 1971) versprechend, nahm Costard ein Spiel zwischen Manchester United und Coventry City mit fünf Kameras auf, die über die gesamten 90 Minuten hinweg einzig und allein George Best ins Bild setzten – in allen filmsprachlichen Varianten: ob nun die Beine, andere Körperteile, mit oder (zumeist) ohne Ball, tiefenscharf vor Publikum oder allein bei flacher Schärfe. Best, wohin man schaut (s. Abb. 33-36), sonst nichts!*

*Das durch den Nordiren personalisierte Spielfragment fungiert durchaus als indexikalisches Referenzobjekt für das nicht-sichtbare Eigentliche: das Fußballspiel zwischen Manchester und Coventry. Allerdings ist die Rezeption des Spiels erschwert, wenn nicht gar unmöglich, wird hier doch eine Wirklichkeit innerhalb des Wettkampfs sichtbar gemacht, die für den ergebnisorientierten Spielgedanken kaum relevant sein kann: Der Spieler in seiner Einsamkeit auf dem Feld oder das endlose Warten des Einzelnen auf das Spielgerät. Bests Versuche zur Teilnahme, sein temporäres Scheitern, gelegentlich unnützes Handeln, dann wieder manch gelungene Aktion von ihm (er schießt ein Tor selbst und bereitet das zweite vor) erhalten im Moment der Negierung des Spielkontextes eine beinahe philosophische Qualität.*

*Irritierte Reaktionen waren also zu erwarten und der Dokumentarfilm kam dann auch bei den (Fußball-)Zuschauern nicht wirklich gut an. Schon im Vorfeld der Fernsehstrahlung wurde der Film in einer Art Preview der gesamten Bundesligamannschaft des*

1. FC Köln vorgeführt, mit der Folge, dass die meisten vorzeitig und, wie behauptet wird, verärgert die Vorführung verließen. „Selten so ein Scheißspiel gesehen“, meinte z.B. Nationalspieler Hannes Löhr und räumte seinen Platz (vgl. Brackert 1971). Nur einem Kölner beagte das, was er sah. Er blieb bis zum Filmende und meinte anschließend durchaus angetan, der Film habe ihm sehr gut gefallen: Es war Wolfgang Overath, der damalige Star des Clubs. Selbst ein kreativer Ausnahmekönner hatte er, so scheint es, den hinter dem Sichtbaren versteckten Spielgedanken erfasst. Die späteren Fernsehzuschauer schlossen sich aber eher Hannes Löhr an.

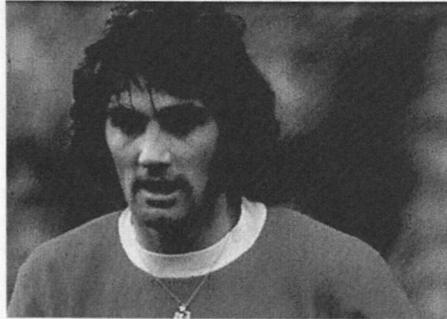


Abb. 33-36: FUBBALL WIE NOCH NIE (BRD 1971)

Das dokumentarische Experiment forderte scheinbar zu viel vom Publikum, denn es lässt sich an diesem Beispiel (auch) gut verdeutlichen, wie der kreative Umgang mit der Aktualität durch die Dokumentarfilmer in gewisser Weise auf ein kreatives Potential des Rezipienten setzt, ja: setzen muss. Man könnte demnach von einem Missverständnis sprechen, denn der Tenor der beleidigten Fußballfans und anderer Zuschauer lautete, dass man so Fußball nicht darstellen könne. Der Film wurde als fehlgehende Realitäts-wiedergabe und sinnwidriges Fragment eines Spiels getadelt und auch ausgiebig verspottet: So gab z.B. die „Hörzu“ dem Regisseur den Ratschlag, er solle doch für seinen nächsten Fußballfilm den Torpfosten zum Hauptdarsteller machen (vgl. Pilz/ Rodek 2006).

35 Jahre sollte es dann auch dauern, bis jener spezielle Blickwinkel auf den Sport doch noch einmal eingenommen wurde. Weit konventioneller zwar, mit etlichen Totalen durchsetzt und nicht durchgehend (wenn auch überwiegend) zeitdeckend erzählt, aber im Gro-

ßen und Ganzen dem Vorbild verpflichtet, nahmen die Regisseure Douglas Gordon und Philippe Parreno erneut einen Weltstar dieser Sportart in den Kamerafokus: Zinédine Zidane (ZIDANE – EIN PORTRAIT IM 21. JAHRHUNDERT; Abb. 37-39). Die Reaktionen waren nun aber gänzlich anders als noch 1971: Von einem „Meilenstein des Fußballfilmgenres“ (Schwab 2008) ist die Rede und Stern-Journalistin Sophie Albers sieht gar enthusiastisch mehr in dieser „Studie der Körperlichkeit [...]“. Man wird Zidane, atmet mit ihm, schwitzt mit ihm“ (Albers 2008).



Abb. 37-39: ZIDANE – EIN PORTRAIT IM 21. JAHRHUNDERT (F 2006)

Was ist geschehen? Ganz offensichtlich hat sich in der Zwischenzeit der Blick auf das Sujet grundlegend verändert. Längst haben sich in der öffentlichen Wahrnehmung die Individualisten des Spiels aus der Kette des Mannschaftskollektivs gelöst. Der Team-Spirit ist nur mehr nette Beigabe für den entscheidenden (Unterhaltungs-)Wert eines Spiritus Rector, der das Besondere in einer weidlich bekannten, weil rund um die Uhr ausgestrahlten, Sportart garantiert. Es benötigt somit nicht mehr unbedingt der Tore und Strafraumszenen, um Fußball zu dokumentieren, es kann auch genügen, einen (einsamen) Star, einen jener Ausnahmekönner des Spiels bei seinem Tun zu begleiten. Zuschauer können nun den Lektürevertrag zu solch einem Teil des Ganzen unterschreiben und problemlos erfüllen. Ergo ist 35 Jahre nach ihrer Erstpublikation Costards Fragmentperspektive endlich als realitätsnahe Wahrnehmungsoption beim Publikum angekommen.

Die Zeichen stehen gut für den Dokumentarfilm – die Schule sollte ihnen folgen!

## Filmografie

- 71 FRAGMENTE EINER CHRONOLOGIE DES ZUFALLS, A/D 1994, R. Michael Haneke (DVD Pierrot Le Fou 2007).
- AI WEIWEI: NEVER SORRY, USA 2012, R. Alison Klayman.
- AM LIMIT, D 2007, R. Pepe Danquart.
- ANKUNFT EINES ZUGES IN LA CIOTAT (Orig. L'ARRIVEE D'UN TRAIN A LA CIOTAT), F 1895, R. August und Louis Lumière.
- ARBEITER VERLASSEN DIE LUMIÈRE-WERKE (Orig. LA SORTIE DE L'USINE LUMIERE A LYON), F 1895, R. Louis Lumière.
- BEGEGNUNGEN AM ENDE DER WELT (Orig. ENCOUNTERS AT THE END OF THE WORLD), Can/USA/D 2007, R. Werner Herzog.
- BERGARBEITER IM HOCHLAND VON BOLIVIEN, BRD 1966, R. Martin Schließer.
- BERLIN. DIE SINFONIE DER GROßSTADT, D 1927, R. Walter Ruttmann.
- BLOW-UP, GB 1966, R. Michelangelo Antonioni.
- BOWLING FOR COLUMBINE, USA 2002, R. Michael Moore.
- CHRONIK EINES SOMMERS (Orig. CHRONIQUE D'UN ETE), F. 1961, R. Jean Rouch, Edgar Morin.
- DIE REISE ZUM MOND (Orig. LA VOYAGE DANS LA LUNE), F 1902, R. Georges Méliès (DVD Arthaus 2012).
- EINE KURZE GESCHICHTE DER ZEIT (Orig. A BRIEF HISTORY OF TIME), GB 1992, R. Errol Morris.
- EINE UNBEQUEME WAHRHEIT (Orig. AN INCONVENIENT TRUTH), USA 2006, R. Davis Guggenheim.
- FAHRENHEIT 9/11, USA 2004, R. Michael Moore (DVD Universum 2004).
- FUßBALL WIE NOCH NIE, BRD 1971, R. Hellmuth Costard (DVD Zweitausendeins 2006).
- GRIZZLY MAN, USA 2005, R. Werner Herzog.
- DIE HÖHLE DER VERGESSENEN TRÄUME (Orig. CAVE OF FORGOTTEN DREAMS), F/Can/USA/GB/D 2010, R. Werner Herzog.
- JUD SÜß, D 1940, R. Veit Harlan.
- KONY 2012, USA 2012, R. Jason Russell.
- KOYAANISQATSI, USA 1982, R. Godfrey Reggio.
- KUBRICK, NIXON UND DER MANN IM MOND (Orig. OPERATION LUNE), F 2002, R. William Karel.
- LIFE IN A DAY, USA 2011, R. Kevin Macdonald.
- MELANCHOLIA, DK/SE/F/D 2011, R. Lars von Trier.
- MICHAEL JACKSON'S THIS IS IT, USA 2009, R. Kenny Ortega.
- MOANA, USA 1926, R. Robert J. Flaherty.
- NACHT UND NEBEL (Orig. NUIT ET BROUILLARD), F 1955, R. Alain Resnais.

- NANUK, DER ESKIMO (Orig. NANOOK OF THE NORTH), USA 1922, R. Robert J. Flaherty.
- OLYMPIA – TEIL 1: FEST DER VÖLKER, D 1938, R. Leni Riefenstahl.
- PINA – TANZT, TANZT, SONST SIND WIR VERLOREN, D 2011, R. Wim Wenders.
- PRIMARY, USA 1960, R. Robert Drew.
- QUO VADIS, USA 1951, R. Mervyn leRoy (DVD Warner Home Video 2008).
- REGEN, NL 1929, R. Joris Ivens u. M. H. K. Franken.
- ROOM 237, USA 2012, R. Rodney Ascher (DVD Rapid Eye Movies 2014).
- SANS SOLEIL – UNSICHTBARE SONNE, F 1982, R. Chris Marker.
- SERENGETI DARF NICHT STERBEN, D 1959, R. Bernhard Grzimek, Michael Grzimek.
- SHINING (Orig. THE SHINING), GB 1980, R. Stanley Kubrick.
- SHOA, F 1985, R. Claude Lanzmann.
- SPEED – AUF DER SUCHE NACH DER VERLORENEN ZEIT, D 2012, R. Florian Opitz (DVD Camino 2013).
- STROMBERG (Staffel 1), D 2004, P. Ralf Husmann (DVD Sony/BMG 2005).
- THE ATOMIC CAFÉ, USA 1982, R. Jayne Loader, Kevin Rafferty, Pierce Rafferty.
- THE BLAIR WITCH PROJEKT, USA 1999, R. Daniel Myrick, Eduardo Sánchez (DVD Kinowelt 2000).
- THE ROAD TO GUANTANAMO, GB 2005, R. Michael Winterbottom, Mat Whitecross.
- TRIUMPH DES WILLENS, D 1935, R. Leni Riefenstahl.
- WE FEED THE WORLD - ESSEN GLOBAL, A 2005, R. Erwin Wagenhofer.
- WOODSTOCK - 3 TAGE IM ZEICHEN VON LIEBE & MUSIK (Orig. WOODSTOCK - 3 DAYS OF PEACE & MUSIC), USA 1970, R. Michael Wadleigh.
- ZIDANE – EIN PORTRAIT IM 21. JAHRHUNDERT (Orig. ZIDANE – UN PORTRAIT DU 21E SIECLE), F 2006, R. Philippe Parreno, Douglas Gordon (DVD Arthaus 2007).

## Literatur

- Abraham, Ulf (2012): Filme im Deutschunterricht. 2. akt. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. neu bearb. u. erw. Neuaufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Albers, Sophie (2008): Der Schweiß von Zidane. EP (10.08.2013): <http://www.stern.de/kultur/kunst/filmprojekt-der-schweiss-von-zidane-623971.html>
- Ammon, Christoph/ Braunagel, Madeleine/ Hollein, Rudolf (2000): Berichterstattung im Fernsehen. Für Hauptschule Klasse 8 und Gymnasium Klasse 11. Stuttgart: Auer Verlag.
- Arriens, Klaus (1999): Wahrheit und Wirklichkeit im Film: Philosophie des Dokumentarfilms. Würzburg: Königshausen u. Neumann.

- Assheuer, Thomas (2010): Nahaufnahme Michael Haneke. Gespräche mit Thomas Assheuer. 2. erweit. u. aktual. Aufl. Berlin: Alexander.
- Barsch, Achim (2006): Mediendidaktik Deutsch. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Beilenhoff, Wolfgang (2011): Gattung. In: Wulff, Hans-Jürgen (Hg.): Lexikon der Filmbegriffe. EP (20.06.2014): <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=3267>
- Beller, Hans (2007): Dokumentarische Filmmontage. Zwischen Authentizität und Manipulation. In: Sponzel, Daniel (Hg.): Der schöne Schein des Wirklichen. Zur Authentizität im Film. Konstanz: UVK, 119-131.
- Berg-Ganschow, Uta (1990): Das Problem der Authentizität im Dokumentarfilm. In: Heller, Heinz B./ Zimmermann, Peter (Hgg.): Bilderwelten – Weltbilder. Dokumentarfilm und Fernsehen. Marburg: Hitzeroth, 85-87.
- Bordwell, David (1991): Making Meaning. Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema. Harvard University Press.
- Borstnar, Nils/ Pabst, Eckhard/ Wulff, Hans Jürgen (2002): Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft. Konstanz: UVK.
- Brackert, Gisela (1971): Anregen, hinhören, mitmachen. Portrait des Kölner Kulturdezementen Kurt Hackenberg. EP (10.08.2013): [www.zeit.de/1971/14/anregen-hin hoeren-mitmachen/seite-5](http://www.zeit.de/1971/14/anregen-hin hoeren-mitmachen/seite-5)
- Budde, Monika/ Riegler, Susanne/ Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): Sprachdidaktik. Berlin: Akademie-Verlag.
- Bundeszentrale für politische Bildung/ Filmförderungsanstalt (Hg.) 2003: Kino macht Schule. Filmpolitischer Kongress vom 20. bis 21. März 2003. EP (15.04.2013): <http://www.bpb.de/files/IFMV8W.pdf>
- Carroll, Noël (2012): Der nicht-fiktionale Film und postmoderner Skeptizismus (1996). In: Hohenberger, Eva (Hg.): Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms. 4. Aufl. Berlin: Vorwerk 8, 34-62.
- Casetti, Francesco (2001) Filmgenres, Verständigungsvorgänge und kommunikativer Vertrag. In: montage/av. H. 2, 155-173.
- Datta, Asit (1977): Nachrichtensendungen des Fernsehen In: Praxis Deutsch, H. 25, 46-49.
- Decker, Christof (1998): Die soziale Praxis des Dokumentarfilms. Zur Bedeutung der Rezeptionsforschung für die Dokumentarfilmtheorie. In: montage/av. 7. Jg. H. 2, 45-61.
- Deeken, Annette (1995): Im Schatten des Lichtspiels: Eine vergessene Gattung namens 'Kulturfilm'. In: Deutschunterricht, H. 11, 526-533.
- Degenhardt, Inge (1974): Dokumentarfilm als didaktisches Modell für den Deutschunterricht. Zu Bernward Wembers Analyse des Films Bergarbeiter im Hochland von Bolivien. In: Diskussion Deutsch, H. 16, 162-180.
- Dokumentarfilminitiative (2001): Recherchebericht: „Zur Situation und zu den Rahmenbedingungen des Dokumentarfilms für Kinder“ im Auftrag des Ministeriums für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. EP (21.07.2012): <http://dokumentarfilminitiative.de/images/stories/pdfs/symposiumkinder/gutachten.pdf>

- Eco, Umberto (1994): Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur. Aus dem Italienischen von Burkhard Kroeber. München/Wien: Hanser.
- Eisenstein, Sergej M. (2006): Montage der Filmmatraktionen (1924). In: Ders.: Jenseits der Einstellung. Schriften zur Filmtheorie. Hrsg. von Felix Lenz u. Helmut H. Diedrichs. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 15-40.
- Eitzen, Dirk (1998): Wann ist ein Dokumentarfilm? Der Dokumentarfilm als Rezeptionsmodus. In: *montage/av*. H. 2, 13-44.
- Elias, Sabine (2003): Kein Tag wie jeder andere. Michael Moores Bowling for Columbine. In: *Praxis Deutsch*, H. 181, 61f.
- Engell, Lorenz (2007): Teil und Spur der Bewegung. Neue Überlegungen zu Iconizität, Indexikalität und Temporalität des Films. In: Sponzel, Daniel (Hg.): *Der schöne Schein des Wirklichen. Zur Authentizität im Film*. Konstanz: UVK, 15-40.
- Eue, Ralph (2005): Sans Soleil – Unsichtbare Sonne. In: Holighaus, Alfred (Hg.): *Der Filmkanon. 35 Filme, die Sie kennen müssen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 213-220.
- Field, Syd (2000): *Das Handbuch zum Drehbuch. Übungen und Anleitungen zu einem guten Drehbuch*. 12. Aufl. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins.
- Fini, Massimo (1994): Nero. Zweitausend Jahre Verleumdung. Die andere Biographie. München: F.A. Herbig.
- Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Maiwald, Klaus (2012): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmitt.
- Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hg.) (2013a): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1. Sprach- und Mediendidaktik*. 2. neu bearb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hg.) (2013b): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik*. 2. neu bearb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hg.) (2014): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fuchs, Mechthild u. a. (2008): *Freiburger Filmcurriculum. Ein Modell des Forschungsprojekts „Integrative Filmdidaktik“* (Pädagogische Hochschule Freiburg). In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, 84-90.
- Ganguly, Martin (2011): *Arbeitsheft Filmanalyse 8-13. Klasse*. Stuttgart: Klett.
- Genette, Gerard (1989): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Grassl, Monika (2007): *Das Wesen des Dokumentarfilms. Möglichkeiten der Dramaturgie und Gestaltung*. Saarbrücken: VDM-Verlag Müller.
- Grierson, John (1933): *The Function of the Producer. 2. The Documentary Producer*. In: *Cinema Quarterly*. Vol. 2. No. 1, 7-9.
- Grierson, John (1947): *Grierson on Documentary*. Ed. by Hardy Forsyth. New York: Harcourt.

- Grierson, John (2012): Grundsätze des Dokumentarfilms (1933). In: Hohenberger, Eva (Hg.): Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms. 4. Aufl. Berlin: Vorwerk 8, 90-102.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: ders./Hurrelmann, Bettina (Hgg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u. München: Juventa, 160-197.
- Grünefeld, Verena (2010): Dokumentarfilm populär. Michael Moore und seine Darstellung der amerikanischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Campus.
- Heller, Heinz B. (2011a): Direct Cinema. In: Koebner, Thomas (Hg.): Reclams Sachlexikon des Films. 3. akt. u. erw. Aufl. Stuttgart: Reclam, 142-144.
- Heller, Heinz B. (2011b): Dokumentarfilm. In: Koebner, Thomas (Hg.): Reclams Sachlexikon des Films. 3. akt. u. erw. Aufl. Stuttgart: Reclam, 150-155.
- Heller, Heinz, B./ Steinle, Matthias (Hg. u. Übers.) (2012): François Niney: Die Wirklichkeit des Dokumentarfilms. 50 Fragen zur Theorie und Praxis des Dokumentarischen. Marburg: Schüren.
- Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang. EP (20.07.2013): [http://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM\\_15/HKM\\_Internet/med/3e6/3e6604b5-267f-121a-eb6d-f191921321b2,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true](http://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/3e6/3e6604b5-267f-121a-eb6d-f191921321b2,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true).
- Hickethier, Knut (2012): Film- und Fernsehanalyse. 5. akt. u. erw. Neuauflage. Stuttgart: Metzler.
- Hißnauer, Christian (2011): Fernschockdokumentarismus. Theoretische Näherungen, pragmatische Abgrenzungen, begriffliche Klärungen. Konstanz: UVK.
- Hoge, Dietmar/ Scherf, Eva (1999): Fernsehen und Gesprächserziehung: Talkshows in Deutschland. In: Deutschunterricht, H. 1, 20-32.
- Hohenberger, Eva (2012): Dokumentarfilmtheorie. Ein historischer Überblick über Ansätze und Probleme. In: Dies. (Hg.): Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms. 4. Aufl. Berlin: Vorwerk 8, 9-33.
- Holighaus, Alfred (Hg.) (2005): Der Filmkanon. 35 Filme, die Sie kennen müssen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kammerer, Ingo (2009): Film – Genre – Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kammerer, Ingo (2013): Geschöpftes Leben. Anmerkungen zum Genre des Dokumentarfilms. In: Literatur und Unterricht. 14. Jg. H. 3, 187-213.
- Kamp, Werner/ Braun, Michael (2011): Filmperspektiven: Filmanalyse für Schule und Studium. Haan: Europa Lehrmittel.
- Kepser, Matthis (2008): Spielfilmbildung an deutschen Schulen – Fehlanzeige? Spielfilmmutzung – Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. In: Didaktik Deutsch 24, 24-47.
- Kepser, Matthis (2010): Zum Stand schulischer Filmbildung in Theorie und Praxis. In: Kepser, Matthis (Hg.): Fächer der schulischen Filmbildung. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopaed, 7-35.

- Kepser, Matthis (2012a): Der Dramenfilm. Blinde Flecken didaktischer Forschung und unterrichtlicher Praxis. In: Pfeiffer, Joachim/ Roelcke, Thorsten (Hg.): Drama – Theater – Film. Würzburg: Königshausen und Neumann, 181-217.
- Kepser, Matthis (2012b): Der Filmvorspann im Deutschunterricht: Text oder Paratext? Mit einer Analyse der Titelsequenz von 'Lola rennt'. In: Baum, Michael/ Laudenberg, Beate (Hg.): Illustration und Paratext. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2011. München: kopaed, 75-92.
- Kepser, Matthis (2013a): Teilkommentierte Fachbibliografie „Film- und Fernsehdidaktik im Schulfach Deutsch.“ Version 2.0. Universität Bremen. EP (21.07.2013): <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00103204-1.pdf>
- Kepser, Matthis (2013b): Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels. In: Boelmann, Jan/ Seidler, Andreas (Hg.): Computerspiele im Deutschunterricht. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 13-48.
- Kepser, Matthis (2014): Der Bergfilm. Typologie und didaktische Anmerkungen zu einem produktiven Filmsujet. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide). H. 2, 46-60.
- Kessler, Frank (1998): Fakt oder Fiktion? Zum pragmatischen Status dokumentarischer Bilder. In: montage/av. 7. Jg. H. 2, 63-78.
- Kessler, Frank (2004): Wie der Käse in Holland gemacht wird. Anmerkungen zum frühen nonfiction-Film. In: Hagener, Malte u.a. (Hg.): Die Spur durch den Spiegel. Der Film in der Kultur der Moderne. Berlin: Bertz, 159-166.
- Klant, Michael (2012): Grundkurs Film 3: Die besten Kurzfilme. Braunschweig: Schroedel.
- Klant, Michael/ Spielmann, Ralph (2008): Grundkurs Film 1. Kino, Fernsehen, Videokunst. Braunschweig: Schroedel.
- Kluge, Alexander (1975): Gelegenheitsarbeit einer Sklavin. Zur realistischen Methode. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kracauer, Siegfried (1985): Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit. (1960) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kultusministerkonferenz der Länder (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand. EP (12.07.2013): [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf).
- Kultusministerkonferenz der Länder (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Berlin. EP (12.07.2013): [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf).
- Lambertz, Peter (1993): Stundenblätter Fernsehen im Deutschunterricht Klasse 8-10. Programme, Sendeanstalten, Zuschauer - Werbung, Serie, Nachrichten. Stuttgart u.a.: Klett.
- Länderkonferenz MedienBildung (Hg.) (2010): Filmbildung. Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Filmbildung. EP (01.03.2013): [http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210\\_Filmbildung\\_LKM.pdf](http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210_Filmbildung_LKM.pdf)

- Lange, Günter/ Neumann, Karl/ Ziesenis, Werner (Hg.) (1998, 2003): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lange, Sigrid (2000): Die Licht-Spiele der Leni Riefenstahl. In: Der Deutschunterricht, H. 4, 104-111.
- Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.
- Lipp, Thorolf (2012): Spielarten des Dokumentarischen. Einführung in Geschichte und Theorie des Nonfiktionalen Films (mit DVD). Marburg: Schüren.
- Maiwald, Klaus (2013): Filmdidaktik und Filmästhetik – Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterricht Bd. 2. 2. neu bearb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 221-242.
- Mannes, Stefan (1999): Antisemitismus im nationalsozialistischen Film. *Jud Süß und Der ewige Jude*. Köln: Teirasias Verlag.
- Matthias, Dieter (1996): Die Blumeninsel – oder warum die Menschen nach den Schweinen kommen. Elend in der Dritten Welt und seine Hintergründe in der Wort-Bild-Zange eines Kurzfilms. In: Praxis Deutsch, H. 138, 55-62.
- Maurer, Björn (2010a): Subjektorientierte Filmbildung in der Hauptschule. Theoretische Grundlegung und pädagogische Konzepte für die Unterrichtspraxis. München: kopaed.
- Maurer, Björn (2010b): Schulische Filmbildung in der Praxis. Ein Curriculum für die aktive und rezeptive Filmarbeit in der Sekundarstufe I. München: kopaed.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2012): JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12-19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Auch EP (13.07.2013): [http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012\\_Endversion.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2013a): JIM-Studie 2013. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12-19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Auch EP (08.12.2013): <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2013b): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Auch EP (13.07.2013): [http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM\\_2012.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf).
- Minh-ha, Trinh T. (2012): Die verabsolutierende Suche nach Bedeutung (1993). In: Hohenberger, Eva (Hg.): Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms. 4. Aufl. Berlin: Vorwerk 8, 276-296.
- Müller, Ines (2012): Filmbildung in der Schule. Ein filmdidaktisches Konzept für den Unterricht und die Lehrerbildung. München: kopaed.
- Munaretto, Stefan (2007): Wie interpretiere ich einen Film? Hollfeld: Bange.

- Neuland, Eva/ Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart: Metzler.
- Nichols, Bill (1995): Performativer Dokumentarfilm. In: Hattendorf, Manfred (Hg.): Perspektiven des Dokumentarfilms. München: Diskurs-Film-Verlag Schaudig u. Ledig, 149-166.
- Nichols, Bill (2010): Introduction to Documentary. Second Edition. Bloomington u. Indianapolis: Indiana University Press.
- Odin, Roger (1995): Wirkungsbedingungen des Dokumentarfilms. Zur Semiopragmatik am Beispiel „Notre Planète la terre“ (1947). In: Hattendorf, Manfred (Hg.): Perspektiven des Dokumentarfilms. München: Diskurs-Film-Verlag Schaudig u. Ledig, 85-96.
- Odin, Roger (2002): Kunst und Ästhetik bei Film und Fernsehen Elemente zu einem semio-pragmatischen Ansatz. In: montage/av, H. 2., 42-57.
- Odin, Roger (2012): Dokumentarischer Film – dokumentarisierende Lektüre (1984). In: Hohenberger, Eva (Hg.): Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms. 4. Aufl. Berlin: Vorwerk 8, 259-275.
- Ossner, Jacob (2008): Sprachdidaktik Deutsch. 2. überarb. Aufl. Paderborn u.a.: Schöningh (UTB).
- Paefgen, Elisabeth K. (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. 2. überarb. Neuaufl. Stuttgart: Metzler.
- Patalas, Enno (1999): Alfred Hitchcock. München: dtv.
- Pfeiffer, Joachim/ Staiger, Michael (2010): Grundkurs Film 2: Filmkanon, Filmklassiker, Filmgeschichte: Materialien für die Sek I und II. Braunschweig: Schroedel.
- Pilz, Michael/ Rodek, Hanns-Georg (2006): Stars sind auch nur Mitläufer. „Fußball wie noch nie“ und „Zidane“: Zwei Filme zeigen Kickerlegenden bei ihrer mühevollen Rasenarbeit. EP (10.08.2013): <http://www.welt.de/printwelt/article226848/Stars-sind-auch-nur-Mitlaeufer.html>
- Platinga, Carl (1997). Rhetoric and Representation in Nonfiction Film. New York: Cambridge University Press.
- Renner, Karl N. (2005): Der Dokumentarfilm. In: Schleicher, Harald / Urban, Alexander (Hgg.): Filme machen. Technik – Gestaltung – Kunst. Klassisch und digital. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins, 333-371.
- Rosche, Maren (2013): Was wurde eigentlich aus „Kony 2012“? Hamburger Morgenpost 13.03. 2013. EP (13.07.2013): <http://www.mopo.de/panorama/youtubevideo-gegen-rebellenfuehrer-was-wurde-eigentlich-aus--kony-2012-,5066860,22097028.html>
- Rülicke-Weiler, Käthe (1987): Zur Entstehung und Spezifik künstlerischer Gattungen. In: Hochschule für Film und Fernsehen der DDR „Konrad Wolf“ (Hg.): Beiträge zur Theorie der Film- und Fernsehkunst : Gattungen, Kategorien, Gestaltungsmittel. Berlin: Henschel, 11-40.
- Sannwald, Daniela (2011): Vorwort oder: Schwarz und Weiß. Ästhetik und Moral in Michael Hanekes Werk. In: Film-Konzepte. H. 21, 3-15.
- Schludermann, Walter (1990): Bildinformationen bei Fernsehnachrichten – am Beispiel ZiB 1. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), H. 4, 92-103.

- Schlumpf, Oliver (2014): Nichtfiktionale Filme im Deutschunterricht am Beispiel einer internetbasierten Lerneinheit zum Thema Holocaust. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 225-246.
- Schwab, Jan Tilman (2008): Über Gras gleitende Fußspitzen. Ein Meilenstein des Fußballfilmgenres: „Zidane – A 21st Century Portrait“. EP (10.08.2013): <http://www.fr-online.de/medien/zidane-ueber-gras-gleitende-fussspitzen,1473342,3164220.html>
- Sotscheck, Ralf (2008): Der Linksaußenste von allen. In: Begleitheft zur DVD „Fußball wie noch nie“. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins, 18ff.
- Spielmann, Raphael (2011): Filmbildung! Traditionen – Modelle – Perspektiven. München: kopaed.
- Spies, Egid (2000): Nachrichten aus dem Kinderland. Die Videokamera im Leseunterricht. In: Grundschulmagazin, H. 6, S. 25-26.
- Staniewics, Ernst (1982): Dokumentarfilm. Analyse im Unterricht. In: Betrifft: Erziehung, H. 3, Beiheft, 21-22.
- Steinig, Wolfgang/ Huneke, Hans-Werner (2011): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Tegtmeier, Reinhard (1977): Das politische Fernsehmagazin im Unterricht. In: Praxis Deutsch, H. 25, 60-64.
- Töpfer, Claudia (2004): Erzählte Wirklichkeiten. Beobachtungen und Überlegungen zu dokumentarischen Fernsehformen für Kinder. In: TV Diskurs. H. 30, 4.
- Vertov, Dziga (2012): KINOKI – Umsturz (1923). In: Hohenberger, Eva (Hg.): Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms. 4. Aufl. Berlin: Vorwerk 8, 67-77.
- Vogt, Rüdiger (1996): Aufklärung oder Amüsement? Zur Inszenierung des Politischen in politischen Talk-Show In: Praxis Deutsch, H. 140, 56-61.
- Vohland, Ulrich (1979): Das Fernsehinterview im politischen Magazin. Unterrichtsmodell für das 9. /10. Schuljahr. In: Der Deutschunterricht, H. 1, 50-60.
- Wember, Bernward (1972): Objektiver Dokumentarfilm? Modell einer Analyse und Materialien für den Unterricht. Berlin: Colloquium Verlag.
- Wember, Bernward (1983): Wie informiert das Fernsehen? Ein Indizienbeweis. 3. erw. Aufl. München: List.
- Wierth-Heining, Mathias (2002): Vor, während und nach der Rezeption: Empirische Rezeption und kommunikative Kontrakte. In: montage/av. 11. Jg. H. 2, 147-158.
- Wolf, Martin (2012): Einen TV-Beitrag texten und analysieren. In: Deutschunterricht, H. 5, 20-25.
- Wulff, Hans J. (2001): Konstellationen, Kontrakte und Vertrauen. Pragmatische Grundlagen der Dramaturgie. In: montage/av. 10. Jg. H. 2, 131-154.
- Zipfel, Frank (2001): Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität. Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt.