

Kapitel 2 Wie Filme und Fernsehsendungen verstanden werden.

Kinder verstehen Filme und Fernsehsendungen nicht immer auf dieselbe Weise wie Erwachsene. Ein Freund hat mir neulich erzählt, wie er als Kind Fernsehen mißverstanden hat. Er meinte damals, daß er nur die Kanäle wechseln müsse, wenn er andere Körperteile eines Darstellers sehen wollte. War zum Beispiel der Kopf einer Fernsehfigur zu sehen, erwartete er, die Füße auf einem anderen Kanal zu finden. Der Fernsehschirm war für ihn wie der Raum in der wirklichen Welt. Alles was in diesem Raum geschah, mußte miteinander zusammenhängen. Derselbe Freund berichtete, wie er vor einiger Zeit mit einem dreijährigen Kind den Film »E.T.«⁶ besuchte. Immer wenn Elliot, eine Figur aus diesem Film, nicht mehr zu sehen war, fragte das Kind: „Daddy, wo ist Elliot?“. Es verstand nicht, daß eine bestimmte Kameraeinstellung nur einen Auszug aus der Welt eines Filmes darstellt, daß eine Figur außerhalb des Blickwinkels der Kamera sein kann und trotzdem in der Filmhandlung gesund und munter weiterlebt.

Diese Anekdoten führen vor Augen, daß unser Verständnis von Filmen und Fernsehsendungen davon abhängt, daß wir den *symbolischen Code* des Mediums kennen. Nehmen wir das Beispiel, daß in einem Film Bild A und Bild B auf der Leinwand in immer kürzeren Abständen abwechseln; diese Technik ist als beschleunigte Montage bekannt. Ein erfahrener Zuschauer, der den Code kennt, wird folgende „Botschaft“ wahrnehmen: A und B befinden sich in derselben Zeit, aber an getrennten Orten, und nähern sich einander räumlich oder dramaturgisch. Die Symbole des Films oder des Fernsehens entschlüsseln zu lernen ist ähnlich wie das Lesenlernen. Lesen verlangt vielleicht etwas speziellere Fähigkeiten, aber auch das Verstehen von Filmen ist anspruchsvoll. In Analogie zur Fähigkeit des Lesens von Texten spricht man daher von Fernseh- oder Film-Lesefähigkeit (*viewing literacy*), wenn jemand diesen audiovisuellen Code beherrscht. Weil Fernsehen und Film denselben Grundcode verwenden, und weil Filme auch im Fernsehen gesendet werden, behandle ich beide in diesem Buch als gleichwertig. Einige Theoretiker allerdings, vor allem Marshall McLuhan, legen Wert auf die Unterschiede zwischen

Fernsehen und Film⁷. Im folgenden werde ich vor allem den Ausdruck „TV-Lesefähigkeit“, *television literacy*, verwenden und dabei „Film-Lesefähigkeit“, *film literacy*, einschließen.

Ein Fernsehzuschauer muß zuerst einmal *visuelle* Elemente entschlüsseln; sie werden durch verschiedene Techniken geschaffen, wie z.B. den Schnitt von einer Szene zur anderen, das Schwenken der Kamera, das Zoomen von einer Totalen zu einer Naheinstellung, das Aufteilen des Bildschirms in verschiedene Einzelbilder (split screen)⁸. Zum anderen sind die zu entschlüsselnden Informationen auch *auditiv*, wie z.B. die Stimme eines unsichtbaren Erzählers oder „Gelächter vom Band“. Jede dieser Techniken ist *symbolisch*, d.h., sie verweist auf etwas in der Realität. Wenn z.B. die Kamera auf ein Detail zoomt, drückt dies eine Beziehung aus zwischen diesem Detail und seiner weiteren Umgebung. Ein einfacher Schnitt bedeutet gewöhnlich einen Perspektivenwechsel in derselben Szene. Eine Überblendung dagegen (während das eine Bild langsam verschwindet, erscheint ein neues) bedeutet Szenenwechsel oder Wechsel der Zeit. Eine Aufteilung des Fernsehbildes in mehrere gleichzeitig ablaufende Bildfolgen (split screen) bedeutet einen Vergleich. Der Einsatz eines nicht sichtbaren Erzählers („off the screen“) drückt aus, daß diese Person zur jeweiligen Szene Abstand hat, körperlich oder psychologisch. Solche symbolischen Bedeutungen machen zusammen den Code aus, den ein Zuschauer kennen muß, um mitzubekommen, was sich auf dem Bildschirm abspielt (Rice u.a. 1982, Andrew 1976, Salomon 1979).

Manchmal verstehen Kinder einen Film oder eine Fernsehsendung deshalb nicht richtig, weil sie mit der Bedeutung der Schnitte (der Montage) nicht zurecht kommen. Die Passage zwischen jedem Schnitt ist ein „shot“, eine *Einstellung*, d.h. die zeitliche Einheit, während der die Kamera kontinuierlich läuft. Die Schnitte enthalten in der Regel Informationen über Raum und Zeit. Zwei aufeinanderfolgende Einstellungen können z.B. einen Szenenwechsel bedeuten oder zwei Blickpunkte der selben Szene. Visuelle Signale, die größere Filmeinheiten voneinander trennen, funktionieren wie Satzzeichen und geben Hinweise dafür, wie die Shots miteinander zu verbinden sind (Andrew 1976). (Beispiel: Eine Einstellung geht nach und nach in die andere über oder entwickelt sich aus einem dunklen Grund heraus.) Es hängt zu einem guten Teil vom Entwicklungsstand eines Kindes ab, wie gut es solche Hinweise verstehen kann. Ziemlich sicher ist, daß Kinder erst ab etwa sieben Jahren Szenen in Fernsehsendungen für Erwachsene korrekt miteinander in Verbindung bringen können. Kleinere Kinder betrachten die Szenen als voneinander unabhängige Einheiten. Oft benutzen sie nicht einmal die *Reihenfolge* der

Einstellungen dazu, einen dramaturgischen Zusammenhang herzustellen; so ist es auch kein Wunder, wenn sie sich auch nur bruchstückhaft an ein gesehenes Programm erinnern (Collins 1982).

Neuere Untersuchungen in den USA sprechen allerdings dafür, daß sich schon bei kleineren Kindern in Ansätzen die Fähigkeit findet, eine Folge von Einstellungen richtig zu interpretieren. Man zeigte z.B. in einer amerikanischen Studie Kindern einen Puppenfilm von 30 Sekunden Dauer zu einem vertrauten Thema. Anschließend gab man den Kindern Puppen, wie sie im Film vorkamen, und ließ sie die Handlung nachspielen. Selbst Drei- und Fünfjährige konnten die Handlung gleich gut wiederholen, unabhängig davon, ob sie einen Film mit verschiedenen Shots hintereinander oder eine Fassung mit einer durchgehenden Aufnahme von 30 Sekunden Dauer gesehen hatten (Smith 1981, Anderson & Smith i.Dr.). Im fernsehgewohnten Amerika können also schon Kinder dieses Alters die Beziehungen zwischen Einstellungen in Ansätzen verstehen; dies gelingt ihnen aber nicht bei Sendungen für Erwachsene (die sie natürlich trotzdem gerne anschauen). Es handelt sich hier um eine Fähigkeit, die sich erst allmählich bis zum Alter von etwa zehn Jahren ausbildet (Collins 1979).

Auch wenn Kinder ein Grundverständnis der Verknüpfung von Szenen zeigen, lassen sie sich durch ganz bestimmte *Montagetechniken* doch verwirren. In einer weiteren Untersuchung mit kurzen Puppenfilmen verstand beinahe die Hälfte der Vierjährigen eine beschleunigte Montage nicht, bei der sich zwei Personen oder zwei Fahrzeuge einander näherten. Solche Rückschlüsse in bezug auf die Zeit waren offensichtlich zu schwierig. Dagegen konnten mehr als 80% dieser Kinder eine Handlung korrekt nachspielen, die aus einer einzigen Aufnahme ohne Montage bestand. Leichter fiel es diesen Kindern auch, die Perspektive einer handelnden Person einzunehmen (also nachzuvollziehen, was jemand anderes gerade sieht oder denkt). Über 60% der Vierjährigen verstanden die Technik der *subjektiven Kamera*, bei der die Kamera den Standpunkt eines Darstellers des Films einnimmt (womit erreicht werden soll, daß der Zuschauer mit den Augen dieser Person „sieht“). Wenn man über dieses Bild eine Stimme blendet (voice over), wird sie als die Stimme des Darstellers aufgefaßt.

Die Vierjährigen hatten auch keine Schwierigkeit, *Ellipsen* zu verstehen; damit ist gemeint, daß man zwei Teile einer Handlung mit einer Lücke dazwischen zeigt und vom Zuschauer verlangt, diese Lücke in seiner Vorstellung auszufüllen. Daß Kinder diese Technik relativ mühelos interpretieren können, hängt wohl mit der Tatsache zusammen, daß

entwicklungspsychologisch das Verstehen einer Handlung dem Verstehen von Zeit oder der Perspektive einer anderen Person vorangeht. Mittelschwer fiel es den Kindern, Räume zu konstruieren, entweder aus einer Folge von Shots, von Kamerabewegungen oder von Teilperspektiven. Den Kindern gelang dies etwa ebenso oft wie die oben beschriebene Aufgabe, die Perspektive der handelnden Person einzunehmen. Das Verständnis für alle diese Techniken verbesserte sich in Abhängigkeit vom Alter (Smith u.a. 1983, Anderson & Smith i.Dr.).

Unkenntnis von Montagetechniken kann zu gravierenden Mißverständnissen führen. Bei einem Experiment in Deutschland zeigte man eine Verfilmung der bekannten Fabel »Die Stadtmaus und die Landmaus«, und einige Sechsjährige behaupteten, daß die Hauptfigur (die Landmaus) in der Naheinstellung eine zweite, ältere Maus sei. Und als man in Afrika Filme über Insektenvertilgung zeigte, äußerten sich die Zuschauer erleichtert darüber, daß es bei ihnen so *große* Insekten wie im Film nicht gebe (Noble 1975). Die film- und foto-ungewohnten Zuschauer hatten die *Naheinstellungen falsch verstanden*. Um die in Fernsehen und Film verwendeten Symbole verstehen zu können, ist also offensichtlich Erfahrung mit dem Code ebenso erforderlich wie ein bestimmtes Stadium der kognitiven Entwicklung.

In Israel untersuchten Gavriel Salomon und Akiba Cohen (1977) das Verständnis von Montagetechniken bei Zehnjährigen. Sie benutzten dazu fünf verschiedene Versionen eines 8-Minuten-Films. Die erste Filmfassung enthielt viele Einstellungen aus verschiedenen Blickwinkeln, so daß der Zuschauer die Raumausschnitte zusammensetzen mußte, um die Handlung zu verstehen. Die zweite Version enthielt logische Sprünge: Teile aus einigen Szenen wurden weggelassen, so daß kurze Brüche entstanden. In der dritten Version wechselten Naheinstellungen und Totalen abrupt. Die vierte Version setzte sich aus vielen Zooms zusammen; hier holte also die Kamera optisch das Objekt heran (zoom-in) oder entfernte sich von ihm (zoom-out). Die fünfte Version war so einfach und natürlich wie möglich.

Es stellte sich heraus, daß Kinder diese letzte Version am besten behielten, weil sie hier keine kausale oder räumliche Beziehung zwischen verschiedenen Shots herstellen mußten. Fast genauso gut wurde die Zoom-Version verstanden. Ein Zoom (die kontinuierliche Veränderung der Kamera-Brennweite) ist eine einzige Aufnahme; deshalb wird vom Zuschauer auch nicht verlangt, verschiedene Einstellungen miteinander zu verknüpfen. Diese Untersuchung paßt in zweierlei Hinsicht gut zu den zuvor geschilderten Experimenten mit kleinen Kindern: Sie zeigt erstens,

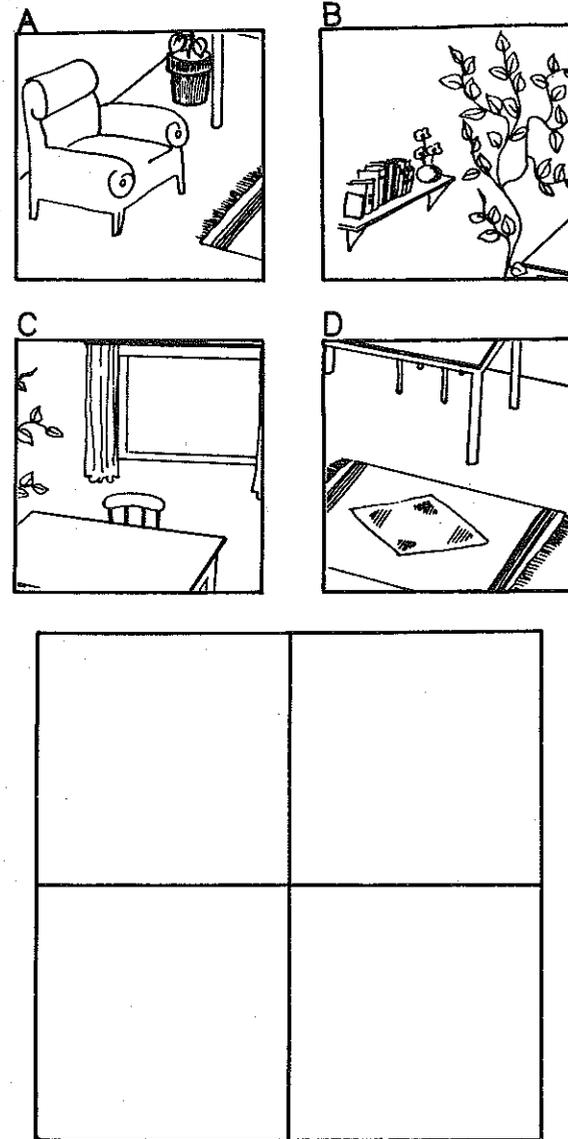


Abb. 1: Ein Beispiel aus dem Constructions-(Raum-Konstruktions-)Test (Aus: Salomon 1979)

daß man ein Verständnis für visuelle Techniken nicht ohne weiteres voraussetzen kann; und zweitens, daß es vom Einsatz dieser Techniken abhängt, wie gut Kinder einen Film verstehen.

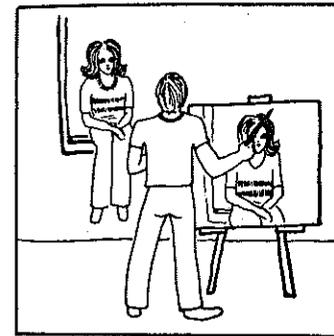
Die israelischen Forscher untersuchten noch eine andere Frage: Hängt die Fähigkeit des Kindes, die visuellen Techniken des Films zu verstehen, vielleicht von allgemeineren visuellen Fähigkeiten ab? Um das herauszufinden, testete man die Kinder im Hinblick auf Fähigkeiten, die mit den in den verschiedenen Versionen verwendeten Filmtechniken zusammenhängen. Einer dieser Tests, der *Raum-Konstruktions-(Space Construction-)Test* (s. Abb. 1), verlangte z.B. von dem Kind, vier Bilder zu einem ganzen Raumbild zusammenzusetzen. Dies entspricht einer Technik, in der die Kamera verschiedene Teilaufnahmen einer Szene zeigt und der Zuschauer in Gedanken ein Bild des ganzen Raumes zusammensetzen muß.

Alle Versionen des Films bis auf die fünfte (s.o) verlangten von dem Kind, Bruchstücke von Informationen in bezug auf den Raum zu integrieren. Wie erwartet, korrelierte die Leistung im Raum-Konstruktions-Test positiv mit dem Verständnis aller Filmversionen, ausgenommen die letzte. D.h., je besser ein Kind im Raum-Konstruktions-Test abschnitt, desto besser verstand es die komplizierter gemachten Filmversionen. Dieses Ergebnis legt nahe, daß das Verstehen eines Films und dessen Symbole mit allgemeineren visuellen Fähigkeiten zusammenhängt.

Der Erwerb von TV-Lesefähigkeit

Inwieweit die Zunahme der Fähigkeit, Fernsehen besser zu verstehen, auf Reifung, allgemeine Erfahrung oder spezifische Erfahrung mit dem Fernsehen zurückgeht, ist schwer auseinanderzuhalten. Dadurch, daß Salomon (s.o.) für seine Untersuchungen Israel auswählte, ein Land, in dem Fernsehen wesentlich weniger verbreitet ist als z.B. in den USA⁹, konnte er einige Erkenntnisse über den Einfluß gewinnen, den Erfahrungen mit Fernsehen auf die oben erwähnten Fähigkeiten haben. In gewisser Weise überprüfte seine Untersuchung genau das Konzept der „TV-literacy“: Wird diese „literacy“, diese Fähigkeit, Fernsehen zu verstehen, durch Praxis mit dem Medium erworben (wie es der Fall bei den Print-Medien ist)?

Im Jahre 1971 wurde die bekannte Vorschulserie »Sesame Street«^{9a} in



„Stell Dir vor, Du wärst das Mädchen, das auf der Fensterbank sitzt. Wie würdest Du den Maler sehen?“

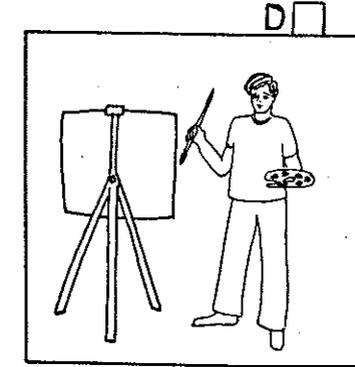
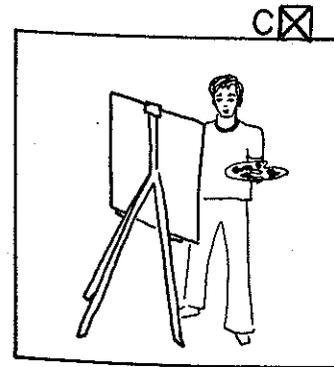
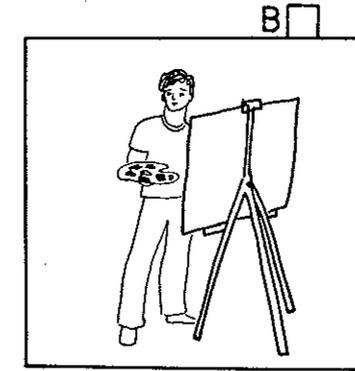
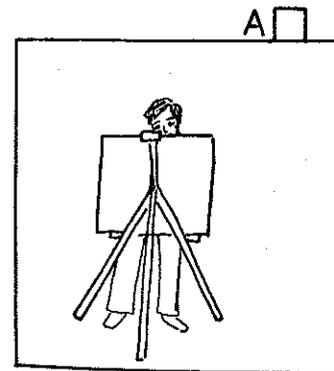


Abb. 2: Ein Beispiel aus dem Test des Perspektivenwechsels (Test of Changing Points of View; aus Salomon 1979)

Israel eingeführt. Israel war zu diesem Zeitpunkt *fernseh-naiv*, wie es Salomon ausdrückt. Es gab nur einen Fernsehsender, der drei Jahre vorher sein Programm aufgenommen hatte, und dieses Programm wurde nur für vier Stunden am Abend ausgestrahlt. Lediglich eine halbe Stunde war den Kindern gewidmet. Die Machart von »Sesame Street« war für dieses Land völlig neu; sie folgte dem kaleidoskopartigen Stil der amerikanischen Fernseh-Werbespots. Salomon untersuchte zum einen die Auswirkung von »Sesame Street« auf das Lernen von spezifischem Wissen, z.B. Kenntnis des Alphabets. Zum anderen entwickelte Salomon (1979) aber auch Tests, um Fähigkeiten zu erfassen, die mit der speziellen Symbolsprache dieses Fernsehprogramms in Verbindung gebracht werden konnten. Abbildung 2 zeigt als Beispiel einen solchen Test. Um diese Aufgabe lösen zu können, muß man Wechsel in der Perspektive verstehen und sich in einen Standort hineinversetzen können, der vom eigenen Blickwinkel verschieden ist. Dieser Test steht in Verbindung mit der Filmtechnik, bei der man dasselbe Objekt oder dieselbe Person aus verschiedenen Kamerawinkeln zeigt. Salomon wollte herausfinden, ob Kinder in diesem Test besser abschnitten, wenn sie Erfahrungen mit Fernsehszenen gesammelt hatten, in denen diese Technik öfter vorgekommen war.

Tatsächlich erreichten unter den Sieben- bis Achtjährigen die Vielseher von »Sesame Street« signifikant bessere Ergebnisse, und zwar in allen Tests. Das galt für Kinder aus der Mittelschicht ebenso wie für Arbeiterkinder. Kinder, die viele Sendungen dieses Programms sahen, erwarben also unabhängig von ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit ganz bestimmte Teilaspekte der TV-literacy, wie z.B. das Verständnis für die Bedeutung einer Großaufnahme (close-up). Die TV-literacy, die Fähigkeit zum Verstehen der medienpezifischen Prinzipien des Fernsehens, wird in der Tat durch das bloße Fernsehen gefördert.

Die Kinder mit der ausgeprägtesten TV-literacy bekamen auch am meisten vom *Inhalt* der jeweiligen Sendungen mit. Bei der Vorschulserie »Sesame Street« bedeutet das z.B. das Erlernen von Zahlen, Buchstaben usw. (s. Kap. 3). Eine gute TV-literacy machte es den Kindern leichter, mit zunehmendem Wissen auch den kognitiven Inhalt besser zu erfassen. Der umgekehrte Effekt war nicht zu beobachten; mehr Wissen über den Inhalt einer Sendung beeinflusste nicht den späteren Erwerb der TV-literacy. Diese Ergebnisse gelten für Lernen innerhalb wie außerhalb der Schule, für ältere Schüler wie für kleinere Kinder. Man untersuchte z.B. den Lerngewinn durch Filme in einem Oberstufenkurs für Physik. Dabei stellte sich heraus, daß Schüler, die filmerfahren waren, mit den

Physikfilmen mehr lernen. Es scheint, daß der Wert des Filmes als pädagogisches Medium vom Niveau der Film-literacy abhängt, das die Schüler erreicht haben (Snow u.a. 1965).

TV-literacy, ausgebildet teils durch Erfahrung mit Fernsehen, teils durch Entwicklungsprozesse, ermöglicht es also, daß das Fernsehen dem Kind Wissen und kognitive Fähigkeiten zu vermitteln vermag. Die Parallele zu Texten ist offensichtlich: Der Erwerb von grundlegenden Lesefertigkeiten ermöglicht es, daß ein gedruckter Text Informationen und Ideen übermittelt. Trotzdem gibt es einen Unterschied: Kindern *muß* man Lesen *beibringen*; dagegen erwerben sie TV-literacy ganz allein, ganz *von selbst*, indem sie einfach fernsehen.

Salomon hat auch Experimente durchgeführt, mit denen er herausfinden wollte, wie man Fernsehen dazu benutzen kann, bei Kindern allgemeine visuelle Fertigkeiten auszubilden. Viele der im Fernsehen verwendeten Techniken machen z.B. Zusammenhänge sichtbar, die der Zuschauer sonst in Gedanken herstellen müßte. Wenn etwa eine Kamera ein Detail „heranholt“, macht diese Technik den Zusammenhang zwischen einem Ausschnitt und dem Ganzen visuell sichtbar. Salomon untersuchte nun, ob die Verwendung dieser Zoom-Technik zum Herausheben von Details Achtjährigen dabei helfen könnte, auch Details aus einem komplexen Bild herauszulösen, das nicht mit filmischen Mitteln gezeigt wird (Salomon 1979). Eine Kindergruppe bekam Filme eines Gemäldes zu sehen, wobei die Kamera auf Details zoomte und wieder zurück zur Totale kam. Dies wurde achtzigmal wiederholt. Eine zweite Gruppe von Kindern übte lediglich, Details auf Dias von Gemälden zu identifizieren. Beide Gruppen wurden vor und nach dem Versuch getestet; sie sollten so viele Details wie möglich auf einem Dia entdecken, das eine Szene aus einer Schulklasse darstellte.

Wie Salomon fand, hing der Gewinn des Zoom-Trainings davon ab, auf welchem Niveau diese visuelle Fähigkeit – das Entdecken von Details – bei jedem Kind vorher bereits ausgebildet war. Solche Kinder, die mit einer relativ schwach ausgeprägten Fähigkeit zur Detail-Wahrnehmung begannen, profitierten viel mehr durch das spezielle Zoom-Training als durch reine Übung. Kinder dagegen, die schon recht geschickt darin waren, visuelle Details zu bemerken, schnitten nach dem Zoom-Training sogar etwas schlechter ab; für sie erwies sich das reine Üben ohne Zoom als hilfreichere Bedingung.

In frühen Lernphasen ist die Zoom-Technik also besonders wirkungsvoll, wenn man Kindern den Zusammenhang zwischen einem Detail und dem Ganzen beibringen will. Wenn aber schon ein bestimmtes Niveau

dieser Fähigkeit erreicht worden ist, ist die etwas anspruchsvollere Aufgabe, Details ohne die Hilfe der Kamera herauszufinden, der beste Weg, um diese Fähigkeit noch zu verbessern. Dieselben Ergebnisse zeigten sich bei anderen Kamertechniken. Auch diese Techniken können den Erwerb von visuellen Fertigkeiten voranbringen. Allerdings: Wenn die Kamera visuelle Prozesse vorführt, nimmt sie teilweise dem Zuschauer die Arbeit ab. Für einen geübten Zuschauer kann das *zuviel* des Guten sein. Die visuellen Fähigkeiten weiter ausbilden zu wollen, verlangt in diesem Falle selbständige und aktive Formen des Trainings.

Wie man verschiedene Typen von Fernsehsendungen lernfördernd einsetzen kann

Einige Merkmale des Mediums Fernsehen fesseln die Aufmerksamkeit von kleinen Kindern besonders. Bewegungs- und Geräuscheffekte sind zum Beispiel wichtiger als Sprache. Werden diese Mittel eingesetzt, um die wichtigen Punkte einer Sendung herauszuheben, so werden diese Punkte von Fünf- bis Sechsjährigen tatsächlich auch besser verstanden. Achtjährige dagegen brauchen solche aufmerksamkeitssteuernden Hinweise nicht mehr; sie verstehen eine Sendung ebenso gut ohne solche Hilfen (Rice u.a. 1982, Watkins u.a. 1980).

Bestimmte Fernsehsendungen oder Genres können ihre eigenen symbolischen Muster entwickeln; man spricht hier von *Formaten*. Die Kenntnisse des Formats können Kindern helfen, neue Informationen aus der Sendung zu lernen. »Sesame Street« hat z.B. ein Sortierungs-Format: Vier Gegenstände erscheinen auf dem Bildschirm; drei davon sind identisch, der vierte unterscheidet sich in einer Hinsicht. Dazu ist ein Lied zu hören, das mit den Worten beginnt „One of these things is not like the others“ („Eins von diesen ist nicht so wie die anderen, eins von diesen Dingen ist eben nicht dasselbe.“) (Palmer 1978). Die Idee ist, daß, wenn ein Kind das Format einmal erlernt hat, dieses Format dann wiederum dem Kind helfen kann, schwierigere Arten der Einteilung von Dingen zu meistern.

Viele Fernseh-Vorschulprogramme wie die von Children's Television Workshop¹⁰ benutzen immer wiederkehrende Formate, damit das Kind aktiv Erwartungen darüber aufbaut, wie es weitergehen könnte. In der Reihe »The Electric Company«¹¹ zeigt z.B. die Kamera Verkehrszeichen so, wie man sie aus einem Auto heraus sehen und lesen würde. Dazu

erfährt das Kind durch ein Lied jeweils die Bedeutung des gerade gezeigten Zeichens. Anschließend wird die optische Autofahrt ohne das Lied wiederholt und das Kind dazu aufgefordert, den fehlenden Kommentar zu ergänzen (Palmer 1978). Auf diese Weise kann eine symbolische Form Bedeutung vermitteln und darüber hinaus die Kinder dazu anregen, diese Bedeutung selbst herzustellen.

Umgang mit komplexeren Formaten

Manche ältere Kinder und erst recht Erwachsene können, wenn sie mitten in einer laufenden Fernsehsendung einschalten, ohne Schwierigkeiten rekonstruieren, was zuvor abgelaufen sein muß. Soweit ich weiß, gibt es zu diesem Phänomen noch keine Forschung. Aber ich meine, daß es sich hier um immer wieder vorkommende Formate handelt, die diese Zuschauer erfassen, allerdings komplexere als diejenigen, die gerade im Zusammenhang mit Kinderprogrammen besprochen wurden. Solche Formate sind z.B. „der Western“ oder „der Krimi“ oder bestimmte „Klamotten“. Wenn man das jeweilige Format kennt, hilft dies einem, den Inhalt besser zu verstehen, ja, ihn sogar zu schlußfolgern.

Einem ziemlich komplexen Format folgt z.B. die Serie »Hill Street Blues/Polizeirevier Hill Street«. Das ist eine vielgesehene amerikanische Polizeiserie, deren einzelne Filme immer aus mehreren parallel laufenden Handlungen bestehen¹². Film und Fernsehen können ja viele Dinge gleichzeitig wiedergeben, ganz anders als Texte und Radiosendungen, die zu einem Zeitpunkt jeweils auch nur ein Thema behandeln können. In der »Hill Street« zeigt eine typische Szene eine Reihe von Leuten, die in einem Polizeirevier mit jeweils ganz unterschiedlichen Dingen beschäftigt sind; jede Beschäftigung gehört wieder zu einem eigenen Teilstrang der Handlung. Als ich einen einzelnen »Hill Street«-Film zum ersten Mal ansah, war ich außerstande, den Handlungen zu folgen. Der Grund war, daß ich in diesen komplexen Szenen immer versuchte, den roten Faden zu finden, den einen „Fall“, die eine Handlung, der alles zu folgen hatte. Die Jugendlichen dagegen, mit denen zusammen ich die Sendung anschaute, hatten überhaupt keine Probleme, auch wenn sie die Sendereihe nicht regelmäßig verfolgten. Sie verstanden einfach das *Format der vielfältigen Handlungsstränge* und benutzten es, um komplexe, ineinander verwobene Szenen zu interpretieren.

In der kognitiven Psychologie kennt man den Unterschied zwischen paralleler Verarbeitung (parallel processing, vielfältige Informations-

bruchstücke werden simultan aufgenommen) und serieller Verarbeitung (serial processing, eine Information nach der anderen wird verarbeitet). Ein komplexes Bild löst eher parallele Verarbeitungsprozesse aus, Sprache dagegen verlangt vor allem serielles Verarbeiten. Ich halte es für wahrscheinlich, daß Fernsehen im Gegensatz zu Lesen eher parallele Verarbeitungsprozesse als eine Strategie der Informationsaufnahme kultiviert. Eine Sendung wie »Polizeirevier Hill Street« scheint diesen Verarbeitungstyp zu verlangen und auch zu fördern.

Wenn man solche komplexen Formate von Fernsehsendungen kennt, helfen sie nicht nur beim Verstehen, sondern auch bei der Vorhersage, wie es weitergeht. Fernseherfahrene Leute wissen oft, was als nächstes in einem Film oder in einer Fernsehsendung passieren wird. Vielen Lesern wird es so wie mir neulich gehen, als ich einen Krimi mit meinem 13jährigen Sohn anschaute, und baß erstaunt war, als sich die Tochter des Kommissars als Täterin entpuppte. Mein Sohn dazu: „Ist doch klar, daß es seine Tochter war. *So ist das eben in diesen Krimis.*“ Er konnte also nicht nur richtig vorhersagen, sondern seine Prognose auch aus der Kenntnis eines bestimmten Formats begründen.

Steven Spielberg gehört zur ersten Generation der Regisseure, die mit dem Fernsehen aufgewachsen sind¹³. Er bezieht die Erfahrung seiner Zuschauer schon mit in seine Filme ein. In einem Interview nach dem Erscheinen seiner Filme »E.T.« und »Poltergeist« sagte Spielberg, er wolle seine Zuschauer darüber im Ungewissen halten, wie es weitergehe, anstatt ihnen zu geben, was sie erwarteten. Er möge es nicht, wenn das Publikum seine Filme zu gut voraussagen kann. In seiner Aussage steckt implizit die Meinung, die Zuschauer könnten den weiteren Verlauf voraussagen, wenn das Format zu konventionell sei. Im Zusammenhang mit seinem Film »Raiders of the Lost Ark/Jäger des verlorenen Schatzes«^{13a} meinte Spielberg, Filme machen sei „so ähnlich wie Schachspielen – wenn du nicht fünf Züge im voraus denkst, ist es aus“ (*Newsweek*, 26.5.1982, S. 59). Spielbergs Filme sind vielleicht deshalb so beliebt, weil sie die bekannten und üblichen Formate überschreiten und dies von einem erfahrenen Filmpublikum auch erfaßt wird.

Das Konzept einer TV- oder Film-literacy hat für viele Leute einen ganz angenehmen Beigeschmack: Es impliziert ja, daß sie wenigstens geistig mehr tun als nur vor sich hinzudämmern, wenn sie vor dem Fernsehschirm sitzen. Besonders für Eltern mag es beruhigend sein, zu hören, daß ihre Kinder – wenn sie schon im Umgang mit Texten nicht so erfolgreich sind – zumindest „Lesefähigkeiten“ im Hinblick auf das Fernsehen erwerben können. In der Tat verlangt das Fernsehen geistige Anstrengung



»E.T.«

vom Zuschauer, auch wenn er diese Aufgabe ohne besonderen Unterricht lösen kann. Immerhin muß man Erfahrung mit dem Medium sammeln, um den Fernseh-Code zu knacken.

Obwohl dieser Fernsehcode komplex und vielfältig ist, besteht die Gefahr, daß man ihn automatisch benutzt, ihn eher passiv als aktiv verarbeitet. Dieses Problem kann man auf der Ebene des Codes nicht lösen. Vielmehr ist es eine Frage der Einstellung gegenüber dem Fernsehen und auch des Netzes sozialer Interaktionen, in denen die Fernseh- oder Filmzuschauer eingebunden sind. Wir werden weiter unten ausführlicher auf dieses wichtige Problem eingehen, wie man von einer automatischen Verarbeitung eines Codes zu einer aktiven geistigen Auseinandersetzung mit einem Medium gelangen kann.