



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften
Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft

Master-Thesis
Zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts (M.A.)

**„Von Klugscheißern für Klugscheißer!“
Wissensvermittlung für Kinder am Beispiel der
Fernsehsendung *Wissen macht Ah!***

Erstgutachterin: Prof. Dr. Nina Janich
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Britta Hufeisen

Vorgelegt von
Maike Luzia Kern
Studiengang: Master of Arts Germanistik

Oktober 2012

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Forschungsüberblick	3
3. Fernsehen für Kinder	6
3.1. Definition der Begriffe <i>Kinderfernsehen</i> und <i>Wissenssendung</i>	6
3.2. Die historische Entwicklung von Kindersendungen	8
3.3. Wissenssendungen für Kinder	11
4. Wissensvermittlung	14
4.1. Aspekte der Wissensvermittlung	14
4.1.1. Teilnehmer der Wissensvermittlung	17
4.1.2. Ziele der Wissensvermittlung	18
4.2. Techniken und Strategien der Wissensvermittlung	19
4.2.1. Techniken der Wissensvermittlung	21
4.2.1.1. Reduktion der Informationsfülle	21
4.2.1.2. Reduktion der Informationsdichte	22
4.2.1.3. Umgang mit Fachwörtern	22
4.2.1.4. Redundanz	25
4.2.1.5. Metaphern und Vergleiche	26
4.2.1.6. Beispiele	28
4.2.1.7. Gesprochene Sprache	29
4.2.1.8. Syntax und Textstruktur	30
4.2.2. Strategien der Wissensvermittlung	31
4.2.2.1. Themenauswahl	31
4.2.2.2. Emotionen und Motivation	32
4.2.2.3. Narrative Präsentation	33
4.2.2.4. Das Verhältnis von Text und Bild	36
4.3. Wissensvermittlung für Kinder	37
4.3.1. Themenauswahl	38
4.3.2. Rahmengeschichte	39
4.3.3. Moderation	40
5. Korpus und Methode	42
5.1. Das Korpus	42
5.1.1. Aufbau	43
5.1.2. Auswahlkriterien und Inhalt	44
5.1.3. Aufbereitung	45

5.2.	Methode.....	46
5.2.1.	Grenzen und Möglichkeiten der Analyse	46
5.2.2.	Vorgehensweise	47
6.	Analyse	48
6.1.	Thematische Analyse	48
6.1.1.	<i>Mit Geduld und Spucke</i>	49
6.1.2.	<i>Deine Eltern, die unbekanntes Wesen</i>	50
6.1.3.	Ergebnisse der thematischen Analyse	52
6.2.	Analyse der Vermittlungstechniken und -strategien.....	54
6.2.1.	Fach- und Fremdwörter	54
6.2.2.	Redundanz	57
6.2.3.	Metaphern und Vergleiche.....	58
6.2.4.	Beispiele.....	60
6.2.5.	Syntax und Textstruktur	61
6.2.6.	Gesprochene Sprache und Natürlichkeit	62
6.2.7.	Emotionen und Motivation	64
6.2.8.	Rahmengeschichte	66
6.2.9.	Das Verhältnis von Text und Bild.....	68
6.2.10.	Moderation	70
6.2.11.	Humor.....	73
7.	Ergebnisse der Analyse	75
7.1.	Angemessenheit der Techniken und Strategien.....	75
7.2.	Ist das Medium Fernsehen zur Vermittlung von Wissen geeignet?	80
8.	Fazit und Ausblick	83
9.	Literaturverzeichnis.....	86
9.1.	Forschungsliteratur	86
9.2.	Internetquellen.....	90
10.	Anhang	91
11.	Eidesstattliche Erklärung	92

1. Einleitung

Das Fernsehen ist aus unserer Gesellschaft nicht mehr wegzudenken und in vielen Haushalten ein wichtiger Bestandteil des Alltags. Somit spielt es bereits bei Kindern und Jugendlichen eine große Rolle. Diese nutzen das Fernsehen aktiv und gehen mit den Inhalten selektiv um. Dabei steht ihnen ein breites Angebot an Kinderprogrammen, aus denen die jungen Zuschauer¹ auswählen können, zur Verfügung. Neben Spielfilmen, Zeichentrickserien und Unterhaltungsshow werden auch Wissenssendungen speziell für Kinder produziert und ausgestrahlt. Diese geben Antworten auf die Fragen Heranwachsender, die vor allem Interesse an Aspekten aus ihrer näheren alltäglichen Umgebung haben. Dabei ist es von ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung abhängig, welche Themen sie favorisieren.² Darum ist es besonders wichtig, dass die Sendungen Kinder in Konzeption und Gestaltung ansprechen, um sie zur Rezeption zu motivieren³ und die Inhalte für sie verständlich zu präsentieren⁴. Um die Techniken und Strategien, die bei der Vermittlung von Wissen für Kinder durch das Fernsehen angewendet werden, soll es in dieser Arbeit gehen. Dabei ist das Medium Fernsehen gerade aufgrund seiner Relevanz im Alltag von Kindern besonders interessant. Außerdem ist es dazu in der Lage, wissenschaftliche Inhalte besonders anschaulich vor Augen zu führen, da es Abläufe visuell darzustellen und die Vermittlung auditiv unterstützen kann. Die Besonderheit von Wissenssendungen im Fernsehen besteht vor allem darin, dass Wissen außerhalb des schulischen Lernkontextes vermittelt wird. Damit entfällt der Lerndruck, der mit schulischen Leistungen oftmals einhergeht. Wissenssendungen werden in der Freizeit freiwillig angeschaut und haben aus diesem Grund die Chance, Kindern Themen, die nicht auf dem schulischen Lehrplan stehen, interessant und unterhaltend näher zu bringen. Obwohl der Lernerfolg nicht im Vordergrund steht, wird

¹ Wenn keine neutralen Pluralformen existieren, wird in der gesamten Arbeit nur die männliche Form verwendet, die aber die weibliche Form ausdrücklich mit einschließt.

² Bernd Schorb: Rosige Zeiten für neugierige Kinder? Die neue Mediengeneration. In: Schächter, Markus (Hrsg.): Reiche Kindheit aus zweiter Hand? Medienkinder zwischen Fernsehen und Internet. Medienpädagogische Tagung des ZDF 2000. München 2001, S.23.

³ Nicole Serocka: Das Kinderbild der öffentlich-rechtlichen Fernsehredakteure. Zur Konzeption und Gestaltung von Informationssendungen für Kinder. Dargestellt am Beispiel von logo!, PuR und der Sendung mit der Maus. Saarbrücken 2008, S.23.

⁴ Ebd., S.36.

durch das Fernsehen unbewusst und beiläufig⁵ in einer entspannten Atmosphäre gelernt. Um genaue Aussagen darüber treffen zu können, wie die Vermittlung von Wissen in Sendungen für Kinder gestaltet ist, werden im Folgenden Techniken und Strategien der Wissensvermittlung an ausgewählten Folgen der Kinderwissenssendung *Wissen macht Ah!* herausgearbeitet und analysiert. Dies ist besonders interessant, da es kaum Untersuchungen speziell zur Wissensvermittlung im Fernsehen für Kinder gibt. Die in der vorliegenden Arbeit betrachteten Techniken und Strategien werden daher auf Grundlage von Untersuchungen betrachtet, die sich nicht unbedingt primär mit dem Medium Fernseher oder der Zielgruppe Kinder beschäftigen. Die herausgearbeiteten Aspekte der Wissensvermittlung dienen dann dazu, die Frage danach zu beantworten, ob die benutzten Techniken und Strategien für die Vermittlung für Kinder angemessen sind. Außerdem wird ein Überblick über die angesprochenen Themen gegeben und in Beziehung zu den Wissensgebieten gestellt, die Kinder interessieren. Auch die Frage danach, inwieweit das Medium Fernsehen dazu geeignet ist, Wissen an Kinder zu vermitteln, wird beantwortet.

Zu diesem Zweck wird in Kapitel 2 zunächst ein Überblick über die Forschungsliteratur gegeben. Das dritte Kapitel beinhaltet mehrere Aspekte des Kinderfernsehens. Zunächst werden die Begriffe ‚Kinderfernsehen‘ und ‚Wissenssendung‘ definiert. Ein kurzer historischer Überblick stellt im Anschluss daran die Entwicklung des Kinderfernsehens dar. Daraufhin wird auf die Möglichkeiten von Kindermedien, speziell Wissenssendungen für Kinder, eingegangen. In Kapitel 4 wird die theoretische Grundlage für die Analyse geliefert, indem zunächst zentrale Aspekte der Wissensvermittlung dargestellt werden, um dann auf Techniken und Strategien der Wissensvermittlung allgemein einzugehen. Auch Aspekte, die besonders im Hinblick auf die Vermittlung für Kinder relevant sind, werden thematisiert. Das fünfte Kapitel beschreibt die Analysemethode, indem zunächst das Korpus vorgestellt und seine Aufarbeitung dargelegt wird. Daraufhin werden die Grenzen und Ziele der Analyse formuliert. Im Anschluss daran finden sich im sechsten Kapitel die thematische Analyse und die Herausarbeitung der Techniken und Strategien der untersuchten Folgen, worauf die Diskussion der Analyseergebnisse in Kapitel 7 folgt. Im abschließenden

⁵ Bernhard Seiler: Fernsehen, das Wissen schafft. Forschungsthemen in Magazin- und Dokumentarformaten. Marburg 2009, S.48.

Kapitel 8 wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick für weitere Forschungsmöglichkeiten gegeben.

2. Forschungsüberblick

Bei der Literaturrecherche für diese Arbeit hat sich gezeigt, dass sich keine Literatur speziell zur Frage nach Techniken und Strategien der Wissensvermittlung für Kinder in Fernsehsendungen finden ließ. Aus diesem Grund muss der Forschungsüberblick breiter angelegt werden, um den verschiedenen Aspekten, die den eingangs gestellten Fragen implizit sind, gerecht werden zu können. Dazu werden sprachwissenschaftliche und didaktische Arbeiten betrachtet. Zusätzlich wird in Hinblick auf die Frage nach Vermittlungstechniken und -strategien auch Forschungsliteratur aus dem Bereich der Wissensvermittlung herangezogen. Da das Korpus aus Fernsehsendungen besteht, ist es ebenfalls nötig verschiedene Aspekte der Medienforschung einzubeziehen. Im Folgenden wird dargestellt, welche Literatur aus den genannten Disziplinen für die Arbeit nützlich ist und in welchen Bereichen noch Forschungslücken bestehen.

In Bezug auf das Thema Kinder und Fernsehen findet sich vor allem medienpädagogische Forschungsliteratur, die die Frage behandelt, welchen Stellenwert das Medium Fernsehen im Alltag von Kindern hat. Dabei wird am häufigsten danach gefragt, wie viel Zeit Kinder vor dem Fernseher verbringen und welche Programme, beziehungsweise welche Sendungen, sie favorisieren.⁶ In diesem Zusammenhang ist vor allem die KIM-Studie (Kinder + Medien, Computer + Internet) hervorzuheben, die seit 1999 regelmäßig vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest durchgeführt wird. Das Langzeitprojekt beschäftigt sich mit den Rahmenbedingungen des Medienangebots und den damit verbundenen Veränderungen. Schwerpunkte liegen dabei zum Beispiel auf den Fragen nach den Freizeitaktivitäten, Themeninteressen, der Medienausstattung,

⁶ Vgl: Helga Theunert/Margrit Lenssen/Bernd Schorb: „Wir gucken besser Fern als ihr!“. Fernsehen für Kinder. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) (Hrsg.). München 1995; Markus Schächter (Hrsg.): Reiche Kindheit aus zweiter Hand? Medienkinder zwischen Fernsehen und Internet. Medienpädagogische Tagung des ZDF 2000. München 2001; Ole Hofmann: Individuelle Fernsehnutzungsmuster von Kindern. Wie Kinder sich durch ihr Programm schalten. Kassel 2007.

der Medienbindung und der Mediennutzung im familiären Kontext.⁷ Aus medienpädagogischer Sicht werden häufig die Medienkompetenz und die Rolle, die Medien im Alltag von Kindern spielen, thematisiert.⁸ So zum Beispiel auch in den von ARD und ZDF durchgeführten Studien bezüglich Kinder und Medien, die sich mit dem Medienverhalten von zwei- bis dreizehnjährigen Kindern auseinandersetzen.⁹ Allgemeine Themen in der Forschungsliteratur bezüglich des Kinderfernsehens sind zum Beispiel spezielle Kinderprogramme¹⁰ und die Qualität von Kindersendungen¹¹. Wissenssendungen für Kinder werden selten thematisiert. Mehrere Aufsätze finden sich jedoch in der Zeitschrift *Television*, die vom internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) produziert wird. Dort wurde das Thema Wissensvermittlung durch den Fernseher in den Jahren 1990, 2004 und 2008 behandelt. In diesem Zusammenhang werden verschiedene Aspekte, wie zum Beispiel die Themenauswahl¹² oder die Ziele von Kinderwissenssendungen¹³ berücksichtigt. Spezielle Techniken und Strategien, die der Vermittlung von Wissen für Kinder dienen, lassen sich nicht finden. Es werden zwar einzelne Aspekte wie zum Beispiel die Rolle des Moderators¹⁴ behandelt, aber allgemeine Vorgehensweisen bei der Aufarbeitung von Wissen für Kinder werden nicht ausführlich dargestellt. Es finden sich Anregungen bei Theunert und Eggert, die die Machart von Kinderwissenssendungen untersuchen¹⁵ und ihre Eigenarten aufzeigen, doch bleiben auch diese Ergebnisse eher inhaltsorientiert und gehen nicht auf sprachwissenschaftliche Aspekte ein. Kein Bezug zu Kindersendungen sondern allgemeine Untersuchungen zu Wis-

⁷ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: <http://www.mpfs.de/index.php?id=462>.

⁸ Vgl: Heinz Bonfadelli/Ulrich Saxer: Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik. Zug 1986; Judith Seipold: Fördert Fernsehen Medienkompetenz? Eine empirische Fernsehprogrammanalyse zum Angebot an Sendungen zur Medien- und Genrekompetenz. Kassel 2007.

⁹ ARD/ZDF-Studie Kinder und Medien: <http://web.ard.de/ard-chronik/index/3652?year=2004>.

¹⁰ Vgl: Uwe Rosenbaum: Der Kinderkanal: Anspruch – ja, Widerspruch – nein! In: Joachim von Gottberg/Lothar Mikos/Dieter Wiedemann (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin 1997.

¹¹ Vgl Margrit Lensen: Qualitätskriterien für das Kinderfernsehen. ... und der schwierige Weg sie zu finden. In: Gottberg/Mikos/Wiedemann (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung.

¹² Gerlinde Schumacher: Fernsehsendungen mit Wissenswertem für Kinder. Ein Überblick über Angebot und Nutzung von Wissenssendungen für Kinder. *Television* 17/2004/1.

¹³ Stefan Aufenanger: Anregen statt Vorgeben. Überlegungen zur Neuausrichtung von Wissenssendungen für Kinder im Fernsehen. *Television* 17/2004 E.

¹⁴ Andreas M. Reinhard: Mittendrin statt nur dabei. *Willi wills wissen, Karen in Action und Felix und die wilden Tiere*. *Television* 17/2004/1.

¹⁵ Helga Theunert/Susanne Eggert: Was wollen Kinder wissen? Angebot und Nachfrage auf dem Markt der Informationsprogramme. In: Schächter: Reiche Kindheit aus zweiter Hand.

senssendungen finden sich bei Seiler¹⁶, der in seiner Arbeit die Sendungen *BBC Exklusiv*, *Abenteuer Wissen* und *Quarks & Co* untersucht. Dabei geht er auf verschiedene Aspekte der Wissensvermittlung im Fernsehen ein, die auch für die vorliegende Arbeit eine Rolle spielen.

Die Vermittlung von Wissen an Kinder ist vor allem in didaktischen Werken Thema, da es sich dabei im Allgemeinen um den Gegenstandsbereich der Didaktik handelt. In diesem Zusammenhang ist zum Beispiel Ballstaedt¹⁷ hervorzuheben, der in seiner Arbeit einen Leitfaden zur gelungenen Wissensvermittlung darlegt. Ergänzend werden in der vorliegenden Arbeit weitere Untersuchungen aus verschiedenen Disziplinen verwendet, wie zum Beispiel ein Aufsatz zur Begriffserklärung in populärwissenschaftlichen Texten von Fiebig¹⁸. Herauszustellen ist auch die bisher achtbändige Reihe *Transferwissenschaften*¹⁹, die von Antos und Wichter ins Leben gerufen wurde. In den einzelnen Bänden werden verschiedene Aspekte der Wissensvermittlung von zahlreichen Autoren aus unterschiedlichen Disziplinen thematisiert. So finden sich zum Beispiel Aufsätze über die Bedingungen²⁰, die Qualität²¹, die Chancen²² und den Erfolg²³ von Wissensvermittlung. Zusätzlich ist die Arbeit Niederhausers zum Thema *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung* hervorzuheben. Obwohl sich der Autor hier auf ein Korpus bezieht, das aus populärwissenschaftlichen Artikeln zu einem physikalischen Thema besteht und die Vermittlung an Kinder nicht behandelt wird, werden zahlreiche Techniken und Strategien der Wissensvermittlung thematisiert und diskutiert. Auf dieser Grundlage lassen sich für diese Arbeit wichtige Aspekte der Wissensvermittlung für Kinder ableiten und übernehmen.

¹⁶ Seiler: Fernsehen das Wissen schafft.

¹⁷ Steffen-Peter Ballstaedt: Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim 1997.

¹⁸ Karin Fiebig: Begriffserklärungen in populärwissenschaftlichen Texten für Kinder. In: Feine, Angelika/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hrsg.): Sprache und Stil in Texten für junge Leser. Festschrift für Hans-Joachim Siebert zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main 1995.

¹⁹ Buchreihe Transferwissenschaften: <http://www.transferwissenschaften.de/> (15.10.12).

²⁰ Gerd Antos/Sigurd Wichter (Hrsg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem (= Transferwissenschaften 3). Frankfurt am Main 2005.

²¹ Gerd Antos/Tilo Weber (Hrsg.): Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität, Effizienz, Erfolg des Wissenstransfers (=Transferwissenschaften 4). Frankfurt am Main 2005.

²² Sigurd Wichter/Gerd Antos: Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft (=Transferwissenschaften 1). Frankfurt am Main 2001.

²³ Sigurd Wichter/Albert Busch (Hrsg.): Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis (=Transferwissenschaften 5). Frankfurt am Main u.a. 2005.

3. Fernsehen für Kinder

In diesem Kapitel wird zunächst eine Definition der Begriffe *Kinderfernsehen* und *Wissenssendung* gegeben. Im Anschluss daran wird die geschichtliche Entwicklung des Kinderfernsehens dargestellt. Abschließend werden verschiedene Aspekte, die Kinderwissenssendungen betreffen, thematisiert und vorgestellt.

3.1. Definition der Begriffe *Kinderfernsehen* und *Wissenssendung*

Fernsehsendungen werden für altersspezifische Zielgruppen produziert. Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, wie die Begriffe *Kinderfernsehen* und *Wissenssendung* in der Forschungsliteratur definiert werden.

Nach Kübler sind Kindermedien solche Medien, die speziell für Kinder produziert, verbreitet und verkauft werden. Dies geschieht meist durch Erwachsene, die dabei pädagogische, fürsorgerische und, beziehungsweise oder, kommerzielle Ziele verfolgen.²⁴ Diese Auffassung wird durch Stötzel und Merkelbach bestätigt, die das Kinderprogramm als das Programm definieren, das von der bundesdeutschen Redaktion ausdrücklich für die Zielgruppe Kinder produziert wird.²⁵ Kinderfernsehen wird also in erster Linie nicht durch seine Inhalte, sondern anhand seiner Intentionen definiert. Empirische Untersuchungen darüber, welche Sendungen von Kindern am häufigsten konsumiert werden, spielen in dieser Definition keine Rolle. In der Forschungsliteratur finden sich zahlreiche Erhebungen, wie viel Zeit Kinder vor dem Fernseher verbringen und welche Sender sie schauen²⁶, selten jedoch, ob sie auch tatsächlich die für sie intendierten Sendungen konsumieren. Götz zeigt in ihrer Untersuchung, dass ein nicht geringer Prozentsatz der Menschen, die die Soap *Gute Zeiten, Schlechte Zeiten* und die Live-Show *Big Brother* schauen, unter vierzehn Jahren alt ist²⁷. Beide Sendungen sind jedoch keine Kindersendungen und werden nicht primär für Kinder produziert. Obwohl sie also von Kindern konsumiert werden, können sie

²⁴ Hans-Dieter Kübler: Medien für Kinder. Von der Literatur zum Internetportal. Ein Überblick. Wiesbaden 2002. S.11.

²⁵ Dirk Ulf Stötzel/Bernhard Merkelbach: Periodisierung des Kinderprogramms. 40 Jahre Kinderfernsehen in der Bundesrepublik. In: Helmut Kreuzer/Helmut Schanze (Hrsg.): Fernsehen in der Bundesrepublik Deutschland: Perioden – Zäsuren – Epochen. Heidelberg 1991. S.129.

²⁶ Vgl. Schorb: Rosige Zeiten für neugierige Kinder? S.19.

²⁷ Maya Götz: Fernsehen im Alltag der Kinder. *Pokémon, GZSZ, Big Brother, Teletubbies* – und was noch? In: Schächter, Markus: Reiche Kindheit aus zweiter Hand? S.35-37.

nicht als *Kindersendungen* bezeichnet werden. Es ist also zu unterscheiden zwischen *Kindersendungen* und Sendungen, die von Kindern regelmäßig und in signifikantem Ausmaß rezipiert werden.

Betrachtet man Wissenssendungen, müssen zunächst die Begriffe des *Edutainments* und des *Infotainments* geklärt werden. Nach Aufenanger setzt sich der Begriff *Edutainment* aus den Wörtern *education* und *entertainment* zusammen. Er beschreibe ein Medienangebot, mit dem sich spielerisch beziehungsweise unterhaltend lernen lasse. Als Beispielsendungen führt er die *Sesamstraße* oder die *Sendung mit der Maus auf*.²⁸ Der Begriff des *Infotainments* hingegen setzt sich aus den Wörtern *information* und *entertainment* zusammen. Nach Lauber sind Medienangebote des Infotainment zwischen den Medieninhalten Information und Unterhaltung angesiedelt und beinhalten beide Merkmale. Als klassische Infotainmentsendungen bezeichnet Lauber zum Beispiel *Explosiv*, *taff* und *Spiegel TV*. Doch auch Nachrichtensendungen und Gerichtsshow zeigen sich durch die Vermischung von Information und Unterhaltung aus und können deswegen dem Infotainment zugeordnet werden. Thematisch ginge es im Infotainment zum Beispiel um Lifestylethemen, Sensationelles, Kurioses oder Kriminelles.²⁹

Wissenssendungen können dementsprechend eher dem Edutainment zugeordnet werden, da es ihr Ziel ist, Wissen auf unterhaltende Art und Weise zu vermitteln und sie nicht primär durch das Thematisieren von Kuriositäten oder Lifestylethemen unterhalten wollen. Sie behandeln nach Theunert und Eggert die Themenfelder Natur, Technik und die soziale Umwelt und konzentrieren sich nicht auf tagesaktuelles Geschehen.³⁰ Seiler schreibt Wissenssendungen die Vermittlung über Wissenschaft allgemein zu. Dabei sei es nötig zum Beispiel naturwissenschaftliche Themen, die nach Seiler eher unbeliebt sind, nicht nur verständlich und informativ zu vermitteln, sondern gleichzeitig auch unterhaltend. Dies sei erforderlich, da Wissenssendungen mit reinen Unterhaltungssendungen konkurrieren müssen.³¹ Eine *Wissenssendung* kann also als eine Sendung definiert werden, die das Ziel hat, Wissen aus verschiedenen Bereichen

²⁸ Stefan Aufenanger: Edutainment. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb: Grundbegriffe Medienpädagogik. 5.Auflage. München 2010. S.69 f.

²⁹ Achim Lauber: Infotainment. In: Hüther/Schorb: Grundbegriffe Medienpädagogik. S.164-166.

³⁰ Theunert/Eggert: Was wollen Kinder wissen? S.48.

³¹ Seiler: Fernsehen das Wissen schafft. S.11 f.

des Lebens an die Zuschauer auf verständliche und unterhaltende Art und Weise zu vermitteln.

Dass sich die in der Analyse zu untersuchende Sendung *Wissen macht Ah!* als Wissenssendung versteht, ist schon durch ihren Titel erkennbar, da dieser den Begriff *Wissen* beinhaltet. Außerdem findet sich auf der Homepage der Sendung die Aussage, dass in einer Folge „mehr Fragen, als sich andere an einem ganzen Schultag stellen“³², beantwortet werden. Es geht also darum, Fragen zu beantworten, was darauf schließen lässt, dass Wissen vermittelt werden möchte. Zusätzlich deutet der hier formulierte Bezug zum Schulalltag auf eine junge Zielgruppe hin. Dies wird auf der Homepage des WDR konkretisiert, auf der Kinder zwischen acht und dreizehn Jahren als Kernzielgruppe der Sendung angegeben werden.³³ Bei *Wissen macht Ah!* werden verschiedene Aspekte aus naturwissenschaftlichen und sozialen Themenbereichen behandelt. Mit Hinblick auf die zuvor dargestellten Definitionen kann *Wissen macht Ah!* also als Wissenssendung für Kinder definiert werden. Zudem kann sie als *Magazinsendung* bezeichnet werden, die nach Serocka als eine Sendung definiert wird, die die Vermittlung verschiedener Wissensbereiche unter einem Oberbegriff zusammenfügt und von einem Moderator strukturiert wird.³⁴

3.2. Die historische Entwicklung von Kindersendungen

Das große Interesse der Produzenten an Kindern als Zielgruppe zeigt sich darin, dass schon in den ersten Stunden der kontinuierlichen Programmausstrahlung 1952 eine Fernsehsendung für Kinder produziert wird. In *Dr. Ilse Obrigs Kinderstunde* sitzt die Namensgeberin der Sendung in einem Kreis von Kindern und liest ihnen Geschichten vor, singt mit ihnen Lieder und bastelt mit ihnen. Ab 1953 werden Kindersendungen zweimal wöchentlich für jeweils 30 Minuten ausgestrahlt. Ein Jahr später wird das Kinderprogramm bereits nahezu täglich eine Stunde lang gesendet. Im Zuge dieser rasanten Entwicklung gerät das Kinderfernsehen der 50er Jahre unter gesellschaftlichen Druck. Mediziner warnen

³² Homepage *Wissen macht Ah!* – Was ist Ah!?:

<http://www.wdr.de/tv/wissenschmachtah/wasistah/index.php5>.

³³ WDR Mediagroup: *Wissen macht Ah!*: http://www.wdr-mediagroup.com/licensing/kinder_bildung_wissen/wissen_macht/index.phtml.

³⁴ Serocka: Das Kinderbild der öffentlich-rechtlichen Fernsehredakteure. S.32.

davor, dass das Fernsehen für Augen-, Strahlen- und Haltungsschäden verantwortlich sei. Pädagogen und Psychologen befürchten, dass durch das Fernsehen die kindlich aktive Erforschung der Umwelt behindert werde und Störungen in der geistigen, sozialen und seelischen Entwicklung auftreten könnten. Die Kirche sorgt sich um die Intimität der Familie, die durch das Fernsehen zerstört würde. 1957 wird das Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit erlassen, worin der Kinobesuch für Kinder unter sechs Jahren verboten wird. Auch das Fernsehen produziert nur noch Sendungen für Kinder ab sieben Jahren. Zur gleichen Zeit findet auch ein inhaltlich-thematischer Umschwung im Kinderfernsehen statt. Dominierte zuvor die schulähnliche Aufbereitung von Wissen aus den Bereichen Technik und Natur und Bastel- und Turnstunden, wird das Programm nun durch zahlreiche fiktionale Erzählungen ergänzt.³⁵ In den 50er Jahren arbeitete das Kinderfernsehen mit einer geringen Auswahl an Präsentationsformen. Es finden sich vor allem Puppenspiele, Demonstrationen im Studio und das Vorlesen von Geschichten im Studio. In der zweiten Hälfte der 60er Jahre wird die Forderung nach einer verstärkten Orientierung des Kinderprogramms an der Lebenssituation von Kindern laut. Die Schwerpunkte im nachmittäglichen Kinderprogramm verschieben sich hin zu Unterhaltung, Spannung, Information und zur Anregung eigenschöpferischer Tätigkeiten. Ab 1964 gerät auch das Fernsehen für Kinder unter sechs Jahren wieder in den Blickpunkt. Grund dafür ist die Stiftung *Prix Jeunesse*, die 1964 vom Freistaat Bayern, der Stadt München und dem Bayerischen Rundfunk gegründet wurde.³⁶ Dieser internationale Fernseh Wettbewerb für Kinder- und Jugendprogramme existiert noch heute. 1969 rücken die Produzenten von ihrem Entschluss, keine Sendungen für Kinder unter sechs Jahren zu konzipieren, wieder ab.³⁷ Es entsteht *Die Spielschule*, die erste Sendung im bundesdeutschen Fernsehen mit primär pädagogischem Interesse. Das öffentliche Interesse am Kinderfernsehen steigt zu Beginn der 70er Jahre bedeutend an. 1970 wird zum ersten Mal eine Folge der aus dem Amerikanischen stammenden *Sesamstraße* ausgestrahlt und 1971 hat *die Maus* ihren ersten Auftritt in dem Vorschulkindermagazin *Lach- und Sachgeschichten*, das 1972 in *Sendung mit der Maus* umbenannt wird. Zu dieser Zeit

³⁵ Stötzl/Merkelbach: Periodisierung des Kinderprogramms. S.132.

³⁶ Ebd., S.131-134.

³⁷ Serocka: Das Kinderbild der öffentlich-rechtlichen Fernsehredakteure. S.12.

werden neue Erzählkonzepte entwickelt und pädagogische Interessen in den Vordergrund gestellt. Kindersendungen werden vor allem als Magazin oder in dokumentarischer Form produziert. Zu Beginn der 80er Jahre laufen die Vorschulprogramme langsam aus, da das öffentliche Interesse an der Pädagogik und der Vorschulerziehung nachgelassen hat. Dennoch sind die zuvor eigens für das Kinderprogramm gegründeten Redaktionen mittlerweile fest etabliert und das Kinderprogramm hat sich zu einem großflächigen Bestandteil des Fernsehens entwickelt. Der Schwerpunkt liegt auf erzählenden Spielfilmen und Serien.³⁸ Diese Entwicklung wurde vor allem durch die Einführung des dualen Rundfunksystems bedingt. Die öffentlich-rechtlichen Sender verloren Marktanteile an die privaten Sender und standen vor der Herausforderung, für Kinder attraktiv zu bleiben, ohne den Bildungs- und Informationsauftrag aus dem Blick zu verlieren.³⁹ So entstanden in den 80er Jahren Kinderwissenssendungen wie *Löwenzahn*, *Siebenstein*, *logo!* und *PuR*.⁴⁰ Zu Beginn der 90er Jahre entwickelten sich einige Privatsender zu vermeintlichen Spartensendern für Kinder, so zum Beispiel *Pro Sieben* oder *RTL 2*. Diese sendeten 40 Stunden Kinderprogramm in der Woche, das hauptsächlich aus Zeichentrickserien bestand. Auf den öffentlich-rechtlichen Sendern mussten die Kindersendungen oftmals wichtigeren Ereignissen aus Politik, Sport und Zeitgeschehen weichen.⁴¹ 1997 richteten ARD und ZDF den gemeinsamen Kinderkanal *Der Kinderkanal von ARD/ZDF* ein. Unter dem Motto „Gewaltfrei. Werbefrei. Frei ab drei!“⁴² wird ein breites Programm für Kinder aller Altersstufen geboten. Auch im Bereich der privaten Anbieter finden sich spezielle Kindersender, wie zum Beispiel *Super RTL* oder *nickelodeon*. Gemeinsam ist den Kindersendern, dass sie ihre Programminhalte als informativ, unterhaltend und verantwortungsvoll beschreiben.⁴³ Ende der 90er Jahre werden immer mehr Sendungsformate aus dem Erwachsenenprogramm

³⁸ Stötzel/Merkelbach: Periodisierung des Kinderprogramms. S.136-140.

³⁹ Inga Hagemann: Die Maus wird grau. Warum vor allem Erwachsene Kinderwissenssendungen sehen. Marburg 2010. S.28.

⁴⁰ Serocka: Das Kinderbild der öffentlich-rechtlichen Fernsehredakteure. S.16 f.

⁴¹ Susanne Müller/Albert Schäfer: Der Kinderkanal. In: Hans Dieter Erlinger (Hrsg.): Handbuch des Kinderfernsehens. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz 1998. S.43.

⁴² Serocka: Das Kinderbild der öffentlich-rechtlichen Fernsehredakteure. S.18.

⁴³ Vgl: Nickelodeon: http://www.nick.de/static/info_uber_nickelodeon, Kinderkanal: <http://www.kika.de/kika/eltern/sender/philosophie/index.shtml>, Super RTL: <http://www.superrtl.de/InfosfürEltern/tabid/302/Default.aspx>.

auch für Kindersendungen erschlossen. So finden sich neben Unterhaltungssendungen wie Spiel- und Zeichentrickfilmen auch Realserien und Sitcoms.⁴⁴

3.3. Wissenssendungen für Kinder

Moderne Medien gelten als die wichtigsten Lieferanten von Informationen und Wissen. Sie bieten aktuelle Informationen in Form von Nachrichten, Informationssendungen und Dokumentationen, verfügen aber auch über Angebote mit dem expliziten Ziel der Vermittlung von Wissenswertem aus Wissenschaft und Forschung. Nach Seiler gilt in diesem Zusammenhang das Fernsehen als das Medium mit dem größten Einfluss auf die öffentliche Meinung. Es sei leicht zu konsumieren und erfordere im Gegensatz zum Lesen eines Buches oder einer Zeitschrift weniger Anstrengung.⁴⁵ Nicht nur aus diesem Grund gewinnt das Fernsehen vor allem für Kinder immer mehr an Bedeutung. Neben der Familie als Ort der Sozialisation und Einführung in die Welt und der Schule als Ort von Enkulturation und Wissensvermittlung nimmt das Fernsehen eine herausragende Funktion im Kontext sozialer Prozesse ein.⁴⁶ Nach Mikos ist das Fernsehen an sich eine Sozialisationsinstanz:

Einerseits wird über die Rezeption und Aneignung der Sendungen Wissen über die formalen, dramaturgischen und ästhetischen Mittel des Mediums vermittelt, das zur Bildung von Fernsehkompetenz beiträgt; andererseits trägt es als kulturelles Forum, auf dem die vielfältigen Lebensauffassungen der Gesellschaft präsentiert werden, über die Rezeption und Aneignung der Inhalte zur Aushandlung, Konstitution und Rekonstitution der Identität der Zuschauer bei.⁴⁷

Das heißt, Kindern werden durch das Fernsehen nicht nur gesellschaftliche und kulturelle Werte vermittelt, die in ihrer persönlichen Entwicklung eine wichtige Rolle spielen, sondern auch Medienkompetenzen, die für die Rezeption von Fernsehsendungen von großer Bedeutung sind. Laut der KIM-Studie (Kinder + Medien, Computer + Internet) von 2010⁴⁸ beschäftigen sich Kinder zwischen

⁴⁴ Serocka: Das Kinderbild der öffentlich-rechtlichen Fernsehredakteure. S.19.

⁴⁵ Seiler: Fernsehen das Wissen schafft. S.19-21.

⁴⁶ Aufenanger: Anregen statt vorgeben. S.61.

⁴⁷ Lothar Mikos: Medienkindheiten – Aufwachsen in der Multimediagesellschaft. In: Gottberg/Mikos/Wiedemann: Kinder an die Fernbedienung. S.64 f.

⁴⁸ Die KIM-Studie wird vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest seit 1999 durchgeführt. Sie stellt eine Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland dar. Sie ist als Langzeitprojekt angelegt, um die sich im steten Wandel befindlichen Rahmenbedingungen des Medienangebots und die damit verbundenen Veränderungen entspre-

sechs und dreizehn Jahren durchschnittlich 98 Minuten am Tag mit dem Fernseher. Über die Hälfte aller befragten Kinder ist, im Vergleich zu anderen Freizeitaktivitäten, am wenigsten dazu bereit, auf das Fernsehen zu verzichten.⁴⁹ Dieses große Interesse am Fernsehen lässt sich größtenteils auf das breit gefächerte Programm an Kindersendungen zurückführen. Es finden sich Cartoons, Realserien, Spiel- und Rätselsendungen, Kindershows, Spielfilme und neben zahlreichen weiteren Formaten auch Wissenssendungen. Obwohl das Fernsehen nicht sofort mit dem Vorgang des Lernens in Verbindung gebracht wird, bietet es für die anschauliche Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten einige Vorteile. Es kann verschiedene Informationsträger, wie zum Beispiel Bild, Ton, Text, Sprache und Musik miteinander verbinden und so ein möglichst hohes Maß an Verständlichkeit erzielen.⁵⁰ Dabei ist es jedoch wichtig, nicht zu vergessen, dass das Fernsehen hauptsächlich ein Unterhaltungsmedium ist. Aus diesem Grund müssen Wissenssendungen nicht nur informativ, sondern vor allem auch unterhaltsam sein. Dies betrifft besonders Wissenssendungen für Kinder und Jugendliche, die dazu motiviert werden sollen, sich außerhalb der Schule oder des Kindergartens weiteres Wissen anzueignen. Nach Theunert, Lenssen und Schorb ist das von Kindern und Jugendlichen bevorzugte Format die Magazinsendung, da sie Informationen anschaulich und gleichzeitig unterhaltsam darstellt. In Magazinsendungen können Elemente unterschiedlicher Genres innerhalb einer Rahmensendung gemischt werden. Das Wissensmagazin kann Beiträge zu verschiedenen Themen bieten oder ein Grundthema in mehreren Beiträgen behandeln. Die verschiedenen Beiträge werden durch eine oder mehrere moderierende Figuren zusammengehalten. Dabei kann es sich um reale Personen, Puppen oder auch Zeichentrückfiguren handeln. Zwischen den informierenden Beiträgen können kurze Zeichentrückspots, Slapstickeinlagen oder Lieder zur Unterhaltung eingesetzt werden.⁵¹ Auch die Themenauswahl ist zielgruppenspezifisch. Gerade im Prozess des Heranwachsens haben Kinder unterschiedlicher Altersgruppen auch unterschiedliche Interessen. Sie wollen

chend abbilden zu können. Dabei werden jeweils ungefähr 1200 Kinder mündlich und deren Mütter schriftlich befragt. Die Ergebnisse der Studie stehen auf der Homepage des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest kostenlos zur Verfügung.

⁴⁹ KIM-Studie 2010: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>.

⁵⁰ Seiler: Fernsehen, das Wissen schafft. S.35.

⁵¹ Theunert/Lenssen/Schorb: „Wir gucken besser fern als ihr!“. S.138 f.

nicht nur Fakten aufnehmen und abspeichern, sondern auch Verbindungen zu vorherigem Wissen herstellen, ihr Wissen also strukturieren. Dabei spielt das Fernsehen, neben den Eltern und der Schule, eine wichtige Rolle. Ihm entnehmen Kinder Informationen zu verschiedenen Lebensbereichen, zu ihrer eigenen und zu unbekanntem Umgebungen, zu familiären und zu fremden Welten und zu konkreten und abstrakten Zusammenhängen.⁵²

Bei der Vermittlung eines bestimmten Themas kommt es nach Parastar jedoch nicht unbedingt darauf an, ob die Erkenntnis, die am Ende einer Sendung steht, notwendig ist oder einen Mehrwert hat. Allein das Beschreiben und Darstellen der Mittel und Wege, derer es bedarf, um zu dieser Erkenntnis zu gelangen, können zahlreiche wissenschaftliche Inhalte vermitteln. Im bei Parastar angegebenen Beispiel wird die Frage danach gestellt, wie lange man vor einem Lagerfeuer sitzen muss, um den gleichen Bräunungsgrad zu erhalten, den man nach 15 Minuten Sonnenbaden hat. Bei der Beantwortung dieser Frage erfährt der Zuschauer zum Beispiel etwas über den Ursprung, die Intensität und die Maßeinheit von UV-Strahlung.⁵³ Es ist also nicht nur wichtig, eine konkrete Antwort auf die zu Beginn gestellte Frage zu erhalten, auch die Art und Weise, wie eine Erkenntnis gewonnen wird, dient dazu, Wissen zu vermitteln. Dies kann zum Beispiel auch dazu genutzt werden, das typische Arbeiten eines Wissenschaftlers darzustellen und so Prozesse des wissenschaftlichen Arbeitens und die Vorgehensweise in der Forschung zu vermitteln. Dabei ist es jedoch entscheidend, inwieweit die Themen und Inhalte einer Wissenssendung dem audiovisuellen Format des Fernsehens zugänglich und dementsprechend umsetzbar sind. Die Art und Weise wie das Wissen vermittelt wird wirkt sich nicht nur auf die Attraktivität der Sendung, sondern vor allem auch auf den Lerneffekt aus. Wissenschaftssendungen müssen verständlich und auf ihre Zielgruppe zugeschnitten sein. Im Bereich der Kinderwissenssendungen bedeutet dies, einfache Antworten auf komplexe Fragen zu finden.⁵⁴ Gerade in diesem Zusammenhang ist es interessant, die Techniken und Strategien, mit denen das Wissen in der Fernsehsendung vermittelt wird, zu betrachten. Es stellt sich die Frage, wie wissenschaftlich komplexe und verdichtet dargestellte Inhalte vereinfacht wieder-

⁵² Theunert/Lenssen/Schorb: „Wir gucken besser fern als ihr!“. S.72 f.

⁵³ Anahita Parastar: Wissenschaft im Fernsehen. In: Winfried Göpfert (Hrsg.): Wissenschaftsjournalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. 5. Auflage. Berlin 2006. S.189.

⁵⁴ Siegmund Grewenig: Den Geheimnissen auf der Spur. *Television* 17/2004 E.

gegeben werden können. Dabei ist es für das Fernsehen einfacher, physikalische und biologische Prozesse durch Nahaufnahmen, Zeitlupen und ähnliches sichtbar zu machen als abstrakte Themen wie Trauer oder Ehescheidung darzustellen. Aufenanger beobachtet in diesem Zusammenhang, dass soziale, politische und ökonomische Themen in Wissenssendungen eher selten behandelt werden.⁵⁵ Vernachlässigt werden ebenfalls Themen aus der Chemie, Informatik und Mathematik. Dies liegt nicht nur daran, dass sich diese Themen nur schlecht audiovisuell interessant darstellen lassen, sondern vor allem daran, dass sie die klassischen Nachrichtensignale wie Nähe, Relevanz, persönliche Betroffenheit und Emotion selten erfüllen.⁵⁶

Im Folgenden soll geklärt werden, wie die behandelten Themen in Kinderwissenssendungen aufbereitet und dargestellt werden, um möglichst attraktiv und gleichzeitig informativ zu sein. Außerdem ist es interessant, zu betrachten, ob sich die übliche Themenauswahl auch im Bereich der Wissenssendungen für Kinder wiederfinden lässt.

4. Wissensvermittlung

Als weitere Grundlage für die Analyse sollen nun verschiedene Aspekte der Wissensvermittlung, wie die Teilnehmer und die Ziele der Vermittlung, beschrieben werden. Anschließend werden die Techniken und Strategien der Wissensvermittlung theoretisch erläutert, bevor speziell auf die Vermittlung für Kinder eingegangen wird.

4.1. Aspekte der Wissensvermittlung

Die Vermittlung von Wissen stellt in einer Gesellschaft, die immer weiter neues Wissen anhäuft, eine wichtige Aufgabe dar. Dementsprechend beschäftigen sich viele unterschiedliche Disziplinen mit Fragen des Wissenstransfers. Daraus ergibt sich auch, dass der Prozess der Wissensvermittlung unterschiedlich benannt und definiert wird. Darum wird im Folgenden ein kurzer Überblick über

⁵⁵ Aufenanger: Anregen statt vorgeben. S.62.

⁵⁶ Holger Wormer: „Warum ist der Himmel blau?“ – Wie die Massenmedien Wissensthemen aufbereiten und verbreiten. In: Ulrich Dausendschön-Gay: Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin 2010. S.360.

den Gebrauch und die Unterschiede der verwendeten Begriffe gegeben, um dann festzulegen, welche Begriffe im Laufe dieser Arbeit verwendet werden.

Nach Antos erforscht die Transferwissenschaft die

Bedingungen, Prinzipien, Formen, Strategien sowie Probleme und Erfolgchancen des Metawissens über Wissen zum Zwecke einer nicht eingeschränkten Verfügbarkeit von (Sonder-)Wissen für alle potenziell an Wissen Interessierten⁵⁷

Er formuliert zwölf Prinzipien, die bei der Schaffung von Metawissen eine Rolle spielen. Aus diesen kann abgeleitet werden, dass Antos unter dem Begriff des Wissenstransfers eine komplexitätsreduzierte, wahrheitsgemäße, transparente und vor allem adressatenspezifisch adäquat repräsentierte Darstellung von Wissen versteht.

Auch Adamzik verwendet, in Bezug auf die Buchreihe *Transferwissenschaften* von Wichter und Antos, den Begriff des *Wissenstransfers*, gebraucht ihn aber synonym mit dem Begriff der *Wissensvermittlung*.⁵⁸ Niederhauser dagegen verwendet den Begriff der *populärwissenschaftlichen Wissenschaftsvermittlung*, den er als „*Transformation, Transfer, Umsetzung oder Übersetzung wissenschaftlicher Inhalte in fachexterne Darstellungen unter Anwendung bestimmter Methoden, Techniken und Strategien der Popularisierung*“⁵⁹ versteht. Dabei charakterisiert er die populärwissenschaftliche Wissensvermittlung als eine fachexterne Vermittlung, die den Gegensatz zur fachinternen Kommunikation darstellt. Nach Niederhauser handele es sich dabei um unterschiedliche Kommunikationsbereiche⁶⁰, wodurch er impliziert, dass auch die Produzenten populärwissenschaftlicher Texte außerhalb des Faches anzusiedeln sind und nicht über das Wissen von Angehörigen des Faches verfügen.

In den Ausführungen von Köck in Bezug auf die Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten durch das Fernsehen gebraucht er den Begriff des *Wissenschaftstransfers*. Dieser wird zwar nicht eindeutig definiert, doch kann seine Bedeutung

⁵⁷ Gerd Antos: Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexplosion. In: Wichter/Antos: Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. S.5.

⁵⁸ Kirsten Adamzik: Zwischen Fachidioten und Bildungsmuffeln. Akteure des Wissenstransfers. In: Albert Busch/Oliver Stenschke (Hrsg.): Wissenstransfer und gesellschaftliche Kommunikation. Festschrift für Sigurd Wichter zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main 2004. S.16.

⁵⁹ Jürg Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. Tübingen 1999. S.117 Hervorhebungen im Original.

⁶⁰ Ebd., S.37.

aus dem Kontext seiner Verwendung erschlossen werden. Köck sagt, dass die Massenmedien dazu verpflichtet sind,

so sachgerecht und aufklärend-kritisch über wissenschaftliche Sachverhalte und über das *rational-empirische Problemlöseverfahren* der Wissenschaftler zu informieren, daß diese für *möglichst viele* Menschen verständlich und produktiv werden können. *Verständlichkeit* im Sinne von *Nachvollziehbarkeit*⁶¹.

Neben der, wie auch von Antos und Niederhauser, geforderten möglichst verständlichen Aufbereitung des Wissens weist Köck auch darauf hin, dass mit den zu vermittelnden Inhalten kritisch umgegangen werden muss. Ein weiterer Aspekt, der in der Wissensvermittlung eine Rolle spielt wird von Jahr beschrieben, die betont, dass in einem Wissenstransfer Wissen in „sprachlich und didaktisch aufbereiteter Form“⁶² vermittelt werden muss. Es spielen folglich auch didaktische Aspekte eine Rolle bei der Vermittlung von Wissen.

Es zeigt sich also, dass die Begriffe *Wissenstransfer*, *Wissenschaftstransfer*, *Wissensvermittlung*, *populärwissenschaftliche Vermittlung* und *Vermittlung* in der Forschungsliteratur nur schwer voneinander zu trennen sind. Häufig werden sie synonym verwendet, obwohl in ihrer Definition unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. So ist es möglich, dass ein adressatenspezifischer, kritischer oder didaktischer Bezug betont wird.

Um diese Arbeit möglichst übersichtlich zu gestalten sollen im Folgenden die Begriffe der *Vermittlung*, beziehungsweise *Wissensvermittlung*, verwendet werden. Darunter verstehe ich zunächst allgemein die Darstellung ausgewählten Wissens durch eine Person oder eine Gruppe von Personen mit dem Ziel, dieses Wissen für eine andere Person oder eine Gruppe von Personen verständlich zu machen. Dabei hängt es von der Art der Präsentation des Wissens ab, ob die Vermittlung verständlich, also erfolgreich ist oder nur teilweise oder überhaupt nicht gelingt. Zur Darstellung des Wissens werden verschiedene Techniken und Strategien verwendet.

⁶¹ Wolfram K. Köck: Wissenschaftstransfer durch Fernsehen: Ein Forschungsprojekt. In: : Dietrich Meutsch/Bärbel Freund (Hrsg.): Fernsehjournalismus und die Wissenschaften. Opladen 1990. S.131 Hervorhebungen im Original.

⁶² Silke Jahr: Adressatenspezifische Aspekte des Transfers von Wissen im wissenschaftlichen Bereich. In: Wichter/Antos: Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. S.239.

4.1.1. Teilnehmer der Wissensvermittlung

Die Vermittlung von Wissen findet zwischen zwei Kommunikationspartnern statt. Dabei gibt es nach Antos verschiedene Konstellationen der Wissenskommunikation: die Kommunikation zwischen Laien und Laien, zwischen Experten und Laien, zwischen Experten und professionellen Praktikern, zwischen Experten unterschiedlicher Fächer und die Mensch-Maschine-Interaktion.⁶³ Bei der Experten- und Laiensemantik handelt es sich nach Wichter um eine Vereinfachung:

Denn man kann allgemein natürlich nicht unterstellen, daß es einerseits genau eine umgrenzte und in sich homogene Gruppe von Experten gebe, der andererseits genau eine umgrenzte und in sich homogene Gruppe von Laien gegenüberstehe.⁶⁴

Tatsächlich gebe es mehrere Skalen von Experten- und Laienniveaus.⁶⁵ Auch im vorliegenden Fall der Kinderwissenssendung findet eine Experten-Laien-Kommunikation statt, in der die Experten der Produzent und die an der Sendung beteiligten Autoren sind. Das Wissen dieser Gruppe von Personen ist die Grundlage, auf der die Kommunikation aufgebaut wird. Dieses Wissen kann durch verschiedene Informationsmöglichkeiten erweitert, bestätigt oder korrigiert werden. Zu diesem Zweck müssen sich die Autoren und der Produzent durch zum Beispiel Handbücher oder Gespräche mit Wissenschaftlern so ausführlich wie möglich über das ausgewählte Thema informieren.⁶⁶ Die Zuschauer der Sendung sind die Laien, deren Wissensniveau jedoch, abhängig von ihrem Alter und ihrer Lebenssituation, variiert. Niederhauser betont in diesem Zusammenhang, dass sich die Rezipienten fachexterner Kommunikation „nach Lust und Laune der Kommunikation entziehen“⁶⁷ können. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass die Experten das Wissen im Hinblick auf den Laien möglichst angemessen präsentieren. Dazu ist es nach Jahr nötig, auf die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, abhängig vom Alter des Rezipienten, einzugehen. Der Experte müsse sich darüber bewusst sein, wie viel Vorwissen beim Laien

⁶³ Gerd Antos: Vorwort. In: Antos/Wichter: Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. S.X.

⁶⁴ Sigurd Wichter: Experten- und Laiensemantik. In: Jürg Niederhauser/Kirsten Adamzik (Hrsg.): Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt. Frankfurt am Main 1999. S.81.

⁶⁵ Wichter: Experten- und Laiensemantik. S.81.

⁶⁶ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.118.

⁶⁷Ebd., S.38.

vorausgesetzt werden kann und mit welchen Themen er durch seinen Alltag und seine Umwelt vertraut ist. Dabei sei es schwierig, nicht zu viel, aber auch nicht zu wenig Vorwissen vorauszusetzen. Im ersten Fall könne der Laie Schwierigkeiten beim Verstehen haben, während er im zweiten Fall das Interesse an den dargebotenen Informationen verlieren könne.⁶⁸ Dies ist besonders in Hinblick auf die Vermittlung durch den Fernseher ein schwieriger Aspekt der Wissensvermittlung, da das Fernsehen ein Medium der Massenkommunikation ist. Aus diesem Grund wird die Möglichkeit genutzt eine Zielgruppe für ein Programm zu bestimmen und die Wissensvermittlung auf der Grundlage des zu erwartenden Vorwissens dieser Zielgruppe aufzubauen.

4.1.2. Ziele der Wissensvermittlung

Die fachexterne Wissenschaftsvermittlung unterscheidet sich zwar nicht zwangsläufig in ihren Inhalten von der fachinternen Wissenschaftskommunikation, jedoch aber in ihrem Kommunikationsbereich⁶⁹. Der Unterschied besteht nach Niederhauser in den Regeln und Erwartungen, die mit der Kommunikationssituation zusammenhängen. So sei es nicht zu erwarten, dass ein populärwissenschaftlicher Text „in die fachwissenschaftliche Diskussion eingreifen und wissenschaftliche Innovationsschritte“⁷⁰ auslösen könne. Sein Zweck bestehe eher darin, über entsprechende Entwicklungen in den Wissenschaften zu berichten.⁷¹ Dies ist im vorliegenden Beispiel jedoch nicht das einzige Ziel. Darüber hinaus sollen die Rezipienten der Sendung allgemeine Zusammenhänge durchschauen, die Bedeutung alltäglicher Gegebenheiten verstehen und zu einem nicht geringen Anteil unterhalten werden. Zu diesem Zweck dienen nach Niederhauser Techniken und Strategien der Wissensvermittlung, die „notwendig sind, um wissenschaftliches Wissen einem weiteren Publikum zugänglich“⁷² zu machen. Eine für die vorliegende Arbeit relevante Auswahl an Vermittlungstechniken und -strategien wird im folgenden Kapitel gegeben.

⁶⁸ Jahr: Adressatenspezifische Aspekte des Transfers von Wissen im wissenschaftlichen Bereich. S.240 f.

⁶⁹ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.37.

⁷⁰ Ebd., S.40.

⁷¹ Ebd., S.40.

⁷² Ebd., S.224.

4.2. Techniken und Strategien der Wissensvermittlung

Um das Ziel, fachinternes Wissen an möglichst viele Menschen zu vermitteln, zu erreichen, ist es notwendig, den „komplizierten, unzugänglichen wissenschaftlichen Fachjargon“⁷³ durch ein gezieltes Vorgehen für fachexterne Rezipienten verständlich zu machen. Dabei wird die Darstellung wissenschaftlicher Inhalte durch den Prozess der Vermittlung beeinflusst. Die Vermittlung findet nach Niederhauser unter Anwendung „bestimmter *Methoden, Techniken* und *Strategien*“⁷⁴ statt. Er fügt hinzu, dass für die Verfahrensweisen populärwissenschaftlicher Wissenschaftsvermittlung zahlreiche Benennungen gebräuchlich sind, woraus sich ein nicht immer eindeutig definierter Gebrauch der Termini ergibt.⁷⁵ Er selbst verwendet die Begriffe *Strategie* und *Technik*, um „die verschiedenen sprachlichen und kommunikativen Ebenen der Verfahren der populärwissenschaftlichen Vermittlung zu betonen und Akzentsetzungen vorzunehmen“⁷⁶. Mit Techniken der Wissenschaftsvermittlung seien „generelle Verfahren der Präsentation, Erklärung und Umsetzung von Information“⁷⁷ gemeint, die im Zusammenhang mit Sprachformen und Sprachmustern stehen. Sie dienen dazu, die wissenschaftlichen Inhalte zu vereinfachen und nachvollziehbar zu machen, indem zum Beispiel Fachwörter erläutert, Syntax und Aufbau vereinfacht werden und der wissenschaftliche Apparat weggelassen wird.⁷⁸ Bei den Strategien dahingegen bezieht sich Niederhauser zunächst auf die alltagssprachliche Bedeutung des Begriffs: Ein „geplantes Vorgehen zum Erreichen eines Ziels“⁷⁹. Er fügt hinzu, dass es dabei um „inhaltlich-thematisch orientierte Akzentsetzungen“⁸⁰ auf kommunikativer Ebene geht. Konkret versteht er unter Strategien zum Beispiel die „Personalisierung von Wissenschaft“, die „Geschichte der Forschung“, „Auswirkungen und Nutzen einer Entdeckung“ und „Erklärungen durch Vergleiche mit Alltagserfahrungen und Alltagsvorstellungen“⁸¹. Dennoch wird, wie bereits von Simmerling in ihrer Untersuchung bezüglich sprachbezo-

⁷³ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.13.

⁷⁴ Ebd., S.117 Hervorhebungen im Original.

⁷⁵ Ebd., S.117.

⁷⁶ Ebd., S.118.

⁷⁷ Ebd., S.118.

⁷⁸ Ebd., S.197.

⁷⁹ Ebd., S.118.

⁸⁰ Ebd., S.118.

⁸¹ Ebd., S.197-219.

genem Wissens dargelegt⁸², keine genaue theoretische Definition des Begriffs gegeben. Nach Niederhauser ginge es auch nicht darum, die beiden Begriffe *Technik* und *Strategie* „trennscharf terminologisch“⁸³ voneinander zu unterscheiden. Nach Simmerling sei dies aber im Hinblick auf die unklare und uneinheitliche Verwendung der Begriffe in der Forschungsliteratur angebracht. In diesem Zusammenhang verweist sie auf Serra-Borneto, der die Reduktion der Informationsdichte im Gegensatz zu Niederhauser als Strategie und nicht als Technik beschreibt.⁸⁴ Es zeigt sich also, dass es für das Forschungsgebiet der Wissensvermittlung von Vorteil wäre, den Begriffen *Technik* und *Strategie* eine allgemein anerkannte Definition zugrunde zu legen. In dieser Arbeit soll nun jedoch der Begriff der *Technik* im Sinne von Niederhauser, also als ein, auf Sprachformen und Sprachmuster bezogenes, Verfahren der Präsentation, Erläuterung und Umsetzung von Informationen, verwendet werden. Als *Strategie* hingegen verstehe ich die Art der inhaltlich-thematischen Präsentation ausgewählten Wissens, die dazu dient, Inhalte attraktiv und zielgerichtet darzustellen. Zu diesem Zweck werden, wie von Niederhauser beschrieben⁸⁵, gegebenenfalls entsprechende Techniken eingesetzt.

Da die im Folgenden beschriebenen Techniken und Strategien der Wissensvermittlung aus unterschiedlichen Arbeiten zusammengetragen sind, ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass sie sich auf jeweils unterschiedliche Korpora beziehen oder rein normativ vorgehen und eher als Anleitung fungieren und aus diesem Grund unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen. Dies wird in der folgenden Darstellung der Techniken und Strategien berücksichtigt und die in der Forschungsliteratur beschriebenen Aspekte der Wissensvermittlung werden gegebenenfalls dem Bereich der *Technik* oder dem der *Strategie* zugeordnet. Des Weiteren ist zu beachten, dass sich die meisten Untersuchungen auf Texte für Erwachsene beziehen, woraus sich ergibt, dass sie gegebenenfalls auf die Vermittlung für Kinder und Jugendliche abgestimmt werden müssen. Schließlich ist noch festzuhalten, dass es sich bei meinem Korpus um Fernsehsendun-

⁸² Anne Simmerling: Sprache als Thema in Kinder- und Jugendbüchern – Vermittlungstechniken und -strategien für sprachbezogenes Wissen an Kinder. Darmstadt 2008. S.34 f.

⁸³ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.118.

⁸⁴ Simmerling: Sprache als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. S.35.

⁸⁵ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.131.

gen handelt und daher gesprochene Texte untersucht werden, während die Mehrzahl der betrachteten Forschungen mit schriftlichen Texten arbeitet. Dennoch können die beschriebenen Techniken und Strategien der Wissensvermittlung auch auf mein Korpus angewendet werden, da es sich um gesprochene Texte handelt, die spezifisch zum Zweck der Wissensvermittlung konzipiert wurden und nicht spontan entstanden sind.

4.2.1. Techniken der Wissensvermittlung

Im Folgenden sollen nun zunächst die Techniken der Wissensvermittlung, die für das in dieser Arbeit zu untersuchende Korpus relevant sind, dargestellt werden.

4.2.1.1. Reduktion der Informationsfülle

Nach Niederhauser verändert sich die Kommunikationssituation, wenn wissenschaftliche Inhalte in populärwissenschaftlichen Texten vermittelt werden sollen, was dazu führt, dass der Text umgestaltet wird. Dabei komme es zur Reduktion der Informationsfülle, das heißt, dass Informationen, die nur für Fachleute wichtig sind, wegfallen können. Durch das Weglassen detaillierter Einzelheiten, wie zum Beispiel den molekularen Aufbau einer Substanz, können wissenschaftlich komplexe Inhalte vereinfacht dargestellt werden. Dazu gehöre auch die Einordnung der Untersuchung in den Forschungszusammenhang und die Darstellung des bisherigen Forschungsstandes. Werden dennoch detaillierte Beschreibungen gegeben, könne dies darauf hinweisen, dass eine besonders wissenschaftsnahe Darstellung erzielt werden soll. Ausgedrückt werde die Reduktion der fachwissenschaftlichen Präzision meist durch Anführungszeichen oder vorangestellte abschwächende Ausdrücke, wie zum Beispiel: *eine Art*, *gleichsam* oder *eigentlich*.⁸⁶ Wissenschaftliche Inhalte werden also aus ihrem fachinternen Kontext herausgelöst, um eine fachexterne Vermittlung zu vereinfachen. Dabei entstehen populärwissenschaftliche Texte, die von geringerem Umfang sind und weniger Informationen enthalten als fachinterne Texte. Die Reduktion erfolgt somit sowohl auf formaler als auch auf inhaltlicher Ebene

⁸⁶ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.120-127.

4.2.1.2. Reduktion der Informationsdichte

Neben der Reduktion der Informationsfülle, stellt Niederhauser die Reduktion der Informationsdichte dar. Dabei gehe es darum, die Informationen, die nicht aufgrund der Reduktion der Informationsfülle weggefallen sind, zu ergänzen und zu erweitern. Durch eine Anreicherung an Beschreibungen und eine ausführlichere Präsentation werde der wissenschaftlich komplexe Inhalt vereinfacht und es sei möglich, die verdichteten Informationen der fachinternen Kommunikation in der fachexternen Kommunikation zu entfalten, zu umschreiben und sie in einen für das Verständnis hilfreichen Kontext einzubetten.⁸⁷ Auch Jahr betont die Notwendigkeit, dass die Auswahl relevanter und wichtiger Informationen durch den Autor zur Verständlichkeit beiträgt, indem wesentliche Informationen ausführlicher betrachtet werden und weniger essentielle Aspekte vernachlässigt werden können. Dadurch sei es dem Rezipienten möglich, zwischen zentralen und weniger wichtigen Informationen zu unterscheiden, was die Voraussetzung dafür sei, auch komplexe Inhalte erfassen und verarbeiten zu können.⁸⁸ Die Reduktion der Informationsdichte trägt also dazu bei, wissenschaftlich komplexe Inhalte für die Wissensvermittlung übersichtlicher und leichter verständlich zu gestalten.

4.2.1.3. Umgang mit Fachwörtern

Innerhalb der Wissensvermittlung spielt vor allem der Umgang mit Fachwörtern eine große Rolle, da sie allgemein als das verkomplizierende Merkmal wissenschaftlicher Texte gelten. Sie werden nach Niederhauser als typisches Erkennungszeichen fachwissenschaftlicher Texte angesehen und signalisieren darum ein hohes Maß an Wissenschaftlichkeit. Im Gegensatz zu den verbreiteten Annahmen beruhe aber die Unverständlichkeit wissenschaftlicher Texte nicht nur auf den verwendeten Fachbegriffen. Dafür seien auch spezifische Vertextungsstrategien und kommunikationskulturelle Eigenheiten der wissen-

⁸⁷ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.128 f.

⁸⁸ Jahr: Adressatenspezifische Aspekte des Transfers von Wissen im wissenschaftlichen Bereich. S.244.

schaftlichen Fachkommunikation verantwortlich.⁸⁹ Niederhauser charakterisiert Fachwörter als exakt, eindeutig und kontextunabhängig. Dennoch fänden sich auch in fachwissenschaftlichen Texten verschiedene Begriffe für das gleiche Phänomen. Dies sei auf Gründe stilistischer Variation zurückzuführen. Im Gegensatz dazu werde in populärwissenschaftlichen Texten kaum auf Fachsynonyme hingewiesen oder sogar zwei Benennungen eines Fachbegriffes verwendet.⁹⁰ Dies mag daran liegen, dass der Rezipient nicht zusätzlich durch die Verwendung von Fachsynonymen verwirrt werden soll. Sollten dennoch unterschiedliche Benennungen verwendet werden, muss deutlich darauf hingewiesen werden, dass es sich um Benennungen für ein und denselben Gegenstand handelt.

Fachwörter gehören auch zur fachexternen Wissensvermittlung und können nicht immer vermieden werden. Damit sie die Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte im populärwissenschaftlichen Rahmen nicht erschweren, müssen sie angemessen eingeführt und erläutert werden. Dabei gibt es nach Niederhauser unterschiedliche Methoden der Erklärung von Fachbegriffen. Zum einen kann nach der Nennung des Fachwortes direkt eine definitorische Beschreibung folgen.⁹¹ Auch Fiebig, die sich speziell mit der *Begriffserklärung in populärwissenschaftlichen Texten für Kinder* beschäftigt, beschreibt diese Art der Erläuterung von Fachwörtern. Dabei soll ein möglichst „hohes Maß an Übereinstimmung zwischen dem Definiendum und dem Definiens“⁹² hergestellt werden. Syntaktisch verwirkliche sich die Definition durch eine Ist-gleich-Beziehung, die durch Signalwörter wie *ist, sind, bedeutet, wird genannt* oder *ist zu verstehen* realisiert wird.⁹³ Obwohl dies zunächst die sinnvollste Form der Erläuterung eines Fachwortes zu sein scheint, findet sie sich nach Niederhauser nur selten in populärwissenschaftlichen Texten, da sie den Textfluss hemme und eher umständlich sei.⁹⁴ Häufiger finde sich die Erklärung eines Fachbegriffes in einer Parenthese. Auch Fiebig stellt fest, dass Fachwörter häufiger erst durch eine Paraphrase beschrieben und dann explizit genannt werden als umgekehrt. Dies führt sie da-

⁸⁹ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.134.

⁹⁰ Ebd., S.137-139.

⁹¹ Ebd., S.143.

⁹² Fiebig: Begriffserklärung in populärwissenschaftlichen Texten für Kinder. S.80.

⁹³ Ebd., S.80.

⁹⁴ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.143 f.

rauf zurück, dass es bei der Wissensvermittlung sinnvoll sei, von bereits Bekanntem, dargestellt in der Paraphrase, auf Neues zu schließen.⁹⁵ Niederhauser kritisiert, dass Fachbegriffe, wenn sie im Textfluss in einer Parenthese beschrieben werden, meist auf einen zentralen Punkt beschränkt und fachwissenschaftlich häufig unpräzise und unvollständig erläutert werden. Dies führt er darauf zurück, dass die Erläuterung im Textfluss eher einer Kurzdefinition gleicht und daher weniger Gesichtspunkte berücksichtigen kann.⁹⁶

Fachwörter, die zugleich auch ein Fremdwort sind oder einen Fremdwortteil enthalten, werden häufig zum Zweck der Erläuterung übersetzt. Dies kann nach Fiebig entweder kommentarlos durch die deutsche Übersetzung in Klammern geschehen oder durch einen Hinweis auf die Herkunft des Fremdwortes.⁹⁷

Darüber hinaus gibt es auch die Möglichkeiten den Fachbegriff nur zu umschreiben und nicht explizit zu nennen oder das Fachwort zu verwenden ohne es zu erklären.⁹⁸ Dabei gilt es genaue Überlegungen über die Zielgruppe des Textes anzustellen und abzuschätzen, mit welchem Vorwissen gerechnet werden kann. Gerade im Bereich der Wissensvermittlung an Kinder und Jugendliche ist dies ein wichtiger Punkt, der auch von Fiebig betont wird:

Insbesondere in Texten für Kinder setzt die partnerwirksame Gestaltung voraus, daß sich die Autoren der altersspezifischen Besonderheiten, d.h. der Kenntnisse, Denk- und Sprachgewohnheiten, aber auch Interessen und Neigungen ihrer potentiellen Leser bewußt sind und dies berücksichtigen.⁹⁹

Niederhauser berücksichtigt diesen Punkt, wenn er sagt, dass eine „popularisierende Definition an möglichst allgemein verbreitetes Wissen“¹⁰⁰ anknüpfen müsse. Es gilt also abzuschätzen, welches Vorwissen die Zielgruppe hat und die Einführung von Fachwörtern darauf abzustimmen.

Schließlich verweist Niederhauser noch auf die Möglichkeit einer impliziten Fachworterklärung, die sich über mehrere Textabschnitte hinweg entfalten könne.¹⁰¹ Dabei werde das Fachwort genannt und im weiteren Text immer wieder aufgegriffen, wodurch sich „sein fachlicher Gehalt [...] aus dieser textuellen

⁹⁵ Fiebig: Begriffserklärung in populärwissenschaftlichen Texten für Kinder. S.79.

⁹⁶ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.149.

⁹⁷ Fiebig: Begriffserklärung in populärwissenschaftlichen Texten für Kinder. S.78.

⁹⁸ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.153-155.

⁹⁹ Fiebig: Begriffserklärung in populärwissenschaftlichen Texten für Kinder. S.77.

¹⁰⁰ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.143.

¹⁰¹ Ebd., S.150.

Vernetzung allmählich erschließen“¹⁰² lässt. Somit ist es dem Rezipienten auch ohne ausdrückliche Erklärung möglich, die Bedeutung des Fachwortes zu erschließen. Die Mehrfachnennung, die hier zur Erläuterung von Fachwörtern dient, verweist auf eine weitere Technik der populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung, die Redundanz.

4.2.1.4. Redundanz

Groebe beschäftigt sich im Rahmen seiner Untersuchung zur Textverständlichkeit auch mit dem Thema Redundanz. Er definiert Redundanz als den „Gegenbegriff zur Information“¹⁰³, der „nicht-Neues, also Wiederholungen, Weitschweifigkeit, etc.“¹⁰⁴ bezeichnet. Er spricht ihr einen „einprägungsfördernden Effekt“¹⁰⁵ zu. Redundanz sei in Texten, die Wissen vermitteln sollen, anzustreben, da eine Mehrfachdarbietung von Informationen zum leichteren Verstehen beitrage und Verständnisschwierigkeiten verhindere.¹⁰⁶ Dabei gebe es verschiedene Formen von Umformulierungen, durch die Satzteile oder ganze Sätze semantisch wiederholt werden können. So zum Beispiel durch Verneinung, einfache Wiederholung, Präzisierung, Nivellierung oder den Gebrauch von Synonymen.¹⁰⁷

Auch Jahr betont, dass die Redundanz von Aussagen das Verstehen des Textes positiv beeinflusse. Dabei sei es jedoch wichtig, zu beachten, welches Ausmaß an Redundanz für den Adressaten angemessen ist. Wird davon ausgegangen, dass keinerlei Vorwissen vorhanden ist, müssen Wissensstrukturen durch einen redundanten Text aufgebaut werden. Bei der Erweiterung von schon vorhandenem Wissen genüge eine weniger redundante Präsentation der zu vermittelnden Informationen.¹⁰⁸

¹⁰² Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.150.

¹⁰³ Norbert Groeben: Leserspsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster 1982. S.74.

¹⁰⁴ Ebd., S.74.

¹⁰⁵ Ebd., S.234.

¹⁰⁶ Ebd., S.273 f.

¹⁰⁷ Ebd., S.233.

¹⁰⁸ Jahr: Adressatenspezifische Aspekte des Transfers von Wissen im wissenschaftlichen Bereichen. S.248 f.

Ist man sich also seiner Zielgruppe bewusst, wirkt sich der Einsatz von redundanten Elementen positiv auf das Verstehen aus und erhöht die Chance, dass der Rezipient sich die vermittelten Inhalte einprägen kann.

4.2.1.5. Metaphern und Vergleiche

Metaphern und Vergleiche sind wichtige Aspekte der Wissensvermittlung, da sie nach Burger zur Reduktion von Komplexität dienen. Abstrakte wissenschaftliche Inhalte können durch sie auf konkrete, alltägliche Erfahrungsbereiche zurückgeführt werden. Laut Burger grenzt sich der Vergleich von der Metapher dadurch ab, dass bei ihm bewusst bleibe, dass das verglichene und das vergleichende Element getrennte Objekte seien, während diese Distanz bei der Metapher nicht unbedingt ersichtlich ist.¹⁰⁹ Diese Trennung wird in der Forschungsliteratur nicht immer vorgenommen, beziehungsweise nur inkonsequent durchgeführt. Nach Westerhoff beschreibt die Metapher eine „Ähnlichkeitsbeziehung zwischen unähnlichen oder ungleichen Objekten“¹¹⁰. Der Vergleich sei in diesem Zusammenhang eine abgeschwächte Metapher und setze zwei Bereiche nicht einfach gleich.¹¹¹ Niederhauser dahingegen unterscheidet im Hinblick auf die populärwissenschaftliche Vermittlung nur vage zwischen Vergleichen und Metaphern, da die Grenze zwischen bildkräftigen Vergleichen und eigentlichen Metaphern oft fließend sei.¹¹² Im Folgenden wird zwar zwischen der Metapher und dem Vergleich unterschieden, aber aufgrund ihrer Ähnlichkeit werden sie in einem gemeinsamen Kapitel behandelt.

Stocker, die sich speziell mit den Funktionen und Leistungen von Metaphernfeldern in der populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung beschäftigt, stellt fest, dass sich Metaphern aufgrund ihrer Kürze, guten Merkbarkeit und ihrer kognitiven Potenz besonders gut für die fachexterne Vermittlung von Wissen eignen. Gute Metaphern seien anschaulich und würden bekannte Konzepte anbieten. Um die Bedeutung wirksam zu übertragen, komme es darauf an, das

¹⁰⁹ Harald Burger: *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. 3. Auflag. Berlin 2005. S.343 f.

¹¹⁰ Nikolas Westerhoff: *Beispiele, Vergleiche und Metaphern*. In: Göpfert: *Wissenschaftsjournalismus*. S.133.

¹¹¹ Westerhoff: *Beispiele, Vergleiche und Metaphern*. S.140.

¹¹² Niederhauser: *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. S.218 .

Ähnlichkeitsverhältnis zu erkennen.¹¹³ Stocker beschreibt in ihrer Untersuchung eine besondere Art der Metapher, die Anthropomorphisierung. Dabei werden „Wörter auf technische Dinge bzw. Vorgänge angewandt, die bisher für den Menschen, menschliche Tätigkeiten oder Mittel menschlicher Tätigkeiten reserviert waren“¹¹⁴. Auf Teile von Maschinen oder Werkzeugen werden also zum Beispiel Benennungen menschlicher Körperteile übertragen. Die Terminologisierung entspreche einem Verlebendigungs- beziehungsweise Vermenschlichungsprozess. Die Anthropomorphisierung liefere durch die Verbindung zu menschlichen Eigenschaften ein bekanntes Interpretationsmodell und ermögliche dadurch eine leichtere Identifikation mit dem beschriebenen Gegenstand.¹¹⁵ Dennoch kritisiert Stocker, dass das durch eine Metapher erlangte Verständnis nur ein vorläufiges sei, das dem Rezipienten den selbstständigen Umgang mit der Thematik über die Metapher hinaus nicht gestatte.¹¹⁶

Auch Niederhauser betrachtet Metaphern und bildhafte Vergleiche als eine „weitere wichtige Variante der Erklärung wissenschaftlicher Phänomene durch Bezüge auf alltägliche Vorgänge“¹¹⁷. Er betont die Eingängigkeit und Überzeugungskraft von Metaphern und hebt besonders kognitive Metaphernmodelle hervor. Diese metaphorischen Ausdrucksweisen, die sich an einer zentralen Metapher orientieren, seien dazu in der Lage, eine ganze Vorstellungswelt zu einem Thema aufzubauen. Als Beispiel führt er die Vermittlung von Wissen über das Immunsystem, Viren und Infektionen, die oftmals durch eine Kampfmetaphorik ausgedrückt wird, an.¹¹⁸ Kohl hebt in ihren Ausführungen bezüglich der Metapher neben dem kognitiven auch den kommunikativ sprachlichen Aspekt hervor und betont, dass beide Aspekte „interaktiv bzw. als Ganzheit“¹¹⁹ wirken. Aus der mentalen Perspektive sei die Metapher „das Ergebnis einer >Projektion< von Elementen einer kognitiv-sprachlichen Einheit [...] auf eine andere kognitiv-sprachliche Einheit“¹²⁰, während sie sprachlich eine bildliche Rede er-

¹¹³ Christa Stocker: Funktionen und Leistungen von Metaphernfeldern in der populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung. In: Niederhauser/Adamzik: Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt. S.155.

¹¹⁴ Ebd., S.161 f.

¹¹⁵ Ebd., S.161-163.

¹¹⁶ Ebd., S.169 f.

¹¹⁷ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.217.

¹¹⁸ Ebd., S.217 f.

¹¹⁹ Katrin Kohl: Metapher. Stuttgart 2007. S.19.

¹²⁰ Kohl: Metapher. S.19.

zeuge, in der Wörter „nicht ihre >eigentliche<, >wörtliche< Bedeutung vermitteln, sondern eine [...] >uneigentliche<, >übertragene<, >metaphorische< Bedeutung“¹²¹. Nach Kohl diene die Metapher der Strukturierung und Erschließung neuer Wissensgebiete. Darüber hinaus erzeuge sie Aufmerksamkeit und diene der Fokussierung auf einen Aspekt des Zusammenhangs, wodurch eine effiziente Rezeption gefördert werde.¹²²

Ein Vergleich hingegen ist nach Kohl „eine explizite Verbindung von zwei Vorstellungen oder Begriffen, die nicht identisch sind, aber (angeblich) in einem oder mehreren Aspekten eine Ähnlichkeit aufweisen“¹²³. Die Verbindung zwischen dem Herkunftsbereich und dem Zielbereich werde durch den „Vergleichspartikel >wie<“¹²⁴ geschaffen. Kohl weist auch auf die Funktion des Vergleiches hin. Er diene dazu, ein Thema auszuschnücken, zu verdeutlichen, einprägsamer und offenkundiger zu machen.¹²⁵ Ballstaedt betrachtet Vergleiche in seiner Untersuchung zur Wissensvermittlung von einer didaktischen Seite aus. Demnach erleichtern Vergleiche die „Aneignung neuen Wissens [...], indem eine bekannte Struktur auf die neue Wissensdomäne übertragen wird“¹²⁶. Der Vergleich von etwas Neuem mit etwas Bekanntem sorge für eine Verknüpfung der beiden Wissensbereiche.¹²⁷

Somit dienen Metaphern und Vergleiche dazu, neues Wissen zu strukturieren und einen Zusammenhang zu bereits Bekanntem aufzuzeigen, wodurch das Verstehen neuer Wissensbereiche vereinfacht und positiv unterstützt wird.

4.2.1.6. Beispiele

Für die konkrete Erläuterung allgemein getroffener Aussagen spielen Beispiele in der Wissensvermittlung eine zentrale Rolle. Nach Jahr erfüllen sie „für das Verstehen von Sachverhalten eine wichtige Funktion, indem sie exemplarisch

¹²¹ Kohl: Metapher. S.19.

¹²² Ebd., S.64-67.

¹²³ Ebd., S.73.

¹²⁴ Ebd., S.74.

¹²⁵ Ebd., S.74.

¹²⁶ Ballstaedt: Wissensvermittlung. S.56.

¹²⁷ Ebd., S.56.

allgemeine Zusammenhänge verdeutlichen“¹²⁸. Sie betont, dass gerade bei komplexen Theorien und abstrakten Gedankengängen Beispiele wichtig seien, um das zu vermittelnde Wissen für den Rezipienten gedanklich nachvollziehbar zu machen. Dabei sei jedoch zu beachten, dass die Trennung des Beispiels von der verallgemeinernden Aussage leicht zu erkennen ist. Der Rezipient soll sich auf die Kernaussagen des Textes konzentrieren und die zentralen Inhalte erkennen können. Darum sei es notwendig, Beispiele und generalisierende Aussagen in ihrer Verwendungsweise und Anzahl aufeinander abzustimmen.¹²⁹

Ballstaedt betont in diesem Zusammenhang, dass Beispiele an alltägliche oder berufliche Erfahrungen der Rezipienten anknüpfen sollten. Dabei sei die Wirksamkeit des Beispiels aber direkt abhängig von der Fähigkeit des Autors, das Vorwissen und die bisherigen Erfahrungen der Zielgruppe einschätzen zu können. Durch ein gelungenes Beispiel fühle sich der Leser angesprochen und sei dementsprechend motiviert, sich weiter mit der Thematik zu befassen.¹³⁰

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Beispiele ein essentieller Bestandteil der fachexternen Wissensvermittlung sind, solange sie dem Erfahrungshorizont der Zielgruppe entsprechen und zur Identifikation mit dem Thema anregen.

4.2.1.7. Gesprochene Sprache

Der Aspekt der gesprochenen Sprache soll hier nur kurz behandelt werden. Für das zu analysierende Korpus ist es notwendig kurz auf diesen Punkt einzugehen, da es aus transkribierten Texten aus einer Fernsehsendung besteht. Nach Ballstaedt sind gehörte Texte schwieriger zu verarbeiten als gelesene Texte.¹³¹ Texte für die audiovisuelle Vermittlung müssen dementsprechend „einfacher formuliert sein als Schrifttexte: kurze Sätze, übersichtliche Satzkonstruktionen, klare Bezüge zwischen den Sätzen“¹³². Ballstaedt betrachtet auch den Sprechstil, der die Aufnahme und Verarbeitung von Texten erleichtern könne. Dabei seien

¹²⁸ Jahr: Adressatenspezifische Aspekte des Transfers von Wissen im wissenschaftlichen Bereichen. S.245.

¹²⁹ Ebd., S.245.

¹³⁰ Ballstaedt: Wissensvermittlung. S.56.

¹³¹ Ebd., S.93 f.

¹³² Ebd., S.94.

Intonation, Betonung, Sprechgeschwindigkeit und Pausen besonders wichtig.¹³³ Zusammenfassend stellt Ballstaedt fest, dass Texte in der audiovisuellen Vermittlung in „mittlerer Geschwindigkeit und mit ausgeprägter Intonation gesprochen bzw. abgelesen werden [müssen], damit die paraverbalen Merkmale ihre unterstützende Funktion für die Verarbeitung erfüllen“¹³⁴.

Es zeigt sich also, dass Texte, durch die Wissen im Fernsehen vermittelt werden soll, aus einfachen Satzkonstruktionen mit eindeutigen Bezügen zwischen den Sätzen bestehen sollten. Auch der Sprechstil hat einen Einfluss auf die Verständlichkeit der vermittelten Inhalte.

4.2.1.8. Syntax und Textstruktur

Auch syntaktische und textlinguistische Aspekte werden von Niederhauser betrachtet. In wissenschaftlichen Texten herrsche in Bezug auf Syntax und Textstruktur eine strenge Standardisierung. Diese Eigenarten finden sich nach Niederhauser in populärwissenschaftlichen Texten nicht wieder. Sie präsentieren ihre Inhalte eher narrativ als argumentativ strukturiert. Im Gegensatz zur wissenschaftssprachlichen Präferenz finden sich in populärwissenschaftlichen Texten zum Beispiel kaum passivische Formulierungen. Die Wissensvermittlung erfolgt in einer personalisierten Form durch die Nennung handelnder Personen.¹³⁵ Dennoch können nur wenige spezifische Aussagen über die Syntax und Textstruktur in populärwissenschaftlichen Texten getroffen werden, da sie nicht standardisiert sind und stark variieren. Seiler, der sich speziell mit der Vermittlung von Wissen im Fernsehen beschäftigt, betont, dass die gesprochene Sprache im Fernsehen erheblich einfacher formuliert sein müsse, als die Schriftsprache. Dabei geht er auch auf die Lexik ein und weist darauf hin, dass die Häufigkeit, Bekanntheit, Anschaulichkeit, Konkretheit und Kürze der Wörter in diesem Zusammenhang eine große Rolle spielen. Das Fernsehen verlange nach klaren nachvollziehbaren Strukturen, Angaben von Lernzielen und Zusammenfassungen.¹³⁶ Auch Groeben stellt fest, dass sich kurze und grammatikalisch einfache

¹³³ Ballstaedt: Wissensvermittlung. S.94 f.

¹³⁴ Ebd., S.95.

¹³⁵ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.164 f.

¹³⁶ Bernahrd, Seiler: Fernsehen das Wissen schafft, 53.

che Sätze positiv auf das Textverständnis auswirken. Um einen möglichst verständlichen Text zu produzieren sei von komplexen und komplizierten Satzschachtelungen, wie zum Beispiel Hypotaxen, abzusehen.¹³⁷ Weitere schwierige Satzkonstruktionen seien nach Ballstaedt Satzklammern, Einschübe, Nominalisierungen und Füllfloskeln.¹³⁸

Zusammenfassend betrachtet finden sich einige Aspekte wieder, die schon bezüglich der gesprochenen Sprache dargestellt wurden. Die Syntax sollte aus unkomplizierten Satzstrukturen bestehen und die Textstruktur sollte, durch zum Beispiel Ankündigungen und Zusammenfassungen, möglichst übersichtlich gestaltet sein.

4.2.2. Strategien der Wissensvermittlung

Im Folgenden sollen nun die Strategien der Wissensvermittlung, die für das in dieser Arbeit zu untersuchende Korpus relevant sind, dargestellt werden.

4.2.2.1. Themenauswahl

In der populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung ist auch die Auswahl des Themas, das vermittelt werden soll, ein essentielles Kriterium, das schon allein aus wirtschaftlichen Gründen eine große Rolle spielt. Dabei geht es vordergründig nicht nur darum, welches Thema leicht zu vermitteln ist, sondern vor allem darum, was die Zielgruppe interessiert. Niederhauser stellt in diesem Zusammenhang fest, dass das allgemeine Interesse auf aktuellen Ereignissen und herausragenden Einzelercheinungen liegt. Wichtig sei auch, dass das behandelte Thema einen Bezug zur Alltagswelt des Rezipienten hat.¹³⁹ Seiler zieht bei den Kriterien, die bei der Themenauswahl eine Rolle spielen, Parallelen zu Nachrichtenfaktoren. Zentral seien die Charakteristika Aktualität, Neuigkeit und Sensationalität. So könne zum Beispiel die Vergabe eines Nobelpreises oder der Todesfall eines Wissenschaftlers den Anstoß dazu geben, ein Thema in der fachexternen Vermittlung zu behandeln.¹⁴⁰ Es ist jedoch festzuhalten, dass in regelmäßig

¹³⁷ Groeben: *Leserpsychologie*. S.185.

¹³⁸ Ballstaedt: *Wissensvermittlung*. S.61-63.

¹³⁹ Niederhauser: *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. S.38.

¹⁴⁰ Seiler: *Fernsehen, das Wissen schafft*. S.86 f.

erscheinenden populärwissenschaftlichen Formaten diese Kriterien nicht immer erfüllt werden können. Nach Lehmkuhl sei darüber hinaus darauf zu achten, dass das Thema möglichst viele Menschen betrifft, eventuell auf gängige Vorurteile eingeht oder sich besonders dazu eignet, emotionale Nähe zum Rezipienten aufzubauen.¹⁴¹

4.2.2.2. Emotionen und Motivation

In Bezug auf juristische Texte befasst sich Jahr mit der „Effektivierung des Transfers von Wissen durch die Kommunikation von Emotionen [...]“¹⁴². Dabei hebt sie zunächst hervor, wie wichtig Emotionen für das Wahrnehmen, das Denken und das Verhalten von Menschen seien. Sie betont auch, dass der Autor eines Textes authentischer wirke, wenn er seine Emotionen, die er empfindet, während er sich mit der Thematik, die er vermitteln will, beschäftigt, in den Text mit einfließen lässt. Die für den Fachtext übliche Sachlichkeit und Anonymität beeinflusse die Verstehensleistung.¹⁴³ Aus diesem Grund sei eine lebendige emotionale Ausdrucksweise sinnvoller, da sie „die Verständlichkeit und das Verstehen von Texten positiv beeinflusst“¹⁴⁴. Jahr führt Untersuchungen auf, die bestätigen, dass Texte, die interessant sind und den Rezipienten beeindrucken, auch besser verstanden werden als Texte, die diese Kriterien nicht erfüllen. In der Gedächtnisforschung sei es bekannt, dass emotional relevantes Gedächtnismaterial einen höheren Erinnerungswert habe als neutrales.¹⁴⁵ Nach Jahr lässt sich also sagen, dass emotional vermittelte Wissensinhalte besser verstanden werden als neutral präsentierte Informationen. Auch Seiler betont in seinen Untersuchungen zur Wissensvermittlung im Fernsehen, wie wichtig Emotionen für das Verständnis seien. Dabei sei besonders darauf zu achten, dass Bilder und

¹⁴¹ Markus Lehmkuhl: Auswahlkriterien für Wissenschaftsnachrichten. In: Göpfert: Wissenschaftsjournalismus. S.98-102.

¹⁴² Silke Jahr: Die Effektivierung des Transfers von Wissen durch die Kommunikation von Emotionen in juristischen Texten. In : Antos/Wichter: Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. S.307-318.

¹⁴³ Ebd., S.307.

¹⁴⁴ Ebd., S.308.

¹⁴⁵ Ebd., S.314.

Text den gleichen emotionalen Gehalt haben. Auch sei es im Fernsehen möglich, Musik einzusetzen um eine emotionale Wirkung zu erzielen.¹⁴⁶

Eng mit dem Aspekt der Emotion ist auch die Motivation verbunden. Als eine Möglichkeit, zur Rezeption zu motivieren, führt Ballstaedt den Gebrauch von Humor an. Anekdoten, Sprachspiele, ironische Anmerkungen, Witze und Cartoons können die Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte auflockern¹⁴⁷: „Das Verstehen von Humor und Witz stellt besondere kognitive Anforderungen an die Lesenden, es bereitet Vergnügen und erhält die Motivation.“¹⁴⁸ Ballstaedt betont, dass man mit humorvollen Aspekten zwar sparsam umgehen sollte, ihre Abstinenz aber die Darstellung verarme. Außerdem weist er darauf hin, dass der verwendete Humor nicht sexistisch, rassistisch oder religiös missverstehbar sein darf.¹⁴⁹

Somit ergeben sich viele Möglichkeiten, einen Text mit emotionalem Gehalt aufzuladen und zur Rezeption zu motivieren. In der populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung spielt dies eine entscheidende Rolle, da es, auch im Hinblick auf wirtschaftliche Aspekte, wichtig ist, möglichst viele Rezipienten für das angebotene Format zu interessieren.

4.2.2.3. Narrative Präsentation

Neben der Vereinfachung unzugänglicher Darstellungsformen und sprachlicher Eigenheiten wissenschaftlicher Texte, geht es nach Niederhauser auch darum, wissenschaftliche Inhalte auf eine leichter verständliche und greifbarere Art zu vermitteln. Oftmals wird dies durch eine narrative Präsentation der zu vermittelnden Inhalte verwirklicht. Dieser Aspekt spielt in der populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung eine große Rolle, da sich die Rezipienten mit der Thematik freiwillig beschäftigen. Die Vermittlung muss also auch Unterhaltung sein.¹⁵⁰ Niederhauser stellt in diesem Zusammenhang verschiedene Möglichkei-

¹⁴⁶ Seiler, Fernsehen das Wissen schafft. S.61 f.

¹⁴⁷ Ballstaedt: Wissensvermittlung. S.80.

¹⁴⁸ Ebd., S.80.

¹⁴⁹ Ebd., S.80.

¹⁵⁰ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.197.

ten vor, die zur „attraktiveren Gestaltung wissenschaftlichen Wissens“¹⁵¹ beitragen können. Diese werden im Folgenden dargestellt und erläutert.

Niederhauser beschreibt die Personalisierung von Wissenschaft als die häufigste Vermittlungsstrategie. Im Gegensatz zur fachwissenschaftlichen Darstellungsweise, die durch Sachlichkeit und Unpersönlichkeit geprägt sei, wolle die Populärwissenschaft durch die Personalisierung die Menschen hinter der Wissenschaft in den Vordergrund rücken. Zu diesem Zweck werde zum Beispiel die Darstellungsform des Interviews gewählt, die in der fachinternen Kommunikation unüblich sei. Das Interview sei für die Personalisierung besonders gut geeignet, da es die Möglichkeit biete, Informationen darzustellen und gleichzeitig die mit dem Gegenstand verbundene Person hervorzuheben. Auch Schilderungen vom Alltagsleben, den Interessen und Neigungen der Forscher seien eine oft angewandte Vorgehensweise zur Personalisierung eines wissenschaftlichen Textes.¹⁵²

Neben dem Berichten über die am wissenschaftlichen Prozess beteiligten Personen wirke sich nach Niederhauser auch das Erzählen der Entdeckungs- und Forschungsgeschichte positiv auf die Vermittlung aus. Diese Technik sei eng mit der Personalisierung verbunden und biete die Möglichkeit im Kontext der einzelnen Forschungsschritte spezifische wissenschaftliche Aspekte kurz darzustellen. Der aktuelle Anlass des Artikels könne dann als abschließende Station detailliert berücksichtigt werden.¹⁵³

Der Schwerpunkt eines populärwissenschaftlichen Textes könne laut Niederhauser auch auf den Auswirkungen und dem Nutzen einer Entdeckung liegen. Diese Art der Vermittlung liege nahe, da sich der Anlass, einen Artikel zu schreiben meist aus dieser Thematik ergebe. Dabei könne unterschiedlich mit der Beschreibung von Auswirkungen und Nutzen umgegangen werden. Entweder werde ein umstrittenes Thema kontrovers diskutiert, oder die Betonung liege auf dem möglichen wirtschaftlichen und technischen Nutzen.¹⁵⁴

Eine weitere von Niederhauser aufgeführte Vermittlungsstrategie knüpft eng an die Hervorhebung des Nutzens der Forschung an: die Rhetorik der Wichtigkeit. Dabei ginge es darum, die Bedeutung der entsprechenden Forschung hervorzu-

¹⁵¹ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.197.

¹⁵² Ebd., S.198-202.

¹⁵³ Ebd., S.204 f.

¹⁵⁴ Ebd., S.205 f.

heben. Diese Darstellung der Wichtigkeit finde sich auch innerhalb anderer Vermittlungsstrategien und sei ein Bestandteil von nahezu jedem populärwissenschaftlichen Artikel. Dargestellt werden könne die Bedeutung zum Beispiel durch mythologisch-metaphysische Dimensionen. So könne die Erkenntnis als ‚Schicksal‘ oder ‚Schöpfung‘ bezeichnet werden und das Ergebnis als der ‚Traum eines jeden Forschers‘. Dadurch werde die Komplexität des Gegenstandes im Vergleich mit der geheimnisvollen Natur zum Ausdruck gebracht, ohne sie wirklich erklären zu müssen.¹⁵⁵

Des Weiteren werde zur Verdeutlichung eines wissenschaftlichen Vorgangs oftmals auf Alltagserfahrungen möglichst vieler Rezipienten zurückgegriffen. Damit werde ein Ziel der popularisierenden wissenschaftlichen Berichtserstattung erreicht: Die Darstellung wissenschaftlicher Gegenstände mit Hilfe einer anregenden, nicht trockenen und wissenschaftlich wirkenden Schreibweise. Dazu werde in der Regel auf alltägliche Gegebenheiten angespielt und an weitverbreitetes technisch-wissenschaftliches Grundwissen angeknüpft.¹⁵⁶ Hier muss wieder darauf hingewiesen werden, dass es bei dieser Art der Vermittlung wichtig ist, sich Gedanken über das Vorwissen und den Alltag der Zielgruppe zu machen. Erwachsene und Kinder unterscheiden sich in ihren Alltagserfahrungen voneinander und müssen separat berücksichtigt werden.

Auch Wormer betont, dass es wichtig sei, in der Wissensvermittlung vor allem Nähe zum Thema zu schaffen. Dies könne, wie zuvor schon beschrieben, zum Beispiel durch die Personalisierung der Thematik verwirklicht werden. Darüber hinaus wirke es sich positiv auf die Vermittlung aus, wenn ein regionaler oder gesellschaftlicher Bezug in den Vordergrund gestellt wird. Nach Wormer biete sich bei der Vermittlung im Fernsehen die Möglichkeit, dass die Relevanz des Themas durch den Moderator beschrieben wird.¹⁵⁷

Göpfert führt in seinem Handbuch für den Wissenschaftsjournalismus genauer aus, wie sich die wissenschaftliche Berichterstattung mit unterhaltenden Elementen verknüpfen lässt. Im sogenannten ‚AB-Verfahren‘ wird ein spannender Erzählstrang mit dem passenden erklärenden Textstück kombiniert. Dabei sei es wichtig, dass immer dann, „wenn in der Erzählung etwas Neues geschieht, die

¹⁵⁵ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.209-211.

¹⁵⁶ Ebd., S.213-217.

¹⁵⁷ Wormer: „Warum ist der Himmel blau?“. S.364-366.

nachfolgende Sacherläuterung das genau dazu Wissenswerte berichtet“¹⁵⁸. Auch sei es so möglich, von einem besonderen Detail, das im Fallbeispiel beschrieben wird, auf einen allgemeinen Aspekt rückzuschließen. Diese Art der Darstellung diene dazu, das zu vermittelnde Wissen interessanter und weniger trocken darzubieten.¹⁵⁹

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es zahlreiche Möglichkeiten gibt, das zu vermittelnde Wissen zu präsentieren und aufzubereiten. In jedem Fall wird das vermittelte Thema durch die Einbettung in einen anderen Argumentationszusammenhang interessant und attraktiv gestaltet, was sich positiv auf die Motivation des Rezipienten auswirkt.

4.2.2.4. Das Verhältnis von Text und Bild

Bei der Betrachtung von Wissensvermittlung im Fernsehen muss auch das Verhältnis von Text und Bild beachtet werden. Allgemein lässt sich zur Verwendung von Bildern in der Wissensvermittlung sagen, dass sie vor allem der Veranschaulichung dienen. Nach Ballstaedt können sie sichtbare Merkmale schnell und unmissverständlich darstellen. Es können Formen, Farben und Texturen gezeigt werden, die sprachlich nur unzulänglich beschrieben werden können.¹⁶⁰ Eine Besonderheit bewegter Bilder sei, dass Handlungs- und Ereignisfolgen, Entwicklungen und Veränderungen gezeigt werden könnten.¹⁶¹ Auch Seiler beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Bild und Text in der Wissensvermittlung im Fernsehen. Bei der Analyse solcher Formate sei es wichtig, Bild und Text im Zusammenspiel zu betrachten. Durch das Ansprechen zweier Wahrnehmungskanäle, dem auditiven und dem visuellen, gelingt eine effizientere Vermittlung der Informationen. Abweichungen und Widersprüche zwischen Bild und Text, sogenannte „Text-Bild-Scheren“¹⁶² führen jedoch dazu, dass weniger Informationen aufgenommen würden. Außerdem sei darauf zu achten, dass nicht beide Kanäle gleichzeitig sehr viele Informationen vermitteln. Ein komplexes Bild ver-

¹⁵⁸ Winfried Göpfert: Reportage, Feature, Magazingeschichte. In: Göpfert (Hrsg.): Wissenschaftsjournalismus. S.107.

¹⁵⁹ Ebd., S.107 f.

¹⁶⁰ Ballstaedt: Wissensvermittlung. S.199.

¹⁶¹ Ebd., S.255.

¹⁶² Seiler: Fernsehen, das Wissen schafft. S.42.

lange nach einem einfachen Text und ein schwieriger Text nach einem selbsterklärenden Bild.¹⁶³

Es ist also zu betonen, dass sich das Zusammenspiel von Text und Bild durchaus positiv auf die Vermittlung von Wissen auswirken kann, solange es keine unstimmmigen Bezüge zwischen Text und Bild gibt.

4.3. Wissensvermittlung für Kinder

Betrachtet man Wissenssendungen für Kinder, ist es wichtig, sich zunächst vor Augen zu führen, wie Kinder lernen. Nach Speck-Hamdan ist das Lernen ein aktiver Konstruktionsprozess. Gerade in der frühen Kindheit verlaufen Lernprozesse rasant, in der Vorschulzeit überwiegt das natürlich situative und beiläufige Lernen. Dieses wird spätestens mit dem Schuleintritt durch ein systematisches Lernen ergänzt. Eine Zwischenstufe stellt das planvolle, aber aus eigenem Antrieb initiierte Lernen dar.¹⁶⁴ Dazu gehört auch die Rezeption von Wissenssendungen, die kein zwingender Bestandteil des Tagesablaufes von Kindern ist. Lernen stellt sich somit in diesem Zusammenhang als aktiver, individueller und konstruktiver Prozess dar. Aktiv ist das Lernen, da es eine Auseinandersetzung mit der Umwelt erfordert. Dies geschieht durch manuelles Handeln, aktives Zuhören oder gedankliches Schlussfolgern. Die individuelle Komponente besteht darin, dass ein vermittelter Inhalt bei verschiedenen Menschen auf unterschiedliche Vorerfahrungen trifft, dabei differierende Emotionen hervorruft und dementsprechend vielfältige Strategien der Verarbeitung benötigt. Außerdem werden beim Wissenserwerb Theorien konstruiert, geprüft, verworfen und bestätigt.

Findet der Vorgang des Lernens in einer angenehmen sozialen Situation statt, wird die Wahrscheinlichkeit etwas zu lernen erhöht.¹⁶⁵ Eine solche Situation bietet sich bei Wissenssendungen vor allem durch das gemeinsame Sehen der Sendung mit einem Elternteil. Dabei wird der Lernprozess zusätzlich dadurch unterstützt, dass Wissen nicht nur durch die Sendung, sondern auch durch ei-

¹⁶³ Seiler: Fernsehen, das Wissen schafft. S.42-45.

¹⁶⁴ Angelika Speck-Hamdan: Wie Kinder lernen. Vom Entstehen der Welt in den Köpfen der Kinder. *Television* 17/2004/1. S.4.

¹⁶⁵ Speck-Hamdan: Wie Kinder lernen. S.5 f.

nen Erwachsenen vermittelt wird, indem Fragen gestellt werden können.¹⁶⁶ Mit steigendem Alter konsumieren Kinder häufiger auch alleine Fernsehsendungen. Außerdem verändert sich nach Theunert, Lenssen und Schorb das Rezeptionsverhalten von Kindern im Hinblick auf ihre kognitive Entwicklung. So könne festgestellt werden, dass Kinder im Grundschulalter beginnen, Sprachwitz und Wortspiele zu verstehen. Außerdem würden sie verstärkt auf ästhetische Kriterien achten, wie zum Beispiel darauf, ob Bild und Ton zueinander passen. Auch das eigene Bewusstmachen der geschlechtsbezogenen Identität spiele in der Grundschule eine große Rolle und müsse in angemessener Art und Weise im Kinderprogramm thematisiert werden. Im Alter von ungefähr elf Jahren seien Kinder dazu in der Lage, formal-abstrakt zu denken, was ihnen die gedankliche Konstruktion logischer Beziehungen, das Erfassen abstrakter Zusammenhänge und die Überprüfung der logischen Richtigkeit des Denkens ermögliche.¹⁶⁷ Daraus lässt sich schließen, dass Sendungen, die Wissen aus unterschiedlichen Bereichen anschaulich, unterhaltsam und verständlich vermitteln wollen, sich an den kognitiven, emotionalen und sozialen Voraussetzungen ihrer Zielgruppe orientieren müssen. Obwohl sich die zuvor beschriebenen Strategien der Wissensvermittlung nicht explizit auf die Vermittlung für Kinder beziehen, können sie größtenteils übernommen werden. Dennoch soll im Folgenden dargestellt werden, welche Aspekte in der Vermittlung für Kinder besonders wichtig sind und genauer betrachtet werden müssen.

4.3.1. Themenauswahl

Wie schon bei der Betrachtung von Wissenssendungen für Kinder beschrieben, ist es für die Attraktivität einer Sendung wichtig, Themen anzusprechen, die Kinder interessieren. Während in der Wissensvermittlung an Erwachsene Aktualität eines der wichtigsten Kriterien für die Auswahl eines Themas ist, müssen Informationen, die Kinder interessieren, nicht immer aktuelle Erkenntnisse sein. Vielmehr muss sich die Auswahl des Themas an der sozialen und biologischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen orientieren. Laut Theunert,

¹⁶⁶ Theunert/Lenssen/Schorb: „Wir gucken besser Fern als ihr!“ S.25.

¹⁶⁷ Ebd., S.56-59.

Lenzen und Schorb, besteht in der frühen Kindheit vor allem der Bedarf, konkrete Gegenstände und Vorgänge in unmittelbarer Umgebung zu verstehen. Kinder wollen über Dinge, die in ihrem direkten Umfeld geschehen, Bescheid wissen, so zum Beispiel, wie der Stift, mit dem sie schreiben, oder der Löffel, mit dem sie essen, hergestellt wird. Mit steigendem Alter weitet sich das Interesse immer mehr auf die Außenwelt und auf abstrakte Dinge, wie zum Beispiel die Frage danach, wie Rassismus entsteht und welchen Einfluss er auf das eigene Leben hat, aus. Dabei bleibt ihr Wissensdurst aber an Menschen und deren Schicksale gebunden.¹⁶⁸ Außerdem sind sie, bedingt durch ihre körperliche und geistige Entwicklung, zunehmend am Prozess des Heranwachsens und der Beurteilung ethischer Maßstäbe interessiert. Sie fragen danach, was sie dürfen und was sie müssen.¹⁶⁹ Ältere Kinder wollen jedoch nicht nur Fakten aufnehmen und abspeichern, sondern auch Verbindungen zu vorherigem Wissen herstellen, ihr Wissen also strukturieren.¹⁷⁰ Theunert und Eggert formulieren in ihrer Untersuchung darüber, was Kinder im Fernsehen sehen wollen, Fragen, die sich junge Zuschauer stellen. Sie fragen danach, was sie mit der dargestellten Situation zu tun haben, wie etwas funktioniert, wie andere Menschen leben, wie etwas zu verwenden ist, wieso Menschen auf eine bestimmte Art und Weise handeln und wie die Welt der Tiere aussieht.¹⁷¹ Kinder sind also nicht immer an den gleichen Themen interessiert wie Erwachsene. Das schließt jedoch nicht aus, aktuelle Ereignisse auch in Kinderwissenssendungen zu thematisieren. Auch Kinder erfahren von Naturkatastrophen oder sensationellen Entdeckungen. Diese Themen angemessen aufzuarbeiten ist eine weitere Aufgabe der Wissensvermittlung für Kinder.

4.3.2. Rahmengeschichte

Ein weiterer Aspekt der Wissensvermittlung, der in Bezug auf Kinder besonders hervorzuheben ist, ist die Einbettung der Informationen in eine Rahmengeschichte. Wie zuvor bereits erwähnt muss beachtet werden, dass Kinder teilweise andere Alltagserfahrungen machen als Erwachsene und die Auswahl der

¹⁶⁸ Theunert/Lenzen/Schorb: „Wir gucken besser Fern als ihr!“ 71-74

¹⁶⁹ Schorb: Rosige Zeiten für neugierige Kinder? S.23 f.

¹⁷⁰ Theunert/Lenzen/Schorb: „Wir gucken besser Fern als ihr!“ S.72 f.

¹⁷¹ Ebd., S.58.

Rahmengeschichte dementsprechend angepasst werden muss. Laut einem Bericht des ARD Forschungsdienstes sei es für Kinder wichtig, dass durch gute Effekte, anschauliche Visualisierungen, faszinierende Bilder und Dramaturgie Spannung erzeugt werde. Auch die Vermittlung durch einen Experten, der die Zusammenhänge erklärt, werde positiv bewertet.¹⁷² In dem Auftreten einer Autorität sehen Kinder und Jugendliche nach Hagemann den Wahrheitsgehalt der dargestellten Informationen bestätigt.¹⁷³ Diese Aspekte können in eine Geschichte, die dazu dient, einen Rahmen für die Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten zu bieten, eingebettet werden. Dadurch kann ein Bezug zur Alltagswelt von Kindern geschaffen werden, der dazu dient, das Geschehen und die zu vermittelnden Informationen für Kinder relevant zu machen, woraus sich auch ein größeres Interesse seitens der Kinder ergibt.

4.3.3. Moderation

Da sich der größte Teil der Forschungsliteratur zur Wissensvermittlung auf Texte in Zeitschriften und Büchern bezieht, wird der Aspekt der Moderation selten behandelt. Bei der Betrachtung von Wissenssendungen im Fernsehen darf die Auseinandersetzung mit diesem Punkt jedoch nicht ignoriert werden. In Kinderwissenssendungen werden neben realen Personen auch gezeichnete Figuren oder Puppen als Moderatoren eingesetzt. Die Aussagen im folgenden Abschnitt behandeln diesen Fall jedoch nicht gesondert, sondern gehen von menschlichen Moderatoren aus.

Eine verständliche Vermittlung von Wissen ist nur dann erfolgreich, wenn die Inhalte klar und nachvollziehbar strukturiert sind. Dazu gehören nach Seiler unter anderem eine inhaltliche Strukturierung, die Angabe von Lernzielen und das Zusammenfassen.¹⁷⁴ Diese strukturellen Aufgaben können von einem Moderator übernommen werden. Er erklärt, kommentiert, interpretiert und fasst die behandelten Themen zusammen. Darüber hinaus führt er den Zuschauer durch die Sendung und schafft eine Verbindung zwischen den einzelnen Beiträ-

¹⁷² ARD Forschungsdienst: Informations- und Wissensvermittlung durch das Fernsehen. Media Perspektiven 12/200. S.582.

¹⁷³ Hagemann: Die Maus wird grau. S.49.

¹⁷⁴ Seiler: Fernsehen, das Wissen schafft. S.54.

gen. Seiler spricht dem Moderator außerdem die Aufgabe zu, den Zuschauer auf emotionaler Ebene anzusprechen und zu motivieren. Motivierend sei zum Beispiel das Aufwerfen von Fragen, das dazu bewegt, bis zur Beantwortung der Frage zuzuschauen, oder der Einsatz von Zwischensequenzen mit geringer Informationsdichte, zur Erholung vor oder nach den erklärenden Filmausschnitten.¹⁷⁵ Zusätzlich stellt der Moderator eine zentrale Identifikationsfigur der Sendung dar und kann eine persönliche Beziehung zum Zuschauer aufbauen, durch die zum regelmäßigen Anschauen motiviert wird.¹⁷⁶ Theunert und Eggert betonen darüber hinaus, dass es wichtig sei, dass der Moderator „die Perspektive von Kindern einnimmt, ohne in kindisches Gehabe zu verfallen“¹⁷⁷. Kinder bewerten ein witziges Auftreten des Moderators als positiv. Auch das Äußere sei wichtig, da Kinder modern gekleidete Moderatoren mit sympathischer Ausstrahlung als besonders ansprechend ansehen.¹⁷⁸ Die Wortwahl spiele ebenfalls eine große Rolle. Der Moderator solle in einer „kindgerechte[n] Sprache“¹⁷⁹ und mit „verständlichem Satzbau“¹⁸⁰ sprechen. Schlecht seien Moderatoren, die „viel, schnell und unverständlich reden, rumhibbeln und sich ‚aufspielen‘“¹⁸¹. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein guter Moderator kompetent erscheint, sich leicht verständlich ausdrückt und ein sympathisches Auftreten und ein ansprechendes Erscheinungsbild hat. Auch ist es von Vorteil, wenn er die Perspektive der Zuschauer einnimmt, sich neugierig zeigt und humorvoll ist.

¹⁷⁵ Seiler: Fernsehen, das Wissen schafft. S.63 f.

¹⁷⁶ Ebd., S.92.

¹⁷⁷ Theunert/Eggert: Was wollen Kinder wissen? S.55.

¹⁷⁸ Ebd., S.55.

¹⁷⁹ Ebd., S.55.

¹⁸⁰ Ebd., S.55.

¹⁸¹ Ebd., S.55.

5. Korpus und Methode

Im Folgenden wird zunächst das zu analysierende Korpus vorgestellt. Anschließend wird die Vorgehensweise im Analysekapitel dargelegt und begründet.

5.1. Das Korpus

Das in dieser Arbeit betrachtete Korpus besteht aus zwei Folgen der Kinderwissenssendung *Wissen macht Ah!*. *Wissen macht Ah!* wird seit dem Jahr 2001¹⁸² vom WDR produziert und im Kinderkanal KIKa und der ARD fast täglich ausgestrahlt. Die Sendung richtet sich an Kinder zwischen acht und dreizehn Jahren¹⁸³ und „versorgt Klugscheißer - und alle, die es werden wollen - mit dem gewissen Ah!, das Besserwisser vor Neid erblassen lässt“¹⁸⁴. Auf der Homepage der Sendung wird *Wissen macht Ah!* als „das etwas andere TV-Magazin“¹⁸⁵ beschrieben. Dies bezieht sich darauf, dass bei *Wissen macht Ah!* die Bezeichnung *Klugscheißer* ausschließlich positiv konnotiert wird. Der Begriff *Klugscheißer* findet sich mehrmals auf der Internetseite, zum Beispiel in der Aussage: „Ah! Klugscheißer sind schlauer“¹⁸⁶ und in der Überschrift der Homepage: „Von Klugscheißern für Klugscheißer!“¹⁸⁷. Letzteres beinhaltet zudem die Information, dass auch die Produzenten der Sendung Klugscheißer sind. Die Sendung beschreibt sich also als ein Wissensmagazin, das Klugscheißer mit möglichst vielen interessanten Informationen versorgen will.

Wissen macht Ah! wird auch in China und Russland ausgestrahlt. Die deutschen Spielfilme werden in die jeweilige Sprache übersetzt und von chinesischen beziehungsweise russischen Moderatoren vorgestellt.

Im Folgenden wird zunächst der Aufbau der zu analysierenden *Wissen macht Ah!*-Folgen beschrieben, anschließend wird die Auswahl des Korpus vorgestellt und begründet. Abschließend wird die verwendete Methodik der Transkription beschrieben und erläutert.

¹⁸² *Wissen macht Ah!* – Was ist Ah!?

¹⁸³ WDR Mediagroup: *Wissen macht Ah!*.

¹⁸⁴ Homepage *Wissen macht Ah!*: <http://www.wdr.de/tv/wissenmachtah/>.

¹⁸⁵ Homepage *Wissen macht Ah!*.

¹⁸⁶ Homepage *Wissen macht Ah!*.

¹⁸⁷ Homepage *Wissen macht Ah!*.

5.1.1. Aufbau

Eine Folge der Kinderwissenssendung *Wissen macht Ah!* beginnt mit einem kurzen Spot, in dem die Moderatoren Shary Reeves und Ralph Caspers zu sehen sind, und einer für die Sendung typischen Melodie. Die Folge besteht aus fünf kurzen Erklärbeiträgen, die jeweils ein Thema behandeln, sich aber auf eine gemeinsame, übergeordnete Thematik beziehen. Diese Beiträge sind kurze Geschichten, die von verschiedenen wiederkehrenden Personen dargestellt werden. Die Schauspieler bleiben meistens stumm oder haben nur kurze Sprechrollen. Die Erklärungen und Kommentare liefern die Moderatoren Shary Reeves oder Ralph Caspers, die während der Beiträge selbst nicht zu sehen sind. Die Verknüpfung der kleineren Beiträge findet ebenfalls durch die Moderatoren statt, die das übergeordnete Thema immer wieder in den Mittelpunkt rücken und die Zusammenhänge zwischen den Beiträgen erläutern. Darüber hinaus erklären sie weitere Begriffe, die sich auf die behandelten Themen beziehen, stellen Rezepte vor, machen Versuche und interagieren auf eine witzige Art und Weise miteinander. Sie wenden sich immer wieder mit Fragen und Kommentaren an die Zuschauer und erzeugen so den Eindruck einer interaktiven Kommunikationssituation.

In nahezu jeder Folge wird auf die Homepage von *Wissen macht Ah!* verwiesen¹⁸⁸. Auf dieser können viele Beiträge und auch ganze Folgen nochmal angeschaut werden. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Rezepte, Bastelanleitungen, Experimente, Downloads und Online-Spiele, die zum Mitmachen anregen. Außerdem kann sich der Besucher der Internetseite über die Abläufe hinter der Kamera informieren. Das Team wird vorgestellt und es gibt ein Video, das zeigt, wie eine *Wissen macht Ah!*-Folge entsteht. Die Gestaltung der Homepage orientiert sich an dem *Wissen macht Ah!*-Logo und ist in schwarz, gelb und grün gehalten. Es finden sich Wörter, die das ‚Ah!‘ des Sendungstitels als Wortspiel beinhalten, wie zum Beispiel *gAh!nz*, *DiAh!show* oder *EinlAh!dung*. Die Texte auf der Homepage beziehen sich größtenteils auf die kurz zuvor ausgestrahlte Sendung. In sogenannten *Mini Ah!*-Beiträgen wird jeweils ein Thema kurz behandelt und von Shary Reeves und Ralph Caspers vorgestellt.

¹⁸⁸ Homepage *Wissen macht Ah!*

5.1.2. Auswahlkriterien und Inhalt

Die Sendung *Wissen macht Ah!* bietet sich für die Untersuchung der Vermittlungstechniken und -strategien an, da sie eine sehr erfolgreiche Kindersendung ist.¹⁸⁹ Daraus lässt sich schließen, dass die verwendeten Techniken und Strategien sorgfältig ausgewählt und eingesetzt werden. Die für das Korpus ausgewählten Folgen beinhalten viele unterschiedliche Aspekte der Wissensvermittlung und bieten sich darum für eine Analyse an. Auch behandeln die Folgen viele unterschiedliche Themen, wodurch eine gewisse Vielfalt gegeben ist, die es erlaubt, analytische Aussagen über die Themenauswahl der Sendung zu treffen.

Die Folge *Mit Geduld und Spucke* vom 14.07.2012 beantwortet in fünf Beiträgen folgende Fragen: ‚Wer hat die Kartoffelchips erfunden?‘ ‚Wieso heißen Kinderkrankheiten eigentlich Kinderkrankheiten?‘ ‚Wieso hat die Orange Stückchen?‘ ‚Wer hat das Puzzle erfunden?‘ und ‚Woher kommt das Mosaik?‘. Die Moderatoren erklären zwischen den Beiträgen, in welchen Lebensmitteln Vitamin C steckt, was das Wort Ascorbinsäure bedeutet, wie man einen Apfel in einer Orange versteckt und was die englischen Wörter *puzzled face* und *deface* bedeuten.

In der Folge *Deine Eltern, die unbekanntes Wesen* vom 11.08.12, geht es darum, wie sich die Zuschauer verhalten können, wenn sie die Eltern ihres Freundes oder ihrer Freundin treffen. Beantwortet werden die Fragen danach, welche Bedeutung rote Rosen haben, wofür eine weiße Fahne steht, wieso man Füllwörter verwendet, wer die Visitenkarte erfunden hat und was die Redewendung *Auf den Hund gekommen* bedeutet. Shary Reeves und Ralph Caspers leiten die Sendung mit einem Brief von einem Zuschauer ein, der fragt, wie er sich verhalten soll, wenn er die Eltern seiner Freundin kennenlernt. Im Rahmen dieses Themas und zwischen den Beiträgen geben die Moderatoren den Tipp, zum Beispiel ein weißes Hemd anzuziehen, zeigen einen Trick, der am Tisch durchgeführt werden kann und schlagen Gesprächsthemen für das Treffen vor.

¹⁸⁹ *Wissen macht Ah!* hatte 2007 im Kinderkanal bis zu 20% Marktanteil bei den drei bis dreizehn Jährigen. Auch die Tatsache, dass die Sendung fast täglich ausgestrahlt wird lässt auf ihren Erfolg schließen. Vgl. Homepage WDR Mediagroup: *Wissen macht Ah!*

5.1.3. Aufbereitung

Für die nachfolgende Analyse ist es nötig, die gesprochenen Texte der zu untersuchenden Sendungen zu transkribieren. Die Transkription dient zur „Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in einem situativen Kontext mit Hilfe alphabetischer Schriftsätze und anderer, auf kommunikatives Verhalten verweisender Symbole.“¹⁹⁰ Sie ist also eine Verschriftlichung für wissenschaftliche, beziehungsweise analytische Zwecke, indem die Flüchtigkeit der mündlichen Kommunikation überwunden wird. Dabei ist es essentiell für die Arbeit am Text, dass die schriftliche Wiedergabe die gesprochene Situation möglichst genau abbildet. Es ist jedoch nicht möglich, sämtliche Charaktereigenschaften des Mündlichen zu transkribieren. Um aber eine möglichst genau Transkription zu produzieren, sollten einige Faktoren beachtet werden. Dazu zählen zum Beispiel Angaben zur Gesprächs-, beziehungsweise Redesituation. Auch eine zeitliche Sequenzierung des Sprechens, die auch Simultansprechen beinhaltet, dient dazu, die mündliche Situation möglichst exakt darzustellen. Ebenso wichtig wie das Gesprochene sind auch das parasprachliche Verhalten und die Prosodie. Dies beinhaltet unter anderem das Kenntlichmachen von Pausen, Redepartikeln, Gliederungssignalen, dem Sprechfluss und der Lautstärke.¹⁹¹ Bei der Transkription eines Textes muss mit Hinblick auf das Forschungsziel entschieden werden, in welchem Ausmaß diese und weitere Faktoren berücksichtigt werden.

Da es sich bei dem vorliegenden Material um Fernsehsendungen handelt, die in einem langen Prozess entstehen und deren Texte gezielt erstellt und mehrmals überarbeitet werden, kann davon ausgegangen werden, dass auch vermeintlich nebensächliche Signale wie Redepausen oder umgangssprachliche Ausdrücke mit einer festen Intention verwendet werden. Aus diesem Grund werden diese kenntlich gemacht. Die erstellten Transkriptionen bestehen zum einen aus dem gesprochenen Text, dem Sprecher zugeordnet werden und zum anderen aus einer Beschreibung dessen, was simultan auf dem Bildschirm gezeigt wird. Der visuelle Aspekt spielt in der folgenden Analyse eine große Rolle und muss aus diesem Grund berücksichtigt werden.

¹⁹⁰ Norbert Dittmar: Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Auflage. Qualitative Sozialforschung. Band 10. Wiesbaden 2009. S.52.

¹⁹¹ Ebd., S.52-54.

5.2. Methode

Nach der Beschreibung des Korpus, seiner Auswahlkriterien und der Aufarbeitung soll nun, auf Basis der zuvor beschriebenen theoretischen Grundlagen, das Vorgehen in der nachfolgenden Analyse dargelegt werden. Zu diesem Zweck werden zunächst die Grenzen der Analyse festgelegt, um dann die Fragen zu formulieren, die in der Analyse beantwortet werden sollen.

5.2.1. Grenzen und Möglichkeiten der Analyse

Bevor die Vorgehensweise in der Analyse genauer beschrieben wird, ist es nötig festzuhalten, welche Aspekte nicht behandelt werden können.

Da es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, eine größere Anzahl an Folgen der Kinderwissenssendung *Wissen macht Ah!* zu analysieren, können keine allgemein repräsentativen Aussagen getroffen werden. Es können jedoch tendenzielle Ausprägungen im Bereich der Wissensvermittlung im Fernsehen formuliert werden, die als Grundlage für weitere Untersuchungen dienen können.

Auch eine vergleichende Analyse, die mehrere Fernsehsendungen behandeln würde, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Aus diesem Grund können nur Aussagen über das untersuchte Format getroffen werden.

Die Analyse stellt keine quantitative Untersuchung dar, da zu diesem Zweck eine größere Anzahl an Folgen betrachtet werden müsste. Es können lediglich in Bezug auf die einzelnen Folgen Aussagen zur relationalen Häufigkeit der darin verwendeten Aspekte der Wissensvermittlung getroffen werden.

Da im Rahmen dieser Arbeit keine Befragungen von Rezipienten der Sendung durchgeführt werden, können nur theoretische Aussagen über den Erfolg der Vermittlung getroffen werden. Auch die Qualität der Vermittlungstechniken und -strategien kann nur theoretisch betrachtet und bewertet werden.

Darüber hinaus kann nicht eindeutig überprüft werden, ob die zuvor dargelegten Ziele der Wissensvermittlung mit den Intentionen der Autoren der Sendung *Wissen macht Ah!* übereinstimmen, da zu diesem Zweck Befragungen und Interviews nötig wären. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass sie zumindest teil-

weise mit denen der Autoren übereinstimmen, da es sich bei den formulierten Zielen um allgemeine Aspekte der Wissensvermittlung handelt.

Auch die Qualität der getroffenen Aussagen kann in dieser Arbeit nicht bewertet werden. Es wird davon ausgegangen, dass alle dargestellten Fakten der Wahrheit entsprechen.

5.2.2. Vorgehensweise

Im Folgenden wird nun beschrieben, durch welches Vorgehen die eingangs formulierten Fragen in der Analyse beantwortet werden sollen.

Da sich *Wissen macht Ah!* nicht auf einen speziellen Themenbereich beschränkt, ist es sinnvoll, zunächst eine thematische Analyse durchzuführen. Diese dient dazu, darzulegen, auf welche Themen sich die zu beschreibenden Aspekte der Wissensvermittlung jeweils beziehen. Außerdem kann anhand dieser Analyse eine Aussage darüber getroffen werden, ob bestimmte Themenbereiche bevorzugt werden und, ob sich die Themenauswahl an den zuvor dargestellten generellen Interessen von Kindern orientiert.

Die Frage danach, welche Vermittlungstechniken und -strategien in der Sendung verwendet werden, wird im Anschluss an die thematische Analyse beantwortet. Dabei empfiehlt es sich, die Techniken und Strategien jeweils gesondert zu betrachten und nicht jede Folge einzeln zu analysieren, da es sich um Folgen ein und desselben Formates handelt und eine vergleichende Analyse der beiden Folgen aus diesem Grund nicht sinnvoll ist. Im Rahmen dieser Analyse ist es möglich, dass sprachliche und visuelle Gestaltungsmöglichkeiten sowie der Aspekt der Moderation parallel betrachtet werden, um die Aspekte der Vermittlung möglichst authentisch analysieren zu können. Außerdem werden in Bezug auf die zuvor theoretisch dargelegten Techniken und Strategien der Wissensvermittlung die Fragen danach beantwortet, ob manche Aspekte der Vermittlung überhaupt nicht angewendet werden und, ob Techniken und Strategien eingesetzt werden, die in der Theorie keine Erwähnung gefunden haben.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob die verwendeten Vermittlungstechniken und -strategien als für die Zielgruppe angemessen bezeichnet werden können.

Zu diesem Zweck werden zuvor dargestellte Untersuchungen über das Rezeptionsverhalten von Kindern in Bezug auf den Fernseher hinzugezogen.

Abschließend wird kurz dargestellt, inwieweit sich das Medium Fernsehen generell zur Vermittlung von Wissen für Kinder eignet. Diese Aussage kann nur durch die Ergebnisse der zuvor durchgeführten Analyse der Sendung *Wissen macht Ah!* und theoretische Grundlagen begründet werden. Dennoch ist es legitim eine solche Aussage zu treffen, da das Vermittlungspotential von Fernsehsendungen auch am Beispiel nur einer Sendung bewertet werden kann.

Nun werden noch einige Hinweise für den analytischen Teil der Arbeit gegeben. In der folgenden Analyse werden die Sendungstitel wie folgt abgekürzt: Statt des Titels *Mit Geduld und Spucke* findet sich das Kürzel *GS* und anstelle von *Deine Eltern, die unbekanntes Wesen*, wird das Kürzel *EUW* verwendet. Um die Analyse möglichst übersichtlich zu gestalten, wird beim Zitieren der Transkription wie folgt vorgegangen: Zunächst wird die Zeile, auf die sich die Aussage bezieht, zitiert. In Klammern dahinter finden sich die Abkürzung des Sendungstitels und die Zeilennummer(n) der zitierten Passage. Zur besseren Abgrenzung der Zitate zur Forschungsliteratur, werden Zitate aus den Sendungen kursiv gesetzt.

6. Analyse

In der Analyse wird zunächst auf die behandelten Themen in den untersuchten Folgen eingegangen. Im Anschluss daran werden die Techniken und Strategien der Wissensvermittlung herausgearbeitet und beschrieben.

6.1. Thematische Analyse

Auf den ersten Blick lässt sich nicht bestimmen ob sich die in *Wissen macht Ah!* behandelten Inhalte auf einen bestimmten Themenbereich beschränken. Auf der Homepage der Sendung heißt es lediglich, dass der Zuschauer „mit dem gewissen Ah! [versorgt wird], das Besserwisser vor Neid erblassen lässt.“¹⁹² Aus dieser Formulierung lässt sich jedoch nicht erschließen, ob zum Beispiel vor allem biologisches oder technisches Wissen vermittelt werden möchte. Aus die-

¹⁹² Homepage *Wissen macht Ah!*

sem Grund soll im Folgenden ein Überblick gegeben werden, welche Themen in den Sendungen *Mit Geduld und Spucke* und *Deine Eltern, die unbekanntes Wesen* dargestellt werden, um so eine allgemeine Aussage darüber treffen zu können, welche Themenbereiche behandelt werden.

6.1.1. Mit Geduld und Spucke

In der Folge *Mit Geduld und Spucke* wird zunächst erklärt, wer Chips erfunden hat. Zu diesem Zweck wird zuerst das Hintergrundwissen, dass Chips aus Kartoffeln gemacht werden, geliefert. Anschließend wird in einem geschichtlichen Rückblick, der Mann vorgestellt, der Chips erfunden haben soll. Dabei werden sein Name und das Jahr, in dem er die Erfindung gemacht hat genannt. Außerdem erfährt der Zuschauer, wie Chips hergestellt werden. Dabei wird jedoch nur beschrieben, wie sie der Erfinder damals in heißem Öl per Hand frittiert hat. Es findet sich keine Erklärung, wie heutzutage Kartoffelchips in großen Fabriken produziert werden. Darüber hinaus werden in diesem Beitrag Unsicherheiten in der Forschung thematisiert. So sei es nicht sicher, welche Hautfarbe der Erfinder hatte und es wird eine alternative Geschichte, wie Chips erfunden wurden beschrieben: *Weniger sicher ist man sich schon über seine Hautfarbe* (GS, 48-49) und *Einer anderen Version zufolge hat die Schwester von George Crum ausversehen ein paar dünne Kartoffelscheiben in ein siedendes Donut-Bad fallen lassen* (GS, 81-84).

Der zweite Beitrag der Folge beschäftigt sich mit Kinderkrankheiten. In diesem Zusammenhang wird zunächst dargestellt, welche Kinderkrankheiten es gibt, woraufhin die Frage danach beantwortet werden soll, warum sie Kinderkrankheiten heißen, wenn auch Erwachsene sie bekommen können. Zu diesem Zweck wird der griechische Arzt Hippokrates vorgestellt und ein kurzer historischer Überblick über die Erforschung von Kinderkrankheiten gegeben. Auch darüber, wie man sich mit diesen Krankheiten infiziert erfährt der Zuschauer etwas: *Kinderkrankheiten verbreiten sich meistens auf die gleiche Art und Weise: Durch Tröpfcheninfektion* (GS, 153-155). Neben dem Vorgang der Tröpfcheninfektion wird auch kurz das Prinzip der Immunabwehr des Körpers thematisiert.

Im dritten Erklärfilm wird dargestellt, wieso die Orange Stückchen hat. Zu diesem Zweck wird zunächst die Wortherkunft des Wortes *Orange* beschrieben und erklärt, dass Orangen früher vor allem wegen ihrer ätherischen Öle beliebt waren. Schließlich wird auf die eigentliche Frage eingegangen und der Aufbau der Orangenblüte und die Entwicklung der Orangenstückchen an einem Modell gezeigt.

Der vierte Beitrag beschäftigt sich mit der Erfindung des Puzzles. Dies wird wieder durch einen historischen Rückblick beschrieben. Innerhalb dessen wird auch das frühere Herstellungsverfahren von Puzzles erklärt. Schließlich wird dem Zuschauer noch die Herkunft des Begriffs *Puzzle* erläutert: *Er kommt aus dem Englischen von „puzzle“ und das bedeutet „Rätsel“* (GS, 384-385).

Der letzte Beitrag beantwortet die Frage danach, seit wann es Mosaike gibt und woher sie ihren Namen haben. In diesem Zusammenhang wird ein berühmtes Mosaik, das Dionysos-Mosaik, gezeigt. Außerdem wird die Vorgehensweise bei der Herstellung eines Mosaiks beschrieben, indem ein Mosaikkünstler vorgestellt und bei seiner Arbeit beobachtet wird.

6.1.2. *Deine Eltern, die unbekanntes Wesen*

Im ersten Beitrag der Folge *Deine Eltern, die unbekanntes Wesen* wird erklärt, wieso eine rote Rose Liebe symbolisiert. In einem kurzen historischen Rückblick wird beschrieben, wie im Biedermeier Blumen zur Übermittlung von Botschaften verwendet wurden. Darauf folgt die Erklärung, dass die Bedeutung der roten Rose aus verschiedenen Geschichten ableitbar ist. So zum Beispiel Geschichten der griechischen und römischen Mythologie oder aus dem alten Persien. Weitere Aspekte, wie, dass die Farbe Rot für Leidenschaft steht und der Duft der Rose genauso betörend ist wie die Liebe selbst, werden zur Erklärung der Bedeutung hinzugezogen.

Im zweiten Beitrag geht es um die Bedeutung der weißen Flagge. Auch hier wird wieder der historische Hintergrund gegeben, wobei explizite Daten und Fakten genannt werden: *Rechtlich verbindlich ist die weiße Flagge erst seit der Haager Friedenskonferenz im Jahre 1899* (EUW, 133-135). In diesem Zusammenhang werden auch weitere Inhalte der Haager Landeskriegsordnung thematisiert, wie

zum Beispiel, dass Kriegsgefangenen möglichst gut behandelt werden müssen. Schließlich wird noch auf die Farbe Weiß eingegangen und dargelegt, dass es nicht ganz sicher ist, wieso ausgerechnet diese Farbe gewählt wurde, es aber wahrscheinlich daran liegt, dass sie im Kampfgetümmel leicht zu erkennen ist. Im nächsten Erklärfilm wird beschrieben, wozu Füllwörter gut sind. Zunächst lernt der Zuschauer, was Füllwörter überhaupt sind. Anschließend wird ihre Funktion erklärt:

Manche sagen, es handelt sich um Lautäußerungen, die automatisch auftreten, wenn eine Sprechpause entsteht. Andere Wissenschaftler halten ‚äh‘ und ‚ähm‘ für Laute mit Signalwirkung, die nicht automatisch auftreten, sondern etwas aussagen (EUW, 191-196).

Was genau sie aussagen können, wird ebenfalls beschrieben, so können sie zum Beispiel eine Verzögerung beim Sprechen ankündigen, signalisieren, dass man nicht unterbrochen werden will oder das Gespräch an den Gesprächspartner weitergeben. In diesem Zusammenhang wird auch auf andere Sprachen eingegangen und der Zuschauer erfährt, wie sich Füllwörter im Englischen, Französischen und Japanischen anhören.

Der vorletzte Beitrag dreht sich um das Thema Visitenkarte. Ein historischer Rückblick zeigt wieder, wer die Visitenkarte erfunden hat und welchen Zweck sie in der damaligen Gesellschaft erfüllte. Auch verschiedene Formen der Visitenkarte werden beschrieben, zum Beispiel Visitenkarten, die nur aus einer Fotografie bestehen. Außerdem wird eine Worterklärung gegeben: *Der Name kommt aus dem Französischen von ‚visite‘. Das heißt ‚Besuch‘* (EUW 341-342).

Im fünften Kurzfilm wird erklärt, wieso die Redensart *Auf den Hund gekommen* bedeutet, dass zunächst wohlhabende Menschen arm geworden sind. Es wird beschrieben, wie Menschen im Mittelalter ihr Geld in großen Geldkassetten, auf deren Boden ein gefährlich aussehender Hund gemalt war, aufbewahrten. Wurde zu viel Geld ausgegeben, war der Hund sichtbar und die Menschen waren *Auf den Hund gekommen*. Auch eine alternative Herkunft der Redensart wird aufgezeigt: *War der Bauer reich, konnte er sich ein Pferd als Zugtier halten. [...] Dem armen Bauern blieb nichts anderes übrig, als seinen Hofhund vor den Karren zu spannen* (EUW 443-449).

6.1.3. Ergebnisse der thematischen Analyse

In den zuvor beschriebenen Beiträgen finden sich Themen, die sich unterschiedlichen Fragen wie ‚Wer hat es erfunden?‘, ‚Was bedeutet es?‘ und ‚Wieso ist das so?‘ zuordnen lassen. Dabei wird die zu beantwortende Frage sehr ausführlich behandelt. Es werden Jahreszahlen genannt und in vielen Fällen werden alternative Entstehungsgeschichten oder Unsicherheiten in der Forschung thematisiert. Auch werden zahlreiche Informationen gegeben, die sich zwar auf das Objekt der Frage beziehen, aber nicht direkt zu ihrer Beantwortung beitragen. So wird im Rahmen der Frage danach, wieso Kinderkrankheiten eigentlich Kinderkrankheiten heißen auch erklärt, wie die Immunabwehr funktioniert. In diesem Fall wird jedoch kein Wert auf ausführliches Detailwissen gelegt. Der komplexe Vorgang der Immunabwehr wird in sehr vereinfachter Form beschrieben: *Denn die Viren haben sich in ihrem Körper ausgebreitet. Aber es haben sich auch sogenannte Antikörper gebildet, die sie davor schützen, dass sie die Krankheit ein zweites Mal bekommt. Sie ist ab jetzt immun dagegen* (GS, 169-174). Weitere Erläuterungen, was genau Viren und Antikörper sind und wie sie sich verhalten, werden nicht gegeben. Diese Reduktion der Informationsfülle liegt hier daran, dass das Thema des Beitrags nicht die Immunabwehr ist, sondern die Frage nach den Kinderkrankheiten. Es lässt sich also sagen, dass nicht nur das benötigte Wissen um die Themenfrage zu beantworten vermittelt wird, zusätzlich erfährt der Zuschauer weitere Informationen und allgemeine Zusammenhänge, die sich auf das behandelte Thema beziehen. Somit wird, mit Hinblick auf die relativ kurze Dauer der einzelnen Beiträge von ungefähr drei bis vier Minuten, sehr viel Wissen in Form von Detail- und Hintergrundwissen vermittelt, woraus sich eine recht hohe Informationsdichte ergibt. Diese deutet auf die Intention hin, eine möglichst wissenschaftliche Darstellungsweise zu erreichen.

Bei der Betrachtung der Inhalte der beiden Sendungen, zeigt sich ein breites Themenfeld, aus dem die Beiträge generiert werden. Die Frage nach den Stückchen der Orange stammt zum Beispiel aus der Pflanzenwelt, die Erklärung der Kinderkrankheiten bezieht sich auf die Medizin, die Antwort auf die Frage nach der Bedeutung der weißen Flagge vermittelt historisches Wissen und der Gebrauch der Füllwörter bezieht sich auf die Linguistik. Am Beispiel der betrachte-

ten Folgen ist kein Thema zu erkennen, das auffällig oft auftaucht. Es lässt sich also sagen, dass *Wissen macht Ah!* Wissen aus ganz unterschiedlichen Bereichen vermittelt und sich nicht auf wenige Themen beschränkt. Dies ist in Bezug auf das Ziel der Sendung, ‚Klugscheißer‘ mit möglichst viel Wissen zu versorgen, sinnvoll, da so Informationen aus möglichst vielen Themenbereichen gesammelt werden können und das angeeignete Wissen in zahlreichen unterschiedlichen Situationen eingebracht werden kann. Es entspricht also dem Konzept der Sendung, sich nicht auf zum Beispiel biologische oder technische Themen zu spezialisieren. Es soll möglichst viel Wissen aus möglichst unterschiedlichen Bereichen vermittelt werden.

Wie zuvor beschrieben, zeigt sich in der Themenauswahl keine besondere Aktualität oder Sensationalität, wie sie bei der Wissensvermittlung für Erwachsenenfernsehen gefordert wird.¹⁹³ Vielmehr geht es um konkrete Dinge in der alltäglichen Umgebung von Kindern, wenn Wissen über Kartoffelchips, Orangen und die Erfindung des Puzzles vermittelt wird. Es finden sich jedoch auch Themen, die auf den ersten Blick nicht unbedingt mit der Alltagswelt von Kindern in Verbindung gebracht werden. So erscheint es zum Beispiel fraglich, ob Kinder schon eigene Visitenkarten besitzen oder sie von anderen Menschen bekommen. Auch die Frage danach, woher die Redewendung *Auf den Hund gekommen* stammt, interessiert nur dann, wenn sie auch verwendet wird. Dennoch kann auch hier wieder auf die Intention der Sendung hingewiesen werden. Es geht nicht darum, die Welt zu erklären, sondern interessante Alltagsaspekte näher zu betrachten und ihre Entstehung zu hinterfragen. Das Erlernete muss also nicht immer für den Rezipienten nützlich sein, es geht auch darum, ausgefallenes Hintergrundwissen zu vermitteln, nach dem andere nicht einmal fragen würden. Besteht jedoch von Natur aus weniger Interesse an einem Thema, muss es umso besser aufbereitet sein, um die jungen Zuschauer dennoch dazu zu motivieren, weiter zuzuschauen.

¹⁹³ Lehmkuhl: Auswahlkriterien für Wissenschaftsnachrichten. S.98-104.

6.2. Analyse der Vermittlungstechniken und -strategien

Im Folgenden werden nun die zuvor vorgestellten Folgen der Kindersendung *Wissen macht Ah!* in Hinblick auf die verwendeten Techniken und Strategien der Wissensvermittlung untersucht.

6.2.1. Fach- und Fremdwörter

In der populärwissenschaftlichen Vermittlung an Kinder ist es besonders interessant zu betrachten, welche Begriffe erklärt werden. Hier zeigt sich, welches Wissen vom Autor des Textes vorausgesetzt wird. In diesem Zusammenhang sollen im Folgenden jedoch nicht nur Fachwörter betrachtet werden, sondern auch Fremdwörter und andere Begriffe, die in den untersuchten Folgen erklärt werden.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Beiträge der Sendung *Wissen macht Ah!* weder auffallend viele noch auffallend wenige Fachbegriffe enthalten. In manchen Erklärfilmen werden überhaupt keine Fachtermini genannt, während in anderen dagegen gleich mehrere Fachbegriffe verwendet werden. So finden sich in dem Beitrag über die Stückchen der Orange die Begriffe *Exokarp* (GS, 255), *Mesokarp* (GS, 257), *Endokarp* (GS, 259), *Fruchtknoten* (GS, 269) und *Fruchtblätter* (GS, 271), während die Erklärung der Redewendung ‚Auf den Hund gekommen‘ komplett auf den Gebrauch von Fachwörtern verzichtet. Diese Beobachtung lässt sich dadurch erklären, dass zur Beantwortung mancher Fragen nicht unbedingt Fachwörter verwendet werden müssen. Auch gibt es Themenbereiche, in denen es von Natur aus weniger Fachwörter gibt. Aus diesem Grund kann die historische Beschreibung, wie eine Redewendung entsteht, ohne Fachwörter auskommen, während bei einem Thema aus der Biologie kaum auf ihren Gebrauch verzichtet werden kann.

Die Art und Weise, wie Fachwörter in den Beiträgen erklärt werden, ist unterschiedlich und folgt keinem einheitlichen Muster. Entgegen der Annahme von Niederhauser, dass Definitionen im Text den Textfluss hemmen würden und umständlich seien¹⁹⁴, findet sich diese Art der Begriffserklärung häufig. So heißt

¹⁹⁴ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. S.144.

es zum Beispiel: „*Sina*“ bedeutet im niederländischen „*China*“. (GS, 243-244) und *Deshalb wird die weiße Flagge auch Parlamentärsflagge genannt. Von Parlamentär, gleich: Vermittler.* (EUW, 148-150). Dennoch stören diese Definitionen den Textfluss kaum, da sie in den meisten Fällen durch zusätzliche Informationen ergänzt und so in den Text integriert werden. Im Anschluss an die Übersetzung des Wortes *Sina* heißt es: *Eine Apfelsine ist also ein Apfel, der aus China kommt. Orangen sollen in China schon 2000 Jahre vor Christus bekannt gewesen sein.* (GS, 244-247). Durch diese Einordnung der Information steht die Definition nicht gesondert dar und hemmt den Textfluss nicht. Zusätzlich erlaubt es das Medium Fernseher, dass Definitionen bildlich dargestellt werden, wodurch sich die gehörten Definitionen ebenfalls schneller und anschaulicher erschließen lassen. Dies geschieht bei *Wissen macht Ah!* entweder dadurch, dass das definierte Wort und die Bedeutung als Text auf dem Bildschirm erscheinen, oder ein Bild oder eine Grafik des erklärten Begriffs gezeigt wird. Häufig werden beide Darstellungsformen miteinander kombiniert.

Das zuvor genannte Beispiel beinhaltet eine weitere Möglichkeit der Begriffserklärung: die Übersetzung. In den betrachteten Sendungen finden sich zahlreiche Übersetzungen. So wird zum Beispiel von den Moderatoren der Begriff *Ascorbin* erklärt: *Ascorbin kommt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie ‚ohne Skorbut‘* (GS, 200-201). Durch das Übersetzen eines Fremdwortes wird nicht nur die Wortbedeutung verdeutlicht, sondern gleichzeitig auch Wissen über eine andere Sprache vermittelt. Zusätzlich wird das Fremdwort in den Sendungen meist visuell dargestellt, wie zum Beispiel bei der Übersetzung des englischen Begriffs *puzzled face*, der von Shary in Form von Schaumstoffbuchstaben in den Bildschirm gehalten wird (GS, 324).

Neben der Definition und der Übersetzung wird zum Beispiel in dem Beitrag, der die Entstehung des Mosaiks behandelt, die implizite Fachworterklärung angewendet. So finden sich auf den Beitrag verteilt immer mehr Informationen, die schließlich ein umfassendes Bild dessen geben, was ein Mosaik genau ist. Zu Beginn wird das Mosaik grob beschrieben: *Das Hauptmerkmal: Sie bestehen aus ganz vielen Einzelteilen und sind oft schön bunt.* (GS, 412-413). Dass diese Beschreibung als Hauptmerkmal bezeichnet wird, lässt darauf schließen, dass es noch weitere Merkmale gibt, dieses aber das beste Erkennungszeichen ist. Im

weiteren Verlauf des Beitrags wird zusätzlich eine Worterklärung gegeben: *Mosaik leitet sich von dem griechischen Wort Mou̐seios ab* (GS, 415-416). Außerdem werden Mosaik als *Schmuck für Wände und Fußböden* (GS, 427) und als *sehr robust* (GS, 447) beschrieben. Zusätzlich wird erwähnt, dass es *aus vielen Naturstein- und Ton- und Glasstücken* (GS, 433-434) bestehen kann. Durch diese, über den ganzen Beitrag verteilten, Beschreibungen hat der Zuschauer schließlich eine gute Vorstellung dessen, was ein Mosaik ist.

Eine – in der Theorie nicht betrachtete – Möglichkeit der Fachwortklärung bietet sich durch das Konzept der Erklärbeiträge, in denen das Wissen im Rahmen einer kurzen Geschichte vermittelt wird, an. Dies wird genutzt, um eine Situation zu schaffen, mit der sich die zuschauenden Kinder identifizieren können. Im Zusammenhang mit den Kinderkrankheiten wird kurz das Prinzip von Antikörpern erklärt. Im Anschluss daran fragt Laura, die ein krankes Mädchen verkörpert: *Das heißt, jetzt kann ich nie wieder die Masern bekommen?* (GS, 175-176). Hier wird von Laura geäußert, wie sie, anhand der bisherigen Beschreibungen, den Begriff der Immunität verstanden hat, was auch gleichzeitig dem Verständnis des Rezipienten entspricht. Da diese Aussage so aber nicht ganz stimmt, beantwortet der Arzt im Film Lauras Frage:

Im Prinzip ist das so, aber in ganz seltenen Fällen kann es passieren, dass man die Erkrankung ein zweites Mal bekommt. Und das kann daran liegen, dass man beim ersten Mal die Erkrankung nur in sehr leichter Form durchgemacht hat und der Körper deshalb nicht genug Antikörper gebildet hat. (GS, 177-183).

Somit wird der Begriff der Immunität genauer erklärt und gleichzeitig eine Beziehung zum Zuschauer aufgebaut, der sich mit Laura identifizieren kann. Das Prinzip, einen Begriff als Antwort auf eine Frage zu erklären, findet sich in den untersuchten Sendungen mehrmals. Auch bei der Beschreibung der Füllwörter wird diese Technik angewendet: *Was sind das eigentlich für Dinger, diese ‚ähhs‘ und ‚ähms‘? [...] Manche sagen, es handelt sich um Lautäußerungen, die automatisch auftreten, wenn eine Sprechpause entsteht* (EUW, 189-194).

Es werden jedoch auch Fachwörter verwendet, die nicht erklärt werden. In Bezug auf die Symbolik der roten Rose wird erklärt, dass es im Biedermeier üblich war, Botschaften durch Blumen zu übermitteln. Der Begriff des *Biedermeiers* wird jedoch nicht weiter erläutert. Es findet sich weder eine Erklärung, dass es sich dabei um eine vergangene Zeitspanne handelt noch wird der Beginn und

das Ende des Biedermeiers durch Jahreszahlen definiert. Hinweis auf die Bedeutung des Wortes liefert jedoch die visuelle Gestaltung. Durch die Ausstattung der Schauspieler mit altertümlichen Kostümen wird gezeigt, dass sich die Beschreibung bezüglich des Biedermeiers auf historische Aspekte bezieht. Ebenfalls durch den Kontext erschließbar ist die Bedeutung des Wortes *Pendant*: *Es ging zum Beispiel um Aphrodite, die griechische Göttin der Liebe. Oder um Venus, ihr römisches Pendant.* (EUW, 69-71). Durch die vorangehende Beschreibung von Aphrodite kann hier darauf geschlossen werden, dass es sich bei Venus um das passende Gegenstück handelt. Ebenfalls nicht erklärt wird der Begriff des *Vokals*. In diesem Fall zeigt sich sehr gut, welches Vorwissen vom Produzenten vorausgesetzt wird. Die Sendung richtet sich an Kinder zwischen acht und dreizehn Jahren, bei denen durchaus davon ausgegangen werden kann, dass sie wissen, was ein Vokal ist. Begriffe wie *Biedermeier* und *Pendant* werden zwar nicht explizit erklärt, sind aber durch ihren Kontext erschließbar. Hier zeigt sich auch, dass der Produzent davon ausgeht, dass die Rezipienten zu solchen kognitiven Leistungen fähig sind.

6.2.2. Redundanz

Wie zuvor schon erwähnt, dient die Redundanz dazu, vermitteltes Wissen durch Wiederholung einprägsam und leicht verständlich zu gestalten. Auch in der Sendung *Wissen macht Ah!* finden sich redundante Elemente in mehreren untersuchten Erklärbeiträgen. Gut zu erkennen ist dies zum Beispiel in dem Beitrag, der sich mit der Bedeutung von roten Rosen beschäftigt. So wird zunächst eine einfache Erklärung gegeben: *Du brauchst rote Rosen, rote Rosen als Zeichen deiner Liebe.* (EUW, 54-55). Im folgenden Beitrag wird diese Aussage weiter präzisiert: *Je nach Arrangement der Blumen änderte sich die Bedeutung. Und mit roten Rosen gestand man eben seine Liebe.* (EUR, 59-62). Es werden also weitere Informationen gegeben. Rote Rosen stehen für die Liebe, weil das Schenken von roten Rosen mit einer Liebeserklärung gleichgesetzt werden kann. Die Bedeutung von roten Rosen als Zeichen der Liebe wird schließlich noch einmal durch ihre rote Farbe erklärt: *Rot ist die Farbe der Leidenschaft. Rot wie Feuer oder wie Blut. Wenn man verliebt ist, schießt einem das Blut ins Gesicht und man errötet.*

(EUW, 80-83). Durch das Wiederholen der Bedeutung roter Rosen prägt sich das Gesagte schneller ein. Dadurch, dass jedes Mal ein anderer Aspekt zur Begründung hinzugezogen wird, erscheint die Aussage besonders glaubwürdig.

Auch die Möglichkeit, eine Aussage schlicht zu wiederholen, wird in den Beiträgen genutzt. So heißt es im Zusammenhang mit der Erfindung der Visitenkarte zunächst: *Der Name kommt aus dem Französischen von ‚visite‘. Das heißt ‚Besuch‘* (EUW, 341-342). Später wird diese Information noch einmal wiederholt: *So erfuhr dieser, wer ihm in seiner Abwesenheit einen Besuch, also einen ‚visite‘, abstatten wollte* (EUW, 355-357). Hierbei handelt es sich nicht um einen Sachverhalt, der erklärt werden muss, sondern um eine Vokabel, die vermittelt werden soll, um die Bedeutung des Wortes *Visitenkarte* zu erklären. Aus diesem Grund reicht eine einfache Wiederholung aus, um sie besser im Gedächtnis zu behalten.

Besonders auffällig zeigt sich die Anwendung der Redundanz in dem Beitrag, der die Herkunft der Redewendung *Auf den Hund gekommen* erklärt. Die Bedeutung wird gleich vier Mal beschrieben:

Damals sagte man ‚Auf den Hund gekommen‘, wenn man ausdrücken wollte, dass man kein Geld mehr hatte. (EUW, 419-422)

Weil der Hund jetzt wieder auf dem Kassettenboden zu sehen war, hieß es, man sei auf den Hund gekommen, man war mittellos. (EUW, 439-442)

So ist er vom Pferd auf den Hund gekommen und alle wussten, dass er pleite war. (EUW, 449-451)

Ja, zum Glück sind Janina und Schenol nicht sprichwörtlich auf den Hund gekommen. Sie sind nicht pleite, aber sie haben einen Hund. (EUW, 455-457)

Diese häufige Wiederholung resultiert daraus, dass hier unterschiedliche Herkunftsmöglichkeiten der Redewendung beschrieben werden. Die letzte Wiederholung in Form der Verneinung bezieht sich auf die Rahmengeschichte und bettet das vermittelte Wissen in einen alltäglichen Kontext ein. Hier dienen die redundanten Elemente dazu die eigentliche Frage des Beitrags zu beantworten: Was bedeutet die Redewendung *Auf den Hund gekommen*? Wie zuvor schon beschrieben, unterstützt das Wiederholen der Aussage die kognitive Leistung des Erinnerns.

6.2.3. Metaphern und Vergleiche

Metaphern werden in den untersuchten Beiträgen nur selten eingesetzt. Ein Beispiel ist jedoch die Bezeichnung der Rose als Königin der Blumen: *Die Rose*

war bei vielen Völkern immer schon die Königin der Blumen und wurde häufig mit der Liebe in Verbindung gebracht. (EUW, 74-76). Hier wird die Bedeutung der Rose als Zeichen der Liebe durch die Metapher der Rose als Königin der Blumen bekräftigt.

Die meisten Metaphern, die sich in den Folgen finden, stehen jedoch außerhalb des vermittelnden Kontextes und entsprechen dem alltäglichen Sprachgebrauch. So zum Beispiel: [...] wenn man um eine Formulierung ringt (EUW, 210-211) und: [...] wenn ihr, wie Shary, Spaß daran habt, andere Leute zu verwirren und ein bisschen auf den Arm zu nehmen, dann haben wir genau das richtige für euch (GS, 283-286). Hier geht es nicht darum, die Komplexität der zu vermittelnden Inhalte zu reduzieren und sie verständlicher zu gestalten. Diese Metaphern sind alltägliche Redewendungen und können darum nicht als Technik der Vermittlung angesehen werden.

Auch Vergleiche finden sich relativ selten, wobei sie öfter auftauchen als Metaphern. Hier finden sich Beispiele in dem Beitrag, der die Bedeutung von roten Rosen erklärt: [der starke Duft der Rose] ist so betörend, wie sonst nur die Liebe (EUW, 78-79) und Rot wie Feuer oder wie Blut (EUW, 81). Diese Vergleiche dienen dazu, die Bedeutung der roten Rose als Symbol der Liebe zu begründen und zu betonen. Die anschaulichen Vergleiche mit Feuer und Blut weisen auf die kräftige rote Farbe der Rose hin. Außerdem wird zuvor gesagt, rot sei die Farbe der Leidenschaft (EUW, 80), welche ebenfalls mit Feuer und Blut in Verbindung gebracht werden kann. Hier wird also ein semantisches Feld von Leidenschaft, Feuer, Blut, der Farbe Rot und der Liebe angesprochen, das der Zielgruppe bekannt ist.

Ein weiteres Beispiel wäre der Vergleich des Mosaiks mit einem Gemälde: Je feiner ein Mosaik gelegt ist, desto mehr ähnelt es einem Gemälde (GS, 443-444). Hier wird, wie von Ballstaedt beschrieben, eine bekannte Struktur auf eine neue Wissensdomäne übertragen.¹⁹⁵ Der Vergleich dient dazu, den Nutzen des Mosaiks als Kunstobjekt, ähnlich einem Gemälde, darzustellen und sagt gleichzeitig etwas über die Möglichkeiten aus, die sich im Herstellungsprozess eines Mosaiks bieten: Die Steine können so klein sein und so eng beieinander liegen, dass der Eindruck erzeugt wird, dass das Bild gemalt ist.

¹⁹⁵ Ballstaedt: Wissensvermittlung, S.56.

6.2.4. Beispiele

Beispiele dienen in der Wissensvermittlung dazu, allgemein getroffene Aussagen konkret darzustellen und zu erklären. Auch in den betrachteten Folgen der Sendung *Wissen macht Ah!* finden sich Beispiele, die zur Veranschaulichung allgemeiner Zusammenhänge dienen. Auf diese Art wird zum Beispiel der Zusammenhang von Blut und Rosen erklärt. Als Beispiel dient ein Mythos aus Persien, der sich um eine Nachtigall dreht, die versucht eine weiße Rose zu umarmen und sich dabei an ihren Dornen verletzt. Aus dem heruntertropfenden Blut wachsen rote Rosen. Wie von Jahr gefordert, wird die Trennung des Beispiels von der allgemeinen Aussage deutlich gemacht¹⁹⁶: *Viele Geschichten ranken sich um den Zusammenhang von Blut und Rosen. In Persien erzählte man sich zum Beispiel den Mythos der Nachtigall* (EUW, 83-86). Es wird also deutlich, dass die angesprochene Geschichte als Beispiel dafür dient, wieso Blut und Rosen miteinander in Verbindung gebracht werden.

Auch der Vorgang der Tröpfcheninfektion wird durch ein Beispiel erklärt:

[...] vor zwei Wochen war Laura im Rathaus und musste warten. Neben ihr saß ein Mädchen, das das Masernvirus bereits in sich trug, aber die Krankheit war noch nicht ausgebrochen. Irgendwann hat es einmal kräftig in Lauras Richtung geniest und dabei mit seinen Speicheltröpfchen unzählige Viren durch die Luft geschickt. Ein paar davon hat Laura eingeatmet und das hat schon gereicht. Seit diesem Zeitpunkt trägt auch sie das Virus in sich. (GS, 158-167)

Durch diese Beschreibung der Tröpfcheninfektion fällt es dem Zuschauer leicht, sich in die Situation hineinzusetzen. Hervorzuheben ist aber, dass hier das Beispiel nicht, wie von Jahr beschrieben, auf eine allgemein getroffene Aussage folgt¹⁹⁷. Das Prinzip der Tröpfcheninfektion wurde zuvor nicht beschrieben, der Vorgang wird alleine durch das Beispiel erklärt. Dies ist auf die Zielgruppe der Sendung zurückzuführen. Für die Wissensvermittlung für Kinder ist es nicht unbedingt sinnvoll zunächst allgemeine Theorien zu erklären. Durch die Erklärung eines Vorganges in einem Beispiel, mit dem sich die Kinder identifizieren können, kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder auch motiviert bleiben, zuzuschauen.

¹⁹⁶ Jahr: Adressatenspezifische Aspekte des Transfers von Wissen im wissenschaftlichen Bereich. S.245.

¹⁹⁷ Ebd., S.245.

Da es sich bei den Texten um transkribierte Fernsehsendungen handelt, muss auch die visuelle Komponente betrachtet werden. Generell lässt sich sagen, dass alle Beispiele auch visuell dargestellt werden. Entweder durch Schauspieler, die eine Beispielszene spielen, oder durch Grafiken und Modelle, die eingeblendet werden. Dabei hat die visuelle Darstellung der Beispiele aber nicht nur eine begleitende Funktion, die im Text nicht erwähnt wird. Es finden sich auch Beispiele, die erst visuell dargestellt werden und dann im Text aufgenommen werden. So heißt es im Bezug auf die Haager Landkriegsordnung: *Generell bedeutet das, man soll seine Kriegsgefangenen möglichst gut behandeln* (EUW, 138-139). Darauf folgt eine Szene, in der einem Gefangenen Wasser gegeben wird. Anschließend wird eine Erklärung zu dem Gesehenen geliefert: *Genau, sie zum Beispiel nicht verdursten lassen* (EUW, 140). Textuelle und visuelle Ebene beziehen sich hier stark aufeinander. Zunächst wird das Beispiel visuell geliefert und der Zuschauer erkennt, dass dies ein Bestandteil der Haager Landkriegsordnung ist. Darauf folgt die Bestätigung durch den Erzähler, die einerseits die Schauspieler anspricht und andererseits die Überlegungen des Zuschauers bestätigt. Auch hier wird man als Zuschauer also in das Geschehen einbezogen.

Allgemein lässt sich bei der Betrachtung der Beispiele festhalten, dass sie oft im Kontext von Begriffserklärung auftauchen. Bei der Erklärung von Skorbut werden Symptome der Krankheit als Beispiele gegeben: *Skorbut macht sich bemerkbar zum Beispiel durch Zahnfleischbluten, durch Hautprobleme und auch durch Durchfall* (GS, 203-205). Die aufgezählten Beispiele dienen also dazu, ein genaueres Bild der Krankheit Skorbut zu vermitteln und ihre Erkennungsmerkmale darzustellen.

6.2.5. Syntax und Textstruktur

Wie von Ballstaedt gefordert¹⁹⁸, besteht der Text der betrachteten Folgen aus kurzen Sätzen mit übersichtlichen Satzkonstruktionen. Es finden sich kaum Nominalisierungen oder passivische Formulierungen, wie sie vor allem in fach-internen Texten verwendet werden. Auch Einschübe und Satzklammern tauchen selten auf. Dies lässt sich zum einen darauf zurückführen, dass es sich um

¹⁹⁸ Ballstaedt: Wissensvermittlung, S.94.

Texte handelt, die Wissen für Kinder vermitteln sollen und dementsprechend einfach konstruiert sind, um auch komplizierte Sachverhalte möglichst verständlich vermitteln zu können. Außerdem handelt es sich um gesprochene Sprache, die in der Regel einfachere Satzkonstruktionen aufweist als geschriebene Sprache. So finden sich zahlreiche Ein- oder Zwei-Wort-Sätze, wie zum Beispiel: *Sehr beruhigend* (EUW, 24), *Vergeblich* (EUW, 48), *Gesagt, getan* (EUW, 352) und *Natürlich nicht* (EUW, 417). Die Bedeutung dieser Sätze und auf welche Aussagen sie sich beziehen, wird durch den Kontext und zum Teil auch durch visuelle Unterstützung deutlich.

Hervorzuheben ist auch der häufige Gebrauch von Fragen und Ausrufen. Durch sie wird der Text aufgelockert und interessanter gestaltet. Im Zusammenhang mit der Erfindung von Chips fragt der Erzähler den Darsteller Fug, was er gerne isst: *Sag mal Fug, was isst du denn gerne? Eis? Gummibärchen? Vanillepuding? Schokolade? Chips? Aha! Erwischt! Chips macht man aus Kartoffeln. Oh ja.* (GS, 43-46). Die Fragen werden vom Darsteller jeweils durch ein Nicken beantwortet. Es wird also eine dialogische Situation dargestellt, ohne jedoch eine zweite Person zu Wort kommen zu lassen. Dennoch wirkt die Interaktion zwischen dem Erzähler und dem Darsteller, dem Wissen vermittelt wird, sympathisch und interessant. Sie dient auch dazu, dass der Erzähler nicht überheblich oder einem Lehrer ähnlich wirkt. Die Distanz zwischen der Person, die das Wissen vermittelt und den lernenden Personen wird so verringert, wodurch der Prozess der Wissensvermittlung positiv beeinflusst wird.

6.2.6. Gesprochene Sprache und Natürlichkeit

Eine Strategie der Vermittlung, die in den zuvor dargestellten theoretischen Grundlagen keine Rolle spielt, ist der Aspekt der Natürlichkeit. Dabei geht es darum, die Texte, die der Vermittlung dienen und aus diesem Grund durchdacht und mehrfach bearbeitet sind, dennoch so erscheinen zu lassen, als wären sie in einem natürlichen Kommunikationszusammenhang entstanden. Nach Schank und Schoenthal sei gesprochene Sprache „frei formuliertes, spontanes Sprechen

aus nicht gestellten, natürlichen Kommunikationssituationen“¹⁹⁹. Im Fall einer Fernsehsendung kann diese Definition jedoch nicht angewendet werden, da die Texte, die später gesprochen werden, im Voraus geschrieben und über einen längeren Zeitraum eingeübt werden. Falls der Text falsch aufgesagt wird oder ungewollte Aspekte gesprochener Sprache auftauchen, kann eine Szene erneut gedreht werden. Aus diesem Grund handelt es sich hier nicht um natürliche spontane Sprache, sondern um geplantes Sprechen. Dennoch wird, durch den Einsatz einiger sprachlicher Mittel, der Eindruck von Natürlichkeit erzeugt.

Betrachtet man die Erklärbeiträge, finden sich, wie zuvor schon beschrieben, nicht nur Interaktionen mit den Schauspielern, auch die Zuschauer werden angesprochen. So zum Beispiel bei der Beschreibung des Mosaiks: *Mosaik haben die meisten von euch schon mal gesehen* (GS, 411-412). Durch das Ansprechen des Zuschauers wird eine natürliche Kommunikationssituation simuliert, die Spontaneität vermittelt. Zusätzlich werden von den Erzählern zahlreiche Fragen gestellt, die im Anschluss direkt beantwortet werden, wie zum Beispiel: *Wer hat sich dieses Spiel ausgedacht?* (GS, 333-334), *Aber woher kommt so ein Mosaik? Und woher hat es seinen Namen?* (GS, 414-415) und *Was sind das eigentlich für Dinger, diese ‚ähms‘ und ‚ähms‘?* (EUW, 189-190). Es fällt auf, dass in fast allen Beiträgen zu Beginn oder währenddessen Fragen gestellt werden. Dies dient dazu, sich mit den zuschauenden Kindern, die die gleichen oder ähnlichen Fragen haben könnten, auf eine Ebene zu stellen. Dadurch erscheinen die Personen in den Filmen und die Erzähler sympathisch und glaubwürdig.

Sehr viel deutlicher wird die Erzeugung von natürlichen Kommunikationssituationen jedoch bei der Betrachtung der Dialoge der beiden Moderatoren. Bei der Vorstellung des sendungsübergreifenden Themas unterbricht Ralph Shary in ihrer Moderation: Shary: *Zum Glück bringen wir heute jede Menge Geduld mit ins Fernsehen.* Ralph: *Und Spucke!* Shary: *Damit kann man viel machen...* Ralph: *Mit Spucke, Oh ja...* Shary: *... mit Geduld, also macht es euch gemütlich und wartet ab was passiert* (GS, 21-27). Diese scheinbar ungeplanten Unterbrechungen durch Ralph erzeugen das Gefühl einer natürlichen Kommunikationssituation zwischen den beiden Moderatoren. Beachtenswert ist auch, dass sich Ralph an einer Stelle verspricht, die Szene jedoch nicht neu gedreht, sondern so übernom-

¹⁹⁹ Gerd Schank/Gisela Schoenthal: *Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden.* Tübingen 1976. S.7.

men wurde: *Vitamin C findet man zum Beispiel in Hagebucken, Hagebucken, ich mein Hagebutten, in Grünkohl, in Paprika und in Orangen.* (GS, 213-216). Obwohl es sich nicht mit Sicherheit sagen lässt, ob er sich aus Versehen versprochen hat oder der Versprecher geplant war, dient er auf jeden Fall dazu, eine realistische Kommunikationssituation darzustellen. Beide Moderatoren lachen über den Versprecher, wodurch gleichzeitig ein sympathisches Bild der Moderatoren gezeichnet wird. Zuvor wurde ein Missverständnis zwischen Shary und Ralph inszeniert. Shary fragt danach, ob Ralph wisse, wo man Vitamin C findet. Ralph erklärt daraufhin, dass es in *kleinen weißen Döschen auf denen Ascorbinsäure draufsteht* (GS, 197-198) zu finden sei. Es folgt die Erklärung der Wortherkunft Vitamin C, sowie die Beschreibung der Krankheit Skorbut. Daraufhin sagt Shary: *Ja, ich hab jetzt lange genug sehr geduldig zugehört, aber als ich fragte, wo man es findet, da dachte ich eher an Obst- und Gemüsesorten.* (GS, 210-212). Ein Missverständnis ist ein Aspekt natürlicher Kommunikation und dient hier zusätzlich als witziger Faktor, der die Moderatoren sympathisch erscheinen lässt.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es verschiedene Techniken gibt, um Natürlichkeit herzustellen. In Bezug auf die Vermittlung im Fernsehen dienen dazu zum Beispiel das direkte Ansprechen des Zuschauers, Dialoge zwischen den Moderatoren oder Schauspielern, das Stellen von Fragen und das Einbringen von Aspekten ungeplanter Sprache, wie Ausrufe, Versprecher und Missverständnisse.

6.2.7. Emotionen und Motivation

Eng verbunden mit dem Aspekt der Natürlichkeit sind das Erzeugen von Emotionen und die Motivierung der Zuschauer. Aus einer natürlichen Gestaltung der Texte resultiert auch eine Emotionalisierung. Neben den zuvor aufgeführten Beispielen zeigt sich dies zum Beispiel in der Moderation der Folge *Deine Eltern, die unbekanntes Wesen*, in der es um das erste Treffen mit den Eltern des Partners geht. Zu diesem Zweck wird der Brief eines Zuschauers vorgelesen, in dem es am Ende heißt: *Was soll ich tun? Bitte helft mir!* (EUW, 15). Hier wird eine unangenehme soziale Situation als Aufhänger für die darauf folgenden Erklärbeiträge verwendet. Die Rezipienten können sich, wenn auch aufgrund man-

gelnder Erfahrung teilweise nur theoretisch, mit dieser Situation identifizieren und das Dilemma nachvollziehen. Daraus resultiert ein großes Interesse an dem weiteren Verlauf der Sendung, insbesondere an den Ratschlägen, die zu diesem Thema gegeben werden. Um die erste Aufregung zu bewältigen schlagen die Moderatoren vor, sich beruhigende Katzenfotos anzuschauen: *Ja, wir haben auch ein paar beruhigende Kätzchenbilder auf unserer Internetseite für euch. Unter www.wissenmachtah.de könnt ihr euch die Bilder runterladen, um sie dann auszudrucken und bei Bedarf anzusehen.* (EUW, 25-29). Ralph Caspers gibt in diesem Zusammenhang zu: *Das mache ich auch immer. Vor jeder Sendung.* (EUW, 30). Er gesteht somit ein, vor der Sendung nervös zu sein und sich beruhigen zu müssen. Eine Situation, die alle Zuschauer, nicht nur in Bezug auf das Kennenlernen der Eltern des Partners, kennen und nachvollziehen können. Dieses Beispiel steht nun aber nicht im Zusammenhang mit der Vermittlung von Wissen an sich. Hier dient die Emotionalisierung dazu, die Sendung interessant zu gestalten und Empathie beim Zuschauer hervorzurufen.

Auch in den Erklärbeiträgen werden Emotionen vermittelt. Einmal geschieht dies durch die Rahmengeschichten, die zum Beispiel von kranken (GS, 121-191), verärgerten (GS, 328-393) oder unglücklich verliebten (EUW, 44-96) Personen handeln. Emotionen werden jedoch auch innerhalb der Erklärungen dargestellt. George Crum zum Beispiel, soll die Chips erfunden haben, weil er ärgerlich auf einen Gast war:

Da reichte es George Crum und um den Gast zu ärgern, schnitt er die Kartoffeln in so dünne Scheiben, dass man fast durch sie hindurchsehen konnte. Und dann lies er sie so lange im heißen Öl schwimmen, dass die ganz knusprig wurden, sodass der Gast sie nicht mehr mit der Gabel essen konnte. Und er tat extra viel Salz drauf, dieser schnöselige Gast sollte ihn kennenlernen. (GS, 67-75)

Hier wird sogar eine Erfindung als Ergebnis emotionalen Verhaltens dargestellt. Durch eine derartige Einbettung steigt das Interesse des Zuschauers, wodurch Inhalte nach Jahr besser verstanden und länger behalten werden können.²⁰⁰

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, darauf zu achten, dass die dargestellten und angesprochenen Emotionen aus Situationen resultieren, die von Kindern nachvollzogen werden können. Nur wenn Emotionen realistisch wirken und schlüssig sind, beeinflussen sie den Prozess der Vermittlung positiv.

²⁰⁰ Jahr: Die Effektivierung des Transfers von Wissen durch die Kommunikation von Emotionen in juristischen Texten. S.314.

6.2.8. Rahmengeschichte

Um Wissen unterhaltsam zu vermitteln, bietet sich nach Niederhauser eine narrative Präsentation der zu vermittelnden Inhalte an.²⁰¹ Von den von ihm vorgestellten Möglichkeiten findet sich die Einbettung der Wissensvermittlung in die Entdeckungs- und Forschungsgeschichte am häufigsten in den betrachteten Folgen von *Wissen macht Ah!*. Nur einer der zehn untersuchten Beiträge beinhaltet keine historischen Aspekte. Bei der Frage nach einer Erfindung, wie zum Beispiel der des Puzzles, wird ein historischer Rückblick gegeben und die Entwicklung der Erfindung im Lauf der Zeit dargestellt. Diese Darstellung wird auch visualisiert, indem mit Kostümen und Requisiten gearbeitet wird. Diese Einbettung der Wissensvermittlung bietet die Möglichkeit, auf verschiedene Aspekte der Erfindung einzugehen, indem spezifische Eigenschaften anhand der einzelnen Forschungsschritte in den Vordergrund gerückt werden können. So heißt es zum Beispiel bei der Beschreibung der Erfindung des Puzzles: *Nochmal hundert Jahre später wurde das Holz durch dicke Pappe ersetzt. (GS, 367-368). Dies geschah, da Puzzle immer beliebter wurden und Puzzle aus Pappe [...] sehr viel billiger (GS, 373-374) waren. Auch ist es möglich durch die Darstellung der Entwicklung auf wichtige und interessante Aspekte einzugehen, die heutzutage eine Rolle spielen oder gerade aktuell sind: Heute gibt es Puzzlespiele mit allen denkbaren Motiven und in den verschiedensten Formen (GS, 387-389).*

Eng verbunden mit der Entdeckungs- und Forschungsgeschichte ist die Möglichkeit, die Wissenschaft zu personalisieren. Dies geschieht zum Beispiel durch die Vorstellung des Erfinders, wie George Crum als Erfinder der Kartoffelchips (GS, 36-87). Eine andere Möglichkeit der Personalisierung bietet sich dadurch, einen Experten zu Wort kommen zu lassen. Dies wird im Beitrag zu den Kinderkrankheiten umgesetzt. Die Rahmengeschichte zeigt eine Darstellerin, die von dem Arzt Dr. Mo mit Masern diagnostiziert wird. Hier wird Dr. Mo einmal als Arzt in einer alltäglichen Situation gezeigt und er erklärt gleichzeitig die Hintergründe der Krankheit und vermittelt sein ärztliches Fachwissen an die Zuschauer: *Kinderkrankheiten verbreiten sich meistens auf die gleiche Art und Weise: durch Tröpfcheninfektion. Zum Beispiel beim Niesen oder Husten. (GS, 153-156).*

²⁰¹ Niederhauser: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung, S.197.

Nach Theunert und Eggert ist diese Methode der Wissensvermittlung besonders positiv zu bewerten, da es Kinder mögen, wenn der Wahrheitsgehalt der präsentierten Informationen durch sachkundige Autoritäten bestätigt wird.²⁰² Dr. Mo tritt hier also als kompetente, vermittelnde Person auf, die glaubwürdig erscheint und darum ernst genommen wird. Ein weiteres Beispiel für die personalisierende Vermittlung ist die Vorstellung des Mosaikkünstlers Herr Müller (GS, 449-465). Dieser zeigt an einem Beispiel, wie ein Mosaik hergestellt wird. In diesem Zusammenhang wird nicht nur der Vorgang selbst beschrieben, sondern es werden auch benötigte Werkzeuge und Materialien vorgestellt. Die Entstehung des Mosaiks kann also Stück für Stück gezeigt und ergänzende Informationen können vermittelt werden. Interessant ist hierbei, dass Herr Müller nicht selbst zu Wort kommt, sondern sein Handeln vom Erzähler kommentiert wird. Die Kompetenz des Mosaikkünstlers kann also nur durch die Beobachtung des Vorganges bestätigt werden, nicht aber durch Aussagen von ihm.

Auch die Strategien, den Nutzen einer Erfindung darzustellen oder, sich auf gesellschaftliche Konventionen zu beziehen, werden angewandt. So wird zum Beispiel die Visitenkarte als Möglichkeit, in einem Notfall Adressdaten auszutauschen, dargestellt (EUW, 333-334) und auf die gesellschaftlich abhängige Bedeutung der roten Rose als Zeichen der Liebe hingewiesen (EUW, 39-42).

Das von Göpfert beschriebene AB-Verfahren²⁰³ wird zum Beispiel bei der Erklärung der Füllwörter verwendet, wenn zunächst der Verwendungszweck der Füllwörter erklärt und dann von den Schauspielern Jan und Fug dargestellt wird (EUW, 218-240).

Alle Erklärbeiträge haben gemeinsam, dass sich die Rahmengeschichte, die zum Thema hinführt, auf Alltagssituationen bezieht. Der Gebrauch der Füllwörter ‚äh‘ und ‚ähm‘ wird am Beispiel eines Interviews mit einem Fußballspieler beschrieben, wohingegen die Frage danach, wer das Puzzle erfunden hat, aufkommt, während eine Darstellerin nach dem letzten fehlenden Teil ihres Puzzles sucht. Die dargestellten Alltagssituationen beziehen sich auf Gegebenheiten, die die Zielgruppe aus ihrem Alltag kennt.

Es zeigt sich also eine große Auswahl an Strategien der Präsentation, die in den untersuchten Folgen verwendet werden. Dies sorgt für Abwechslung und lässt

²⁰² Theunert/Eggert: Was wollen Kinder wissen? S.54.

²⁰³ Göpfert: Reportage, Feature, Magazingeschichte. S.107 f.

die Art der Vermittlung nicht langweilig werden, was einer der wichtigsten Aspekte der Wissensvermittlung für Kinder ist.

6.2.9. Das Verhältnis von Text und Bild

Gerade in der Wissensvermittlung durch den Fernseher, in der das Benutzen von Bildern nicht optional ist, muss das Zusammenspiel von Text und Bild, beziehungsweise Film, betrachtet werden. In Bezug auf die untersuchten Folgen lässt sich zunächst sagen, dass die erzählten Rahmengeschichten durch Schauspieler dargestellt werden. Dabei werden bei historischen Bezügen Kostüme, Schauplätze und Requisiten verwendet, die der jeweils darzustellenden Zeit entsprechen. Dadurch wird die Aussage, wie lange etwas her ist oder in welcher Zeit es aufkam, auch bildlich dargestellt. Insgesamt lässt sich sagen, dass die Videosequenzen und Bilder generell die Aussagen der Erzähler wiedergeben. Sie können zum Beispiel die Erklärung eines Begriffes unterstützen. Im Zusammenhang mit der Erfindung von Chips werden auch Pommes Frites beschrieben: *Eine besondere Spezialität waren frittierte Kartoffeln. Die kannte man aus Frankreich und nannte sie French Fries, französische Frittierte.* (GS, 55-58). Dazu wird eine Szene gezeigt, in der ein Gast in einem Restaurant Pommes Frites isst. Selbst wenn der Zuschauer also den Begriff der *French Fries* nicht kennt, kann er anhand des Bildes erkennen, dass es sich dabei um Pommes Frites handelt.

Auch zusätzliche Informationen werden teilweise nur durch Bilder vermittelt. Die in einem Beitrag aufgezählten Kinderkrankheiten werden jeweils durch ein Bild von der Darstellerin Laura dargestellt, auf dem das äußere Erscheinungsbild der Krankheit erkennbar ist (GS, 123-127). Während des Beitrags hat sie die Masern und deshalb viele rote Punkte im Gesicht. Im Beitrag selbst wird aber keine Beschreibung geliefert, wie sich die Krankheit von außen erkennen lässt. Lediglich erste Krankheitssymptome werden beschrieben. Das Bild von Laura und die Sequenzen, in denen sie die anderen Krankheiten hat, vermitteln also zusätzliche Informationen. Ein weiteres Beispiel für Wissen, das nur durch Bilder vermittelt wird, ist das häufige Auftauchen von Flaggen, wenn von verschiedenen Nationen die Rede ist. In vielen Beiträgen werden die jeweiligen Flaggen der angesprochenen Länder gezeigt, ohne auf sie direkt einzugehen. Im

Beitrag zu den Füllwörtern zum Beispiel wird erklärt, dass sich Füllwörter in Frankreich und Japan anders anhören. Die Darstellerinnen, die die Wörter vorprechen, haben jeweils eine Flagge ihres Landes in der Hand (EUW, 250-254). Dadurch wird das Wissen, wie die Flaggen von Frankreich beziehungsweise Japan aussehen, zusätzlich durch Bilder vermittelt. Wie von Seiler gefordert²⁰⁴, wird dabei jedoch darauf geachtet nicht zu viele Informationen nur über Bilder zu vermitteln, um den Rezipienten nicht zu überfordern.

Der visuelle Kanal wird auch dazu genutzt, manche Wörter als Text darzustellen. So werden zum Beispiel bei der Erklärung der Herkunft des Wortes *Orange* das indische ‚nāranga‘, das persische ‚nāreng‘ und das spanische ‚naranja‘ eingeblendet (GS, 237-239). Dies dient dazu, schwierige Wörter, die aus einer anderen Sprache stammen, leichter verständlich zu machen. Zu beachten ist dabei auch, dass es hier in erster Linie nicht darum geht, sich die verschiedenen Worte zu merken, sondern ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede erkennen zu können, da es um ihre Beziehung zu dem Wort *Orange* geht. Ähnlich verhält es sich bei der Erklärung, woher die rote Rose kommt. In diesem Zusammenhang werden die Begriffe *China*, *Persien*, *Griechenland* und *Rom* eingeblendet (EUW, 65-67). Dies geschieht nicht, weil es sich hier um schwierige Begriffe handelt, sondern, weil sie alle innerhalb eines kurzen Abschnittes schnell hintereinander auftauchen. Sie erleichtern es dem Rezipienten den Erzählungen zu folgen.

Es werden jedoch nicht nur reale Aufnahmen und Bilder gezeigt. Es finden sich auch Schaubilder, Zeichnungen und Modelle. Der Aufbau einer Apfelblüte wird zum Beispiel anhand eines Modells erklärt (GS, 268-272). Die Fruchtblätter, die sich im Fruchtknoten befinden, werden mit Hilfe eines Pfeils am Modell gezeigt. In diesem Fall ist es einfacher, die Bestandteile der Apfelblüte an einem Modell zu zeigen, da es übersichtlicher ist als eine echte Blüte und die gezeigten Elemente leichter zu erkennen sind. Um den Gebrauch der weißen Flagge zu erklären, werden Schlachtfelder zu Land und zur See mit Playmobilfiguren dargestellt. Dabei kann es sich um eine praktikable Lösung handeln, da es sehr viel einfacher ist, eine Schlacht mit Figuren darzustellen als mehrere Schauspieler zu engagieren und das Geschehen nachspielen zu müssen. In diesem Fall hat die Darstellungsform jedoch auch den Zweck die jungen Zuschauer anzusprechen

²⁰⁴ Seiler: Fernsehen, das Wissen schafft. S.42-45.

und die Wissensvermittlung unterhaltend zu gestalten, indem Wissen mit der Hilfe von Spielzeug vermittelt wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die visuelle Darstellung primär dazu dient, zu vermittelnde Informationen an Beispielen zu veranschaulichen und Entwicklungen und Vorgänge zu zeigen. Neben den Rahmengeschichten werden auch Begriffe und Gegenstände bildlich dargestellt, um die Aufnahme neuen Wissens zu erleichtern.

6.2.10. Moderation

Wie zuvor schon dargestellt spielt der Aspekt der Moderation in Fernsehsendungen eine große Rolle. Bei *Wissen macht Ah!* tauchen die Moderatoren Shary Reeves und Ralph Caspers schon im Vorspann auf und übernehmen die Aufgabe, die Sendung einzuleiten und die Zuschauer willkommen zu heißen. Wie von Seiler gefordert²⁰⁵ erfüllen sie im weiteren Verlauf der Sendung primär strukturierende Aufgaben, indem sie die behandelten Themen vorstellen und miteinander verknüpfen. Jede *Wissen macht Ah!*-Folge steht unter einem übergeordneten Titel, der das Hauptthema der Folge darstellt. Dieses Thema wird von den Moderatoren immer wieder aufgegriffen. In der Folge *Mit Geduld und Spucke*, kritisieren sie zu Beginn, dass das Fernsehen *so hektisch [...] und gleichzeitig doch auch so trocken und spröde* (GS, 17-18) geworden ist, dass ihm eindeutig Geduld und Spucke fehlt. Im Verlauf der Folge wird auf die Aspekte Geduld und Spucke immer wieder angespielt. Nach dem ersten Beitrag sagt Shary: *Ohne die Ausdauer des Gastes und ohne die Ausdauer des Kochs George Crum würde es heutzutage für die Kartoffelchips schlecht aussehen. Man könnte auch sagen: ohne Geduld gäbe es keine Chips.* (GS, 88-92). Der nächste Beitrag, in dem es um Kinderkrankheiten geht, wird mit Spucke in Verbindung gebracht, indem sich Ralph auf eventuelle Krankheitserreger in seiner Spucke bezieht (GS, 110-114). Das Thema der Sendung wird zum Schluss noch einmal aufgegriffen, wenn Shary sagt: *Schön, dass ihr so geduldig zugesehen habt.* (GS, 468) und Ralph ergänzt: *Als Dank bekommt ihr von uns noch einen Eimer Geduld. Oh ne, das ist der Eimer mit der Spucke* (GS, 469-470).

²⁰⁵ Seiler: Fernsehen, das Wissen schafft. S.54.

In der Folge *Deine Eltern, die unbekanntes Wesen* stellt sich die Verknüpfung der Erklärbeiträge ähnlich dar. Diesmal werden Tipps für das erste Treffen mit den Eltern des Partners gegeben. Dabei beziehen sich die Beiträge jeweils auf einen Aspekt, der zuvor von Shary und Ralph angesprochen und erklärt wurde. Als Beispiel dient hier die Ankündigung des Beitrages, der die Bedeutung einer weißen Flagge erklärt. Shary macht deutlich, dass das äußere Erscheinungsbild wichtig sei und ein weißes Hemd aus diesem Grund ein klares Zeichen setzen würde (EUW, 105-110). Ralph erklärt: *Es [Das Hemd] sagt: ich bin sauber, ich bin unschuldig, ich bin drin, äh, rein. Und außerdem ist so ein weißes Hemd wie eine weiße Fahne. Und wir alle wissen, wofür die steht* (EUW, 111-114). Shary ergänzt: *Nach den nächsten dreieinhalb Minuten zumindest* (EUW, 115-116).

Das Verbinden der einzelnen Beiträge vermittelt ein einheitliches Konzept einer Folge und erleichtert es dem Zuschauer, sich an die Themen und Inhalte der verschiedenen Beiträge zu erinnern. Zusätzlich wird zwischen den Beiträgen eine eigene Geschichte durch Shary und Ralph erzählt, die ebenfalls dazu anregt, die Sendung weiter zu verfolgen und nicht zwischendurch aus- oder umzuschalten.

Neben der Strukturierung und dem Zusammenfassen der einzelnen Beiträge zeigen die Moderatoren bei *Wissen macht Ah!* auch Experimente, stellen Kochrezepte vor und geben Anleitungen für Streiche. In der Folge *Deine Eltern, die unbekanntes Wesen* führen sie ein physikalisches Experiment vor. Ralph zeigt dabei den Versuchsaufbau und erklärt wie die Zuschauer das Experiment nachmachen können. Er legt eine feuchte Papierserviette auf ein Glas und stülpt es über ein anderes Glas, in das er zuvor zwei brennende Streichhölzer geworden hat. Nach kurzer Zeit hebt er das obere Glas an und nimmt gleichzeitig das untere Glas mit (EUW, 293-306). Shary erklärt die physikalischen Hintergründe:

Die Streichhölzer erhitzen die Luft im Glas, die Luft wird warm und entweicht zwischen den beiden Gläsern. [...] Irgendwann mal geht die Flamme aus weil kein Sauerstoff mehr da ist, die Luft wird kalt, zieht sich zusammen und im Glas befindet sich dann weniger Luft als um das Glas herum. Der Luftdruck der außen herum ist, ist höher und sorgt dafür, dass die beiden Gläser zusammengedrückt werden. (EUW, 307-317)

Auf diese Art und Weise wird physikalisches Wissen anschaulich vermittelt. Experimente sind dabei eine sehr gute Möglichkeit, da sie dazu anregen, sich selbst mit dem Thema zu beschäftigen und das Gesehene selbst auszuprobieren. Her-

vorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass es sich hierbei um ein einfaches Experiment mit leichtem Versuchsaufbau handelt. Dies ist wichtig, da es bei einer Fernsehsendung nur bedingt möglich ist, sich einzelne Szenen noch einmal anzuschauen und den Versuch Schritt für Schritt zu Hause nachzumachen. Es finden sich zwar kurze Videos der Versuche und Kochrezepte auf der Internetseite der Sendung, es ist jedoch fraglich, ob sich viele Kinder die Arbeit machen die Anleitung noch einmal extra nachzuschauen.

Eine weitere Aufgabe, die den Moderatoren zukommt, ist das Aufbauen einer persönlichen Beziehung zu den Zuschauern. Dies geschieht zunächst dadurch, dass sie die Rezipienten generell persönlich ansprechen und duzen. Zusätzlich vermitteln sie ein Zugehörigkeitsgefühl, wenn sie sagen: *es gibt Menschen, denen geht es nicht so gut wie uns* (EUW, 5-6). Es lässt sich nicht eindeutig bestimmen, ob hier nur die Moderatoren gemeint sind, oder auch die Zuschauer mit einbezogen werden, dennoch vermittelt diese Aussage, dass es allen gut geht, außer dem Zuschauer, der einen Brief mit einer Frage an die Moderatoren geschrieben hat. Dies trägt dazu bei, dass die Zuschauer neugierig darauf werden, wieso es ihm nicht gut geht und welche Frage er hat.

Eine zusätzliche Zuschauerbindung findet dadurch statt, dass sich die zuschauenden Kinder, da es in dieser Sendung zwei Moderatoren gibt, einen ‚Lieblingsmoderator‘ aussuchen können. Shary und Ralph interagieren häufig auf eine sarkastische und parodierende Art und Weise miteinander. So schmunzelt Shary zum Beispiel darüber, dass Ralph zu Beginn der Sendung *Mit Geduld und Spucke* eine Schüssel voll Chips ausleert und die Chips anschließend vom Boden aufsammeln muss (GS, 27-35). In diesem Zusammenhang ist auch das Einbringen witziger Elemente zu erwähnen. Shary und Ralph sorgen durch ihre Interaktion miteinander, aber auch durch ihre Moderation für humorvolle Situationen und Anspielungen. Der Aspekt des Humors soll aber im Folgenden separat behandelt werden, da er eine wichtige Strategie der Wissensvermittlung darstellt.

6.2.11. Humor

Humor in der Wissensvermittlung für Kinder ist ein Thema, das in der Forschungsliteratur nur selten betrachtet wird. Es finden sich zwar entwicklungspsychologische und pädagogische Arbeiten zum Thema Humor und Kinder, aber kaum Untersuchungen, die auf den Zusammenhang von humorvollen Elementen mit einer erfolgreichen Wissensvermittlung hinweisen. Eine der wenigen empirischen Arbeiten stammt von Maya Götz, die in ihrer Studie 300 Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren befragt hat. Obwohl Lachen nach Götz der „individuelle Ausdruck einer individuell empfundenen Emotion ist“²⁰⁶ und Kinder aus diesem Grund in unterschiedlichen Fernsehsituationen lachen, ist Humor dennoch ein wichtiger Bestandteil von Kinderwissenssendungen.

Wissen macht Ah! zeichnet sich durch einen feinsinnigen, ironisierenden und parodierenden Humor aus. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Ralph einen vermeintlichen Zuschauerbrief vorliest: *Lieber Ralph, liebe Shary, seit mehr als fünf Jahren bin ich treuer Wissen macht Ah!-Zuschauer. Jetzt aber hab ich ein richtiges Problem* (EUW, 7-10). Hier wird impliziert, dass sich die Sendung sonst nur mit belanglosen Problemen beschäftigt. Als Selbstironisch kann auch der Tipp, sich beruhigende Kätzchenbilder anzuschauen, wenn man aufgeregt ist (EUW, 21-29), angesehen werden. Humorvoll aufgegriffen wird dieser Aspekt im späteren Verlauf der Sendung, wenn Ralph erklärt, dass es zu Schwierigkeiten mit dem Vater der Freundin kommen könnte: *Keine Panik. Meistens machen Väter Witze um erst mal zu verunsichern. Ja, das ist gemein. Denkt einfach an die Kätzchen* (EUW, 169-171). Dass viele humorvolle Situationen in der Sendung durch den Gebrauch von Ironie entstehen, ist nach Götz kein Problem, da Kinder schon zwischen sechs und acht Jahren beginnen, unterschwellige Bedeutungen im Gesagten zu verstehen. Je älter die Kinder sind, desto leichter falle es ihnen, zwischen der eigentlichen Bedeutung und dem wörtlich Gesagten zu unterscheiden.²⁰⁷ *Wissen macht Ah!* überfordert dementsprechend die angestrebte Zielgruppe nicht mit ironischen Elementen. Vielmehr wird der Lernprozess unterstützt, indem die Moderatoren miteinander agieren und Shary zum Beispiel

²⁰⁶ Maya Götz: Was Kinder bei Wissens- und Comedy-Sendungen lustig finden. *Television* 16/2003/1. S.46.

²⁰⁷ Ebd., S.49.

über ironische Witze von Ralph lacht und umgekehrt. Dadurch erkennen auch die Zuschauer, welche Situationen als witzig intendiert sind.

Neben ironisch und doppeldeutig witzigen Aspekten finden sich jedoch auch offensichtlich komische Situationen und Handlungen. Ralph zum Beispiel fällt mit seinem Sessel nach hinten um und schüttet dabei eine Schüssel mit Chips über sich aus (GS, 26-28). Diese offensichtliche Übertreibung spricht nach Götz eher jüngere Zuschauer im Alter bis zu acht Jahren an.²⁰⁸ Shary und Ralph verknüpfen also humorvolle Elemente, die durch Ironie, Parodie, Sarkasmus und Doppeldeutigkeit zustande kommen, mit offensichtlich komischen Pannen und Übertreibungen.

Witzige Elemente finden sich jedoch nicht nur in der Moderation, sondern auch in den Erklärbeiträgen. In einer Szene wird zum Beispiel eine Kissenschlacht dargestellt, in der immer, wenn ein Kissen einen Darsteller trifft, eine gezeichnete Sprachblase auftaucht, in der *Buff* oder *Bäm* (EUW, 117-119) steht. Wie diese Anspielung auf typische Comic-Elemente finden sich humorvolle Aspekte in den unterschiedlichen Beiträgen hauptsächlich in den dargestellten Bildern und Szenen. Der Text selbst beinhaltet, außer einem Versprecher (GS, 234-235), so gut wie keine witzigen Anspielungen. Humorvolle Momente werden vielmehr über lustige Kostüme und die Mimik der Schauspieler hergestellt. Dies lässt sich dadurch erklären, dass es im direkten Zusammenhang der Vermittlung von Wissen nicht von Vorteil ist Doppeldeutigkeit, Ironie oder Sarkasmus anzuwenden, da dies zu Missverstehen führen könnte. Aus diesem Grund wird auf offensichtlicheren Humor zurückgegriffen, um die Vermittlung nicht zu beeinträchtigen.

Allgemein betrachtet sind aber die witzigen Handlungen und Aussagen der Moderatoren aus diesem Grund umso wichtiger. Sie dienen dazu, die Vermittlung von Wissen aufzulockern und entspannen den Ablauf der Sendung.

²⁰⁸ Götz: Was Kinder bei Wissens- und Comedy-Sendungen lustig finden. S.49.

7. Ergebnisse der Analyse

Aus der Analyse geht hervor, dass alle theoretisch dargelegten Aspekte der Vermittlung in den untersuchten Folgen der Sendung *Wissen macht Ah!* verwendet werden. Zu ergänzen sind lediglich die Strategien der Natürlichkeit und des Humors. Die aus der Analyse gewonnenen Ergebnisse werden nun im Folgenden herangezogen, um die im Methodenkapitel formulierten Fragen zu beantworten.

7.1. Angemessenheit der Techniken und Strategien

Es fällt auf, dass es Unterschiede bezüglich der Art und Weise und der Häufigkeit, mit der manche Techniken und Strategien angewendet werden, gibt. Daraus lässt sich schließen, welche Aspekte der Vermittlung als besonders angemessen für Kinder betrachtet werden. Als angemessen werden im Folgenden solche Techniken und Strategien betrachtet, die die Verständlichkeit des vermittelten Wissens positiv beeinflussen. In diesem Zusammenhang soll kurz auf den Ansatz von Deppert eingegangen werden, der in Bezug auf Verständlichkeit vor allem die individuellen Voraussetzungen der Rezipienten betrachtet. Für einen verständlichen Text sei es wichtig, dass der Autor das themenspezifische Vorwissen der Zielgruppe kennt, sich darauf einstellt und inhaltlich kohärent daran anschließen kann. Neben diesem ‚inhaltlichen Anschluss‘ an das Vorwissen beschreibt Deppert außerdem zwei Aspekte des ‚sprachlichen Anschlusses‘.²⁰⁹ Zum einen müssten die Bezeichnungen, nicht nur Fachwörter, sondern auch die allgemeine Wortwahl, „so gewählt werden, daß sie zu jedem Zeitpunkt der Kommunikation als ausreichend bekannt vorausgesetzt werden können oder aktuell bekannt gemacht werden“²¹⁰. Außerdem sei es wichtig, dass die sprachliche Realisierung des Inhaltes an die Rezeptionsgewohnheiten des Adressaten anknüpft.²¹¹ Da jedoch empirische Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich sind, ist es nicht möglich, das Vorwissen der Zielgruppe genau zu

²⁰⁹ Alex Deppert: *Verstehen und Verständlichkeit. Wissenschaftstexte und die Rolle themaspezifischen Vorwissens*. Wiesbaden 2001. S.9.

²¹⁰ Ebd., S.9.

²¹¹ Ebd., S.9.

definieren und mit dem Dargebotenen zu vergleichen. Auch Seiler spricht sich dafür aus, dass Verständlichkeit zwar immer in Verbindung mit dem Vorwissen des Rezipienten zu betrachten ist, sie aber dennoch auch von der Gestaltung der Fernsehsendung abhängt und aus diesem Grund teilweise durch eine Analyse des Inhalts und der Aufbereitung der Themen vorhergesagt werden kann. Aus diesem Grund sollen im Folgenden Techniken und Strategien einzeln betrachtet und ihre Möglichkeiten, Wissen speziell für Kinder verständlich aufzubereiten, herausgearbeitet werden.

Die Frage nach der Angemessenheit der Themenauswahl wurde zuvor schon behandelt und soll im Folgenden nun keine Rolle mehr spielen. Dennoch wird kurz auf die Technik der Reduktion der Informationsfülle eingegangen, da sie in fast allen Beiträgen der untersuchten Folgen angewendet wird. Dabei ist es jedoch schwierig, eine Aussage darüber zu treffen, wie groß der Grad der Reduktion der Informationsfülle tatsächlich ist, da die wissenschaftlichen Untersuchungen, die als Grundlage für die Produktion der Beiträge dienten, nicht vorliegen. Dennoch lässt sich sicher sagen, dass eine Reduktion stattgefunden hat, da Themen und Aspekte angesprochen, aber nicht weiter ausgeführt werden. Dies ist nötig, da die jungen Zuschauer nicht mit zu vielen Informationen überfordert werden sollen. Dementsprechend werden in den Beiträgen gezielt die Fragen, die zu Beginn gestellt werden, beantwortet. Abschweifungen finden sich zwar, halten sich aber in Grenzen und werden teilweise sogar als solche markiert: *Die Orangen wurden damals vor allem wegen ihrer wertvollen ätherischen Öle geschätzt [...]. Oh, etwas vom Thema abgekommen. Also: Warum hat die Orange Stückchen?* (GS, 249-254). Obwohl hier also Zusatzinformationen geliefert werden, die nicht dazu dienen, die eigentliche Frage zu beantworten, lassen sich diese leicht einordnen, da deutlich gemacht wird, dass sie nichts mit dem eigentlichen Thema zu tun haben. Zusätzlich wird die eingangs gestellte Frage noch einmal wiederholt, um die Aufmerksamkeit des Zuschauers wieder auf die eigentlich relevanten Informationen zu richten. Die Reduktion der Informationsfülle stellt damit, wenn sie, wie in diesem Fall, richtig eingesetzt wird, eine wichtige Technik der Wissensvermittlung für Kinder dar.

Auch die in den untersuchten Folgen vorgefundene Reduktion der Informationsdichte kann als angemessene Technik der Wissensvermittlung für Kinder

betrachtet werden. Mit diesem Aspekt geht die Strategie der narrativen Präsentation des Wissens einher. So dienen zum Beispiel die in nahezu jedem Beitrag einleitenden Rahmengeschichten dazu, die Informationsdichte zu verringern und bieten die Möglichkeit, die Wissensvermittlung zu entzerren und somit leichter rezipierbar zu machen, da in ihnen keine oder nur wenige Informationen vermittelt werden. Hervorzuheben ist jedoch, dass diese Rahmengeschichten in erster Linie dazu benutzt werden, an den Alltag der Zuschauer anzuknüpfen und auf die Verortung des zu vermittelnden Aspekts in ihrer direkten Umgebung hinzuweisen. Es fällt auf, dass die Informationsdichte in den Abschnitten, in denen Wissen vermittelt wird, schließlich recht hoch ist. Somit können die Passagen der Rahmengeschichte und einige der Dialoge der Moderatoren als Pausen zwischen der Wissensvermittlung angesehen werden, wodurch es den jungen Zuschauern nach Serocka möglich ist, das neu Gelernte zu verarbeiten ohne, dass sie stetig weitere Informationen aufnehmen müssen.²¹² Zusätzlich führt die narrative Einbindung der Wissensvermittlung nach Hagemann dazu, dass Fakten leichter behalten werden.²¹³

Auch die Art der Darstellung spielt nach Hagemann in der Vermittlung an Kinder eine wichtige Rolle. Kindern sei es besonders wichtig, dass die behandelten Themen nachvollziehbar präsentiert werden.²¹⁴ Nach Theunert und Eggert legen Kinder deshalb großen Wert auf die Visualisierung der Vermittlung, da es ihnen die Möglichkeit bietet das vermittelte Wissen durch die eigene Anschauung zu überprüfen.²¹⁵ In diesem Zusammenhang kann zum einen wieder auf die Rahmengeschichte verwiesen werden, die das Thema in einen alltäglichen Kontext einbettet und einen Bezug zu Menschen und deren Situationen bietet, wodurch das Interesse von Kindern an den behandelten Themen geweckt wird. Dabei fällt auf, dass fast ausschließlich erwachsene Schauspieler eingesetzt werden und kaum Kinder und Jugendliche in den Rahmengeschichten auftauchen. Es stellt sich die Frage, ob die jungen Zuschauer nicht eher junge Schauspieler favorisieren würden. Dazu lässt sich zunächst sagen, dass die Situationen, die dargestellt werden, dennoch Situationen sind, die auch im Alltag von Kindern eine Rolle spielen und die Schauspieler sich teilweise kindlich verhal-

²¹² Serocka: Das Kinderbild der öffentlich-rechtlichen Fernsehredakteure. S.31.

²¹³ Hagemann: Die Maus wird grau. S.48.

²¹⁴ Ebd., S.49.

²¹⁵ Theunert/Eggert: Was wollen Kinder wissen? S.54.

ten, wenn sie zum Beispiel eine Kissenschlacht machen (EUW, 117-119). Außerdem suchen Kinder nach Theunert, Lenssen und Schorb nach Orientierungspersonen, an denen sie sich in der Ausformung ihrer eigenen Identität ausrichten können. Sie befinden sich in einem sozialen und biologischen Reifungsprozess, der durch Figuren im Fernsehen beeinflusst werden kann.²¹⁶ Aus diesen Gründen eignen sich erwachsene Darsteller besser für die Vermittlung von Wissen als Kinder oder Jugendliche. Zudem lässt sich vermuten, dass Kinder Erwachsenen mehr Kompetenz und Wissen zusprechen, wodurch die Vermittlung von Informationen durch Erwachsene glaubhafter wirkt.

Ein weiterer Aspekt der Darstellung zeigt sich darin, dass in *Wissen macht Ah!* viele verschiedene Schauplätze, Requisiten und Kostüme verwendet werden, die dazu dienen, Erklärungen mit historischem Hintergrund möglichst nachvollziehbar darzustellen. Die Schauspieler tragen zum Beispiel altertümliche Kleidung und Perücken. Außerdem lassen sich in den untersuchten Folgen keine Text-Bild-Scheren finden. Text und Bild beziehen sich immer direkt aufeinander und bieten so ein einheitliches Bild, das die Vermittlung visuell unterstützt und nachvollziehbar macht.

Zur Darstellung gehört jedoch nicht nur die visuelle Präsentation der Themen. Hier spielen weitere Aspekte eine Rolle, wie zum Beispiel die Tatsache, dass in den untersuchten Sendungen kaum Fachwörter vorkommen. Vielmehr wird Wert auf die Vermittlung von Fremdwörtern gelegt, die häufig übersetzt und erklärt werden. Dies steht im Zusammenhang mit der Reduktion der Informationsfülle. Details wie Fachwörter und ihre genaue Definition können die Vermittlung verkomplizieren und den Verstehensprozess bei den Rezipienten negativ beeinflussen. Aus diesem Grund finden sich nur wenige Fachwörter in den Erklärfilmen. Auch die Technik der Redundanz, das Einbringen von Vergleichen und Beispielen sowie die Strategie der Natürlichkeit dienen dazu, die behandelten Themen für Kinder verständlich darzustellen. Metaphern finden sich in den betrachteten Beiträgen kaum, was damit zu erklären ist, dass sie generell das Erbringen einer größeren kognitiven Leistung erfordern als Vergleiche. Vergleiche bieten sich also im Kontext der Vermittlung für Kinder eher an als Metaphern.

²¹⁶ Theunert/Lenssen/Schorb: „Wir gucken besser Fern als ihr!“ S.58-61.

In der Forschungsliteratur wird häufig betont, dass das Element der Unterhaltung in Bezug auf die Wissensvermittlung für Kinder an erster Stelle steht.²¹⁷ Eng verknüpft mit diesem Aspekt sind die Punkte der Emotionalisierung, der Motivation und der Einbindung von witzigen Situationen. Emotionale, unterhaltende und humorvolle Momente wirken sich positiv auf die Motivation aus, die Sendung aufmerksam zu schauen, was die Voraussetzung dafür ist, dass die Wissensvermittlung gelingt. Zu diesem Zweck dienen verschiedene, in der Analyse angesprochene Aspekte. Zunächst ist dabei die Rolle der Moderatoren hervorzuheben, die die Aufgabe zu motivieren am offensichtlichsten innehaben und in den untersuchten Beiträgen auch erfüllen. Sie unterhalten durch ihre witzigen und parodierenden Gespräche und sorgen für offensichtliche Komik durch Pannen und Versprecher. Zusätzlich beziehen sie sich in emotionaler Weise aufeinander, auf den Zuschauer oder auf die Erklärbeiträge. Auch das Vormachen von Experimenten und Kochrezepten dient dazu, die jungen Zuschauer zu unterhalten. Neben den Moderatoren finden sich jedoch auch emotionale und witzige Elemente in den Erklärbeiträgen. Es zeigt sich also, dass bei *Wissen macht Ah!* viel Wert darauf gelegt wird, dem Zuschauer nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern ihn auch zu unterhalten und zu motivieren, womit Kriterien erfüllt werden, die Kinder an Wissenssendungen besonders schätzen.

Bei der Analyse der untersuchten Beiträge fällt auf, dass sich nicht nur Techniken und Strategien der Vermittlung für Kinder finden, sondern, dass auch Aspekte auftauchen, die eher Erwachsene ansprechen. Offensichtlich ist dies im Bezug auf die Sendung *Deine Eltern, die unbekanntes Wesen*, deren Titel auf die aufklärenden Dokumentarfilme des Filmproduzenten Oswald Kolle anspielt.²¹⁸ Die Moderatorin Shary Reeves stellt diese Verbindung sogar explizit her: *Und da wir wissen, dass es vielen jungen Menschen so geht wie dir, stellen wir unsere Sendung unter das Motto, frei nach Oswald Kolle: Deine Eltern, die unbekanntes Wesen.* (EUW, 16-20). Da die Filme aus den 70er Jahren stammen, ist es anzunehmen, dass nur Erwachsene, die *Wissen macht Ah!* entweder mit ihren Kindern gemeinsam oder alleine schauen, diese Anspielung verstehen. Ein weiterer As-

²¹⁷ Vgl: Hagemann: *Die Maus wird grau*. S.47; Theunert/Lenssen/Schorb: „Wir gucken besser Fern als ihr!“ S.65 und S.135.

²¹⁸ Oswald Kolle produzierte in den Jahren von 1969 bis 1970 drei Dokumentarfilme mit den Titeln *Deine Frau, das unbekanntes Wesen, Dein Mann, das unbekanntes Wesen* und *Dein Kind, das unbekanntes Wesen*.

pekt, der zeigt, dass *Wissen macht Ah!* auf Erwachsene Zuschauer eingeht, ist die Art des verwendeten Humors. Zwar finden sich offensichtlich witzige Situationen, die Kinder ansprechen, doch wurde zuvor schon festgestellt, dass ironischen und parodierenden Humor eher Jugendliche und Erwachsene witzig finden. *Wissen macht Ah!* wendet sich durch solche Anspielungen und humorvollen Momente also auch an ein erwachsenes Publikum.

Insgesamt lässt sich sagen, dass viele Techniken und Strategien so eingesetzt werden, dass sie speziell die Vermittlung von Wissen für Kinder unterstützen und positiv beeinflussen. Obwohl keine Aussage über die Angemessenheit der Themenauswahl und die Aufarbeitung in Bezug auf das Vorwissen der Zielgruppe getroffen werden kann, so kann doch gesagt werden, dass die Präsentation und das Konzept der Sendung die Forderung nach einer verständlichen Vermittlung für Kinder erfüllt.

7.2. Ist das Medium Fernsehen zur Vermittlung von Wissen geeignet?

Die Vermittlung von Wissen durch das Fernsehen wird aus verschiedenen Gründen kritisiert. Grewenig spricht zum Beispiel an, dass das Fernsehen nicht dazu in der Lage sei zu lehren. Zum Lehren sei es nötig, für das Wissen zu begeistern, es einzuordnen und es schließlich einzuüben. Während das Fernsehen die ersten zwei Punkte durchaus erfüllen könne, sei es nicht dazu in der Lage, Wissen einzuüben. Zusätzlich fehle dem Fernsehen eines der wichtigsten Instrumente des Lehrers, die Lernzielkontrolle.²¹⁹ Auch Speck-Hamdan kritisiert diesen Punkt an der Vermittlung durch das Fernsehen: „Ebenso fehlt die direkte Erfolgskontrolle. Ob die Botschaft angekommen ist, lässt sich nur vermuten.“²²⁰ Dies resultiere auch daraus, dass die für das Lernen essentielle direkte Kommunikation fehle.²²¹ Seiler bemängelt in diesem Zusammenhang, dass es dem Fernsehen nicht möglich sei auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden einzugehen, da man das Wissen so konsumieren müsse, wie es produziert wurde.²²²

²¹⁹ Grewenig: Den Geheimnissen auf der Spur. S.44.

²²⁰ Speck-Hamdan: Wie Kinder lernen. S.7.

²²¹ Ebd., S.7.

²²² Seiler: Fernsehen, das Wissen schafft. S.37.

Alle aufgeführten kritischen Aussagen beruhen auf der Annahme, dass der Zuschauer durch die Vermittlung im Fernsehen etwas lernen möchte und die Fernsehsendung das Ziel hat zu Lehren. Dies muss aber nicht der Fall sein. Wie zuvor beschrieben, bestehen die Ziele der Vermittlung darin, von Wissenschaft zu berichten, allgemeine Zusammenhänge darzustellen, die Bedeutung alltäglicher Gegebenheiten zu thematisieren und zu unterhalten. Dennoch ist es ebenfalls möglich mit dem Fernseher zu lernen. Um sich dem individuellen Lernen anzupassen werden bei *Wissen macht Ah!* eindeutige Strukturen vorgegeben. Dies geschieht zum Beispiel dadurch, dass die einzelnen Beiträge von den Moderatoren angesagt und kommentiert werden. Zusätzlich werden die Beiträge durch Fragen eingeleitet, die ebenfalls strukturierende Funktionen haben. Das Stellen der Frage markiert den Beginn und das zusammenfassende Beantworten der Frage das Ende einer Wissenseinheit. Durch die Rahmengeschichten und die unterhaltenden Funktionen der Moderatoren gibt es Abschnitte, die dazu dienen, das vermittelte Wissen zu verarbeiten. Die fehlende direkte Kommunikation kann im Fernsehen nicht stattfinden, wird aber durch die Moderatoren und Schauspieler, die die Zuschauer direkt ansprechen, simuliert und erfüllt somit auch den Zweck, die Rezipienten in das Geschehen einzubeziehen und dadurch die Aufmerksamkeit zu steigern. Die Möglichkeit Fragen zu stellen bietet sich bei Wissenssendungen im Fernsehen leider nicht direkt. Fragen können nur im Anschluss an die Sendung per Post, über eine E-Mail oder einen Eintrag in das Gästebuch auf der Homepage gestellt werden. Eine weitere Möglichkeit Fragen zu klären bietet sich dann, wenn Erwachsene gemeinsam mit Kindern Wissenssendungen schauen. Obwohl das Fernsehen nicht dazu in der Lage ist zu kontrollieren, ob das vermittelte Wissen auch aufgenommen und verarbeitet wurde, benutzt es das Mittel der Redundanz, um die Wahrscheinlichkeit, dass die gegebenen Informationen beim Rezipienten angekommen sind, zu erhöhen. *Wissen macht Ah!* nutzt zusätzlich die Möglichkeit, Wissen auf einer Homepage zu vermitteln und mit einem Fragespiel einzuüben. Hier findet durchaus eine Erfolgskontrolle statt, welche jedoch nicht direkt im Fernsehen verwirklicht werden kann.

Ein weiterer Kritikpunkt ist nach Seiler die Tatsache, dass das Fernsehen dazu gezwungen ist, Bilder zu zeigen. Auch dann, wenn sich ein Thema schlecht visu-

ell darstellen lasse. Zusätzlich stelle dies die Produzenten vor die Herausforderung, den Text immer auf die gezeigten Bilder zu beziehen.²²³ Obwohl dies tatsächlich ein Punkt ist, der, wenn er von den Produzenten einer Sendung nicht ausreichend berücksichtigt wird, dazu führen kann, dass die Vermittlung des Wissens nicht oder nur teilweise gelingt, so überwiegen dennoch die Vorteile die eine visuelle Darstellung bietet. Das Fernsehen ist dazu in der Lage wissenschaftliche Vorgänge in bewegten Bildern darzustellen. Zu diesem Zweck können verschiedene Techniken wie Zeitraffer oder Nahaufnahmen verwendet werden. Diese Möglichkeit dem Zuschauer wissenschaftliche Inhalte besonders anschaulich vor Auge zu führen hat ein Zeitschriftenartikel oder ein Lehrbuch nicht. Zusätzlich können Töne und Musik eingesetzt werden um die Vermittlung zu unterstützen und zu veranschaulichen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das Fernsehen nicht unbedingt dafür geeignet ist mit ihm zu lernen. Da das Fernsehen zu einem großen Teil ein Unterhaltungsmedium ist, findet ein Lernprozess eher unbewusst und beiläufig statt. Zudem geht es zunächst darum, Wissen und seinen Bezug zu alltäglichen Situationen darzustellen. Dazu werden verschiedene Möglichkeiten der Veranschaulichung genutzt, die nur dem Fernsehen zur Verfügung stehen. Die Frage danach, wie verständlich eine Sendung ist und wie groß dementsprechend die Chance ist, etwas zu lernen, hängt von den Gestaltungsmitteln und dem Rezeptionsverhalten des Zuschauers ab. Somit ist festzuhalten, dass das Fernsehen durchaus dazu geeignet ist, Wissen zu vermitteln. Für eine erfolgreiche Vermittlung müssen verschiedene Techniken und Strategien der Vermittlung angewendet werden, die im Hinblick auf die Zielgruppe ausgewählt werden sollten.

²²³ Seiler: Fernsehen, das Wissen schafft. S.36.

8. Fazit und Ausblick

Im Folgenden werden nun die wesentlichen Erkenntnisse der vorangegangenen Analyse zusammengefasst und ein kurzer Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten gegeben.

In der thematischen Analyse konnte zunächst gezeigt werden, dass sich *Wissen macht Ah!* nicht auf wenige Themengebiete beschränkt, sondern eine Vielzahl an unterschiedlichen Thematiken behandelt. Dies entspricht dem Motto der Sendung, das besagt, dass ‚Klugscheißer‘ mit so viel Wissen versorgt werden, dass „Besserwisser vor Neid erblassen“²²⁴. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang, dass die behandelten Themen nicht immer vermuten lassen, dass sie für Kinder interessant sind. Sie werden jedoch durch ihre Aufarbeitung und das Konzept der Sendung auf eine Art und Weise dargestellt, die wiederum sehr ansprechend für Kinder ist. Somit bekommen die Zuschauer zwar nicht vermittelt, wie Alltagsgegenstände produziert werden, erfahren dafür aber zum Beispiel wer sie in welchem Zusammenhang erfunden hat. Demnach dient nicht nur die Themenvielfalt sondern auch die Auswahl an Aspekten die behandelt werden dem Ziel der Sendung, ‚Klugscheißer‘ mit Wissen zu versorgen.

Durch die Analyse der Techniken und Strategien der Vermittlung, die in den untersuchten Folgen angewendet werden, konnte festgestellt werden, dass *Wissen macht Ah!* mit einer Vielzahl unterschiedlicher Aspekte der Wissensvermittlung arbeitet, um Informationen für Kinder angemessen aufzubereiten. Hervorzuheben sind dabei die Techniken der Reduktion der Informationsfülle und Informationsdichte, sowie die verschiedenen Möglichkeiten der Darstellung, wie zum Beispiel die Einführung des Themas durch eine Rahmengeschichte, durch die der Bezug zum Alltag der Zuschauer geschaffen wird. Auch die unterstützende Visualisierung der Erklärungen durch die Schauspieler ist für die Vermittlung an Kinder besonders geeignet und bettet den Prozess der Wissensvermittlung in unterhaltende Elemente ein. Durch das Zusammenspielen der unterschiedlichen Aspekte der Vermittlung ergibt sich also ein Format, das Wissen für Kinder interessant, anschaulich, unterhaltend und angemessen vermittelt.

²²⁴ Homepage *Wissen macht Ah!* – Was ist Ah!?

Bei der Betrachtung der Möglichkeiten, die das Fernsehen hat, Wissen an den Zuschauer zu vermitteln, konnte festgestellt werden, dass es zahlreiche Aspekte gibt, die das Fernsehen besonders geeignet für die Vermittlung von Wissen machen. Als Beispiele wurden die verschiedenen Darstellungsmöglichkeiten wie Großaufnahmen oder Zeitlupen genannt. Auch können historische Handlungen durch Schauspieler in Kostümen besonders anschaulich dargestellt werden. Obwohl das Fernsehen also nicht dazu in der Lage ist, im eigentlichen Sinne zu lehren, da es keine Möglichkeit der Lernzielkontrolle hat, so ist es dennoch dafür geeignet, Interesse an einem Thema zu wecken und motiviert dazu, sich selbstständig mit den dargebotenen Themen auseinander zu setzen. Außerdem können unterschiedliche Techniken und Strategien der Wissensvermittlung dazu eingesetzt werden, Informationen, ähnlich wie in einer Lernsituation, dauerhaft zu vermitteln.

Hervorzuheben ist, dass der Erfolg der Wissensvermittlung zu einem großen Teil davon abhängt, ob die Techniken und Strategien auf die Zielgruppe abgestimmt sind. Das Vorwissen der Rezipienten einschätzen zu können, ist für eine erfolgreiche Vermittlung essentiell²²⁵ und spielt bei den meisten angesprochenen Techniken und Strategien eine entscheidende Rolle. Dies ist eine schwierige Aufgabe, da das Fernsehen ein Medium der Massenkommunikation ist und zahlreiche Rezipienten hat. Um dieses Problem zu lösen wird eine Zielgruppe angegeben, auf deren Alter die Vermittlungstechniken und -strategien zugeschnitten sind.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Sendung *Wissen macht Ah!* zahlreiche Techniken und Strategien der Wissensvermittlung verwendet, die auf die Bedürfnisse der angegebenen Zielgruppe abgestimmt sind und dadurch die Vermittlung unterstützen. Das Fernsehen ist dafür besonders geeignet, da es die Möglichkeit hat, zu vermittelnde Informationen anschaulich darzustellen. Außerdem ist das Fernsehen bereits ein fester Bestandteil des Alltags vieler Kinder, auf den sie nicht verzichten wollen. Die Attraktivität des Mediums führt zusätzlich dazu, dass die Wissensvermittlung durch das Fernsehen für Kinder reizvoll ist.

²²⁵ Deppert: Verstehen und Verständlichkeit. S.9.

In dieser Arbeit wurden erste exemplarische Ergebnisse und Tendenzen über den Einsatz von Techniken und Strategien der Wissensvermittlung in Kinderwissenssendungen ermittelt. Um jedoch über diese ersten Resultate hinaus genauere Aussagen über die Vermittlung von Wissen für Kinder durch das Medium Fernsehen treffen zu können, müssten weitere Aspekte betrachtet und in die Analyse mit einbezogen werden. Wie zuvor im Methodenkapitel bezüglich der Grenzen der Analyse beschrieben, wäre eine empirische Untersuchung des Rezeptionsverhaltens von Kindern hilfreich im Hinblick auf die Frage nach dem Erfolg der Wissensvermittlung. Auch eine Erhebung der Intention der Redakteure ist ein Aspekt, der wichtige Ergebnisse liefern könnte.

Zusätzlich ist es nötig, für repräsentative Aussagen das Korpus zu erweitern und weitere Folgen der Sendung *Wissen macht Ah!* zu analysieren. Auch ist es sinnvoll, sich nicht auf eine Sendung zu beschränken, sondern mehrere Sendungen zu betrachten. Besonders interessant kann dabei ein vergleichender Ansatz sein, der Formate betrachtet, die sich an unterschiedliche Altersgruppen richten. Der Vergleich von Sendungen die sich an Kindergarten- beziehungsweise Grundschulkindern wenden, kann zu wichtigen Ergebnissen bezüglich der zielgruppenabhängigen Anwendung von Techniken und Strategien der Wissensvermittlung führen.

Für eine möglichst umfassende Untersuchung der Wissensvermittlung für Kinder ist es nötig, neben Fernsehsendung weitere Medien, wie zum Beispiel Zeitschriften, Internettexpte oder Bücher die Wissen an Kinder vermitteln, in die Analyse mit einzubeziehen. In diesem Zusammenhang können medienspezifische Unterschiede herausgearbeitet werden, die dazu dienen können einen Überblick über die Möglichkeiten die sich im Bereich der Wissensvermittlung für Kinder bieten zu schaffen.

9. Literaturverzeichnis

9.1. Forschungsliteratur

- Adamzik, Kirsten: Zwischen Fachidioten und Bildungsmuffeln. Akteure des Wissenstransfers. In: Busch, Albert/Stenschke, Oliver (Hrsg.): Wissenstransfer und gesellschaftliche Kommunikation. Festschrift für Sigurd Wichter zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main 2004. S.13-30.
- Antos, Gerd: Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexplosion. In: Wichter/Antos: Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. S.3-33.
- Antos, Gerd/Weber, Tilo (Hrsg.): Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität, Effizienz, Erfolg des Wissenstransfers (=Transferwissenschaften 4). Frankfurt am Main 2005.
- Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem (= Transferwissenschaften 3). Frankfurt am Main 2005.
- ARD Forschungsdienst: Informations- und Wissensvermittlung durch das Fernsehen. Media Perspektiven 12/200. S.581-586.
- Aufenanger, Stefan: Anregen statt Vorgeben. Überlegungen zur Neuausrichtung von Wissenssendungen für Kinder im Fernsehen. Television 17/2004 E.
- Aufenanger, Stefan: Edutainment. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb: Grundbegriffe Medienpädagogik. 5.Auflage. München 2010. S.69-73
- Ballstaedt, Steffen-Peter: Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim 1997.
- Bonfadelli, Heinz/Saxer, Ulrich: Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik. Zug 1986.
- Burger, Harald: Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. 3. Auflag. Berlin 2005.
- Deppert, Alex: Verstehen und Verständlichkeit. Wissenschaftstexte und die Rolle themaspezifischen Vorwissens. Wiesbaden 2001.
- Dittmar, Norbert: Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Auflage. Qualitative Sozialforschung. Band 10. Wiesbaden 2009.
- Fiebig, Karin: Begriffserklärung in populärwissenschaftlichen Texten für Kinder. In: Feine, Angelika/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hrsg.): Sprache und Stil in Tex-

- ten für junge Leser. Festschrift für Hans-Joachim Siebert zum 65. Geburtstag. Sprache System und Tätigkeit Band 17. Frankfurt am Main 1995. S.77-84.
- Göpfert, Winfried: Reportage, Feature, Magazingeschichte. In: Göpfert, Winfried (Hrsg.): Wissenschaftsjournalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. 5. Auflage. Berlin 2006. S.104-115.
- Götz, Maya: Fernsehen im Alltag der Kinder. *Pokémon, GZSZ, Big Brother, Teletubbies* – und was noch? In: Schächter, Markus: Reiche Kindheit aus zweiter Hand? S.29-44.
- Götz, Maya: Was Kinder bei Wissens- und Comedy-Sendungen lustig finden. *Television* 16/2003/1.
- Gottberg, Joachim von/Mikos, Lothar/Wiedemann, Dieter (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin 1997.
- Grewenig, Siegmund: Den Geheimnissen auf der Spur. *Television* 17/2004 E.
- Groeben, Norbert: *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster 1982.
- Hagemann, Inga: Die Maus wird grau. Warum vor allem Erwachsene Kinderwissenssendungen sehen. Marburg 2010.
- Hofmann, Ole: Individuelle Fernsehnutzungsmuster von Kindern. Wie Kinder sich durch ihr Programm schalten. Kassel 2007.
- Jahr, Silke: Adressatenspezifische Aspekte des Transfers von Wissen im wissenschaftlichen Bereich. In: Wichter/Antos: Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. S.239-256.
- Jahr, Silke: Die Effektivierung des Transfers von Wissen durch die Kommunikation von Emotionen in juristischen Texten. In : Antos/Wichter: Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. S.307-318.
- Köck, Wolfram K.: Wissenschaftstransfer durch Fernsehen: Ein Forschungsprojekt. In: : Dietrich Meutsch/Bärbel Freund (Hrsg.): Fernsehjournalismus und die Wissenschaften. Opladen 1990. S.131-148.
- Kohl, Katrin: *Metapher*. Stuttgart 2007.
- Kübler Hans-Dieter: *Medien für Kinder. Von der Literatur zum Internetportal. Ein Überblick*. Wiesbaden 2002.
- Lauber, Achim: Infotainment. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 5.Auflage. München 2010. S.164-170.

- Lehmkuhl, Markus: Auswahlkriterien für Wissenschaftsnachrichten. In: Göpfert, Winfried (Hrsg.): Wissenschaftsjournalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. 5. Auflage. Berlin 2006. S.98-104.
- Lenssen, Margrit: Qualitätskriterien für das Kinderfernsehen. ... und der schwierige Weg sie zu finden. In: Gottberg, Joachim von/Mikos, Lothar/Wiedemann, Dieter (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin 1997. S.239-244.
- Mikos, Lothar: Medienkindheiten – Aufwachsen in der Multimediagesellschaft. In: Gottberg/Mikos/Wiedemann: Kinder an die Fernbedienung. S.33-50.
- Müller, Susanne/Schäfer, Albert: Der Kinderkanal. In: Hans Dieter Erlinger (Hrsg.): Handbuch des Kinderfernsehens. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz 1998. S.43-52.
- Niederhauser, Jürg: Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. Tübingen 1999.
- Parastar, Anahita: Wissenschaft im Fernsehen. In: Göpfert, Winfried (Hrsg.): Wissenschaftsjournalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. 5. Auflage. Berlin 2006. S.186-201.
- Reinhard, Andreas M.: Mittendrin statt nur dabei. *Willi wills wissen, Karen in Action* und *Felix und die wilden Tiere*. *Television* 17/2004/1.
- Rosenbaum, Uwe: Der Kinderkanal: Anspruch – ja, Widerspruch – nein! In: Gottberg, Joachim von/Mikos, Lothar/Wiedemann, Dieter (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin 1997. S.83-88.
- Schächter, Markus (Hrsg.): Reiche Kindheit aus zweiter Hand? Medienkinder zwischen Fernsehen und Internet. Medienpädagogische Tagung des ZDF 2000. München 2001.
- Schank, Gerd/Schoenthal, Gisela: *Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden*. Tübingen 1976.
- Schorb, Bernd: Rosige Zeiten für neugierige Kinder? Die neue Mediengeneration. In: Schächter, Markus (Hrsg.): Reiche Kindheit aus zweiter Hand? Medienkinder zwischen Fernsehen und Internet. Medienpädagogische Tagung des ZDF 2000. München 2001, S.15-28.
- Schumacher, Gerlinde: Fernsehsendungen mit Wissenswertem für Kinder. Ein Überblick über Angebot und Nutzung von Wissenssendungen für Kinder. *Television* 17/2004/1.
- Seiler, Bernhard: Fernsehen, das Wissen schafft. Forschungsthemen in Magazin- und Doku-Formaten. Marburg 2009.

- Seipold, Judith: Fördert Fernsehen Medienkompetenz? Eine empirische Fernsehprogrammanalyse zum Angebot an Sendungen zur Medien- und Genrekompetenz. Kassel 2007.
- Serocka, Nicole: Das Kinderbild der öffentlich-rechtlichen Fernsehredakteure. Zur Konzeption und Gestaltung von Informationssendungen für Kinder. Dargestellt am Beispiel von logo!, PuR und der Sendung mit der Maus. Saarbrücken 2008.
- Simmerling, Anne: Sprache als Thema in Kinder- und Jugendbüchern – Vermittlungstechniken und -strategien für sprachbezogenes Wissen an Kinder. Darmstadt 2008.
- Speck-Hamdan, Angelika: Wie Kinder lernen. Vom Entstehen der Welt in den Köpfen der Kinder. *Television* 17/2004/1.
- Stocker, Christa: Funktionen und Leistungen von Metaphernfeldern in der populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung. In: Niederhauser, Jürg/Adamzik, Kirsten (Hrsg.): *Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt*. Frankfurt am Main 1999. S.153-172.
- Stötzel, Dirk Ulf/Merkelbach, Bernhard: Periodisierung des Kinderprogramms. 40 Jahre Kinderfernsehen in der Bundesrepublik. In: Kreuzer, Helmut/Schanze, Helmut (Hrsg.): *Fernsehen in der Bundesrepublik Deutschland: Perioden – Zäsuren – Epochen*. Heidelberg 1991. S.129-152.
- Theunert, Helga/Eggert, Susanne: Was wollen Kinder wissen? Angebot und Nachfrage auf dem Markt der Informationsprogramme. In: Schächter, Markus (Hrsg.): *Reiche Kindheit aus zweiter Hand? Medienkinder zwischen Fernsehen und Internet*. Medienpädagogische Tagung des ZDF 2000. München 2001. S.47-62
- Theunert, Helga/Lenssen, Margrit/Schorb, Bernd: „Wir gucken besser Fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) (Hrsg.). München 1995.
- Westerhoff, Nikolas: Beispiele, Vergleiche und Metaphern. In: Göpfert, Winfried (Hrsg.): *Wissenschaftsjournalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis*. 5. Auflage. Berlin 2006. S.133-142.
- Wichter, Sigurd: Experten- und Laiensemantik. In: Niederhauser, Jürg/Adamzik, Kirsten (Hrsg.): *Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt*. Frankfurt am Main 1999. S.81-101.
- Wichter, Sigurd/Antos, Gerd: Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft (=Transferwissenschaften 1). Frankfurt am Main 2001.

Wichter, Sigurd/Busch, Albert (Hrsg.): Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis (=Transferwissenschaften 5), Frankfurt am Main u.a. 2005.

Wormer, Holger: „Warum ist der Himmel blau?“ – Wie die Massenmedien Wissensthemen aufbereiten und verbreiten. In: Dausendschön-Gay, Ulrich: Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin 2010. S.347-376.

9.2. Internetquellen

ARD/ZDF-Studie Kinder und Medien:

<http://web.ard.de/ard-chronik/index/3652?year=2004> (abgerufen am 07.10.12).

Buchreihe Transferwissenschaften:

<http://www.transferwissenschaften.de/> (abgerufen am 15.10.12).

KIM-Studie 2010:

<http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf> (abgerufen am 03.08.12).

Kinderkanal:

<http://www.kika.de/kika/eltern/sender/philosophie/index.shtml> (abgerufen am 19.07.12).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest:

<http://www.mpfs.de/index.php?id=462> (abgerufen am 15.10.12).

Nikelodeon:

http://www.nick.de/static/info_uber_nickelodeon (abgerufen am 19.07.12).

Super RTL:

<http://www.superrtl.de/InfosfürEltern/tabid/302/Default.aspx> (abgerufen am 19.07.12).

WDR Mediagroup: *Wissen macht Ah!*:

http://www.wdr-mediagroup.com/licensing/kinder_bildung_wissen/wissen_macht/index.phtml (abgerufen am 15.10.12).

Wissen macht Ah!

<http://www.wdr.de/tv/wissenmachtah/> (abgerufen am 19.07.12)

Wissen macht Ah! – Was ist Ah!?:

<http://www.wdr.de/tv/wissenmachtah/wasistah/index.php5> (abgerufen am 22.09.12).

10. Anhang

Transkripte der *Wissen macht Ah!*-Folgen *Mit Geduld und Spucke* vom 14.07.12 und *Deine Eltern, die unbekanntes Wesen* vom 11.08.12 als PDF auf CD-Rom beigefügt

Wissen macht Ah!-Folgen *Mit Geduld und Spucke* vom 14.07.12 und *Deine Eltern, die unbekanntes Wesen* vom 11.08.12 als Video-Dateien auf CD-Rom beigefügt