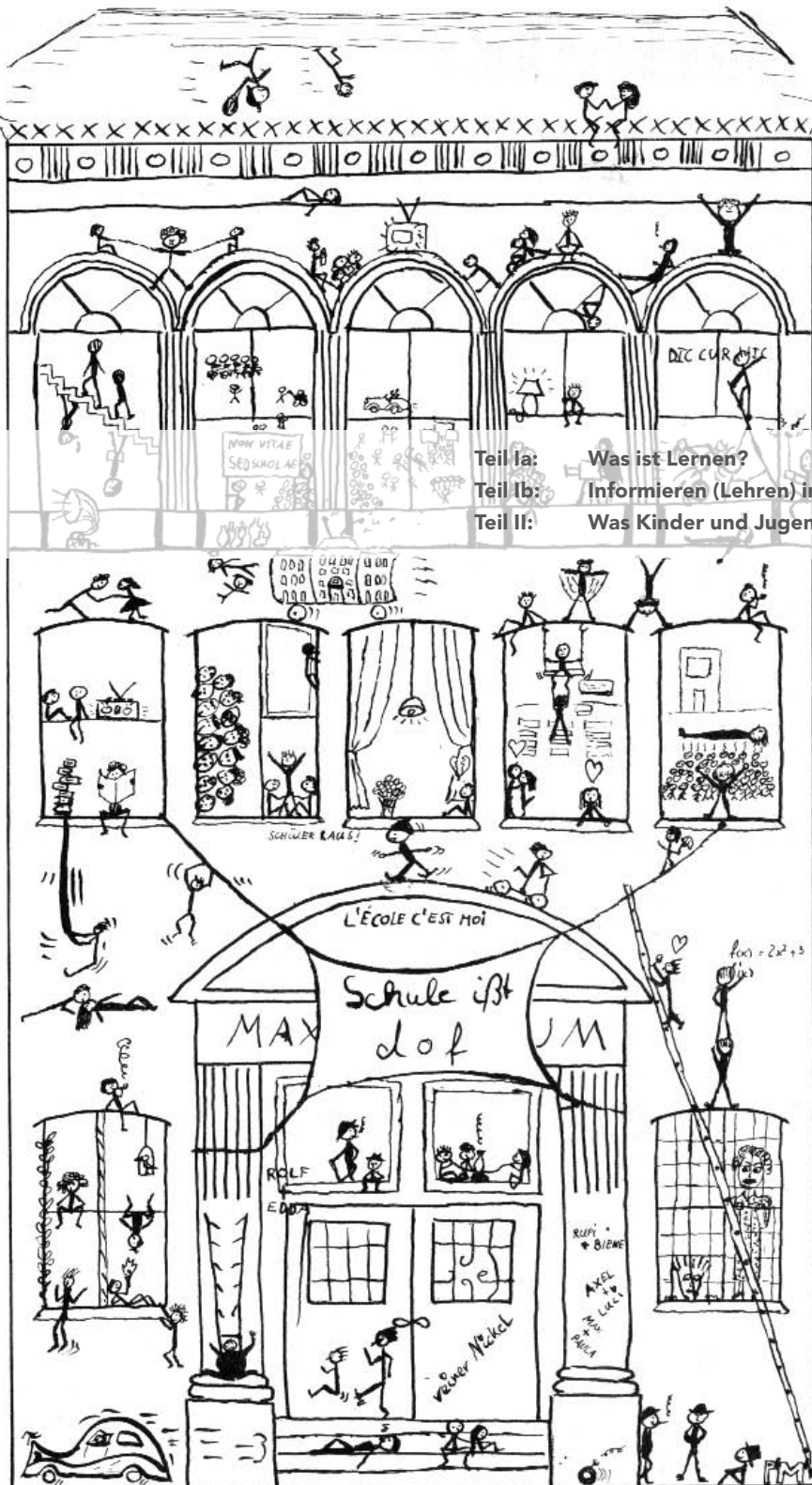


LEHREN UND LERNEN

in den Medien – besonders im Fernsehen

Ernst Zeitter*

Teil Ia: Was ist Lernen?
Teil Ib: Informieren (Lehren) in den Medien und in den Lehrberufen – ein Vergleich
Teil II: Was Kinder und Jugendliche aus dem Angebot der Medien lernen können



Der Verfasser dieser Studie hat an Prozessen dieses Lehrens und Lernens fast vier Jahrzehnte als Redakteur, Regisseur, Autor und Fachberater in verschiedenen Medien und als Lehrer und Ausbilder von Lehrern an Schulen der unterschiedlichsten Art teilgenommen. Mit einem solchen Doppelberuf gerät man leicht zwischen alle Stühle. Man wird von Lehrerkollegen für einen wahrscheinlich recht interessanten Redakteur gehalten und von Kollegen aus den Medien für einen sicher nicht unbegabten Lehrer. Unbequemer Sitz macht nachdenklich. Die Ergebnisse dieses Nachdenkens versucht diese Studie zu präsentieren. Sie war von Phasen des Zögerns, der Irritation begleitet, die jeder kennt, der von Berufs wegen schreiben muss. Man erkennt, wenn die zugemessene Arbeitszeit schon zu Ende geht, dass man inmitten eines Fontane'schen „zu weiten Feldes“ rigorose Auswahlen treffen müssen, deren Prinzipien man auf begrenztem Raum kaum hinreichend begründen kann. Wenn die Selektionen nun dem Fachmann willkürlich erscheinen, wird der Autor das hinnehmen müssen. Diese Einleitung ist der Versuch einer Erklärung, sie darf keine Entschuldigung sein.

Die Strukturen persönlicher Erfahrung haben die Strukturen dieser Studie weitgehend mitbestimmt. Deshalb wird der Darstellung der

Arbeits- und Sozialfelder der Medienberufe Platz eingeräumt: Dieser Aspekt wird bei Untersuchungen des Medienlernens meistens vernachlässigt. Zunächst aber soll eine sehr geraffte, idealtypische Darstellung des Lernens Maßstäbe setzen, auf die Arbeits- und Sozialstrukturen der Medienberufe – im Vergleich zu denen der Lehrer – zu projizieren sind; Medienberufe also, die Kindern und Jugendlichen Lernangebote im weitesten Sinne dieses Begriffs machen.

Im zweiten Teil der Studie wäre aus der Konfrontation idealtypischer Lernbedingungen mit der Wirklichkeit der Information und der Unterhaltung in den Medien, vor allem im Fernsehen, zu fragen, welche Lernfähigkeiten Kinder und Jugendliche in einer sich revolutionierenden Medienwelt mit Hilfe des Elternhauses und der Schule entwickeln sollen.

Teil Ia: Was ist Lernen?

Lernen in der Umgangs- und Wissenschaftssprache

„Geht Ihr Sohn aufs Gymnasium? Wie lernt er denn?“

„Ich muss heute noch englische Vokabeln lernen.“

„Er lernt Metzger.“

„Du wirst noch bessere Manieren lernen müssen.“

„Lerne leiden ohne zu klagen.“

„Aus dem Fernsehen lernt er doch nur Schlechtigkeiten.“

„Du aber bleibe bei dem, was du gelernt und wovon du dich überzeugt hast.“

(2. Tim. 3, 14)

„Wer recht lebt, lebt auch, um sterben zu lernen.“

Wer diese Aussagen nur verbunden durch den gemeinsamen Begriff „Lernen“ in ihrer ungeordneten Vielfalt liest, merkt: Menschliches Lernen verwirklicht sich in einem weiten sozialen Feld, in einem – um im Bilde zu bleiben – gesellschaftlichen Terrain, das Höhen und Tiefen, weite Räume ebenso wie enge Durchlässe und Sperren kennt. Deshalb ist menschliches Sprechen über das Lernen vieldeutig und zum Teil verwirrend. Es reicht von umgangssprachlichen Benennungen bis hin zu wissenschaftlichen Definitionen. Biologie, Anthropologie, Philoso-

phie, Psychologie, Informatik, Kybernetik und die Erziehungswissenschaften, um nur einige Wissenschaften zu nennen, haben zu Lerntheorien beigetragen. Aber eine Theorie, die *alle* Aspekte menschlichen Lernens in „einem informativen, von Gesetzesaussagen beherrschten, grundsätzlich wahrheitsfähigen und hypothetischen Aussagesystem mit realem Geltungsanspruch widerspruchsfrei zusammenfasst“ (Spinner 1974, S. 1491), gibt es derzeit nicht und wird es auch in absehbarer Zeit nicht geben können. Trotzdem fragen wir: Was ist Lernen?

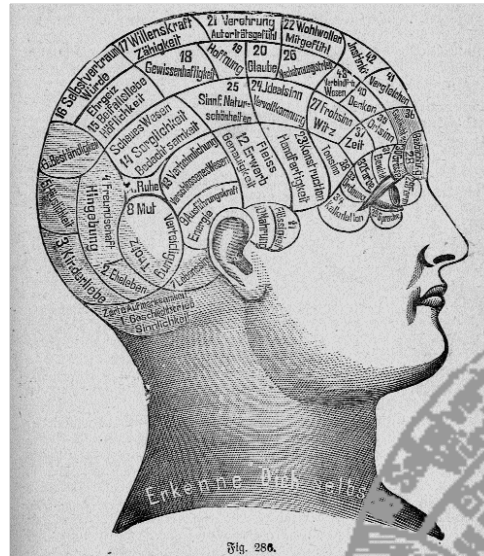
Lernen in allgemeinsten Definition

Eine sehr weite Definition scheint zunächst alle Erscheinungen abzudecken, die wir unter der Wirklichkeit „Lernen“ erfassen können: Lernen ist Aneignung von Verhaltensmöglichkeiten auf der Grundlage vorausgegangener Erfahrung („learning is shown by a change in behavior as a result of experience“; Cronbach 1963, S. 71). Ein Lebewesen lernt, indem es sich von Umwelt beeinflussbar erweist, Lernakte sind aber ebenso immer Folge vorausgegangener Erfahrungen, entwickelter Gefühle und erworbenen Verhaltens.



Zeichnungen aus einer Schülerzeitung.

Veraltete Vorstellungen von Wissensstruktur und Charaktereigenschaften: ein Modell von 1903.



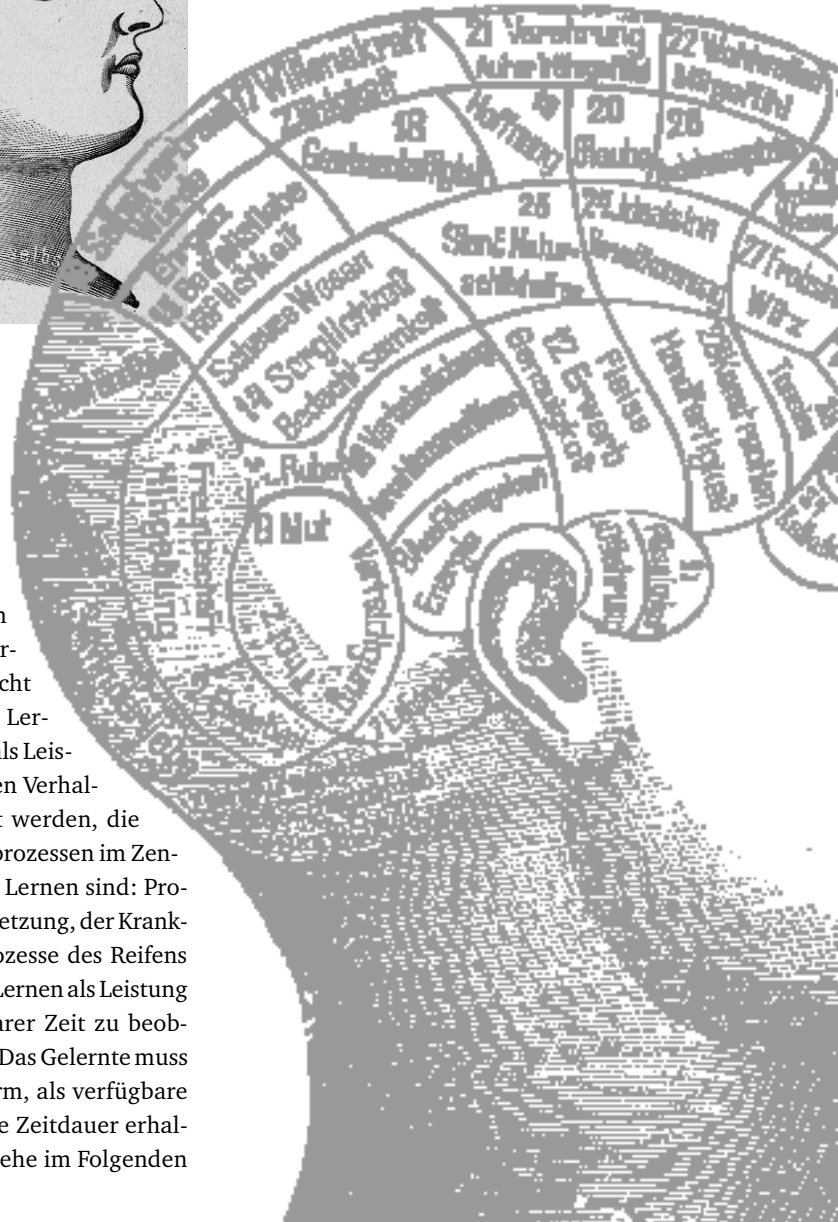
Abgrenzungen des Lernbegriffs gegen bestimmte Veränderungen des Zentralnervensystems, Permanenz der Lernleistung

Diese allgemeinste Definition des Lernbegriffs bedarf mehrfacher Abgrenzung, denn nicht jede Verhaltensänderung ist Lernen. Zunächst muss Lernen als Leistung eines Organismus gegen Verhaltensänderungen abgegrenzt werden, die auch Folgen von Änderungsprozessen im Zentralnervensystem, aber kein Lernen sind: Prozesse der Ermüdung, der Verletzung, der Krankheit, schließlich Langzeitprozesse des Reifens und des Alterns. Dabei muss Lernen als Leistung umschreibbar, zu feststellbarer Zeit zu beobachten und abgrenzbar sein. Das Gelernte muss schließlich als Verhaltensform, als verfügbare Leistung eine umschreibbare Zeitdauer erhalten bleiben (Permanenz) (siehe im Folgenden Rombach 1969, S. 3–46).

Grundfunktionen des Lernens: Lernen in der Spannung von Faktum und Horizont

Lernen geschieht eingebettet in Bewusstsein. Man lernt etwas (französische Vokabeln) mit mehr oder minder klarem Bewusstsein des Lernprozesses („das fällt mir heute wieder schwer“), ebenso mit einem Wissen um den Sinn des Gelernten („wenn ich die Vokabeln mir nicht einprägen kann, kann ich nicht nach Frankreich fahren“).

Lernen steht dabei in der Spannung zwischen Faktum (dem eigentlichen Lerngegenstand) und Horizont (der Bedeutungsvielfalt, in die das zu Lernende je individuell eingebettet ist). Der „Horizont“ einer Lernleistung ist je nach der lernenden Person außerordentlich verschied-



den. Welche Vorerfahrungen hat zum Beispiel einer mit dem Signal „Rot“, das gleichzeitig ein Sexual- und Aggressionssignal sein kann? Wirken diese Vorerfahrungen nur auf seine Emotionen oder hat er sie sich durch farbpsychologische Schulung bewusst gemacht? Was bedeuten im Zusammenhang mit dem Stoppsignal „Rot“ Gebote und Verbote für den Lernenden, was Symbole (die rote Fahne) (siehe auch Zeitter 1987, S. 93–106)?

Horizonteneröffnung – Verfremdung – Entfremdung

Wir lernen umso wirksamer, je mehr das zu lernende Faktum einen gegebenen Lernhorizont aufzuschließen vermag. Jeder kennt das beglückende „Aha-Erlebnis“, wenn ein neues Faktum plötzlich eine ganze Wissensstruktur verständlicher macht, unter neuem Aspekt bestätigt. Aber das neue Faktum kann auch in Frage stellen, verunsichern und gerade dadurch lernwirksam werden.

Bedingung ist, dass das zu lernende Faktum sich hinreichend vom Horizont abhebt. Es kann dabei geradezu fremd wirken und damit die Dimension des Staunens eröffnen („ich hätte nie gedacht, dass das so ist“). Im Grenzbereich allerdings kann Verfremdung (die ja auch ein wirksames Lernprinzip das Theaters, des Films und des Fernsehens ist) in Entfremdung umschlagen. Es kann einer etwas lernen müssen, was alle Lernhorizonte, seine gesamte bisherige Erfahrung fragwürdig, was sein Leben unter Umständen sinnlos erscheinen lässt. Ein Mensch kann an solchen Lernerfahrungen zerbrechen. Verfremdung und Entfremdung im Lernprozess führen also zu der Frage, wieweit die lernende Person durch solche Lernakte belastbar ist, welche Frustrationstoleranz sie hat.

Frustrationstoleranz, die „schützende Krankheit“, Flexibilität

Die Belastbarkeit des Lernenden durch das zu Lernende wäre in der Begriffssprache der Kybernetik die Fähigkeit des lernenden Systems, angesichts der zu lernenden Information das innere Gleichgewicht aufrechtzuerhalten. Lernanforderungen, die durch ihren Inhalt die Struktur des Bewusstseins zu zerstören drohen, können von dem lernenden System unter Umständen nur aufgefangen werden, indem es sein Strukturschema entarten lässt (der Weg in die Krankheit, für die Lerntheorie ein Grenzfall).

Eng verbunden sind Belastbarkeit und Flexibilität des lernenden Bewusstseins. Durch große Komplexität und Kompliziertheit der Außenwelt, durch zu wenig verfügbare Reaktionszeit, durch mangelnde Beanspruchung und damit durch einen ungenügenden Grad der Veränderungsfähigkeit, aber auch durch Krankheit und Alter kann die Fähigkeit zur beweglichen Anpassung an die Außenwelt (zur Adaption) entweder nur unvollständig erworben oder zum Teil wieder verloren werden.

Adaption – Elementarisierung – Lerntransfer

Zu lernende Fakten müssen sich vom Horizont des lernenden Bewusstseins hinreichend abheben. Sie können den Lernhorizont bestätigen oder in Frage stellen. Immer aber müssen sie sich in Ordnungsstrukturen einer umgreifenden Realität einpassen (adaptieren) lassen. Der Lernpsychologe Jean Piaget hat diesen Prozess der Adaption in die Leistungen der Assimilation (im Lernakt die Angliederung der jeweiligen Außenwelt an das Individuum) und der Akkomodation (die Angliederung des individuellen Bewusstseins an die jeweilige Außenwelt) weiter differenziert. Die kognitive Entwicklung des Individuums vollzieht sich für Piaget in der Gewinnung eines inneren Gleichgewichts zwischen assimilatorischen und akkomodatorischen Prozessen (siehe Piaget 1947). Das lernende Bewusstsein muss immer wieder erleben können, dass externe und interne Ordnung in Einklang zu bringen sind. Lernendes Bewusstsein kann man auf diese Weise als ein inneres (internes) Modell von Außenwelt verstehen. Dieses interne Modell steuert durch Auswahl und Strukturierung (durch Antizipation und Organisation) die Sinneswahrnehmungen. Löst ein zu lernendes Faktum im Bewusstsein Widerstand aus (Verfremdung), weist es dann aber als Teil eines externen Ordnungsgefüges auf interne Ordnungen (Wissensstrukturen, Lernhorizonte) zurück, so werden innerhalb der konfrontierten Gefüge Entsprechungen leichter erkannt. Es gelingt dann auch leichter die Übertragung interner Ordnungsstrukturen auf Gegebenheiten der Außenwelt. (Ich wende eine Rechenformel, die ich zunächst abstrakt innerhalb eines mathematischen Ordnungssystems gelernt habe, auf komplexe Wirklichkeit an, in der ich ein analoges Ordnungssystem erkenne.)

Kognitive Entwicklung im Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation: der Lernpsychologe Jean Piaget.



Unmittelbares und vermitteltes Lernen

Lernen kann man durch unmittelbare persönliche Erfahrung (Schnee ist kalt). Lernen kann man von anderen, aus dem, was sie aus Erfahrung oder ihrerseits von anderen gelernt haben. Dann ist Lernen auf Vermittlung (auf Kommunikation) angewiesen. Gerade in entwickelten technischen Gesellschaften wächst der Anteil vermittelten Lernens ständig. Lernstoff löst sich mehr und mehr von unmittelbarer Erfahrung ab, lässt sich in Extremfällen aus ihr grundsätzlich nicht mehr bestätigen (das hochkomplizierte Atommodell, der Fernsehbericht von der Astronautenlandung auf dem Mond).

Unsere Gesellschaft ist aber eine technische Gesellschaft mit lebenslanger Lernnotwendigkeit für alle Bürger. Sie zwingt in der raschen Veränderung ihrer Produktions- und Verteilungssysteme zur Mobilität. Mobilität setzt Lernfähigkeit voraus, vor allem auch die Fähigkeit vermittelten Lernens. Damit möglichst viele möglichst jederzeit lernen können, was sie für die Erfüllung ihrer persönlichen und gesellschaftlichen Aufgaben brauchen, muss der Lernstoff leicht verfügbar und breit verteilbar gespeichert werden.

Lernen von anderen hatte immer schon Kommunikation zur Voraussetzung. Nun wird vermitteltes Lernen zu einem Problem der Massenkommunikation. Der kanadische Medienforscher Marshall McLuhan hat die „Verstärkertechniken“ im Bereich des medialen Lernens beschrieben. Verstärkertechniken, die Bewusstsein verändern können. „[...] nach mehr als einem Jahrhundert der Technik, der Elektrizität haben wir das Zentralnervensystem zu einem weltumspannenden Netz ausgeweitet und damit, soweit es unseren Planeten betrifft, Raum und Zeit aufgehoben [...] Indem wir unseren natürlichen Körper mit Hilfe elektronischer Medien in [dieses] erweiterte Ner-

vensystem hineinverlegen, stellen wir eine Dynamik her, mit der alle früheren Techniken, die ja bloße Erweiterungen der Hände und Füße, der Zähne und der Körperwärmeregulierung darstellen, [...] in Informationssysteme übertragen werden“ (McLuhan 1970, S. 11f.).

Zieldimensionen des Lernens

Eine allgemein verbindliche Darstellung der Zieldimensionen des Lernens gibt es nicht. Als Aufgaben des Lernens hervorheben kann man die Entwicklung

- intellektueller Fähigkeiten;
- der Fähigkeiten, verbale, bildliche und gestische Informationen zu geben, zu empfangen und zu verarbeiten;
- kognitiver Strategien (des Problemlösens);
- differenzierter Emotionen;
- bewusster, begründeter und gefestigter Einstellungen.

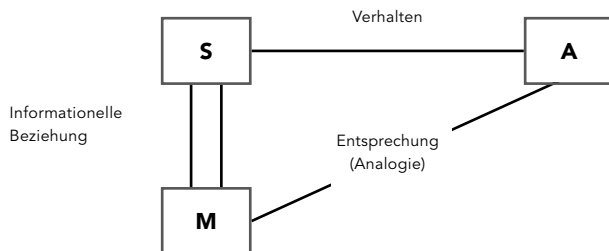
Wer sich lernend mit seiner Umwelt auseinandersetzt, gewinnt Wissen. „Als Wissen bezeichnet man zunächst Informationen, die dem Menschen unmittelbar in seinem Gedächtnis zur Verfügung stehen und darüber hinaus auch aus Medienspeicherungen, über die der Mensch verfügt, sehr schnell entnommen werden können (Präsenzwissen). Der Mensch kann außerdem sein Wissen durch den Rückgriff auf das Wissen anderer Menschen erweitern (Funktionswissen). Inhaltlich stellt Wissen eine modellartige Abbildung realer Verhältnisse, Zustände und Vorgänge auf sprachliche Ausdrücke dar“ (Schulze 1990, S. 2826).

Dabei sind vor allem Begriffe ein Mittel der Reduktion von Sinneseindrücken durch Strukturierung von Außenwirklichkeit. In der Menge der Sinneseindrücke werden „Wahrnehmungsgestalten“ (Invarianten = unveränderliche Größen) erkannt. So wird etwa die Zeichengestalt „4“ als etwas Unabänderliches erkannt, auch wenn ihre Darstellung, die Kombination der einzeln zusammentretenden Sinnesreize, durchaus variiert. Im Einzelnen durchaus verschiedene Bäume erfüllen die Bedingungen der Invarianten „Fichte“ und „Buche“ und werden als solche verallgemeinernd unterschieden.

Solche Begriffssysteme reduzieren und organisieren Außenwelt nach den sozialen Notwendigkeiten der entsprechenden Gesellschaft. Es gibt Indianersprachen, die jeweils einzelne

Verben für das Erlegen von Gazellen, Gürteltieren und Vögeln haben, wo wir mit den Verben „jagen“ oder „erlegen“ auskommen.

Subjekt und Modell



Die Beziehungen zwischen wahrnehmendem und lernendem Subjekt, der Außenwelt (Fakten und Funktionen dieser Außenwelt) und dem diese Fakten und Funktionen abbildenden Modell können in einer Dreigestalt gezeichnet werden. **M** ist ein Modell von **A** (Außenwelt), wenn zwischen **M** und **A** Entsprechungen bestehen, die **S** (dem Subjekt) bestimmte Rückschlüsse von **M** auf **A** gestatten, weil das Subjekt am Modell Strukturen der Außenwelt leichter durchschauen, Funktionsweisen der Außenwelt leichter begreifen kann.

Informationelle Beziehungen zwischen Subjekt (**S**) und Modell (**M**) (**M** ist für **S** brauchbar, weil es Eigenschaften von **A** analog und durchschaubar abbildet) steuern das Verhalten von **S** gegenüber **A**. Das Modell als ausschnittsweise Abbildung von Außenwelt kann die Außenwelt in unterschiedlich starker Entsprechung abbilden. Sie reicht von Strukturgleichheit (Isomorphie) bis zu unterschiedlichen Graden der Strukturähnlichkeit (Analogie).

Der externe Speicher

Alle in internen anderen Modellen (im Bewusstsein von Mitmenschen oder in technischen Medien) gespeicherten Informationen sind aus diesen nun externen Speichern dem jeweilig lernenden Bewusstsein zugeordnet. Lernen ist ein sozialer Prozess. Die technischen Kommunikationsmedien repräsentieren dabei in einer von der Technik geprägten Gesellschaft mit langer verbaler, bildlicher und musikalischer Tradition den gesamten, durch Speicherung verfügbaren Vorrat an Daseinserfahrung, der durch technisch vermittelte Kommunikation in individuelle Erfahrung umgewandelt, also gelernt werden kann.

Verhalten

Schwierig ist das Verständnis der Modellabbildung von Außenwelt, weil oft vergessen wird, dass **M** (Modell) nicht nur eine isomorphe oder eine analoge Abbildung von **A** (Außenwelt) ist, sondern gleichzeitig auch als Modell der Inhalte und Funktionen verstanden werden muss, die ein Modell von Außenwelt ausmachen: Das Modell von Bewusstsein ist „nur“ ein Modell, nicht das Bewusstsein, noch weniger die Person.

Dazu ein banales Beispiel: Die durch einen Thermostaten geregelte Heizung eines Hauses kann durch ein Modell des Heizvorgangs in ihren Funktionen beschrieben werden. An einem Regler wird die Führungsgröße (die gewünschte Raumtemperatur) eingestellt. Der Regler misst nun Innen- und Außentemperaturen, berechnet die Regelgröße und bestimmt auf der Basis seiner Rechenergebnisse die Einsatzzeiten des Heizungs Brenners. Theoretisch ist dieses Regelwerk „autonom“ (es kommt ohne Information anderen Typs aus der Außenwelt aus) und „ewig“ (es funktioniert so lange, wie Heizstoff vorhanden ist und die technischen Teile der Abnutzung standhalten).

Der Blick auf das Modell des Heizvorgangs ändert sich vollkommen, wenn der Wohnungsinhaber in dem Modell mitgedacht wird. Während das Regelkreissystem des Thermostaten an die Ökonomie und Logik der Rückkopplung gebunden bleibt, kann der Wohnungsinhaber souverän über die Führungsgröße (über die Heiztemperatur) entscheiden. Er kann überheizen, er kann auch frieren. Er kann sogar das Heizen ganz einstellen und für alle diese Entschlüsse gute Gründe haben. Mit anderen Worten: Das Modell eines auf Außenwelt reagierenden Bewusstseins darf keinem Anthropomorphismus verfallen: Es bildet nicht



die freie Person ab, die nach Sinn oder Unsinn der vom Modell produzierten Erkenntnisse oder von diesen induzierten Handlungen fragen kann.

So meint die Schemazeichnung unseres Modells ein Subjekt, das sich zur Außenwelt „verhält“. Mit dem Begriff dieses Verhaltens wird nicht die verengte Bedeutung angesprochen, die der Behaviorismus diesem Begriff gegeben hat (Introspektion wird als Möglichkeit des Erkenntnisgewinns negiert; psychologische Forschung ist nur noch von der äußeren Beobachtung von Reiz und Reaktion bestimmt).

Der Begriff des Verhaltens, wie ihn diese Studie verwendet, nimmt zunächst aus der Umgangssprache die Kombination der Wortteile „ver“ und „halten“ auf. „Verhalten“ ist so eine Form des Handelns als Innehalten. Man geht „verhalten“ an Fakten heran, begibt sich „verhalten“ in Prozesse hinein. Handeln verändert sich als eine Form von Aktivität dadurch, dass der Handelnde reflexiv auf es Acht hat. Das gilt auch in einer letzten Grundsätzlichkeit: Jean-Paul Sartre hat darauf aufmerksam gemacht,

dass man in diesem selbstreflexiven Handeln sich auch als einen begreift, der um seinen Tod weiß (Sartre 1943). Dieses Wissen „färbt“ gewissermaßen jedes Verhalten, ohne dass es in der alltäglichen Praxis Bewusstseinstiefe erlangen müsste. Verhalten zu den Gegebenheiten dieser Welt wäre nach Heidegger immer auch „Bewusstsein eines Seins zum Ende“ (Heidegger 1953, S. 247f.). Das begründet eine grausame Freiheit gegen jede Anschauung eines nur auf Funktion und Selbsterhaltung gestellten Bewusstseins von Außenwelt. Das kann, obwohl zeitweilig verdrängt, larviert, vergessen, aus keinem Lernhorizont auf die Dauer ausgeschlossen werden: Das schafft Erlebnisse der Entfremdung, der Verfremdung, der Paradoxie. Das fordert, wo es schließlich bewusst wird, Kräfte der Frustrationstoleranz heraus.

Wo ein solches Lernen sich den Grundgegebenheiten der menschlichen Existenz mehr oder minder bewusst öffnet, greift es über die Aneignung von Wissen oder Fertigkeiten hinaus – es bildet. Die Differenzierung dieses Begriffs wird später in riskanter Gedrängtheit noch zu besprechen sein. Wo dieser Aus- und Übergriff des Lernens sich mit Hilfe eines anderen Menschen vollzieht, wird bewusst oder unbewusst, gewollt oder nicht gewollt (intentional oder funktional) erzogen.

Man könnte nun fragen, ob es wirklich nötig war, eine Studie zum Lernen in den Medien und an den Medien über ein informatives kybernetisches Modell des Lernens hinaus mit der Strenge philosophischer Grundsätzlichkeit zu belasten. Ein Blick auf die einführenden Lernbeispiele der Studie aus der Alltagserfahrung von Menschen zeigt uns, dass diese Alltagserfahrung die Dimension des Todes mit enthält. Ein weiterer Blick auf ein beliebiges Tagesprogramm des Fernsehens belehrt uns, dass Liebe, Geburt, Scheitern, Sterben und Tod in unterschiedlicher Form und Sinntiefe ständige Programminhalte sind. In einer Interpretation der Lerndimensionen dieser Programme werden sich also auch diese grundsätzlichen Perspektiven bewähren müssen.

Teil Ib: Informieren (Lehren) in den Medien und in den Lehrberufen – ein Vergleich

Vollwertiges Lernen auch in und an Medien, der Verfasser hat das zu entwickeln versucht, dürf-

te in der Bewusstseinsbreite und Verhaltenstiefe, in der es seine Gegenstände erfasst, zumindest in der Möglichkeit nicht von vornherein begrenzt sein. Wenn Lernen Fakten und Prozesse flexibel erfasst, müsste es damit gleichzeitig Horizonte ausleuchten können, es müsste Adaption an eine wie auch immer zu definierende Medienrealität einleiten, zur Elementarisierung führen und die Fähigkeiten des Transfers schulen. Prozesse der Verfremdung, gegebenenfalls der Entfremdung können dieses Lernen begleiten, aber Frustrationstoleranz sollte die Wirkung dieser Prozesse, wie überhaupt die Belastungen durch die Lernakte auffangen können. Ergebnis eines solchen Lernens könnte in einer immer wieder neu zu erarbeitenden Prägung Bildung sein.

Wie aber sehen nun die Arbeits- und Sozialstrukturen der Berufe aus, die in den Medien, besonders im Fernsehen, Kindern und Jugendlichen Lernangebote im weitesten Sinne des Begriffs machen? Wer zunächst Prozesse des Lehrens und Lernens in den öffentlich-rechtlichen und in den privat-kommerziellen Fernsehmedien beobachten und beschreiben will, wer dabei zunächst die Möglichkeiten und die Blockaden für die in diesen Medien Tätigen aus eigener Erfahrung und aus einer sehr begrenzten Auswahl von Dokumenten zu erschließen versucht, der findet eine komplexe und komplizierte Gemengelage in den Gegebenheiten der Arbeitsfelder und in den aus diesen Gegebenheiten teilweise erschließbaren Erfahrungen und Einstellungen vor.

Zwei Brüder?

*zwen bruoder die gezürnent
und underziunent den hof
si lant jedoch die stigelen unverdürnet*

Der Germanist Konrad Burdach hat im Jahre 1923 das Verhältnis von Universitätsprofessoren und Journalisten mit diesem Spielmannspruch zu kennzeichnen versucht. Zwei Brüder erzürnen sich bisweilen und umzäunen dann ihre Höfe gegeneinander. Sie lassen aber die „Stiegel“, die Stufe zum Übersteigen, unversperrt (Zeitter 1979, S. 208).

Der Verfasser macht es sich versuchsweise einfach und erweitert aus eigener Erfahrung die Beobachtung Burdachs auf Angehörige der Medienberufe und der Berufsgruppe der Lehrer (in beiden Berufsgruppen gibt es viele Frauen;

sie sind bei den männlichen Formen der Berufe im Folgenden jeweils auch gemeint).

Rasch begründet ist die „brüderliche Nähe“ beider Berufsgruppen. Beide informieren, ermöglichen damit Lernvorgänge. Wer anderen zum Lernen verhilft, „lehrt“ eingestandener oder uneingestandener Weise. Dasselbe gilt auch für die aus diesen Tätigkeiten unter Umständen folgenden Wirkungen der Erziehung und der Bildung.

Schränkt man die Doppelthematik von Lehren und Lernen nicht auf Arbeitsfelder in den Massenmedien ein, in denen nahezu schulmäßig gelehrt und ein Lernerfolg erwartet (erhofft) wird (z. B. im Schulfunk, im Schul- und Bildungsfernsehen), stößt man bei Publizisten und Journalisten oft auf Unverständnis, manchmal sogar auf aggressive Abwehr, wenn man nach den Lehr- und Lerndimensionen ihrer Tätigkeit fragt (Zeitter 1979, S. 208 – 216). Mit einer Oberlehrerperspektive auf die Medien, vor allem auf das Fernsehen, will man nichts zu tun haben.

Die ärgerliche Abwehr erstaunt nicht, wenn man in die Geschichte der öffentlich-rechtlichen Rundfunksysteme zurückschaut, die dann schließlich auch die Anfänge des Fernsehens getragen haben. Als Radio Stuttgart aus amerikanischer Kontrolle im Jahre 1949 in deutsche Verantwortung übergang, bekannte der letzte von den Amerikanern eingesetzte Intendant Erich Rossmann: „Ich komme, je mehr ich über das Problem nachdenke, zu dem Ergebnis, dass der Rundfunk eine große politische, kulturelle, ethische und wirtschaftliche Erziehungsmission an unserem Volke zu erfüllen hat. Erziehung nicht in einem engen, pädagogischen oder gar schulmeisterlichen Sinne, sondern frei, aufgelockert, unmerklich [...]“ (Dussel/Lersch/Müller 1995, S. 98).

Dieses Zitat markiert eine frühzeitig sichtbare Linie publizistisch-journalistischer Abwehr: Man möchte mit einem Massenmedium nicht nur informieren; man möchte in der Folge dieser Information schon auch erziehen, aber nicht „eng pädagogisch“. Eine „weite, freie, aufgelockerte, unmerkliche (!)“, nicht eine „schulmeisterliche“, mit anderen Worten schulmäßige Erziehung soll es sein. Unmerklich soll sie geschehen. Was hat Herr Rossmann möglicherweise in Schulen aller Art erlitten? Was wird die Antwort engagierter Lehrer auf solche Erziehungsutopien sein?

Wie entstehen solche Vorurteile, solche Abneigungen, die Lehren und Lernen in beiden Berufsgruppen prägen? Zu der von Burdach beobachteten „brüderlichen Abneigung“ lässt sich aus der Alltagserfahrung zunächst sagen, dass zu große unreflektierte Nähe „blind“ macht. Man erkennt und respektiert prägende Strukturen des anderen nicht mehr, die sich nur aus größerem Abstand hätten beobachten lassen. Hinzu kommt: Zwei Berufe, die informieren, an deren Angeboten man lernen kann (soll), tun das in sehr unterschiedlichen Berufsfeldern, deren Strukturen auf ihre Lernerheblichkeit zurückwirken.

Für Lehrer aller Schulgattungen und Stufen gibt es, vom Grundschullehrer bis zum Hochschullehrer, strikte, durch berufsqualifizierende Hochschul- und Staatsprüfungen abzuschließende, durchgängig an wissenschaftliche Hochschulen verlegte Ausbildungsgänge unter Staatsaufsicht. Für das Berufsfeld der Lehrer hat der Staat ein weitgehendes Anstellungsmonopol. Wer Beamter wird – und das ist die überwiegende Zahl aller Lehrer –, gewinnt soziale Sicherheit und erkaufte damit mangelnde Reibung durch Konkurrenz und berufliches Risiko. Zudem akzeptiert er einen Kodex bindender Verhaltensnormen. Der Lehrer ist Amtsträger des Staates, Repräsentant der Eltern, Anwalt der Kinder, aber auch Wahrer von Tradition und geistigem Engagement (Roth 1976, S. 265).

Lehr- und Lernstoffe werden Lehrern durch Lehr- und Bildungspläne in unterschiedlicher Verbindlichkeit vorgegeben. Auch Hochschullehrer haben sich an Studien- und Prüfungsordnungen der unterschiedlichsten Art zu orientieren. So banal das zunächst klingen mag: Lehrer finden zu Beginn eines Schuljahrs mit Sicherheit zugewiesene Klassen und Unterrichtsräume vor. Der Berufsstand ist verhältnismäßig homogen: Kaum ein Lehrer (mit Ausnahme der Hochschullehrer) wird prominent in dem Sinne, dass eine größere Öffentlichkeit Kenntnis von seinen Leistungen nimmt.

Für Publizisten, Journalisten, Angehörige von Medienberufen in einem weiteren Sinne gibt es keine zwingend vorgeschriebenen Ausbildungsgänge. Ein Hochschulstudium ist nicht unerlässlich, Examina müssen nicht in jedem Fall nachgewiesen werden, ein Staatsmonopol auf vorhandene Ausbildungsgänge entfällt. Im Feld der Medienberufe können Arbeitgeber ebenso privatwirtschaftlich orientierte Betriebe wie öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalten



sein. Für die Berufsangehörigen begegnen uns die verschiedensten Grade sozialer Sicherung ebenso wie die der Bindung an berufsfeldspezifische Verhaltensnormen. Zwischen dem Extrem etwa des völlig ungesicherten freien Mitarbeiters und dem des Redakteurs einer Rundfunkanstalt, der mit Pensionsanspruch und Kündigungsschutz ebenso wie in der Bindung an strikte Verhaltensnormen schon zum Kulturbeamten geworden ist, kommen alle Übergänge vor. Viel stärker als bei den pädagogisierten Berufen ist zudem die Verbindung mit künstlerischen Berufen (des Regisseurs, Kameramanns, Tontechnikers, Schauspielers) und zu deren teilweise ganz anderen Verhaltensnormen. Allgemein könnte man sagen: Medienberufe repräsentieren in Demokratien ein System öffentlicher Unterrichtung und Kontrolle. Sie sollen Tatsachen, Prozesse und Funktionen dieser Gesellschaft in objektiver Darstellung auswählend vermitteln, weil (und obwohl) sie knappe öffentliche Aufmerksamkeit verwalten (vgl. Funiok 1987, S. 47).

Der Arbeitsbereich der Medienberufe, vor allem der der Redakteure, Reporter, Moderatoren ist keineswegs durchgehend gesichert. Es gibt Kämpfe um Etats und Studiozeiten; Prominenz ist hier wichtig: Sie bringt Quote und damit Anerkennung, Etat und Freiraum. Sie macht die Personen allerdings auch zum möglichen Objekt politischer Interventionen.

Sehr unterschiedlich zeigt sich das Risiko, dem beide Berufsgruppen ausgesetzt sind. Es sei hier als das Risiko kommunikativen Scheiterns bezeichnet. Lehrer erleben dieses Scheitern in der unmittelbaren Konfrontation mit ihren Schülern, mit einem Publikum, das ihnen



durch Organisation zugeordnet ist und das sich mit Ausnahme der Studenten nicht verweigern kann. Das Scheitern zeigt sich bei Lehrern in ungenügenden Lernerfolgen der Schüler, die sich in regelmäßigen Prüfungen offenbaren, außerdem in Disziplinschwierigkeiten und in den Reaktionen der Kollegen und Vorgesetzten. Dieses Scheitern kann die Gesundheit bedrohen, es kann zur Invalidität führen, aber es bedroht, so paradox das klingen mag, damit nur mittelbar die berufliche Karriere, deren Möglichkeiten ohnedies mäßig sind. Zynisch gesagt: Man bleibt beamteter Lehrer, solange man die Belastungen des Berufs durchsteht.

Publizisten, Journalisten, Angehörige anderer Medienberufe erleben Risiko und Scheitern zunächst innerhalb der komplizierten Gefüge des Produktionsapparats, in sehr oft hochproblematischen Teamstrukturen und in an die Anonymität heranreichenden bürokratischen Zwangsbeziehungen. Unmittelbaren Kontakt zu den Adressaten als ihren Lernpartnern haben die Kommunikationsberufe nur in Ausnahmefällen. Ihr Scheitern kann sich, vage in der Deutbarkeit, einschneidend in seinen Konsequenzen, in so komplexen Prozessen wie dem Rückgang der Druckauflage, in sich verringernden Hörer- oder Seherquoten, aber auch in politischen Pressionen abzeichnen.

Ein letzter Vergleich: Unterricht, Lehre vor allem in der Schule, bietet als eine einigermassen fixe, längere Zeit konstante Beziehung von Lehrenden und Lernenden, mit weitgehend durch Medien (vor allem durch Sprache und Bild) repräsentierten Lerngegenständen, hochwertigem Lernen zumindest eine solide Chance. In einem dynamischen, kommunikativen

Geschehen überlagern sich dabei zwei Prozesse: der Prozess der Wissensaneignung und der Prozess der real-räumlichen sozialen Begegnung aller an den Lernvorgängen beteiligten Personen. Unterricht ist keine Einbahnstraße: Die Richtung der Kommunikation ist umkehrbar.

Lernakte, durch die klassischen Massenmedien, vor allem durch das Fernsehen, ausgelöst, haben dagegen kein soziales Feld, in dem sich konstante Beziehungen entwickeln könnten. Ihr Informationsmodus ist die nicht mehr reversible Einbahnkommunikation. Diese wird erst neuerdings durch technische Innovationen aufgebrochen, deren lernpsychologische Chancen sich noch nicht zuverlässig überschauen lassen. Dafür kann die „Sprache“ dieser Medien, vor allem die des Fernsehens, dem Sprechen des Lehrers unter vielen Aspekten überlegen sein. Sie kann interessieren, faszinieren, gerade durch ihre Distanz zur Alltäglichkeit des Unterrichts auch motivieren. Aber sie schafft keine länger andauernden Beziehungen zwischen dem Informator und dem zu Informierenden.

„Bildung“ als Aufgabe in den Medienberufen

Trotz eines nicht gerade unbefangenen Verhältnisses in den Medienberufen zu Prozessen des Lehrens, der Bildung und der Erziehung finden sich – wir verengen das Feld der Beobachtung jetzt auf das Fernsehen – von Anfang an Ziele der „Bildung“ in den Aufgabendefinitionen der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten. Dazu der Programmdirektor des Süddeutschen Rundfunks Peter Kehm schon im Jahre 1950: „Wir sind überzeugt, dass wir dem Rundfunk als Kulturinstitut und damit auch dem Hörer letztlich einen wichtigen Dienst erweisen. Der Rundfunk als Kulturinstitut und nicht als Instrument unverbindlicher Unterhaltung oder gar seichter Unterhaltung – in dieser Forderung hat in allen Beratungen der Programmausschüsse des Rundfunkrates eine erfreuliche Übereinstimmung geherrscht“ (Lersch 1995, S. 98). Im Staatsvertrag für den Westdeutschen Rundfunk heißt es ähnlich wie bei den Staatsverträgen anderer ARD-Sender immerhin noch im Jahre 1985: „Das Programm hat der Information, Bildung und Unterhaltung zu dienen“ (zit. n. Donsbach 1989, S. 358).

Definitionen des Begriffs „Bildung“ tauchen im Zusammenhang solcher vertragsrechtlicher

Bildungsmedium, das Medienberufe und Lehrer versöhnt? – Schulfernsehen (1975).

Der Lehrer als Amtsträger, Repräsentant und Wahrer geistiger Traditionen – doch niemals wird er prominent.

Literatur:

Cronbach, L. J.:
Pädagogische Psychologie für die Schulpraxis.
Weinheim 1963.

Donsbach, W.:
Rundfunk. In: E. Noelle-Neumann/W. Schulz/J. Wilke (Hg.): *Publizistik – Massenkommunikation.*
Frankfurt am Main 1989.

Dussel, K./Lersch, E./Müller, K.:
Rundfunk in Stuttgart 1950 – 1959. Süddeutscher Rundfunk 1995.

Funiok, R.:
Massenmedien auf der Anklagebank. Grundfragen der Medienethik. In: *intercom 2.* Institut für Kommunikation und Medien der Hochschule für Philosophie. München 1987.

Heidegger, M.:
Sein und Zeit.
Tübingen 1953.

McLuhan, M.:
Die magischen Kanäle. Understanding Media.
Frankfurt am Main 1970.

Piaget, J.:
Die Entwicklung der Intelligenz. Zürich 1947.

Rombach, H.:
Anthropologie des Lernens. In: Willmanns-Institut (Hg.): *Der Lernprozeß. Anthropologie, Psychologie, Biologie des Lernens.* Freiburg/Basel/Wien 1969.

Roth, L. (Hg.):
Handlexikon der Erziehungswissenschaft.
München 1976.

Sartre, J.-P.:
L'être et le néant.
Paris 1943.

Zielbestimmungen kaum auf. Bildung sei in dieser Studie deshalb vorläufig als ein Zustand individueller Geformtheit und Prägung beschrieben; ein Zustand, der ein aus der Situation der Person wie aus den Anforderungen der Gesellschaft zu bestimmendes Maß an Kenntnissen und Erfahrungen voraussetzt, also auch ein Ergebnis von Lernprozessen ist und die Personen zu einer gelungenen Teilnahme an der geistigen, künstlerischen und sozialen Welt der jeweiligen Epoche befähigt. Erziehung wäre dann die Summe von Einwirkungen auf eine Person, die als Ziel Bildung in dem eben beschriebenen Sinn mit zu ermöglichen und mit zu erhalten versucht.

Schlägt man in den Handbüchern der ARD für die letzten Jahre nach, wo Organisationsstrukturen der einzelnen Sender wiedergegeben werden, macht man eine Entdeckung, die nachdenklich stimmt: Die Funktionsziele „Information“, „Bildung“ und „Unterhaltung“, wie sie außer dem Staatsvertrag für den Westdeutschen Rundfunk auch die Staatsverträge der meisten Sender der ARD enthalten, tauchen in den Strukturskizzen dieser Sender nun als Titel von Hauptabteilungen und Abteilungen der Sendeprogrammbereiche des Hörfunks und des Fernsehens wieder auf. Zunächst lässt sich mit Sicherheit vermuten, dass Programmbereiche wie „Politik“, „Zeitgeschehen“, „Aktuelles“, „Wirtschaft“, „Soziales und Umwelt“, „Geisteswissenschaften“, „Naturwissenschaften und Technik“ vorwiegend der Information der Hörer und Seher dienen; Programmbereiche wie „Bildung“, „Kultur“, „Schule“, „Kunst“, „Literatur“ verdanken sich dagegen mit Schwerpunkt dem Bildungsauftrag. Der Begriff „Unterhaltung“ taucht in den Programmschemata aller Sender der ARD und in den Strukturplänen des ZDF unerläutert auf.

Eine Vermutung entwickelt sich. Sie sei hier am Beispiel eines anderen gesellschaftlichen Lernbereichs dargestellt: Für die Schulen der Bundesrepublik vor dem Jahre 1989 gab es seit mehr als zwei Jahrzehnten das Funktionsziel „Medienerziehung“. Es geschah wenig und so versuchte man in einigen Bundesländern ein Unterrichtsfach „Medienerziehung“ anzudenken und in Ansätzen zu organisieren. Das hätte für die Schulen den Vorteil gehabt, dass an jeder einzelnen Schule Lehrer sich nun gewissermaßen hauptamtlich um dieses Funktionsziel und seine Verwirklichung gekümmert hätten.



Alle anderen Lehrer wären von dieser Zumutung weitgehend verschont geblieben, niemand wäre wohl zum Beispiel dem Chemielehrer eines Gymnasiums mit dem Anliegen zu nahe gekommen, er möge sich in seinem Fach um die gesellschaftliche Rolle der Massenmedien (etwa um die Werbung für Arzneimittel) kümmern. Ein strategisches, aus einem idealistischen Konzept von Erziehung und Bildung abgeleitetes Funktionsziel wäre so zu einer schlichten Organisationsmaßnahme implodiert.

War da in der ARD und im ZDF etwas Ähnliches geschehen? Mehr als eine Vermutung hat der Verfasser nicht zu bieten. Eine Vermutung allerdings, die sich in einer Praxis von mehreren Jahrzehnten in Einzelfällen immer wieder bestätigt hat. Auch sie würde die ärgerliche Geiztheit erklären, mit der Begriffe wie „Lehre“ und „Erziehung“ (weniger „Lernen“ und „Bildung“) oft von den Redakteuren nicht zuständiger Abteilungen des Hörfunks und des Fernsehens in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten abgewiesen werden (für die kommerziellen Sender haben die Zumutungen der Erziehung und Bildung allenfalls in einer sehr kurzen Anfangsphase bestanden).



Unterhaltung

Zu den Begriffen „Information“, „Erziehung“ und „Bildung“ einiges wenige im zweiten Teil der Untersuchung. Man kann sie in jedem Lexikon der Pädagogik nachschlagen. So einfach hat man das mit dem Begriff „Unterhaltung“ nicht. Der Verfasser fing sich vor längerer Zeit die herbe Rüge eines kirchlichen Medienethikers wegen unzutreffender Vergleiche ein, als er darauf aufmerksam machte, dass die Begriffe „Unterhaltung“ und „Unterhalt“ auf denselben Wortstamm zurückzuführen sind. Wenn ich jemandem Unterhalt gewähre, ihn unterhalte, vermeidet meine Hand, die ich unter ihn halte, den Absturz in die Mittellosigkeit. Was vermeiden Medien, die Leute unterhalten? Den Absturz in die Langeweile, die Leere? Könnte dieser „Unterhalt“ nicht so gegeben werden, dass er sich nicht nur als purer Zeitvertreib ereignete? Unterhaltung wäre dann eine Kulturleistung mit uralter Tradition, gespeist auch aus den Kräften des Spiels. Man kann da auch lernen. Selbst oberflächlich dumme Unterhaltung informiert in Ansätzen.

Manchen Lehrer ärgert nicht ganz zu Unrecht ein Begriff, mit dem Unterhaltung neuer-

dings in den Bereich des Lehrens und Lernens übergreift: „Infotainment“. In einer Untersuchung auf neuestem Stand (Schultheiss & Jenzowsky 2000, S. 63–84) werden in Auswertung einer umfangreichen Literatur im Begriff verengt „Infotainmentsendungen“ als „emotionalisierend-affektorientierte Darstellungen der Information“ definiert, wobei Emotionalisierung und Affektorientiertheit der wesentliche Gradmesser für die „Unterhaltsamkeit“ der Sendungen sein sollen. In einem Zirkelschluss wird dann festgestellt: Infotainment, mit emotionalisierter Information erzeugt, vermittele den Adressaten das „Gefühl“, gut unterhalten zu werden. Dass Unterhaltung in ganz anderer Definition beim Adressaten etwa den Eindruck hervorrufen kann, er sei in kurzweiliger Form, ohne seine Zeit zu vergeuden, von seinen Problemen abgelenkt worden, hat mit Emotionen wenig zu tun und wird im Ansatz der Untersuchung nicht bedacht.

Sollte der Begriff „Infotainment“ in allgemeiner Auslegung mehr als die banale Erfahrung aussagen wollen, dass gute, sachgerechte Information in vielen Fällen interessiert und damit – wenn man so will – auch unterhält, sollte er den allgemeinen Anspruch artikulieren, Information müsse immer unterhaltsam sein, negiert er die uralte Erfahrung aller Lehrenden und Lernenden, dass es in den Prozessen des Lehrens und Lernens immer wieder nicht eben lustbetonte Arbeitsphasen von erheblichem Widerstand gibt; „Durststrecken“, die in der Struktur der Lernmaterie liegen und die unter anderem auch deshalb nützlich sind, weil sie nicht unterhalten, dafür aber zu Disziplin und Durchhaltevermögen, zu Frustrationstoleranz erziehen. Eine Kopfgeburt der postmodernen Spaßgeneration, das verharmlosende „Edutainment“ sei in diesem Zusammenhang nur erwähnt. Jede Mutter, jeder Vater, jede Lehrerin, jeder Lehrer weiß es besser.

Prof. em. Ernst Zeitter war Schulfunkredakteur beim Südwestfunk und Professor für Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

**Der Text entstand unter Mitarbeit von Burkhard Freitag.*

Teil II dieses Beitrags: *Was Kinder und Jugendliche aus dem Angebot der Medien lernen können* erscheint in *tv diskurs* 14.

Moderatoren leben von der Prominenz, sie bringt Quote und Anerkennung:
Günther Jauch in *Stern* TV.

Schultheiss, B./Jenzowsky, S. A.:

Infotainment: Der Einfluss emotionalisierend-affektiver Darstellung auf die Glaubwürdigkeit. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft* 48/2000, S. 63–84.

Schulze, H. H.:

Lexikon und Fachwörterbuch für Datenverarbeitung und Telekommunikation. Reinbek bei Hamburg 1990.

Spinner, H. F.:

Theorie. In: H. Krings/H. M. Baumgartner/C. Wild (Hg.): *Wörterbuch philosophischer Grundbegriffe*, Bd. V. München 1974.

Zeitter, E.:

Kommunikationsdefizite zwischen Erziehungswissenschaft und Publizistikwissenschaft als Spiegelung der Praxisprobleme beider Wissenschaften. In: G. Wodraschke (Hg.): *Medienpädagogik und Kommunikationslehre.* München 1979.

Zeitter, E.:

Fernsehen – Unterhaltung, Ablenkung, Bildung? Über den mündigen Umgang mit einem Medium. München 1987.