

Ernst Zeitter

# LEHREN UND LERNEN

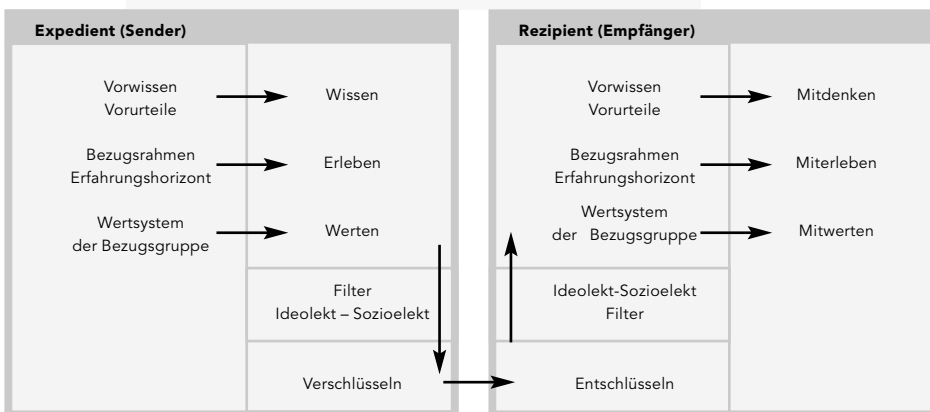
## in den Medien III

### Die Lerntheorie Robert M. Gagnés

Wie könnte unspektakuläre Lernarbeit den Gefährdungen einer durch Medien verursachten gesellschaftlichen Selbstreferenz begegnen? (Mit Selbstreferenz ist nach Niklas Luhmann der Prozess gemeint, in dem gesellschaftliche Systeme die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren, um sie dann zu reproduzieren.) Wer sollte diese gewaltige Verpflichtung tragen: das Elternhaus, die Schule, die freie Jugendarbeit? Jochen Hettinger vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg stellt in einer Veröffentlichung des medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest *die Schule* in den Mittelpunkt seiner Überlegungen: „Die Schule vermittelt das Wissen, die Kulturtechniken und die Kompetenzen, die man zum sachgerechten, sinnvollen und selbstbestimmten Einsatz der Medien benötigt. Die Schule vermittelt Bildung und kulturelles Wissen. Nur auf dieser Grundlage können Medien sinnvoll eingesetzt werden. [...] Durch den Einsatz der Medien im Unterricht und durch die Behandlung der Medien als Gegenstand des Unterrichts erwerben die Schülerinnen und Schüler die Medienkompetenzen, die sie für das Leben und Arbeiten in der Informationsgesellschaft brauchen“ (Hettinger 2000, S. 9).

Eine klare Aufgabenzuteilung. Aber kann die Schule in Baden-Württemberg in ihrer gegenwärtigen organisatorischen Verfasstheit bei nicht wenigen gegenüber Medien voreingenommenen Lehrern, bei bisher in der Breite wenig wirksamer Lehrerbildung und Lehrerfortbildung dieser Aufgabe wirklich so ganz selbstverständlich gerecht werden? Was Hettinger über eine „Medienoffensive Schule“ im Einzelnen berichtet, macht Hoffnung, ist aber vorerst zum Teil noch Ankündigung.

In gebotener Kürze und damit in nicht vermeidbarer Anfechtbarkeit soll diese Hoffnung



### Bedingungen interpersonaler Kommunikation

am Beispiel einer Medienlerntheorie als Anforderung entwickelt werden. Der Frankokanadier Robert M. Gagné (1975) hat den Versuch unternommen, die „klassischen“ Lerntheorien und einen größtmöglichen Anteil von Einzel- forschung zu einem an Unterrichtspraxis orientierten Modell zu verbinden. Gagné erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

In Gagné's Lernsystem schafft die jeweils niedrigere Lernart die Voraussetzungen für die höhere; sie enthält außerdem die Leistungsmöglichkeiten der ihr vorausgehenden Lernarten.

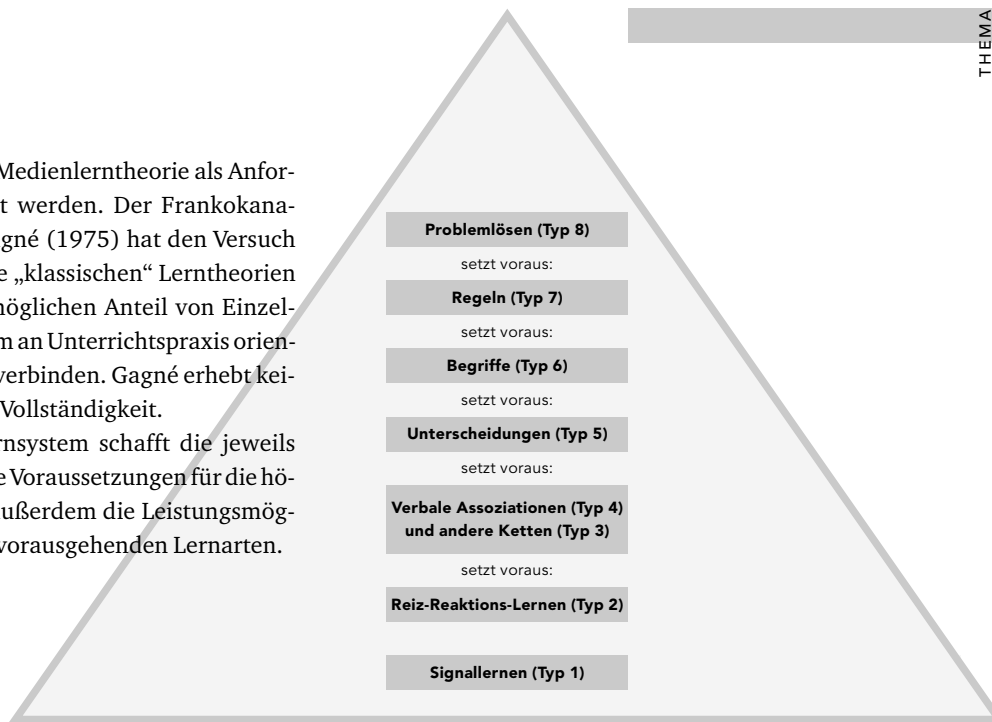
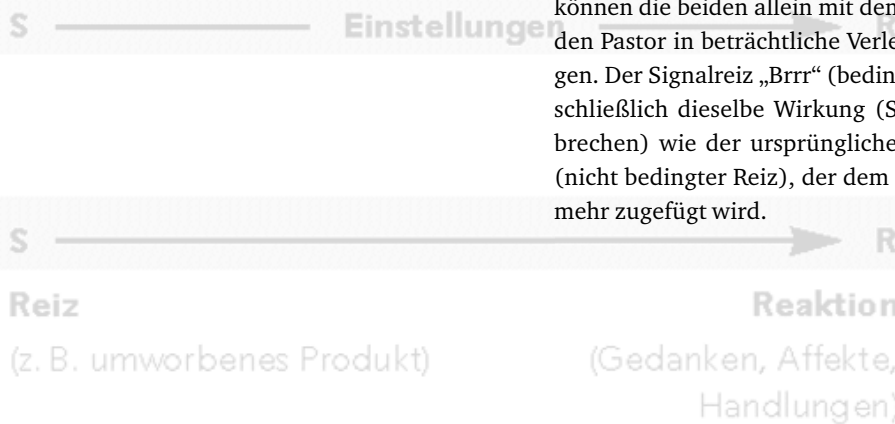


Abbildung 1: Lernpyramide (aus: Zeitter 1987, S. 110)

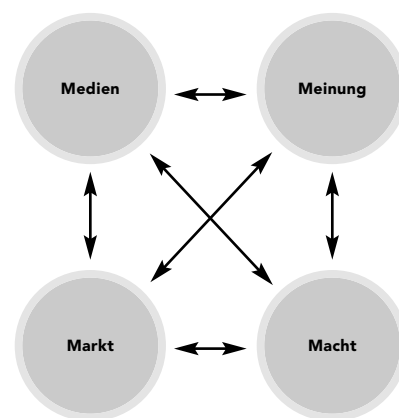
### Auf Reize reagieren

Die Basis der Pyramide bildet der Lerntyp **Signallernen**. Ein Beispiel: Zwei Farmerjungen müssen regelmäßig gegen ihren Willen das Pferd des Pastors betreuen. Sie beginnen, um den Reiter zu ärgern, das Pferd umzuerziehen (anders zu konditionieren). Der eine Junge stößt das Pferd mit einer Heugabel, während der andere „Brrr“ ruft. Das Pferd scheut durch den Schmerz und bricht aus. Nach einiger Zeit können die beiden allein mit dem Zuruf „Brrr“ den Pastor in beträchtliche Verlegenheit bringen. Der Signalreiz „Brrr“ (bedingter Reiz) hat schließlich dieselbe Wirkung (Scheuen, Ausbrechen) wie der ursprüngliche Schmerzreiz (nicht bedingter Reiz), der dem Tier gar nicht mehr zugefügt wird.



Was ist geschehen? Der Schmerzreiz hat bei dem Pferd als Reaktion zunächst eine äußerst unangenehme Empfindung ausgelöst. Man könnte sie sehr allgemein mit „Unlust“, „Abstoßung“ kennzeichnen. Wenn der Signalreiz nun wiederholt wird, erweckt er in Gleichzeitigkeit (Kontiguität) nicht den physiologischen Schmerzreiz, sondern die äußerst unangenehme Empfindung (eine „Reanimation“ im wörtlichsten Sinne). Auch Menschen können gleichzeitig mit Signalreizen Lust, Unlust, Anziehung und Abstoßung in unterschiedlichster Art empfinden (und erlernen). Diese Signalreize können später die Empfindungen auslösen, die sie in annähernder Gleichzeitigkeit begleiteten, ohne dass der Anlass der Empfindung unmittelbar gegeben sein müsste. Es entstehen emotionelle Lern- und Reizrepertoires.

Ein Beispiel aus der Politik. Eine junge Politikerin der Opposition möchte bei den nächsten Wahlen den Ministerpräsidenten der gegenwärtigen Regierungspartei ablösen. Die Oppositionspartei will ihr einen guten Start verschaffen und organisiert eine Urwahl, die mit Sicherheit neben der Aufmerksamkeit der Partei auch das Interesse der Medien weckt. Für diese Wahl werden der Kandidatin folgende Kennzeichen zugeschrieben: „Frau“, „jung“, „attraktiv“, „intelligent“, „aktiv“. Der Ministerpräsident dagegen erscheint in den Augen der Opposition als „alt“, „müde“ und „um Jugendllichkeit bemüht“. Er lasse sich neuerdings die Haare färben, wird kolportiert. Die Regierungspartei reagiert sofort: Der Oppositionspolitikerin fehle jegliche Verwaltungserfahrung.



Kräfte des kommunikativen Markts

Was hat sich da ereignet? Erleben wir einen Austausch von Argumenten, die von den Medien dann weitertransportiert werden? Oder agiert die Opposition – auch für die Medien – nicht vielmehr ziemlich geschickt mit stark empfindungsbesetzten Signalen? Politik als Daily Soap, als Menschmarking; es gewinnt, wer das richtige Image, in einem zweiten Schritt die Story hat, die „anmacht“? Worauf die Regierungspartei energisch versucht, die Auseinandersetzung von der Ebene farbiger Signale auf die sehr viel weniger bunte Ebene der Sachargumente zurückzuzwingen?

Die Werbung hat das Signallernen als Erfolgsweg längst usurpiert. Da zitiert ein Elektrogroßmarkt im Fernsehen aus seinem Warenkatalog. Zuletzt nicht etwa die Versicherung gleich bleibender Qualität des Angebots, sondern das Signal: „Wir verstehen Sie!“ Nur ein Ahnungsloser kann da fragen, was das mit Warenqualität zu tun hat, wenn der Käufer sich geborgen fühlt. Ein Hersteller von Schweizer Spitzenuhren verrührt für die VIPs in treuem Gedenken an die Regeln des Lifestyle Image und Haltung: „Elegance is an attitude“. Signallernen in seiner fröhlichen Buntheit bis in den werbewirksam „farbigen“ Buchtitel: „Aber ich glaube, Strom ist gelb“ – Über die Kunst, Konzerte Farbe bekennen zu lassen.

Trotzdem bleiben Versuche, durch Signale bestimmte Empfindungen bei einer größeren Anzahl von Fernsehzuschauern auszulösen, der unspezifischen und diffusen Art der Reaktionen wegen riskant. Zwar folgt dem Signal die Reaktion auf dem Fuße, es fragt sich nur welche? Die Signalwörter „Frau“, „jung“, „attraktiv“, „alt“, „müde“, „elegance“ lösen je nach der Prägung durch eine Lebensgeschichte bei Adressaten ganz unterschiedliche Empfindungen (Stimmungen) aus.

Reiz und Reaktion müssen auch bei Lerntyp 2 **Reiz-Reaktions-Lernen** fast gleichzeitig, in Kontiguität, erfolgen. Die Reaktion auf den Reiz ist diesmal allerdings spezifisch, nicht allgemein. Beispiel: Ein Kleinkind lernt „Mama“ sagen. Die Mutter setzt den Reiz „Sag Mama!“ Versuche des Kindes mit „na-na“, „ama“ usw. werden allmählich unter belohnender Zuwendung zur richtigen sprachlichen Reaktion „Mama“ ausgeformt. Das Kind spürt, wenn es das Wort „Mama“ ausspricht, spezifische Reize sowohl des Artikulationsapparats wie des Gehörsinns. Es kann diese Reize nun „setzen“, indem es „Mama“ sagt und so Zuwendung provoziert. Damit

tritt das Kind in erste, einfache Formen des Sprachlernens und der zwischenmenschlichen Kommunikation ein.

Diese Lernart ist willkürlich, beim Menschen durch Bewusstsein und Willen gesteuert. Durch Übung entsteht ein allmählicher Lernzuwachs. Die Reaktion auf den spezifischen Reiz wird ausgeformt (shaping). Die Ausformung wird durch Bekräftigung bewirkt.

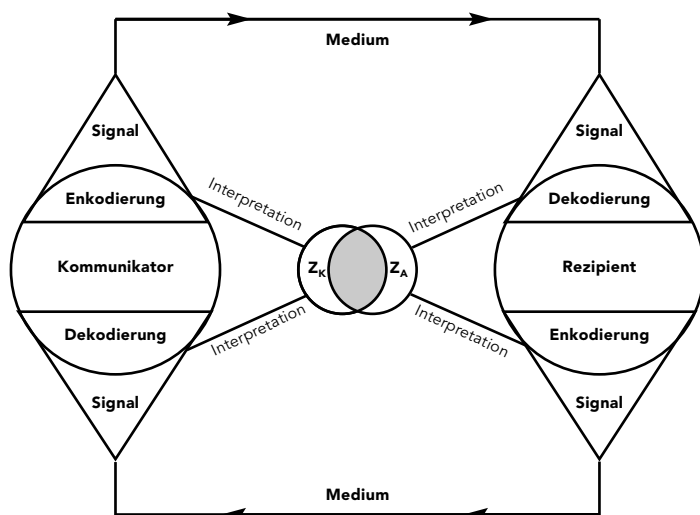
Signale haben im Kommunikationsprozess, vor allem der elektronischen Medien, jeweils die Funktionen des materiellen oder energetischen Reizträgers, der dialogischen, Reizübermittlung auslösenden Verhaltensweise und des Trägers von Information, die in Zeichen überführt werden kann. Signal und Zeichenübertragung, ebenso Signalbeobachtung und Zeichenentschlüsselung geschehen gleichzeitig. Dabei werden zwar alle Zeichen in Signale (im physikalischen und informationellen Sinne) überführt, aber nicht alle Signale gehen in Zeichen über. Im Prozess der Kommunikation entsteht so ein „Überfluss“ an Signalen, die *aufgenommen*, aber nicht unbedingt *wahrgenommen* werden müssen.

In Kulturen mit langer verbaler, musikalischer und bildlicher Tradition haben Signale die ständige Tendenz, in Zeichen, gegebenenfalls in Symbole überzugehen. Enkulturation als das Hineinführen eines Heranwachsenden in den Signalvorrat einer Gesellschaft bedeutet also immer, dass Signale, gerade in den Medien, in ihrem möglichen Übergang in Zeichen und Symbole zur Verfügung stehen, dass Zeichen und Symbole durch Nachahmungslernen, etwa

im Hinblick auf die Reaktion Erwachsener verinnerlicht werden können, ohne dass sie in ihrem Sinngehalt schon gelernt, also völlig verstanden sein müssen.

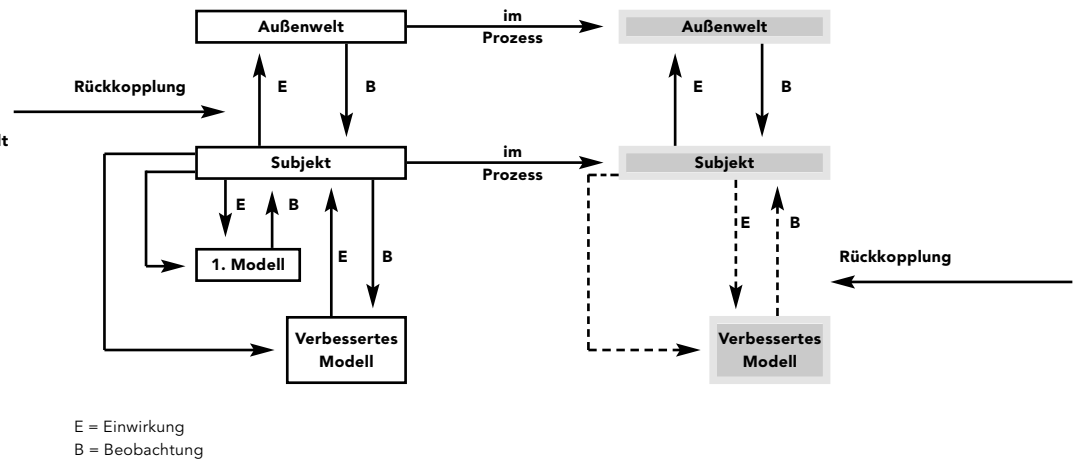
Vergleicht man nun den idealtypischen Entwurf eines Lernsystems, wie er im ersten Teil dieser Studie vorgelegt wurde, mit Gagnés Signal- und Reiz-Reaktions-Lernen, erkennt man, dass dem idealtypischen Entwurf gewissermaßen der „Keller“ fehlt. Keller können alles bergen, was nicht ans Tageslicht kommen soll: Trödel, Vorräte, auch die sprichwörtlichen Leichen des schlechten Gewissens. Keller bilden aber auch die soliden Fundamente, ohne die ein Bau im weichen Boden versackte.

Aufgabe einer Medienerziehung müsste es nun sein, möglichst früh die Keller unseres Bewusstseins durch Übungen, die Spaß machen, aufzuhellen, ohne dass dabei als Resultat gerade beim Fernsehen ein ganz elementarer Lustgewinn auf der Strecke bleibt. Wer die Wirkungen von Signalen kennt, auch ihr Gewicht in der Kommunikation, kann nicht so leicht Opfer von Werbemanipulationen werden, behält aber das Vergnügen am freien Spiel der Formen und Inhalte.



Signale als energetische Träger

## Adaption des Bewusstseins an die Außenwelt

**Reiz-Reaktions-Ketten**

Betrachtet man unter dem Aspekt des Medienlernens ebenso aber auch unter dem der Fernsehwirklichkeit die Basisebenen der Gagné'schen Lernpyramide, sieht man außerdem, dass die dort beschriebenen Lernakte allenfalls die Ziegelsteine sein können, aus denen Keller als Fundamente zusammengesetzt werden. Ein Pixel bleibt elementarer Teil eines Fernsehbilds und ist als Einzelercheinung beim Fernsehkonsum doch nicht zu beobachten. So ist es auch sinnvoll, Signale zu **Signalketten** und **assoziativen Feldern** zusammenzuschließen.

**Kettenbildung** ist die Verknüpfung von einzelnen, bereits gelernten Reiz-Reaktions-Verbindungen unter Bedingungen zeitlicher Nähe (Kontiguität) zu einer Lernsequenz. Wenn Kulturtechniken mit rein drillmäßigen Kettenbildungen verbunden werden, lässt sich der Lerntyp der Kettenbildung nur schwer von höheren Lernarten abgrenzen. Wer z. B. ein Musikinstrument spielen lernen will, muss die rein mechanischen Abläufe zunächst als Reiz-Reaktions-Ketten drillen. Wenn er nach Noten spielt, muss er lernen, diese Reiz-Reaktions-Ketten nach den Vorschriften der Notenschrift, eines Systems von Zeichen also, ablaufen zu lassen. Tonstärke, Phrasierung, Tempo usw. bleiben schließlich trotz der Angaben der Notenschrift in ihrer Feinabstimmung das Ergebnis komplizierter ästhetischer Urteilsvorgänge.

Wer mit einem Computer arbeiten, sich mit ihm etwa im Internet orientieren will, muss Reiz-Reaktions-Ketten beherrschen, die ihm von der Eingabetastatur abverlangt werden. Aber diese Zugangskompetenz ist nur ein Anfang. Wer spielt schon jahrelang Fingerübungen, damit er dann schließlich den Flohwalzer flüssig klimpern kann? Da genügt es nicht, Mil-

tionen von Schülern mit preiswerten Laptops zu versorgen: Ihre Lehrer müssen mehr als eine Zugangskompetenz besitzen.

Dasselbe gilt für den Fernsehkonsum, wenn man sich denn zu der Einsicht entschließt, er müsse als Fähigkeit „gelernt“ werden. Signaltapete eines Trailers oder eines Werbespots könnten dann als Reizketten erfasst und wiedererkannt werden. Gleichzeitig eröffnete sich einer schon im Kindergarten einsetzenden Medienerziehung ein weites Feld, optische und akustische Signalketten mit einfachen Mitteln zu erzeugen und zu kombinieren. So wie das Klavierspiel von der Reiz-Reaktions-Kette der „Fingerübung“ zu Erkenntnissen der Notenschrift führt, würden solche medienpraktischen Versuche Grundformen der Montage erschließen, die freilich, im Gegensatz zur Notenschrift, erst unterrichtspraktisch zu formulieren wären (s. Maier/Mikat/Zeitter 1997).

**Sprachliche Assoziationen** sind eine besondere Spielart der Kettenbildung. Sie reichen hinein bis in Leistungen des Wahrnehmens und Bezeichnens, aber auch des Übersetzens aus einem Bedeutungskode in den anderen. Fernsehkonsum setzt eine komplizierte Kombination von „Übersetzungen“ zwischen optischen und akustischen Codes voraus. Gelten auch zunächst die gleichen Bedingungen wie für das Erlernen motorischer Ketten, macht doch die Tatsache, dass der Mensch dabei über ein sprachliches Repertoire verfügen muss – über schon früher erworbene Bedeutungen –, um sprachliche Ketten zu bilden, aus der sprachlichen Assoziation eine eigene Lernart.

## Von der Lernpyramide zur Lernspirale

Sprache hat ohne Zweifel Gestaltcharakter. Gerade in ihrem alltäglichen Vollzug, etwa in der mündlichen Kommunikation, kann sie als Gebilde nicht aus der Summe ihrer Bauteile, weder der Phoneme, noch der Wörter, auch nicht aus Reiz-Reaktions-Ketten, erklärt werden. Man versteht, dass Franz Weinert im Blick auf die Gagné'sche Lernpyramide vorsichtig formuliert, die jeweils niedrigere Lernart sei notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung des jeweils höheren Lerntyps (Weinert 1974, S. 391).

Die Lernpyramide Gagnés wird so zur Lernspirale. Alle Lernarten stehen gleichzeitig zur Verfügung. Dass eine höhere Lernart niedrigere Lernarten voraussetzt, bedeutet nicht, dass die Lernarten „von unten nach oben“ in einem biographischen Nacheinander gelernt werden müssen. Nachahmungslernen kann Lernarten „überspringen“. Die lernende Person steht ihrer Umwelt ja nicht passiv als Reizempfängerin gegenüber. Ihr inneres Modell von Außenwelt trägt Ordnungs- und Regelmäßigkeitserwartungen an die Außenwelt heran, aus der es lernt (Antizipation). In hoch entwickelten technischen Zivilisationen sind viele dieser strukturierenden Erwartungen Ergebnisse von mittelbarem Lernen, von Erfahrungen aus zweiter Hand, vor allem auch von Lernen aus Medien. In diesem Zusammenhang sind Signal- und Reiz-Reaktions-Lernen immer schon, beim Kind und besonders beim Heranwachsenden, in höhere Lernarten eingebettet.

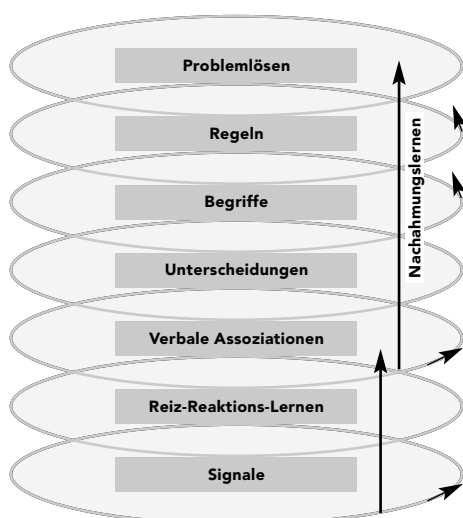


Abbildung 2: Lernspirale (aus: Zeitter 1987, S. 115)

Akzeptiert man diese Flexibilisierung und Dynamisierung des Gagné'schen Systems, die nun zwangsläufig neben der behavioristischen Außenbeobachtung die Introspektion erfordert, muss man sich allerdings von vielen Beispielen Gagnés trennen, die um der ausschließlichen Außenbeobachtung willen zu simpel ausfallen. In Umrissen eröffnet sich nun ein Lernsystem, das man mit seiner Steigerung der Bewusstseinsstelle von Lerntyp zu Lerntyp eine *Lernkaskade* nennen könnte. Nur in einem solchen System, das in Elementarem gründet, können in der Verarbeitung auch von Medienbotschaften in Stufen der Adaption und des Lerntransfers Lernhorizonte eröffnet werden.

## Unterscheiden – Begreifen

*Unterscheidungslernen* meint dann nicht nur, dass jemand in zunächst vordergründig bleibendem Interesse Automarken oder Weinsorten als Reizkonfigurationen auseinander zu halten lernt. Unterscheidungslernen verharrt nicht nur an der möglichen Oberfläche der Objekte. Es wird zur Grundlage von Welterkenntnis. Einheit und Mannigfaltigkeit lassen sich nur am Unterschied definieren. Begreift man die Arbeitswelt im Zeichen der Globalisierung, wird man z. B. wünschen, dass Arbeitnehmer zu ihrem Schutz rechtzeitig „Philosophie“ als ein Medium lebensweltlicher Orientierung von „philosophy“ unterscheiden lernen, die als Organisationssystem einen Betrieb und seine Mitarbeiter im Markt positioniert. Unterscheidungslernen wird hier unter Umständen zur lebenswichtigen Entscheidungsgrundlage. Ohne Unterscheidung wird die Welt für uns die fade Leere dessen, was, an sich beziehungslos, anhaltend auf einem Einerlei beharrt. Die christliche Kirche der Spätantike und des frühen und hohen Mittelalters – konfrontiert mit der Herannahme des antiken Kosmos – hatte die Unterscheidung der Geister zu einer Kardinaltugend erklärt. Ohne Diskrimination auch heute keine Wahl, keine wertende Entscheidung im Bereich der Mediennutzung. Demokraten sind Menschen, die unterscheiden können.

Wer unterscheiden will, muss zunächst im Elementaren auf Reizkonfigurationen mit Bezeichnungen reagieren lernen, die intersubjektiv verlässlich und damit kommunikabel sind. Wer **Begriffslernen** in einer Lernhierarchie an sechster Stelle einer achtstelligen Pyramide von deren Basis aus – also an hoher Stelle – findet,

könnte leicht zwei irrtümlichen Annahmen verfallen, die Gagné nicht ausdrücklich zurückweist. Zunächst könnte man annehmen, erst ab Lernstufe 6 bestehe die Möglichkeit, Begriffe zu lernen. Aber in der sprachlichen Assoziation, im Unterscheidungslernen sind Begriffe bereits mitgegeben. Das lernende Bewusstsein als internes Modell von Außenwelt braucht Begriffe generell als Funktionen, mit deren Hilfe das System die andrängende Reizflut in Konfigurationsklassen ordnet und damit verringert. In der Frühphase kindlicher Entwicklung hat dieses ordnende Reagieren noch verstärkt etwas Haptisches, probierend Zugreifendes. Goethe spricht vom „lebendigen Begriff“ (Goethe 1977, S. 388).

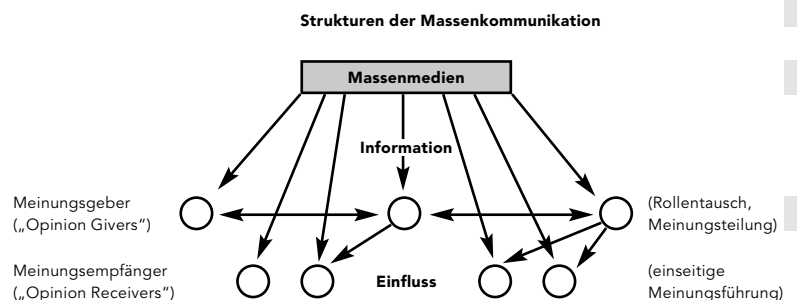
Das Bezeichnen von Wirklichkeit aber meint in unserem Denken immer schon, dass wir auch mitteilen wollen und müssen, was wir wahrgenommen, begriffen und in Zeichen erkennbar gemacht haben. Die Bewusstseinslage, die wir durch *Wahrnehmung, Begriff* und *Bedeutung* jeweils erlangt haben, wollen, müssen wir, schon um uns zu vergewissern und diese Bewusstseinslage zu überprüfen, mit Hilfe der Zeichen und ihrer Bedeutungen immer wieder in anderen analog herstellen. Nur so können wir Gewissheit über das „Wesen“ der Dinge erlangen. Medien sind Instanzen einer solchen Vergewisserung.

Gerade im Angebot der elektronischen Medien, besonders im Fernsehen, in der Kombination von Bild und Bezeichnung, begegnet Kindern und Jugendlichen eine Fülle von deutenden Festlegungen ihrer Umwelt. Die Schule müsste sehr viel früher und sehr viel intensiver in allen betroffenen Fächern gerade die Kombinationen von Bild und Bezeichnung, besonders von Foto, Film und Kommentar, als Momente der Weltorientierung kritisch einüben, indem sie Bilder in Texte, Texte in Bilder „übersetzen“ lässt. Begriff und sprachlich-bildliche Assoziation als Lernleistungen gehören ganz eng zu-

sammen – und hier gilt unmittelbar Goethes Erfahrung: „Man begreift nur, was man selbst machen kann“ (Brief an Zelter vom 28.3.1804). Kein orientierendes Medium erschließt sich ohne die Verfügung über Begriffe. Wer diese nicht hat, scheitert auch am Menü im Internet, ebenso unter Umständen am Fokus einer Suchmaschine. Wer z. B. etwas über die zweite Instanz unseres Gerichtswesens wissen will und deshalb den Begriff „Berufung“ eintippt, bekommt möglicherweise, je nach dem Radius des Systems, Informationen über das Laufbahnrecht von Hochschullehrern. Erst der Begriff „Instanzenweg“ beschafft dem, der „weiß, was er wissen will“, die geeigneten Informationen.

### Regeln finden – Probleme lösen

Aus der Verknüpfung von Begriffen entstehen **Regeln**. Ein Kind lernt z. B. die Regel „Runde Dinge rollen“ als Verbindung der Begriffe „rund“ und „rollen“. Die Regel wird oft aus Erfahrung erschlossen. Der Lernende erwirbt beim Regellernen die Fähigkeit, auf eine Klasse von Reizsituationen mit einer Klasse von Ordnungsleistungen zu reagieren. Die Schwierigkeit beim Regellernen liegt im Begriff der Regel selbst, in dem, was alltäglich unter diesem Begriff gefasst und praktiziert wird. Regel kann als „Richtschnur“, „Richtlinie“, „Norm“, oder „Vorschrift“ verstanden werden: Sie ist eine begrifflich formulierte Aussage über erkannte und/oder geforderte Gleichförmigkeit von Geschehen oder Handeln. Die Regel lässt, im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen Gesetz, Ausnahmen zu. Wird beim Naturgesetz (dem der Mensch auch unterliegt) auf *Ursachen* und *Wirkungen* reflektiert, fragt man bei den Regeln nach *Gründen* und ihren *Folgen*. Nicht, dass etwa menschliches Handeln nicht auch Ursache und Wirkung hätte: Es wird aber zum regelbestimmten Prozess dadurch, dass es mit der Regel einer Norm unterliegt, die man rechtfertigen

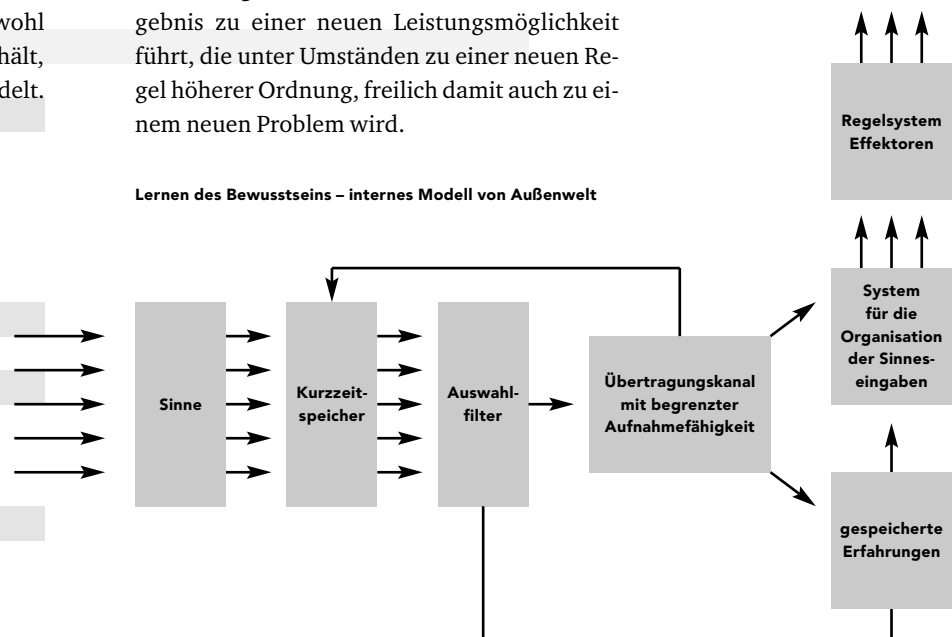


oder verwerfen, die man für richtig oder falsch, für gut oder böse halten kann. Fast alle Regelbeispiele Gagnés entstammen aber, wie auch die meisten seiner Begriffsbeispiele, dem naturwissenschaftlichen Bereich. Innerhalb strikt definierter Systeme gelten hier strikte Regeln. Handeln, das sich auf diese Regeln ausrichtet, ist eindeutig entweder als richtig oder als falsch klassifizierbar. Es ist wertneutral, lässt sich nicht in die Kategorien „gut“ oder „böse“ einreihen. Ganz anders stellt sich eine Regel dar nach dem Beispiel: „Bei ‚grün‘ kann man einen Fußgängerüberweg passieren“. Dass Fußgänger eine Kreuzung überqueren, wenn an der Ampel die Farbe „grün“ aufleuchtet, entspricht einer *Konvention*: Ursprung und Urheber dieser Konvention – ebenso ihr Entstehungsdatum – sind feststellbar. Aber in einer „gedankenlosen“ Praxis fragt kaum jemand danach, obwohl einer, der sich an diese Verabredung nicht hält, wegen des möglichen Schadens „böse“ handelt.

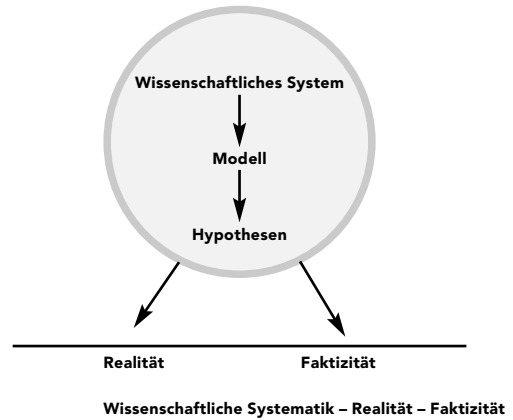
Das letzte Beispiel, die Essregel: „Kartoffeln schneidet man nicht mit dem Messer“, kann man in der ihr zugrunde liegenden Konvention weder auf einen Regelgeber noch auf Ort und Zeit der Regelbildung zurückführen. Diese Regel kann, auch wenn sie immer noch gilt, denjenigen nicht mehr einleuchtend begründet werden, deren Verhalten sie kanalisieren soll. Sie gehört zu den so genannten „Man-tut-Regeln“, die sehr oft von Meinungsführern ohne weitere Begründung oktroyiert werden. Solche Regeln des zwanhaften Hören-Sagens begründen etwa auch Anspruch und Praxis der „political correctness“. Regeln der Konvention und des Hören-Sagens, von Medien multipliziert, bestimmen Lifestyle und die Oberflächenstrukturen einer von Signalen dominierten „praktischen“ Politik. Diese Regeln sind, um im Bilde einer nun negativ verstandenen Lernkaskade zu bleiben, die Folge von durch unkontrollierte Emotionen beantworteten Signalen, das Ergebnis nicht geklärter Begriffe, nicht vollzogener Wahl, nicht getätigter Entscheidungen. Sie gehören in einen Bereich, den man mit Jürgen Mittelstraß „die Meinungsgesellschaft“ nennen könnte.

Regeln gelten so lange, bis sie „zum Problem werden“. Im **Problem** und seinem Lösungsdruck zeigt sich die Dialektik von Nichtwissen und Wissen. Indem die Frage nach einem Nichtgewussten auftaucht, wird die Abgeschlossenheit eines bisher Gewussten aufgebrochen und ein Prozess des gezielten Suchens eröffnet. Problemlösen heißt – sehr allgemein gesprochen – unter beschreibbaren Grundbedingungen bekannte Regeln so zu kombinieren, dass das Ergebnis zu einer neuen Leistungsmöglichkeit führt, die unter Umständen zu einer neuen Regel höherer Ordnung, freilich damit auch zu einem neuen Problem wird.

Lernen des Bewusstseins – internes Modell von Außenwelt







In den Programmen der elektronischen Medien, vor allem des Fernsehens, finden sich, wenn der Jugendschutz durch die Familien und durch Instanzen der Gesellschaft gesichert ist, in unterschiedlicher Faszination, intellektueller Qualität und Sinntiefe Regeln und Problemlösungen als Verhaltensvorschläge. Kindern und Jugendlichen bietet sich hier eine Spielwiese an, auf der probiert werden kann, ohne dass dieses Probieren, dieses Eintauchen in Erfahrungen zweiter Hand lebenspraktische Folgen hätte. Das ist zunächst ein großer Vorteil, der nicht immer nur unter der Perspektive der Wirklichkeitsflucht gesehen werden sollte.

Aber gerade der Mensch in einer technischen, von Medien dominierten Zivilisation bleibt schließlich doch darauf angewiesen, Probleme selbständig in nüchterner Analyse der Bedingungen und Möglichkeiten aus seiner je gegebenen Lebenserfahrung heraus zu lösen. Er kann sich nicht Ideologien anvertrauen und darf sich nicht ausschließlich seinen Gefühlen überlassen. So stellt die Lernart des Problemlösens, konfrontiert mit einer reichen Tradition, wirklich die höchste, auch gesellschaftlich wertvollste Form menschlichen Lernens dar. Problemlösen reicht im entdeckenden Lernen hinein bis in den unverfügbaren Bereich menschlicher Kreativität. Recht verstanden sichert es so die Individualität in einer Gesellschaft mit wachsend anonymen, schwer durchschaubaren Strukturen. Das gilt besonders da, wo Regeln und Problemlösungen im Angebot der Medien Identifikationen mit Vorbildern, Projektionen auf erwünschtes gesellschaftlich definiertes Glück ebenso, aber auch auf zu vermeidendes gesellschaftlich denunziertes Unglück anbieten.

### Für eine ganzheitliche Medienerziehung

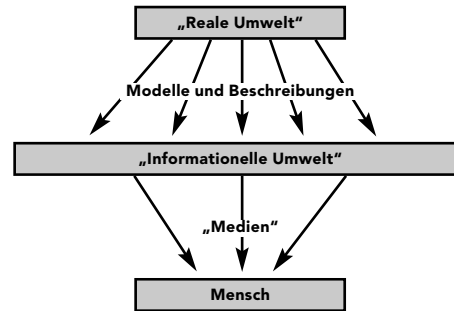
Es klingt unangemessen emphatisch, ist aber die Wahrheit: Projiziert man Anforderungen einer Medienlerntheorie, wie sie in Ansätzen nun entwickelt ist, auf die tägliche Wirklichkeit der Schule, begreift man, dass die Schule vor einer Revolution, vor einer kopernikanischen Wende ihres pädagogisch-didaktischen Systems stünde, wenn sie sich auf diese Anforderungen einließe. Ganz zweifellos: Signallernen, Unterscheidungs- und Begriffslernen, Regelfinden und Problemlösen ereignen sich jeden Tag in jedem gut organisierten Unterricht. Aber sie sind nicht, auch kaum je mit einem Seitenblick, auf die Praxis der Medien bezogen, die Einzelleben und Gesellschaft verändern, indem sie beide widerspiegeln. Diese Praxis aber muss durchschaut und damit beherrscht werden. Eine pädagogisch-didaktische Revolution bestünde hier nicht darin, dass man die Schulen für einige hundert Millionen mit Hardware ausstattet – das muss natürlich auch geschehen –, eine radikale Veränderung müsste die Unterrichtsgegenstände der Fächer auf die Vermittlung durch diese Hardware einrichten. Zu dieser Hardware gehört – man sollte sich vor Start-up-Euphorien hüten – als Leitmedium nach wie vor und auf unabsehbare Zeit das Buch, allerdings zum Teil in neuen Funktionen. Eine nüchterne, modernistischen Phrasen unzugängliche Mediatisierung müsste von Vorstufen in den Kindergärten an offen legen, vorwiegend aber praktisch erproben, wie individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeit durch Medien kommuniziert und damit auch immer wieder neu in Ordnung gebracht werden müssen.

Medienerziehung in einer von Technik und Medien mitbestimmten Gesellschaft ist eine ganzheitliche Aufgabe. Man kann sie nicht an

ein Schulfach delegieren, das dann alle anderen Fächer dispensiert, sich mit der Welt der Medien in ihrem ganzen Umfang, mit ihrer großen Differenzierung auseinander zu setzen. Möglichkeiten des Missverständnisses produziert hier etwa die Kunsterziehung, wenn sie unter dem Titel „ästhetische Erziehung“ von Schülergruppen Filme herstellen lässt und dabei keineswegs nur das Schöne absichtslos in den Raum stellt, sondern im Umgang mit einem technischen Medium Selbsterfahrung ermöglicht, die anderen mitgeteilt werden soll. Man spricht hier besser von Kommunikationserziehung, die das Schöne am Produkt ja durchaus mit einbezieht. Ästhetik wäre dann, wie der Philosoph Alexander Gottlieb sie in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts in seiner zweibändigen Ästhetik (1750–1758) definierte: „Scientia cognitiones sensitiva“, ein sinnliches Erkenntnisvermögen, das uns unter Umständen hilft mitzuteilen, was wir in der Wort- oder in der Schriftsprache aus irgendeinem Grund nicht mitzuteilen vermögen. In einem Projekt des Verfassers zeichnete ein achtjähriger Schüler als Material für einen Film über den „Verlorenen Sohn“ das Haus des Vaters, in das der Verlorene zurückkehrt, als einen fugenlosen Verbund zweier Einzelhäuser. Wir haben die Lehrerin nach einer Erklärung gefragt: Der Junge litt sehr unter der Scheidung seiner Eltern. Hier eröffnet sich freilich ein Minenfeld, das der therapeutisch nicht geschulte Lehrer nur mit großer Vorsicht und Behutsamkeit betreten sollte.

Lernarten als Grundfunktionen der Elementarisierung, der Adaption und des Lerntransfers, welche Fähigkeiten der Flexibilität, der Frustrationstoleranz und eines kritisch wählenden Verhaltens herausfordern, bestimmen nicht nur in der Medienerziehung darüber, ob sich erarbeitete Fakten zu Lernhorizonten zusammenschließen können, ob in einem kaum mehr zu überschauenden Medienangebot der persönliche Lebens- und Bildungsweg gefunden werden kann.

Gelingt es in absehbarer Zeit nicht, ein solches übergreifendes Lernkonzept zu entwerfen und in allen Bundesländern möglichst einheitlich durchzusetzen, dann besteht die Gefahr, dass sich in der „Schönen Neuen Medienwelt“ eine neue Zwei-Klassen-Struktur herausbildet: Nicht mehr der Antagonismus von Kapitalisten und Proletariern, sondern die Zwei-Klassen-Gesellschaft der „Inforichs“ und der „Infopoor“,



„Reale“ und „Informationelle Umwelt“

die Wissens- und Erlebniswelt „derer da oben“ und „derer da unten“. „Infopoor“ ist man, wenn einem weder Familie noch Schule Zugangs- bzw. Teilnahmequalifikationen für die neue Medienwelt vermitteln konnten. Dann ist man „unbefugt“, „offline“, „non-connected“. Niklas Luhmann hat die Gesellschaft einmal nicht als einen Bestand von Menschen, sondern als ein System von Kommunikationen zwischen Menschen beschrieben (Luhmann 1981, S. 96). Was bleibt da an sozialer Teilhabe, wenn man „offline“, „non-connected“ geblieben ist, wenn einen Fernsehanschlüsse und Computerarbeitsplätze bestenfalls in die stumme Vereinzelnung, nicht aber in die gesprächsbereite Individualisierung führen können, wenn man damit unausweichlich zu „denen da unten“ gehört?

Wie gut hat es da der „Inforich“, der wirklich Befugte, derjenige, der sachlich gut ausgebildet, auf gesichertem familiären Boden, „emotional gut drauf“, „online“, „connected“ auf der Datenautobahn verkehrt, auch wenn nicht sicher bleibt, dass diese Qualifikation in allen Fällen zur Personalität führt. Sollen wir warten, bis sich ein Satz als Bekenntnis bewahrheitet, den Niklas Luhmann für „die da unten“ formuliert hat: „Alles könnte anders sein, aber ich kann nichts ändern?“ (Luhmann 1981, S. 102)

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.

#### Literatur:

##### Gagné, R. M.:

*Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Beiträge zu einer neuen Didaktik.* Hannover 1975.

##### Goethe, J. W.:

*Italienische Reise.* Artemis Gedenkausgabe, Bd. XI. Zürich 1977.

##### Hettinger, J.:

*Förderung von Medienkompetenz in der Schule.* In: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest: Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft. Perspektiven in Baden-Württemberg, 2000, S. 9–16.

##### Luhmann, N.:

*Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat.* München 1981.

##### Maier, R./Mikat, C./

**Zeitter, E.:** *Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule: 490 Anregungen für die praktische Arbeit.* München 1997.

##### Weinert, F.:

*Lernen.* In: C. Wulf (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung.* München 1974.

##### Zeitter, E.:

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