

Univ.-Prof. Dr. Dr. Gerhard E. Ortner,  
Präsident der European Association für Communication and Education,  
Vorstandsvorsitzender der Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V.

# Massenmedien und Lernvermögen

Der Einfluss asymmetrischer Massenmedien auf die Entwicklung des individuellen Lernvermögens

Gliederung

1. Massenmedien
2. Stellenwert von Massenmedien
3. Kodierung der Informationen in Massenmedien
4. Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen den Sendern und den Empfängern der Informationen
5. Inhalt von Massenmedien
6. Wirkungen von Massenmedien
7. Massenmedien und Lernvermögen
8. Vollständiges Lernen
9. Vollständiges Lernen und Massenmedien
10. Einfluss asymmetrischer Massenmedien auf das individuelle Lernvermögen

## 1. Massenmedien

Definitionen von „Massenmedien“ gibt es wahrhaft massenhaft. Kritische Reflexionen über deren positiven und negativen Einfluss auf wen und was auch immer ebenfalls. Es liegen gleichermaßen empirische Befunde wie geistreiche Spekulationen vor. Nichtsdestotrotz muss der Zielbegriff jeder weiteren kritischen Betrachtung, das „Erfahrungsobjekt“, das mit einem je neuen erkenntnisleitenden Interesse betrachtet wird, neu bestimmt, präzisiert und damit wohl auch eingegrenzt werden. Das gilt in besonderem Masse für den Begriff „Massenmedien“. Nicht, dass man nicht wüsste, was damit gemeint ist, aber welcher Begriffsinhalt im allgemeinen und welcher Aspekt im besonderen jeweils betrachtet werden soll, das muss man natürlich erst einmal festlegen.

Der Ausdruck „Massenmedien“ kann nämlich und bekanntlich durchaus Unterschiedliches bezeichnen: einmal informationstechnische Verfahren, sodann informationsökonomische Institutionen bzw. Organisationen, schließlich ein gesellschaftliches Phänomen. Dazu kommt, dass mit Massenmedien nicht selten der Inhalt, der über diese verbreitet wird, gemeint ist und diskutiert wird, obwohl derselbe, wie noch zu zeigen sein wird, ja nur höchst mittelbar etwas mit der „Massennatur“ von Medien zu tun hat.

Was also ist gemeint oder besser: was muss man meinen, wenn man den Einfluss von Massenmedien auf das Lernvermögen von Menschen unterschiedlicher Altersstufen untersucht?

Ich möchte dies an einigen Aspekten verdeutlichen.

## 2. Stellenwert von Massenmedien

Eine wohl konstitutive Eigenschaft von Massenmedien, wie sie traditionell verstanden werden, ist die besondere quantitative Relation zwischen den Sendern der Informationen, hier verstanden als Inhalte, schärfer noch als „Botschaften“ und den Adressaten, von denen man hofft, dass sie zu Empfängern werden. Zu den wesentlichen Eigenschaften von Massenmedien gehört ihre gleichsam monopolistische Stellung, wie sie lange Zeit für Printmedien („P-Medien“), in besonderer Weise für die Elektronikmedien („E-Medien“) der Volksempfänger-Periode und lange Zeit auch für die in Deutschland „öffentlich-rechtlich verfassten“ Fernseh- und Rundfunksysteme charakteristisch war. Durch technische Veränderungen

und politisch-organisatorische Entwicklungen hat sich die Situation in Richtung von oligopolistischen Strukturen gewandelt und nähert sich in vielen Fällen einem Polypol, wodurch natürlich – wenigstens tendenziell – der ursprüngliche Charakter der Massenmedien verloren geht. Dies hat zur Folge, dass die traditionellen Massenmedien, deren Massenhaftigkeit ja nur durch große Zahl der potenziellen Empfänger konstituiert wurde, nunmehr tatsächlich zu Massenmedien werden, bei denen auch die Sender in Massen auftreten. Traditionelle Massenmedien, bei denen der Masse der Empfänger nur eine kleine Zahl von Sendern oder gar nur ein einzelner Sender gegenübersteht, nenne ich *asymmetrisch*. Massenmedien, bei denen Massen von Sendern Massen von Empfängern gegenüberstehen, konsequenterweise *symmetrische* Massenmedien. Die Ergänzung, teilweise auch die Konkurrenzierung der monopolistischen bzw. oligopolistischen asymmetrischen Massenmedien durch polypolistische und atomistische symmetrische Massenmedien ist durch die kettenreaktive Verbreitung der Internet-Nutzung in vollem Gang.

### **3. Kodierung der Informationen in Massenmedien**

Ein zweiter Aspekt, zwar nur konkomitanter Natur, dennoch aber in den Diskussionen um Massenmedien regelmäßig mit diesen konnotiert, ist die Kodierung der Informationen. Wer von Informationen in asymmetrischen Massenmedien spricht, meint in fast aller Regel nicht skriptural kodierte Informationen, wie beispielsweise schriftliche Texte in welchem technischen Aggregatzustand auch immer, er meint auch nicht statisch eidetisch kodierte Informationen, er meint stets dynamisch eidetisch kodierte Informationen, also „bewegte Bilder“, die in aller Regel noch akustisch ergänzt oder begleitet werden, wobei diese illustrativen und/oder explikativen Charakter haben können. Wer in diesen Tagen von den Bedingungen und Wirkungen von Massenmedien spricht, der bezieht sich eben auf Massenmedien, die ihre Informationen, zwar über lediglich ein Medium, z.B. terrestrischen Fernseh- und Funk, aber dennoch „multimedial“ vertreiben bzw. verbreiten. Mit diesem modischen Zauberwort meint man – unlogisch, wie lebendige Sprache eben gelegentlich ist – nicht das Vorhandensein und die Nutzung mehrerer Medien zum Zwecke der Informationsübermittlung, sondern die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Kodierung der Information auf ein und demselben Medium.

### **4. Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen den Sendern und den Empfängern der Informationen**

Ein dritter Aspekt bezieht sich auf die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen den Sendern und den Empfängern der Informationen, die über Massenmedien vertrieben bzw. verteilt werden. Hier ordnet man den traditionellen Massenmedien in der Regel das Attribut „Unidirektionalität“ zu. Die medialen Distributoren liefern „Einweg-Informationen“: Die Sender senden und die Empfänger empfangen – in beiden Fällen und unter Beachtung konstruktivismustheoretisch begründeter Abweichungen – *was auch immer*. Weder kann der Empfänger in den Fluss der ankommenden Informationen eingreifen, es sei denn, er entschließt sich zur Abschaltung, noch kann der Sender die spontanen Reaktionen unmittelbar erfahren. Auch hier eine asymmetrische Situation: Der Sender weiß, was er senden will, der Empfänger jedoch nicht. In Abwandlung eines Modeattributes für state-of-the-art Multimedia-Produkte könnte man diesen Aspekt der Massenmedien als „*interpassiv*“ bezeichnen. Dass dieser Zustand, die technikbedingte Interpassivität – vor allem von den massenmedialen Sendern – als unbefriedigend empfunden wird, lässt sich an Einrichtungen wie Hörerpostdiensten, Sehertelefonen und der Bestellung von Fernsehzuschauerbeiräten erkennen. Zusätzlich wurden schon vor Jahren in Unterhaltungsprogrammen des Fernsehens technisch einfache Lösungen ausprobiert, Telefonvoting und individuelle Rückkanäle sollen die gewünschten interaktiven Effekte bringen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind die traditionellen und asymmetrischen Massenmedien freilich immer noch durch *Unidirektionalität* des Informationsflusses, *Interpassivität* der Empfänger, schließlich durch „Multimedialität“ unter weitgehenden *Verzicht auf skripturale Kodierung* gekennzeichnet.

## 5. Inhalt von Massenmedien

Bleibt ein letzter Aspekt, der, wenn überhaupt, stets im unauflösbaren Verbund mit den oben beschriebenen technisch-ökonomisch-organisatorischen Aspekten diskutiert wird: der inhaltliche Aspekt. Massenmedien werden in der Regel mit bestimmten Inhalten, die wiederum mit bestimmten im weitesten Sinne politischen Zielvorgaben zusammenhängen, verbunden. Massenmedien verbreiten Informationen, die eben für die „Massen“ bestimmt sind. Dabei kann es sich um unterschiedliche Inhalte handeln, die unterschiedlichen Zielrichtungen entsprechen: Es kann sich einerseits um Inhalte handeln, von denen die Medienmachthaber überzeugt sind, dass sie die Masse der Empfänger empfangen *sollen*, beispielsweise um bestimmte gewünschte Einstellungen in diesen zu bewirken – das nenne ich die *politisch-pädagogische Zielrichtung*. Es kann sich andererseits um Inhalte handeln, von denen die Medienmachthaber überzeugt sind, dass sie die Massen der Empfänger bekommen *wollen* – das nenne ich die *ökonomisch-laisser-faire Zielrichtung*. Beide Ausprägungen sind in der Praxis zu beobachten, teils alternativ, teils komplementär, teils intentional, teils beliebig.

## 6. Wirkungen von Massenmedien

Will man nun die Frage nach bestimmten Wirkungen von Massenmedien beantworten, ist es erforderlich, sich auf eine bestimmte Ausprägungsform derselben zu beschränken, sonst bleiben konkrete Fragen – welche auch immer - unbeantwortbar.

Ich möchte mich an dieser Stelle auf das traditionelle asymmetrische Massenmedium „Fernsehen“ – also den „Fernsehrundfunk“ - beschränken, und zwar in der Form, wie es gegenwärtig bekannt und in den weit oder sehr weit entwickelten Staaten betrieben wird. Es ist charakterisiert durch eine kommunikationstheoretisch oligopole Struktur: Wenige Sender, aber eben deutlich mehr als nur ein einziger wenden sich jeweils an die Gesamtzahl der technisch erreichbaren Empfänger. Je nach politisch oder ökonomisch orientierter Trägerschaft und in Abhängigkeit vom Finanzierungsmodell der einzelnen Massenmedien werden deren Programme an politisch-pädagogischen oder ökonomisch-laisser-faire Zielen ausgerichtet. Die Kommunikation erfolgt weitgehend unidirektional, die Empfänger bleiben weitestgehend interpassiv. Natürlich gibt es bereits heute davon abweichende Erscheinungsformen, und selbstverständlich – darauf wurde ja ausdrücklich hingewiesen – gibt es auch Massenmedien, die aufgrund anderer technischer Verfahren über andere kommunikative Möglichkeiten verfügen. Aber die elektronischen asymmetrischen Massenmedien sind erstens die mit der weitesten Verbreitung, zweitens die mit der höchsten Akzeptanz – und drittens und möglicherweise auch die mit der größten Wirkung auf die Empfänger, worüber sich freilich die Medienwirkungsforschung allerdings (noch) nicht ganz einig ist. Diese – und nur diese – Massenmedien – haben, so meine ich, einen gewissen Einfluss auf das individuelle Lernvermögen von Kindern und Jugendlichen.

## 7. Massenmedien und Lernvermögen

Bevor wir den Einflüssen der asymmetrischen Massenmedien auf das individuelle Lernvermögen auf die Spur kommen können, müssen wir etwas genauer präzisieren, was wir denn mit Lernvermögen meinen, das durch die Massenmedien (möglicherweise) beeinflusst wird. Das individuelle Lernvermögen ist ein – und zwar ein besonders bedeutender – Teil des individuellen Personalvermögens von Menschen. Unter „individuellem Personalvermögen“ verstehe ich die Summe der Produkte aus Qualifikationen und jeweils zugehörigen Motivationen, über die ein Individuum zu einem beliebigen, aber bestimmten Zeitpunkt verfügt. Alles, was ein Mensch zu einem bestimmten Zeitpunkt *weiß* und *kann* und was er *bereit* ist, zu welchen Zielen auch immer, einzusetzen, bildet sein individuelles Personalvermögen. Ich verwende den von mir im Rahmen der Entwicklung einer Theorie der Personalwirtschaft geprägten und entfaltenen Begriff im Zusammenhang dieses medienpädagogischen Beitrages, um den ideologisch und historisch nicht frachtfreien Begriffen wie „Bildungsstand“ oder (gar) „Intelligenz“ aus dem Wege zu gehen.

Das Lernvermögen ist derjenige Teil des individuellen Personalvermögens, der für jedes Individuum festlegt, was es lernen kann und was es lernen will. In dieser Aussage wird die Operationalität des Begriffes deutlich: Wenn jemand lernen *kann*, aber nicht *will*, wird er genau so wenig lernen wie derjenige, der lernen *will*, es aber (noch) nicht *kann*. Die multiplikative Verknüpfung zwischen Lernqualifikation und Lernmotivation ist die Lösung eines didaktischen Rätsels, an dem so mancher renommierte pädagogische Philosoph in der Vergangenheit verzweifelt ist.

Die praktische Konsequenz vorhandenen individuellen Lernvermögens besteht darin, dass dieses Individuum „vollständig“ lernt. Auch dieser Begriff, das „vollständige Lernen“, bedarf der Operationalisierung und der Erläuterung. Dies deshalb, weil in der pädagogischen Theoriediskussion, insbesondere in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts, die Meinung über den Umfang und die Qualität menschlichen Lernens bekanntermaßen weit auseinander gelaufen ist. Im Rahmen der diskursiven Beschäftigung mit dem Thema gelangten einige Theoretiker beispielsweise zu der zwar gut gemeinten, aber letztlich völlig konsequenzenfreien Feststellung, dass Menschen schon deshalb als „lernfähig“ zu gelten haben, weil sie – worauf auch immer – neugierig sind. Hierbei wurde „Bildsamkeit“ des Menschen offensichtlich mit „Lernvermögen“ gleich gesetzt.

### **8. Vollständiges Lernen**

Unter vollständigem Lernen verstehe ich den Vorgang, der Individuen dazu befähigt, ein bestimmtes Wissen und/oder Können, über das es vor dem Beginn des Lernprozesses noch nicht verfügte, in einem zukünftigen Falle anzuwenden. Dieser sozial beeinflusste, aber individuell realisierte komplexe – und mühevoll – Prozess läuft in (mindestens) drei Stufen bzw. auf drei Ebenen ab: Zunächst muss der Lernende etwas wenigstens subjektiv Neues erfahren. Dies kann er auf vielfältige Weise, zum Beispiel auch aus oder über die asymmetrischen Massenmedien. Er kann dies natürlich auch durch eigenes Erleben oder dadurch, dass ihm jemand die Erfahrung *ermöglicht*, beispielsweise dadurch, dass er ihm Informationen vermittelt oder zugänglich macht. Schon an dieser Stelle erkennt man mögliche unterschiedliche Einstiege in den Lernprozess – beispielsweise nach dem Grad der Vorbereitung und auch der didaktischen Aufbereitung: Kommen die Informationen so an den Lernenden heran, wie sie *sind* – oder wie sie rezipiert werden *sollen*, unabhängig davon, was der Lernende mit den auf ihn zukommenden Informationen anfängt.

Im zweiten Schritt, der zweiten Phase oder auf der zweiten Ebene versucht der Lernende die Information zu „verstehen“. Dazu verknüpft er sie mit dem bereits Gelernten: das neu Erfahrene wird in das bereits vollständig Gelernte *eingeorndet*. Bei dieser Überprüfung fallen dann auch alle Informationen, die für den Lernenden nicht substantiell neu sind, durch den Rost. Sie würden zu keinem Lernzuwachs führen, es sei denn zur Erkenntnis, dass nicht alle Informationen, die sich so explosionsartig auf der Welt vermehren, tatsächlich neues Wissen bedeuten. Gelingt die Verknüpfung, verspürt der Lernende das Gefühl, den Inhalt der neu erfahrenen Information verstanden zu haben. Dabei ist es recht unbedeutend, ob dieses „Verständnis“ auch objektiv zutrifft oder intersubjektiv nachvollziehbar ist. Die Geschichte der Wissenschaft ist voll von Beispielen, in denen das Gefühl, etwas verstanden zu haben, weit von der objektiven Logik abweicht. Akzeptiert man diese idealtypische Vorstellung des Lernprozesses, so erkennt man, dass mit zunehmender Qualifikationsbasis, d.h. mit der Menge des gelernten Wissens und Könnens, die Wahrscheinlichkeit der (raschen) Verknüpfung neuer Informationen zunimmt. Außerdem wächst mit zunehmender Zahl der gelungenen Verknüpfungen das „Verknüpfungsvermögen“ – sowohl das Können als auch das Wollen, neu Erfahrenes einzuordnen. Dieser Zusammenhang erklärt schlüssig, warum die so genannten „Gebildeten“ lieber und schneller lernen als ihre wenig(er) gebildeten Artgenossen.

Nach Erklimmen der zweiten Stufe des dreistufigen Lernprozesses hat der Lernende bereits erhebliche Arbeit mit hohem Anspruch geleistet. Er könnte sich damit zufrieden geben, und eine Reihe von Reformpädagogen würde ihn darin auch bestätigen. Aber betrüblicherweise hat er noch nicht „vollständig“ gelernt, zumindest nicht nach der Definition des Autors. Es fehlt noch die dritte Stufe, die dritte Ebene: das Erfahrene und Eingearbeitete muss nämlich noch *eingepägt* werden, es muss in das Mittel- besser noch in das Langzeitgedächtnis des Individuums übertragen, es muss individuell und intern *gespeichert* werden. Andernfalls ist nämlich eine spätere Anwendung ausgeschlossen – zumindest ohne einen dann erneut zu durchlaufenden Lernprozess über die ersten beiden Stufen. Die Ebene des Einprägens erfreut sich bei der Mehrzahl der Lernenden keiner besonderen Beliebtheit: Der Erfolg ist nämlich nach aller bisheriger Kenntnis nur durch eine nicht geringe Anzahl von Wiederholungen erreichbar. Diese Wiederholungen können quasi „mechanisch“ erfolgen. Das nennt man „pauken“, „bimsen“ oder „auswendig lernen“. Man kann die erforderlichen Wiederholungen allerdings auch verkleiden und verstecken. Das nennt man dann meistens „üben“, gelegentlich und missweisend auch „anwenden“. Aber an der Tatsache, dass wir Inhalte wiederholen müssen, um sie in unsere biologischen Speicher zu transportieren, führt betrüblicherweise kein Weg vorbei. Wenn wir uns das Erfahrene und Eingearbeitete nicht auch einprägen, dann haben wir nur unvollständig gelernt und können in der Zukunft auch nichts Neues anwenden, was ja das erklärte Ziel des (vollständigen) Lernens ist.

Bei dieser Erläuterung der beiden Schlüssel- oder Grundbegriffe, denen dieser Essay gewidmet ist, haben Sie nicht nur meine Ansichten erfahren, sondern schon eine Reihe von Überlegungen mitbekommen, die zur thematischen Verknüpfung zwischen asymmetrischen Massenmedien, wie ich sie hier verstehe, und dem individuellen Lernvermögen, wie es allgemein verstanden werden sollte, führen. Ich bin sicher, dass Sie in der Lage sind, die gebotenen Verknüpfungen selbst vorzunehmen und zu interpretieren. Lassen sie mich trotzdem einige derselben aus meiner Sicht darstellen. Vielleicht kommen Sie zu ähnlichen, möglicherweise sogar zu denselben Schlussfolgerungen.

### **9. Vollständiges Lernen und Massenmedien**

Zunächst zu einer noch recht einfachen Frage: Eignen sich die Massenmedien überhaupt für vollständiges Lernen? Da ist die Antwort recht einfach. Sie lautet: *ja und nein!* Wobei allerdings schon das „Ja“ mit einigen Einschränkungen versehen werden muss. Zunächst einmal steht außer Zweifel, dass man mit einem Medium zur Informationsverbreitung Lernprozesse *unterstützen* kann. Solchermaßen ist es beispielsweise möglich, die erste Ebene des vollständigen Lernprozesses massenhaft zu unterstützen, und zwar mit hohem *bildungspolitischem, bildungsökonomischem und didaktischem* Mehrwert. Mit Hilfe der Massenmedien kann die Masse der Adressaten mit identen Informationen versorgt werden, was einem *basisdemokratischen* Grundanliegen – keine Informationsdifferenzierung zur Herrschaftsausübung zuzulassen – durchaus entspricht. Der *bildungsökonomische* Effekt wird dadurch erreicht, dass jeweils nur *eine* Bildungsproduktion zur Versorgung der Gesamtzahl der Adressaten mit einem bestimmten Bildungsinhalt erforderlich ist, was eine erhebliche Kostenreduktion gegenüber allen anderen Informationsvarianten zur positiven Folge hat. *Didaktisch* vorteilhaft ist es, die klügsten Pädagogen und die pfiffigsten Mediengestalter für eine solche Produktion zu vereinen und sie ein Produkt auf dem aktuell höchsten Stand der lernzielorientierten Darbietung von Informationen schaffen zu lassen.

Aus der Begründung von hier nur kurz skizzierten Vorteilen kann abgeleitet werden, dass eine positive Bildungswirkung im Sinne vollständigen Lernens nur dann erreicht werden kann, wenn über die Massenmedien speziell produzierte *Bildungsprogramme* verbreitet werden. Aber selbst solche unterstützen die drei Ebenen des vollständigen Lernens durchaus unterschiedlich und tragen somit eben nur sehr unterschiedlich zur Erhöhung des individuellen Personalvermögens bei. Auf Ebene eins ist die Wirkung erfahrungsgemäß am höchsten. Die dynamisch eidetische Kodierung in Verbindung mit auditiven Elementen überschreitet die Darstellungsmöglichkeiten anderer Kodierungsformen bei weitem. Informatio-



nen können gleichsam „virtuell wirklich“ angeboten werden. Die individuelle *mediale* Erfahrung nähert sich in bestimmter Weise der Realerfahrung an. Daneben können über die Massenmedien Information selbstverständlich auch in anderen, „einfacheren“ Kodierungsformen verbreitet werden.

Auf der Ebene zwei, dem Einordnen, teilen die Massenmedien als „Bildungsmittel“ das Schicksal jeder Fernlehre: Selbstverständlich können Einordnungshilfen, üblicherweise „Erklärungen“ oder „Erläuterungen“ genannt, geliefert werden, aber immer nur solche, die sich die didaktischen Medienproduzenten *ex-ante* ausdenken und/oder vorstellen können. Es wird mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Rest an offenen Lernfragen bleiben, denn die Einordnungsnöte der Lernenden sind nach aller Erfahrung schier grenzenlos.

Noch ein wenig problematischer stellt sich die Wirkung der Massenmedien auf Ebene drei, dem Einprägen, dar. Natürlich können in die Bildungsproduktionen Wiederholungen eingebaut werden, aber einerseits gibt es hinsichtlich der Zahl kapazitive und *praeter propter* ökonomische Grenzen, andererseits kann auf die unterschiedlichen individuellen Einprägegewohnheiten und Einprägelerfahrungen in einer Produktion zur Verbreitung in asymmetrischen Massenmedien nicht Rücksicht genommen werden.

Asymmetrische Massenmedien, wiewohl und wie gesagt grundsätzlich zur Unterstützung vollständigen Lernens und damit wenigstens mittelbar auch zur Erhöhung des Lernvermögens geeignet, sind wegen prinzipieller Einschränkungen, von denen einige wichtige hier aufgelistet wurden, nur bedingt Erfolg versprechend. Zwar ermöglichen sie die räumliche und zeitliche Entkopplung des Lehr- und des Lernprozesses – ein nicht zu unterschätzender Vorteil –, aber die Unidirektionalität und letztlich die Interpassivität begrenzen die Wirksamkeit, nicht nur, aber in besonderem Maße hinsichtlich des Erhalts der Lernmotivation, eines der beiden konstitutiven Elemente des individuellen Lernvermögens.

Die hier ohne besonderen Verweis auf empirisch-statistisch ermittelte und ausgewertete Befunde vorgebrachten Ausführungen sind keineswegs Spekulation, sondern berücksichtigen die jahrzehntelangen Erfahrungen mit Bildungsprogrammen in den Massenmedien wie Schul(hör)funk und Schulfernsehen. Beide haben heute nur noch einen geringen Stellenwert, fristen innerhalb der Programmproduzenten und staatlichen (in Deutschland: „öffentlich-rechtlichen“) Programmbetreibern ein Schattendasein und werden wohl im wesentlichen aus beschäftigungspolitischen Gründen nicht gänzlich eingestellt. Wegen ihrer offensichtlichen Schwächen werden die asymmetrischen Massenmedien in Zukunft wohl nicht mehr gezielt zu Bildungszwecken eingesetzt und durch symmetrische Massenmedien ersetzt werden.

## **10. Einfluss asymmetrischer Massenmedien auf das individuelle Lernvermögen**

Kommen wir zum Einfluss asymmetrischer Massenmedien auf das individuelle Lernvermögen, nicht nur, aber vor allem der Kinder und Jugendlichen. Da Massenmedien den Empfängern immerhin die Möglichkeiten geben, Erfahrungen zu sammeln und/oder gesammelte Erfahrungen zu übernehmen, kann man ihnen natürlich eine bestimmte Bildungswirkung nicht absprechen. Über die *meinungsbildende* Wirkung von massenmedialen Programmen haben sich die Medienwissenschaftler, insbesondere die Medienwirkungsforscher, seit langer Zeit den Kopf zerbrochen und zahlreiche Erkenntnisse, gelegentlich auch widersprüchliche bzw. einander widersprechende, zu Tage gefördert. An dieser Stelle soll nur die Wirkung auf das individuelle Lernvermögen untersucht werden.

Wie ausführlich dargestellt, handelt es sich beim vollständigen Lernen um einen hochkomplexen und wohl auch nicht anstrengungsfreien, nur selten lustbetonten bzw. lustspendenden Vorgang, den Individuen – trotz aller sozialer Förderung und instrumentaler Unterstützung – letztlich individuell bewältigen müssen. Vollständiges Lernen kann ohne Einschränkungen als „Arbeit“ im engeren Wortsinne bezeichnet werden.

Analysieren wir die angebotenen Programme der asymmetrischen elektronischen Massenmedien, so sehen wir, dass die Zahl derer, die einerseits den Informationsbedarf, andererseits den Unterhaltungsbedarf der Adressaten abdecken (wollen), den überwiegenden Anteil ausmachen. Wer sich *unterhalten* will, der denkt nicht, zumindest nicht in erster Linie an Lernen, und wer sich nur *informiert*, der hat, das wurde, so meine ich, deutlich gemacht, mit Sicherheit noch nicht vollständig gelernt. Wenn wir einmal vom immer möglichen Missbrauch der Massenmedien aus politischen Motiven absehen, so sehen wir also, dass die Mehrzahl der Programme der asymmetrischen Massenmedien auf *individuelle Bedarfsdeckung* abzielt. Sofern dabei Informationsbedarf und Unterhaltungsbedarf angepeilt werden, können sich die Anbieter sogar auf eine dahinter liegende existenzielle Bedürfnislage, auf „Neugier“ einerseits und auf „Lustgewinn“ andererseits, berufen und verlassen. Zielen sie hingegen auf einen wie immer ausgeprägten „Bildungsbedarf“ ab, der vollständiges Lernen impliziert, so sind sie in einer ungünstigen Position, da ein vergleichbares triebgesteuertes *Bildungsbedürfnis* – außer von notorischen „Pädagophilen“ - nicht ausgemacht und schon gar nicht nachgewiesen werden kann. Insofern kann es nicht verwundern, dass sich die – von manchen erhoffte, von anderen befürchtete – Bildungswirkung der asymmetrischen Massenmedien in engen Grenzen hält, was natürlich nicht heißt, dass diese durch geeignete Maßnahmen und in bestimmten Situationen nicht durchaus *meinungsbildend* wirken können. Dies darf allerdings nicht mit einer Bildung von *individuellem Personalvermögen* im hier darlegten Verständnis verwechselt werden.

Welchen Einfluss haben nun die (gegenwärtigen) Programme der asymmetrischen Massenmedien auf das individuelle Lernvermögen von Kindern und Jugendlichen?

Regen die Programme zum vollständigen Lernen an, erhöhen sie das Lernvermögen, was ja im wesentlichen nur durch häufig wiederholte und jeweils erfolgreich abgeschlossene vollständige Lernprozesse bewirkt wird. Hier ist nach meiner Beurteilung, die sich sowohl auf logisch fundierte und deduktive Spekulation als auch auf Befunde der empirischen Bildungsmedienforschung und des induktiven Erkenntnisgewinnes in der Praxis bezieht, äußerste Skepsis angebracht.

Zunächst ein recht schlichter Schluss aus der Tatsache, dass sich asymmetrische Massenmedien, wie oben ausführlich dargestellt, schon aufgrund ihrer Unidirektionalität und ihrer Interpassivität nur partiell zur Realisierung vollständigen Lernens *eignen*: Da sie aus mangelnder *Eignung* und wohl auch aus geringer *Neigung* der Programmierer vollständiges Lernen nicht ausreichend unterstützen und damit auch nicht ausreichend zu wiederholtem und erfolgreichem vollständigen Lernen beitragen, ist auch ihre positive Wirkung auf die Weiterentwicklung des individuellen Lernvermögens gering. Das ist insbesondere deshalb bedauerlich, da die Weiterentwicklung des individuellen Personalvermögens ein rekursiver Prozess mit einem deutlichen *Akzeleratoreffekt* ist. Einfach ausgedrückt: Durch ständiges vollständiges Lernen erhöht sich die Fähigkeit zu vollständigem Lernen – auch hinsichtlich der Lerngeschwindigkeit. Wer viel vollständig lernt, lernt damit auch schneller vollständig zu lernen.

Es ist also zu untersuchen, inwieweit das Rezipieren von Programmen, die über asymmetrische Massenmedien verbreitet werden, das individuelle Lernvermögen beeinflussen. Wohlgedenkt, unabhängig davon, ob dadurch tatsächlich mehr oder minder vollständige Lernprozesse durchlaufen werden. Dass die Möglichkeit dazu besteht, kann wohl nicht bestritten werden. Zur Beantwortung dieser Frage dienen die im Folgenden aufgelisteten beobachtbaren und wohl auch erklärbaren Phänomene bzw. Probleme, die sich beim Betrachten von Programmen asymmetrischer Massenmedien zeigen. Die Mehrzahl davon ist in dieser oder auch ähnlicher Form durch die qualitativ-kritische Medienwirkungsforschung erkannt und diskutiert worden.

Das erste Problem betrifft wiederum die erste Stufe des vollständigen Lernens, das Erfahren von Informationen. Durch medientechnische und gestalterische Perfektion der Darbietung kann bei den Betrachtern der Eindruck virtueller Realität in des Wortes engerer Bedeutung entstehen: Das massenmediale Abbild wirkt auf den Betrachter, als ob es der Wirklichkeit entspräche, also „wahr“ wäre, im Grenzfall, „als ob“ es Wirklichkeit wäre. Durch inhaltliche und formale Mittel, wie beispielsweise Bühnensprachlicher Lautung der professionellen Präsentatoren, einer professionellen Kameraführung und durch anspruchsvolle Schnitttechniken gewinnen die Produktionen auch inhaltliche Überzeugungskraft. Diese kann perfiderweise auch dadurch hergestellt werden, dass professionelle Programmproduzenten Techniken anwenden, mit denen sie die Arbeitsweise von Amateuren bzw. Dilettanten simulieren. Da hilft, wie dies die Erfahrungen der Medienpädagogik der vergangenen Jahre zeigen, auch gezielte Aufklärung der potenziellen Rezipienten über die manipulativen Einflussmöglichkeiten der Medienmacher nur wenig. Was bunt, beschallt und bewegt über den Schirm flimmert, das wird häufig eben so für „wahr“ gehalten wie das, das man früher bloß schwarz auf weiß lesen konnte. Die Hauptprobleme hinsichtlich vollständiger Lernprozesse bestehen auf dieser Ebene allerdings weniger in den ohnedies bekannten Manipulationsmöglichkeiten beim medialen Abbild von Realität, sondern vor allem in der *zeitlichen Linearität* und der *Fremdtaktung*, die eine Anpassung an die Aufnahmegeschwindigkeit der Rezipienten ausschließt. Dadurch besteht auch für einen medienpädagogisch aufgeklärten Betrachter kaum Möglichkeit, die Entsprechung von akustischer und visueller Kodierung, von Bildmaterial, Tondokumenten und Kommentaren zu überprüfen. Dadurch, dass weder Nachfragen noch Widerspruch möglich sind, kann sich zudem die Neigung einstellen, Nachfragen gar nicht mehr zu stellen und Widerspruch nicht mehr erheben zu wollen.

Dies führt unmittelbar zur negativen Wirkung auf Stufe zwei des vollständigen Lernprozesses, dem Einordnen. In massenmedialen Programmen wird üblicherweise logisch schlüssig und formal einwandfrei erklärt, was der Medienmacher für erklärenswert hält. Das soll, wenn es gut gemeint ist, die individuelle Einordnung erleichtern, es kann aber auch insgesamt den Prozess des individuellen Verstehens ersetzen. Und zwar dergestalt, dass der Rezipient *meint*, es persönlich eingeordnet und damit individuell verstanden zu haben, obwohl er lediglich das Erklärungsangebot – und zwar ohne spezifische Verknüpfung mit seiner höchstpersönlichen Wissensbasis – angenommen hat. Das Erklärungsangebot wurde „abgelegt“, aber eben nicht „eingebaut“. Dieser Vorgang, der zudem jedweden Manipulationsversuch Tür und Tor öffnet, hat schwerwiegende Konsequenzen auf die Entwicklung des individuellen Lernvermögens. Dadurch, dass das Einordnen nicht geübt, nicht gleichsam „trainiert“ wird, kann es sich auch nicht weiter entwickeln, kann, wenn ursprünglich vorhanden, sogar partiell oder vollständig verloren gehen. Durch den Umstand, dass die angebotenen Erklärungen so bequem übernommen werden können, werden Individuen „eingeladen“, wenn nicht gar verführt, „Pseudowissensbestände“ aufzubauen, die nicht aus individuell verknüpften und somit „verstandenen“ Informationen, sondern aus mehr oder weniger willkürlich aggregierten informationellen Versatzstücken bestehen.

Kommen wir zur dritten Ebene bzw. Stufe des vollständigen Lernprozesses. Wie sieht es hier mit der Unterstützung der Entwicklung des Einprägevermögens durch Programme asymmetrischer Massenmedien aus. Hier ist zwischen *formalen* und *inhaltlichen*, also *substanziellen* Aspekten zu unterscheiden. Da sich die Verfahren sowohl der Produktion als auch Präsentation von Programmen stets bzw. für lange Zeiträume wiederholen, wird ein gewisser Einprägeeffekt wirksam. Dies führt zu den von den Programmachern, die aus verständlichen sowohl politischen als auch ökonomischen Gründen darauf aus sind, HörerInnen und SeherInnen an sich zu binden, gewünschten *Hör- und/oder Sehgewohnheiten*. Dabei prägen sich „*Formate*“, also Programmtypen, ein, die inneren Strukturen derselben, Menschen, die die Programme präsentieren oder in ihnen agieren; es prägen sich freilich kaum Inhalte, schon gar keine differenzierten, ein. Sowohl für die Inhalte als auch deren Darbietung gilt die ciceronische Anweisung für erfolgsorientierte Autoren: „*variatio delectat*“. Und genau dies behindert das Einprä-



gen. Somit kann es gar nicht zu einer nachhaltigen *substanziellen* Erweiterung der je individuellen Wissensbasis kommen. Davon sind allerdings die dramaturgischen Grundmuster der dargebotenen Programme (nicht nur, aber vor allem so genannte „Spielfilme“, natürlich auch Dokumentationen, ja selbst Diskussions“formate“) ausgenommen. Sie bleiben weitgehend gleich; durch die ständige Wiederholung prägen sie sich ein – und werden in der Tat vollständig gelernt.

Meine essayistischen und natürlich keineswegs vollständigen Ausführungen sollten deutlich machen, dass die Produktionen bzw. Programme asymmetrischer elektronischer Massenmedien keine oder doch nur eine geringe nachhaltige positive Wirkung auf das individuelle Lernvermögen haben bzw. haben können. Aber das ist ja schließlich auch nicht ihre Funktion. In entwickelten, liberalen Gesellschaften orientieren sich die Programmproduzenten, gleichgültig ob sie politisch oder ökonomisch motiviert sind, an der Bedarfslage der potenziellen Rezipienten. Diese suchen, darauf wurde schon verwiesen, in den asymmetrischen Massenmedien nicht nach der Möglichkeit vollständig zu lernen, sondern sie suchen – zumindest in den weitaus meisten Fällen – Unterhaltung, Zerstreuung, Ablenkung, Zeitvertreib. Das Betrachten massenmedialer Programme dient regelmäßig dem Stillen triebhaft angelegter Bedürfnisse wie Neugier oder Lustgewinn, heute oft auch als „Spasshaben“ bezeichnet, nicht nur, aber auch durch Anteilnahme (im positiven Fall) und Schadenfreude (im negativen Fall).

Diesen Ansprüchen werden – das kann den bewegten Gutmenschen und unermüdlichen Gesellschaftsverbesserern überhaupt nicht gefallen – die Massenmedien in den Ländern mit Medienfreiheit weitgehend gerecht. Sie orientieren sich nicht am jeweils korrekten politischen oder pädagogischen „Bedarf“, sondern an den elementaren Bedürfnissen der Menschen, also nicht an dem, was die Menschen wollen *sollen*, sondern an dem, was sie hier und jetzt und in all ihrer naturbedingten Unvollkommenheit *wollen*.

Deshalb wenden sie auch wesentlich mehr Zeit für das Betrachten von massenmedialen Produkten ohne erkennbare Bildungswirkung auf als für vollständige Lernprozesse, die sie als äußerst mühsam empfinden oder in Erinnerung haben - was sie ja auch tatsächlich sind. Solchermaßen wird ohne weitere komplizierte wissenschaftliche Ableitungen der Zusammenhang zwischen dem individuellen Konsum von massenmedialen Programmen und dem persönlichen Bildungsstand, also dem individuellen Personalvermögen erklärbar. Nach den neuesten Untersuchungen des Institutes der deutschen Wirtschaft in Köln beträgt der durchschnittliche tägliche Fernsehkonsum in Deutschland derzeit nicht weniger als 3 Stunden und 23 Minuten, das sind etwa 40 % der „freien“ Zeit, die nach Abzug der Zeit für entgeltliche Arbeit oder deren Surrogate und der durchschnittlichen Erholungszeit zur Verfügung steht. Gleichzeitig haben, wie dies dem jüngsten europäischen Bildungsbericht zu entnehmen ist, nicht weniger als 22,6 % der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Alter von 15 Jahren Probleme beim Lesen und beim Textverständnis, was auf bedenkliche Defizite in ihren individuellen Personalvermögen schließen lässt. Durch weiteres regelmäßiges Konsumieren der Angebote der asymmetrischen Massenmedien werden sie es mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht abbauen können.