

Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen –

Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung

In der Diskussion zu schulischen Curricula ist in den letzten Jahren in mehreren europäischen Ländern – u.a. in Österreich und Deutschland – die Forderung aufgenommen, für verschiedene Fächer Bildungsstandards zu entwickeln. So wurden z.B. Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch erarbeitet. Auslöser dafür war vor allem das Bestreben, die Lernleistungen zu verbessern und in internationalen Vergleichsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment) bessere Ergebnisse zu erzielen. Solche Entwicklungen verleihen den betroffenen Fächern – trotz bzw. gerade wegen der festgestellten Leistungsschwächen – eine besondere Bedeutung. Zugleich entwickelt sich mit der Konzentration auf die betroffenen Fächer die **Gefahr, dass die Bereiche schulischer Arbeit, für die keine Bildungsstandards entwickelt werden, an bildungspolitischer bzw. öffentlicher Aufmerksamkeit und – im Bewusstsein der Lehrkräfte und Schulleitungen – an Bedeutung verlieren.**

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass auch in der Medienbildung bzw. Medienpädagogik der Ruf nach Bildungsstandards für den Medienbereich aufgekommen ist. Allerdings ist eine solche Forderung nicht nur durch die Sorge bedingt, in der bildungspolitischen und innerschulischen Diskussion ins Hintertreffen zu geraten. Auch in der Schule und in der Bildungsverwaltung selbst scheint der Ruf nach einer genaueren Orientierung zu dem, was im Medienbereich erreicht werden soll, stärker zu werden (vgl. z.B. ASSENMACHER 2006; PESCHKE/WAGNER 2006). Dabei kann man bereits auf einzelne Ansätze zur Formulierung von Zielkatalogen und Standards im Medienbereich zurückgreifen.

Beispielsweise wurde für den so genannten Europäischen Computerführerschein [European Computer Driving Licence (ECDL)] ein Lehrplan entwickelt (vgl. OCG/ DLGI/ ECDL 2002). Er ist in sieben Module – von „Grundlagen der Informationstechnologie“ bis „Information und Kommunikation“ – gegliedert. Für jedes Modul werden eine allgemeine Zielvorstellung und in diesem Rahmen Kategorien, Wissensgebiete und Aufgaben definiert. Beispielsweise enthält das Modul „Information und Kommunikation“ die Kategorie „Suchen im Web“. Innerhalb dieser gibt es u.a. das Wissensgebiet „Suchmaschinen verwenden“, wobei dessen Ausdifferenzierung z.B. zu der zu erreichenden Fertigkeit bzw. zu lösenden Aufgabe „Suchkriterien in einer Suche kombinieren“ führt (vgl. S. 30). Auf diese Art und Weise werden – allein bezogen auf die Infor-

mations- und Kommunikationstechnologien – für die sieben Module insgesamt 458 zu lösende Aufgaben definiert.

Einen anderen Zugang, der alle Medien einbeziehen möchte, stellt der Ansatz von Moser (2006) dar. Ausgehend von den Handlungsfeldern „(A) Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten“, „(B) Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften“ und „(C) Medienreflexion und -kritik“ sowie von personalen Handlungskompetenzen – hier „Sachkompetenzen“, „Methodenkompetenzen“ und „Sozialkompetenzen“ – werden für insgesamt vier Niveaustufen medienübergreifend 36 Standards und dazu 181 Indikatoren formuliert. So lautet z.B. im Handlungsfeld (A) auf der zweiten Stufe der Sozialkompetenzen ein Standard: „Nutzt Medien gezielt zur Kooperation und Kommunikation“, wobei als einer der Indikatoren genannt wird: „Grundregeln für die mediale Präsentation und Publikation von Sachverhalten anwenden (Publikation und Präsentation)“ (S. 50).

Bereits diese Beispiele lassen verschiedene Fragen aufkommen, z.B.: Sollen Standards eher konkret oder eher abstrakt formuliert werden? In welcher Weise sollen die Standards für die Medienbildung strukturiert werden? Welche Auswirkungen ergeben sich von den Standardformulierungen möglicherweise auf Lernprozesse und wie ist in diesem Zusammenhang der Stellenwert von Bildungsstandards zu sehen? Wie lassen sich Standards überhaupt begründen? Ist es – auch vor dem Hintergrund des Scheiterns lernziel-orientierter und curricularer Ansätze in den 1970er Jahren – überhaupt sinnvoll, Standards für die Medienbildung zu formulieren?

Um solche Fragen zu bearbeiten, werden im Folgenden zunächst einzelne Problemlagen und Lösungsmöglichkeiten angesprochen, die bei einer Festlegung von Bildungsstandards im Medienbereich zu bedenken sind. In einem weiteren Schritt geht es um eine Auswertung der Diskussion um Medienkompetenz, Medienerziehung und Medienbildung für die Entwicklung eines Kompetenzmodells. Auf dieser Basis wird ein Kompetenzmodell mit Bildungsstandards entwickelt. In die Überlegungen gehen u.a. auch Erfahrungen aus der Entwicklung eines medienpädagogischen Konzepts für die ImpULS-Schule Schmiedefeld ein, die in Zusammenarbeit mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) erfolgte (vgl. dazu auch: THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM 2002).



Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung

1 Problemlagen und Funktionen von medienbezogenen Bildungsstandards

Probleme, die generell mit der Festlegung von Bildungsstandards verbunden sein können, sind u.a. von HELSPER (2005) sowie von TULODZIECKI/GRAFE (2005) – auch mit Blick auf die internationale Situation – zusammengestellt wurden. Vor diesem Hintergrund sind bei einer Formulierung von Bildungsstandards für den Medienbereich vor allem folgende Problemlagen zu bedenken:

- (1) *Dominanz vorgegebener Ziele zu Lasten von Schülerbeteiligung und Prozessorientierung:*
Gelungene medienpädagogische Aktivitäten, z.B. die Erstellung eines Hörbeitrags oder einer Website, zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass sich Lehrkräfte und Schüler in einem offenen Prozess auf eine bestimmte Aufgabe einigen, eine gemeinsame Planung durchführen, eigenständig Produkte oder Lösungen für die vereinbarte Aufgabe entwickeln, ihre Produkte oder Lösungen diskutieren und abschließend Ergebnis und Prozess reflektieren. Durch das Vorhandensein von Bildungsstandard besteht die **Gefahr**, dass am Anfang des Lernprozesses **nicht mehr ein Verständigungsprozess** zwischen Lehrenden und Lernenden bezüglich gemeinsamer Aktivitäten **steht, sondern ein Bildungsstandard**, der als **vorgegebenes Ziel** aufgefasst wird und damit unter Umständen wünschenswerte Prozesse unterbindet.
- (2) *Dominanz von „Prüfbarkeit“ zu Lasten einer Orientierung an übergreifenden Leitideen für Erziehung und Bildung:*
In der medienpädagogischen Diskussion gelten grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten zwar als bedeutsame Komponenten von Medienkompetenz, zugleich kommt aber einer umfassenderen Perspektive, z. B. im Sinne eines selbst bestimmten und verantwortlichen Handelns im Medienbereich, getragen von entsprechenden Grundeinstellungen, eine besondere Bedeutung zu. Da Bildungsstandards immer auch unter dem Anspruch formuliert werden, einer Evaluation von Lernprozessen zu dienen, besteht die **Gefahr**, dass wegen der leichteren Prüfbarkeit vor allem **Wissen** und gegebenenfalls auch noch **Können** in den Bildungsstandards **gefordert** werden, während die nur **schwerer zugänglichen Komponenten** des Medienhandelns, z.B. Bereitschaften bzw. Motivationen und Einstellungen, **ausgeblendet** werden.
- (3) *Dominanz aktueller Anforderungen zu Lasten von Zukunftsorientierung:*
Gerade in der Medienpädagogik besteht die Anforderung, jeweils offen zu sein für neue Entwicklungen und zukünftige Anforderungen. Die rasante Entwicklung im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien liefert viele Beispiele dafür, dass

immer wieder neue Herausforderungen für die Medienpädagogik entstanden sind. Mit der Formulierung von Bildungsstandards ist jedoch die **Gefahr** verbunden, die **gegenwärtige Situation festzuschreiben** – wobei dies in der Regel nicht auf der Basis gründlicher empirischer Anforderungsstudien geschieht, sondern eher unter dem Anspruch, die Anforderungen mehr oder weniger intuitiv bzw. auf der Basis von Experteneinschätzungen angemessen zu erfassen.

- (4) *Dominanz von einheitlichen Anforderungen zu Lasten eines Blicks auf die individuelle Kompetenzentwicklung im Sinne eines biografischen Prozesses:*
Die Entwicklung von Medienkompetenz ist für jedes Individuum mit unterschiedlichen Bedingungen seiner jeweiligen Lebenswelt verbunden, sodass dieser Prozess sehr unterschiedlich verläuft. Mit der Formulierung von Bildungsstandards werden letztlich jedoch – bei allen Differenzierungsmöglichkeiten – einheitliche Maßstäbe formuliert, die der individuellen Entwicklung nur schwer – wenn überhaupt – Rechnung tragen können. Besonders **problematisch** wäre es, wenn man **medienbezogene Bildungsstandards** ohne weitere Reflexion **zur Zensur-gebung** nutzen würde – nicht zuletzt weil so möglicherweise alternative Formen der Leistungsdokumentation, z.B. die Arbeit mit Portfolios, unterlaufen würden.

Diesen Problemlagen stehen – bei angemessener Formulierung und Nutzung von Bildungsstandards – einige sinnvolle Funktionen gegenüber, z.B. eine Orientierungs-, eine Curriculum-, eine Reform-, eine Qualifizierungs- und eine Evaluationsfunktion.

Unter der *Orientierungsfunktion* ist zu verstehen, dass Bildungsstandards sowohl für Lehrkräfte als auch für Lernende aufzeigen können, welches Wissen und Können und welche Einstellungen wünschenswert erscheinen und welches Medienhandeln angestrebt werden sollte. Die *Curriculumfunktion* zielt auf den Gedanken, dass Bildungsstandards zur Entwicklung eines schulinternen Curriculums zum Medienbereich anregen sollen. Mit der *Reformfunktion* wird zum Ausdruck gebracht, dass die Entwicklung eines durchdachten medienpädagogischen Konzeptes für die Schule zu Innovationen bezüglich der Lern- und Schulkultur führen kann. Die *Qualifizierungsfunktion* verweist darauf, dass Bildungsstandards deutlich machen, dass mit entsprechenden medienpädagogischen Aktivitäten eine Kompetenzsteigerung bei den Schülerinnen und Schülern erreicht werden kann und dass sich gleichzeitig bestimmte Qualifizierungsanforderungen für die Lehrkräfte stellen. Mit der *Evaluationsfunktion* wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Bildungsstandards dazu dienen können, medienpädagogische Aktivitäten hinsichtlich ihrer Zielerreichung zu prüfen und gegebenenfalls zu bewerten,

Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung

wobei entsprechende Einschätzungen letztlich der Anregung möglicher Verbesserungen dienen sollen.

Mit Blick auf solche Funktionen stellt sich die Frage, welche Lösungsansätze hilfreich sein können, um die oben angesprochenen Probleme möglichst zu vermeiden und die genannten Funktionen in möglichst positiver Art zur Geltung zu bringen.

2 Lösungsansätze zu den Problemlagen

Die zuerst angesprochene Problemlage einer „*Dominanz vorgegebener Ziele zu Lasten von Schülerbeteiligung und Prozessorientierung*“ lässt sich dadurch abschwächen, dass die Planung von medienpädagogischen Unterrichtseinheiten oder Projekten nicht von der Frage bestimmt ist, wie Lernprozesse bezogen auf einzelne Bildungsstandards in enger Zielorientierung organisiert werden können, sondern von der Frage, mit welchen bedeutsamen Anforderungen oder Aufgabenstellungen und Inhalten sich die Lernenden auseinander setzen sollen und wie der Prozess der Auseinandersetzung – einschließlich von Zielvereinbarungen mit den Lernenden – unterstützt werden kann. Zum Ende eines Projekts kann dann unter Einbezug der Lernenden die Frage reflektiert werden, welche Ziele erreicht werden konnten und in welchem Bezug sie zu den Bildungsstandards stehen. Damit wird deutlich, dass Bildungsstandards nicht die Funktion einer Lernsteuerung im Sinne vorgegebener Ziele haben, sondern vor allem als Hilfen für die Reflexion von Lernprozessen dienen sollen. Dies schließt nicht aus, dass über die Reflexion auch Anregungen für weitere Unterrichtseinheiten oder Projekte entstehen.

Der zweiten Problemlage, der „*Dominanz von Messbarkeit*“ zu Lasten einer Orientierung an übergreifenden Leitideen für Erziehung und Bildung“, kann dadurch Rechnung getragen werden, dass die Entwicklung von Standards von vornherein in die Bildungsdiskussion eingebettet und von einem Begriff von Medienkompetenz ausgegangen wird, bei dem Medienkompetenz als wichtige Komponente von Bildung aufzufassen ist. Eine bloße Reduzierung von Fragen der Medienkompetenz auf Fragen der Methoden- und Lernkompetenz, verbunden mit einer praktizistische Verkürzung auf Strukturierungs-, Recherche-, Kooperations-, Produktions- und Präsentationsfähigkeiten, wie sie zur Zeit zum Teil geschieht (vgl. Vaupel 2006), kann einem solchen Anspruch keinesfalls gerecht werden.

Bezüglich der dritten Problemlage der „*Dominanz aktueller Anforderungen zu Lasten von Zukunftsorientierungen*“ ist zu fordern, dass ein den Standards zugrunde liegendes Kompetenzmodell so angelegt sein soll, dass kategoriale Einsichten und Fähigkeiten entstehen, die es dem Individuum ermöglichen, sich auch zukünftige Entwicklungen zu erschließen. Schon aus

dieser Sicht verbietet sich eine vorrangige Technikorientierung bei der Formulierung von Standards.

Schließlich ist hinsichtlich der vierten Problemlage, der „*Dominanz einheitlicher Anforderungen zu Lasten eines Blickes auf die individuelle Kompetenzentwicklung im Sinne eines biografischen Prozesses*“, der Entwicklungsaspekt bei dem Entwurf von Kompetenzmodellen zu betonen. Dies bedeutet zugleich, dass ermittelte bzw. erreichte Lernstände zur Diagnose genutzt und als weiterzuentwickelnde Zwischenstände betrachtet werden sollten. Darüber hinaus müssen die Fragen im Bewusstsein bleiben, ob bestimmte Standards überhaupt altersangemessen sowie für bestimmte Zielgruppen „fair“ sind und inwiefern es sich bei den Standards um Mindest-, Regel- oder Maximalstandards handelt.

Mit diesen Überlegungen sind vier Lösungsansätze für die eingangs genannten Problemlagen angesprochen: Verständnis von Standards als Reflexions- und Orientierungshilfe, Einbettung in die Bildungsdiskussion, Akzentuierung von kategorialen Einsichten und Fähigkeiten, Betonung von Entwicklungsmöglichkeiten. Allerdings ist mit den genannten Lösungsansätzen nicht der Anspruch verbunden, die Problemlagen vollständig bewältigen zu können. Vielmehr verweisen die Problemlagen und Lösungsansätze darauf, dass die Festlegung von Bildungsstandards in einem Spannungsfeld steht, das zwar abgemildert, aber letztlich nicht aufgelöst werden kann. In diesem Sinne sind auch die folgenden Überlegungen vor dem Hintergrund des skizzierten Spannungsfeldes zu verstehen.

Bei den bisherigen Überlegungen ist deutlich geworden, dass die Formulierung von Standards ein angemessenes Kompetenzmodell voraussetzt und dass für die Entwicklung eines Kompetenzmodells der Begriff der Medienkompetenz von zentraler Bedeutung ist.

3 Zur Diskussion um Medienkompetenz, Medienerziehung und Medienbildung

In der medienpädagogischen Diskussion lassen sich mindestens drei Ebenen unterscheiden, wobei sich diese allerdings nicht immer klar voneinander trennen lassen.

Auf einer *ersten Ebene* geht es um den Rahmen, aus dem heraus Fragen der Medienkompetenz bzw. Leitideen für Medienerziehung und Medienbildung entwickelt werden. Beispielsweise wählt BAACKE die Diskussion um kommunikative Kompetenz als Rahmen und definiert Medienkompetenz als „*Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen*“ (1996, S. 8). WAGNER (2004, S. 3) bezieht eine historische Perspektive und beschreibt Medien als „*Werkzeuge der Weltaneignung*“ in ihrer Bedeutung für die kulturelle und gesellschaftliche Entwicklung. Eine



Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung

andere Möglichkeit besteht darin, von Leitideen für Erziehung und Bildung in der Schule auszugehen. In diesem Kontext lässt sich Medienkompetenz als Fähigkeit und Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln in einer von Medien mitgestalteten Welt beschreiben (vgl. z.B. TULODZIECKI 1997, S. 116).

Auf einer zweiten Ebene stellt sich die Frage nach einer sinnvollen Ausdifferenzierung von Medienkompetenz und einer Strukturierung curricularer Überlegungen. Hier ergeben sich vor allem drei unterschiedliche Zugänge, die in einzelnen Konzepten auch miteinander verbunden werden.

- *Strukturierung nach Feldern bzw. Bereichen von Medienkompetenz:* Beispielsweise unterscheidet BAACKE (1996, S. 8) vier Felder: *Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung* und *Medien-Gestaltung*. Bei einer etwas anderen Differenzierung lassen sich zwei Handlungsfelder (Auswählen und Nutzen von Medienangeboten/Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge) sowie drei handlungsrelevante Inhalts- und Reflexionsfelder (*Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen/Erkennen und Aufarbeiten von Medieninflüssen/Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung*) nennen, sodass insgesamt fünf Aufgabenbereiche entstehen, die jeweils in weitere Teilaufgaben gegliedert werden können (vgl. TULODZIECKI 1997, S. 142 ff.).
- *Strukturierung nach Dimensionen bzw. Teilkompetenzen:* AUFENANGER (2001, S. 119 f.) versucht z.B. eine Bestimmung des Begriffs der Medienkompetenz über fünf Dimensionen. Dabei unterscheidet er eine kognitive, eine moralische, eine soziale, eine affektive und eine ästhetische Dimension sowie eine Handlungsdimension. MOSER (2006, S. 49) differenziert innerhalb seines Kompetenzmodells zwischen Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen und Sozialkompetenzen (s. auch oben).
- *Strukturierung nach Medienarten:* SPANHEL (1999, S. 173) benennt z.B. bei seinen curricularen Überlegungen für die Medienerziehung für unterschiedliche Jahrgangsstufen verschiedene „Leitmedien“: Bilder (Fotos, Dias, Gemälde und Comics) für das 5. Schuljahr; Fernsehen, Video und Filme für das 6. Schuljahr; Hörmedien für das 7. Schuljahr; Zeitung und Zeitschriften (Printmedien) für das 8. Schuljahr; Multimedia, CD-ROM und Internet für das 9. Schuljahr.

Neben diesen zwei Ebenen kommen in Überlegungen zur Medienbildung auf einer *dritten Ebene* verschiedene Aspekte der Durchführung von Unterrichtseinheiten oder Projekten zum Tragen. Nahezu durchgängig wird dabei das Prinzip der Handlungsorientierung gefordert – zum

Teil verknüpft mit anderen Prinzipien wie Kommunikations-, Situations-, Erfahrungs-, Bedürfnis- und Entwicklungsorientierung (vgl. z.B. TULODZIECKI 1997, S. 140 f.). Des Weiteren geht es um das Vorgehen selbst. In Übereinstimmung mit dem Prinzip der Handlungsorientierung ist z.B. ein erkundungs-, problem-, entscheidungs-, gestaltungs- oder beurteilungsorientiertes Vorgehen zu empfehlen (vgl. TULODZIECKI/HERZIG 2002, S. 87 ff.).

Während die erste der skizzierten Ebenen vor allem den möglichen Rahmen für ein Kompetenzmodell unter-schreibt, bezieht sich die zweite Ebene in besonderer Weise auf die Frage, wie ein Kompetenzmodell für die Formulierung von Bildungsstandards strukturiert werden könnte. Die dritte Ebene zielt dagegen eher auf die Frage nach möglichen Umsetzungen bzw. Prozessstandards. Da in diesem Beitrag die Frage der Bildungsstandards im Mittelpunkt steht, werden bei den folgenden Überlegungen vor allem die Hinweise zur zweiten Ebene wieder aufgenommen.

4 Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Medienbildung

Folgt man den Überlegungen von KLIEME u.a. (2003) sowie einzelnen bisherigen Umsetzungsversuchen, z.B. von BUCHER u.a. (2004), so sind für ein Kompetenzmodell festzulegen: Kompetenzbereiche und Kompetenzaspekte/ Gesichtspunkte für eine Differenzierung nach Niveaus/ Zahl der Niveaus, für die Standards formuliert werden sollen/Standards für die einzelnen Niveaus und falls notwendig und sinnvoll: Indikatoren für die formulierten Standards.

Demgemäß ergeben sich für die Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Medienbildung folgende Fragen:

- (1) Welche Bereiche und Aspekte von Medienkompetenz sollen zur Strukturierung des Modells dienen?
- (2) Welche Gesichtspunkte können bei einer Differenzierung nach verschiedenen Niveaus herangezogen werden?
- (3) Für wie viele Niveaus sollen Standards formuliert werden?
- (4) Auf welchem Abstraktionsniveau sollen die Standards formuliert werden? Ist die weitere Spezifizierung durch Indikatoren für das Erreichen der Standards erforderlich bzw. sinnvoll?

Mit diesen Fragen wird deutlich, dass es sich bei der Entwicklung eines Kompetenzmodells bzw. bei der Formulierung von Standards um einen mehrstufigen Entscheidungsprozess handelt – was bei der Darstellung mancher Kompetenzvorstellungen und Bildungsstandards kaum noch sichtbar wird, sodass zum Teil der Eindruck vermittelt wird, das jeweilige Kompetenzmodell sei ein empirisch oder normativ vorgegebenes Muster,

Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung

Kompetenzbereich	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten				
Medienübergreifende Kompetenz	Medienangebote und nichtmediale Möglichkeiten im Hinblick auf angestrebte Funktionen, z.B. Informationen und Lernen, Unterhaltung und Spiel, Kommunikation und Kooperation, vergleichen und interessen- und bedürfnisbezogen auswählen sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen				
Niveaudifferenzierung	Entwicklungsaspekte und Entwicklungsniveaus bezüglich der affektivmotivationalen, der intellektuellen und der sozialmoralischen Dimension von Medienkompetenz				
Kompetenzaspekte	Information	Lernen	Unterhaltung und Spiel	Kommunikation	Kooperation
Standards zu Niveau X					
Kompetenzbereich	Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge				
Medienübergreifende Kompetenz	Eigene Aussagen unter Verwendung bewusst ausgewählter Medienarten mit sachgemäßer Handhabung der jeweiligen Medientechnik inhalts- und medienadäquat planen und gestalten und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung an ausgewählte Zielgruppen vermitteln				
Kompetenzaspekte	Bilder/Fotos	Printmedien	Hörbeiträge	Videobeiträge	Computerbasierte Beiträge
Standards zu Niveau X					
Kompetenzbereich	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen				
Medienübergreifende Kompetenz	Gestaltungsmöglichkeiten von Medien erläutern, z.B. technische Grundlagen, Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, Gestaltungsformen und Gestaltungsarten, in ihrer Bedeutung einschätzen und – bezogen auf ausgewählte Beispiele – hinsichtlich der Übereinstimmung von Form und Aussage oder anderer Kriterien bewerten				
Kompetenzaspekte	Technische Grundlagen	Darstellungsformen	Gestaltungstechniken	Gestaltungsformen	Gestaltungsarten
Standards zu Niveau X					
Kompetenzbereich	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen				
Medienübergreifende Kompetenz	Einflüsse von Medien, z.B. auf Gefühle, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen, Wertorientierungen und soziale Zusammenhänge beschreiben, kriterienbezogen bewerten und problematische Einflüsse in geeigneten Formen aufarbeiten				
Kompetenzaspekte	Gefühle	Vorstellungen	Verhaltensorientierungen	Wertorientierungen	Soziale Zusammenhänge
Standards zu Niveau X					
Kompetenzbereich	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung				
Medienübergreifende Kompetenz	Historische, ökonomische, rechtliche, personale und weitere institutionelle sowie politische und weitere gesellschaftliche Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung erläutern, in Orientierung am gesellschaftlich Wünschenswerten beurteilen und Einflussmöglichkeiten wahrnehmen				
Kompetenzaspekte	Historische Bedingungen	Ökonomische Bedingungen	Rechtliche Bedingungen	Personale und weitere institutionelle Bedingungen	Politische und weitere gesellschaftliche Bedingungen
Standards zu Niveau X					

Tabelle 1: Struktur eines Kompetenzmodells für die Medienbildung, gegliedert nach Aufgabenbereichen und Teilaufgaben
(die medienübergreifenden Kompetenzformulierungen sind an dem Abschluss der neunten Jahrgangsstufe orientiert)

das man nur zu erfassen brauche. Eine solche Suggestion wird weder der Realität der Entwicklung von Kompetenzmodellen bzw. Bildungsstandards gerecht noch ist sie aus pragmatischer Sicht wünschenswert, weil sie dazu führen könnte, die jeweiligen Kompetenzmodelle gegen Kritik abzuschirmen und damit zugleich Verbesserungsmöglichkeiten abzuschneiden. Demgegenüber stelle ich die folgende Entwicklung eines Kompetenzmodells als offenen Entscheidungsprozess dar, bei dem Entscheidungen zwar begründet gefällt werden können, grundsätzlich aber auch anders ausfallen könnten.

4.1 Festlegung von Kompetenzbereichen und Kompetenzaspekten für die Medienbildung

Geht man von der Diskussion um Medienkompetenz, Medienerziehung und Medienbildung aus, kommen prinzipiell folgende Zugänge für die Gliederung in Kompetenzbereiche und Kompetenzaspekte in Frage (vgl. Abschnitt 3): Felder bzw. Bereiche oder Dimensionen von Medienkompetenz oder Medienarten. Mit diesen drei Möglichkeiten sind u.a. folgende Vorzüge und Probleme verbunden:



Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung

- Eine Strukturierung nach *Feldern bzw. Bereichen* von Medienkompetenz hätte den Vorzug, einen medienübergreifenden Zugriff bei gleichzeitigem Blick auf die Komplexität der Medienlandschaft zu ermöglichen. Da exemplarisches Vorgehen nahe gelegt würde, ließe sich zudem die Anzahl der zu formulierenden Standards begrenzen. Eine solche Strukturierung brächte allerdings das Problem mit sich, dass die Umsetzung im schulischen Alltag relativ hohe Anforderungen an schulinterne curriculare Überlegungen sowie an Schulentwicklungsprozesse stellt.
- Bei einer Strukturierung nach *Dimensionen bzw. Teilkompetenzen* ergäbe sich ein Vorzug dadurch, dass die Entwicklung in den einzelnen Dimensionen bzw. Teilkompetenzen anhand von allgemeinen Entwicklungstheorien relativ gut beschrieben werden könnte und ein Anschluss an die Diskussion um Schlüsselkompetenzen leicht möglich wäre. Allerdings ergäbe sich die Gefahr, dass die für den Medienbereich spezifischen Inhalte an Gewicht und an Kontur verlören und im schulischen Curriculum als zweitrangig betrachtet würden.
- Eine Strukturierung nach *Medienarten* böte den Vorteil, den Spezifika einzelner Medienarten Rechnung zu tragen und einen sukzessiven Aufbau von Komplexität zu ermöglichen. Zugleich wäre sie anschlussfähig an einen intuitiven Zugang von Lehrkräften zu Medienfragen sowie an verschiedene fachliche Lehrplanformulierungen, z.B. zur Zeitung oder zu audiovisuellen Texten. Allerdings bestände die Gefahr, die medien- und fächerübergreifenden Aspekte – auch im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen – aus dem Auge zu verlieren und eine relativ große Anzahl von Standards zu erhalten.

Vor dem Hintergrund dieser Einschätzung empfiehlt sich für ein Kompetenzmodell zur Medienbildung – trotz der genannten Problemlagen – Folgendes: Felder oder Bereiche von Medienkompetenz sollten als übergeordnete *Kompetenzbereiche* dienen. Medienarten können dann zum Teil als *Kompetenzaspekte* gewählt und bei einigen Standardformulierungen exemplarisch genannt werden, um den schulischen Zugang zu Medienfragen für die Lernenden und Lehrkräfte zu erleichtern. Dimensionen von Medienkompetenz sollten aufgenommen werden, um Anregung für eine Differenzierung unterschiedlicher Niveaus zu erhalten.

Diese Überlegungen führen zu einer schematischen Übersicht des anvisierten Kompetenzmodells gemäß Tabelle 1 (Seite 28). Dabei werden als Felder von Medienkompetenz die oben genannten Aufgabenbereiche aufgrund ihrer Validierung in einem Modellversuch sowie ihres integrativen Charakters gewählt (vgl. TULODZIECKI/ MÖLLER/ DOELKER 1998).

4.2 Zur Festlegung von Gesichtspunkten für eine Differenzierung im Niveau

Gemäß den obigen Überlegungen zu Dimensionen und Teilkompetenzen kann man verschiedene Entwicklungstheorien zur Differenzierung einzelner Niveaus der Medienkompetenz heranziehen, z.B. Ansätze zur psychomotorischen, zur affektiv-motivationalen, zur intellektuellen, zur psychosozialen oder zur moralischen Entwicklung. Bei den folgenden Differenzierungsüberlegungen werden vor allem drei Themenkomplexe wegen ihrer besonderen Bedeutung für die Medienbildung aufgenommen:

- Bedürfnis- und Motivtheorien, die insbesondere mit der affektiv-motivationalen Entwicklung verbunden sind,
- theoretische Ansätze zur kognitiven Komplexität, die insbesondere Fragen der intellektuellen Entwicklung berühren,
- theoretische Ansätze zum sozial-moralischen Urteilsniveau, die insbesondere auf die Entwicklung von Wertorientierungen zielen.

Bezüglich der *Bedürfnisentwicklung* geht z.B. Maslow (1981) davon aus, dass das Verhalten des Menschen und zugleich seine Antriebe und seine Emotionen durch fünf Grundbedürfnisse bestimmt sind, die sich nacheinander entwickeln. Mit Bezug auf die Mediennutzung lassen sich in leichter Modifizierung des ursprünglichen Ansatzes unterscheiden (vgl. TULODZIECKI 1997, S. 120 ff.): **psychische und physiologische Grundbedürfnisse** (Beispiel: ein Kind nutzt einen Abenteuerfilm, um sein Bedürfnis nach Sinneserregung zu stillen), **Sicherheits- und Orientierungsbedürfnisse** (Beispiel: ein Mädchen beobachtet in einer Vorabendserie Verhaltensweisen der weiblichen Figuren, um Erwartungen bezüglich ihrer Geschlechterrolle kennen zu lernen), **Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse** (Beispiel: ein Jugendlicher schaut Videoclips einer bestimmten Musikband an, um mitreden zu können), **Achtungs- und Geltungsbedürfnisse** (Beispiel: ein Jugendlicher versucht, ein bestimmtes Level eines Computerspiels zu erreichen, um anderen zu imponieren) sowie **Selbstverwirklichungsbedürfnisse** (Beispiel: ein Jugendlicher gestaltet einen Videofilm, um eigene künstlerische Begabungen zu erproben). Von dem Niveau der Befriedigung oder Nicht-Befriedigung solcher Grundbedürfnisse hängen die jeweiligen Motivationen von Kindern und Jugendlichen ab. Dabei kann man annehmen, dass im Kindesalter außer den physiologischen und psychischen Grundbedürfnissen vor allem die Sicherheits- und Orientierungsbedürfnisse sowie die Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse wichtig sind. Diese bleiben auch im Jugendalter bedeutsam, werden im Regelfall allerdings durch Geltungs- und Achtungsbedürfnisse mit entsprechenden Konsequenzen für das Medienverhalten erweitert und können schließlich durch

Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung

das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung ergänzt werden. Aus einer solchen Sicht wäre es beispielsweise unangemessen, zum Ende des Grundschulalters eine *selbst bestimmte* Mediennutzung – ohne Berücksichtigung der Mediennutzung der Peergroup – als Standard zu erwarten. Eine *selbst bestimmte* Mediennutzung kann erst auf einem späteren Niveau erreicht werden.

Hinsichtlich der kognitiven Komplexität von Individuen kann man bezogen auf Handlungen zunächst fragen, über wie viele Handlungsmöglichkeiten ein Jugendlicher in einer bestimmten Situation gedanklich verfügt, z.B. wenn er sich über einen Sachverhalt informieren möchte. Darüber hinaus ist wichtig, wie detailliert die Handlungsschritte ausgeprägt sind, welche Gesichtspunkte zur Bewertung von Handlungsmöglichkeiten herangezogen werden können und auf welchem Niveau sie strukturiert sind (vgl. SCHRODER/ DRIVER/ STREUFERT 1975, TULODZIECKI 1997, S. 130 ff.). Vor diesem Hintergrund lassen sich fünf Stufen der intellektuellen Entwicklung ausmachen, die sich auch bei Entscheidungen, Handlungen und Beurteilungen im Medienbereich zeigen: **fixiertes Denken** (in einer bestimmten Situation wird nur eine Handlungsmöglichkeit gesehen, z.B. alleinige Nutzung der Boulevardpresse, wenn man sich über einen Sachverhalt informieren möchte), **pauschal-isolierendes Denken** (Handlungsalternativen kommen zwar in den Blick, werden aber nur isoliert und allgemein bewertet, z.B. pauschale Auf- oder Abwertung einzelner Informationsquellen), **konkret-differenzierendes Denken** (Handlungsmöglichkeiten werden nach Vor- und Nachteilen abgewogen, z.B. Begründung der Medienwahl durch Bezugnahme auf offenbare Vorteile im Vergleich zu Nachteilen), **systematisch-kriterienbezogenes Denken** (Handlungsmöglichkeiten werden im Aspekt von bewussten Kriterien eingeschätzt, z.B. Einschätzung verschiedener medialer Quellen nach Gestaltung, Informationsgehalt und Glaubwürdigkeit), **kritisch-reflektierendes Denken** (Kriterien zur Bewertung von Handlungsmöglichkeiten werden bei der Anwendung selbst kritisch reflektiert, z.B. Informationsgehalt versus „Aufmachung“). Bei Kindern im Grundschulalter sind zunächst die Entwicklungsstufen des fixierten und des pauschal-isolierenden Denkens zu erwarten, wobei sich im Laufe der Grundschulzeit zunehmend Tendenzen zum konkret-differenzierenden Denken herausbilden (können). In den Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I dominiert in der Regel zunächst das konkret-differenzierende Denken; mit der Zeit sollten sich systematisch-kriterienbezogenes Denkweisen und dann (möglichst) Tendenzen zum kritisch-reflektierenden Denken entwickeln (vgl. TULODZIECKI 1997, S. 133). Vor diesem Hintergrund könnte man z.B. von Schülerinnen und Schülern der sechsten Schulstufe bei der Bewertung von Medien nur erwarten, dass sie Vor- und Nachteile nennen, eine systematisch-kriterienbezogene Bewertung

wäre im Regelfall noch eine Überforderung (vgl. TULODZIECKI 1997, S. 130 ff.).

Mit Blick auf die Entwicklung des *sozial-moralischen Urteilsniveaus* lassen sich Kompetenzunterschiede zwischen verschiedenen Individuen hinsichtlich der Fragen unterscheiden, inwieweit über die eigene Sichtweise hinaus die Perspektive anderer Bezugspersonen oder der Gesellschaft oder gar der Menschheit eingenommen werden kann, inwieweit Verantwortung für ein Zusammenleben mit anderen oder gar für das Wohl aller Menschen übernommen wird, welcher Begriff von richtigem bzw. gerechtem Handeln zugrunde liegt, ob z.B. nur das für richtig gehalten wird, was einem selbst nützt, oder ob gerechtes Handeln durch die Beachtung von gesetzlichen Regelungen oder gar durch die Übereinstimmung mit universalen ethischen Grundsätzen gekennzeichnet ist (vgl. KOHLBERG 1977; TULODZIECKI 1997, S. 135 ff.). Demgemäß lassen sich verschiedene Stufen der sozial-moralischen Entwicklung unterscheiden, die vor allem für Konfliktsituationen bei der Medienerziehung, aber auch für die Rezeption und Verarbeitung von Medieninhalten relevant sind: egozentrische Fixierung auf die eigenen Bedürfnisse unter Vermeidung von Strafe (z.B. Spielen eines menschenverachtenden Computerspiels mit Freunden trotz Verbots durch die Eltern, so lange nichts herauskommt), Orientierung an eigenen Bedürfnissen unter Beachtung der Interessen anderer (z.B. den Eltern anbieten, in der Küche zu helfen, wenn man dafür abends ins Kino gehen darf), Orientierung an der Erwartung von Bezugspersonen und Bezugsgruppen (z.B. Anschauen einer Vorabendserie, weil die Freunde enttäuscht wären, wenn man am anderen Tag nicht darüber reden könnte), Orientierung am sozialen System mit einer bewussten Übernahme gerechtfertigter Verpflichtungen (z.B. Verzicht auf das beliebige Kopieren von urheberrechtlich geschützter Software, weil es dem Urheberrecht widersprechen würde), Orientierung an individuellen Rechten und ihrer kritischen Prüfung unter dem Anspruch der menschlichen Gemeinschaft (z.B. Verzicht auf das Anschauen eines indizierten Films, weil durch die Darstellungen die Menschenwürde verletzt wird). Ähnlich wie bei der Entwicklung des intellektuellen Niveaus sind in der Grundschulzeit Entwicklungen von den ersten beiden Stufen zur dritten zu erwarten. Im Laufe der Sekundarstufe I kann die zunächst zu erwartende Dominanz bei der dritten Stufe durch Entwicklungen zur vierten Stufe und günstigstenfalls zur fünften Stufe abgelöst werden (vgl. TULODZIECKI 1997, S. 139). Demgemäß sollten z.B. für das Ende der Grundschulzeit maximal Standards formuliert werden, welche die dritte Stufe voraussetzen; Standards zum Ende der Sekundarstufe I dürften in der Regel nicht mehr als die vierte Stufe erfordern.

In diesem Sinne lassen sich Entwicklungsüberlegungen heranziehen, um Bildungsstandards entwicklungsgemäß



Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung

Kompetenzbereich	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten				
Medienübergreifende Kompetenz (Niveau 1)	Verschiedene Medienangebote und nicht-mediale Möglichkeiten für unterschiedliche Funktionen, z.B. Informationen und Lernen, Unterhaltung und Spiel, Kommunikation und Kooperation, benennen und erläutern sowie angemessen handhaben und nutzen				
Kompetenzaspekte	Information	Lernen	Unterhaltung und Spiel	Kommunikation	Kooperation
Standards zu Niveau 1 (4. Jahrgangsstufe)	<p>A1.1 Verschiedene Möglichkeiten der Information, z.B. Nachschauen in einem Lexikon, Internetrecherche oder Erkundungen in der Realität, erläutern</p> <p>A1.2 Verschiedene Möglichkeiten der Information angemessen handhaben und nutzen</p>	<p>A1.3 Verschiedene Möglichkeiten zum Lernen, z.B. direkte Erfahrungen, Arbeiten mit dem Schulbuch oder mit einem Lernprogramm, erläutern</p> <p>A1.4 Verschiedene Möglichkeiten zum Lernen angemessen handhaben und nutzen</p>	<p>A1.5 Verschiedene Möglichkeiten für Unterhaltung und Spiel, z.B. Radtour, Fernsehserie, Computerspiel und Brettspiel, erläutern</p> <p>A1.6 Verschiedene Möglichkeiten für Unterhaltung und Spiel angemessen handhaben und nutzen</p>	<p>A1.7 Verschiedene Möglichkeiten der Kommunikation, z.B. direktes Gespräch, Telefonieren im Festnetz oder mit Handy, Chat oder Foren, erläutern</p> <p>A1.8 Verschiedene Möglichkeiten der Kommunikation angemessen handhaben und nutzen</p>	<p>A1.9 Verschiedene Möglichkeiten der Kooperation, z.B. direkte Zusammenarbeit, gemeinsame Gestaltung eines Textes im Netz, erläutern</p> <p>A1.10 Verschiedene Möglichkeiten der Kooperation angemessen handhaben und nutzen</p>
Medienübergreifende Kompetenz (Niveau 2)	Vorzüge und Probleme verschiedener Medienangebote und nicht-medialer Möglichkeiten im Hinblick auf angestrebte Funktionen, z.B. Informationen und Lernen, Unterhaltung und Spiel, Kommunikation und Kooperation, erläutern und – mit Bezug auf ein Thema oder eine Situation – geeignete Möglichkeiten auswählen und nutzen				
Standards zu Niveau 2 (6. Jahrgangsstufe)	<p>A2.1 Vorzüge und Probleme verschiedener Möglichkeiten der Information erläutern</p> <p>A2.2 Mit Bezug auf ein Thema geeignete Informationsmöglichkeiten auswählen und nutzen</p>	<p>A2.3 Vorzüge und Probleme verschiedener Möglichkeiten zum Lernen erläutern</p> <p>A2.4 Mit Bezug auf ein Thema geeignete Lernmöglichkeiten auswählen und nutzen</p>	<p>A2.5 Vorzüge und Probleme verschiedener Möglichkeiten für Unterhaltung und Spiel erläutern</p> <p>A2.6 Für bestimmte Situationen geeignete Unterhaltungs- und Spielangebote auswählen und nutzen</p>	<p>A2.7 Vorzüge und Probleme verschiedener Möglichkeiten der Kommunikation erläutern</p> <p>A2.8 Für bestimmte Situationen geeignete Kommunikationsmöglichkeiten auswählen und nutzen</p>	<p>A2.9 Vorzüge und Probleme verschiedener Möglichkeiten der Kooperation erläutern</p> <p>A2.10 Für bestimmte Situationen geeignete Kooperationsmöglichkeiten auswählen und nutzen</p>
Medienübergreifende Kompetenz (Niveau 3)	Medienangebote und nicht-mediale Möglichkeiten im Hinblick auf angestrebte Funktionen, z.B. Informationen und Lernen, Unterhaltung und Spiel, Kommunikation und Kooperation, vergleichen und interessieren und bedürfnisbezogen auswählen sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen				
Standards zu Niveau 3 (9. Jahrgangsstufe)	<p>A3.1 Unterschiede zwischen verschiedenen Informationsquellen, z.B. zwischen Sachbuch, Websites und Realität, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.2 Mit Bezug auf ein Thema geeignete Medienangebote oder nicht-mediale Möglichkeiten zur Information auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>	<p>A3.3 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zum Lernen, z.B. zwischen Lernprogramm, Simulationsprogramm und direkten Erfahrungen, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.4 Mit Bezug auf ein Thema geeignete Medienangebote oder nicht-mediale Möglichkeiten zum Lernen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>	<p>A3.5 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zu Unterhaltung und Spiel, z.B. zwischen Theaterbesuch, Fernsehen, Computerspiel und Sportspiel, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.6 Unterhaltungs- oder Spielangebote für bestimmte Situationen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>	<p>A3.7 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zur Kommunikation, z.B. zwischen Telefonieren, Chat und unmittelbarem Gespräch, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.8 Kommunikationsmöglichkeiten für bestimmte Situationen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>	<p>A3.9 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zur Kooperation, z.B. zwischen kooperativer Arbeit im Netz und direkter Zusammenarbeit, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.10 Kooperationsmöglichkeiten für bestimmte Situationen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>

Tabelle 2: Standards für die Medienbildung zum Ende der 4., 6. und 9. Jahrgangsstufe: Kompetenzbereich „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“

Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung

Kompetenzbereich	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten				
Medienübergreifende Kompetenz	Verschiedene Medienangebote und nicht-mediale Möglichkeiten für unterschiedliche Funktionen, z.B. Informationen und Lernen, Unterhaltung und Spiel, Kommunikation und Kooperation, benennen und erläutern sowie angemessen handhaben und nutzen				
Kompetenzaspekte	Information	Lernen	Unterhaltung und Spiel	Kommunikation	Kooperation
Standards zu Niveau 3 (9. Jahrgangsstufe)	<p>A3.1 Unterschiede zwischen verschiedenen Informationsquellen, z.B. zwischen Sachbuch, Websites und Realität, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.2 Mit Bezug auf ein Thema geeignete Medienangebote oder nicht-mediale Möglichkeiten zur Information auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>	<p>A3.3 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zum Lernen, z.B. zwischen Lernprogramm, Simulationsprogramm und direkten Erfahrungen, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.4 Mit Bezug auf ein Thema geeignete Medienangebote oder nicht-mediale Möglichkeiten zum Lernen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>	<p>A3.5 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten für Unterhaltung und Spiel, z.B. zwischen Theaterbesuch, Fernsehen, Computerspiel und Sportspiel, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.6 Unterhaltungs- oder Spielangebote für bestimmte Situationen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>	<p>A3.7 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zur Kommunikation, z.B. zwischen Telefonieren, Chat und unmittelbarem Gespräch, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.8 Kommunikationsmöglichkeiten für bestimmte Situationen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>	<p>A3.9 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zur Kooperation, z.B. zwischen kooperativer Arbeit im Netz und direkter Zusammenarbeit, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.10 Kooperationsmöglichkeiten für bestimmte Situationen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>
Kompetenzbereich	Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge				
Medienübergreifende Kompetenz	Eigene Aussagen unter Verwendung bewusst ausgewählter Medienarten mit sachgemäßer Handhabung der jeweiligen Medientechnik inhalts- und medienadäquat planen und gestalten und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung an ausgewählte Zielgruppen vermitteln				
Kompetenzaspekte	Bilder/Fotos	Printmedien	Hörbeiträge	Videobeiträge	Computerbasierte Beiträge
Standards zu Niveau 3 (9. Jahrgangsstufe)	<p>B3.1 Technische Hilfsmittel zur Bildproduktion, z.B. Fotoapparat, beschreiben und sachgemäß handhaben</p> <p>B3.2 Geeignete Motive und Gestaltungsmöglichkeiten bei der Bildproduktion reflektiert auswählen und begründen</p> <p>B3.3 Präsentationsmöglichkeiten für Bilder/Fotos beschreiben und begründet sowie unter Beachtung sozialer Verantwortung nutzen</p>	<p>B3.4 Technische Hilfsmittel für die Erstellung und Gestaltung eines Printmediums, z.B. einer Zeitung, Zeitschrift oder Broschüre, erläutern, reflektiert auswählen und handhaben</p> <p>B3.5 Allein oder in einer Gruppe einen eigenständigen Plan für die Erstellung eines Printmediums entwickeln, Recherchen durchführen, Artikel und Abbildungen gestalten und das Printmedium in reflektierter Weise erstellen</p> <p>B3.6 Verbreitungsmöglichkeiten für Zeitungen erläutern und begründet sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>B3.7 Technische Hilfsmittel der Tonproduktion beschreiben und sachgerecht handhaben, z.B. Umgang mit Mikrofon, Aufnahme- und Schneidegeräten</p> <p>B3.8 In einer Gruppe einen eigenständigen Plan (Exposé, Treatment, Manuskript, Aufnahmeplan) für ein Hörmagazin oder ein kleines Hörspiel entwickeln, einzelne Hör szenen bzw. Bauteile aufnehmen und den Hörbeitrag reflektiert gestalten</p> <p>B3.9 Verbreitungsmöglichkeiten für eigene Hörbeiträge beschreiben, z.B. schulinterne Präsentationsmöglichkeiten und Bürgerfunk, und begründet sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>B3.10 Technische Hilfsmittel der Videoproduktion beschreiben und sachgerecht handhaben, z.B. Umgang mit Kamera und Schneidegeräten</p> <p>B3.11 In einer Gruppe einen eigenständigen Plan (Exposé, Treatment, Drehbuch, Drehplan) für ein Videomagazin oder einen kleinen Videofilm entwickeln, einzelne Videoszene aufnehmen und den Videobeitrag reflektiert gestalten</p> <p>B3.12 Verbreitungsmöglichkeiten für eigene Videobeiträge beschreiben, z.B. schulinterne Präsentationsmöglichkeiten und Offener Kanal, und begründet sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>B3.13 Technische Hilfsmittel für die Erstellung von computerbasierten Beiträgen beschreiben und sachgerecht handhaben</p> <p>B3.14 Allein oder in einer Gruppe einen eigenständigen Plan für die Erstellung eines computerbasierten Beitrags entwickeln, einzelne Bestandteile und den Beitrag insgesamt reflektiert gestalten</p> <p>B3.15 Verbreitungsmöglichkeiten für eigene Beiträge beschreiben, z.B. CD-ROM oder Internet, begründet auswählen sowie im Bewusstsein sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>

Tabelle 3: Standards für die Medienbildung I zum Ende der 9. Jahrgangsstufe (Niveau 3)



Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung

zu formulieren und um zu vermeiden, dass Bildungsstandards formuliert werden, die auf den vorgesehenen Altersstufen noch nicht erreichbar sind.

4.3 Zur Festlegung der Anzahl von Niveaus

Grundsätzlich wäre es denkbar für jede Jahrgangs- bzw. Schulstufe Bildungsstandards zu formulieren. Dadurch würde allerdings eine relativ große Festlegung erfolgen, die eine flexible Einbettung medienpädagogischer Aktivitäten in den Schulalltag erschweren könnte. Zudem würde damit unter Umständen negiert, dass Kompetenzentwicklungen längere Zeit brauchen und deshalb nicht in zu kurzen Abständen erwartet werden dürfen. Deshalb werden im Folgenden (nur) Bildungsstandards für drei Niveaus der Medienbildung in exemplarischer Weise formuliert, und zwar jeweils für das Ende der vierten Jahrgangsstufe, der sechsten Jahrgangsstufe und der neunten Jahrgangsstufe. Die Begründung für die Wahl dieser Zeitpunkte liegt darin,

- dass die vierte Jahrgangsstufe das Ende der Grundschulzeit (in Österreich und auch in den meisten Bundesländern in Deutschland) markiert und dass bis dahin bedeutsame Aspekte von Medienkompetenz angebahnt sein sollten,
- dass am Ende der sechsten Jahrgangsstufe wichtige Grundlagen der Medienbildung erforderlich sind, um in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 medienpädagogische Aktivitäten durchführen zu können, ohne immer wieder Zeit für Grundlagen zu benötigen, und
- dass am Ende der neunten Jahrgangs- bzw. Schulstufe, nach der die allgemeine Schulpflicht in Österreich endet (und in vielen Bundesländern in Deutschland die Hauptschule abgeschlossen wird) – ein Niveau erreicht sein sollte, welches den Jugendlichen ein sachgerechtes, selbst bestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in einer wesentlich durch Medien mitgestalteten Lebenswelt ermöglicht.

In der Tabelle 2 (Seite 31) werden exemplarisch für den Kompetenzbereich „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“ Standards zu den drei Niveaus aufgeführt. Über diese exemplarische Darstellung hinaus sind in den Tabellen 3 (Seite 32) und 4 (Seite 34/35) Bildungsstandards für den Abschluss der neunten Klasse insgesamt zusammengestellt.

4.4 Zum Abstraktionsgrad der Standards

Standards können auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsgraden formuliert werden. Dies ist schon bei den eingangs angesprochenen Ansätzen, dem Europäischen Computerführerschein und dem Ansatz von MOSER (2006), deutlich geworden. Die beiden Beispiele zeigen u.a., dass abstraktere Formulierungen es ermöglichen, mit weniger Bildungsstandard auszukommen, dafür aber hinsichtlich der Kontrollierbarkeit unbestimmter sind und

gegebenenfalls durch Indikatoren ergänzt werden müssen, während sehr konkret formulierte Bildungsstandards zwar relativ einfach zu prüfen sind, dafür aber zu außerordentlich umfangreichen Listen führen.

Vor dem Hintergrund des mit diesem Beitrag verbundenen Ziels, für das gesamte Medienspektrum sowie für fünf Aufgabenbereiche der Medienbildung Standards zu formulieren, wird versucht, die Bildungsstandards auf einem mittleren Niveau zu formulieren. Dieses liegt im Abstraktionsgrad in der Regel deutlich unterhalb der von Moser formulierten Standards. Deshalb erscheint es nicht unbedingt notwendig, weitere Indikatoren zu formulieren. Wichtiges Kriterium soll allerdings sein, das aus den Formulierungen erkennbar wird, wie konkrete Aufgaben zum Nachweis der Standards aussehen könnten, ohne diese im Detail vorwegzunehmen. Eine entsprechende Umsetzung ist in den Tabellen 2 bis 4 zu finden. Dabei bleibt unbenommen, im Laufe der weiteren Entwicklung zusätzlich Indikatoren zu formulieren.

Schließlich ist bei der Formulierung von Bildungsstandards die Frage zu klären, ob die Standards als Mindest-, Regel- oder Maximalstandards aufzufassen sind. Im Falle der Tabelle 2 bis 4 sollen die Standards als Regelstandards aufgefasst werden, um auszuweisen, welches Niveau wünschenswert für alle erscheint. Dies soll jedoch nicht ausschließen, die Standards situations- und zielgruppenspezifisch zu interpretieren bzw. an die jeweiligen Situationen und Zielgruppen anzupassen.

Schlussbemerkung

Mit diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, Hintergründe und Problemlagen, die mit der Entwicklung von Bildungsstandards verbunden sind, bewusst zu machen, Lösungsansätze aufzuzeigen, ohne das Spannungsfeld zu negieren, in dem die Entwicklung von Bildungsstandards steht. Dabei werden die Entwicklung eines Kompetenzmodells und die Formulierung von Standards selbst konsequent als Entscheidungsprozess dargestellt, bei dem vor dem Hintergrund der Diskussion um Medienkompetenz, Medienerziehung und Medienbildung jeweils unterschiedliche Möglichkeiten der Strukturierung, Akzentsetzung und Gestaltung bestehen. In diesem Sinne soll die Darstellung für Erprobungen und die Diskussion geöffnet sein und zu Weiterentwicklungen anregen.

Literatur:

- ASSENMACHER, K.-H. (2006): Das „Hennefer Medienkompetenz Modell HMkM“. In: Computer + Unterricht. 16 (2006) 63, S. 32–33
- AUFENANGER, S. (2001): Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, Stefan / Schulz-Zander, Renate / Spanhel, Dieter (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen. Leske + Budrich, S. 109–122

Fortsetzung Seite 35

Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung

Kompetenzbereich	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen				
Medienübergreifende Kompetenz	Gestaltungsmöglichkeiten von Medien erläutern, z.B. technische Grundlagen, Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, Gestaltungsformen und Gestaltungsarten, in ihrer Bedeutung einschätzen und – bezogen auf ausgewählte Beispiele – hinsichtlich der Übereinstimmung von Form und Aussage oder anderer Kriterien bewerten				
Kompetenzaspekte	Technische Grundlagen	Darstellungsformen	Gestaltungstechniken	Gestaltungsformen	Gestaltungsarten
Standards zu Niveau 3 (9. Jahrgangsstufe)	<p>C3.1 Anhand eines Mediums technische Grundlagen erläutern, z.B. den Aufbau eines Computers, Grundprinzipien der Arbeitsweise eines Computers, die Unterscheidung von Hard- und Software sowie verschiedene Typen von Software</p> <p>C3.2 An Beispielen den Zusammenhang zwischen technischen Grundlagen und Gestaltungsmöglichkeiten erläutern, z.B. technische Voraussetzungen für interaktive Angebote</p>	<p>C3.3 Verschiedene mediale Darstellungsformen charakterisieren, z.B. Bild, Grafik, Film, Tonaufzeichnung und schriftlichen Text, und hinsichtlich ihrer Vorzüge und Probleme vergleichend einschätzen</p> <p>C3.4 An Beispielen die gewählte Darstellungsform hinsichtlich der Angemessenheit bezüglich Inhalt und Zielgruppe bewerten</p>	<p>C3.5 Bezogen auf verschiedene Darstellungsformen spezifische Gestaltungstechniken erläutern, z.B. Inszenierung, Einstellungsgröße, Einstellungsperspektive und Montage beim Film, und hinsichtlich ihrer Vorzüge und Probleme vergleichend einschätzen</p> <p>C3.6 An Beispielen die gewählte Darstellungsform hinsichtlich der Angemessenheit bezüglich Aussage und Zielgruppe bewerten</p>	<p>C3.7 Verschiedene mediale Gestaltungsformen charakterisieren, z.B. Nachricht, Bericht, Kommentar, Moderation, Spielszene, Lehrtext und Werkzeug, und hinsichtlich ihrer Vorzüge und Probleme vergleichend einschätzen</p> <p>C3.8 An Beispielen die gewählte Gestaltungsform hinsichtlich der Angemessenheit bezüglich Intention, Inhalt und Zielgruppe bewerten</p>	<p>C3.9 Verschiedene Gestaltungsarten charakterisieren, z.B. Videoclip, Hörspiel, Spielfilm, Werbespot, Hypertext oder Simulation, und hinsichtlich ihrer Vorzüge und Probleme vergleichend einschätzen</p> <p>C3.10 An Beispielen die gewählte Gestaltungsform hinsichtlich der Angemessenheit bezüglich Intention, Inhalt und Zielgruppe sowie bezüglich ihrer inhaltlichen Aussage kriterienbezogen bewerten</p>
Kompetenzbereich	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen				
Medienübergreifende Kompetenz	Einflüsse von Medien, z.B. auf Gefühle, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen, Wertorientierungen und soziale Zusammenhänge beschreiben, kriterienbezogen bewerten und problematische Einflüsse in geeigneten Formen aufarbeiten				
Kompetenzaspekte	Gefühle	Vorstellungen	Verhaltensorientierungen	Wertorientierungen	Soziale Zusammenhänge
Standards zu Niveau 3 (9. Jahrgangsstufe)	<p>D3.1 Medieneinflüsse auf Gefühle anhand von Beispielen erläutern, z.B. Erzeugung von Hass und Schrecken durch Horrorfilme, und ihre Bedeutung einschätzen</p> <p>D3.2 Möglichkeiten zur Vermeidung oder Aufarbeitung von unerwünschten emotionalen Medieneinflüssen, z.B. von Angst oder von aggressiven Stimmungen, erläutern und wahrnehmen</p>	<p>D3.3 Medieneinflüsse auf Wirklichkeitsvorstellungen anhand von Beispielen erläutern, z.B. Vorstellungen zum Nahen Osten durch Fernsehberichte, und ihre Bedeutung einschätzen</p> <p>D3.4 Möglichkeiten zur Vermeidung oder Aufarbeitung von irreführenden Medieneinflüssen auf Vorstellungen, z.B. von unrealistischen Vorstellungen zu Berufen oder zur Situation in anderen Ländern, erläutern und wahrnehmen</p>	<p>D3.5 Medieneinflüsse auf Verhaltensorientierungen anhand von Beispielen erläutern, z.B. aggressive Verhaltensorientierungen durch Computerspiele, und ihre Bedeutung einschätzen</p> <p>D3.6 Möglichkeiten zur Vermeidung oder Aufarbeitung von unerwünschten Einflüssen auf Verhaltensorientierungen, z.B. zum Verhalten in Konflikten oder zum Konsumverhalten, erläutern und wahrnehmen</p>	<p>D3.7 Medieneinflüsse auf Wertorientierungen anhand von Beispielen erläutern, z.B. Schönheitsideal aufgrund von Darstellungen in der Werbung, und ihre Bedeutung einschätzen</p> <p>D3.8 Möglichkeiten zur Vermeidung oder Aufarbeitung von problematischen Einflüssen auf Wertorientierungen, z.B. im Hinblick auf Liebe, Konsum, Geltung und Macht, erläutern und wahrnehmen</p>	<p>D3.9 Medieneinflüsse auf soziale Zusammenhänge erläutern, z.B. Agenda setting, Wissenskluft und Einflüsse auf Wahlen, und ihre Bedeutung einschätzen</p> <p>D3.10 Möglichkeiten zur Vermeidung oder Aufarbeitung von unerwünschten Einflüssen auf soziale Zusammenhänge, z.B. Benachteiligungen oder manipulative Einflüsse auf die Meinungsbildung, erläutern und wahrnehmen</p>

Tabellenfortsetzung Seite 35



Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung

Fortsetzung der Tabelle von Seite 34

Kompetenzbereich	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung				
Medienübergreifende Kompetenz	Historische, ökonomische, rechtliche, personale und weitere institutionelle sowie politische und weitere gesellschaftliche Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung erläutern, in Orientierung am gesellschaftlich Wünschenswertem beurteilen und Einflussmöglichkeiten wahrnehmen				
Kompetenzaspekte	Historische Bedingungen	Ökonomische Bedingungen	Rechtliche Bedingungen	Personale und weitere institutionelle Bedingungen	Politische und weitere gesellschaftliche Bedingungen
Standards zu Niveau 3 (9. Jahrgangsstufe)	<p>E3.1 Historische Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung anhand von Beispielen erläutern, z.B. Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien</p> <p>E3.2 Die Bedeutung historischer Entwicklungen im Medienbereich für die gegenwärtige Situation an Beispielen einschätzen</p>	<p>E3.3 Ökonomische Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung anhand von Beispielen erläutern, z.B. Finanzierung von Zeitungen oder von privatem und öffentlich-rechtlichem Rundfunk, und kriterienbezogen beurteilen, z.B. hinsichtlich der Quantität und Qualität des Angebots</p> <p>E3.4 Möglichkeiten der Einflussnahme anhand von Beispielen erläutern und wahrnehmen, z.B. durch eigenes Kauf- und Nutzungsverhalten</p>	<p>E3.5 Rechtliche Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung anhand von Beispielen erläutern, z.B. Jugendschutz, Datenschutz und Urheberrecht, und in ihrer Bedeutung für Angebot und Verbreitung einschätzen</p> <p>E3.6 Eigene Verpflichtungen rechtlicher Art anhand von Beispielen bedenken und übernehmen</p>	<p>E3.7 Personale und weitere institutionelle Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung anhand von Beispielen erläutern, z.B. Mitarbeiterstruktur und Aufbau einer Rundfunkanstalt, und ihre Bedeutung für Angebot und Verbreitung einschätzen</p> <p>E3.8 Möglichkeiten der Einflussnahme an Beispielen erläutern und ggf. wahrnehmen, z.B. öffentliche Medienkritik</p>	<p>E3.9 Politische und weitere gesellschaftliche Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung anhand von Beispielen erläutern, z.B. medienpolitische Positionen von Parteien, und ihre Bedeutung für das Mediensystem einschätzen</p> <p>E3.10 Möglichkeiten der Einflussnahme beschreiben und ggf. wahrnehmen, z.B. durch Mitarbeit in Parteien beschreiben und ggf. wahrnehmen</p>

Tabelle 4: Standards für die Medienbildung II zum Ende der 9. Jahrgangsstufe (Niveau 3)

Fortsetzung von Seite 33

BAACKE, D. (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch. 20 (1996) 78, S. 4–10

BUCHER, P., u.a.: Test Your IT-Knowledge. Expertenbericht ICT-Standardentwicklung. Version 1. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich/Pädagogische Hochschule Zürich

HELSPER, W. (2006): Die Macht der Standards. Thesen und Anfragen zu den Kräfteverhältnissen im Feld schulischer Bildung. In: journal für lehrerInnenbildung. 6 (2006) 1, S. 8–24

KLIEME, E., u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 02/2003

KOHLBERG, L. (1977): Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Politische Didaktik. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts, Heft 3/1977, S. 5–19

MASLOW, A.H. (1981): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek: Rowohlt

MOSER, H. (2006): Standards für die Medienbildung. In: Computer + Unterricht. 16 (2006) 63, S. 16–18 und 49–55

OCG/DLGI/ECDL (2002): European Computer Driving Licence. Syllabus 4.0. Basel: ECDL (Switzerland) AG

SCHRODER, H.M./DRIVER, M.J./STREUFERT, S. (1975): Menschliche Informationsverarbeitung. Die Strukturen der Informationsverarbeitung bei Einzelpersonen und Gruppen in komplexen sozialen Situationen. Weinheim: Beltz

SPANHEL, D. (1999): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation. München: KoPäd

Thüringer Kultusministerium (2002): Medienkunde. Handreichung. Erfurt: Thüringer Kultusministerium

TULODZIECKI, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

TULODZIECKI, G./GRAFE, S. (2006): Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung. Internationale Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. In: journal für lehrerInnenbildung. 6 (2006) 1, S. 34–44

TULODZIECKI, G./HERZIG, B. (2002): Computer & Internet in Schule und Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin: Cornelsen Scriptor

TULODZIECKI, G./MÖLLER, D./DOELKER, Ch. (1998): Bericht zum Modellversuch „Differenzierte Medienerziehung als Element allgemeiner Bildung.“ Paderborn: Universität

VAUPEL, W. (2006): Das Lernen lernen mit Medien. In: Computer + Unterricht. 16 (2006) 63, S. 24–25

WAGNER, W.-R. (2004): Medienkompetenz revisited. Medien als Werkzeuge der Weltaneignung: ein pädagogisches Programm. München: kopaed

WAGNER, W.-R./PESCHKE, R. (2006): Auf dem Weg zu Bildungsstandards? In: Computer + Unterricht. 16 (2006) 63, S. 6–11

Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki, ist emeritierter Universitätsprofessor im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn mit den Arbeitsschwerpunkten „Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik“. Internet-Adresse <<http://dimel-uni-paderborn.de>> E-Mail: tulo@uni-paderborn.de